Projektunterricht und seine Anwendung im DaF

Ilić, Štefani

Master's thesis / Diplomski rad

2018

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:852888

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-26**

Repository / Repozitorij:

University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

ŠTEFANI ILIĆ

DIPLOMSKI RAD

PROJEKTUNTERRICHT UND SEINE ANWENDUNG IM DAF

Zagreb, srpanj 2018.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE
Zagreb

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: Štefani Ilić

TEMA DIPLOMSKOG RADA: Projektunterricht und seine Anwendung im DaF

MENTOR: Doc. dr. sc. Ana Šenjug Golub

Zagreb, srpanj 2018.

INHALT

1. Einführung 3
2. Projektunterricht 5
2.1 Ziele des Projektunterrichts 8
2.2 Projektarten 11
2.3 Etappen der Projektarbeit 12
2.4 Rolle der Lehrkraft 14
2.5 Rolle der Lernenden 16
2.6 Evaluation in Projekten 18
3. Gegenüberstellung - herkömmlicher Unterricht und Projektunterricht 21
3.1 Vorteile und Nachteile des Projektunterrichts 23
4. Projekte im DaF-Unterricht 26
4.1 Projektbeispiele im DaF-Unterricht kroatischer Schulen 29
5. Überblick relevanter Untersuchungen 34
6. Die Untersuchung 37
6.1 Ziele und Forschungsfragen 37
6.2 Die Hypothesen 37
6.3 Die Befragten 38
6.4 Erhebungs- und Datenverarbeitungsvorgang 42
6.5 Erhebungsinstrument 42
7. Die Ergebnisse der Untersuchung 44
7.1 Definition des Projektunterrichts und seine Vorteile und Nachteile 44
7.2 Integration der Projektarbeit im DaF-Unterricht 49
7.3 Einstellungen der DaF-Lehrkräfte dem Projektunterricht gegenüber 53
7.4 Verbindung der Einstellungen und der Häufigkeit der Integration der Projekte mit dem Alter der Lehrkräfte 62
8. Schlussfolgerung 64
9. Literaturverzeichniss 66
Abbildungsverzeichnis 70
Tabellenverzeichnis 71
Anhang 72

Zusammenfassung

Die Schule ist eine Bildungsinstitution, die als Ziel hat, Schüler und Schülerinnen auf das Leben vorzubereiten, ihnen das Wissen zu vermitteln, aber auch ihre Fertigkeiten und Fähigkeiten zu entwickeln. Der Projektunterricht ist eine Unterrichtsform, die auf Schüler und Schülerinnen orientiert ist und sie dazu motiviert ihre Meinungen, ihre Kompetenzen und ihre Eigenschaften zu aktivieren. Genau aus diesem Grund wird in dieser Diplomarbeit die Wichtigkeit des Projektunterrichts analysiert und hervorgehoben. Dass dies ein wichtiges Thema im Bereich der Bildung ist, zeigen auch zahlreiche Untersuchungen, die sich ebenfalls mit dem Thema des Projektunterrichts auseinandergesetzt haben. Das Ziel dieser Diplomarbeit ist durch den theoretischen Überblick sowie durch die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung auf die Vorteile der Einführung von Projekten im DaF-Unterricht aufmerksam zu machen. Durch die empirische Untersuchung wollte man herausfinden, ob die DaF-Lehrkräfte in kroatischen Schulen mit der Projektarbeit und ihren Vorteilen sowie Nachteilen vertraut sind und wie oft sie Projekte in ihren Unterricht integrieren. Es wurden ebenfalls die Meinungen und Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber der Integration von Projekten im DaF-Unterricht untersucht. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass die jüngeren Deutschlehrerinnen und –lehrer Projekte seltener in ihren Unterricht integrieren als ihre älteren Kolleginnen und Kollegen, obwohl die älteren Lehrkräfte die negativeren Eistellungen gegenüber dem Projektunterricht haben. Der meist angegebene Nachteil eines Projektunterrichts ist der große Zeitaufwand, was auch oft als Grund für die geringe Integration von Projekten im Unterricht angeführt wird.

Schlüsselbegriffe: Projektunterricht, Projekt, Projektmethode, Schüler und Schülerinnen, DaF-Unterricht

Sažetak

Škola je odgojno obrazovna ustanova koja za cilj ima pripremiti učenike i učenice za život, prenijeti im znanje, ali i razviti njihove vještine i sposobnosti. Projektna nastava je oblik nastave koji je orijentiran na učenike i učenice te ih motivira na aktiviranje svojih mišljenja, kompetencija i osobina. U ovom diplomskom radu se iz tog razloga analizira i ističe važnost projektne nastave. Na važnost ove teme u području odgoja i obrazovanja ukazuju i brojna istraživanja koja su se provela na temu projektne nastave. Cilj ovog diplomskog rada je kroz teorijski pregled i kroz prikaz rezultata provedenog istraživanja ukazati na prednosti uvođenja projekata i u nastavu njemačkog kao stranog jezika. Empirijskim istraživanjem željelo se istražiti je li većina nastavnika upoznata s projektnom nastavom i njezinim prednostima i nedostacima te koliko često integriraju projekte u svoju nastavu. Također su se istražila mišljenja i stavovi učitelja i učiteljica prema integraciji projekata u nastavu njemačkog kao stranog jezika te utjecaj mišljenja i životne dobi na učestalost uvođenja projekata u nastavu. Kroz istraživanje se pokazalo da mlađi nastavnici njemačkog jezika projekte rjeđe integriraju u svoju nastavu nego stariji nastavnici njemačkog jezika iako stariji imaju negativnija mišljenja vezano za projektnu nastavu. Najčešće navedeni nedostatak projektne nastave je veliki utrošak vremena što je ujedno i jedan od razloga za rijetko uvođenje projekata u nastavu.

Ključni pojmovi: Projektna nastava, projekt, projektna metoda, učenici i učenice, nastava njemačkog kao stranog jezika

1. Einführung

In der heutigen Gesellschaft werden immer mehr neues Wissen, neue Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen bzw. neue Kompetenzen gefördert. Von Schülerinnen und Schülern (im weiteren Text SuS) wird erwartet, selbstständig nachzudenken und zu handeln. Diese Anforderungen sind in curricularen Dokumenten sowohl europaweit als auch in Kroatien präsent. Dabei wird die Projektarbeit oft als relevante Unterrichtsform für die Entwicklung verschiedener Kompetenzen hervorgehoben.

Schon 2006 wurde in den kroatischen Lehrplänen (*Nastavni plan i program*, MZOŠ, 2006) die Wichtigkeit von Projekten betont. Im Lehrplan für die Fremdsprachen, unter anderem auch für Deutsch, wird vorgegeben, dass SuS schrittweise die Techniken der Projektarbeit beherrschen sollen, indem sie durch kürzere und einfachere Projekte ihre Selbstständigkeit, die Zusammenarbeit und die Fähigkeit zur Selbstbewertung entwickeln. Im Lehrplan ist auch angeführt, dass im Rahmen von 10% der Unterrichtsstunden in einem Schuljahr die Lehrperson Themen selbst oder mithilfe der SuS auswählen kann, damit sie auch den Interessen der SuS entsprechen. Diese frei Wahl der Themen ermöglicht die Durchführung von Projekten. Auch weitere curriculare Dokumente betonen die Wichtigkeit der Teilnahme von SuS an schulischen, regionalen und auch internationalen Projekten. Im *Nationalen Rahmencurriculum für die Vorschulerziehung und –bildung* (*Nacionalni okvirni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, MZOŠ, 2011) wird immer mehr die Entwicklung der Innovationsfähigkeit, die Problemlösung, die Entwicklung des kritischen Denkens und der sozialen Kompetenz betont und unter den Methoden, die zur Fortentwicklung dieser Kompetenzen dienen, wird auch der Projektunterricht erwähnt. Projektorientiertes Lernen wird ebenso im Vorschlag des Curriculums für Deutsch im Rahmen der aktuellen curricularen Reform angeführt (*Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta Njemački jezik – prijedlog*, MZOŠ, 2016).

Obwohl die Wichtigkeit der Projektarbeit in den curricularen Dokumenten betont wird, weisen Forschungsergebnisse sowie Berichte aus der Praxis darauf hin, dass Projekte selten in den Unterricht integriert werden. Jedoch ist zu vermerken, dass die Entwicklung der oben angeführten Kompetenzen durch das traditionelle Bildungssystem schwer erreichbar ist. Durch den Frontalunterricht werden oft einige

Aspekte der kindlichen Ausbildung und Entwicklung vernachlässigt. Man muss viel mehr auf das Individuelle im Kind eingehen. Dabei ist die Projektmethode bei der Entwicklung von bestimmten Kompetenzen (selbstständiges Lernen, soziale Kompetenz, Zusammenarbeit, usw.) besonders effektiv. Ein Projektunterricht ist ein handlungsorientierter Unterricht, in dem SuS als aktive Teilnehmer mitwirken und sich individuell weiterentwickeln. Dies ist im DaF-Unterricht von besonderer Bedeutung, denn Projekte können den SuS einen handelnden Umgang mit der Zielsprache ermöglichen.

Im ersten Teil dieser Diplomarbeit befassen wir uns mit der Definition des Projektunterrichts und seiner historischen Entwicklung. Die Effizienz eines Projektes hängt von unterschiedlichen Faktoren ab, die ebenfalls beschrieben werden. Diese Faktoren umfassen die Ziele von Projekten, die Projektarten, die Etappen jeder Projektarbeit, die Rolle sowohl der Lehrperson als auch der SuS und natürlich auch die Evaluation der Projekte. Um einen noch genaueren Einblick in den Bereich des Projektunterrichts zu bekommen, wird er dem Frontalunterricht gegenübergestellt und es werden Vorteile und Nachteile angegeben. Darüber hinaus wird Projektarbeit aus der spezifischen Perspektive des Fremdsprachenunterrichts betrachtet, was auch durch konkrete Beispiele aus der Praxis beschrieben wird. Mit einer Übersicht relevanter Forschungen im Bereich der Projektarbeit schließen wir den ersten Teil dieser Diplomarbeit ab.

Im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit wird die empirische Untersuchung des Projektunterrichts im DaF-Unterricht an kroatischen Schulen dargestellt. Dabei war das Ziel, die Meinungen und Einstellungen sowie die Unterrichtspraxis der Deutschlehrer hinsichtlich des Projektunterrichts zu erforschen. Das letzte Kapitel fokussiert sich auf die Schlussfolgerungen, die aus der durchgeführten Untersuchung abgeleitet werden konnten und die Implikationen für die DaF-Unterrichtspraxis sowie für weitere Forschungen in diesem Bereich.

2. Projektunterricht

Die wichtigste Aufgabe der Schule ist die SuS auf die Anforderungen des Lebens in der modernen Gesellschaft vorzubereiten. Im Laufe der Zeit haben sich die Methoden und Ansätze zur Realisierung dieser Aufgabe mehrmals gewandelt. Dabei waren die SuS stets ein wichtiger Faktor des Unterrichts, aber nicht immer im Mittelpunkt, in dem sie eigentlich sein sollten. Auf der Suche nach den effektivsten Lösungen zur Erreichung der Unterrichtsziele, bzw. zur Umsetzung des Lehrplans, haben sich unterschiedliche Pädagogen dem projektorientierten Lernen zugewandt, das an den Unterrichtsprozess und den Lehrplan eng gebunden ist, jedoch die SuS in den Mittelpunkt des Lernprozesses stellt (vgl. Matijević, Radovanović, 2011, S. 154).

Lernen bedeutet aktiv zu sein, Erfahrungen zu sammeln und dementsprechend ist es unmöglich nicht zu lernen, denn jede Lebenssituation bedeutet Lernen (vgl. Matijević, Radovanović, 2011, S. 155). Die SuS sollen gerne lernen und auch selbstständig lernen können. In diesem Sinne zielt die Projektpädagogik „auf die Emanzipation des Lernens" (Heyd, 1997, S. 72). Ein typischer Frontalunterricht, der immer noch stark vertreten ist, hemmt das selbstständige Lernen, ein Lernen, bei dem die SuS im Mittelpunkt stehen sollten.

Die Geschichte des Projektunterrichts könnte man parallel mit der historischen Entwicklung der Didaktik und der Schule nachverfolgen, denn schon immer gab es Lehrkräfte, die zusammen mit den SuS einige Lerninhalte in Form eines Projektes bearbeitet haben, oder den SuS selbstständige Aufgaben gegeben haben (vgl. Matijević, Radovanović, 2011, S. 160). Der Projektunterricht ist schon lange bekannt, und auch wenn früher der konkrete Begriff nicht verwendet wurde, übereinstimmen sich die Merkmalle von heute und damals in großen Maßen. Jean-Jacques Rousseau plante zusammen mit seinem Schüler Emil individuelle Projekte in der Natur und diese Projekte waren ein Anreiz für Johann-Heinrich Pestalozzi, der für die Entwicklung von dem Konzept „Kopf, Herz und Hand" als Symbol für Bildung von Intellekt, Moral und Handlungsfähigkeit plädiert (vgl. Matijević, Radovanović, 2011, S. 160). Jedes Kind sollte mit seinen eigenen Händen, mit seinem eigenen Kopf und mit seinem eigenen Herzen etwas Neues entdecken, erforschen und dadurch auch auf die beste Art und Weise lernen und sich etwas einprägen. Meistens wird der von der Lehrperson

frontal präsentierte Lerninhalt schnell vergessen und dies ist nicht das Ziel eines effektiven Unterrichts.

In Amerika zeichnete sich Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts eine starke Kritik gegenüber dem üblichen Unterricht, bei dem SuS in Klassen eingeteilt, 45 Minuten sitzen und der Lehrperson passiv zuhören, aus. Die einflussreichste Persönlichkeit unter den Pädagogen dieser Zeit ist Philosoph und Pädagoge John Dewey, der 1896 eine private experimentelle Schule in den USA gründete und dort seine eigenen pädagogischen Konzepte überprüfte (vgl. Bognar, Matijević, 2002, S. 60). Es wurde immer mehr auf die Wichtigkeit der Kinder als aktiver Faktoren im Unterricht hingewiesen. Es entwickelten sich Anforderungen auf die Umstellung des Bildungssystems. John Dewey fand die Basis für seine Ideen im Kind selbst, bzw. in seinen Bedürfnissen und Interessen. Er behauptete, dass jedes Kind vier Grundinteressen hat, und zwar das Interesse zur Kommunikation, das Interesse zur Forschung, das Interesse zum Handeln und das Interesse zum künstlerischen Ausdruck (vgl. Matijević, Radovanović, 2011, S. 408). Die Interessen der Kinder waren nachvollziehbar, aber es stellte sich immer noch die Frage, wie kann man den Interessen der Kinder auch gerecht werden. Die SuS sind leider häufig auf die Schulen angewiesen, bei denen der Schwerpunkt nicht auf den Interessen des Kindes liegt, sondern auf dem traditionellen, nicht individualisierten Frontalunterricht.

Der Unterricht, der frontal stattfindet, hat nicht die notwendige Herangehensweise zur individuellen Entwicklung der SuS und ermöglicht auch kein selbstständiges Erforschen und Entdecken. Das pädagogische Konzept von John Dewey realisierte sich in Form von konkreter Arbeit der Kinder ohne einen starken Anhaltspunkt im Lehrplan. Ein solches Konzept von der Bildung und Schulpraxis entwickelte Deweys Nachfolger William Heard Kilpatrick weiter, nachdem er in seinem Buch *„The project Method“* Unterricht durch Projekte dargestellt hat (vgl. Bognar, Matijević, 2002, S. 60). Seine Arbeit war unter anderem ein Anlass zu weiteren Forschungen im Bereich des Projektunterrichts. “Als “Vater” des Projektgedankens gilt John Dewey, die Didaktisierung dieses theoretischen Konzepts leistete vorwiegend sein Schüler William Heard Kilpatrick” (Bausch, Christ, Krumm, 1995, S. 255). Neben Heinrich Pestalozzi, Jean Jaques Rousseau, John Dewey und William Heard Kilpatrick gibt es noch viele weitere Pädagogen, die sich mit dem Thema des projektorientierten

Unterrichts auseinandergesetzt haben. Die gemeinsame Idee war die Einführung der Forschungsmethode in den Unterricht (vgl. De Zan, 1999, S. 124).

Heute wird der Projektunterricht als eine Unterrichtsform verstanden, durch die, die SuS aktiv neue Erfahrungen sammeln, aber auch eine Unterrichtsform, die auf SuS orientiert ist. Je mehr die Schüler ein Thema selbst bearbeiten und untersuchen desto aktiver und erfolgreicher sind sie im Unterricht. Für das Leben wichtige Kompetenzen erwerben sich durch die praktische Arbeit, Arbeit mit den Händen (vgl. Matijević, Radovanović, 2011, S. 157). Die SuS müssen aktiv sein, sich selbstständig mit einem Thema auseinandersetzen können und sich dadurch auch weiterentwickeln. "Im Rahmen der aktuellen fachdidaktischen Diskussion um Lernerautonomie wird immer mehr auf die neueren Ergebnisse der Lernpsychologie hingewiesen, die betont, wie wichtig die Eigenaktivität und Eigenverantwortung der Lernenden für den Erfolg ihres Lernens ist" (Blažević, 2007, S. 236).

Der Frontalunterricht ermöglicht keine große Selbstinitiative der SuS und genau aus diesem Grund sollte man so oft wie möglich unterschiedliche Projekte in den Unterricht einbeziehen und SuS damit motivieren selber nachzudenken und selber zu handeln. Projektunterricht ist ein Unterrichtskonzept in dem SuS an einer konkreten Aufgabe arbeiten und in unterschiedlichen sozialen Situationen ihre vorhandenen Kenntnisse überprüfen und neue Erfahrungen dazu gewinnen. Jedoch kann man nicht jede Abweichung von dem Frontalunterricht als projektorientiertes Lernen bezeichnen. "Man neigt sogar oft dazu, nahezu alles als Projektunterricht zu bezeichnen, was in irgendeiner Form die herkömmlichen schulischen Strukturen kurzfristig überwindet und Abwechslung schafft" (Blažević, 2007, S. 236). Auch wenn man von einem passiven Lehr-und Lernstil abweicht, kann es trotzdem nicht immer die Rede von einem Projektunterricht sein.

Im Projektunterricht ist das aktive Lernen von zentraler Bedeutung. Aktives Lernen hat als Ziel, die SuS durch unterschiedliche Aktivitäten, praktisches Handeln und selbstständiges Schaffen auf das soziale und reale Leben vorzubereiten (Juranko, 2016). Das aktive Lernen entfaltet sich aus der Theorie des kognitiven und sozialen Konstruktivismus. Der kognitive Konstruktivismus basiert auf der Auffassungskraft von neuen Informationen und deren Verbindung mit dem vorhandenen Wissen

(Juranko, 2016). SuS konstruieren und strukturieren selbstständig ihre Einstellungen und ihr Wissen.

Im Bereich des aktiven Lernens kommen unterschiedliche Methoden und Strategien vor, unter anderem auch der Projektunterricht und der problemorientierte Unterricht. Die genannten Begriffe werden oft als Synonyme verstanden. Obwohl beide einen klar ausgeprägten didaktischen Zweck haben – das Lernen effektiv und interessant zu gestalten und dabei spezifische Lernziele zu erreichen, muss man sie trotzdem unterscheiden können (vgl. Matijević, 2008). Projektunterricht ist um ein Projekt organisiertes Modell, das auf einem problemorientierten Unterricht, in dem SuS forschen und in realen Situationen lernen, basiert ist. Angesichts davon, dass sich Projektunterricht und problemorientierter Unterricht auf dem gleichen Prozess basieren, werden sie oft zusammen untersucht. Projektunterricht tendiert zur Ausgleichung der Beziehung zwischen mentaler und körperlicher Arbeit (vgl. Visković, 2016, S. 383). Ein problemorientierter Unterricht und ein Projektunterricht ergänzen sich gegenseitig und sie sind ständig in Interaktion miteinander.

Es gibt viele Versuche den Projektunterricht klar zu definieren. "Da es sich aber beim Projektunterricht um eine offene Unterrichtsform handelt, ist eine eindeutige Definition schwierig" (Bausch, Christ, Krumm, 1995, S. 256). Jedoch wird in der vorliegenden Arbeit der Projektunterricht als eine Unterrichtsform definiert, die die SuS aktiv in den Unterricht einbezieht, Eigenaktivität, Eigenverantwortung und Selbstinitiative fördert und dadurch das verständnisvolle Lernen ermöglicht. Um den Projektunterricht näher zu erklären, müssen einige Grundcharakteristiken erklärt werden. Demzufolge befassen wir uns mit den Zielen und Arten des Projektunterrichts, mit den Etappen jeder Projektarbeit und der Evaluation sowie mit der Rolle der SuS und der Lehrkräfte in einem Projektunterricht.

2.1 Ziele des Projektunterrichts

Es gibt keinen Prozess ohne ein oder sogar mehrere Ziele. Der Unterricht ist ebenso ein Prozess, der die Realisierung von bestimmten Zielen anstrebt. Durch Bestimmung der Ziele wird es ersichtlich, was man überhaupt erreichen möchte. Unterrichtsaktivitäten sollen dem Erwerb von unterschiedlichen Kompetenzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten einer Person beitragen, was viel wichtiger für das Leben

ist als ein Kopf voll mit Informationen (vgl. Matijević, Radovanović, 2011, S. 156). Um Ziele des Unterrichts erreichen zu können, ist ein starker Einsatz und große Bemühung notwendig, sowohl von der Seite der Lehrperson als auch von der Seite der SuS. Alle müssen sich beteiligen und am gleichen Strang ziehen. Die Lehrperson muss gut erkennen können welche Strategien und Methoden zur Realisierung des Zieles mithelfen. Ein Projektunterricht hat einigermaßen dieselben Ziele wie der „normale" Unterricht, jedoch sind im Projektunterricht bestimmte Ziele, wie z. B. die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit oder Selbstverantwortung, besonders hervorgehoben. Munjiza, Peko und Sablić (2007) definieren die allgemeinen Ziele des Projektunterrichts folgenderweise:

- „Erwerb von Wissen, und dessen mögliche Anwendung im alltäglichen Leben
- Entwicklung der Fähigkeit sich in unterschiedlichen Situationen zurecht finden zu können
- Entwicklung von Interesse zur Forschung
- Entwicklung von Interesse zur Kunst, Kultur und Demokratie
- Entwicklung von positiven Einstellungen gegenüber der Arbeit
- Entwicklung vom produktiven Lernen und die Anwendung vom erworbenen Wissen in der Praxis
- Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit
- Entwicklung von Toleranz
- Selbstverantwortung und Selbstorganisation
- Entwicklung der Verantwortung für gemeinsame Leistungen" (Munjiza, Peko, Sablić, 2007, S. 46; üb. Š. I.)

In einem Projekt befinden sich die SuS in einer Situation, in der sie sich selbst oder zusammen mit anderen SuS zurechtfinden müssen. Es sind neue Situationen, die auf die SuS zukommen und die Einbeziehung von unterschiedlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten fordern. Das Projekt soll bei den SuS Interesse wecken und sie dazu motivieren ein Thema zu erforschen, mit anderen darüber zu kommunizieren und das vorhandene Wissen einzusetzen. "Projektunterricht hat unter anderem zum Ziel, die

Distanz zwischen Schule und Leben, also zwischen Theorie und Praxis zu verringern" (Blažević, 2007, S. 237).

Die Projektmethode ist eine Methode, die dabei hilft, einige Kompetenzen im Unterricht zu entwickeln, die durch den frontal orientierten Unterricht nicht ausreichend angesprochen werden. "Projekte können die Lernenden mit Themen vertraut machen, die mit dem eigentlichen Ausgangsmaterial wenig oder nichts mehr zu tun haben" (Lonergan, 1987, S: 80). Es stellt sich oft die Frage, was sei wichtiger: der Prozess des Projektes oder das Ergebnis? „Auch wenn beim Projektunterricht gerade der Weg das Ziel ist, sollten am Ende Ergebnisse präsentiert werden, wobei es weniger entscheidend ist, um was für ein Produkt es sich handelt, sondern vielmehr die Qualität des Weges, der zum Produkt geführt hat" (Domke, Eschrig, Kowalzik, Krause, 2011, S. 10).

Dies bedeutet, dass sich die Ziele des Projektunterrichts im Laufe der ganzen Projektarbeit realisieren. Demnach sollte man mehr Aufmerksamkeit dem Weg der Realisierung schenken aber das Ergebnis trotzdem nicht vernachlässigen. Während eines Projektes lernen die SuS nicht nur selbst zu planen, beobachten, bestimmen, erforschen und kommunizieren, sondern sie lernen auch durch ihre eigene Erfahrung (vgl. De Zan, 1999, S. 124).

Unterschiedliche Autoren geben unterschiedliche Ziele des Projektunterrichts an, die aber streng genommen das gleiche Vorhaben zeigen. Das Endziel des Projektunterrichts als didaktischer Lösung ist die Überwindung der Defizite im gemeinsamen Unterricht einer großen Gruppe von SuS im Klassenzimmer, beziehungsweise der Wunsch, dass sich ein interessantes, vielseitiges und effizientes Lernen in der Schule organisiert, denn einige Kompetenzen können ohne aktive Beteiligung in unterschiedlichen Prozessen und Projekten nicht erworben oder entfaltet werden (vgl. Matijević, Radovanović, 2011, S. 154). Dem Unterrichtsziel entsprechend können auch diverse Projektarten angewendet werden. Demnach wird im folgenden Text, eine Übersicht in die Projektarten ermöglicht.

2.2 Projektarten

Projekte können in unterschiedlichen Formen vorkommen und aus diesem Grund ist es nicht möglich eine konkrete, allgemeine Einteilung von Projekten darzustellen. Die Art des Projektes hängt von unterschiedlichen Kriterien ab. Nach Lehker (2003) können wir zwei Grundmodelle von Projektarbeit im Unterricht unterscheiden. Es handelt sich um das lineare und das integrative Modell. "Für das lineare Modell ist es charakteristisch, dass im Unterricht zunächst lehrgangsartig grundlegende Kenntnisse vermittelt werden, die dann in einem zweiten Schritt durch Übungen gefestigt werden, und erst im dritten Schritt wenden die Lerner ihr Können auf einer umfangreichen Aufgabe an und stellen ein Produkt her" (Lehker, 2003, S. 564). Dies bedeutet, dass im linearen Modell der Input seitens der Lehrperson einen wichtigen Ausgangspunkt darstellt (siehe Abbildung 1).

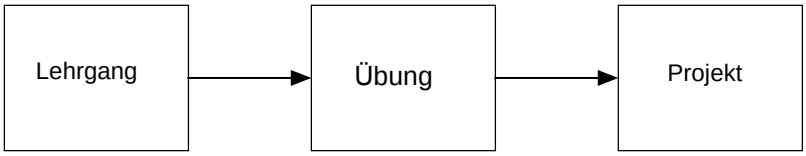

Abb 1. Lineares Modell von Projektunterricht (Lehker 2003, S. 564)

Das nächste Grundmodell ist das integrative Modell. "In diesem Modell werden sich Lehrer und Lernende zuerst auf die Bearbeitung eines Problems einigen, danach zusammen planen wie sie weiter vorgehen und stellen den Bedarf an Wissen und Können fest, dass sie durch Lehrgänge, Kurse, Übungen, bei Erkundungen oder Erforschungen erwerben" (Lehker, 2003, S 564). Zum Schluss kommt es noch zur Präsentation und zur Reflexion der Ergebnisse (siehe Abb. 2).

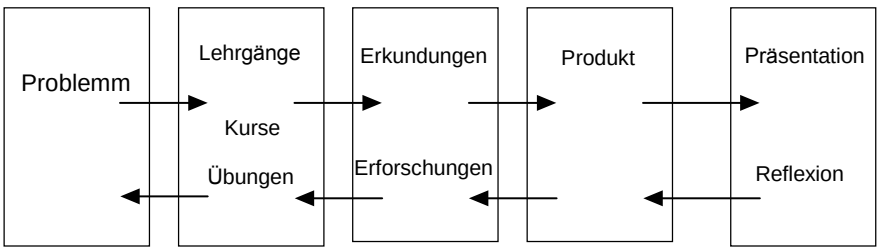

Abb 2. Integratives Modell von Projektunterricht (Lehker 2003, S. 564)

Eine weitere Einteilung von Projekten kann ausgehend von unterschiedlichen Typen von Szenarien durchgeführt werden. Demnach haben wir Textprojekte, Korrespondenzprojekte und Begegnungsprojekte. "Während die ersten beiden ausschließlich im Klassenzimmer oder in der Schule durchgeführt werden und von vielfältigen Texten ausgehen und auf solche zurückführen (Lehrwerktexte, Gedichte, Videoclips, Briefe, E-Mails usw.), schließen Letztere direkte Begegnungen mit Deutsch sprechenden Menschen ein" (Legutke, 1989, S. 86).

Neben diesen Projekteinteilungen bestehen noch weitere Arten aufgrund anderer Kriterien. Ein Kriterium kann die Anzahl der am Projekt beteiligten Personen sein. Demnach bestehen Einzelprojekte, Projekte in Partnerarbeit oder Gruppenprojekte. Es kann auch sein, dass die gesamte Klasse oder die gesamte Schule zusammen an einem Projekt arbeitet, was die Projekteinteilung auf Klassenprojekt oder Schulprojekt erweitert (vgl. Matijević, 2008).

Die Zeit kann auch ein Kriterium bei der Projekteinteilung sein. Das könnte eine Unterrichtsstunde sein, eine Woche, ein Monat, aber auch ein jahres- und jahrgangsübergreifendes Projekt (vgl. Hühner, 2011, S. 42). Jedoch verläuft jedes Projekt nach bestimmten Etappen, die nach den Zielen und Projektarten auch erklärt werden.

2.3 Etappen der Projektarbeit

Projekte erfordern eine gute Organisation nach bestimmten Etappen, damit sie auch erfolgreich realisiert werden können. Unterschiedliche Autoren weisen unterschiedliche Etappen vor, die aber vergleichbar sind. Nach Munjiza, Peko und Sablić (2007) verläuft das Projekt durch drei Grundetappen und das sind die Vorbereitung, die Arbeit am Projekt und die Reflexion. Jede dieser Etappen beinhaltet unterschiedliche Aufgaben, die die jeweilige Etappe vollständig macht.

Die erste Etappe ist die Vorbereitung des Projektes und sie bezieht sich auf die Bestimmung des Themas, Formulierung der Ziele und auf das Planen der Projektarbeit (vgl. Munjiza, Peko, Sablić, 2007, S. 49). Die Auswahl des Themas ist eine der wichtigsten Stufen in der Projektrealisierung und sie muss gut durchdacht werden. Das Thema ist der Ausgangspunkt für jede weitere Aufgabe. Oft bestimmt die Lehrperson

das Thema, vor allem, wenn man nicht vom Lehrplan abweichen möchte. Wenn man aber die Gelegenheit hat, freie Projekte mit den Kindern durchführen zu können, sollen die Ideen von den SuS selbst kommen. Die Ideen werden gesammelt und ausdiskutiert, bis man zu einer gemeinsamen Entscheidung kommt (vgl. Munjiza, Peko, Sablić, 2007, S. 49). Bei der Auswahl sollte die Lehrperson beachten, ob die Themen den SuS überhaupt entsprechen. Selbst wenn ein Thema sehr interessant und nützlich scheint, bedeutet dies nicht unbedingt, dass die SuS ihren Vorkenntnissen nach in der Lage sind, sich mit einem solchen Thema auseinandersetzen zu können. Bei der Auswahl unterschiedlicher Themen ist es notwendig abzuschätzen, ob die SuS entsprechende Vorkenntnisse und Erfahrungen zum Thema haben, ob das Thema auch Möglichkeiten zur Entwicklung persönlicher Erfahrungen sichert, können die Schüler leicht zu Informationen kommen, hat das Thema einen Wert bei den SuS und ist es mit ihrem Leben und ihren Erfahrungen verbunden (vgl. Katz i Chard, 2000, angeführt nach: Munjiza, Peko, Sablić, 2007, S. 49).

Nach der Auswahl des Projektthemas kommt die Formulierung der Ziele. Die Formulierung der Ziele ruft viele Fragen auf: Was möchte man durch das Projekt erreichen? Wie möchte man dies erreichen? Sollen auch andere Fächer integriert werden? Welche Sozialformen sollen verwendet werden? Dies sind nur einige Fragen, die auf die Ziele orientiert sind und während des ganzen Projektes im Auge behalten werden sollen (vgl. Munjiza, Peko, Sablić, 2007, S. 50).

Außer der Themenauswahl und Formulierung von Zielen beinhaltet die erste Etappe noch die Aufgabe der Organisation der Projektarbeit. Auch hier orientiert man sich auf einige Fragen: Wie kann man die Arbeit an einem Projekt den Bedürfnissen einzelner SuS anpassen? Welche Unterrichtsmethoden werden SuS zur Erforschung und zur Gruppenarbeit motivieren? Wie werden Schüler eingeteilt? Wie wird die Arbeit innerhalb einer Gruppe eingeteilt? In dieser Etappe ist es auch wichtig einige Regeln zu definieren, wie zum Beispiel, wann wird über bestehende Probleme diskutiert, wie wird die Gruppe diese Probleme lösen, wie werden Entscheidungen getroffen und nach welchen Kriterien (vgl. Munjiza, Peko, Sablić, 2007, S. 50).

Nachdem die erste Etappe bewältigt ist, kommt man zur Etappe der Arbeit an dem Projekt. Diese Etappe bezieht sich auf die Sammlung von Daten, deren Bearbeitung und auf die Präsentation der Projektergebnisse (vgl. Munjiza, Peko, Sablić, 2007, S.

51). Die SuS arbeiten in dieser Phase selbstständig. Die Daten können auf unterschiedlichste Weise gesammelt werden. Die Schüler suchen nach passenden Daten, die dem Thema des Projektes entsprechen. All diese angesammelten Daten werden dann bearbeitet und analysiert, was viel Arbeit und Konzentration erfordert. "Durch Gruppenarbeit, selbstständiges Setzen von Zielen, vielfältige Medienauswahl gelangen die Lernenden zu einem Produkt ihrer Arbeit, das sie dann in unterschiedlicher Form präsentieren" (Domke, Eschrig, Kowalzik, Krause, 2011, S. 8). Die Präsentation kann unterschiedlich durchgeführt werden wie zum Beispiel über ein Plakat, ein Film, eine Schulveranstaltung oder irgendeine andere Art.

Die letzte Etappe in der Durchführung von Projekten ist die Etappe der Reflexion, in der die Gruppenbewertung und die Selbstbewertung wichtig sind (vgl. Munjiza, Peko, Sablić, 2007, S. 51). Die gesamte Arbeit an einem Projekt sollte bewertet werden, von der Vorbereitung, der Arbeit am Projekt und der Präsentation der Resultate. Bei der Gruppenbewertung, die von der Lehrperson geleitet wird, werden die positiven Aspekte ausdiskutiert und es wird festgestellt, welche Fehler man hätte vermeiden können. Hier kann man zusammen mit den Schülern ein Gespräch führen, in welchem jeder seine Meinung zu dem Projekt äußern kann. In einem abschließenden Schritt spricht man also über Lernerfahrungen: Was hat geklappt, was nicht (Quetz, Handt, 2002, S. 126). Bei der Selbstbewertung sollen die SuS lernen, Mittschüler aus der Gruppe und auch sich selbst bewerten zu können. Demnach haben SuS und die Lehrperson eine wichtige Rolle im gesamten Projekt, was auch im folgenden Text deutlich beschrieben wird.

2.4 Rolle der Lehrkraft

Wie auch in allen anderen Unterrichtsformen hat die Lehrperson in einem projektorientierten Unterricht eine große Rolle und eine noch größere Verantwortung. Jede Lehrperson bereitet sich jeden Tag für den Unterricht vor und denkt darüber nach, wie der Inhalt am besten an die SuS übertragen werden kann, bzw. wie bestimmte Kompetenzen entwickelt werden können. Abhängig von dem Lerninhalt und dem Ziel des Unterrichts muss man immer neue Methoden und Strategien verwenden. Bei dem Projektunterricht ist die Auswahl der Themen sehr wichtig. Der Ansporn und die Themen zum Projekt kommen größtenteils von der Lehrperson aus, denn sie ist

diejenige, die die beste Einsicht in die Themen und die notwendigen Erfahrungen hat. Die Lehrperson kann gut die Leistungen und Fähigkeiten der SuS einschätzen (vgl. De Zan, 1999, S. 124). Die Lehrperson muss die SuS demnach sehr gut kennen, genauer gesagt einen Einblick in ihre Interessen und ihre Möglichkeiten haben, denn erst dann kann der Unterricht gut geplant werden. "Die Lehrer sollen die Möglichkeit haben, die Prinzipien und Kenntnisse, die sie im Lehrgang erworben haben, im Projekt eigenständig und schöpferisch auf den konkreten Fall anzuwenden" (Blažević, 2007, S. 237). Sie sollen sich trauen vom traditionellen Frontalunterricht abzuweichen und mehr Platz Projekten schaffen.

In einem Projektunterricht soll die Lehrkraft die Rolle eines Mentors oder einer Mentorin einnehmen, die Ratschläge geben, die organisieren und die auf unterschiedliche Weise SuS helfen (vgl. Bognar, Matijević, 2002, S. 60). Die Lehrperson wird eine verlässliche Vertrauensperson, an die sich die SuS immer wenden können. Dabei ist eine umfangreiche Vorbereitung unverzichtbar. Jede Lehrperson kann fast jedes Thema in Form eines Projektes durchführen, man muss sich nur trauen, das gewohnte zu verändern und modifizieren.

Nach Munjiza, Peko und Sablić (2007) kann man die Rolle der Lehrperson folgenderweise beschreiben:

- „Erweiterung des vorhandenen Wissens und der Erfahrungen, welche die SuS schon haben oder bei der Aneignung neuer Fakten brauchen werden

- Verbindung des neuen Wissens mit den Erfahrungen und Erkenntnissen der SuS

- Verbindung des neuen Wissens mit dem vorhandenen Wissen aus anderen Schulfächern

- Mentale Vorbereitung der SuS auf die neuen Lerninhalte, sodass man sich am Anfang mit einem Problem befasst, das später zum Grundthema führt

- Veranschaulichung der Strategien zur Lösung des Problems (das Thema bestimmen, Ziele festlegen, Rollen verteilen, usw.)

- SuS ermutigen Fragen zu stellen, wen ihnen etwas nicht klar ist oder, wenn sie beim Projekt Hilfe brauchen

- Zusammenarbeit in Gruppen fördern

- Entwicklung der Selbstkritik bei den SuS in der Bewertung der eigenen Leistungen“ (Munjiza, Peko, Sablić, 2007, S. 46; üb. Š. I.).

Durch alle Phasen eines Projektes ist die Lehrkraft eine Art Moderator, der Ratschläge gibt, aber seine Meinung nicht aufdrängen möchte. Obwohl im projektorientierten Unterricht SuS im Mittelpunkt stehen, bedeutet dies nicht, dass die Lehrperson keine wichtige Rolle hat. Die Vorbereitung der Lehrperson für ein Projekt ist nicht einfach. Die Lehrperson muss oft das Thema des Projektes auswählen, die Leistungen die durch das Projekt erreicht werden sollen festlegen, den SuS das Thema nahe bringen, bestimmen, welche Hilfe den SuS im Projekt notwendig ist, den Zeitraum für das Projekt festlegen und am Ende auch die Arbeit der SuS bewerten (vgl. Cindrić, 2006, S. 37).

Die Bewertung ist ein komplexer Vorgang eines Projektes und darauf wird im weiteren Text näher eingegangen. Wichtig ist, die Arbeit am Projekt zusammen mit den SuS zu kommentieren und zu bewerten. Bei einem Frontalunterricht hören die SuS der Lehrperson nur zu, kommentieren wenig, äußern sich wenig, genauer gesagt, es gibt fast keine Kommunikation zwischen den SuS und der Lehrperson. Bei Projekten sind die SuS oft in Paare oder in Gruppen eingeteilt und daher entsteht automatisch die Kommunikation. Es wird oft angenommen, dass gerade die Kommunikation zwischen den SuS die Probleme mit der Klassendisziplin verursacht. Die Kommunikation ist keine Störung im Unterricht. Ganz im Gegenteil sollte man unterschiedliche Aktivitäten planen in denen die Schüler gezwungen sind untereinander im Paar oder in der Gruppe zu kommunizieren (vgl. Matijević, Radovanović, 2011, S. 160). Man sollte die Kommunikation nicht verhindern wollen, sondern so viel wie möglich fördern. Bei der Planung eines Projektes können den Lehrern auch Pädagogen, Schulleiter, Psychologe oder sogar die Eltern der SuS helfen. Jedes Kind ist anders und reagiert auch anders auf unterschiedliche Aktivitäten und genau deswegen muss die Lehrperson Geduld haben und tolerant gegenüber den SuS sein.

2.5 Rolle der Lernenden

Durch die Einführung unterschiedlicher Projekte in den Unterricht möchte man die SuS dazu bewegen, aktiver am Unterricht teilzunehmen und ihrer Kreativität und Leistungsfähigkeit freien Lauf zu lassen. Auch wenn in einem projektorientierten

Unterricht die SuS im Mittelpunkt stehen, ist aus dem vorigen Kapitel ersichtlich, welch eine große Rolle immer noch die Lehrperson spielt. Im Gegensatz zum Frontalunterricht, in dem die SuS nicht sehr aktiv sind, meistens auch nicht kreativ nachdenken, nicht Hände, Herz und Kopf in das Erlernen eines neuen Themas einbeziehen, ist es bei dem Projektunterricht völlig umgekehrt.

In einem Unterricht, der dazu tendiert, SuS in den Mittelpunkt stellen zu müssen, sollten die SuS auch aktiver als die Lehrperson sein oder wenigstens genau so aktiv wie die Lehrperson, denn SuS wollen Lernen und Lernen bedeutet aktiv am Unterricht teilzunehmen und Erfahrungen zu sammeln (vgl. Matijević, Radovanović, 2011, S. 155). Erst wenn sich SuS selbst mit ganzem Körper (Kopf, Hand, Herz) einem Thema widmen, wird auch das wichtigste aus dem Thema erfasst und behalten. Damit ein Projektunterricht erfolgreich sein kann, ist es unentbehrlich, dass SuS gut entwickelte kommunikative und soziale Kompetenzen besitzen: Sprechen, Hören, Fragen stellen, gleichberechtigtes Teilnehmen respektieren, Durchsetzungsfähigkeit in unterschiedlichen Aufgaben, emotionale Unterstützung bieten, kritische Beurteilung, eigene Ansichten und Bedürfnisse vertreten, Konflikte lösen (vgl. Slavin, 1999, angeführt nach: Munjiza, Peko, Sablić, 2007, S. 56). Von SuS wird im Projektunterricht tatsächlich sehr viel gefordert und erwartet.

Einführung von Projekten ist etwas Neues und Aufregendes für die meisten SuS. In einem projektorientierten Unterricht werden von SuS vielfältige Aktivitäten abverlangt wie zum Beispiel, praktische, sensorische, intellektuelle und kreative Aktivitäten (vgl. Matijević, Radovanović, 2011, S. 183). Die SuS machen sich mit dem Thema bekannt und suchen entsprechende, für das Thema nützliche Informationen. Die Informationen sind nicht, wie im Frontalunterricht gewohnt, von der Lehrperson präsentiert, oder im Lehrbuch aufgeschrieben. Die SuS sollen selbstständig nach Informationen suchen, sei es im Internet, in diversen Büchern, mündlich von jemandem übernommen oder irgendeine andere Art und Weise, um an Informationen zu kommen. "Man geht davon aus, dass Schüler im Projektunterricht gruppenweise Informationen selbst beschaffen, erkunden, zusammenstellen, ordnen und auswerten" (Sitte, Wohlschlägl, 2001, S. 364).

Meistens arbeitet man an einem Projekt in Gruppen eingeteilt, wie schon im Text erwähnt ist, und aus diesem Grund sind die Schüler der Realität ausgesetzt, bei der sie

mit anderen zusammenarbeiten müssen. Die Fähigkeit der Zusammenarbeit mit anderen Schülern entwickelt sich mit jedem neuen Projekt. Fähigkeiten, die für ein kooperatives Lernen unentbehrlich sind, entwickeln sich durch die Zusammenarbeit selbst (vgl. Munjiza, Peko, Sablić, 2007, S. 65).

Obwohl Projekte die Einbeziehung aller Schüler im Unterricht als Ziel haben, ist es trotzdem nicht immer der Fall. Nicht alle Schüler wollen am Projekt teilnehmen, trotz des interessanten Themas. Die Lehrperson kann aber durch unterschiedliche Aktivitäten versuchen die Motivation zu steigern. Andere SuS dagegen wollen an Projekten teilnehmen. "Plötzlich können Mitschüler, die sonst still sind, unter dem Aspekt der 'Inneren Differenzierung' ihre individuellen Fähigkeiten in der Gruppe entfalten und damit auch mehr Selbstsicherheit gewinnen" (Sitte, Wohlschlägl, 2001, S. 364).

Im Laufe der Projektarbeit sollen die SuS die Fähigkeit entwickeln, unterschiedliche Probleme zu lösen. Das Thema des Projektes wirft ein Problem hervor, das von den SuS gelöst werden soll. Durch Projekte sollen sie auch lernen sich klar und präzise ausdrücken zu können, Entscheidungen treffen zu können und das Problem bewältigen zu können. Obwohl die Lehrperson immer bereitsteht und helfen kann, sind sie eigentlich auf sich selbst angewiesen. Wer, wie und was am Ende bewertet werden soll, ist eine weitere Grundcharakteristik des Projektes, die im folgenden Text erklärt wird.

2.6 Evaluation in Projekten

Die Frage der Evaluation von Projekten im Unterricht ist immer noch ein breit diskutiertes Thema. Dabei werden folgende Fragen gestellt: Was soll man bewerten? Wie soll man bewerten? Wer soll überhaupt bewerten? Dies sind nur einige Aspekte, die das Thema der Evaluation von Projekten im Unterricht aufruft. "Allgemeingültige Kriterien lassen sich deshalb kaum aufstellen, doch sprechen einige Argumente für und einige Argumente gegen Leistungsbeurteilung im Projektunterricht" (Sitte, Wohlschlägl, 2001, S. 373). Die Meinungen unter Lehrkräften sind unterschiedlich. Einige tendieren zur Evaluation mit Noten während andere die Evaluation mehr als Feedback empfinden.

Vielen Lehrkräften kommt es als Problem vor, wie und was in einem Projekt beobachtet werden soll, und soll man während des Projektes oder am Ende des Projektes bewerten. “Viele Lehrer beurteilen vor allem deshalb nicht, weil sie bislang nur gewohnt waren, Faktenwissen abzuprüfen und plötzlich vor eine neue Situation gestellt und verunsichert sind” (Sitte, Wohlschlägl, 2001, S. 373). Die Bewertung soll auf keinen Fall ausgelassen werden. Das häufigste Problem ist die zu starke Zuwendung an die traditionelle Skala von fünf Noten, die man im Frontalunterricht für die Leistungsbewertung im kognitiven Bereich anwendet (vgl. Matijević, Radovanović, 2011, S. 169). Die Skala von fünf Noten ist in unseren Schulen leider immer noch dominant. Sie ist aber den neuen Methoden und dem sich ständig weiter entwickelnden Bildungssystem nicht angepasst. Nur wenige Ziele des Projektunterrichts können anhand von Noten berechtigt evaluiert werden. Im Unterricht, bei dem Projekte durchgeführt werden, sollte man Noten auf das Minimum reduzieren. Man vergisst oft, dass Projekte im Unterricht nicht nur wegen dem Lernen neuer Informationen eingeführt sind, sondern auch wegen der Entwicklung vieler anderer Kompetenzen (vgl. Matijević, Radovanović, 2011, S. 169).

Die SuS sollen durch Projekte und unterschiedliche Aktivitäten die Projekte mit sich bringen, mehr zum selbstständigen Erforschen und Entdecken motiviert werden. Es ist wichtig, dass die SuS für ihre Arbeit auch ein Feedback bekommen damit sie wissen, dass ihre Bemühungen nicht umsonst waren. Erwünscht wäre auch eine Selbstevaluation der SuS. Durch die Selbstevaluation und durch den Gruppenzusammenhalt würde sich auch der Stress minimieren und den SuS würde eine reale Einsicht in ihre Leistung ermöglicht (vgl. Munjiza, Peko, Sablić, 2007, S. 57). Es sollte nicht nur das Endergebnis bewertet werden, sondern man sollte den ganzen Prozess mitverfolgen und alle Aspekte des Projektes in Betracht nehmen. “Während der Durchführung des Projekts werden Reflexionsphasen eingeschoben, die zur Entwicklung der Kritikfähigkeit dienen sollen” (Heyd, 1997, S. 72). Diese Reflexionsphasen können wesentlich zur Effektivität der Projektarbeit beitragen. Wenn die Lehrperson ein Projekt erfolgreich leitet und beaufsichtigt, sind die SuS mehr motiviert, sie sind aktiv und erreichen hohe Resultate ihrer Arbeit und ihrer Zufriedenheit (Karauth, 1985. nach: Munjiza, Peko, Sablić, 2007, S. 57).

In den vorigen Kapiteln wurden Projektunterricht und seine Grundcharakteristiken dargestellt, aber um ein noch präziseres Bild vom Projektunterricht zu bekommen, stellen wir ihn dem herkömmlichen Unterricht gegenüber.

3. Gegenüberstellung - herkömmlicher Unterricht und Projektunterricht

Wenn man von einem herkömmlichen Unterricht spricht, versteht man darunter einen Unterricht, der frontal konzipiert wird, bzw. einen Unterricht, der so strukturiert ist, dass die Lehrperson die Hauptrolle trägt, dass das Lernen meistens nur in der Schule stattfindet und oft nur anhand vorhandener Lehr- und Arbeitsmittel. Wie man ausgehend von dem bisher Angegebenen erschließen kann, ist ein projektorientierter Unterricht in vielen Aspekten anders als der herkömmliche Unterricht. Obwohl der Frontalunterricht schon längere Zeit viele negative Kritik bekommt, ist dies keine weitere Kritik, sondern nur ein Vergleich mit dem Projektunterricht. Ein Frontalunterricht muss nicht etwas Negatives bedeuten, sowie eine Gruppenarbeit, in diesem Falle ein Projektunterricht, nicht unbedingt etwas Gutes und Effizientes bedeuten muss, denn oft ist es so, dass der Frontalunterricht eine wichtige und vorbereitende Stufe zum weiteren Lernen darstellt (vgl. Meyer, 2002, S. 88). Den Frontalunterricht soll man demnach nicht ausschließen, sondern nur angebracht und in einem entsprechenden Ausmaß anwenden.

Die Rolle der Lehrperson unterscheidet sich in beiden Formen des Unterrichts. Im Frontalunterricht steht die Lehrperson im Mittelpunkt, sie übernimmt alle Schlüsselaufgaben, kontrolliert und bewertet (vgl. Meyer, 2002, S. 90). Im projektorientierten Unterricht steht im Mittelpunkt wie schon gesagt, der Schüler. Der Schüler ist in einem Projekt meistens auf sich und vielleicht seine Gruppenmitglieder gestellt. Die SuS werden durch Realsituationen motiviert und müssen ein Problem selbstständig analysieren und lösen. Die Lehrperson steht hier im Hintergrund und bietet Hilfe in Situationen, in denen sie gebraucht wird. Sie ist nicht unwichtig, sondern sie lässt einen großen Spielraum, damit die SuS durch eigene Kraft und Rechtfindung ein Projekt bewältigen können.

Im Frontalunterricht verbringen die SuS die meiste Zeit im passiven Sitzen, wobei sie nur auf die Lehrperson oder auf die Tafel schauen und demnach ihren Körper kaum zum Einsatz bringen (vgl. Meyer, 2002, S. 90). Wie wichtig der Einbezug von Kopf, Hand und Herz ist, wurde schon gesagt. In Projekten sind Kinder aktiv. Sie arbeiten mit dem ganzen Körper an einem Problem. Projekte erfordern oft mehr als nur Kopf. Im herkömmlichen Unterricht werden die Schüler oft nicht in Gruppen eingeteilt, weil

es sich um eine Art von Unterricht handelt, in dem der Lerninhalt wie ein Vortrag der ganzen Klasse übermittelt wird (vgl. Meyer, 2002, S. 89). Im Projektunterricht werden dagegen SuS meistens in kleinere Gruppen eingeteilt, obwohl es auch Einzelprojekte oder Projekte in Paararbeit gibt.

Die Bewertung von Leistungen der SuS führt die Lehrperson durch unterschiedliche Prüfungen durch (vgl. Meyer, 2002, S. 91). In Projekten werden jedoch die SuS dazu motiviert sich selbst bewerten zu können, wobei die Lehrperson kontinuierlich durch das gesamte Projekt die Leistungen der SuS mitverfolgt. Es gibt noch viele Aspekte, durch die man den herkömmlichen Unterricht von dem Projektunterricht unterscheiden kann. Die Zusammenfassung einiger Aspekte zur Unterscheidung des herkömmlichen Unterrichts und des Projektunterrichts sind der Tabelle 1 zu entnehmen.

Tabelle 1: Gegenüberstellung des Lernens im herkömmlichen Unterricht und im Projektunterricht, adaptiert nach: Sitte, Wohlschlägl, 2001, S. 366

Lernen im herkömmlichen Unterricht	**Lernen im Projektunterricht**
• Lehrperson trägt die Hauptrolle im Unterricht	• Schüler tragen die Hauptrolle im Unterricht
• Lernen *über* Situationen, *über* Probleme usw.	• Lernen *in* Situationen, *durch* Probleme – aktives Lernen
• Primärer Lernort – die Schule	• Lernen auch außerhalb der Schule
• Motivation durch künstlich hergestellte Lernsituationen	• Motivation durch Situationen mit Realitätscharakter
• Überwiegender Rückgriff auf vorhandene Lehr- und Arbeitsmittel	• Zusätzlicher Material- und Geldbedarf zur Unterstützung bzw. zur Realisierung des geplanten Lernprozesses
• Leistungen überwiegend durch Prüfungen bewertet	• Selbstevaluation gefördert

In den vorherigen Kapiteln wurden die Grundcharakteristika der Projektarbeit erläutert. Auf die Vorteile und Nachteile solcher Art des Unterrichts wird in den nächsten Kapiteln näher eingegangen.

3.1 Vorteile und Nachteile des Projektunterrichts

Projekte im Unterricht bringen mit sich sowohl Vorteile als auch Nachteile. Obwohl Projekte immer mehr in die Unterrichtspraxis integriert werden, ist ihre Anwendung trotzdem noch zu gering. "Hauptgründe für die relativ seltene Durchführung von Projektunterricht sind traditionelle Lehrereinstellungen, hemmende Eigenschaften unseres Schulsystems, großer Vorbereitungsaufwand, Lehrstoffdruck, Schulungsbedarf bei Lehrern und Schülern, Material- und Geldbedarf, mangelnde Integration des Projektlernens in den gesamten Unterricht" (Sitte, Wohlschlägl, 2001, S. 365).

In einem klassischen Frontalunterricht neigen Lehrpersonen oft dazu, schon vorgelegte Materialien anzuwenden. Projekte erfordern dagegen viel mehr Vorbereitung von der Seite der Lehrperson. Viel mehr Vorbereitung bedeutet viel mehr investierte Zeit, was oft als Nachteil angesehen wird. Außer der Zeit, die die Lehrperson in das Planen investiert, fordern Projekte auch mehr Zeit des Unterrichts. Ein Thema, das durch einen Frontalunterricht in einer Schulstunde bearbeitet werden kann, nimmt bei Projekten vielleicht mehrere Stunden in Anspruch. Die Anwendung von Projekten stößt also auf Grenzen (vgl. Sitte, Wohlschlägl, 2001, S. 367).

Oft werden interne und externe Faktoren genannt, die einen großen Einfluss auf die Integration von Projekten haben. "Unter internen Faktoren werden in diesem Zusammenhang Probleme subsumiert, welche im Projektprozess, auf der sozialen Ebene, durch die Individualität von Schüler- und Lehrpersönlichkeiten auftreten" (Sitte, Wohlschlägl, 2001, S. 366). Es kann zu unterschiedlichen Interessen kommen, oder sogar zu fehlender Kooperationsbereitschaft zwischen den SuS. Im Laufe der Zeit haben die Schüler vielleicht nicht gelernt selbstständig zu arbeiten, was eine Auswirkung auf das Projekt haben kann. "Mit externen Ursachen sind hier Probleme gemeint, die gleichsam von außen auf den Projektprozess wirken, etwa die Starrheit des Schulsystems, die Ablehnung durch nicht beteiligte" (Sitte, Wohlschlägl, 2001, S. 366). Den Lehrpersonen fehlt oft an Aus- und Fortbildung für einen Projektunterricht.

Ein großer Faktor ist, wie schon erwähnt, der Zeitdruck, aber auch Material- und Geldmangel.

Neben den hier angeführten Nachteilen die Projekte im Unterricht mit sich bringen, soll man auch die vielen Vorteile in Betracht nehmen. Im Projektunterricht kann man vieles erreichen, was in einem herkömmlichen Unterricht mit Lehrperson als Vortragender nicht realisiert werden kann. Die SuS müssen nicht nur still auf dem Platz sitzen, zuhören und zuschauen, sondern sie können aktiv am Unterricht teilnehmen und dadurch auch ihre biologischen und sozialen Bedürfnisse, wie auch den Bewegungsdrang befriedigen. "Projekte können dem Lerner Erfahrungen ermöglichen die seine gesamte Kognition, sprachliche wie nicht- sprachliche Anteile, zu einer forcierten neuronalen Selbstorganisation und Umstrukturierung nötigen" (Huneke, Steinig, 2002, S. 37).

Die Organisation von Projekten im Unterricht ermöglicht das Erreichen von Lernzielen, die durch andere Lernstrategien und Methoden nicht realisiert werden können, wie zum Beispiel Kooperationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Innovationsfähigkeit und Durchsetzungsfähigkeit. "Projektunterricht besitzt einen hohen Innovationswert und löst bei den Schülern erfahrungsgemäß einen beträchtlichen Motivationsschub aus" (Bausch, Christ, Krumm, 1995, S. 256).

Durch Projekte wird nicht nur das theoretische Wissen übertragen, sondern man durchdringt weiter in die Praxis. Projekte repräsentieren den Versuch, der Lehrperson und der SuS, das Leben, das Lernen und das Handeln zu verbinden, damit sich ein Problem gemeinsam bearbeiten lässt (vgl. Meyer, 2002. S. 180). Der vom Lehrer vorgetragene Lerninhalt wird oft sehr schnell vergessen und deswegen sind Projekte empfehlenswert, denn durch konkrete Arbeit merkt man viel leichter. Damit die SuS auch später das Wissen benutzen können, müssen sie erst selbst das Wissen formen (vgl. Barth, 2004, S. 15).

Projekte können ebenso das Erlernen einer Fremdsprache positiv beeinflussen. Sie können den SuS einen handelnden Umgang mit der Sprache ermöglichen, durch Kontakte mit anderen Deutsch sprechenden Personen außerhalb der Schule, die SuS auf reale Situationen vorbereiten sowie Konzentration und Motivation der SuS steigern. Durch all die schon erwähnten Vorteile und Charakteristiken eines Projektunterrichts kann man erschließen, dass seine Anwendung im

Fremdsprachenunterricht zum positiven Verlauf führen kann. Demzufolge wird im nächsten Kapitel die Anwendung von Projekten im DaF-Unterricht näher beschrieben.

4. Projekte im DaF-Unterricht

Der Fremdsprachenunterricht ist ein Bereich, in dem Projekte vom großen Nutzen sein können, besonders deswegen, weil sie durch unterschiedliche Sozialformen die SuS zur Kommunikation anregen. “Ein zeitgemäßer Fremdsprachenunterricht kann und muss im Rahmen der Methodenvielfalt sowohl traditionelle als auch moderne und zur Kommunikation, mehr noch: zum kreativen Experimentieren in der Fremdsprache ermunternde Sozialformen berücksichtigen” (Wicke, 2013, S. 8).

Demnach sollte der Unterricht nicht nur auf der frontalen Ebene begrenzt sein, sondern auch andere Sozialformen integrieren und zusammen kombinieren. Die Zeiten, in denen Projektunterricht durchaus vernachlässigt wurde, lassen nach. “Heute gehören projektorientierte Unterrichtsformen (und häufig auch gesamte Projektwochen) zum festen Bestandteil pädagogischer Praxis” (Bausch, Christ, Krumm, 1995, S. 255). Es könnte sein, dass aufgrund des strengen Lehrplans des Fremdsprachenunterrichts Projekte in Kroatien immer noch viel seltener präsent sind. Nach all den Vorteilen, die im oberen Teil der vorliegenden Arbeit wiedergegeben wurden, ist festzustellen, dass Projekte nicht nur im Fachunterricht, sondern auch im Fremdsprachenunterricht empfehlenswert sind und dementsprechend nicht unterlassen werden sollen. Durch kleinere und einfachere Projekte kann man die SuS langsam auf größere Projekte vorbereiten. Ein besonderer Vorteil der Projekte im Fremdsprachenunterricht liegt in der Begegnung der SuS mit den authentischen Materialien in der Fremdsprache. Dies ist eine wichtige Vorbereitung auf die realen Situationen. “In jedem Fall erfordert die Konfrontation der Schüler mit nicht 'didaktisch gefilterter' Fremdsprache eine andere methodische Herangehensweise als die Bearbeitung von Lehrwerk-Materialien: kursorisches Verständnis, Verzicht auf analytische Durchdringung aller Rede-Elemente und die Bereitschaft, Unbekanntes aus dem Kontext zu erschließen” (Bausch, Christ, Krumm, 1995, S. 256). Dabei wird die Selbstverantwortung der SuS gefragt. “Die Lerner wirken zusammen und sie recherchieren selbst” (Ehnert, Wazel, 1996, S. 280).

Im Fremdsprachenunterricht ist unter anderem das Ziel die SuS zur Kommunikation auf der Zielsprache zu motivieren und anzuregen. “Wenn es nun das explizite Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist, die Lernenden zum kommunikativen Gebrauch der

Fremdsprache zu befähigen, dann müsste im Unterricht selbst Kommunikation erfahren und geübt werden" (Bausch, Christ, Krumm, 2003, S. 260). In diesem Sinne sind Projekte effizient in den Fremdsprachenunterricht integrierbar.

Wichtig zu erwähnen ist, dass Projekte nicht ausschließlich in der Klasse begonnen, bearbeitet und beendet werden müssen. Wenn es sich nämlich um ein Projekt auf längerem Zeitraum handelt, haben die SuS die Möglichkeit und es ist auch erforderlich außerhalb der Schule sich mit dem Projekt befassen zu können. "Sie stehen bei der Ausführung eines Projektes in Kontakt mit der Außenwelt, setzen sich mit der Realität auseinander und lernen Strategien zu deren Gestaltung und Bewältigung" (Heyd, 1997, S. 72). Somit können die Projekte die Außenwelt ins Klassenzimmer bringen und den SuS ermöglichen, die Fremdsprache zu erleben. "Ein wichtiger Bestandteil eines Projektes ist die Verbindung des Unterrichts mit der Außenwelt durch eine Handlung die selbstständige Recherche unter Benutzung aller verfügbaren Hilfsmittel beinhaltet" (Rösler, 2007, S. 168).

Besonders im DaF-Unterricht sind Projekte empfehlenswert. Neben dem starken Einfluss der englischen Sprache in Schulen ist der Deutschunterricht in keiner dankbaren Position. Genau aus diesem Grund muss man die SuS dazu motivieren, Deutsch lernen zu wollen. Projekte sind eine gute Voraussetzung zur Entwicklung der Motivation. Auch wenn man im Anfängerunterricht eher lehrbuchbezogen arbeitet, kann man ab und zu ein Mini-Projekt einfügen (Quetz, Handt, 2002, S. 125). Es ist selbstverständlich, dass es mit den SuS, die zum ersten Mal mit der deutschen Sprache in Kontakt kommen, ziemlich anspruchsvoll ist, ein Projekt durchzuführen. Die SuS brauchen bestimmte Vorkenntnisse, um sich mit einem Projekt auseinandersetzen zu können, aber durch ein entsprechendes Engagement der Lehrperson und auch der Lernenden, kann man sehr schnell zu der Stufe des Projektunterrichts kommen.

Im Folgenden werden einige Beispiele dargestellt, die zeigen, dass Projekte auch schon im 2. oder 3. Lernjahr, bzw. auch im Primarbereich zu verwirklichen sind. Ein solches Projekt ist zum Beispiel das Projekt *Unsere Stadt*, in dem SuS eine Broschüre auf Deutsch für die Touristen in der eigenen Stadt produzieren (vgl. Quetz, Handt, 2002, S. 125). SuS sammeln interessante Informationen über ihre eigene Stadt und versuchen selbstständig eine Broschüre für deutschsprachige Touristen herzustellen. "Die Lernenden versuchen zunächst, mit ihren vorhandenen Kenntnissen

auszukommen" (Rösler, 2007, S. 168). Bei solchen Projekten können die Schüler Information austauschen, und vielleicht etwas Neues erfahren. "Durch Projektarbeit können auch die verschiedenen Kompetenzen der Lerner in gegenseitiger Ergänzung am besten genutzt werden" (Roche, 2005, S. 212). Durch solche Projekte steigt die Motivation der SuS.

"Ein weiteres Projektbeispiel ist die Erstellung eines *Grammatikposters,* wo SuS ein Poster mit den wichtigsten Grammatikregeln schön gestalten, und mit Merkhilfen versehen" (Quetz, Handt, 2002, S. 125). Das Poster können sie im Klassenzimmer an die Wand befestigen und als Hilfe benutzen. Auf diese Weise befassen sich SuS mit einem nicht so interessanten Thema auf eine kreative Art. Eine weitere abwechslungsreiche Idee für ein Projekt ist die fremdsprachliche Klassenbibliothek, wobei einfache oder didaktisierte Bücher auf der deutschen Sprache gemeinsam angeschafft, gelesen und rezensiert werden (vgl. Quetz, Handt, 2002, S. 125). Je nachdem wie alt die SuS sind, entscheidet man sich für die am meisten angemessene Buchvariante. Bei den jüngeren Lernenden kann man mit einfachen Bilderbüchern in der deutschen Sprache anfangen und langsam den Schwierigkeitsgrad erhöhen.

Je älter die Schüler sind und je höher das Lernjahr ist, desto komplexer und variationsreicher können Projekte im DaF-Unterricht sein. So können ältere SuS mit höheren Leistungen durch unterschiedliche Projekte Kontakt mit ihren Deutsch sprechenden Gleichaltrigen aufnehmen. "Jede Klasse sollte ein Korrespondenzprojekt mit einer Schule der Partnerschaft aufbauen und pflegen" (Zydatiß, 2000, S. 85). Es kann zum Austausch von Briefen, E-Mails oder Ton- und Videoaufnahmen kommen. Solche Projekte, bei denen SuS direkt mit deutschsprachigen SuS aus anderen Ländern in Kontakt treten, wecken das Interesse und sind stark motivierend. Es wird den SuS ermöglicht etwas über fremde Kulturen direkt von deutschsprachigen SuS anderer Länder zu erfahren, anstatt etwas darüber in einem Lehrwerk zu lesen.

"Letztendlich sollten auch, wenn es finanziell möglich ist, Auslandsklassenfahrten für Schüler organisiert werden" (Zydatiß, 2000, S. 85). Dies ist wiederum eine effektive Art und Weise, um etwas über die fremde Kultur und die fremde Sprache zu lernen. Darüber hinaus können solche Projekte wesentlich der Ausbildung der sprachlichen Kompetenz der SuS beitragen. "Ziel des DaF-Unterrichts ist die Ausbildung einer sprachlichen Handlungsfähigkeit und um sie erreichen zu können benötigt der

Fremdsprachenlerner eine soziokulturelle, eine kommunikative und eine sprachstrukturelle Kompetenz, von denen vor allem die soziokulturelle und kommunikative Kompetenz durch den Einsatz von Projektarbeit erhöht werden kann" (Lehker, 2003, S. 563). Projekte motivieren die Lernenden nämlich zur ständigen Kommunikation und Zusammenarbeit mit anderen.

Aus den beschriebenen Beispielen ist ersichtlich, dass Projekte viele Vorteile haben aber man stellt sich die Frage, ob all das auch in der Praxis einfach und effektiv umgesetzt werden kann. Viele DaF-Lehrkräfte empfinden Projekte immer noch als problematisch und können sich wegen der begrenzten sprachlichen Fähigkeiten Projektarbeit im Grundstufenbereich nur schwer vorstellen (vgl. Lehker, 2003, S. 565). Berichte aus der Praxis zeugen von einer ähnlichen Situation auch im kroatischen Bildungssystem. Jedoch wird Projektarbeit in curricularen Dokumenten (siehe Kapitel 1) als eine erwünschte Unterrichtsform hervorgehoben. Es ist möglich Projekte sowohl im Klassenunterricht als auch im Fremdsprachenunterricht zu integrieren, und obwohl es viel Zeit in Anspruch nimmt, gibt es trotzdem Lehrpersonen, die sich den Projekten als große Herausforderung im Unterricht stellen, was auch im folgenden Text durch Beispiele bewiesen wird.

4.1 Projektbeispiele im DaF-Unterricht kroatischer Schulen

Projekte sind unterschiedlich und die Lehrperson sollte durchdenken, welches Projekt wann im Unterricht integriert werden soll. Es ist wichtig den pädagogischen Wert in Betracht zu nehmen und Projekte auszuwählen, die inhaltlich den Erfahrungen, den Interessen, dem Alter und vor allem auch dem Lernjahr der jeweiligen Fremdsprache entsprechen. Empfehlenswert ist es mit einfacheren Projekten anzufangen und sich schrittweise komplexeren Projekten zu widmen. Dass Projekte im DaF-Unterricht kroatischer Schulen nicht völlig vernachlässigt sind, zeigen einige Beispiele, die im folgenden Text dargestellt und beschrieben werden. Die angeführten Projektbeispiele kann man nach ihrem Fokus in zwei Kategorien einteilen. Die Projekte auf der Schulebene fokussieren sich auf die unmittelbare Umgebung der SuS und verlangen keine Zusammenarbeit mit den Deutschsprachlern aus anderen Ländern. Die Projekte auf der internationalen Ebene zielen auf die Entwicklung der interkulturellen Zusammenarbeit und auf die Kommunikation mit Deutsch sprechenden Menschen aus

anderen Ländern. Im Folgenden werden mehrere Projektbeispiele aus beiden Kategorien beschrieben.

1. Projekte auf der Schulebene:

a) *Ich und mein Deutsch in Kroatien und Europa unterwegs*: Das erste Beispiel ist das Projekt unter dem Namen "Ich und mein Deutsch in Kroatien und Europa unterwegs". Dieses Projekt wurde von SuS aus der 6. Klasse der Grundschule Šime Budinića in Zadar durchgeführt. Ansporn für dieses Projekt war der von dem Kroatischen Deutschlehrerverband organisierte Wettbewerb zu ihrem 20. Jahrestag. Das Ziel war die Entwicklung von Projekten, die das Lernen der deutschen Sprache in Kroatien fördern (vgl. OŠ Šime Budinića; http://www.os-sbudinica-zd.skole.hr/)

Die SuS hatten die Möglichkeit sich in unterschiedlichen Kategorien zu bewerben, wie z. B. Film, Musik, Aufführungen, Texte, Präsentationen, usw. Es war den SuS überlassen, wie sie das Projekt durchführen wollen. So setzten sich vier Schülerinnen aus der Grundschule Šime Budinića mit dem Thema auseinander und erstellten eine Präsentation mit dem Titel "Die Reise um die Welt". Die Präsentation baute auf den Erfahrungen der Schülerinnen auf. Sie beschrieben ihre Reise nach Österreich und den Besuch im Minimundus Museum (ibid.).

Da das Projekt den SuS einen Spielraum bei der Auswahl des Themas sowie der Art der Präsentation ermöglicht, wird ihre Kreativität aktiviert. Sie befassen sich selber mit dem Thema, denken darüber nach, wie das Interesse zur deutschen Sprache und Kultur geweckt werden kann. An einem solchen Projekt konnten SuS sowohl im Vorschulalter, Grundschulalter als auch SuS aus der Mittelschule teilnehmen. Die Projekte konnten dem Alter der SuS angepasst werden, je nach ihrem Leistungsgrad. Mit den jüngeren SuS würde man keine komplexen Aufgaben machen, aber entsprechend ihren Fähigkeiten und Vorkenntnissen könnte man z. B. einfachere Lieder einüben, einige Spiele aus dem Unterricht vorbereiten und vorführen usw. Solche Projekte sind vorteilhaft, denn SuS können dadurch nicht nur bei anderen das Interesse für die deutsche Sprache wecken, sondern auch ihre eigene Motivation steigern und etwas Neues über die Sprache und die Kultur entdecken und erlernen (OŠ Šime Budinića, http://www.os-sbudinica-zd.skole.hr/).

b) *Gebrüder Grimm – Schulprojekt*: Die Deutschlehrerin aus der Grundschule Braće Radić in Bračević suchte für ihren Deutschunterricht, neue Unterrichtsmethoden, die SuS das Erlernen der deutschen Sprache erleichtern würde. Es entwickelte sich die Idee für ein Projekt. Die Lehrerin wollte etwas machen, was den SuS schon bekannt ist und so entschloss sie sich für ein Theaterstück eines Märchens der Brüder Grimm. Die Märchen der Brüder Grimm sind nämlich auch in unserem Land sehr verbreitet. Sie werden in der Schule gelesen, Eltern lesen sie ihren Kindern vor und auch im Fernsehen sind sie zu sehen. Die Idee war, dieses Projekt nicht nur auf den Deutschunterricht zu begrenzen, sondern auch andere Schulfächer miteinzubeziehen. Es entwickelte sich ein Schulprojekt. Mithilfe einer Umfrage wurde das Märchen „Schneewittchen" für das Theaterstück ausgewählt. Die SuS waren motiviert und freuten sich auf die Deutschstunde. Ein solches Projekt trägt viele Vorteile mit sich, aber trotzdem ist es nicht immer leicht anzuwenden. Solche Aufgaben erfordern Vorkenntnisse und unterschiedliche Kompetenzen, die die jüngeren SuS noch nicht genügend entwickelt haben. Nur zu oft geht man im Fremdsprachenunterricht davon aus, dass die SuS ohne große Vorbereitung den Arbeitsanforderungen an einem größeren Projektvorhaben erfolgreich stellen können (vgl. Wicke, 2013, S. 9). Das Projekt muss den Schülern angeeignet werden, im Rahmen ihrer Kompetenzen und Sprachkenntnissen (Miljević, 2010).

c) *Berufe – Rollentausch*: Ein weiteres Projekt, das ebenfalls auf der Grundschule Šime Budinića durchgeführt worden war, basierte sich auf das Thema "Berufe". Eine Schülerin hat sich durch Einzelarbeit mit dem Thema befasst und das Projekt in der Klasse durchgeführt. Sie bekam die Aufgabe sich für eine Schulstunde in die Rolle der Lehrperson hineinzuversetzen und mit ihrer Klasse das Thema "Berufe" zu bearbeiten. Ein solches Projekt kann auf unterschiedliche Weise gestaltet werden. Jeder Schüler kann sich mit einem Beruf auseinandersetzen und den Mitschülern darüber berichten. Auf diese Weise werden nicht nur Berufe den Schülern näher gebracht, sondern die Sprache wird auch abwechslungsreich angeeignet (OŠ Šime Budinića, http://www.os-sbudinica-zd.skole.hr/).

d) *Theaterspiele*: Grundschule Vidovec im nordwestlichen Teil Kroatiens, nimmt schon über 10 Jahren an dem Projekt "Theaterspiele" teil. Die SuS haben die Möglichkeit ein Theaterstück auf Deutsch vorzubereiten und zu präsentieren. Die ganze Manifestation dauert drei Tage. Jede Gruppe, die ein Theaterstück vorbereitet

hat, präsentiert es in den Räumen des Kroatischen nationalen Theater in Varaždin. Die Schüler können ein schon bestehendes Theaterstück präsentieren, oder aber selbst ein Theaterstück schreiben und vorführen (OŠ Ivan Meštrović Vrpolje, http://os-imestrovic-vrpolje.skole.hr/).

2. Projekte auf der internationalen Ebene

a) *Das Bild der Anderen – E-Mail Projekt*: Das Projekt „Das Bild der Anderen" wurde in zwei Mittelschulen in Pula durchgeführt, allerdings kann es auch der Grundschule angepasst werden. Es handelt sich um ein internationales E-Mail Projekt für jugendliche Deutschanfänger. Dieses Projekt setzte sich als Ziel, schon nach den ersten Deutschstunden die SuS dazu zu motivieren Briefe in der Fremdsprache zu schreiben. Die Briefe werden Gleichaltrigen in den Ländern der Zielsprache geschickt. In den Briefen werden immer wieder unterschiedliche Themen behandelt, wie z. B. Familie oder Hobbys. Die SuS schreiben über sich, stellen Fragen und kommunizieren mit SuS aus anderen Ländern. Durch eine solche Kommunikation erfahren sie etwas über die andere Kultur und den Alltag des Briefpartners. Durch dieses Projekt entstehen nicht nur neue Freundschaften, sondern die Schüler verbessern ihre Lese- und Schreibfertigkeit und unter anderem erweitern sie ihren Wortschatz und festigen die Grammatikstrukturen. Mit solchen Projekten kann schon früh begonnen werden, aber gemäß den schulischen Sprachkenntnissen (Djaković, Djaković, 2006).

b) *ETwinning*: Das nächste Projekt wurde in dem IX. Gymnasium in Zagreb durchgeführt, kann aber auch adaptiert in den höheren Klassen der Grundschule angewendet werden. Es handelt sich um das eTwinning Projekt. ETwinning ist eine Plattform, auf der Projekte angemeldet werden können. Man sucht über die Plattform Projektpartner aus den Zielsprachenländern. Ein Thema wird festgelegt und die Schüler haben die Möglichkeit durch Chat, Skype oder Videoaufnahmen unterschiedliche Informationen von SuS aus anderen Ländern auf der Zielsprache zu sammeln. Themen, die über eTwinning bearbeitet werden können sind "Hobbys und die Freizeit" und auch " Kleidung und die Mode". Solche Projekte können ein sehr gutes Klima im Klassenzimmer entwickeln. Durch die attraktiven Aufgaben und die Vielfältigkeit der Lernmittel wird das Lernen angenehm. Die Kommunikation mit den Gleichaltrigen fördert bei den SuS die Aneignung des Vokabulars ohne gewöhnliche

Anstrengung. Dadurch wird auch die Angst der Sprache gegenüber verringert und die SuS entwickeln das Selbstbewusstsein in der Kommunikation in der fremden Sprache. Solche Projekte ermöglichen die Entwicklung aller vier Fertigkeiten (Smolčić, 2015).

c) *Erasmus+*: Durch die Erasmus+ Projekte wurden den SuS der Ersten Grundschule Varaždin Reisen in die europäischen Länder ermöglicht. Zusammen mit ihren Lehrern reisen die SuS in die Länder, in denen die Zielsprache gesprochen wird und kommen in direkten Kontakt mit SuS aus anderen Ländern. Durch die Hilfe der Mittschüler (aus den anderen Ländern) lernen die SuS auf eine kreative und interessante Art und Weise. Die SuS haben dadurch nicht nur die Möglichkeit ihre Fertigkeiten weiterzuentwickeln, sondern sie sammeln auch Erfahrungen durch Teamarbeit und interkulturelles Lernen. Solche Projekte erfordern viel Zeit und auch Geldmittel, die oft den Lehrern und den SuS leider nicht zur Verfügung stehen (Varaždinski.hr, http://varazdinski.rtl.hr/).

Aus den dargestellten Beispielen ist ersichtlich, dass die Integration von Projekten einen großen Handlungsspielraum ermöglicht und auch SuS motiviert und weiterentwickelt in Hinsicht auf ihre Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen. Jedoch berichten die Lehrkräfte oft über spezifische Schwierigkeiten bei der Durchführung von Projekten in ihrem Unterricht. So haben mehrere Untersuchungen gezeigt, dass die Anwendung von Projekten trotz spezifischer Schwierigkeiten einen großen Einfluss auf das Erlernen des Lerninhalts hat. Ergebnisse relevanter Forschungsarbeiten im Bereich Projektunterricht werden im folgenden Kapitel dargestellt.

5. Überblick relevanter Untersuchungen

Im Bereich des Projektunterrichts wurden zahlreiche Untersuchungen durchgeführt. Die Untersuchungen befassten sich mit unterschiedlichen Fragestellungen in Bezug auf die Anwendung von Projekten im Unterricht. Dies betrifft sowohl die Schülerperspektive bzw. den Einfluss der Projektarbeit auf ihre Leistungen und Einstellungen als auch die Lehrerperspektive, vor allem hinsichtlich ihrer Erfahrungen, Meinungen und Einstellungen gegenüber dem Projektunterricht. So wollten Lam, Cheng und Choy (2010) in ihrer Untersuchung herausfinden, ob die Unterstützung der Schule einen direkten oder indirekten Einfluss auf die Motivation der Lehrpersonen in der Durchführung von Projekten im Unterricht hat. An der Untersuchung nahmen 8 Mittelschulen mit 180 Lehrpersonen aus China teil. Die Resultate der Untersuchungen zeigten, dass die Unterstützung der Schule sowohl einen direkten als auch indirekten Einfluss auf die Motivation der Lehrperson hat. Einige Probanden behaupteten, dass durch die gute Koordination in der Schule Aufgaben im Projektunterricht problemlos bewältigt werden konnten (ibid.).

Shome und Natarajan (2013) bestimmten im Rahmen ihrer Untersuchung vier Aspekte, die einen Leistungsstarken Projekt ausmachen - Fachintegration, Bewertung, Gruppenarbeit, die Steuerung von Zeit und Ressourcen. Zu diesen vier Aspekten interviewten sie vier Lehrerinnen, um ihre Meinung und Einstellung gegenüber dem Projektunterricht zu erkunden. Es kamen unterschiedliche Ergebnisse dabei heraus. Einige Befragte meinten, dass das Lernen durch Projekte effektiver sei und andere meinten dagegen, dass Projekte zu viel Zeit in Anspruch nehmen. Drei von vier Lehrerinnen meinten, ein Feedback sei etwas Positives, was nicht ausfallen sollte und eine Lehrerin war gegen das Feedback, mit der Begründung, dass dadurch vielleicht das Endergebnis des Projektes im Voraus angedeutet wird und die SuS dann nicht mehr selber nachdenken, sondern nur auf das angedeutete Resultat fokussiert sind. Alle vier Lehrerinnen waren der Meinung, dass Projektarbeit nicht jedem Kind entspricht, den nicht alle SuS sind in der Lage notwendige Informationen zu sammeln und nicht alle haben Zeit dafür oder auch Lust. Die Lehrerinnen sind sich der Vorteile des Projektunterrichts bewusst, jedoch behaupteten sie, dass Projekte viel Zeit erfordern. Außerdem ist wichtig zu betonen, dass wenn eine Gruppe gute

Projektresultate hinweist, dies nicht bedeutet, dass alle SuS gleich daran teilgenommen haben (vgl. Shome, Natarajan, 2013, S. 71).

Habok und Nagy (2016) befassten sich in ihrer Studie unter anderem mit der Rolle der Lehrperson im Projektunterricht, mit den Charakteristiken eines erfolgreichen Projektunterrichts und mit der Frage der Evaluation der Projektarbeit. Sie befragten 109 Lehrpersonen unterschiedlich langer Arbeitserfahrung. Die Resultate zeigten, dass die Lehrpersonen eine positive Einstellung gegenüber der Integration der Projektarbeit in den Unterricht besitzen, jedoch wenden sie diese Unterrichtsform trotzdem nicht oft an. Die Autoren stellten fest, dass die Lehrpersonen oft dem Risiko, das mit der Abwechslung von Unterrichtsmethoden verbunden ist, ausweichen möchten. Die Erhaltung der Disziplin im Klassenzimmer wurde nicht als wichtig empfunden, weil sich die Lehrpersonen bewusst waren, dass es sich bei einem Projektunterricht um eine flexible Unterrichtsform handelt. Die aktive Teilnahme der SuS und die positive Unterrichtsatmosphäre stellten sich als Grundcharakteristiken eines erfolgreichen Projektunterrichts heraus (ibid.).

Traub (2011) befasste sich in ihrer Untersuchung mit den Fragen, ob SuS im Projektunterricht selbstgesteuert Lernen und ob es sich dabei tatsächlich um ein Projekt handelt. Durch ein offenes und halb strukturiertes Interview kam man zu den Ergebnissen, dass den Lehrenden die Kriterien, die ein Projekt ausmachen, eher weniger bekannt sind. Demnach waren über die Hälfte der für diese Untersuchung analysierten Projekte, keine „echte“ Projekte, sondern sogenannte Scheinprojekte, bzw. Aktivitäten, die als Projekte bezeichnet werden, diese aber nicht sind. Das selbstgesteuerte Lernen wird, den Befragten nach, nur in geringen Maßen dem Projektunterricht zugeschrieben (Taub, 2011).

Bas (2011) untersuchte, ob das Lernen durch Projekte einen Einfluss auf das Leistungsniveau und die Einstellungen der Schüler gegenüber dem Lerninhalt des Englischunterrichts hat. Die experimentelle Gruppe und die Kontrollgruppe hatten am Anfang ähnliche Resultate, was die Leistung und die Einstellung angeht. Am Ende der Untersuchung änderten sich die Ergebnisse. Bei der experimentellen Gruppe, die den Lerninhalt durch ein Projekt bearbeitet hat, haben sich die Einstellungen und das Lernniveau signifikant verbessert im Gegensatz zu der Kontrollgruppe, die den

Lerninhalt mithilfe des Lehrbuchs bearbeitet hat und eine kleinere Steigerung erzielen konnte (Bas, 2011).

Auch in Kroatien wurden mehrere Untersuchungen im Bereich Projektunterricht durchgeführt. Mithilfe eines Fragebogens befragte Žugaj (2014) 108 Schüler eines Gymnasiums über ihre Einstellungen gegenüber dem Projektunterricht im Biologieunterricht. Auch hier wird die Änderung der Einstellung gegenüber dem Lerninhalt durch Projekte erforscht. Die SuS wurden in zwei Gruppen eingeteilt - eine experimentelle und eine Kontrollgruppe. Das Resultat zeigte, dass Projekte, die mit der experimentellen Gruppe durchgeführt worden waren, eine positive Veränderung in den Einstellungen der SuS bewirkt haben und dass die Zufriedenheit der SuS im Projektunterricht das Interesse für die Lerninhalte weckt (ibid.).

Buljubašić-Kuzmanović (2009) hat mithilfe zwei Fragebogen 147 Schüler der sechsten und der siebten Klasse der Grundschule befragt. Man wollte untersuchen, ob das kooperative Lernen einen positiven Einfluss auf die Beziehungen und Prozesse innerhalb einer Gruppe hat. Durch die Umfrage stellte sich fest, dass das kooperative Lernen, das in der Projektarbeit stark vertreten ist, positiv auf die Verhältnisse und die Prozesse in der Gruppe wirkt. Es entwickelt sich dadurch auch die Hilfsbereitschaft, die Motivation, die Kommunikation und die Verantwortung der SuS (ibid.).

Juranko (2016) untersuchte die Erfahrung der Fachberater und der Lehrpersonen, in der Planung und der Realisierung von Projekten. Die Resultate zeigen, dass während der Organisation und der Durchführung die Lehrperson die Hauptrolle trägt und dass die SuS bei der Teilnahme am Projekt zum Vorschein kommen.

Die dargestellten Untersuchungen stellen eine knappe Auswahl der Forschungsarbeiten, die sich mit dem Thema des Projektunterrichts auseinandergesetzt haben und dadurch kann man sehen, dass es ein breit diskutiertes und interessantes Thema ist. Jedoch kann man bemerken, dass es an Untersuchungen im grundschulischen DaF-Unterricht stark mangelt, besonders in Kroatien. Berichte aus der Praxis zeugen oft von verschiedenen Problemen bei dem Einsatz der Projekte im Fremdsprachenunterricht, die Gründe dafür sind aber relativ selten erforscht. Daher wurden in dieser Arbeit die Meinungen, Einstellungen und die Unterrichtspraxis der DaF-Lehrkräfte in kroatischen Schulen hinsichtlich des Projektunterrichts untersucht.

6. Die Untersuchung

Nachdem die theoretischen Grundlagen im ersten Teil dieser Diplomarbeit beschrieben wurden, wird im Folgenden die empirische Untersuchung dargestellt. Zu Beginn werden die Ziele und die dazugehörigen Forschungsfragen angeführt. Anschließend werden die Ausgangshypothesen vorgegeben und die erhaltenen Ergebnisse präsentiert.

6.1 Ziele und Forschungsfragen

Das Ziel dieser Untersuchung war, die Meinungen, die Einstellungen und die Unterrichtspraxis der Deutschlehrer gegenüber dem Projektunterricht zu erforschen. Schon im theoretischen Teil dieser Diplomarbeit wurden laut Sitte und Wohlschlägl (2001) einige Hauptgründe für die relativ seltene Durchführung von Projektunterricht angeführt. Diese waren die traditionelle Lehrereinstellung, die hemmenden Eigenschaften des Schulsystems, der größere Vorbereitungsaufwand, der Lehrstoffdruck, der Schulungsbedarf bei Lehrern und Schülern und der Material- und Geldbedarf. Mit dieser Untersuchung wollten wir demnach auch herausfinden, inwieweit diese Vermutungen der Realität im kroatischen Schulsystem entsprechen. Aufgrund dieser Ziele wurden Hypothesen gebildet, die im folgenden Text erläutert werden.

6.2 Die Hypothesen

Für diese Untersuchung wurden Hypothesen gebildet, die im Verlauf entweder bestätigt oder verworfen werden. Die Hypothesen sind:

H.1. Die meisten Lehrkräfte sind mit der Projektarbeit sowie mit seinen Vorteilen und Nachteilen vertraut.

H.2. Die meisten Lehrkräfte integrieren Projekte selten in ihren Unterricht, wobei sie unterschiedliche organisatorische Hindernisse meistens als Gründe dafür anführen.

H.3. Die meisten Lehrkräfte haben eine positive Einstellung gegenüber der Integration von Projekten in den DaF-Unterricht.

H.4. Jüngere Lehrkräfte haben positivere Einstellungen gegenüber der Projektarbeit und integrieren Projekte öfter in ihren Unterricht.

6.3 Die Befragten

In dieser Untersuchung wurden Deutschlehrer (N=101) kroatischer Schulen befragt. Darunter waren 93% Frauen (N=94) und 7% Männer (N=7). Hinsichtlich der Altersgruppe gehören die meisten Befragten (51%) der Kategorie von 30 bis 39 Jahre (N=52). Der Häufigkeit nach folgen 29% der Befragten in der Kategorie von 40 bis 49 Jahre (N=29). Die Kategorie von 22 bis 29 Jahre umfast 14% der Befragten (N=14). Die kleinste Anzahl, 6% der Befragten, vertreten die Altersgruppe von 50 bis 59 Jahre (N=6), (Abbildung 3).

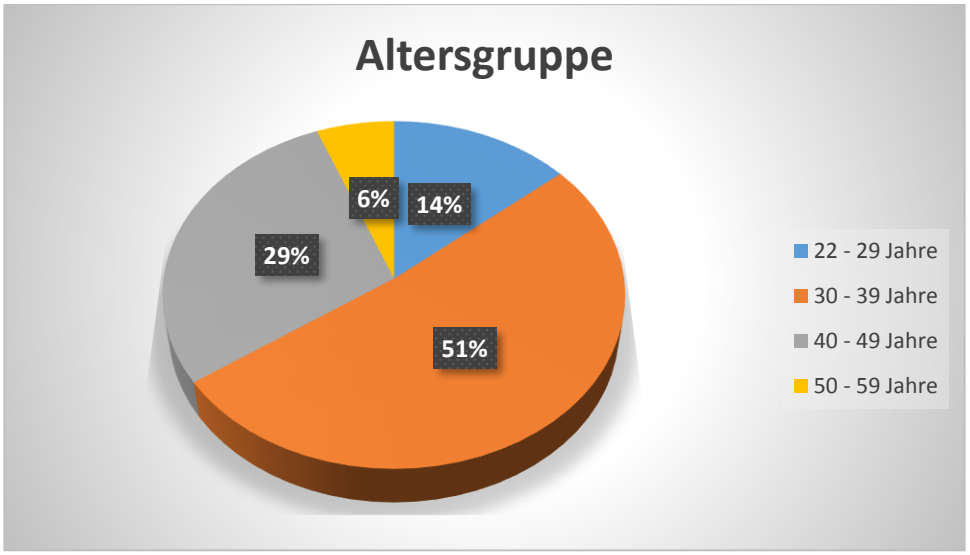

Abb 3. Einteilung der Befragten nach dem Alter

Der Berufserfahrung nach wurden 100 Befragte[1], die diese Frage beantwortet haben, in 4 Kategorien eingeteilt. Bei der Berufserfahrung von 11 bis 20 Jahren finden wir 45% der Befragten (N=45). Der Gruppe von 6 bis 10 Jahre Berufserfahrung gehören 29% (N=29). Danach kommt die Gruppe bis 5 Jahre Berufserfahrung, die 17% der

[1] Eine Befragte Person hat auf diese Frage nicht geantwortet.

Befragten beinhaltet (N=17). Die wenigsten Befragten, genauer gesagt, 9% gehören zu der Kategorie, die mehr als 20 Jahre Berufserfahrung hat (N=9) (Abbildung 4).

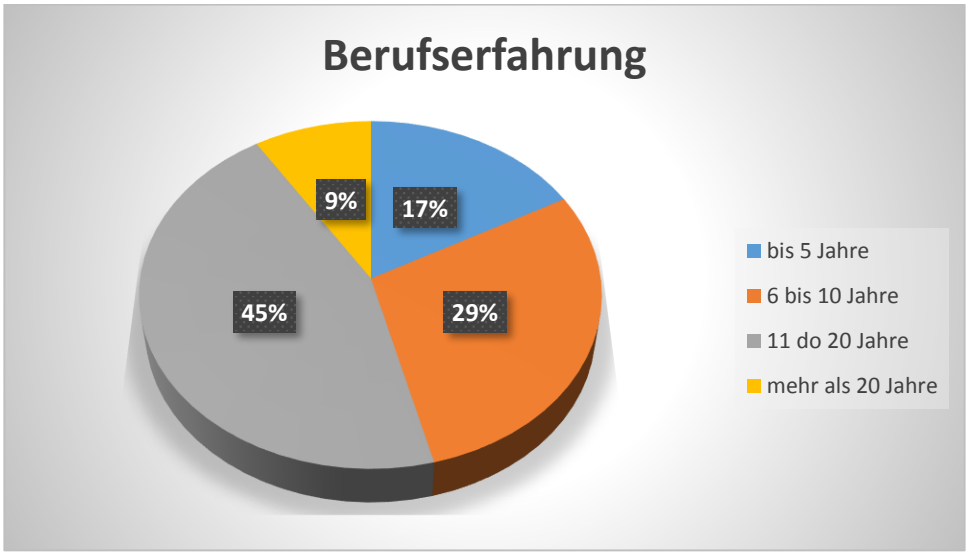

Abb 4. Einteilung der Befragten nach ihrer Berufserfahrung

Danach wurden die Befragten nach ihrer beendeten Ausbildung (Fakultät) gefragt. 71% der Befragten (N=63) beendete das Germanistikstudium an der Philosophischen Fakultät. Das Primarstufenlehrerstudium mit Deutsch an der Fakultät für Lehrerbildung beendete 23% der Befragten (N=20). 3% beendete die ehemalige Lehrerakademie mit Deutsch (N=3). Nur 2% der Befragten (N=2) beendete die Universität in Zadar und 1% die Pädagogische Hochschule Wien (N=1). 89 der Befragten[2]gaben diese Informationen her (Abbildung 5).

[2] Zwölf Befragte Personen haben auf diese Frage nicht geantwortet.

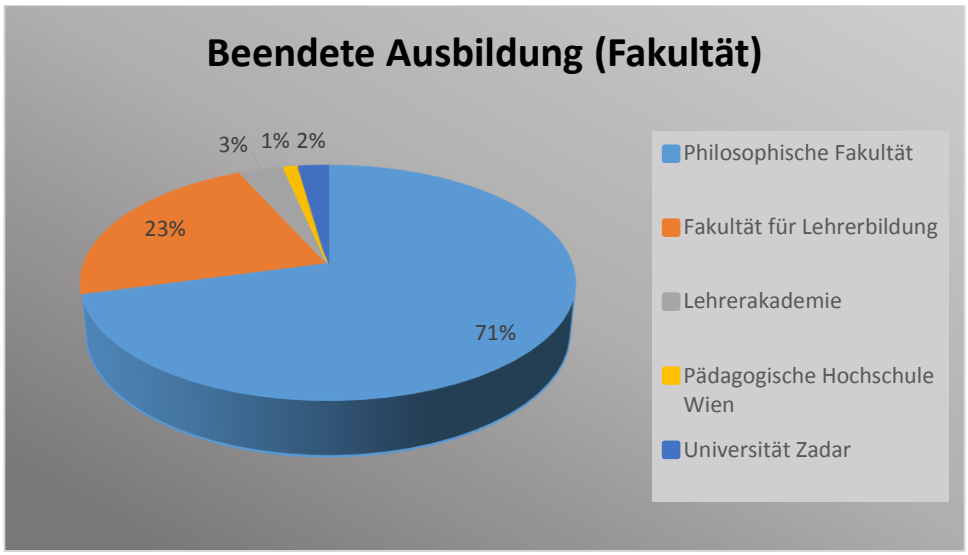

Abb 5. Einteilung der Befragten nach der beendeten Ausbildung

In dieser Untersuchung wurden Deutschlehrer befragt, die in kroatischen Schulen unterrichten, in denen Deutsch als erste, zweite oder fakultative Fremdsprache unterrichtet wird[3]. Bei der Kategorie Deutsch als 1. Fremdsprache unterrichten 47% der Deutschlehrer gleichzeitig im Primarbereich und im Sekundarbereich 1 (N=29). In dem Sekundarbereich 2 unterrichtet 21% der Befragten Deutsch als 1. Fremdsprache (N=13). Nur im Sekundarbereich 1 ist 18% der Befragten (N=11) tätig und ausschließlich im Primarbereich 14% (N=9) (Abbildung 6).

[3] Die Frage des Unterrichtens von Deutsch als fakultative Aktivität wurde wegen dem Mangel an Antworten aus der weiteren Analyse ausgelassen.

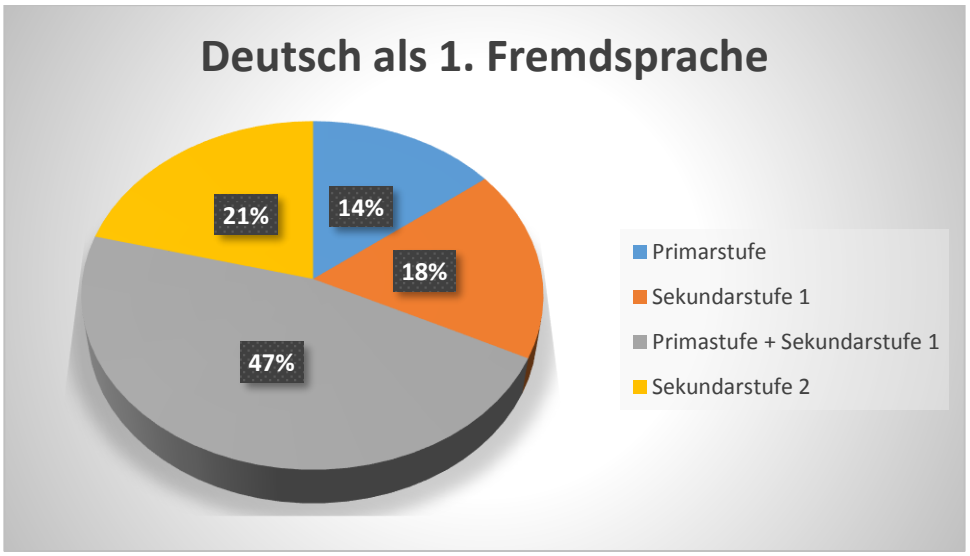

Abb 6. Einteilung der Befragten in Bereiche in denen Deutsch als 1. Fremdsprache unterrichtet wird

Deutsch als 2. Fremdsprache wird gleichzeitig in dem Primarbereich und in dem Sekundarbereich von 60% der Befragten Deutschlehrer unterrichtet (N=50). In der Kategorie der Sekundarstufe 1 haben wir nur 20% der Befragten (N=17). 15% der Befragten Deutschlehrer unterrichtet Deutsch als 2. Fremdsprache nur in dem Sekundarbereich 2 (N=13) und 5% nur im Primarbereich (N=4) (Abbildung 7).

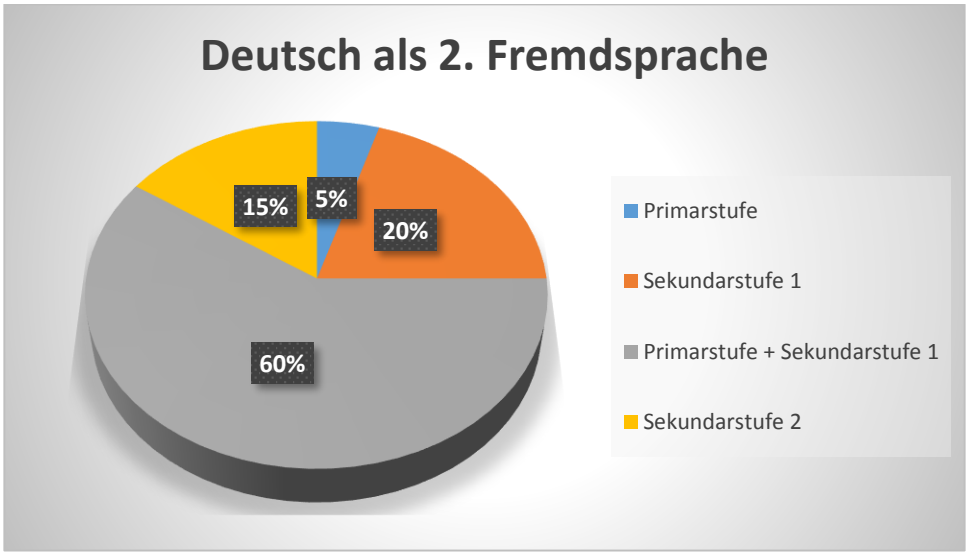

Abb 7. Einteilung der Befragten in Bereiche in denen Deutsch als 2. Fremdsprache unterrichtet wird

6.4 Erhebungs- und Datenverarbeitungsvorgang

Für diese Untersuchung wurde eine Befragung unter Deutschlehrkräften anhand eines Fragebogen im April und im Mai 2018 durchgeführt. Der Fragebogen (Anhang 1) wurde auf Kroatisch verfasst und später für die Zwecke dieser Arbeit übersetzt. Durch den Fragebogen erhaltene Informationen wurden in das Datenbearbeitungsprogramm SPSS eingegeben und bearbeitet. Für alle Variablen wurden deskriptive Parameter ausgerechnet. In dem dritten Teil des Fragebogens wurden die Meinungen und Einstellungen dem Projektunterricht gegenüber untersucht und dem entsprechend eine Faktoranalyse zur Datenreduktion durchgeführt.

6.5 Erhebungsinstrument

Wie schon erwähnt, wurden die nötigen Informationen mithilfe eines Fragebogen gesammelt der sowohl offene als auch geschlossene Fragen enthält. Der Fragebogen ist in drei Teile aufgegliedert. Der erste Teil beinhaltet generelle Informationen zum Geschlecht, Alter, Berufserfahrung, beendeter Ausbildung und zur Bestimmung in welchen Klassen Deutsch entweder als erste, zweite oder fakultative Sprache von den Befragten unterrichtet wird.

Der zweite Teil des Fragebogens orientiert sich auf den eigenen Unterricht und die eigenen Erfahrungen mit dem Projektunterricht. Dieser Teil der Umfrage ermöglicht durch offene und geschlossene Fragen eine Einsicht darin, was überhaupt der Projektunterricht für die Befragten bedeutet, was sie als Nachteile und was als Vorteile sehen. Es wird ebenfalls untersucht, wie oft die Befragten Projekte in ihrem Unterricht anwenden, wie viele Projekte man ihrer Meinung nach in einem Schuljahr durchführen sollte und ob die Schule in der sie arbeiten Projektwochen organisiert (Beispiel 1).

Beispiel 1: *Offene Frage aus dem zweiten Teil des Fragebogens.*

Was sind Ihrer Meinung nach die Vorteile eines Projektunterrichts?

In dem dritten Teil werden die Einstellungen der Befragten gegenüber dem Projektunterricht untersucht. Mithilfe einer Likert-Skala sollten die Befragten den Grad ihrer Übereinstimmung mit 19 Aussagen bestimmen. Die Aussagen können auf

einer Skala von 1 bis 5 bewertet werden. Nummer 1 bezeichnet das die Befragten der Aussage überhaupt nicht zustimmen. Nummer 5 bezeichnet das die Befragten der Aussage vollkommen zustimmen (Beispiel 2).

Beispiel 2: *Likert-Skala zur Untersuchung der Einstellungen*

Markieren sie den Grad der Übereinstimmung mit den angegebenen Aussagen.

1 = Ich stimme dem überhaupt nicht zu.

2 = Ich stimme dem nicht zu.

3 = Ich stimme dem weder zu noch nicht zu.

4 = Ich stimme dem zu.

5 = Ich stimme dem vollkommen zu.

SuS lernen den Lerninhalt leichter durch einen Projektunterricht.	1	2	3	4	5
Projekte nehmen zu viel Zeit in Anspruch.	1	2	3	4	5
Der Prozess der Realisierung eines Projektes ist wichtiger als das Endergebniss des Projektes.	1	2	3	4	5
Mir fällt es schwer Projekte zu bewerten.	1	2	3	4	5

7. Die Ergebnisse der Untersuchung

In diesem Teil der Diplomarbeit werden die Untersuchungsergebnisse vorgestellt. Zuerst befassen wir uns mit dem Definieren des Projektunterrichts und mit seinen Vorteilen sowie Nachteilen. Danach befassen wir uns mit der Integration der Projektarbeit im DaF-Unterricht, mit den Einstellungen gegenüber den Projekten und auch mit dem Einfluss des Alters und der Einstellung auf die Häufigkeit der Integration von Projekten in DaF.

7.1 Definition des Projektunterrichts und seine Vorteile und Nachteile

Im zweiten Teil des Fragebogens wollte man herausfinden ob und wie die befragten Deutschlehrkräfte kroatischer Schulen den Projektunterricht definieren und was sie als Vorteil und was als Nachteil empfinden.

Durch eine offene Frage wollte man zuerst die Definition beschließen. Die Befragten hatten die Möglichkeit selbstständig, ohne angegebene Antwortvorschläge ihre Definition des Projektunterrichts anzugeben. Alle erhaltenen Definitionen (N=77) konnten sich schließlich in 12 Definitionen gruppieren. Einige der Befragten haben mehrere Definitionen angegeben und 24 Befragten haben die Frage nicht beantwortet. Die 12 herausgefilterten Definitionen sowie den Prozentanteil der Probanden, die diese Definition angeführt haben, kann man der Abbildung 8 entnehmen.

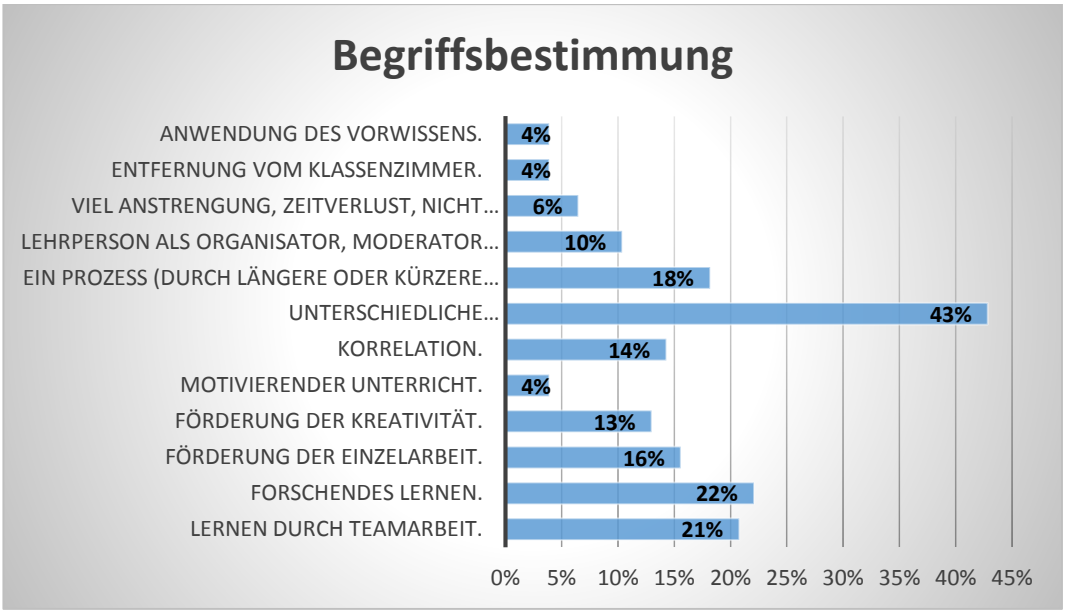

Abb 8. Die Begriffsbestimmung des Projektunterrichts

Die meisten Befragten (N=33) definieren den Projektunterricht als *unterschiedliche Bearbeitungsmöglichkeit eines Themas (für SuS attraktiv und interessant)*. Dieser Definition folgt die Bestimmung des Projektunterrichts als *forschendes Lernen* (N=17). An dritter Stelle ist die Definition des Projektunterrichts als *Lernen durch Teamarbeit* (N=16). 14 Befragte definieren den Projektunterricht als einen *Prozess (durch längere oder kürzere Zeit) mit einem Resultat, das am Ende präsentiert wird*. Interessant ist es zu bemerken, dass 16 Befragten den Projektunterricht als *Lernen durch Teamarbeit* definieren und 12 dagegen als *Förderung der Einzelarbeit*. Als eine *Korrelation zwischen unterschiedlichen Fächern* empfinden 11 Befragte den Projektunterricht. Eine geringe Zahl (N=10) der Befragten führt als Definition die *Förderung der Kreativität* an. Nur 8 der Befragten definieren den Projektunterricht als *Prozess, in dem die Lehrperson als Organisator, Moderator und Helfer tätig ist, und SuS im Mittelpunkt stehen*. Andere (N=5) definieren den Projektunterricht als *viel Anstrengung, Zeitverlust und eine nicht bezahlte und unnötige Arbeit*. *Anwendung des Vorwissens, Entfernung vom Klassenzimmer und motivierender Unterricht* sind Definitionen die von jeweils 3 Befragten angegeben worden waren. Obwohl nur wenige den Projektunterricht als Unterricht, in dem die Lehrperson als ein Organisator, Moderator und Helfer tätig ist und SuS im Mittelpunkt stehen, empfinden, nähert sich diese Definition am meisten der wahren Bedeutung des Projektunterrichts.

Nach der Festlegung unterschiedlicher Definitionen des Projektunterrichts sollten die Befragten Vorteile und Nachteile angeben. 90 befragte DaF-Lehrkräfte haben sich zu den Vorteilen geäußert und diese Vorteile sind wiederum in 12 Kategorien eingeteilt (Abbildung 9). Wie bei der Definition der Projektarbeit, haben einige der Befragten auch hier mehrere Antworten gegeben. Wie viele sich für den jeweiligen Vorteil entschieden haben, ist in der Abbildung 9 sichtbar.

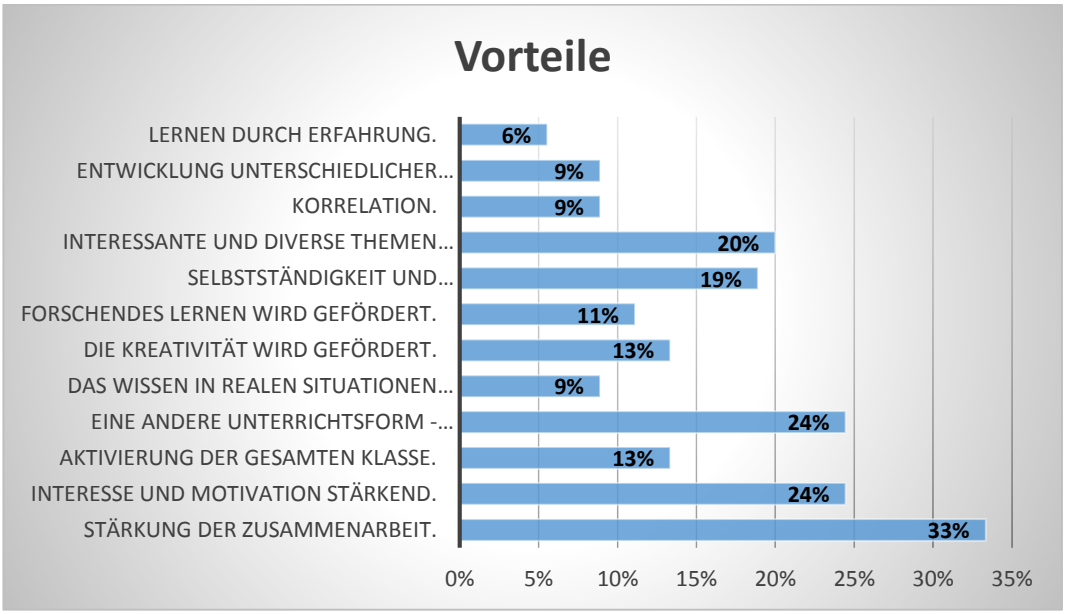

Abb 9. Vorteile des Projektunterrichts

Als den größten Vorteil des Projektunterrichts empfindet 33% der Befragten die *Stärkung der Zusammenarbeit* (N=30). Tatsächlich wird durch Projekte die Zusammenarbeit gefördert und gestärkt und dem entsprechend lernen SuS miteinander zu kommunizieren und zu handeln. Projektunterricht, als eine *andere Unterrichtsform die Abwechslung vom herkömmlichen Unterricht bietet und die Motivation und Interesse stärkt*, wird als Vorteil von jeweils 24% der Befragten empfunden (N=22). 20% der Befragten sehen als Vorteil, dass durch Projekte *interessante und diverse Themen bearbeitet* werden (N=18). 19% der Befragten sehen die *Stärkung der Selbstständigkeit und der Selbstverantwortung* als Vorteil (N=17). Die *Förderung der Kreativität* und die *Aktivierung der gesamten Klasse* wird von 13% der Befragten als Vorteil angeführt (N=12). Ein weiterer Vorteil für 11% der Befragten ist die *Förderung des forschenden Lernens* (N=10). Eine niedrige Anzahl von Befragten, genauer gesagt 9% empfinden als Vorteil die *Korrelation*, die *Entwicklung unterschiedlicher Kompetenzen* und die *Bearbeitung von interessanten und diversen*

Themen (N=8). Nur 6% sehen das *Lernen durch Erfahrung* als Vorteil des Projektunterrichts (N=5). Obwohl die meisten Vorteile erwähnt wurden, könnte man noch einige hinzufügen wie z. B., dass man vom Theoretischen zur Praxis durchdringt, dass man das Lernen und das Handeln verbindet, dass durch die konkrete Arbeit der Lerninhalt leichter gemerkt wird oder dass auch die Innovationsfähigkeit geprägt wird.

Nach den Vorteilen sollten die Befragten auch die Nachteile eines Projektunterrichts anführen. 85 befragte DaF-Lehrkräfte haben sich zu den Nachteilen geäußert und einige haben wiederum mehrehre Antworten angeführt. Diese Nachteile sind in 11 Kategorien systematisiert (Abbildung 10).

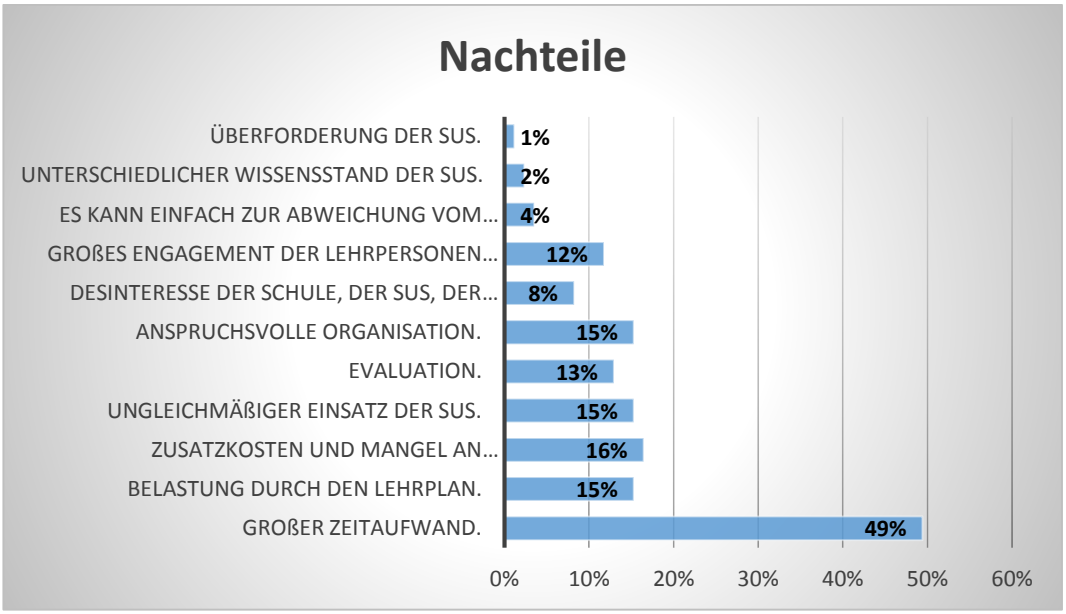

Abb 10. Nachteile des Projektunterrichts

Aus der oben angegebenen grafischen Darstellung ist es sichtbar, dass der größte Anteil der Befragten, 49%, den *Zeitaufwand* als stärksten Nachteil empfindet (N=42). Andere Nachteile sind sichtbar seltener angeführt. Demnach hat 16% der Befragten *Zusatzkosten und Mangel an Unterrichtsmittel* als Nachteil empfunden (N=14). Jeweils 15% der Befragten behaupten, dass die *anspruchsvolle Organisation, der ungleichmäßige Einsatz der SuS* und auch die *Belastung durch den Lehrplan* Nachteile bei der Durchführung des Projektunterrichts seien (N=13). *Die Evaluation* wurde ebenfalls als Nachteil angeführt, und zwar von 13% der Befragten DaF-Lehrkräfte (N=11). 12% deutete auf das *große Engagement der Lehrpersonen außerhalb ihrer Arbeitszeit ohne finanzielle Unterstützung*, als einen weiteren Nachteil (N=10). 8% der

Befragten meinen, dass das *Desinteresse der Schule, der SuS, der Kollegen und der Eltern* auch wichtige Hindernisse seien (N=7). Wenige 4% meinen, dass die *Möglichkeit zur einfachen Abweichung vom Ziel, wobei die Schüler nur Spielen und nichts lernen*, ein weiterer Nachteil ist (N=3). 2% der Befragten empfinden den *unterschiedlichen Wissensstand der SuS* al Nachteil (N=2). Es ist interessant das 1% der befragten Personen als Nachteil des Projektunterrichts die *Überforderung der SuS* angibt (N=1). Dieselben Schwierigkeiten wurden in der Untersuchung von Sitte und Wohlschlägl (2001) angegeben, denn auch sie haben die hemmende Eigenschaft des Schulsystems, den großen Vorbereitungsaufwand und auch den Material- und Geldbedarf als große Nachteile festgestellt.

Aus den dargestellten Daten kann man mehrere Schlussfolgerungen hinsichtlich der Vertrautheit der Befragten mit der Definition sowie mit den Vorteilen und Nachteilen des Projektunterrichts ziehen. Es ist zu sehen, dass die befragten DaF-Lehrkräfte kroatischer Schulen über den Projektunterricht informiert sind, trotzdem aber keine genaue Definition bieten können. Die meist erwähnte Definition beschreibt den Projektunterricht als eine *unterschiedliche Bearbeitungsmöglichkeit eines Themas*, was als keine relevante Definition angewendet werden kann. Obwohl diese Definition nicht falsch ist und den Projektunterricht tatsächlich in einer Sicht beschreibt, gibt es durchaus wichtigere Charakteristiken des Projektunterrichts, die von der Seite der Befragten erwähnt sein sollten. Die Definition die den Projektunterricht als Unterricht, in dem die Lehrperson als ein Organisator, Moderator und Helfer tätig ist und SuS im Mittelpunkt stehen, wurde von nur 6% der Befragten als Definition angeführt, obwohl sie am meisten der wahren Bedeutung des Projektunterrichts entspricht. Bei den Vorteilen sehen wir wiederum das *eine andere Unterrichtsform, die eine Abwechslung vom herkömmlichen Unterricht bietet*, ein sehr oft angeführtes Vorteil ist. Gleich wie bei der Definition kann man auch hier bemerken, dass dies ein sehr indirekter Vorteil ist. Viele genaueren Vorteile, die ein Projektunterricht mit sich bringt, sind seltener von den Befragten angeführt worden. Diese sind z. B. die Entwicklung unterschiedlicher Kompetenzen, die durch den herkömmlichen Unterricht nicht entwickelt werden können, die Anwendung des Wissens in realen Situationen und auch das Lernen durch Erfahrung. Bei den Nachteilen dagegen waren sich die Befragten fast einig. Der *große Zeitaufwand* kann tatsächlich als starker Nachteil empfunden werden.

Hiermit wollten wir untersuchen, inwieweit die Lehrkräfte mit der Projektarbeit an sich sowie mit ihren Nachteilen und Vorteilen vertraut sind. Durch diese Untersuchungsergebnisse kann demnach diese Hypothese nur teilweise bestätigt werden. Denn nur wenige haben eine halbwegs präzise Definition vorgeschlagen, viele wichtige Vorteile wurden ausgelassen und obwohl die Projektarbeit mehr Vorteile als Nachteile hat, ist der Fokus trotzdem mehr auf die Nachteile gerichtet.

7.2 Integration der Projektarbeit im DaF-Unterricht

Nachdem die Vertrautheit der Lehrkräfte mit der Projektarbeit erforscht wurde, wollten wir herausfinden, wie sich Projekte in der Unterrichtspraxis der Befragten realisieren, bzw. wie oft sie Projekte in ihren Unterricht integrieren, wie viele Projekte ihrer Meinung nach in einem Schuljahr durchgeführt werden sollten und ob die Schule in der sie arbeiten, Projektwochen organisiert.

Bei der Frage, wie oft sie selbst Projekte in ihren Unterricht integrieren, konnten sie zwischen drei angegebenen Antworten wählen – oft, manchmal und niemals (Abbildung 11).

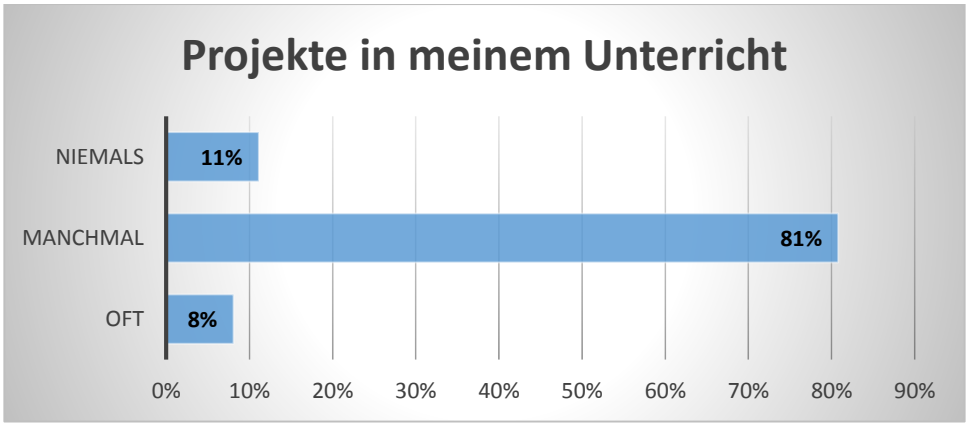

Abb 11. Durchführung von Projekten im eigenen Unterricht

81% der Befragten DaF-Lehrkräfte integrieren Projekte manchmal in ihren Unterricht und 11 der Befragten behauptet niemals Projekte in den Unterricht zu integrieren. Interessant ist es zu sehen, dass nur 8 der Befragten Projekte oft im eigenen Unterricht anwendet. Es ist sichtbar, dass nur eine sehr geringe Anzahl der Befragten Projektarbeit als einen integralen Teil ihres Unterrichts betrachtet.

Auf die Frage, wie viele Projekte in einem Schuljahr durchgeführt werden sollten, konnten sich die Befragten zwischen vier Antworten entscheiden – Projekte sind nicht notwendig, 1 bis 2 Projekte, 3 bis 4 Projekte und mehr als 5 Projekte (Abbildung 12).

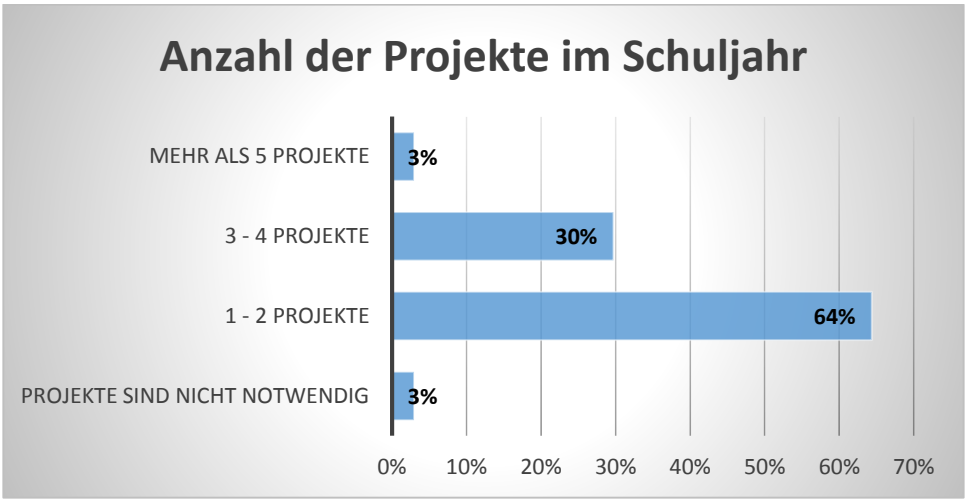

Abb 12. Die Anzahl der Projekte in einem Schuljaht

Durch diese grafische Darstellung ist es sichtbar, dass eine sehr große Anzahl der Befragten (64%) der Meinung ist, dass in einem Schuljahr nur 1 bis 2 Projekte durchgeführt werden sollten (N=65). 30% behauptet 3 bis 4 Projekte seien genug für ein Schuljahr (N=30) und nur 3% der Befragten sind der Meinung, dass mehr als 5 Projekte durchgeführt werden sollten (N=3). Interessant und unerwartet ist die Angabe, dass 3% der befragten Deutschlehrer der Meinung sind, dass die Integration von Projekten überhaupt nicht notwendig ist.

Durch eine weitere Frage im zweiten Teil des Fragebogens wollte man herausfinden, wie viele Schulen in denen die Befragten arbeiten, auch Projektwochen organisieren (Abbildung 13). Man sieht, dass nur 24% der Befragten in Schulen arbeiten, die Projektwochen organisieren. 76% der Schulen dagegen integrieren keine Projektwochen in ihr Schulprogramm.

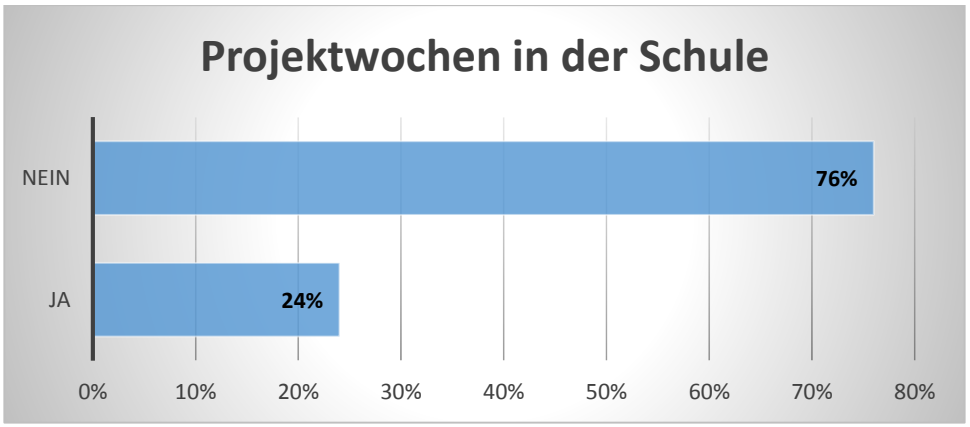

Abb 13. Durchführung von Projektwochen in der Schule

Wie schon durch die oben angegebenen grafischen Darstellungen sichtbar ist, integrieren regelmäßig nur wenige Lehrpersonen Projekte in ihren Unterricht. Durch eine weitere Frage wollte man die Gründe zur Vermeidung von Projekten im eigenen Unterricht untersuchen. 54 befragte DaF-Lehrkräfte haben sich zu den Gründen zur Vermeidung von Projekten geäußert und diese sind wiederum in 11 Gründe eingeteilt. (Abbildung 14). Die Befragten haben mehrere Gründe zur Vermeidung von Projekten angegeben und aus diesem Grund ergibt die Summe der Prozenten nicht 100.

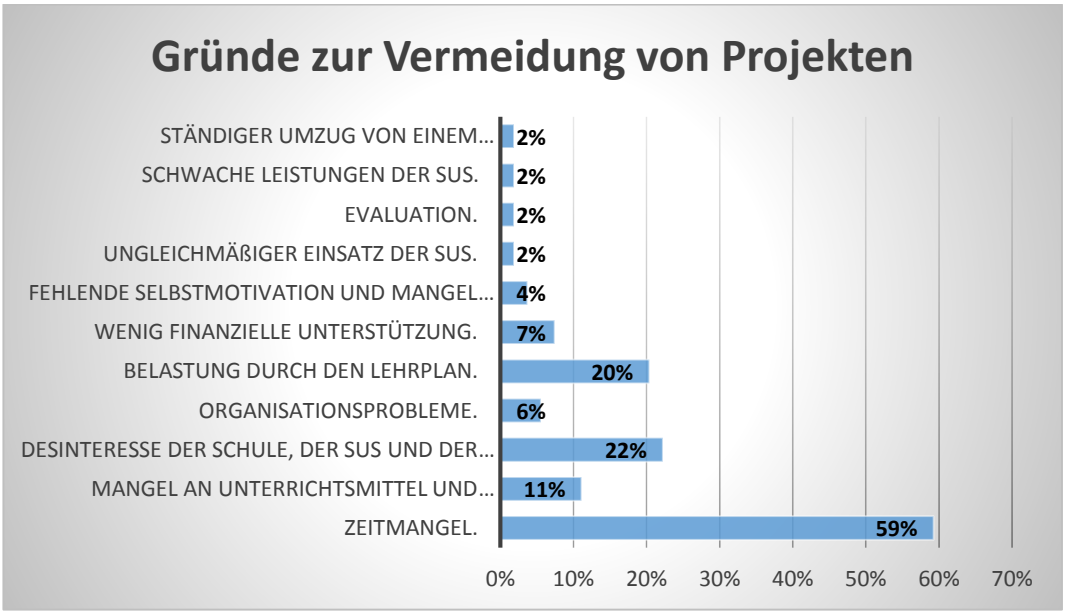

Abb 14. Gründe zur Vermeidung von Projekten im eigenen Unterricht

Der Grafik kann man entnehmen, dass ein Grund zur Vermeidung von Projekten im eigenen Unterricht sehr stark hervorgehoben ist. Dieser Grund ist der *Zeitmangel*. 59% der Befragten stimmen dem zu (N=32). Den Zeitmangel folgt auch das *Desinteresse der Schule, der SuS und der Kollegen* mit 22% (N=12). 20 % der Befragten behaupten, dass ein weiterer Grund für die Vermeidung von Projekten, die *Belastung durch den Lehrplan* sei (N=11). Danach kommt auch der *Mangel an Unterrichtsmittel und Räumlichkeit* mit 11% (N=6). Ein Grund, nach 7% unserer Befragten, ist auch die *wenige finanzielle Unterstützung* (N=4). Obwohl die *Organisation von Projekten nicht einfach ist und viel Zeit, Motivation und Anstrengung erfordert*, haben es nur 6% der Befragten als Grund zur Vermeidung erwähnt (N=3). 4% der Befragten behaupten, dass der Grund ihre *fehlende Selbstmotivation und Mangel an konkreten Ideen* sei (N=2). Obwohl die *Evaluation* sogar als Nachteil angeführt worden war, empfindet nur 2% der Befragten sie als Grund zur Vermeidung (N=1). 2% der Befragten haben auch noch das *schwache Wissen der SuS*, den *ungleichmäßigen Einsatz der SuS* und den *ständigen Umzug von einer Klasse zur anderen*, als Grund zur Vermeidung von Projekten im eigenen Unterricht empfunden (N=1). Es ist sichtbar, dass sich viele Gründe zur Vermeidung von Projekten auch mit den Nachteilen überschneiden wie z. B. der Zeitmangel, die komplexe Organisation, die fehlenden Materialien und auch die Belastung durch den Lehrplan was wiederum mit der Untersuchung von Sitte und Wohlschlägl (2001) in Verbindung gesetzt werden kann.

Das Ziel dieser Fragen war, herauszufinden, wie oft die Lehrkräfte Projekte in ihren Unterricht integrieren und welche Hindernisse sie meistens als Gründe dafür nennen. Durch diese Ergebnisse ist es sichtbar, dass eine relativ kleine Anzahl von befragten Deutschlehrern Projekte oft in ihren Unterricht integriert. Die meisten integrieren Projekte manchmal in ihren Unterricht, wobei man aber vermuten kann, dass es sich um eine sehr kleine Anzahl von Projekten handelt. Dies bestätigt der Befund, dass eine große Anzahl der Befragten pro Schuljahr 1 bis 2 Projekte als ausreichend betrachtet, was eigentlich sehr wenig ist, vor allem für einen so großen Zeitraum. Selbst die Schule gibt meistens keine Unterstützung und fördert auch nicht die Durchführung von Projekten. Durch die letzte grafische Darstellung (Abb. 14) wurden auch die Gründe zur Vermeidung von Projekten im eigenen Unterricht sichtbar. Der größte Grund ist der Zeitmangel gefolgt von 10 weiteren Gründen. Demnach kann man erschließen, dass die Lehrkräfte tatsächlich Projekte selten in ihren Unterricht integrieren, wobei

sie unterschiedliche organisatorische Hindernisse meistens als Gründe dafür nehmen. Damit ist die Hypothese 2 bestätigt.

7.3 Einstellungen der DaF-Lehrkräfte dem Projektunterricht gegenüber

Nachdem die Ergebnisse zu Definitionen, Vorteilen und Nachteilen der Projektarbeit im DaF präsentiert wurden, kommen wir zur Untersuchung der Einstellungen der DaF-Lehrkräfte kroatischer Schulen gegenüber dem Projektunterricht. Dies wurde mit dem dritten Teil des Fragebogens erforscht, in dem die Befragten auf einer fünfgradigen Skala den Grad ihrer Übereinstimmung mit 19 Aussagen äußern sollten. In dieser Skala bezeichnete 1 die vollkommene Ablehnung und 5 die vollkommene Zustimmung. In der Tabelle 2 sehen wir die Aussagen, die Anzahl der Befragten (N), die Mittelwerte (Mean), die am häufigsten ausgewählten Antworten (Mode) und die Standardabweichungen (SD). Die Tabelle zeigt uns, dass die befragten Deutschlehrer sehr oft der Meinung sind, dass Projekte mehr Vorbereitung der Lehrpersonen erfordern als ein herkömmlicher Unterricht (M = 4,29). Die Befragten behaupten auch, dass Projekte den Unterricht interessanter und abwechslungsreicher gestalten (M = 4,22). Eine weitere relevante Zustimmung bekamen die Aussagen, dass Projekte die Zusammenarbeit stärken (M = 4,20) und dass der Lehrplan eine Eingrenzung zur Durchführung von Projekten im Unterricht sei (M = 4,10). Die Befragten meinen auch, dass SuS durch Projekte wichtige Kompetenzen erwerben, wie z. B. Selbstständigkeit und Verantwortung (M = 4,06) und dass man die SuS so früh wie möglich mit einer solchen Unterrichtsform bekannt machen sollte (M = 4,00). Die niedrigste Zustimmung gaben die Befragten der Aussage, sie würden Projekte in ihrem Unterricht vermeiden (M = 2,36) und Projekte seien geeigneter für andere Fächer (M = 2,39). Der Aussage, ich fühle mich nicht kompetent genug für die Durchführung von Projekten, stimmten die Befragten auch nicht wesentlich zu (M = 2,50).

Tabelle 2: Einstellungen zum Projektunterricht im DaF

Aussagen	N	Mean	Mode	SD
SuS lernen den Lerninhalt leichter durch einen Projektunterricht.	101	3,85	4	,89
Projekte nehmen zu viel Zeit in Anspruch.	101	3,66	4	1,09
Der Prozess der Realisierung eines Projektes ist wichtiger als das Endergebniss des Projektes.[4]	101	3,56	4	,99
Mir fällt es schwer Projekte zu bewerten.	100	3,32	3	1,13
Während der Projektarbeit vergnügen sich SuS mehr und Lernen weniger.	100	3,17	3	,96
Projekte motivieren SuS zum Lernen.	101	3,97	4	,84
Ich fühle mich nicht kompetent genug für die Durchführung von Projekten.	101	2,50	2	1
Durch Projekte erwerben SuS wichtige Kompetenzen wie z. B. Selbstständigkeit, Verantwortung ...	101	4,06	4	,97
Der Lehrplan ist eine Eingrenzung zur Durchführung von Projekten im Unterricht.	101	4,10	4	1,01
Es ist schwierig ein Projektthema zu finden, das den SuS interessant und gleichzeitig auch nützlich ist.	101	2,79	3	1,1
Projekte sind teuer, denn sie fördern viel Geld für zusätzliche Materialien.	101	3,40	3	1,03
Ein Projektunterricht ist für SuS anspruchsvoller als ein herkömmlicher Unterricht.	101	3,38	4	1,06
Man sollte SuS so früh wie möglich mit einer solchen Unterrichtsform bekannt machen.	101	4,00	4	,94
Projekte stärken die Zusammenarbeit.	101	4,20	4	,86
Ein Projektunterricht erfordert mehr Vorbereitung der Lehrperson als ein herkömmlicher Unterricht.	101	4,29	4	,83
Durch Projekte lernen SuS sich selbst bewerten zu können.	101	3,81	4	,89
Ich vermeide Projekte in meinem Unterricht.	101	2,36	2	,93
Projektunterricht ist geeigneter für andere Fächer.	101	2,39	2	1,03
Projektarbeit macht den Unterricht interessanter und abwechslungsreicher.	101	4,22	4	,9

Um die beschriebenen Daten zu den Einstellungen der befragten DaF-Lehrkräfte zu reduzieren sowie die Faktoren zu bestimmen, die sich im Hintergrund dieser Einstellungen befinden, haben wir eine Faktoranalyse durchgeführt. Das Kayser-

[4] Diese Aussage hat sich wegen ähnlicher Faktorenlandung in allen Faktoren als schwach erwiesen und wurde deshalb aus weiteren Analysen ausgelassen.

Meyer-Olkin-Maß (KMO = ,860) und der Bartletts Test (x^2 = 827,272, p = ,000) bekräftigen, dass die Angaben angemessen zum Faktorisieren sind. Die Faktorenanalyse bot eine Lösung mit vier Faktoren an, mit der 63% der Gesamtvarianz erklärt wurde. Die Distribution der Aussagen nach der Oblimin-Rotation kann man der Tabelle 3 entnehmen.

Tabelle 3: Die Einheitsdistribution und –belastung nach Faktoren für den Teil des Instruments der sich auf die Einstellungen gegenüber dem Projektunterricht bezieht.

Einheiten	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
SuS lernen den Lerninhalt leichter durch einen Projektunterricht.	**,829**			
Projekte nehmen zu viel Zeit in Anspruch.				**-,856**
Mir fällt es schwer Projekte zu bewerten.		**,444**		
Während der Projektarbeit vergnügen sich SuS mehr und Lernen weniger.	**,534**	,377		
Projekte motivieren SuS zum Lernen.	**,816**			
Ich fühle mich nicht kompetent genug für die Durchführung von Projekten.			**-,624**	
Durch Projekte erwerben SuS wichtige Kompetenzen wie z. B. Selbstständigkeit, Verantwortung ...	**,798**			
Der Lehrplan ist eine Eingrenzung zur Durchführung von Projekten im Unterricht.	-,311			**-,600**
Es ist schwierig ein Projektthema zu finden das den SuS interessant und gleichzeitig auch nützlich ist.			**-,759**	
Projekte sind teuer, denn sie fördern viel Geld für zusätzliche Materialien.				**-,621**
Ein Projektunterricht ist für SuS anspruchsvoller als ein herkömmlicher Unterricht.		**,798**		
Man sollte SuS so früh wie möglich mit einer solchen Unterrichtsform bekannt machen.	**,778**			
Projekte stärken die Zusammenarbeit.	**,817**			
Ein Projektunterricht erfordert mehr Vorbereitung der Lehrperson als ein herkömmlicher Unterricht.		**,597**		
Durch Projekte lernen SuS sich selbst bewerten zu können.	**,784**			
Ich vermeide Projekte in meinem Unterricht.	,380		**-,520**	
Projektunterricht ist geeigneter für andere Fächer.			**-,795**	
Projektarbeit macht den Unterricht interessanter und abwechslungsreicher.	**,831**			
Cronbachs Alphakoeffizient	,912	,517	,715	,596

Der erste Faktor bezeichnet den **Einfluss der Projektarbeit auf den Unterricht und Schülerleistungen**. Aussagen, die dieser Faktor einbezieht, orientieren sich auf die Auswirkungen, die der Projektunterricht mit sich bringt wie z. B. die Steigerung der Motivation, das leichtere Erlernen des Lerninhalts oder sogar negativere Auswirkungen wie z. B. das größere Vergnügen der Schüler im Gegensatz zum wirklichen Lernen.

Der nächste Faktor bezieht sich auf die **Anforderungen auf die Lehrperson und SuS**. Der Projektunterricht hat unterschiedliche Anforderungen sowohl an die Lehrpersonen als auch an SuS. Dieser Faktor befasst sich mir den Anforderungen wie z. B. mit der Bewertung von Projekten.

Den dritten Faktor kann man als **Lehrerkompetenz** bezeichnen. Er umfasst vier Aussagen, die sich allgemein auf die Kompetenzen der Lehrkräfte bei der Durchführung von Projekten beziehen, aber die auch auf spezifische Schwierigkeit eingehen, wie z. B. die Bestimmung des Themas.

Der vierte und letzte Faktor betrifft die **organisatorischen Bedingungen**. Die Organisation ist in einem Projektunterricht sehr wichtig und aus diesem Grund befasst sich dieser Faktor mit organisatorischen Bedingungen wie z. B. mit dem großen Zeitaufwand oder dem Bedarf an zusätzlichen Materialien.

Die Reliabilitätskoeffizienten der angeführten Faktoren sind zum Teil sehr gut, aber zum Teil auch verbesserungsbedürftig. Für den ersten Faktor (Einfluss) beträgt der Cronbachs Alpha 0,912, für den zweiten Faktor (Anforderungen) 0,517, für den dritten Faktor (Kompetenz) 0,715 und für den vierten Faktor (Organisation) 0,596. Die Reliabilitätskoeffizienten bei dem zweiten und vierten Faktor könnten durch die Erhöhung der Anzahl der Aussagen verbessert werden.

Nach dem Recodieren der negativen Variablen wurden die Ergebnisse der einzelnen Aussagen zu je einem Resultat an den vier beschriebenen Faktoren zusammengerechnet. Bei der Spannweite von 1 bis 5 stellen die größeren Werte eine erwünschte positive Einstellung dar und die kleineren Werte eine negative Einstellung.

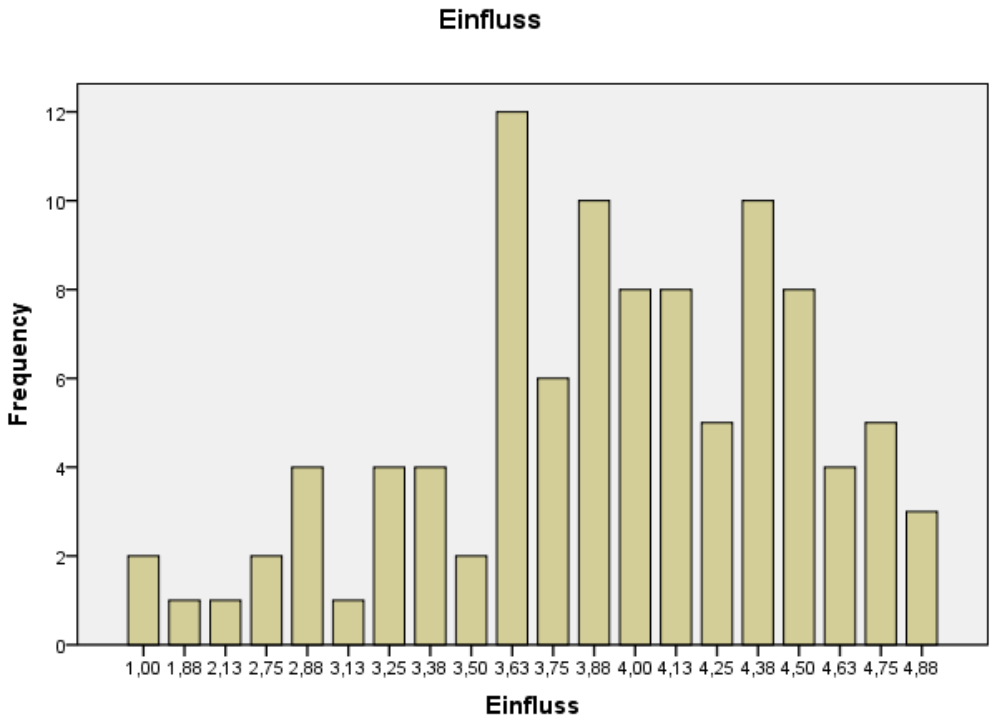

Abb 15. Einfluss auf den Unterricht und Schülerleistung

Die Abbildung 15 stellt die Gesamtergebnisse für den ersten Faktor dar - der Einfluss auf den Unterricht und Schülerleistung. Der Mittelwert dieses Faktors ist 3,8. Dies weist auf eine positive Tendenz hin. Es ist auch zu sehen, dass keiner der Befragten den maximalen Wert erreicht hat. Der am häufigsten auftretende Wert bei diesem Faktor ist C = 3,6 was auch neutrale oder relativ positive Einstellungen bezeichnet.

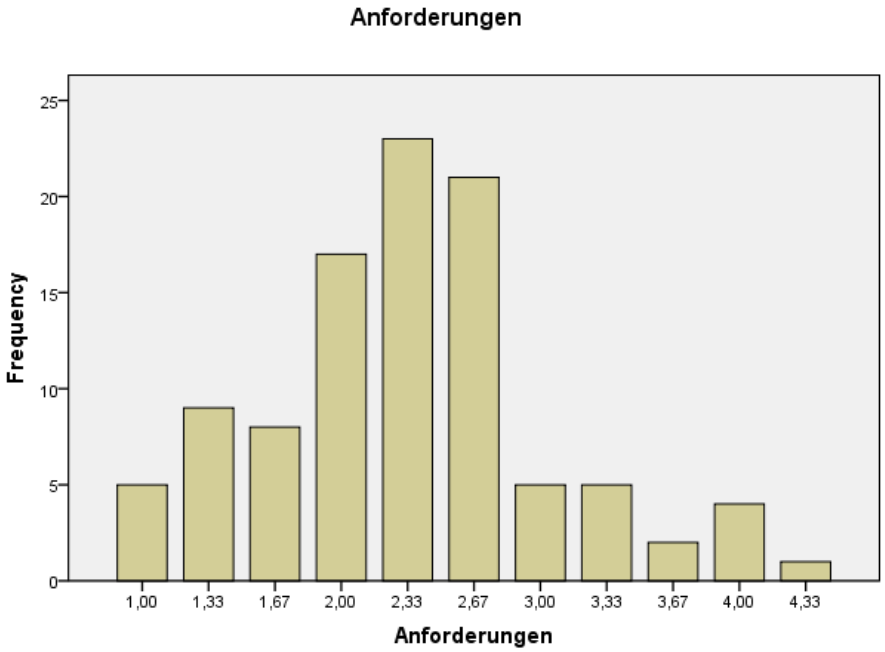

Abb 16. Anforderungen auf die Lehrperson und SuS

Bei dem Faktor der Anforderungen auf die Lehrperson und SuS zeigt sich der Mittelwert von 2,3 was eine relativ negative Tendenz andeutet, obwohl die Tendenz eigentlich stark in der Mitte liegt (Abb. 16). Der am häufigsten auftretende Wert bei dem Faktor Anforderungen ist C = 2,3 was ein niedriger Wert ist. Dies bedeutet, dass in Hinsicht auf die Anforderungen der Projektarbeit, die befragten Lehrkräfte eher negative Einstellungen besitzen.

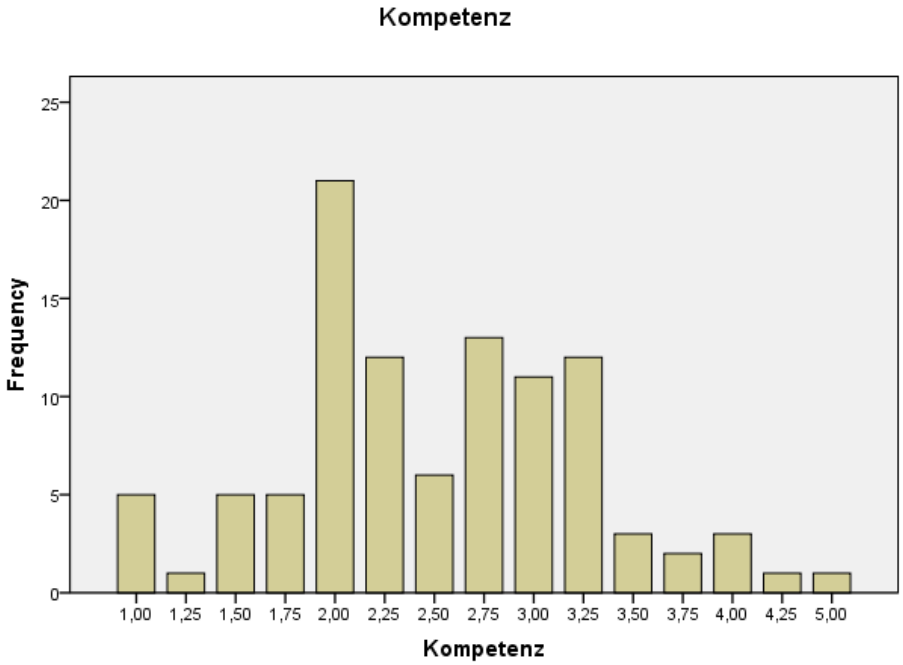

Abb 17. Lehrerkompetenz

Einen ähnlichen Trend können wir bei dem Faktor Lehrerkompetenz sehen (Abb. 17). Bei diesem Faktor ist es deutlich zu sehen, dass die Werte eher in das „Negative“ tendieren. Dabei ist der Mittelwert des Faktors 2,5 und der am häufigsten auftretender Wert ist C = 2,0. Dies weist darauf hin, dass die Lehrkräfte eher eine skeptische Einstellung haben, wenn es um ihre Kompetenzen bei der Durchführung der Projekte geht.

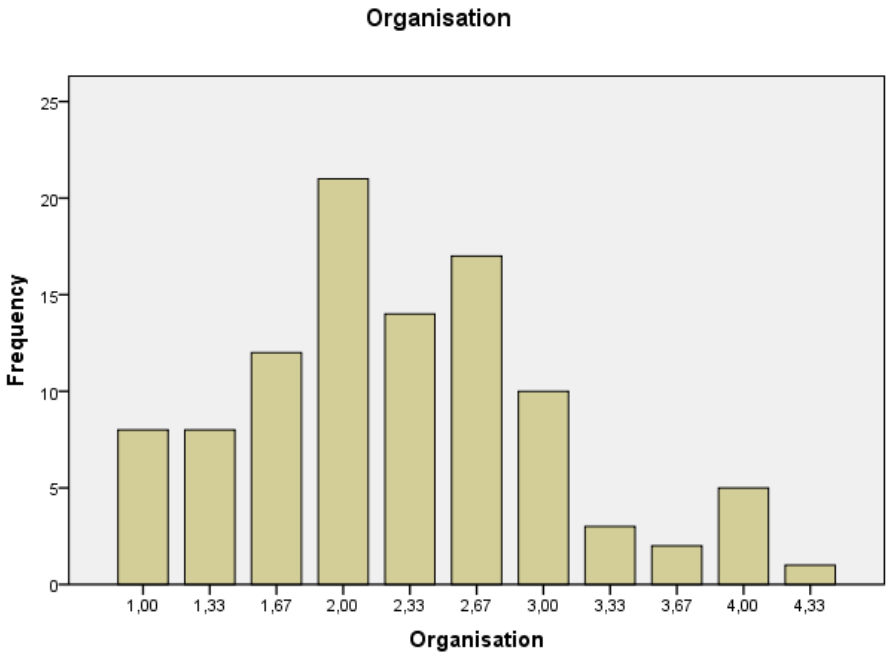

Abb 18. Organisatorische Bedingungen

Der vierte und letzte Faktor weicht nicht von dieser negativen Tendenz ab (Abb. 18). Der Mittelwert des Faktors ist 2,2 und der am häufigsten auftretende Wert ist C = 2,0 was ziemlich niedrig ist. Dieser Befund weist darauf hin, dass im Bereich der organisatorischen Bedingungen die Lehrkräfte die meisten Schwierigkeiten sehen und dementsprechend negative Einstellungen besitzen, wenn es um die Organisation eines Projektes geht.

Aus der dargestellten Daten ist ersichtlich, dass die meisten Lehrkräfte eine negative Einstellung gegenüber der Integration von Projekten in den DaF-Unterricht haben, und zwar in mehreren Bereichen. Sie sind sich des positiven Einflusses der Projektarbeit bewusst, und dies ist der einzige Faktor, bei dem positive Einstellungen zu bemerken sind. Wenn es aber um die Anforderungen der Projektarbeit auf die Lehrkräfte und SuS sowie Lehrerkompetenzen und organisatorische Bedingungen geht, ist eine negative Tendenz sichtbar. Daher kann die dritte Hypothese, dass die meisten Lehrkräfte positive Einstellungen haben, nicht bestätigt werden.

7.4 Verbindung der Einstellungen und der Häufigkeit der Integration der Projekte mit dem Alter der Lehrkräfte

Nach all den bisher erhaltenen Ergebnissen wollten wir noch in diesem letzten Teil die Verbindung der Einstellungen und der Häufigkeit der Integration der Projekte in den Unterricht mit dem Alter untersuchen. Dabei sind wir davon ausgegangen, dass jüngere Lehrkräfte positivere Einstellungen gegenüber der Projektarbeit haben und dass sie Projekte öfter in ihren Unterricht integrieren. Um diese vierte und letzte Hypothese erforschen zu können, haben wir eine Varianzanalyse durchgeführt. Zuerst wurde die Häufigkeit der Anwendung der Projektarbeit hinsichtlich des Alters analysiert[5](Tabelle 4).

Tabelle 4: Varianzanalyse – Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Anwendung der Projektarbeit und dem Alters

	Altersgruppe	N	Mittelwert	F	Df	Sig
Häufigkeit der Projekte im Unterricht	22-29	14	2,07	3,128	2	**,048**
	30-39	51	2,12			
	40 und mehr	34	1,88			

Bei der Frage, wie oft sie Projekte in ihren Unterricht integrieren, konnten sich die Befragten zwischen drei Antworten entscheiden. Unter Nummer 1 war die Antwort oft, unter Nummer 2 die Antwort manchmal und unter der Nummer 3 die Antwort niemals. In der Tabelle 4 ist es sichtbar, dass die Altersgruppe 3 (Alter 40+) mehr Projekte in ihren Unterricht integrieren als die anderen. Dieser Unterschied ist statistisch relevant. Die jüngeren Befragten führen seltener Projekte, durch was sehr interessant ist, denn die Methoden des Lehrens sind ständig im Wandel und man möchte heutzutage immer mehr von dem herkömmlichen Frontalunterricht abweichen und die SuS zu mehr Aktivität fördern. Demnach war es zu vermuten, dass die jüngeren Lehrpersonen an die Veränderung des herkömmlichen Unterrichts mehr orientiert sind als die älteren, was durch diese Ergebnisse widerruft wurde. Durch diese

[5] Wegen der geringen Anzahl von Befragten in der ältesten Gruppe haben wir die letzten zwei Kategorien zusammengetan.

Ergebnisse kann die Hypothese nicht bestätigt werden, denn die jüngeren DaF-Lehrkräfte führen Projekte seltener als ihre älteren Kolleginnen und Kollegen durch.

Darauf folgend wurde der Zusammenhang zwischen dem Alter und den Einstellungen der Lehrpersonen gegenüber dem Projektunterricht untersucht. Die Ergebnisse der Varianzanalyse kann man der Tabelle 5 entnehmen.

Tabelle 5: Varianzanalyse – Verbindung der Einstellungen und des Alters

	Altersgruppe	N	Mittelwert	F	df	Sig
Einfluss	22-29	13	3,83	,722	2	,488
	30-39	52	3,81			
	40 und mehr	35	3,99			
	Altersgruppe	N	Mittelwert	F	df	Sig
Anforderungen	22-29	13	2,44	0,424	2	,655
	30-39	52	2,37			
	40 und mehr	35	2,25			
	Altersgruppe	N	Mittelwert	F	df	Sig
Kompetenz	22-29	14	2,61	0,131	2	,877
	30-39	52	2,50			
	40 und mehr	35	2,49			
	Altersgruppe	N	Mittelwert	F	df	Sig
Organisation	22-29	14	2,71	3,847	2	**,025**
	30-39	52	2,11			
	40 und mehr	35	2,36			

Aus den dargestellten Ergebnissen kann man sehen, dass die jüngeren Lehrpersonen (Altersgruppe 1 – von 22 bis 29 Jahre) die positivsten Einstellungen in allen vier Faktoren gegenüber dem Projektunterricht haben. Die älteren sind dagegen weniger positiv dem Projektunterricht orientiert. Trotzdem gibt es hier keinen statistisch relevanten Unterschied bis auf den Faktor der Organisation, was aber nicht genug ist, um diese Hypothese bestätigen zu können. Jedoch muss man vermerken, dass die Anzahl der Befragten besonders in der ersten Alterskategorie relativ niedrig ist und daher sollte man diese Ergebnisse mit Achtsamkeit betrachten.

8. Schlussfolgerung

Das Hauptziel dieser Untersuchung war die Meinungen und Einstellungen sowie die Unterrichtspraxis der Deutschlehrer hinsichtlich des Projektunterrichts zu erforschen. Die durch vier Hypothesen geleitete empirische Untersuchung gab eine Reihe von interessanten Ergebnissen. Es zeigte sich, dass der Projektunterricht ein bekannter Themenbereich für die Lehrpersonen ist und obwohl sie keine präzise Definition geben konnten, sind sie einigermaßen mit den Vorteilen und vor allem mit den Nachteilen des Projektunterrichts vertraut. Die Ergebnisse dieser Untersuchung sollten wegen der relativ niedrigen Anzahl der Befragten vorsichtig interpretiert werden, aber es ist trotzdem sichtbar, dass Projekte nicht oft und vor allem sicherlich nicht genug in den Unterricht integriert werden. Die mangelnde Unterstützung von der Seite der Schule ist sicherlich ein großes Hindernis für die Lehrpersonen. Wenn die Schule die Durchführung von Projekten nicht anstrebt, ist es der Lehrperson als Individuum nicht leicht Projektunterricht oder sogar Projektwochen zu organisieren. Gerade die organisatorischen Bedingungen stellten sich als problematischer Bereich heraus. Die Lehrperson muss nämlich die Projekte so organisieren, dass der bestehende Lehrplan nicht vernachlässigt wird. Die Lehrperson muss auch zusätzliche Materialien bereitstellen, die oft viel Geld erfordern. Diese Befunde entsprechen den Ergebnissen früher durchgeführten Untersuchungen die ebenfalls die Wichtigkeit der Unterstützung in der Organisation von der Seite der Schule betonen. Es zeigte sich auch, dass die Zeit als großer Nachteil empfunden wird. Projekte nehmen viel Zeit in Anspruch aber bringen auch umso bessere Resultate.

Ein besonderes Problem bezüglich der Projektarbeit im DaF-Unterricht sind auf jeden Fall die eher negativen Einstellungen der Lehrkräfte. Wenn die Lehrpersonen eine negative Einstellung Projekten gegenüber haben, ist von Anfang an ein Erfolg in diesem Bereich schwer möglich. Die negativen Einstellungen der Integration von Projekten gegenüber, könnte man vielleicht durch eine Fortbildung der Lehrpersonen reduzieren. Durch eine Fortbildung würden die Lehrpersonen die Projektarbeit besser

kennenlernen, die großen Vorteile erkennen und auch das Interesse bekommen, selbst Projekte in den Unterricht integrieren zu wollen.

Man könnte erwarten, dass die jüngeren Lehrerinnen und Lehrer mehr experimentierfreudig sind und dass sie mehr vom herkömmlichen Unterricht abweichen und zu Methoden, wie die Projektmethode, greifen. In der Untersuchung zeigte sich aber, dass die älteren Lehrpersonen Projekte häufiger in den Unterricht integrieren, obwohl sie negativere Einstellungen gegenüber dem Projektunterricht haben. Ein Grund dafür kann die größere Berufserfahrung sein. Die älteren Lehrpersonen haben viel mehr Erfahrung und trauen sich mehr neue Unterrichtsmöglichkeiten zu erproben. Die jüngeren dagegen haben vielleicht Angst etwas falsch zu machen und trauen sich nicht zu experimentieren.

Die Planung eines Unterrichts ist ein komplexer Vorgang und man muss beachten, dass er auch abwechslungsreich ist und nicht monoton. Die selbstständige Aktivität der Schülerinnen und Schüler ist von enormer Wichtigkeit. Ein herkömmlicher Frontalunterricht kann den SuS nicht die entsprechende Entwicklung ermöglichen. Die SuS brauchen Bewegung sowie verschiedene Impulse für die optimale Förderung ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten. Der Projektunterricht ist die beste Kombination von Körper und Kopf, und auch wenn seine Integration oft schwer durchsetzbar scheint, sollte man standhaft bleiben und SuS im Mittelpunkt des Unterrichts erhalten.

9. Literaturverzeichniss

1. Barth, B.-M. (2004). *Razumjeti što djeca razumiju*. Zagreb: Profil.

2. Bas, G. (2011). Investigating the effects of project-based learning on students' academic achievement and attitudes towards english lesson. *Tojned* 1(4), 1-10 .

3. Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (1995). *Handbuch Fremdsprachenunterricht 3. Auflage*. Tübingen: Francke Verlag.

4. Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (2003). *Handbuch Fremdsprachenunterricht 4. Auflage*. Tübingen: Francke Verlag.

5. Blažević, N. (2007). *Grundlagen der Didaktik und Methodik der Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

6. Bognar, L., Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

7. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2009). Kooperativno učenje kao indikator kvalitete odgoja i obrazovanja. *Život i škola* 21(1), 50-57.

8. Cindrić, M. (2006). Projektna nastava i njezine primjene u nastavi fizike u osnovnoj školi, *Magistra Iadertina* 1(1), 33- 47. , https://hrcak.srce.hr/14011, Zugriff: 20.3.2018.

9. De Zan, I. (1999). *Metodika nastave prirode i društva.* Zagreb: Školska knjiga

10. Djaković, K., Djaković, M. (2006). Das Bild der Anderen - Ein internationales E-Mail Projekt. *KDV-Info* 15 (28/29), 96-99.

11. Domke, C., Eschrig, S., Kowalzik, K., Krause, A. (2011). *Flow Erleben*, https://tu-dresden.de/mn/psychologie/lehrlern/ressourcen/dateien/lehre/lehramt/lehrveranstaltungen/motivationsfoerderung/folder-2011-11-01-8121459277/e_Flow.pdf?lang=en, Zugriff: 10.4.2018.

12. Ehnert, R., Wazel, G. (1996). Landeskunde. In: G. Henrici, C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache, Einführung in die Didaktik des Unterrichts* (S. 273-281). Balmannsweiler: Schneider Verlag.

13. Habok, A., Nagy, J. (2016). *In-service teachers' perceptions of project-based learning*, National Center for Biotechnology Information, https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4728160/, Zugriff: 10.4.2018.

14. Heyd, G. (1997). *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF)*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

15. Huneke, H.-W., Steinig, W. (2002). *Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

16. Hühner, G. (2011). "Nachbarn treffen": DaF - Projektarbeit als interdisciplinäre Arbeitsform - Erfahrungen und Beispiele aus der Praxis, *KDV-Info* 20 (38/39), 39-53

17. Juranko, G. (2016). *Školski projekti: primjeri aktivnog učenja i poučavanja* (diplomski rad). Zadar: Sveučilište u Zadru.

18. Lam, S., Wing-yi Cheng, R., Choy, H.-C. (2010). School support and teacher motivation to implement project-based learning. *Learning and Instruction* 20, 487-497.

19. Legutke, M. (1989). Lernwelt Klassenzimmer: Szenarien für einen handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. In: G. Bach, J.-P. Timm(Hrsg.), *Englischunterricht* (S. 82-109). Tübingen: A. Francke Verlag.

20. Lehker, M. (2003). Projektarbeit im DaF Unterricht, *Info-DaF* vol 30 (6), 562-575.

21. Lonergan, J. (1987). *Fremdsprachenunterricht mit Video*. München: Hueber

22. Matijević, M. (2008). *Projektno učenje i nastava*. Zagreb: Znamen

23. Matijević, M., Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.

24. Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake (rasprave o didaktici, metodici i razvoju škole)*. Zagreb: Educa.

25. Miljević, A. (2010). Gebrüder Grimm - Schulprojekt, Kroatischer Deutschlehrerverband, *KDV-Info*, 19 (36/37), 110-112

26. Munjiza, E., Peko, A., Sablić, M. (2007). *Projektno učenje*. Osijek: Filozofski fakultet u Osijeku.

27. *Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta Njemački jezik – prijedlog* (2016). Republika Hrvatska: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. http://mzos.hr/datoteke/3-Predmetni_kurikulum-Njemacki_jezik.pdf

28. *Nacionalni okvirni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2011). Republika Hrvatska: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

29. *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2006). Republika Hrvatska: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

30. Osnovna škola Ivan Meštrović Vrpolje, http://os-imestrovic-vrpolje.skole.hr/nastava/predmeti/njema_ki_jezik, Zugriff: 31.3.2018.

31. Osnovna škola Šime Budinića, http://www.os-sbudinica-zd.skole.hr/nastava/predmeti/njema_ki_jezik, Zugriff: 30.3.2018.

32. Quetz, J., Handt, G. (2002). *Neues Sprachen lehren und lernen.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

33. Roche, J. (2005). *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktit*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

34. Rösler, D. (2007). *E-Learning Fremdsprachen - eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

35. Schiffler, L. (1980). *Interaktiver Fremdsprachenunterricht.* Stuttgart: Klett

36. Shome, S., Natarajan, C. (2013). Ideas of and Attitudes towards Projects and Changing Practices: Voices of Four Teachers. *Australian Journal of Teacher Education* 38 (10), 64-81.

37. Sitte, W., Wohlschlägl, H. (2001). *Beiträge zur Didaktik des "Geographie und Wirtschaftskunde" - Unterrichts.* Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien.

38. Smolčić, D. (2015). *E-Twining projekti kao faktor motivacije u nastavi njemačkog, Pogled kroz prozor*, https://pogledkrozprozor.wordpress.com/2015/03/31/etwinning-projekti-kao-faktor-motivacije-u-nastavi-njemackog/, Zugriff: 30.3.2018.

39. Traub, S. (2012). *Projektarbeit – ein Unterrichtskonzept selbstgesteuerten Lernens? Eine Vergleichende empirische Studie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

40. Varaždinski.hr (2018). *Projekti Prva osnovna škola Varaždin učenicima "otvara" vrata Europe*, http://varazdinski.rtl.hr/skolski-kutak/projekti-prva-osnovna-skola-varazdin-ucenicima-otvara-vrata-europe , Zugriff: 30.3.2018.

41. Visković, I. (2016). Projektna nastava kao područje unaprjeđenja kvalitete, *Školski vjesnik-Časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*65, 381-391.

42. Wicke, R.-E. (2013). Kompetenzförderung im projektorientierten Unterricht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Sozialformen?, *KDF-Info*, 22 (42/43) 8-19.

43. Žugaj, B. (2014). Utjecaj projektne nastave na promjenu stava kod učenika prema nastavnim sadržajima iz biologije. *Educatio Biologiae* 1 (1), 18-26.

44. Zydatiß, W. (2000). *Bilingualer Unterricht in der grundschule, Entwurf eines Sprachenerwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Lineares Modell von Projektunterricht (Lehker 2003, S. 564)

Abbildung 2: Integratives Modell von Projektunterricht (Lehker 2003, S. 564)

Abbildung 3: Einteilung der Befragten nach dem Alter

Abbildung 4: Einteilung der Befragten nach ihrer Berufserfahrung

Abbildung 5: Einteilung der Befragten nach der beendeten Ausbildung

Abbildung 6: Einteilung der Befragten in Bereiche in denen Deutsch als 1. Fremdsprache unterrichtet wird

Abbildung 7: Einteilung der Befragten in Bereiche in denen Deutsch als 2. Fremdsprache unterrichtet wird

Abbildung 8: Die Begriffsbestimmung des Projektunterrichts

Abbildung 9: Vorteile des Projektunterrichts

Abbildung 10: Nachteile des Projektunterrichts

Abbildung 11: Durchführung von Projekten im eigenen Unterricht

Abbildung 12: Die Anzahl der Projekte in einem Schuljaht

Abbildung 13: Durchführung von Projektwochen in der Schule

Abbildung 14: Gründe zur Vermeidung von Projekten im eigenen Unterricht

Abbildung 15: Einfluss auf den Unterricht und Schülerleistung

Abbildung 16: Anforderungen auf die Lehrperson und SuS

Abbildung 17: Lehrerkompetenz

Abbildung 18: Organisatorische Bedingungen

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Gegenüberstellung des Lernens im herkömlichen Unterricht und im Projektunterricht, adaptiert nach: Sitte, Wohlschlägl, 2001, S. 366

Tabelle 2: Einstellungen zum Projektunterricht im DaF

Tabelle 3: Die Einheitsdistribution und –belastung nach Faktoren für den Teil des instruments der sich auf die Einstellungen gegenüber dem Projektunterricht bezieht.

Tabelle 4: Varianzanalyse – Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Anwendung der Projektarbeit und dem Alters

Tabelle 5: Varianzanalyse – Verbindung der Einstellungen hinsichtlich des Alters

Anhang

Anhang 1: Fragebogen

UPITNIK O PROJEKTNOJ NASTAVI U UČENJU I POUČAVANJU NJEMAČKOG JEZIKA

Poštovane kolegice i kolege,

hvala Vam što ste odvojili nekoliko minuta svog vremena za sudjelovanje u istraživanju koje se provodi u okviru izrade diplomskog rada na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu. Pred Vama se nalazi upitnik o projektnoj nastavi u učenju i poučavanju njemačkog jezika. Molimo Vas da na pitanja odgovarate spontano i što iskrenije možete. Istraživanje je potpuno anonimno, a prikupljeni podaci će se koristiti isključivo u istraživačke svrhe.

Unaprijed zahvaljujem na Vašoj pomoći!

I. OPĆI DIO

Zaokružite ili navedite tražene podatke o sebi:

Spol: M Ž

Dobna skupina: a) 22-29 b) 30-39 c) 40-49 d) 50-59 e) 60+

Godine radnog iskustva: a) do 5 godina b) 5-10 godina c) 10-20 godina d) više od 20 godina

Završeno obrazovanje (fakultet): _____

Škola u kojoj predajete: _____

Označite razrede kojima predajete:

njemački kao 1. strani jezik	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
njemački kao 2. strani jezik	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
njemački kao izvannastavna aktivnost	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.

II. PROJEKTNI RAD U MOJOJ NASTAVI

Što za Vas znači projektna nastava?

_____

_____

Provodite li projekte u Vašoj nastavi? a) često b) ponekad c) nikada

Koliko bi se projekata, prema Vašem mišljenju, trebalo provesti tijekom jedne školske godine u nastavi njemačkog kao stranog jezika?

a) jedan do dva projekta b) tri do četiri projekta c) više od pet projekata d) projekti nisu potrebni

Provodi li Vaša škola projektni tjedan? ☐ DA ☐ NE

Što su po Vašem mišljenju najveće prednosti projektne nastave?

_____

_____

_____

Što su po Vašem mišljenju najveći nedostaci projektne nastave?

_____

_____

_____

Ako smatrate da projekte ne provodite dovoljno često, molimo objasnite zašto je to tako.

_____

_____

_____

III. MIŠLJENJE O PROJEKTNOJ NASTAVI

Označite u kojem stupnju se slažete sa svakom od dolje navedenih rečenica.

5 = potpuno se slažem, 4 = slažem se, 3 = niti se slažem, niti se ne slažem, 2 = ne slažem se, 1 = uopće se ne slažem

Učenici nastavni sadržaj lakše usvajaju kroz projektnu nastavu.	1	2	3	4	5
Projekti u nastavi oduzimaju previše vremena.	1	2	3	4	5
Proces realizacije projekta koji učenici prolaze važniji je od konačnog produkta.	1	2	3	4	5
Teško mi je ocijeniti projekte.	1	2	3	4	5
Tijekom projekta učenici se više zabavljaju nego što uče.	1	2	3	4	5

Projekti motiviraju učenike na rad.	1	2	3	4	5
Ne osjećam se kompetentno za provođenje projekata.	1	2	3	4	5
U okviru projekata učenici stječu važne kompetencije, poput samostalnosti, odgovornosti i sl.	1	2	3	4	5
Nastavni plan i program ograničavajući je čimbenik za provođenje projekata u nastavi.	1	2	3	4	5
Teško je izabrati temu projekta koja će učenicima biti zanimljiva i istovremeno korisna za nastavu.	1	2	3	4	5
Projekti su skupi zbog dodatnog ulaganja u potrebne materijale.	1	2	3	4	5
Projektna nastava zahtjevnija je za učenike od uobičajenog oblika nastave.	1	2	3	4	5
Učenike treba što ranije upoznati s ovom vrstom nastave.	1	2	3	4	5
Projekti znatno razvijaju sposobnost timskog rada.	1	2	3	4	5
Projekti zahtijevaju više nastavnikove pripreme nego što to zahtijeva uobičajen oblik nastave.	1	2	3	4	5
Kroz projekt učenici sami uče vrednovati svoj rad.	1	2	3	4	5
U svojoj nastavi izbjegavam projekte.	1	2	3	4	5
Projektna nastava pogodnija je u nekim drugim predmetima.	1	2	3	4	5
Projektni rad čini nastavni proces raznolikijim i zanimljivijim.	1	2	3	4	5

IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA

Izjavljujem da sam ja, Štefani Ilić, studentica Učiteljskog fakulteta u Zagrebu samostalno provela aktivnosti istraživanja literature i napisala diplomski rad na temu *Projektunterricht und seine Anwendung im DaF*.

U Zagrebu, 12. srpnja, 2018.

Štefani Ilić

_____