



**INSTITUT FÜR PRODUKTIVES LERNEN IN EUROPA (IPLE)**



# ***Produktives Lernen in Thüringen***

***Eine Entwicklungsperspektive für Praxisklassen***

**Abschlussevaluation des Weiterbildungsprojekts**  
***Produktives Lernen in Thüringen***





**INSTITUT FÜR PRODUKTIVES LERNEN IN EUROPA (IPLE)**

Sabine Liedtke

Ute Ohme

Ulrike Wagner

# ***Produktives Lernen in Thüringen***

Eine Entwicklungsperspektive für *Praxisklassen*

Abschlussevaluation des Weiterbildungsprojekts

***Produktives Lernen in Thüringen***

Das Projekt *Produktives Lernen in Thüringen* wurde vom Land Thüringen und vom Europäischen Sozialfonds gefördert.

© *Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLE)*

Karl-Schader-Straße 6, 10781 Berlin

Juli 2008

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des *IPLE*. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des *IPLE* öffentlich zugänglich gemacht werden. Das gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke.

Umschlaggestaltung und Satz: Jürgen Frölich, Berlin

Druck: Paulick & König GbR Druckerei Bunter Hund, Berlin

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei)

# Inhalt

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Einleitung</b>  | <b>7</b>  |
| <b>1. Rahmenbedingungen des Weiterbildungsprojekts</b><br><b><i>Produktives Lernen in Thüringen</i></b>  | <b>11</b> |
| 1.1 <i>Produktives Lernen in Thüringen</i> – ein Weiterbildungsprojekt   | 11        |
| 1.2 Die <i>Praxisklassen</i> an Thüringer Regelschulen   | 12        |
| 1.3 Die Teilnehmer/innen der Weiterbildung und ihre Schulstandorte   | 16        |
| 1.4 Das Konzept des Weiterbildungsstudiums <i>Produktives Lernen in Thüringen</i>  | 19        |
| <b>2. Die Kompetenz- und Rollenentwicklung: Vom Lehrer zum Pädagogen, von der Lehrerin zur Pädagogin</b>                                       | <b>21</b> |
| 2.1 Der Prozess der Qualifizierung im <i>Produktiven Lernen</i>  | 24        |
| 2.2 Motive der Pädagog/inn/en für ihre Teilnahme am Weiterbildungsstudium  | 32        |
| 2.3 Entwicklung neuer pädagogischer Kompetenzen und eines neuen Rollenverständnisses   | 35        |
| <b>3. Auswirkungen des Weiterbildungsstudiums auf die <i>Praxisklassen</i> und die Klassen nach dem Konzept des <i>Produktiven Lernens</i></b> | <b>47</b> |
| 3.1 Organisatorische Veränderungen   | 51        |
| 3.2 Methodische Veränderungen  | 54        |
| 3.3 Curriculare Veränderungen  | 58        |

|                                     |           |
|-------------------------------------|-----------|
| <b>4. Zusammenfassung und Fazit</b> | <b>69</b> |
| <b>Anhang - Fallbeispiele</b>       | <b>75</b> |
| Susanne                             |           |
| Thomas                              |           |
| Rebecca                             |           |
| <b>Anhang - Glossar</b>             | <b>83</b> |

## Einleitung

Zu Beginn des Schuljahres 2005/06 äußerte das Referat 2-3 des Thüringer Kultusministeriums ein Interesse an der Einführung von *Produktivem Lernen* in Thüringer Regelschulen. Der Referatsleiter Johann Fackelmann und der im Referat tätige Mitarbeiter Dr. Bodo Krug besuchten das *Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLE)* und einen Berliner Standort des *Produktiven Lernens*, um zu prüfen, ob diese Bildungsform der Schulentwicklung in Thüringen zu Gute kommen könnte. Durch diesen Besuch in Berlin verstärkte sich das Interesse des Ministeriums deutlich. Es erklärte die Absicht, sich um eine Förderung der Einführung von *Produktivem Lernen* in Thüringen aus dem Europäischen Sozialfonds (ESF) zu bemühen.

Nach einer längeren Phase von Verhandlungen zwischen Ministerium und Institut gelang es zum Ende des Schuljahres 2005/06, ein zweijähriges Projekt zur Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern aus *Praxisklassen*<sup>1</sup> zu initiieren. Der Bildungsgang *Praxisklasse* war einige Jahre zuvor an Thüringer Regelschulen eingeführt worden, um Schülerinnen und Schülern, die vom herkömmlichen Unterricht nicht ihren Entwicklungsmöglichkeiten entsprechend gefördert werden können, zu ermöglichen, einen Schulabschluss zu erreichen. Allerdings waren die in den *Praxisklassen* tätigen Lehrerinnen und Lehrer bisher nicht in ausreichendem Maße auf diese pädagogische Arbeit vorbereitet.

Elf Regelschulen folgten nach Ende des Schuljahres 2005/06 am ersten Schulfertigtag der Einladung des Ministeriums, sich über das *Produktive Lernen* und das geplante Projekt zu informieren. Das Ministerium und das *IPLE* trugen den versammelten Schulleiter/inne/n und Lehrer/inne/n die Konzeption des Projekts *Produktives Lernen* in Thüringen vor und diskutierten mit ihnen die Möglichkeiten, die das Projekt den *Praxisklassen* bieten würde. Am Ende der Veranstaltung zeigten alle anwesenden Schulen ein Interesse am *Produktiven Lernen*, obwohl klar war, dass das Projekt erheblich in die bereits abgeschlossenen Planungen der Schulen für das Schuljahr 2006/07 eingreifen würde. Acht der Schulen<sup>2</sup> entschlossen sich zur Teilnahme.

---

<sup>1</sup> vgl. Thüringer Schulgesetz, § 6, (5), in der Fassung vom 01.08.2007

<sup>2</sup> Durch Fusion zweier Schulen verringerte sich die Anzahl der Schulen im Laufe des Projektes auf sieben.

Wegen organisatorischer Schwierigkeiten kam das Weiterbildungsstudium der zunächst 16 Lehrerinnen und Lehrer aus den acht Regelschulen im September des Schuljahres 2006/07 nur unter starken Belastungen und mit Verzögerungen in Gang. Es stellte sich heraus, dass ein deutlicher Bedarf an methodischen Werkzeugen und Kompetenzen bestand, damit sich die *Praxisklassen* in Richtung *Produktives Lernen* entwickeln könnten. In den Schulen hatten die Lehrerinnen und Lehrer eine curriculare und organisatorische Routine entwickelt, die nicht überall den eigentlich angestrebten Zielen der *Praxisklassen* entsprach. Sie konnten aber in relativ kleinen Gruppen von Schülerinnen und Schülern wesentlich stärker auf die von ihnen wahrgenommenen Bildungsbedürfnisse der Jugendlichen eingehen, als dies im regulären Unterricht möglich gewesen wäre. Es gab Ansätze von projektorientiertem Lernen und von Praxisbezügen, die deutlich zur Steigerung der Lern- und Leistungsfähigkeit der Schüler und Schülerinnen beitrugen.

Im Zuge des Weiterbildungsstudiums gelang es, die Lehrer/innen anzuregen, ihre Arbeit konzeptionell und methodisch zu qualifizieren. In intensiven Standortberatungen, in Seminarveranstaltungen und im Briefstudium eigneten sich die Lehrer/innen zunächst zögerlich, dann aber zunehmend intensiver Formen und Methoden des *Produktiven Lernens* an und erprobten viele von ihnen in ihrer pädagogischen Praxis.

Mit wachsenden Kompetenzen entstanden Forderungen nach einer Weiterentwicklung der organisatorischen Bedingungen der *Praxisklassen*. Es wurden intensivere Phasen der schulischen und außerschulischen Praxistätigkeit und des entsprechenden Erfahrungsgewinns eingerichtet und es entwickelte sich eine zunehmende Sensibilisierung für die Individualisierung des Lernens. Insbesondere entstand der Wunsch, eine schon seit langem angestrebte Fortsetzung der *Praxisklassen* im 9. Schuljahr konsequent der Methodik des *Produktiven Lernens* folgen zu lassen. Es gelang aber nicht, bereits zum Schuljahr 2007/08 einen entsprechenden Schulversuch zu starten, in dem dieser Vorschlag hätte realisiert werden können.

Zur Mitte des Schuljahres 2007/08 lud das Thüringer Kultusministerium die Schulen sowie die Schulaufsicht ein, die bisherigen Ergebnisse des Projekts

darzustellen und Perspektiven der Weiterentwicklung zu erörtern. Sämtliche Schulen äußerten ihre Zufriedenheit über die Entwicklung des Projekts und ihr Interesse an einer Fortführung der Entwicklungsarbeit unter Beteiligung des *IPLE*. Das Kultusministerium erklärte, dass es die Absicht habe, durch die Einrichtung von Schulversuchen den Entwicklungsrahmen der *Praxisklassen* und inzwischen entstandenen „Klassen nach dem Konzept des *Produktiven Lernens*“ zu erweitern, so dass auch in der 9. und 10. Jahrgangsstufe eine entsprechende pädagogische Arbeit möglich werden sollte.

Diese Absicht setzte das Ministerium im April 2008 um, indem es einen organisatorischen Rahmen für einen Schulversuch „Flexible Abschlussphase“ verabschiedete und dabei die Absicht erklärte, das *IPLE* durch Qualifizierung weiterer Lehrerinnen und Lehrer an der Schulversuchsarbeit zu beteiligen. Inzwischen war allerdings das Schuljahresende herangerückt und es entstand ein großer Zeitdruck, das beabsichtigte Vorhaben zum Schuljahr 2008/09 zu beginnen.

Für das *IPLE* war nicht erkennbar, dass das Thüringer Kultusministerium das Schulversuchskonzept mit dem erforderlichen Nachdruck realisierte. Vielmehr wurde weder die Information noch die Werbung von Schulen vorangebracht; insbesondere klärte das Kultusministerium nicht die Frage, wie der geplante Schulversuch finanziert werden sollte.

Eigene Bemühungen des *IPLE* trafen auf die Bereitschaft des für den Europäischen Sozialfonds zuständigen Thüringer Wirtschaftsministeriums, eine Förderung des Schulversuchsprojekts zu avisieren; das zuständige Fachreferat sowie die Fondsverwaltung zeigten sich für eine entsprechende Initiative des Kultusministeriums offen.

Diese beschränkte sich auf ein Gespräch mit der *Gesellschaft für Arbeit und Wirtschaft* (gfaw), einer Organisation, die mit der Verwaltung der Mittel des ESF beauftragt war. Die gfaw hielt das Schulversuchsprojekt und insbesondere die Weiterbildung / Fortbildung der beteiligten Lehrer/innen für nicht förderfähig – eine Einschätzung, die nicht durch entsprechende Rechtsvorschriften begründet wurde. Das Kultusministerium verzichtete daraufhin auf eine weitere Unterstützung des geplanten Schulversuchs durch das *IPLE*.



Wie auch in anderen Bundesländern hat sich die Einführung der Methodik des *Produktiven Lernens* in Thüringen soweit bewährt, wie es die curricularen und personellen Bedingungen zugelassen haben. Durch die Einführung des Schulversuchs „Flexible Abschlussphase“ ist ein äußerer Rahmen geschaffen worden, in dem sowohl die sieben Pilotschulen ihre Entwicklungsarbeit fortsetzen als auch Lehrer/innen von neuen Schulen sich für die Arbeit in *Praxisklassen* qualifizieren sollen.

Dieses Ergebnis des Projekts „*Produktives Lernen in Thüringen*“ ist in erster Linie den Lehrerinnen und Lehrern zu verdanken, die sich dem anspruchsvollen Weiterbildungsstudium gewidmet haben und sich neben ihrer anstrengenden pädagogischen Arbeit für das *Produktive Lernen* qualifizierten; ihre Erfolge haben das Thüringer Kultusministerium veranlasst, die Entwicklungsarbeit fortzusetzen und auszuweiten. Zwei Referenten im Kultusministerium haben sich sehr dafür eingesetzt; auch ihnen sei für ihr Engagement gedankt.

Nicht zuletzt danken wir den Kolleginnen und Kollegen unseres Instituts dafür, dass sie unter den ungewohnten und zum Teil schwierigen Bedingungen von bereits existierenden Formen praxisorientierenden Lernens Wege gesucht und gefunden haben, die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer für die neuen Formen von Bildung zu gewinnen. Ein besonderer Dank gebührt den Kolleginnen Dr. Sabine Liedtke, Dr. Ute Ohme und Ulrike Wagner für die Ausarbeitung der vorliegenden Projektevaluation.

Wir wünschen diesem Projektbericht, dass er der Schulentwicklung in Thüringen wie auch in anderen Bundesländern Impulse gibt und trotz der Entscheidung des Thüringer Kultusministeriums, auf eine weitere Kooperation mit dem *IPLE* zu verzichten, eine Grundlage für die Entwicklung von *Produktivem Lernen in Thüringen* schafft.

Berlin, im Juni 2008

Dipl.-Päd. Ingrid Böhm und Prof. Dr. Jens Schneider, Institutsleitung

# 1. Rahmenbedingungen des Weiterbildungsprojektes *Produktives Lernen in Thüringen*

Mit dem Projekt *Produktives Lernen in Thüringen* führte das Berliner *Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLE)* in den Schuljahren 2006/07 und 2007/08 mit 17 Lehrer/inne/n aus sieben (zunächst acht) Thüringer Regelschulen das Weiterbildungsstudium *Produktives Lernen in Europa* durch. Ziel des Projektes war die Einführung und landesspezifische Weiterentwicklung der Bildungsform *Produktives Lernen* durch die intensive, berufsbegleitende Qualifizierung von Lehrer/innen, die in Klassen mit „handlungs- und projektorientiertem Unterricht in den Klassenstufen 7 und 8“, den sogenannten *Praxisklassen*, unterrichten.

## 1.1 *Produktives Lernen in Thüringen* – ein Weiterbildungsprojekt

Das Projekt *Produktives Lernen in Thüringen* wurde aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) gefördert. Es entsprach der „Weiterbildungsrichtlinie“, mit der das Land Thüringen die Gewährung von Zuschüssen aus dem Europäischen Sozialfonds auf der Grundlage seines Operationellen Programms für die Förderperiode 2000 – 2006 geregelt hatte. Mit den Fördermitteln wurden alle Qualifizierungsaktivitäten des *IPLE* finanziert.<sup>3</sup>

Auf Grund der Förderbedingungen des ESF in Thüringen sollte sich das Projekt auf die Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern aus *Praxisklassen* beschränken; anders als in anderen Bundesländern war die unmittelbare Beteiligung des Instituts an der konzeptionellen Entwicklung der *Praxisklassen* nicht vorgesehen. Gegenstand der Qualifizierung war die Entwicklung von methodischen und pädagogischen Kompetenzen der beteiligten Lehrer/innen. Soweit ihnen dafür von den Schulen Gelegenheit geboten wurde, konnten sie auch auf das Curriculum und die Schulorganisation Einfluss nehmen.

An jedem der sieben Projektstandorte nahmen zwei oder drei Lehrer/innen am zweijährigen Weiterbildungsstudium teil. Ihnen wurden sechs Entlastungsstunden

---

<sup>3</sup> vgl. Förderantrag des *IPLE* vom 30.05.2006

durch das Ministerium zur Verfügung gestellt, sobald dies schulorganisatorisch realisiert werden konnte. Da die Personalplanungen zu Beginn des Projekts jedoch bereits abgeschlossen waren, konnten die Entlastungsstunden zum Teil erst mit Beginn des zweiten Schulhalbjahres 2006/07 genutzt werden. Angesichts der Teilzeitbeschäftigung von Lehrerinnen und Lehrern in Thüringen führte eine Stundenentlastung zum Teil durchaus auch zu pädagogischen Schwierigkeiten, weil die Präsenz der Lehrer/innen in den *Praxisklassen* dadurch eingeschränkt wurde. In einigen Fällen kam die Stundenentlastung nur in reduziertem Umfang zur Geltung, weil pädagogische Notwendigkeiten zu einer erhöhten Unterrichtstätigkeit der Lehrer/innen führten.

Das Projekt wurde in enger Zusammenarbeit zwischen dem zuständigen Referat 2-3 des Kultusministeriums und dem *IPLE* durchgeführt. Das Ministerium kümmerte sich um die personellen und strukturellen Voraussetzungen, die für die Durchführung des Vorhabens erforderlich waren, insbesondere um die Unterrichtsentlastung der Teilnehmer/innen am Weiterbildungsstudium. Ferner half es der Schulaufsicht und den Schulen, das Projekt in den Rahmen ihrer regulären Arbeit einzubeziehen.

## 1.2 Die *Praxisklassen* an Thüringer Regelschulen

Wie in anderen Bundesländern auch gab und gibt es in Thüringen Überlegungen zur Erhöhung der Schulabschlussquote durch die besondere Förderung von Jugendlichen, deren Schulabschluss gefährdet ist. Nach einem mehrjährigen Schulversuch in Thüringen (1999-2003) können Regelschulen in der 7. und 8. Jahrgangsstufe sogenannte *Praxisklassen* einrichten, in denen mit „handlungs- und projektorientiertem Unterricht“ und einer veränderten Stundentafel gearbeitet werden kann.<sup>4</sup> Die Besonderheiten der Stundentafel für die *Praxisklassen* bestehen in der Zusammenfassung von einigen Fächern (z.B. Mathematik und naturwissenschaftliche Fächer), so dass fächerübergreifender Unterricht leichter anzulegen ist. Darüber hinaus ist innerhalb der 33 vorgeschriebenen Wochenstunden ein insgesamt großer Handlungsspielraum gegeben, da die an-

---

<sup>4</sup> vgl. Thüringer Schulgesetz, § 6, (5) in der Fassung vom 01.08.2007

gegebenen Fachstunden lediglich Richtwerte darstellen.<sup>5</sup> Ein wichtiges Instrument der Schullaufbahnberatung stellt der sogenannte „Hilfeplan“ dar, der Eltern und Schüler/innen in Entscheidungen einbezieht.

In den *Praxisklassen* werden solche Schüler/innen schulübergreifend zusammengefasst, bei denen man davon ausgeht, dass sie mit hoher Wahrscheinlichkeit keinen Schulabschluss erreichen, wenn sie nach der 6. Jahrgangsstufe in ihren Stammklassen verbleiben. Entsprechend dem Schulgesetz entscheiden abgebende und aufnehmende Schule gemeinsam über die Aufnahme eines Schülers bzw. einer Schülerin in eine *Praxisklasse*. Eltern und Schüler/innen müssen jedoch ihr Einverständnis erklären. Wenn der Wechsel in eine *Praxisklasse* einen Schulwechsel erforderlich macht, müssen die Eltern ein „Gastschulverhältnis“ für die Dauer des Verbleibs in der *Praxisklasse* beantragen. Nach zwei Jahren in der *Praxisklasse* gehen schulpflichtige Schüler/innen zurück in die Stammklassen oder wechseln in eine berufsvorbereitende Maßnahme (BVJ 1 oder 2).<sup>6</sup>

Die Lehrer/innen aus den *Praxisklassen* der am Projekt beteiligten Standorte berichteten zu Beginn der Weiterbildung übereinstimmend von einer weitgehend zufriedenstellenden Förderung leistungsschwacher Schüler/innen, die sich darin zeige, dass sich in der Regel Fehlzeiten der Schüler/innen verringerten, die Leistungsbereitschaft steige, das Selbstvertrauen wachse und fast alle Schüler/innen in den *Praxisklassen* erfolgreich seien. Gestützt werde dieser Eindruck auch durch die meist positive Rückmeldung aus der Elternschaft.

Dementsprechend hatten die Lehrer/innen überwiegend positive Erfahrungen mit der pädagogischen Arbeit in den relativ kleinen Klassen gewonnen, in denen lebensnaher und praxisbezogener Unterricht möglich sei und deutlich zu einer Motivationssteigerung der Schüler/innen führe. Allerdings strebten sie Verbesserungen ihrer Arbeit in verschiedener Hinsicht an. Unter anderem fehle

---

<sup>5</sup> vgl. Thüringer Schulordnung für die Grundschule, die Regelschule, das Gymnasium und die Gesamtschule – ThürSchulO – Anlage 2a (zu § 44, Abs. 1) Stundentafel für die Praxisklassen und das freiwillige 10. Schuljahr Regelschule

<sup>6</sup> vgl. Thüringer Kultusministerium (Hg.), *Praxisklassen. Schulversuch „Förderung in einem handlungs- und projektorientierten Unterricht in den Klassenstufen 7 und 8 der Regelschule in Thüringen“*, Erfurt 2001, S. 8

es an ausreichendem methodischem und curricularem Know-How und an entsprechenden Materialien, aber auch an materiellen und organisatorischen Voraussetzungen. Zusammengefasst wünschten die Lehrer/innen eine ausreichende Qualifizierung für ihre Arbeit und einen standortübergreifenden Erfahrungsaustausch (vgl. Abb. 1.1).

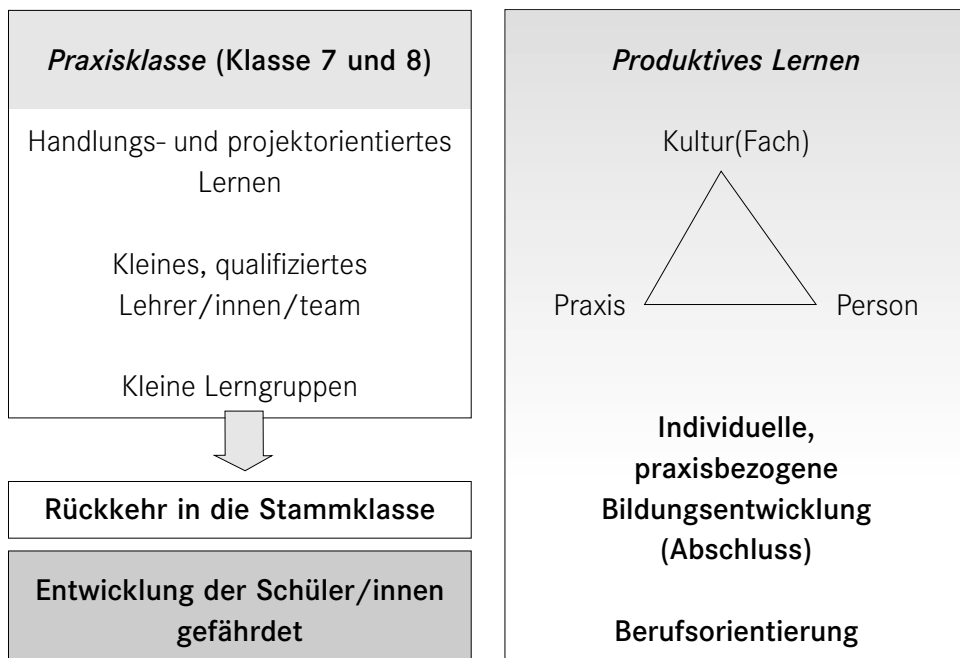
Das zentrale Defizit des Konzeptes der *Praxisklasse* sahen die Lehrer/innen in deutlicher und nachdrücklicher Einstimmigkeit darin, dass die Schüler/innen, soweit sie ihre Schulpflicht nicht erfüllt hatten und die Schule ohne Abschluss verließen, nach der 8. Klasse wieder in den Regelunterricht zurückzukehren hatten, d.h. dass die Förderung der Schüler/innen nach dem Konzept der *Praxisklassen* an dieser Schwelle abbrach und das eigentliche Ziel, das Erreichen des Schulabschlusses, damit wieder gefährdet sei (vgl. Abb. 1.1 und Abb. 1.2).

Abbildung 1.1: Ergebnisse der Zukunftswerkstatt im Seminar in Weimar, September 2006



Da die Anzahl der Adressat/inn/en der *Praxisklassen* nach wie vor hoch ist, nach Einschätzung der Lehrer/innen sogar eher steige, und das Modell inzwischen bei Eltern und Schüler/inne/n eine große Akzeptanz erfahre, erachteten die Lehrer/innen es als sehr wichtig, *Praxisklassen* weiter anzubieten und die bisherige Gestaltung dieser Bildungsform konzeptionell weiterzuentwickeln. Dies war für sie die wichtigste Motivation, sich am Weiterbildungsstudium zu beteiligen (vgl. hierzu auch Kapitel 2.2). Im Bildungsgang *Produktives Lernen* sahen sie ein Angebot, das im 8. und 9. oder auch 9. und 10. Schuljahr das Konzept *Praxisklasse* sinnvoll ergänzt und den Schüler/inne/n die Möglichkeit bietet, einen qualifizierten Schulabschluss zu erreichen und eine nachhaltige berufliche Orientierung zu entwickeln.

Abbildung 1.2: Schematische Darstellung der Bildungsgänge *Praxisklasse* und *Produktives Lernen*



### 1.3 Die Teilnehmer/innen der Weiterbildung und ihre Schulstandorte

Einer Recherche des Thüringer Kultusministeriums zufolge ist in den letzten Jahren die Anzahl der Schulen, die *Praxisklassen* einrichten und dauerhaft erhalten, deutlich gesunken. In vielfältigen Rückmeldungen forderten die Schulen für das Bildungsangebot *Praxisklasse* weitere Begleitung und Qualifizierung; diese Begleitung war nach Abschluss der Versuchsphase im Jahre 2003 beendet worden. Im Hinblick auf das Ziel, Fördermöglichkeiten für abschlussgefährdete Jugendliche an den Regelschulen zu erhalten, wurde im Sommer 2006 vom Thüringer Kultusministerium allen Regelschulen, die das Bildungsangebot *Praxisklasse* noch vorhielten, eine Teilnahme am Weiterbildungsprojekt *Produktives Lernen in Thüringen* des *IPL*E angeboten.<sup>7</sup> An einer Informationsveranstaltung im Thüringer Kultusministerium am 20. Juli 2006 nahmen Schulleiter/innen und Lehrer/innen von 11 Schulen teil. Acht Schulen meldeten die Teilnahme von einer/einem Lehrer/in bis drei Lehrer/inne/n am Weiterbildungsprojekt des *IPL*E an.

Das Weiterbildungsstudium begann im Schuljahr 2006/07 mit zunächst 15 Lehrer/inne/n. Im November 2006 und im April 2007 meldete sich jeweils eine weitere Lehrerin zum Weiterbildungsstudium an. Die am Projekt beteiligten Lehrer/innen verfügten überwiegend über langjährige, d.h. zwei- bis sechsjährige Erfahrungen in *Praxisklassen* und eine hohe Bereitschaft, an eigenen pädagogischen Zielen und Qualifizierungswünschen zu arbeiten. Im Hinblick auf die bisherige Vorbereitung für die Arbeit in *Praxisklassen* äußerten alle Lehrer/innen in den ersten Seminaren und Beratungen Kritik (vgl. Abb.1.1). Sie fühlten sich mehrheitlich unzureichend begleitet und unterstützt. Von den 17 teilnehmenden Lehrer/inne/n hatten lediglich zwei Lehrer/innen im Rahmen des Modellversuchs „Förderung in einem handlungs- und projektorientierten Unterricht in den Klassenstufen 7 und 8 der Regelschule – Praxisklassen“ an einer Weiterbildung teilgenommen.

Die Möglichkeit, am Weiterbildungsstudium des *IPL*E teilzunehmen, stellte für die Lehrer/innen neben der gewünschten Unterstützung auch eine Form von Wertschätzung ihrer Arbeit dar. Denn an einigen Standorten wurde und wird die

---

<sup>7</sup> vgl. Schreiben des Kultusministeriums vom 30.06.2006

Arbeit in *Praxisklassen* innerhalb des Kollegiums nicht genügend anerkannt und teilweise sogar gering geschätzt und abgewertet. Die Bildungsform *Praxisklasse* fand dementsprechend auch in der Selbstdarstellung einiger Schulen (Internetpräsenz oder Schulprofil) keinen angemessenen Platz. Hier sahen viele der Lehrer/innen eine große Chance für die Schulprogrammentwicklung und damit für die Stabilisierung der Schulstandorte.

Am Projekt waren Lehrer/innen aus den folgenden acht (durch Zusammenlegung später sieben) Staatlichen Regelschulen beteiligt:

| <b>Schule, Ort</b>                                | <b>Anzahl der teilnehmenden Lehrer/innen</b> | <b>Bemerkungen</b>  |
|---|--|---|
| 1 RS 25, Erfurt                                   | 2  |   |
| 2 RS Carl-August Musäus, Weimar                   | 2  |   |
| 3 RS Conrad Ekhof, Gotha                          | 2  | Eine Lehrerin trat erst im November 2006 in die Weiterbildung ein.  |
| 4 RS Joliot-Curie, Hildburghausen                 | 3  |   |
| 5 RS Petersbergschule, Nordhausen                 | 3  |   |
| 6 RS Petrischule, Mühlhausen                      | 2  |   |
| 7a RS Wiebeckschule, Bad Langensalza              | 2  | Die Wiebeckschule wurde am Ende des Schuljahres 2006/07 mit der RS Christoph Wilhelm Hufeland zusammengelegt. Eine Lehrerin trat erst im April 2007 in die Weiterbildung ein. |
| 7b RS Christoph Wilhelm Hufeland, Bad Langensalza | 1  |   |



Insgesamt nahmen also 17 Pädagog/inn/en im Laufe des Schuljahres 2006/07 das zweijährige Weiterbildungsstudium auf. Die beteiligten Schulstandorte waren Thüringen weit verteilt (vgl. Abb. 1.3).

Abbildung 1.3: Die Verteilung der beteiligten Schulstandorte in Thüringen



#### 1.4 Das Konzept des Weiterbildungsstudiums *Produktives Lernen in Thüringen*

Die *Praxisklassen* sind ein Angebot der Thüringer Regelschule. Mit dem Ziel der Qualitätssicherung und vor allem der Qualitätsentwicklung, wurde mit den in *Praxisklassen* tätigen Lehrer/inne/n ein Weiterbildungsstudium durchgeführt, das über die Entwicklung ihrer pädagogischen Kompetenzen die Qualifizierung der Bildungsform *Praxisklasse* leisten sollte. Ein weiteres, von den Lehrer/inne/n gefordertes Ziel des Weiterbildungsstudiums war es, über den Qualifizierungsprozess der Lehrer/innen die standortspezifische Entwicklung eines die Klassen-

stufen 7 bis 9 bzw. 10 umfassenden Bildungsgangs zu unterstützen, in dem die Modelle *Praxisklasse* und *Produktives Lernen* aufeinander folgen und aufbauen können.

Die Entwicklung von neuen pädagogischen Kompetenzen erforderte ein Konzept, das es den Teilnehmer/innen ermöglicht, ausgehend von einer Bestandsaufnahme der konkreten Situation in der Praxis (*Praxisklasse*) und der Definition von Zielen und einer professionellen Selbsteinschätzung Entwicklungen des pädagogischen Handelns und des damit verbundenen beruflichen Selbstverständnisses herbeizuführen sowie auch auf organisatorische Bedingungen gestaltend einzuwirken.

Eine konzeptionelle Arbeit und eine selbstkritische Weiterentwicklung von Einstellungen, Haltungen und von pädagogischem Handeln bedürfen einer intensiven, systematischen Begleitung in einem Prozess, in dem verschiedene Ebenen der Veränderungsarbeit zur Geltung kommen können. Neben dem Erfahrungsaustausch mit Kolleg/innen ist es einerseits wichtig, sich gemeinsam mit Fragestellungen auseinanderzusetzen und Lösungen zu entwickeln; andererseits muss dieser Prozess gestützt werden durch die individuelle Auseinandersetzung mit Inhalt und Theorie des Konzeptes *Produktives Lernen*.

Um diese komplexen Entwicklungsschritte zu ermöglichen, wurden im Weiterbildungsstudium die folgenden drei Elemente miteinander verbunden:

- individuelles Studium und Beantwortung von 12 *Studienbriefen* des *IPL* (Briefstudium),
- monatliche ein- und zweitägige Weiterbildungsseminare,
- monatliche dreistündige Standortberatungen. Anders als in anderen Bundesländern waren in Thüringen die Standortberatungen Teil der Weiterbildung.

Diese drei Bestandteile des Weiterbildungsstudiums ergänzten einander: Die Weiterbildungsseminare beförderten den Erfahrungsaustausch und die theoretische und methodische Anreicherung der pädagogischen Praxis der Studienteilnehmer/innen. Die Standortberatung unterstützte die konkrete Nutzung der Studieninhalte im pädagogischen Alltag und das Briefstudium bot die Theorie

und Methodik des *Produktiven Lernens* als Werkzeug der professionellen Weiterentwicklung von praktischen Kompetenzen (vgl. Kap. 2.1).

Darüber hinaus erhielten die Lehrer/innen die Möglichkeit, an internationalen Seminaren und Kongressen teilzunehmen. Diese haben zum Ziel, die europäische Zusammenarbeit von Bildungsangeboten des *Produktiven Lernens* zu fördern und das *Produktive Lernen* unter Berücksichtigung unterschiedlicher kultureller Gegebenheiten weiter zu entwickeln. Die internationale Vernetzung des *Produktiven Lernens* verfolgt aber auch die Absicht, den Schüler/inne/n internationales Lernen zu ermöglichen und dieses im Rahmen internationaler Seminare und Kongresse vorzubereiten.

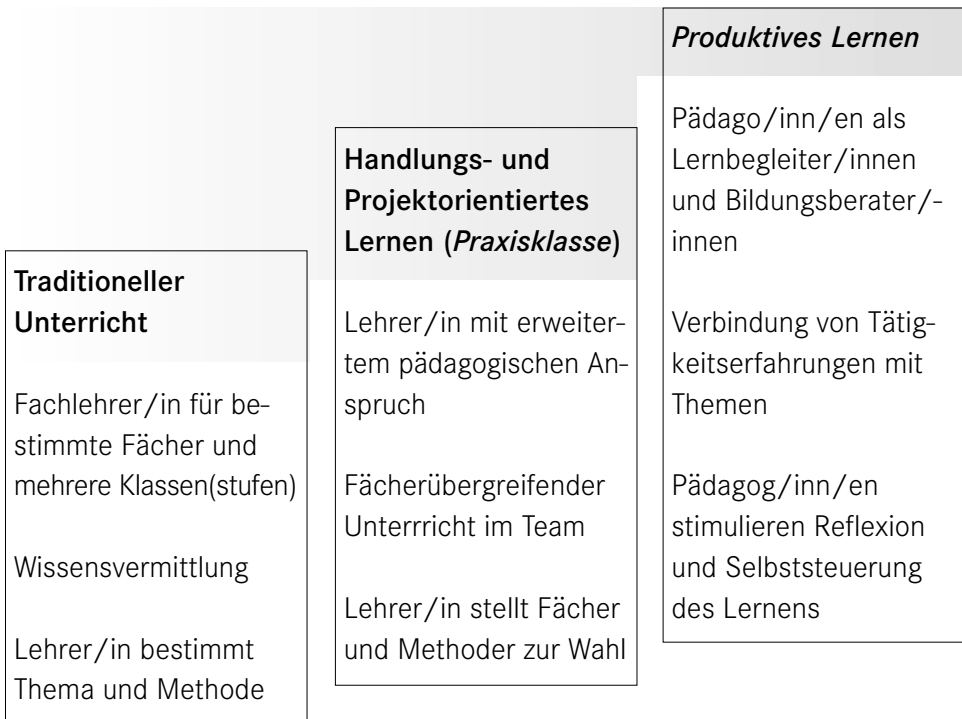
Die intensive Qualifizierung der beteiligten Lehrer/innen wurde von einem Team wissenschaftlicher Mitarbeiter/innen des *IPLE* durchgeführt, die zum einen im Wechsel die Seminarveranstaltungen leiteten und zum anderen durch standortspezifische Beratungen und den persönlichen Dialog über Studienbriefthemen die Lehrer/innen in ihrem individuellen Entwicklungsprozess begleiteten.

Die dargestellten Elemente des Weiterbildungskonzeptes *Produktives Lernen in Europa* wurden an die Rahmenbedingungen des Weiterbildungsprojektes *Produktives Lernen in Thüringen* angepasst. Den Prozess der Kompetenz- und Rollenentwicklung der Lehrer/innen in der Weiterbildung beschreiben wir im folgenden Kapitel.

## 2. Die Kompetenz- und Rollenentwicklung: Vom Lehrer zum Pädagogen, von der Lehrerin zur Pädagogin

Das Konzept der *Praxisklasse* und in besonderem Maße das Konzept des *Produktiven Lernens* beruhen auf einem gegenüber dem traditionellen Schulunterricht veränderten Verständnis von Lernen. Während für das Konzept *Praxisklasse* idealerweise handlungs- und projektorientierter Unterricht mit zunehmenden Freiheitsgraden der Schüler/innen kennzeichnend ist, sind im *Produktiven Lernen* Bildungsprozesse der Schüler/innen individualisiert auf die jeweiligen Praxistätigkeiten bezogen und in ihren je konkreten Zielen und Schritten nicht vorgezeichnet. Die Rolle der Pädagog/inn/en im *Produktiven Lernen* ist noch stärker als im Modell *Praxisklasse* eine die Bildungsprozesse begleitende, beratende Rolle.

Abbildung 2.1: Die Veränderung der Lehrer/innen/rolle von der Wissensvermittlung zur Lernbegleitung



Jugendlichen ein individualisiertes und selbstverantwortliches Lernen zu ermöglichen, erfordert eine entsprechende Veränderung der traditionellen Lehrer/innen/rolle. Diese wird von mindestens zwei Faktoren geprägt. Zum Einen sind dies institutionelle Rahmenbedingungen, die Handlungsweisen in der Rollenausübung bestimmen. Zum Anderen wird das Handeln im Rahmen der Ausübung einer Rolle wesentlich vom Selbstverständnis geprägt, mit dem eine Person die Rolle einnimmt. Eine Prüfung und Veränderung der beruflichen (Lehrer/innen-) Rolle erfordert daher zunächst eine Klärung des pädagogischen Selbstverständnisses im Hinblick auf

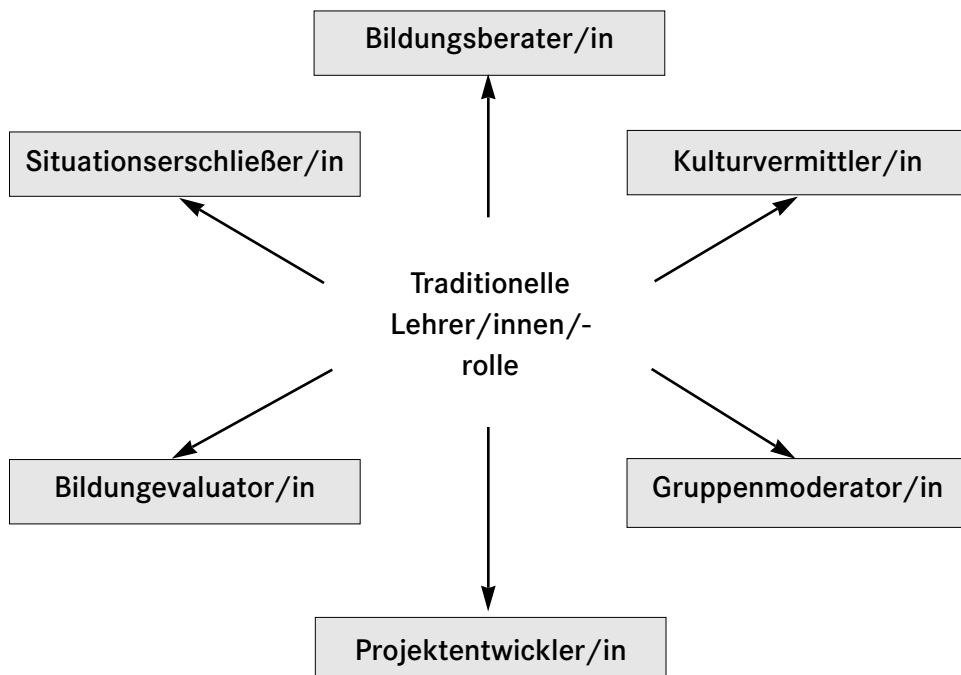
- den Prozess des Lernens:  
Ist dieser linear plan- und steuerbar oder muss der Selbststeuerung durch die Lernenden Priorität eingeräumt werden, weil Lernen ein individueller Prozess ist?
- die Bedeutung von Eigenverantwortung und Selbstbestimmung:  
Halte ich fest an der Zergliederung komplexer Zusammenhänge in vorgegebene, isolierte Fächer-Inhalte, die ich mit überwiegend rezeptiven Unterrichtsmethoden vermittele, oder verzichte ich auf inhaltliche Vollständigkeit und begeben mich mit den Schüler/inne/n in einen gemeinsamen Lernprozess, der von realen Fragestellungen in Praxissituationen und Tätigkeitserfahrungen ausgeht?

Die Bestandsaufnahme des eigenen pädagogischen Selbstverständnisses führt zu einer Neuorientierung im Hinblick auf erforderliche Veränderungen, die es den Schüler/inne/n ermöglichen, selbstbestimmt und individuell zu lernen. Diese Veränderungen betreffen einerseits organisatorische und strukturelle Rahmenbedingungen, unter denen Lernprozesse in Gang kommen können und andererseits Haltungen und Kompetenzen, die für die Umsetzung der veränderten pädagogischen Ziele benötigt werden.

Die Pädagog/inn/enrolle im *Produktiven Lernen* geht über die im handlungs- und projektorientierten Lernen des Konzeptes *Praxisklasse* definierte Rolle der Lehrerin bzw. des Lehrers hinaus. Sie differenziert sich in sechs Anteile, mit denen die konzeptionellen Grundlinien umgesetzt werden. Pädagog/inn/en im

*Produktiven Lernen* sind Projektentwickler/innen, Bildungsberater/innen, Bildungsevaluator/inn/en, Situationserschließer/innen, Kulturvermittler/innen und Gruppenmoderator/inn/en (vgl. Glossar im Anhang).

Abbildung 2.2: Entwicklung der Rollenanteile des Pädagogen/der Pädagogin im *Produktiven Lernen*



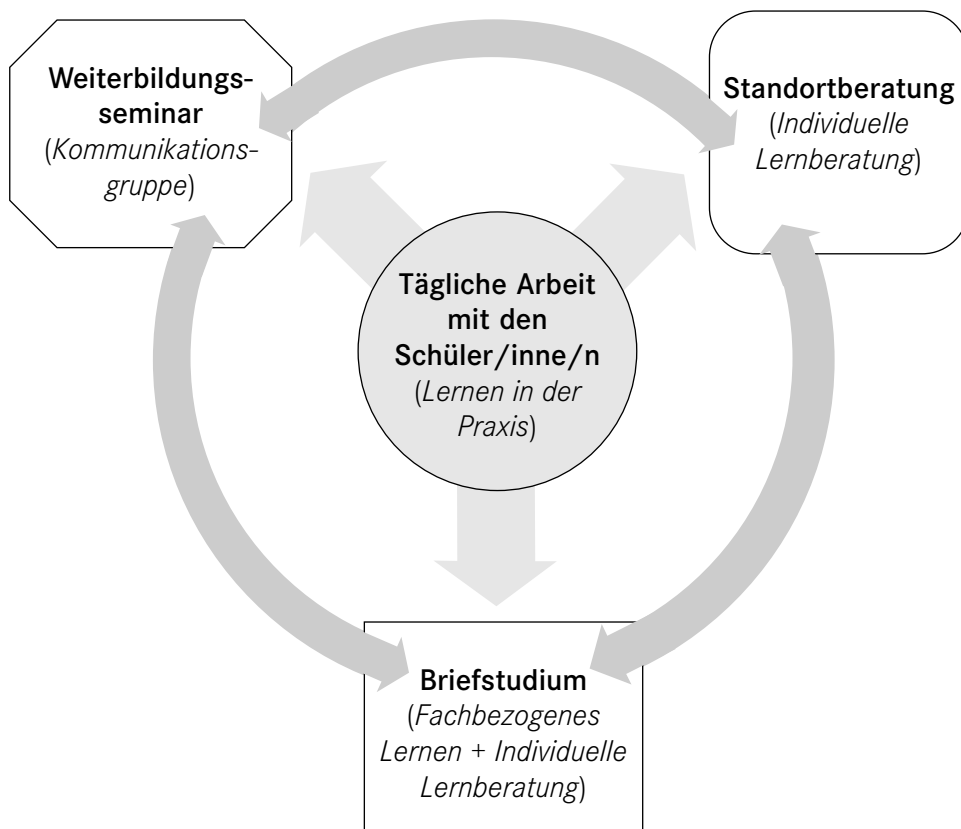
Voraussetzung zur Umsetzung dieser Rollenanteile sind jedoch auch institutionelle Bedingungen, die im Rahmen des Projektes kaum beeinflussbar waren. Die Lehrer/innen haben dennoch ein großes Interesse gezeigt, das Konzept des *Produktiven Lernens* vor allem in der 9. Jahrgangsstufe umzusetzen. Sie haben sich daher mit diesen Rollenaspekten und den damit verbundenen Handlungsweisen intensiv auseinandergesetzt.

Um allen an den schulischen Interaktionsprozessen Beteiligten die traditionellen Definitionen, Rollenverständnisse und Strukturen bewusst zu machen und ein Sich-Einlassen auf Entwicklung und Veränderung zu erleichtern, sprechen wir im Rahmen des *Produktiven Lernens* anstatt von „Lehrer/inne/n“ von „Pädagog/inn/en“. Damit verleihen wir der Pädagogik gegenüber der Vermittlung von Schulfächern Priorität. In den nachfolgenden Ausführungen bezeichnen wir daher auch die teilnehmenden Lehrer/innen als Pädagog/inn/en.

Auf welche Weise die besondere Konstruktion des Weiterbildungsstudiums die Entwicklungsprozesse beförderte (2.1), aufgrund welcher Motive die Pädagog/inn/en sich für eine Teilnahme entschieden (2.2) und welche neuen Kompetenzen sowie welches Rollenverständnis sie nach ihrer Selbsteinschätzung erwarben (2.3), sind die Gegenstände der folgenden Abschnitte in diesem Kapitel. Eine wesentliche Grundlage für die Evaluation bildeten die zum Ende der Weiterbildung durchgeführten Befragungen in Form von anonymen Fragebögen im Rahmen eines Evaluationsseminars im April 2008. Alle 17 am Projekt beteiligten Pädagog/inn/en nahmen an diesen Befragungen teil. In der folgenden Analyse werden vor allem bedeutsame Ergebnisse aus dieser Befragung benannt. Zusätzlich wurden Aussagen der Teilnehmer/innen aus *Studienbriefen* und während der Standortberatungen und Seminare in die Auswertung einbezogen.

## 2.1 Der Prozess der Qualifizierung im *Produktiven Lernen*

Auch die Weiterbildung der Pädagog/inn/en folgte dem Konzept des *Produktiven Lernens*. Die folgende Abbildung veranschaulicht das ganzheitliche Prinzip des *Produktiven Lernens* der Pädagog/inn/en, bei dem die eigene pädagogische Praxis sowie die einzelnen Anteile des Weiterbildungsstudiums – Weiterbildungsseminar, Standortberatung, Briefstudium – jeweils in Wechselwirkung miteinander stehen.

Abbildung 2.3: Die Weiterbildung als *Produktives Lernen* der Pädagog/inn/en

Der Prozess der Kompetenz- und Rollenentwicklung nahm seinen Ausgang von der jeweils individuellen pädagogischen Praxis, die vor dem Hintergrund der theoretischen und methodischen Grundlagen des *Produktiven Lernens* reflektiert wurde. Dies geschah mit allen Pädagog/inn/en gemeinsam entsprechend dem Modell Gruppenarbeit im *Produktiven Lernen* in ein- und zweitägigen Seminaren. Die Fragen, Probleme und aktuellen Arbeitsbedingungen der Pädagog/inn/en wurden jeweils in Beziehung zu den Seminarthemen gesetzt, gemeinsam bearbeitet und diskutiert. Ein Schwerpunkt lag auf der lösungsorientierten Diskussion und Bearbeitung der jeweiligen Themen, wovon die Pädagog/inn/en profitierten:



„Ich bin froh, dass ich die Möglichkeit habe, über den Tellerrand zu schauen. Ständig habe ich neue Inputs.“ (Feedbackrunde im Seminar 14.02.2008)

„... Zeit, Dinge zu verändern – die vielen Impulse der Seminare umzusetzen und für unsere Arbeit zu nutzen“ (Feedbackrunde im Seminar 14.02.2008)

### Weiterbildungskomponente „Seminar“

Das Seminar ergänzt – wie die Kommunikationsgruppe in Projekten *Produktiven Lernens* – das individuelle Studium durch Erfahrungs- und Meinungsaustausch sowie durch Bearbeitung und Weiterentwicklung der Themen, die in der Praxis und im Briefstudium als bedeutsam erkannt werden. Damit setzt es eine aktive und kontinuierliche Mitwirkung aller Seminarteilnehmer/innen voraus.

Zum Weiterbildungsteil „Seminar“ gehörten im Projektzeitraum auch drei bundesweite oder internationale Veranstaltungen, bei denen die Pädagog/inn/en die Gelegenheit zum Austausch mit Kolleg/inn/en aus anderen Bundesländern und anderen europäischen Ländern wahrnahmen und gemeinsam an spezifischen Fragestellungen arbeiteten.

Folgende Themen waren Gegenstand der ein- und zweitägigen Weiterbildungsseminare bzw. der bundesweiten und internationalen Veranstaltungen:

Schuljahr 2006/2007

|    | <b>Titel</b>  | <b>Veranstaltungsart</b>                        | <b>Ort</b> |
|----|---|---|------------|
| 1. | Zukunftswerkstatt: Wo kommen wir her – wo wollen wir hin?   | Eintägiges Seminar                              | Weimar     |
| 2. | <i>Individuelles Lernen</i> und Lernwerkstatt – Hospitationen an Berliner Standorten <i>Produktiven Lernens</i> | Zweitägiges Seminar mit Hospitationsmöglichkeit | Berlin     |

|     | <b>Titel</b>   | <b>Veranstaltungsart</b>  | <b>Ort</b>      |
|-----|--|---|-----------------|
| 3.  | <i>Gruppenarbeit im Produktiven Lernen – Anknüpfungspunkte für die Praxisklassen</i>   | Eintägiges Seminar  | Erfurt          |
| 4.  | Die <i>Kommunikationsgruppe</i> als Methode für die eigenständige Entwicklung – Dokumentation und Präsentation in <i>Praxisklassen</i> | Eintägiges Seminar  | Bad Langensalza |
| 5.  | Schulfächer person- und praxisbezogen lernen   | 11. Forum zum <i>Produktiven Lernen</i><br>Zweitägige, bundesweite Veranstaltung                | Schwerin        |
| 6.  | Möglichkeiten der Verbindung von Praxiserfahrungen und schulischem Lernen in <i>Praxisklassen</i>                                      | Eintägiges Seminar  | Nordhausen      |
| 7.  | <i>Individuelle Lernplanung</i> und <i>Individuelle Curricula</i> im <i>Produktiven Lernen</i>   | Eintägiges Seminar  | Mühlhausen      |
| 8.  | <i>Produktives Lernen</i> und/oder Unterricht?   | Eintägiges Seminar  | Hildburghausen  |
| 9.  | <i>Inclusive Education and Productive Learning</i>   | 19. Kongress des <i>Internationalen Netzes Produktiver Bildungsprojekte und Schulen (INEPS)</i> | Pécs, Ungarn    |
| 10. | Praxisreflexion am Beispiel einer Projektplanung   | Eintägiges Seminar  | Erfurt          |
| 11. | Bewertung von Bildungsentwicklung  | Eintägiges Seminar  | Gotha           |
| 12. | <i>Orientierungsphase</i> im <i>Produktiven Lernen</i> und in <i>Praxisklassen</i>   | Zweitägiges Seminar   | Weimar          |

## Schuljahr 2007/2008

|     | <b>Titel</b>   | <b>Veranstaltungsart</b>   | <b>Ort</b>             |
|-----|--|--|------------------------|
| 1.  | <i>Gruppenarbeit im Produktiven Lernen, Weimar</i>   | Eintägiges Seminar   | Weimar                 |
| 2.  | <i>Individuelle Bildungsberatung im Produktiven Lernen</i>                                   | Zweitägiges Seminar  | Erfurt                 |
| 3.  | Die Stadt zur Schule machen, bundesweite Fachtagung, Berlin                                  | Eintägiges Seminar   | Berlin                 |
| 4.  | <i>Die Lernwerkstatt – Individuelles Lernen im Produktiven Lernen</i>                        | Eintägiges Seminar   | Gotha                  |
| 5.  | <i>Productive Learning – a new approach to individual vocational orientation</i>             | 20. Internationales Seminar  | Hilversum, Niederlande |
| 6.  | <i>Curriculum im Produktiven Lernen: Fachbezogenes Lernen</i>                                | Zweitägiges Seminar  | Erfurt                 |
| 7.  | Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns   | Eintägiges Seminar   | Erfurt                 |
| 8.  | <i>Produktives Lernen durch internationalen Austausch und Englisch im Produktiven Lernen</i> | Eintägiges Seminar   | Weimar                 |
| 9.  | Evaluation des Weiterbildungsstudiums  | Zweitägiges Seminar  | Erfurt                 |
| 10. | Individual Vocational Orientation in <i>Productive Learning</i>                              | 20. Kongress des Internationalen Netzes Produktiver Bildungsprojekte und Schulen (INEPS) | Burgas, Bulgarien      |
| 11. | <i>Erschließung Produktiver Situationen</i>  | Eintägiges Seminar   | Bad Langensalza        |
| 12. | Perspektiven <i>Produktiven Lernens</i> in Thüringen   | Eintägiges Seminar   | Nordhausen             |

Die Seminarveranstaltungen wurden reihum an unterschiedlichen Standorten der Pädagog/inn/en durchgeführt und boten ihnen dadurch einen Eindruck von den Bedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten und –ergebnissen ihrer Kolleg/inn/en vor Ort.

### **Weiterbildungskomponente „Standortberatung“**

In den ebenfalls monatlichen dreistündigen Standortberatungen hatten die Pädagog/inn/en jeder beteiligten Schule Gelegenheit, sich mit dem/der für die/den jeweiligen Pädagogin/Pädagogen zuständigen wissenschaftlichen Mitarbeiter/in des *IPL*E über die Entwicklung ihrer pädagogischen Arbeit ausgehend von aktuellen Problemen, anstehenden Aufgaben und inhaltlichen Themen aus ihrer Praxis, den Seminaren und/oder den *Studienbriefen* zu beraten. Gelegentlich umfassten solche Beratungen auch zwei oder drei Standorte, so dass eine zusätzliche Möglichkeit des Austausches mit anderen Pädagog/inn/en des Projektes bestand.

In den Beratungen standen pädagogische Themen und im Zusammenhang damit auch Fragen der Struktur und Organisation am Standort im Vordergrund, z. B.:

- Entwurf und Weiterentwicklung einer Standortkonzeption,
- Realisierung eines kleinen „autonomen“ Pädagog/inn/enteams,
- Umsetzung des Lernens in der Praxis,
- Verbindung von Praxis und schulischem Lernen,
- Vertiefung von theoretischen Inhalten des Konzeptes *Produktives Lernen*,
- Teamentwicklung und
- Präsentation der Entwicklungsarbeit und ihrer Ergebnisse im Gesamtkollegium.

Die Schwierigkeiten der sich langsam und in kleinen Schritten vollziehenden Veränderungen von strukturellen und organisatorischen Bedingungen zur Verbesserung der pädagogischen Arbeit zogen sich als roter Faden bis zum Ende des Weiterbildungsprojektes durch die Beratungen an allen Standorten und waren auch durchgehendes Thema des individuellen Briefstudiums der Teilnehmer/innen.

## Weiterbildungskomponente „Briefstudium“

Ziel des Briefstudiums war es, bei den Pädagog/inn/en über die Auseinandersetzung mit der Theorie und Methodik des *Produktiven Lernens* im Zusammenhang mit der eigenen pädagogischen Praxis einen Reflexionsprozess anzuregen. Dieser wurde durch ausführliche, individuelle Kommentare der Berater/innen unterstützt.

Dieses Element der Weiterbildung bedurfte einer Gewöhnungsphase, da eine solche Feedbackkultur den meisten Pädagog/inn/en unbekannt war. Das zeigen auch die Ergebnisse von zwei Befragungen (Mai 2007 und Juni 2008) im Hinblick auf den Nutzen des Feedbacks durch die Berater/innen auf die eingesandten Studienbriefantworten. Während im Mai 2007 nur eine Person „voll“ zustimmte, das Feedback des Beraters bzw. der Beraterin rege sie zum Weiterdenken an, waren es im Juni 2008 acht Personen. Insgesamt werteten 14 von 17 Pädagog/inn/en das Feedback der Berater/innen als anregend. Die Zahl derer, die dem „eher nicht“ zustimmten, sank im Projektzeitraum von vier auf zwei. Die überwiegend positive Entwicklung der gemeinsamen Feedbackkultur, die die Pädagog/inn/en punktuell auch dazu veranlasste, theoretische Zusammenhänge weiterzudenken, verdeutlichen die folgenden Zitate:

„Liebe/r...., nachdem ich die Antwort auf den letzten von mir geschriebenen Studienbrief sorgfältig gelesen habe, möchte ich dir sagen, dass ich doch freudig überrascht von deiner Antwort war. Und auch wenn zeitlich das Seminar zu diesem Thema später war, hat mich doch beides zum weiteren Nachdenken angeregt.“  
(aus einer Antwort zum 5. *Studienbrief*)

„Ich habe deinen Antwortbrief auf Nr. 3 mit Freude gelesen und bin auch wieder auf die kommenden gespannt.“ (aus einer Antwort zum 2. *Studienbrief*)

„Die Bearbeitung des Studienbriefes hat mir Spaß gemacht, da sich viele Aussagen zum PL in der Arbeit mit Schülern in Praxis-  
klassen wiederfinden, obwohl sich die Jugendlichen im Alter

unterscheiden. [...] Besonders wichtig bei der Bearbeitung des Studienbriefes war mir die Feststellung, dass man den Übergang vom Kindesalter zum Jugendlichen oder vom Jugendalter zum Erwachsenen nicht am biologischen Alter festmachen sollte, sondern an der körperlichen und geistigen Reife der Heranwachsenden.“ (aus einer Antwort zum 2. *Studienbrief*)

Der individuelle Reflexionsprozess war umso nachhaltiger, je aktiver die Pädagog/inn/en auf die pädagogische Praxis gestaltend Einfluss nehmen konnten. Die insgesamt 12 *Studienbriefe* enthalten neben ausführlichen Darlegungen theoretischer Hintergründe des jeweiligen Themas auch konkrete Aufgabenstellungen, die sich auf die Arbeit mit den Schüler/inne/n beziehen und zur Umsetzung methodischer Elemente anregen.

„In Auseinandersetzung mit den Aufgaben des Studienbriefes habe ich mich mit verschiedenen Materialien intensiv beschäftigt. So studierte ich ziemlich aufmerksam die allgemeinen Ausführungen im Lehrplan Mathematik für die Regelschule. Außerdem kramte ich alle Unterlagen aus den Seminaren hervor. Für mich ist es wichtig, dass ich durch Selbststudium immer noch mal verinnerliche, was es an theoretischen Positionen gibt, um dann meine praktische Umsetzung zu realisieren.“ (aus einer Antwort zum 4. *Studienbrief*)

„Für mich ist nicht nur der 6. Studienbrief fertig, sondern das gesamte Briefstudium ist fertig! Das ist natürlich ein erleichterndes Gefühl, aber ich gestehe auch, dass ich jetzt nach zwei Jahren PL-Weiterbildung in vielen Dingen einen ganz anderen Blick bekommen habe. Für mich war der Einstieg sehr schwer: alles nur theoretisch abarbeiten oder in der Vorstellung, wie könnte es sein. Jetzt bekommt für mich alles einen tatsächlichen Sinn und ich lese öfter mal in ‚alten‘ Studienbriefen nach. [...] Soviel zum Briefstudium. Es war oft anstrengend, aber letztendlich für mich sehr hilfreich und anregend.“ (aus der letzten Studienbriefantwort einer Teilnehmerin)

Wenn die Realisierung von Übungsvorschlägen (Elemente des *Produktiven Lernens*) auch nicht immer oder nicht an jedem Standort konkret möglich war, so konnten die meisten Pädagog/inn/en doch ausreichend Phantasie und Vorstellungsvermögen entwickeln, um sich mit der jeweiligen Thematik kritisch auseinander zu setzen; darin wurden sie durch die wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen des *IPLE* unterstützt, durch deren ausführliche schriftliche Rückmeldungen zu den individuellen Studienbriefantworten dieser Reflexions- und Entwicklungsprozess in Gang gehalten wurde. Im Ergebnis konnte bei den meisten Pädagog/inn/en eine Selbstreflexionskompetenz entwickelt werden.

## 2.2 Motive der Pädagog/inn/en für ihre Teilnahme am Weiterbildungsstudium

Die Evaluation der Gründe und Motive der Pädagog/inn/en für die Teilnahme am Weiterbildungsstudium ergab eine große Übereinstimmung. Insgesamt lässt dieses Bild den Wunsch und die große Bereitschaft zur Umorientierung bzw. Weiterentwicklung im pädagogischen Beruf erkennen. Folgende Motive belegen das eindrucksvoll (die Zahlen benennen die Anzahl der „voll“ bzw. „eher“ zustimmenden Pädagog/inn/en):

- der Wunsch nach beruflicher Weiterentwicklung (14),
- die Suche nach neuen Lernformen (13),
- der Wunsch nach neuen Herausforderungen (13),
- das Interesse an einer persönlichen Qualifizierung (12).

Eine weitere Ebene der Motivation lag in dem Wunsch, das Miteinander im Schulalltag zu verändern. So erhielten auch die folgenden Aspekte eine weitgehende Zustimmung:

- mehr Zusammenarbeit im Team (13),
- ein anderer Umgang mit den Schüler/inne/n (11).

Wie das Evaluationsseminar im April 2008 ergab, nahmen allerdings auch sechs Pädagog/inn/en hauptsächlich auf Wunsch der Schulleitung an der Weiterbildung

teil. Dieser Grund hatte bei diesen Pädagog/inn/en einen Anteil an der Motivation zur Weiterbildung, der nicht näher bestimmt wurde.

Fragen nach den Gründen und Motiven für eine Teilnahme am Weiterbildungsstudium regten die Pädagog/inn/en intensiv zur freien Formulierung zusätzlicher Aspekte an. Hieraus ist zu schließen, dass die vorformulierten Aussagen die Situation noch nicht erschöpfend beschrieben und dass die Pädagog/inn/en eine sehr aktive, differenzierte Auseinandersetzung und Selbstreflexion über die berufliche Situation vollzogen. Dies ist insofern positiv zu bemerken, als die Arbeit am eigenen pädagogischen Berufsalltag sowie am eigenen pädagogischen Selbstverständnis den Kern des Weiterbildungsstudiums ausmachte.

Besonders häufig wurde zur Situation und zum Konzept der *Praxisklasse* Stellung bezogen. Betont wurden:

- die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung des Bildungsgangs *Praxisklasse* sowie
- das Ziel, die Schüler/innen der *Praxisklassen* nach der 8. Klasse nicht wieder an ihre Stammklassen im Regelunterricht „zurückgeben“ zu müssen.

Dies korrespondiert mit Aussagen, die im ersten Seminar des Weiterbildungsstudiums, einer „Zukunftswerkstatt“, gemacht wurden und auch in diesem Rahmen die Motivation der Pädagog/inn/en zur Teilnahme am Weiterbildungsstudium deutlich charakterisierten. Wie bereits in der vom *IPLE* erstellten Bestandsaufnahme zu den *Praxisklassen* der am Projekt beteiligten Schulen in Thüringen vom 24.01.2007 ausgeführt, sehen die Pädagog/inn/en ein zentrales Defizit des Konzeptes der *Praxisklasse* in der Rückkehr der Schüler/innen in den Regelunterricht nach der 8. Klasse. Dies wurde auch in Studienbriefantworten sowie im Evaluationsseminar erneut formuliert:

„Die Vision, die Schüler der Praxisklassen in Klasse 9 weiterzubilden, besteht seit dem Beginn des Schulversuches „Praxisklassen“ im Jahr 1999. Die Idee, lernschwachen Schülern in Praxisklassen die Möglichkeit zu geben, ihre Persönlichkeit zu



stärken, ihre schulischen Stärken auszubauen und ihnen damit die Chance auf einen Schulabschluss zu geben, kann nur durch eine Weiterführung in Klasse 9 erreicht werden. Mit dieser Fortbildung wurde uns ein neuer (in anderen Bundesländern erprobter, erfolgreicher) Weg gezeigt, wie dieses Ziel erreicht werden kann – in PL-Klassen.“ (aus einer Antwort zum 1. Studienbrief)

„Ich wollte eine Chance zur Weiterentwicklung meiner Schüler nach der 8. Klasse. Das Unterrichten in der PK-Klasse mit anderen Methoden erforderte ein neues Know-how!“ (Aussage aus der Evaluation im April 2008)

Neben diesem zentralen Anliegen nannten die befragten Pädagog/inn/en als weitere und allgemeinere Aspekte

- den Wunsch nach Unterstützung bestimmter Gruppen von Schüler/inne/n,
- das Interesse für neue Methoden sowie
- die veränderte Sicht auf ihre pädagogische Rolle.

Deutlich wird aus den Aussagen einer Reihe von Pädagog/inn/en, dass ihnen bestimmte Gruppen von Schüler/inne/n besonders am Herzen liegen. Dies sind vor allem sozial benachteiligte und verhaltensauffällige Schüler/innen sowie auch Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten. Hier bedingen sich die Motive der Unterstützung bestimmter Schüler/innen und des Interesses für neue Methoden zum Teil gegenseitig, denn gerade für diese Gruppen von Schüler/inne/n gilt es nach Auffassung der Pädagog/inn/en, neue Lernmethoden kennen zu lernen und zu entwickeln.

Das Interesse für neue Methoden war aber auch unabhängig von der Arbeit mit einer spezifischen Gruppe von Schüler/inne/n vorhanden. So schrieb eine/der Befragten, sie/er wollte vor allem „neue Motivationsansätze für die Lernbereitschaft der Schüler/innen kennen lernen“. Weitere Äußerungen deuten auf eine noch grundlegendere Auseinandersetzung mit der pädagogischen Aufgabe hin:

„Es geht um eine neue Form von Lehren und Lernen! Ich konnte schon lange nicht mehr stur Wissen von vorn (an der Tafel) vermitteln, mir war der Umgang mit den Schülern, das Verhältnis zu ihnen immer sehr wichtig!“ (Aussage aus der Evaluation im April 2008)

„Der Umgang und die Arbeit mit den heutigen Schülern erfordern unbedingt einen ‚neuen‘ Lehrer.“ (Aussage aus der Evaluation im April 2008)

Aus den aufgeführten Ergebnissen der Befragung und aus Äußerungen der Pädagog/inn/en in Beratungen, Seminaren und Studienbriefantworten wird deutlich, dass die Tätigkeit in *Praxisklassen* einer besonderen Qualifikation bedarf.

### **2.3 Entwicklung neuer pädagogischer Kompetenzen und eines neuen Rollenverständnisses**

Ebenso eindeutig wie bei der Frage nach der Motivation zur Teilnahme am Weiterbildungsstudium zeigten sich auch die Auswertungsergebnisse zum Komplex der Kompetenz- und Rollenentwicklung. Diese Tatsache kann durchaus in einem Zusammenhang betrachtet werden, denn der große Bedarf nach pädagogischer Weiterentwicklung lässt eine Bereitschaft zur Reflexion und Veränderung annehmen, die durch die verschiedenen Elemente der Weiterbildung – Seminare, Beratungen, *Studienbriefe* – kontinuierlich gefördert wurde.

#### **Entwicklung des pädagogischen Selbstverständnisses**

Wiederum mittels eines Fragebogens konnten die Pädagog/inn/en sich zu mehreren Aussagen zur Entwicklung ihres pädagogischen Selbstverständnisses als „voll“, „eher“, „eher nicht“ sowie „nicht“ zustimmend positionieren. Die Aspekte, die im Rahmen dieser Aussagen im Mittelpunkt standen, waren

- Eigenverantwortlichkeit und Selbstbestimmung der Pädagog/inn/en sowie
- Individualisierung des Lernens.

Besonders die Einschätzung der Pädagog/inn/en zum ersten dieser Aspekte tritt hervor. Alle Befragten gaben an, dass die Eigenverantwortlichkeit in der Gestaltung ihres pädagogischen Konzeptes zugenommen hätte; 12 der insgesamt 17 Teilnehmer/innen stimmten hierbei sogar in vollem Maße zu. Zu dieser Aussage passt auch die einhellige Meinung der Befragten, heute selbstbestimmter wie auch kreativer zu sein. Dabei steht die häufig geäußerte Auffassung, selbst Lernende/r zu sein, diesen Aussagen nicht entgegen, sondern unterstützt vielmehr den prozesshaften Charakter der Weiterbildung und die durch sie geförderte Neuorientierung.

Die gewonnene Eigenverantwortlichkeit führte – wie im Projekt des *Produktiven Lernens* intendiert – daher auch zu keiner stärkeren Betonung der traditionellen Lehrer/innen/rolle, sondern wurde vielmehr zur Individualisierung von Lernprozessen genutzt. 16 Teilnehmer/innen der Weiterbildung gaben an, dass sie nun stärker auf die Individualisierung der Lerninteressen der Schüler/innen orientiert seien. Hieran schließt sich passend die von 16 Befragten geäußerte Auffassung an, nun weniger Lehrer/in, dafür mehr Berater/in zu sein. Ein Auszug aus einer Antwort auf einen *Studienbrief* belegt das eindrucksvoll:

„Ich merke, dass meine Aufgabe als Lehrer immer mehr darin besteht zu beobachten, wie der Schüler arbeitet, und man z.B. nicht mehr darauf achten muss, dass er arbeitet. Ich bin immer mehr Berater und, was für mich persönlich so schön ist, ich erfahre auch noch so viel, was ich vorher nicht wusste. Es ist für mich ungeheuer spannend zu sehen, wie die Schüler auf die neuen Strukturen, Methoden usw. reagieren und wie schnell sie auch vergessen haben, wie die „alte Schule“ aussah. Wir Lehrer übrigens auch, mich eingeschlossen. Man findet doch immer etwas zu meckern und vergisst, wie weit man mit den Schülern schon gekommen ist und das ist doch schön!“ (aus einer Antwort zum 10. *Studienbrief*)

Dass aus dieser Entwicklung eine Zufriedenheit mit der Aufgabe als Pädagoge bzw. Pädagogin erwächst, beschreibt sehr anschaulich die folgende Aussage aus einer Studienbriefantwort:

„Da jeder Schüler seine ganz individuellen Aufgaben hatte, war es von der Arbeitsform her eine Einzelarbeit im Gespräch mit dem Lehrer. Was ich nur so bemerkenswert finde, man kommt als Lehrer wirklich mit jedem Schüler ins Gespräch und man hat das Gefühl, immer eine individuelle Beratung durchgeführt zu haben. Man geht automatisch respektvoller miteinander um. Es sind Gespräche auf gleicher Augenhöhe. .. Wenn ich an dieser Stelle ein Fazit ziehe, dann muss ich sagen, dass mir die Arbeit der Schüler und die Arbeit mit den Schülern wieder viel Freude gemacht hat, weil ich sehe, wie sich jeder einzelne doch entwickelt und sich mit seiner Praxis identifiziert. Das Selbstbewusstsein ist bei allen gewachsen, sie haben keine Hemmungen mehr, einen Vortrag zu halten, und ihre praktischen Erfahrungen führen dazu, dass sie auf ihrem Gebiet schon kleine Spezialisten sind. Das finde ich Klasse.“ (aus einer Antwort zum 11. Studienbrief)

Wie der Fragebogen über Motive und Gründe zur Teilnahme an der Weiterbildung so bewirkte auch die Reflexion über das eigene pädagogische Selbstverständnis eine ganze Reihe zusätzlicher und frei formulierter Kommentare. In der überwiegenden Anzahl ging es den Befragten hierbei um eine Grundstimmung gegenüber ihrer pädagogischen Tätigkeit. Sie seien „viel gelassener bei Problemen“, „arbeiten nicht nur einfach Aufgabenstellungen ab“, „haben einige dieser Dinge auch vorher getan, fühlen sich aber jetzt dabei wohler“. (Aussagen aus der Evaluation im April 2008)

„Ich habe mehr Mut, etwas auszuprobieren, neues auszutesten. Ich mache mir weniger ‚Druck‘, Bestimmtes erreichen zu wollen, z. B. so viel Klassenarbeiten oder Anzahl der Noten.“ (Aussage aus der Evaluation im April 2008)

Bereits 14 Pädagog/inn/en gaben an, jetzt nicht mehr auf die Fächer konzentriert zu sein. Das ist umso bemerkenswerter, als zur Erlangung eines Abschlusses in allen Fächern Noten erteilt werden müssen. Die Aussage einer Pädagogin bzw. eines Pädagogen spiegelt diesen Zwiespalt wider:

„Ich habe ein kleines Problem mit dem Punkt ‚nicht mehr auf die Fächer konzentriert‘. Durch die Bewertung und den zu erlangenden ‚normalen‘ Hauptschulabschluss, bin ich schon auf Fächer konzentriert, wenn sich die Teilnehmer ihre individuellen Aufgaben stellen. Aber der Focus liegt nicht mehr nur auf den Fächern, sondern auf den individuellen Lernbedürfnissen und Fähigkeiten und das geht dann in Ordnung!“ (Aussage aus der Evaluation im April 2008)

Diese Beschreibung ist ein konkretes Beispiel für die Beschränkung der Entwicklung des pädagogischen Selbstverständnisses durch strukturelle Rahmenbedingungen. Pädagog/inn/en, die individuelle Bildungsprozesse gemeinsam mit den Schüler/inne/n evaluieren möchten, benötigen dafür andere Instrumente als die traditionelle Ziffernote.

### **Entwicklung des Rollenverständnisses**

Wie sich das neue pädagogische Selbstverständnis in einem veränderten Rollenverständnis niederschlägt, wurde ebenfalls mit einem umfangreichen Fragebogen erhoben. In der Erhebung konnten die Pädagog/inn/en ihr gegenwärtiges Verständnis ihrer pädagogischen Rolle mit dem zu Beginn der Weiterbildung bestehenden Rollenverständnis vergleichen. Besonders hinterfragt wurden,

- welche Schwierigkeiten die Pädagog/inn/en im Hinblick auf das Entwickeln ihrer Rolle als Bildungsberater/in hatten,
- inwieweit sie heute mehr Verantwortung bezüglich des Lernens an die Schüler/innen abgeben können,
- welche Bedenken sie in diesem Zusammenhang hatten bzw. überwunden haben.

Als Antwortmöglichkeit waren die Kategorien „gar nicht“, „etwas“, „weitgehend“ und „sehr“ vorgegeben. Bei allen Antworten wird deutlich, dass nach Selbsteinschätzung eine positive Veränderung im Sinne des *Produktiven Lernens* stattgefunden hat. Hatten sich zu Beginn des Projektes 13 Pädagog/inn/en noch

als „weitgehend“ bzw. sogar als „sehr“ skeptisch ihrer neuen Rolle gegenüber bezeichnet, so war dies aktuell nur noch eine/r. Die Mehrzahl der Pädagog/inn/en war inzwischen „gar nicht“ mehr bzw. nur noch „etwas“ skeptisch.

Haben 11 Pädagog/inn/en angegeben, es sei ihnen anfänglich „weitgehend“ schwer gefallen, Verantwortung an Schüler/innen abzugeben, so war dies aktuell nur noch eine/r. Dazu erscheint zunächst widersprüchlich, dass noch immer 11 Pädagog/inn/en „weitgehend“ zustimmten, Lerninhalte vorzugeben. Die Unterscheidung der Pädagog/inn/en in ihren Vorgehensweisen in *Praxisklassen* einerseits und Klassen nach dem Konzept des *Produktiven Lernens* andererseits erklärt möglicherweise dieses vordergründig widersprüchliche Auswertungsergebnis. Da aktuell der größte Teil der Pädagog/inn/en noch in den 7. und 8. *Praxisklassen* tätig ist, zeigt dies, dass zwar einerseits ihre Bereitschaft gewachsen ist, Verantwortung abzugeben, sie dazu jedoch im konzeptionellen Rahmen der *Praxisklasse* nur begrenzt in der Lage sind.

Diesen Zusammenhang zeigt auch das Ergebnis hinsichtlich der Einschätzung der Sorge, die Schüler/innen würden nicht genug lernen. Diese Sorge bestätigte zu Beginn des Projektes etwa die Hälfte der Pädagog/inn/en; aktuell stimmten dieser Aussage nur noch fünf Pädagog/inn/en in abgeschwächter Form zu.

„So, wie wir jetzt mit den Schülern arbeiten, macht es Spaß und ich bin immer wieder aufs Neue überrascht, dass es mit dem selbstständigen Arbeiten funktioniert.“ (Aussage aus der Evaluation im April 2008)

Das Ermöglichen des konkreten *Praxisbezugs* als einer Säule des *Produktiven Lernens* fiel den Pädagog/inn/en zunehmend leichter. Während sie anfänglich kaum Kenntnis von den Praxisplätzen hatten und demzufolge in der Regel keine Rückkoppelung mit dem schulischen Lernen stattfand, änderte sich dieses mit der Einführung und teilweisen Umsetzung des Konzepts des *Produktiven Lernens*. So gaben 11 Pädagog/inn/en an, dass sie anfänglich „weitgehende“ oder „sehr“ große pädagogische Schwierigkeiten hatten, weil sie nicht über genügend Kenntnisse der Praxisplätze verfügten und so nicht die Herstellung der

Verbindung zwischen „Praxiswissen“ und individuellem Lernen begleiten konnten. Aktuell äußerten dagegen nur noch vier Pädagog/inn/en, noch „weitgehend“ pädagogische Schwierigkeiten aufgrund mangelnden Wissens über die Praxisplätze zu haben.

Einen deutlichen Zuwachs an Rollenkompetenz spiegeln die Aussagen der Pädagog/inn/en in Bezug auf die Frage wider, wie schwer ihnen anfangs die Beratung der Schüler/innen im Vergleich zu heute gefallen sei. Zu Beginn des Projektes fiel diese Tätigkeit 11 Pädagog/inn/en noch „weitgehend“ bzw. „etwas“ schwer. Aktuell jedoch hatten fünf Pädagog/inn/en dieses Problem gar nicht mehr sowie 10 von ihnen nur in geringem Maße.

„Heute fällt es mir insgesamt leichter, Schülern Wege und Möglichkeiten aufzuzeigen, die sie beschreiten können und selbst entscheiden können, welchen Weg sie beschreiten.“ (Aussage aus der Evaluation im April 2008)

Der Wandel von der herkömmlichen Lehrer/innen/rolle als Wissensvermittler/in zur Lernberaterin bzw. zum Lernberater zeigt sich auch in den Antworten auf die Aussagen,

- Ich konnte bzw. kann mich als Fachvermittler/in zurücknehmen,
- Ich konnte bzw. kann die Schüler/innen als Partner/innen im Lernprozess akzeptieren und
- Ich konnte bzw. kann die Schüler/innen als Expert/inn/en akzeptieren.

Bei allen drei Aussagen zeigt sich eine deutliche Verschiebung: In der Anfangszeit des Projektes lag das Antwortspektrum von 13 Pädagog/inn/en bei „etwas“ und „weitgehend“ und bei der Einschätzung des aktuellen pädagogischen Handelns von allen Pädagog/inn/en im Spektrum „weitgehend“ bis „sehr“.

Das Bewusstsein, innerhalb des *Produktiven Lernens* selbst Lernende/r zu sein, ist ebenfalls gewachsen: Zu Beginn des Projektes sahen sich 13 Pädagog/inn/en „etwas“ bzw. „weitgehend“ in dieser Rolle, aber nur vier Pädagog/inn/en „sehr“. Zum jetzigen Zeitpunkt betrachten sich nur noch drei „etwas“ in der

Rolle des/der Lernenden, aber insgesamt 13 fanden sich in dieser Rolle voll wieder.

„... verstehe ich mich als Lernende, als diejenige, die auch erst einmal umdenken muss, die bisherige Strukturen aufbricht und sich an eine neue Arbeitsweise herantraut.“ (aus einer Antwort zum 7. Studienbrief)

„Es gibt zwischen mir und den Schülern ein Verhältnis, das oft auf gleicher Ebene steht.“ (Aussage aus der Evaluation im April 2008)

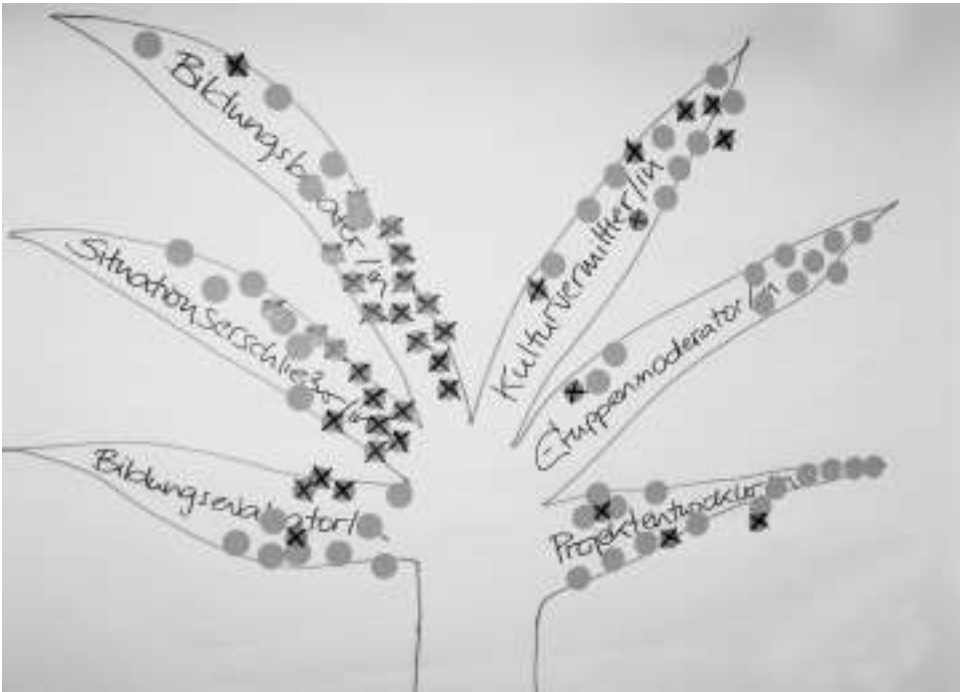
„Meine neue Rolle als Pädagoge sehe ich vor allem darin, dass ich heute gemeinsam mit den Schülern lerne.“ (Aussage aus der Evaluation im April 2008)

In dem Maße, wie sich die Pädagog/inn/en dafür einsetzten, das Konzept des *Produktiven Lernens* zu verwenden, näherten sie sich auch den eingangs erwähnten sechs Rollenanteilen von Pädagog/inn/en im *Produktiven Lernen* an. In einem Seminar zum Thema „Grenzen und Möglichkeiten des pädagogischen Handelns“ im Februar 2008 hatten die Pädagog/inn/en in einer Reflexionsphase die Gelegenheit einzuschätzen, welche Rollenanteile sie anstreben oder auch schon ausüben (hellgrau) bzw. welche Rollenanteile sie noch weiterentwickeln möchten (Kreuz). Sie markierten dies mit entsprechenden Punkten auf der unten abgebildeten grafischen Darstellung der Rollenanteile. Als Entwicklungsziele treten die Anteile Bildungsberatung und Situationserschließung deutlich hervor.



Abbildung 2.4: Einschätzung zur Wahrnehmung der sechs Rollenanteile (aus dem Seminar zu Möglichkeiten und Grenzen des pädagogischen Handelns in Erfurt, Februar 2008)

⊗ steht für den Wunsch nach Intensivierung und Weiterentwicklung



Eine zusätzliche Erhebung zur qualitativen Einschätzung der Rollenausübung im Hinblick auf die sechs Rollenanteile im *Produktiven Lernen* verdeutlichte die hohe Bereitschaft, sich in diese Richtung weiter zu entwickeln. Darin äußerten sich nur sechs Pädagog/inn/en unzufrieden mit der Wahrnehmung der sechs Rollenanteile. Die große Mehrheit der Pädagog/inn/en fühlt sich kompetent, die Rollenanteile eines Pädagogen bzw. einer Pädagogin im *Produktiven Lernen* zu realisieren.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Diese Einschätzung wurde jedoch in der Annahme getroffen, dass die wissenschaftliche Begleitung durch das *IPLE* im Schuljahr 2008/09 fortgesetzt wird.



Beratungssituation an einem Schulstandort



Rollenspiel im Weiterbildungsseminar



Gruppenarbeit in Weiterbildungsseminaren



Gruppenarbeit in Weiterbildungsseminaren



Präsentation von Ergebnissen im Weiterbildungsseminar



Erfahrungsaustausch im Weiterbildungsseminar



Präsentation von Ergebnissen im Weiterbildungsseminar



Vorbereitung eines Plakats zur Präsentation von Ergebnissen im Weiterbildungsseminar

### **3. Auswirkungen des Weiterbildungsstudiums auf die *Praxisklassen* und die Klassen nach dem Konzept des *Produktiven Lernens***

Gegenstand der Weiterbildung war die Entwicklung von methodischen und pädagogischen Kompetenzen der beteiligten Pädagog/inn/en (vgl. Kap.1.4 und Kap. 2.1). Die Aneignung von neuen Methoden und die Entwicklung eines veränderten Rollenverständnisses gestaltet sich umso nachhaltiger und effektiver, je mehr und eigenständiger die sich qualifizierenden Personen Einfluss auf organisatorische und strukturelle Bedingungen nehmen können.

Diese Einflussnahme war an den Schulstandorten in unterschiedlichem Ausmaß möglich. Im Hinblick auf die Umsetzung methodischer oder auch organisatorischer bzw. struktureller Bausteine des *Produktiven Lernens* in der *Praxisklasse* bietet die besondere Stundentafel dieses Bildungsgangs jedoch einen großen Gestaltungsfreiraum. In der Auswertung der Auswirkungen auf die *Praxisklasse* zeigt sich, in welchem Maße die Pädagog/inn/en bereit waren bzw. inwieweit es ihnen ermöglicht wurde, diesen für die Umsetzung neuer Methoden und strukturell-organisatorischer Bedingungen zu nutzen.

Die Umsetzung des Konzeptes *Produktives Lernen* war in Thüringen zunächst noch nicht möglich. Für die Standorte, die ihre *Praxisklassenschüler/innen* aus der 8. *Praxisklasse* in eine 9. Klasse nach dem Konzept des *Produktiven Lernens* überführen wollten, wurde aber zum zweiten Weiterbildungsjahr die reguläre Stundentafel geprüft und vom Kultusministerium für ausreichend flexibel befunden, Elemente des *Produktiven Lernens*, insbesondere das *Lernen in der Praxis*, zu realisieren.

Abbildung 3.1: Vom Thüringer Kultusministerium genehmigter Entwurf einer Verlagerung von Unterrichtsstunden in die „Praxis“ für die Realisierung des *Produktiven Lernens* in der Klassenstufe 9 (siehe Seite 48)

| Rahmenstundentafel für die Regelschule lt. Anlage 2 (zu § 44 Abs. 1 Thür. Schulordnung) |               | Realisierung der Stundentafel des <i>Produktiven Lernens</i> in der Klassenstufe 9 |                      |                                   |
|---|---------------|--|----------------------|-----------------------------------|
| Fächer  | Klasse 9      | Lernen in der Schule   | Lernen in der Praxis |                                   |
| <b>Pflichtbereich</b>   |               |  |                      |                                   |
| Deutsch   | 3             | 3  | 1                    | Deutsch<br>Mathematik<br>Englisch |
| Mathematik  | 3             | 3  | 1                    |                                   |
| Fremdsprachen   | 2             | 2  | 1                    |                                   |
|   | +3            |  |                      |                                   |
| <b>Naturwiss.Bereich</b>  |               | 3  | 3                    | Naturwissenschaften               |
| Biologie  | 1             |  |                      |                                   |
| Chemie  | 1             |  |                      |                                   |
| Physik  | 1             |  |                      |                                   |
|   | +3            |  |                      |                                   |
| <b>Gesell.wiss. Bereich</b>   |               | 3  | 1                    | Gesellschaftswissenschaften       |
| Geschichte  | 1             |  |                      |                                   |
| Geographie  | 1             |  |                      |                                   |
| Sozialkunde   | 1             |  |                      |                                   |
|   | +1            |  |                      |                                   |
| Musik   | 1             | 1  |                      |                                   |
| Kunsterziehung  | 1             | 1  |                      |                                   |
| Religion/Ethik  | 2             | 2  |                      |                                   |
| Sport   | 2 (+1)        | 2 (+1)   |                      |                                   |
| <b>Profilbereich</b>  |               |  |                      |                                   |
| <b>Kernbereich</b>  |               |  | 5                    | Wirtschaft, Recht, Technik        |
| Wirtschaft, Recht, Technik  |               |  |                      |                                   |
| <b>Wahlpflichtbereich</b>   |               |  |                      | Natur und Technik                 |
| Natur und Technik   |               |  |                      |                                   |
| Wirtschaft  |               |  |                      |                                   |
| Soziales  |               |  |                      |                                   |
| Darstellen u.Gestalten  |               |  |                      |                                   |
| 2. Fremdsprache   |               |  |                      | Soziales                          |
| <b>Gesamt</b>   | <b>32(+1)</b> | <b>20 (+1)</b>   | <b>12</b>            |                                   |

Das zweiwöchige Betriebspraktikum wird in den Lernbereich Lernen in der Praxis integriert.

Erst gegen Ende des Projektes zeichnete sich ab, dass für die geforderte 9. Klasse über das Modell „Freiwilliges 10. Schuljahr“ ein größerer Spielraum eingeräumt werden soll. Die Stundentafel für das „Freiwillige 10. Schuljahr“ (F10) entspricht der Stundentafel der 7. und 8. *Praxisklassen*. Sie bietet damit die geforderte Möglichkeit einer bruchlosen Fortsetzung der pädagogischen Arbeit.

Abbildung 3.2: Abschrift Anlage 2a (zu § 44 Abs. 1) zur Thüringer Schulordnung

| <b>Stundentafel für die Praxisklassen und das „Freiwillige 10. Schuljahr“</b>  |                      |                 |                                       |
|--|----------------------|-----------------|---------------------------------------|
| <b>Fächer</b>  | <b>Praxisklassen</b> |                 | <b>Freiwilliges<br/>10. Schuljahr</b> |
|  | <b>Klasse 7</b>      | <b>Klasse 8</b> |                                       |
| Deutsch*   | 5                    | 5               | 5                                     |
| Englisch*  | 3                    | 3               | 3                                     |
| Mathematik und Naturwissen-<br>schaftlicher Unterricht (Physik/<br>Chemie/Biologie)*   | 7                    | 7               | 7                                     |
| Gesellschaftswissenschaftlicher<br>Unterricht (Geschichte/Geo-<br>graphie/Sozialkunde) einschließ-<br>lich Musisch-ästhetische Erziehung<br>(Kunst/Musik)*   | 4                    | 4               | 4                                     |
| Wirtschaft-Technik*  | 10                   | 10              | 10                                    |
| Religionslehre/Ethik   | 2                    | 2               | 2                                     |
| Sport  | 2                    | 2               | 2                                     |
| Gesamtstunden  | 33                   | 33              | 33                                    |
| <p>* Bei den angegebenen Stunden handelt es sich um Richtwerte, von denen nur innerhalb des Rahmens von 33 Gesamtstunden abgewichen werden darf. Dem fächerübergreifenden Prinzip ist in besonderem Maße Rechnung zu tragen. Für jede Praxisklasse und jedes freiwillige 10. Schuljahr sind vier Ergänzungsstunden zur individuellen Förderung vorzusehen.</p> |                      |                 |                                       |



Um die Entwicklung des Bildungsgangs *Praxisklasse* vom Beginn der Weiterbildung bis zum Projektabschluss systematisch zu verfolgen und voranzutreiben, haben alle Pädagog/inn/enteams im ersten Jahr der Weiterbildung für ihre Standorte eine Konzeption verfasst, die zum Ende des Projektes aktualisiert wurde.

In den Standortkonzeptionen, die die Pädagog/inn/en zu Beginn der Weiterbildung verfassten, lag der Schwerpunkt auf der Darlegung der Ausgangslage, dem Entwicklungsstand des an den Schulen jeweils unterschiedlich ausdifferenzierten Bildungsangebots *Praxisklasse* und der Nennung von Entwicklungsschwerpunkten. Diese waren:

- Weiterentwicklung der Teamarbeit, insbesondere die Verkleinerung des Teams,
- Einrichtung und Entwicklung sowie methodische Gestaltung von Lernwerkstätten – Etablierung einer selbständigen Lernkultur,
- Unterstützung einer kommunikationsfördernden Arbeit in Gruppen,
- Weiterentwicklung und Vertiefung des pädagogischen Verständnisses in Bezug auf eine individuelle Bildungs- und Lernbegleitung der Jugendlichen,
- Systematisierung individualisierter Förderkonzepte und Planung individueller Förderangebote,
- Berücksichtigung erweiterter Praxislernangebote zur Unterstützung und Förderung der Entwicklung eines Selbstkonzeptes bzw. von Erfahrungen der Selbstwirksamkeit,
- eine konzeptionelle Ausweitung in die 9. und gegebenenfalls 10.Klasse.

Insgesamt korrespondieren die überwiegend positiven Ergebnisse mit den oben angeführten, von den Pädagog/inn/en angestrebten Entwicklungszielen. Ihre konzeptionelle Entwicklungsarbeit kann damit als Erfolg gewertet werden. In der folgenden Darstellung erläutern wir Veränderungen im pädagogischen Handeln der Pädagog/inn/en in den drei Bereichen

- Organisation (3.1)
- Methodik (3.2)
- Curriculum (3.3)

Den Ergebnissen liegt ein ausdifferenzierter Fragebogen zugrunde, in welchem die Tätigkeit in *Praxisklassen* von der Tätigkeit in Klassen nach dem Konzept des *Produktiven Lernens* unterschieden wurde.<sup>9</sup>

### 3.1 Organisatorische Veränderungen

Die Umsetzung der Konzepte *Praxisklasse* und *Produktives Lernen* erfordert Veränderungen in der Lern- und Arbeitsorganisation, die sich in der Zusammenarbeit unter den Pädagog/inn/en (Teambildung), der Schuljahresstruktur, der Veränderung der Lernorte (*Lernen in der Praxis*, Lernwerkstatt) und der Studentafel auswirken. Fast einstimmig schätzten die Pädagog/inn/en ein, dass erste Schritte der Veränderung der Lern- und Arbeitsorganisation erreicht wurden.

Im Hinblick auf die Teambildung wurde die Entwicklung der Zusammenarbeit unter den Pädagog/inn/en hin zu einem kooperierenden Team, welches inhaltlich und methodisch entsprechend der Konzeption agiert, als wichtiger Entwicklungsschritt genannt. Die Pädagog/inn/en betrachten die Teambildung als einen Prozess, welcher sich jedoch standortbezogen auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen befindet und noch nicht abgeschlossen ist.

In den Klassen nach dem Konzept des *Produktiven Lernens* empfinden alle dort tätigen Pädagog/inn/en die Zusammenarbeit als eng. Diese Teams sind auch ausahmslos klein, d.h. sie bestehen aus zwei bis maximal vier Pädagog/inn/en. In den *Praxisklassen* bildeten sich aus der Sicht von immerhin 12 Pädagog/inn/en eng kooperierende Teams, für drei jedoch nicht. Hier variiert die Größe der Teams auch deutlich von mindestens vier bis sieben Pädagog/inn/en.

<sup>9</sup> Die 17 an der Befragung beteiligten Pädagog/inn/en wurden gebeten, die Fragebögen entsprechend ihren Tätigkeitsfeldern zu beantworten. Da zwei der 17 Pädagog/inn/en in beiden Lernformen tätig sind, ergibt sich bei einer Reihe von Fragen eine Gesamtzahl der angegebenen Bewertungen nicht nur entsprechend der Anzahl der Befragten von 17, sondern von 19. Von diesen Bewertungen stammen 15 von Pädagog/inn/en in *Praxisklassen* (sowohl der 7. als auch der 8. Klassenstufe). Vier Bewertungen stammen von drei Pädagog/inn/en, die in Klassen nach dem Konzept des *Produktiven Lernens* tätig sind, und von einem/einer, der/die in der 8. Praxisklasse das Konzept *Produktives Lernen* erprobt. Bei übergreifenden Fragestellungen, in denen nicht zwischen den Lernformen unterschieden wird, lautet die Gesamtzahl der Bewertungen – im Grundsatz – 17 und entspricht damit der Anzahl der insgesamt befragten Pädagog/inn/en. Allerdings wurden nicht immer alle Fragen von allen Pädagog/inn/en beantwortet.

Besonders an den Standorten, an denen mehrere Pädagog/inn/en in den *Praxisklassen* tätig sind, die zudem im Regelunterricht eingebunden sind, zeigt sich, dass diese Bedingung die Bildung eines kontinuierlich und kooperativ arbeitenden Teams erschwert. Nach Ansicht der Pädagog/inn/en gefährde dieser Umstand die pädagogische Arbeit in den *Praxisklassen*.

Für die Umsetzung der besonderen methodischen Konzepte, vornehmlich Handlungs- und Projektorientierung, sowohl in den *Praxisklassen* als auch in den Klassen nach dem Konzept des *Produktiven Lernens* spielt neben der Qualität der Kooperation die Größe des Teams eine wesentliche Rolle. Seit Beginn des Projektes arbeiteten die Pädagog/inn/en daran, die z. T. sehr großen Teams zu verkleinern. Dieser Prozess wurde in den Beratungen und Seminaren begleitet und evaluiert. Dabei wurde auch deutlich, dass die Mischung im Team einerseits aus qualifizierten Pädagog/inn/en und andererseits aus Lehrer/inne/n, die noch keine Weiterbildung wahrgenommen haben, die gemeinsame Arbeit erschwert und den Erfolg gefährdet. Zum Projektabschluss wurde an allen Standorten eine deutliche Teamverkleinerung erreicht. An vier Standorten haben weitere Lehrer/innen Interesse an der Weiterbildung *Produktives Lernen* bekundet.

Im *Produktiven Lernen* ist das Schuljahr in Trimester eingeteilt. Diese veränderte Schuljahresstruktur ermöglicht es den Schüler/inne/n, an drei Praxisplätzen zu lernen und von den jeweiligen *Produktiven Situationen* ausgehend *Individuelle Lernpläne* zu entwickeln. In den Klassen nach dem Konzept des *Produktiven Lernens* war in dieser Hinsicht eine positive Entwicklung vollzogen worden. Alle vier dort tätigen Pädagog/inn/en führten einen Trimesterrhythmus ein. Immerhin fünf Pädagog/inn/en aus *Praxisklassen* setzten in der 8. *Praxisklasse* ebenfalls einen Trimesterrhythmus um. Es handelt sich dabei um Konzeptionen, die schon in der Hälfte der 8. *Praxisklasse* einen Übergang zum *Produktiven Lernen* vollziehen.

Ein wichtiges neues Element des schulischen Lernens, das Einfluss auf die Schuljahresstruktur nimmt, stellt die *Orientierungsphase* dar. Da sich der Bildungsgang *Produktives Lernen* deutlich vom Regelunterricht unterscheidet, ist es wichtig, dass den Schüler/inne/n dieser Unterschied auch schnell und deutlich bewusst werden kann. Deshalb beginnen Projekte *Produktiven Lernens* grundsätzlich mit einer *Orientierungsphase*.

Drei Pädagog/inn/en der Klassen nach dem Konzept des *Produktiven Lernens* führten bereits *Orientierungsphasen* ein. Diese Pädagog/inn/en bewerteten die Einbindung in den Schulbetrieb als unproblematisch. Da auch der Bildungsgang *Praxisklasse* mit dem Prinzip „Handlungs- und projektorientierter Unterricht“ und dem hohen Praxisanteil einen Bruch zum Regelunterricht darstellt, bot es sich an, das Element *Orientierungsphase* auch hier einzuführen. In den Beratungen und besonders im Seminar zum Thema *Aufnahme und Orientierung* entwickelten die Pädagog/inn/en standortspezifische Modelle für diese wichtige Startphase. Bereits 11 der beteiligten Pädagog/inn/en in den *Praxisklassen* führten eine solche Einstiegsphase durch. Die Einführung der Orientierungsphase in den Schulbetrieb wurde von ihnen als „völlig“ bis „weitgehend“ positiv bewertet.

Die entscheidende Frage, wie sich die organisatorischen Veränderungen auf die pädagogische Arbeit auswirkten, beantworteten alle Pädagog/inn/en „weitgehend“ positiv und konkretisierten ihre Erfahrungen zu den Merkmalen

- Lernorte und
- Stundentafel.

Selbständiges, individualisiertes und an der Praxis anknüpfendes Lernen erfordert einerseits Lernorte, die es den Schüler/inne/n ermöglichen, vielfältige Erfahrungen zu machen, nach Informationen in unterschiedlichen Medien zu suchen und verschiedene Lösungswege auszuprobieren und andererseits Organisations- und Zeitstrukturen, die ihnen den erforderlichen Spielraum für die Bearbeitung ihrer Themen einräumen.

Aus den Beschreibungen der Pädagog/inn/en während des Evaluationsseminars im April 2008 werden im Hinblick auf das Kriterium „Lernort“ zwei wichtige Entwicklungsschritte deutlich:

- Eine große Bedeutung spielt die allmähliche Anbahnung des *Lernens in der Praxis* an Praxisplätzen in Betrieben. Diese konnte an den meisten Standorten erfolgen. Die Praxisplätze böten den Schüler/inne/n nach einer Aussage im Evaluationsseminar im April 2008 eine bessere Einsicht in das reale Leben eines Werkstätigen. In einigen 7. *Praxisklassen*

wurde aufgrund des Alters der Schüler/innen Praxis in Form eines Praktikums in mehreren Berufsfeldern bei Berufsbildungsträgern ermöglicht.

- Zur Anknüpfung an die individuellen Fragen und Themen, die sich aus dem *Lernen in der Praxis* ergeben, ist eine Umgebung hilfreich, die die individuelle Weiterarbeit an den Fragen und Themen aus der Praxis ermöglicht. Für die Pädagog/inn/en ist dies mit der Lernwerkstatt und der Kommunikationsgruppe gegeben. Die Lernwerkstatt ist für sie ein Raum, der den traditionellen Unterrichtsraum ersetzen kann und in dem das Lernen in der Schule neu organisiert werden kann. Die *Kommunikationsgruppe* als methodisches Element unterstützt diese Entwicklung.

Das *Lernen in der Praxis* und das Lernen in der Lernwerkstatt, das die Einführung *Individuellen Lernens* begünstigt, hat den Pädagog/inn/en zufolge positive Auswirkungen auf die Einstellung der Schüler/innen und bringt auch „Ruhe und Stabilität in den pädagogischen Alltag“. Die Möglichkeit der „persönlichen Zielstellung“ sei „Grundlage für eine Steigerung der Motivation“ (Zitate aus dem Evaluationsseminar im April 2008).

Zum Aspekt „Veränderte Organisations- und Zeitstruktur“ teilen alle Pädagog/inn/en die positive Einschätzung zur eigenverantwortlichen Planung, durch welche sie über „Entscheidungsfreiheit“ verfügen, den neu gewonnenen „Handlungsspielraum“ für „große individuelle Gestaltungsmöglichkeiten“ zu nutzen (zitierte Begriffe aus dem Evaluationsseminar im April 2008).

Durch die Aufhebung der Stundentaktung oder, wo dies noch nicht möglich war, durch die Konzentration des Unterrichtsvolumens auf Doppelstunden war es den Pädagog/inn/en zufolge möglich, „längere zusammenhängende Arbeits- und Lernphasen“ sowie die „durchgängige Bearbeitung von Projekten“ anzulegen. Auf diese Weise wird „fächerübergreifender Unterricht“, „projektorientiertes Arbeiten“, „Arbeit in Lernfeldern“ und damit zunehmend selbstständiges und *Individuelles Lernen* überhaupt erst möglich (Zitate aus dem Evaluationsseminar im April 2008). Unter der Bedingung, dass einzelne Pädagog/inn/en auch noch im Regelunterricht tätig sind, können sich jedoch im Krankheitsfall organisatorische Probleme ergeben.

Insgesamt überwiegt der Eindruck, dass sich die veränderten organisatorischen und zeitlichen Strukturen, die im Laufe des Projektzeitraumes entwickelt wurden, auf die pädagogische Arbeit in den *Praxisklassen* und den Klassen nach dem Konzept des *Produktiven Lernens* positiv auswirkten. Indem die Pädagog/inn/en punktuell Bedingungen herstellten, die die zunehmende Selbständigkeit und die Individualisierung des Lernens der Schüler/innen ermöglichen, übernahmen sie immer mehr die Rolle des Gestalters bzw. der Gestalterin eines innovativen pädagogischen Prozesses.

### 3.2 Methodische Veränderungen

Nach dem Konzept des *Produktiven Lernens* folgt der Tätigkeits- und Bildungsprozess der Schüler/innen in hohem Maße ihren individuellen Bildungsbedürfnissen. Planung, Begleitung und Evaluation des *Individuellen Lernens* ist somit eine zentrale pädagogische Aufgabe. *Praxisklassen* sollen dem Prinzip des handlungs- und projektorientierten Lernens folgen. Dies sollte im Rahmen des Weiterbildungsprojektes mit Elementen des *Produktiven Lernens* auch auf der methodischen Ebene weiterentwickelt werden.

Dementsprechend wurden in unserer Evaluation auch Erhebungen durchgeführt, in denen wir nach methodischen Veränderungen in der Arbeit in den *Praxisklassen* fragten. Für die Klassen nach dem Konzept des *Produktiven Lernens* wurde der Stand der Umsetzung der Methoden ausgewertet. Im Focus der Erhebung stand die Einschätzung zur Umsetzung der folgenden Methoden des *Produktiven Lernens*: *Individuelles Lernen*, *Individueller Lernplan*, *Individuelle Bildungsberatung*, *Kommunikationsgruppe* und *Lernwerkstatt*.

Im Vergleich zwischen *Praxisklasse* und Klasse nach dem Konzept des *Produktiven Lernens* werden einige Unterschiede deutlich. Während sich die Methoden in Klassen nach dem Konzept des *Produktiven Lernens* bereits als fester Bestandteil des Lernprozesses etablierten, wurden sie in den *Praxisklassen* bisher nur punktuell eingesetzt.

Erwartungsgemäß ergab sich im Rahmen der Evaluierung bei der Angabe methodischer Veränderungen durch die Pädagog/inn/en in den *Praxisklassen*

somit ein heterogenes Bild. Diese Diversität ist auch darin begründet, dass das Konzept *Praxisklasse* an den beteiligten Standorten auf unterschiedliche Weise umgesetzt wird. Dabei wurden die vorhandenen Gestaltungsspielräume unterschiedlich genutzt, was sich auch in der Heterogenität der Antworten zu Fragen methodischer Veränderungen widerspiegelt.

Zwar gaben elf Pädagog/inn/en an, *Individuelles Lernen* als Methode einzusetzen. Die *Individuelle Bildungsberatung* als konstanten Teil des Lernprozesses führten jedoch nur vier der Befragten durch, sieben verneinten die entsprechende Frage, vier nahmen dazu keine Stellung.

Immerhin 13 von 15 der in *Praxisklassen* tätigen Pädagog/inn/en gaben an, dass sie mit ihren Schüler/inne/n eine individuelle Lernplanung angebahnt hätten. Deutlich wird, dass die Pädagog/inn/en eine Individualisierung des Lernens zwar anstreben, dass die Umsetzung jedoch noch nicht zufriedenstellend gelingt. Dies kam u.a. in der Befragung auch dadurch zum Ausdruck, dass es den Pädagog/inn/en zufolge schwer war „Aufgaben vom Praxisplatz für die Fächer zu erschließen“ und „individuelle Lernpläne zu erstellen“. Insbesondere im Hinblick auf die 7. *Praxisklasse* falle „die Verbindung von praktischen Tätigkeiten mit dem normalen Unterrichtsablauf“ schwer (Zitate aus dem Evaluationsseminar im April 2008). Die Ursachen dafür sind zum Teil in den Rahmenbedingungen zu suchen. Zu nennen sind hier vor allem die noch stark von herkömmlichen schulischen Organisationsstrukturen beeinflussten Bedingungen in den *Praxisklassen*, wie z. B. der feste Unterrichtstakt (45-minütig), zum Teil noch stattfindender Fachlehrer/innen/wechsel sowie der geringe Anteil am *Lernen in der Praxis*.

Sowohl mit der *Kommunikationsgruppe* als auch mit der Lernwerkstatt, beides methodische Elemente des *Produktiven Lernens*, sammelten die Pädagog/inn/en gute Erfahrungen. Beide Methoden wurden von neun Pädagog/inn/en umgesetzt, von fünfem hingegen noch nicht. Letztere streben jedoch zukünftig eine Umsetzung insbesondere der Lernwerkstatt an.

In der Befragung der Pädagog/inn/en aus Klassen nach dem Konzept des *Produktiven Lernens* kam deutlich zum Ausdruck, dass alle damit begonnen haben, entsprechende methodische Veränderungen umzusetzen. Während die

Pädagog/inn/en im ersten Jahr des Weiterbildungsstudiums die Methoden des *Produktiven Lernens* zunächst für sich erschlossen, wurden diese im zweiten Jahr mehr und mehr Bestandteil des pädagogischen Handelns. So wurden nach Aussage der Pädagog/inn/en in den Klassen nach dem Konzept des *Produktiven Lernens* folgende Methoden umgesetzt:

- *Individuelles Lernen*
- *Individuelle Bildungsberatung*
- *Individuelle Lernpläne*
- *Kommunikationsgruppe*
- *Lernwerkstatt*

Die Aneignung der neuen Methoden empfanden die in den Klassen nach dem Konzept des *Produktiven Lernens* tätigen Pädagog/inn/en nicht als grundsätzlich schwierig. Allerdings betonte ein/eine in einer Klasse nach dem Konzept des *Produktiven Lernens* tätige/r Pädagoge/Pädagogin, dass die noch unklaren Rahmenbedingungen für das 9. Schuljahr das Verfolgen der neuen Methoden erschwerte. Diese Problematik war regelmäßig Gegenstand in den Beratungen und Seminaren.

Aus Sicht der Pädagog/inn/en wurden die Methoden durch die Schüler/innen positiv aufgenommen. So gaben sie an, dass weit mehr als die Hälfte ihrer Schüler/innen die neuen Methoden bewusst nutzen. Besonders gerne wurden von den Schüler/inne/n das Lernen nach einem *Individuellen Lernplan*, die *Kommunikationsgruppe* (hier das „sich Austauschen“) und die *Lernwerkstatt* angenommen. Die Individualisierung des Lernprozesses, die nach dem Konzept des *Produktiven Lernens* im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit steht, wird, so die Pädagog/inn/en, von den Schüler/inne/n erfolgreich angewandt.

Insgesamt wurde in der Befragung zum Aspekt „Methodische Veränderungen“ deutlich, dass alle Pädagog/inn/en den neuen Methoden des *Produktiven Lernens* gegenüber sehr aufgeschlossen waren, auch wenn der Prozess der Aneignung mit Unsicherheiten verbunden war und ein Umdenken erforderte. Der größte Teil der Pädagog/inn/en machte in den Beratungen immer wieder deutlich, dass die oben genannten Methoden eine Bereicherung für ihren pädagogischen



Alltag darstellen. Dies kommt auch im folgenden Zitat aus einer Studienbriefantwort zum Ausdruck:

„Auch wir im Team haben im letzten Jahr viel dazu gelernt. Anfängliche Unsicherheit verflog schnell und wir fuchsten uns immer mehr in diese neue Lernform hinein und haben ein viel entspannteres Arbeiten kennen gelernt. Wir sind auch viel enger zusammengerückt, auch mit den Teilnehmern. [...] Zwei meiner Kollegen haben diese neue Lernform auch für sich entdeckt und möchten sich auch weiterbilden lassen.“ (aus einer Antwort zum 6. Studienbrief)

### 3.3 Curriculare Veränderungen

Im Konzept *Produktives Lernen* spielt das Instrument Curriculum, verstanden als systematische Darstellung von Bildungsprozessen, eine zentrale Rolle. Der eigens entwickelte *Curriculum-Rahmen*, der sich an den gesetzlichen Bildungszielen orientiert, bietet inhaltliche und methodische Anregungen für die Entwicklung der im *Produktiven Lernen* individualisierten Curricula.

Im *Produktiven Lernen* nimmt die Tätigkeit in der Praxis einen zentralen Stellenwert ein. Sie bildet den Ausgangspunkt für die individuelle Bildungsentwicklung und ist zudem der Bezugspunkt für eine individuelle Lernplanung. Damit die individuelle Bildungsentwicklung in Gang kommen kann, ist u.a. eine Umstrukturierung schulischer Abläufe erforderlich, vor allem um den Bezug zur Praxis zu ermöglichen. Dazu gehörten zum Beispiel die Trimestereinteilung des Schuljahres (vgl. 3.1) und die Wochenstruktur drei Tage *Lernen in der Praxis* und zwei Tage Lernen in der Schule. Ein Anliegen der Weiterbildung war es, die curriculare Weiterentwicklung der *Praxisklassen* – hier zunächst im Hinblick auf den Aspekt *Lernen in der Praxis* – zu fördern. In den Klassen nach dem Konzept des *Produktiven Lernens* galt es, die Anwendung des *Curriculum-Rahmens* zu unterstützen.

Die in den Klassen nach dem Konzept des *Produktiven Lernens* tätigen Pädagog/inn/en konnten die genannten Änderungen der schulischen Abläufe

weitestgehend umsetzen. In den *Praxisklassen* wurden diese standortspezifisch unterschiedlich angebahnt. Im Folgenden stellen wir dies für die beiden Lernorte „Praxisplatz“ und „Schule“ dar.

## Lernen am Praxisplatz

An allen Standorten wurden in den 7. *Praxisklassen* die nur zweiwöchigen Betriebspraktika durch längere Phasen der Kooperation mit lokalen Bildungsträgern ersetzt bzw. ergänzt, bei denen die Schüler/innen typische Tätigkeiten von mehreren Berufsfeldern kennenlernen konnten. In den meisten 8. *Praxisklassen* wurde, aufbauend auf den simulativen Tätigkeitserfahrungen in den Lehrwerkstätten der Bildungsträger, im zweiten Halbjahr *Lernen in der Praxis* in Anlehnung an das Konzept *Produktives Lernen* an ein bis drei Tagen pro Woche eingeführt – mit der Absicht, dies im 9. Schuljahr fortzusetzen.

Aus Sicht der drei Pädagog/inn/en, die in Klassen nach dem Konzept des *Produktiven Lernens* tätig waren und auch derer, die in der 8. *Praxisklasse Lernen in der Praxis* an drei Tagen in der Woche eingeführt haben, unterscheidet sich dieses grundlegend von den üblichen Praktika. Während in den bisher üblichen Betriebspraktika das Sammeln von ersten Erfahrungen in den jeweiligen Berufssparten bzw. Branchen im Mittelpunkt steht, geht es im *Produktiven Lernen* darum, den Praxisplatz als ständigen Lernort zu nutzen, an dem die entscheidenden Impulse für das schulische Lernen entdeckt, erschlossen und entwickelt werden. Gleichzeitig bietet das *Produktive Lernen* mit dem Durchlaufen von in der Regel sechs Praxisplätzen über die Dauer von jeweils drei Monaten (in zwei Schuljahren) eine intensive und nachhaltige berufliche Orientierung.<sup>10</sup>

Im Vergleich zu den traditionellen Praktika hoben die Pädagog/inn/en hervor, dass sich durch das neue Konzept positive Entwicklungen ergaben. Für wesentlich erachteten sie die Tatsache, dass die Schüler/innen durch die kontinuierliche

---

<sup>10</sup> Das *Produktive Lernen* ist in der Regel zweijährig. In Thüringen könnte durch den Beginn des praxis- und berufsorientierenden Lernens mit der 7. *Praxisklasse* eine eineinhalbjährige Form *Produktiven Lernens* mit Beginn im zweiten Halbjahr der 8. *Praxisklasse* erprobt werden; alternativ aber auch eine zweijährige Form im 9. und 10. Schuljahr.

und intensive praktische Tätigkeit mehr Erfahrungen auch hinsichtlich des Kennenlernens von unterschiedlichen Berufsfeldern sammeln konnten. Die Kenntnisse der Schüler/innen dazu wurden differenzierter, so dass sie für sich mehr Klarheit im Hinblick auf eigene Berufsvorstellungen gewinnen konnten.

Aber auch die Entwicklung des *Individuellen Lernens* bei den Schüler/inne/n wurde von den Pädagog/inn/en beschrieben. Durch das Stellen individueller Aufgaben, die die Schüler/innen darin unterstützten, ausgehend von ihren Tätigkeitserfahrungen Verbindungen zum schulischen Lernen herzustellen, erschloss sich ihnen die Bedeutung des Lernens. Den Pädagog/inn/en zufolge stieg auch die Selbstverantwortlichkeit der Schüler/innen. Folgende Aussagen der Pädagog/inn/en untermauern dies:

„Die Schüler erkennen den Sinn von Aufgaben, da sie die Notwendigkeit durch die Praxis erfahren.“ (aus der Evaluierung im April 2008)

„Die Schüler suchen Praxis selbst, stellen sich Aufgaben zur Praxis, bearbeiten individuelle Aufgaben und präsentieren der Gruppe! Klasse, danach hatte ich gesucht! Bezug Praxis – Schule.“ (aus der Evaluierung im April 2008)

Die Bewertung des *Lernens in der Praxis* durch die in den *Praxisklassen* tätigen Pädagog/inn/en deckt sich mit denen aus den Klassen nach dem Konzept des *Produktiven Lernens*. Alle Pädagog/inn/en waren sich darin einig, dass das *Lernen in der Praxis* die sonst üblichen Praktika ersetzen soll. Sie begründeten diese Auffassung vor allem mit der Individualität und der Intensität des Lernens sowie der Selbstbestimmung, die eine höhere Motivation für das Lernen erzeugte und somit mehr Erfolgserlebnisse hervorruft. 13 der Befragten gaben an, dass durch das Lernen an einem selbstgewählten Praxisplatz das Interesse der Schüler/innen an der Schule wieder zunahm. Das schlägt sich auch im drastischen Rückgang der Fehltage nieder. Eine/r der Befragten formulierte auf die Frage, warum das *Lernen in der Praxis* geeigneter sei als übliche Praktika:

„..., weil ein ‚normales‘ Praktikum nicht als Lernen betrachtet wird, sondern als Ablenkung oder Abwechslung vom Unterricht. Es gibt keinen Bezug zu einem Unterrichtsfach wie Mathe oder andere Fächer. (Die Lehrer wissen oft gar nicht, wo die Schüler sind bzw. was sie am Praktikumsplatz tun.)“ (aus der Evaluierung im April 2008)

Die individuelle Bildungsentwicklung eines Schülers bzw. einer Schülerin zeigt sich u.a. darin, wie es ihm/ihr gelingt, ausgehend von der Praxis ihn/sie interessierende Aufgaben zu erschließen, zu bearbeiten und neu erworbenes Wissen anzuwenden. Diese Verbindung des *Lernens in der Praxis* mit dem *Fachbezogenen Lernen* haben 12 der Pädagog/inn/en der *Praxisklassen* nach eigener Einschätzung bereits „weitgehend“ angebahnt. Dies ist bemerkenswert, da die Voraussetzungen für die Verbindung zwischen dem Lernen in der Praxis und dem Fachbezogenen Lernen in den *Praxisklassen* noch nicht in ausreichendem Maße gegeben sind. Dieses Bild stellt sich bei den Pädagog/inn/en, die in Klassen nach dem Konzept des *Produktiven Lernens* tätig sind, anders dar: sie konnten eine kontinuierliche Verbindung zwischen dem *Lernen in der Praxis* und dem *Fachbezogenen Lernen* bereits umsetzen.

Die Frage, ob es ihnen schwer gefallen sei, die Verbindung zwischen Praxis und schulischem Lernen herzustellen, verneinten fast alle Pädagog/inn/en. Von den Pädagog/inn/en, die an dieser Stelle doch Schwierigkeiten erkannten, wurde geäußert:

„Ich hatte vorher niemals Erfahrungen mit Praktikumsplätzen und musste mich selbst erst mit den Tätigkeiten der Schüler/innen auseinandersetzen, um bei der Erschließung von Aufgaben helfen zu können.“ (aus der Evaluierung im April 2008)

## Lernen in der Schule

Wenn Lernen als individueller Prozess ermöglicht werden soll, müssen die Lernenden Themen und Inhalte selbst bestimmen können. Lernanlässe und -prozesse entstehen aus den Fragen, die sich den Schüler/inne/n an ihren Praxisplätzen stellen oder auch aus Irritationen, Verwunderung oder einzelnen überraschenden Erlebnissen. Das bedeutet für das schulische Lernen, dass Inhalte nicht mehr starr vorgegeben werden.

Bezüglich der Veränderung der Inhalte bzw. Schwerpunkte beim schulischen Lernen ergab sich ein unterschiedliches Bild in den Aussagen der in *Praxisklassen* und der in Klassen nach dem Konzept des *Produktiven Lernens* tätigen Pädagog/inn/en. Während letztere angaben, dass sich die Inhalte bzw. Schwerpunkte weitgehend bzw. völlig veränderten, stellte sich das für die in den *Praxisklassen* tätigen Pädagog/inn/en nicht so deutlich dar: Zwar gaben immerhin acht Pädagog/inn/en an, dass sich die Inhalte bzw. Schwerpunkte „weitgehend“ verändert hätten, für sechs Pädagog/inn/en jedoch war das noch „kaum“ der Fall. Vor dem Hintergrund des handlungs- und projektorientierten Ansatzes des Bildungsgangs *Praxisklasse* erscheint dies nachvollziehbar. Zwar sollten auch beim Projektlernen die Schüler/innen idealer Weise Einfluss auf die Themenfindung nehmen können; in der Realität ist dies jedoch selten der Fall. Immerhin arbeiten die Pädagog/inn/en in den *Praxisklassen* daran, die Freiheitsgrade der Schüler/innen bei den Projektarbeiten deutlich zu erhöhen.

Auf die Frage nach den Gründen, weshalb die Lerninhalte bisher kaum durch die Schüler/innen mitbestimmt wurden, antworteten eine Reihe der Befragten, dass ihrer Auffassung nach die Schüler/innen hierzu noch nicht in der Lage seien und deshalb auch in den *Praxisklassen* der 7. und 8. Klassenstufe ein Grundwissen vermittelt werden müsse. Aus diesen Angaben wird deutlich, dass die Pädagog/inn/en das Vermitteln von Grundlagenwissen nach wie vor als einen Prozess betrachten, der einerseits durch ein festgelegtes Curriculum geplant werden müsse und nicht individuell verlaufen könne und der andererseits abzuschließen sei, bevor selbständiges Lernen beginnen könne.

Ein anderes Ergebnis ergab sich für die in den Klassen nach dem Konzept des *Produktiven Lernens* tätigen Pädagog/inn/en. Wie oben dargestellt, veränderten sich die Lerninhalte aufgrund einer weitgehenden Mitbestimmung durch die Schüler/innen. Bemerkenswert ist, dass 11 der Pädagog/inn/en aus beiden Lernformen eine Zunahme der Lernbereitschaft durch die Entwicklung der Mitbestimmung der Schüler/innen bei den Lerninhalten feststellten.

Ein fast geschlossenes Meinungsbild zeigte sich bezüglich der Dokumentation und Präsentation individueller Lernerfahrungen. Bei 15 Pädagog/inn/en dokumentierten und präsentierten die Schüler/innen ihre Aufgaben in der *Kommunikationsgruppe* oder im Unterricht. In Gesprächen und in den Beratungen hoben die Pädagog/inn/en besonders hervor, dass sie bei den Schüler/inne/n gerade in der *Kommunikationsgruppe* neben dem Zuwachs fachlicher Kompetenzen die Entwicklung sozialer Kompetenzen feststellen konnten. Diese Entwicklung könne nach Auffassung der Pädagog/inn/en im herkömmlichen fächergegliederten Unterricht nicht erfolgen.

*Produktives Lernen* ist ein Ansatz mit dem Pädagog/inn/en die Ressourcen der Schüler/innen fokussieren, nicht deren Defizite. Im Hinblick auf die Erweiterung ihrer eigenen sozialen Kompetenzen stellten wir deshalb den Pädagog/inn/en die Frage, ob sich ihre Wahrnehmung der Schüler/innen im Laufe ihrer Weiterbildung verändert habe. Alle Pädagog/inn/en antworteten, dass dies „weitgehend“ bzw. sogar „völlig“ geschehen sei. In ihren Erläuterungen äußerten die Befragten u. a., dass sie ihren Blick auf die Entwicklung der gesamten Person (der Schülerin bzw. des Schülers) mehr öffneten, dass sie die Schüler/innen mehr einbezögen und mitbestimmen ließen sowie diese in ihrer Entwicklung und in ihren Bemühungen positiver betrachteten. Ein Perspektivwechsel von der Defizitorientierung hin zur Ressourcenorientierung konnte im Rahmen der Weiterbildung offensichtlich angebahnt werden.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Zur Veranschaulichung von typischen Entwicklungen von Schüler/inne/n in *Praxisklassen* und in Klassen nach dem Konzept des *Produktiven Lernens* werden im Anhang drei Beispiele solcher Entwicklungen dargestellt.



Bildungsberatung am Praxisplatz „Hotel und Gaststätte“



Schüler am selbst gewählten Praxisplatz „Fahrradwerkstatt“



Schüler am selbst gewählten Praxisplatz „Baumarkt“



Schülerin am selbst gewählten Praxisplatz „Boutique“





Schüler am selbst gewählten Praxisplatz „Kfz-Werkstatt“



Schüler am selbst gewählten Praxisplatz „Baumarkt“



Schüler am selbst gewählten Praxisplatz „Kfz-Werkstatt“



Schülerin am selbst gewählten Praxisplatz „Blumenladen“



## 4. Zusammenfassung und Fazit

Im Jahre 2003 wurde in Thüringen nach vierjährigem Schulversuch der Bildungsgang *Praxisklasse* im Schulgesetz verankert. Seitdem können Schüler/innen, die nach der 6. Klasse (eventuell zum wiederholten Mal) nicht versetzt wurden, bei denen sich Anzeichen von Leistungsversagen und Leistungsverweigerung zeigen und deren Schulabschluss gefährdet ist, in eine *Praxisklasse* wechseln. Der Bildungsgang *Praxisklasse* umfasst die 7. und 8. Klasse. Allerdings erreichen die Schüler/innen im Rahmen dieses Bildungsganges keinen Abschluss, sondern müssen sich in der 9. Klasse wieder in den Regelschulbetrieb integrieren – nach Ansicht der Pädagog/inn/en ein Schwachpunkt des Konzeptes.

Schon im Schulversuch „Förderung in einem handlungs- und projektorientierten Unterricht in den Klassenstufen 7 und 8 der Regelschule in Thüringen – Praxis-klasse“ lag der Fokus auf der organisatorischen, curricularen und methodischen Neugestaltung des Lernens. Schwerpunkte waren die Pfeiler „intensive Beratung“ und eine neue Form des schulischen Lernens, das im Rahmen des handlungs- und projektorientierten Unterrichts stärker von der Eigenaktivität und den Lerninteressen der Schüler/innen gesteuert werden sollte. Eine entsprechend veränderte Studentafel bot den dafür nötigen Spielraum. Die Lehrer/innen erhielten im Rahmen des Schulversuchs eine Weiterbildung, die sie für die Tätigkeit in diesem neuen Setting qualifizieren soll. In den nachfolgenden Jahren erhielt das Kultusministerium jedoch vielfältige Rückmeldungen aus Schulen und auch aktuellen Studien, die den Bedarf einer langfristigen Begleitung und Unterstützung der Praxisklassenstandorte deutlich machten. Das Kultusministerium bot deshalb allen Praxisklassenstandorten die Teilnahme am Weiterbildungsprojekt *Produktives Lernen in Thüringen* an.

In diesem Weiterbildungsstudium, das im September 2006 begann, haben 17 Pädagog/inn/en von sieben Regelschulen in einem zweijährigen, intensiven berufsbegleitenden Qualifizierungsprozess ihre pädagogischen Kompetenzen erweitert sowie an der konzeptionellen Weiterentwicklung des Bildungsganges *Praxisklasse* gearbeitet. Ihr wichtigstes Anliegen war es zu erreichen, dass die Schüler/innen, die in die 7. *Praxisklassen* aufgenommen werden, im Rahmen eines

weiterentwickelten Bildungsganges einen Abschluss erhalten und nicht mehr in ihre Stammklassen zurück kehren müssen. Sie hatten die Erfahrung gemacht, dass die Schüler/innen nach zwei Jahren *Praxisklasse*, mit ihrem abweichenden Konzept und den anderen pädagogischen Einstellungen der beteiligten Lehrer/innen sowie den kleineren Lerngruppen in der abschließenden 9. Klasse mit den dort typischen Lernformen und Methoden, nicht angemessen gefördert werden konnten und daher den übrigen Schüler/innen gegenüber benachteiligt waren.

Für die Fortentwicklung des Bildungsgangs *Praxisklasse* arbeiteten die Pädagog/inn/en an organisatorischen, methodischen und curricularen Aspekten ihrer pädagogischen Tätigkeit. Im Verlauf des zweijährigen Weiterbildungsstudiums konnten wichtige qualitative Kriterien entwickelt werden, die zum einen zu einer Konkretisierung und Stabilisierung des Konzeptes *Praxisklasse* und zum anderen zur Entwicklung einer Anschlussperspektive für das 9. und gegebenenfalls auch 10. Schuljahr in Form von Klassen nach dem Konzept des *Produktiven Lernens* führten.

Sowohl das Prinzip des handlungs- und projektorientierten Lernens als auch das *Produktive Lernen* setzen, wenn auch unterschiedlich konsequent das traditionelle schulische Lehr-Lern-Setting außer Kraft. Die mehr (im *Produktiven Lernen*) oder weniger (in der *Praxisklasse*) starke Fokussierung auf die Lernenden als Akteur/inn/e/n und Verantwortliche für ihr Lernen erfordert ein kleines, qualifiziertes Team von Pädagog/inn/en, die gruppenbezogene Fachvermittlung durch individualisiertes, praxisbezogenes und vernetztes Lernen ablösen. Dies setzt auch eine Veränderung der Lernorte und des zeitlichen Ablaufs des Lernens voraus.

Die genannten Kriterien stellen komplexe Anforderungen an die Pädagog/inn/en und deren Qualifizierung. Diese zu bewältigen, bedarf einer Form der Weiterbildung, in der der *Personbezug*, die Aktivität und Eigenverantwortlichkeit ebenso im Fokus stehen, wie in den pädagogischen Konzepten für die Schüler/innen. Das Weiterbildungsstudium *Produktives Lernen* in Thüringen war deshalb ein praxisbegleitendes Studium, das selbst den Prinzipien des *Produktiven Lernens* auf der Ebene der Pädagog/inn/en folgte.

In den Abschnitten 3.1, 3.2 und 3.3 des vorangegangenen Kapitels haben wir detailliert dargelegt, welche Auswirkungen der Kompetenzentwicklung der Pädagog/inn/en auf die *Praxisklassen* und Klassen nach dem Konzept des *Produktiven Lernens* wahrnehmbar sind. Dabei zeigt sich, wie die organisatorischen, methodischen und curricularen Veränderungen dazu führten, dass die Schüler/innen zunehmend neues Lerninteresse entwickelten, die Fehltagelast sich deutlich verringerten und das Selbstwertempfinden wuchs. Insgesamt korrespondieren die überwiegend positiven Ergebnisse mit den in den Standortkonzeptionen von den Pädagog/inn/en formulierten Entwicklungszielen. Die konzeptionelle Entwicklungsarbeit der Pädagog/inn/en kann damit als Erfolg gewertet werden.

Die vorliegenden aktualisierten Standortkonzeptionen machen deutlich, dass sich die *Praxisklassen* und die Klassen nach dem Konzept des *Produktiven Lernens* an den jeweiligen Schulen als erfolgreiches Bildungsangebot für Jugendliche, die bisher trotz Flexibilisierung und Differenzierung des Regelunterrichts keine tiefgreifenden Lernfortschritte und -erfolge zeigen konnten, im 7., 8. und punktuell auch im 9. Jahrgang als wichtiger Bestandteil des Schulprofils etabliert haben. In den meisten Fällen hat die ebenfalls neu entwickelte und wirksame Öffentlichkeitsarbeit der Pädagog/inn/en dazu geführt, dass die Bildungsangebote *Praxisklasse* und Klasse nach dem Konzept des *Produktiven Lernens* auch im Schulamtsbereich anerkannt sind und nachgefragt werden.

Die konzeptionelle Ausweitung in Klasse 9 wurde an sechs von sieben Standorten zunächst planerisch in Angriff genommen. Zwei Schulen richteten im zweiten Projektjahr 9. Klassen nach dem Konzept des *Produktiven Lernens* ein. Für das Schuljahr 2008/09 planen weitere Schulen die Einrichtung einer 9. Klasse nach dem Konzept des *Produktiven Lernens*.<sup>12</sup>

Mit den folgenden Ergebnissen ihrer zweijährigen Weiterbildung *Produktives Lernen in Thüringen* trugen und tragen die Pädagog/inn/en maßgeblich zur Stabilisierung des Bildungsgangs *Praxisklasse* bei:

---

<sup>12</sup> Allerdings wurde diese Planung in der Annahme vorgenommen, dass im Schuljahr 2008/09 die wissenschaftliche Begleitung durch das *IPL*E fortgesetzt wird.

- An allen Standorten gelang die Verkleinerung der Praxisklassenteams zugunsten einer effektiveren Kooperation in der Umsetzung der pädagogischen Konzeption. An vier von sieben Standorten sind weitere Lehrer/innen an einer Weiterbildung *Produktives Lernen* interessiert. Insgesamt bestätigt sich erneut, dass die Tätigkeit in den *Praxisklassen* und in besonderem Maße im *Produktiven Lernen* eine entsprechende Qualifizierung erfordert.
- Allen Pädagog/inn/en gelang es, den Praxisanteil und -bezug deutlich zu erhöhen und für das schulische Lernen nutzbar zu machen. Den Schüler/inne/n eröffneten sie auf diese Weise die Erfahrung der Selbstwirksamkeit und der Sinnhaftigkeit von Fachwissen. Neben der Steigerung der Motivation wurde mit dem *Lernen in der Praxis* eine intensivere berufliche Orientierung erreicht.
- Über die Intensivierung des handlungs- und projektorientierten Lernens hinaus wurden Prozesse individuellen Lernens angebahnt und dabei vielfältige Methoden des Konzeptes *Produktives Lernen* erfolgreich erprobt und umgesetzt.
- In ihrer professionellen Haltung gegenüber den Schüler/inne/n sind die Pädagog/inn/en weniger defizitorientiert. Sie haben eine höhere Sensibilität für deren Ressourcen entwickelt und konzentrieren sich auf Methoden, mit denen diese zur Geltung kommen und weiterentwickelt werden können.
- Alle Pädagog/inn/en berichten von einer tendenziell positiven Bildungsentwicklung der Schüler/innen. Zum Projektende berichtete ein Standort, dass alle Schüler/innen die Prüfung zum qualifizierten Hauptschulabschluss bestanden hätten. An einem anderen Standort fielen die Praxisklassenschüler/innen positiv in einem Mathematikvergleichstest auf. Sie hatten z. T. bessere Ergebnisse als die Schüler/innen der entsprechenden Regelklassen. Eine abschließende Erhebung des Schulerfolgs konnte leider nicht erfolgen.

Aus der vorliegenden Evaluation wird deutlich, dass die Implementierung von Methoden des *Produktiven Lernens* sowohl Veränderungen der Strukturen als auch der Pädagog/inn/enrolle erfordert. Dies sind Prozesse, die im bisherigen Projektzeitraum von nur zwei Jahren zwar begonnen, aber noch nicht durchgängig befriedigend vollzogen werden konnten. Auch die Pädagog/inn/en äußerten in Seminaren und Beratungen Befürchtungen, ohne weitergehende kompetente Begleitung in den „alten Trott“ zu verfallen. Insbesondere an solchen Standorten, an denen die Pädagog/inn/en zum Weiterbildungsbeginn in einer 7. Praxisklasse tätig waren oder sogar erst im zweiten Weiterbildungsjahr mit einer 7. Praxisklasse starteten, wurde der Bedarf einer weiteren Begleitung und auch der inhaltlichen Vertiefung zum Ausdruck gebracht. Das Kultusministerium selbst hatte die im Jahr 2006 gestartete Weiterbildung *Produktives Lernen in Thüringen* als „erste zweijährige Projektphase“ vorgesehen mit dem Ziel „dieses Qualifikations- und Begleitkonzept in einer zweiten Phase allen Praxisklassenstandorten zu erschließen“ (vgl. Schreiben des TKM an alle Praxisklassenstandorte vom 30.06.2006). Es erscheint fraglich, ob im Rahmen des geplanten Schulversuchs die bisher erreichten Ergebnisse ohne Beteiligung des *IPL*E gesichert und weiterentwickelt werden können.

Wie in den anderen Bundesländern, die ein Pilotprojekt zum *Produktiven Lernen* zur Basis für die landesweite Einführung machten, erscheint es auch in Thüringen erforderlich,

- die Entwicklungsergebnisse der Pilotschulen durch Fortsetzung der Begleitung durch das *IPL*E zu sichern und weiter zu entwickeln,
- Lehrer/innen neuer Standorte, die die Methodik und die curricularen Besonderheiten nutzen wollen, gleichfalls in einem intensiven projektbegleitenden Weiterbildungsstudium für die neue Pädagogik zu qualifizieren,
- dafür Multiplikator/inn/en („Projektberater/innen“) projektbegleitend zu qualifizieren und dadurch die unmittelbare Beteiligung des *IPL*E überflüssig zu machen und



- 
- ein System der Standortsicherung und Weiterentwicklung der nach den Konzepten „*Praxisklasse*“ und „*Produktives Lernen*“ arbeitenden Schulen zu etablieren.

## Anhang - Fallbeispiele

### Susanne

Susanne<sup>13</sup> ist 16 Jahre alt und erlebte während ihrer Schulzeit viele Misserfolge. Sie erreichte in verschiedenen Fächern nur mangelhafte Ergebnisse. Bei schriftlichen Feststellungen erzielte sie wenige Erfolge.

Nicht immer nahm Susanne ihre schulischen Pflichten ernst. Ihre Versetzung war meist gefährdet. Ihre Einstellung zum Lernen verschlechterte sich ständig. Im Unterricht arbeitete sie nur selten mit und fiel durch ihr unkonzentriertes Verhalten auf. Susanne beschäftigte sich oft mit anderen Dingen und lenkte sich und ihre Mitschüler/innen ab. Bei Gesprächen über Verhalten und Leistung war Susanne meist aufgeschlossen und einsichtig, setzte aber Ratschläge nur selten um. Insgesamt beteiligte sich Susanne, obwohl durchaus dazu befähigt, selten aktiv am Unterrichtsgeschehen, da sie wenig motiviert und wenig interessiert war. Wenig Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft waren Zeichen ihres mangelhaften schulischen Ehrgeizes. Selbstgefällig, teilweise selbstüberschätzend und unkritisch war sie mit ihren Lernergebnissen zufrieden. Schriftliche Arbeiten und Hausaufgaben erledigte sie nur aus der Einsicht heraus, dass sie von ihr sowieso abverlangt werden. Lehrer/inne/n und Mitschüler/inne/n gegenüber verhielt sich Susanne überwiegend freundlich und angepasst, hatte aber mitunter Schwierigkeiten, ihre Impulsivität zu steuern. In der Gruppe wäre mehr Bereitschaft zu sozialem Engagement wünschenswert gewesen.

Das Lernen in der *Praxisklasse* bot ihr die Chance, zu einem anerkannten Abschluss zu gelangen. Nach dem Aufnahmegespräch und in Absprache mit ihrer Mutter entschied sich Susanne für den neuen Bildungsweg. In der *Orientierungsphase* integrierte sie sich gut in die Gruppe und wurde von ihren Mitschülern anerkannt.

In den Klassenstufen 7 und 8 absolvierte sie ihren „Praktischen Tag“ bei zwei Freien Bildungsträgern. Hier erhielt sie Einblicke in die Berufsfelder Holz, Metall,

---

<sup>13</sup> Name hier und in allen folgenden Beispielen geändert.

Hauswirtschaft, Trockenbau, Tiefbau und Steinbau. Diese meist handwerklichen Tätigkeiten entsprachen nicht unbedingt ihren Vorstellungen. Sie war dennoch stets bemüht, den dort gestellten Anforderungen gerecht zu werden. Die Qualität der angefertigten Werkstücke entsprach nicht immer den vorgegebenen Normen. In Klasse 8 hatte Susanne die Möglichkeit, bei den Freien Bildungsträgern selbst Berufsfelder auszuwählen. Sie entschied sich für den Bereich Hauswirtschaft. Hier arbeitete sie mit großem Interesse und mit viel Eifer.

Am Ende der Klasse 8 absolvierte Susanne ein zweiwöchiges Praktikum in einem Pflegeheim. Diese Arbeit und in erster Linie der Umgang mit älteren Menschen gefiel ihr sehr gut. Es entwickelte sich bei ihr der Wunsch nach dem Beruf des Altenpflegers. In Klasse 9 absolvierte Susanne aus diesem Grund ihren Praxistag ebenfalls in diesem Pflegeheim.

Es gelang ihr sehr gut, ihre gesammelten Erfahrungen und Kenntnisse in einer Power Point Präsentation ihren Mitschüler/inne/n vorzustellen. Sehr interessiert arbeitete sie an ihrem Spezialthema „Gesunde Ernährung“. Das zeigte, dass sie durchaus in der Lage war, einen Praxisplatz zu erschließen. Auch bei den durchgeführten Projekten der Klasse zeigte sich Susanne sehr aufgeschlossen. Sie brachte eigene Ideen ein und arbeitete selbständig an ihren Themen. Viel Freude bereitete ihr der Umgang mit dem Computer. Auch war sie hier jederzeit bereit, ihren Mitschüler/inne/n und Pädagog/inn/en bei der Bewältigung kleiner und größerer Probleme zu helfen.

Susanne setzte sich im Laufe der Zeit hohe Ziele. Sie wird den Hauptschulabschluss mit guten Ergebnissen erreichen und freiwillig an den Prüfungen für den Qualifizierenden Hauptschulabschluss teilnehmen. Zielstrebig bereitet sie sich darauf vor. Nach der 9. Klasse möchte sie die „Besondere 10. Klasse“ besuchen und den Realschulabschluss erreichen.

## **Thomas**

Thomas ist 15 Jahre alt und erlebte während seiner Zeit in der Regelschule zahlreiche Misserfolge, die teilweise auf sein Verhalten gegenüber jüngeren Mit-

schüler/inne/n und Lehrer/inne/n, aber auch auf seine Einstellung zum Lernen zurückgeführt wurden. Er arbeitete mündlich kaum mit, war meist unkonzentriert und auch die Erledigung seiner schriftlichen Arbeiten war nicht zufriedenstellend. Dementsprechend schlecht waren seine Leistungen. Besonders im Fach Deutsch (Rechtschreibung) kam es immer wieder zu großen Einbrüchen, die sich dann auch in anderen schriftlichen Bereichen widerspiegelten. Thomas hatte aufgrund seiner Misserfolgserlebnisse aufgegeben, sich um bessere Noten zu bemühen. Es war absehbar, dass er das Ziel der 8. Klassenstufe nicht erreichen würde. Für Thomas war damit der Abschluss der Regelschule auf herkömmlichem Weg nicht mehr realisierbar.

Die Auseinandersetzungen und intensive Gespräche mit ihm, seinen Eltern, der Klassenlehrerin und der Schulleitung führten dazu, dass Thomas einige Wochen probeweise in einer Praxisklasse absolvierte. Offen und interessiert verfolgte er den Unterricht. Thomas wurde, obwohl durch eine körperliche Behinderung in seinen Tätigkeiten eingeschränkt, von den Schüler/inne/n der *Praxisklasse* als ihr „neuer Mitschüler“ akzeptiert.

Nach dem Aufnahmegespräch und in Absprache mit seinen Eltern und der Schulleitung entschied sich Thomas für diesen neuen Bildungsweg, der ihm die Chance auf einen Hauptschulabschluss bot. In der *Orientierungsphase* integrierte er sich gut in die Klasse. Die Arbeit in einer kleineren Gruppe und die individuelle Betreuung durch die Pädagog/inn/en kamen seiner Lerneinstellung entgegen. Obwohl Thomas einen längeren Schulweg in Kauf nehmen musste, erschien er stets pünktlich zum Unterricht.

Sein erster Praxisplatz im Schuljahr führte ihn zu einem freien Bildungsträger. Hier entschied er sich für das Berufsfeld „Holz“, wo er seine guten praktischen Kenntnisse unter Beweis stellen konnte. Nicht zufriedenstellend war Thomas' Arbeit mit den Arbeitsablaufplänen, die er oftmals ignorierte und somit ein Werkstück zweimal herstellen musste.

Thomas' Praktikumshefter zeigte, dass ihm schriftliche Ausführungen große Probleme bereiteten, da er im Bereich Orthografie erhebliche Schwierigkeiten hatte. Angebote und spezielle Aufgaben zur Überwindung dieses Problems

lehnte er jedoch ab. Auch Gespräche mit den Eltern hinsichtlich der Überwindung der Schwierigkeiten führten zu keinem positiven Ergebnis. Es zeigte sich jedoch, dass Thomas weniger Fehler unterliefen, wenn ihm Zeit und Ruhe zur Bewältigung von Aufgaben zur Verfügung gestellt wurden.

Im 2. Schulhalbjahr fand Thomas seinen Praxisplatz in einem Kindergarten seines Heimatortes, den er sich selbst auswählte. Die Tätigkeit, die Thomas dort zu erledigen hatte, bereitete ihm viel Freude. Thomas war immer pünktlich an seinem Praxisplatz und erledigte seine Aufgaben gewissenhaft. Die Auswahl der Praxisplätze (Berufsfeld Holz, Kindergarten) zeigte, dass sich Thomas in Bezug auf seinen späteren Berufswunsch noch nicht festgelegt hatte und seine Möglichkeiten ausprobieren wollte. Auch aufgrund seiner Behinderung ist es für ihn nicht leicht, einen passenden Beruf zu finden.

In Mathematik arbeitete Thomas zunehmend selbständig und gehörte aufgrund seiner fundierten Kenntnisse zu den besten Schüler/inne/n seiner Klasse. Es ist ihm aber auch deutlich geworden, dass er in einigen Bereichen, wie z. B. in Deutsch, ehrgeiziger und zielstrebigere arbeiten muss. Neben dem angestrebten Erfolg im Lernen motivierte ihn seine praktische Erfahrung, dass für viele Dinge und Tätigkeiten im Leben solide Deutschkenntnisse notwendig sind. Hierin sehen wir einen optimistischen Ausgangspunkt für Thomas' weiteren Bildungsweg.

## **Rebecca**

Rebecca wurde normal eingeschult und verzog nach der 2. Klasse aus Norddeutschland nach Thüringen. Hier traten erhebliche Lernprobleme im Fach Mathematik auf. Die Mutter wendete sich an mehrere Beratungsstellen und es wurde im Jahr 2000 bei Rebecca eine „isolierte Rechtschreibschwäche“ festgestellt, die dringend einer Behandlung bedurfte. Rebecca wurde daraufhin in der verbleibenden Zeit in der Grundschule individuell gefördert. Außerdem leidet sie seit dem Kleinkindalter in erheblichem Maße an Allergien.

In den folgenden Schuljahren schwankten ihre mathematischen Leistungen zwischen befriedigend und genügend und sie besuchte daraufhin den Real-

schulzweig. Fördermaßnahmen konnten wir aus den Schulakten nicht entnehmen. Akute Schwierigkeiten traten in der 9. Klassenstufe auf. Hier waren die Leistungen in Mathematik mangelhaft bis ungenügend. Eine Umstufung in den Hauptschulzweig erfolgte nicht, aber auf Antrag der Mutter wurde Rebecca nach dem 2. Halbjahr der Klasse 10 in die 9. Realschulklasse zurück gestuft, um eventuell die mathematischen Defizite auszugleichen. Außerdem gilt ja immer noch: Ein höherer Schulabschluss ist immer noch der bessere. Ist dies aber wirklich so?! Eine Förderung erhielt Rebecca von Seiten der Schule nicht, aber sie nahm privat Nachhilfeunterricht in Mathematik.

Ihre Leistungen am Ende der Klassenstufe waren weiterhin mangelhaft. Trotz Nachhilfe und viel Üben zu Hause konnte Rebecca dem Stoff nicht mehr folgen und versagte in schriftlichen und mündlichen Kontrollen gänzlich. Es folgten auch Defizite in den Fächern Physik, Sozialkunde und Geschichte. Sie stand unter großem psychischem Druck und litt bereits unter Schulangst. Durch die Scheidung ihrer Eltern und die damit verbundenen finanziellen Sorgen wurde Rebecca auch noch seelisch sehr belastet. Ihr Selbstvertrauen war im Keller.

Da ein erfolgreicher Realschulabschluss nun auch im zweiten Anlauf in Gefahr war, erfolgte die Bitte, Rebecca nach den Herbstferien in unsere 9. Klasse umzustufen. Hier wird nach dem Prinzip des Produktiven Lernens unterrichtet und Rebecca soll die Chance auf einen Qualifizierenden Hauptschulabschluss erhalten. Dem Antrag wurde stattgegeben und seit Oktober 2007 besucht Rebecca nun hochmotiviert unsere Klasse.

Rebecca wurde problemlos in den Klassenverband aufgenommen. Ihre unkomplizierte Art und ihr freundliches und aufgeschlossenes Verhalten gegenüber ihren Mitschüler/inne/n brachten ihr sehr schnell Anerkennung in der Gruppe.

Auch ohne *Orientierungsphase* erschloss sich Rebecca das Konzept des *Produktiven Lernens* sehr schnell. Mit viel Engagement setzte sie die neuen Lern- und Arbeitsmethoden um. Da sie bereits berufliche Vorstellungen mitbrachte, fand sie auch zügig einen ersten Praxisplatz in einer Kindertagesstätte. Das Arbeiten mit Kindern machte ihr viel Spaß. Gewissenhaft und kreativ erfüllte Rebecca alle anfallenden Aufgaben. Sie fand hier Anerkennung und zeigte, dass

sie sich ohne große Probleme individuelle Aufgaben in Verbindung zum Praxisplatz sehr gut stellen und diese auch lösen kann. Ihre Dokumentationsmappe gab sie immer pünktlich, sehr übersichtlich und vollständig ab.

Da in der Gruppe vorwiegend Schüler mit Lernschwierigkeiten sind, erkannte Rebecca bald, dass sie in keiner Weise mit ihrem Wissen zurücksteht. Im Gegenteil, mit ihren schulischen und privaten Erfahrungen kann sie so manchem Mitschüler etwas vormachen. Und das tut dem Selbstvertrauen und der Seele natürlich sehr gut. Rebecca ist sehr fleißig und hat eine gute Auffassungsgabe. Ihre Ausarbeitungen und Präsentationen sind von guter Qualität und eine Bereicherung für die Gruppe.

Na, da wäre ja noch die leidige Mathematik. Rebecca hat diesbezüglich selbstverständlich eine große Blockade aufgebaut, nicht nur durch die schlechten schulischen Leistungen, sondern auch wegen negativer praktischer Erfahrungen. So berichtete sie uns, dass sie während einer Ferientätigkeit in einer Eisdielerie viel Ärger mit der Chefin hatte, da sie Wechselgeld falsch herausgab und somit die Kasse am Abend nicht stimmte. Sie redete sich immer wieder ein, dass sie überhaupt nicht rechnen kann.

Dabei bringt Rebecca gute Voraussetzungen mit. Durch viel Fleiß und ständiges Üben hat sie sich eine Vielzahl von Algorithmen antrainiert, die in der Mathematik äußerst hilfreich sind und ihr den Umgang mit ihrer Dyskalkulie sehr erleichtern. Durch die Vermittlung kleinerer Lernbereiche in kleineren Gruppen ergaben sich erste Erfolgserlebnisse für Rebecca auch in Mathematik. Jeder kann prinzipiell alles fragen und es wird meistens sofort darauf eingegangen. Keiner lacht oder macht dumme Bemerkungen. Man wird es nicht glauben, aber Rebecca hat auf dem Halbjahreszeugnis in Mathematik die Note Zwei stehen. Die Nachhilfe benötigt sie nicht mehr, denn mit ihrem Wissen wird sie die Aufgaben des Qualifizierenden Hauptschulabschlusses bestimmt bewältigen.

In der *Kommunikationsgruppe* gehörte Rebecca zu denjenigen, die ihre Erfahrungen aus der Praxis mit allen Problemen offen ansprach und nach Lösungen suchte. Sie war selbstkritisch und gab anderen Schüler/inne/n auf eine sympathische Art gute Hinweise, ohne sich selbst zu überschätzen.

Während der 14-tägigen Beratungsgespräche zu den individuellen Aufgaben bewies Rebecca, dass sie selbständig arbeiten kann. Rebecca ging auf Hinweise der Pädagog/inn/en ein und erschloss sich dadurch Aufgaben aus der Praxis. So entwickelte sie ein sehr enges Vertrauensverhältnis zwischen ihr und den Pädagog/inn/en. Wir waren für sie nicht nur Berater/innen in schulischen Dingen, sondern auch Vertrauenspersonen „in allen Lebenslagen“.

Auch zur Mutter pflegten die Pädagog/inn/en einen regelmäßigen Kontakt. Sie kam gern in die Schule und wendete sich auch offen und vertrauensvoll an die Pädagog/inn/en. Sie bestätigte schon nach kurzer Zeit, dass Rebecca wieder gern in die Schule ging und selbstbewusster geworden ist. Sie lachte wieder mehr und war ausgeglichener als je zuvor. Rebecca arbeitete selbständig zu Hause an ihren Aufgaben. Die Mutter freute sich gemeinsam mit ihrer Tochter über die guten Leistungen und war stolz auf ihre Entwicklung – so wie wir Pädagog/inn/en.

Bereits von Beginn des Schuljahres an führten wir eine intensive Berufsberatung mit unseren Schüler/inne/n durch und pflegten einen engen Kontakt zum Arbeitsamt. Bewerbungen wurden gemeinsam geschrieben und abgeschickt. Schnell hat sich Rebecca selbständig und mit ordentlichen Unterlagen beworben, zuerst als Kinderpflegerin an einer staatlichen Schule in Thüringen. Mit den Noten auf dem Halbjahreszeugnis (elfmal die Note Zwei, zweimal die Note Eins und zweimal die Note Drei) wurde sie auch angenommen.

Die Freude war sehr groß, aber leider nicht von Dauer. Denn ihre allergischen Probleme beendeten ihren Traum von einer Weiterbildung zur Kinderkrankenschwester. Enttäuscht, aber mit viel Optimismus checkten wir erneut gemeinsam ihre Fähigkeiten, Fertigkeiten und Neigungen und weckten in ihr das Interesse für den Beruf einer Hotel- und Restaurantfachfrau oder Kauffrau im Einzelhandel. Ihr nächstes Praktikum im 2. Trimester fand also in einem Hotel statt.

Hier schlug sie ein wie eine Bombe. Ihre hohe Einsatzbereitschaft, Flexibilität und Offenheit brachten Rebecca Anerkennung entgegen. Sie erstellte sogar selbst kleine Rechnungen und Kalkulationen. Die Geschäftsleitung war an einer Ausbildung interessiert, allerdings erst im Jahr 2009, da ein Ausbildungsplatz



schon für 2008 vergeben war. Sie sollte das Jahr mit einem sozialen Jahr in dem Hotel überbrücken. Natürlich sagte sie erstmal zu, aber optimal war es nicht, denn schließlich ist Rebecca schon überaltert und dann noch ein Jahr zusätzlich...

Also ging parallel die Suche weiter. Zielsicher und hoch motiviert bewarb sie sich weiter an Einrichtungen, die ihr vom Arbeitsamt vermittelt wurden, Nach zwei weiteren Vorstellungsgesprächen leistete sie sogar dort in den Ferien Praktika unentgeltlich ab. Sie wurde immer sehr positiv beurteilt. Dabei setzte sie die Erfahrungen, die sie nunmehr im 3. Trimester sammelt, sehr gut um. Es ist ihre letzte Praxisstelle, wieder in einem kleinen Hotel. Nach dem Praktikum unterschrieben sie und ihre Mutter einen Lehrvertrag. Rebecca erhielt nun nochmals einen Schub, denn sie möchte jetzt natürlich einen besonders guten Schulabschluss erreichen.

Die Lernerfahrungen, die Rebecca im Produktiven Lernen sammeln konnte, werden ihr in der Ausbildung behilflich sein, ihre Ziele zu erreichen, niemals schnell aufzugeben und an sich und ihre Fähigkeiten zu glauben, um ihre Wünsche mit gesundem Ehrgeiz wahr werden zu lassen.

## Anhang - Glossar

|                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| Bildungsberater/in                   | Bildungsberatung im <i>Produktiven Lernen</i> ist die zentrale pädagogische Aufgabe. Mit ihr entwickelt sich der Lernprozess der Teilnehmer/innen bzw. Schüler/innen weg von der Außensteuerung hin zur Autonomie der Lernenden. Bildungsberatung umschließt im <i>Produktiven Lernen</i> die persönliche Beratung, die Unterstützung der Erschließung Produktiver Situationen, die Begleitung der Lernplanung und die Evaluation von Bildungsprozessen. |
| Bildungsevaluator/in                 | Als Bildungsevaluator/in beobachtet und bewertet die Pädagogin bzw. der Pädagoge die individuellen Bildungsfortschritte der Teilnehmer/innen sowohl qualitativ als auch quantitativ im Dialog mit diesen.  |
| <i>Fachbezüge</i>                    | Die Lernenden sollen erkennen, dass das Fachwissen und das fachliche Können als Werkzeug dienen; es soll ihnen deutlich werden, welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sie benötigen, um ihre Praxis zu verstehen und ihr Handeln zu qualifizieren.   |
| Gruppenmoderator/in                  | Dieser Rollenanteil bildet das Pendant zur individuellen Beratung. In der Gruppe der Lernenden werden praxis-, lebens- und fachbezogene Themen gemeinsam behandelt. Der Pädagoge bzw. die Pädagogin fungiert entweder als Leiter/in, als Moderator/in oder auch als Teilnehmer/in der Gruppenarbeit. Er/sie bringt Toleranz, Konsequenz, Empathie und eigene Gedanken und Gefühle in den Gruppenprozess ein.   |
| <i>Individuelle Bildungsberatung</i> | Die <i>Individuelle Bildungsberatung</i> im <i>Produktiven Lernen</i> ist eine ganzheitliche Bildungsberatung und kann in vier   |

Aspekte gegliedert werden:

- Persönliche Beratung,
- Erschließung *Produktiver Situationen*,
- Lernplanung und Lernbegleitung,
- Evaluation von Bildungsprozessen.

Die Bildungsberatung erfolgt nicht nur individuell, sondern auch in der *Kommunikationsgruppe* und gemeinsam mit den Mentor/inn/en am Praxisplatz.

*Individueller Lernplan* Der *Individuelle Lernplan* ist das wesentliche methodische Mittel zur gemeinsamen Entwicklung und Steuerung des individuellen Bildungsprozesses durch die lernende Person und die Pädagog/inn/en; der *Lernplan* ist ein „Vertrag“ der/des Lernenden mit sich selbst und mit den Pädagog/inn/en über die angestrebten Bildungsaktivitäten.

*Kommunikationsgruppe* Die *Kommunikationsgruppe* dient der Vorbereitung des Lernens in der Praxis, der Reflexion der Erfahrungen und der Bearbeitung von Themen, die sich aus dem *Lernen in der Praxis* ergeben. Außerdem werden in der *Kommunikationsgruppe* Themen aus dem Lebensumfeld der Jugendlichen, aktuelle Ereignisse, gesellschaftliche Entwicklungen und anderes mehr behandelt.

*Kulturbezug* Kultur meint im *Produktiven Lernen* die Gesamtheit der „dinglichen und geistigen“ Produkte des Menschen (Klafki). Im *Produktiven Lernen* verwenden die Lernenden Kultur als Werkzeug, dies gilt für den Hammer wie auch für die Sprache und die Wissenschaften.

Kulturvermittler/in Dieser Rollenanteil ähnelt nur scheinbar den traditionellen Aufgaben im Schulunterricht. Das Ziel der Arbeit als Kulturvermittler/in ist die Unterstützung der Selbst-

torganisation des eigenen Lernens, nicht der fachlich-systematische Kenntniserwerb. Ein/e ehemalige/r Mathematiklehrer/in z.B. benötigt dafür einen person- und weltbezogenen Begriff von mathematischem Lernen anstelle der traditionellen Praxis in Form von fachsystematisch aufeinander aufbauenden Mathematikthemen. *Fachbezüge* werden im *Produktiven Lernen* zu Werkzeugen für die Person zur Bearbeitung einer Aufgabe bzw. einer Praxis.

- Lernen in der Praxis* Das *Lernen in der Praxis* stellt die Schnittstelle zwischen Schule und gesellschaftlichem Umfeld dar. Die Verlagerung des Lernens aus der Schule an selbstgewählte Praxisplätze in der Stadt bzw. die Mitwirkung an produktiven Tätigkeiten mit Ernstcharakter innerhalb der Schule ist das „Herzstück“ des *Produktiven Lernens*.
- Lernwerkstatt Mit Lernwerkstatt wird eine Stätte des Lernens bezeichnet, ein Ort, an dem wie in einer Werkstatt produktiv gehandelt und produktiv gelernt wird. Damit unterscheidet sich dieser Ort von einem herkömmlichen seminaristischen Lernort. Die Lernwerkstatt als Methode fördert durch ihre materielle und personelle Ausstattung das individuelle Lernen.
- Orientierungsphase* Eine *Orientierungsphase* am Anfang des *Produktiven Lernens* soll dazu dienen, die Teilnehmer/innen in die Methodik des *Produktiven Lernens* einzuführen. In dieser Zeit sollen die Jugendlichen Gelegenheit erhalten, sich mit den wichtigsten Merkmalen dieser Lernform vertraut zu machen, und es sollen Kommunikationsstrukturen aufgebaut werden, die eine konstruktive Zusammenarbeit im Rahmen der *Individuellen Bildungsberatung* und der Gruppenarbeit erleichtern.

|                               |   |
|-------------------------------|---|
| <i>Personbezug</i>            | Der/die Lernende soll in der Tätigkeit wie auch beim Lernen seine/ihre Persönlichkeit erleben und ausprägen. Das bedeutet, dass die Lernziele aufgrund zu entwickelnder Interessen und der Bildungssituation entsprechend von ihm/ihr bewusst angestrebt und selbst bestimmt werden müssen. Die Tätigkeit und das Lernen erhalten dadurch einen persönlichen Sinn.  |
| <i>Praxisbezug</i>            | Lernen soll aus der Erfahrung von produktiver Tätigkeit in gesellschaftlichen Ernstsituationen entstehen und zu dieser zurückführen. Die Verhältnisse der Praxis bedingen die Tätigkeit und sind zu reflektieren.   |
| <i>Produktive Situationen</i> | Als <i>Produktive Situationen</i> wird die Situation der lernenden Person am Praxisplatz bezeichnet. Sie kann durch Einflussnahme der Beteiligten so gestaltet werden, dass sie produktive Tätigkeit anregt und <i>Produktives Lernen</i> begünstigt.   |
| Projektentwickler/in          | Pädagog/inn/en im <i>Produktiven Lernen</i> entwickeln den Bildungsgang wie auch die eigene Praxis und evaluieren diese kontinuierlich.   |
| Situations-erschließer/in     | Als Situationserschließer/in begleitet und unterstützt der Pädagoge bzw. die Pädagogin die Teilnehmer/innen bzw. Schüler/innen bei der Erschließung Produktiver Situationen. Erfahrungsgemäß müssen Jugendliche ihre Neugierde gegenüber der Welt neu entwickeln und auch das Fragen neu erlernen. Der Pädagoge bzw. die Pädagogin unterstützt dies durch Anregungen in Form von Ermuntern, Spiegeln, Problematisieren, Infragestellen und eventuell auch Provozieren und Initiieren. |
| Tätigkeit                     | Nach A. N. Leontjew produzieren Individuen mit ihrem Tätig-Sein materielle und ideelle Güter und entwickeln   |

dabei zugleich ihre eigene Persönlichkeit. Im Konzept des *Produktiven Lernens* wird dieses Tätig-Sein bzw. die Tätigkeit als produktives Handeln von einzelnen und Gruppen im „wirklichen Leben“ bezeichnet.

*Produktives Lernen* baut auf Tätigkeitserfahrungen auf, indem diese systematisch reflektiert werden und als Ausgangspunkt eines individuellen Lernprozesses genutzt werden.

„Der Umgang und die Arbeit mit den heutigen Schülern erfordern unbedingt einen ‚neuen‘ Lehrer.“

„Ich wollte eine Chance zur Weiterentwicklung meiner Schüler nach der 8. Klasse. Das Unterrichten in den *Praxisklassen* mit anderen Methoden erforderte eine neues Know-how.“

Mit solchen Aussagen beschreiben Pädagog/inn/en aus Thüringer *Praxisklassen* ihre Motivation zur Teilnahme am Weiterbildungsstudium *Produktives Lernen in Thüringen*. 17 Pädagog/inn/en aus *Praxisklassen* von sieben Thüringer Regelschulen stellten in einem zweijährigen berufsbegleitenden Weiterbildungsstudium, das das *IPLE* in den Schuljahren 2006/07 und 2007/08 veranstaltete, ihr pädagogisches Selbstverständnis auf den Prüfstand. Sie setzten sich intensiv mit Theorie und Praxis des *Produktiven Lernens* auseinander, erprobten erfolgreich neue Methoden und Organisationsformen des Lernens und entwickelten standortspezifische Konzeptionen für einen Bildungsgang, in dem Schüler/innen aus *Praxisklassen* in daran anschließenden Klassen nach dem Konzept des *Produktiven Lernens* einen Schulabschluss erwerben können.

In der vorliegenden Abschlussevaluation werden Prozesse und Ergebnisse des Weiterbildungsprojekts dargestellt und Anschlussperspektiven für die Weiterentwicklung der *Praxisklassen* und des Projekts *Produktives Lernen in Thüringen* aufgezeigt.

„So wie wir jetzt mit den Schülern arbeiten, macht es Spaß und ich bin immer wieder aufs Neue überrascht, dass es mit dem selbständigen Arbeiten funktioniert.“



## **INSTITUT FÜR PRODUKTIVES LERNEN IN EUROPA (IPLE)**

Karl-Schrader-Str. 6 · D-10781 Berlin · Tel.: +49.30. 217 92-0 · Fax: +49.30. 217 92-179  
[www.iple.de](http://www.iple.de) · [produktives.lernen@iple.de](mailto:produktives.lernen@iple.de)