Universität Rostock

Traditio et Innovatio

Endbericht

Externe Evaluation

„Produktives Lernen an Regionalen Schulen und nichtgymnasialen Gesamtschulen in Mecklenburg-Vorpommern“

Projektnummer

67240002

Projektverantwortliche

Universität Rostock
Philosophische Fakultät
Institut für Schulpädagogik

Projektleitung

Prof. Dr. Thomas Häcker

Projektkoordination

Susanne Langner, LA
Jan Seemann, M.A.

Mitarbeiter/innen

Dr. Constanze Berndt
Wiebke Schwelgengräber, M.A.

Evaluationszeitraum

01.06. 2009 – 30.09.2012

Berichtszeitraum

01.06.2009 – 31.10.2011

Das Projekt wird aus Mitteln des Landes Mecklenburg-Vorpommern sowie des Europäischen Sozialfonds gefördert.

Mecklenburg Vorpommern
Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung ... 1

1.1 Produktives Lernen ... 3

1.1.2 Was ist Produktives Lernen? ... 4

1.1.3 Produktives Lernen in der Praxis ... 5

1.2 Vorüberlegungen zur Bedeutung von Bildungsabschlüssen und zum Konzept der Abschlussgefährdung ... 7

1.3 Ziele der Evaluation ... 9

1.4 Projekt- und Berichtsskizze ... 10

2 Bildungsentwicklung der PL-Teilnehmer/innen in der Flexiblen Schulausgangsphase ... 16

2.1 Schulabschlüsse in der Flexiblen Schulausgangsphase ... 16

Zusammenfassung ... 19

2.2 Übergänge im Rahmen der Flexiblen Schulausgangsphase ... 20

Zusammenfassung ... 25

2.3 Schulisches Selbstbild ... 26

2.3.1 Schulisches Selbstkonzept ... 26

2.3.1.1 Das Schulische Selbstkonzept - kriterial ... 28

Zusammenfassung ... 31

2.3.1.2 Das Schulische Selbstkonzept - sozial ... 32

Zusammenfassung ... 34

2.3.1.3 Das Schulische Selbstkonzept - individuell ... 35

Zusammenfassung ... 37

2.3.2 Lern- und Leistungsmotivation ... 38

2.3.2.1 Lernziele ... 40

Zusammenfassung ... 42

2.3.2.2 Leistungsziele ... 43

Zusammenfassung ... 47

2.3.2.3 Arbeitsvermeidung ... 48

Zusammenfassung ... 50

2.3.3 Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen ... 51

Zusammenfassung ... 54

2.4 Bildungs- und Kompetenzentwicklung ... 55

Zusammenfassung ... 62

3 Entwicklung der Rollenverständnisse der PL-Pädagog/innen ... 63

3.1 Rollen und Rollenaspekte ... 63
Zusammenfassung ... 74
3.1.1 Systemzentrierung und Schülerorientierung ... 75
Zusammenfassung ... 77
3.1.2 Lehrer-Bezugsnormorientierung ... 78
Zusammenfassung ... 82
3.2 Schülerbilder ... 83
Zusammenfassung ... 86
3.3 Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung ... 87
Zusammenfassung ... 93
3.4 Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung ... 94
Zusammenfassung ... 98
3.5 Berufliche Belastung ... 99
Zusammenfassung ... 102
3.6 Einschätzung der Qualifizierungsmaßnahme durch das IPLE ... 103
Zusammenfassung ... 107
4 Rahmenbedingungen und Umsetzungen der Zielstellungen ... 108
4.1 Ziele und Determinanten ihrer Erreichung ... 108
Zusammenfassung ... 122
4.2 Individuelles Bildungsinteresse ... 123
Zusammenfassung ... 128
4.2.1 Wahl der Praktikumsplätze ... 129
Zusammenfassung ... 136
4.2.2 Berufswunsch-Praktikum ... 137
Zusammenfassung ... 142
4.3 Einschätzungen von PL-Schüler/innen zum Produktiven Lernen ... 143
Zusammenfassung ... 146
4.4 Rahmenbedingungen ... 147
4.4.1 Materielle, personelle, zeitliche, strukturelle Rahmenbedingungen ... 147
Zusammenfassung ... 158
4.4.2 Kooperation zwischen Produktivem Lernen und Praxisplatz ... 159
4.4.2.1 Deskription der Kooperation zwischen Produktivem Lernen und Praxisplatz ... 160
Zusammenfassung ... 170

4.4.2.2 Eignung der Praxisplätze ... 171
Zusammenfassung ... 181
4.4.2.3 Vorbereitung und Einbezug der Mentor/innen ... 182
Zusammenfassung ... 194
4.4.3 Kooperation zwischen Produktivem Lernen und Stammschule ... 195
Zusammenfassung ... 201
4.4.3.1 Deskription der Kooperation zwischen Produktivem Lernen und Stammschule ... 202
Zusammenfassung ... 204
4.4.3.2 Konnotation der Kooperation zwischen Produktivem Lernen und Stammschule ... 205
Zusammenfassung ... 208
5 Transfermöglichkeiten von PL-Modulen in das Gesamtsystem ... 209
5.1 Schulkritik ... 209
Zusammenfassung ... 215
5.2 Transfermöglichkeiten und Ideale Schule ... 216
Zusammenfassung ... 223
6 Hinweise ... 224
Literaturverzeichnis ... 229
Abbildungsverzeichnis ... 233
Anhang ... 236

1 Einleitung

Das vom Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLE) entwickelte Konzept des Produktiven Lernens (PL) ist ein Bildungsangebot für das 8., 9. und 10. Schuljahr an Gesamtschulen und Regionalen Schulen in Mecklenburg-Vorpommern (M-V). Es wird seit dem Schuljahr 2008/2009 an 25 Schulen und seit dem Schuljahr 2010/2011 an 27 Schulen angeboten.[1] In M-V wird das PL auf der Basis eines Erlasses des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (MBWK) entsprechend der „Rahmenkonzeption für Produktives Lernen in Mecklenburg-Vorpommern“ durchgeführt. Es kann mit der „Berufsreife“, der „Berufsreife mit Leistungsfeststellung“ oder der „Mittleren Reife“ abgeschlossen werden.
Das PL ist der „Verordnung über die Flexible Schulausgangsphase in nichtgymnasialen Bildungsgängen in den allgemein bildenden Schulen“ (MBWK M-V 2009a) zufolge nicht nur „eine wichtige Form der Flexiblen Schulausgangsphase“ (§1, Abs. 5), sondern, soweit zu sehen ist, auch die einzige. Die Flexible Schulausgangsphase ist ein besonderes schulisches Angebot der Regionalen Schulen und der Gesamtschulen des Landes M-V, das dazu beitragen will, „dass Schüler unter Beachtung ihrer individuellen Bildungsentwicklung den ihnen möglichen Schulabschluss erlangen können“ und entsprechend das eigenverantwortliche Lernen fördern und den Übergang in die Berufswelt erleichtern soll (vgl. §1, Abs. 1). Das PL ersetzt die reguläre Allgemeinbildung ab dem 8. Schuljahr und stellt ein Bildungsangebot für Schüler/innen aller Schularten dar, die die 7. Jahrgangsstufe mit oder ohne Erfolg durchlaufen haben und nach diesem Bildungsansatz lernen wollen. Sie können sich schriftlich um die Aufnahme in dieses Bildungsangebot bewerben (vgl. §2, Abs. 4). Der entsprechenden Verordnung (MBWK M-V 2009a) zufolge gilt dieses Angebot insbesondere dann, wenn der Erwerb eines schulischen Abschlusses gefährdet ist (vgl. §2, Abs. 1). Die PL-Schüler/innen können nach der 7. Jahrgangsstufe in zwei, drei oder vier Schuljahren den von ihnen angestrebten Abschluss der Sekundarstufe I erreichen.
Gemäß den Verlautbarungen des MBWK M-V auf dem Bildungsserver des Landes ist die Funktion des PL aus Landessicht die Erhöhung der Chancen der Schüler/innen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt angesichts hoher Zahlen von Schüler/innen, die die allgemein bildende Schule ohne jeglichen Abschluss verlassen bzw. ihre Erstausbildung abbrechen. Die Einführung an mittlerweile 27 Schulen wird im Anschluss an die Pilotphase damit begründet, dass sich die Zielsetzung und Erwartungen, die an das Produktive Lernen gestellt worden waren, in hohem Maße erfüllt haben, wie der Pressemeldung Nr. 157-08 mit dem Titel „Deutlich weniger Schulabbrecher durch Produktives Lernen“ vom 11.07.2008 zu entnehmen ist.
Mit der Pilotierung und flächendeckenden Einführung des Produktiven Lernens setzt das MBWK M-V zugleich den von den Kultusminister/innen der Länder auf ihrer Bonner Sitzung im Oktober 2007 beschlossenen „Handlungsrahmen zur Reduzierung der Zahl der Schulabbrecher“ (KMK 2007a) um. Seinen konkreten Niederschlag findet der Beschluss in der Flexiblen Schulausgangsphase, zu deren erklärten Zielen es gehört, „dass Schüler unter Beachtung ihrer individuellen Bildungsentwicklung den ihnen möglichen Schulabschluss erlangen können“ (MBWK M-V 2009a, §1, Abs. 1). Angesichts der Tatsache, dass bspw. im Sommer 2008 bundesweit knapp 65.000 Schüler/innen, d.h. ein Anteil von 7,5 Prozent der

[1] Im Schuljahr 2005/2006 startet das dreijährige Pilotprojekt zum Produktiven Lernen an fünf Regionalen Schulen und einer Gesamtschule in Mecklenburg-Vorpommern.

gleichaltrigen Wohnbevölkerung (dgW), die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen haben (Statistisches Bundesamt 2010, S. 313), sieht der Handlungsrahmen der Kultusministerkonferenz (KMK) Maßnahmen vor, die Abhilfe schaffen sollen. Hierzu zählen unter anderem die Intensivierung von Begegnungen mit der Arbeitswelt in der Sekundarstufe I, spezielle Hilfsangebote zum Erreichen des Schulabschlusses für Schüler/innen, deren Abschluss gefährdet ist, sowie die Vertiefung der Berufsorientierung. Durch die Maßnahmen soll u.a. die Zahl der Schülerinnen und Schüler ohne Schulabschluss in allen Bildungsbereichen wenn möglich halbiert werden (vgl. KMK 2007b).

Das quantitative Gewicht der Problematik des Schulabganges ohne Schulabschluss variiert zwischen den Bundesländern sowie zwischen den Jahren und stellt sich in Mecklenburg-Vorpommern wie folgt dar: „Die Anzahl der Schüler und Schülerinnen in Mecklenburg-Vorpommern, die die allgemein bildende Schule ohne jeglichen Abschluss verlassen“, so eine Verlautbarung auf dem Bildungsserver des MBWK M-V, „hat sich in den letzten zehn Jahren nahezu verdoppelt“[2].

Die KMK berechnet die Quote der Abgänger ohne Hauptschulabschluss[3] als Anteil an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung (dgW) und beziffert entsprechend die Quote von Schüler/innen ohne Hauptschulabschluss in M-V für das Jahr 2000 mit 6,7 Prozent, was damals deutlich unter dem Bundesschnitt (9,4 Prozent) liegt (vgl. KMK 2010, S. 334). Aus Sicht der KMK beträgt diese Quote im Jahr 2010 14,2 Prozent (bzw. nach dem Quotensummenverfahren 13,8 Prozent) während der Bundesschnitt bei 6,6 Prozent liegt (bzw. nach dem Quotensummenverfahren bei 6,5 Prozent). Sie schwankt im Zeitraum von 2000 bis 2010 zwischen dem niedrigsten Wert von 6,7 Prozent (2000) und dem höchsten von 17,9 Prozent (2008). In dieser Perspektive steht Mecklenburg-Vorpommern mit seinen Quoten an „Absolventen/Abgängern“ ohne Abschluss seit 2006 im Bundesvergleich durchgängig an oberster Stelle (vgl. ebd.). Gleichzeitig hat das Land einen starken, seit 2000 kontinuierlichen Rückgang der Schulabsolvent/innen zu verzeichnen (von 28.543 Schüler/innen im Jahr 2000 auf 9.452 Schüler/innen im Jahr 2011) (vgl. Statistisches Amt M-V 2011). Zu anderen Ziffern kommt man bei der Berechnung von Abschlussquoten auf der Grundlage der Kategorisierung von Abschlussarten durch das Statistische Amt M-V. Anders als das Statistische Bundesamt[4], unterteilt das Statistische Amt M-V die „Absolventen/Abgänger“ in solche „ohne Abschluss“ und solche mit einem „Förderschulabschluss“. Auf der Basis der Zahlen des Statistischen Amts M-V und der dortigen Trennung in „mit Abschluss“ und „ohne Abschluss“ kommt man bezogen auf die jeweilige Gesamtzahl der „Absolventen/Abgänger“ ohne Abschluss für die Jahre 2009, 2010 und 2011 zu Quoten von 5,0 Prozent, 4,7 Prozent und 4,6 Prozent sowie zu Förderschulabschlussquoten von 7,3 Prozent, 9,0 Prozent und 9,6 Prozent. Ungeachtet der Frage, welche arbeitsmarktpolitische Plausibilität die jeweiligen Kategorisie-

[2] So der einleitende Text des Beitrages „Produktives Lernen in Mecklenburg-Vorpommern“ unter: http://www.bildung-mv.de/de/schule/entwicklung/produktives_lernen/.

[3] Die verschiedenen Statistischen Ämter sprechen uneinheitlich von Hauptschulabschlüssen bzw. Schulabschlüssen. Mit dem Verlassen der Schule ohne Abschluss wird dabei in der Regel darauf abgestellt, dass keine „Berufsreife“ zertifiziert wurde und damit der Zugang zum beruflichen Bildungswesen verstellt bzw. erschwert wird.

[4] Das Statistische Bundesamt schließt bei der Abschlussart. „ohne Hauptschulabschluss“ auch solche Absolventen/Abgänger ein, die an der Förderschule für Lernbehinderte oder der Förderschule für Geistigbehinderte einen spezifischen Abschluss erworben haben (vgl. Statistisches Bundesamt 2007, S. 10f.).

rungsweisen für sich beanspruchen können, ermöglicht eine differenziertere Betrachtung eine genauere Beschreibung der vorliegenden Problemlage.
Von den insgesamt 1.434 Schüler/innen, die 2010 in Mecklenburg-Vorpommern die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen haben (was einem Anteil von 13,8 Prozent dgW entspricht, während der Bundesschnitt bei 6,5 Prozent liegt) stammen 355 Schüler/innen (d.h. 3,6 Prozent dgW) aus Schulen mit mehreren Bildungsgängen, jeweils 1 Schüler/in aus der Realschule, dem Gymnasium bzw. der Freien Waldorfschule (d.h. jeweils 0,0 Prozent dgW), 22 Schüler/innen aus Integrierten Gesamtschulen (d.h. 0,2 Prozent dgW) und 1.054 Schüler/innen aus Förderschulen (d.h. 10 Prozent dgW, während der Bundeschnitt bei 3,7 Prozent liegt) (vgl. Statistisches Bundesamt 2011, S. 329). Anders formuliert, entfallen von den 1.434 Schüler/innen ohne Hauptschulabschluss 24,7 Prozent auf Abgänger/innen aus Schularten mit mehreren Bildungsgängen, 1,5 Prozent auf Abgänger/innen aus Gesamtschulen und 73,5 Prozent aus Abgänger/innen aus Förderschulen (bei einem Bundesschnitt von 57,1 Prozent). Damit zeigt sich, dass das Problem des Schulabgangs ohne Hauptschulabschluss in M-V mit knapp dreiviertel der Schüler/innen quantitativ in erster Linie ein Problem der Förderschulen und mit etwa einem Viertel der Schüler/innen in zweiter Linie eines der Schulen mit mehreren Bildungsgängen (Regionale Schule) darstellt.
Während bundesweit die sonderpädagogische Förderquote zwischen den Schuljahren 1999/2000 und 2009/2010 kontinuierlich von 5,1 Prozent auf 6,2 angestiegen ist, ist die sonderpädagogische Förderquote (d.h. der Anteil der Schüler/innen mit Förderbedarf an allen Vollzeitschulpflichtigen) in M-V seit Jahren bundesweit die höchste und bewegt sich auf einem doppelt so hohen Niveau (2006/2007: 10,89 Prozent; 2009/2010: 11,9 Prozent) als der Bundesschnitt (2006/2007: 5,76 Prozent; 2009/2010: 6,2 Prozent) (vgl. Dietze 2011).
Schließlich ist das Verlassen der Schule ohne Schulabschluss bundesweit, wie auch in M-V, weitaus stärker ein Problem der Jungen (60,9 Prozent im Jahre 2010) als eines der Mädchen (39,0 Prozent) (vgl. Statistisches Bundesamt 2011, S. 329).

Zusammenfassend verbindet das Land M-V mit dem flächendeckenden Einsatz des Produktiven Lernens mehrere Ziele. Offiziellen Verlautbarungen entsprechend wird es, wie oben dargestellt, mit zwei Problemlagen in Verbindung gebracht: als wichtige Form der Flexiblen Schulausgangsphase mit dem Problem der Übergangsgestaltung (Schulabbruchproblematik) und darüber hinaus mit dem Problem der Ausbildungsabbrüche. Schließlich stellt es dem MBWK M-V zufolge zugleich ein alternatives Bildungsangebot dar, das Schüler/innen aller Schularten nutzen können, die die 7. Jahrgangsstufe mit oder ohne Erfolg durchlaufen haben und nach diesem Bildungsansatz lernen wollen.

1.1 Produktives Lernen

Verschiedene Bundesländer haben zur Unterstützung abschlussgefährdeter Schüler/innen beim Übergang von der Schule in eine Ausbildung Modellprogramme aufgelegt. Hierzu gehören beispielsweise Präventive Kooperationsklassen (Baden-Württemberg), Praxisklassen (Baden-Württemberg, Bayern, Saarland, Thüringen), Produktives Lernen (Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen), Plan B (Bremen), Schulstationen (Mecklenburg-Vorpommern), Initiative Betrieb und Schule (BUS) (Nordrhein-Westfalen), Aktionsprogramm Weiterentwicklung der Hauptschule (Rheinland-Pfalz), Reintegrationsklassen (Sachsen-Anhalt) sowie das Schulprogramm HeiKoo (Schleswig-Holstein) (vgl. Richter 2007, S. 138).

1.1.2 Was ist Produktives Lernen?

Das Produktive Lernen, dessen institutionelle Geschichte im engeren Sinne bis ins Jahr 1991 zurückreicht, versteht sich selbst als ein alternatives Bildungskonzept, das ein „Lernen auf der Basis von produktiver Tätigkeit in gesellschaftlichen 'Ernstsituationen'" (Böhm und Schneider 1996, S. 31) ermöglicht. Für die Autor/innen ist das Produktive Lernen „ein pädagogischer Prozess, der sowohl die Entwicklung der Person in ihrer Gemeinschaft als auch die Entwicklung der Gemeinschaft selbst hervorbringt. Der Prozess wird durch einen ‚Bildungsweg' von produktorientierten Tätigkeiten in realen Lebenssituationen gestaltet, der im pädagogischen Zusammenhang einer Gruppe und mit Unterstützung von Pädagog/innen organisiert ist" (ebd., S.12). Schließlich charakterisiert Arnold (2004) PL als „Bildung auf der Basis von Erfahrungen durch produktive Tätigkeit in einer selbst gewählten beruflichen, sozialen oder kulturellen Praxis" (ebd., S. 2).
Wesentlicher Ausgangspunkt des Konzeptes ist eine Kritik an schulförmig zugeschnittenem Lernen, die sich in zweierlei Hinsicht ganz in der Tradition der so genannten Reformpädagogik sieht, indem sie erstens die schulische Trennung von Lernen und Leben bemängelt und zweitens versucht, das Arbeiten und Lernen miteinander zu verknüpfen (der konzeptionelle Kernbegriff ist hier der „Tätigkeitsbegriff" in Anlehnung an die Kulturhistorische Schule), um so den verloren gegangenen Zusammenhang gleichsam wiederherzustellen. Aus Sicht des PL wird die traditionelle Schule deshalb kritisch betrachtet, weil sie den Zweck der vermittelten Unterrichtsinhalte aus den Augen verliere. Fachliche Wissensvermittlung stehe im konventionellen Unterricht *vor* individuellen, praktischen Bezügen und gesellschaftlicher Verwendung. Bildungsqualität ginge so dem/r Schüler/in verloren, da er/sie mit bloßem Wissen umgehen müsse, ohne selber zu erkennen, wofür er/sie es persönlich benötige bzw. wie es in der Gesellschaft anzuwenden sei. Damit einher gehe eine geringe Kompetenzentwicklung bzw. Motivation besonders für lernschwache Schüler/innen mit einem schwierigen sozialen Hintergrund, sich mit den jeweiligen Lerninhalten überhaupt auseinanderzusetzen, und folglich auch eine geringere Bildungswirksamkeit. Der „Kern der Bildungstheorie" des PL sieht vor, „die Zwecke des zu Erlernenden in den Lernprozess zurückzuholen und das Lernen dadurch wieder zu Bildung zu machen" (IPLE 2006a, S. 3; eine eingehende Auseinandersetzung mit den theoretisch-kulturhistorischen Grundlagen und dem daraus abgeleiteten Bildungsverständnis des PL findet sich in Maxin 2010, S. 4-33).
Die Hauptzielgruppe des PL sind nach Böhm und Schneider (1996) primär Schüler/innen, die mit dem „staatlichen Modell von Schule in Konflikt geraten sind und Gefahr laufen, diese ohne Schulabschluss zu verlassen" (ebd., S. 11) oder aber diese schon ohne Perspektive verlassen haben. Mit dieser Herangehensweise beteiligen sich die Autor/innen nicht an der in Institutionen verbreiteten personalisierenden Tendenz, nach der bspw. Schwierigkeiten in/mit der Schule einseitig den betreffenden Schüler/innen angelastet werden. Die Ursachen für mangelnden Schulerfolg sind dann in dem komplexen Zusammenspiel zwischen institutionell-strukturellen sowie situativ-unterrichtlichen Rahmenbedingungen einerseits und individuell-biographischen Faktoren andererseits zu suchen. Daraus ziehen die Macher/innen des Programms Konsequenzen: In der Version als Modellprogramm für verschiedene Bundesländer etabliert sich das PL additiv als eigenes Bildungsangebot neben der Regelschule bei gleichzeitiger administrativ-organisatorischer Anbindung an eine „Stammschule".

1.1.3 Produktives Lernen in der Praxis

Alle theoretischen und praktischen Aspekte, die für die konkrete Durchführung des PL von Belang sind, sind in der Anlage 1 zur Verwaltungsvorschrift über das Produktive Lernen, der so genannten „Rahmenkonzeption für Produktives Lernen in Mecklenburg-Vorpommern“ (MBWK M-V 2009c, S. 39ff.) niedergelegt. Ihr ist zu entnehmen, dass die Grundvoraussetzung für die Teilnahme am PL für die Schüler/innen deren Eigenmotivation ist, tätigkeits- und erfahrungsbezogen lernen zu wollen.
Im Anschluss an Veranstaltungen zur Information von Schüler/innen und Eltern müssen sich die Schüler/innen eigenständig bei der das Programm PL anbietenden Schule bewerben. Dort werden dann individuelle Aufnahmegespräche geführt. Diesen folgt ggf. eine sechswöchige Orientierungsphase. Erst nach der Orientierungsphase entscheiden Schüler/innen und PL-Pädagog/innen über den Verbleib der Bewerber/innen im PL.

In M-V können die PL-Schüler/innen, wie bereits erwähnt, im PL die Berufsreife, die Berufsreife mit Leistungsfeststellung sowie die Mittlere Reife erzielen (vgl. MBWK M-V 2009b, S. 38).

Das Schuljahr ist im PL in Trimester aufgeteilt. In jedem Trimester wählen die PL-Teilnehmer/innen einen anderen Praxislernort in einem Betrieb oder einer sozialen, künstlerischen usw. Institution. An drei Tagen in der Woche befinden sie sich am Praxislernort, wo sie tätig werden und ein individuelles Lernprogramm absolvieren. An zwei Tagen sind sie in der Schule und lernen in den Räumlichkeiten des Projekts (nachfolgend auch PL-Standort genannt) (vgl. MBWK M-V 2009c, S. 42). Diese können im Schulgebäude eingerichtet sein oder sich auch außerhalb des Schulgebäudes an einem eigenen Ort befinden.

Die Stärke der Schülergruppen beträgt maximal 20 PL-Schüler/innen. Die Lerngruppen werden von je zwei PL-Pädagog/innen geleitet, die sich in einem projektbegleitenden Weiterbildungsstudium des IPLE parallel für das Produktive Lernen qualifizieren bzw. diese Qualifizierung bereits abgeschlossen haben (vgl. ebd., S. 47).

PL-Schüler/innen
Die PL-Teilnehmer/innen sollen sich ihre Praxislernorte jeweils eigenständig suchen und sich dort selbstständig bewerben. Die Betriebe müssen ihrerseits hinsichtlich des PL besondere Bedingungen erfüllen. Für die Begleitung und Beratung des/der PL-Schüler/in muss eine als (Praxis-)Mentor/in bezeichnete Person zur Verfügung stehen und die PL-Schüler/innen müssen am Praxislernort Gelegenheit haben, möglichst vielfältige Tätigkeiten durchzuführen und Erfahrungen zu sammeln. Die PL-Schüler/innen verfassen regelmäßig Berichte, erkunden den Betrieb und das dazugehörige Berufsfeld und werden vor allem produktiv tätig, indem sie sich an der Herstellung der Produkte oder an den Dienstleistungen des Betriebs beteiligen. Das Lernen in der Praxis umfasst neben der produktiven Tätigkeit auch Deutsch, Mathematik und Englisch in der Praxis. In diesen Lernbereichen arbeiten die PL-Schüler/innen an erfahrungsbezogenen und zugleich die Fächerinhalte berücksichtigenden Aufgaben.

Die am Praxislernort gewonnenen Erfahrungen werden an den zwei Tagen am PL-Standort mit Unterstützung der PL-Pädagog/innen reflektiert, insbesondere in den wöchentlichen

Individuellen Bildungsberatungen. Auf der Grundlage der Praxiserfahrungen entwickeln die PL-Schüler/innen mit ihren PL-Pädagog/innen ihr Individuelles Curriculum, das von Woche zu Woche weitergeführt wird. Die gesammelten Erkenntnisse, Erfahrungen und Reflexionen werden verschriftlicht und verbildlicht und in Form eines Portfolios dokumentiert.

PL-Pädagog/innen

Die Bildungsform des PL basiert auf bestimmten theoretischen Grundlagen (vgl. hierzu IPLE 2004 sowie Maxin 2010, S. 12–30) und setzt, um wirksam werden zu können, seitens der PL-Pädagog/innen ein eigenes pädagogisches Selbstverständnis voraus (vgl. Borkenhagen und Mirow 2002, S. 449, sowie Arnold und Schneider in IPLE 2004, S. 217-303). Es wird in den Veröffentlichungen des IPLE mit der Bezeichnung des Lehrers als *Pädagoge/Pädagogin des Produktiven Lernens* zum Ausdruck gebracht. Dieses andere Selbstverständnis und die neuen bzw. veränderten Aufgaben und Rollenanteile werden durch ein zwei- bzw. dreijähriges Weiterbildungsstudium des IPLE gefördert, die jede/r Lehrer/in zu absolvieren hat, wenn er/sie sich dafür entscheidet, im PL tätig zu werden.

Die PL-Pädagog/innen beantworten erstens im Rahmen des Studiums zwölf Studienbriefe, um sich auf der Folie der Hintergründe, Theorien und Methoden des PL intensiv mit ihrer eigenen Praxis auseinanderzusetzen. Die Studienbriefe werden von wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen des IPLE individuell beantwortet und kommentiert, so dass ein kontinuierlicher Dialog zwischen den PL-Pädagog/innen und dem IPLE entsteht. Zweitens nehmen die sich qualifizierenden Lehrer/innen einer Region gemeinsam an monatlichen Projektseminaren teil, in denen wichtige Themen des Produktiven Lernens praxisbezogen vertieft und erweitert und wo Erfahrungen ausgetauscht werden. Drittens, schließlich, nehmen die PL-Pädagog/innen mindestens einmal in ihrem Studium an einem internationalen Seminar des IPLE oder an einem der Jahreskongresse des *International Network of Productive Learning Projects and Schools (INEPS)* teil (vgl. IPLE 2006b, S. 2). Lehrer/innen, die in der Regelschule bislang vornehmlich dekontextulisiertes Wissen vermittelt und entsprechende Aufgaben erteilt und sich zudem strikt an den inhaltlichen Ordnungen von Bildungsplänen orientiert haben, sollen in dem Weiterbildungsstudium lernen, sich als *Bildungsbegleiter/innen* und *-berater/innen* sowie als *lernmethodische Helfer/innen* (vgl. Borkenhagen und Mirow 2002, S. 449) zu verstehen.

Dem Konzept des PL entsprechend soll der PL-Pädagoge bzw. die PL-Pädagogin sich folgende Rollenanteile sukzessive aneignen: Bildungsberater/in, Gruppenmoderator/in, Situationsvermittler/in, Kulturvermittler/in, Bildungsevaluator/in und Projektentwickler/in (vgl. Arnold und Schneider in IPLE 2004, S. 217 ff.). Sie bzw. er muss aufgrund der Individuellen Curricula und der unterschiedlichen Lernfortschritte der PL-Schüler/innen viel stärker als in der Regelschule auf diese eingehen und ihnen helfen, die Mittel und die Zeit zu nutzen, die sie benötigen, um ein Thema möglichst selbstständig zu erschließen. Besonders in der Individuellen Beratung können spezielle, auch persönliche, Probleme besprochen, Schwierigkeiten gelöst und Fortschritte herausgearbeitet werden. Der/die PL-Pädagog/in muss sich demnach deutlich zurücknehmen, den PL-Schüler/innen Wege und Methoden zur selbstständigen Problemlösung eröffnen, ihnen beim Lernen helfen und sie beraten, ihnen aber nicht die Entwicklung der selbst gewählten Aufgaben und die Suche nach Lösungswegen abnehmen.

Die Leistungsbewertung im PL erfolgt nicht, wie in der Regelschule, durch Noten, sondern durch Bildungsberichte und, auf deren Grundlage, anhand eines Punktesystems. Die Bildungsberichte stellen die Bildungsentwicklung der PL-Schüler/innen dar, beschreiben und bewerten ihre Tätigkeit und ihr Lernen in der Praxis wie auch in der Schule sowie die Entwicklung ihrer Eigeninitiative und Reflexionsfähigkeit. Für die Vergabe von außenwirksamen Zeugnissen werden die Leistungsbewertungen schließlich in übliche Schulnoten umgerechnet.

Zusammenfassend zeigt sich, dass das PL in dem breiten Ensemble der Ansätze zur Unterstützung abschlussgefährdeter Schüler/innen beim Übergang von der Schule in eine Ausbildung zunächst viele Ähnlichkeiten zu anderen Programmen aufweist. Aus der Sicht von Richter (2007) legt das PL seinen Schwerpunkt auf die Verbindung der drei Faktoren: a) schulische Bildung, b) soziales Lernen und c) Berufsorientierung (vgl. S. 139). In ihrem Porträt des PL hebt sie darauf ab, dass es sich dabei um ein umfassendes Bildungsangebot handle, das mit der Absicht entwickelt worden sei, Lernen in der Schule auch für abschlussgefährdete Schüler/innen attraktiv zu gestalten. Dazu setzte das PL auf selbstorganisiertes Lernen, Lernen in der Praxis, Gruppenarbeit und individuelle Lernpläne (vgl. ebd., S. 140).
Über diese Einschätzung von Richter (2007) in der Dokumentation des DJI (Hofmann-Lun u.a. 2007) hinaus unterscheidet sich das PL in zwei weiteren Punkten von anderen, vergleichbaren Programmen, insbesondere von den durch Richter porträtierten:
Erstens ist dieser Ansatz heute stark theoriegeleitet, d.h. dem PL liegen ein tätigkeitstheoretisches und ein bildungstheoretisches Konzept zugrunde. Das verleiht dem Ansatz eine gewisse Konsistenz und Stabilität, macht ihn zugleich aber auch einem diskursiven Zugriff verfügbar. Genetisch folgte, wie bei vielen anderen Ansätzen auch, die Theorie des PL der Praxis nach und ging ihr nicht voran (vgl. Borkenhagen und Mirow 2002, S. 444).
Der zweite Punkt, die umfangreiche Weiterbildung der im PL arbeitenden Lehrpersonen, ist fester Teil des Programms und zugleich ein Alleinstellungsmerkmal. Die Qualifizierungsanforderung des PL enthält die für die Lehrerbildung provozierende These, dass eine konventionell zweiphasig ausgebildete Lehrperson mit jahrelanger Berufserfahrung im Bereich staatlicher oder freier Trägerschaft nicht die qualifikatorischen Voraussetzungen zu einer wirkungsvollen Mitarbeit an diesem Konzept mitbringt.

1.2 Vorüberlegungen zur Bedeutung von Bildungsabschlüssen und zum Konzept der Abschlussgefährdung

Die Forschungsliteratur zeigt unstrittig, dass Bildungsabschlüsse für die Platzierung auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt nach wie vor von zentraler Bedeutung sind (vgl. u.a. Gaupp et al. 2008). In einer Reihe von Untersuchungen konnte gezeigt werden, „dass es Jugendlichen ohne Schulabschluss deutlicher schwerer gelingt, sich erfolgreich auf dem Ausbildungs-und Arbeitsmarkt zu platzieren“ (ebd., S. 400). Zwar besteht auch nach Ende des Regelschulbesuches die Möglichkeit, durch nachgelagerte Bildungs- und Qualifizierungsangebote die Voraussetzung für Erwerbsarbeit zu schaffen (vgl. Solga 2004, S. 61), doch besteht zugleich ein hohes Risiko einer Ausgrenzung vom Arbeitsmarkt für diejenigen, denen auch nach der regulären Schulzeit das Nachholen von Bildungsabschlüssen nicht gelingt (vgl. Gaupp et al. 2008, S. 390). Diejenigen, die solche Abschlüsse binnen kurzer

Zeit nicht nachholen, tragen ein erhöhtes Risiko, durch eine Aneinanderreihung von Fördermaßnahmen und durch längere Phasen der Arbeitslosigkeit vom regulären Ausbildungssystem abgekoppelt zu werden. Darüber hinaus ist das Erreichen eines Schulabschlusses zwar eine notwendige, aber, wie die Forschungsliteratur zeigt, keine hinreichende Voraussetzung zur erfolgreichen Platzierung auf dem Ausbildungsmarkt. Alfred Lumpe schreibt hierzu, dass „[i]n dieser Zeit […] ein Abschluss keine Garantie mehr für den Anschluss [ist]“ (Bastian et al. 2007, S. 8).[5] Gaupp et al. (2008) stellen im Rahmen einer repräsentativen Längsschnittstudie, in der die Bildungsverläufe und Übergänge von Absolvent/innen bayrischer Praxisklassen (ohne Schulabschluss) in die Berufsausbildung bzw. Erwerbstätigkeit untersucht werden, heraus, dass eine Reihe verschiedener Determinanten Einfluss auf einen gelingenden Übergang ins Ausbildungs- und Berufsleben nehmen (vgl. ebd.). Sie unterscheiden Determinanten auf der Ebene schulischer Erfahrungen, in Bezug auf eine Unterstützung außerhalb der Schule und auf der Ebene askriptiver Merkmale. Bei den im weitesten Sinne schulbezogenen Determinanten handelt es sich um:

- eine gelingende Berufsorientierung bei PL-Schüler/innen,
- umfangreiche Praktikumserfahrungen,
- Klebeeffekte in Praktika,
- die Unterstützung durch Eltern sowie
- das Erreichen der Berufsausbildungsreife im weiteren Sinne (vgl. ebd., S. 402).

Wenn es darum geht, die Zahl derer, die die Schule ohne Abschluss verlassen, zu verringern, ist zunächst zu fragen, ob und ggf. wie solche potenziellen school drop-outs (Abbruchgefährdete, Risikoschüler/innen) bereits im Vorfeld identifiziert werden können. In empirischen Untersuchungen werden sie in der Regel über schulische Leistungen definiert. So werden beispielsweise in dem Übergangspanel „Schule - und dann?" des Deutschen Jugendinstituts (DJI) (vgl. Reißig et al. 2006) in der Gruppe der Risikoschüler/innen diejenigen Jugendlichen zusammengefasst, „die in ihrem letzten Zeugnis einen Durchschnitt von Note vier und schlechter in den Fächern Mathematik und Deutsch hatten“ (Hofmann-Lun 2007, S. 197). Begründet wird diese Definition damit, dass „deren berufliche Perspektiven durch schlechte schulische Leistungen beeinträchtigt sind“ (ebd., S. 196). Auch Kohlrausch und Solga (2009) definieren in ihrer Studie „Erhöht dualer Schulalltag die Abschlussquote und die Berufsfähigkeit von Hauptschüler/-innen?“ abschlussgefährdete Schüler/innen über Schulleistungen in den Fächern Deutsch und Mathematik, wobei „akut“ Abschlussgefährdete in beiden Fächern die Note vier und schlechter aufweisen, Abschlussgefährdete hingegen in einem der beiden Fächer die Note vier oder schlechter aufweisen mussten (vgl. ebd., S. 2). Das Konzept der Abschlussgefährdung erweist sich jedoch u.a. insofern als vage, als es die im Anschluss schwer zu verifizierende Prognose beinhaltet, dass ein/e Schüler/in droht, die für einen Abschluss zu erbringenden Anforderungen nicht zu bewältigen. Demgegenüber lassen sich zahlreiche Faktoren zur Charakterisierung so genannter Risikoschüler/innen benennen, die die Dropoutforschung identifiziert hat. Diese lassen sich zwei Perspektiven zuordnen. Man unterscheidet individuelle und familiäre Faktoren einerseits (es handelt sich um ein in den Risikofaktoren des Individuums und seiner Familie begründetes schuldistanziertes

[5]Alfred Lumpe ist Projektleiter des hamburgischen Schulversuchs „Arbeiten und Lernen in Schule und Betrieb“. Der Schulversuch ist in seinen konzeptionellen Ansätzen und Eckpunkten mit dem Projekt PL vergleichbar.

Verhalten) und institutionelle Faktoren andererseits (es geht um verschiedene Schulfaktoren, die in der Verantwortung der einzelnen Institutionen liegen, schulmeidende Verhaltensweisen provozieren, verstärken aber auch minimieren können und somit Schulen in Bezug auf Schulausstieg und Schulabbruch eine unterschiedliche Haltekraft entwickeln). Beide Perspektiven erhöhen aus der Sicht von Margit Stamm zusammen ein umfassendes Verständnis des komplexen Dropout-Phänomens (vgl. Stamm 2008, S. 596f.). Schulabbrüche und nicht erreichte Schulabschlüsse können ihre Ursache nicht lediglich in schulischen Schwierigkeiten haben, sondern sie sind ebenfalls mit sozialen und verhaltensbezogenen Einstellungen verbunden (vgl. Stamm 2008, S. 599). Dennoch trage die Schule, darauf weisen Erkenntnisse zur institutionellen Perspektive hin, wesentliche Anteile beim Zustandekommen von Schulabbrüchen (vgl. ebd., S. 601). Der Umstand, dass das Konzept der Abschlussgefährdung die Schwierigkeit der schwer verifizierbaren Prognose mit sich führt und so genannte Risikoschüler/innen durch eine Vielzahl von Faktoren definiert werden können, wirft aus der Sicht der Evaluator/innen nicht nur die Frage auf, wie an Schulen in M-V Risikoschüler/innen identifiziert und gefördert werden, wie darüber hinaus sichergestellt werden kann, ob bzw. dass die anvisierte Zielgruppe von Abschlussgefährdeten auch tatsächlich Aufnahme in das Programm PL findet, sondern darüber hinaus die Frage, ob sich so genannte abschlussgefährdete Risikoschüler/innen durch den Einsatz individualdiagnostischer Instrumente differenzierter beschreiben bzw. leichter und/oder genauer identifizieren lassen.

1.3 Ziele der Evaluation

Nach dieser Darlegung des hier zugrunde gelegten Verständnisses der mit dem Themenfeld Abschlüsse und Übergänge verbundenen Problemlagen werden im Folgenden kurz die Ziele bzw. der Auftrag der externen Evaluation genannt.
Parallel zur begleitenden internen Evaluation des Projekts Produktives Lernen in Mecklenburg-Vorpommern durch das IPLE, führte ein Evaluationsteam der Universität Rostock eine externe Evaluation in Form einer Längsschnittstudie durch. Ziel dieser externen Evaluation war eine Analyse der praktischen Umsetzung des Produktiven Lernens, um daraus Steuerungswissen für eine flächendeckende Einführung des „Praxislernens“ gewinnen zu können. Im Mittelpunkt der Evaluation standen insbesondere folgende zentrale Themen:

- **Bildungserfolge und Bildungsentwicklung der Schüler/innen** im Produktiven Lernen sowie die eine Bildungsentwicklung fördernden Faktoren, insbesondere im Hinblick auf die Verbindung von Allgemeinbildung und Berufsfindung sowie in Bezug auf einen erfolgreichen Übergang der Schüler/innen vom Produktiven Lernen in eine Berufsausbildung;

- **Qualifizierungserfolge und Veränderung des pädagogischen Selbstverständnisses der PL-Pädagog/innen** und Entwicklung ihrer Rolle im Produktiven Lernen sowie die diesen Prozess unterstützenden Aspekte und Maßnahmen, insbesondere im Hinblick auf die wissenschaftlichen Begleitaktivitäten des IPLE;

- **Rahmenbedingungen des Modellprojektes sowie Umsetzung der Ziele und Methoden** des Produktiven Lernens (Erfüllung der Rahmenkonzeption, Umsetzung der didaktischen Elemente, Realisierung der individuellen Curricula, Formen der Leistungsbewertung und Kooperation mit außerschulischen Partnern);

- **Transfermöglichkeiten von PL-Modulen in das Gesamtsystem** sowie erste Hinweise des **Beitrags von PL zur Gestaltung der Flexiblen Schulausgangsphase**.

Die externe Evaluation soll einen Prozessnutzen haben. Dieser soll durch eine kontinuierliche Rückspiegelung der Evaluationsergebnisse an das Bildungsministerium in Mecklenburg-Vorpommern gewährleistet werden, damit zeitnah auf die Durchführung und Entwicklung des Projektes „Produktives Lernen in Mecklenburg-Vorpommern“ Einfluss genommen werden kann. Die Evaluation wird entsprechend der Zielstellung sowohl formativ als auch summativ angelegt. Die Rückmeldung erfolgt in Form von jährlichen Zwischenberichten.
Die Untersuchung wird als eine Längsschnittstudie (Paneldesign) angelegt, um Aussagen über die individuelle Bildungsentwicklung der PL-Schüler/innen und die Nachhaltigkeit der Bildungsmaßnahmen, über die Entwicklung der Rahmenbedingungen und Prozessgestaltung sowie über die professionelle Rollenentwicklung der beteiligten PL-Pädagog/innen machen zu können.

1.4 Projekt- und Berichtsskizze

Die externe Evaluation des Produktiven Lernens in Mecklenburg-Vorpommern beginnt am 30.06.2009 und endet, nach einer kostenneutralen Projektverlängerung, am 30.09.2012. Das Projekt umfasst drei Jahre, die jeweils in drei Phasen gegliedert sind: Erstens die Vorbereitungsphase der jeweiligen Erhebung, zweitens die Phase der Durchführung der Erhebung und drittens die Phase der Auswertung und Berichtsschreibung. Die Projektjahre starteten gemäß der Offerte jeweils am 01.04. mit der Vorbereitung der Erhebung und endeten mit dem Druck und der Abgabe eines Zwischenberichtes am 31.03. (Der Endbericht wird am 31.07.2012 eingereicht.)

Untersuchungsgruppen und Auswahlverfahren
Bei der externen Evaluation des Produktiven Lernens in Mecklenburg-Vorpommern werden vier Untersuchungsgruppen näher betrachtet:

- PL-Schüler/innen,
- PL-Pädagog/innen,
- Mentor/innen,
- Schulleiter/innen.

Im Rahmen einer Längsschnittstudie (Paneldesign) werden die am Produktiven Lernen beteiligten Jugendlichen der Einstiegskohorte 2009 – PL-Schüler/innen – zu drei Zeitpunkten (t_1-t_3) über einen Zeitraum von insgesamt drei Jahren zu ihrer Bildungs- und Kompetenzentwicklung mittels Fragebogen befragt. Dabei handelt es sich um eine Vollerhebung, d.h., es werden alle PL-Schüler/innen der Einstiegskohorte 2009 an allen 25 Standorten in M-V in die Erhebung einbezogen. Die Befragungen werden zu Beginn (unmittelbar nach Beendigung der Orientierungsphase), zum Ende der achten Jahrgangsstufe und zum Ende der neunten Jahrgangsstufe des PL durchgeführt. Der Untersuchungsgruppe gehören zum Zeitpunkt der ersten Erhebungswelle (09/2009 - 12/2009) insgesamt N=412 PL-Schüler/innen an.
Weiterhin werden alle im Produktiven Lernen tätigen PL-Pädagog/innen am Anfang des PL (Einstieg August 2009, t_1) sowie zum Abschluss der neunten Jahrgangsstufe (t_3) zeitgleich mit den PL-Schüler/innen, ebenfalls mittels standardisierter Fragebogen befragt; auch hier findet

somit eine Vollerhebung statt (N=95). Des Weiteren werden zum ersten und dritten Erhebungszeitpunkt (t_1, t_3) jeweils eine Stichprobe (n_{ST}=9) der Pädagog/innen im Produktiven Lernen mit Hilfe teilstrukturierter Interviewleitfäden an neun Standorten erhoben. Es handelt sich dabei um eine gezielte, theoretisch begründete Auswahl der Stichprobe. Die der Auswahl der Standorte zugrunde gelegten Kriterien werden vorab festgelegt. Hauptkriterien sind u.a. die Einbeziehung von Standorten unterschiedlicher Größe und Struktur sowohl im städtischen als auch im ländlichen Raum im Sinne eines realistischen Abbildes der Grundgesamtheit sowie die Einbindung von vier der sechs Pilotstandorte in die Befragung. Des Weiteren sollen möglichst keine Überschneidungen mit den vom IPLE durchgeführten Befragungen auftreten, um Doppelungen zu vermeiden. Die Interviews mit den PL-Schüler/innen werden ausschließlich vom IPLE durchgeführt. Die Auswahl der PL-Pädagog/innen (jeweils ein/e PL-Pädagog/in aus jedem der neun ausgewählten Standorte) wird durch eine Zufallsauswahl aus den Codierungslisten ermittelt.
Die Perspektive von Mentor/innen wird mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens erhoben (t_3). Durchgeführt wird eine Befragung aller Mentor/innen des sechsten Praktikums der PL-Schüler/innen (N=316, n=61). Darüber hinaus werden einmalig die Perspektiven von Schulleitungen (N=25; n_{ST}=9) mittels leitfadengestützter Interviews (t_1) erhoben.

Datenerhebungen im Überblick
Folgende Erhebungen werden durchgeführt:

- Fragebogenbefragungen der PL-Schüler/innen der 25 PL-Standorte in Mecklenburg-Vorpommern zu drei Messzeitpunkten (t_1, t_2 und t_3) (Vollerhebungen),
- Fragebogenbefragungen der PL-Pädagog/innen der 25 PL-Standorte in Mecklenburg-Vorpommern zum ersten und dritten Messzeitpunkt (t_1 und t_3) (Vollerhebungen),
- Fragebogenbefragung der Praxismentor/innen aller PL-Schüler/innen zum dritten Messzeitpunkt (t_3) (Vollerhebung),
- Interviews mit jeweils einer/m PL-Pädagog/in aus neun ausgewählten PL-Standorten zum ersten und dritten Messzeitpunkt (t_1 und t_3),
- Interviews mit neun Schulleiter/innen ausgewählter PL-Stammschulen zum ersten Messzeitpunkt (t_1).

Die Erhebungen werden zu drei Zeitpunkten durchgeführt. In der folgenden Abbildung „Erhebungsdesign“ wird ersichtlich, a) welche Befragungsgruppen b) zu welchen Zeitpunkten c) durch welche Erhebungsmethoden befragt werden:

Erhebungsmethoden		Erhebungs-zeitpunkt t_1 Sommer 2009	Erhebungs-zeitpunkt t_2 Sommer 2010	Erhebungs-zeitpunkt t_3 Sommer 2011
Interviews	Schulleiter/innen-interviews	**X** N=25, n_{st}=9, n=7		
	PL-Pädagog/innen-interviews	**X** N=95, n_{st}=9, n=9		**X** N=95, n_{st}=9, n=9
Fragebogen	PL-Pädagog/innen-befragung	**X** N=95; n=84 (88,4 Prozent)		**X** N=95; n=67 (70,5 Prozent)
	PL-Schüler/innen-befragung	**X** N=412; n=355 (86,2 Prozent)	**X** N=364; n=282 (77,5 Prozent)	**X** N=316; n=214 (67,7 Prozent)
	Mentor/innen-befragung			$\mathbf{X}_{\mathbf{MEN}}$ N=316; n=61 (19,3 Prozent)

Abbildung 1: Erhebungsdesign

Berichtsskizze

Die Auswertung der Daten erfolgt im ersten und zweiten Projektjahr vorrangig querschnittlich. Hier können Aussagen über den aktuellen Stand der Befragung getroffen werden. Im Endbericht werden vorwiegend Analysen im Längsschnitt und gelegentlich im Querschnitt durchgeführt und dargestellt. Die Auswertung der Daten erfolgt grundsätzlich offertenkonform, d.h. unter Fokussierung der oben genannten Ziel- und Themensetzungen der Offerte. Des Weiteren werden die Berichte so realisiert, dass Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Analysen sowie Ergebnisse aus Dokumentenanalysen verbunden und zueinander in Beziehung gesetzt werden (Triangulation der Methoden). Darüber hinaus werden die Sichtweisen der verschiedenen befragten Gruppen (PL-Schüler/innen, PL-Pädagog/innen, Schulleitungen und Mentor/innen) zueinander in Beziehung gesetzt (Perspektiventriangulation).

Im Zwischenbericht des ersten Projektjahres 2009/2010 werden erste Ergebnisse aus den Befragungen und Interviews der PL-Schüler/innen und PL-Pädagog/innen dargestellt. Dabei konzentriert sich die Auswertung und Ergebnisdarstellung erstens auf die schriftliche Befragung der PL-Schüler/innen (aus t_1) und zweitens auf die Interviews mit den PL-

Pädagog/innen. Punktuell werden Ergebnisse aus der schriftlichen Befragung der PL-Pädagog/innen dargestellt. Der erste Zwischenbericht wird unter Fokussierung der vier Themenschwerpunkte der Offerte („Bildungserfolge und Bildungsentwicklung der Schüler/innen“, „Qualifizierungserfolge und Veränderung des pädagogischen Selbstverständnisses der Lehrer und Entwicklung ihrer Rolle im Produktiven Lernen“, „Rahmenbedingungen des Modellprojektes sowie Umsetzung der Ziele und Methoden des Produktiven Lernens“, „Transfermöglichkeiten von PL-Modulen in das Gesamtsystem“ sowie erste „Hinweise des Beitrags von PL zur Gestaltung der Flexiblen Schulausgangsphase“) konzipiert und fertiggestellt.
Im Zwischenbericht zum zweiten Projektjahr 2010/2011 liegt die Konzentration auf der Darstellung der Interviewergebnisse der Schulleitungen (aus t_1) sowie der Ergebnisse aus der schriftlichen Befragung der PL-Schüler/innen (t_1) und PL-Pädagog/innen (t_1). Die Aussagen und Angaben der verschiedenen Befragungsgruppen werden trianguliert. Auf erste längsschnittliche Betrachtungen der schriftlichen Befragungen der PL-Schüler/innen wird weitgehend verzichtet, um nach Abschluss der dritten Erhebung unter Einschluss aller Erhebungsphasen zu abschließenden und belastbaren Ergebnissen zu gelangen. Auch der zweite Zwischenbericht wird unter Fokussierung der vier oben genannten Themenschwerpunkte der Offerte konzipiert und fertiggestellt.

Skizze zum Endbericht der externen Evaluation des Produktiven Lernens in Mecklenburg-Vorpommern

Entsprechend der in der Offerte festgelegten Untersuchungsschwerpunkte wird der vorliegende Endbericht der externen Evaluation des Produktiven Lernens an Regionalen Schulen in M-V in vier Hauptkapitel untergliedert. Es handelt sich erstens um das Kapitel „Bildungsentwicklung der PL-Teilnehmer/innen im Rahmen der Flexiblen Schulausgangsphase“, zweitens um die „Entwicklung der Rollenverständnisse der PL-Pädagog/innen“, drittens um „Rahmenbedingungen und Umsetzungen der Zielstellungen“ sowie viertens um „Transfermöglichkeiten von PL-Modulen in das Gesamtsystem“.
Im ersten Hauptkapitel „Bildungsentwicklung der PL-Teilnehmer/innen im Rahmen der Flexiblen Schulausgangsphase“ werden die Bildungsverläufe sowie die Bildungs- und Kompetenzentwicklung der PL-Teilnehmer/innen dargestellt. Hierbei wird es insbesondere um die Darstellung der vorläufigen Abschlussquote nach zwei Jahren des Produktiven Lernens gehen, um die Übergänge in das Ausbildungs- und Berufsleben sowie um die Quote derjenigen PL-Schüler/innen, die noch mindestens ein drittes Schuljahr im PL verbleiben. Darüber hinaus werden die Bildungsentwicklung und die Entwicklung der Kompetenzen der PL-Schüler/innen aus deren eigener Sicht sowie aus der Sicht der PL-Pädagog/innen, Schulleitungen und Mentor/innen dargestellt. Grundlage der Darstellung sind neben den Interviews und schriftlichen Befragungen Daten, die das IPLE im Rahmen seiner internen Evaluation erhoben und den externen Evaluator/innen zur Verfügung gestellt hat.
Im zweiten Hauptkapitel „Entwicklung der Rollenverständnisse der PL-Pädagog/innen“ werden Rollenaspekte, Veränderungen von Rollenbildern, Orientierungen in der Lehrer/innen- bzw. PL-Pädagog/innenrolle sowie der Wandel von Schülerbildern beschrieben. Weiterhin werden längsschnittliche Betrachtungen zur individuellen und kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung der PL-Pädagog/innen sowie zur beruflichen Belastung vorgenommen. Schließlich werden die Einschätzungen der PL-Pädagog/innen zur Fort- und Weiterbildungsmaßnahme, die das IPLE anbietet und durchführt, dargestellt. Der Analyse werden Interview- und Fragebogenbefragungen der PL-Pädagog/innen aus der ersten und dritten Erhebungswelle sowie einschlägige Dokumente zur Konzeption des Produktiven Lernens zugrun-

de gelegt. Leitend sind hierbei die Fragestellungen, ob und ggf. welche Veränderungen sich in der Selbstwahrnehmung der PL-Pädagog/innen für den Zeitraum zwischen erster und dritter Erhebungswelle zeigen und ob und welche Unterschiede sie zwischen ihrer vergangenen Tätigkeit als Regelschullehrer/innen und ihrer aktuellen als PL-Pädagog/innen wahrnehmen.
Im dritten Hauptkapitel „Rahmenbedingungen und Umsetzungen der Zielstellungen“ werden die oben referierten Ziele, die das MBWK M-V mit dem „Produktiven Lernen“ verbindet, mit der Konzeption des Produktiven Lernens in Beziehung gesetzt. Im Zentrum stehen dabei ein verbessertes Übergangsmanagement, das Erreichen eines Schulabschlusses, die Senkung der Abbruchquote bei Erstausbildungen wie auch die Verbesserung der Ausbildungsreife. Es werden Aussagen von PL-Pädagog/innen, Mentor/innen und PL-Schüler/innen dargestellt, mit denen Bezug auf Determinanten genommen wird, die nach einschlägigen pädagogischen Studien zur Erreichung dieser Ziele beitragen können. Des Weiteren werden Rahmenbedingungen des Produktiven Lernens an Regionalschulen in M-V dargestellt. Zum einen werden personelle, strukturelle, materielle und zeitliche Rahmenbedingungen aus Sicht von Schulleitungen und PL-Pädagog/innen referiert. Zum anderen werden Kooperationen und Schnittstellen dargestellt, die das Produktive Lernen mit der Stammschule einerseits und den Praxisplätzen andererseits unterhält. Die Kooperationen werden als Rahmenbedingungen des Produktiven Lernens im weiteren Sinne verstanden. Hier werden Ergebnisse der Mentor/innen-, PL-Pädagog/innen-, Schulleiter/innen- und PL-Schüler/innenbefragung aus der ersten und dritten Erhebungswelle zugrunde gelegt.
Im abschließenden vierten Hauptkapitel werden Möglichkeiten des Transfers aus Sicht von PL-Pädagog/innen und Schulleitungen dargestellt. Es wird beschrieben, ob und ggf. welche Bausteine des Produktiven Lernens aus ihrer Sicht auf Regelschulen bzw. auf die Stammschulen, an die das Produktive Lernen angebunden ist, übertragbar sind.

Überblick über das dritte Projektjahr 2011/12
Das dritte Projektjahr beginnt am 01.04.2011 mit der dritten Erhebungsphase und endet, nach einer kostenneutralen Projektverlängerung, am 30.09.2012. Der Endbericht wird nach Rücksprache mit dem MBWK M-V am 31.07.2012 eingereicht. Das dritte Projektjahr gliedert sich in drei Teilphasen.

Vorbereitung der dritten Erhebung (01.04.2011 – 31.05.2011)
Im genannten Zeitraum werden alle vorbereitenden Arbeiten für die Interviews und Fragebogenerhebungen der dritten Erhebungsphase durchgeführt. Dazu gehörten u.a. Recherchearbeiten, die Entwicklung der Erhebungsinstrumente sowie die Erstellung und Versendung von Informationsschreiben an die Schulleitungen und PL-Pädagog/innen. Des Weiteren erfolgen eine telefonische Kontaktaufnahme und konkrete Absprachen zur Durchführung der Erhebungen mit allen 25 PL-Standorten bzw. den Stammschulen in M-V. Ebenso werden ein detaillierter Erhebungsplan erstellt sowie die Erhebungsinstrumente gedruckt.

Durchführung der dritten Erhebung (15.05.2011 – 30.06.2011)
Im dritten Erhebungszeitraum werden Interviews und Fragebogenbefragungen an den PL-Standorten durchgeführt. In der Zeit vom 15.05. bis 30.06.2011 werden neun PL-Standorte in M-V besucht. Im Rahmen dieser Standortbesuche werden die Interviews mit den PL-Pädagog/innen durchgeführt.
Die Fragebogen für die PL-Schüler/innen, die PL-Pädagog/innen und die Mentor/innen werden postalisch an die PL-Standorte versandt. Den PL-Pädagog/innen werden durch das

Evaluationsteam der Universität Rostock telefonisch Hinweise und Anleitungen zur Durchführung der Befragung gegeben. Die schriftliche Befragung der Mentor/innen wird über die PL-Pädagog/innen koordiniert. Diese leiteten die Fragebogen an die entsprechenden Praxisplätze weiter. Von dort werden die Fragebogen entweder direkt an das Evaluationsteam der Universität Rostock zurückgesandt oder zu den PL-Standorten gebracht, von wo sie durch die PL-Pädagog/innen an die Universität zurückgeschickt werden. Die Fragebogen der PL-Pädagog/innen und der PL-Schüler/innen werden entweder von Mitgliedern des Evaluationsteams im Zuge der Standortbesuche abgeholt, oder sie werden auf postalischem Wege an die Universität Rostock gesandt.

Auswertung der dritten Erhebung (01.07.2010 – 31.07.2011)
Zunächst werden die neun Interviews mit den PL-Pädagog/innen transkribiert. Die Interviews werden unter Nutzung der Software „MaxQDA“ codiert. Die anschließende Auswertung erfolgt in mehreren Schritten unter Fokussierung auf die Auswertungskriterien bzw. die oben angeführten Zielsetzungen des Projektes. Dabei werden Ergebnisse der ersten und dritten Interviewbefragungen einander gegenübergestellt sowie Ergebnisse von verschiedenen Befragungsgruppen perspektivisch zueinander in Beziehung gesetzt.
Die Auswertung der Fragebogen (der PL-Pädagog/innen, Mentor/innen, PL-Schüler/innen) erfolgt unter Nutzung der Statistiksoftware SPSS (Version 19). Die Daten der Befragungen der PL-Pädagog/innen und PL-Schüler/innen werden vorwiegend längsschnittlich und in einer Gegenüberstellung von erster und dritter Erhebungswelle ausgewertet. Die schriftliche Befragung der Mentor/innen wird querschnittlich ausgewertet, da es sich um eine einmalige Befragung dieser Gruppe handelt. Die Aussagen aus den Interviews und die Ergebnisse der schriftlichen Befragungen werden in einer methodischen Triangulation zueinander in Beziehung gesetzt.

2 Bildungsentwicklung der PL-Teilnehmer/innen in der Flexiblen Schulausgangsphase

2.1 Schulabschlüsse in der Flexiblen Schulausgangsphase

Das Produktive Lernen ist Bestandteil der Flexiblen Schulausgangsphase. Mit ihr wird das PL als alternativer Bildungsweg angeboten, der allen Schüler/innen, insbesondere jedoch denen, deren Schulabschluss gefährdet ist, offen steht. Unter Paragraf 2, Abschnitt 1, der Flexiblen Schulausgangsphase[6] wird die adressierte Schüler/innenklientel wie folgt definiert:

> *„Adressaten von Bildungsangeboten der Flexiblen Schulausgangsphase sind Schüler, die durch das übliche Unterrichtsangebot nicht ihren Entwicklungsmöglichkeiten entsprechend gefördert und gefordert werden können und die bereit sind, selbstständig individuelle Lernwege zu beschreiten und in Verbindung mit einer praktischen Tätigkeit in betrieblichen und anderen gesellschaftlichen Einrichtungen zu lernen. Dieses gilt besonders dann, wenn der Erwerb eines schulischen Abschlusses gefährdet ist" (MBWK M-V 2009a, §2, Abs. 1).*

In mindestens zwei und maximal vier Jahren sollen die Teilnehmenden zum Schulabschluss geführt werden. Die individuelle und gesellschaftliche Relevanz eines Schulabschlusses wird in verschiedener Forschungsliteratur herausgestellt: „Eine Reihe von Untersuchungen hat gezeigt, dass es Jugendlichen ohne Schulabschluss deutlich schwerer gelingt, sich erfolgreich auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu platzieren" (Gaupp et al. 2008, S. 400). Insofern ist das Erreichen von Schulabschlüssen elementar und muss auch aus der Perspektive aktueller pädagogischer Forschung zu den zentralen Projektzielen des PL gerechnet werden. Die Einschätzung des Beitrags, den das Produktive Lernen dazu leistet, Schülerinnen und Schüler zum Abschluss zu führen, steht vor drei wesentlichen Schwierigkeiten. Erstens ist die teilnehmende Schüler/innenklientel über den recht offenen Adressatenbezug für die Flexible Schulausgangsphase nur schwer fokussierbar. Zweitens fehlen Vergleichsmöglichkeiten, die es gestatten, die PL-Gruppe angemessen zu charakterisieren, was zur Folge hat, dass die Abschlussquoten im PL nicht mit den Abschlussquoten konventioneller Schulklassen verglichen werden können. Drittens ist der Terminus Abschlussgefährdung nicht konsensuell definiert und schwer zu operationalisieren.

Im Folgenden werden erstens die Schülerzahlen für diejenigen PL-Schüler/innen dargestellt, die im Schuljahr 2009/2010 mit dem Produktiven Lernen im M-V begonnen haben und, unter Nutzung der Flexiblen Schulausgangsphase, maximal bis zum Ende des Schuljahres 2012/2013 (maximal vier Schuljahre) im PL verbleiben. Zweitens erfolgt eine vorläufige Bilanzierung der Abschlusszahlen in der Flexiblen Schulausgangsphase. Hier wird der vorläufige Stand der Abschlussquote, der Abbruchquote und der Übergangsquote in ein weiteres PL-Jahr für den Zeitpunkt Juni 2011 dargestellt. An dieser Stelle können keine aktuellen Angaben zum Stand der Abschlussquote nach dem Schuljahr 2011/2012 gemacht werden, da keine aktuellen Zahlen vorliegen. Die Grundlage der Darstellung bildet eine vom IPLE erhobene Statistik zu PL-Schülerzahlen in M-V.
In der folgenden Grafik sind die PL-Schülerzahlen für den Jahrgang 2009/2010 im Verlauf dargestellt (vgl. Abb. 2). Im Jahr 2009 haben sich in M-V insgesamt 509 Schüler/innen um

[6] Verordnung über die Flexible Schulausgangsphase in nichtgymnasialen Bildungsgängen an den allgemein bildenden Schulen (FlexSchAPhVO M-V) Vom 27. April 2009. GS Meckl.-Vorp. Gl. Nr. 223 - 6 – 18.

einen Platz im Produktiven Lernen beworben. 433 Schüler/innen besuchen zum Schuljahresbeginn 2009 die sechswöchige Orientierungsphase im PL. Diese dient der beidseitigen Einschätzung durch Schüler/innen und PL-Pädagog/innen, ob die Lernform für die jeweilige Lernperson geeignet ist. Nach sechs Wochen der Orientierung starten 412 PL-Schüler/innen mit dem Produktiven Lernen.[7] (Diese Schüleranzahl (N=412) stellt für das Evaluationsteam die Bezugsgröße zur Berechnung der vorläufigen Abschlussquote dar.) Am Ende des ersten PL-Jahres lernen noch 364 PL-Teilnehmer/innen im PL, am Ende des zweiten PL-Jahres sind es 316. Das heißt, dass insgesamt 96 PL-Schüler/innen das Produktive Lernen im Verlauf der ersten zwei Jahre (ohne einen Schulabschluss zu erzielen) abbrechen. 76,7 Prozent der PL-Schüler/innen, die nach der Orientierungsphase mit dem PL beginnen, verbleiben bis zum Ende des zweiten Jahres im PL. Zu diesem Zeitpunkt haben die PL-Teilnehmer/innen im Rahmen der Flexiblen Schulausgangsphase erstmalig die Möglichkeit, Prüfungen für einen Schulabschluss zu absolvieren. 135 PL-Schüler/innen beginnen 2011 mit einem dritten PL-Jahr. Darüber, ob und, falls ja, wie viele PL-Schüler/innen ein viertes Jahr im Produktiven Lernen und damit im Rahmen der Flexiblen Schulausgangsphase für sich nutzen, kann aufgrund der nicht vorliegenden Daten nicht berichtet werden.

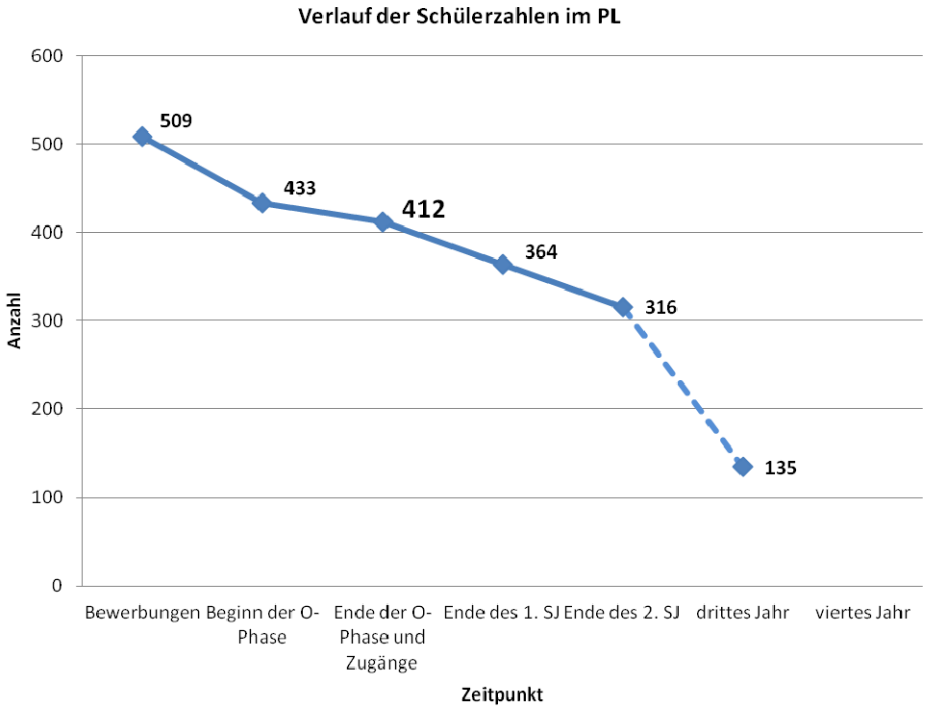

Abbildung 2: Verlauf der Schülerzahlen im PL

Für die Quote bislang erreichter Schulabschlüsse für PL-Schüler/innen des untersuchten Jahrgangs 2009/2010 ist zu beachten, dass es sich um den Stand von 2011 handelt. Die Quote erreichter Schulabschlüsse aus dem Jahrgang 2009/2010 kann sich in den folgenden zwei Schuljahren noch verändern – je nachdem, ob und wie viele der PL-Schüler/innen, die die verbleibende Zeit der Flexiblen Schulausgangsphase für sich nutzen (2011/2012 und

[7] Zu den ursprünglich 411 PL-Schüler/innen, die sechs Wochen nach Schuljahresbeginn starten, steigt ein/e weitere/r Schüler/in später mit in das Produktive Lernen ein. Damit ergibt sich eine Grundgesamtheit von PL-Schüler/innen des Einstiegsjahrgangs 2009/2010 von 412 PL-Teilnehmer/innen.

2012/2013), ihren Schulabschluss erreichen. Aktuelle Zahlen, die bereits auf das abgeschlossene Schuljahr 2011/2012 Bezug nehmen, liegen dem Evaluationsteam nicht vor.

In der folgenden Grafik (vgl. Abb. 3) wird abgebildet, an welchem Punkt die nach der Orientierungsphase gestarteten PL-Schüler/innen zu welchen Anteilen zum Ende des zweiten Schuljahres stehen. Es zeigt sich, dass 37,6 Prozent der PL-Schüler/innen (n=155) nach zwei Jahren (Juni 2011) einen Schulabschluss im PL erzielen. 32,8 Prozent (n=135) wechseln in ein drittes PL-Jahr. Dort haben sie am Ende des dritten PL-Jahres die Möglichkeit, einen Schulabschluss zu erzielen oder ein viertes und damit letztes PL-Jahr zu absolvieren. So nutzen knapp ein Drittel der PL-Schüler/innen ein drittes PL-Jahr im Rahmen der Flexiblen Schulausgangsphase.
Insgesamt brechen 96 PL-Schüler/innen des Jahrgangs 2009/2010 das Produktive Lernen vor Ende des zweiten PL-Jahres ab. Das entspricht einer Abbruchquote von 23,3 Prozent. Diese PL-Schüler/innen erreichen im PL keinen Schulabschluss. Weitere 6,3 Prozent der PL-Schüler/innen (n=26) verbleiben bis zum Ende des zweiten PL-Jahres im Produktiven Lernen, verlassen es dann jedoch, ohne einen Schulabschluss erreicht zu haben.
Wie eingangs angegeben wurde, handelt es sich hierbei um eine vorläufige Bilanzierung zum Zeitpunkt „Juni 2011“. Es ist davon auszugehen, dass sich diese Werte bis zum Ende der in der Flexiblen Schulausgangsphase möglichen vier Schuljahre verändern. Auf der Grundlage der vorliegenden Schülerzahlen kann jedoch schon jetzt festgehalten werden, dass die Quote von PL-Schüler/innen, die einen Schulabschluss erreichen, zum Ende des Schuljahres 2012/2013 für diese Untersuchungsgruppe zwischen minimal 37,6 Prozent und maximal 70,4 Prozent liegen wird. Das bleibt davon abhängig, wie viele der PL-Schüler/innen, die noch ein drittes oder viertes PL-Schuljahr durchlaufen, ihren Schulabschluss erreichen.

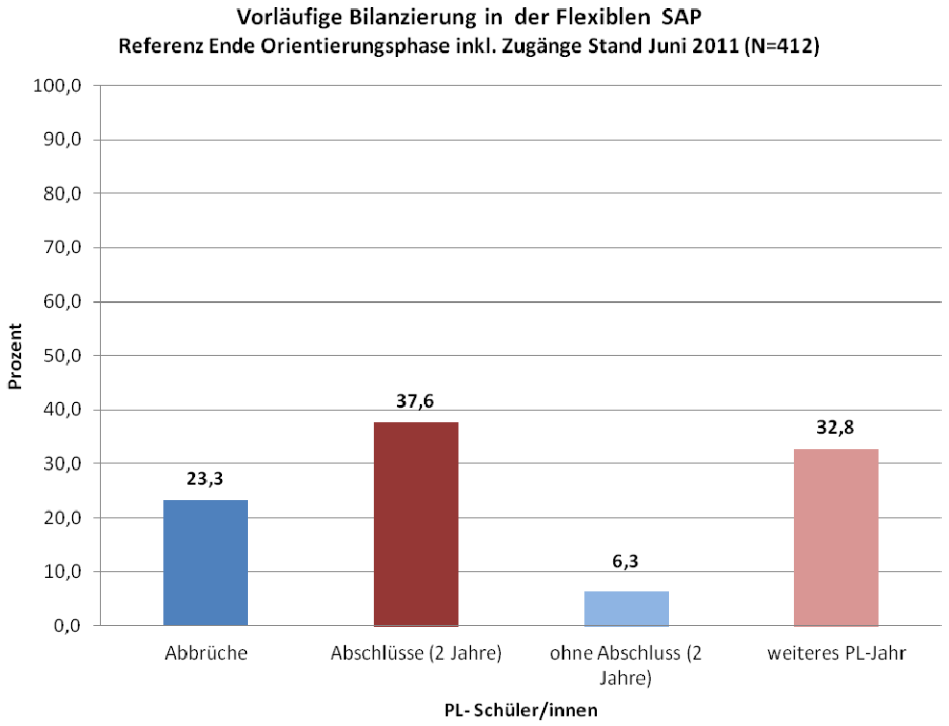

Abbildung 3: Vorläufige Bilanzierung in der Flexiblen Schulausgangsphase

Zusammenfassung

Kapitel 2.1: Schulabschlüsse in der Flexiblen Schulausgangsphase

Da die Flexible Schulausgangsphase vorsieht, dass die Teilnehmenden zwischen zwei und vier Schuljahren im Produktiven Lernen verbleiben können, um einen Schulabschluss zu erreichen, kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt lediglich eine vorläufige Bilanzierung der Abschlussquoten vorgenommen werden. Zum Ende des Schuljahres 2010/11 haben 37,6 Prozent der nach der Orientierungshase gestarteten PL-Schüler/innen einen Schulabschluss erzielt. Knapp ein Drittel der PL-Schüler/innen nutzt die Möglichkeit, ein weiteres Jahr im PL zu verbringen. Insgesamt 29,6 Prozent der PL-Schüler/innen verlassen das Produktive Lernen entweder vorzeitig (PL-Abbrecher/innen) oder nach Ende des zweiten PL-Jahres ohne Schulabschluss. Im Verlauf der nächsten zwei Schuljahre kann die Quote der PL-Schüler/innen, die im PL einen Schulabschluss erwerben, von (minimal) 37,6 Prozent bis (maximal) 70,4 Prozent ansteigen.

Über die Auslastung des möglichen vierten PL-Jahres kann hier keine Aussage getroffen werden. Allerdings nimmt knapp ein Drittel der PL-Schüler/innen ein drittes PL-Jahr in Anspruch, wohingegen etwa 37 Prozent bereits nach dem zweiten PL-Jahr abschließen. Das deutet darauf hin, dass die PL-Schüler/innen individuell entscheiden, wie lange sie dieses alternative Bildungsangebot nutzen. Die besonderen Möglichkeiten dieser Form der Schulausgangsphase werden damit offenbar ziel- und programmgemäß beansprucht.

2.2 Übergänge im Rahmen der Flexiblen Schulausgangsphase

Das Erreichen eines Schulabschlusses als zentrales Ziel des Projektes Produktives Lernen innerhalb der Flexiblen Schulausgangsphase ist zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung zur erfolgreichen Platzierung auf dem Ausbildungsmarkt. Hierzu bemerkt Alfred Lumpe, Projektleiter des hamburgischen Schulversuchs „Arbeiten und Lernen in Schule und Betrieb", dass „[i]n dieser Zeit […] ein Abschluss keine Garantie mehr für den Anschluss [ist]" (Bastian et al. 2007, S. 8).[8]
Im Rahmen einer repräsentativen Längsschnittstudie haben Gaupp et al. (2008) die Bildungsverläufe und die Übergänge von Absolvent/innen bayrischer Praxisklassen (ohne Schulabschluss) in die Berufsausbildung bzw. die Erwerbstätigkeit untersucht. Dabei wurden verschiedene Determinanten identifiziert,[9] die zur Verbesserung des Übergangs beitragen können (vgl. ebd.). Gaupp et al. unterscheiden Determinanten auf der Ebene schulischer Erfahrungen, in Bezug auf eine Unterstützung außerhalb der Schule und auf der Ebene askriptiver Merkmale. Wie schon der Kategorisierung der Determinanten abzulesen ist, sind nicht alle Einflussfaktoren für einen gelingenden Übergang im schulisch-pädagogischen Kontext situiert. Das macht deutlich, dass es Faktoren gibt, die in und durch Schule nur teilweise oder gar nicht beeinflussbar sind, z.B. der regionale Arbeits- und Ausbildungsmarkt, staatlich geregelte Übergangsstrategien etc.[10] Bei den im weitesten Sinne schulbezogenen Determinanten handelt es sich um:

- eine gelingende Berufsorientierung bei Schüler/innen,
- umfangreiche Praktikumserfahrungen,
- Klebeeffekte in Praktika,
- Unterstützung durch Eltern sowie
- die Erreichung der Berufsausbildungsreife[11] im weiteren Sinne (vgl. ebd., S. 402).

Im Folgenden wird dargestellt, wie viele PL-Absolvent/innen nach den ersten zwei Jahren im PL Berufsausbildungen aufnehmen und welche weiteren Anschlüsse in welcher Häufigkeit gestaltet werden. Des Weiteren werden Ergebnisse aus der PL-Schüler/innenbefragung dargestellt, die auf den Stand bei der Ausbildungsplatzsuche deuten und Auskunft darüber geben, ob die PL-Schüler/innen Schwierigkeiten bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz auf

---

[8] Der Schulversuch ist in seinen konzeptionellen Ansätzen und Eckpunkten mit dem Projekt PL vergleichbar.

[9] Die Determinanten wurden aus einem Vergleich gelingender und misslingender Übergangsverläufe hergeleitet.

[10] Offen lassen muss die Studie bislang die Frage, ob die identifizierten Determinanten über den Analysezeitraum hinaus Aussagekraft besitzen, „denn es muss sich erst zeigen ob diejenigen Jugendlichen, die eine Berufsausbildung begonnen haben, diese auch weiter verfolgen und erfolgreich beenden werden" (Gaupp et al. 2008, S. 402).

[11] Ausbildungsreife wird von der Bundesagentur für Arbeit definiert als:

„Schulische Basiskenntnisse: (Recht)Schreiben, Lesen (mit Texten und Medien umgehen), Sprechen und Zuhören (mündliches Ausdrucksvermögen), mathematische Grundkenntnisse, wirtschaftliche Grundkenntnisse

Psychologische Leistungsmerkmale: Sprachbeherrschung, rechnerisches Denken, logisches Denkvermögen, räumliches Vorstellungsvermögen, Merkfähigkeit, Bearbeitungsgeschwindigkeit, Befähigung zu Dauer und Aufmerksamkeit,

Physische Merkmale: altersgerechter Entwicklungsstand, allgemeine gesundheitliche Voraussetzungen;

Psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit: Durchhaltevermögen Frustrationstoleranz, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kritikfähigkeit, Leistungsbereitschaft, Selbstorganisation/Selbstständigkeit, Sorgfalt, Teamfähigkeit, Umgangsformen, Verantwortungsbewusstsein, Zuverlässigkeit;

Berufswahlreife: Selbsteinschätzungs- und Informationskompetenz" (Bundesagentur für Arbeit 2006, S. 11 ff.).

sich zukommen sehen. Außerdem werden Ergebnisse der Mentor/innenbefragung zur Frage berichtet, ob die Ausbildungsbetriebe bereit wären, dem/r PL-Praktikant/in ein Ausbildungsverhältnis anzubieten. Im Kapitel 4.1 „Ziele und Determinanten ihrer Erreichung“, in dem es um die Umsetzung der Ziele im Produktiven Lernen geht, werden Aspekte gelingender Berufsorientierung, umfangreicher Praktikumserfahrungen etc. dargestellt und diskutiert.

In der Statistik des IPLE für den Jahrgang 2009 wurden Übergänge von PL-Schüler/innen erhoben (vgl. Tab. Anhang). Von den 316 PL-Schüler/innen, die mindestens bis zum Ende des zweiten PL-Jahres im PL verbleiben, treten n=75 (23,7 Prozent) eine Ausbildung an, weitere n=48 (15,2 Prozent) gehen in ein berufsvorbereitendes Jahr (BVJ), n=5 PL-Schüler/innen (1,6 Prozent) schließen ein Freiwilliges Soziales (FSJ) oder ein Freiwilliges Ökologisches Jahr (FÖJ) an, n=135 PL-Schüler/innen (42,7 Prozent) besuchen ein drittes Jahr im PL und n=53 PL-Schüler/innen (16,8 Prozent) haben keine Übergangslösung gefunden.

In der schriftlichen Befragung zum Zeitpunkt t_3 wurden die PL-Schüler/innen gefragt, ob sie bereits einen Ausbildungsplatz sicher haben. Mit einer leichten Abweichung von der vom IPLE erhobenen Statistik geben 25,2 Prozent der PL-Schüler/innen an, bereits einen Ausbildungsplatz sicher zu haben.[12] 74,8 Prozent haben zum Zeitpunkt der Befragung noch keinen Ausbildungsplatz sicher (vgl. Abb. 4).

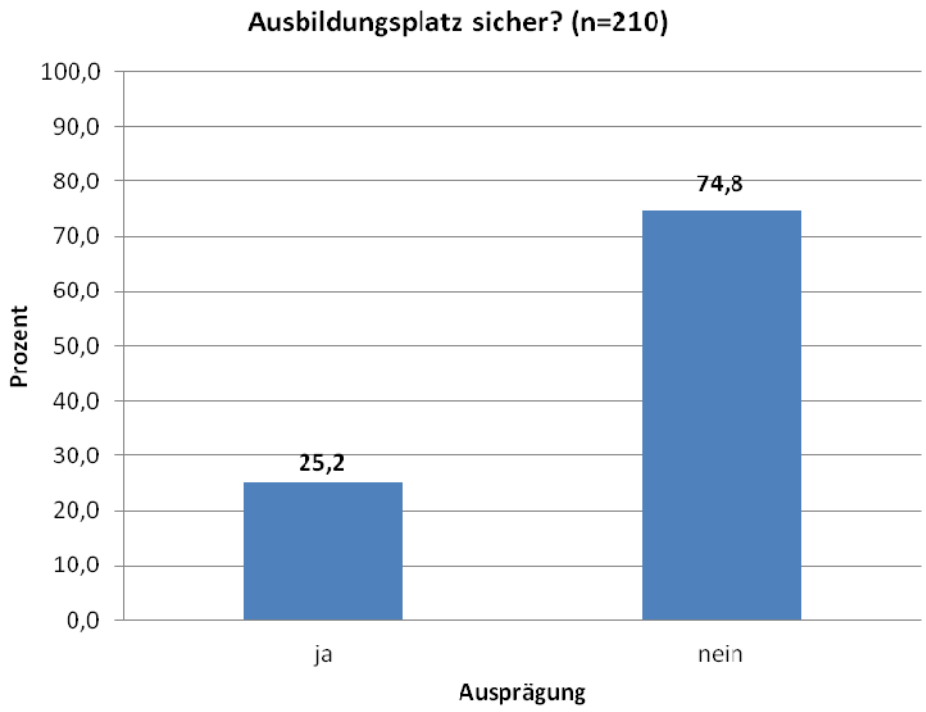

Abbildung 4: Ausbildungsplatz sicher? (PL-Schüler/innen, t_3)

[12] Die Abweichung kann darauf zurück geführt werden, dass nicht alle PL-Schüler/innen, die am Ende der ersten zwei Jahre noch im PL verblieben sind, den Fragebogen beantworteten. Die Frage haben n=210 PL-Schüler/innen beantwortet.

Mit einer hieran anschließenden Frage wurden die Einschätzungen der PL-Schüler/innen dazu erhoben, ob sie, sofern sie noch über keinen sicheren Ausbildungsplatz verfügen, Schwierigkeiten sehen, einen Ausbildungsplatz zu bekommen.[13] Der überwiegende Anteil (77,9 Prozent) dieser PL-Schüler/innen sieht keine Schwierigkeiten bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz auf sich zukommen (vgl. Abb. 5). Die PL-Schüler/innen zeigen sich entsprechend optimistisch, einen Ausbildungsplatz zu finden.

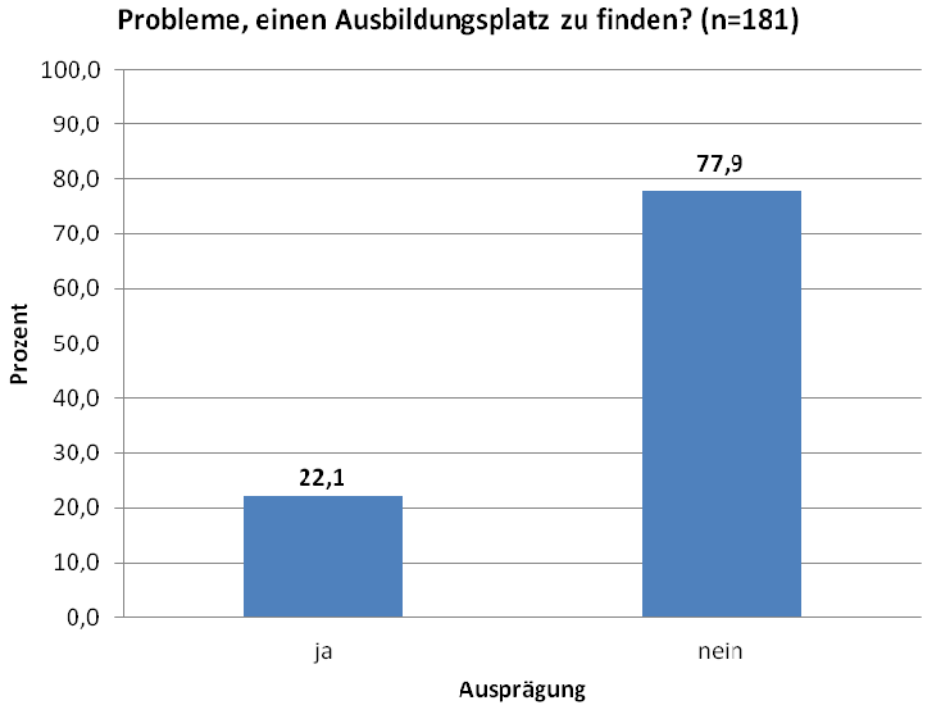

Abbildung 5: Probleme, einen Ausbildungsplatz zu finden? (PL-Schüler/innen, t_3)

Im Folgenden werden Aussagen von Mentor/innen zur Frage dargestellt, ob sie dem/der PL-Praktikant/in einen Ausbildungsplatz anbieten würden, wenn ihre Einrichtung ein Ausbildungsbetrieb wäre.[14] Hierbei nehmen die Mentor/innen auf die PL-Praktikant/innen Bezug, die ihr sechstes Praktikum (letztes Praktikum des zweiten PL-Jahres) bei den Befragten absolviert haben. Mit 54,4 Prozent spricht sich die knappe Mehrheit der Mentor/innen dafür aus, dem/r PL-Praktikant/in (hypothetisch) ein Ausbildungsverhältnis anzubieten. 45,6 Prozent würden dies nicht tun (vgl. Abb. 6).

[13] Die Frage im Fragebogen lautet: „Falls Du noch keinen Ausbildungsplatz sicher hast, siehst Du mögliche Probleme, einen Ausbildungsplatz zu finden?". Die zweistufige Antwortskala umfasst die Ausprägungen „ja" und „nein".

[14] Die Frage im Fragebogen lautet: „Angenommen Sie wären ein Ausbildungsbetrieb. Würden Sie der/dem PL-Praktikant/in einen Ausbildungsplatz anbieten?" Die Befragung der Mentor/innen mittels Fragebogen wurde in der dritten Erhebungswelle zum Zeitpunkt t_3 durchgeführt.

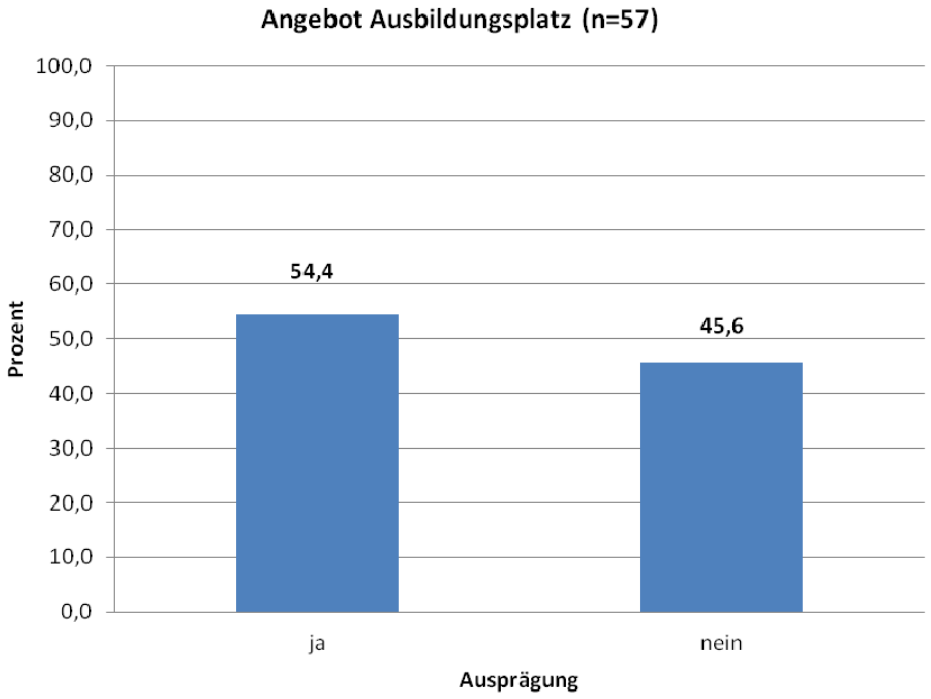

Abbildung 6: Angebot Ausbildungsplatz (PL-Mentor/innen, t_3)

Mit einer offenen Frage wurden die Gründe der Mentor/innen, die für oder gegen ein mögliches Angebot zu einem Ausbildungsverhältnis sprechen, erhoben. Die Begründungen der Mentor/innen für das (hypothetische) Angebot eines Ausbildungsplatzes zielen vielfach auf bürgerliche Sekundärtugenden, wie Freundlichkeit, Aufgeschlossenheit, Pünktlichkeit, Höflichkeit u.a. bzw. auf Berufsreifekriterien im weiteren Sinne, wie Teamfähigkeit, Interesse, Wissensdurst, Zuverlässigkeit und Teamfähigkeit ab. Die folgenden Zitate stehen stellvertretend für eine Reihe vergleichbarer Begründungen durch andere Mentor/innen:

> *„Ich würde ihm einen Ausbildungsplatz anbieten, weil er stets pünktlich war, Einsatzbereitschaft zeigte, ein sehr gutes Erscheinungsbild hat, immer höflich und freundlich Kunden und Mitarbeitern gegenüber auftrat und sich während des Praktikums in unserer Einrichtung gut entwickelt hat“ (M3.M517.).*

> *„übertragene Aufgaben werden gewissenhaft erledigt“ (M3.M114.).*

> *„Er passt sehr gut in unser Team“ (M3.M298.).*

Weitere Gründe, dem/der PL-Praktikant/in ein Ausbildungsangebot anzubieten, sind aus Sicht der Mentor/innen, die fachliche Eignung für den Beruf, das Engagement des/r Jugendlichen am Praktikumsplatz sowie eine gute Entwicklung im Verlauf des Praktikums:

> *„Praktikant ist in allen Punkten sehr gut (siehe vorne - Einschätzg.); hohe Motivation; sehr hohe wahrscheinlich, dass Ausbildg. erfolgreich abgeschlossen werden würde!“ (M3.M39.).*

> *„weil Wille + Einsatz vorhanden ist“ (M3.M44.).*

> *„Sie hat sich in der Zeit des Praktikums sehr gut entwickelt und Interesse gezeigt“ (M3.M219.).*

In drei Fällen wird die Frage mit der Information beantwortet, dass dem/r Praktikant/in bereits ein Ausbildungsplatz angeboten wurde, wie beispielsweise hier:

„Habe ich getan. Ein Praktikant fängt von den Beiden an im September seine Lehre in meinem Betrieb“ (M3.M43.).

Die Gründe der Mentor/innen dafür, dass sie dem/r Praktikant/in kein Ausbildungsverhältnis anbieten würden, sind auf vergleichbaren Ebenen zu verorten. So spricht aus Sicht von Mentor/innen gegen das Angebot eines Ausbildungsplatzes, wenn der/die PL-Praktikant/in nicht ausreichend Interesse am Tätigkeitsfeld zeigt, es an bürgerlichen Sekundärtugenden mangeln lässt oder – aus Sicht der Mentor/innen – nicht über verschiedene Kompetenzbereiche der Berufsreife verfügt. Beispielhaft seien folgende Aussagen zitiert:

„zu wenig Eigeninitiative“ (M3.M198.).

„fehlende Grundvoraussetzungen für kommunikatives Miteinander“ (M3.M228.).

„Der Praktikant wirkt sehr unmotiviert, kaum Fragen! Nimmt viel einfach hin, tw. nicht interessiert. Im Bereich des Praktikums würde ich ihn als Azubi nicht einsetzen! Er ist aber in anderen Bereichen zu begeistern (Metallbau), dort vllt. gerne! Packt bei Aufforderung hilfsbereit mit an!“ (M3.M303.).

Schließlich wird ein Mangel an schulischem und fachlichem Wissen, den einige Mentor/innen bei PL-Schüler/innen sehen, als Grund gegen ein Ausbildungsangebot angegeben:

„Voraussetzungen entsprechen nicht den Anforderungen“ (M3.M35.).

„Die schulische Leistung der Praktikanten läßt sehr zu wünschen übrig. Insbesondere Mathematik und Deutsch“ (M3.M36.).

Es zeigt sich, dass die PL-Schüler/innen zum großen Teil mit Zuversicht und Optimismus, ohne Schwierigkeiten zu antizipieren, auf die Ausbildungsplatzsuche blicken. Etwas über die Hälfte der Mentor/innen würde den PL-Schüler/innen einen Ausbildungsplatz anbieten, wenn ihre Institution ein Ausbildungsbetrieb wäre. Aus Sicht der Mentor/innen werden verschiedene Gründe (Kompetenzen und Arbeits- bzw. Berufseinstellungen der PL-Praktikant/innen) benannt, die die Entscheidung beeinflussen, einen Ausbildungsplatz zu offerieren oder nicht.

Zusammenfassung

Kapitel 2.2: Übergänge im Rahmen der Flexiblen Schulausgangsphase

Es zeigt sich, dass 23,7 Prozent der PL-Teilnehmer/innen, die das Produktive Lernen zwei Jahre durchlaufen haben (n=316), direkt von dem Lernen im PL in die Berufsausbildung überwechseln. Ein großer Teil dieser PL-Teilnehmer/innen (42,7 Prozent) nutzt das dritte Jahr der Flexiblen Schulausgangsphase und lernt ein weiteres Jahr im PL. 16,8 Prozent konnten keine unmittelbare Übergangslösung für sich finden. Die verbleibenden PL-Schüler/innen (16,8 Prozent) gehen in ein berufsvorbereitendes Jahr oder machen ein Freiwilliges Soziales (FSJ) bzw. ein Freiwilliges Ökologisches Jahr (FÖJ).

Befragungen der PL-Schüler/innen ergeben, dass sich die überwiegende Mehrheit (77,9 Prozent) zuversichtlich in Bezug auf die anstehende oder aktuelle Suche nach einem Ausbildungsplatz äußert. Sie geben an, hierbei keine Probleme auf sich zukommen zu sehen – obwohl der Anteil der PL-Schüler/innen, die zu diesem Zeitpunkt bereits einen Ausbildungsplatz sicher haben, unter einem Viertel liegt. Etwas mehr als die Hälfte der Mentor/innen (54,4 Prozent) würde den PL-Praktikant/innen des sechsten Praktikums theoretisch einen Ausbildungsplatz anbieten. Neben einer Reihe betrieblicher Gründe wird vor allem das Fehlen oder Vorhandensein verschiedener Kompetenzen und Einstellungen zum Beruf als Gründe für oder gegen das mögliche Angebot eines Ausbildungsplatzes angegeben. Die Mentor/innen nennen in diesem Zusammenhang verschiedene bürgerliche Sekundärtugenden (wie z.B. Höflichkeit, Freundlichkeit usw.), Kriterien der Berufsreife (Pünktlichkeit, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit) sowie das fachliche Interesse und die kognitiven und/oder handwerklichen Voraussetzungen, den Beruf zu erfüllen.

2.3 Schulisches Selbstbild

Das schulische Selbstbild stellt einen Oberbegriff für die Kategorien ´Schulisches Selbstkonzept`, ´Lern- und Leistungsmotivation` und ´Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen` dar. Die theoretischen Rahmungen dieser Kategorien werden im Folgenden beschrieben. Anschließend werden die zu den jeweiligen Kategorien erhobenen Daten dargestellt und diskutiert.

2.3.1 Schulisches Selbstkonzept

Die Vorstellungen und Überzeugungen über die eigene Person vereinen sich zu einem subjektiven Gesamtbild. Die dabei entstehende Wissensstruktur kann allgemein als Selbstkonzept einer Person bezeichnet werden. Das Selbstkonzept übt in vielfältiger Weise einen Einfluss auf das Erleben und Verhalten einer Person aus. Es eröffnet die Möglichkeit des Strukturierens von selbstbezogenem Wissen und bietet „ein System, in das wir neue Erfahrungen über uns selbst einordnen können“ (Schöne et al. 2002, S. 5). Gleichzeitig beeinflusst das individuelle Selbstkonzept einer Person maßgeblich deren Entscheidungen und Selbstpositionierungen im gesellschaftlichen Kontext.
Ein Teilbereich des Selbstkonzeptes ist das schulische Selbstkonzept bzw. das schulische Fähigkeitskonzept. Es kann begrifflich gefasst werden als die „Gesamtheit der kognitiven Repräsentationen eigener Fähigkeiten“ (ebd., S. 7) in schulischen Leistungssituationen. Das schulische Fähigkeitsselbstkonzept stellt im Kern eine Antwort auf die Frage dar, wie ein/e Schüler/in seine/ihre schulischen Fähigkeiten einschätzt. Das wird innerhalb der pädagogisch-psychologischen Selbstkonzeptforschung als bedeutsam für das individuelle Lern- und Leistungsverhalten und damit für den leistungsbezogenen Schulerfolg eingeschätzt (vgl. ebd., S. 7). Das Fähigkeitsselbstkonzept beeinflusst über verschiedene motivationale, emotionale und kognitive Variablen nicht nur die individuelle Erfolgserwartung, sondern auch die tatsächlich zu erbringende bzw. erbrachte Leistung. Umgekehrt wird davon ausgegangen, dass vorangegangene Leistungen ihrerseits das Fähigkeitsselbstkonzept einer Person determinieren (vgl. ebd., S. 9).
Hinsichtlich der Repräsentationen der eigenen Fähigkeit lässt sich eine Unterscheidung zwischen kognitiven und affektiven Inhalten des Selbstkonzepts vornehmen (vgl. Bong und Clark in ebd., S. 7). In der Forschungsliteratur wird weiterhin davon ausgegangen, dass Repräsentationen der eigenen Fähigkeiten häufig unter Rückgriff auf bestimmte Bezugsnormen erfolgen. Unterschieden werden hier die soziale Bezugsnorm, die eigene Fähigkeiten im sozialen Vergleich einschätzt, die individuelle Bezugsnorm, innerhalb der als Vergleichsmaßstab eine eigene, zu einem früheren Zeitpunkt erbrachte Leistung herangezogen wird, sowie die kriteriale Bezugsnorm, für welche die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten anhand sachlicher Faktoren maßgeblich ist (vgl. ebd., S. 8). Als bezugsnormunabhängig gelten Fähigkeitsrepräsentationen, die zu absoluten Selbsturteilen gelangen und bei denen kein spezifischer Vergleichsmaßstab erkennbar ist (vgl. ebd., S. 8).

Fähigkeitsselbstkonzepte können sich jedoch nicht nur auf die individuelle Erfolgserwartung und Leistungsbewertung auswirken, sondern – vermittelt über Attributionen – auch auf emotionale Reaktionen. Niedrige Fähigkeitsselbstkonzepte können somit nicht nur motivationale, sondern auch emotionale Defizite nach sich ziehen (vgl. ebd., S. 10). Darüber hinaus können niedrige Fähigkeitsselbstkonzepte auch kognitive Defizite verursachen. Diese

Zusammenhänge sind auch in der Leistungsangstforschung untersucht worden. Hier wurde wiederholt ein negativer Zusammenhang zwischen der „Besorgtheits-Komponente" (worry), der Leistungsangst und der Leistung gefunden, der dadurch erklärt wird, dass leistungsängstliche Personen sich bei der Bearbeitung einer Aufgabe weniger stark mit der Aufgabe selbst beschäftigen, sondern ihre Aufmerksamkeit auf andere Dinge, wie beispielsweise die Furcht vor negativer Bewertung, richten (vgl. ebd., S. 10).

Es zeigt sich zusammenfassend, dass das Fähigkeitsselbstkonzept, vermittelt über verschiedene motivationale, emotionale und kognitive Variablen, die Leistungen einer Person positiv wie negativ beeinflussen kann und somit einen bedeutsamen Faktor beim Zustandekommen von Schulleistung darstellt (vgl. ebd., S. 10).

Im Zwischenbericht zum ersten Evaluationszeitraum wurde aufgrund der Vorannahme, dass das schulische Fähigkeitsbild bei Schüler/innen womöglich durch dauerhaft schlechte Schulleistungen in den zwei Hauptfächern im Laufe der Schulbiographie eine geringe Ausprägung erfahren haben könnte, das schulische Fähigkeitsselbstkonzept der PL-Teilnehmer/innen bereits zum ersten Messzeitpunkt (t_1) erstmals erfasst. Erwartungskonform zeigt sich damals, dass die erfassten Repräsentationen des schulischen Fähigkeitsselbstkonzeptes unter Bezug auf die kriteriale, die soziale, die individuelle und die absolute Bezugsnorm jeweils unter den Werten der Normstichprobe lag. Die eigenen schulischen Fähigkeiten wurden geringer eingeschätzt, als von der herangezogenen Vergleichsgruppe (vgl. 1. ZB 2009/10, S. 70).
Aufgrund der insgesamt - im Vergleich zum Regelschulsystem – eher individualisierten Konzeption des PL, ist aus Sicht der Evaluator/innen vor dem Hintergrund der Forschungslage zu Effekten der Bezugsnormorientierung (vgl. Rheinberg und Fries 2010, S. 63) zu erwarten, dass sich während der Zeit im PL das schulische Fähigkeitsselbstkonzept verändert.[15] Ob sich Veränderungen zeigen, in welche Richtung sie gehen und wie stark sie ggf. sind, wird mit der im Folgenden dargestellten längsschnittlichen Betrachtung[16] untersucht.[17]
Die längsschnittliche Untersuchung des schulischen Selbstkonzeptes berücksichtigt nur solche PL-Schüler/innen, die zu allen drei Messzeitpunkten befragt werden konnten (Panel-Design).

[15] Schüler/innen, die wie die Zielgruppe des PL mit dem „staatlichen Modell von Schule in Konflikt geraten sind und Gefahr laufen, diese ohne Schulabschluss zu verlassen" (Böhm und Schneider 1996, S. 11) könnten – so ist plausibel zu vermuten, ein eher niedriges schulisches Selbstkonzept ausgebildet haben.

[16] Zur Erhebung des schulischen (Fähigkeits-)Selbstkonzepts der PL-Schüler/innen wurden zu drei Zeitpunkten (t_1, t_2, und t_3) die Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO) eingesetzt.

[17] Auf die Darstellung der Ergebnisse der Skala „Schulisches Selbstkonzept - absolut" wird im Folgenden verzichtet, weil in absoluten Urteilen (z.B. „Ich bin schlau") die Maßstäbe, aufgrund derer die Person zu der Aussage gelangt, nicht ersichtlich werden.

2.3.1.1 Das Schulische Selbstkonzept - kriterial

Bezugsnormen ermöglichen relative Vergleiche von Fähigkeitsrepräsentationen mit bestimmten Maßstäben. Bei der sogenannten „kriterialen“ Bezugsnorm werden zur Einschätzung der eigenen Fähigkeiten kriteriale Maßstäbe, z.B. die inhaltlichen Lernanforderungen, Lernziele bzw. Standards herangezogen.[18]

Wie bereits im ersten Zwischenbericht festgestellt, liegt das arithmetische Mittel der PL-Schüler/innen (t_1, AM=15,0) bei ihrem Eintritt ins PL deutlich unter dem der herangezogenen Normstichprobe[19] (NSP-HS, AM=17,7) (vgl. 1. ZB 2009/10, S. 63). Zum dritten Messzeitpunkt t_3 zum Ende des zweiten Jahres im PL (dem ersten möglichen Zeitpunkt, einen Schulabschluss zu erwerben) beträgt das arithmetische Mittel der PL-Schülerinnen AM=17,1 und steigt damit im Vergleich zum Messzeitpunkt t_1 deutlich an (vgl. Abb. 7). Es erreicht nahezu das Niveau der Normstichprobe. Die Differenz der beiden Werte zu den Zeitpunkten t_1 und t_3 ist statistisch signifikant[20] und verläuft kontinuierlich. Der größte Anstieg ist mit 1,5 Rohwertpunkten des arithmetischen Mittels zwischen den Messzeitpunkten t_1 und t_2 zu verzeichnen.

[18] Zur Bildung der Skala wurden fünf Items benutzt. Jedes Item kann auf einer bipolaren Fünferskala abgestuft eingeschätzt werden. Damit kann das schulische Selbstkonzept kriterial auf einer Rohwertskala die Werte 5-25 annehmen. Ein typisches Item der Skala lautet „Wenn ich mir angucke, was wir in der Schule können müssen, finde ich, dass ich… (1) wenig kann/ (5) viel kann“.

[19] Bei den im Folgenden herangezogenen Werten der Normstichprobe (NSP-HS) der Skalen des schulischen Selbstkonzeptes (kriterial, individuell, sozial und absolut) handelt es sich um Werte von Schüler/innen der Schulform Hauptschule, die von den Entwickler/innen der Skalen im Manual (SESSKO, Manual, 2002, S. 29) referiert werden. Bei der Ausschreibung der Evaluation des Produktiven Lernens in Mecklenburg-Vorpommern war kein Kontrollgruppendesign vorgesehen. Um die mit erprobten Skalen erhobenen Daten angemessen interpretieren und einordnen zu können, werden bei Untersuchungen ohne Kontrollgruppendesign üblicherweise die im Manual ausgewiesenen Werte als Bezugsgröße herangezogen.

[20] Das Ergebnis des t-Tests lautet: $t(126)=6{,}083$; $p=0{,}000$.

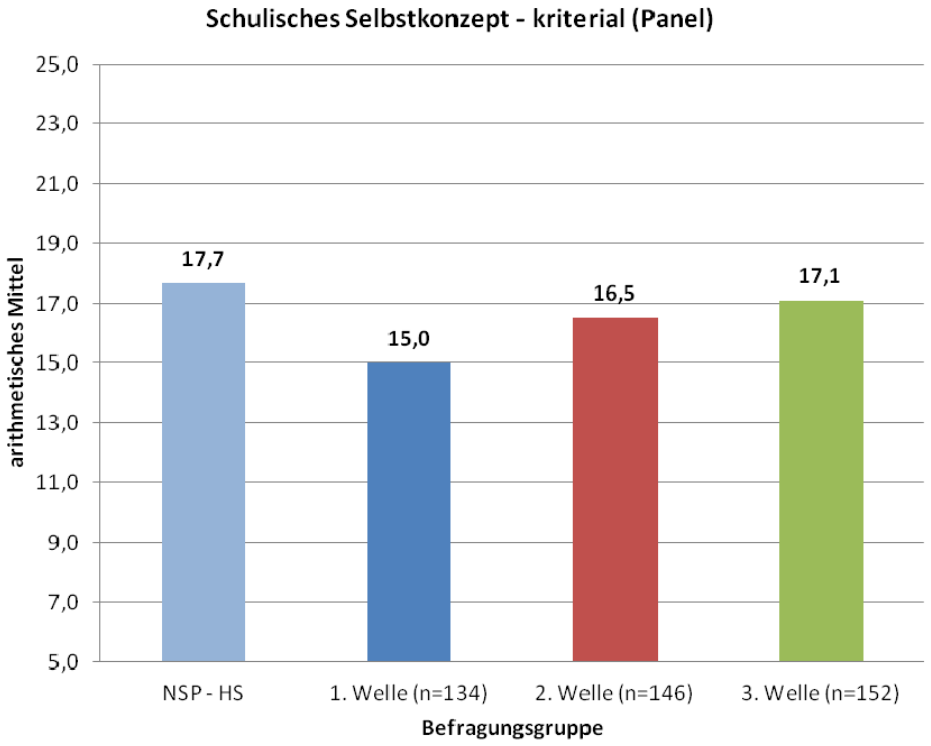

Abbildung 7: Schulisches Selbstkonzept – kriterial (PL-Schüler/innen, t_1, t_2 und t_3)

Zur Darstellung der Ergebnisse wurden die berechneten Rohwertpunkte der Skala auf Basis der T-Werttransformation in die Kategorien „unterdurchschnittlich“, „durchschnittlich“ und „überdurchschnittlich“ eingeteilt (vgl. Abb. 8).
Während der Anteil der PL-Schüler/innen, die zum Messzeitpunkt t_1 auf dieser Skala unterdurchschnittliche Werte aufwiesen, relativ hoch war (26,9 Prozent), sinkt dieser Anteil während der Zeit im PL kontinuierlich bis zum dritten Messzeitpunkt t_3 und halbiert sich nahezu auf den Wert 12,5 Prozent. Gleichzeitig steigt der Anteil der PL-Schüler/innen, die überdurchschnittliche Werte aufweisen, ebenfalls kontinuierlich von einem Anteil von 5,2 Prozent auf über das Dreifache (17,8 Prozent) sehr stark an. Der Anteil der PL-Schüler/innen, die durchschnittliche Werte aufweisen, bleibt zu den drei Messzeitpunkten in etwa gleich. Dies wird aus Sicht der Evaluation/innen als ein Hinweis darauf betrachtet, dass bei einem Großteil der PL-Schüler/innen nach etwa zwei Jahren im PL auf der Dimension „Schulisches Selbstkonzept – kriterial“ von einem Zuwachs ausgegangen werden kann.

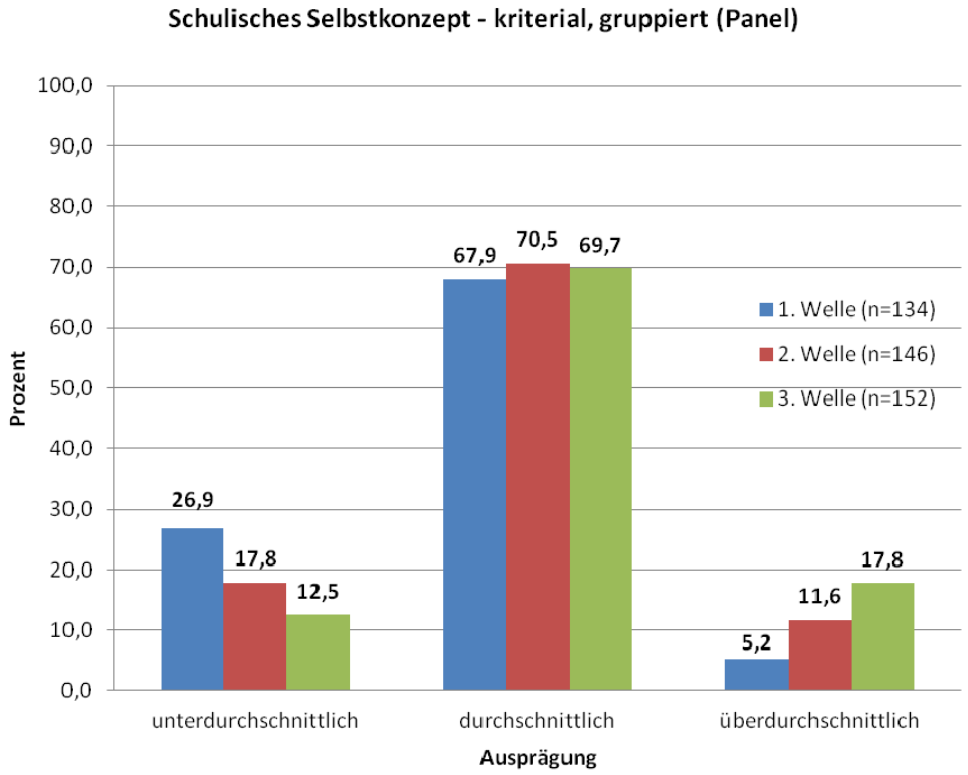

Abbildung 8: Schulisches Selbstkonzept – kriterial – gruppiert (PL-Schüler/innen, t_1, t_2 und t_3)

Zusammenfassung

Kapitel 2.3.1.1: Das Schulische Selbstkonzept – kriterial

Insgesamt schätzen die PL-Schüler/innen ihre Fähigkeiten, kriteriale Maßstäbe (Lernanforderungen, Lernziele bzw. Standards) zu erfüllen nach zwei Jahren im PL höher ein als zu Beginn. Dabei handelt es sich um eine Veränderung, die in die gewünschte Richtung geht und sich günstigenfalls in einer Stärkung des Zutrauens der PL-Schüler/innen in ihre Fähigkeit ausdrücken könnte, inhaltliche Anforderungen erfüllen zu können.

2.3.1.2 Das Schulische Selbstkonzept - sozial

Da Leistungsereignisse meist im sozialen Kontext stattfinden und dies insbesondere für schulische Leistungen zutrifft, hat die soziale Bezugsnorm in der Schule eine besondere Bedeutung. Bei der „sozialen“ Bezugsnorm trifft eine Person Aussagen über die Höhe ihrer eigenen Fähigkeiten verglichen mit den Fähigkeiten anderer Personen. Diese Annahme liegt der Skala ‚Schulisches Selbstkonzept sozial‘ zugrunde. In ihr subsumieren sich Aussagen im Kontext der sozialen Bezugsnorm.[21]
Zum Messzeitpunkt t_1 zeigt sich in der Gegenüberstellung mit der Normstichprobe einer vergleichbaren Schulform (Hauptschule) die Tendenz, dass PL-Schüler/innen ihre schulischen Fähigkeiten, hier im Vergleich zu anderen, etwas geringer einschätzen (vgl. Abb. 9). Das arithmetische Mittel der PL-Schüler/innen (t_1) lag bei ihrem Eintritt ins PL bei AM=18,2 und damit unter dem der Normstichprobe (NSP-HS, AM=20,2). Zum dritten Messzeitpunkt t_3 zum Ende des zweiten Jahres im PL beträgt das arithmetische Mittel der PL-Schüler/innen AM=19,7 und steigt damit im Vergleich zum Messzeitpunkt t_1 an. Es erreicht nicht ganz das Niveau der Normstichprobe. Auch hier ist die Differenz der beiden Werte zu den Zeitpunkten t_1 und t_3 statistisch signifikant.[22] Auch sie verläuft im Untersuchungszeitraum kontinuierlich, wobei der größte Anstieg mit fast 1,2 Rohwertpunkten des arithmetischen Mittels zwischen den Messzeitpunkten t_1 und t_2 zu verzeichnen ist.

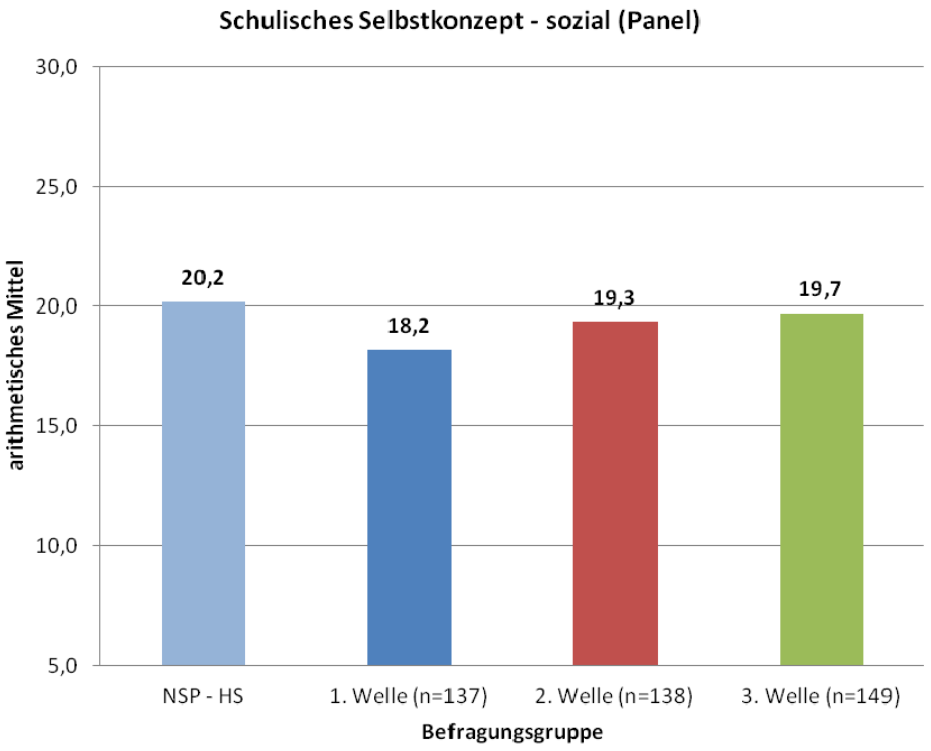

Abbildung 9: Schulisches Selbstkonzept – sozial (PL-Schüler/innen, t_1, t_2 und t_3)

[21] Zur Bildung der Skala wurden sechs Items benutzt. Jedes Item kann auf einer bipolaren Fünferskala abgestuft eingeschätzt werden. Damit kann das Schulische Selbstkonzept sozial auf einer Rohwertskala die Werte 6-30 annehmen. Ein typisches Item lautet: „Etwas Neues zu lernen fällt mir … (1) schwerer als meinen Mitschüler(inne)n / (5) leichter als meinen Mitschüler(inne)n“.

[22] Das Ergebnis des t-Tests lautet: t(129)=3,724; p=0,000.

Die Gruppierung der Skala „Schulisches Selbstkonzept - sozial“ wird auf Basis der T-Werte dargestellt (vgl. Abb. 10).
Der Anteil der PL-Schüler/innen, die zum Messzeitpunkt t_1 unterdurchschnittliche Werte aufweisen, ist mit einem Viertel (25,5 Prozent) relativ hoch. Dieser Anteil sinkt während der Zeit im PL sehr stark bis zum dritten Messzeitpunkt t_3 auf den Wert 9,4 Prozent ab. Im selben Zeitraum nimmt der Anteil der PL-Schüler/innen, die überdurchschnittliche Werte aufweisen, zu (t_1 von 9,5 Prozent, t_3 auf 17,4 Prozent). Der Anteil der PL-Schüler/innen, die durchschnittliche Werte aufweisen, steigt von 65,0 Prozent (t_1) auf 73,2 Prozent (t_3) ebenfalls an. Auch dies wird aus Sicht der Evaluator/innen als ein Hinweis darauf betrachtet, dass PL-Schüler/innen nach etwa zwei Jahren auf der Dimension „Schulisches Selbstkonzept – sozial“ einen Zuwachs aufweisen.

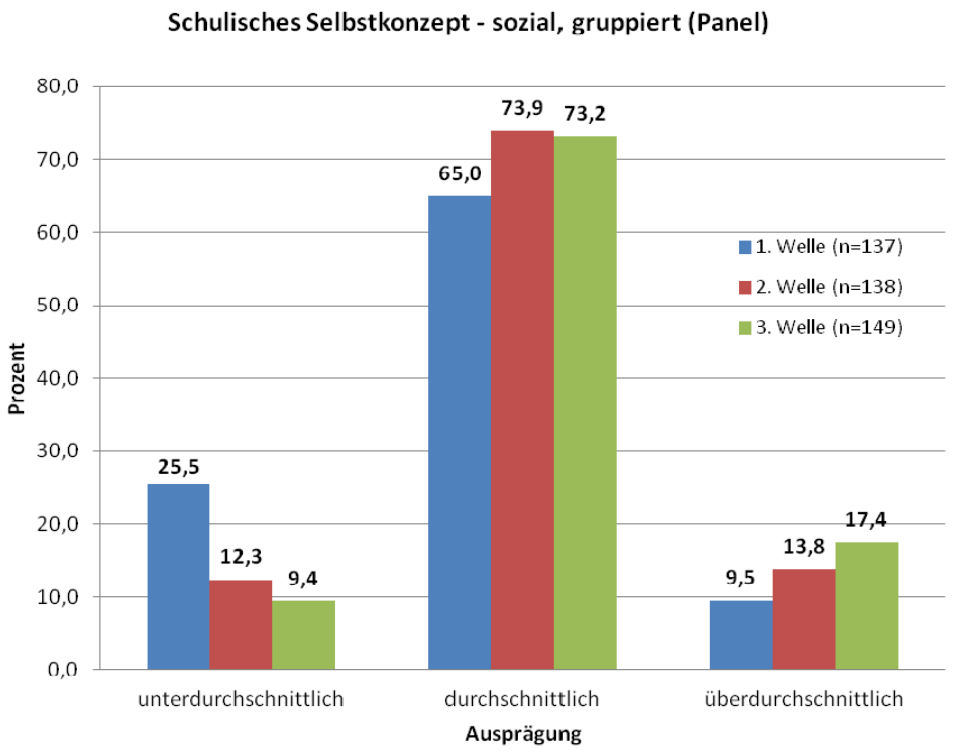

Abbildung 10: Schulisches Selbstkonzept – sozial – gruppiert (PL-Schüler/innen, t_1, t_2 und t_3)

Zusammenfassung

Kapitel 2.3.1.2: Das Schulische Selbstkonzept – sozial

Die PL-Schüler/innen schätzen ihre Leistungsfähigkeit in der Schule im Vergleich zu ihren Mitschüler/innen höher ein als zu Beginn des PL. Auch diese Veränderung geht in die gewünschte Richtung und drückt sich günstigenfalls in einer optimistischeren Einschätzung ihrer schulischen Leistungsfähigkeit aus.

2.3.1.3 Das Schulische Selbstkonzept - individuell

Neben der kriterialen und der sozialen Bezugsnorm, besteht auch die Möglichkeit, dass eine Person individuelle Standards heranzieht, um Aussagen über die Höhe ihrer Fähigkeit zu machen. Wenn eine Person eine solche individuelle Bezugsnorm nutzt, trifft sie damit Aussagen über die Höhe ihrer eigenen Fähigkeiten im Vergleich mit den eigenen Fähigkeiten der Vergangenheit. Repräsentationen eigener hoher Fähigkeiten liegen dann vor, wenn die eigenen jetzigen Fähigkeiten für höher gehalten werden als die eigenen Fähigkeiten in der Vergangenheit. Die Skala ‚Schulisches Selbstkonzept – individuell' subsumiert Aussagen im Kontext der individuellen Bezugsnorm.[23] Zum Messzeitpunkt t_1 zeigt sich, wie auch in den vorherigen Gegenüberstellungen mit den Normstichproben (Schulform: Hauptschule), die Tendenz, dass PL-Schüler/innen ihre schulischen Fähigkeiten, hier im Vergleich mit eigenen Leistungen zu früheren Zeitpunkten, geringer einschätzen (vgl. Abb. 11). Der durchschnittliche Wert auf dieser Skala liegt bei den PL-Schüler/innen bei ihrem Eintritt ins PL bei AM=19,7 (t_1) und damit relativ weit unter dem der Normstichprobe (NSP-HS, AM=22,4). Zum Zeitpunkt t_3 am Ende des zweiten Jahres im PL beträgt das arithmetische Mittel für die PL-Schüler/innen AM=22,2 und erreicht damit fast das Niveau der Normstichprobe. Der Anstieg (etwa 2,5 Rohwertpunkte) erweist sich im Mittelwertvergleich (zwischen t_1 und t_3) als statistisch sehr signifikant[24]. Im Untersuchungszeitraum verläuft auch er kontinuierlich.

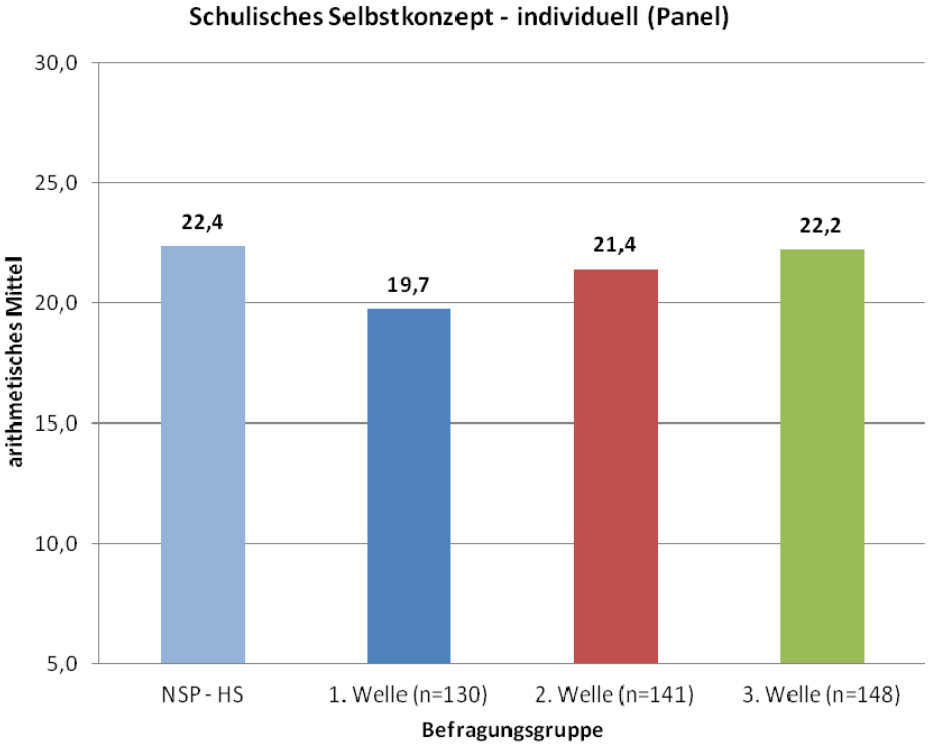

Abbildung 11: Schulisches Selbstkonzept – individuell (PL-Schüler/innen, t_1, t_2 und t_3)

[23] Zur Bildung dieser Skala wurden ebenfalls sechs Items benutzt. Auch hier kann jedes Item auf einer bipolaren Fünferskala abgestuft eingeschätzt werden. Damit ergibt sich für das schulische Selbstkonzept individuell ein Wertespektrum von 6-30 Rohwertpunkten. Ein typisches Item lautet: „Das Lernen von neuen Sachen in der Schule fällt mir … (1) schwerer als früher/ (2) leichter als früher".

[24] Das Ergebnis des t-Tests lautet: t(120)=4,920; p=0,000.

In der Abbildung (vgl. Abb. 12) werden die Ergebnisse der Gruppierung der Skala „Schulisches Selbstkonzept – individuell“ dargestellt. Es zeigt sich, dass der Anteil der PL-Schüler/innen, die zum Messzeitpunkt t_1 unterdurchschnittliche Werte aufweisen, 14,6 Prozent beträgt. Dieser eher geringe Anteil sinkt zum Zeitpunkt t_2 noch weiter (9,2 Prozent) und bleibt zum Zeitpunkt t_3 auf ähnlichem Niveau (9,5 Prozent). Der Anteil der PL-Schüler/innen, die im selben Zeitraum überdurchschnittliche Werte aufweisen, verdoppelt sich von 10,0 Prozent kontinuierlich auf 20,9 Prozent. Demgegenüber sinkt zwischen den Zeitpunkten t_1 und t_3 der Anteil der PL-Schüler/innen, die durchschnittliche Werte erzielen, leicht.
Insgesamt zeigt sich aus Sicht der Evaluator/innen, dass die PL-Schüler/innen nach zwei Jahren im PL ihre eigenen Fähigkeiten für höher halten als früher. Die Lernfortschritte sind im Vergleich zu früher nennenswert hoch.

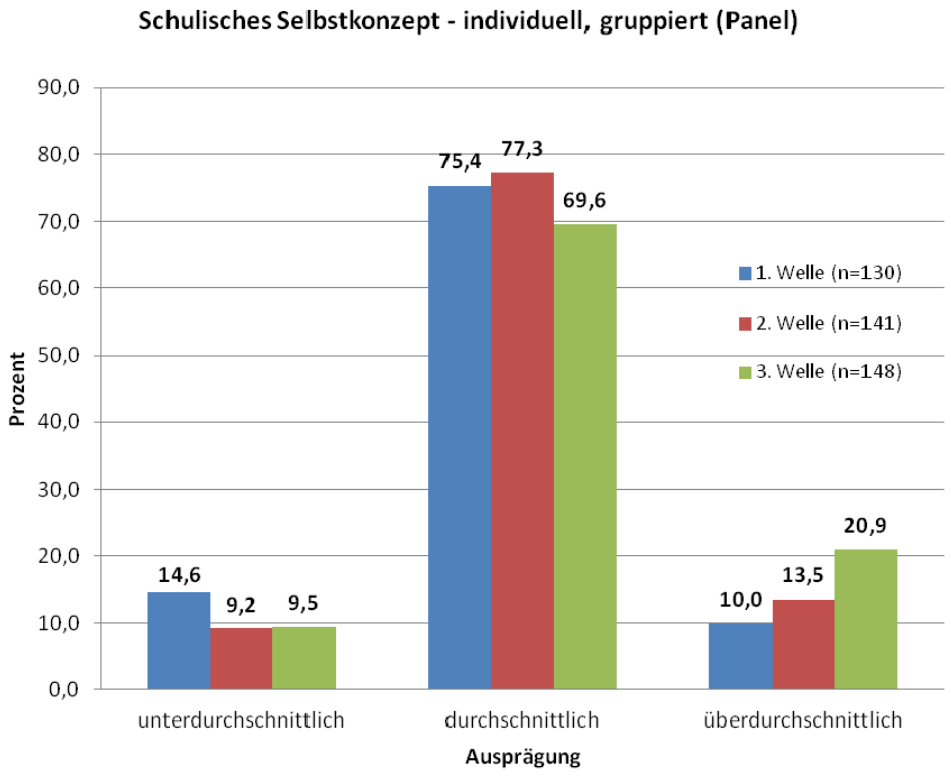

Abbildung 12: Schulisches Selbstkonzept – individuell – gruppiert (PL-Schüler/innen, t_1, t_2 und t_3)

Zusammenfassung

Kapitel 2.3.1.3: Das Schulische Selbstkonzept – individuell

Nach zwei Jahren im PL schätzen die PL-Schüler/innen ihre Fähigkeiten im Vergleich zu früher höher ein als zu Beginn des PL. Diese Veränderung geht in die gewünschte Richtung und drückt sich günstigenfalls in einer größeren Zuversicht aus, auch weiter durch eigene Anstrengung Lernfortschritte machen zu können.

2.3.2 Lern- und Leistungsmotivation

Bei der Analyse von Lernerfolgen und Lernleistungen im schulischen Kontext, die hinter den Erwartungen zurückbleiben, werden aus der Perspektive der pädagogischen Psychologie in der Regel zwei Ursachen in den Blick genommen. Zum einen die Begabung, zum anderen die Motivation. In der Intelligenzdiagnostik stehen seit langem Instrumente zur Feststellung von Begabungsdefiziten zur Verfügung, während in der Motivationsforschung bisher nur Konsens darüber besteht, dass Zielpräferenzen in hohem Maße dazu beitragen, Lern- und Leistungsunterschiede aufzuzeigen. Ein gängiges Instrument zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation sind die Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO) von Spinath et al. (2002). Eine Grundannahme, von der der SELLMO ausgeht, ist die, „dass sich Personen systematisch darin unterscheiden, wie sehr sie bestrebt sind, eigene Kompetenzen zu erweitern“ (Spinath et al. 2002, S. 5).
Dabei werden zwei Kategorien motivationaler Orientierungsziele unterschieden. Als Bezeichnung für diese beiden Zielarten hat sich im deutschen Sprachgebrauch das Begriffspaar Lern- und Leistungsziele eingebürgert.

Die Orientierung auf Lernziele ist dadurch gekennzeichnet, dass Aufgaben mehr oder minder als Herausforderung angesehen und als Gelegenheit zum Lernen begriffen werden. In verschiedenen Studien zeigen sich Hinweise darauf, dass eine starke Orientierung auf solche *Lernziele* ein langfristiges Engagement und gute Leistungen sichern können. Die zweite Dimension ist die Orientierung auf Leistungsziele, die wiederum in *Annäherungs-Leistungsziele* und *Vermeidungs-Leistungsziele* differenziert wird. Während *Annäherungs-Leistungsziele* eine starke Tendenz beschreiben, die eigenen Kompetenzen gegenüber anderen zu zeigen, ist eine Person, die auf Vermeidungs-Leistungsziele hin orientiert ist, bestrebt, mangelnde Fähigkeiten zu verbergen. Zugrunde liegt dem in der Regel eine misserfolgsmeidende Haltung.

Gründet die Motivation, Leistungen zu erbringen, in der Orientierung auf Annäherungs-Leistungsziele, können zumindest kurzfristig gute Leistungen erzielt werden. Dies gewährleistet aber nicht die für langfristigen Erfolg notwendige intensive Beschäftigung mit einer Thematik. Die Orientierung auf Vermeidungs-Leistungsziele hingegen würde sowohl mittelbar als auch unmittelbar mit schlechten Leistungen einhergehen (vgl. ebd., S. 5).
Neben den eher leistungsmotivierten Zielorientierungen werden auch nicht-leistungsmotivierte Ziele im Kontext von Lern- und Leistungssituationen berücksichtigt. Hier liegt die Motivation darin, möglichst wenig Arbeit zu investieren. So stehen beispielweise bei der Beschäftigung mit Aufgaben weder Lern- noch Leistungsanreize, sondern vielmehr *Arbeitsvermeidungstendenzen* im Vordergrund. Sowohl kurzfristig als auch langfristig führt diese Zielorientierung mit hoher Wahrscheinlichkeit zu geringem Engagement und schlechten Leistungen (vgl. ebd., S. 6).

Lern- und Leistungsziele können states- bzw. traits-Charakter haben. Im ersten Fall geht es um zeitlich begrenzte motivationale *Zustände (states)*, im zweiten Fall handelt es sich um zeitlich überdauernde und über Situationen hinweg konsistent auftretende *Eigenschaften (traits)*.

In der ersten Phase der Evaluation des Produktiven Lernens, zum Zeitpunkt t_1, galt es festzustellen, ob und ggf. welche Zielpräferenzen die beteiligten PL-Schüler/innen beim

Eintritt in das PL aufweisen. Bei der Gegenüberstellung der SELLMO-Werte der PL-Teilnehmer/innen mit denen einer Normstichprobe zeigten sich erste Unterschiede und Auffälligkeiten (vgl. 1. ZB 2009/10, S. 79ff.). Ob und welche Veränderungen sich in der Zeit im Produktiven Lernen vollzogen haben, konnte mit Hilfe eines längsschnittlichen Evaluationsdesigns erfasst werden. Die Lern- und Leistungsmotivation werden mit Hilfe der vier SELLMO-Skalen „Lernziele", „Annäherungs-Leistungsziele", „Vermeidungs-Leistungsziele" und „Arbeitsvermeidungstendenzen" erhoben und analysiert.

Wie bereits zuvor, im Kapitel 3.2.1 „Schulisches Selbstkonzept", wird im Folgenden untersucht, ob sich bei den PL-Schüler/innen in der Zeit im Produktiven Lernen Veränderungen bei der Lern- und Leistungsmotivation zeigen, in welche Richtung diese ggf. gehen und wie stark sie sind.[25]

In Interviews zum Zeitpunkt t_3 kommen einige PL-Pädagog/innen auf die Motivation der PL-Schüler/innen zu sprechen. Sie stimmen darin überein, dass sie PL-Schüler/innen motivierter wahrnehmen als zu Beginn des PL.[26] Sie arbeiten mit und zeigen sich motivierter in der Schule:

> *„[E]s ist schon eine Persönlichkeitsentwicklung irgendwo schon da, denn ich kannte ihn drei Jahre aus dem Unterricht vorher und da hat er wirklich mit dem Kopf auf der Bank gelegen und hat gar nichts gesagt und zum Teil gar nichts gemacht" (M3.L3.34).*

> *„Sie hat wirklich ein super Berufsreifezeugnis mit dem sie auch losgeht. Nicht nur bloß die Noten sind so gut, sondern sie hat eben die Arbeitstechnik für sich so entwickelt und auch sich in der Person so verändert, dass wir von der Mutti ein schönes Feedback im Elterngespräch bekommen haben. 'Ich habe keine Tochter mehr, die morgens Kopfschmerzen hat, die gerne zur Schule geht.' Das war richtig schön für uns, als wir das gehört haben. Die wir haben es auch im Protokoll formuliert: 'Die sich freiwillig zu Hause an den Computer setzt und Themen ausarbeitet.' Das hätte sie früher nie gedacht von ihrer Tochter und sie ist erwachsen geworden" (M3.L3.32).*

Eine PL-Pädagogin begründet den Motivationszuwachs einiger PL-Schüler/innen mit Erfolgen am Praxisplatz und mit der Auseinandersetzung mit individuell bedeutsamen Themen:

> *„Na, die Erfolge an den Praxislernorten, die motivieren sie erst mal und dass sie also sich wirklich mit Themen befassen können, die für sie persönlich bedeutsam sind. Dadurch verändert sich ihre Einstellung zum Lernen. Und die Erfolge, die sie erreichen, motivieren auch zu eben weiteren Anstrengungen. Zum Beispiel müssen sie ja bei uns alle Lernergebnisse präsentieren, in der Kommunikationsgruppe, und ich glaube kaum, dass einer von denen das gekonnt hätte zu Beginn der Zeit im Produktiven Lernen und jetzt waren die eigentlich alle dazu in der Lage, vor der Gruppe ihre Ergebnisse zu präsentieren, mit Anschauungsmaterial, mit PowerPoint und allem Drum und Dran. Also da haben sie eine riesen Entwicklung gemacht" (M3.L7.42).*

[25] Die längsschnittliche Untersuchung der Lern- und Leistungsmotivation berücksichtigt nur solche PL-Schüler/innen, die zu allen drei Messzeitpunkten t_1, t_2 und t_3 befragt werden konnten (Panel-Design).

[26] Das Thema wurde im Interview wie folgt angesprochen: „Der Abschluss der PL-Schüler/innen steht kurz bevor. Wenn Sie an die Anfangszeit dieser PL-Schüler/innen, der gegenwärtigen Absolvent/innen, zurückdenken, wie haben sich die Schüler/innen seitdem verändert/entwickelt? Was sind da Ihre Wahrnehmungen? (…)".

2.3.2.1 Lernziele

Das Bestreben, seine eigenen Fähigkeiten erweitern zu wollen, kann auf der Dimension Zielorientierung mit Hilfe der Skala „Lernziele“ erfasst werden. Eine Person, die auf Lernziele orientiert ist, ist bestrebt, Situationen so zu nutzen, dass der eigene Lernprozess angeregt wird.
Die Angaben der befragten PL-Schüler/innen auf der Skala „Lernziele“[27] können je PL-Schüler/in minimal 8 und maximal 40 Rohwertpunkte annehmen. Vor diesem Hintergrund liegt das arithmetische Mittel der herangezogenen Normstichprobe (hier Hauptschule) mit einem Wert von AM=32,1 eher im oberen Bereich. Stellt man die durchschnittlichen Werte der Normstichprobe denen der Gruppe der PL-Schüler/innen gegenüber (vgl. Abb. 13), zeigt sich, dass sie zum Zeitpunkt t_1 mit erkennbar geringeren Werten im Bereich der Lernzielorientierung in das Produktive Lernen starten (AM=29,8).[28] Im Verlauf der ersten zwei Jahre im PL verändert sich dieser Wert nur marginal (t_2, AM=30,1; t_3, AM=29,7).

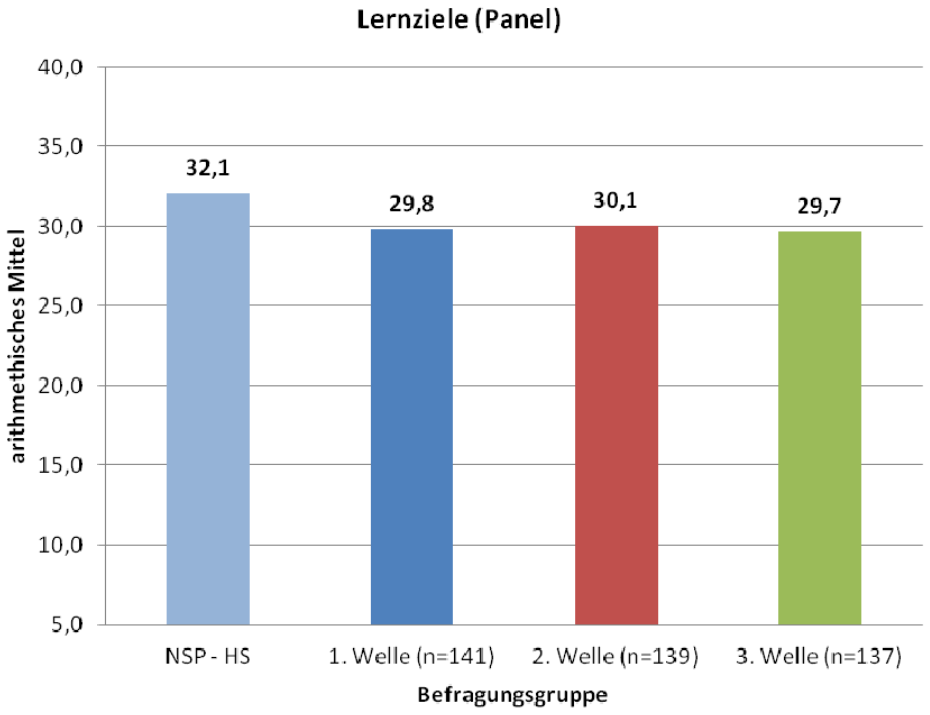

Abbildung 13: Lernziele (PL-Schüler/innen, t_1, t_2 und t_3)

[27] Typisch für diese Skala „Lernziele“ sind folgende Items „In der Schule geht es mir darum, ...neue Ideen zu bekommen.“ und „In der Schule geht es mir darum, ... komplizierte Inhalte zu verstehen. Auf einer fünfstufigen Antwortskala konnten die PL-Schüler/innen zwischen (1) „stimmt gar nicht“, (2) „stimmt eher nicht“, (3) „weder/noch“, (4) „stimmt eher“ und (5) „stimmt genau“ unterscheiden. Insgesamt bilden acht Items die Skala „Lernziele“.

[28] Für die Auswertung wurden nur PL-Schüler/innen berücksichtigt, die zu allen drei Messzeitpunkten (t_1, t_2, t_3) befragt werden konnten (Panel).

Die Angaben der PL-Schüler/innen zur Lernzielorientierung werden gruppiert dargestellt (vgl. Abb. 14).[29]
Während sich auf der Ebene des arithmetischen Mittels keine nennenswerten Veränderungen zeigen, wird bei einer gruppierten Darstellung eine leichte Verringerung der Streuung der gemessenen Werte während der Zeit im PL erkennbar.
Es zeigt sich, dass der Anteil der PL-Schüler/innen, die „durchschnittlich(e)“ Werte erreichen, zum Zeitpunkt t_3 (73,7 Prozent) deutlich größer ist als zum Zeitpunkt t_1 (64,5 Prozent). Sowohl der Anteil an PL-Schüler/innen mit „unterdurchschnittlich(en)“ Werten als auch der mit „überdurchschnittlich(en)“ sinkt zwischen den Messzeitpunkten t_1 und t_3 kontinuierlich.

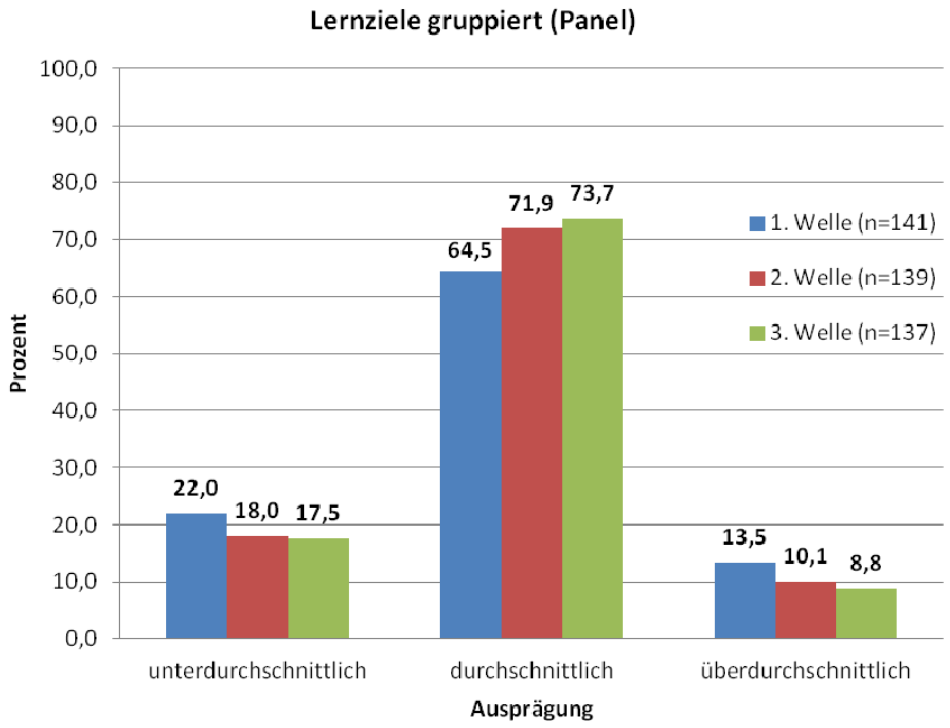

Abbildung 14: Lernziele gruppiert (PL-Schüler/innen, t_1, t_2 und t_3)

[29] Im Evaluationsdesign waren drei Messzeitpunkte (t_1, t_2, t_3) festgelegt. Der Gruppierung in die drei Ausprägungen „unterdurchschnittlich“, „durchschnittlich“ und „überdurchschnittlich“ liegt die Transformation T-Werte zugrunde.

Zusammenfassung

Kapitel 2.3.2.1: Lernziele

Anders, als es die oben geschilderten Wahrnehmungen der PL-Pädagog/innen (Kap. 2.3.2 „Lern- und Leistungsmotivation“) erwarten lassen, bildet die eingesetzte SELLMO-Skala „Lernziele“, die das Bestreben erfasst, seine eigenen Fähigkeiten erweitern zu wollen bzw. Situationen so zu nutzen, dass der eigene Lernprozess angeregt wird, auf der Ebene der durchschnittlich erreichten Werte keine Veränderung ab. Die gruppierte Darstellung der Werte macht zwar eine leichte Veränderung sichtbar, diese ist jedoch eher geringfügig und aus der Sicht der Evaluator/innen wenig bedeutsam. Aus Sicht der Evaluationsteams lässt dies unterschiedliche Deutungen zu. Da der SELLMO für den konventionellen Schulunterricht entwickelt wurde, könnte er sich für alternative Lernumgebungen für weniger geeignet erweisen, die Lernzielorientierung der PL-Schüler/innen zu erfassen.

2.3.2.2 Leistungsziele

Annäherungsleistungsziele

Neben der Orientierung auf Lernziele wird oben, im Kontext der Lern- und Leistungsmotivation, eine weitere Dimension der Zielorientierung herausgestellt: die der Leistungsziele. Ist eine Person daran orientiert, vorhandene Kompetenzen gegenüber anderen Personen zu zeigen, sprechen die Autor/innen des SELLMO von einer Orientierung auf Annäherungs-Leistungsziele. Wie ausgeprägt diese Orientierung ist, kann mit der Skala „Annäherungsleistungsziele“[30] erfasst werden.

Der auf der Skala „Annährungsleistungsziele“ ermittelte Durchschnittswert der PL-Schüler/innen (AM=23,8) liegt zum Messeitpunkt t_1 geringfügig unter dem der Normstichprobe (NSP-HS, AM=24,7)[31] (vgl. Abb. 15). Zum dritten Messzeitpunkt (t_3) verändert sich der Durchschnittswert der PL-Teilnehmer/innen kaum (AM=23,3). Das deutet darauf hin, dass die PL-Schüler/innen etwas weniger stark daraufhin orientiert sind, ihre vorhandenen Fähigkeiten gegenüber anderen zu zeigen, als die Schüler/innen der Normstichprobe.

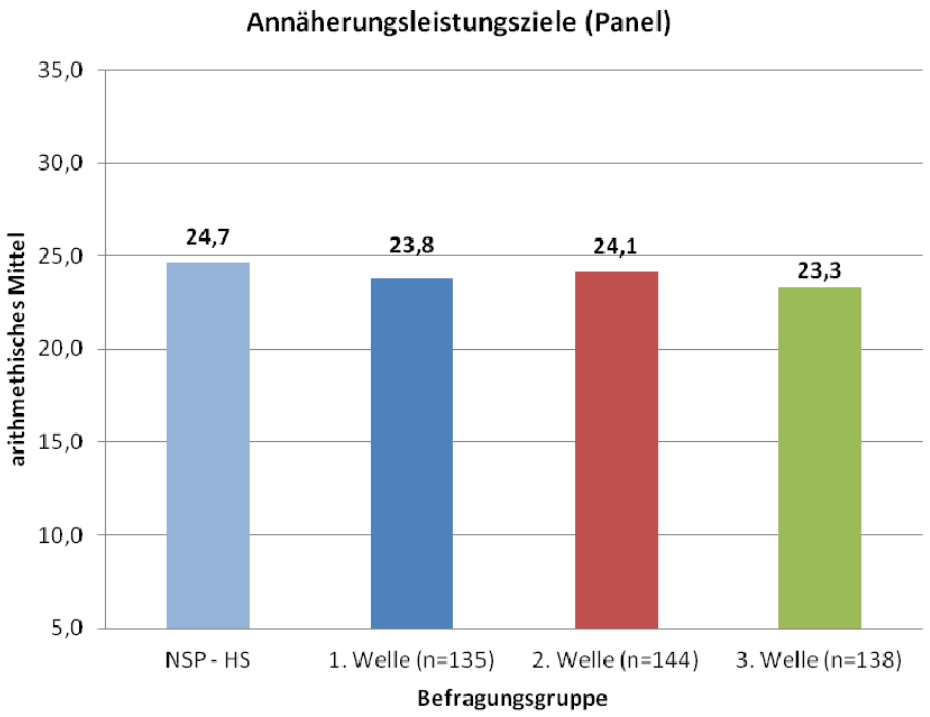

Abbildung 15: Annäherungsleistungsziele (PL-Schüler/innen, t_1, t_2 und t_3)

Die Werte der PL-Schüler/innen auf der Skala „Annäherungsleistungsziele“ werden gruppiert dargestellt (vgl. Abb. 16). Die Anteile der Ausprägungen („unterdurchschnittlich“, „durchschnittlich“ und „überdurchschnittlich“) verändern sich nur geringfügig. Der Anteil an PL-Schüler/innen, der eine überdurchschnittliche Orientierung auf

[30] Ein Item der Skala „Annäherungsleistungsziele“ lautet beispielsweise „In der Schule geht es mir darum, … zu zeigen, dass ich bei einer Sache gut bin“. Die fünfstufige Antwortskala unterscheidet zwischen (1) „stimmt gar nicht“, (2) „stimmt eher nicht“, (3) „weder/noch“, (4) „stimmt eher“ und (5) „stimmt genau“.

[31] In einem Spektrum von 7 bis 35 Rohwertpunkten, das dieser Skala zugrunde liegt, befindet sich das arithmetische Mittel der Normstichprobe auf eher hohem Niveau.

Annäherungsleistungsziele aufweist, sinkt von 19,3 Prozent zum Zeitpunkt t_1 auf 11,6 Prozent zum Zeitpunkt t_3. Die Anteile von „unterdurchschnittlichen“ und „überdurchschnittlichen“ Werten in der Gruppe der PL-Schüler/innen steigen über die Zeit von zwei Jahren im PL jeweils leicht an.[32]

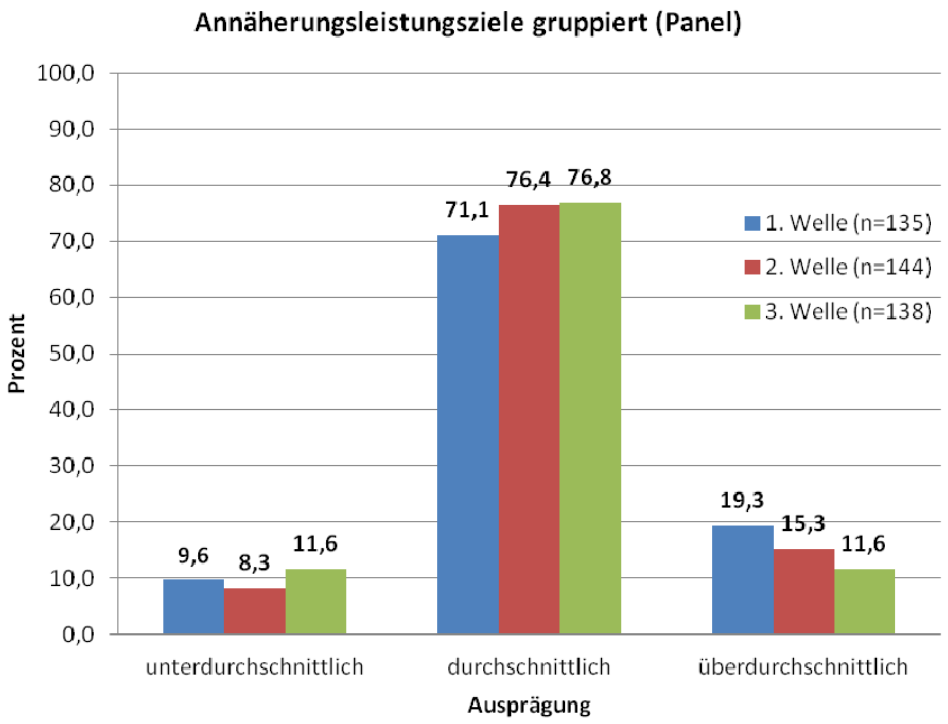

Abbildung 16: Annäherungsleistungsziele – gruppiert (PL-Schüler/innen, t_1, t_2 und t_3)

Vermeidungsleistungsziele

Während mit der Skala „Annäherungsleistungsziele“ abgebildet werden konnte, inwieweit eine Person darauf orientiert ist, im schulischen Kontext Fähigkeiten gegenüber anderen zu zeigen, erfasst die Skala „Vermeidungsleistungsziele“[33] die Orientierung darauf, mangelnde Fähigkeiten zu verbergen.

Zum Untersuchungszeitpunkt t_1 liegt das arithmetische Mittel der PL-Schüler/innen (AM=23,1) deutlich über dem der Normstichprobe (hier Hauptschule) (AM=20,3) (vgl. Abb. 17). Zum Zeitpunkt t_3 sinkt dieser Wert (AM=21,9) statistisch signifikant ab[34], liegt aber immer noch über dem der Normstichprobe.

[32] Zum Zeitpunkt t_1 erreichten 9,6 Prozent der PL-Schüler/innen unterdurchschnittliche Werte, zum Zeitpunkt t_3 sind es 11,6 Prozent.

[33] Die Skala „Vermeidungsleistungsziele“ wurde u.a. mit der Aussage „In der Schule geht es mir darum, … dass niemand merkt wenn ich etwas nicht verstehe.“ erfasst. Die PL-Schüler/innen konnten auf einer fünfstufigen Antwortskala zwischen (1) „stimmt gar nicht“, (2) „stimmt eher nicht“, (3) „weder/noch“, (4) „stimmt eher“ und (5) „stimmt genau“ unterscheiden.

[34] Das Ergebnis des t-Tests lautet: t(126)=1,999; p=0,048.

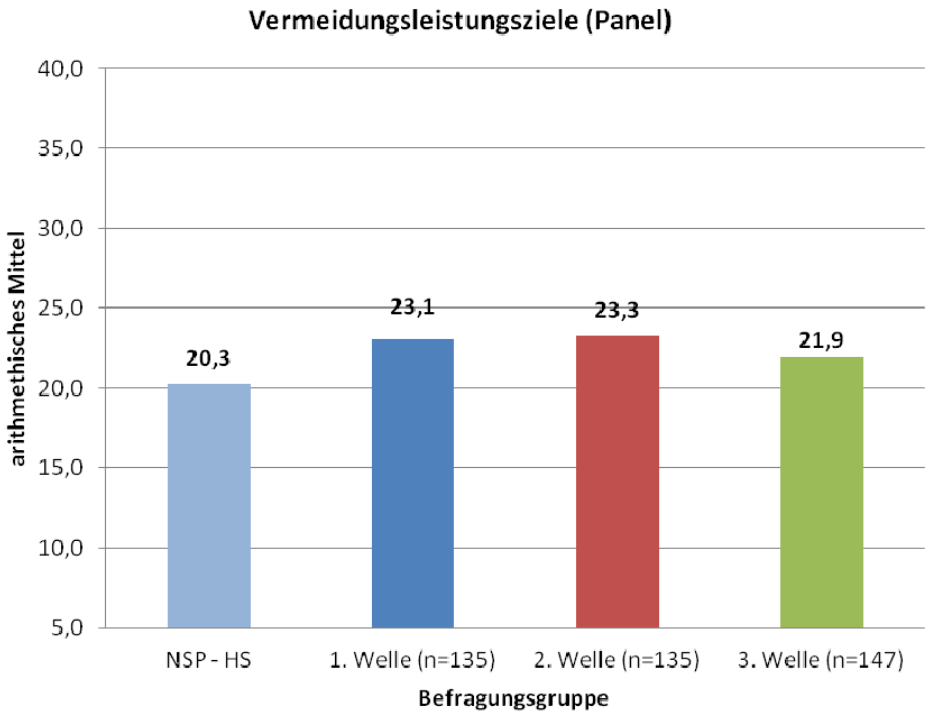

Abbildung 17: Vermeidungsleistungsziele (PL-Schüler/innen, t_1, t_2 und t_3)

Auch hier werden die Werte der PL-Schüler/innen gruppiert dargestellt (vgl. Abb. 18). Die Anteile der Ausprägungen auf der Skala „Vermeidungsleistungsziele“ („unterdurchschnittlich“, „durchschnittlich“ und „überdurchschnittlich“) ähneln sich zu den Zeitpunkten t_1 und t_3. 28,1 Prozent der befragten PL-Schüler/innen weisen zum Zeitpunkt t_1 überdurchschnittliche Werte auf. Zum Zeitpunkt t_3 beträgt dieser Anteil 26,5 Prozent. Der Anteil an durchschnittlichen Werten schwankt zwischen 65,2 Prozent (t_1) und 64,6 Prozent (t_3). Bei der zweiten Erhebungswelle (t_2) zeigt sich eine leichte Verschiebung der Werte (59,3 Prozent „durchschnittlich“, 32,6 Prozent „überdurchschnittlich“).

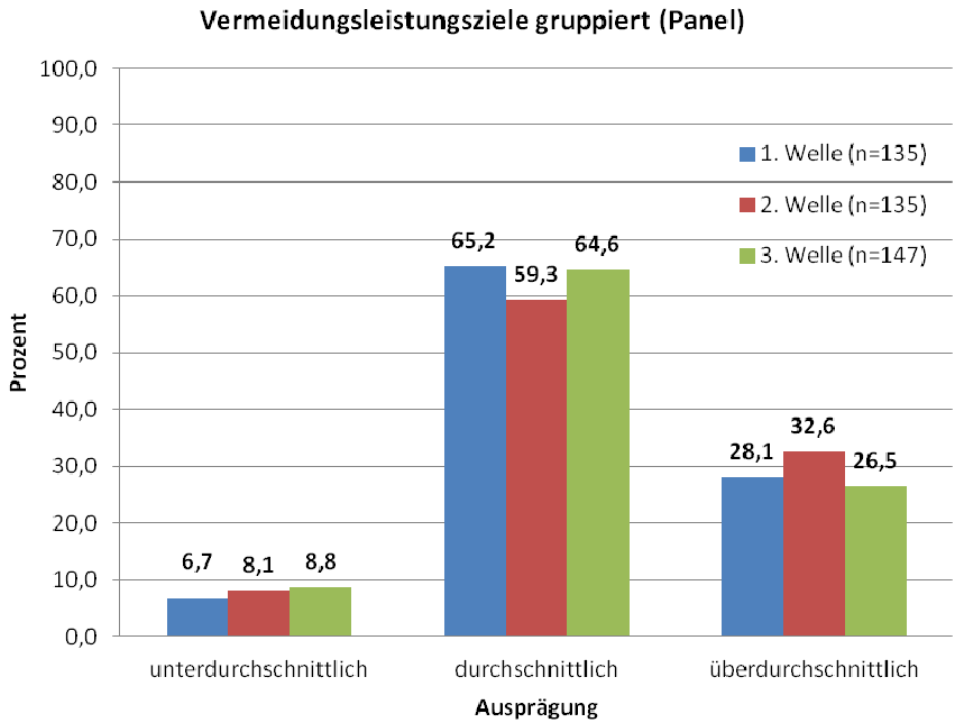

Abbildung 18: Vermeidungsleistungsziele – gruppiert (PL-Schüler/innen, t_1, t_2 und t_3)

Zusammenfassung

Kapitel 2.3.2.2: Leistungsziele

Die Orientierung der PL-Schüler/innen, vorhandene Kompetenzen gegenüber anderen Personen zu zeigen, verändert sich im Verlauf von zwei Jahren im PL nur sehr gering.

Die Orientierung, nicht vorhandene Kompetenzen zu verbergen, ist eigenen Angaben zufolge bei den PL-Schüler/innen zu Beginn des PL stärker ausgeprägt als bei den (Haupt-) Schüler/innen der Normstichprobe. Diese Orientiertheit nimmt im Verlauf des PL leicht ab. Aus Sicht der Evaluator/innen könnte dies ein Ausdruck dessen sein, dass PL-Schüler/innen, die zu 44,1 Prozent aus abschlussgefährdeten Schülerinnen und Schülern bestehen und zumindest z.T. auf eine wenig erfolgreiche Schulkarriere zurückblicken, eine besondere Tendenz ausgeprägt haben könnten, fehlende Kompetenzen zu verbergen. Die leicht rückläufige Tendenz im Verlauf des PL könnte ein Hinweis auf eine erfolgreiche Trennung von Lern- und Leistungssituationen (im Sinne des Aufbaus einer Fehlerkultur) sein.

2.3.2.3 Arbeitsvermeidung

Neben den zuvor beschriebenen lern- und leistungsmotivierten Zielorientierungen findet im Kontext der Lern- und Leistungsmotivation eine weitere Dimension, die Arbeitsvermeidung, Berücksichtigung. Mit der Tendenz zur „Arbeitsvermeidung“ wird eine Neigung von Schüler/innen angenommen, Arbeit zu vermeiden, ohne dass zu vermuten ist, dass diese damit ein anderes, affektives Ziel verfolgen (vgl. Spinath et al., S. 7f.). Darüber hinaus handelt es sich bei der „Arbeitsvermeidung“[35] um ein nicht leistungsmotiviertes Ziel, bei dem es darum geht, Arbeit in Lern- und Leistungssituationen zu vermeiden.

In der folgenden Abbildung (vgl. Abb. 19) sind die arithmetischen Mittel der PL-Schüler/innen zu den Messzeitpunkten t_1, t_2 und t_3 der Normstichprobe (hier Hauptschule) gegenübergestellt. Es zeigt sich, dass die PL-Schüler/innen (AM=23,4) bei Eintritt ins PL eine deutlich höhere Tendenz zur Arbeitsvermeidung aufweisen, als die Schüler/innen der Normstichprobe (AM=20,8). Zum Zeitpunkt t_3 sinkt das arithmetische Mittel erkennbar (AM=21,9), liegt aber dennoch über dem Mittel der Normstichprobe. Die Unterschiede zwischen t_1 und t_3 sind statistisch signifikant[36], was aus Sicht des Evaluationsteams als ein Rückgang der Neigung zur Arbeitsvermeidung in Lern- und Leistungssituationen gedeutet werden kann.

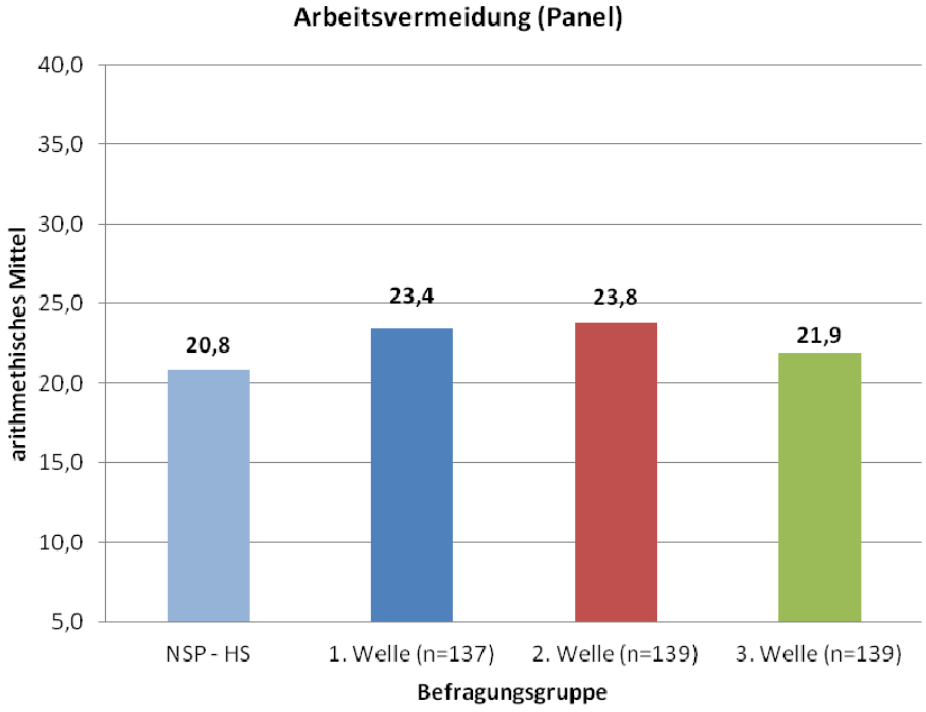

Abbildung 19: Arbeitsvermeidung (PL-Schüler/innen, t_1, t_2 und t_3)

[35] Die Skala „Arbeitsvermeidung“ wird z.B. mittels der Antworten zum Item „In der Schule geht es mir darum, … mit wenig Aufwand durch die Schule zu kommen.“ gebildet. Die Antwortvorgaben lauten (1) „stimmt gar nicht“, (2) „stimmt eher nicht“, (3) „weder/noch“, (4) „stimmt eher“ und (5) „stimmt genau“.

[36] Das Ergebnis des t-Tests lautet: t(121)=2,012; p=0,046.

Die Angaben der PL-Schüler/innen zur Arbeitsvermeidung werden gruppiert dargestellt[37] (vgl. Abb. 20). Die Anteile sind zu den Zeitpunkten t_1 und t_2 ähnlich verteilt. Der Anteil an PL-Schüler/innen, die überdurchschnittliche Werte aufweisen, liegt zu beiden Messzeitpunkten auf ähnlichem Niveau (t_1, 21,2 Prozent; t_2, 20,9 Prozent). Zum Zeitpunkt t_3 verringert sich dieser Anteil deutlich (12,9 Prozent). Gleichzeitig vergrößert sich der Anteil an PL-Schüler/innen, die unterdurchschnittliche Werte aufweisen, von 7,3 Prozent (t_1) auf 12,2 Prozent (t_3).

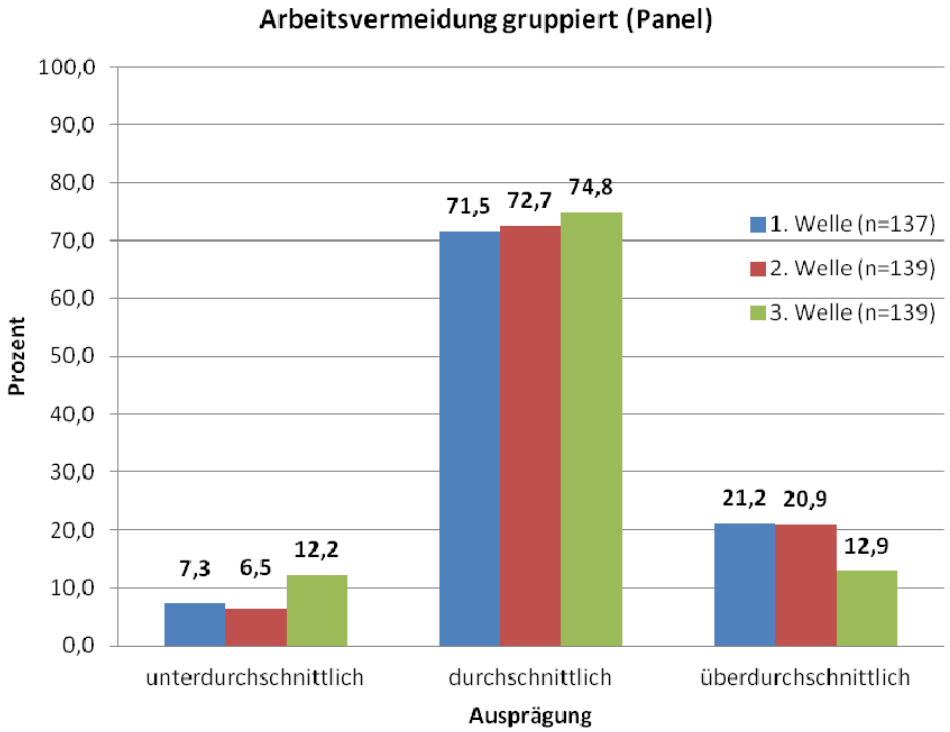

Abbildung 20: Arbeitsvermeidung – gruppiert (PL-Schüler/innen, t_1, t_2 und t_3)

[37] Auch hier liegt der Gruppierung die Transformation in T-Werte zugrunde. Es werden die drei Ausprägungen „unterdurchschnittlich", „durchschnittlich" und „überdurchschnittlich" dargestellt.

Zusammenfassung

Kapitel 2.3.2.3: Arbeitsvermeidung

Die Neigung, Arbeit in Lern- und Leistungssituationen zu vermeiden (Arbeitsvermeidungstendenz), verändert sich im Laufe von zwei Jahren im PL. Den Ergebnissen zufolge sinkt die Neigung bei den PL-Schüler/innen, Arbeit zu vermeiden. Diese Veränderung ist statistisch signifikant. Aus Sicht des Evaluationsteams könnte dies vorsichtig als Hinweis darauf gedeutet werden, dass es im Rahmen des Produktiven Lernens gelingt, Schülerinnen und Schüler auf dem Weg über die gesellschaftliche Tätigkeit für das Arbeiten in Lern- und Leistungssituationen zu gewinnen.

2.3.3 Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen

Im folgenden Kapitel werden Aussagen aus Interviews von Schulleiter/innen zum Zeitpunkt t_1 und PL-Pädagog/innen zum Zeitpunkt t_3 zu Entwicklungen und Veränderungen des Selbstbewusstseins und Selbstvertrauens von PL-Schüler/innen dargestellt.

In den Interviews der Schulleiter/innen zum Zeitpunkt t_1 findet sich lediglich ein Zitat zu Veränderungen des Selbstbewusstseins und Selbstvertrauens von PL-Schüler/innen. Diese/r Schulleiter/in merkt an, dass PL-Schüler/innen sich im PL selbstbewusster und selbstvertrauter zeigen als in der Regelschule (vgl. 2. ZB 2010/11, S. 16)[38]:

> *„Sie waren ja meistens immer die, die hinten saßen und sich weniger getraut haben als die Schüler, die sonst immer den Finger oben haben. Und hier sind sie so unter sich und sind viel selbstbewusster und gehen auch so entsprechend um.“ (M1.SL8.27)*

PL-Pädagog/innen wurden zum Zeitpunkt t_3 gefragt, wie sich aus ihrer Sicht die PL-Schüler/innen im Laufe der Projektzeit des PL entwickelt/verändert haben.[39] PL-Pädagog/innen betrachten Entwicklungen von PL-Schüler/innen sowohl in Hinblick auf einzelne PL-Schüler/innen als auch in Hinblick auf die gesamte PL-Klasse. Insgesamt schätzen die meisten PL-Pädagog/innen ein, dass PL-Schüler/innen im Laufe von zwei Jahren (zwischen den Erhebungszeitpunkten t_1 und t_3) selbstbewusster geworden sind. In den folgenden beiden Zitaten beschreiben die PL-Pädagog/innen die von ihnen wahrgenommenen Veränderungen vor dem Hintergrund der Stellung einzelner PL-Schüler/innen in der Gruppe. Sie zeigen auf, dass PL-Schüler/innen im Laufe des PL zunehmend mehr Selbstvertrauen gewinnen und Anlässe, wie bspw. das Sprechen vor einer Gruppe, im Gegensatz zu Beginn des PL nutzen können. Im zweiten Zitat beschreibt die PL-Pädagogin eine aus ihrer Sicht erfolgreiche Veränderung eines einzelnen PL-Schülers in der Gegenüberstellung seiner Zeit an der Regelschule und seiner Zeit im PL:

> *„Sie sind selbstbewusster geworden, ein Großteil spricht nun in der Gruppe, ein kleiner Teil spricht nur, wenn ich sprechen meine, dann meine ich schon etliche Sätze, ein kleiner Teil da müssen wir noch ein bisschen jetzt: ‘Sag doch mal drei vier Sätze und nicht nur Ja oder Nein oder nur einen Satz’. [...] Ja, selbstbewusster, sie wissen, was sie können, aber sie wissen auch teilweise, was sie nicht können“ (M3.L5.44).*

> *„Also sie sind jetzt wer in der Gruppe. Sie haben noch nicht die Stellung innerhalb der Gruppe, wie man sich die wünscht, also es fehlt immer noch an Selbstbewusstsein, aber trotzdem können wir sagen, da hat sich etwas verändert. Also ein Teilnehmer, der sprach zu Beginn der zwei Jahre überhaupt nicht mit uns. Der saß ständig mit gesenktem Kopf und wenn wir ihn zwei Mal hintereinander angesprochen haben, fing der an zu weinen. Und das ist auch das, was wir aus der Schule, aus der abgebenden Schule gehört haben. Das macht*

[38] Die Frage im Interviewleitfaden für Schulleiter/innen lautet: „PL ist ein Angebot für ausgewählte Schüler/-innen in speziellen Klassen, durchgeführt von speziell ausgebildeten Lehrer/-inne/n. Erzählen Sie bitte, welche Erwartungen Sie mit der Etablierung des Produktiven Lernens an Ihrer Schule verbinden bzw. welche Erfahrungen bisher gesammelt wurden. Was müsste passieren, damit Sie am Ende sagen: Das hat sich echt gelohnt? Profitiert die restliche Schule bzw. das Kollegium durch die Existenz der PL-Klassen an der Schule? Inwiefern? Welches sind die Kosten, welches ist der mögliche Gewinn dieses Projektes?“.

[39] Der Fragenkomplex im Interviewleitfaden für PL-Pädagog/innen lautet: „Der Abschluss der PL-Schüler/innen steht kurz bevor. Wenn Sie an die Anfangszeit dieser PL-Schüler/innen, der gegenwärtigen Absolvent/innen, zurückdenken, wie haben sich die Schüler/innen seitdem verändert/entwickelt? Was sind da Ihre Wahrnehmungen? Welche Veränderungen würden Sie auf die Arbeit im PL zurückführen? Was genau befördert ggf. die positiven Entwicklungen der Schüler/innen? Würden Sie die Schüler/innen (noch immer) als Problemschüler/innen beschreiben? Gehen die Schüler/innen/einzelne Schüler/-innen mit schwierigen Situationen jetzt anders oder besser um als zu Beginn ihrer PL-Zeit?“.

er jetzt nicht mehr. Also er redet noch nicht in jedem Fall mit uns, aber er weint eben nicht mehr und das ist schon ein Fortschritt. Der hat für sich gewonnen, der ist gewachsen" (M3.L6.40).

Eine Bestätigung in ihrer Einschätzung für die positiven Veränderungen im Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen von PL-Schüler/innen erhält eine andere PL-Pädagogin durch die Eltern:

„Aber auch die Eltern haben uns eigentlich von zu Hause bestätigt, dass es doch eine sehr große Wandlung gewesen ist, die die Schüler durchgemacht haben, denn von diesem lustlosen jeden Tag zur Schule gehen zu müssen und 'Ach, dann ist wieder das blöd und die Klassenarbeiten.' Die sind wirklich freudestrahlend zur Schule gegangen, auch Arbeiten gegangen und haben wirklich Erfolgserlebnisse mitgebracht. Sie haben sich wohlgefühlt innerhalb der Truppe. Ihre Meinung war gefragt. Sie konnten mit allen Problemen zu uns kommen und dass haben uns die Eltern wieder bestätigt, dass also ihre Kinder wesentlich selbstständiger, -bewusster, reifer eigentlich geworden sind und viel freudiger" (M3.L4.38).

Das Konzept des PL hat aus Sicht der folgenden PL-Pädagogin eine große Bedeutung für die Entwicklung der PL-Schüler/innen. PL-Pädagog/innen können PL-Schüler/innen anders wahrnehmen und individuell auf sie eingehen:

„Also ich glaube, PL kommt schon eine große Bedeutung bei der Entwicklung der Teilnehmer, weil wir sie eben anders wahrnehmen. Die Teilnehmer, die wir zurzeit hier sitzen haben, sind früher untergegangen in einer lauten, bunten Masse. Und das, sie können sich hier nicht mehr verstecken, weil die Gruppen a) kleiner sind und wir den Kontakt zu jedem suchen, die Teilnehmer kennen sich ganz anders als sich Schüler untereinander kennen" (M3.L6.38).

Gründe dafür, dass PL-Schüler/innen selbstbewusster werden, verorten viele PL-Pädagog/innen im Kontext des Tätigseins in der Praxis. So zeigt die folgende PL-Pädagogin auf, dass eine Förderung des Selbstbewusstseins u.a. dadurch erreicht würde, dass sich PL-Schüler/innen selbstständig Praxisplätze suchen und damit einhergehend das Produktive Lernen in den Betrieben vorstellen müssen:

„Sie sind sehr sehr viel selbstständiger. Sie lernen es bei uns ja sich völlig fremden Personen vorzustellen. Ja? Sie gehen also auf Leute zu, stellen Fragen. Sie müssen sich Praxislernorte selber suchen, sie müssen immer wieder in Betriebe gehen, anfragen, sie müssen das Produktive Lernen vorstellen, was auch nicht einfach ist. Es ist nicht gang und gäbe, dass jeder Unternehmer schon mal was davon gehört hat. Sie müssen es also auch in Worte kleiden, was sie unterscheidet von den Lernenden in andern Schulen, Schularten. Müssen dann aber noch eine positive Antwort, also sie müssen das so vermitteln, dass sie darauf hoffen können angenommen zu werden. Und das fördert ihr Selbstbewusstsein, ganz einfach und damit gehen sie offener auch auf andere zu und das ist natürlich eine lebenswichtige Verbesserung, eine überlebenswichtige Verbesserung. Wenn sie sich früher nicht getraut haben einkaufen zu gehen, gehen sie heute in einen Betrieb und arbeiten dort, im Netto-Großmarkt oder was weiß ich wo, beraten Kunden" (M3.L8.46).

Das Tätigsein im Praxisbetrieb trägt aus Sicht vieler PL-Pädagog/innen zu positiven Veränderungen des Selbstbewusstseins und des Selbstvertrauens bei PL-Schüler/innen bei. So führe bspw. die Anerkennung von Leistungen dazu, dass sich PL-Schüler/innen wertvoll fühlen und selbstbewusster mit der Präsentation von Lernergebnissen umgehen können. Beispielhaft zeigt dies das folgende Zitat:

„Ein hervorragender Grund ist natürlich die Anerkennung der eigenen Leistung in einem Unternehmen zum Beispiel. Wenn diese Kinder, die in der Schulklasse immer schlechte Noten geschrieben haben von den Eltern zu Hause entweder nicht richtig oder zu hart oder wie auch immer, jedenfalls falsch angefasst wurden, zusätzlich zu dem in eine Schulfrustration kamen, Schulverweigerer waren, während das so war in der Vergangenheit, so gehen sie heute in einen Betrieb, vollführen eine Arbeit und bekommen Lob. Zum ersten Mal wahrscheinlich in ihrem Leben bekommen sie Lob und merken, das was ich tue, ist nützlich, das, was ich tue, kann ich sehen, kann ich anfassen, es trägt dazu bei, dass ich anderen helfen kann. Sie fühlen sich wertvoll. Und dieses, denke ich mal, ja das ist das Allerwichtigste, dieses sich wert fühlen, das befördert natürlich dann auch die Sicht auf die eigene Person ist verändert. Und dann komme ich wieder zu dem, was

ich sage, wenn Sie dann Präsentationen im Unterricht sehen und sehen, mit welchen theoretischen Aufgaben sie sich da im Hintergrund beschäftigt haben, wie stolz sie darüber über ihren Fachbereich vor den anderen sprechen, das ist, auch die ganze Haltung ist eine andere" (M3.L8.40).

Das Sammeln von Erfahrungen und ein Sich-Ausprobieren-Können in der Praxis benennt eine andere PL-Pädagogin als Gründe für ein verändertes, selbstbewussteres Auftreten von PL-Schüler/innen:

„Die haben sich persönlich verändert in ihrem Auftreten durch die Tätigkeit an den Praxislernorten, denke ich mal, haben sie da eine ganze Menge Erfahrungen gesammelt. Und haben für sich, sich natürlich auch ausprobieren können in verschiedenen Berufen und denke ich mal, sind dadurch in der Berufswahl sehr viel sicherer geworden. Und sie haben sich natürlich auch in ihrer Einstellung zum Lernen verändert. Wo man bei einigen wirklich vorher sagen konnte, das waren Schulverweigerer, die haben doch wieder Zugang zum Lernen gefunden durch das Produktive Lernen" (M3.L7.38).

Der Umgang mit schwierigen Situationen bietet aus Sicht einer anderen PL-Pädagogin weitere Anlässe für PL-Schüler/innen, solche Situationen kennenzulernen und sich selbstvertrauter mit Problemen auseinandersetzen können:

„Ja, sie mussten ja lernen, schwierige Situationen und Probleme auch zu lösen. Gerade auch durch die Tätigkeiten an den Praxislernorten. Ich würde sagen, der größte Teil hat sich so entwickelt, dass er überhaupt bereit ist, sich mit Problemen auseinanderzusetzen. Wo vorher das häufig so war, dass man, also sie, vor Problemen weggelaufen sind" (M3.L7.46).

Zusammenfassung

Kapitel 2.3.3: Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen

Es zeigt sich, dass vor allem PL-Pädagog/innen insgesamt positive Veränderungen in Bezug auf das Selbstvertrauen und das Selbstbewusstsein von PL-Schüler/innen wahrnehmen. Sie stellen heraus, dass zum ersten Erhebungszeitpunkt (t_1), zu dem die Teilnehmer/innen im PL starten, viele von ihnen deutlich weniger Selbstbewusstsein und -vertrauen zeigen als zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung (t_3, nach zwei Jahren im PL). Sie bringen das mit positiven Erfahrungen im PL in Verbindung. Dies bezieht sich bspw. auf die Anerkennung von Leistungen am Arbeitsplatz und auf Tätigkeiten, die als sinnvoll wahrgenommen werden. Weiterhin führen sie die Veränderungen auf die individuelle Betreuung durch PL-Pädagog/innen in der Lernwerkstatt zurück.

2.4 Bildungs- und Kompetenzentwicklung

In diesem Kapitel wird die Bildungs- und Kompetenzentwicklung aus Sicht von PL-Pädagog/innen, PL-Schüler/innen und Mentor/innen dargestellt. Für die Darstellung werden die Berufsreifekriterien zugrunde gelegt, die bereits in Kap. 2.2 „Übergänge“ vorgestellt wurden. Vorangestellt werden Aussagen über die Bildungs- und Kompetenzentwicklung von PL-Pädagog/innen zum Zeitpunkt t_3. In einer offenen Frage im Fragebogen wurden sie zusätzlich zum Zeitpunkt t_3 gefragt, welches aus ihrer Sicht die größten Herausforderungen für die PL-Schüler/innen im PL sind. Anschließend werden die Antworten von PL-Schüler/innen zu den Zeitpunkten t_2 und t_3 sowie die der Mentor/innen zum Zeitpunkt t_3 dargestellt.

Bildungs- und Kompetenzentwicklung aus der Sicht von PL-Pädagog/innen (t_3)
In den Interviews verweisen PL-Pädagog/innen auf die Frage, wie sich PL-Schüler/innen seit Beginn der PL-Zeit verändert bzw. entwickelt haben, insbesondere auf Veränderungen im Umgang mit Kritik, Pünktlichkeit, der Übernahme von Verantwortung und mit Schwierigkeiten.[40] Während zu Beginn des PL einige PL-Schüler/innen bei Kritik durch andere Personen Vorgänge abbrechen, können sie aus Sicht der folgenden PL-Pädagogin diese besser aushalten bzw. suchen Hilfe bei den PL-Pädagog/innen:

> *„So aber so in der Gruppe klappt das schon ganz gut und auch in den Betrieben sehen wir das jetzt schon. Also es gab welche, die haben dann abgebrochen, wenn sie mal kritisiert worden sind, so, und dann haben sie wieder ihren alten Stil gehabt: ‘Ja wir werden ausgeschimpft, also jetzt machen wir die Schotten zu’; weg und so. Aber das klappt jetzt schon oder sie kommen dann zu uns und bitten darum, dass wir dann gemeinsam ein Gespräch mit dem Mentor machen und das war am Anfang nicht so, da war, da war das Alte noch drin, sag ich mal, ne ne, also das ist schon ganz gut geworden“ (M3.L5.48).*

Entwicklungen bzw. Veränderungen sieht eine PL-Pädagogin dahingehend, dass PL-Schüler/innen nach Hilfe fragen und diese auch annehmen können, während sie dies in der Regelschule nicht konnten:

> *„Was wir ihnen auch gezeigt haben, was nicht alltäglich für einen Schüler ist, zu fragen, nach Hilfe zu fragen und Hilfe anzunehmen, weil oft aus der Regelschule die Schüler kommen und dann ja gar nicht fragen oder gar nicht signalisieren, das kann ich nicht, weil sie sich ja dann in der Regelschule so ein bisschen ins Abseits bringen würden“ (M3.L1.51).*

Die meisten PL-Pädagog/innen verweisen auf eine Entwicklung von PL-Schüler/innen im Umgang mit Schwierigkeiten. Im folgenden Zitat beschreibt die PL-Pädagogin sowohl die Entwicklung von PL-Schüler/innen im Umgang mit Problemen als auch im Umgang mit Kritik bzw. Selbstkritik positiv:

> *„[U]nd das ist ja bei uns ein bisschen anders, wir diskutieren das in der Gruppe aus, wenn irgendwas passiert ist, und sie fordern sich auch den Stuhlkreis, wenn was war. Und sie gehen da jetzt auch ganz anders dran. Erstmal sehen sie sich selbstkritischer und auch die anderen kritischer und sie wissen genau, es wird in der Gruppe ausdiskutiert“ (M3.L5.46).*

[40] Die Frage im Interviewleitfaden für PL-Pädagog/innen lautet: „Der Abschluss der PL-Schüler/innen steht kurz bevor. Wenn Sie an die Anfangszeit dieser PL-Schüler/innen, der gegenwärtigen Absolvent/innen, zurückdenken, wie haben sich die Schüler/innen seitdem verändert/entwickelt? Was sind da Ihre Wahrnehmungen? Welche Veränderungen würden Sie auf die Arbeit im PL zurückführen? Was genau befördert ggf. die positiven Entwicklungen der Schüler/innen? Würden Sie die Schüler/innen (noch immer) als Problemschüler/innen beschreiben? Gehen die Schüler/innen/einzelne Schüler/-innen mit schwierigen Situationen jetzt anders oder besser um als zu Beginn ihrer PL-Zeit?“.

Eine andere PL-Pädagogin merkt an, dass manche PL-Schüler/innen seit Beginn des PL Probleme benennen und sich ihnen stellen:

> *„Die packen das, genau. Also die sind mittlerweile auch fähig zu kommunizieren, auch Probleme zu kommunizieren. Sich denen auch zu stellen und zu sagen: 'Jetzt ziehe ich hier mal durch.' Das geht" (M3.L6.72).*

Dieselbe PL-Pädagogin differenziert ihre Beobachtungen und zeigt auf, dass es auch PL-Schüler/innen gibt, die sich Problemen nicht stellen können und sich ihnen entziehen:

> *„Der Teil der Schüler, die wir entlassen können, ja. Aber die, die wir noch behalten, zeigen immer noch das gleiche Verhalten. Also: 'Ich gehe die Probleme gar nicht erst an. Ich stelle mich denen nicht. Ich laufe weg, ich entziehe mich.' Also zweierlei" (M3.L6.70).*

PL-Pädagog/innen begründen die Entwicklungen/Veränderungen von PL-Schüler/innen verschieden. Im folgenden Zitat sieht die PL-Pädagogin einen Zusammenhang zwischen dem Tätigsein in der Praxis und der Entwicklung solcher Kompetenzen:

> *„[U]nd wenn man das heute sieht, dann haben sie einfach durch den Umgang mit ganz verschiedenen Leuten im Berufsleben mit vielen Erwachsenen und auch durch unsere Unterstützung gelernt, dass so bestimmte Grundkompetenzen wichtig sind. Das wurde auch angenommen, so ganz langsam mit der Zeit. Und wenn sie dann in ihren eigenen, sie müssen ja immer Evaluationen schreiben für jedes Trimester, machen sie auch und wenn sie dann schreiben, dass sie gelernt haben, wie wichtig es ist, dass man zuverlässig, dass man pünktlich ist, dass man sich ordentlich benimmt oder einfach vernünftig auftritt, dann sind wir immer schon ganz froh, wenn sie das von selber so, von sich aus sagen. Und das macht dann auch so im letzten Viertel-, halben Jahr ändert sich auch ihr Auftreten in der Schule dann" (M3.L9.23).*

Eine andere PL-Pädagogin führt an, dass soziale Kompetenzen durch das PL besser entwickelt würden als in der Regelschule:

> *„Aber trotzdem, ich denke einfach, dass sie diese sozialen Kompetenzen hier besser entwickeln als in der Regelschule. Das fängt mit Höflichkeit, Pünktlichkeit und weiß ich was an" (M3.L1.41).*

In den Antworten der PL-Pädagog/innen zum Zeitpunkt t_3 zur offenen Frage, welches aus ihrer Sicht die größten Herausforderungen für PL-Schüler/innen im PL sind, kristallisieren sich in Bezug auf die Bildungs- und Kompetenzentwicklung verschiedene Bereiche heraus.[41] Am häufigsten nennen PL-Pädagog/innen Herausforderungen des selbständigen Lernens und Arbeitens (ohne Angst vor negativen Konsequenzen, wie das erste Zitat belegt). Beispielhaft illustrieren dies die folgenden Zitate:

> *„Sie müssen krisenhaft erleben, dass sie nicht mehr ´gelernt werden`. Sie sollen selbstbestimmt agieren und nicht aus Angst vor Konsequenzen. Das ist ihnen völlig fremd." (M3.L68.).*

> *„selbstständiges Lernen u. Arbeiten" (M3.L 98.).*

> *„Selbstständiges Arbeiten, Eigenständigkeit, Planung" (M3.L47.).*

Verantwortung für sich zu übernehmen stellen einige PL-Pädagog/innen als weitere Herausforderung heraus:

> *„Verantwortung für sich selbst zu übernehmen" (M3.L8.).*

> *„sich selbst der Verantwortung nach eigenen Entscheidungen bewußt zu werden" (M3.L49.).*

[41] Die Frage im Fragebogen für PL-Pädagog/innen lautet: „Welches sind Ihrer Meinung nach für Ihre Schüler/innen die größten Herausforderungen im *Produktiven Lernen*?".

„die Selbstständigkeit; die bewusste Entscheidung bei verschiedenen Gelegenheiten; die Verantwortung für sich selbst übernehmen“ (M3.L72.).

Darüber hinaus sehen einige PL-Pädagog/innen verschiedene Anforderungen wie Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit und den Umgang mit schwierigen Situationen als Herausforderungen für manche PL-Schüler/innen:

„zuverlässig, pünktlich, fleißig und ehrlich zu sein; mit schwierigen Mitschülern klar zu kommen, die die Lernarbeit verhindern und für Streit sorgen; ihre eigenen Stärken zu erkennen und Schwächen zu überwinden“ (M3.L25.).

„Grundnormen wie Disziplin, Pünktlichkeit, … wieder erlernen“ (M3.L79.).

Bildungs- und Kompetenzentwicklung aus der Sicht von PL-Schüler/innen (t_2 und t_3)
PL-Schüler/innen werden in Fragebogen zu den Zeitpunkten t_2 und t_3 gefragt, wie sie folgende Anforderungen im Praktikum bewältigt haben:[42]

- pünktlich sein,
- bei Unklarheiten nachfragen,
- mit Kolleg/innen im Betrieb zusammen arbeiten,
- Verantwortung übernehmen,
- mit Schwierigkeiten umgehen,
- mit Kritik umgehen,
- selbständig arbeiten.

Die PL-Schüler/innen machen dazu Angaben, sowohl während des dritten (zum Zeitpunkt t_2) als auch während des sechsten Praktikums (zum Zeitpunkt t_3).[43] Ihre Antworten werden für eine längsschnittliche Betrachtung gegenüber gestellt. In den Antworten der PL-Schüler/innen zeigt sich, dass sie die meisten Aspekte ähnlich hoch einschätzen. So bewegen sich die Werte zum Zeitpunkt t_2 vorwiegend im Bereich zwischen 75,5 Prozent („mit Kritik umgehen“) bis 83,9 Prozent („bei Unklarheiten nachfragen“) (vgl. Tab. Anhang). Die beiden Höchstwerte liegen bei 91,9 Prozent („mit Kolleg/innen im Betrieb zusammen arbeiten“) sowie 94,2 Prozent („pünktlich sein“). Weniger als 20 Prozent der PL-Schüler/innen geben an, weder „tendenziell gut“ noch „tendenziell nicht“ eine der oben genannten Anforderungen bewältigt zu haben („unentschieden“). Dies trifft zu auf die Anforderungen „bei Unklarheiten nachfragen“ (13,5 Prozent), „Verantwortung übernehmen“ (17,3 Prozent), „mit Schwierigkeiten umgehen“ (18,8 Prozent), „mit Kritik umgehen“ (17,9 Prozent) sowie „selbständig arbeiten“ (14,2 Prozent). Nur für die Anforderungen „pünktlich sein“ (4,0 Prozent) und „mit Kolleg/innen im Betrieb arbeiten“ (6,6 Prozent) schätzen weniger als 10 Prozent der PL-Schüler/innen dies „unentschieden“ ein. Die Verteilung der Antworten der PL-Schüler/innen wird exemplarisch für die Anforderung „Verantwortung übernehmen“ dargestellt (vgl. Abb. 21). Es zeigt sich, dass 5,9 Prozent der PL-Schüler/innen angeben, diese Anforderung „tendenziell nicht“ bewältigt zu haben. Für alle anderen Anforderungen geben die PL-Schüler/innen sehr ähnliche Einschätzungen ab. Der Höchstwert liegt bei 6,6 Prozent. Dies sind PL-Schüler/innen, die einschätzen, die Anforderung „Umgang mit Kritik“

[42] Die Frage im Fragebogen zu den Zeitpunkten t_2 und t_3 für PL-Schüler/innen lautet: „Wie hast Du folgende Anforderungen in diesem Praktikum bewältigt? pünktlich sein, bei Unklarheiten nachfragen, mit Kolleg/innen im Betrieb zusammen arbeiten, Verantwortung übernehmen, mit Schwierigkeiten umgehen, mit Kritik umgehen, selbständig arbeiten“.

[43] Zur Auswertung wurde die fünfstufige Antwortskala von (1) „sehr gut“ bis (5) „gar nicht“ gruppiert in (1) „tendenziell gut“ (Ausprägungen 1 und 2), (2) „unentschieden“ (Ausprägung 3) sowie (3) „tendenziell nicht“ (Ausprägungen 4 und 5).

„tendenziell nicht“ bewältigt zu haben. Der kleinste Wert liegt bei 1,5 Prozent. Dies sind PL-Schüler/innen, die angeben, die Anforderung „mit Kolleg/innen im Betrieb zusammenarbeiten“ „tendenziell nicht“ bewältigt zu haben.

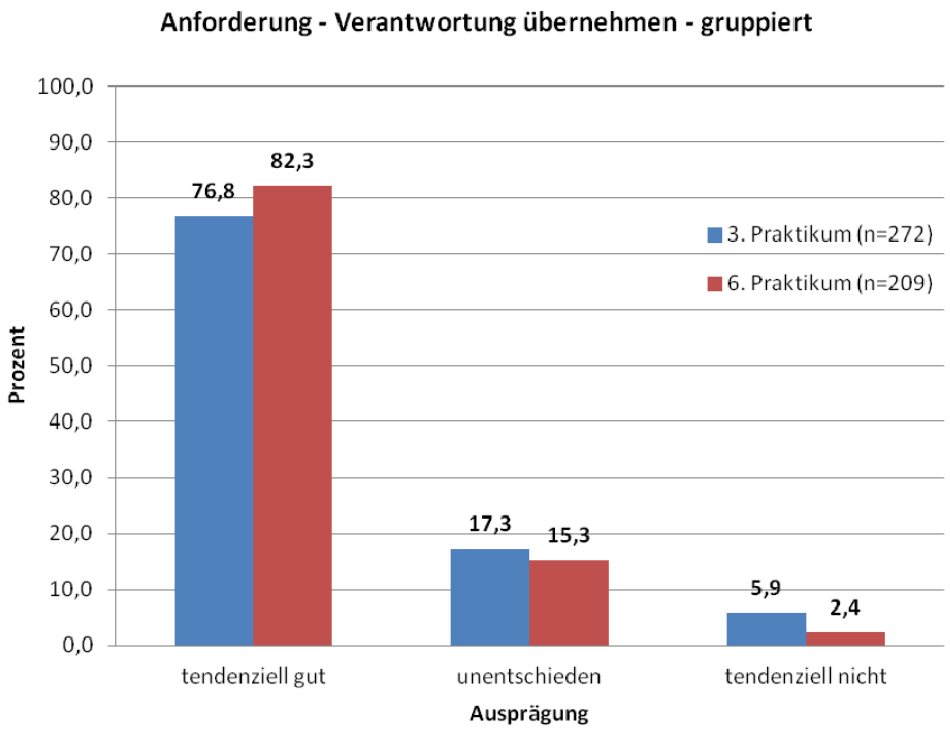

Abbildung 21: Anforderung – Verantwortung übernehmen – gruppiert (PL-Schüler/innen, t_2 und t_3)

Es zeigt sich im Längsschnitt, dass PL-Schüler/innen alle Anforderungen nach eigenen Einschätzungen zum Zeitpunkt t_3 besser bewältigt haben als zum Zeitpunkt t_2 (vgl. Tab. Anhang). Dabei ist nur ein leichter Anstieg zu verzeichnen. Die Werte steigen um 0,8 Prozent („mit Kolleg/innen im Betrieb zusammen arbeiten“) bis 6,7 Prozent („mit Kritik umgehen“). Der Anteil der PL-Schüler/innen, der angibt, Verantwortung „tendenziell gut“ übernommen zu haben, steigt von 76,8 Prozent zum Zeitpunkt t_2 um 5,5 Prozent auf 82,3 Prozent zum Zeitpunkt t_3.

Bildungs- und Kompetenzentwicklung aus der Sicht von Mentor/innen (t_3)

In der Gegenüberstellung der Antworten der PL-Schüler/innen mit denen der Mentor/innen zum Zeitpunkt t_3 zeigt sich, dass Mentor/innen andere Einschätzungen darüber abgeben, wie gut PL-Schüler/innen die verschiedenen Anforderungen bewältigen:[44]

- pünktlich sein,
- bei Unklarheiten nachfragen,
- mit Kolleg/innen im Betrieb zusammenarbeiten,
- Verantwortung übernehmen,
- mit Schwierigkeiten umgehen,
- mit Kritik umgehen,
- selbständig arbeiten,
- anstehende Aufgaben erkennen,
- sorgfältig und achtsam handeln,
- eigene Initiative zeigen.

Mentor/innen schätzen ein, dass die PL-Schüler/innen die verschiedenen Anforderungen unterschiedlich gut bewältigen.[45] So bewegen sich die Werte für „tendenziell gut“ in Bezug auf die „Berufsreifekriterien I“ zwischen 36,7 Prozent („Verantwortung übernehmen“) und 85,2 Prozent („pünktlich sein“) (vgl. Abb. 22).[46] 68,9 Prozent der Mentor/innen schätzen ein, dass PL-Schüler/innen „tendenziell gut“ die Anforderung „mit Kolleg/innen zusammen im Betrieb zusammen arbeiten“ bewältigen, gefolgt von jeweils 50,8 Prozent der Mentor/innen, die einschätzen, dass PL-Schüler/innen die Anforderungen „bei Unklarheiten nachfragen“ „tendenziell gut“ bewältigen. Es zeigt sich, dass für die beiden Anforderungen „bei Unklarheiten nachfragen“ und „Verantwortung übernehmen“ 47,5 Prozent bzw. 53,3 Prozent der Mentor/innen angeben, dass PL-Schüler diese weder „tendenziell gut“ noch „tendenziell nicht gut“ bewältigt haben („eher unentschieden“).[47]

[44] Die Frage im Fragebogen für Mentor/innen lautet: „Wie hat die/der PL-Praktikant/in die folgenden Anforderungen bewältigt?“.

[45] Zur Auswertung wurde die fünfstufige Antwortskala von (1) „sehr gut“ bis (5) „gar nicht“ gruppiert in (1) „tendenziell gut“ (Ausprägungen 1 und 2), (2) „eher unentschieden“ (Ausprägung 3) sowie (3) „tendenziell nicht gut“ (Ausprägungen 4 und 5).

[46] Für eine übersichtliche Darstellung wurden die Berufsreifekriterien auf zwei Abbildungen verteilt.

[47] Die Ergebnisse der Anforderung „mit Schwierigkeiten umgehen“ sind im Anhang einsehbar. Hier fällt auf, dass die Mentor/innen zu 31,7 Prozent einschätzen, dass die PL-Praktikant/innen diese Anforderung tendenziell gut erfüllen (vgl. Tab. Anhang).

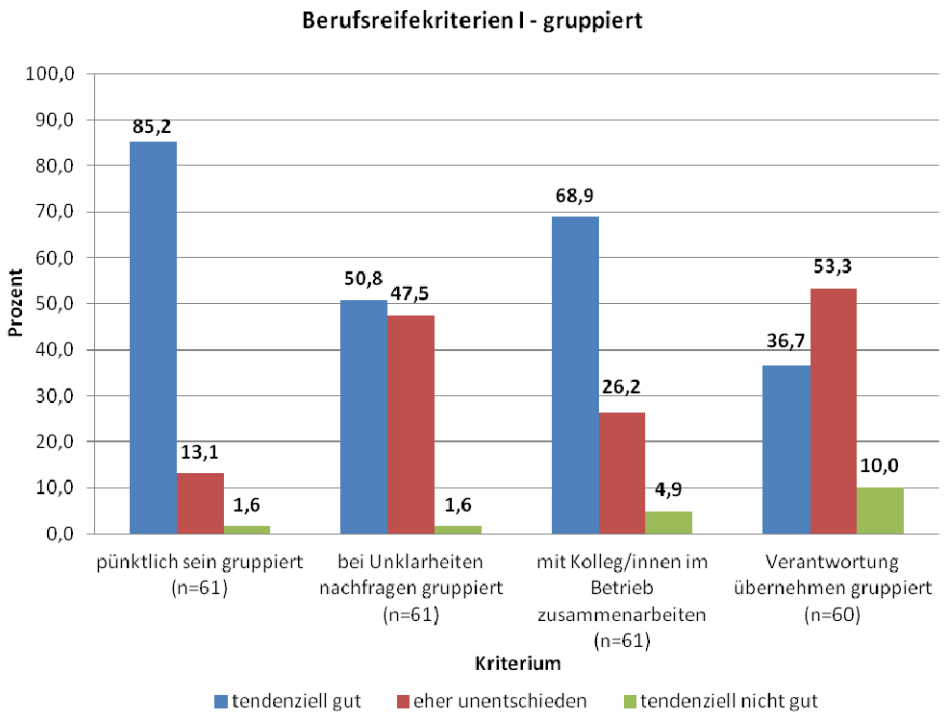

Abbildung 22: Berufsreifekriterien I – gruppiert (Mentor/innen, t_3)

In Bezug auf die Berufsreifekriterien II zeigt sich, dass zwischen 37,7 Prozent und 65,5 Prozent der Mentor/innen einschätzen, PL-Schüler/innen bewältigen verschiedene Anforderungen „tendenziell gut“ (vgl. Abb. 23). So geben 37,7 Prozent der Mentor/innen an, dass PL-Schüler/innen Eigeninitiative zeigen, gefolgt von 49,2 Prozent der Mentor/innen, die angeben, dass PL-Schüler/innen tendenziell gut selbständig arbeiten. Etwas mehr als die Hälfte der Mentor/innen (55,7 Prozent) schätzt ein, dass PL-Schüler/innen „tendenziell gut“ mit Kritik umgehen. Mit einem Anteil von jeweils 65,5 Prozent schätzen die Mentor/innen ein, dass PL-Schüler/innen sowohl anstehende Aufgaben erkennen als auch sorgfältig und achtsam handeln. Es wird erkennbar, dass die Bewältigung aller Anforderungen von vielen Mentor/innen (zwischen 32,8 und 55,7 Prozent) „eher unentschieden“, d.h. weder „tendenziell gut“ noch „tendenziell nicht gut“ eingeschätzt wird.

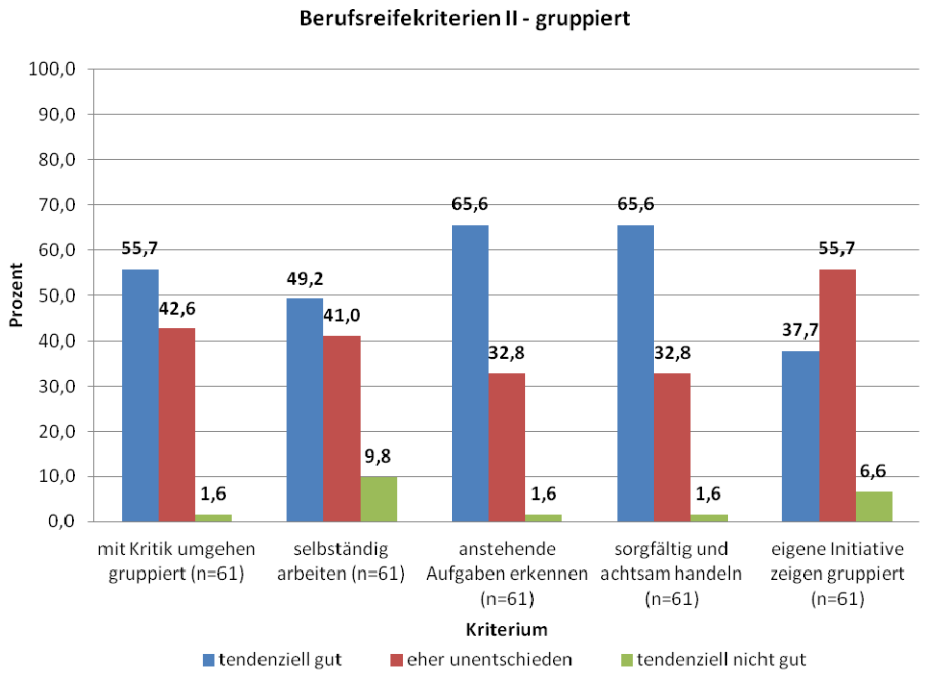

Abbildung 23: Berufsreifekriterien II – gruppiert (Mentor/innen, t_3)

Es zeigt sich für die Einschätzungen der Berufsreifekriterien ein Minimalwert von 36,7 Prozent der Mentor/innen, die die Bewältigung der Anforderung „Verantwortung übernehmen“ und ein Maximalwert von 85,2 Prozent der Mentor/innen, die die Bewältigung der Anforderung „pünktlich sein“ „tendenziell gut“ einschätzen. Die Spanne der Einschätzungen ist als groß zu betrachten. Auffällig ist, dass maximal 10 Prozent der Mentor/innen für alle Anforderungen angeben, PL-Schüler/innen hätten diese „tendenziell nicht gut“ bewältigt. Diese Werte können als gering betrachtet werden. Der Maximalwert beträgt 10 Prozent der Mentor/innen, die einschätzen, PL-Schüler/innen haben die Anforderung „Verantwortung übernehmen“ „tendenziell nicht gut“ bewältigt.
Es zeigt sich in der Gegenüberstellung der Antworten von Mentor/innen und PL-Schüler/innen, dass PL-Schüler/innen die Bewältigung der verschiedenen Anforderungen deutlich positiver einschätzen als die Mentor/innen. Beispielhaft zeigen dies die Einschätzungen beider Gruppen zur Anforderung „bei Unklarheiten nachfragen“. Während zum Zeitpunkt t_3 88,5 Prozent der PL-Schüler/innen angeben, diese Anforderung „tendenziell gut“ bewältigt zu haben, schätzen nur 50,8 Prozent der Mentor/innen dies so ein. Eine ähnlich hohe Differenz ergibt sich bei den Einschätzungen zu der Anforderung „Verantwortung übernehmen“, welche 82,3 Prozent der PL-Schüler/innen und nur 36,7 Prozent der Mentor/innen als „tendenziell gut“ bewältigt einschätzen. Die Angaben zur Anforderung „selbständig arbeiten“ unterscheiden sich dahingehend, dass 86,3 Prozent der PL-Schüler/innen diese als „tendenziell gut“ bewältigt einschätzen. Demgegenüber stehen nur 49,2 Prozent der Mentor/innen, die dies auch so einschätzen. Es zeigt sich insgesamt eine hohe Diskrepanz in den Antworten beider Gruppen.

Zusammenfassung

Kapitel 2.4: Bildungs- und Kompetenzentwicklung

Während die PL-Pädagog/innen in Interviews nach Entwicklungen und Veränderungen der PL-Schüler/innen gefragt werden, werden PL-Schüler/innen und Mentor/innen in Fragebogen Aspekte der Berufsreife in Form von Einschätzungen vorgegeben. Die PL-Pädagog/innen kommen in den Interviews – dies fällt auf – auf nicht fachliche Kompetenzen bzw. Lernvoraussetzungen zu sprechen und kennzeichnen damit die Schwerpunkte ihrer Arbeit mit dieser Klientel.

Die meisten PL-Pädagog/innen schätzen die Bildungs- und Kompetenzentwicklung der PL-Schüler/innen zum Zeitpunkt t_3 positiv ein. Sie geben an, dass viele PL-Schüler/innen zunehmend besser mit Kritik und Schwierigkeiten umgehen können und bei Unklarheiten oder Problemen nachfragen. Diese Entwicklung und Veränderung werden von manchen PL-Pädagog/innen mit dem Tätigsein am Praxisplatz in Verbindung gebracht. Demgegenüber sehen sie im Bereich des selbständigen Lernens und Arbeitens, bei der Übernahme von Verantwortung sowie bei der Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit und dem Umgang mit schwierigen Situationen Entwicklungsbedarf.

Die PL-Schüler/innen schätzen ihre Fähigkeit, Anforderungen zu bewältigen, die gemeinhin der Berufsreife zugerechnet werden (z.B. Pünktlichkeit, Kritikfähigkeit usw.), insgesamt positiv ein (zwischen 75,5 und 94,2 Prozent zum Zeitpunkt t_2 und zwischen 79,8 und 96,6 Prozent zum Zeitpunkt t_3). Nur wenige der PL-Schüler/innen geben dazu eine negative Einschätzung ab.

Die Mentor/innen schätzen ihrerseits die Bewältigung der oben genannten Anforderungsbereiche durch die PL-Schüler/innen schlechter ein. Es zeigen sich große Unterschiede in den Einschätzungen.

3 Entwicklung der Rollenverständnisse der PL-Pädagog/innen

3.1 Rollen und Rollenaspekte

Aus Sicht der Programmmacher/innen wird im Produktiven Lernen „die vorherige berufliche Tätigkeit der beteiligten Lehrer/innen bzw. Sozialpädagog/inn/en weitgehend durch Aufgaben ersetzt, die bis dahin nur partiell zu ihrer Schulpädagogik bzw. Sozialpädagogik gehörten“ (Arnold und Schneider in IPLE 2004, S. 217). Hierzu zählen aus ihrer Sicht die „*Individuelle Bildungsberatung*, Gestaltung von Bildungssituationen, Leitung von Gruppenarbeit, qualitative Evaluation der Bildungsentwicklung der Lernenden, integrierte Sozialpädagogik und schließlich Weiterentwicklung des eigenen Bildungsprogramms in Verbindung mit einer projektbegleitenden Weiter- und Fortbildung“ (ebd.). Ähnliche Beschreibungen werden auch in der der Rahmenkonzeption für das Produktive Lernen in Mecklenburg-Vorpommern dargelegt. Es wird davon ausgegangen, dass PL-Pädagog/innen ihre berufliche Rolle und ihr professionelles Verständnis erweitern und verändern. Lehrer/innen „entwickeln sich zu Bildungsberatern und Lernbegleitern, wobei ihre pädagogische Tätigkeit in der Konzeption, im Curriculum und in der Methodik des Produktiven Lernens begründet ist“ (MBWK M-V 2009c, S. 41 f.). Die Individuelle Bildungsberatung der PL-Schüler/innen beinhaltet in ihrem Schwerpunkt die Entwicklung „Individueller Curricula“. Im Mittelpunkt der Lernbegleitung steht die Unterstützung der PL-Schüler/innen bei der Erschließung „Produktiver Situationen“ und die Unterstützung bei der Gestaltung von Bildungssituationen am Praxisplatz und in der Schule. Darüber hinaus beraten PL-Pädagog/innen über die Bildungsentwicklung von PL-Schüler/innen. Zudem beraten, dokumentieren und evaluieren sie das Bildungsangebot (vgl. ebd.). In beiden Veröffentlichungen gehen die Autor/innen davon aus, dass die PL-Pädagog/innen durch die veränderten Anforderungen im PL ein neues Rollenverständnis entwickeln bzw. dass sich ihr pädagogisches Selbstverständnis mit ihrer neuen beruflichen Situation ändert (vgl. Arnold und Schneider in IPLE 2004, S. 222 sowie MBWK M-V 2009c, S. 41). Wie sich die Veränderung ihrer Aufgaben in ihrem Rollenverständnis niederschlägt, illustrieren folgende Aussagen einiger PL-Pädagog/innen (Interview aus t_1):

> *„Also ich bin in erster Linie Wissensvermittler in der Regelschule gewesen, in meinem Fachunterricht. Ich kannte meine Fächer. (…) Meine Rolle jetzt hat sich dahingehend geändert, dass ich in erster Linie auch ein Beratungslehrer geworden bin“ (M1.L9.14).*

> *„Lehrer bin ich eigentlich nicht mehr. Ja, Lehrer bin ich eigentlich nicht mehr. Also ich bin Sozialpädagoge, ich bin Lebensbegleiter, ich bin irgendwo ein Stück Mutter. Das hatte ich auch in der Evaluation geschrieben also (...) und Manager dieses Projektes eben“ (M1.L4.20).*

> *„Also, wir sind hier mehr oder weniger Berater, Coaches. Also, wir stehen nicht mehr vorne mit dem erhobenen Zeigefinger und versuchen, irgendwelches Wissen in die Teilnehmer rein zu prügeln. Wir begleiten sie dahin, dass sie das irgendwann dann freiwillig tun. Und das ist schon ein großer Unterschied zu dem, was man vorher gemacht hat“ (M1.L6.61).*

Besonders deutlich wird in den Interviewausschnitten der PL-Pädagog/innen eine veränderte Nähe zu den PL-Schüler/innen. Zum Zeitpunkt t_3 äußern sich die PL-Pädagog/innen ähnlich. Viele begreifen sich mit Aufnahme ihrer pädagogischen Tätigkeit im PL als Begleiter, Coach und Sozialarbeiter und sehen sich im Gegensatz zu ihrer Zeit in der Regelschule weniger als Wissensvermittler:

> *„Ja, also wir sehen uns, ich spreche gerne für uns alle, ja nicht mehr als den Lehrer, der vorne steht und den Teilnehmern etwas vermittelt, das geht gar nicht aufgrund der Organisation vom Produktiven Lernen. Also*

wir sehen uns als Bildungsbegleiter, als Coaches der Teilnehmer. Und in die Rolle muss man erst mal wachsen, da muss man auch viel Geduld mit sich selber haben und mit den Teilnehmern haben, und, aber mittlerweile beherrsche ich das, denke ich, hoffe ich" (M3.L6.2).

„Ich bin also nicht mehr der Akteur, der Alleinunterhalter, der Schauspieler oder der Animateur, der ich früher gewesen bin, sondern mehr oder weniger ziehe ich mich zurück. Ich habe einen sehr klaren, direkten Auftrag, das ist der in der Bildungsberatung, in der ich im Prinzip schon den groben Fahrplan mit dem jeweiligen Schüler oder Teilnehmer abstecke, und aus dem heraus trete ich dann in den Hintergrund. Also alles Weitere läuft mehr oder weniger im Selbstlauf. Alles was ich dann noch mache, ist unterstützend helfen, für Materialien sorgen, Hinweise geben, wie der Schüler oder der Teilnehmer sich etwas organisieren kann, wo er eventuell noch Hilfe herbekommt. Also es sind organisatorische Sachen, aber nicht mehr so sehr inhaltliche, das ist eindeutig weiter in den Hintergrund gegangen" (M3.L8.2).

„Man ist nicht mehr so sehr viel Lehrer, sondern wirklich Begleiter, also man steht neben ihnen, ist auch eine Vertrauensperson. Das habe ich durch die individuellen Bildungsberatungen ganz deutlich gespürt, dass es Schüler gibt, nicht alle muss man betonen, aber es einige doch gibt, die diese Möglichkeit nutzen, auch persönliche Probleme darzulegen. Das ist eine Sache, die ich als Lehrer im traditionellen Unterricht überhaupt in der Form nicht erlebt habe. Also und wenn, dann ganz selten, wenn mal Wandertage waren eventuell mal" (M3.L3.2).

In Bezug auf ihr Tätigkeitsfeld üben PL-Pädagog/innen nun mehr und andere Aufgaben aus als im Regelschulbetrieb. Neue, zusätzliche Aufgaben sind z.B. Kooperationen mit sozialen Einrichtungen und mit Betrieben sowie die Administration und das Management im Produktiven Lernen:

„[M]an hat doch mehr auch mit Gremien zu tun, ob es jetzt die Heime sind, ob es die Jugendhilfe ist, ja, Betriebe kannte man sicherlich vorher auch, aber eben doch nicht so. Man lernt ja auch ganz andere Menschen und Betriebe kennen, Möglichkeiten, was gibt es da überhaupt beruflich gesehen, also das hat sich doch zum Großteil erweitert" (M3.L5.4).

„Also was sich im Produktiven Lernen verändert hat, dass ich auch viel bürokratische Sachen zu machen habe, also Bürotätigkeiten, die wir in der Form auch vorher überhaupt gar nicht kannten. Man muss auch Ablagetechniken entwickeln, um auch Dinge tatsächlich hinterher gut wiederzufinden, also da sein Management total verändern. Und dann muss man ja auch immer noch unterscheiden zwischen denen, da wir ja im traditionellen Bereich auch noch tätig sind, dass man da die Grenze setzt und zwischen dem was im PL ist, sonst kommt man nachher total durcheinander" (M3.L3.6).

Als Herausforderungen nennen einige PL-Pädagog/innen in den Interviews zum Zeitpunkt t_1 die Organisation des Lerngeschehens der PL-Schüler/innen, die Aneignung von praktischem Wissen und den Anspruch, möglichst alle PL-Schüler/innen zu einem guten Schulabschluss zu führen und sie entsprechend auf die anschließende Berufsausbildung vorzubereiten (vgl. 1. ZB 2009/10, S. 46 f.).[48]
Die PL-Pädagog/innen werden zum Zeitpunkt t_3 nach ihren größten Herausforderungen in ihrer Tätigkeit gefragt.[49] In den offenen Antworten zeigt sich, dass sie eine Vielzahl von verschiedenen Aufgaben und Rollenanteilen für ihre Tätigkeit als PL-Pädagog/innen internalisieren. Als größte Herausforderung betrachten es einige, allen Anforderungen gerecht zu werden (z.B.: „Aufgaben (Verwaltung, Berichter, Berater, Lehrer) unter einen Hut zu bekommen und dabei Entwicklungsarbeit für den Standort zu leisten" (M3.L75.)). Ein/e PL-Pädagog/in

[48] Die Frage im Interviewleitfaden dazu lautet: „Sie arbeiten bereits seit einiger Zeit im *Produktiven Lernen*. Wo sehen Sie momentan die größten Herausforderungen für sich? Welche Herausforderungen können Ihrer Meinung nach im Laufe des Schuljahres auf Sie zukommen? (z.B. im Hinblick auf die Umsetzung der curricularen Elemente, das individuelle Lernen, Kooperation Schule-Praxis)."

[49] Die Frage des Fragebogens lautet: „Worin sehen Sie die größten Herausforderungen für Pädagog/innen im PL?".

stellt heraus, dass verschiedene PL-Beteiligte auch unterschiedliche Erwartungshaltungen und Anforderungen an die PL-Pädagog/innen stellen (z.B.: „[…] Erwartungen/Ansprüche IPLE/ TN /Ministerium/Schulrat“ (M3.L48.)).
Andere PL-Pädagog/innen stellen die Arbeit und den Umgang mit schwierigen PL-Teilnehmer/innen als besonders herausfordernd dar. Unter anderem werden folgende Aufgaben und Anforderungen mit Bezug auf die pädagogische Arbeit thematisiert:

- die PL-Schüler/innen zu motivieren,
- sie individuell zu fördern,
- bei (privaten) Problemen helfend und beratend zur Seite zu stehen,
- Normen und Werte immer wieder neu zu vermitteln,
- die Teilnehmer/innen in 2-4 Jahren bei schlechter Abschlussprognose und mangelndem Lerninteresse erfolgreich zum Schulabschluss zu führen u.ä.

Darüber hinaus betonen PL-Pädagog/innen in der Beschreibung ihrer größten beruflichen Herausforderung, dass sie neben der eigentlichen Tätigkeit als Pädagog/in und/oder Lehrperson eine Reihe verschiedener organisatorischer Aufgaben und Managementtätigkeiten erfüllen (z.B.: „die zeitl. Organisation; neben der eigentlichen Arbeit mit den Teilnehmern oft kurzfristige Aufträge für Zuarbeiten zur Stammschule, zum Schulamt […]“ (M3.L17.)). Beispielsweise werden Verwaltungsaufgaben genannt, die gewöhnlich von Sekretär/innen übernommen werden, Aufgaben der Standortentwicklung und -etablierung sowie der Organisation des Personaleinsatzes.

Es zeigt sich in den Interviews und Fragebogen, dass die PL-Pädagog/innen z.T. sehr unterschiedliche Aufgaben bzw. Rollen zu erfüllen haben. Zum einen beschreiben sie Aspekte ihrer pädagogischen Arbeit (Umgang mit den Schüler/innen, Art des Unterrichtens bzw. Lehrens und Lernens, Betreuung und Begleitung etc.), die andere und anders gestaltet sind als an Regelschulen. Zum anderen benennen sie Aufgaben, die zusätzlich zu ihrer pädagogischen Arbeit auf sie zugekommen sind. Sie sind u.a. Bereichen der Administration und des Projektmanagements zuzuordnen.
Sowohl in den Interviews als auch in den Fragebogen zeichnet sich ein verändertes Rollenverständnis aus Sicht der PL-Pädagog/innen ab, das über ein verändertes pädagogisches Selbstverständnis hinaus die Übernahme neuer, im weitesten Sinne administrativ-organisatorischer Aufgaben umfasst, sodass über Veränderungen im pädagogischen Selbstverständnis hinaus durchaus auch von Veränderungen im beruflichen Selbstverständnis gesprochen werden könnte.

Die PL-Pädagog/innen wurden zu den Zeitpunkten t_1 und t_3 gefragt, wie wichtig ihnen verschiedene Rollenanteile als Lehrperson erstens retrospektiv an Regelschulen waren und zweitens aktuell als PL-Pädagog/innen sind.[50] Bei den hierzu ausgewählten und im Fragebogen dargebotenen Rollenanteilen handelt es sich zum einen um rollenorientierte Zielvorstellungen nach Marco Jirasko (1994). Zum anderen handelt es sich um Rollenanteile des Lehrerseins nach Cornelia Krüger (2008) – sie untersuchte im Rahmen ihrer Diplomarbeit Verän-

[50] Die Frage im Fragebogen lautet: „Wie wichtig waren und sind Ihnen folgende Rollenanteile in Ihrer Zeit als Lehrperson an Regelschulen (Schulunterricht) und jetzt als Pädagog/in im Produktiven Lernen (Lernen im PL).“ An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Frage nach Unterschieden immer auch Unterschiede unterstellt und ggf. produziert. Dies muss bei der Betrachtung der Ergebnisse berücksichtigt werden. Bei der Interpretation der Ergebnisse hat das Evaluationsteam unterstellt, dass die Befragten den Begriff „wichtig“ angemessen wahrgenommen haben.

derungen von Rollenanteilen bei PL-Pädagog/innen – sowie nach Arnold und Schneider (in IPLE 2004). Jirasko entwickelte ein Instrument, um Rollenanteile bzw. rollenorientierte Zielvorstellungen von Lehrer/innen unterschiedlicher Schularten zu erheben. Mit Hilfe der Arbeiten von Krüger sowie Arnold und Schneider können Rollenanteile/Teilrollen, die spezifische Aufgabenbereiche von PL-Pädagog/innen erfassen, untersucht werden.
Mit dem Instrument von Jirasko werden folgende Rollenaspekte erhoben:

- „Formale Autorität“: **FA**[51]
- „Fachmann“: **FM**[52]
- „Selektionsinstanz“: **SI**[53]
- „Sozialisationsvermittler“: **SV**[54]
- „Vorbild“: **V**[55]
- „Freund und Partner“:**FUP**[56]
- „Förderer“: **F**[57]
- „Individualitätsförderer“: **IF**[58]
- „Privatperson“: **P**[59]

Die Rollenaspekte nach Krüger (2008) sowie Arnold und Schneider (in IPLE 2004) lauten:

- „Bildungsevaluator“: **BE**[60]

[51] Unter „Formale Autorität“ wird nach Jirasko Folgendes verstanden: Lehrplan einhalten, Schulgesetze beachten, Bildungsziele verwirklichen, Schulverwaltung unterstützen, auf Ordnung und Disziplin achten (vgl. Mayr 1994, S. 221).

[52] Unter „Fachmann“ wird nach Jirasko Folgendes verstanden: über Fachkenntnisse verfügen, aktuelles Fachwissen besitzen, Fragen beantworten können, didaktisch optimale Unterrichtsgestaltung beherrschen, bei Schwierigkeiten kompetent sein (vgl. Mayr 1994, S. 222).

[53] Unter „Selektionsinstanz“ wird nach Jirasko Folgendes verstanden: über Zukunft der Schüler mitentscheiden, Schullaufbahnentscheidungen treffen, Wahl erfolgloser Ausbildungen verhindern, sich um erfolgversprechende Schüler kümmern und problematische andere Institutionen zuweisen (vgl. Mayr 1994, S. 222).

[54] Unter „Sozialisationsvermittler“ wird nach Jirasko Folgendes verstanden: Vorbereitung auf die Gesellschaft; Normen, Werte, Gesetze und Regeln vermitteln, gesellschaftliche Zusammenhänge aufzeigen, soziale Verhaltensweisen erzielen (vgl. Mayr 1994, S. 222).

[55] Unter „Vorbild“ wird nach Jirasko Folgendes verstanden: ideales Vorbild sein, Beispiel geben, erwünschtes Verhalten vorleben, vorbildhafte Lebensweise haben, bewundert werden können (vgl. Mayr 1994, S. 222).

[56] Unter „Freund und Partner“ wird nach Jirasko Folgendes verstanden: Freund und Partner sein, viel Verständnis haben, Vertrauen, persönliches Verhältnis herstellen, für Probleme aufnahmebereit sein (vgl. Mayr 1994, S. 222).

[57] Unter „Förderer“ wird nach Jirasko Folgendes verstanden: Begabungen fördern, Benachteiligungen und Schwächen ausgleichen, Unterstützung bieten, Schwachen verstärkt helfen (das ursprünglich ebenfalls für diese Skala konzipierte Item, Hochbegabte zu fördern, musste aufgrund der Ergebnisse eliminiert werden – „Fördern“ umfasst in der Meinung der Lehrer offenbar vor allem das Bemühen um schwache Schüler!) (vgl. Mayr 1994, S. 222).

[58] Unter „Individualitätsförderer“ wird nach Jirasko Folgendes verstanden: Selbstbewusstsein stärken, Individualität erkennen helfen, auf Wünsche und Vorschläge eingehen, Fähigkeiten und Schwächen berücksichtigen (vgl. Mayr 1994, S. 222).

[59] Unter „Privatperson“ wird nach Jirasko Folgendes verstanden: persönliche Meinung vertreten, persönliche Gefühle ausdrücken, Stärken und Schwächen nicht verbergen, Fehler zugeben, über Privatleben sprechen (vgl. Mayr 1994, S. 222).

[60] Unter „Bildungsevaluator“ versteht Krüger eine Evaluation auf drei Ebenen: 1. Input, d.h. die Ressourcen, das Schulcurriculum und die verfügbare Zeit. 2. bestimmte Lernformen und das Schaffen einer entsprechenden Lernkultur. 3. Der Output, d.h. Überprüfung der Relevanz bestimmter Maßnahmen anhand von Abschlussqualifikationen, Sitzenbleiber und dem Niveau der Lernergebnisse. Der Lehrer soll aktiv bei der Qualitätsüberprüfung und damit an der Schulentwicklung mitarbeiten, um eine Verbesserung der pädagogischen Qualität zu erreichen. Dazu bedarf es Wissen über schulbetriebliche Prozesse, pädagogische und (fach-)didaktische Kompetenzen und die Bereitschaft zur Koordination und Kooperation sowie Reflexivität (vgl. Krüger 2008, S. 66 ff.).

- „Gruppenmoderator“: **GM**[61]
- „Projektentwickler“: **PE**[62]
- „Diagnostiker“: **D**[63]
- „Kulturvermittler“: **KV**[64]
- „Bildungsberater“: **BB**[65]
- „Situationsvermittler“: **SV**[66]
- „Kollege“: **K**[67]
- „Erzieher“: **E**[68]
- „Wissensvermittler“: **WV**[69]

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Befragung der PL-Pädagog/innen zu den von Jirasko entwickelten Rollenanteilen dargestellt, anschließend die zu den Rollenanteilen nach Krüger. Es werden Angaben der PL-Pädagog/innen referiert, mit denen sie die Wichtigkeit der einzelnen Rollenanteile für sich als PL-Pädagog/in einschätzen. Diesen werden die Einschätzungen zu den Rollenanteilen für sich als Lehrperson an der Regelschule (im Schulunterricht) gegenübergestellt. Die Wichtigkeitseinschätzung, die die PL-Pädagog/innen

---

[61] „Gruppenmoderator“: der Lehrer nimmt eine Modellrolle als Leiter, Ansager oder Gesprächsführer von Kommunikationsrunden ein. Aktivieren der Schüler/innen in Diskussionen oder Unterrichtsthemen. Ziel: Meinungs- und Willensbildungsprozesse zu ermöglichen und zu fördern, ohne inhaltlich zu steuern (vgl. Krüger 2008, S. 71 f.).

[62] „Projektentwickler“: Entwicklung/Weiterentwicklung von PL als Alternative zum regulären Bildungsangebot; Lehrer als Träger eines Innovationsprozesses; Konzipierung; Dokumentation und Evaluation von PL zur aktiven Weiterentwicklung durch die Lehrer (vgl. Arnold und Schneider in IPLE 2004, S. 262 f.).

[63] „Diagnostiker“: Optimierung pädagogischer Prozesse durch standardisierte Diagnoseinstrumente oder mittels individuell entwickelter Listen, Skalen oder Beobachtungen. Zur Diagnostik gehört auch die Reflexion der eigenen Arbeit zur Entwicklung der individuellen Fähigkeiten des Lehrers (vgl. Krüger 2008, S. 72 ff.).

[64] „Kulturvermittler“: Aufgabe des Lehrers, die Schüler kulturell zu bilden. Neben dem Besuch kultureller Einrichtungen kann die Öffnung der Schule für außerschulische Partner, die kulturelle Prozesse begleiten oder initiieren eine Möglichkeit sein. Der Lehrer fungiert als Mittler zwischen Kunst, Künstler, Institution und einzelnem Betrachter. Auch fächerübergreifender Unterricht und der Einsatz verschiedener Medien kann die Herstellung eines eigenen Kunst- und Kulturverständnisses bewirken und eigenes künstlerisches und kulturelles Schaffen anregen (vgl. Krüger 2008, S. 68 ff.).

[65] „Bildungsberater“: ein Sichzurückhalten verbunden mit offenen Fragen, dem Anbieten und Geben von Hilfestellung und Unterstützung, das Ermutigen, die Stärkung unterschiedlicher Potenziale, die Anerkennung des Anderen, das Geben von Rückmeldungen über eigene Wahrnehmungen und Beobachtungen sowie die Offenheit für Diskussionen und neue Ideen. Außerdem die Bereitstellung von Materialien und das Unterbreiten von Vorschlägen. Um die Balance zwischen Lenken und Beraten zu finden, bedarf es geeigneter Beratungskompetenzen. Auch Gespräche mit anderen Lehrern oder Erziehungsberechtigten gehören zur Rolle. Ziel ist die Abgabe von Verantwortung (vgl. Krüger 2008, S. 64 f.).

[66] „Situationsvermittler“: Lerner zum Befragen und Hinterfragen ihrer Tätigkeiten und Erfahrungen anregen, Jugendliche fördern, neugierig zu sein/bleiben, Unterstützung in der Erschließung von Ernstsituationen, Förderung situativer Bedingungen für eine Weiterentwicklung der Bildungsprozesse (vgl. Arnold und Schneider in IPLE 2004, S. 240 ff.).

[67] „Kollege“: kollegiale Zusammenarbeit suchen. Durch gegenseitige Unterstützung und Beratung kann Effizienzsteigerung und Arbeitserleichterung entstehen. Neben pädagogischen Gesprächsrunden, Unterrichtsbegleitung und -hospitationen kann dazu auch die Zusammenarbeit mit anderen pädagogischen Berufen zählen. Das setzt Kompetenzen wie Kritikfähigkeit, Reflexionsfähigkeit und Taktgefühl voraus (vgl. Krüger 2008, S. 74 ff.).

[68] „Erzieher“: Orientierung an den Erziehungsgrundlagen, wie sie die Normen und Werte der demokratischen Gesellschaft, das Grundgesetz und die Verfassung vorgeben. Ziel ist die Erziehung der Schüler zur Selbstverwirklichung und Gemeinschaftsfähigkeit, sodass eine mündige und selbstständige Lebensführung unter Berücksichtigung anderer entstehen kann. Der Lehrer hat dabei eine Vorbildfunktion und die Institution Schule bietet den Ort für die Erziehung zur gesellschaftlichen Teilhabe. Der Lehrer schafft hierfür Begegnungsangebote und benötigt Geduld und pädagogisches Taktgefühl (vgl. Krüger 2008, S. 62 ff.).

[69] „Wissensvermittler“: ein Fachthema aufarbeiten und so strukturieren und aufbauen, dass die Schüler es verstehen, sie aber auch animiert werden, selbst aktiv zu sein. Dazu ist eine Stoffreduktion notwendig, was auch immer ein Hierarchieverhältnis impliziert, da die Entscheidungen vom Lehrer ausgehen (vgl. Krüger 2008, S. 61 f.).

im Fragebogen zu den Rollenanteilen als Lehrperson an Regelschulen vornehmen, sind retrospektiv orientiert. Das Evaluationsteam geht davon aus, dass diese Frage die Möglichkeit gibt bzw. dazu auffordert, Besonderheiten der aktuellen Situation deutlich herauszustellen. Da die Befragten die begleitende Weiterbildung durch das IPLE besuchen oder beendet haben, könnten die Kontrastbildungen zwischen den Wichtigkeitszuschreibungen der Rollenanteile (im Rekurs auf die Tätigkeiten im PL einerseits und an Regelschulen andererseits) pointierter ausfallen, als dies bei getrennten Befragungen möglicherweise der Fall gewesen wäre.

Die von Jirasko (1994) unterschiedenen Rollenanteile wurden in den Pädagog/innenfragebogen zweimal in etwas unterschiedlicher Weise erhoben. Zum einen durch handlungsnah formulierte Aussagen zu den Zeitpunkten t_1 und t_3, zum anderen in Form von Begriffen ohne nähere inhaltliche Bestimmungen zum Zeitpunkt t_3. Zunächst werden die Ergebnisse der nur einmal erhobenen Einschätzung von Rollenbegriffen nach Jirasko dargestellt. Die Befragten antworten auf der Basis ihres subjektiven Begriffsverständnisses.[70] Die Vorgaben der vierstufigen Antwortskala lauten: „wichtig“, „eher wichtig“, „eher unwichtig“ und „unwichtig“. Zur Darstellung der erhobenen Daten wurden die Rollenanteile sortiert (vgl. Abb. 24). Grundlage der Sortierung sind die Angaben der PL-Pädagog/innen zur Wichtigkeit der jeweiligen Rollenanteile für ihre Tätigkeit im Produktiven Lernen. Die Darstellung verläuft absteigend. Sie beginnt mit den Rollenanteilen, denen die höchsten Wichtigkeitseinschätzungen zugewiesen wurden und schließt mit den Rollenanteilen mit den niedrigsten Relevanzzuweisungen ab. Entsprechend dieser Reihenfolge wurden die Ergebnisse für die retrospektive Einschätzung der Rollenanteile als Lehrperson an Regelschulen (Schulunterricht) gegenübergestellt. Zudem wurden für die Darstellung der Daten arithmetische Mittelwerte[71] berechnet. Sie geben Auskunft darüber, wie wichtig die PL-Pädagog/innen die Rollenanteile einschätzen. Die Spannweite der Mittelwerte für beide Lernformen reicht von AM=1,0 bis AM=2,7.[72] Für ihre Arbeit im PL ist PL-Pädagog/innen der Rollenanteil „Individualitätsförderer“ mit einem arithmetischen Mittelwert von AM=2,7 am wichtigsten, gefolgt von „Förderer“ (AM=2,6) und „Sozialisationsvermittler“ (AM=2,6). Als eher wichtig betrachten PL-Pädagog/innen die Rollenanteile „Vorbild“ (AM=2,4), „Freund und Partner“ (AM=2,3), „Fachmann“ (AM=2,0) und „Formale Autorität“ (AM=2,0). Dagegen schätzen sie die Aspekte „Selektionsinstanz“ (AM=1,4) sowie „Privatperson“ (AM=1,3) als eher unwichtig für das Lernen im PL ein. Anders als für die Arbeit im PL weisen die PL-Pädagog/innen dem Rollenanteil „Fachmann“ mit einem arithmetischen Mittelwert von AM=2,6 retrospektiv für die Arbeit an Regelschulen eine sehr hohe Relevanz zu. Als eher wichtig schätzen sie retrospektiv die Rollenanteile „Formale Autorität“ (AM=2,4), „Vorbild“ (AM=2,4), „Sozialisationsvermittler“ (AM=2,0), „Individualitätsförderer“ (AM =1,7) sowie „Freund und Partner“ (AM=1,6) für die Arbeit als Regelschullehrperson ein. Dagegen werden die beiden Rollenanteile „Selektionsin-

[70] Gegenüber einem durch Skalen und deren Items abgefragten Begriffsverständnis, mit dem Wichtigkeitszuschreibungen von Rollenanteilen handlungsnah erhoben werden, bleibt offen, was sich die Befragten unter den Begriffen vorstellen. Es ist nicht bestimmbar, wie zum einen die Begriffsverständnisse der Befragten mit den von Jirasko vorgestellten Begriffsbeschreibungen übereinstimmen und zum anderen, wie die Begriffsverständnisse der Befragten untereinander übereinstimmen. Da jedoch Begriffsverwendungen nicht vollständig beliebig sind, erscheint eine wechselseitige Bezugnahme dennoch statthaft.

[71] Der Wertebereich des arithmetischen Mittels bewegt sich bei einer vierstufigen Antwortskala (nach Jirasko) zwischen 0,0 und 3,0. Die dafür notwendige Rekodierung wurde entsprechend der Vorlagen von Jirasko vorgenommen. Es kann nicht auf eine Normstichprobe Bezug genommen werden, da die für eine Gegenüberstellung notwendigen arithmetischen Mittel von Jirasko nicht vollständig vorliegen.

[72] Der niedrigste Wert von 1,0 beschreibt die Ausprägung eher unwichtig. Der höchste Wert von 2,7 gibt an, dass die PL-Pädagog/innen diesem Rollenanteil eine sehr hohe Wichtigkeit zuschreiben.

stanz“ (AM=1,4) und „Privatperson“ (AM=1,0) (ähnlich dem Lernen im PL) als eher unwichtig eingeschätzt.
Es zeigt sich, dass die PL-Pädagog/innen die Wichtigkeit der Rollenanteile mit Bezug auf die verschiedenen Lernformen unterschiedlich gewichten. Die PL-Pädagog/innen scheinen hier eine Diskrepanz wahrzunehmen. Die deutlichste Veränderung zeigt sich bei dem Rollenanteil „Individualitätsförderer“ (mit einer Differenz der arithmetischen Mittelwerte von AM=1,0). Weitere sehr deutliche Veränderungen finden sich in den Rollenanteilen „Fachmann“ und „Formale Autorität“, die PL-Pädagog/innen in der Rekonstruktion ihrer vergangenen Tätigkeit als Regelschullehrer/innen als wichtiger einschätzen als aktuell im PL.[73] Für das Lernen im PL messen die PL-Pädagog/innen außerdem den Rollenanteilen „Freund und Partner“, „Sozialisationsvermittler“ und „Förderer“ mehr Wichtigkeit bei als in der Regelschule.[74] Insgesamt fällt auf, dass die PL-Pädagog/innen fünf[75] von neun Rollenaspekten aktuell wichtiger einschätzen als retrospektiv für ihre Zeit an der Regelschule. Die zwei Rollenanteile „Fachmann“ und „Formale Autorität“ werden retrospektiv für die Regelschulzeit als wichtiger bewertet.[76]

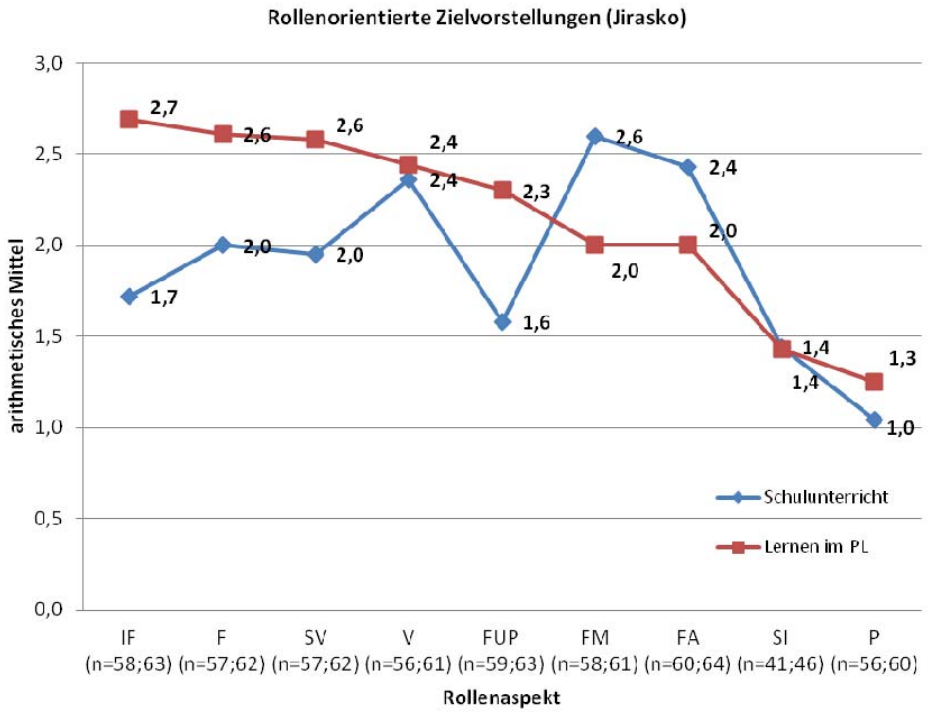

Abbildung 24: Rollenorientierte Zielvorstellungen (Jirasko) (PL-Pädagog/innen, t_3)

Im Folgenden werden die Daten zu den Rollenaspekten nach Krüger (2008) und nach Arnold und Schneider (in IPLE 2004) dargestellt (vgl. Abb. 25). Analog zu den Rollenaspekten nach

[73] Die Differenzen der arithmetischen Mittelwerte in Bezug auf die Lernformen betragen für den Rollenanteil „Fachmann“ AM=0,6 und für den Rollenanteil „Formale Autorität“ AM=0,4.

[74] Für alle drei Rollenanteile betragen die Differenzen der arithmetischen Mittel AM=0,6.

[75] Es handelt sich um die Rollenanteile „Förderer“, „Individualitätsförderer“, „Sozialisationsvermittler“, „Vorbild“ und „Freund und Partner“.

[76] Der Rollenaspekt „Selektionsinstanz“ bleibt mit dem Mittelwert von jeweils 1,4 gleichwertig.

Jirasko (1994) wurden die PL-Pädagog/innen auch hier um ihre Wichtigkeitseinschätzung zu den genannten Rollenaspekten gebeten – einerseits im Bezug auf ihre Tätigkeit als Pädagog/innen im Produktiven Lernen, andererseits retrospektiv mit Blick auf ihre Zeit als Regelschullehrer/innen. Auch hier bewegen sich die berechneten arithmetischen Mittelwerte mit AM=1,6 bis AM=2,8 auf mittlerem bis hohem Niveau (vgl. Abb. 25). Das heißt, dass die PL-Pädagog/innen alle Rollenanteile sowohl retrospektiv für ihre Zeit als Regelschullehrer/innen als auch aktuell für ihre Tätigkeit als PL-Pädagog/innen als tendenziell eher wichtig bewerten.

Für das Lernen im PL schätzen PL-Pädagog/innen die Rolle des „Projektentwicklers“ mit einem arithmetischen Mittelwert von AM=2,8 als sehr relevant und von allen Rollenanteilen nach Krüger sowie Arnold et al. am wichtigsten ein. Weiterhin beurteilen PL-Pädagog/innen die Rollenaspekte „Bildungsberater“ (AM=2,7) und „Situationsvermittler“ (AM=2,7) als sehr wichtig für das Lernen im PL. Folgenden Rollenanteilen weisen die PL-Pädagog/innen mit arithmetischen Mittelwerten zwischen AM=2,3 und AM=2,5 etwa gleich hohe Relevanzen zu: „Kollege“, „Gruppenmoderator“, „Erzieher“, „Bildungsevaluator“, „Diagnostiker“ und „Kulturvermittler“. Dem Rollenanteil Wissensvermittler wird mit einem arithmetischen Mittelwert von AM=1,8 die geringste Relevanz der dargebotenen Rollenaspekte nach Krüger sowie Arnold et al. für die Arbeit im PL zugewiesen. Dennoch liegt dieser Wert im mittleren bis hohen Bereich, d.h. dass der Rollenanteil „Wissensvermittler“ auch für die Arbeit im PL aus Sicht der PL-Pädagog/innen relevant ist.

Für den Regelschulunterricht ergibt sich retrospektiv ein etwas anderes Bild. Am wichtigsten stufen die PL-Pädagog/innen den Rollenanteil „Wissensvermittler“ mit AM=2,6 ein. Als wichtig bewerten sie die Aspekte „Erzieher“ (AM=2,2), „Kollege“ (AM=2,0) und „Situationsvermittler“ (AM=2,0). Gefolgt werden diese durch die Anteile „Gruppenmoderator“ (AM=1,9) „Bildungsberater“ (AM=1,8), „Bildungsevaluator“ (AM=1,8), „Kulturvermittler“ (AM=1,8), „Diagnostiker“ (AM=1,7), „Projektentwickler“ (AM=1,6).

Während für die Regelschule die Rolle „Wissensvermittler“ aus Sicht der Befragten retrospektiv stark im Vordergrund steht, ist es aktuell für das Lernen im PL der „Projektentwickler“. Dagegen schätzen die PL-Pädagog/innen für das Lernen im PL die Rolle des „Wissensvermittlers“ im Vergleich zu den anderen Aspekten als am wenigsten wichtig ein. Die erfragten Rollenaspekte werden von den PL-Pädagog/innen für ihre Tätigkeit im PL tendenziell als wichtiger eingeschätzt als für ihre Tätigkeit an der Regelschule (eine Ausnahme bildet der Rollenanteil „Wissensvermittler“). Das kann darauf hindeuten, dass die nach Krüger sowie Arnold et al. erhobenen Rollenanteile, die spezifisch auf das Aufgabenfeld von PL-Pädagog/innen abheben, sehr gut die für PL relevanten Rollenanteile abbilden und entsprechend im traditionellen Unterricht z.T. weniger wichtig erscheinen.

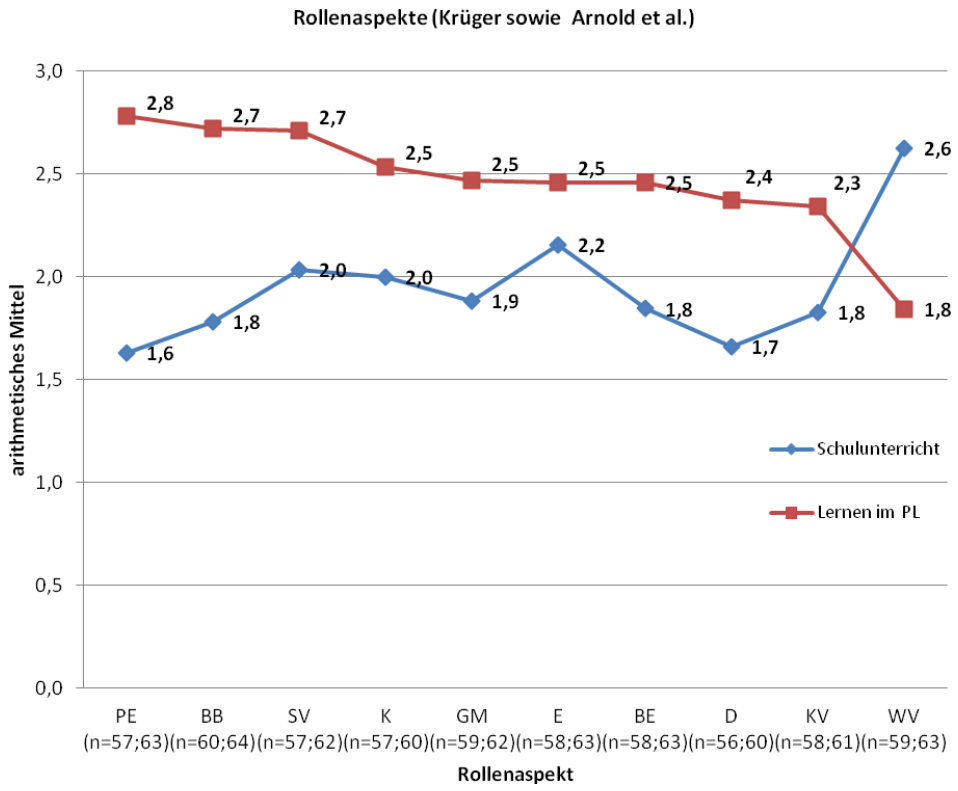

Abbildung 25: Rollenaspekte (Krüger sowie Arnold und Schneider) (PL-Pädagog/innen, t_3)

Insgesamt zeigt sich, dass die PL-Pädagog/innen den verschiedenen Rollenanteilen (sowohl nach Jirasko als auch nach Krüger) unterschiedliche Wichtigkeiten für die zurückliegende Zeit als Regelschullehrer/innen einerseits und ihre derzeitige als PL-Pädagog/innen im Produktiven Lernen andererseits zuweisen. Es zeichnet sich eine Diskrepanz zwischen der Tätigkeit in der Regelschule und im PL bei den PL-Pädagog/innen ab. Die Bedeutungen der befragten Rollenanteile werden für die Tätigkeit im Produktiven Lernen in den meisten Fällen höher eingeschätzt, als für die Tätigkeit an Regelschulen (Schulunterricht). Dass die PL-Pädagog/innen den Rollenanteilen für die beiden Lernformen unterschiedliche subjektive Wichtigkeiten zuordnen, eröffnet verschiedene Interpretationsmöglichkeiten. So können die Diskrepanzen zum einen darauf hinweisen, dass die PL-Pädagog/innen eine Veränderung oder Entwicklung in Bezug auf ihre Rollenbilder vollzogen haben, was der eingangs dargestellten Annahme durch das IPLE entspräche. Die von den Befragten wahrgenommenen Veränderungen in ihrer pädagogischen Arbeit könnten entsprechend auf die Veränderung ihrer Tätigkeitsbereiche zurückgeführt werden. Die PL-Pädagog/innen würden in diesem Fall ihre Rollenvorstellungen mit der Arbeit im Produktiven Lernen neu justieren, d.h. die eigenen Relevanzzuschreibungen auf individueller Ebene verändern. Zum anderen könnten die Diskrepanzen aber auch Unterschiede widerspiegeln, die die PL-Pädagog/innen in der Arbeit im PL und an Regelschulen rückblickend wahrnehmen. Das muss nicht notwendig auf ein verändertes Rollenbild hinweisen, sondern könnte gleichwohl Ausdruck dafür sein, dass in der Wahrnehmung der PL-Pädagog/innen unterschiedliche Rollenanteile für die unterschiedlichen Lernformen relevant sind.

In einem weiteren Teil des Fragebogens wurden die PL-Pädagog/innen zum ersten und dritten Erhebungszeitpunkt (t_1 und t_3) nach individuellen Wertigkeiten handlungsnah formulierter Aussagen mit jeweils aktuellem Bezug (Items nach Jirasko) gefragt (vgl.

Fragebogen PL-Pädagog/innen). Aus diesen Items werden Aspekte rollenorientierter Zielvorstellungen gebildet, die mit denen der oben dargestellten Begriffsvorgaben identisch sind („Formale Autorität“, „Fachmann“, „Selektionsinstanz“, „Sozialisationsvermittler“, „Vorbild“, „Freund und Partner“, „Förderer“, „Individualitätsförderer“, „Privatperson“). Für die Auswertung der Daten wurden arithmetische Mittelwerte gebildet, die Auskunft darüber geben, wie wichtig den PL-Pädagog/innen die Rollenanteile für ihre Arbeit im Produktiven Lernen sind (itembasiert).[77] Für die Darstellung der Ergebnisse wurden die Rollenanteile geordnet (vgl. Abb. 26). Grundlage der Ordnung sind die Relevanzwerte, die die PL-Pädagog/innen den Rollenanteilen zum Zeitpunkt t_1 (erste Erhebungswelle) zuweisen. Begonnen wird mit dem höchsten Wert. Mit den errechneten arithmetischen Mittelwerten zwischen AM=1,6 und AM=2,5 schätzen die PL-Pädagog/innen die Rollenanteile sowohl zum ersten als auch zum dritten Erhebungszeitpunkt als tendenziell eher wichtig ein. Etwas anders als in der oben dargestellten Begriffsabfrage wurde den Rollenanteilen „Sozialisationsvermittler“ (AM=2,5) und „Individualitätsförder“ (AM=2,4) in beiden Erhebungen die höchste Relevanz zugeordnet, gefolgt von „Förderer“ (AM=2,2) und „Freund und Partner“ (AM=2,1). „Privatperson“ (AM=1,8) und „Selektionsinstanz“ (AM=1,6) werden zu beiden Erhebungszeitpunkten in ihrer Wichtigkeit als verhältnismäßig nachrangig eingestuft. Es sind drei geringfügige Unterschiede feststellbar. Den Rollenanteil „Fachmann“ schätzen PL-Pädagog/innen mit einer Differenz von AM=0,1 zum Zeitpunkt t_1 marginal weniger wichtig ein (AM=2,0) als zum Zeitpunkt t_3 (AM=2,1). Eine zweite Differenz ergibt sich für den Aspekt „Formale Autorität“. Zum Zeitpunkt t_3 beurteilen PL-Pädagog/innen diesen Rollenanteil mit einem arithmetischen Mittelwert von AM=2,0 geringfügig wichtiger als zum Zeitpunkt t_1 mit AM=1,9. Eine dritte, geringfügige Differenz zeigt sich in der Einschätzung zur Wichtigkeit des Rollenanteils „Ideales Vorbild“, das zum Zeitpunkt t_1 mit einem AM=1,9 und zum Zeitpunkt t_3 mit AM=2,1 und damit etwas wichtiger beurteilt wird. Daneben sind keine Unterschiede feststellbar.

[77] Die Vorgaben der vierstufigen Antwortskala sind: „wichtig“, „eher wichtig“, „eher unwichtig“ und „unwichtig“. Der Wertebereich des arithmetischen Mittels bewegt sich bei der vierstufigen Antwortskala (nach Jirasko) zwischen 0,0 und 3,0. Die dafür notwendige Rekodierung wurde entsprechend der Vorlagen von Jirasko vorgenommen. Es kann nicht auf eine Normstichprobe Bezug genommen werden, da die für eine Gegenüberstellung notwendigen arithmetischen Mittel von Jirasko nicht vollständig vorliegen.

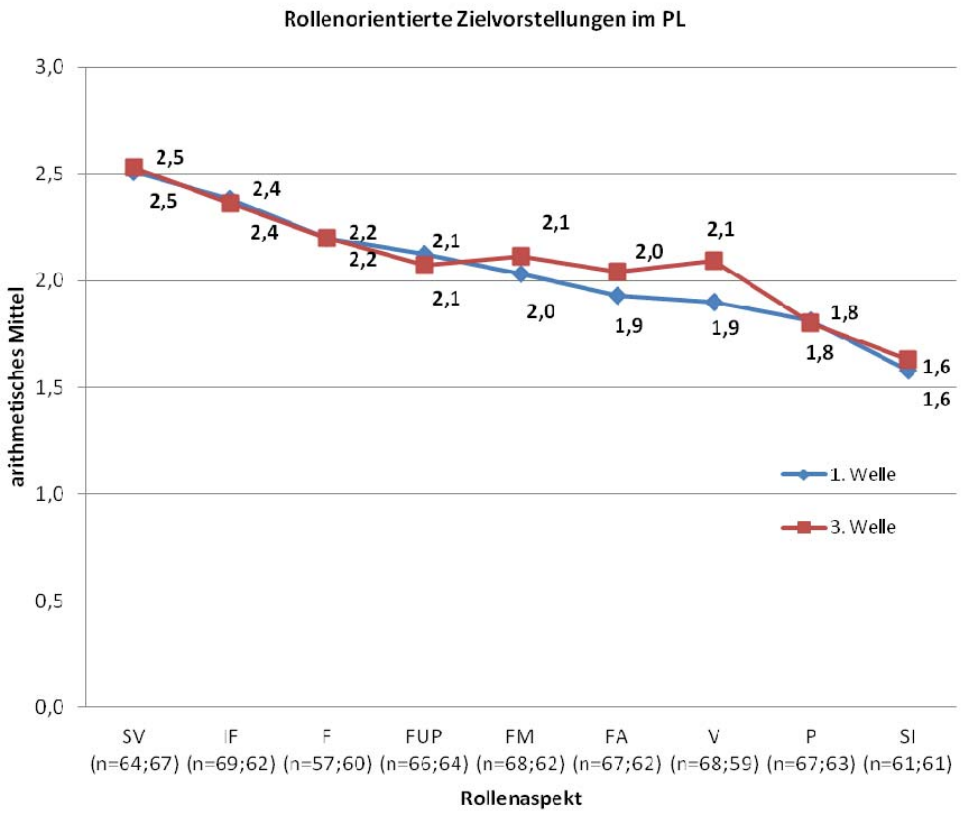

Abbildung 26: Rollenorientierte Zielvorstellungen im PL (Jirasko) (PL-Pädagog/innen, t_1 und t_3)

Die PL-Pädagog/innen bewerten die Wichtigkeit der Rollenanteile auf Itemebene bei der ersten Erhebungswelle nahezu identisch wie bei der dritten. Das könnte Ausdruck dafür sein, dass die PL-Pädagog/innen zum Zeitpunkt der ersten Befragung dasselbe individuelle Rollenbild vertreten haben, wie auch zwei Jahre später (zum Zeitpunkt der dritten Erhebungswelle). Das pädagogische Selbstverständnis hätte sich für die dargebotenen rollenorientierten Zielvorstellungen in diesem Fall nicht verändert. Die nahezu konstante Einschätzung der Rollenaspekte (itembasiert nach Jirasko) würde dann auf ein festes, ebenso konstantes Rollenselbstverständnis der PL-Pädagog/innen in der Arbeit im PL hindeuten. Veränderungen lassen sich hier nicht nachweisen. Ob und ggf. welche Veränderungen ihrer Rollenbilder die PL-Pädagog/innen beim Übergang aus der Regelschule in das Produktive Lernen vollzogen haben, kann mit dem erhobenen Datenmaterial nicht hinreichend festgestellt werden. Interviewaussagen der PL-Pädagog/innen sowie die Ergebnisse der begrifflich erfragten Rollenanteile nach Jirasko (mit dem retrospektiven Bezug auf die Arbeit an der Regelschule einerseits und, kontrastierend, mit aktuellem Bezug auf die Arbeit im PL andererseits) deuten allerdings darauf hin, dass die PL-Pädagog/innen deutliche Diskrepanzen in der Bedeutung der Rollenanteile für die verschiedenen Tätigkeiten wahrnehmen.

Zusammenfassung

Kapitel 3.1: Rollen und Rollenaspekte

Im Produktiven Lernen werden die PL-Pädagog/innen in Weiterbildungen darauf vorbereitet, sich den PL-Schüler/innen gegenüber im Rahmen des Lernens im PL konzeptkonform verhalten zu können. Im PL wird das Lernen, anders als im konventionellen Unterricht, aus dem Tätigsein in der Gesellschaft heraus entwickelt. Das erfordert eine andere Form des „Lehrens“ und damit verbunden ein besonderes Rollenselbstverständnis als Lehrperson.

Zwischen der retrospektiven und der aktuellen Einschätzung der Bedeutung bestimmter Rollenanteile zeigen sich bei den PL-Pädagog/innen deutliche Diskrepanzen: Im PL gewinnen die Rollenanteile „Individualitätsförderer“, „Förderer“ und „Sozialisationsvermittler“ gegenüber den vorher wichtigen Anteilen „Fachmann“, „Formale Autorität“ und „Ideales Vorbild“ stark an Bedeutung. Demgegenüber lassen sich zwischen den im Abstand von zwei Jahren wiederholt vorgenommenen Wichtigkeitseinschätzungen innerhalb des PL keine nennenswerten Unterschiede finden. Die Wichtigkeitseinschätzungen sind hier nach zwei Jahren nahezu identisch.

3.1.1 Systemzentrierung und Schülerorientierung

Mittels Faktorenanalyse hat Jirasko (1994) rollenorientierte Zielvorstellungen (sowohl auf Item- als auch auf Skalenebene) auf die beiden Dimensionen „Systemorientiertheit“ und „Schülerzentriertheit“ reduziert.
Die Dimension „Systemorientiertheit“ umfasst dabei allgemein Erwartungen an eine Lehrperson, „die von der Gesellschaft über das Schulsystem gestellt werden“ (Mayr 1994, S. 223). Hierzu zählen die Aspekte „Formale Autorität“, „Fachmann“, „Sozialisationsvermittler“, „Vorbild“ und „Selektionsinstanz“ (vgl. ebd.).
Die Dimension „Schülerzentriertheit“ umfasst demgegenüber die Anforderungen an eine Lehrperson, dem/r Schüler/in „Freund und Partner“ zu sein, ihn/sie zu fördern und auch als private Person zu begegnen. „Diese Forderungen sind vor allem jene, die (heute) aus pädagogisch-psychologischer Sicht an einen Lehrer gerichtet werden“ (ebd., S. 223)[78].
Im Folgenden werden die beiden Dimensionen „Systemorientiertheit“ und „Schülerzentriertheit“ aus den PL-Pädagog/innenbefragungen zu den Zeitpunkten t_1 und t_3 betrachtet. Im Folgenden werden die Durchschnitte der arithmetischen Mittelwerte beider Dimensionen aus t_1 und t_3 dargestellt (vgl. Abb. 27). Zum Zeitpunkt t_1 bewegen sich die PL-Pädagog/innen für die Dimension Schülerzentriertheit auf einer Skala von 0 bis 3[79] mit einem arithmetischen Mittelwert von AM=2,1 im oberen Drittel. Derselbe arithmetische Mittelwert (AM=2,1) wird zum Zeitpunkt t_3 für diese Dimension erreicht. Es zeigt sich damit eine konstante Einschätzung der PL-Pädagog/innen für die Dimension Schülerzentriertheit.
Die berechneten Werte zur Dimension Systemorientiertheit bewegen sich zu den Zeitpunkten t_1 mit AM=2,0 und t_3 mit AM=2,1 auf ebenfalls nahezu identischem Niveau.
Es zeigen sich in den Ergebnissen für beide Dimensionen somit keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Erhebungen im zeitlichen Verlauf. Darüber hinaus wird ersichtlich, dass die PL-Pädagog/innen beide Dimensionen als gleich relevant einschätzen. So bewerten sie die Anforderungen, „die von der Gesellschaft über das Schulsystem [an sie, Anm. d. Verf.] gestellt werden“ (Mayr 1994, S. 223), als eher bedeutsam (Systemorientiertheit). Gleichzeitig messen sie z.B. der individuellen Betreuung und Förderung der PL-Schüler/innen und damit der Schülerzentriertheit eine hohe Bedeutung bei. Die Tatsache, dass die beiden verschiedenen Orientierungen eine nahezu gleiche Relevanz zugewiesen bekommen, könnte aus Sicht der Evaluator/innen darauf hindeuten, dass die PL-Pädagog/innen der Herausforderung, die PL-Schüler/innen gleichzeitig individuell zu fördern und an gesellschaftliche Anforderungen anschlussfähig zu machen, gleichermaßen im Blick haben.

[78] Hierzu gehören die Aspekte: „Freund und Partner“, „Privatperson“, „Individualitätsförderer“, „Förderer“ (vgl. ebd., S. 223).

[79] Der mögliche Wertebereich der durchschnittlichen arithmetischen Mittelwerte liegt zwischen 0 (min.)- 3 (max.).

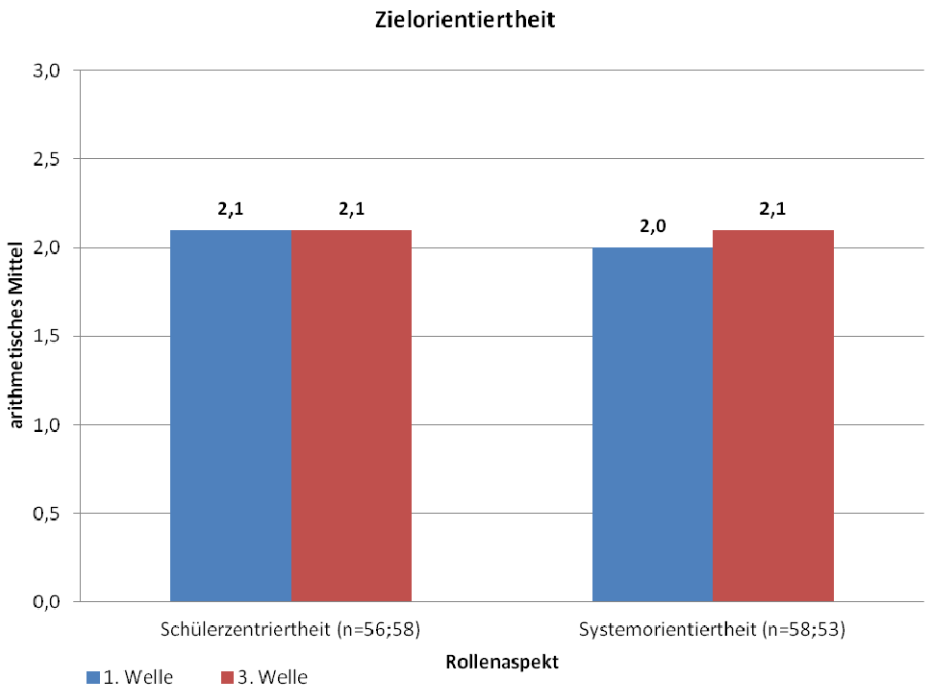

Abbildung 27: Zielorientiertheit (PL- Pädagog/innen, t_1 und t_3)

Zusammenfassung

Kapitel 3.1.1: Systemzentrierung und Schülerorientierung

Die Einschätzung der Relevanz der Dimensionen „Systemorientiertheit“ und „Schülerzentriertheit“ zeigt zu beiden Erhebungszeitpunkten keine oder nur sehr geringe Unterschiede. Die PL-Pädagog/innen weisen sowohl zum Zeitpunkt der ersten Befragung (t_1) als auch zum Zeitpunkt der zweiten Befragung (t_3) den von der Gesellschaft an das Schulsystem gestellten Anforderungen eine große Bedeutung zu (Systemorientiertheit). Gleichzeitig fördern und betreuen die PL-Pädagog/innen die PL-Schüler/innen im Produktiven Lernen individuell (Schülerorientiertheit). Den beiden sehr unterschiedlichen Orientierungen wird damit zu beiden Zeitpunkten eine gleich große Relevanz beigemessen.

3.1.2 Lehrer-Bezugsnormorientierung

Unter einer Bezugsnorm „versteht man einen Standard, mit dem ein Resultat verglichen wird, wenn man es als Leistung wahrnehmen und bewerten will“ (vgl. Heckhausen 1974 in Rheinberg et al. 2010, S. 61). Es lassen sich die soziale Bezugsnorm (orientiert am Durchschnittswert einer Gruppe) von der individuellen Bezugsnorm (orientiert an der individuellen Leistungsentwicklung) sowie der sachlichen bzw. kriterialen Bezugsnorm (orientiert an einer Sache, z.B. einer Aufgabe oder einem Lernziel) unterscheiden (vgl. ebd.). Je nach angewendeter Bezugsnorm kann somit ein Resultat je nach der unterlegten „Folie“ verschieden bewertet werden.

Für die Bewertung einer Leistung sind neben explizit vorgegebenen Bezugsnormen personenspezifisch bevorzugte Bezugssysteme maßgeblich, welche die Leistungsbewertung habitualisieren. Diese sogenannte Bezugsnormorientierung wurde insbesondere bei Lehrenden mit dem Ergebnis untersucht, dass die jeweiligen Bezugsnormen meist unreflektiert Anwendung finden (vgl. ebd., S. 62).

Forschungen zur Bezugsnormorientierung bei Lehrenden zeigen, dass sich bei einer dominanten Anwendung der sozialen Bezugsnorm relativ stabile Leistungsbilder ergeben und positive sowie negative Sanktionierungen von Leistungen in starkem Maße vom über- bzw. unterdurchschnittlichen Leistungsstand abhängen. Die Orientierung an der sozialen Bezugsnorm korrespondiert mit einer starken Tendenz zur Angebots- und Aufgabengleichheit, da so am einfachsten Leistungsvergleiche zwischen den Schüler/innen gezogen werden können (vgl. ebd., S. 62). Demgegenüber sind Leistungsattribuierungen von Lehrenden mit einer dominanten Orientierung an der individuellen Bezugsnorm weniger zeitstabil. Zur Erklärung von Leistungen werden hier häufiger zeitvariable Faktoren, z.B. die individuelle und situationsbedingte Anstrengung einer Schülerin/eines Schülers und die Qualität des Unterrichts herangezogen. Entsprechend lässt sich hier ein Bemühen seitens der Lehrenden konstatieren, die Unterrichts- bzw. Aufgabenanforderungen an die individuelle Leistungsentwicklung der Lernenden anzupassen (vgl. ebd., S. 63).

Die Bezugsnormorientierung von Lehrenden hat, empirisch abgesichert, Effekte auf die Entwicklung von Anstrengungsbereitschaft und Motivation, die Sicht auf die eigene Leistungsentwicklung, die Mitarbeitsfrequenz sowie das Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeitserwartung von Schüler/innen. Positive Korrelationen sind vor allem unter Anwendung der individuellen Bezugsnorm nachzuweisen, während eine Prominenz der sozialen Bezugsnorm ungünstige Entwicklungseffekte, vor allem bei leistungsschwächeren Schüler/innen, bedingt (vgl. ebd., S. 63). Mit der Betonung von Individualität und Entwicklung in der Konzeption des PL und in Abgrenzung zur Regelschule ist eine Orientierung an der individuellen Bezugsnorm im PL geradezu erwartbar: „Im *Produktiven Lernen* wird die vorherige berufliche Tätigkeit der beteiligten Lehrer/innen bzw. Sozialpädagog/inn/en weitgehend durch Aufgaben ersetzt, die bis dahin nur partiell oder gar nicht zu ihrer Schulpädagogik bzw. Sozialpädagogik gehörten: Individuelle Bildungsberatung, Gestaltung von Bildungssituationen, […] qualitative Evaluation der Bildungsentwicklung der Lernenden“ (Arnold und Schneider in IPLE 2004, S. 217). Übergeordnete und dieser Bezugsnorm zu Grunde liegende pädagogische Ziele sind u.a. die mit der Beförderung der Identitätsbildung verbundene Unterstützung einer individuellen Bildungsentwicklung der PL-Schüler/innen: „Wenn Tätigkeit zum Ausgangspunkt für Bildungsprozesse werden soll, kommt es darauf an,

die Tätigkeitssituation so zu gestalten, dass die lernende Person darin unterstützt wird, sich die Situation für ihren Bildungsprozess zu erschließen. 'Situation' ist dabei jener Ausschnitt von Wirklichkeit, in welchem PL-Schüler/innen und PL-Pädagog/innen gemeinsam im Interesse eines angestrebten Bildungsprozesses gestalterischen Einfluss nehmen. Der angestrebte Bildungsprozess ist in seinen Zielen und methodischen Schritten nicht vorgezeichnet, sondern er soll von den Lernenden mit zunehmender Autonomie und entsprechend ihren Bildungsprozessen gesteuert werden" (Borkenhagen und Mirow 2002, S. 446).

Vor diesem Hintergrund wurden für die vorliegende Evaluation in Anlehnung an die „Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen" (Schwarzer und Jerusalem 1999) zwei Items ausgewählt, die die Wahrnehmung der befragten PL-Pädagog/innen in Bezug auf die Relevanz der individuellen Bezugsnorm in ihrem pädagogischen Handeln wie auch in Bezug auf die Bedeutung der individuellen gegenüber der sozialen Bezugsnorm abbilden (vgl. ebd., S. 63). Die Zustimmung zu den einzelnen Aussagen (Items) konnte abgestuft zum Ausdruck gebracht werden (vierstufige Skala). Die Antwortmöglichkeiten lauten (1) „stimmt genau", (2) „stimmt eher", (3) „stimmt kaum" und (4) „stimmt nicht".

Das Maß der individuellen Orientierung der PL-Pädagog/innen an der individuellen Bezugsnorm wurde im Fragebogen mit der Aussage „Wenn ein Schüler seine Leistungen gegenüber früher verbessert, so wird er dafür von mir besonders gelobt." erhoben. Diese Einschätzung wurde zu zwei Messzeitpunkten erhoben. Zum Zeitpunkt der ersten Erhebung (t_1) sollten sich die PL-Pädagog/innen retrospektiv mit Blick auf ihre frühere Tätigkeit an der Regelschule zu ihrer damaligen Orientierung positionieren. Zum dritten Erhebungszeitpunkt (t_3) sollten sich die PL-Pädagog/innen zu ihrer derzeitigen Orientierung als Pädagog/innen im PL dazu positionieren.

In die grafische Darstellung (vgl. Abb. 28) wurden die arithmetischen Mittelwerte (AM) der Normstichprobe[80] und der beiden Messzeitpunkte (t_1, t_3) aufgenommen. Das arithmetische Mittel wurde hier als Maß der zentralen Tendenz gewählt (trotz ordinaler Skalierung), um eine Gegenüberstellung mit der Normstichprobe (für die nur das arithmetische Mittel vorlag) vornehmen zu können.

Die arithmetischen Mittelwerte der Normstichprobe mit AM=3,56, der ersten Erhebung (t_1) mit AM=3,55 sowie der zweiten Erhebung (t_3) mit AM=3,47 sind nahezu identisch. Die PL-Pädagog/innen weisen zum Zeitpunkt t_1, zu dem sie retrospektiv auf ihre vergangene Tätigkeit an Regelschulen Bezug nehmen, eine deutlich erkennbare Orientierung an der individuellen Bezugsnorm auf (AM=3,55 bei einem Maximum von 4,0), die auch zum dritten Ergebungszeitpunkt t_3, zu dem sie sich auf ihre aktuelle Tätigkeit im PL beziehen, auf ähnlich hohem Niveau bleibt.

[80] Bei der Normstichprobe handelt es sich um Lehrer/innen zehn ausgewählter Schulen. Die Schulen nehmen an dem Programm „Selbstwirksame Schulen" teil, die von Schwarzer und Jerusalem et al. wissenschaftlich begleitet werden. Das Programm ist vor allem darauf ausgerichtet, die Selbstwirksamkeit von Lehrer/innen und Schüler/innen zu steigern. Daneben werden u.a. auch Veränderungen auf der Systemebene erfasst, die Indizien für ein günstiges bzw. sich verbesserndes Lern- und Sozialklima liefern. Im Rahmen dessen wurde die Orientierung der Lehrer an der individuellen Bezugsnorm untersucht. Vor dem Hintergrund des Programmes „Selbstwirksame Schulen" ist davon auszugehen, dass die ausgewählte Untersuchungsgruppe eher hohe Werte auf der Skala „Lehrer-Bezugsnorm-Orientierung" erzielt (vgl. Schwarzer und Jerusalem 2001, S. 7-12).

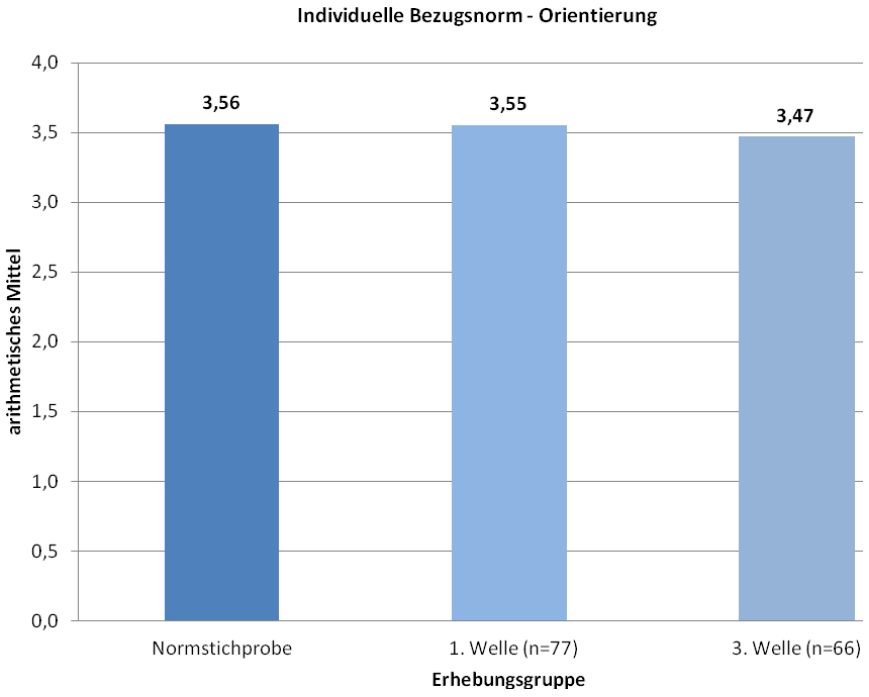

Abbildung 28: Individuelle Bezugsnorm – Orientierung (PL-Pädagog/innen, t_1 und t_3)

Mit einer weiteren Aussage wurde im Fragebogen die Einschätzung der individuellen Orientierung der PL-Pädagog/innen an der individuellen Bezugsnorm in zusätzlicher Abgrenzung gegen die Orientierung an der sozialen Bezugsnorm mit der Formulierung „Wenn ein Schüler seine Leistungen verbessert, wird er von mir gelobt, auch dann, wenn er im Vergleich zur Klasse unter dem Durchschnitt liegt.“ erhoben. Auch diese wurde zu zwei Messzeitpunkten mit den oben bereits genannten Antwortmöglichkeiten und Orientierungen (retrospektiv, aktuell) dargeboten und im Folgenden grafisch dargestellt (vgl. Abb. 29).

Es zeigt sich, dass sich die PL-Pädagog/innen zum Zeitpunkt t_1 (retrospektiver Bezug Regelschule) mit einem arithmetischen Mittelwert von AM=3,58 leicht unter dem Wert der Normstichprobe (AM=3,69) positionieren. Nahezu identisch schätzen die PL-Pädagog/innen ihre Orientierung an der individuellen Bezugsnorm zum Zeitpunkt t_3 mit einem arithmetischen Mittelwert von AM=3,61 ein.

Auch bei der diese Aussage zusätzlich schärfenden Abgrenzung gegen die Orientierung an der sozialen Bezugsnorm weisen die PL-Pädagog/innen bereits vor ihrer Zeit im PL eine erkennbare Orientierung an der individuellen Bezugsnorm auf (AM=3,58 bei einem Maximum von 4,0), die im Zeitverlauf auf gleichem Niveau verbleibt.

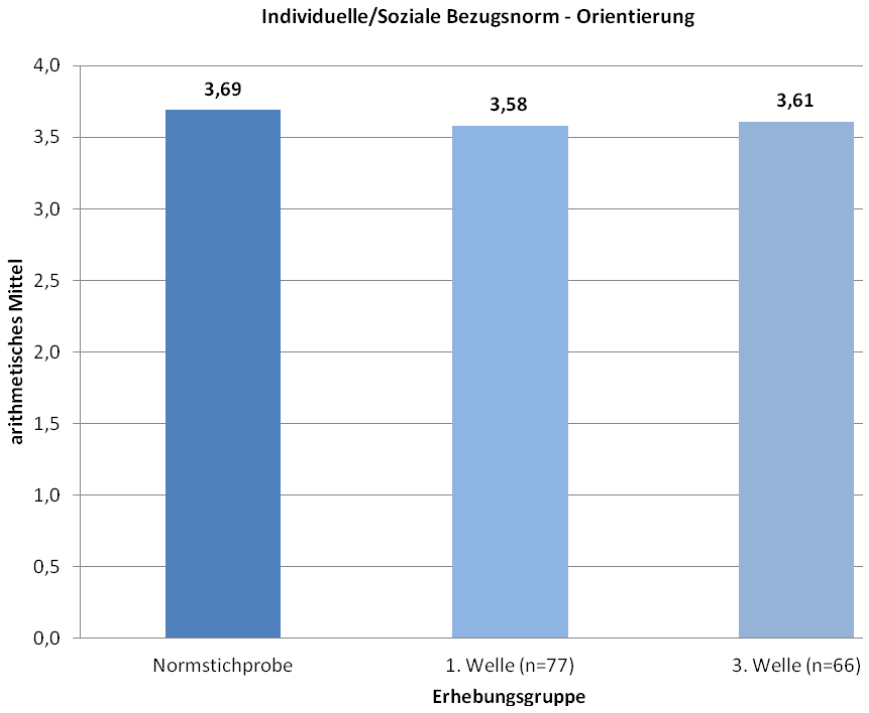

Abbildung 29: Individuelle/Soziale Bezugsnorm – Orientierung (PL-Pädagog/innen, t_1 und t_3)

Einleitend wurde herausgestellt, dass die Orientierung an der individuellen Bezugsnorm im PL aus konzeptionellen Gründen geradezu vorausgesetzt werden muss. Die Ergebnisse der Erhebungen zeigen, dass sich die PL-Pädagog/innen bereits für ihre Tätigkeit an der Regelschule retrospektiv als an der individuellen Bezugsnorm orientiert einschätzen. Sie bestätigen dies auch in Abgrenzung zur sozialen Bezugsnorm. Mit ihrer Einschätzung positionieren sich die PL-Pädagog/innen auf ähnlich hohem Niveau wie die Befragten der Normstichprobe.

Zusammenfassung

Kapitel 3.1.2: Lehrer-Bezugsnormorientierung

Auf ihren Umgang mit schulischen Leistungen befragt, erfährt die Orientierung an der individuellen Bezugsnorm (auch in Abgrenzung zur Orientierung an der sozialen Bezugsnorm) bereits während ihrer Zeit als Regelschullehrer/innen eine hohe Zustimmung. Das Maß der Zustimmung zur Orientierung an der individuellen Bezugsnorm (auch in Abgrenzung gegen die Orientierung an der sozialen Bezugsnorm) bleibt in der Arbeit im PL auf nahezu identischem und zugleich hohem Niveau.

3.2 Schülerbilder

Im folgenden Kapitel werden die Schülerbilder, wie sie die PL-Pädagog/innen in den Interviews zum Zeitpunkt der dritten Erhebung (t_3) beschreiben, dargestellt. Vor allem wird es darum gehen, ob und welche Veränderungen die PL-Pädagog/innen in der Sicht auf ihre PL-Schüler/innen wahrnehmen.[81] Anders, als mit der Frage intendiert, beschreiben manche PL-Pädagog/innen in Beantwortung der Frage kursorisch die Bildungs- und Kompetenzentwicklung der PL-Teilnehmer/innen. Solche Aussagen, die ausschließlich die Entwicklungen der PL-Teilnehmer/innen darstellen, werden in diesem Kapitel ausgespart. Es werden diejenigen Aussagen dargestellt, in denen PL-Pädagog/innen erkennbar auf die Frage eingehen und ihren z.T. veränderten Blick auf Schüler/innen darstellen. Sie thematisieren dabei mehrheitlich ihr Verhältnis zu und ihr Verständnis für (PL-)Schüler/innen sowie ihre Wahrnehmung, PL-Schüler/innen mehr als komplexe Person (Privatperson, Schüler/in, Praktikant/in) zu begreifen.

Durch die enge und intensive Zusammenarbeit zwischen PL-Schüler/innen und PL-Pädagog/innen haben beide Seiten die Möglichkeit, sich sehr gründlich und in unterschiedlichen Situationen kennenzulernen. Durch die verschiedenen Lern- und Tätigkeitsumgebungen der PL-Schüler/innen, d.h. das Lernen in der Schule und das Tätigsein am Praxislernort, können PL-Pädagog/innen die Persönlichkeit der PL-Schüler/innen sowohl als Lernende/r in der Schule als auch als Arbeitende/r am Praxislernort erleben. Dabei treten z.T. erklärungsbedürftige Diskrepanzen auf:

> *„Ja, grundlegend sogar. Weil wir ja unsere Teilnehmer auch ganz anders kennenlernen, als ich einen Schüler kennenlernen kann, den ich 90 Minuten am Montag und 90 Minuten am Mittwoch im Unterricht habe, und auch durch die Tatsache, dass wir unsere Teilnehmer ja sowohl in der Schule als auch in der Praxis erleben. Da gibt es dann auch einen Konflikt, also einen Widerspruch, zwischen beiden Schülerpersönlichkeiten, sag ich mal. Und da gerate ich dann auch gerade immer an meine Grenzen, wenn mir die Teilnehmer erklären: 'Am Praxislernort bin ich immer pünktlich.' 'Und warum schaffst du das hier nicht?' 'Ja, das weiß ich auch nicht.' Also da sehen uns die Schüler, die Schüler sehen uns schon noch immer in so einer Lehrerrolle. 'Der auf Arbeit, der ist wichtig, der ist wichtig für meine Zukunft, da muss ich zuverlässig sein, da muss ich pünktlich sein, Schule ist egal.' Und das, da arbeite ich noch dran, das so für mich zu verstehen, warum dieser, also ich interpretiere das also ein gewisses Stück als Respektlosigkeit uns Lehrern gegenüber. Und da weiß ich aber noch nicht, wo es herkommt" (M3.L6.14).*

Die Zusammenarbeit mit Mentor/innen ermöglicht einen umfassenden Blick auf die „Gesamtperson":

> *„Durch dieses auch die Kombination mit der Praxis und mit dem Austausch mit den Mentoren merkt man ja, es ist nicht nur unsere Person, die da irgendwas bewirkt, sondern das ist aus einer anderen Sichtweise, man sieht sie ja auch in anderen Bereichen, die Schüler, und weiß, wenn einer jetzt in Mathe oder Deutsch jetzt nicht so gut ist, aber der ist zuverlässig, pünktlich, an seinem Praxisplatz freuen sich alle, wenn er kommt, hat man natürlich mehr diese Gesamtperson im Auge als nur hier denjenigen, der hier sitzt und irgendwelche fachlichen Dinge ableisten soll" (M3.L9.8).*

Viele PL-Pädagog/innen sprechen von einem besonderen Verhältnis zu PL-Schüler/innen. Einen möglichen Grund für das sehr aufgeschlossene Verhältnis zu PL-Schüler/innen sieht

[81] Die diesbezügliche Frage im Fragebogen lautet: „Hat sich Ihre Sichtweise auf die Schüler/innen durch die Erfahrungen im PL geändert? Wenn ja, inwiefern hat es sich verändert? Wie sehen Sie ggf. Schüler/innen heute?".

eine PL-Pädagogin in den konzeptionellen Anforderungen des PL, wie beispielsweise der Bildungsberatung:

> *„Ich habe ein ganz anderes Verhältnis zu ihnen. Es muss ein aufgeschlossenes Verhältnis sein, es muss etwas mit Vertrauen zu tun haben, sonst funktioniert das nicht, auch in der Bildungsberatung nicht. Und das ist, denke ich, in der Schule nicht so wesentlich gewesen. Sicher hatte man vor allem zu seiner Klasse ein ganz anderes Verhältnis als zu allen anderen Schülern. Ich habe Musik unterrichtet und hatte natürlich immer sehr viele Klassen. Und hier kommt es darauf an, dass man ein offenes, ein – ja - angenehmes Verhältnis zu den Jugendlichen hat, ansonsten verschließen sie sich und dann wird es auch nichts, … funktioniert keine Bildungsberatung" (M3.L7.12).*

Durch die Intensivierung des Kontaktes zwischen PL-Pädagog/innen und PL-Schüler/innen, ist es möglich, mit mehr Verständnis auf die PL-Schüler/innen eingehen zu können:

> *„Doch, wenn man über die Schüler mehr weiß, kann man mit mehr Verständnis auf manche Sachen eingehen. Doch, aber weiß auch, wenn man sie nicht so intensiv, wie wir sie ja hier haben, an den zwei Tagen haben wir sie ja den ganzen Tag über, sehr deutlich entscheiden kann, wann ist das nur eine Ausrede und wann sind es wirklich triftige Gründe, die an manchen Stellen vorliegen. Man lernt sie doch besser kennen" (M3.L3.12).*

Ein generelles Verständnis für Schüler/innen zeigt die folgende Gesprächspartnerin, die Ursachen für bestimmte Verhaltensweisen nicht nur in personalen, sondern in verschiedenen Dimensionen, u.a. in der Familie, sucht:

> *„Weil ich sag mal so, wenn ich jetzt Schülern auf der Straße begegne und die dort, nicht unsere, und die da irgendwie gerade, was weiß ich, ihr Beißverhalten da so ausfahren, so Kerle oder so, oder auch die Mädchen, die da so meinen jetzt irgendwie so und dann so rumbrüllen: 'Ey Alter, lass mich in Ruhe', oder sowas. Und da kann ich mir immer vorstellen, ich weiß das auch von meinen Eltern, dass Oma und Opa dann immer ganz komisch gucken und denken: 'Oh Gott, die sind aggressiv, die sind aggressiv.' Nein, sind die gar nicht, das hat ganz verschiedene Ursachen, warum die da jetzt gerade da auf doof tun und wenn unsere dann manchmal hier raus gehen und die haben einen guten Tag hinter sich, dann gehen die eben auch raus und blödeln da, was bei anderen natürlich total anders ankommt, weil die denken, die sind jetzt aggressiv. Sind die aber gar nicht. Ja also ich, muss ich sagen, ich gehe ganz anders auf Jugendliche zu und sehe das nicht so verbissen, aus welchen Gründen sie auch immer das da jetzt gerade haben, guten Tag oder wie" (M3.L2.96).*

Als unverändert in der Gegenüberstellung von Regelschule und PL beschreiben zwei PL-Pädagog/innen ihr Verständnis für PL-Schüler/innen, wobei eine PL-Pädagogin durch den intensiven Kontakt mit den PL-Schüler/innen mehr Möglichkeiten für einen empathischen Zugang sieht:

> *„Also da würde ich bei mir persönlich jetzt nicht so eine große Veränderung sehen. Ich habe immer versucht mich in die Lage des Schülers hineinzuversetzen, bin durch auch private Schicksalsschläge auch immer in der Position gewesen, mich manchmal in einen Schüler hineinzuversetzen, auch was familiäre Situationen oder dergleichen anbetraf. Darum ist es mir eigentlich nicht schwer gefallen immer auf den Schüler zuzugehen und nicht so den Schüler als Gegenstand, sag ich mal, in dem Sinne zu betrachten und das denke ich mal, hat sich nicht, es hat sich natürlich hier ein bisschen verstärkt, dass man vielleicht durch diese engere Zusammenarbeit mit dem Schüler, mit dem Teilnehmer ein bisschen mehr in die familiären Verhältnisse schauen kann, als das, was man als Klassenlehrer oder als Fachlehrer in der Regelschule machen kann" (M3.L1.17).*

> *„Also ich betrachte die nie als Problemschüler, schon von Anfang an nicht, also wir haben andere, die sind halt so, wie sie sind und dafür gibt es die verschiedensten Gründe. Also da muss man sie einfach so nehmen" (M3.L9.27).*

In einem Interview beschreibt die Gesprächspartnerin ihre Tätigkeit im PL und berichtet in diesem Zusammenhang von einer neuen zu begleitenden Gruppe von PL-Schüler/innen. Der

Gesprächsausschnitt lässt vermuten, im Gegensatz zu den vorherigen Ausschnitten, dass zwischen PL-Pädagog/in und PL-Schüler/innen ein eher distanziertes Verhältnis vorhanden ist:

> *„Du investierst hier Kraft und Zeit und versuchst sie dran zu gewöhnen wie es draußen eigentlich läuft in der Praxis und irgendwie wollen sie es nicht begreifen.' Also man kommt, also in der neuen Gruppe, ich komm fast wieder einen Schritt zurück jetzt, wir waren schon mal mit der anderen Gruppe, die waren schon viel selbstständiger, die waren viel besser, viel orientierter als jetzt momentan, wo man so wieder kleinschrittig anfangen muss, beim Urschleim und Gott und sie irgendwo abholen muss, wo sie, was weiß ich, so unselbstständig stehen geblieben sind und nun versuchen muss daraus nun ein paar Schüler zu formen, die man in die Welt nachher schicken kann, die so ein bisschen offen sind für das, was in der Praxis läuft dann" (M3.L4.50).*

Zusammenfassung

Kapitel 3.2: Schülerbilder

Die PL-Pädagog/innen berichten zum Zeitpunkt t_3 übereinstimmend von einer hohen Relevanz, die sie einem respekt- und vertrauensvollen Umgang mit PL-Schüler/innen in ihrer Arbeit im Produktiven Lernen beimessen. Sie sprechen von einem intensiven Kontakt zu den PL-Teilnehmer/innen, der aus ihrer Perspektive mit einer differenzierten Sicht auf die unterschiedlichen Persönlichkeiten (in ihrer Komplexität) einhergeht. Aus der eigenen Sicht bringen sie mehr Verständnis für z.B. problematische Verhaltensweisen der PL-Schüler/innen auf und suchen die Ursachen hierfür nicht einseitig in der Persönlichkeit der PL-Schüler/innen. Die Lehrpersonen sehen in der konzeptionellen Rahmung des PL die Grundlage für diesen intensiven und individuellen Umgang mit den PL-Schüler/innen.

3.3 Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung

Mit Fragebogen zu den Zeitpunkten t_1 und t_3 wurde u.a. die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung der PL-Pädagog/innen erhoben. Dazu wurde das von Ralf Schwarzer und Gerdamarie Schmitz (vgl. Schwarzer und Jerusalem 1999, S. 61) erprobte Messinstrument zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung genutzt. Das Messinstrument umfasst zehn Aussagen (vgl. Abb. 30), zu denen sich die PL-Pädagog/innen auf einer vierstufigen Antwortskala (mit den Ausprägungen „stimmt nicht“, „stimmt kaum“, „stimmt eher“ und „stimmt genau“) positionieren konnten.

Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung
Schwarzer, Schmitz in Schwarzer, Jerusalem 1999

01 Ich weiß, daß ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.
02 Ich weiß, daß ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.
03 Ich bin mir sicher, daß ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.
04 Ich bin mir sicher, daß ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.
05 Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.
06 Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen.
07 Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiß ich, daß ich nicht viel ausrichten kann. (–)
08 Ich bin mir sicher, daß ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.
09 Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zum Modellversuch zu begeistern.
10 Ich kann Veränderungen im Rahmen des Modellversuchs auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen.

Abbildung 30: Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung

Selbstwirksamkeitserwartung wird nach Ralf Schwarzer und Lisa Marie Warner definiert als „subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können. Dabei handelt es sich nicht um Aufgaben, die durch einfache Routine lösbar sind, sondern um solche mit einem Schwierigkeitsgrad, der Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich macht“ (Schwarzer und Warner 2011, S. 496). Die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung beinhaltet in ihrer Konkretion Selbsteinschätzungen von Lehrer/innen zu eigenen Kompetenzen, die „Anforderungen ihres Berufslebens auch unter widrigen Bedingungen erfolgreich zu meistern“ (ebd., S. 497 f.). Bei der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung handelt es sich um eine individuelle und spezifische Form der Selbstwirksamkeitserwartung. Zu ihrer Bestimmung haben Schwarzer und Schmitz vier tätigkeitsspezifische Kompetenzbereiche für Lehrer/innen bestimmt (vgl. Schwarzer und Jerusalem 1999, S. 61). Es handelt sich um die Bereiche berufliche Leistung, berufliche Weiterentwicklung, soziale Interaktionen mit Schüler/innen, Eltern und Kolleg/innen sowie den Umgang mit Berufsstress.
Die Selbstwirksamkeitserwartung als subjektive Einschätzung oder Überzeugung über eigene Kompetenzen stimme nicht notwendig mit den tatsächlichen Fähigkeiten überein, so Schmitz. Allerdings steuere die subjektive Kompetenzerwartung das eigene Handeln. Eine

positive Selbsteinschätzung könne dazu beitragen, tägliche Anforderungen als weniger stressreich zu empfinden und sie erfolgreicher zu bewältigen (vgl. Schmitz in Schwarzer und Jerusalem 1999, S. 57):

> *„Im Lehrerberuf ist das besonders wichtig, da das Verhalten von Lehrern im Umgang mit ihren Schülern einen großen Einfluß auf die Motivation, die Lernfreude und die Leistung der Schüler hat" (ebd., S. 57).*

In einer von Schmitz und Warner durchgeführten Studie (innerhalb des bundesweiten Modellversuchs „Verbund selbstwirksamer Schulen") wurden Evidenzen für empirische Zusammenhänge zwischen der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung und a) der Lehrer-Gesundheit, b) dem Lehrerverhalten im Unterricht und c) dem Schülerverhalten im Unterricht untersucht. Im Ergebnis zeigte sich, dass eine positive/hohe Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung den/die einzelne/n Lehrer/in „nicht nur vor gesundheitlichen Problemen – mentaler und körperlicher Natur – bewahren kann, sondern darüber hinaus Lehrer- wie Schülerverhalten im Unterricht positiv beeinflussen und damit einen Beitrag zu einer positiven Lernumgebung leisten kann" (Schwarzer und Warner 2011, S. 500).
Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass eine ggf. hohe Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung der PL-Pädagog/innen positiven Einfluss auf die Leistung, die Motivation und die Selbstwirksamkeit der PL-Teilnehmer/innen haben kann (vgl. ebd., S. 499). Ein solcher Effekt könnte dem Ziel, abschlussgefährdete Schüler/innen zu einem Schulabschluss zu führen, zuträglich sein.
Für die Evaluator/innen war vor diesem Hintergrund von Interesse, wie die PL-Pädagog/innen ihre Selbstwirksamkeit im Produktiven Lernen einschätzen. Weiterhin ist von Interesse, ob sie retrospektiv Unterschiede zu ihrer Tätigkeit als Lehrpersonen an Regelschulen sehen. Die Autor/innen des PL gehen davon aus, dass eine konventionell ausgebildete Lehrperson nicht über die notwendigen Kompetenzen verfügt, das Lernen im PL und die damit intendierten Bildungs- und Entwicklungsprozesse angemessen zu initiieren, zu begleiten und zu steuern. Vor diesem Hintergrund ist im Zuge der Fort- und Weiterbildung der PL-Pädagog/innen theoretisch plausibel mit einer Bewegung auf der Dimension Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung zu rechnen. Daneben bleibt zu beachten, dass in der pädagogischen Arbeit mit PL-Schüler/innen – als selektierte Gruppe vorwiegend abschlussgefährdeter Schüler/innen – davon auszugehen ist, dass die beruflichen Anforderungen und damit potenzielle Belastungen besonders hoch sind. Allerdings wird dies durch eine grundlegende Veränderung der Rahmenbedingungen (Betreuungsschlüssel, Arbeitszeit, räumliche Umgebung usw.) vermutlich auch wieder gepuffert. Bei der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung handelt es sich aus Sicht der Evaluator/innen um einen relevanten, vermutlich handlungssteuernden, empirisch vielfach geprüften Faktor, auf dem sich Entwicklungen von Lehrpersonen empirisch messen bzw. abbilden lassen.

Zum Zeitpunkt der ersten Befragung (t_1) wurde die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung der PL-Pädagog/innen retrospektiv erhoben.[82] D.h., die PL-Pädagog/innen wurden gebeten, sich in die Zeit zurückzuversetzen, bevor sie mit dem PL in Berührung gekommen sind und noch als Lehrer/in einer Regelschule tätig waren.[83] In der zweiten Erhebung zum Zeitpunkt t_3 wur-

[82] Grund der retrospektiven Erhebung ist die Asynchronität zwischen dem Projektstart des PL in Mecklenburg-Vorpommern einerseits und der Evaluationsbeauftragung andererseits.

[83] Der Einleitungstext zu den Items zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung im Fragebogen der PL-Pädagog/innen zum Zeitpunkt t_1 lautete: „Bitte versetzen Sie sich jetzt in die Zeit zurück, bevor Sie mit PL in Berührung gekommen sind und noch im regulären Schulbetrieb unterrichtet haben. Erinnern Sie sich an Ihre bisherige Tätigkeit als Lehrer und schätzen Sie aus jener

den die PL-Pädagog/innen gebeten, sich zu den vorgegebenen Aussagen (Items) aus ihrer derzeitigen Tätigkeit als Pädagog/in im PL heraus zu positionieren.[84] Die Ergebnisse beider Befragungen werden in der folgenden Abbildung (vgl. Abb. 31) einander gegenübergestellt, um mögliche Veränderungen in der Einschätzung ihrer Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung als Regelschullehrer/in und als PL-Pädagog/in zu veranschaulichen. Zur Auswertung wurde der jeweilige Summenmittelwert der Gesamtskala (AM) der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung gebildet. Als zusätzlicher Bezugspunkt wird die von Schwarzer und Schmitz berechnete Summe der arithmetischen Mittelwerte einer Normstichprobe[85] gegenüber gestellt.

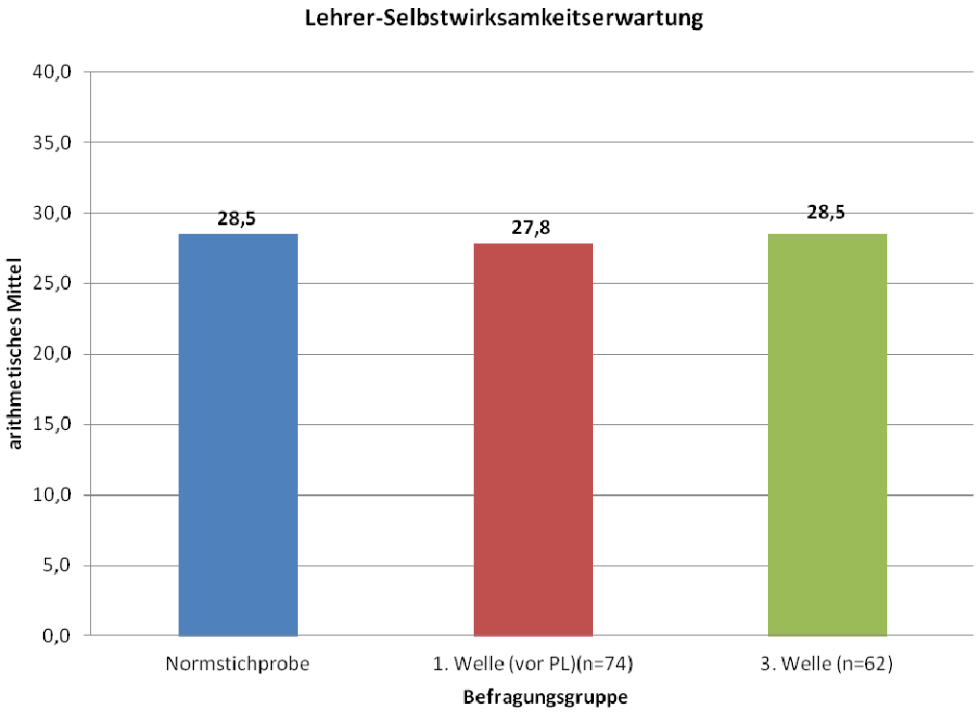

Abbildung 31: Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (PL-Pädagog/innen, t_1 und t_3)

Die zu beiden Messzeitpunkten erreichten Summenmittelwerte mit AM=27,8 zum Zeitpunkt t_1 und AM=28,5 zum Zeitpunkt t_3 bewegen sich bei einem maximal erreichbaren arithmetischen Mittelwert von AM=40 auf einem eher hohen Niveau. In der Tendenz zeigt sich, dass sich die PL-Pädagog/innen im Rückblick auf ihre vergangene Tätigkeit als Lehrer/in einer Regelschule (mit einem Summenwert von AM=27,8) retrospektiv als etwas weniger selbstwirksam einschätzen als aktuell in der Tätigkeit als PL-Pädagog/in zum Zeitpunkt t_3 (mit einem

Perspektive die nun folgenden Aussagen ein, auch wenn in diesen zum Teil eine Zukunftsperspektive formuliert wird. Erinnern Sie sich bitte an Ihre damaligen Zukunftserwartungen." Diese Technik der Wiedererinnerung (stimulated recall) wurde im Kontext des Forschungsprogramms „Subjektive Theorien" (FST) vielfältig erprobt und hat sich forschungspraktisch bewährt.

[84] Der Einleitungstext im Fragebogen zum Zeitpunkt t_3 lautetet: „Berufe stellen ganz unterschiedliche Anforderungen an die Akteure. Im Folgenden interessiert uns Ihre derzeitige Sichtweise und Ihr derzeitiges Erleben hinsichtlich dieser Anforderungen."

[85] Bei der Normstichprobe handelt es sich um Lehrer/innen zehn ausgewählter Schulen. Die Schulen nehmen an dem Programm „Selbstwirksame Schulen" teil, die von Schwarzer und Jerusalem et al. wissenschaftlich begleitet werden. Das Programm ist vor allem darauf ausgerichtet, die Selbstwirksamkeit von Lehrer/innen und Schüler/innen zu steigern. Vor dem Hintergrund des Programmes „Selbstwirksame Schulen" ist davon auszugehen, dass es sich um eine ausgewählte Untersuchungsgruppe handelt, die eher hohe Werte auf der Skala „Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung" erzielen (vgl. Schwarzer und Jerusalem 2001, S. 7-12).

Summenwert von AM=28,5). Es zeigt sich damit in der Selbsteinschätzung der PL-Pädagog/innen eine geringe Zunahme der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung für die Tätigkeit als PL-Pädagog/in. Weiter zeigt sich, dass der errechnete Summenwert der PL-Pädagog/innen aus t_3 (Bezug aktuelle Tätigkeit als PL-Pädagog/in), anders als zum Zeitpunkt t_1, auf einem Niveau mit dem Summenwert der Normstichprobe (AM=28,5) liegt.
Es zeigt sich damit bei den PL-Pädagog/innen eine Diskrepanz in der Einschätzung der Lehrer-Selbstwirksamkeit zwischen der vergangenen Tätigkeit als Regelschullehrer/in und der aktuellen Tätigkeit als PL-Pädagog/in. Die eher hohe Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung der PL-Pädagog/innen kann, nach Schwarzer und Warner, das Lernklima im PL ebenso positiv beeinflussen, wie die Motivation, die Lernleistung und die Selbstwirksamkeitserwartung der PL-Teilnehmer/innen. Im Blick auf die Ziele, die das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur in Mecklenburg-Vorpommern mit dem PL verfolgt, kann auf der Folie der Forschungsliteratur davon ausgegangen werden, dass die leicht steigende Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung der PL-Pädagog/innen den Gesamtprozess mit Blick auf die oben genannten Dimensionen konzeptkonform positiv beeinflussen dürfte. Es bleibt zu beachten, dass es sich lediglich um einen leichten Anstieg handelt, wobei die Werte auf einem insgesamt recht hohen Niveau liegen.

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse dreier Items aus t_1 und t_3 näher dargestellt. Es handelt sich um diejenigen Items, bei denen die Werte zur Selbsteinschätzung der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung von der ersten (retrospektiv orientierten) zur zweiten (aktuell orientierten) Befragung zum einen zunehmen (hier gleichbedeutend mit einem Anstieg in der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung) und zum anderen die größten Differenzen[86] zueinander aufweisen.[87] Bei den vorgegebenen Aussagen (Items) mit zunehmenden Werten und den höchsten Differenzen handelt es sich um die Items 03, 04 und 07 (vgl. Abb. 32):

- 07 „Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.“ (umgepolt[88])
- 04 „Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.“
- 03 „Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.“

Die Werte aus t_1 und t_3 zum Item 07 „Einfluss auf Entwicklung“ weisen die höchste Differenz ihrer arithmetischen Mittel auf (Differenz AM=0,24). Darauf folgen die Differenzwerte aus den Items 04 „positive Einstellung im Umgang mit Problemen“ (Differenz AM=0,21) und 03 „guter Kontakt zu problematischen Schülern“ (Differenz AM=0,15).
Die negativ formulierte Aussage 07 „Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.“ wurde zur Auswertung und Darstellung umgepolt. Daher sind steigende Werte auch hier gleichbedeutend mit einer Steigerung in der Selbstwirksamkeitserwartung. Die Befragten sind entsprechend wäh-

[86] Die Differenz wird aus den arithmetischen Mittelwerten der jeweiligen Items aus erster (t_1) und zweiter (t_3) Befragung berechnet.

[87] Bei keinem der zehn Items konnte eine absteigende Tendenz der Werte von der ersten zur dritten Erhebungswelle festgestellt werden, was eine Abnahme der Selbstwirksamkeitserwartung bedeuten würde.

[88] Für die Auswertung wurde dieses Item entsprechend der Vorgaben der Skalenentwicklung umgepolt.

rend ihrer aktuellen Tätigkeit als PL-Pädagog/in eher überzeugt, bei eigenem hohen Engagement positiv auf die Entwicklung der PL-Schüler/innen Einfluss nehmen zu können. Rückblickend schätzen sie sich hier als weniger kompetent ein (auch in der Gegenüberstellung zur Normstichprobe).
Auch bei der Einschätzung ihrer Fähigkeiten, sich zukünftig noch besser auf individuelle Probleme ihrer PL-Schüler/innen einstellen zu können und einen guten Kontakt auch zu problematischen PL-Schüler/innen aufbauen und halten zu können, halten sich die PL-Pädagog/innen in ihrer gegenwärtigen Tätigkeit für kompetenter als retrospektiv bei ihrer Tätigkeit als Regelschullehrer/innen. Auffällig ist, dass, anders als bei den Items 07 und 04, der Mittelwert zum Item 03 „guter Kontakt zu problematischen Schülern“ auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt unter dem Wert der Normstichprobe liegt. Geht man davon aus, dass die Teilnehmer/innen des PL eine in verschiedener Hinsicht schwierige und problematische Schüler/innenklientel darstellen, gewinnt dieser Aspekt umso mehr an Bedeutung. Dennoch handelt es sich mit AM=3,12 um einen sehr hohen arithmetischen Mittelwert, demzufolge sichergestellt zu sein scheint, dass die PL-Pädagog/innen einen positiven Zugang zu den PL-Teilnehmer/innen finden können. Dass der Wert auch zum Zeitpunkt t_3 unter dem der Normstichprobe liegt, ist aus Sicht des Evaluationsteams mit einer besonderen Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe der Normstichprobe zu erklären. Die Lehrer/innen der Normstichprobe sind an dem Projekt „Selbstwirksame Schule“ beteiligt. Daher kann davon ausgegangen werden, dass auch bei einzelnen Items zur Skala „Lehrer-Selbstwirksamkeit“ besonders hohe Werte erreicht werden.

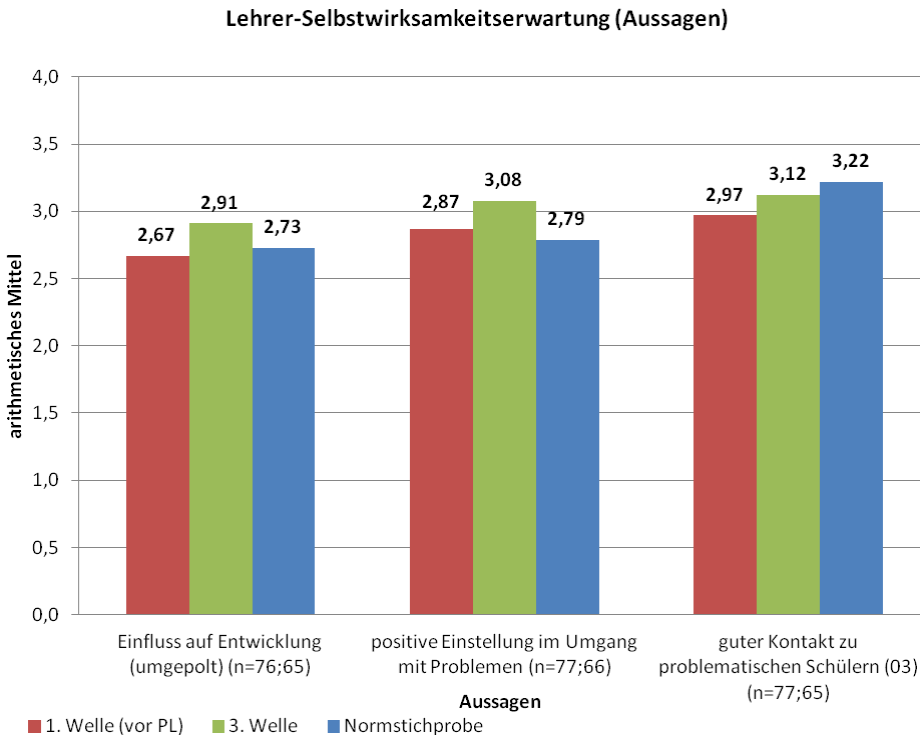

Abbildung 32: Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (Aussagen) (PL-Pädagog/innen, t_1 und t_3)

Den insgesamt (für die Erhebungszeitpunkte t_1 und t_3) höchsten arithmetischen Mittelwert mit AM=3,28 erreichen die PL-Pädagog/innen zum Zeitpunkt t_3 für das Item 09 „Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zu begeistern“. Demzufolge halten sich die PL-Pädagog/innen für sehr kompetent/hoch selbstwirksam, wenn es darum geht, die PL-

Schüler/innen für Neues zu öffnen und zu begeistern. Auch mit dieser Aussage ist ein guter Kontakt zu den PL-Schüler/innen vorausgesetzt, was sich mit dem hohen Mittelwert aus dem Item 04 „guter Kontakt zu problematischen Schülern“ deckt.

Es zeigt sich, dass die PL-Pädagog/innen ihre Kompetenzen, die Anforderungen, die an sie als PL-Pädagog/innen gestellt werden, auch unter schwierigen Bedingungen zu erfüllen, insgesamt eher hoch einschätzen. Den deutlichsten Zuwachs an Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten zeigen die PL-Pädagog/innen, wenn es um den Einfluss geht, den sie auf die Entwicklung ihrer PL-Schüler/innen nehmen. Insgesamt lässt sich bei keinem Item eine rückläufige Tendenz in der Einschätzung ihrer Selbstwirksamkeit feststellen. Die PL-Pädagog/innen schätzen sich bei ihrer Tätigkeit als PL-Pädagog/in für jedes Item mindestens ebenso selbstwirksam oder eben selbstwirksamer ein als bei ihrer Tätigkeit als Regelschullehrer/innen.
Das Land M-V verbindet mit der Flexiblen Schulausgangsphase und damit mit dem Produktiven Lernen das Ziel, „[…] die Chancen der Schüler auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu erhöhen“ (Bildungsserver Mecklenburg-Vorpommern). Das Programm soll die Quote der Schulabsolvent/innen ohne Schulabschluss reduzieren. Vor diesem Hintergrund sind die hier berichteten Veränderungen in der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung im beobachteten Projektzeitraum insofern als sehr positiv zu bewerten, als sie der Zielstellung des Landes höchst förderlich sein dürften.

Zusammenfassung

Kapitel 3.3: Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung

Es zeigt sich, dass sich die PL-Pädagog/innen im Produktiven Lernen als besonders selbstwirksam erleben. Dies kann, aus der Perspektive der Forschungsliteratur, das Lernklima ebenso positiv beeinflussen wie die Motivation, die Lernleistung und die Selbstwirksamkeitserwartung der Lernenden. Auch gegenüber ihrer Zeit an der Regelschule nehmen sich die PL-Pädagog/innen in ihrer aktuellen Tätigkeit in allen Anforderungsbereichen (berufliche Leistung, berufliche Weiterentwicklung, soziale Interaktionen mit Schüler/innen, Eltern und Kolleg/innen sowie um den Umgang mit Berufsstress) als selbstwirksamer wahr. Am kompetentesten schätzen sie sich zum Zeitpunkt t_3 dabei ein, PL-Schüler/innen für neue Projekte zu begeistern.

Die größten Zuwächse in der Einschätzung der Selbstwirksamkeitserwartung (von t_1 zu t_3) zeigen sich (auf Itemebene) in den Anforderungen, a) bei hohem eigenen Engagement positiv Einfluss auf die Entwicklung der PL-Schüler/innen zu nehmen, b) sich zukünftig noch besser auf individuelle Probleme ihrer PL-Schüler/innen einstellen zu können und c) einen guten Kontakt auch zu problematischen PL-Schüler/innen aufbauen und halten zu können.

3.4 Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung

Die Arbeit in Pädagog/innenteams ist im PL ein wesentlicher konzeptioneller Bestandteil. Zwei PL-Pädagog/innen arbeiten jeweils gleichzeitig mit einer Lerngruppe. Insgesamt vier PL-Pädagog/innen konstituieren das sogenannte PL-Standortteam. Bei einer gemeinsamen, kooperativen Arbeit, wie sie im PL durchgeführt wird, ist die Koordination und Kombination der verschiedenen individuellen Kompetenzen und Ressourcen der PL-Pädagog/innen elementar, um ein hohes „gemeinsame[s] Wirkungspotenzial" zu schaffen (vgl. Schwarzer und Warner 2011, S. 498).
Eine PL-Pädagogin spricht im Interview (zum Zeitpunkt t_3) an, dass die Teamarbeit für die Arbeit im Produktiven Lernen elementar sei. Für sie ist die enge Zusammenarbeit mit Kolleg/innen eine Arbeitsweise, die sie ganz neu erlernen musste, was insbesondere die Koordination der Zusammenarbeit betrifft. Schließlich resümiert sie den hilfreichen Charakter von Teamarbeit:

> *„Das A und O im PL ist die Arbeit der vier Kollegen miteinander. Wenn das nicht läuft, klappt hier unter gar nichts, denn es gibt richtig schwere und harte Tage mit den Schülern. Und diese Teamarbeit, das zu zweit zu machen, das ist so was von wichtig, dass immer noch mal ein anderer da ist, eben auch in Konfliktsituationen. Wenn sich die eine Sache mit einem Schüler aufreibt, dass dann der andere mit einspringen kann, weil er mit seiner anderen Art doch vielleicht was erreichen kann. Also diese Teamarbeit ist etwas, das wir ganz neu lernen müssen, muss ich dazu sagen, weil man ist sonst immer Einzelkämpfer gewesen, die ganzen Jahre vorher. Ich bin 25 Jahre im Dienst und ich war immer Einzelkämpfer und mit einem Mal zu zweit solch eine Sache zu regeln. Wann lehne ich mich zurück? Wann lass ich den Kollegen gehen? Wann bin ich derjenige, der mehr die Vorderhand übernimmt? Das ist im ersten Jahr nicht ganz leicht gewesen, dass, dieses neue Arbeiten so für sich selbst so zu entdecken. Aber in der Zwischenzeit möchte ich es im PL nicht missen. Also weil es wirklich schon Situationen gab, da, wenn man sich selbst so hoch gespult hat, dass der andere sagt: 'Komm runter. Geh jetzt mal raus.' Und dann weiß man schon, war zu viel. Also alles und so, das sind ganz wichtige Sachen" (M3.L3.99).*

Wie im Kapitel 4.4.1 „Materielle, personelle, zeitliche, strukturelle Rahmenbedingungen" herausgestellt ist, arbeiten die PL-Pädagog/innen zunehmend und zum überwiegenden Teil parallel auch noch an Regelschulen. Im Schuljahr 2011/2012 sind dies 66 Prozent aller PL-Pädagog/innen in M-V (vgl. Tab. Anhang). In der Konsequenz verringern sich durch diesen parallelen Personaleinsatz die Möglichkeiten, sich im Team abzusprechen:

> *„Im letzten Jahr begann es damit, dass eine Kollegin, wie gesagt, an eine Grundschule weit außerhalb fahren musste, die ist raus aus dem Team. Im Prinzip hat die von den von ganz vielen wichtigen Informationen nur noch am Rande etwas gehört, weil wir uns einfach nicht mehr gesehen haben" (M3.L8.114).*

Nach Einschätzung einiger PL-Pädagog/innen kann der parallele Personaleinsatz als strukturelle Rahmenbedingung das Arbeiten im Team – und damit einen konzeptionellen Baustein des PL – erheblich stören.
Vor diesem Hintergrund, der Zusammenarbeit in Teams als Basis der pädagogischen Arbeit im PL zum einen und dem parallelen Personaleinsatz an Regelschulen zum anderen, schien es den Evaluator/innen theoretisch sinnvoll, die sogenannte Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung der PL-Pädagog/innen zu untersuchen. Unter „Kollektiver Selbstwirksamkeitserwartung" verstehen Schwarzer und Jerusalem:

> *„[…] überindividuelle Überzeugungen von der Handlungskompetenz einer Gruppe […]. So wie der einzelne optimistische Selbstüberzeugungen haben kann, so soll dies auch für Gruppen gelten. Es wird zum Beispiel angenommen, daß ein Lehrerkollegium Vertrauen in die Kapazitätsreserven des Teams haben kann und somit auch eine optimistische Auffassung von der Bewältigung zukünftiger streßreicher Ereignisse, die die ganze Gruppe treffen" (Schwarzer und Jerusalem 1999, S. 85).*

Bei der Kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung ist nicht relevant, für wie fähig ein Teammitglied sich selbst oder andere Teammitglieder einschätzt, sondern wie hoch die Überzeugung ist, dass die Gruppe schwierige Ziele gemeinsam erreichen kann (vgl. Schwarzer und Warner 2011, S. 498). Wenn das Vertrauen der Einzelnen in die Fähigkeiten der Gruppe hoch ist, ein Team also eine hohe Kollektive Selbstwirksamkeit aufweist, wird es sich, so Schwarzer und Warner, eher zutrauen, auch anspruchsvolle Ziele zu erreichen (vgl. ebd., S. 498). Mit dem Wechsel aus dem Regelschulbetrieb in das PL begeben sich PL-Pädagog/innen in ein Projekt, das versucht, anspruchsvolle Bildungsziele mit einer besonders anspruchsvollen Klientel zu realisieren. Dies kann den PL-Pädagog/innen nur gelingen, wenn sie das zugrunde liegende Konzept gemeinsam realisieren und sich zutrauen, als Team eine entsprechende Lernumgebung aufzubauen. Um dieses Zutrauen zu erheben und im Zeitverlauf nachzeichnen zu können, wurde die entsprechende Skala von Schwarzer und Jerusalem (1999) eingesetzt[89].

In diesem Zusammenhang wurde beispielsweise folgende Aussage formuliert, zu der sich die PL-Pädagog/innen entsprechend positionieren sollten: „Ich bin davon überzeugt, dass wir als PL-Lehrer gemeinsam für pädagogische Qualität sorgen können, auch wenn die Ressourcen der Schule geringer werden sollten."

Die PL-Pädagog/innen wurden zu den Zeitpunkten t_1 und t_3 nach ihrer subjektiven Einschätzung zur Kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung gefragt. Bei der ersten Erhebung (t_1) wurden die PL-Pädagog/innen gebeten, die zwölf Aussagen der Skala „Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung" einerseits retrospektiv[90] einzuschätzen (mit Blick auf ihre vergangene Tätigkeit als Regelschullehrer/in, $t_{1_Regelschule}$), und andererseits aktuell[91] (auf ihre aktuelle Tätigkeit als PL-Pädagog/in; t_{1_PL}) bezogen. Zum Zeitpunkt der zweiten PL-Pädagog/innenbefragung, etwa zwei Jahre nach der ersten Befragung, wurden sie mit derselben Skala erneut zu ihrer aktuellen Sicht auf die Arbeit im PL befragt (im Folgenden abgekürzt mit t_{3_PL}).[92] Die Einleitungstexte sind so gehalten, dass sich die Aussagen der PL-Pädagog/innen zur „Kollektive[n] Selbstwirksamkeitserwartung" (sowohl zu t_{1_PL} als auch zu t_{3_PL}) eindeutig auf das PL-Team beziehen und nicht auf das Kollegium der Stammschule.

Nachfolgend werden Ergebnisse der Skalenanalyse dargestellt. Zur Auswertung wurden für die Skala die Summenmittelwerte (AM) berechnet. Es ergeben sich entsprechend der beiden Fragebogenkonzeptionen (aus t_1 und t_3) drei Summenmittelwerte zur kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung. Die Werte werden einander im Folgenden gegenübergestellt (vgl. Abb.

[89] Es handelt sich um eine Skala zur Erfassung der Kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung, die sich aus zwölf Einzelaussagen (Items) zusammensetzt. Zur Einschätzung der Aussagen wurde eine vierstufige Antwortskala mit den Ausprägungen „stimmt nicht", „stimmt kaum", „stimmt eher" und „stimmt genau" genutzt.

[90] Der diesbezügliche Einleitungstext im Fragebogen lautet: „Bleiben Sie auch bei den folgenden Aussagen bei der Einschätzung der Vergangenheit, d.h. aus Ihrer damaligen Sicht. Denken Sie beim Lesen bitte an ihr ehemaliges Lehrerkollegium (bevor Sie mit PL in Berührung gekommen sind). Bitte geben Sie aus dieser damaligen Perspektive den Grad Ihrer Zustimmung zu den Aussagen an.".

[91] Der diesbezügliche Einleitungstext im Fragebogen lautet: „Nachdem Sie sich nun rückblickend einige Aussagen zum früheren Lehrerkollegium eingeschätzt haben, bitten wir Sie jetzt um die Einschätzung der gleichen Aspekte allerdings aus der heutigen Perspektive. Sie arbeiten nun schon eine Weile in Ihrem neuen Team (PL) und haben erste Erfahrungen gesammelt. Beziehen Sie die folgenden Aussagen daher nun auf das Lehrer/-innenteam im Produktiven Lernen und schätzen Sie diese Aussagen ein.".

[92] Der diesbezügliche Einleitungstext im Pädagog/innenfragebogen lautet: „Sie arbeiten schon eine Weile in Ihrem PL-Team und haben Erfahrungen gesammelt. Beziehen Sie die folgenden Aussagen bitte auf das PL-Pädagog/innenteam im Produktiven Lernen. Bitte kreuzen Sie das jeweils für Sie Zutreffende an.".

33). Zusätzlich wird der von Schwarzer und Jerusalem (1999) berechnete Summenmittelwert der Normstichprobe[93] als Bezugsgröße herangezogen.
Es zeigt sich, dass die PL-Pädagog/innen die Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung zu Beginn ihrer Tätigkeit als PL-Pädagog/in (t_{1_PL}) am höchsten einschätzen (mit einem Summenmittelwert von AM=40,9). Der Wert liegt hier deutlich über dem der Normstichprobe (Summenmittelwert von AM=35,7). Dies spricht für eine sehr optimistische Sicht auf die Bewältigung der anstehenden Aufgaben durch das PL-Team. Sie steht zugleich in einem erheblichen Kontrast zur retrospektiven Einschätzung der Kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung in der vorangegangenen Zeit an der Regelschule. Dort wurde dem Kollegium offenbar mit einer erheblich niedrigeren Erwartung an die Kollektive Selbstwirksamkeit begegnet (AM=31,6). In der zweiten Erhebung (t_3) geht die Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung der PL-Pädagog/innen etwas zurück (AM=38,6).

Das Vertrauen in die Fähigkeiten und Ressourcen, über die die PL-Teams in der Einschätzung der PL-Pädagog/innen verfügen, ist bedeutend größer als dasjenige, welches sie ihren Kollegien zuvor an der Regelschule entgegengebracht hatten. Offenbar stellt das PL-Setting einen Rahmen dar, innerhalb dessen eine sehr optimistische Auffassung von der Bewältigung der anstehenden Aufgaben im Team entsteht. Dieses geht nach zwei Jahren (zum Zeitpunkt t_3) zwar ein Stück weit zurück, bleibt jedoch auf einem eher hohen Niveau (in der Gegenüberstellung zur Normstichprobe). Ausgehend von der Forschungsliteratur ist entsprechend davon auszugehen, dass die hohe Erwartung an die Kollektive Selbstwirksamkeit der PL-Pädagog/innen dazu beiträgt, sich als Team anspruchsvolle Ziele zu setzen und diese mit einem hohen Nachdruck und großer Zuversicht zu verfolgen.
Ob der leichte Abfall in der Erwartung der PL-Pädagog/innen an die Kollektive Selbstwirksamkeit von t_1 zu t_3 mit sich verändernden strukturellen Rahmenbedingungen des PL in Mecklenburg-Vorpommern (z.B. steigender Anteil paralleler Personaleinsätze im PL und an Regelschulen) zusammenhängt oder sich ein Novitätseffekt abbildet, ist auf Basis der erhobenen Daten nicht zu ermitteln.

[93] Bei der Normstichprobe handelt es sich um Lehrer/innen zehn ausgewählter Schulen. Die Schulen nehmen an dem Programm „Selbstwirksame Schulen" teil, die von Schwarzer und Jerusalem et al. wissenschaftlich begleitet werden. Das Programm ist vor allem darauf ausgerichtet, die Selbstwirksamkeit von Lehrer/innen und Schüler/innen zu steigern. Vor dem Hintergrund des Programmes „Selbstwirksame Schulen" ist davon auszugehen, dass es sich um eine ausgewählte Untersuchungsgruppe handelt, die eher hohe Werte auf der Skala „Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung" erzielt (vgl. Schwarzer und Jerusalem 2001, S. 7-12).

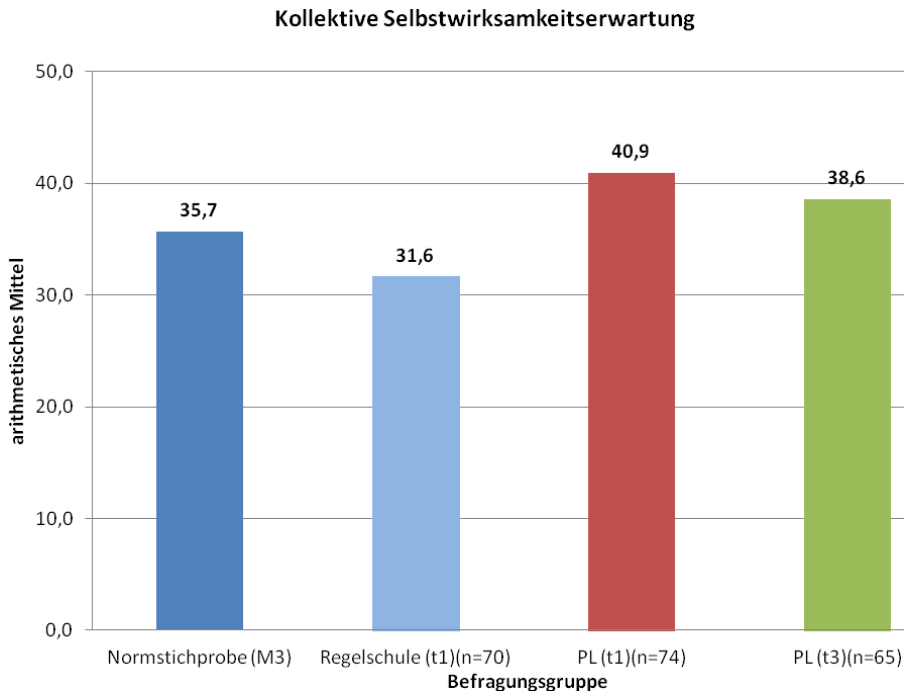

Abbildung 33: Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung (PL-Pädagog/innen, t_1 und t_3)

Zusammenfassung

Kapitel 3.4: Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung

Zum Zeitpunkt der ersten Befragung liegt die Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung der PL-Pädagog/innen sehr hoch. Zwei Jahre nach der ersten Erhebung sinkt der Wert etwas, liegt aber dennoch deutlich über dem der Normstichprobe. Ihre sehr optimistische Sicht auf die gemeinsame Bewältigung der anstehenden Aufgaben im Team steht im Kontrast zur weit weniger optimistischen retrospektiven Einschätzung der Kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung im Regelschulbetrieb.

In Interviews bringen PL-Pädagog/innen zum Ausdruck, dass sie die Arbeit im Team als sehr wichtig und nützlich wahrnehmen. Einige PL-Pädagog/innen betrachten das parallele Arbeiten im Produktiven Lernen einerseits und an Regelschulen andererseits als hinderlich für die Arbeit im PL-Team. Begründet wird dies z.B. mit fehlenden Möglichkeiten (Zeitmangel), Absprachen und Beratungen im Team durchzuführen.

3.5 Berufliche Belastung

Der Lehrerberuf ist durch eine besonders vielschichtige Anforderungsstruktur gekennzeichnet, die mit kritischen Beanspruchungsverhältnissen in Beziehung stehen (vgl. Doll 2010, S. 13). Beispiele für diese Beanspruchungsverhältnisse, auch synonym als Stressor bezeichnet (vgl. Krause et al. 2011, S. 789), sind

> *„[…] Einzelkämpfertum, geringe Erfolgskontrolle der eigenen Arbeit, Überkomplexität (gleichzeitige Stoffvermittlung, Erziehung, Motivierung und Steuerung von Gruppen), einen hohen Anspruch an die eigene Arbeit bei gleichzeitig permanentem Gefühl des Nicht-Fertig-Seins, Rollenvielfalt, gesellschaftlicher Erwartungsdruck sowie unvollständige Arbeitszeitregelungen" (ebd., S. 789).*

Weitere Belastungsfaktoren sind:

> *„[…] das Fehl- und Leistungsverhalten von Schülern, Bewertung von Schülerleistungen, Erwartungen und Ansprüche der Eltern, Klassengröße, außerunterrichtliche Tätigkeiten, Konflikte und mangelnde Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen sowie die Schulleitung, fehlende Erholungsmöglichkeiten in den Unterrichtspausen, hohe Lärmbelastung, Arbeitszeit außerhalb der Pflichtstunden und mangelnde Anerkennung in der Öffentlichkeit" (ebd., S. 789).*

Die genannten Faktoren können mit einer psychischen Überforderung, mit Arbeitsunzufriedenheit, dem Burnout-Syndrom, anderen gesundheitlichen Beeinträchtigungen sowie mit Stress- und Ermüdungserleben in Zusammenhang stehen. Als positiv eingeschätzte, äußere Faktoren wirken demgegenüber positiv auf die Gesundheit von Lehrenden (vgl. Krause et al. 2011, S. 792).
In der Forschungsliteratur werden mit beruflicher Belastung bzw. mit „ein[em] höhere[n] Beanspruchungserleben" nicht nur negative Folgen für die Gesundheit der Lehrkräfte assoziiert, sondern auch „Einbußen in der Unterrichtsqualität" (Klusman 2011, S. 816). Ursachen für das Beanspruchungserleben der Lehrkräfte werden sowohl in personenbezogenen als auch in Umweltfaktoren gesucht (vgl. ebd., S. 816).
Vor dem Hintergrund, dass sich ein erhöhtes berufliches Belastungserleben u.a. negativ auf die Unterrichtsqualität auswirken und, entsprechend dem Ziel des Produktiven Lernens, abschlussgefährdete Schüler/innen zu einem Schulabschluss zu führen, entgegen stehen könnte, erscheint es den Evaluator/innen zentral, neben der Betrachtung der Rollenentwicklung auch das berufliche Belastungsempfinden der PL-Pädagog/innen in den Blick zu nehmen.
Enzmann et al. (2001) haben zur Erhebung des beruflichen Belastungsempfindens einen Fragebogen entwickelt und erprobt, mit Hilfe dessen einzelne Facetten der „Berufliche[n] Belastung" erfasst werden können (vgl. Enzmann et al. in Schwarzer und Jerusalem 2001, S. 72ff.). Dieser Fragebogen enthält drei Subskalen: a) Arbeitsüberforderung (mit sechs Items), b) Kontrolliertheitserleben (mit drei Items) und c) Arbeitsunzufriedenheit (mit sechs Items).

Die insgesamt 15 einzelnen Aussagen (Items) können jeweils auf einer fünfstufigen Antwortskala mit den Ausprägungen (1) „trifft gar nicht zu", (2) „trifft wenig zu", (3) „trifft mittelmäßig zu", (4) „trifft überwiegend zu" und (5) „trifft völlig zu" abgestuft eingeschätzt werden.

Im Rahmen der Evaluation des Produktiven Lernens wurden die PL-Pädagog/innen zu den zwei Erhebungszeitpunkten t_1 und t_3 im Fragebogen nach ihrer Einschätzung zum beruflichen Belastungsempfinden befragt. Zum Zeitpunkt der ersten Fragebogenerhebung (t_1) wurden die PL-Pädagog/innen zudem gebeten, ihr Belastungsempfinden retrospektiv, d.h. bezogen

auf ihre Zeit als Regelschullehrer/innen, einzuschätzen.[94] Zum Zeitpunkt t_3 wurden sie nach ihren aktuellen Einschätzungen im Produktiven Lernen gefragt.[95]

Im Folgenden werden die Ergebnisse zur Skala „Berufliche Belastung“ auf Ebene der Gesamtskala betrachtet.[96] Sie umfasst drei Subskalen und insgesamt 15 Items. Die Subskalen lauten „Arbeitsüberforderung“, „Kontrolliertheitserleben“ und „Arbeitsunzufriedenheit“. Zur Auswertung wurden die Summenmittelwerte der Gesamtskala für die Erhebungszeitpunkte t_1 und t_3 berechnet und einander gegenübergestellt.

Für die Gesamtskala „Berufliche Belastung“ ergibt sich durch die Berechnung ein Wertebereich von 15 bis 70 Rohwertpunkten. In der folgenden Abbildung (vgl. Abb. 34) sind die arithmetischen Summenmittel (d.h. die der durchschnittlichen Werte der empfundenen beruflichen Belastung) der PL-Pädagog/innen zum Zeitpunkt t_1 und t_3 einander gegenübergestellt. Die befragten PL-Pädagog/innen geben zum Zeitpunkt t_1 mit einem arithmetischen Mittelwert von AM=37,1 retrospektiv (mit Bezug auf ihre vergangene Tätigkeit im Regelschulsystem) an, ein eher geringes bis mittleres Maß an beruflicher Belastung empfunden zu haben. Zum Zeitpunkt t_3 (mit aktuellem Bezug auf die Arbeit im PL) schätzen die PL-Pädagog/innen ihre berufliche Belastung mit einem arithmetischen Mittel von AM=35,4 als etwas geringer ein. Aus Sicht der Evaluator/innen wird dies als Hinweis betrachtet, dass das Belastungsempfinden der PL-Pädagog/innen in ihrer Tätigkeit im Produktiven Lernen etwas geringer eingeschätzt wird als retrospektiv für ihre vergangene Tätigkeit als Regelschullehrer/innen.

[94] Der Einleitungstext im Fragebogen lautet hierzu: „Auch im folgenden Teil bitten wir Sie, sich zurückzuversetzen in die Zeit, bevor Sie mit dem Produktiven Lernen in Berührung gekommen sind und noch im regulären Schulbetrieb unterrichtet haben. Es folgen verschiedene Aussagen zu eher belastenden Aspekten im Lehrer/-innenberuf . Bitte geben Sie an, inwieweit diese Aussagen für sie zutreffend waren.“.

[95] Der Einleitungstext im Fragebogen lautet hier: „Die Anforderungen eines Berufsfeldes werden von jedem Menschen anders erlebt und lösen ganz unterschiedliche Überlegungen aus. Bitte kreuzen Sie die jeweils für Sie zutreffende Antwort an.“.

[96] Entsprechend den Vorgaben der Instrumentenentwickler wurden die Items 01, 04, 07 und 11 für die Auswertung umgepolt.

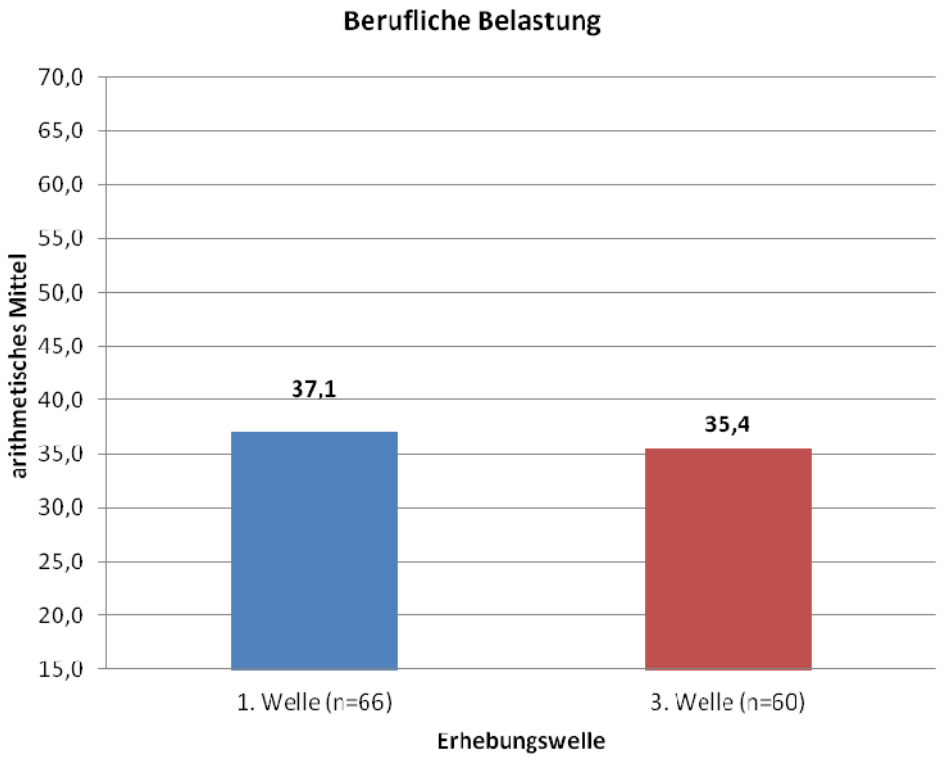

Abbildung 34: Berufliche Belastung (PL-Pädagog/innen, t_1 und t_3)

Obwohl der Arbeit als PL-Pädagog/in analytisch zahlreiche Belastungsfaktoren zugeordnet werden können, die gleichbedeutend mit Stressoren sind und das subjektive berufliche Belastungsempfinden steigern könnten, schätzen die PL-Pädagog/innen den aktuellen Grad der empfundenen Belastung für die Arbeit im Produktiven Lernen geringer ein als sie das retrospektiv für ihre vergangene Tätigkeit als Regelschullehrer/innen tun. Die Arbeit im Produktiven Lernen verlangt den PL-Pädagog/innen die Übernahme einer Vielfalt verschiedener Rollen und Aufgaben ab, die in Verbindung mit einer z.T. sehr schwierigen Schüler/innenklientel erbracht werden muss, die es zu motivieren, zu beraten und zu steuern gilt. Hinzu kommen die Erfüllung administrativer Aufgaben, die Organisation und Betreuung der Lernprozesse etc. Ebenfalls beanspruchend wirkt sich, aus Sicht einiger PL-Pädagog/innen, der parallele Einsatz in der Regelschule aus (vgl. Kapitel 3.1 „Rollen und Rollenaspekte“). Dennoch weist der niedrigere Wert auf der Skala „Berufliche Belastung“ zum Zeitpunkt t_3 auf Gegebenheiten im Produktiven Lernen hin, die sich offenbar positiv auf das Beanspruchungserleben der PL-Pädagog/innen auswirken. Hinweise aus der Forschungsliteratur legen nahe, dass es sich bei diesen entlastenden Faktoren um verschiedene, z.T. strukturelle, auch konzeptionelle Rahmenbedingungen handeln könnte, wie das Arbeiten in Teams, individuelle Lernpläne u.ä.

Zusammenfassung

Kapitel 3.5: Berufliche Belastung

Die PL-Pädagog/innen weisen auf der Gesamtskala „Berufliche Belastung“ ein nur geringes Belastungsempfinden für die Zeit im PL auf. Es zeigt sich eine Diskrepanz in der Einschätzung der beruflichen Belastung durch die PL-Pädagog/innen für den Regelschulbetrieb (retrospektiv bewertet) und für das Produktive Lernen. Für ihre Zeit im traditionellen Schulbetrieb geben die PL-Pädagog/innen ein höheres berufliches Belastungsempfinden an als für die Zeit im PL, wobei sich auch hier das angegebene Belastungsempfinden für die Tätigkeit an der Regelschule im eher niedrigschwelligen bis mittleren Bereich bewegt.

Das berufliche Belastungserleben von Lehrpersonen, darauf deuten Forschungsergebnisse hin, kann sich auf die Unterrichtsqualität auswirken.

3.6 Einschätzung der Qualifizierungsmaßnahme durch das IPLE

Aus der Sicht des IPLE ist eine erfolgreiche Umsetzung des Produktiven Lernens an „eine weitgehende Umdefinition der Pädagogenrolle und des pädagogischen Selbstverständnisses“ (Arnold und Schneider in IPLE 2004, S. 279) gebunden. Zwischen 1992 und 1996 wurde daher ein projektbegleitendes zwei- bis dreijähriges Weiterbildungsstudium für angehende PL-Pädagog/innen entwickelt (vgl. ebd., S. 279), das auf die spezifischen Aufgaben vorbereiten und die Übernahme besonderer pädagogischer Rollenanteile, die für die Arbeit im PL konstitutiv sind, gewährleisten soll. Wie in der Einleitung (1.1.3 Produktives Lernen in der Praxis) bereits herausgestellt wurde, enthält die Qualifizierungsanforderung des PL die für die Lehrerbildung provozierende These, dass eine konventionell zweiphasig ausgebildete Lehrperson mit jahrelanger Berufserfahrung im Bereich staatlicher oder freier Trägerschaft nicht die qualifikatorischen Voraussetzungen zu einer wirkungsvollen Mitarbeit an diesem Konzept mitbringt. Die einzelnen Komponenten des Studiums – Studienbriefe, Projektseminare, internationale Seminare bzw. Jahreskongresse – werden in Kapitel 1.1.3 „Produktives Lernen in der Praxis“ (S. 6) beschrieben.

Die PL-Pädagog/innen wurden sowohl zum Erhebungszeitpunkt t_1 wie auch zum Zeitpunkt t_3 erstens nach ihrer Zufriedenheit mit der Qualifizierung des IPLE gefragt[97], sowie zweitens danach, ob sie das Gefühl haben, auf die Arbeit mit den PL-Schüler/innen durch die Qualifizierung gut vorbereitet zu sein[98] und drittens schließlich, ob sie das Gefühl haben, durch das IPLE in der Arbeit im PL unterstützt zu werden[99].
Auf die Frage nach der Zufriedenheit mit der Qualifizierung zeigt sich Folgendes: Die PL-Pädagog/innen schätzten ihre Zufriedenheit auf einer bipolaren sechstufigen Antwortskala von (1) „ja, sehr“ bis (6) „nein, überhaupt nicht“ ein.[100] Etwa die Hälfte (49,4 Prozent) der befragten PL-Pädagog/innen bewertet die Qualifizierungsmaßnahme des IPLE zum ersten Erhebungszeitpunkt (t_1) als „tendenziell gut“ (vgl. Abb. 35). Dieser Anteil sinkt zum Zeitpunkt der zweiten Befragung (t_3) auf 43,9 Prozent ab (und damit um 5,5 Prozent). Der Anteil derer, die sich im Bereich „teils/teils“ als eher unentschieden positionieren, steigt von der ersten Erhebung (t_1) mit 42,0 Prozent zur zweiten Erhebung (t_3) mit 47,0 Prozent um 5 Prozent. Mit 8,6 Prozent zum Zeitpunkt t_1 und 9,1 Prozent zum Zeitpunkt t_3 bleibt der Anteil derjenigen PL-Pädagog/innen, die sich eher unzufrieden mit der Qualifizierung durch das IPLE zeigen, auf ähnlichem Niveau.
Damit findet zwischen dem ersten und dritten Erhebungszeitpunkt eine leichte Verschiebung der Einschätzung der Zufriedenheit mit der Qualifizierung durch das IPLE von tendenziell gut zu teils/teils statt. Über Gründe, Qualität und Bedeutung dieser Verschiebung könnte aus Sicht der Evaluation/innen bspw. ein Fokusgruppengespräch weiteren Aufschluss geben.

[97] Die Frage im Fragebogen lautet: „Sind Sie zufrieden mit der Qualifizierung des Instituts für Produktives Lernen in Europa (IPLE)?“.

[98] Die Frage im Fragebogen lautet: „Haben Sie das Gefühl, durch die Teilnahme an der Qualifizierung auf die Arbeit mit den PL-Schüler/innen gut vorbereitet zu sein?“.

[99] Die Frage im Fragebogen lautet: „Haben Sie das Gefühl, durch das IPLE bei der Arbeit im PL unterstützt zu werden?“.

[100] Die Antworten wurden zur Auswertung zu den Bereichen „tendenziell gut“ (Ausprägungen 1 und 2), „teils/teils“ (Ausprägungen 3 und 4) und „tendenziell nicht“ (Ausprägungen 5 und 6) gruppiert.

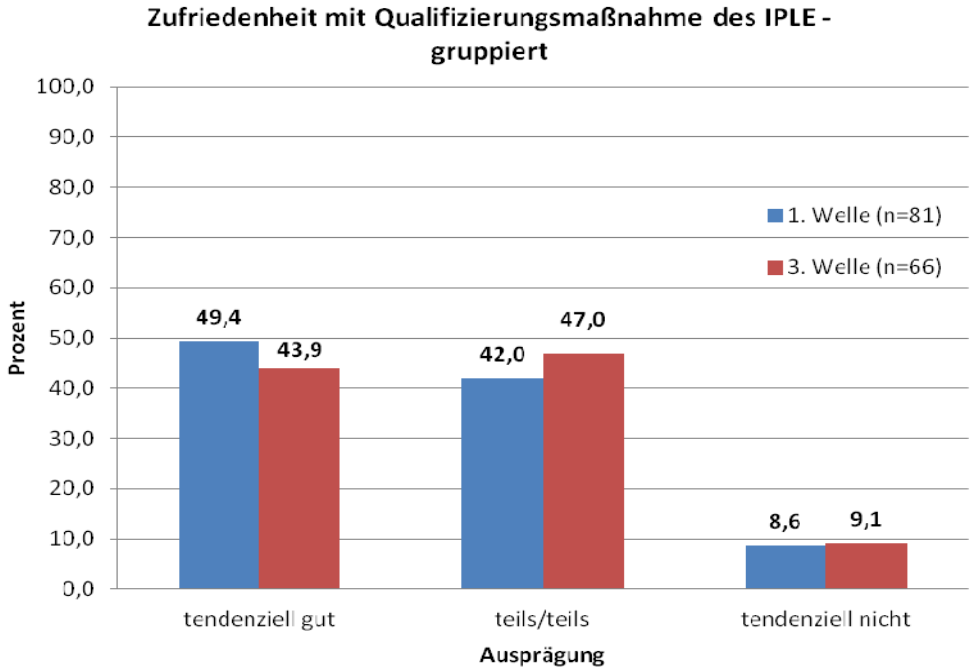

Abbildung 35: Zufriedenheit der PL-Pädagog/innen mit der Qualifizierungsmaßnahme des IPLE (PL-Pädagog/innen, t_1 und t_3)

Die Angaben der PL-Pädagog/innen auf die Frage „Haben Sie das Gefühl, durch die Teilnahme an der Qualifizierung besser auf die Arbeit mit den PL-Schülern/innen vorbereitet zu sein?“ zu den beiden Erhebungszeitpunkten (t_1 und t_3) werden im Folgenden ebenfalls nebeneinandergestellt. Auch hier wurde eine sechsstufige, bipolare Antwortskala mit den Polen (1) „sehr gut“ bis (6) „nein, überhaupt nicht“ zur Einschätzung dargeboten.[101]

Zum ersten Erhebungszeitpunkt (t_1) zeigt sich, dass fast zwei Drittel der befragten PL-Pädagog/innen (64,6 Prozent) angeben, das Gefühl zu haben, durch die Qualifizierungsmaßnahme des IPLE „tendenziell gut“ auf die Arbeit mit den PL-Teilnehmer/innen vorbereitet worden zu sein (vgl. Abb. 36). 31,6 Prozent der Befragten geben an, sich hierauf teilweise vorbereitet zu fühlen und knapp 3,8 Prozent geben an, sich „tendenziell nicht“ gut vorbereitet zu fühlen.

Zum dritten Erhebungszeitpunkt (t_3) geben 40,9 Prozent der befragten PL-Pädagog/innen an, sich durch das IPLE auf die Tätigkeit mit den PL-Teilnehmer/innen „tendenziell gut“ vorbereitet zu fühlen. Die Hälfte (50,0 Prozent) der PL-Pädagog/innen fühlt sich teilweise gut vorbereitet und 9,1 Prozent fühlt sich „tendenziell nicht“ (gut) vorbereitet.

Die Gegenüberstellung der Angaben zu den beiden Ergebungszeitpunkten t_1 und t_3 zeigt eine deutliche Verschiebung in den Antworten der PL-Pädagog/innen. Der Teil der Befragten, der angibt, sich „tendenziell gut“ auf die Arbeit mit den PL-Teilnehmer/innen vorbereitet zu fühlen, sinkt um mehr als 20 Prozent (23,7 Prozent), während der Anteil derjenigen Befragten, der sich nur „teils/teils“ gut vorbereitet fühlt, um knapp 20 Prozent (18,4 Prozent) steigt. Deutlich nimmt auch der Anteil der PL-Pädagog/innen zu, der sich „tendenziell nicht“

[101] Zur Auswertung wurden die Ausprägungen zu „tendenziell gut“ (Ausprägungen 1 und 2), „teils/teils“ (Ausprägungen 3 und 4) und „tendenziell nicht“ (Ausprägungen 5 und 6) zusammengefasst.

auf die Arbeit mit den PL-Teilnehmer/innen vorbereitet fühlt: Dieser Anteil steigt um 5,3 Prozent.
Auch hier könnten aus Sicht der Evaluation/innen moderierte Gespräche zwischen den Programmmacher/innen und den PL-Pädagog/innen weiteren Aufschluss über Gründe, Qualität und Bedeutung dieser Verschiebung in den Einschätzungen verschaffen.

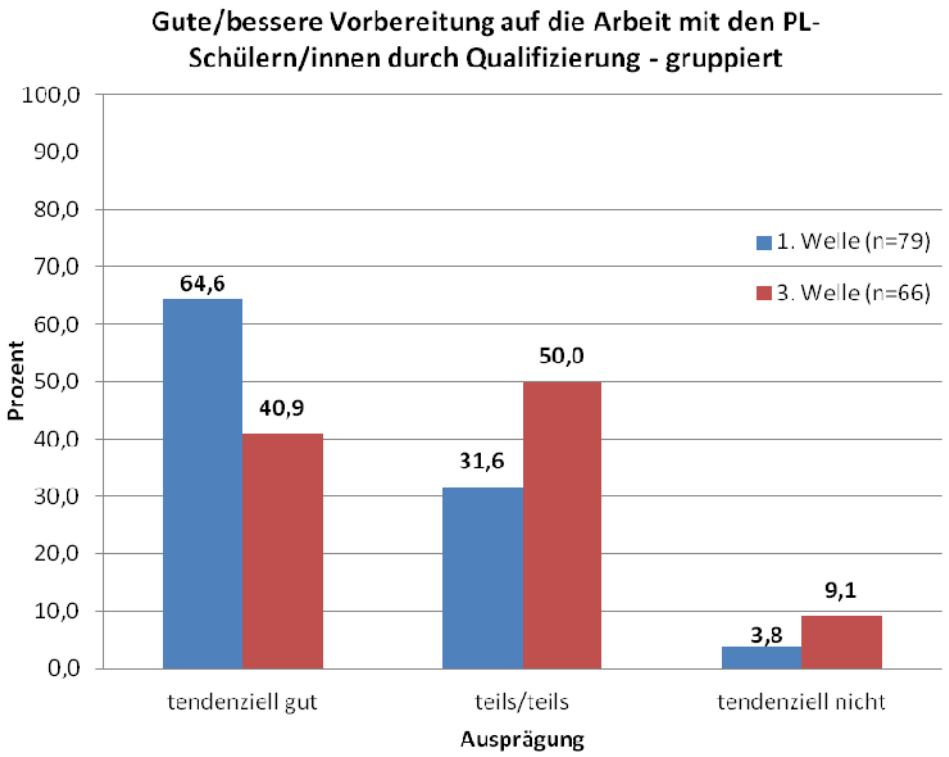

Abbildung 36: Vorbereitung auf die Arbeit mit den PL-Schüler/innen durch Qualifizierung – gruppiert (PL-Pädagog/innen, t_1 und t_3)

Das Ergebnis zu den Angaben der PL-Pädagog/innen auf die Frage „Haben Sie das Gefühl, durch das IPLE bei der Arbeit im PL unterstützt zu werden?“ wird in der Abbildung 37 visualisiert. Zur Einschätzung wurde auch hier wieder eine bipolare, sechsstufige Antwortskala von (1) „ja, sehr“ bis (6) „nein, überhaupt nicht“ angeboten.[102] Es zeigt sich, dass fast die Hälfte (48,5 Prozent) der PL-Pädagog/innen angibt, sich bei ihrer Arbeit durch das IPLE „tendenziell gut“ unterstützt zu fühlen. Weitere 39,4 Prozent geben an, teilweise das Gefühl zu haben, sich durch das IPLE unterstützt zu fühlen, während 12,1 Prozent die Frage mit „tendenziell nicht“ einschätzen. Damit entsteht nahezu eine Gleichverteilung von denjenigen PL-Pädagog/innen, die sich anscheinend eher gut unterstützt fühlen und denjenigen, die sich nur teilweise oder eher nicht gut unterstützt fühlen.

[102] Zur Auswertung wurden die Ausprägungen in die Bereiche „tendenziell gut“ (Ausprägungen 1 und 2), „teils/teils“ (Ausprägungen 3 und 4) und „tendenziell nicht“ (Ausprägungen 5 und 6) gruppiert.

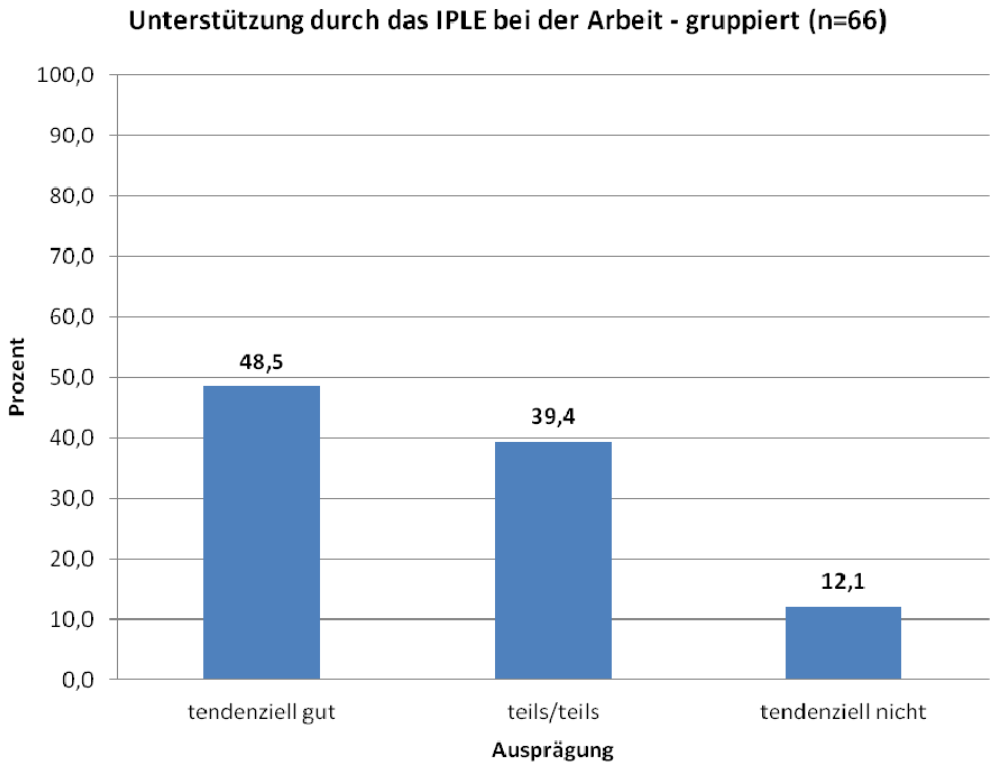

Abbildung 37: Unterstützung der Arbeit im PL durch das IPLE (PL-Pädagog/innen, t_3)

Wie für die beiden vorangegangenen Einschätzungen, gilt auch hier, dass über Gründe dafür, dass knapp 40 Prozent der PL-Pädagog/innen angeben, sich teils/teils und gut 12 Prozent tendenziell nicht bei der Arbeit im PL durch das IPLE unterstützt fühlen, nur dialogisch Aufschluss gewonnen werden kann.

Zusammenfassung

Kapitel 3.6: Einschätzung der Qualifizierungsmaßnahme durch das IPLE

Die Qualifizierung durch das IPLE bewerten zur zweiten Erhebung erkennbar weniger PL-Pädagog/innen tendenziell positiv.

4 Rahmenbedingungen und Umsetzungen der Zielstellungen

4.1 Ziele und Determinanten ihrer Erreichung

Zu wichtigen Zielen, nicht nur des PL, sondern auch des Landes, gehören ein verbessertes Übergangsmanagement von der schulischen in die berufliche Ausbildung, das Erreichen eines Schulabschlusses, die Senkung der Abbrecherquote bei Erstausbildungen sowie die Verbesserung des Niveaus der Ausbildungsreife. Bereits in Kapitel 2.2 „Übergänge im Rahmen der Flexiblen Schulausgangsphase“ werden, ausgehend von Gaupp et al. (2010), verschiedene Determinanten genannt, die zur Erreichung dieser Ziele beitragen, z.B. der Erwerb sozialer Kompetenzen und die Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung, praxisorientierte Formen des Lernens zur Förderung der Lernmotivation sowie die Berufsvorbereitung zur Verbesserung individueller Ausbildungsentscheidungen (vgl. Gaupp et al. 2010, S. 20). Wesentlich seien nach Gaupp et al. weiterhin eine vertiefte Kenntnis der individuellen Lebensbedingungen der Kinder bzw. der Jugendlichen, die Kooperation mit Jugendämtern, weiteren sozialen Diensten und den Eltern zur Entwicklung von Unterstützungsansätzen sowie die Systematisierung von Verfahren der Problemerkennung (vgl. ebd., S. 20).
Im Folgenden werden diejenigen Determinanten berücksichtigt, zu denen in den Interviews und Fragebogen Aussagen getroffen werden. Die ausgewählten Punkte sind systematisch der Berufsausbildungsreife zuzuordnen. Das hier zugrunde gelegte Verständnis dieses Begriffes orientiert sich an der Formulierung der Bundesagentur für Arbeit (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2006, S. 7 ff.), derzufolge eine Person als ausbildungsreif gilt, „[…] wenn sie die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit erfüllt und die Mindestvoraussetzungen für den Einstieg in die berufliche Ausbildung mitbringt“ (ebd., S. 7). Welche personalen Eigenschaften in diesem Konstrukt gefasst werden, ist nicht unumstritten. In dieser Evaluation wird der „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“ (vgl. ebd., S. 7) zugrunde gelegt. Zu den Mindestvoraussetzungen zählen u.a. folgende Elemente:

- Schulische Basiskenntnisse: (Recht)Schreiben, Lesen (mit Texten und Medien umgehen), Sprechen und Zuhören (mündliches Ausdrucksvermögen), mathematische Grundkenntnisse, wirtschaftliche Grundkenntnisse;
- Psychologische Leistungsmerkmale: Sprachbeherrschung, rechnerisches Denken, logisches Denkvermögen, räumliches Vorstellungsvermögen, Merkfähigkeit, Bearbeitungsgeschwindigkeit, Befähigung zu Dauer und Aufmerksamkeit;
- Physische Merkmale: altersgerechter Entwicklungsstand, allgemeine gesundheitliche Voraussetzungen;
- Psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit: Durchhaltevermögen, Frustrationstoleranz, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kritikfähigkeit, Leistungsbereitschaft, Selbstorganisation/Selbstständigkeit, Sorgfalt, Teamfähigkeit, Umgangsformen, Verantwortungsbewusstsein, Zuverlässigkeit;
- Berufswahlreife: Selbsteinschätzungs- und Informationskompetenz (vgl. ebd., S. 11 ff.).

Weitere Aspekte werden im Kontext von „Berufsausbildungsreife“ wichtig:

- die gelingende, auf die Berufswahlreife abzielende Berufsorientierung bei PL-Teilnehmer/innen,
- Praktikumserfahrungen, Fragen zur zeitlichen Gestaltung der Praktika und eventuelle Klebeeffekte sowie
- Unterstützungs- und Begleitsysteme für PL-Praktika.

Einschätzungen und Tendenzen zu den verschiedenen Determinanten werden im Folgenden, teils im Verweis auf andere Kapitel, aus Sicht der PL-Pädagog/innen, der Mentor/innen sowie der PL-Teilnehmer/innen dargestellt. Aus einer längsschnittlichen Perspektive werden mögliche Veränderungen bezüglich dieser verschiedenen Determinanten beschrieben.

Psychologische Merkmale und schulische Basiskenntnisse

Die Berufsausbildungsreife wird als ein zentrales Ziel des PL bezeichnet. In Bezug auf psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit spricht ein Gesprächspartner von entwicklungseinschränkenden Diskontinuitäten. Für ihn verhalten sich einige PL-Teilnehmer/innen auf Grund von „Reifedefiziten“ nicht altersangemessen, was sich z.B. in fehlendem Durchhaltevermögen und mangelnder Kommunikationsfähigkeit zeigt. So stellt derselbe PL-Pädagoge fest, dass viele PL-Schüler/innen zu Beginn des Projektes Kommunikationsprobleme aufweisen. Diese würden sich aber, so seine Prognose, im Laufe des Projektes verringern:

> *„Ja Gründe sind einfach sozial nicht geeignet. Sie haben, ihnen fehlen die Basisfähigkeiten. Ihnen fehlt ein Bewusstsein dafür, dass man ein bestimmtes moralisches Selbstverständnis entwickelt haben muss, um arbeits- auf dem Arbeitsmarkt einfach auch ein Angebot erhalten zu können. Zum Beispiel man muss den Willen haben morgens aufzustehen, um zur Arbeit zu gehen. Man muss den Willen haben, regelmäßig zu Terminen zu kommen, überhaupt, sich an Termine zu halten. Und wenn diese Basisfähigkeiten nicht da sind, das gilt für Schule wie für die Arbeit selber, da ist nichts zu machen“ (M3.L8.52).*

> *„Da würde ich sagen, haben sie klare Vorteile, allesamt. Einzig Kommunikationsfähigkeit, aber ich denke auch, das lernen sie im Laufe der Zeit. Mit Kommunikationsproblemen haben wir eben viele, die im Vorfeld schon stark belastet waren, was das angeht, als sie herkamen. Also sehr viele eingeschüchterte, ja das muss man immer wieder sagen. Das sind eben auch Schüler, die sehr gelitten haben in den vergangenen Jahren und es dauert lange, bis sich da jemand öffnet. Da ist der kleinste Fortschritt, den man zu verzeichnen hat der, dass sie sich trauen, etwas vor ihrer Gruppe etwas zu präsentieren. Und wenn der erst mal wenn der gegangen wird, wenn dieser Schritt gegangen wird, dann ist es eigentlich einfacher. Und das gelingt, das gelingt den Allermeisten. Also ich muss sagen, wir haben derzeit keinen, der sich in irgendeiner Form verweigert. Und allen anderen, also das sind ja alles Basiskompetenzen, die man in irgendeiner Form auch im PL speziell ausbildet“ (M3.L8.64).*

Das Fehlen schulischer Basiskenntnisse wird an einem PL-Standort als Hauptproblem von PL-Schüler/innen zum Erreichen der Ausbildungsreife gekennzeichnet. Dennoch bekräftigt dieser Interviewpartner, dass die PL-Schüler/innen auf dem Ausbildungsmarkt gegenüber Schüler/innen aus der Regelschule Vorteile haben:

> *„Wo es meistens noch etwas hapert, das ist der gesamte schulische Bereich, das ist natürlich klar. Also die Allermeisten gestalten sich von ihrer Persönlichkeit her in der Praxis super, da gibt es nahezu kaum etwas zu bemängeln. Aber sie haben Defizite dann doch wieder im schulischen Bereich, beim Lernen, in den Grundfächern Mathe, Deutsch, Englisch. Das ist nach wie vor das Hauptproblem bei den meisten Teilnehmern, die ich jetzt persönlich betreue. Sie wissen aber um ihre Defizite und sie sind jedes Mal aufs Neue bemüht, das muss man wirklich sagen, ganz ehrlich, die sind bemüht, daran zu arbeiten. Teilweise gelingt es ihnen, teilweise gibt es wieder Rückschläge, aber so ist das nun mal. Es ist ein langer Prozess und ich sag mal, es dauert eine Periode hin. Aber grundsätzlich würde ich sagen, sie sind nicht gegenüber denen,*

die die Regelschule verlassen, in irgendeiner Form benachteiligt, würde sagen, sie haben sogar Vorteile" (M3.L8.58).

Berufsorientierung

Der hohe Anteil an berufspraktischen Ausbildungsinhalten kann als ein zentraler Bestandteil des PL angesehen werden, der zur Berufsorientierung bei den PL-Teilnehmer/innen beitragen soll. Die Berufsorientierung zielt auf die Entwicklung der Berufswahlreife ab und ist damit ein wesentlicher Bestandteil der Berufsausbildungsreife. Hier ist von zentraler Relevanz, von welcher Qualität die Kooperation zwischen dem PL und den Praxisplätzen ist und inwiefern sich Praxisplätze tatsächlich für die Bildungs- und Persönlichkeitsentwicklung der PL-Teilnehmer/innen eignen. Die Datenauswertung deutet auf ein überwiegend positives Bild hin: Im Falle einer engen inhaltlichen und persönlichen Begleitung der PL-Teilnehmer/innen durch die Mentor/innen scheinen die Praktika in unterschiedlicher Weise zur Berufsorientierung beizutragen (vgl. Kap. 4.2.1 „Wahl der Praktikumsplätze").

Auch die PL-Pädagog/innen berichten im Zusammenhang mit den Praxisanteilen der Ausbildung häufig von positiven Effekten für die Berufsorientierung, welche sich aus der Häufigkeit, der Dauer, der fachlichen Breite bzw. der Intensität der Praktika und der damit verbundenen Möglichkeit des gegenseitigen Kennenlernens ergeben. Konkret gehören dazu aus Sicht einer PL-Pädagogin das Erkennen und Kennenlernen unterschiedlicher Aufgaben sowie verschiedener Arbeits- und Tätigkeitsbereiche. Bezüglich einer Berufsorientierung sieht die PL-Pädagogin PL-Schüler/innen im Gegensatz zu anderen Schüler/innen im Vorteil:

„Auf einigen Beurteilungen stand dann auch tatsächlich ´Wird zunehmend selbstständiger.` Da sag ich ´Was wollen wir mehr? Genau das wollen wir ja letztendlich erreichen.` Und dass sie eben auch das Berufsbild kennen. ´Was gehört alles zu meinen Aufgaben?` Auch schon mal eine Aufgabe vielleicht selbst erkennen. In der Werkstatt mal einen Besen nehmen, das ist auch schon mal was Hilfreiches. Oder irgendwas wieder wegsortieren an Gerätschaften oder so, oder Werkzeugen. Das ist doch auch eine wichtige Aufgabe, das gehört auch dazu. Also diese Sachen, also ich denk, da sind sie den anderen Schülern, die wirklich bloß bei uns sind es ja eine Woche in der 8., zwei Wochen in der 9. und zwei Wochen in der 10., also fünf Wochen praktisches Tätigsein, wenn es noch dazukommt an drei verschiedenen Betrieben, doch total im Vorteil. Weil sie den ganzen Betrieb, den Ablauf, schon kennen durch diese drei Tage arbeiten. Also von daher sind sie wirklich vorbereitet auf die, also wer da noch wirklich den Beruf wählt, den er einmal ausprobiert hat über seinen Praxislernort, der ist im Vorteil" (M3.L3.55).

Aus Sicht von PL-Pädagog/innen werden durch Praktika im PL berufliche Vorstellungen und Erwartungen konkretisiert. Eine PL-Pädagogin schreibt PL-Schüler/innen durch diese Faktoren mehr Motivation in der Berufsorientierung zu als Schüler/innen aus der Regelschule:

„Weil, sie haben auch ganz, sie haben ja konkrete Vorstellungen, was da auf sie zukommt und was jetzt, was von Ihnen erwartet wird. Ich denke, viel mehr, sie sind motivierter als die Schüler aus der Regelschule" (M3.L7.70).

„Also die, die wir hier raus lassen mit einer Berufsreife, bin ich mir hundertprozentig sicher, also die, die wir jetzt raus gelassen haben, bin ich mir hundertprozentig sicher, dass die das durchhalten. Habe ich jetzt die Bilder vor Augen, die die, die 10er ja sowieso, die haben sich ja auch im Vorfeld dann ihre Traumberufe ja gesucht und auch gefunden. Also nicht irgendwo" (M3.L2.48).

Praktikumserfahrungen

Eine mit dem hohen ausbildungspraktischen Anteil verbundene Erwartung ist der sogenannte Klebeeffekt, der die Umwandlung des PL-Praktikant/innen- in ein

Berufsausbildungsverhältnis in der gleichen Einrichtung bezeichnet (vgl. Hofmann-Lun 2007, S. 198f.). Die Erfahrungen, welche PL-Schüler/innen an den Praxislernorten sammeln, werden von PL-Pädagog/innen insgesamt als positiv und gewinnbringend für die PL-Schüler/innen hinsichtlich der Berufsorientierung eingeschätzt. Beispielhaft ist dafür folgende Aussage:

> *„Ich denke, sie haben zumindest die gleichen Chancen wie jemand, der regulär seinen Abschluss an der Regelschule macht. Zumindest die gleichen, wenn nicht sogar bessere. Insofern bessere, dass sie natürlich ein ganz anderes Praxisverständnis haben, dass sie vorweisen können, in welchen Bereichen sie schon gearbeitet haben. Und auch wenn sie dort nicht gut waren oder im Prinzip ein schlechtes Trimester hatten, so haben sie doch für das Leben einen unheimlichen Erfahrungsschatz schon dadurch. Also wer hat denn im Alter von 14 Jahren, oder 15 Jahren schon 6 verschiedene Unternehmen besucht und die auch für ein Viertel Jahr lang gehabt als betreuenden, als Praxisplatz? Ja, das ist bei anderen Schülern nicht zu finden. Und insofern haben sie natürlich eine Lebenserfahrungsvorlage, -vorsprung, der ihnen dann auch hilft" (M3.L8.56).*

Mehrere PL-Pädagog/innen berichten über Klebeeffekte. So erhalten verschiedene PL-Schüler/innen an Praxisbetrieben einen Ausbildungsplatz.

> *„[V]on den zwölf waren es, glaub´ ich, fünf Schüler, die an ehemaligen Praxislernorten eine Lehrstelle gefunden haben, dort wo sie sich also vorstellen können. Und dann waren es glaub ich drei oder vier Schüler, die berufsvorbereitende Lehrgänge gemacht haben, um dann ein Jahr später also einzusteigen. Wo es nicht geklappt hatte mit der Berufsausbildung, wie gesagt, die dann das Jahr gemacht haben und dann später eingestiegen sind. Und dann war noch eine, glaub ich, dabei, die, nein ein Schüler war das, der hat zwar Berufsreife, aber der fängt jetzt nach einem Jahr erst mit berufsvorbereitendem Jahr an" (M3.L4.56).*

Auch im nächsten Beispiel macht die PL-Pädagogin deutlich, dass verschiedene PL-Schüler/innen durch die Tätigkeit an den Praxisplätzen eine Ausbildung erhalten haben. Gründe dafür sind aus ihrer Sicht weniger die schulischen Leistungen der PL-Schüler/innen als vielmehr die „Bewährung in der Praxis":

> *„Gut. Ein großer Teil, der größte Teil von denen, die einen Abschluss erreicht haben, hat durch die Tätigkeit am Praxislernort einen Ausbildungsplatz bekommen. Also die meisten sind also, an irgendwie, durch den Praxisplatz an Ausbildung gekommen. Wir haben nur einen, der noch keinen Ausbildungsplatz hat und sie können eben alle sich bewähren und sie können zeigen, was sie können und sind dadurch eben auch genommen worden, auch wenn die Leistungen vielleicht mal nicht so waren, wie das eben ein Schüler sonst hat, der meinetwegen aus der 9. Klasse abgeht oder auch aus der 10. Die Leistungen haben also nicht die Entscheidung, war nicht so entscheidend für die Bewerber" (M3.L7.58).*

Unterstützungssysteme

Nach Gaupp et al. (2010) spielt die Unterstützung, insbesondere durch die Eltern oder durch andere zentrale Bezugspersonen, aber auch durch Personen im schulischen und außerschulischen Kontext, für das Erreichen eines Schulabschlusses und die Entwicklung der Berufsausbildungsreife eine Schlüsselrolle (vgl. Gaupp et al. 2010, S. 20).

Die folgenden Aussagen von PL-Teilnehmer/innen betreffen Einschätzungen zur Unterstützung bei der Praktikumssuche, zur Begleitung während des Praktikums, zur Unterstützung bei der Berufswahl und zur Relevanz von Meinungen verschiedener Personen bei der Berufswahl. Die PL-Schüler/innen machen dazu Angaben während des dritten und während des sechsten Praktikums.

Begleitung während des Praktikums

Auf der Grundlage der Fragebogen des zweiten und des dritten Erhebungszeitpunktes (t_2 und t_3) werden nun Angaben der PL-Teilnehmer/innen längsschnittlich betrachtet, die auf

die Frage „Wie wirdst Du von folgenden Personen während Deines letzten Praktikums begleitet?“ gemacht werden. Die Kategorien „Mentor/in“, „Arbeitskolleg/innen im Betrieb“, „PL-Pädagog/innen“ und „Eltern“ können in dieser Fragestellung auf einer fünfstufigen Antwortskala („sehr intensiv“ bis „gar nicht“) bewertet werden. Zur Auswertung werden diese in drei Gruppen („tendenziell intensiv“, „weder noch“, „tendenziell nicht“) zusammengefasst. Ziel ist es, zu ermitteln, inwiefern bestimmte Personengruppen ein kontinuierliches Interesse am Praktikum der PL-Teilnehmer/innen zeigen.

Der Anteil der PL-Schüler/innen, der sich durch Mentor/innen tendenziell intensiv begleitet fühlt, liegt zum Zeitpunkt t_2 bei 75,5 Prozent und erhöht sich zum Zeitpunkt t_3 um 4,9 Prozent auf 80,4 Prozent. Der Anteil derer, der sich nicht begleitet fühlt, erhöht sich leicht von 5,7 Prozent (t_2) auf 7,4 Prozent (t_3) (vgl. Abb. 38).
Der Anteil von PL-Schüler/innen, der sich intensiv von Arbeitskolleg/innen begleitet fühlt, geht von 82,6 Prozent (t_2) auf 78,5 Prozent (t_3) zurück. Mit 2,5 Prozent (5,0 Prozent zum Erhebungszeitpunkt t_2 und 7,5 Prozent zum Erhebungszeitpunkt t_3) nimmt der Anteil der PL-Schüler/innen leicht zu, der sich tendenziell nicht von Arbeitskolleg/innen begleitet fühlt.

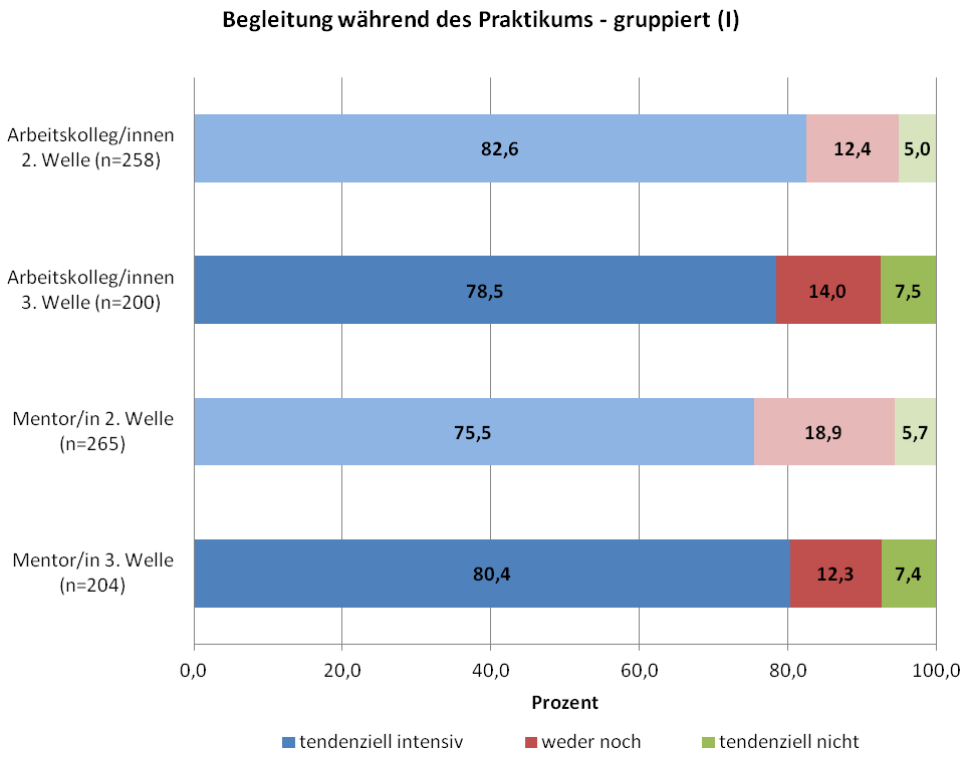

Abbildung 38: Begleitung während des Praktikums I – gruppiert (PL-Schüler/innen, t_2 und t_3)

Die meisten PL-Schüler/innen geben an, sich auch tendenziell intensiv von ihren PL-Pädagog/innen begleitet zu fühlen. Während dies in der zweiten Erhebungswelle von 71,4 Prozent der PL-Schüler/innen angegeben wird, positionieren sich hier in der dritten Erhebungswelle 78,1 Prozent. Somit ist hier ein leichter Anstieg festzustellen (vgl. Abb. 39). Ein leichter Rückgang von 9,7 Prozent zum Zeitpunkt t_2 auf 7,1 Prozent zum Zeitpunkt t_3 zeichnet sich bei den PL-Schüler/innen ab, die sich tendenziell nicht von ihren PL-Pädagog/innen begleitet fühlen.

Die Begleitung durch die Eltern erhöht sich von 50,4 Prozent (t_2) auf 56,1 Prozent (t_3). Dennoch geben zu beiden Erhebungszeitpunkten 26,6 Prozent (t_2) und 23,0 Prozent (t_1) an, sich tendenziell nicht von ihren Eltern während des Praktikums begleitet zu fühlen.

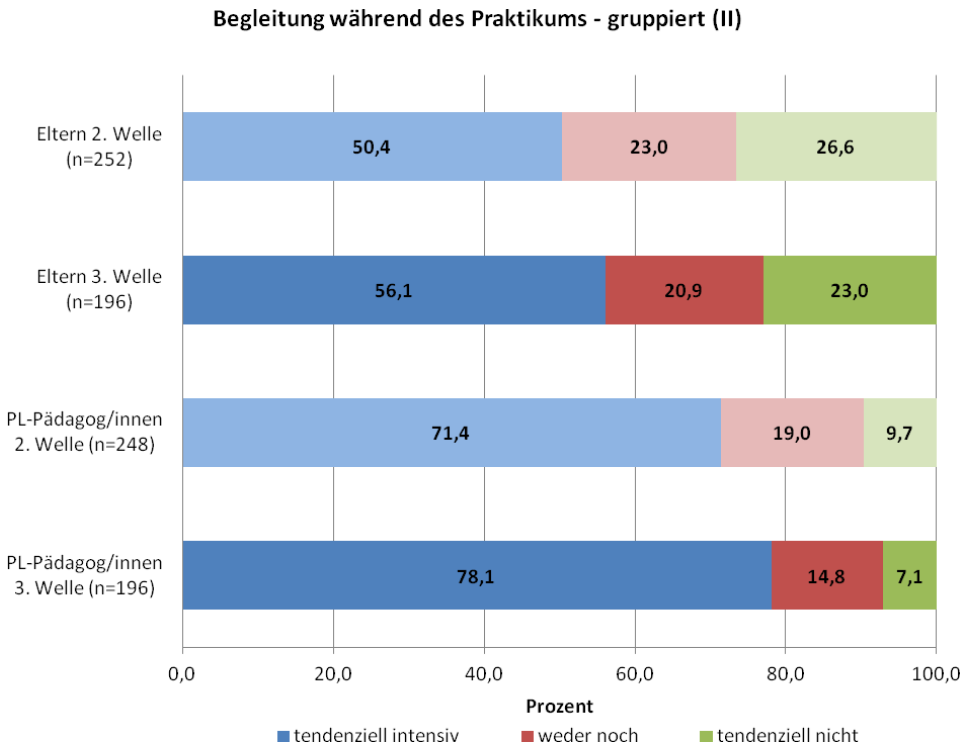

Abbildung 39: Begleitung während des Praktikums II – gruppiert (PL-Schüler/innen, t_2 und t_3)

Unterstützung während des Praktikums

Zu den Erhebungszeitpunkten t_2 und t_3 geben die PL-Schüler/innen an, von welchen Personengruppen sie sich während des Praktikums unterstützt gefühlt haben.[103] Die Kategorien „Mentor/innen“ und „Arbeitskolleg/innen“ sowie „PL-Pädagog/innen“ und „Eltern“ können auf einer fünfstufigen Antwortskala („sehr“ bis „gar nicht“) bewertet werden. Zur Auswertung werden die Antworten wieder in drei Gruppen zusammengefasst.

Die PL-Schüler/innen geben an, sich von Mentor/innen zu beiden Erhebungszeitpunkten in ähnlichen Anteilen unterstützt zu fühlen, wobei sich der Anteil von 78,5 Prozent (t_2) auf 81 Prozent (t_3) leicht erhöht (vgl. Abb. 40). Fast gleich gering bleiben PL-Schüler/innen in ihrer Einschätzung zu beiden Zeitpunkten, sich nicht von Mentor/innen unterstützt zu fühlen (7 Prozent, t_2 und 8,3 Prozent, t_3).

Durch Arbeitskolleg/innen geben zu beiden Erhebungszeitpunkten t_2 und t_3 etwa gleich viele PL-Schüler/innen an, sich tendenziell intensiv unterstützt zu fühlen, wobei ein leichter Rückgang von 78,8 Prozent (t_2) auf 75,1 Prozent (t_3) zu verzeichnen ist. Der Anteil der PL-Schüler/innen, der angibt, sich tendenziell nicht von Arbeitskolleg/innen unterstützt zu fühlen, liegt bei 9,4 Prozent (nach dem dritten Praktikum) und bei 8,6 Prozent (nach dem sechsten Praktikum), so dass auch hier ein leichter Rückgang zu verzeichnen ist.

[103] Die Frage dazu im Fragebogen lautet: „Wie hast Du Dich von folgenden Personen während Deines letzten Praktikums unterstützt gefühlt?“.

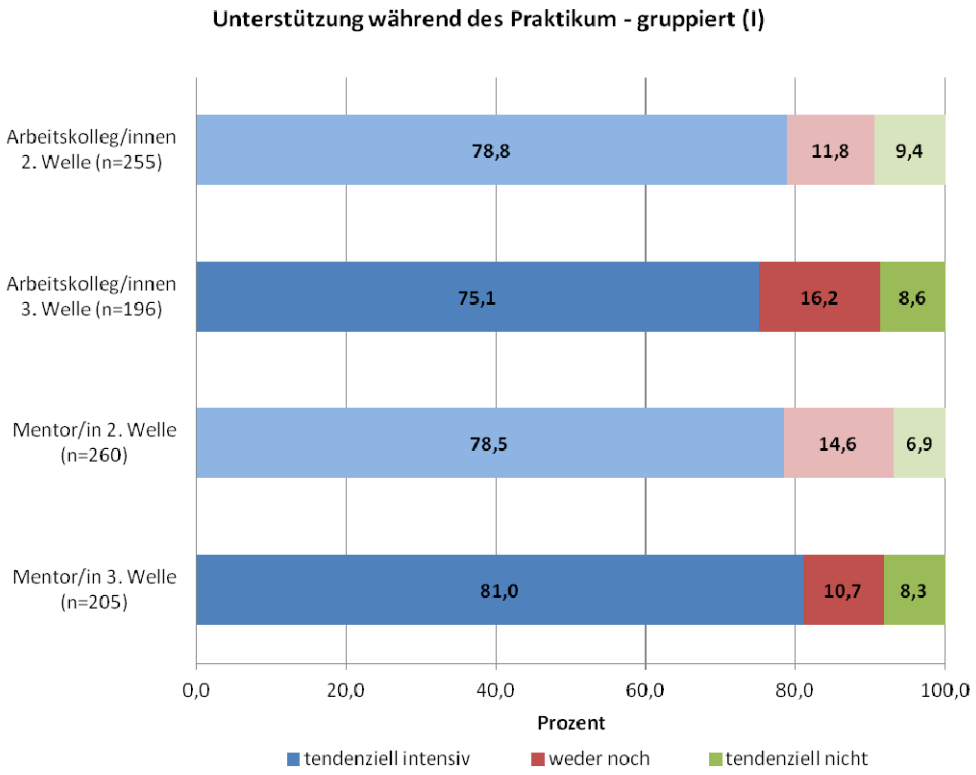

Abbildung 40: Unterstützung während des Praktikums I – gruppiert (PL-Schüler/innen, t_2 und t_3)

74,2 Prozent der PL-Schüler/innen geben an, sich während des dritten Praktikums (t_2), 78,9 Prozent, sich während des sechsten Praktikums (t_3) von ihren PL-Pädagog/innen unterstützt zu fühlen (vgl. Abb. 41). Es zeigt sich weiterhin, dass zum Zeitpunkt t_2 mehr PL-Schüler/innen sich tendenziell nicht unterstützt fühlen (10,9 Prozent), wohingegen zum Zeitpunkt t_3 der Anteil derer, die sich nicht unterstützt fühlen, rückläufig ist und bei 4 Prozent liegt.
Durch die Eltern tendenziell sehr unterstützt fühlen sich zum Erhebungszeitpunkt t_2 nach eigenen Angaben 61,5 Prozent (Bezug drittes Praktikum) und zum Erhebungszeitraum t_3 59,6 Prozent (Bezug sechstes Praktikum) der PL-Schüler/innen. Es ist damit ein leichter Rückgang feststellbar. Tendenziell nicht unterstützt fühlen sich während des dritten (21,3 Prozent) und des sechsten (20,7 Prozent) Praktikums etwa gleich viele PL-Schüler/innen.

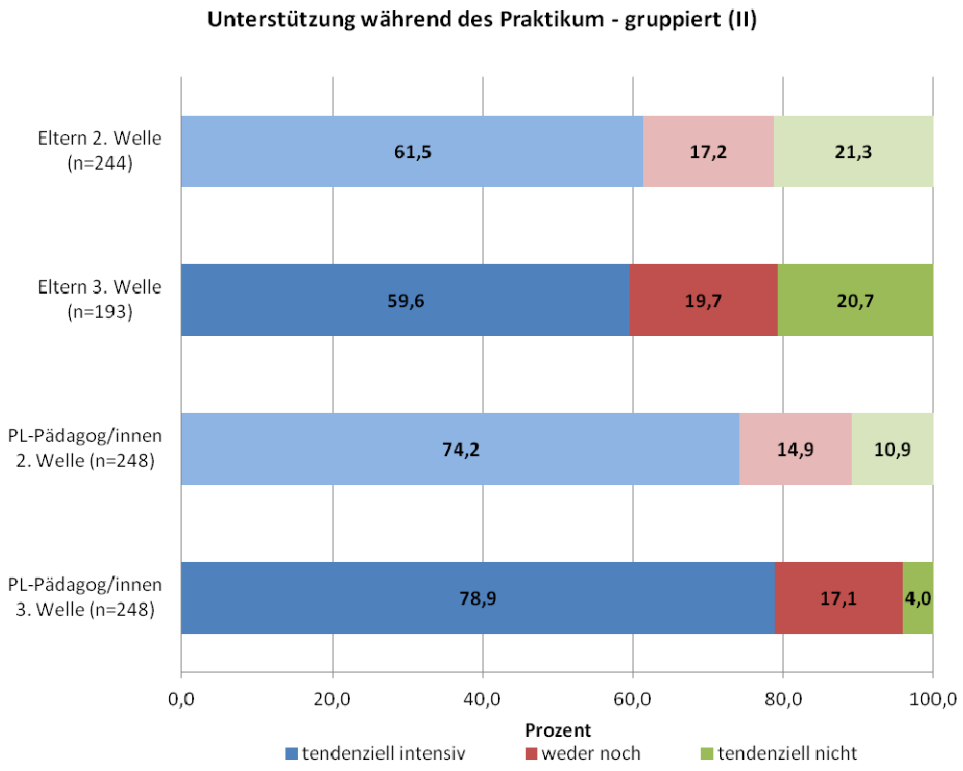

Abbildung 41: Unterstützung während des Praktikums II – gruppiert (PL-Schüler/innen, t_2 und t_3)

Unterstützung bei der Suche nach Praktika

PL-Schüler/innen können in einem Mehrfachantwortenset die Personengruppen („Eltern“, „Verwandte und Bekannte“, „PL-Pädagog/innen“, „Freunde und Mitschüler/innen“ sowie „Sonstige“) ankreuzen, die sie bei der Suche nach den Praktika unterstützt haben.[104] Ziel ist, zu ermitteln, welche Rolle diese Personengruppen bei der Suche nach Praktika aus der Sicht der PL-Schüler/innen im Unterstützungssystem einnehmen.

Bei der Suche nach Praktikumsplätzen geben 55,8 Prozent der PL-Schüler/innen zum Zeitpunkt t_2 und 53,4 Prozent zum Zeitpunkt t_3 im Vergleich zu den anderen Personengruppen die Eltern als häufigste Unterstützer an (vgl. Abb. 42). In der Einschätzung der PL-Schüler/innen nehmen PL-Pädagog/innen ebenfalls eine wichtige Rolle bei der Suche nach Praktika ein (32,1 Prozent, t_2), wobei deren Unterstützung nach Einschätzung der PL-Schüler/innen im Laufe der Zeit zunimmt (40,3 Prozent, t_3).

[104] Die Frage dazu im Fragebogen (t_2) lautet: „Wer hat dich bei der Praktikumssuche unterstützt?“ Die Frage dazu im Fragebogen (t_3) lautet: „Wer hat dich bei der Suche nach den letzten drei Praktika unterstützt?“.

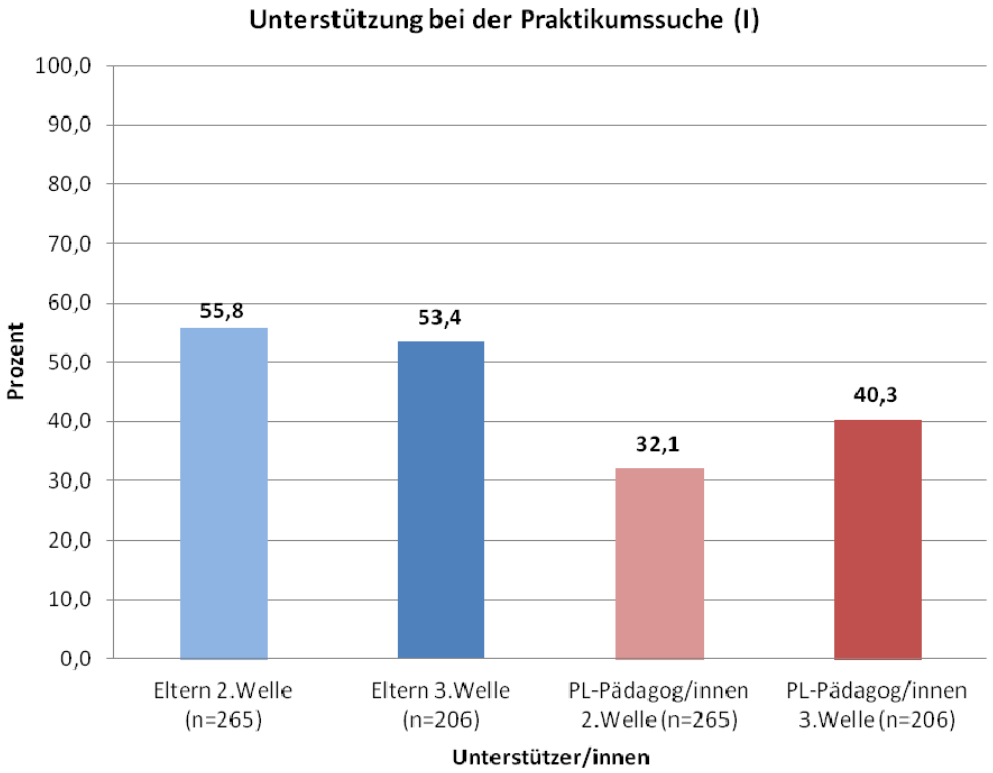

Abbildung 42: Unterstützung bei der Praktikumssuche I (PL-Schüler/innen, t_2 und t_3)

Von Freunden und Mitschüler/innen fühlen sich zu beiden Erhebungszeitpunkten etwa gleich viele PL-Schüler/innen unterstützt (31,7 Prozent, t_2 und 32 Prozent, t_3) (vgl. Abb. 43). Etwas weniger Unterstützung erfahren PL-Schüler/innen in ihrer Einschätzung von Verwandten und Bekannten (25,7 Prozent, t_2 und 26,2 Prozent, t_3). 23,4 Prozent (t_2) und 22,8 Prozent (t_3) der PL-Schüler/innen geben an, von sonstigen Personen unterstützt zu werden, wie bspw. der AWO, Partner/innen usw. Dieses Antwortfeld wird von einige PL-Schüler/innen ebenfalls genutzt, um anzugeben, dass sie von niemandem unterstützt werden.

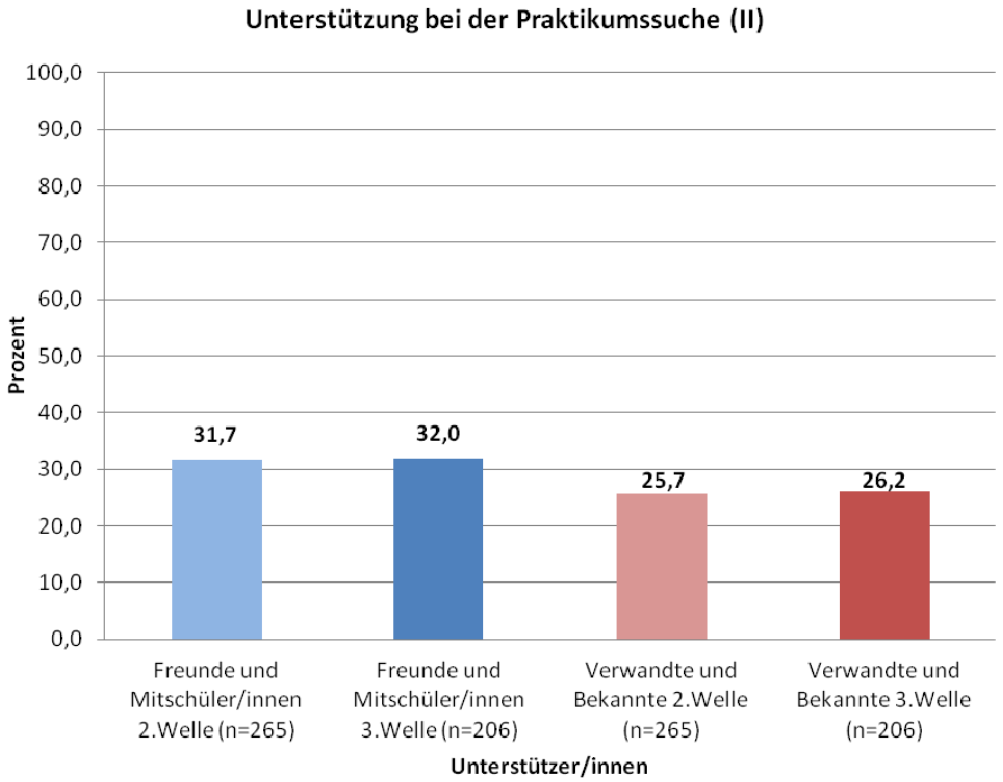

Abbildung 43: Unterstützung bei der Praktikumssuche II (PL-Schüler/innen, t_2 und t_3)

Meinungen anderer bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz

Auf einer fünfstufigen Antwortskala schätzten die PL-Schüler/innen ein, wie wichtig ihnen die Meinungen verschiedener Personengruppen bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz sind.[105] Sie bewerteten dazu die Kategorien „Eltern“, „Bekannte/Verwandte“ und „Freunde/Mitschüler“ sowie „PL-Pädagog/innen“, „Berufsberatung (BIZ)“ und „Sonstiges“ mit „sehr wichtig“ bis „gar nicht wichtig“. Zur Auswertung werden die Antworten in drei Gruppen zusammengefasst („tendenziell wichtig“, „unentschieden“ sowie „tendenziell nicht wichtig“).

Die Meinung der Eltern ist für einen Anteil von 66,9 Prozent (t_2) und 68,7 Prozent (t_3) tendenziell wichtig. Zu beiden Erhebungszeitpunkten schätzen fast gleich viele PL-Schüler/innen die Meinung ihrer Eltern als tendenziell nicht wichtig ein (15,2 Prozent, t_2 und 14,9 Prozent, t_3) (vgl. Abb. 44). Die Meinung von Bekannten und Verwandten erfährt dagegen keine so hohe Relevanz, wobei sich die Wichtigkeit der Meinung bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz dieser Personengruppe von 38,7 Prozent (t_2) um fast 10 Prozent auf 48,4 Prozent erhöht (t_3). Der Anteil derjenigen PL-Schüler/innen, der die Meinung von Bekannten und Verwandten als tendenziell nicht wichtig einschätzt, ist zu beiden Erhebungszeitpunkten ähnlich (27,6 Prozent, t_2 und 26,3, t_3). Ebenfalls nur geringe Unterschiede zeigen sich zu beiden Erhebungszeitpunkten in den Anteilen derjenigen PL-Schüler/innen, die die Meinungen von Freunden und Mitschüler/innen tendenziell wichtig (40,9 Prozent, t_2 und 42,9, t_3) bzw. tendenziell unwichtig finden (31 Prozent, t_2 und 29,1 Prozent, t_3).

[105] Die Frage dazu in den Fragebogen lautet: „Wie wichtig sind/waren Dir die Meinungen folgender Personen/Einrichtungen bei Deiner Suche nach einem Ausbildungsplatz?“.

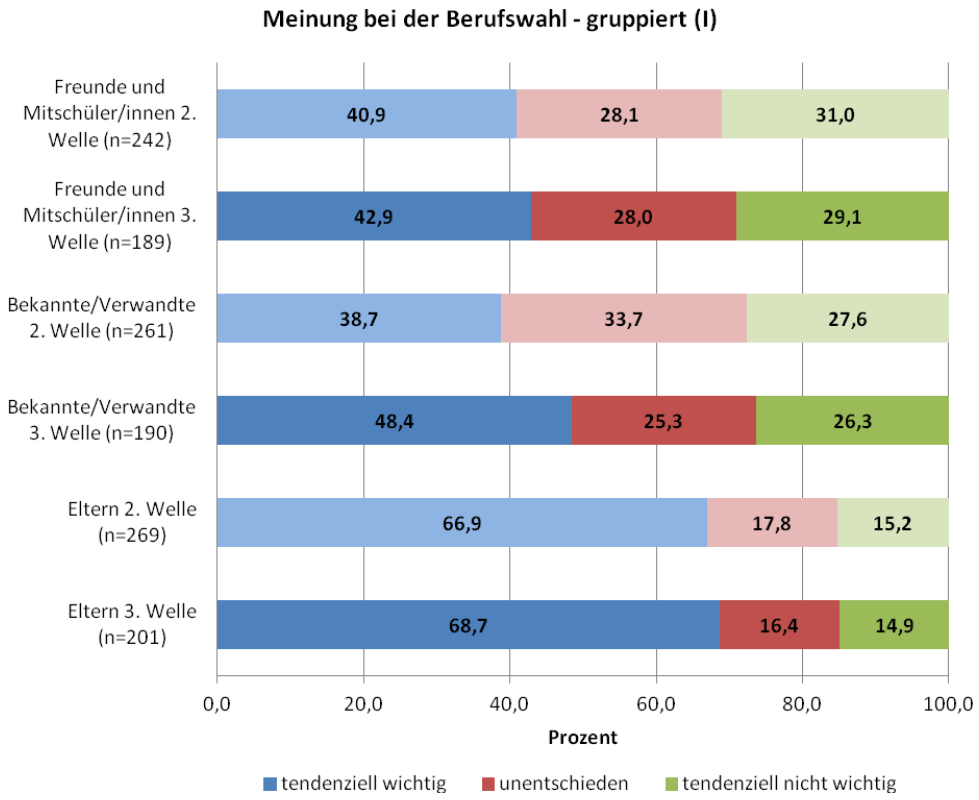

Abbildung 44: Meinungen bei der Berufswahl I – gruppiert (PL-Schüler/innen, t_2 und t_3)

50 Prozent (t_2) bzw. 51,8 Prozent (t_3) der PL-Schüler/innen schätzen die Meinung ihrer PL-Pädagog/innen bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz als tendenziell wichtig ein (vgl. Abb. 45). Unterschiede im Längsschnitt sind nur gering vorhanden mit 1,8 Prozent. Dagegen schätzen zum Zeitpunkt t_2 23,1 Prozent und zum Zeitpunkt t_3 18,8 Prozent die Meinung ihrer PL-Pädagog/innen als tendenziell nicht wichtig ein. Es zeigt sich, dass somit weniger PL-Schüler/innen die Meinungen ihrer PL-Pädagog/innen bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz unwichtig finden. Die Berufsberatung (BIZ) nimmt bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz bei 41,8 Prozent (t_2) bzw. bei 32,6 Prozent (t_3) der PL-Schüler/innen eine tendenziell wichtige Position ein, wobei PL-Schüler/innen die Meinungen vom BIZ zum Zeitpunkt t_3 weniger wichtig finden als zum Zeitpunkt t_2.

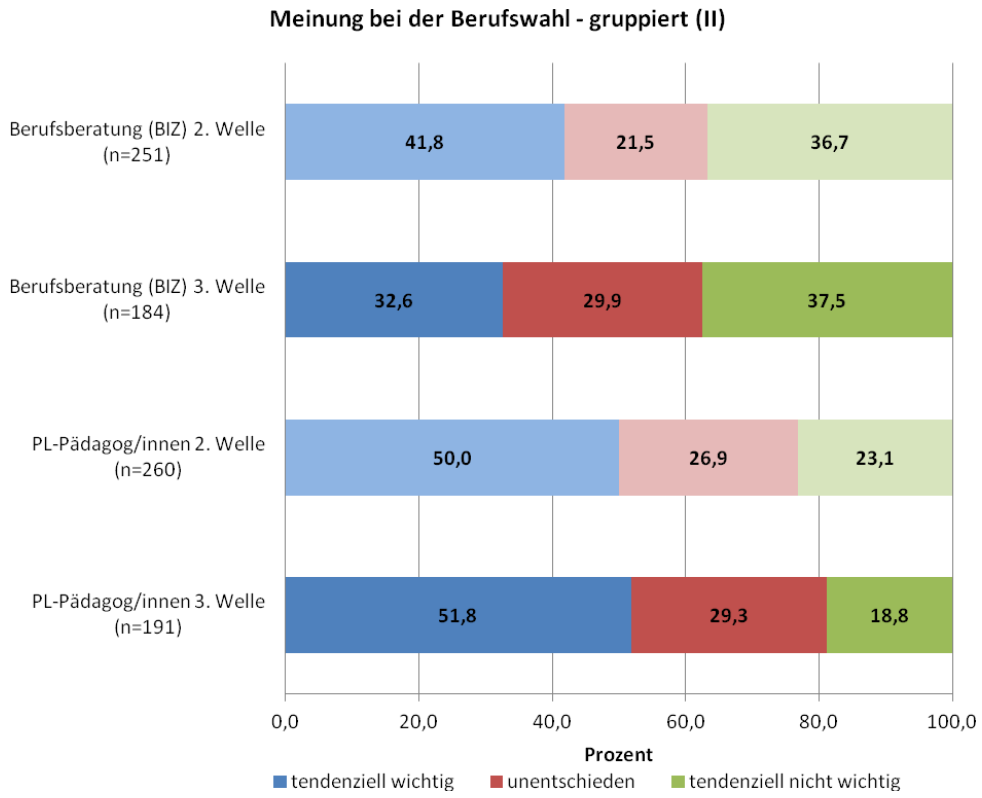

Abbildung 45: Meinungen bei der Berufswahl II – gruppiert (PL-Schüler/innen, t_2 und t_3)

Unterstützung bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz

Auf einer fünfstufigen Antwortskala geben PL-Schüler/innen während des dritten (Zeitpunkt t_2) und während des sechsten Praktikums (Zeitpunkt t_3) an, welche der folgenden Personengruppen sie bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz unterstützt.[106] Die im Fragebogen dargebotenen Personengruppen sind: „Eltern“, „Bekannte/Verwandte“ und „Freunde/Mitschüler/innen“ sowie „PL-Pädagog/innen“ und „Berufsberatung (BIZ)“. Zur Auswertung werden die Antworten wieder in drei Gruppen zusammengefasst.

Die meiste Unterstützung bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz erfahren nach ihrer Einschätzung die PL-Schüler/innen durch die Eltern, wobei sich der Anteil der PL-Schüler/innen, die angeben, von ihren Eltern unterstützt zu werden, von 73,3 Prozent (t_2) auf 78,2 (t_3) Prozent leicht erhöht (vgl. Abb. 46). Der Anteil der PL-Schüler/innen, die aus eigener Sicht keine Unterstützung von ihren Eltern erhalten, liegt zu beiden Erhebungszeitpunkten anteilig mit 12 Prozent (t_2) bzw. 10,7 Prozent (t_3) dicht beieinander. Von Bekannten/Verwandten fühlen sich zum Zeitpunkt t_2 50,8 Prozent und zum Zeitpunkt t_3 47 Prozent unterstützt. Dagegen geben 22,4 Prozent (t_2) bzw. 25,9 Prozent (t_3) an, nicht von Verwandten/Bekannten bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz unterstützt zu werden. Zum Zeitpunkt t_2 fühlen sich noch etwas mehr PL-Schüler/innen (41,6 Prozent) von Freunden und Mitschüler/innen unterstützt als zum Zeitpunkt t_3 (36,5 Prozent). Zu beiden Erhebungszeitpunkten schätzen fast gleich viele PL-Schüler/innen ein, sich nicht von Freunden und Mitschüler/innen unterstützt zu fühlen (31,3 Prozent, t_2 und 28,7 Prozent, t_3).

[106] Die Frage dazu im Fragebogen lautet: „Wie sehr unterstützen/unterstützten Dich folgende Personen bei Deiner Suche nach einem Ausbildungsplatz?“.

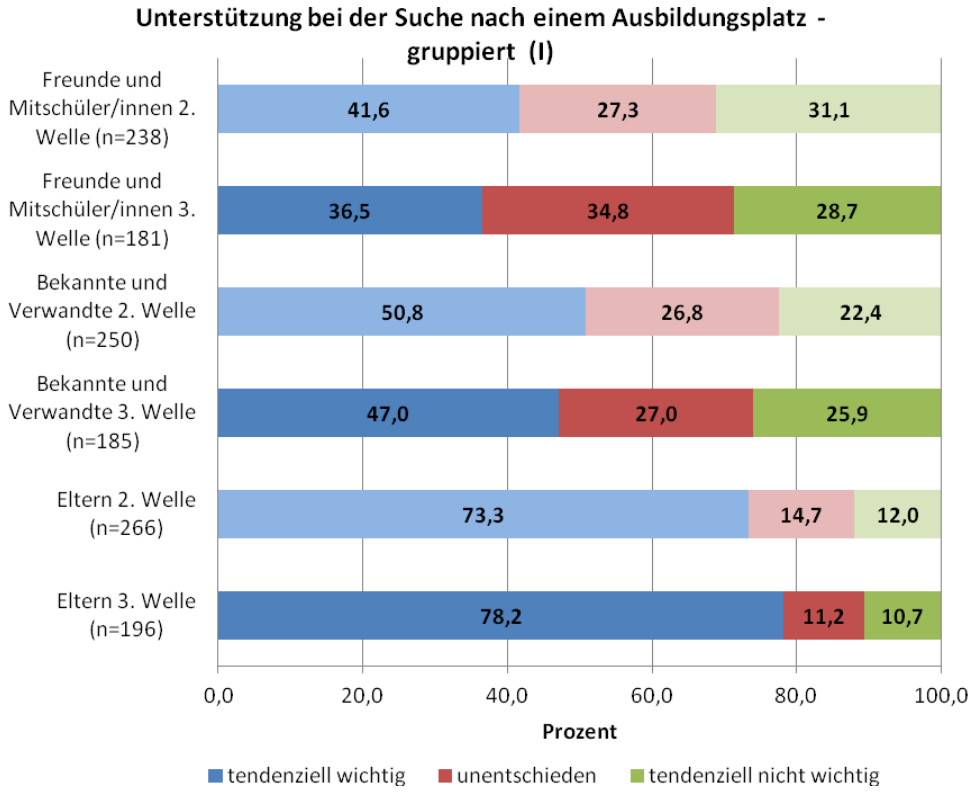

Abbildung 46: Unterstützung bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz I – gruppiert (PL-Schüler/innen, t_2 und t_3)

Von PL-Pädagog/innen fühlen sich zum Zeitpunkt t_2 noch 2,4 Prozent weniger PL-Schüler/innen bei der Ausbildungsplatzsuche unterstützt (59,8 Prozent, t_2) als zum Zeitpunkt t_3 (62,4 Prozent) (vgl. Abb. 47). Die Anzahl derer, die sich nicht unterstützt fühlen, verringert sich leicht von 15,1 Prozent (t_2) auf 13,2 Prozent (t_3). 27,5 Prozent der PL-Schüler/innen zeigt an, dass die Berufsberatung (BIZ) sie zum Zeitpunkt t_2 unterstützt habe. Zum Zeitpunkt t_3 fühlen sich 8,5 Prozent mehr PL-Schüler/innen von der Berufsberatung bei der Ausbildungsplatzsuche unterstützt, so dass der Anteil zum Zeitpunkt t_3 auf 36 Prozent wächst. Der Anteil derjenigen, der sich nicht von der Berufsberatung unterstützt fühlt, ist zu beiden Zeitpunkten recht hoch (t_2: 48 Prozent und t_3: 40 Prozent). Es ist eine Verringerung des Anteils der PL-Schüler/innen, der sich nicht vom BIZ unterstützt fühlt – verglichen mit dem Zeitpunkt t_2 –, zum Zeitpunkt t_3 feststellbar.

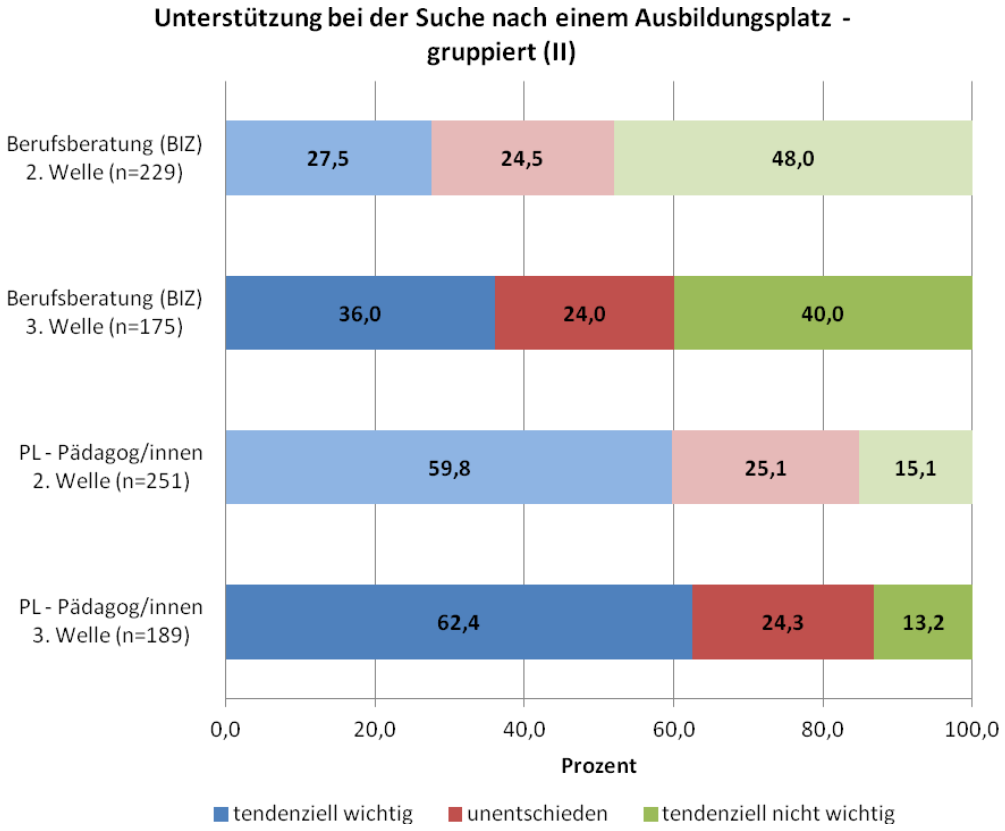

Abbildung 47: Unterstützung bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz II – gruppiert (PL-Schüler/innen, t_2 und t_3)

Zusammenfassung

Kapitel 4.1: Ziele und Determinanten ihrer Erreichung

In Bezug auf die Berufsorientierung sehen PL-Pädagog/innen die PL-Schüler/innen gegenüber Regelschüler/innen klar im Vorteil. So werden aus ihrer Sicht berufliche Vorstellungen durch die Praktika befördert und konkretisiert. Klebeeffekte werden als weitere Vorteile für PL-Schüler/innen herausgestellt. Andererseits beschreiben einige PL-Pädagog/innen Defizite in der Berufsreife einiger PL-Schüler/innen. So sind verschiedene psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit (z.B. das Durchhaltevermögen, Teamfähigkeit etc.) sowie schulische Basiskenntnisse aus ihrer Sicht z.T. (noch) nicht vorhanden bzw. nicht ausreichend ausgeprägt.

PL-Schüler/innen geben an, während ihrer sechs Praktika insbesondere von Mentor/innen, von PL-Pädagog/innen und von Arbeitskolleg/innen unterstützt und begleitet zu werden. Eltern unterstützen und begleiten die PL-Schüler/innen aus ihrer Sicht anteilig eher weniger. Bei der Praktikums- und Ausbildungsplatzsuche geben die meisten PL-Schüler/innen an, v.a. von Eltern und PL-Pädagog/innen unterstützt zu werden. Weiterhin geben die Meisten an, dass ihnen die Meinungen dieser beiden Personengruppen am wichtigsten sind. Von der Berufsberatung scheinen sich dagegen wenige zur Praktikums- und Berufswahl unterstützt zu fühlen.

4.2 Individuelles Bildungsinteresse

Durch verschiedene konzeptionelle Spezifika des PL, z.B. die inhaltliche Fokussierung der theoretischen und den hohen Anteil an praktischen Ausbildungsinhalten, sollen individuelle Bildungsinteressen der PL-Teilnehmer/innen angesprochen und entwickelt werden. Dies zielt u.a. auf die Förderung der Berufsausbildungsreife[107] ab. Darauf bezogene Interviewaussagen von PL-Pädagog/innen und Angaben von Mentor/innen bzw. PL-Teilnehmer/innen in Fragebogen werden im Kapitel 4.1. „Ziele und Determinanten ihrer Erreichung“ bereits dargestellt. In diesem Kapitel werden zunächst die Aussagen der PL-Pädagog/innen zur Relevanz der individuellen Bildungsgespräche in ihrem professionellen Rollenverständnis ausgewertet, weil diese die konzeptionelle Funktion der individualisierten beruflichen Orientierung erfüllen und damit unmittelbar die Interessenfelder der PL-Teilnehmer/innen adressieren sollen. Anschließend werden die Angaben der PL-Praktikant/innen und der Mentor/innen zur Passung des beruflichen Tätigkeitsfeldes mit den Interessen der PL-Teilnehmer/innen ausgewertet und miteinander verglichen.

Individuelles Bildungsinteresse und Beratungsgespräche

Einen wichtigen konzeptionellen Kernpunkt des PL stellen die individuellen Beratungsgespräche dar, in denen die PL-Teilnehmer/innen über ihre Interessen reflektieren und Schwerpunkte für die Praktika formulieren sollen. Die Praxisplätze sollen dann ein Ort für individuelle und interessengeleitete Bildungsprozesse werden, die im Lernen im PL theoretisch-allgemeinbildend fortgeführt werden. Aus Sicht des IPLE geht es hier gezielt um die Anforderung an die PL-Teilnehmer/innen, „ihren Bildungsprozess selbständig zu gestalten. […] Die Jugendlichen planen ihren Bildungsprozess ausgehend von individuellen Interessen und treffen Entscheidungen auf der Grundlage von zuvor erarbeiteten Kriterien. Bildungsinteressen werden benannt, begründet und entwickelt, konkrete Lebens- und Berufsperspektiven entworfen“ (Mirow in IPLE 2004, S.25). Heike Borkenhagen und Holger Mirow verweisen dabei auf die Notwendigkeit, den in Zielen und methodischen Schritten nicht vorgezeichneten Bildungsprozess pädagogisch zu unterstützen. Diese Unterstützung solle sich jedoch mit zunehmender Autonomie der lernenden Person aufheben (vgl. Borkenhagen und Mirow 2002, S. 446).

Die Individuelle Bildungsberatung gilt als Gelenkstelle zwischen individuellen Bildungsbedürfnissen und Tätigkeitserfahrungen auf der einen und den Bildungszielen des PL auf der anderen Seite (vgl. ebd., S. 446). Daher wird nun die Frage nach der Relevanz der Beratungsgespräche im professionellen Selbstverständnis der PL-Pädagog/innen herausgearbeitet. Grundlage hierfür sind die Interviews des dritten Ergebungszeitpunktes (t_3) und dort insbesondere die Frage, inwiefern die PL-Pädagog/innen „den Eindruck [haben, Anm. d. Verf.], dass sich in ihrem Rollenverständnis durch die Arbeit im PL etwas verändert hat“ bzw. die Frage, „was/welche Elemente, Erfahrungen oder Ähnliches […] diese Veränderung ausgelöst [hat/haben, Anm. d. Verf.]“. Die Angaben zu den Beratungsgesprächen durch die Mentor/innen werden im Kapitel 4.4.2.3 „Vorbereitung und Einbezug der Mentor/innen“ dargestellt.

Die befragten PL-Pädagog/innen nehmen eine Veränderung ihres professionellen Selbstverständnisses in der Arbeit im PL gegenüber der an der Regelschule wahr (vgl. Kapitel 3.1 „Rol-

[107] Die Berufsausbildungsreife wird hier nicht ein weiteres Mal definiert. Nähere Ausführungen hierzu siehe Kapitel 4.1.„Ziele und Determinanten ihrer Erreichung“.

len und Rollenaspekte“). Innerhalb dieses veränderten Selbstverständnisses, u.a. gekennzeichnet durch die Betonung der bedeutsameren Rolle des Lernbegleiters/der Lernbegleiterin gegenüber der/des Wissensvermittlers, nimmt die Individuelle Bildungsberatung einen zentralen Stellenwert ein:

> *„Ich habe einen sehr klaren, direkten Auftrag, das ist der in der Bildungsberatung, in der ich im Prinzip schon den groben Fahrplan mit dem jeweiligen Schüler oder Teilnehmer abstecke und aus dem heraus trete ich dann in den Hintergrund“ (M3.L8.2).*

Die zur Verfügung stehende Beratungsstunde wird als ein Element eines Zeitkontingentes verstanden und geschätzt, welches, anders als an der Regelschule, eine grundsätzliche problem- und unterstützungsorientierte Sicht auf PL-Teilnehmer/innen erlaubt:

> *„Und hier habe ich einfach Zeit für Schüler, kann mich mit ihren Problemen auseinandersetzen, kann Hilfestellung geben, kann mit den Eltern arbeiten und ja, wie gesagt, diese Beratungsstunde, die uns hier im PL zur Verfügung steht, das ist Goldstaub, das ist phantastisch. Und wie gesagt, dieser ganze Umgang mit den Jugendlichen, es ist total anders und das befriedigt mich auch“ (M3.L2.8).*

In den Aussagen einiger PL-Pädagog/innen wird auch deutlich, dass die individuelle Bildungsberatung von PL-Teilnehmer/innen teilweise dazu genutzt wird, über persönliche Problemlagen zu berichten, so dass die Beratungen thematisch über die berufliche Orientierung hinausgehen:

> *„Man ist nicht mehr so sehr viel Lehrer, sondern wirklich Begleiter, also man steht neben ihnen, ist auch eine Vertrauensperson. Das habe ich durch die Individuellen Bildungsberatungen ganz deutlich gespürt, dass es Schüler gibt, nicht alle muss man betonen, aber es einige doch gibt, die diese Möglichkeit nutzen, auch persönliche Probleme darzulegen“ (M3.L3.2).*

> *„Die [die PL-Teilnehmer/innen, Anm. d. Verf.] kommen auch zum Teil mit ganz privaten Problemen zu uns, das ist ja, da ist man entweder Zuhörer, man nimmt sich das an und versucht aus seiner eigenen Lebenserfahrung da irgend `nen Tipp zu geben, oder leitet das entsprechend weiter […]. Wir haben junge Mütter hier bei uns. Also da ist man für alles zuständig, das ist nicht so klar zu umreißen“ (M3.L8.12).*

Die Perspektive von ehemaligen PL-Teilnehmer/innen in Bezug auf die individuellen Beratungsgespräche wird von einer weiteren PL-Pädagogin wiedergegeben. In ihrer Aussage zeigt sich, dass die PL-Teilnehmer/innen gerade den praktizierten, umfassenden Beratungsansatz, der offenbar auch Räume für individuelle Probleme und deren Lösung eröffnet, als bedeutsam für ihre individuelle Entwicklung einschätzen:

> *„Und ich finde es auch eben diese individuellen Beratungen, da haben uns die Schüler auch zum Abschluss wirklich nachher gesagt, dass sie diesen Punkt als das Wichtigste eigentlich empfunden haben, weil sie nicht so in der grauen Masse gesessen haben, wie in der normalen Schule und sind dann untergegangen mit ihrem Problem, sondern dass sich wirklich jeder von uns individuell mit jedem Schüler in einer ruhigen Atmosphäre auseinandergesetzt hat. Sie können mit allen Problemen kommen und es konnte alles besprochen werden und dass sie, dass ihnen das sehr geholfen hat, ihren Weg zu finden“ (M3.L4.8).*

Von einigen PL-Pädagog/innen werden einerseits die Breite von Beratungsbedarfen seitens der PL-Teilnehmer/innen angedeutet, andererseits jedoch auch klare Grenzen der Beratungskompetenz, der persönlichen Beratungsressourcen und des Beratungsrahmens innerhalb des PL benannt:

> *„Also Grenzen kann ich ganz eindeutig sagen, weil wir solche Fälle hatten. Ich kann kein Therapeut sein, wenn solche Signale für mich sichtbar werden, wie Drogenkonsum zum Beispiel, da hab´ ich keine Einflussmöglichkeiten, das geht gar nicht. Also in diese Richtung ist nichts machbar. Und ich denke, ich hab auch eine Grenze, mitfühlend ja, aber nicht mütterlich, da ist auch eine Grenze“ (M3.L3.14).*

> *„Sie können gerne in den individuellen Gesprächen [Tür wird aufgeschlossen], können sie gerne ihre Probleme kundtun, was wir tun können, machen wir. Aber man darf, oder wir haben es jedenfalls gelernt, denke mal meine anderen beiden Kollegen auch, nicht alles so intensiv an sich rankommen zu lassen. Ansonsten macht man sich hier kaputt, dann hält man das PL auch nicht durch" (M3.L2.99).*

Von einer PL-Pädagogin wird die veränderte Zusammenarbeit mit den Eltern der PL-Teilnehmer/innen benannt. Diese Zusammenarbeit beruhe eher auf einer gemeinsamen, zielorientierten bzw. -entwickelnden Beratung, weniger auf der Kommunikation über Leistungen von PL-Schüler/innen, wie sie aus ihrer Wahrnehmung heraus an der Regelschule stattfinden:

> *„Das Elternteil kommt hier nicht her, weil es schlechte Noten gibt, sondern weil wir zusammen irgendwo beraten wollen, oder darüber reden wollen, wie kann es weiter gehen. Was müsste noch gemacht werden, damit er [der PL-Teilnehmer, Anm. d. Verf.] ein bestimmtes Ziel erreicht" (M3.L1.9).*

Zusammenfassend zeigt sich anhand des ausgewerteten Datenmaterials, dass der Individuellen Bildungsberatung ein praktisch hoher Stellenwert seitens der PL-Pädagog/innen beigemessen wird. Es wird in verschiedenen Aussagen deutlich, dass auf Seiten der PL-Teilnehmer/innen ein Beratungsbedarf besteht, der über die berufliche Orientierung hinausreicht. Komplexe individuelle Problemlagen treten dafür in den Vordergrund. Somit kann angenommen werden, dass die Individuelle Bildungsberatung nicht nur eine Gelenkstelle zwischen individuellen Bildungsbedürfnissen und den Bildungszielen des PL darstellt (vgl. Borkenhagen und Mirow 2002, S. 446), sondern auch die offenbar notwendige Berücksichtigung individueller Problemlagen zur Identifikation von Bildungsbedürfnissen beitragen kann bzw. hierfür eine mögliche Voraussetzung darstellt.
Die PL-Pädagog/innen öffnen sich bzw. die individuelle Bildungsberatung einerseits für diese erweiterten Beratungsbedarfe, was von den PL-Teilnehmer/innen als wertvoll empfunden wird, ziehen jedoch andererseits auch mit begrenzten Beratungskompetenzen und -ressourcen begründete Grenzen innerhalb des Beratungshorizonts.

Individuelles Bildungsinteresse und Passung mit den Tätigkeiten des Berufsfeldes

Den PL-Praktikant/innen wird die Frage „Stimmen die Tätigkeiten des Berufes/Berufsfeldes mit Deinen Interessen überein?" am Ende des dritten (Zeitpunkt t_2) und des sechsten Praktikums (Zeitpunkt t_3) vorgelegt. Die Beantwortung der Frage konnte auf einer Fünferskala vorgenommen werden. Die Pole lauten (1) „ja, sehr" und (5) „überhaupt nicht". Zur Auswertung wird die bipolare, fünfstufige Antwortskala (vgl. Abb. 48) zu „tendenziell sehr" (Ausprägungen 1 und 2), zu „weder noch" (Ausprägung 3) und zu „tendenziell nicht" (Ausprägungen 4 und 5) gruppiert.
Zu beiden Zeitpunkten der Erhebung gibt jeweils die deutliche Mehrheit der PL-Praktikant/innen (t_2 mit n=273, 57,9 Prozent; t_3 mit n=211, 70,6 Prozent) an, dass das im Praktikum erfahrene Berufsfeld tendenziell den eigenen Interessen in hohem Maße entspricht (vgl. Abb. 48). Weniger als ein Viertel (t_2) und etwa ein Fünftel (t_3) (t_2 mit 24,5 Prozent, t_3 mit 20,9 Prozent) sind bei der Beantwortung der Frage unentschieden. Eine geringe Passung zwischen den eigenen Interessen und dem erlebten Berufsfeld liegt den Angaben zufolge bei 17,6 Prozent der PL-Praktikant/innen zum Zeitpunkt t_2 und bei 8,5 Prozent der PL-Praktikant/innen zum Zeitpunkt t_3 vor.
Sowohl im Längs- als auch im Querschnitt zeigt sich eine eher hohe Übereinstimmung der erfahrenen Tätigkeitsfelder mit den Interessen der PL-Praktikant/innen. In der längsschnittlichen Gegenüberstellung der Antworten wird sichtbar, dass eine tendenziell hohe Passung zwischen Tätigkeitsfeld und eigenen Interessen vom Zeitpunkt t_2 um knapp 13

Prozent im Zeitpunkt t_3 gestiegen ist. Dementsprechend sind die Anteile derjenigen PL-Praktikant/innen, die sich zu der Frage unentschlossen äußern um knapp 4 Prozent und denen, die angeben, tendenziell keine Übereinstimmung feststellen zu können, um fast 10 Prozent zwischen beiden Erhebungszeitpunkten gesunken.

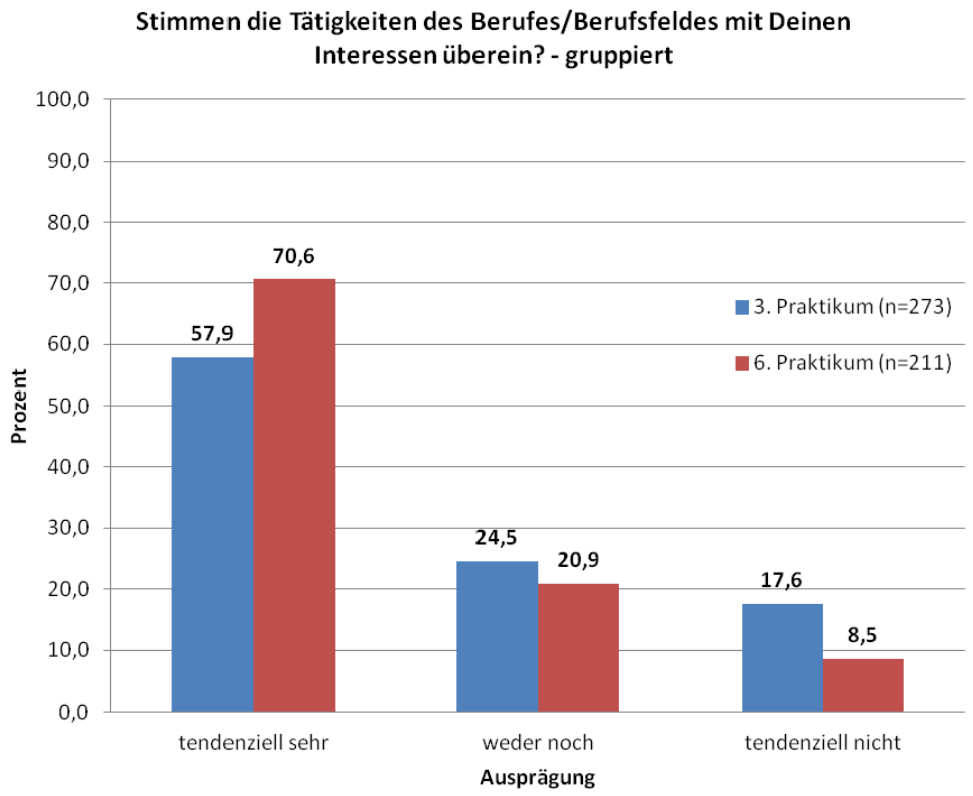

Abbildung 48: Übereinstimmung der Tätigkeiten des Berufes/des Berufsfeldes mit den Interessen der PL-Praktikant/innen – gruppiert (PL-Teilnehmer/innen, t_2 und t_3)

Diese Angaben können ein Hinweis darauf sein, dass es im PL-Projekt tendenziell gelingt, gemeinsam mit den PL-Teilnehmer/innen interessenorientierte Praktikumsplätze zu identifizieren und zu gewinnen. Dass die Passung zwischen den Interessen und dem Tätigkeitsfeld am Praktikumsort den Angaben der PL-Praktikant/innen zufolge im Zeitverlauf deutlich zunimmt, kann als Indikator dafür gewertet werden, dass durch konzeptionelle Spezifika möglicherweise die Individuelle Bildungsberatung oder durch bereits durchlaufene und reflektierte Praktika die Klarheit über die eigenen Interessen seitens der PL-Teilnehmer/innen gestiegen ist. Abschließend ist die Frage nach den Ursachen an dieser Stelle jedoch nicht zu beantworten. Auch auf die Frage nach Gründen dafür, warum am Ende des 6. Praktikums nahezu ein Drittel der PL-Praktikant/innen angibt, nur eine teilweise oder tendenziell keine Übereinstimmung zwischen den Tätigkeiten des Berufsfeldes und den eigenen Interessen zu sehen, bleibt an dieser Stelle offen.

Die Einschätzung der Mentor/innen zum Zeitpunkt t_3 auf die Frage „Haben Sie den Eindruck, dass die Tätigkeiten des Berufes ihren/seinen Interessen entsprechen?“ konnte auf einer Sechserskala vorgenommen werden. Die Pole lauten (1) „ja, sehr“ und (6) „gar nicht“. Zur

Auswertung werden die Ausprägungen der bipolaren, sechsstufigen Antwortskala gruppiert (vgl. Abb. 49).[108]
Von den befragten Mentor/innen (n=60) schätzt ein Anteil von 1,7 Prozent ein, dass die im sechsten Praktikum erfahrenen, beruflichen Tätigkeiten tendenziell nicht den Interessen der PL-Praktikant/innen entsprechen. Mehr als die Hälfte der Mentor/innen (55 Prozent) zeigt sich unentschieden, während weitere 43,3 Prozent der Mentor/innen angeben, dass das Tätigkeitsfeld des Berufes den Interessen der PL-Praktikant/innen entspricht.

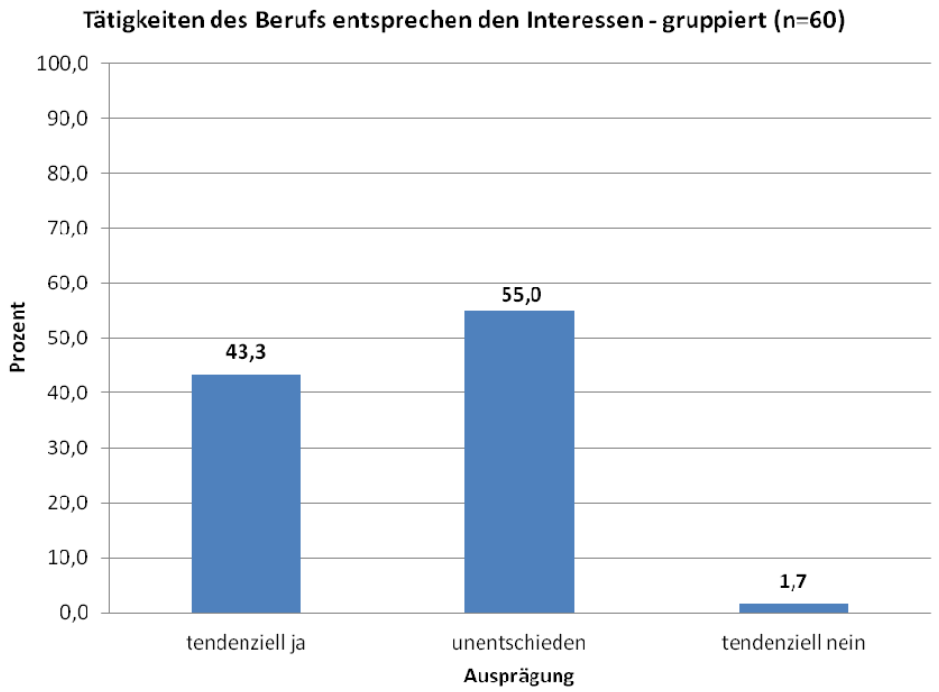

Abbildung 49: Entsprechung der Tätigkeiten des Berufsfeldes mit den Interessen der PL-Teilnehmer/innen – gruppiert (Mentor/innen, t_3)

Es zeigt sich eine Diskrepanz in den Einschätzungen der PL-Schüler/innen und der Mentor/innen. Während sich die Mentor/innen mehrheitlich unentschieden positionieren, geben die PL-Schüler/innen zum überwiegenden Teil an, dass die Tätigkeiten des Berufsfeldes den eigenen Interessen tendenziell entsprechen. Zusammenfassend bewerten die PL-Praktikant/innen die Übereinstimmung von Interessen und Tätigkeitsfeld tendenziell deutlich positiver als die Mentor/innen.

[108] Die Ausprägungen 1 und 2 der Antwortskala werden zu „tendenziell ja“ gebündelt, die Ausprägungen 3 und 4 zu „unentschieden“ und die Ausprägungen 5 und 6 zu „tendenziell nein“.

Zusammenfassung

Kapitel 4.2: Individuelles Bildungsinteresse

In Interviews zeigt sich, dass PL-Teilnehmer/innen aus Sicht von PL-Pädagog/innen einen hohen Bedarf an individueller Beratung haben. Themen sind hier u.a. individuelle Lernziele und Bildungsentwicklungen, Lern- und Berufsinteressen, aber auch z.T. persönliche Probleme der PL-Teilnehmer/innen. PL-Pädagog/innen schätzen ihre Beratungsfunktion als elementaren Bestandteil in ihrer Arbeit mit den PL-Teilnehmer/innen ein, verweisen jedoch auch auf Grenzen ihrer Beratungsressourcen bzw. -kompetenzen.

Die deutliche Mehrheit der PL-Schüler/innen (57,9 Prozent) gibt an, dass die Tätigkeiten des Berufsfeldes des dritten Praktikums den eigenen Interessen tendenziell entsprechen. Der Anteil derer, die dies auch für das sechste Praktikum angeben, nimmt um weitere 12,7 Prozent (auf 70,6 Prozent) zu. Mentor/innen zeigen sich bei der Frage nach der Entsprechung der Interessen der PL-Praktikant/innen und den Tätigkeiten des Berufsfeldes überwiegend unentschieden (Bezug: sechstes Praktikum). Die Ursachen für die Diskrepanz zwischen den Angaben der PL-Schüler/innen und denen der Mentor/innen können auf der Grundlage der vorliegenden Daten nicht bestimmt werden.

4.2.1 Wahl der Praktikumsplätze

Ein Element des PL, das die Bildungsentwicklung der PL-Schüler/innen fördern soll, ist die Wahl eines aus ihrer Sicht geeigneten Praktikumsplatzes sowie das aktive Bemühen um einen solchen. Um die PL-Teilnehmer/innen adäquat betreuen und unterstützen zu können, ist es für die Mentor/innen hilfreich, mehr über die Hintergründe und das Zustandekommen des Praktikums zu wissen bzw. zu erfahren. Von besonderer Bedeutung sind dabei die Motivation und ein möglicherweise zugrunde liegendes Interesse.
Im Folgenden werden die Gründe für die Praktikumswahl einerseits aus Sicht der Mentor/innen und andererseits aus Sicht der PL-Schüler/innen dargestellt. Von besonderem Interesse ist hierbei, zu analysieren, welche Gründe die Praktikumswahl vorrangig geleitet haben und ob sich die Sichtweisen der PL-Schüler/innen und der Mentor/innen unterscheiden. Zunächst werden die Ergebnisse aus der Befragung der Mentor/innen dargestellt. Dem schließt sich die Darstellung der Ergebnisse für die PL-Schüler/innen an.
Mit Hilfe einer Filterfrage wird zum Zeitpunkt t_3 zunächst geklärt, ob den Mentor/innen die Gründe der PL-Schüler/innen für die Wahl des Praktikums bekannt sind[109]. In der grafischen Darstellung (vgl. Abb. 50) wird visualisiert, dass die überwiegende Mehrheit (63,8 Prozent) der Mentor/innen angeben, die Gründe der Praktikumsentscheidung zu kennen. Etwas mehr als ein Drittel (36,2 Prozent) der Mentor/innen geben an, die Gründe der Praktikumsentscheidung nicht zu kennen.

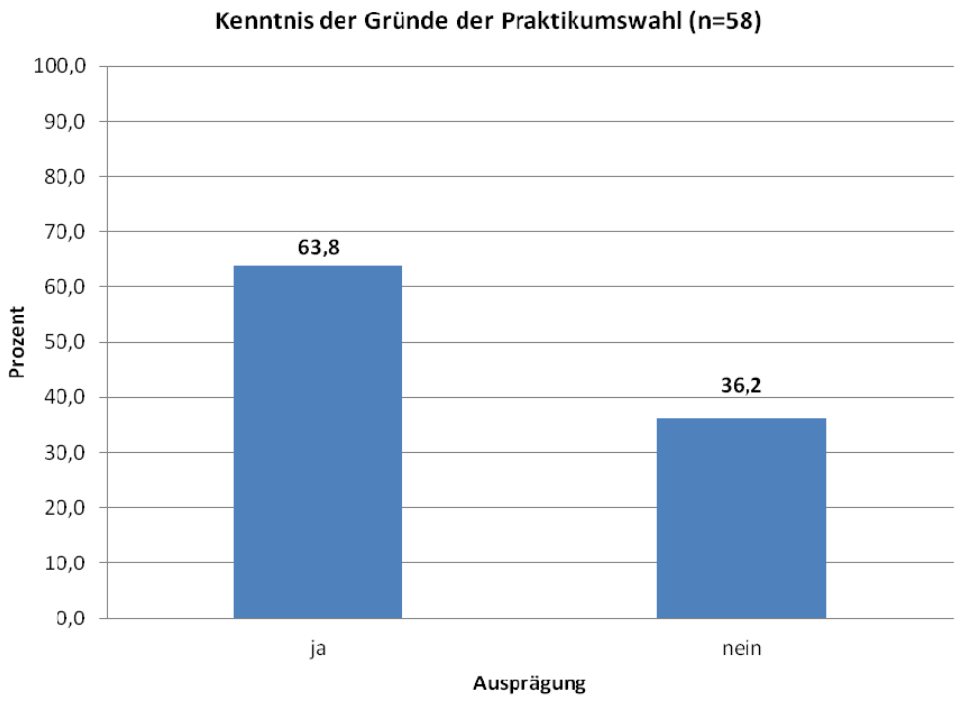

Abbildung 50: Kenntnis der Gründe für die Praktikumswahl (Mentor/innen, t_3)

[109] Die Filterfrage lautet: „Wissen Sie, aus welchen Gründen sich die/der PL-Praktikant/in für dieses Praktikum entschieden hat?“ Die befragten Mentor/innen können zwischen den beiden Antwortvorgaben „ja“ und „nein“ wählen.

Im nächsten Schritt werden mögliche Gründe der Praktikumsentscheidung der PL-Schüler/innen aus der Sicht der Mentor/innen konkreter erfragt. Aus früheren Interviews mit PL-Schüler/innen und PL-Pädagog/innen sind Auswahlvorgaben induktiv abgeleitet worden. Diese lauten: „persönliche Kontakte im Betrieb“, „Empfehlung“, „Interesse am Berufsfeld“, „Wohnortnähe“ und „Zufall“. Unter den Mentor/innen, die die Filterfrage mit „ja“ beantwortet haben (n=37), haben nicht alle jeden der fünf daraufhin zu bewertenden, aus ihrer Sicht ausschlaggebenden Gründe[110] angekreuzt.
Um Aussagetendenzen zu verdeutlichen, werden erneut Ausprägungen gebündelt (vgl. Abb. 51). Aus der bipolaren sechsstufigen Skala werden jeweils die drei polnahen Ausprägungen einerseits zu „tendenziell stark“ (Skalenwerte 1 bis 3) und andererseits zu „tendenziell nicht“ (Skalenwerte 4 bis 6) zusammengefasst.

Auf der relativen Ebene zeigen sich bei den Antworten auf diesen Fragenkomplex innerhalb der Einschätzungen der einzelnen von den Mentor/innen angekreuzten Gründe Unterschiede. Die Wohnortnähe und das berufliche Interesse werden – dort, wo sie als Gründe bewertet werden – als sehr ausschlaggebende Gründe („tendenziell sehr“, 90,0 Prozent aus n=30 bzw. 87,1 Prozent aus n=31) eingeschätzt. Als immer noch relevante bzw. ausschlaggebende Gründe werden Empfehlungen und persönliche Kontakte im Betrieb („tendenziell sehr“, 73,1 Prozent aus n=26 und 66,7 Prozent aus n=27) eingeschätzt. Dagegen zeigt sich bei dem Grund „Zufall“ die deutliche Tendenz, als ausschlaggebender Grund ausgeschlossen zu werden („tendenziell nicht“, 73,3 Prozent aus n=15)[111].

[110] Die Frage des Fragebogens lautet: „Wenn ja, welcher Grund oder welche Gründe war(en) ausschlaggebend?“. Die einzelnen Items können auf sechs Stufen bewertet werden, wobei die Bezeichnung der Pole (1) „sehr“ bis (6) „gar nicht“ lautete.

[111] Von den Mentor/innen, die diesen Grund bewertet haben, schätzen knapp drei Viertel ihn für „tendenziell nicht“ ausschlaggebend ein. Hinzu kommt, dass der Grund nur von 15 Mentor/innen eingeschätzt wird. Für die verbleibenden Befragten scheint dieser Grund als Möglichkeit auszuscheiden.

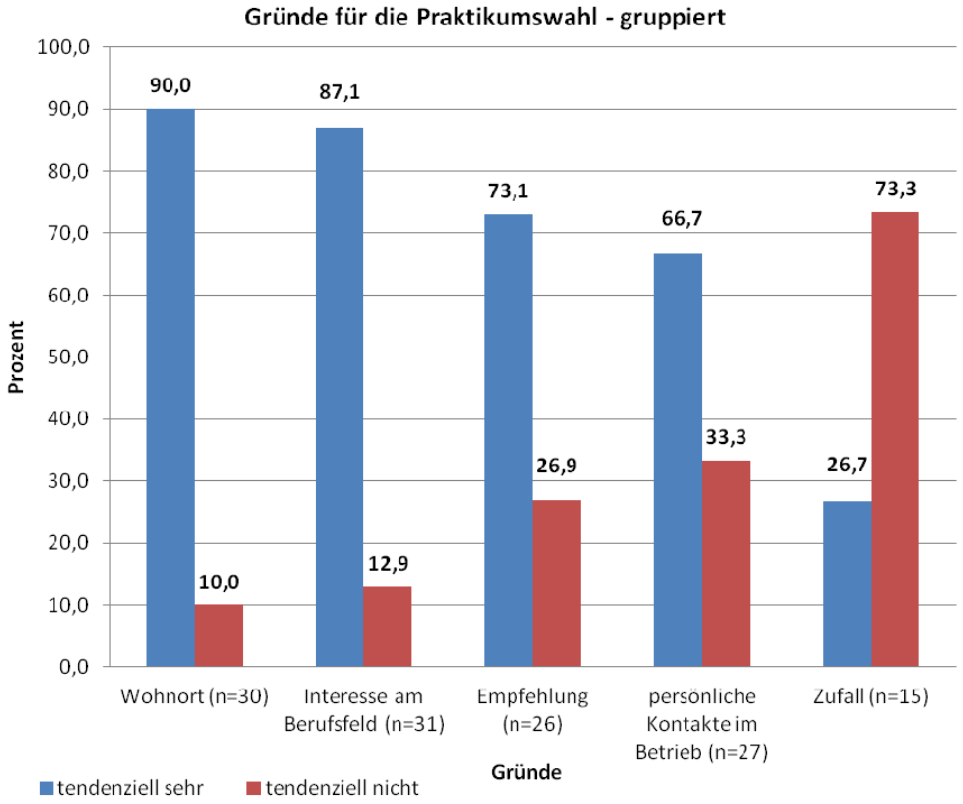

Abbildung 51: Gründe für die Praktikumswahl – gruppiert (Mentor/innen, t_3)

Von der Option (offene Antwortmöglichkeit[112]), weitere Gründe zu nennen, haben vier[113] Mentor/innen Gebrauch gemacht. Drei der hier angegebenen Motivationen bei der Praktikumswahl sind aus Sicht des Evaluationsteams den im Fragenset dargebotenen Bereichen „Interesse am Berufsfeld“ und „persönliche Kontakte“ oder „Empfehlung“ zuzuordnen. Es handelt sich zum einen um:

„Er möchte in diesem Beruf auch tätig werden“ (M3.M298.).

„X wird ab dem 01.08.2011 Netto Lehrling bis Juni 2013“ (M3.M485.).

Beide Angaben können dem Bereich „Interesse am Berufsfeld“ zugeordnet werden. Im zweiten Fall erscheint die zusätzliche Information, dass offenbar ein Ausbildungsvertrag geschlossen wird.
Zum anderen kann die folgende Angabe dem Bereich „persönliche Kontakte“ bzw. dem Bereich „Empfehlung“ zugeordnet werden:

„Eltern haben hier gearbeitet“ (M3.M515.).

In einem Fall wird ein Grund angegeben, der über die im Fragebogen angebotenen Gründe hinausgeht. Hier scheint der Wahl des Praktikums eine Beratung im Jobcenter vorausgegangen zu sein:

[112] Die offene Frage im Fragebogen lautete: „Andere Gründe, die ausschlaggebend waren.“.

[113] Die geringe Anzahl unterstreicht einerseits die Angemessenheit der zur Bewertung angebotenen Gründe für den vorliegenden Evaluationskontext und andererseits die Validität der Angaben der Mentor/innen.

„Auf Empfehlung von Jobcenter“ (M3.M332.).

Zusammenfassend wird deutlich, dass neben dem nachvollziehbaren, pragmatischen Grund „Wohnortnähe“ offenbar auch das „Interesse am Beruf“ bei der Wahl des Praktikumsplatzes durch die PL-Schüler/innen eine für die Mentor/innen deutlich wahrnehmbare Rolle spielt. Auch Empfehlungen und persönliche Kontakte im Betrieb sind aus Sicht der Mentor/innen ausschlaggebende Gründe, wenn auch auf etwas niedriger schwelligem Niveau. Daneben wird erkennbar, dass der Zufall bei der Auswahl eher nicht von Bedeutung ist, was umgekehrt dafür spricht, dass es sich in der Wahrnehmung der Mentor/innen beim Zustandekommen eines Praktikumsplatzes weitgehend um das Ergebnis gezielter Auswahlprozesse handelt. Neben den im Fragebogen dargebotenen Gründen zur Wahl des Praktikums wird die Empfehlung durch ein Jobcenter als zusätzlicher Grund bei der Praktikumswahl angegeben.

Auch die PL-Schüler/innen werden zu den Zeitpunkten t_2 und t_3 nach Gründen gefragt, die für sie bei der Wahl der jeweiligen Praxisplätze ausschlaggebend sind.[114] Zu den angebotenen Gründen gehören das „Interesse am Berufsfeld“, „Wohnortnähe“, „Empfehlungen durch Verwandte/Bekannte“[115], „Verwandte/Bekannte im Betrieb“, „Arbeits- und Pausenzeiten“ und „Andere Gründe“. Der letztgenannte Bereich „Andere Gründe“ ist im Fragebogen mit einem offenen Feld zur Ausformulierung des spezifischen Grundes versehen. Die PL-Schüler/innen werden angehalten, alle für das jeweilige Praktikum zutreffenden Gründe anzukreuzen. Damit sind Mehrfachnennungen möglich.[116] Die PL-Schüler/innen haben für jedes der sechs Praktika ihre Gründe eingeschätzt.[117]
Es zeigt sich, dass das „Interesse am Berufsfeld“ für jedes der sechs Praktika der von den PL-Schüler/innen mit deutlichem Abstand am häufigsten angekreuzte Grund war. Die für diesen Bereich berechneten Anteile bewegen sich zwischen 50,8 Prozent für das zweite Praktikum und 72,4 Prozent für das vierte Praktikum. Es geben also mehr als 70 Prozent der befragten PL-Schüler/innen an, dass die Wahl ihres vierten Praktikums u.a. von ihrem Interesse am entsprechenden Berufsfeld motiviert war.[118] Der Anteil sinkt bis zum sechsten Praktikum auf 61,5 Prozent ab (und damit um 10,9 Prozent, ausgehend vom höchsten Wert im vierten Praktikum). Es stellt sich weiter heraus, dass die Wohnortnähe – wieder über den gesamten Verlauf der sechs Praktika hinweg – aus Sicht der PL-Schüler/innen mit dem zweithöchsten Anteil ausschlaggebend für die Wahl des Praktikums war. Die diesbezüglichen Anteile liegen zwischen 32,4 Prozent für das dritte Praktikum und 45,8 Prozent für das vierte Praktikum. Das Interesse am Berufsfeld und, mit einigem Abstand, die Wohnortnähe stellen sich als die Gründe heraus, die die PL-Schüler/innen am häufigsten zur Wahl eines Praktikumsplatzes veranlasst haben.

[114] Die Frage im Fragebogen lautet: „Welche Gründe waren ausschlaggebend für die Wahl Deiner Praktika?“.

[115] In der Abbildung wird der Bereich „Empfehlungen durch Verwandte/Bekannte“ aus Gründen der Übersichtlichkeit mit „Empfehlung“ abgekürzt.

[116] Zur Auswertung wird ein Mehrfachantwortenset gebildet. Dargestellt werden die prozentualen Angaben, von wie vielen PL-Schüler/innen die sechs vorgeschlagenen Gründe für jedes der sechs Praktika der beiden ersten PL-Jahre angegeben werden.

[117] Die Anzahl der angekreuzten Gründe sind der Tabelle im Anhang zu entnehmen.

[118] Hierbei handelt es sich um den insgesamt höchsten Anteil, der in der Frage nach den Gründen zur Praktikumswahl erreicht wird.

Die insgesamt geringsten Anteile entfallen auf den im Fragebogen angebotenen Grund „Arbeits-/Pausenzeiten“, der aufgrund der durchgängig niedrigen prozentualen Verteilung[119] in der Gesamtbetrachtung bei den PL-Schüler/innen als ausschlaggebender Grund eher nebensächlich ist. Ein ebenfalls kleiner Teil der PL-Schüler/innen hat sich bei der Wahl der Praktika u.a. von „Andere[n] Gründen“ leiten lassen.[120]
Die Verteilung der Anteile auf die zwei Gründe „Verwandte/Bekannte im Betrieb“ und „Empfehlung durch Verwandte/Bekannte“ nimmt über den Zeitraum der sechs Praktika einen ähnlichen Verlauf (vgl. Abb. 52). Ähnlich ist auch die Höhe der diesbezüglichen Anteile. Für die sechs Praktika geben zwischen 18,2 Prozent bis 29,5 Prozent der PL-Schüler/innen an, die Wahl des Praktikums u.a. aufgrund einer Empfehlung getroffen zu haben. Für den Grund „Verwandte/Bekannte im Betrieb“ bewegen sich die Anteile zwischen 18,7 Prozent und 24,4 Prozent.

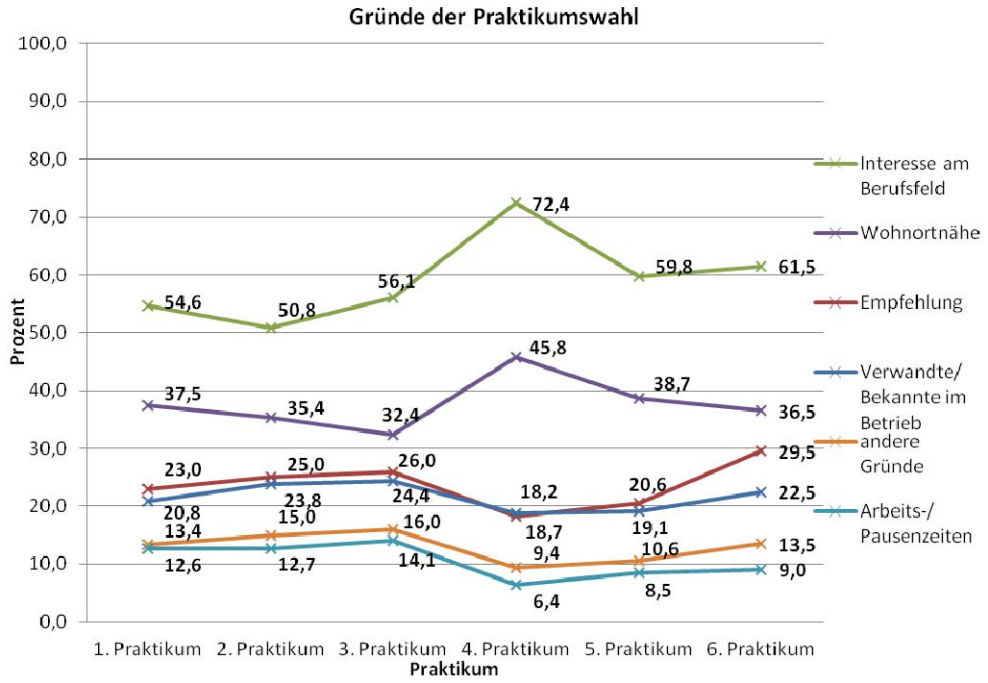

Abbildung 52: Gründe der Praktikumswahl (PL-Schüler/innen, t_2 und t_3)

Wie oben angegeben, wird das Item „andere Gründe“ mit einem offenen Feld versehen, in dem die PL-Schüler/innen ihren Grund für die Wahl des jeweiligen Praktikums angeben können. Die PL-Schüler/innen nennen hier verschiedene, je spezifische Gründe. Die Nennungen lassen sich differenzieren in Gründe, die die dargebotenen Items (Gründe) spezifizieren, und in darüber hinausgehende Gründe, die von den vorgegebenen Items nicht abgedeckt werden. Zu denjenigen Gründen, die die dargebotenen Items spezifizieren, gehören:

- Empfehlung (auch Vermittlung) von verschiedenen Personen (auch Institutionen),

[119] Die Anteile liegen zwischen 6,4 Prozent für das vierte Praktikum und 14,1 Prozent für das dritte Praktikum. Der Anteil von 6,4 Prozent für das vierte Praktikum ist der insgesamt niedrigste Anteil, der in der Frage nach den Gründen zur Praktikumswahl erreicht wird.

[120] Das Spektrum der Anteile reicht für den Bereich „Andere Gründe“ von 9,4 Prozent für das vierte Praktikum bis 16,0 Prozent für das dritte Praktikum.

- Interesse am Berufsfeld,
- Verwandte/Bekannte im Betrieb und
- Wohnortnähe.

PL-Schüler/innen konkretisieren in der offenen Frage z.B. diejenigen Personen, die ihnen ihren Praktikumsplatz entweder empfohlen oder vermittelt haben. Mehrfach genannt werden hierbei Freunde, PL-Pädagog/innen, Mitschüler/innen, Eltern, Betreuer/innen und Bekannte. Einmalig wird die ARGE als Institution genannt, die den/die PL-Schüler/in offenbar auf den Praktikumsplatz hingewiesen oder ihn vermittelt hat. In einigen Fällen haben die Befragten ihr Interesse am Berufsfeld konkretisiert, z.B. „Weil ich mit Menschen arbeiten möchte“ (M2.S203). Die Wohnortnähe wird von einem/r PL-Schüler/in um den Aspekt der guten Verkehrsanbindung erweitert („Busverbindung“ (M2.S225)).
Neben diesen Ergänzungen oder Spezifizierungen der im Fragebogen dargebotenen Items werden verschiedene, individuelle Gründe angegeben. Häufiger schreiben PL-Schüler/innen, dass sie sich in dem jeweiligen Praktikum ausprobieren wollen und sie von einer Neugier auf den Praxisplatz und/oder das Berufsfeld zur Praktikumswahl veranlasst werden. Beispiele hierfür sind:

„ich wollte gucken, wie es ist da zu Arbeiten“ (M2.S290).

„ich wollte mich testen“ (M3.S67).

„Wollte es mal ausprobieren (Neugierde)“ (M3.S227).

Gelegentlich geben PL-Schüler/innen an, dass es sich bei dem entsprechenden Praktikum um eine „Notlösung“ (M2.S433) handelt und demzufolge keine Wahl des Praktikums im eigentlichen Sinne vorausgegangen ist. Entweder haben diese PL-Schüler/innen unter erheblichem Zeitdruck nach einem beliebigen Praxisplatz gesucht (z.B. „war alles zu kurzfristig“ (M3.S65)), oder aber keinen anderen Praktikumsplatz gefunden (z.B. „Nichts anderes gefunden“ (M3.S528)). Manche PL-Schüler/innen berichten davon, schon einmal an dem Praxisplatz gewesen zu sein und dort gute Erfahrungen gemacht zu haben (z.B. „War ich schon und war richtig gut“ (M3.S13)), andere haben sich von aus ihrer Sicht guten Arbeitsbedingungen vor Ort leiten lassen (z.B. „lockeres Arbeiten“ (M2.S208). Ein/e PL-Schüler/in gibt an, dass er/sie das Praktikum gewählt hat, um entscheiden zu können, ob er/sie Erzieher/in oder Heilerzieher/in werden möchte („ich will entscheiden ob Erzieher oder Heilerzieher“ (M3.S67)). In einem weiteren Fall wird das Praktikum mit dem konkreten Ziel gewählt, einen Ausbildungsplatz zu erhalten („wegen Lehrstelle“ (M3.S518)). Die beiden letztgenannten Gründe, die bereits sehr konkret auf den Übergang in das Ausbildungs- und Berufsleben abzielen, werden im einen Fall für das sechste und im anderen für das fünfte Praktikum angegeben. Hier zeichnet sich ab, dass diese PL-Schüler/innen ihre Praktika zur gezielten Berufs- und Ausbildungsplanung nutzen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass das Interesse am Berufsfeld aus Sicht der PL-Schüler/innen der die Praktikumswahl am häufigsten leitende Grund ist. Das gilt für alle sechs Praktika und ist aus Sicht der Evaluator/innen konzeptkonform. An zweiter Stelle ist der zwar pragmatische, aber durchaus einsichtige Grund der Wohnortnähe zu verorten. Ein entfernt gelegener Praxisplatz bringt nicht nur logistische Schwierigkeiten mit sich, sondern kann auch mit finanziellen Belastungen verbunden sein. Für einen eher kleinen Teil der PL-Schüler/innen sind Empfehlungen von Praxisplätzen und Verwandte oder Bekannte, die im Betrieb arbeiten, entscheidend. Nur für sehr wenige PL-Schüler/innen war bei der Entschei-

dung über den Praxisplatz wichtig, wie lang die Arbeits- bzw. Pausenzeiten im Betrieb sind. Weitere Gründe, die für die PL-Schüler/innen zur Wahl des Praktikumsplatzes ausschlaggebend sind und über Konkretisierungen der im Fragebogen dargebotenen Gründe hinausgehen, sind vielschichtig und different. Zu ihnen gehören eine Neugier auf die Tätigkeit, das Interesse, sich im entsprechenden Berufsfeld auszuprobieren, eine gezielte Berufs- und Ausbildungsplanung, aber auch, dass der Praktikumsplatz eine Art Notbehelf aufgrund mangelnder Zeit oder Praxisplatzoptionen war.
In der Tendenz sind sowohl aus Sicht der Mentor/innen als auch aus der der PL-Schüler/innen das Interesse am Berufsfeld und die Wohnortnähe ausschlaggebend für die Wahl des Praktikums.

Zusammenfassung

Kapitel 4.2.1: Wahl der Praktikumsplätze

Es stellt sich heraus, dass das „Interesse am Berufsfeld“ sowie die „Wohnortnähe“ aus Sicht der Mentor/innen die vorrangig ausschlaggebenden Gründe für die PL-Schüler/innen bei der Wahl der Praktikumsplätze sind. Das deckt sich insofern mit den Angaben der PL-Schüler/innen, als auch sie das Interesse am Berufsfeld und die Nähe zum Wohnort am häufigsten als Gründe zur Wahl des Praktikums angeben. Allerdings steht aus Sicht der PL-Schüler/innen das Interesse am Berufsfeld mit deutlichem Abstand und auf hohem Niveau an erster Stelle, bei den Mentor/innen hingegen an zweiter Position.

PL-Schüler/innen nennen über die im Fragebogen dargebotenen Gründe hinaus weitere, sehr unterschiedliche und individuelle Gründe, die bei der Entscheidung über das Praktikum ausschlaggebend waren. Hierzu gehören u.a. die Neugier auf die Tätigkeit am Praxisplatz und das Bestreben, sich auszuprobieren. Vereinzelt wurden Praktika mit dem Ziel ausgewählt, im Betrieb einen Ausbildungsplatz zu erhalten oder eine Entscheidung über den Ausbildungsberuf zu treffen. Einige Aussagen der PL-Schüler/innen deuten darauf hin, dass mitunter keine begründete Wahl des Praktikums erfolgte, sondern aufgrund fehlender Zeit oder mangelnder Auswahlmöglichkeiten der nächstbeste Praktikumsplatz beansprucht wurde.

4.2.2 Berufswunsch-Praktikum

Um die Bedeutung von Praktika für den Prozess der Klärung der Berufswahl besser einschätzen zu können, werden zwei Wege beschritten: Zum Einen werden die Mentor/innen in Bezug auf das sechste Praktikum zweierlei gefragt. Erstens interessierte die Evaluator/innen, ob die Mentor/innen den Eindruck haben, ob das Praktikum für die/den PL-Praktikant/in zur Klärung des Berufswahlprozesses beigetragen konnte. Zweitens wird gefragt, ob die Mentor/innen den Eindruck haben, dass das gewählte Praktikum den derzeitigen Berufswünschen der PL-Praktikant/innen entspricht bzw. denen nahe kommt. Die Evaluator/innen gehen dabei von der Annahme aus, dass die Wahl der PL-Praktikant/innen bei diesem sechsten und letzten Praktikum deshalb sehr gezielt erfolgt sein kann, weil die PL-Praktikant/innen zu diesem Zeitpunkt bereits auf 15 Monate Praktikumszeiten im PL zurückblicken können und kaum davon auszugehen ist, dass Plätze für immerhin dreimonatige Praktika gewählt werden, die nicht den eigenen Neigungen bzw. Kompetenzen entsprechen. Es ist denkbar, dass die PL-Praktikant/innen dieses letzte Praktikum auch als Chance begreifen, sich in einem sie interessierenden Feld noch einmal auszuprobieren.
Um die Rolle der Praktika im Prozess der Berufsorientierung mehrperspektivisch einschätzen zu können, werden zum Anderen die PL-Schüler/innen befragt. Im Unterschied zu den Mentor/innen richten sich die Fragen übergreifend auf sämtliche bisher durchgeführte Praktika im PL. Die PL-Schüler/innen sollen einschätzen, ob sie durch die Praktika besser wissen, was sie werden möchten bzw. *nicht* werden möchten.

Den Mentor/innen wird erstens folgende Frage vorgelegt: „Hat dieses Praktikum für die/den PL-Praktikant/in Ihrer Einschätzung nach zur Klärung des Berufswahlprozesses beigetragen?“. Die Einschätzung kann auf einer Sechserskala vorgenommen werden. Die Pole lauten „ja, unbedingt“ (1) und „nein, auf keinen Fall“ (6). Darüber hinaus bestand die Möglichkeit, anzugeben, dass man dies nicht einschätzen kann („kann ich nicht einschätzen“). Aus der bipolaren sechsstufigen Antwortskala werden jeweils die drei polnahen Ausprägungen einerseits zu „tendenziell ja“ (Skalenwerte 1 bis 3) und andererseits zu „tendenziell nein“ (Skalenwerte 4 bis 6) zusammengefasst (vgl. Abb. 53).
Es zeigt sich, dass die Mehrheit der Mentor/innen (88,9 Prozent) einschätzt, dass das sechste Praktikum zur Klärung im Berufswahlprozess beigetragen hat. Nur 11,1 Prozent geben an, dass dies nicht der Fall ist.

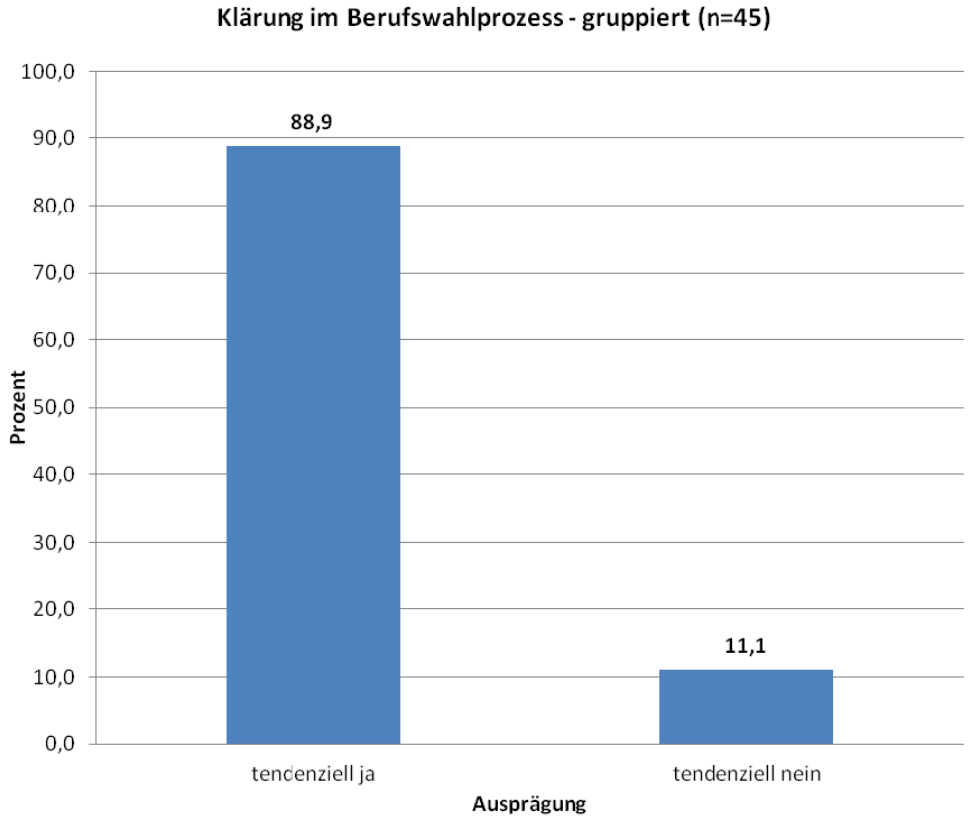

Abbildung 53: Klärung des Berufswahlprozesses – gruppiert (Mentor/innen, t_3)

Die Mentor/innen werden zweitens nach ihrem Eindruck gefragt, ob das gewählte Praktikum den derzeitigen Berufswünschen der PL-Praktikant/innen entspricht bzw. dem nahe kommt. Zur Einschätzung werden sechs Antwortmöglichkeiten vorgegeben, die ein fünfstufiges Spektrum darstellen („ja, wird so geäußert“, „ja, auch wenn nicht als solches benannt“, „teils, teils“, „eher nein“ und „überhaupt nicht“). Darüber hinaus bestand auch hier wieder die Möglichkeit, anzugeben, dass man dies nicht einschätzen kann („kann ich nicht einschätzen“).

41,0 Prozent der Mentor/innen haben den Eindruck, dass das gewählte Praktikum den derzeitigen Berufswünschen der PL-Schüler/innen entspricht bzw. nahe kommt (vgl. Abb. 54). Ein Fünftel der Mentor/innen (21,3 Prozent) gibt hier an, dies nicht einschätzen zu können, während 37,8 Prozent der Mentor/innen einen indifferenten Eindruck spiegeln („ja, auch wenn nicht als solches benannt“, „teils, teils“ und „eher nein“). Die Ausprägung „überhaupt nicht“ wird nicht belegt.

Dass ein Fünftel (21,3 Prozent) der Mentor/innen auf diese Frage, ob das gewählte Praktikum den derzeitigen Berufswünschen der/des PL-Praktikant/in entspricht bzw. nahe kommt, angibt, dies nicht einschätzen zu können, wirft aus Sicht der Programmziele des PL wiederum die Frage auf, ob dies im tolerierbaren Bereich liegt. Auch dies kann ein Hinweis darauf sein, dass noch zu wenig zielgerichtete Kommunikation zwischen den Mentor/innen und den PL-Praktikant/innen hinsichtlich des Berufswahlprozesses stattfindet.

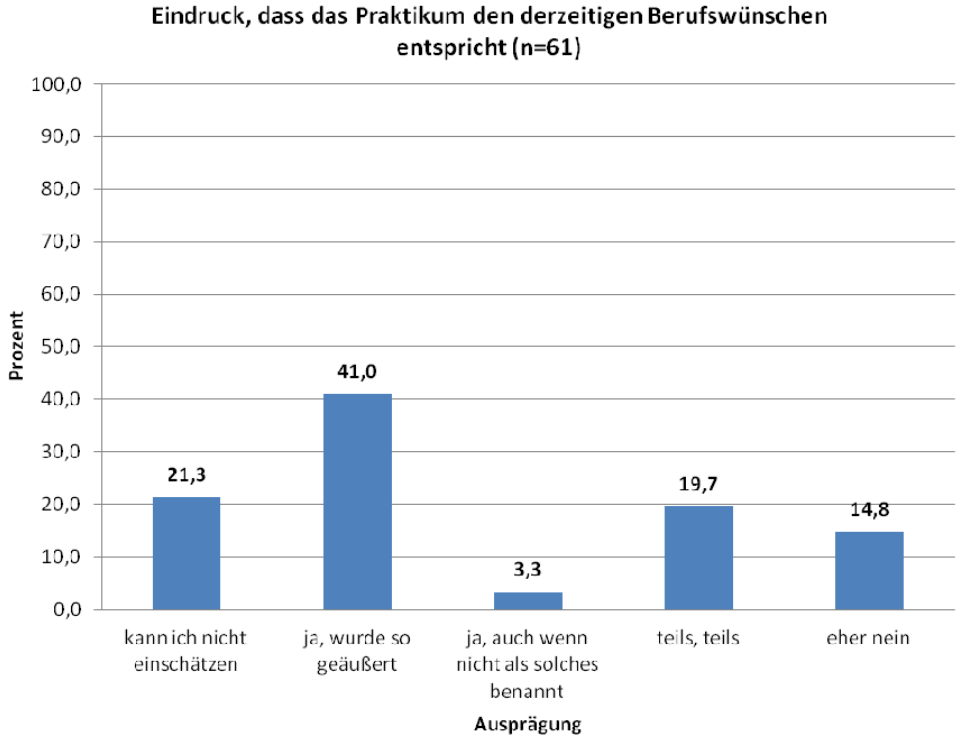

Abbildung 54: Eindruck, dass das Praktikum den derzeitigen Berufswünschen entspricht (Mentor/innen, t_3)

Die Kultusminister/innen der Länder beschlossen 2007 einen „Handlungsrahmen zur Reduzierung der Zahl der Schulabbrecher“ (KMK 2007a). Dieser sieht unter anderem eine Intensivierung von Begegnungen mit der Arbeitswelt in der Sekundarstufe I, spezielle Hilfsangebote zum Erreichen des Hauptschulabschlusses für Schüler/innen, deren Abschluss gefährdet ist, sowie die Vertiefung der Berufsorientierung vor. Ein wesentliches Gestaltungselement dieser letzten Jahre des Pflichtschulbesuchs sind bereits seit langer Zeit so genannte Betriebspraktika. „Betriebspraktika sind ein zentrales Instrument der beruflichen Förderung von Schülerinnen und Schülern am Übergang in die berufliche Ausbildung und Arbeit“ (Hofmann-Lun 2007, S. 196, vgl. hierzu 1. ZB 2009/10, S. 7). Das Produktive Lernen greift diese Anliegen auf und intensiviert unter anderem die Praxisphasen in Praktika an sogenannten Praxislernorten gegenüber anderen vergleichbaren Programmen stark, um den Berufswahlprozess möglichst optimal zu unterstützen. Um Hinweise auf die Wirksamkeit dieser Maßnahme aus der Sicht der Adressat/innen zu erhalten, werden die PL-Schüler/innen dazu befragt. Die PL-Schüler/innen sollten einschätzen, ob und ggf. wie stark die Praktika dazu beitragen, besser zu wissen, was sie beruflich werden bzw. nicht werden wollen[121]. Die Zustimmung zu den beiden Aussagen kann jeweils auf einer sechsstufigen, bipolar angelegten Skala eingeschätzt werden (von (1) „ja, auf jeden Fall“ bis (6) „nein auf keinen Fall“).
Aus der bipolaren, sechsstufigen Antwortskala werden auch hier jeweils die drei polnahen Ausprägungen zu „tendenziell ja“ (Skalenwerte 1 und 2), zu „unentschieden (Skalenwert 3) und zu „tendenziell nein“ (Skalenwerte 5 und 6) zusammengefasst (vgl. Abb. 55). Diese Be-

[121] Auf die Frage „Inwieweit stimmst du den folgenden Aussagen zu?“, können folgende zwei Aussagen auf einer Sechserskala abgestuft eingeschätzt werden: „Durch diese Praktika weiß ich besser, was ich werden möchte.“ sowie “Durch diese Praktika weiß ich besser, was ich *nicht* werden möchte.“.

fragung findet zu dem Zeitpunkt statt, als die PL-Schüler/innen gerade ihr sechstes Praktikum im PL absolvieren/absolviert haben. Die Formulierung der beiden Fragen zielt auf eine übergreifende Einschätzung aller im PL absolvierten Praktika ab (Gesamteinschätzung).
Es zeigt sich, dass im Längsschnitt der Anteil der PL-Schüler/innen zunimmt, der durch die Praktika besser weiß, was er/sie werden möchte. So steigt der Anteil dieser PL-Schüler/innen vom Zeitpunkt t_2 mit 75,0 Prozent um 3,7 Prozent auf 78,7 Prozent zum Zeitpunkt t_3. Der Unterschied im Anteil derjenigen PL-Schüler/innen, die sowohl zum Zeitpunkt t_2 (17,4 Prozent) als auch zum Zeitpunkt t_3 (17,5 Prozent) „unentschieden" angeben, ist mit 0,1 Prozent sehr gering. Zu beiden Zeitpunkten schätzen jeweils unter 10 Prozent der PL-Schüler/innen ein, durch diese Praktika tendenziell nicht zu wissen, was sie werden möchten (7,6 Prozent zum Zeitpunkt t_2 und 3,8 Prozent zum Zeitpunkt t_3). Es zeigt sich hier, dass der Anteil dieser PL-Schüler/innen im Längsschnitt sinkt. Insgesamt zeigt sich hier eine Tendenz in die programmgemäß gewünschte Richtung.

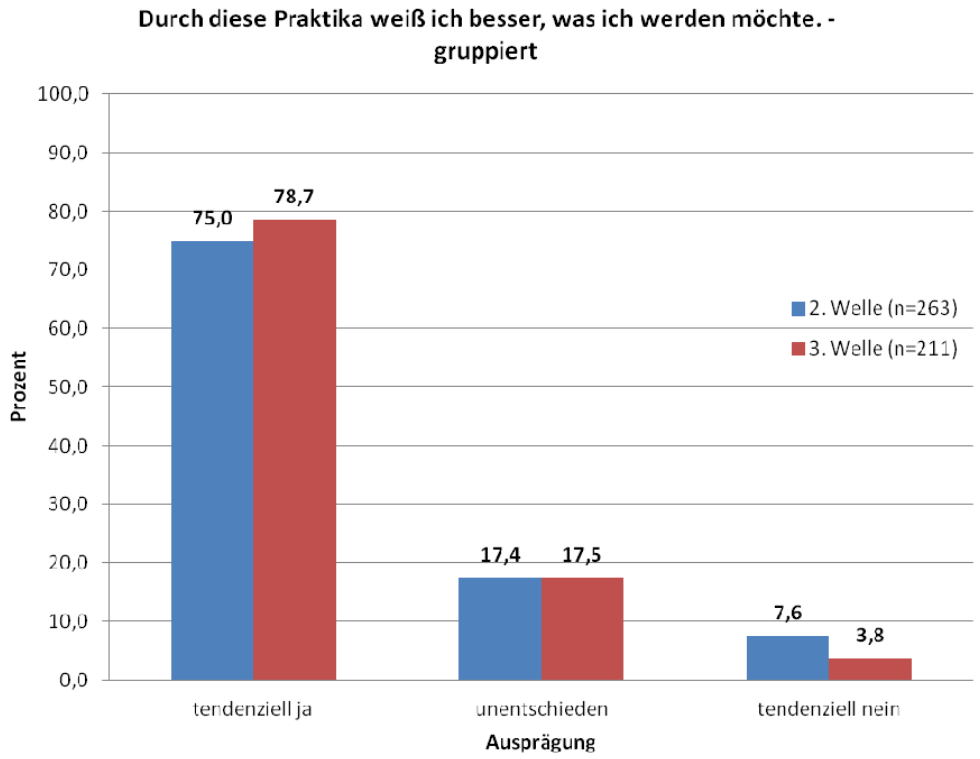

Abbildung 55: Durch diese Praktika weiß ich besser, was ich werden möchte. – gruppiert (PL-Schüler/innen, t_2 und t_3)

Der Aussage, dass die PL-Schüler/innen durch die Praktika besser wissen, was sie *nicht* werden wollen, stimmen zum Zeitpunkt t_3 etwas weniger PL-Schüler/innen (57,9 Prozent) zu, als zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung (60,1 Prozent) (vgl. Abb. 56). Jeweils etwa ein Fünftel der PL-Schüler/innen (20,9 Prozent in t_2 und 19,5 Prozent in t_3) zeigen sich in dieser Frage unentschieden. Der Anteil derjenigen PL-Schüler/innen, der durch die Praktika nicht weiß, was er *nicht* werden möchte, liegt zum Zeitpunkt t_3 (22,6 Prozent) etwas höher als zum Zeitpunkt t_2 (19,0 Prozent). Im Längsschnitt zeigt sich also eine leichte Verschiebung in den Aussagen der PL-Schüler/innen. Tendenziell weniger PL-Schüler/innen wissen durch die Praktika, was sie später einmal *nicht* werden wollen. In einer vorsichtigen Interpretation könnte die-

ses Ergebnis darauf hindeuten, dass die PL-Schüler/innen im Laufe ihrer PL-Zeit immer weniger Berufsfelder für ihre zukünftige berufliche Tätigkeit ausschließen können.

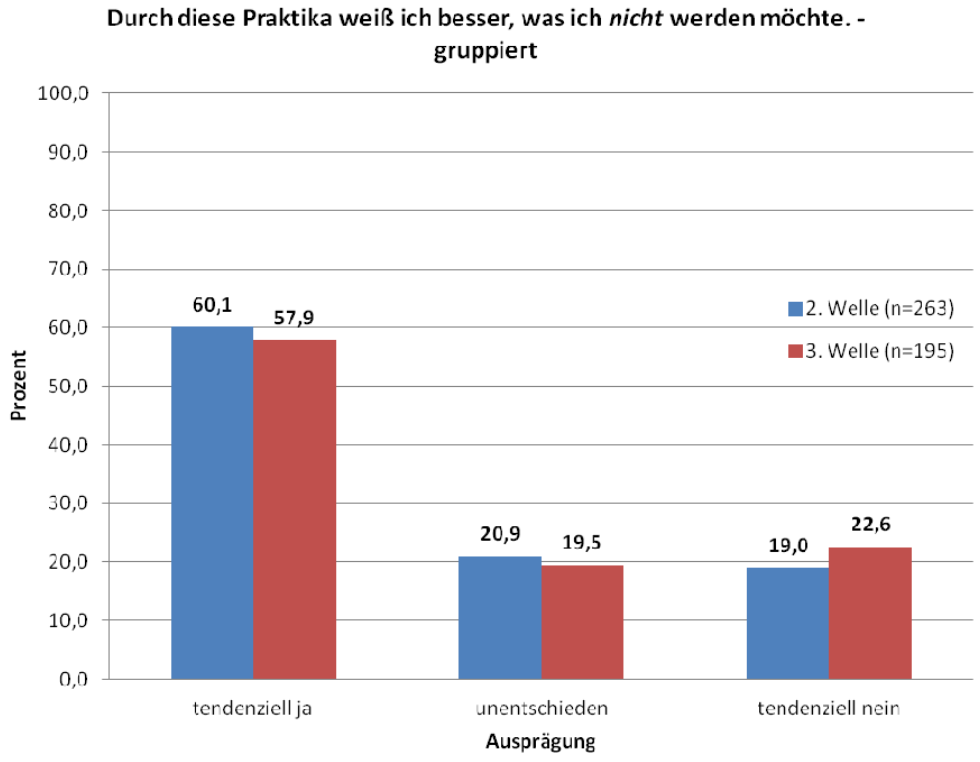

Abbildung 56: Durch diese Praktika weiß ich besser, was ich werden möchte. – gruppiert (PL-Schüler/innen, t_3)

Zusammenfassung

Kapitel 4.2.2: Berufswunsch-Praktikum

Praktika dienen vor allem dem Zweck, Wunschberufe zu erkunden und herauszufinden, was man beruflich werden möchte und was nicht. Die Praktika im PL erfüllen diese Zwecke in hohem Maße.

Entsprechend schätzen auch die Mentor/innen besonders eine Funktion der Praktika, nämlich zur Klärung der Berufswahl beizutragen, insgesamt positiv ein. Fast 90 Prozent der Mentor/innen geben an, dass aus ihrer Sicht die Praktika einen entsprechenden Beitrag leisten. Die überwiegende Mehrheit der PL-Schüler/innen gibt an, nach den sechs Praktika zu wissen, welchen Beruf sie ergreifen (ca. 79 Prozent) bzw. welchen sie nicht ergreifen möchten (ca. 58 Prozent). Dabei ist die positive Klarheit (zu wissen, was man werden möchte) stärker ausgeprägt als die negative Klarheit (zu wissen, was man nicht werden möchte).

4.3 Einschätzungen von PL-Schüler/innen zum Produktiven Lernen

In der Flexiblen Schulausgangsphase Mecklenburg-Vorpommerns stehen verschiedene Ziele im Mittelpunkt. So sollen PL-Schüler/innen unter Beachtung ihrer individuellen Bildungsinteressen die Möglichkeit erhalten, ihren Schulabschluss zu erlangen. Weiterhin sollen die Teilnehmer/innen der Flexiblen Schulausgangsphase eine intensive individuelle Berufsorientierung erhalten (vgl. MBWK M-V 2009a, §1, Abs. 2). Das PL wird in der Verordnung der Flexiblen Schulausgangsphase als „wichtiges Bildungsangebot“ (ebd., §1, Abs. 5) zur Erreichung genannter Ziele hervorgehoben.
PL-Schüler/innen werden zum Zeitpunkt t_3 gefragt, wie sie das Produktive Lernen insgesamt einschätzen.[122] Die PL-Schüler/innen bewerten hierzu im Fragebogen folgende Aussagen:

- PL würde ich weiterempfehlen.
- PL bereitet gut auf das Berufsleben vor.
- PL hilft, den Schulabschluss zu erreichen.
- Die Pädagog/innen haben mich im PL sehr gut unterstützt.
- Durch die praktischen Erfahrungen am Praxisort fiel mir das Lernen im PL leichter.
- Im PL konnte ich meine Interessen klären.
- Im PL konnte ich meinen eigenen Lernweg gehen.
- Im PL konnte ich selbst produktiv tätig werden.
- Im PL konnte ich eigene Projekte verfolgen.

Diese Aspekte können die PL-Schüler/innen jeweils auf einer bipolaren, fünfstufigen Antwortskala beantworten. Die Antwortskala für das erste Item „PL würde ich weiterempfehlen.“ umfasst fünf Ausprägungen von (1) „auf jeden Fall“ bis (5) „auf keinen Fall“. Die Antworten werden in „tendenziell auf jeden Fall“ (Ausprägungen 1 und 2), „unentschieden“ (Ausprägung 3) und „tendenziell auf keinen Fall“ (Ausprägungen 4 und 5) gruppiert. Für alle anderen Items können die PL-Schüler/innen in fünf Abstufungen von (1) „trifft voll zu“ bis (5) „trifft nicht zu“ einschätzen, wie diese aus ihrer Sicht sie zutreffen. Die Antworten werden hier in „tendenziell zutreffend“ (Ausprägungen 1 und 2), „unentschieden“ (Ausprägung 3) und „tendenziell nicht zutreffend“ (Ausprägungen 4 und 5) gruppiert.
Im Folgenden werden exemplarisch drei Items („PL würde ich weiterempfehlen.“, „PL bereitet gut auf das Berufsleben vor“ und „PL hilft, den Schulabschluss zu erreichen“) dargestellt. In einer Kurzdarstellung werden die Ergebnisse der übrigen Items beschrieben.[123]

„PL würde ich weiterempfehlen.“
Hier zeigt sich, dass mehr als zwei Drittel (69,8 Prozent) der PL-Schüler/innen angibt, das PL weiterempfehlen zu können (vgl. Abb. 57). 18,5 Prozent schätzen diesen Aspekt „unentschieden“ ein. Mehr als 10 Prozent der PL-Schüler/innen (11,7 Prozent) geben an, dass sie das PL „tendenziell auf keinen Fall“ weiterempfehlen würden.

[122] Die Frage im Fragebogen für PL-Schüler/innen dazu lautet: „Uns interessiert in einem letzten Fragebogenteil, wie Du das Produktive Lernen insgesamt bewertest und einschätzt.“.

[123] Auf eine detailliertere Darstellung wird hier verzichtet, da die Verteilungen der Antwortkategorien ähnlich sind.

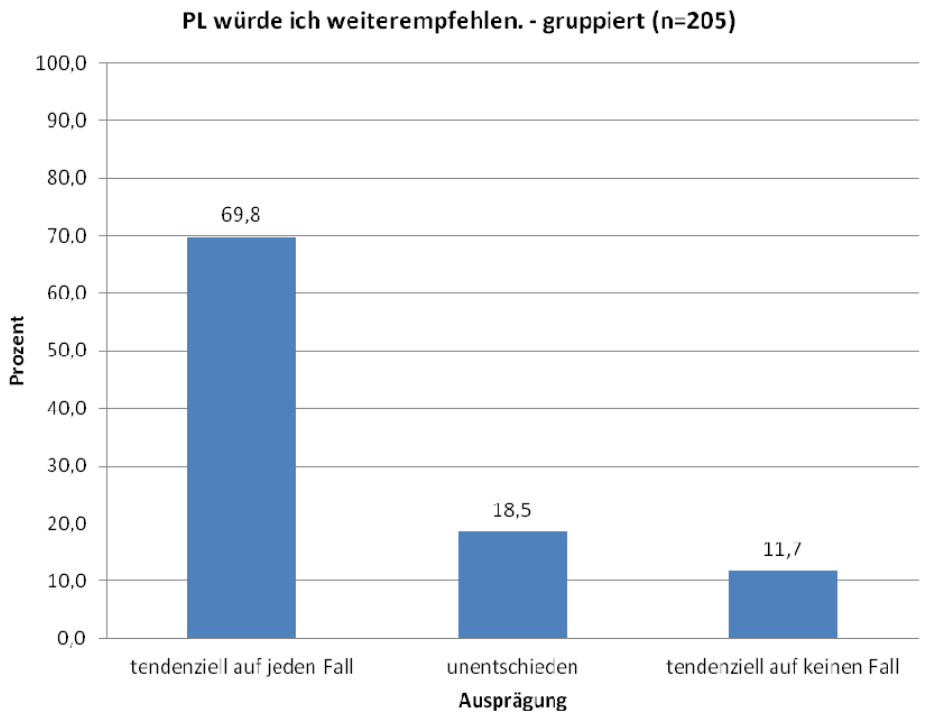

Abbildung 57: PL würde ich weiterempfehlen. – gruppiert (PL-Schüler/innen, t_3)

„PL bereitet gut auf das Berufsleben vor."
76,3 Prozent und damit mehr als drei Viertel der PL-Schüler/innen geben an, dass das PL gut auf das Berufsleben vorbereitet (vgl. Abb. 58). Dem stehen 14,0 Prozent der PL-Schüler/innen gegenüber, die sich „unentschieden" zeigen und 9,7 Prozent, die angeben, dass dies „tendenziell nicht zutreffend" ist.

„PL hilft, den Schulabschluss zu erreichen."
72,8 Prozent der PL-Schüler/innen geben an, dass das PL hilft, den Schulabschluss zu erreichen (vgl. Abb. 58). Etwas mehr als ein Viertel gibt an, dass dies entweder tendenziell nicht zutreffend ist (7,8 Prozent) bzw. „unentschieden" zutrifft (19,4 Prozent).

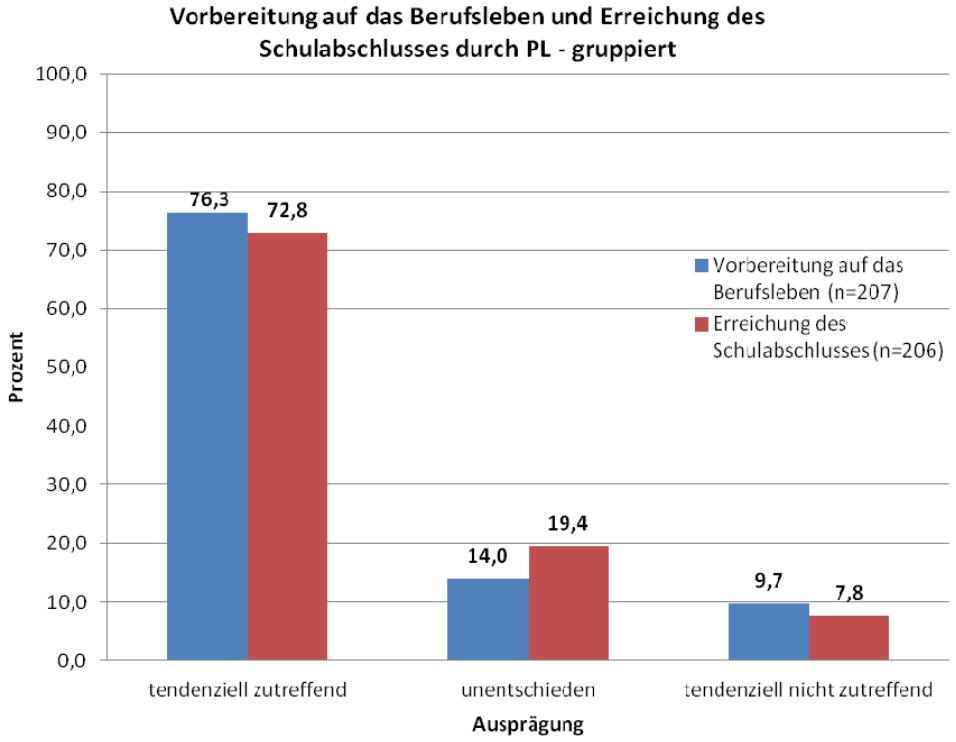

Abbildung 58: Vorbereitung auf das Berufsleben und Erreichung des Schulabschlusses durch PL – gruppiert (PL-Schüler/innen, t_3)

Insgesamt antworten die PL-Schüler/innen für die Items mit ähnlicher Tendenz. So stimmen den Aussagen („tendenziell zutreffend“) zwischen 63,4 Prozent und 76,3 Prozent der PL-Schüler/innen zu (vgl. Tab. Anhang). Am wenigsten stimmen PL-Schüler/innen der Aussage zu, dass ihnen durch die praktischen Erfahrungen am Praxisort das Lernen im PL leichter falle (63,4 Prozent). Die meisten PL-Teilnehmer/innen stimmen dem Item „PL bereitet gut auf das Berufsleben vor“ (76,3 Prozent) zu. Der Anteil der PL-Schüler/innen, die das jeweilige Item „unentschieden“ angeben, liegt zwischen 14,0 Prozent und 27,2 Prozent. So zeigen sich 14,0 Prozent der PL-Schüler/innen „unentschieden“ bei der Aussage, dass das PL gut auf das Berufsleben vorbereitet. Hingegen zeigen sich 27,2 Prozent „unentschieden“ bei der Aussage, dass sie im PL eigene Lernwege gehen können. Die Anteile von PL-Schüler/innen, die eine Aussage als tendenziell nicht zutreffend einschätzen, schwankt zwischen 6,6 Prozent für die Aussage, im PL selbst produktiv tätig werden zu können und 12,8 Prozent für die Aussage, dass PL-Pädagog/innen den/die jeweilige/n PL-Schüler/in sehr gut unterstützt haben.

Es zeigt sich, dass alle dargebotenen Aussagen zum Produktiven Lernen von den PL-Schüler/innen mit deutlicher, z.T. großer Mehrheit positiv bewertet werden.

Zusammenfassung

Kapitel 4.3: Einschätzungen von PL-Schüler/innen zum Produktiven Lernen

Die PL-Schüler/innen schätzen die Lernform Produktives Lernen auf neun vorgegebenen Aussagen durchgehend positiv ein. Mit 76,3 Prozent stimmen die meisten PL-Schüler/innen der Aussage zu, dass das PL auf das Berufsleben vorbereitet. Der in diesem Komplex niedrigste Anteil von PL-Schüler/innen mit immer noch 63,4 Prozent stimmt der Aussage zu, dass den PL-Schüler/innen durch die praktischen Erfahrungen am Praxisort das Lernen im PL leichter fällt. Durchschnittlich findet etwa ein Zehntel der PL-Schüler/innen die Aussagen unzutreffend.

4.4 Rahmenbedingungen

Das Produktive Lernen stellt konzeptionell ganz bestimmte Anforderungen an die Lernumgebung, in der diese Lernform praktiziert werden kann. Diese betreffen die personelle, räumliche und technisch-mediale Seite ebenso, wie die Ausbildung des dieses Konzept umsetzenden pädagogischen Personals, die Kooperationspartner/innen und -formen sowie die Zeitstruktur.
Obwohl die Herstellung dieser Rahmenbedingungen Teil der Vereinbarungen der Projektpartner/innen ist, unterscheiden sich die einzelnen PL-Standorte aufgrund der verschiedenen Ausgangsbedingungen mehr oder weniger stark voneinander. Die jeweiligen Rahmenbedingungen vor Ort stellen je spezifische Ermöglichungs- und Behinderungsbedingungen für das Produktive Lernen dar.
Wenn im Folgenden von Rahmenbedingungen im weiten bzw. engen Sinne gesprochen wird, sind damit „im engen Sinne“ strukturelle Bedingungen gemeint, d.h. insbesondere materielle Aspekte (z.B. die Ausstattung mit Räumlichkeiten, Arbeitsmaterialien, Computern, Finanzen etc.), personelle Ressourcen (z.B. im Hinblick auf die Zahl der PL-Pädagog/innen und deren Arbeitszeitbudgets) sowie zeitliche Bedingungen (z.B. Fragen zum parallel erteilten Unterricht, Zeitressourcen für einzelne Projektinhalte usw.). Im „weiteren Sinne“ geht es beispielsweise um die Qualität der Kooperationen und Schnittstellen des PL etwa mit den Praxisplätzen und den Stammschulen.

4.4.1 Materielle, personelle, zeitliche, strukturelle Rahmenbedingungen

Zur Einschätzung der Rahmenbedingungen des PL werden Auskünfte analysiert, die PL-Pädagog/innen, PL-Schüler/innen, Mentor/innen und Schulleiter/innen in Interviews und Fragebogen erteilen. Zur Darstellung dieser Einschätzungen wird im Folgenden zwischen materiellen, personellen, zeitlichen und strukturellen Aspekten unterschieden. Erhoben werden die Daten zu den Zeitpunkten t_1 bzw. t_3.
Im Rahmen der Verordnung über die Flexible Schulausgangsphase in Mecklenburg-Vorpommern ist das Produktive Lernen ein von der Europäischen Union finanziertes Projekt mit einer Laufzeit bis zum Jahr 2014 (vgl. MBWK M-V 2009a, §8). Das Projekt „Produktives Lernen“ ist an spezifische Rahmenbedingungen gebunden, die auf der Grundlage der Idee des individuellen Lernens personelle, zeitliche und konzeptionelle Spezifika betreffen. In einem ersten Schritt werden auf Basis von Aussagen der PL-Pädagog/innen zu den Zeitpunkten t_1 und t_3 sowohl förderliche als auch hinderliche Rahmenbedingungen für die pädagogische Arbeit im PL beschrieben. Viele PL-Pädagog/innen geben an, neben dem Produktiven Lernen gleichzeitig an einer Regelschule zu unterrichten. Sie stellen diesen Umstand in den Interviews als besonders markant dar. In diesem Kapitel wird beschrieben, wie PL-Pädagog/innen und Schulleitungen den parallelen Einsatz im PL und in den Regelschulen bewerten und welche Auswirkungen dies aus ihrer Sicht auf die pädagogische Arbeit hat. Viele PL-Pädagog/innen weisen auf Probleme bei der individuellen Bildungsberatung hin. Bei der Beschreibung von Rahmenbedingungen durch PL-Pädagog/innen und Schulleitungen zu den Zeitpunkten t_1 und t_3 werden daher einerseits das Unterrichten im Produktiven Lernen mit gleichzeitigem Einsatz der PL-Pädagog/innen im Regelschulunterricht und andererseits die individuelle Bildungsberatung stärker fokussiert. Im Anschluss daran werden zeitliche Rahmenbedingungen des Produktiven Lernens

bezüglich der Praktikumsgestaltung aus Sicht von PL-Schüler/innen und Mentor/innen zum Zeitpunkt t_3 beschrieben.

Förderliche und hinderliche Rahmenbedingungen für die Arbeit im PL

In den Interviews und in der Befragung werden PL-Pädagog/innen zu den Zeitpunkten t_1 und t_3 zu förderlichen und hinderlichen Rahmenbedingungen für die pädagogische Arbeit im Produktiven Lernen befragt.[124] Ihre Aussagen zu den offenen Fragen können von den Evaluator/innen drei Kategorien zugeordnet werden. Die Aussagen werden im Folgenden nach diesen Kategorien geordnet vorgestellt:

- personelle Rahmenbedingungen,
- materielle Rahmenbedingungen und
- konzeptionelle Rahmenbedingungen.

Personelle Rahmenbedingungen

Zu beiden Erhebungszeitpunkten t_1 und t_3 verweisen PL-Pädagog/innen auf ein breites Spektrum an auszuführenden Tätigkeiten im Rahmen des Produktiven Lernens. Zum Zeitpunkt t_1 wird die im PL-Alltag anfallende „Mehrarbeit“ als ungeklärtes Problem bzw. als Abweichung gegenüber den ursprünglichen Planungen für das PL genannt:

> *„Das ist alles jetzt noch so, so neu, dass man gerade wenn ich jetzt an die Orientierungsphase denke, also richtig erschlagen ist, von dem, was alles so anlag. Es ist ja auch ein Haufen Mehrarbeit im Grunde genommen gelaufen. Also wir haben ja viel mehr Stunden gegeben, als man normalerweise ja vergütet bekommt. Das ist ja auch so `ne Geschichte, die eigentlich fehl läuft, wie man sich das eigentlich vorgestellt hatte“ (M1.L3.173).*

Einzelne PL-Pädagog/innen fügen hinzu, mehr Zeit für Projektleitungsaufgaben[125] oder eine/n vierte/n Kolleg/in[126] zu benötigen. Es lässt sich insgesamt feststellen, dass PL-Pädagog/innen für die Durchführung bestimmter Aufgaben (Projektleitungsaufgaben, neuartige Verwaltungsaufgaben etc.) entweder ein größeres Zeitkontingent mit entsprechender Vergütung oder alternativ mehr personelle Kapazitäten als notwendig erachten (vgl. 1. ZB 2009/10, S. 55). Auch zum Zeitpunkt t_3, zwei Jahre nach der ersten Befragung, sind die neuartigen Verwaltungsaufgaben aus Sicht mancher PL-Pädagog/innen für die pädagogische Arbeit hinderlich.[127] Zusätzlich ergeben sich durch den parallelen Einsatz in den Regelschulen in der personellen Struktur des PL insofern Einschränkungen, als dass Kolleg/innen an gemeinsamen Teamsitzungen nicht mehr teilnehmen können und Absprachen u.a. nur in

[124] Die offene Frage im Fragebogen für Pädagog/innen lautet: „Welche Rahmenbedingungen am Standort erweisen sich momentan als eher förderlich für das Produktive Lernen, welche als eher hinderlich?“.

[125] „Man müsste der Projektleitung mehr Zeit zur Verfügung stellen. Ich habe jetzt im Grunde genommen glücklicherweise eine Stunde bekommen. 45 Minuten in der Woche, um das abzudecken. Das ist ja ein Tropfen auf den heißen Stein. Also, so kann das auf Dauer auch nicht laufen. Das wird sich auch ergeben, dass dann die Leute dann auch boykottieren. Und damit wird die Qualität einfach schlechter. Auf Dauer kann man das (…) Jetzt sind alle noch so hoch motiviert, und brennend für die Idee. Aber das lässt natürlich nach. Und das ist dann schlecht zu bewältigen, würde ich sagen.“ (M1.L2.29).

[126] „Hinderlich ist es, dass wir nur zu dritt sind, wie gesagt. (…) Dann ist es natürlich sehr schwierig, die Gruppen zu betreuen. Aber nichtsdestotrotz schaffen wir das immer im PL allein abzudecken, ohne Hilfe der Schulleitung, also das ist ein Selbstläufer für die Schulleitung. Dass wir das alles dann gemeinsam absprechen, abdecken usw. Und wir wünschen uns natürlich, wie gesagt, eine 4. Kollegin.“ (M1.L9.58).

[127] „hinderlich: sämtliche Büroarbeit muss durch uns erledigt werden u. diese wird nicht weniger“ (M3.L16).

„doppelte Belastung, Bürokratie“ (M3.L34).

den Pausen möglich sind. Darüber hinaus entstehen aus Sicht einiger PL-Pädagog/innen innerhalb der PL-Teams „Unzufriedenheit“ (M3.L28) und „schlechte Stimmung“ (M3.L30)[128]:

> *„eine Koll. unterrichtet an anderer Schule - keine Möglichkeit für gemeinsame Teamsitzg. … (Absprachen nur mit Pausen möglich) -> wird ungewollt zum ‚Außenseiter‘; Unzufriedenheit; komm. SJ Stunden überhauf; Große Sorge, was Einsatz im Regelunt. betrifft; wir wollen nur im PL arbeiten - wenn das nicht möglich ist, müssen wir uns entscheiden“ (M3.L28)*

Die meisten PL-Pädagog/innen fühlen sich innerhalb des PL-Teams gut unterstützt. Beispielhaft dafür stehen die beiden folgenden Aussagen:

> *„Wir sind ein arbeitsfähiges, aufeinander eingespieltes Team.“ (M3.L68)*

> *„förderlich: gute Zusammenarbeit der PL-Kolleginnen auch mit einem anderen Standort; immer wieder neue Ideen zur Weiterentwicklung u. schrittweise, nachhaltige Umsetzung“ (M3.L71)*

Materielle Rahmenbedingungen

Zu beiden Erhebungszeitpunkten t_1 und t_3 bewerten die PL-Pädagog/innen die materielle Ausstattung, u.a. mit Räumlichkeiten, Werkstätten und technischen Geräten insgesamt positiv (vgl. 1. ZB 2009/10, S. 56). Beispielhaft für den Zeitpunkt t_1 kann folgendes Zitat gelten:

> *„Also ich sage mal, wir haben, wie gesagt, gleich im letzten Jahr auch in diesen Räumlichkeiten, haben die anderen beiden ein schönes Büro gehabt und sicherlich, man musste privat ein bisschen, sag ich mal, ein paar Regale besorgen, oder so, aber auch mit der Technik und allem. Nein das ist schon alles optimal.“ (M1.L4.86)*

Zum Zeitpunkt t_3 schätzen die meisten PL-Pädagog/innen die materielle Ausstattung an ihren Standorten positiv ein.[129] Im Unterschied zum Zeitpunkt t_1 zeigen sich manche PL-Pädagog/innen zum Zeitpunkt t_3 im Hinblick darauf, dass finanzielle EU-Fördermaßnahmen zur Umsetzung des PL auslaufen, etwas besorgt:

> *„Schulleitung und Stadt stehen zum Standort und unterstützen uns. Wer zukünftig unseren Materialbedarf finanziert, werden wir sehen müssen, nachdem die EU Förderung entfällt“ (M3.L80).*

Konzeptionelle Rahmenbedingungen

PL-Pädagog/innen schätzen zu beiden Zeitpunkten t_1 und t_3 die konzeptionellen Rahmenbedingungen in ihrer Gesamtheit positiv ein (vgl. 1. ZB 2009/10, S. 54). Sie fühlen sich von der Schulleitung unterstützt, erfahren in ihrer Arbeit eine weitgehende Autonomie und schätzen das freie Arbeiten. Für die erste Erhebungswelle (t_1) steht beispielhaft das folgende Zitat:

> *„Ja, Rahmenbedingungen, das hat mir gleich von Anfang an gefallen, dass wir hier also in eine regionale Schule integriert sind, sehr wohl aber doch unsere räumliche Trennung hier haben. Was mir ganz toll gefällt, ist, dass wir hier wirklich eine weitgehende Autonomie, auch was unseren Bereich hier angeht, erfahren seitens der Schulleitung. Autonomie insofern, dass wir hier unsere Dinge selber regeln können und das auch tun. Und das wir trotzdem nicht den Kontakt zu der Schulleitung verlieren; dass da also auch ein Austausch*

[128] „Haupthindernis: schleichende Wiedereingliederung im dem Regelunterricht; eine Koll. In diesem Jahr bereits auswärts eingesetzt. Konsequenz: Keine Teamberatung mehr mögl., spontane Problemlösungen werden ohne sie getroffen; schlechte Stimmung; Konsequenz für mich: entweder RS-Unterricht oder PL!“ (M3.L30).

[129] „positiv: gute materielle Ausstattung (Bücher, Räume, Unterrichtsmaterialien) Ausnahme: Funktionsweise, Instanthaltung der Computer; Druckmöglichkeiten; Möglichkeiten zur Erprobung neuer Methoden (Portfolio)“ (M3.L54).

„hinderlich: alte Computer; förderlich: enge Verbindung zur Regionalen Schule (Anbau); genügend Räumlichkeiten, um individ. Lernen und Arbeiten zu ermöglichen“ (M3.L79).

stattfindet, ein positiver Austausch. Dass wir Perspektiven haben, auch hinsichtlich der Erweiterung unseres Angebotes hier" (M1.L8.95).

Exemplarisch für die dritte Erhebungswelle (t_3) illustrieren die beiden folgenden Zitate die weitgehend positiven Einschätzungen:

„positiv: Freiräume, Kreativität" (M3.L91).

„Förderlich: Zusammenarbeit mit der Schulleitung; Verständnis und Teamarbeit im PL-Team" (M3.L66).

Es zeigt sich, dass zum Zeitpunkt t_1 die konzeptionellen Rahmenbedingungen in ihrer Gesamtheit von den PL-Pädagog/innen positiv eingeschätzt werden. Sie erfahren Unterstützung durch die Schulleitung und können weitgehend autonom arbeiten. In den Interviews zeigt sich, dass zum Zeitpunkt t_3 viele PL-Pädagog/innen den Aspekt des parallelen Einsatzes in der Regelschule kritisch betrachten. Aus Sicht der PL-Pädagog/innen differieren die pädagogischen Arbeitsweisen in beiden Lernformen erheblich, was u.a. zu Aussagen wie der führt, dass beide nicht vergleichbar seien. Darüber hinaus kritisieren viele PL-Pädagog/innen die geringe Stundenzuweisung für die Arbeit im PL, so dass aus ihrer Sicht die Qualität der Arbeit darunter leidet. Für das Schuljahr 2010/11 wird der Unterrichtsbedarf für Produktives Lernen mit einem Faktor von 0,5 berechnet (MBWK M-V 2010, Anlage S. 1). Im Folgenden wird auf diese beiden Punkte näher eingegangen.

Gleichzeitiges Arbeiten im Produktiven Lernen und im Regelschulunterricht

Aus Sicht einiger Schulleiter/innen zum Zeitpunkt t_1 kann ein gleichzeitiger Personaleinsatz in der Regelschule dazu beitragen, die Erfahrungen und Kenntnisse der PL-Pädagog/innen direkt auf den Stammschulbereich zu übertragen. Daneben bietet sich den Lehrenden die Möglichkeit, zu beiden Schul- und Lernformen den Kontakt zu halten (vgl. 2. ZB 2010/11, S. 62):

„Die Verbindungen sind darüber hinaus auch da gewesen im vergangenen Schuljahr, dass wir zwei Kollegen, die ja noch im normal traditionellen Unterricht unterrichtet haben, dann schon die Ausbildung kriegten in unseren Dienstberatungen, in unseren thematischen Veranstaltungen, in der Steuerungsgruppe, in den Stufenberatungen saßen und auch ihr Input mit reingebracht haben und aus ihrer Sicht dort schon gewirkt haben, weil sie eben andere Erfahrungen inzwischen hatten, weil sie ja mit dem Studium schon begonnen haben und die PL-Kollegen, die hier waren die Verbindung hatten. Wir werden einmal im Jahr hier in eine traditionelle thematische Dienstberatung auch in den Räumen der PL-Kollegen durchführen" (M1.SL5.18).

Die große Diskrepanz zwischen den Unterrichts- und Lernformen und zwischen den Rahmenbedingungen beider Formen wird von einigen Schulleiter/innen als Problem betrachtet und damit als Gegenargument zum doppelten Einsatz der Lehrer/innen sowohl an Stammschulen als auch im PL verwendet. Aus Sicht der Schulleiter/innen stellt es ein besonders großes Problem dar, zwischen den Bereichen und damit zwischen den Unterrichts- und Lernformen zu wechseln:

„Für die Kollegen ist es ein ständiges Umschalten zu der Form, die ich inzwischen lebe, zu dem traditionellen Unterricht, der dann auch in dieser Form nicht ganz gut gebrochen wird, auch wenn diese Lehrperson des PL-Kollegen da vorne steht" (M1.SL5.18).

Der Anteil der PL-Pädagog/innen, die gleichzeitig im Produktiven Lernen und im Regelschulunterricht arbeiten, hat sich in den Schuljahren zwischen 2008/2009 und 2010/2011 mehr als verdoppelt (vgl. Tab. Anhang). Waren es im Schuljahr 2008/2009 ca. 31 Prozent und im Schuljahr 2009/2010 ca. 54 Prozent der befragten PL-Pädagog/innen, so arbeiteten im Schuljahr 2010/2011 ca. 66 Prozent der PL-Pädagog/innen gleichzeitig in beiden Lernformen. Im

Rückgang begriffen ist allerdings die Anzahl der Stunden, die PL-Pädagog/innen in der Regelschule unterrichtet haben. Im Schuljahr 2008/2009 haben sie durchschnittlich 10,6 Stunden unterrichtet, während es im Schuljahr 2010/2011 etwa 4,7 Stunden waren (vgl. Tab. Anhang). Ein Grund für die höhere Stundenanzahl in 2008/2009 kann darin liegen, dass sich zu diesem Zeitpunkt einige PL-Pädagog/innen in der Ausbildung zur PL-Pädagogin befanden und daher noch regelmäßig an der Regelschule unterrichtet haben.

In den Interviews zum Zeitpunkt t_3 rekurrieren viele PL-Pädagog/innen auf die Konsequenzen des parallelen Einsatzes auf der zeitlichen und konzeptionellen Ebene.[130] Auf der Ebene der Zeit nennen einige PL-Pädagog/innen z.B. unzureichende Möglichkeiten, sich abzusprechen. Beispielhaft zeigt dies folgendes Zitat:

> *„Es war das einfach das beste Jahr, das idealste Jahr. Und seitdem ist es eigentlich immer bergab gegangen, das muss man einfach sagen. Im letzten Jahr begann es damit, dass eine Kollegin, wie gesagt, an eine Grundschule weit außerhalb fahren musste, die ist raus aus dem Team. Im Prinzip hat die von den von ganz vielen wichtigen Informationen nur noch am Rande etwas gehört, weil wir uns einfach nicht mehr gesehen haben. Sie kam montags morgens und kam das nächste Mal dann am Donnerstag, weil sie zwei Tage an der Grundschule war. Und das sind eben zwei wichtige Tage. Und wenn dann Schüler, alle Schüler im Haus sind, dann fallen an diesem Tag, ob man das nun vermeiden kann oder nicht, ich weiß es nicht, es fallen unheimlich viele Worte, und die entgehen ihr einfach, wenn sie nicht anwesend ist. Und das kann man nicht alles mit einem Zettel an die Tür kleben, das geht nicht, das muss jedem klar sein, der das einmal durchlebt hat. Und im nächsten Jahr würden wir dann zu zweit fahren, wir werden uns, wenn es dumm läuft, de facto gar nicht sehen in der Woche, weil ich dann am Freitag meine Praxislernorte besuche. Und damit bin ich an drei Tagen außer Haus und sie wird das genauso machen. Ich weiß nicht, wie es laufen soll, wir haben überhaupt keine Idee“ (M3.L8.114).*

Aus Sicht einiger PL-Pädagog/innen erfordert das gleichzeitige Unterrichten an der Regelschule und im Produktiven Lernen einen didaktisch-pädagogischen Spagat. Die PL-Pädagog/innen geraten in einen Inter-Rollenkonflikt. Die im Produktiven Lernen erforderliche Lehrerrolle eines Lernbegleiters muss in einem beständigen Wechsel im Regelschulunterricht abgelegt und im Produktiven Lernen wieder angenommen werden:

> *„Ja, das ist eine Katastrophe. Ich bin jetzt zwei Jahre raus aus dem Fachunterricht und ehrlich gesagt, ich habe in diesen zwei Jahren mit aller Kraft von außen und von innen gegen innere Zwänge auch erlernen müssen, sich zurückzunehmen im Unterricht. Und es ist nicht einfach, wenn man jahrelang nur nach Lehrplan, nach Lehrbuch bestimmte Themen mit Terminen für Klassenarbeiten, mit Konferenzen und allem Pipapo bearbeitet hat und sich dann da herausnehmen soll plötzlich. Und das dann auch so praktiziert, öfter mal den Mund zu halten und nicht vorzugeben und nicht zu erklären, wie es geht, sondern den Schüler mit Fragen darauf zu bringen, wie er dahin kann oder sein Denken zu beeinflussen, wie er welche Operation er in welcher Schrittfolge anstreben muss, um irgendwohin zu gelangen, von sich aus hin zu gelangen. Das muss ich jetzt für wenige Stunden in der Woche wieder völlig beiseitelegen und wieder in die andere Rolle reinschlüpfen und das im Tagesrhythmus, montags so, dienstags so, mittwochs wieder so. Ich stelle mir das einfach als unpraktikabel vor“ (M3.L8.98).*

Weitere Hinweise zum parallelen Einsatz in der Regelschule ergeben sich aus den Antworten auf die offene Frage zu Auswirkungen des parallelen Unterrichtens.[131] Manche PL-Pädagog/innen bewerten zum Zeitpunkt t_3 sowohl den Kontakt zu Kolleg/innen an der Re-

[130] Die Frage im Interviewleitfaden für die PL-Pädagog/innen lautet: „Haben Sie den Eindruck, dass sich die Rahmenbedingungen des PL im Vergleich zum Zeitpunkt unseres ersten Interviews verändert haben? (z.B. personell, materiell, strukturell)“.

[131] Die offene Frage im Fragebogen für PL-Pädagog/innen lautet: „Welche Auswirkungen hat eine Tätigkeit in beiden Bereichen aus Ihrer Sicht?“.

gelschule[132] als auch das größere Verständnis für Regelschüler/innen[133] positiv. Viele PL-Pädagog/innen bewerten demgegenüber die Auswirkungen des parallelen Arbeitens negativ. Es gebe dadurch weniger Möglichkeiten für Schülerbetreuungen und Behördengänge im PL[134] sowie Schwierigkeiten in der Koordination der verschiedenen zeitlichen Planungsabläufe von PL und Regelschule (Trimester vs. Schulhalbjahr)[135]. Eine PL-Pädagogin führt an, die Empfindung zu haben, die eigentliche hauptsächliche Arbeit im PL zu vernachlässigen.[136] Die Arbeit in beiden Lernformen empfinden einige PL-Pädagog/innen als Dilemma. Sie kannn sich entscheiden, nur im PL zu arbeiten, allerdings mit einer finanziellen Einschränkung, da eine Vollbeschäftigung im PL nicht möglich ist.[137]

Individuelle Bildungsberatung

Für die Programmmacher/innen stellt die Individuelle Bildungsberatung eine zentrale Aufgabe der PL-Pädagog/innen dar (vgl. Mirow in IPLE 2004, S. 108). Ziel der Individuellen Bildungsberatung „ist die Entwicklung der *Individuellen Curricula* der Schüler/innen. [...] Aufgabe der Bildungsberatung ist es daher, Beziehungen zwischen Person, Lernsituation und Bildungsgegenstand her[zu]stellen“ (ebd.). Dabei umfasst die Individuelle Bildungsberatung die persönliche Beratung, die Erschließung produktiver Situationen, die Lernplanung und -begleitung sowie die Evaluation von Bildungsprozessen (vgl. ebd., S. 109). Allerdings berichten PL-Pädagog/innen häufig von einer Diskrepanz zwischen tatsächlich gegebenem und dem vom MBWK M-V (vgl. MBWK M-V 2010, Anlage S. 1) berechnetem Stundenaufwand.

Die Individuelle Beratungsberatung begreifen PL-Pädagog/innen zum Zeitpunkt t_3 als wichtiges Element des PL. In Mecklenburg-Vorpommern werden die Zeitstunden für die Individuelle Bildungsberatung nach Abschluss der Pilotphase, nicht mehr mit einem Zeitfaktor von 0,75, sondern mit einem von 0,5 berechnet. PL-Pädagog/innen äußern sich zu dieser Reduktion des Zeitfaktors und merken hier an, dass für die Individuelle Bildungsberatung deutlich mehr Zeit benötigt würde als finanziell entlohnt wird:

> *„Na also ich finde es ganz schlimm, das hat sich für uns so ziemlich zum Ende heraus erst gezeigt, dass uns so wenig Zeit im Grunde genommen dafür angerechnet wird. Also Zeitstunden arbeiten wir ja viel mehr für das Produktive Lernen, allein dadurch, dass der Anrechnungsfaktor für die Beratungsstunde nur 0,5 beträgt. Aber gerade diese Stunden für die individuelle Bildungsberatung ist so wichtig mit den Schülern, weil dort ihre Lernpläne erarbeitet werden und man sitzt da manchmal sogar noch länger als die vorgegebene Zeit, wenn man sich einen Zeitpuffer immer nach hinter gelegt hat für diese Beratung“ (M3.L3.24).*

[132] „Wenn der Anteil am Regelunterricht gering bleibt, ist es eine gute Ergänzung. Blick zum Schulalltag bleibt erhalten und der Kontakt zum Lehrerteam in der Regelschule außer bei Beratungen“ (M3.L75).

[133] „Für die Schüler an der Regelschule bringe ich noch mehr Verständnis als früher auf. Allerdings ist der Arbeitsaufwand an zwei Schulen kaum zu bewältigen“ (M3.L67).

[134] „bei der Tätigkeit zusätzlich im Regelunterricht, ist die individuelle Betreuung d. Schülers nicht mehr vollst. gewährleistet; Zusammenarbeit mit Behörden, Trägern u. Betreuungseinrichtungen (Diakonie, DRK ...) im Interesse des Schülers nicht mehr im erforderlichen Umfang möglich“ (M3.L46).

[135] „Zu große Belastung; Schlechte Koordination der verschiedenen Jahresabläufe (Trimester, Halbjahre); Schüler im PL benötigen intensive Rundumbetreuung“ (M3.L6).

[136] „Habe sogar Empfindung von Vernachlässigung der ‘Hauptarbeit’ im PL“ (M3.L54).

[137] „Ich muss im Regelunterricht arbeiten, da ich vollbeschäftigt sein möchte und alle Versprechungen seitens des Schulamtes bzw. Bildungsministeriums nicht erfüllt werden. Sollte mir die Möglichkeit einer Vollbeschäftigung (27h) im Regelunterricht aufgezeigt werden, treffe ich schweren Herzens die Entscheidung gegen PL“ (M3.L77).

Zusammenfassend zeigt sich, dass sich aus Sicht von PL-Pädagog/innen personelle, materielle und konzeptionelle Rahmenbedingungen über einen Zeitraum von zwei Jahren (zwischen 2009 und 2011) verändert haben. PL-Pädagog/innen sehen zum Zeitpunkt t_3 mehr Probleme bei der Arbeit im Produktiven Lernen als noch zum Zeitpunkt t_1. Vorwiegend als Veränderung im negativen Sinne beschreiben PL-Pädagog/innen z.B. den gleichzeitigen Einsatz im PL und im Regelschulunterricht. Kritisiert wird weiter der Berechnungsfaktors von 0,5 für die Zeit der Individuellen Bildungsberatung, eine unzureichende Stundenzuweisung für die Arbeit im PL sowie die auslaufende EU-Förderung für das Projekt Produktives Lernen.

Zeitliche Gestaltung des Praktikums

Wie die von Mentor/innen und PL-Schüler/innen die Praktikumsgestaltung einschätzen, wird im Folgenden beschrieben. Die Auswertung der Daten erfolgt auf der Grundlage der Fragebogen der Mentor/innen und PL-Schüler/innen zum Zeitpunkt t_3. Eine längsschnittliche Betrachtung der PL-Schüler/innen erfolgt hier nicht, da die PL-Schüler/innen auf Grund ihrer Erfahrungen nach zwei Jahren im PL zum Zeitpunkt t_3 erwartbar besser als zu vorhergehenden Zeitpunkten die Gestaltung des Praktikums einschätzen können. Die PL-Schüler/innen absolvieren innerhalb von zwei Jahren insgesamt sechs Praktika im Produktiven Lernen. Diese dauern jeweils ein Trimester (drei Monate). Mit Unterbrechungen arbeiten PL-Schüler/innen innerhalb der Woche drei Tage am Praxisplatz und lernen zwei Tage in der Woche in der Lernwerkstatt.

PL-Schüler/innen und Mentor/innen machen im Fragebogen zum Zeitpunkt t_3 Angaben zur zeitlichen Gestaltung des Praktikums. Sie geben Präferenzen bezüglich der wöchentlichen und monatlichen Zeitgestaltung an. PL-Schüler/innen geben darüber hinaus Einschätzungen zur Anzahl der Praktika innerhalb von zwei PL-Jahren ab.

3 Monate Praktikum

Auf die Frage, wie PL-Schüler/innen die Dauer des dreimonatigen Praktikums einschätzen, befürworten zum Zeitpunkt t_3 61,7 Prozent der PL-Schüler/innen eine Dauer von drei Monaten.[138] 19,6 Prozent halten drei Monate tendenziell für zu wenig und 18,7 Prozent tendenziell für zu viel (vgl. Abb. 59).[139] 78,3 Prozent der Mentor/innen halten drei Monate Praktikum für genau richtig.[140] 18,3 Prozent betrachten diesen zeitlichen Rahmen als zu kurz. Ein sehr kleiner Teil der Mentor/innen (3,3 Prozent) hält den zeitlichen Umfang des Praktikums für zu lang. Es zeigt sich, dass der Anteil der Mentor/innen, der ein drei Monate andauerndes Praktikum befürwortet („genau richtig“), um etwa 17 Prozent höher ist als der Anteil der befürwortenden PL-Schüler/innen.[141]

[138] Die Frage im Fragebogen für PL-Schüler/innen lautet: „3 Monate Praktikum finde ich ...“.

[139] Die fünfstufige, bipolare Antwortskala beinhaltet die Ausprägungen (1) „zu lang“ bis (5) „zu kurz“. Zur Auswertung werden die fünf Ausprägungen zusammengefasst zu (1) „tendenziell zu wenig“, (2) „genau richtig“ und (3) „tendenziell zu viel“.

[140] Der Fragekomplex im Fragebogen für Mentor/innen lautet: „Uns interessiert im Folgenden Ihre Meinung zur zeitlichen Gestaltung des Praktikums. Ich finde 3 Monate: zu lang, genau richtig, zu kurz. Ich finde 3 Tage in der Woche zu arbeiten für die PL-Praktikant/innen: zu viel, genau richtig, zu wenig. Würden Sie an der Gestaltung des Praktikums etwas verändern? Ja, nein.“ Mit der dreistufigen Antwortskala werden die Ausprägungen (1) = „zu lang“, (2) „genau richtig“ und (3) „zu kurz“ zur Einschätzung vorgegeben.

[141] Für die Auswertung und Präsentation werden die Ergebnisse der fünfstufigen Antwortskala in die Bereiche (1) „tendenziell zu wenig“, (2) „genau richtig“ und (3) „tendenziell zu viel“ gruppiert. Die Mentor/innen äußern sich im Fragebogen auf einer dreistufigen Antwortskala mit (1) „zu kurz“, (2) „genau richtig“ und (3) „zu lang“.

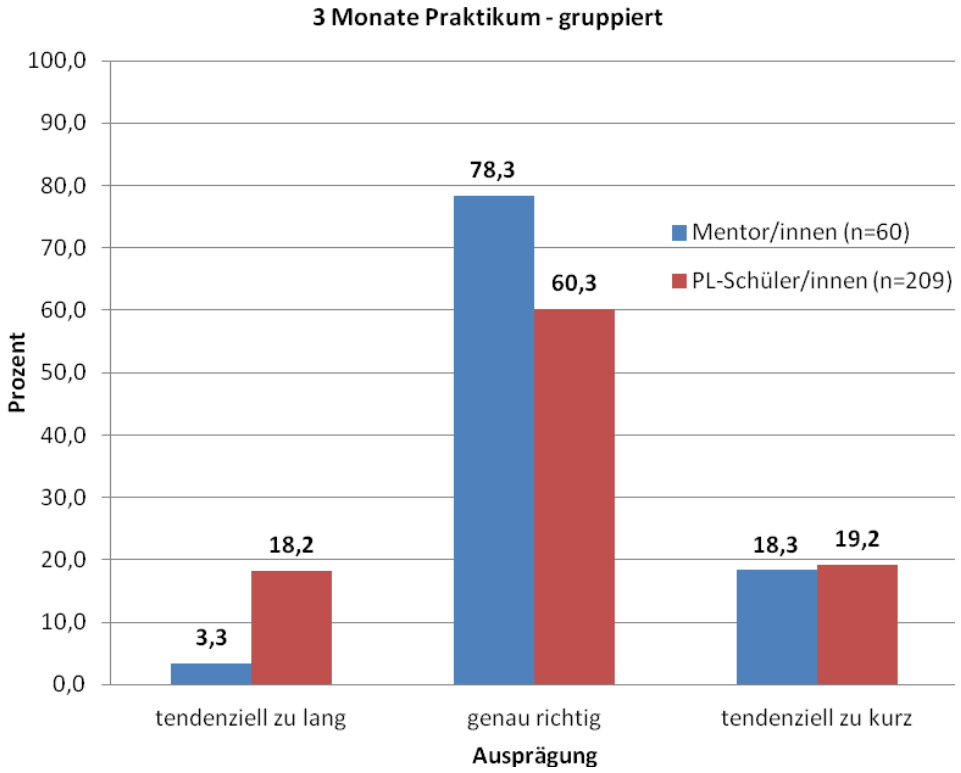

Abbildung 59: 3 Monate Praktikum – gruppiert (Mentor/innen und PL-Schüler/innen, t_3)

3 Tage in der Woche

Ähnliche Ergebnisse zeigen sich bei der Frage, wie PL-Schüler/innen die Anzahl der Arbeitstage pro Woche einschätzen.[142] 57,6 Prozent befürworten das dreitätige Tätigsein in der Woche. 21,0 Prozent der Befragten geben an, drei Tage pro Woche seien zu viel, und 21,4 Prozent finden drei Tage pro Woche zu wenig (vgl. Tab. Anhang).

Der Anteil der Mentor/innen, der drei Tage Praxis in der Woche „genau richtig" findet, ist in der Gegenüberstellung mit den Ergebnissen der Fragebogenbefragung bei PL-Schüler/innen ebenfalls höher. So schätzen 78,3 Prozent der Mentor/innen drei Tage Tätigsein in der Woche als „genau richtig" ein, 16,7 Prozent finden drei Tage zu wenig und 5,0 Prozent finden sie zu viel.[143]

Sechs Praktika in zwei Jahren

In Bezug auf die Anzahl der zu absolvierenden Praktika innerhalb von zwei PL-Jahren schätzen 62,7 Prozent der PL-Schüler/innen sechs Praktika als genau richtig ein.[144] Dagegen finden 22,5 Prozent der Befragten sechs Praktika tendenziell zu wenig und 14,8 Prozent tendenziell

[142] Die Frage im Fragebogen für PL-Schüler/innen lautet: „3 Tage in der Woche praktisch tätig zu sein, finde ich …". Die fünfstufige, bipolare Antwortskala beinhaltet die Ausprägungen (1) „zu viel" bis (5) „zu wenig". Zur Auswertung werden die fünf Antwortmöglichkeiten zusammengefasst zu (1) „tendenziell zu wenig", (2) „genau richtig" und (3) „tendenziell zu viel".

[143] Mit der dreistufigen Antwortskala werden die Ausprägungen (1) „zu viel", (2) „genau richtig" und (3) „zu wenig" zur Einschätzung vorgegeben. Die Antwortmöglichkeiten werden für die Auswertung umgepolt.

[144] Die Frage im Fragebogen für PL-Schüler/innen lautet: „6 Praktika in 2 Jahren PL finde ich …". Die fünfstufige, bipolare Antwortskala umfasst die Ausprägungen (1) „zu viel" bis (5) „zu wenig". Zur Auswertung werden die fünf Antwortmöglichkeiten zusammengefasst zu (1) „tendenziell zu wenig", (2) „genau richtig" und (3) „tendenziell zu viel".

zu viel (vgl. Tab. Anhang). Der überwiegende Teil der PL-Schüler/innen schätzt diesen Aspekt des Praktikums also positiv ein.

Änderungen an der Praktikumsgestaltung

Auf einer zweistufigen Antwortskala[145] geben PL-Schüler/innen und Mentor/innen an, ob sie etwas an der Gestaltung des Praktikums ändern würden.[146] 10,2 Prozent der PL-Schüler/innen geben an, etwas ändern zu wollen, 89,8 Prozent äußern keinen Änderungsbedarf (vgl. Abb. 60). Ein höherer Anteil der Mentor/innen (31,6 Prozent) gegenüber den PL-Schüler/innen gibt an, an der Gestaltung des Praktikums etwas verändern zu wollen. 68,4 Prozent der Mentor/innen geben an, nichts verändern zu wollen.

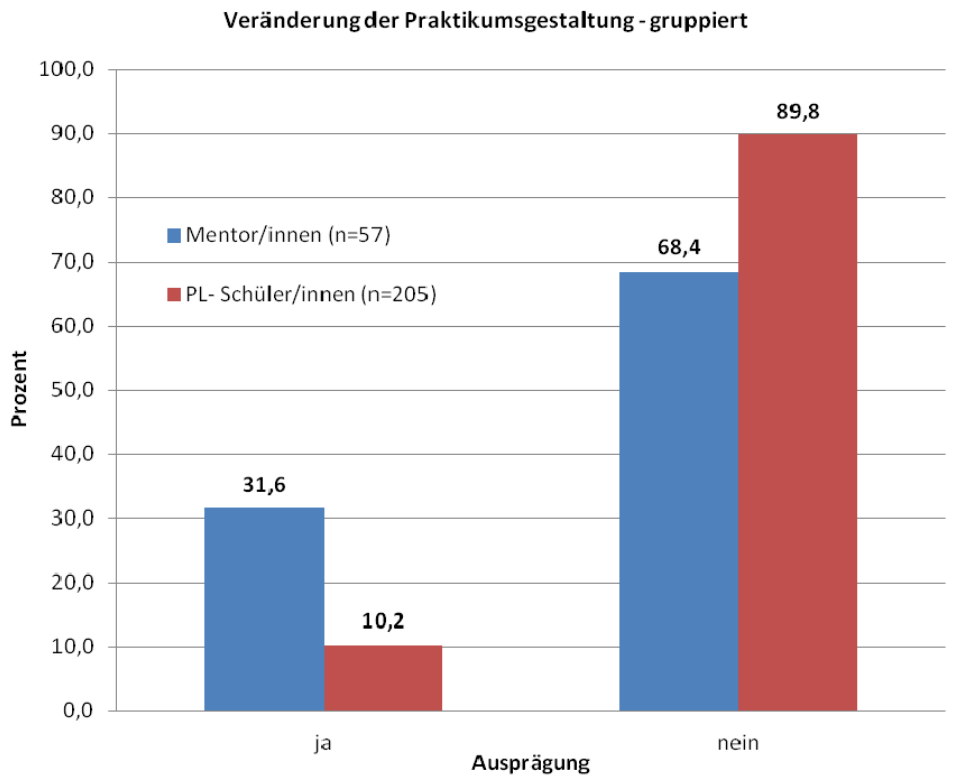

Abbildung 60: Veränderung der Praktikumsgestaltung – gruppiert
(Mentor/innen und PL-Schüler/innen, t_3)

Konkrete Änderungsvorschläge von PL-Schüler/innen betreffen insbesondere die Aufgaben und die zeitliche Organisation des Praktikums.[147] Einige PL-Schüler/innen wünschen sich mehr abwechslungsreiche Tätigkeiten. Sie möchten nicht nur putzen, sondern auch Aufgaben übernehmen, bei denen sie etwas lernen können:

> *„Ein Praktikum ist dafür da etwas zu lernen und nicht nur zu putzen. Das ist im ersten Schuljahr so gewesen" (M3.S106)*

[145] Die zweistufige Skala besteht aus den Ausprägungen (1) „Ja" und (2) „Nein".

[146] Die Frage im Fragebogen für PL-Schüler/innen lautet: „Würdest Du an der Gestaltung des Praktikums etwas verändern?". Die Frage im Fragebogen für Mentor/innen lautet: „Würden Sie an der Gestaltung des Praktikums etwas verändern?".

[147] Die zweite offene Frage im Fragebogen für die PL-Schüler/innen lautet: „Jetzt kommen Fragen zur zeitlichen Gestaltung der Praktika. Folgendes möchte ich dazu anmerken:".

„Mehr Tätigkeiten die ich ausführen kann“ (M3.S155)

Zusammenhängende bzw. längere Arbeitszeiten im Praktikum werden als weitere Vorschläge genannt:

„Drei Tage hintereinander Praktikum haben.“ (M3.S466)

„Längere Arbeitszeiten“ (M3.S489)

Einige PL-Schüler/innen äußern sich zum zeitlichen Verhältnis von Schule und Praxis. Sie möchten mehr Zeit in der Schule verbringen, um ihren „Wissensstand zu verbessern“[148], „damit man alles schafft“[149], um mehr Zeit für „allgemeine schulische Aufgaben“[150] zu haben, um für die „Zukunft“ zu lernen[151] oder mehr arbeiten[152]. Die Dauer des Praktikums von drei Monaten schätzen manche PL-Schüler/innen für sich als gewinnbringend ein, da sie dies als Möglichkeit sehen, sich in die Praxis einzufinden.[153] Dagegen schlagen andere PL-Schüler/innen vor, die Praktikumsdauer von drei auf sechs Monate und die Anzahl der Praktika zu erhöhen. Damit kannn bessere Einblicke und die Entdeckung eigener Interessen gefördert werden:

„Das Praktikum ist zu kurz. Es wäre schön für 6 Monate ein Praktikum zu machen“ (M3.S171)

„Mehr Praktikas würde einen bessren Einblick machen“ (M3.S79)

Auch die Anzahl an Praktika betrachten zwei PL-Schüler/innen als Chance, ihre Bildungsinteressen zu entdecken. Zur Illustration dient folgendes Beispiel:

„Ich habe diese 6 Praktika benötigt damit mir klar werden wollte, was ich wirklich werden möchte“ (M3.S241)

Mentor/innen beziehen konkrete Änderungsvorschläge insbesondere auf die zeitliche Gestaltung der Praktika, auf die Verknüpfung von Theorie und Praxis sowie auf die Zusammenarbeit mit dem PL-Standort.[154] In Bezug auf Änderungen zur zeitlichen Gestaltung schlagen drei Mentor/innen den Wechsel von einer Woche Praktikum und einer Woche Schule vor.[155] Zwei Mentor/innen schlagen vor, die Praxistage zusammenhängend an einem Stück durchzuführen:

„Die drei Tage Praktikum in der Woche sollte zusammenhängend gearbeitet werden“ (M3.M74)

„3 Tage am Stück arbeiten und nicht so wie bei der Praktikantin Mo, Do, Fr“ (M3.M221).

---

[148] „Man hat durch die 3 Praxistage zu wenig Unterricht um seinen Wissensstand zu verbessern“ (M3.S120).

[149] „[…] 2 Tage Schule zu kurz weil man meistens zu tun hat damit man alles schafft!“ (M3.S307).

[150] „Ich find das 2 Tage Praktikum ausreichen würden, weil man bei zwei Tagen Schule zu wenig Zeit für allgemeine schulische Aufgaben hat“ (M3.S132).

[151] „Ich finde es nicht angemessen nur 2 Tage Schule zu haben man lernt überhaupt nicht für die Zukunft mehr lernfächer müssen sein Bs: Chemie, Bio … usw.“ (M3.S468).

[152] „wenig Schule mehr Arbeiten“ (M3.S517).

[153] „3 Monate Praktikum finde ich gut weil man ja erstmal reinfinden muss!“ (M3.S177).

[154] Die offene Frage im Fragebogen für Mentor/innen lautet: „Würden Sie an der Gestaltung des Praktikums etwas verändern? Wenn ja, was?“.

[155] „1 Woche Praxis; 1 Woche Schule“ (M3.M45).

Für eine zeitlich zusammenhängende Gestaltung in Form von längeren Blöcken sprechen sich zwei weitere Mentor/innen aus. Sie begründen dies damit, dass PL-Praktikant/innen gründlicher an Arbeitsläufe herangeführt werden können und bereits Erlerntes sich besser festigt:

> *„Ein zeitlich zusammenhängendes Praktikum über einen kürzeren Zeitraum wäre effektiver. Der Schüler kann dann angefangene Tätigkeiten beenden und muss nicht jedes Mal nach den Schultagen neu eingewiesen werden. Durch die dazwischenliegenden Schultage wird bereits Erlerntes schnell vergessen. Die Tagesarbeitszeit muss der Betriebsarbeitszeit entsprechen, der Betriebsablauf ist sonst gestört" (M3.M511).*

> *„Ich würde das Praktikum blockweise gestalten, so dass der Praktikant nicht nur an 3 Tagen in der Woche bei uns ist, sondern 2-3 wochen jeden Tag, da er so noch näher an alle Arbeitsabläufe in unserem Betrieb herangeführt werden kann" (M3.M517).*

Weitere Vorschläge betreffen die Verknüpfungen von Theorie und Praxis. Es gibt den Wunsch nach theoretischer Fundierung im Praktikum sowie nach konkreteren Aufgabenstellungen aus der Schule:

> *„mehr Theorie im Praktikum einfließen lassen um die Hintergründe besser verstehen zu können" (M3.M41)*

> *„mehr Verknüpfung mit den schulischen Inhalten; Konkretere Aufgabenstellungen durch die Schule" (M3.M198)*

Eine bessere Zusammenarbeit mit der Schule wünscht sich ein/e andere/r Mentor/in:

> *„bessere, engere Zusammenarbeit mit seiner Lehrerin" (M3.M514)*

Aus Antworten auf eine andere offenen Frage[156] geht hervor, dass sich ein/e Mentor/in bei PL-Pädagog/innen mehr Kenntnisse über die Berufe der PL-Praxisplätze und bei den PL-Schüler/innen mehr fachliches Wissen in speziellen Fachbereichen wünscht:

> *„Die PL-Pädagog/innen sollten mehr über die Berufe erfahren meiner Meinung nach haben die überhaupt keine Ahnung von den Berufen (Kfz-Mechatroniker usw.). Die Schüler brauchen den Physikunterricht, da viele Jungs in technische Berufe gehen. Physikkenntnisse sind extrem wichtig" (M3.M47).*

[156] Die offene Frage im Fragebogen für die Mentor/innen lautet: „Welche Anmerkungen, Verbesserungsvorschläge bzw. Änderungswünsche für zukünftige Praktika sind Ihnen wichtig?".

Zusammenfassung

Kapitel 4.4.1: Materielle, personelle, zeitliche, strukturelle Rahmenbedingungen

Aus Sicht der PL-Pädagog/innen haben sich die Rahmenbedingungen im PL über einen Zeitraum von zwei Jahren (von 2009 bis 2011) verändert. Sie sehen 2011, anders als bei der Befragung 2009, mehr Probleme bei ihrer Arbeit im Produktiven Lernen. Veränderungen finden z.B. im personellen Bereich statt. Hier hat sich der Anteil von PL-Pädagog/innen, der sowohl im PL als auch an der Regelschule eingesetzt ist, im Verlauf von zwei Jahren (t_1 bis t_3) mehr als verdoppelt (von 31 Prozent (t_1) auf 66 Prozent (t_3)). Der parallele Einsatz im PL und im Regelunterricht wird meist problematisiert, da u.a. Teamabsprachen erschwert würden und die PL-Pädagog/innen einen pädagogisch-didaktischen Spagat leisten müssten bzw. in einen als solchen beschriebenen Rollenkonflikt (Bildungsberater vs. Wissensvermittler) geraten. Weitere Verschlechterungen der Rahmenbedingungen ergeben sich aus Sicht von PL-Pädagog/innen aus dem zu niedrigen Anrechnungsfaktor für die Zeit der individuellen Bildungsberatung, eine unzureichende Stundenzuweisung für die Arbeit im PL sowie die auslaufende EU-Förderung für das Projekt Produktives Lernen in M-V.

Mit der zeitlichen Gestaltung der Praktika zeigt sich die Mehrheit der Mentor/innen und PL-Schüler/innen zufrieden, wobei die Zufriedenheit bei den Mentor/innen größer ist als bei PL-Schüler/innen. Dennoch schlagen die Mentor/innen verschiedene Veränderungen in der Praktikumsgestaltung vor, die sich vorrangig auf die zeitliche Gestaltung beziehen. Ein häufig genannter Vorschlag geht dahin, die Arbeitsphasen nicht durch die Lernphasen am PL-Standort zu unterbrechen, um es den PL-Praktikant/innen zu ermöglichen, komplexe und zeitintensive Tätigkeiten auszuführen. Andere Vorschläge einzelner Mentor/innen betreffen z.B. eine bessere Verknüpfung von Theorie und Praxis und eine verbesserte Zusammenarbeit mit den PL-Pädagog/innen.

4.4.2 Kooperation zwischen Produktivem Lernen und Praxisplatz

Das Fehlen eines Hauptschulabschlusses und der Ausbildungsreife gelten als zentrale Hindernisse für das Gelingen des Übergangs von der Hauptschule in die Berufsausbildung. In einer Studie von Gaupp et al. (2008) werden, bezogen auf Schüler/innen ohne Schulabschluss, schulische Erfahrungen, die Unterstützung von außen, z.B. durch die Eltern, sowie der Umfang von Praktikumserfahrungen und klare Vorstellungen über den zu erlernenden Beruf als wichtige Faktoren für einen glückenden Übergang von der Schule in die Ausbildung festgestellt (vgl. ebd., S. 402). Zur Verbesserung dieses Übergangs ist die Förderung der Schüler/innen hin zur Ausbildungsreife und zum Schulabschluss grundlegend notwendig. Mit dem Produktiven Lernen wird in Mecklenburg-Vorpommern im Rahmen der Flexiblen Schulausgangsphase neben dem Erwerb verschiedener Schlüsselqualifikationen auf die Förderung der Berufsreife sowie auf den Erwerb eines Schulabschlusses abgezielt (vgl. MBWK-MV, 2009a, §1, Abs. 1).

Im Konzept des Projektes PL, welches vom Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLE) entwickelt wurde, wird als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse die produktive Tätigkeit betrachtet (vgl. Borkenhagen und Mirow 2002, S. 444), die in der Durchführung verschiedener Praktika ihren Ausdruck findet. „Am Beginn des Bildungsprozesses steht die Klärung der Tätigkeits- und Bildungsinteressen und die Entscheidung für einen Praktikumsplatz, welcher dem/der Lernenden ermöglicht, entsprechend seinen/ihren Interessen produktiv tätig zu werden. Auf der Grundlage der Handlungsziele und der konkreten Erfahrungen definiert der/die Lernende mit pädagogischer Unterstützung konkrete Aufgaben und Themen, die anschließend bearbeitet werden. Die gezielte Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten sowie die gezielte Reflexion der Tätigkeitsfolgen und der Erfahrungen charakterisieren das Herzstück der Bildungsarbeit“ (ebd., S. 446f.).
Das IPLE beschreibt demnach das Produktive Lernen als ein Konzept, welches das tätigkeitsbezogene Lernen als zentral für die Entwicklung von Lern- und Bildungsprozessen begreift und durch das PL-Schüler/innen weiterhin die Möglichkeit erhalten, unterschiedliche Tätigkeitserfahrungen zu sammeln und somit Berufsvorstellungen entwickeln zu können (vgl. ebd., S. 445). Das Betriebspraktikum wird in einer Studie von Gaupp et al. neben einem Förderunterricht für Schüler/innen in Kleingruppen und Schul- oder Schülerfirmen als eine wirksame Angebotsform betrachtet, um Schüler/innen bei der Erreichung des Hauptschulabschlusses zu unterstützen. Durch das Lernen und Arbeiten im Betrieb sollen schuldistanzierte Jugendliche durch handlungsbezogenes Lernen und erlebte Lernfortschritte neue Motivation gewinnen (vgl. Gaupp et al. 2010, S. 21). Eine erfolgreiche didaktische Verzahnung von Praktikum und Unterricht sehen Gaupp et al. dabei als wesentlich an, um Lern- und Bildungsprozesse zu initiieren und weiter zu entwickeln (vgl. ebd., S. 21): „Indem die Jugendlichen mit ihren Praktikumsbetrieben abgestimmte Lernaufträge erhalten, die Reflexionen über Arbeitsprozesse anregen, die Übertragbarkeit von Unterrichtsinhalten in die Praxis fördern und das Betriebspraktikum als wichtige Lernsituation erfahrbar machen, können Unterricht und Praktikum inhaltlich verknüpft werden. Dies setzt aber voraus, dass sich die Lehrkräfte mit den betrieblichen Anleiter/innen intensiv austauschen“ (ebd., S.21). Zur Erreichung dieser Ziele im Produktiven Lernen ist eine Kooperation zwischen PL-Standort und Praxisbetrieben notwendig. Wichtige Rahmenbedingungen, um dies zu ermöglichen, sind z.B. das Erkennen und Bedienen des Informationsbedarfs bei den Praxisbetrieben durch die Akteur/innen des PL-Standortes.

„Praktikumsbetriebe müssen wissen, welche Anforderungen die Schulen an das Praktikum haben und wie Inhalte des Praktikums mit dem Unterricht verzahnt werden sollen“ (ebd.).

4.4.2.1 Deskription der Kooperation zwischen Produktivem Lernen und Praxisplatz

Im Folgenden werden aus Sicht der PL-Pädagog/innen und Mentor/innen zum Zeitpunkt t_3 (2011) Häufigkeit und Formen von Kooperationen zwischen PL-Lernwerkstatt und Praxisplatz beschrieben. Grundlagen dafür sind die Interviews mit den PL-Pädagog/innen und die Befragung der Mentor/innen mittels Fragebogen. Die Beschreibung erfolgt auf vier Ebenen. Dabei geht es um

- organisatorische Fragen,
- Probleme der PL-Praktikant/innen,
- die Entwicklung der PL-Praktikant/innen und
- Lernaufgaben.

Die Mentor/innen geben in den Fragebogen an, wie häufig sie sich mit PL-Pädagog/innen über die vier genannten Bereiche austauschen.[157] Dabei zeigt sich, dass sich 96,6 Prozent der Mentor/innen in mindestens einem der vier Bereiche der Zusammenarbeit wenigstens einmal mit den PL-Pädagog/innen austauschen (vgl. Tab. Anhang). Dagegen geben 3,4 Prozent aller Mentor/innen an, überhaupt keinen Austausch mit den PL-Pädagog/innen zu haben. Nach Angaben der Mentor/innen werden nicht immer alle der vier genannten Bereiche besprochen (vgl. Abb. 61).[158] 3,4 Prozent bzw. 3,6 Prozent der Mentor/innen geben an, sich gar nicht über die Bereiche a) „Organisatorisches“ bzw. b) „Probleme der PL-Praktikant/innen“ auszutauschen. Die Bereiche c) „Entwicklung von PL-Praktikant/innen“ und d) „Lernaufgaben“ werden nach Angaben der Mentor/innen von jeweils 8,9 Prozent nicht besprochen. Ergänzend geben 22,4 Prozent der Mentor/innen an, sich einmal im Praktikum über organisatorische Fragen, jeweils 12,7 und 12,5 Prozent über Probleme der PL-Praktikant/innen und über die Entwicklung von PL-Praktikant/innen auszutauschen. 17,9 Prozent tauschen sich zudem über Lernaufgaben aus. Der Austausch über organisatorische Aspekte findet nach diesen Angaben somit am häufigsten, der über die Entwicklung der Praktikant/innen am seltensten statt.

[157] Der geschlossene Fragenkomplex im Fragebogen für die Mentor/innen lautet: „Wie häufig finden die folgenden Formen des Austausches bzw. der Zusammenarbeit mit den PL-Pädagog/innen statt? Austausch über organisatorische Fragen, Austausch über Problem der PL-Praktikant/innen, Austausch über die Entwicklung der PL-Praktikant/innen, Austausch über Lernaufgaben.“.

[158] Auf einer fünfstufigen Antwortskala können die Mentor/innen einschätzen, wie häufig sie sich mit den PL-Pädagog/innen zu den oben genannten vier Formen des Austausches beraten haben. Die Ausprägungen der Antwortskala heißen: „wöchentlich“, „monatlich“ „einmal im Praktikum“, „bei Bedarf“ und „gar nicht“.

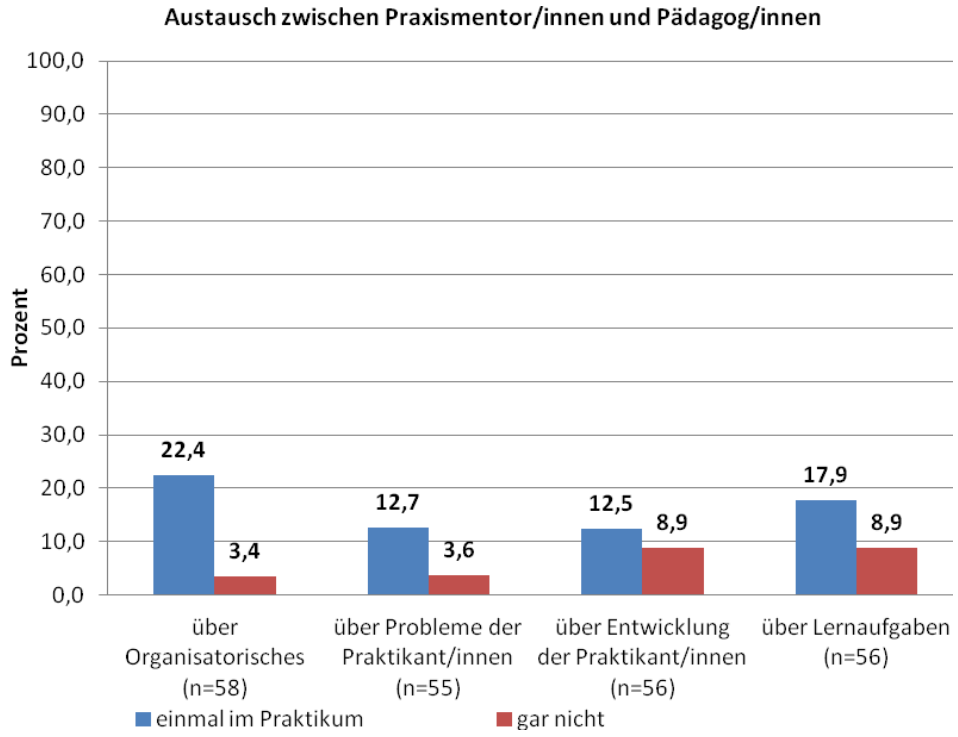

Abbildung 61: Austausch zwischen Mentor/innen und PL-Pädagog/innen (Mentor/innen, t_3)

Die Items „wöchentlich“ und „monatlich“ werden von den Evaluator/innen zur Kategorie „wöchentlicher oder monatlicher Austausch“ zusammengefasst. Sie wird als eher regelmäßig wiederkehrende Form der Zusammenarbeit betrachtet (vgl. Abb. 62). Die Kategorie „bei Bedarf“, die daneben gestellt ist, deutet auf einen eher dynamisch geregelten Austausch. Über die Häufigkeit des Austausches in der Ausprägung „bei Bedarf“ kann auf Grundlage dieser Daten keine Aussage getroffen werden. In allen vier Austauschformen treten die Mentor/innen ähnlich häufig, wöchentlich oder monatlich, mit PL-Pädagog/innen in Kontakt (ca. 48 bis 54 Prozent). Die Anteile für regelmäßige wiederkehrende Abläufe überwiegen hier offenbar. In der Kategorie „bei Bedarf“ findet nach Angaben der Mentor/innen der Austausch in fast allen Bereichen ähnlich häufig statt (zwischen 25 bis 26 Prozent). Nur im Bereich „Austausch über Probleme der PL-Praktikant/innen“ geben etwas mehr, 32,7 Prozent der Mentor/innen, an, sich bei Bedarf auszutauschen. Der Austausch findet eher regelmäßig statt.

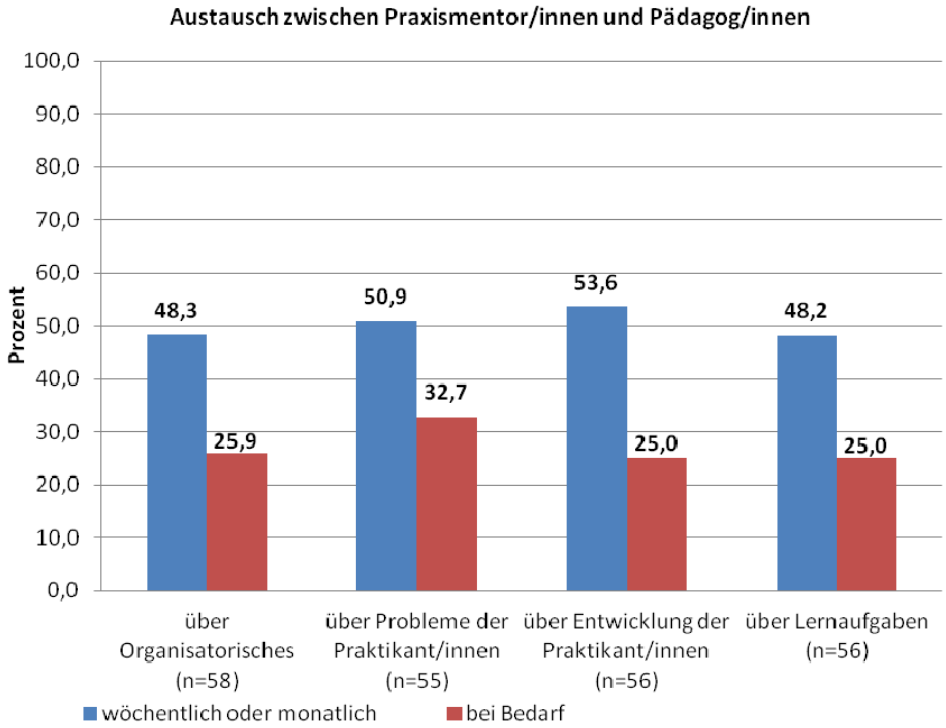

Abbildung 62: Austausch zwischen Mentor/innen und PL-Pädagog/innen (Mentor/innen, t_3)

Vorschläge von Mentor/innen zu Veränderungen der Praktikumsgestaltung, insbesondere zur zeitlichen Gestaltung und zur Verknüpfung von Theorie und Praxis, sind in Kapitel 4.4.1 „Materielle, personelle, zeitliche, strukturelle Rahmenbedingungen“ dargestellt.

In Interviews werden PL-Pädagog/innen zum Zeitpunkt t_3 zur Kooperation zwischen PL-Standort und den Praxisplätzen befragt.[159] Zur Strukturierung der Interviewaussagen werden die dem Fragebogen für Mentor/innen zugrunde gelegten Bereiche des Austauschs genutzt. Es zeigt sich, dass PL-Pädagog/innen zum „Austausch über Organisatorisches“ keine Angaben machen, so dass die Zuordnung ihrer Aussagen sich auf die folgenden drei Bereiche beschränkt: Austausch über a) Probleme der PL-Praktikant/innen, b) über die Entwicklung der PL-Praktikant/innen und c) über Lernaufgaben.

a) Austausch über Probleme der PL-Praktikant/innen

Im Zentrum des Produktiven Lernens steht konzeptionell und praktisch das Lernen in sogenannten Ernstsituationen. Das Praktikum soll den PL-Schüler/innen die Möglichkeit geben, berufliche Ernstsituationen kennen zu lernen. Zur Berufsfrühorientierung gehören nicht nur der fachliche Einblick in Praxisabläufe, sondern auch so genannte Sekundärtugenden (soft skills) wie der Umgang mit Konflikten am Arbeitsplatz. In verschiedenen Fällen berichten PL-Pädagog/innen, dass sie über Probleme meist telefonisch von Mentor/innen erfahren, wobei im dritten Beispiel die PL-Pädagogin dann zuerst den Kontakt zur PL-Schülerin/zum PL-Schüler aufnimmt, um Lösungen gemeinsam mit ihm/ihr zu finden. Prob-

[159] Der Fragenkomplex im Interviewleitfaden für PL-Pädagog/innen lautet: „Das PL basiert auf einer engen Kooperation zwischen Praxislernplätzen und PL-Lernwerkstatt. Worin genau bzw. in welchen konkreten Handlungen besteht diese Kooperation? Sind Sie damit zufrieden? Wie stellen Sie sich die Zusammenarbeit idealerweise vor? (Wie werden mögliche Konflikte z.B. zwischen PL-Schüler/innen und Mentor/innen geregelt?) Geben Praxis-Mentor/innen Rückmeldung über die PL-Schüler/innen? Wenn ja, in welcher Form erfolgt das und zu welchen Anlässen?“.

leme betreffen in den ersten beiden Beispielen das Zu-Spät-Kommen oder Nicht-Erscheinen der/des /Schülerin/Schülers:

„Gibt auch Betriebe, wie ich schon gesagt habe, da ruft der Mentor an, wenn der Schüler nicht da war oder da ist" (M3.L5.98).

„[A]lso wenn einer zu spät kommt, dann sagen sie ihm das schon, aber wenn das öfter vorkommt, rufen sie dann auch an hier" (M3.L5.100).

„Die ja, also die Probleme, wie gesagt entweder erfahre ich von dem Betrieb: 'Der ist heute nicht erschienen, wie auch immer, oder ich muss den hier entfernen, wie auch immer.' Dann such ich den Kontakt zu den Schülern und dann werten wir aus, ich mit dem Schüler zuerst und wenn wir sagen: 'So, du willst da weiter arbeiten, dann müssen wir den Mentor dazu holen.' Dann sind wir eben zu dritt im Bunde, dass sie es auch lernen, die Probleme. Denn ich habe einen dabei gehabt, der hat, der hat sich einfach nicht wohl gefühlt, da haben sie hinter seinem Rücken geredet über ihn, der hat das gehört und gesagt: 'Tschüss, das war´s, ich hau ab.' Hat sich einen neuen Praxisplatz gesucht und kam zu mir in die Schule an und sagte: 'Unterschreiben Sie mir bitte mal, geben Sie mir mal einen neuen Vertrag, ich hab da, ich bin da weg und ich hab mir was Neues gesucht.' Ich sag: 'Wie jetzt, wie geht das, das geht doch gar nicht.' 'Doch ich hab das einfach gemacht.' So und dann hab ich ihn erst mal rangezogen und hab gesagt: 'Was ist denn für ein Problem gewesen?' So und so und so. Sag ich: 'Du musst doch aber erst mal mit den Leuten das Gespräch suchen'" (M3.L4.74).[160]

Im nächsten Beispiel bietet die PL-Pädagogin den Mentor/innen an, sich rechtzeitig bei bestehenden Konflikten an sie zu wenden. Auch die PL-Schüler/innen erhalten die Möglichkeit, sich mit Konflikten und Problemen am Praxislernort direkt an die PL-Pädagog/innen zu richten:

„Ja, also wenn wir die Vereinbarungen abschließen mit den Praxislernorten, dann ist eigentlich unser Standardsatz: 'Wenn es Probleme gibt, wenden Sie sich bitte frühzeitig an uns.' Und wir haben ja auch einen Anrufbeantworter, das heißt also, wenn wir auch um 16:30 Uhr oder so nicht mehr in der Schule sind, dass der Mentor immer wieder drauf sprechen kann. Wir haben es auch so zum Teil, jedenfalls ich habe es so, dass ich ein zweites Handy habe, so eine Art Diensthandy, wo der Schüler auch weiß, dass er mich bis 18 Uhr, wenn irgendwas gewesen ist, erreichen kann. Und dann wirken wir natürlich auch drauf ein. Wir haben natürlich es auch so gehabt, dass, wenn dieser Konflikt zu groß ist, oder eskaliert schon manchmal ist, dass wir dann natürlich sofort hingefahren sind und es auch hatten, dass wir gesagt haben: 'Ich glaube, es ist im beiderseitigen Einverständnis, wenn wir diese Vereinbarung jetzt aufheben.' Also selten, aber das gibt es auch" (M3.L1.95).

PL-Schüler/innen berichten, wie die PL-Pädagogin im nächsten Beispiel beschreibt, auch von sich aus über schwierige Situationen. Ein Grund, Konflikte zwischen PL-Schüler/innen und Mitarbeiter/innen eines Praxislernortes zu lösen bzw. zu schlichten, besteht dieser PL-Pädagogin zufolge in der Angst, Praxisplätze wegen möglicher Schwierigkeiten zu verlieren:

„Wenn es irgendwo ein Problem gibt, wird mit uns per Telefon eine Rücksprache gehalten, worum es sich dabei handelt und so weiter. Also wer verantwortungsvoller Praxismentor ist, der macht das in der Regel, der ruft also an, bevor der Schüler sich bei uns meldet. Oftmals hören wir aber auch, und das ist wahrscheinlich die Sache, auf die Sie jetzt ansprechen jetzt, von den Schülern, dass es da Probleme gibt und dass wir dann zur Klärung entweder in das Unternehmen fahren und dann dort vor Ort fragen, was da vorgefallen ist und wie sich das verhält oder. Unser Ziel ist es natürlich die Schüler zu halten in irgendeiner Form auch zum Durchhalten zu animieren. [...] Wenn es aber an die Grundsubstanz geht, also dass da

[160] „Nein, also die Mentoren melden sich auch, in der Regel, wenn die Teilnehmer nicht erscheinen, also die machen sich dann auch Sorgen, das erfahren wir also sehr schnell. Von einigen Praxisbetrieben, bei anderen gar nicht" (M3.L6.160).

„Wir versuchen das durch Gespräche zu klären, also zunächst mal. Erst mal muss man wissen, ob ein Konflikt da ist, das muss man erst mal rauskriegen. Merkt man aber dann doch, hat man einfach so ein Gespür dafür, dass man merkt, irgendwo haut jetzt hier was nicht hin und dann wird halt nachgefragt und dann" (M3.L9.73).

Fragen der Unpünktlichkeit oder sonst was aufgeworfen werden oder der fehlt unentschuldigt oder so, dem gehen wir natürlich sofort nach. Das sind Sachen, da verstehen wir auch keinen Spaß, wenn da ein Schüler sich nicht sofort abmeldet, wenn er krank ist, dann gibt es Ärger und zwar richtig, auch in der Schule. Denn wie gesagt, wir sind ja angewiesen auf die Zusammenarbeit mit den Praxismentoren und wir möchten uns das natürlich nicht verderben. Deswegen sind wir auch bemüht, diese Dinge auch aus der Welt zu schaffen" (M3.L8.78).

Eine andere PL-Pädagogin merkt an, dass Lösungen sowohl mit den Mentor/innen als auch mit den PL-Schüler/innen gesucht werden. Dabei wird versucht, die jeweilige Situation zu berücksichtigen. Auch Einzelgespräche werden mit den PL-Schüler/innen oder Mentor/innen geführt:

„Na, wir versuchen erst mal das Gespräch zu suchen mit dem Mentor und dem Teilnehmer und wenn sich dabei eben herausstellt, oder auch erst mal nur mit dem Mentor oder mit dem Teilnehmer alleine, je nachdem, und wenn sich dabei dann eben herausstellt, dass das, dass auch ein Lernen an dem Praxisplatz nicht möglich ist, muss man eben auch so konsequent sein und sagen: 'Du musst dir einen neuen Praxislernort suchen'" (M3.L7.80).

Nicht alle Konflikte zwischen PL-Schüler/innen und Praxismentor/innen sind lösbar. Es gibt Fälle, in denen PL-Schüler/innen den Praxislernort auf Bitte der Mentorin/des Mentors verlassen mussten bzw. im gegenseitigen Einverständnis zwischen PL-Schüler/in und Mentor/in das Praktikumsverhältnis gelöst wird:

„Natürlich kommt sowas auch mal vor. Und nicht alle Konflikte können so gelöst werden, dass die Teilnehmer an dem Praxislernort geblieben sind. Also es gab auch Fälle, wo der Mentor oder die Mentorin gesagt hat: 'So, bis hier, und jetzt ist Schluss.' Und die Erfahrung müssen sie auch machen. Denke mal, es ist ganz wichtig, dass sie auch merken, es hat Konsequenzen, wenn ich bestimmte Regeln nicht einhalte" (M3.L7.78).

„Es sind ganz wenige Teilnehmer, die das alleine hinbekommen. In der Regel ist das so, dass das dann an uns herangetragen wird. Oftmals gleich: 'Ich schmeiß hin.' So. Da greifen wir dann aber noch mal ein und suchen das Gespräch mit dem Praxismentor und dem Teilnehmer zusammen und in der Regel können wir das dann auch klären und das ergibt sich eine Verbesserung der Situation, in Einzelfällen endet es eben auch damit, dass im gegenseitigen Einverständnis das Praktikumsverhältnis lösen und, aber das passiert wirklich nur in Einzelfällen" (M3.L6.156).

b) Austausch über die Entwicklung der PL-Praktikant/innen

Mentor/innen schätzen die Entwicklung ihrer PL-Praktikant/innen ein. Ihre Rückmeldungen geben den PL-Pädagog/innen wichtige Hinweise über die Entwicklung der PL-Teilnehmer/innen. Die Form der Rückmeldungen gestaltet sich an den jeweiligen PL-Standorten unterschiedlich. Drei PL-Pädagog/innen merken an, dass die Mentor/innen am Ende eines Trimesters einen Auswertungsbogen ausfüllen, um die PL-Schüler/innen zu beurteilen und damit gleichzeitig ein Feedback über die Leistungen an die PL-Schüler/innen und PL-Pädagog/innen zu geben:

„Also zum Ende des Trimesters bekommen die Schüler dann so einen Einschätzungsbogen mit, der uns auch ganz hilfreich ist zur Bewertung der praktischen Tätigkeiten. Für die Teilnehmer auch für Bewerbungszwecke zum Beispiel hilfreich sein kann. Also in der Regel werden die ausgefüllt. Manche Betriebe schreiben auch tatsächlich richtige Praktikumseinschätzungen, Beurteilungen, die dann natürlich noch mehr her machen" (M3.L6.162).[161]

[161] „Ja, also einmal natürlich fordern wir die sowieso ein, weil wir die mit in unseren Bildungsbericht mit einbeziehen, die kriegen also einmal im Trimester einen Fragebogen von uns, auf dem sie den Praktikanten einschätzen. Also bestimmte Kompetenzen, Eigenschaften, aber natürlich auch Verhaltensweisen werden eingeschätzt. Und dann aber eben auch durch die Gespräche, die

Nicht nur der Auswertungsbogen ist Bestandteil von Rückmeldeverfahren, sondern in einigen Fällen auch die direkte, mündliche Rückmeldung durch die Mentor/innen. Wichtig ist einer PL-Pädagogin die Rückmeldung durch die Person, die den/die PL-Schüler/in während des Praktikums begleitet hat. Es bleibt unklar, ob und welche Vorkehrungen PL-Pädagog/innen treffen, um die Rückmeldungen von Mentor/innen und nicht etwa von einer nicht in den Bildungsprozess involvierten Person aus dem Betrieb erhalten:

> *„Naja, für uns ist es immer so wichtig: Es gibt bei der Bewertung dieses Auswertungsbogens gibt es ja nicht zwei Punkte dafür, sondern es geht ja in dieses Lernen in der Praxis ein und ich muss ganz ehrlich sagen, wenn ein Mentor mir zwei Mal, oder drei Mal oder mit den Leuten, mit denen ich da spreche da vor Ort, sagt, das ist in Ordnung, wie der arbeitet, der ist pünktlich, der macht das schon, na klar ist er noch nicht so schnell, das ist ja auch ganz normal, er ist ja kein Auszubildender, er ist ja noch Schüler, dann ist das eigentlich für mich mehr wert, als wenn der Meister, der nicht mit ihm gearbeitet hat, da jetzt sagt, er ist eben noch nicht so weit. Das schätzen wir schon so ein. Wir heben ja solche Dinge auch immer auf dem Trimesterbericht hervor und dann versuchen wir eigentlich dann das da so ein bisschen gerade zu rücken" (M3.L1.93).*

> *„Also zum einen ist es natürlich so, dass wir unsere Teilnehmer regelmäßig an den Praxislernorten aufsuchen, um zu wissen, einmal natürlich, sind sie überhaupt vor Ort, haben sie sich da eingebracht? Dass wir mit den Mentoren sprechen, dass sie uns sagen, welchen Eindruck hatten sie von dem Teilnehmer, was können sie beobachten? Dann bekommen wir von jedem Mentor auch immer einen Bericht zu unserem Teilnehmer am Ende des Trimesters" (M3.L9.65).*

Eine PL-Pädagogin beschreibt ein anderes Rückmeldeverfahren, das wöchentlich durchgeführt wird, indem PL-Schüler/innen selbst ihre Tätigkeiten und ihr Lernen in der Praxis dokumentieren und die Mentor/innen dies entsprechend gegenzeichnen:

> *„Jede Woche. Die Teilnehmer dokumentieren ihre Tätigkeiten in der Praxis, ihr Lernen in der Praxis. Das wird einmal vom Mentor abgezeichnet. Der guckt also, ob es wirklich dem entspricht, und dann wird von den Mentoren mit Punkten eingeschätzt: Wie war die Arbeitsqualität, das Verhalten und solche Dinge, dass wir da ständig eine Rückmeldung haben" (M3.L7.84).*

Mitunter werden die PL-Schüler/innen in den Rückmeldeprozess einbezogen, indem sie bspw. nach jedem Arbeitstag ihre Aktivitäten auf Karten notieren. Diese werden, wie im Beispiel zuvor, ebenfalls von den Mentor/innen mit einer Unterschrift bestätigt. Neben diesen Kurzrückmeldungen während des Trimesters geben die Mentor/innen am Ende eines Trimesters durch einen von den PL-Pädagog/innen erstellten Auswertungsbogen eine weitere Rückmeldung zum Lernen der PL-Schüler/innen in der Praxis. Die nachfolgend zitierte PL-Pädagogin begreift das Formblatt als Anregung, welches die Mentor/innen für die Rückmeldung nutzen und nach Bedarf anpassen können:

> *„[A]lso die Rückmeldung erfolgt eigentlich nach jedem Arbeitstag, weil wir, wir nennen das Rote Karte, weil wir das auf roten Karten haben, dann finden sie zwischen ihren anderen Sachen besser zurecht und dort sind*

---

wir zwischendurch führen. Weil wir sind ja, wir gehen ja nicht nur einmal hin am Anfang und dann am Ende wieder, sondern haben auch zwischendurch Kontakt. Und da kriegen wir natürlich schon Rückmeldungen" (M3.L9.77).

„[…] besucht werden von uns und am Schluss bekommen sie so einen Auswertungsbogen von uns, in dem sie einschätzen müssen: Welche Tätigkeiten hat der Schüler insgesamt ausgeführt? Welche hat er eventuell auch schon sehr selbstständig ausgeführt? Hat er sich, sag ich mal, hat er Fragen gestellt, hat er sich überhaupt mit den fachlichen Dingen ein bisschen auseinandergesetzt? Denn wir haben es manchmal mit Schülern zu tun, die am Praxislernort nicht versuchen, ihre Erkundungsaufgaben zu machen, sondern sie machen die zu Hause am PC oder weiß ich etwas, aber das müssen sie einschätzen. Dann müssen sie ganz normal einschätzen, wie ist es mit der Selbstständigkeit, mit der Ordnung, mit der Zuverlässigkeit? Und das müssen sie bloß ankreuzen, und dann gibt es auch solche Dinge immer noch: 'Welche Empfehlungen würden Sie an den Schüler, an den Teilnehmer weitergeben? Wären Sie bereit, auch weiterhin als Mentor zu arbeiten?' Also da gibt es so ein richtiges Formular von uns, so einen Vorgabebogen und das füllt jeder aus" (M3.L1.89).

die Arbeitstage notiert und dann, ob sie verspätet kamen, Bemerkungen, andere Bemerkungen drauf, wie viele Stunden sie gearbeitet haben und dann das Signum des Mentors. Sodass wir dann immer eine Kurzrückmeldung des Mentors haben. Die Karten müssen sie dann vorlegen bei und ganz am Ende des Trimesters, na nicht ganz am Ende, ein bisschen vorher, damit wir auch noch die Beurteilungen schreiben können, führen sie für uns eine Mentorenbeurteilung, also ihre Sicht auf den Teilnehmer. Das wissen sie aber schon gleich am Anfang, da weisen die Schüler sie drauf hin, dass sie da keine Befürchtungen haben. Sie können einen Vordruck benutzen, den wir ihnen geben oder wir haben auch schon Beurteilungen bekommen, die selbst formuliert werden, weil sie das nicht so angemessen den Platz fanden. Sie wollten da mehr dazu formulieren. Und das haben wir dann ihnen freigestellt und nur das Blatt gegeben zur Anregung, dass sie ungefähr wissen, was wir wissen wollen, Arbeitstempo, Arbeitsgüte, Selbstständigkeit und solche Dinge dann. Und wie sie klargekommen sind mit Kunden und solche Sachen" (M3.L3.67).

Neben den Auswertungsbogen am Ende des Trimesters dient einer PL-Pädagogin auch die Besichtigung des Praxislernortes als Mittel, direkt von den Mentor/innen über die PL-Schüler/innen abzuschließende Rückmeldungen zu erhalten:

„Ja, wir haben ja die Bewertung der Schüler und am beim letzten Mal so zum Abschluss, geh ich ja bei jedem noch mal rum und frage wirklich: 'Na wie war´s denn so?' Und die sagen: 'Topp, der hat gut gearbeitet, war echt toll.' Oder sie sagen eben: 'Naja, die haben ganz schöne Probleme, da und da müssen Sie vielleicht drauf achten.' Oder dass einer sagt: 'Also so einen brauchen Sie nicht wieder zu schicken'" (M3.L4.76).

c) Austausch über Lernaufgaben

Im Produktiven Lernen zielt die Tätigkeit am Praxisplatz nicht ausschließlich auf das Lernen: „Das Handeln in gesellschaftlichen Tätigkeitsfeldern zielt nicht zuerst auf Lernen, sondern auf Beteiligung an gesellschaftlichen Ernstsituationen und auf 'Produktion'. [...] Erst in einem zweiten Schritt wird die Tätigkeit als Lernprozess verstanden und als Bildungsprozess gestaltet, indem die Jugendlichen ihre Erfahrungen zu verstehen und ihr Handeln zu qualifizieren suchen" (Mirow in IPLE 2004, S. 29). Damit PL-Schüler/innen ihre Tätigkeit auch als Lernprozess verstehen und zusammen mit PL-Pädagog/innen und Mentor/innen als Bildungsprozess gestalten können, muss eine didaktische und pädagogische Verzahnung zwischen der PL-Lernwerkstatt und dem Praxisort erfolgen (vgl. Gaupp et al. 2010, S. 21). Die Kooperation zwischen den PL-Pädagog/innen, den PL-Schüler/innen und den Praxismentor/innen stellt dafür eine notwendige Voraussetzung dar. Lernaufgaben sind hierbei ein zentraler Bestandteil, denn sie dienen der Übung, Festigung und Gewinnung von Wissen im Theorie-Praxis-Gefüge. Eine PL-Pädagogin gibt an, von den Mentor/innen keine Aufgaben bzw. Anregungen für Aufgaben zu erwarten. An dieser PL-Lernwerkstatt entwickeln die PL-Pädagog/innen die Aufgaben zusammen mit den PL-Schüler/innen während der Bildungsberatung:

„Das muss er [der Mentor – Anmerk. v. Verf.] ja gar nicht. Also das müsste er ja gar nicht. Unser Anliegen ist eigentlich nur, sie zu sensibilisieren, ihnen mitzuteilen, dass die Schüler Aufträge haben, die die Praxis angehen. Also entwickeln tun wir das ja hier gemeinsam mit den Teilnehmern in der Bildungsberatung. Aber die Teilnehmer sind eben gerade zu Anfang noch nicht so selbstbewusst und forsch, dass sie sagen: 'Du, ich habe da mal eine Frage. Hast du mal fünf Minuten Zeit, dich mit mir hinzusetzen, oder so.' Also sie dafür aufzuschließen, dass sie von selber mal: 'Hast du nicht irgendwas zu tun?', oder so. Die also von sich aus auch noch mal an die Teilnehmer heran treten. Aufgaben entwickeln brauchen die gar nicht" (M3.L6.172).

Eine andere PL-Pädagogin teilt mit, dass die meisten Aufgaben von den PL-Pädagog/innen zusammen mit den PL-Schüler/innen formuliert werden und ein kleinerer Teil von den Mentor/innen. In der folgenden Aussage wird die Hilfe bei der Formulierung von Aufgaben von dem/der Mentor/in in Anspruch genommen, weil die PL-Pädagogin auf ihre/seine fachlichen Kenntnisse angewiesen war. Auch im darauffolgenden Beispiel merkt die PL-Pädagogin an,

dass beim Entwickeln von Fachaufgaben auch Mentor/innen wegen ihrer fachlichen Kenntnisse um Hilfe gebeten werden:

> *Interviewer: „Also letztendlich formulieren Sie dann eher die Aufgaben?" PL-Pädagogin: „Ja, gemeinsam mit dem Schüler, ja. Also sagen wir mal zu zwei Drittel, ein Drittel dann, beim Stahlbauen neulich hat uns denn der Chef dem Danny und mir dann so ein bisschen geholfen, weil Stahlbau wusst ich auch nicht so richtig und also da hat er das mit dem Schüler dann in Angriff genommen und da hab ich mich dann gefreut" (M3.L5.116-117).*

> *„Ansonsten man kann immer kommen auch mit Problemen mit SPA, man kann sie befragen. Wir sind ja dann manchmal doch noch mehr Theoretiker, was kann denn unser Schüler jetzt machen als SPA?" (M3.L5.90).*

Schwierigkeiten mit der Selbstständigen Produktiven Aufgabe (SPA) ergeben sich, der Aussage einer PL-Pädagogin zufolge, in Supermärkten und Discountern, da unklar ist, welche Produktive Aufgabe umgesetzt werden kann. In Bezug auf diese Schwierigkeiten entwickeln dann nicht die Betriebe, sondern die PL-Pädagog/innen an diesem Standort zusammen mit den PL-Schüler/innen die Aufgaben:

> *„Wo wir Probleme haben mit dieser SPA, das ist oftmals in den Kaufhallen, sag ich mal allgemein, also in den Discountern, weil da ist es sehr schwierig, was zu machen für 'ne SPA und dann überlegen wir uns auch manchmal irgendwas in eine andere Richtung so interessenhalber. Oder der Schüler zaubert dann ein Gericht mit den Zutaten aus diesem Discounter. Aber da ist es eben ein bisschen schwierig und da kann, glaub ich, auch oftmals von den Betrieben auch nicht viel gemacht werden. Da sind wir dann immer sehr angesprochen von wegen der Ideen" (M3.L5.111).*

Ergänzend zu den Interviews werden Mentor/innen mittels Fragebogen zu ihrer Einschätzung einer Verknüpfung theoretischer, in der Schule erworbener, und praktischer, am Praxisplatz angeeigneter, Aspekte befragt.[162] Wie bereits in Kap. 4.4.2 „Kooperation zwischen Produktivem Lernen und Praxisplatz" hervorgehoben, stellen Gaupp et al. heraus, dass die didaktische Verzahnung von Praktikum und Unterricht hohe Anforderungen an die Kooperation von Schulen und Praktikumsbetrieben darstellen (vgl. Gaupp et al. 2010, S. 21).
64,9 Prozent der Mentor/innen haben den Eindruck, dass die von PL-Schüler/innen am Praxislernort ausgeübten Tätigkeiten in der Schule aufgegriffen werden *(Praxis in der Theorie)* (vgl. Abb. 63).[163] Dahingegen schätzen etwa 5,3 Prozent der Mentor/innen ein, dass die praktischen Tätigkeiten theoretisch unverbunden bleiben. 29,8 Prozent der Mentor/innen ist es nicht möglich, eine Einschätzung vorzunehmen.

[162] Der geschlossene Fragenkomplex im Fragebogen für die Mentor/innen lautet: „Haben Sie den Eindruck, dass das, was die/der PL-Praktikant/in in der Praxis macht, in der Schule aufgegriffen wird? Haben Sie den Eindruck, dass das, was die/der PL-Praktikant/in in der Schule macht, in der Praxis Berücksichtigung findet/aufgegriffen wird?".

[163] Die Skala für diesen Fragenkomplex beinhaltet die sechs Ausprägungen von (1) „sehr stark" bis (6) „gar nicht". Eine zusätzliche Ausprägung ist „kann ich nicht einschätzen". Für die tendenzielle Analyse werden die Ausprägungen (1) bis (3) für (1) „tendenziell stark" und die Ausprägungen (4) bis (6) für (2) „tendenziell nicht" zusammengefasst.

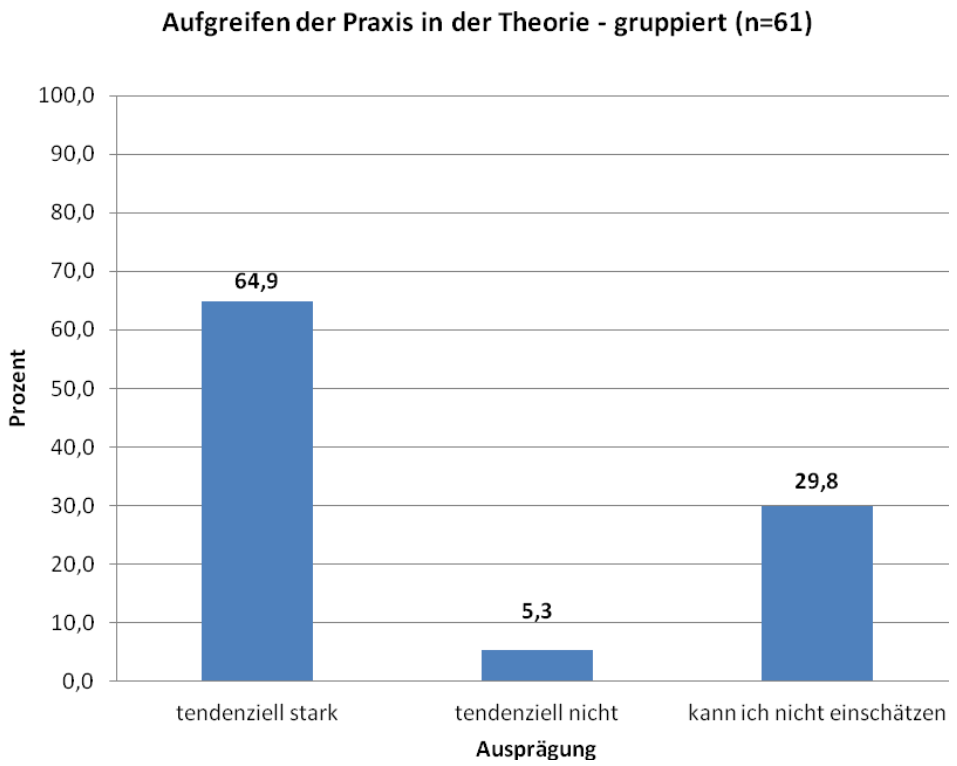

Abbildung 63: Aufgreifen der Praxis in der Theorie (Mentor/innen, t_3)

Umgekehrt werden die Mentor/innen gefragt, inwieweit theoretische Fragestellungen aus dem Schulunterricht in die praktische Tätigkeit der PL-Praktikant/innen einfließen. Die Hälfte (50,9 Prozent) der Mentor/innen schätzt ein, dass die theoretischen Fragestellungen, mit denen sich die PL-Schüler/innen in der Schule auseinandersetzen, in der Praxis aufgegriffen werden *(Theorie in der Praxis)* (vgl. Abb. 64). Dieses Ergebnis kann darauf hindeuten, dass die Hälfte der befragten Mentor/innen sich mit PL-Pädagog/innen hinsichtlich schulischer und praktischer Inhalte auszutauschen scheint. 14,5 Prozent der Mentor/innen sehen demgegenüber keine Verknüpfungen. Dass etwa ein Drittel der Mentor/innen nicht beurteilen kann, ob schulische Inhalte in der Praxis und praktische Inhalte in der Schule aufgegriffen werden, kann ein Hinweis dafür sein, dass es zu diesem Punkt zwischen ihnen und PL-Pädagog/innen keinen Austausch über Lernaufgaben gibt.

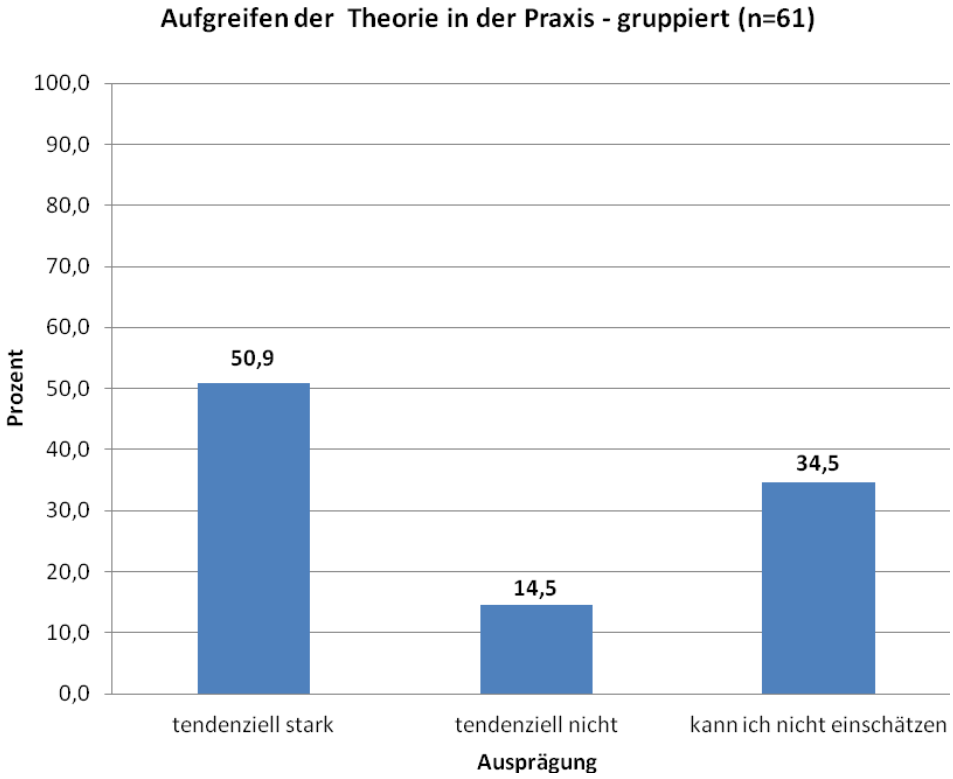

Abbildung 64: Aufgreifen der Theorie in der Praxis (Mentor/innen, t_3)

Zusammenfassung

Kapitel 4.4.2.1: Deskription der Kooperation zwischen Produktivem Lernen und Praxisplatz

Ein Austausch zwischen Mentor/innen und PL-Pädagog/innen findet, so die Einschätzung der Mentor/innen, zu fast 97 Prozent mindestens einmal in mindestens einer von vier Austauschformen statt. Am häufigsten tauschen sich PL-Pädagog/innen und Mentor/innen, nach Einschätzung der Mentor/innen, über organisatorische Fragen und über Probleme der PL-Praktikant/innen aus, am wenigsten über Lernaufgaben und die Entwicklung der PL-Praktikant/innen. Dieser Austausch scheint eher regelmäßig (wöchentlich oder monatlich) stattzufinden.

Im Blick auf den Austausch über Probleme der PL-Praktikant/innen liegt aus Sicht der PL-Pädagog/innen die Initiative meist bei den Mentor/innen. Die Klärung von Problemen scheint zunächst zwischen PL-Pädagog/innen und Mentor/innen zu erfolgen. Erst im zweiten Schritt beziehen PL-Pädagog/innen die PL-Schüler/innen ein und suchen gemeinsam mit ihnen nach Lösungen.

Ein Austausch über die Entwicklung der PL-Praktikant/innen erfolgt auf unterschiedlichen Wegen. Als Medien des Austausches dienen hier z.B. Beurteilungsbogen und wöchentliche Dokumentationen der PL-Schüler/innen. Auch Besuche der PL-Pädagog/innen an den Praxislernorten dienen dem Austausch über die Entwicklung von PL-Schüler/innen. Diese Form der Rückmeldung erfolgt unterschiedlich häufig und mehr oder weniger regelmäßig (nach jedem Arbeitstag, wöchentlich, zwischendurch und/oder am Ende des Trimesters).

In Bezug auf den Austausch über Lernaufgaben erwarten manche PL-Pädagog/innen einerseits von den Mentor/innen, Aufgaben anzuregen und zu entwickeln und die PL-Schüler/innen bei der Bearbeitung zu unterstützen. Andererseits haben andere PL-Pädagog/innen diese Erwartungshaltung nicht und geben stattdessen an, die Aufgaben selbst mit PL-Schüler/innen in der Lernwerkstatt zu entwickeln. Es wird an verschiedenen Stellen deutlich, dass manche PL-Pädagog/innen die Befürchtung haben, Praxislernorte wegen zu hoher Erwartungen verlieren zu können.

In der Einschätzung der Mentor/innen scheinen theoretische Lerninhalte in der Praxis am Praktikumsplatz und praktische Lerninhalte in der Theorie am PL-Standort aufgegriffen zu werden. Allerdings geben ca. 30 Prozent der Mentor/innen an, das Aufgreifen praktischer Inhalte in die Theorie nicht einschätzen zu können und ca. 35 Prozent können keine Angaben zur Aufnahme theoretischer Lerninhalte in der Praxis machen.

4.4.2.2 Eignung der Praxisplätze

Das Lernen in der Praxis ist ein wesentliches Kernelement des Reformansatzes Produktives Lernen. Es ist die Schnittstelle zwischen Schule und gesellschaftlichem Umfeld und verlagert das Lernen an selbst gewählte Praktikumsplätze. Lernen in der Praxis beschränkt sich dabei nicht auf das Sammeln von Erfahrungen in beruflichen Ernstsituationen oder das implizite Lernen bei der Ausführung von Tätigkeiten. Es umfasst darüber hinaus Phasen der Reflexion und der Bearbeitung individueller Themen und Lernaufgaben, so dass praktisches und theoretisches Lernen verknüpft werden können. Ein Bestandteil des Lernens in der Praxis ist die Individuelle Beratung, die konzeptionell sowohl von den PL-Pädagog/innen als auch von den Mentor/innen geleistet werden soll. Insofern ist der Praktikumsplatz ein wesentlicher Bestandteil im Bildungsprozess der Schüler/innen im Rahmen des PL (vgl. Mirow in IPLE 2004, S. 29).
Um konzeptionellen Prämissen des PL, wie die Verknüpfung von theoretischem und praktischem Lernen, die erfolgreiche Berufsorientierung etc., auch in der Umsetzung der Lernform gerecht zu werden, müssen verschiedene Bedingungen an den Praktikumsplätzen erfüllt werden. Hierzu gehört z.B., dass die Mentor/innen der Praxisplätze die PL-Praktikant/innen bei der Durchführung der Lernaufgaben unterstützen, dass sie die PL-Praktikant/innen individuell beraten, dass ihnen die Möglichkeit gegeben wird, vielfältige Tätigkeiten des jeweiligen Berufsfeldes auszuprobieren, dass sie einen hinreichend umfassenden Einblick in das Berufsfeld erlangen und einschätzen können, ob der am Praxisplatz erkundete Beruf ihren Fähigkeiten entspricht.
Im Folgenden werden die Angaben der Mentor/innen und PL-Praktikant/innen zu den entsprechenden Anforderungsbereichen an das Lernen am Praxisplatz dargestellt. Dabei wird auf Angaben aus den Mentor/innen- und PL-Schüler/innenbefragungen des dritten Erhebungszeitpunktes (t_3) Bezug genommen. Vorangestellt werden hier einige Aussagen von PL-Pädagog/innen aus den Interviews zum Zeitpunkt t_3.

Aus Sicht verschiedener PL-Pädagog/innen ist die Qualität der Praktikumsplätze hinsichtlich der gestellten Arbeitsaufgaben, der Tätigkeiten und der Unterstützung durch die Mentor/innen sehr unterschiedlich.[164] Insofern ist nicht jeder Praktikumsplatz für die Anliegen des PL und die Bildungsprozesse der PL-Schüler/innen gleich gut geeignet. An einem Standort lassen PL-Pädagog/innen die PL-Praktikant/innen einschätzen, ob ein Betrieb als Praxisplatz geeignet ist. Dazu haben sie einen Katalog mit den verschiedenen Betrieben zusammengestellt, der Orientierung für andere, an den Betrieben interessierende, PL-Schüler/innen geben soll:

> *„Wir haben also über die letzten zwei Jahre jetzt einen Praxislernortkatalog erstellt hier mit Praxisplätzen, die unsere Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich gesucht haben, die sie aber auch bewertet haben, um eine Empfehlung ganz einfach für Suchende zu geben. Die können sich also vorab dort informieren und genauso wie es eben Teilnehmerinnen und Teilnehmer gibt, die gut oder schlecht sind, gibt es auch Praxisplätze, die geeigneter sind oder weniger geeignet. Und um das ein bisschen zu steuern auch, lassen wir das die Schüler selber einschätzen“ (M3.L8.72).*

[164] Die Frage im Interviewleitfaden für die PL-Pädagog/innen lautet: „Das PL basiert auf einer engen Kooperation zwischen Praxislernplätzen und PL-Lernwerkstatt. Worin genau bzw. in welchen konkreten Handlungen besteht diese Kooperation? Sind Sie damit zufrieden? Wie stellen Sie sich die Zusammenarbeit idealerweise vor?“.

Ein PL-Pädagoge hebt die Bedeutung der pädagogischen Betreuung im Betrieb durch den/die Praxismentor/in hervor:

> *„Es gibt ganz wenige Ausnahmen, wo man wirklich sagen muss, da kannst du keinen Schüler hinschicken, das geht nicht. Es muss ja natürlich auch ein gewisser pädagogischer Wille da sein, sich einem Praktikanten, der dort aus dem Produktiven Lernen kommt, widmen zu wollen. Es genügt nicht nur, genügend Aufgaben zu haben, sondern man muss ihm einfach auch ein Ohr und eine helfende Hand mal bieten können. Und wenn das nicht organisiert werden kann innerhalb eines Unternehmens, was ich durchaus verstehen kann in der wirtschaftlichen Situation heute, dann ist das aber auch kein geeigneter Praxislernort für uns" (M3.L8.74).*

PL-Praktikant/innen werden, wie eine PL-Pädagogin erläutert, gelegentlich als (kostenlose) Arbeitskraft betrachtet und eingesetzt:

> *„Wie gesagt, es gibt solche und solche Praxismentoren. Es gibt welche, die verstehen das, die hinterfragen das, die fordern auch unsere Schüler entsprechend. Es gibt aber auch welche, die nutzen sie als Arbeitskraft, das darf man nicht beschönigen. Das ist eben auch der Fall. Und die sind froh über jede helfende Hand. Gucken Sie sich in der Pflegebranche um. Da, die nehmen jeden. Die haben kaum Zeit, sich mal hinzusetzen und irgend 'ner theoretischen Arbeit nachzugehen, geschweige denn irgendeinen Plan zu machen" (M3.L8.86).*

Als nicht geeignet beschreibt eine PL-Pädagogin solche Praxisplätze, in denen die PL-Praktikant/innen keine/n feste/n Ansprechpartner/in haben. Gleichzeitig hebt sie hervor, auf die wenigen Praxisplätze angewiesen zu sein, auch wenn diese aus ihrer Sicht nicht geeignet sind. Sie äußert sich zudem im Blick darauf besorgt, Praxisbetriebe möglicherweise zu verlieren:

> *„Es gibt einige, die sind sehr interessiert daran, die arbeiten auch mit den Schülern zusammen, die geben ihnen Hinweise, aber es gibt auch viele, die die Verantwortung abgeben an irgendwelche anderen Mitarbeiter und dann diese Mitarbeiter fragen: 'Na, wie war er denn nun diese vier Wochen, du hast dich doch um ihn gekümmert.' Also oder die werden zu mehreren rumgereicht, weil das kann man auch gar nicht verlangen, finde ich. Wir sind schon oftmals dankbar, wenn die uns überhaupt die Schüler abnehmen, wir sind bloß ein kleiner Ort hier und wir haben relativ wenige Produktionspraxisbetriebe und einige, wie gesagt, haben die Schüler auch schon versaut in Anführungsstrichen, wenn sie eben da mit schlechter Laune, mit schlechter Arbeitsmoral angefangen haben oder sie schludrig gewesen sind" (M3.L4.62).*

Um zu klären, ob die Praxisplätze die für die Bildungs- und Persönlichkeitsentwicklung der PL-Schüler/innen als notwendig erachteten Anforderungen erfüllen, wird im Folgenden die Darstellung um die Sicht von PL-Schüler/innen und Mentor/innen zu folgenden Aspekten ergänzt:

- Unterstützung der PL-Praktikant/innen bei Lernaufgaben,
- Beratung der PL-Praktikant/innen durch Mentor/innen,
- Ausprobieren der PL-Praktikant/innen,
- Gewinnen eines tiefen Einblicks in das Berufsfeld,
- Durchführen vielfältiger Tätigkeiten im Berufsfeld,
- Herausfinden, ob das Berufsfeld den Fähigkeiten der PL-Praktikant/innen entspricht.

Zur Beschreibung dieser Aspekte werden Auszüge aus den Interviews mit den PL-Pädagog/innen zum Zeitpunkt t_3, Antworten von PL-Schüler/innen aus Fragebogen zu den Zeitpunkten t_2 (während des dritten Praktikums) und t_3 (während des sechsten Praktikums) sowie von Mentor/innen zum Zeitpunkt t_3 (während des sechsten Praktikums) zugrunde gelegt und einander gegenüber gestellt.

Unterstützung der PL-Praktikant/innen bei Lernaufgaben

Konzeptionell sollen die PL-Praktikant/innen in ihrem Praktikumsbetrieb Lernaufgaben bearbeiten, die sich aus der konkreten Tätigkeit am Praxisplatz ergeben. Dementsprechend soll die Bearbeitung der Lernaufgaben durch die Mentor/innen begleitet und unterstützt werden. Dass die didaktische Verzahnung zwischen praktischen Tätigkeiten und theoretischen Lerninhalten besonders wichtig ist und hohe Anforderungen an die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Praxisplätzen stellt, wird bereits in Kapitel 4.4.2.1 „Deskription der Kooperation zwischen Produktivem Lernen und Praxisplatz“ dargestellt.

Eine PL-Pädagogin kommt auf Unterschiede in der Betreuung bei Lernaufgaben in verschiedenen Praxisbetrieben zu sprechen. So gebe es einerseits Mentor/innen, die Anregungen für Aufgaben geben und sich gemeinsam über mögliche Aufgaben mit den PL-Schüler/innen auseinandersetzen und solche, die PL-Schüler/innen wenig Raum für das Bearbeiten von Aufgaben geben. Die nachfolgend zitierte PL-Pädagogin nimmt dies als Problem wahr und fügt hinzu, dass aufgrund knapper Zeitressourcen in den Praxisbetrieben die PL-Schüler/innen nicht zum Bearbeiten ihrer Aufgaben kommen und diese dann zu Hause oder in der Lernwerkstatt nachholen müssen:

> *„Und wir haben da ganz unterschiedliche Erfahrungen gemacht, also Mentoren, die sich ganz rührend um unsere Schützlinge gekümmert haben, die also wirklich an ihren Praxisorten den auch mal eine Stunde rausgenommen haben, sich mit ihm hingesetzt haben und bestimmte Sachen durchgesprochen haben. ‘Was habt ihr dazu in der Schule gemacht?‘ Oder Anregungen gegeben für Erkundungsaufgaben. ‘Das kann man untersuchen, das kann man noch mal erfragen oder nachgucken.‘ Also, wenn das, das war dann deutlich zu spüren, weil wir dann auch in der Individuellen Beratung viel leichter haben ‘Mein Mentor hat gesagt, dass man…‘ Da merkt man, wo ist Zusammenarbeit da? Und dann haben wir aber auch Praxislernorte, wo wir wirklich schon mehrmals da waren und wirklich drum gebeten haben, die brauchen auch Zeit für ihre Aufgaben und diese Zeit oder auch der Platz, der Raum wird ihnen gar nicht eingeräumt, das ist dann natürlich, wenn es darum geht, eben viel Arbeit zu erledigen an dem Praxislernort, wenn keine Zeit ist, wenn das alles so hektisch geht, dann ist es natürlich, die sind kaputt, also das haben wir dann beobachtet, die sind richtig gehend von dem Arbeitstag geschafft. Ja klar, weil wenn sie wirklich jetzt aus der 7. Klasse gekommen sind, wie alt sind sie, 14? Da haben die wirklich dann zu tun mit so einem Arbeitstag. Das ist dann richtig, die Eltern sagen, die fallen um, schlafen zu Haus erst mal. Ja, ist klar. Und wenn dann eben nichts mehr, wenn kein Raum mehr für diese Aufgaben bleibt, ja wann sollen sie dann? Zu Hause machen sie die dann auch nicht mehr und hier schaffen wir nicht alles aufzuarbeiten dann.“ (M3.L3.57).*

Die Mentor/innen werden gefragt, wie sehr sie den/die PL-Praktikant/in bei der Bearbeitung der Lernaufgaben unterstützt haben. Lernaufgaben werden im betreffenden Fragebogen als Aufgaben beschrieben, die sich aus der Praxis ergeben und in der Schule theoretisch aufgearbeitet werden.[165] Die Ergebnisse der Angaben auf der bipolaren sechsstufigen Antwortskala von (1) „ja, sehr“ bis (6) „nein, gar nicht“ werden in der folgenden Abbildung (vgl. Abb. 65) gruppiert dargestellt („tendenziell ja“ (Ausprägungen 1, 2 und 3), und „tendenziell nein“ (Ausprägungen 4, 5 und 6)). Die nachfolgende Verteilung gibt Aufschluss darüber, inwiefern Mentor/innen PL-Schüler/innen bei ihren Lernaufgaben unterstützen. 72,7 Prozent der Mentor/innen geben an, PL-Schüler/innen tendenziell zu unterstützen. Fast ein Drittel (27,3 Prozent) der Mentor/innen gibt an, tendenziell nicht bei Lernaufgaben zu unterstützen. Der Anteil dieser Mentor/innen kann als „hoch“ bezeichnet werden.

[165] Die Frage im Fragebogen für die Mentor/innen lautet: „Unterstützten Sie die/den PL-Praktikant/in bei der Bearbeitung der Lernaufgaben (Aufgaben, die sich aus Praxis ergeben und in der Schule theoretisch aufgearbeitet werden)?“.

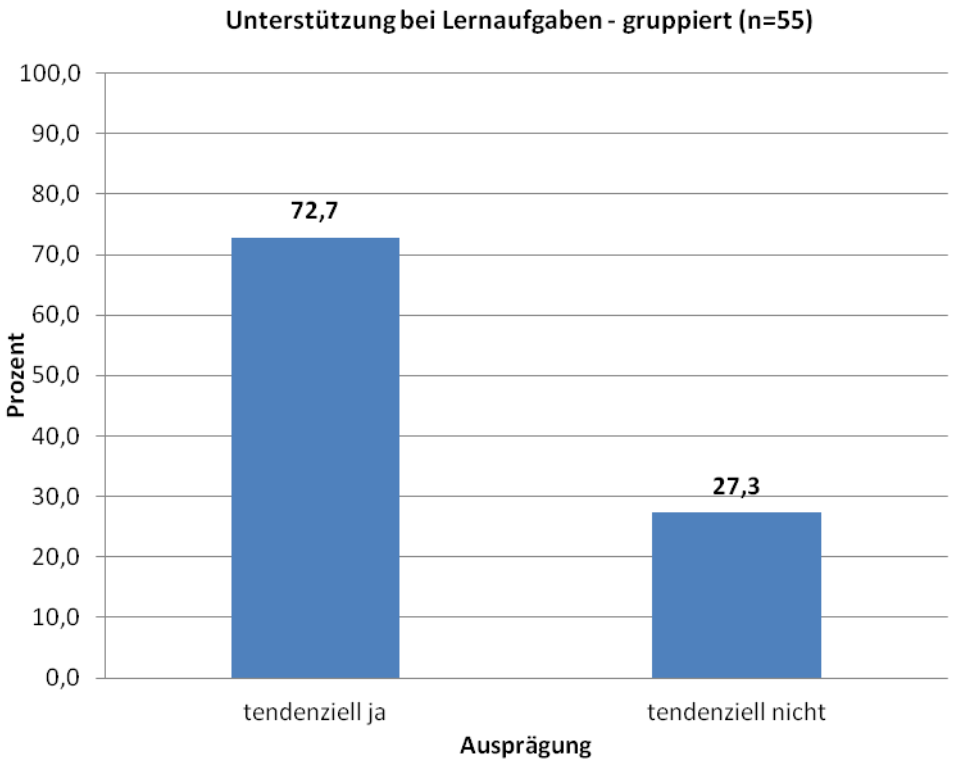

Abbildung 65: Unterstützung bei Lernaufgaben – gruppiert (Mentor/innen, t_3)

Beratungen zwischen Mentor/innen und PL-Praktikant/innen

Mentor/innen werden gefragt, ob regelmäßige Beratungen mit PL-Praktikant/innen stattfinden, wenn ja, mit welcher Frequenz und welche Themen Gegenstand der Beratungen sind.[166] 81,4 Prozent der Mentor/innen geben an, die PL-Praktikant/innen regelmäßig zu beraten (vgl. Tab. Anhang). Tägliche Beratungsgespräche führen 38,3 Prozent durch, wöchentliche Beratungen führen nach eigenen Angaben 36,2 Prozent der Mentor/innen durch. Jeweils 12,8 Prozent geben an, sich alle zwei Wochen oder einmal im Monat mit den PL-Schüler/innen für Beratungen zu treffen. Einmalige Beratungsgespräche finden nach Angaben der Mentor/innen gar nicht statt (vgl. Tab. Anhang). Thematisch decken die Beratungsgespräche eine große Bandbreite ab. Die meisten Mentor/innen geben an, in den Besprechungen die aktuellen Arbeitsaufgaben und Arbeitsabläufe zu thematisieren. Weitere Themen sind die Besprechung der Lernaufgaben, fachbezogene Sachverhalte, die Auswertung des Tages, der fachliche Umgang mit Kollegen, die berufliche Orientierung, die Persönlichkeit der PL-Praktikant/innen (selbstbewusstes Auftreten, Motivation, Pünktlichkeit, Sozialverhalten, Konzentrationsfähigkeit) sowie die Entwicklung der PL-Praktikant/innen im Arbeitsprozess.

18,6 Prozent der Mentor/innen geben an, keine Beratungsgespräche durchzuführen.

[166] Die Fragen im Fragebogen für die Mentor/innen lauten: „Finden regelmäßige Beratungen mit der/dem PL-Praktikant/in statt?“ sowie „Welche Themen waren hauptsächlich Gegenstand der Beratungen? Worum ging es konkret?“.

Ausprobieren der PL-Praktikant/innen

Mentor/innen äußern sich zum Zeitpunkt t_3 darüber, ob sich PL-Praktikant/innen im Praktikum ausprobieren können.[167] Die sechsstufige, bipolare Antwortskala von (1) „ja, sehr“ bis (6) „gar nicht“ wird zu „tendenziell sehr“ (Ausprägungen 1, 2 und 3) und „tendenziell nicht“ (Ausprägungen 4, 5 und 6) gruppiert. Die Mehrheit der Mentor/innen, 91,8 Prozent, gibt an, dass sich PL-Praktikant/innen aus ihrer Sicht „tendenziell sehr“ ausprobieren können. Dagegen schätzen mit 8,2 Prozent der Mentor/innen dies nicht so ein (vgl. Abb. 66).

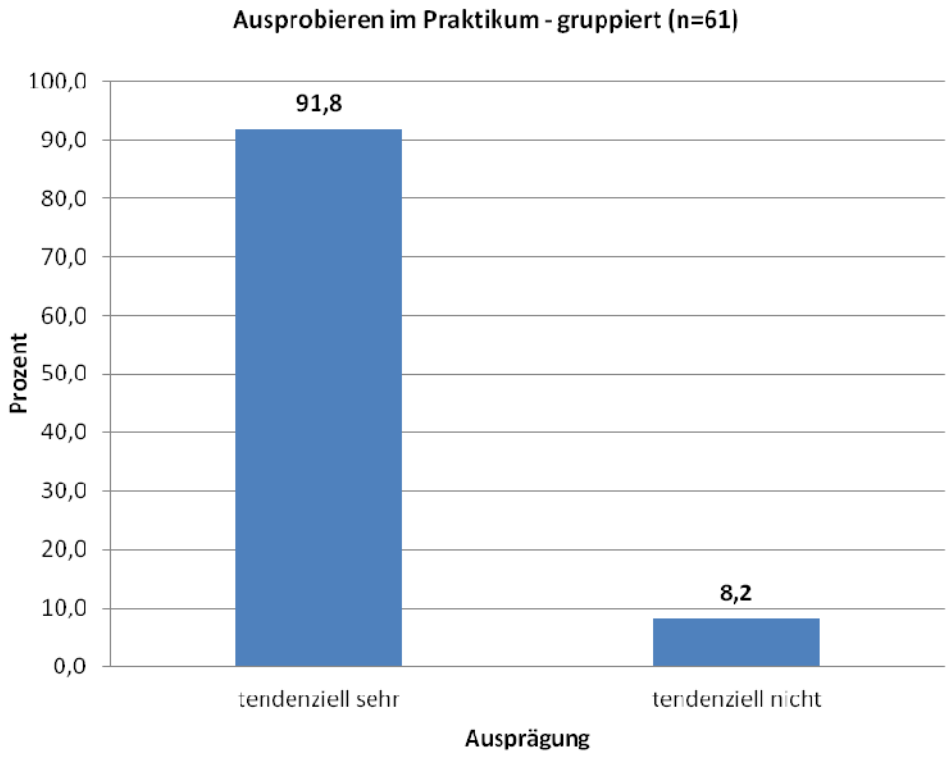

Abbildung 66: Ausprobieren im Praktikum – gruppiert (Mentor/innen, t_3)

Gewinnen eines tiefen Einblicks in das Berufsfeld

Der Frage zum Zeitpunkt t_3, ob die Mentor/innen den Eindruck haben, dass die PL-Praktikant/innen einen hinreichend umfassenden Einblick in die Tätigkeit des Berufes erlangt haben,[168] stimmt die Mehrheit der Mentor/innen (95,1 Prozent) „tendenziell sehr“ zu (vgl. Abb. 67). 4,9 Prozent der Mentor/innen geben an, dass PL-Praktikant/innen „tendenziell wenig“ Einblick erhalten haben. Die Ausprägung (6) „gar nicht“ ist nicht belegt. Aus Sicht der Mentor/innen können zusammenfassend alle PL-Praktikant/innen Einblicke in das Berufsfeld erhalten.

[167] Die Frage im Fragebogen für die Mentor/innen lautet: „Haben sie den Eindruck, dass sich die/der PL-Praktikant/in im Praktikum ausprobiert hat?“.

[168] Die Frage im Fragebogen für die Mentor/innen lautet: „Haben Sie den Eindruck, dass die/der PL-Praktikant/in einen hinreichend umfassenden Einblick in die Tätigkeit des Berufs gewonnen hat?“ Die sechsstufige Antwortskala (1) „ja, sehr“, (6) „gar nicht“ wird in die Bereiche „tendenziell sehr“ (Ausprägungen 1 bis 3) und „tendenziell wenig“ (Ausprägungen 4 bis 6) gruppiert.

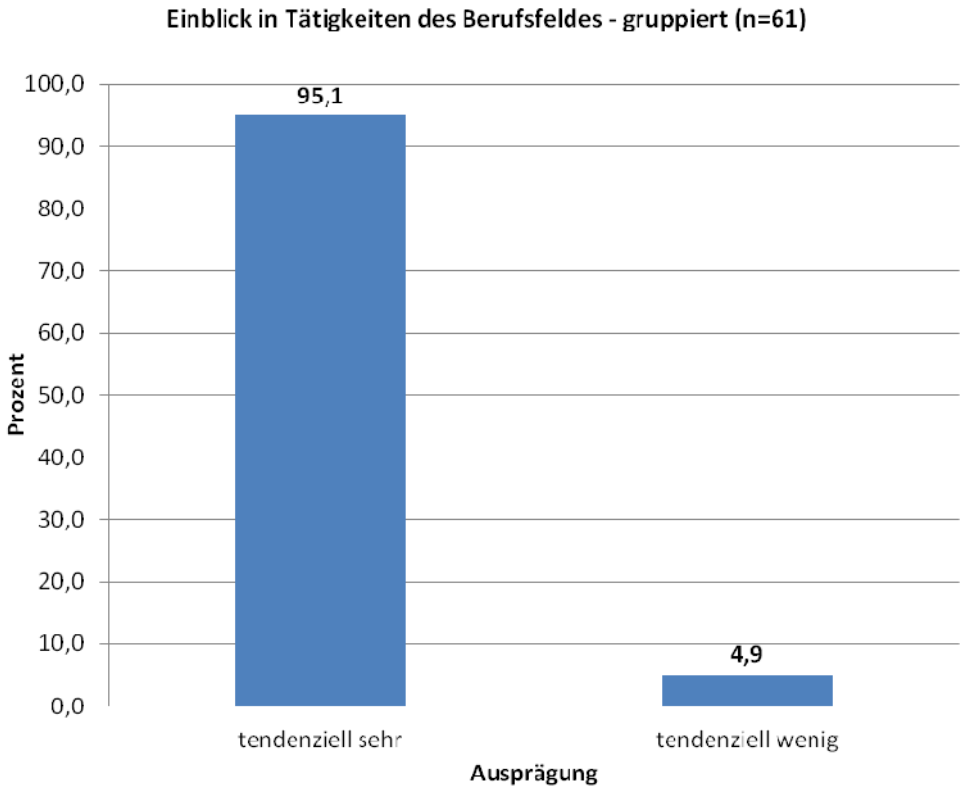

Abbildung 67: Gewinnung eines tiefen Einblicks in das Berufsfeld – gruppiert (Mentor/innen, t_3)

Die PL-Praktikant/innen werden zu zwei Zeitpunkten, während des dritten und des sechsten Praktikums (t_2 und t_3), befragt, ob sie den Eindruck haben, einen tiefen Einblick in den Beruf gewonnen zu haben.[169] Bei einer Gegenüberstellung der PL-Schüler/innenantworten der Erhebungszeitpunkte t_2 und t_3 fallen kaum Unterschiede auf.[170] Tendenziell betrachtet haben während des dritten 80,4 Prozent (t_2) und während des sechsten Praktikums 83,5 Prozent (t_3) der PL-Schüler/innen angegeben, einen tendenziell tiefen Einblick in das Berufsfeld erhalten zu haben (vgl. Abb. 68). Es ist für t_3 also ein leichter Anstieg zu vermerken. Unentschlossen („weder noch“) zeigen sich während des dritten Praktikums 13,1 Prozent und im sechsten 13,6 Prozent der PL-Praktikant/innen. Tendenziell keinen tiefen Einblick haben im dritten Praktikum ca. 6,5 Prozent und im sechsten Praktikum 2,9 Prozent der PL-Schüler/innen bekommen. Damit ist während des Erhebungszeitraumes t_3 ein leichter Rückgang derjenigen PL-Schüler/innen zu verzeichnen, die tendenziell keinen Einblick hatten.

[169] Die Frage im Fragebogen für die PL-Schüler/innen lautet: „Hast Du den Eindruck, einen tiefen Einblick in den Beruf/das Berufsfeld gewonnen zu haben?“.

[170] Beide Befragungen aus den Zeitpunkten t_2 und t_3 werden mit Fragebogen durchgeführt. Die Skala beinhaltet die Ausprägungen von (1) „trifft zu“ bis (5) „trifft gar nicht zu“. Die Ausprägungen werden gruppiert zu (1) und (2) in „tendenziell zutreffend“, (3) zu „weder noch“ und (4) und (5) zu „tendenziell nicht zutreffend“.

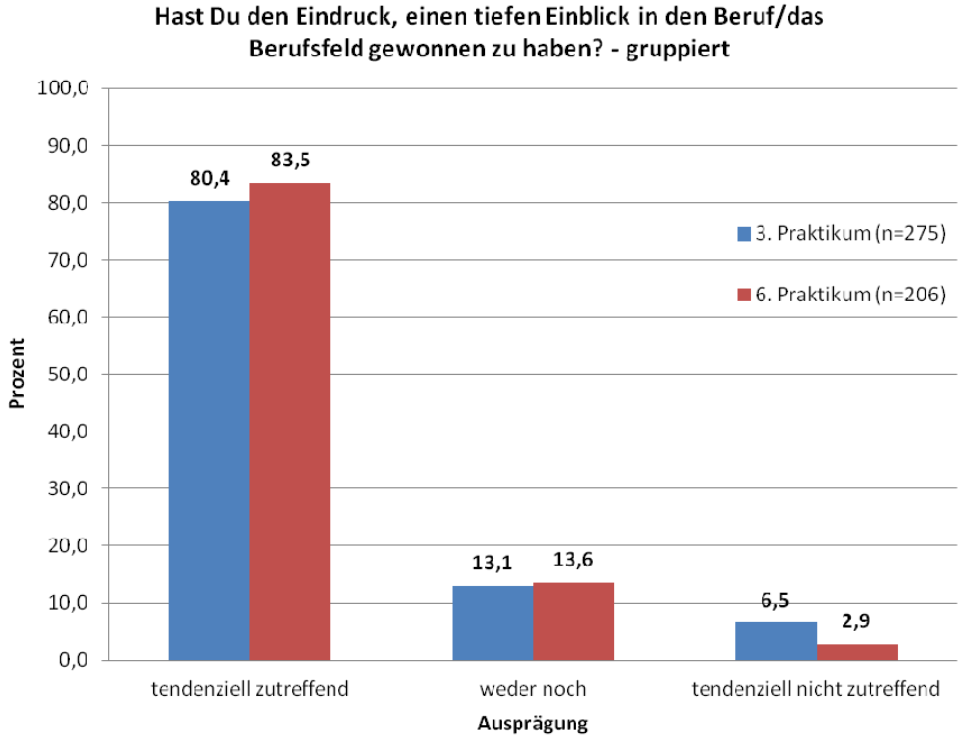

Abbildung 68: Tiefer Einblick in den Beruf – gruppiert (PL-Schüler/innen, t_2 und t_3)

Durchführen vielfältiger Tätigkeiten im Berufsfeld

Die Mentor/innen werden zum Zeitpunkt t_3 um ihre Einschätzung zu der Frage gebeten, ob die PL-Praktikant/innen im Verlauf des Praktikums vielfältige Tätigkeiten des Berufsfeldes durchgeführt haben.[171] Die sechsstufige Antwortskala von (1) „ja, sehr stark“ bis (6) „nein, nur sehr wenig“ wird zu zwei Bereichen „tendenziell ja“ (Ausprägung 1, 2 und 3) und „tendenziell wenig“ (Ausprägung 4, 5 und 6) zusammengefasst (vgl. Abb. 69). Die Mehrheit der Mentor/innen, so zeigt sich, bestätigt diese Frage (86,4 Prozent). Der Anteil der Mentor/innen, der angibt, dass PL-Praktikant/innen „tendenziell wenig“ vielfältige Tätigkeiten im Berufsfeld ausüben können, liegt bei 13,6 Prozent und ist somit deutlich geringer.

[171] Die Frage des Fragebogens lautet: „Ein Ziel des Praktikums ist es, möglichst vielfältige Tätigkeiten in dem Berufsfeld durchzuführen. Ließ sich das in diesem Praktikum realisieren?“.

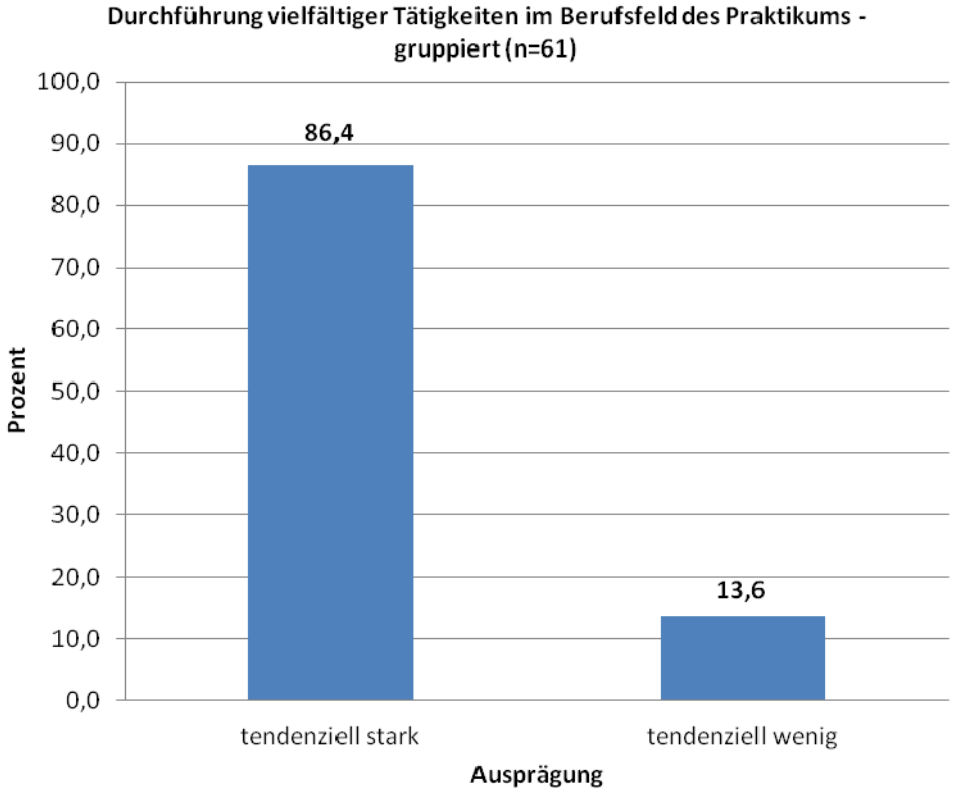

Abbildung 69: Durchführung vielfältiger Tätigkeiten – gruppiert (Mentor/innen, t_3)

PL-Praktikant/innen werden zu den Zeitpunkten t_2 (während des drittens Praktikums) und t_3 (während des sechsten Praktikums) ebenfalls um ihre Einschätzung dazu gebeten, ob sie verschiedene Tätigkeiten im Praktikum ausführen können.[172] Die fünfstufige Antwortskala von (1) „sehr viele“ bis (5) „keine“ wird in die drei Bereiche (1) „tendenziell viele“ (Ausprägungen 1 und 2), (2) „weder noch“ sowie (3) „tendenziell keine“ (Ausprägungen 4 und 5) gruppiert. Während zum Zeitpunkt t_2 74,3 Prozent der PL-Schüler/innen angeben, vielfältige Tätigkeiten ausüben zu können, sind es zum Zeitpunkt t_3 mit 83,8 Prozent fast 10 Prozent mehr (vgl. Abb. 70). Unentschlossen („weder noch“) zeigen sich während des dritten Praktikums 22,1 Prozent der PL-Schüler/innen und während des dritten Praktikums 13,8 Prozent. 3,6 Prozent der PL-Schüler/innen geben zum Zeitpunkt t_2 an, „tendenziell keine“ vielfältigen Tätigkeiten auszuüben. Zum Zeitpunkt t_3 sind es 2,4 Prozent, wobei die Ausprägung (5) „keine“ nicht belegt ist.

[172] Die Frage für PL-Schüler/innen im Fragebogen lautet: „Konntest/durftest Du verschiedene Tätigkeiten des Berufes/Berufsfeldes im Praktikum ausführen?“.

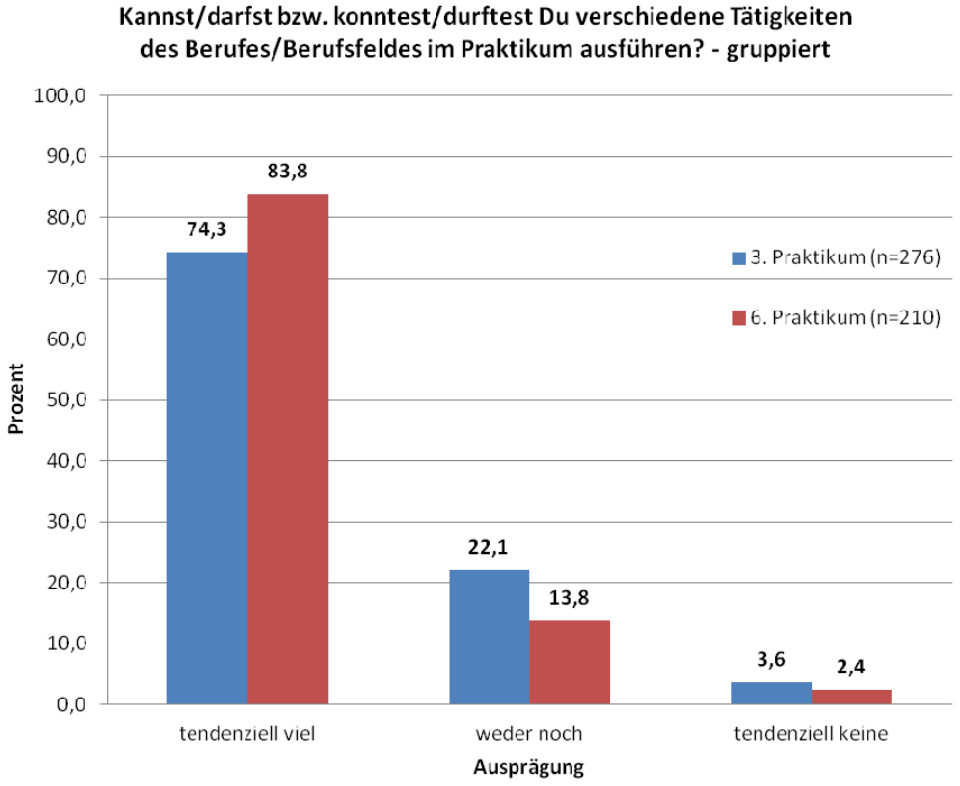

Abbildung 70: Ausführung verschiedener Tätigkeiten – gruppiert (PL-Schüler/innen, t_2 und t_3)

Es kann festgehalten werden, dass ein ähnlich großer Anteil der PL-Schüler/innen und Mentor/innen zum Zeitpunkt t_3 angibt, dass die PL-Schüler/innen vielfältige Tätigkeiten ausüben können. Zwischen dem dritten und dem sechsten Praktikum nimmt der Anteil der PL-Praktikant/innen, der vielfältige Tätigkeiten ausführen kann, nach eigener Einschätzung zu. Es kann vermutet werden, dass die Erfahrungen der PL-Schüler/innen zum Erhebungszeitpunkt t_2 im Blick auf die Eignung von Praxisplätzen zu einer möglicherweise erhöhten Achtsamkeit zum Erhebungszeitpunkt t_3 führen.

Herausfinden, ob das Berufsfeld den Fähigkeiten der PL-Praktikant/innen entspricht

PL-Schüler/innen werden gefragt, ob sie herausfinden können, ob und inwieweit das Berufsfeld ihren Fähigkeiten entspricht.[173] Während des dritten Praktikums (t_2) geben 66,3 Prozent der PL-Schüler/innen an, herausfinden zu können, ob das Berufsfeld ihren Fähigkeiten entspricht.[174] Während des sechsten Praktikums (t_3) ist hier ein Anstieg von fast 14 Prozent auf 81 Prozent zu verzeichnen. Es fällt auf, dass während des dritten Praktikums noch 25,6 Prozent hierzu keine Einschätzung („weder noch“) abgeben können, während es im Laufe des sechsten Praktikums nur noch 14,2 Prozent sind. Tendenziell keine Erkenntnisse zur Passung von Berufsfeldanforderungen und eigenen Fähigkeiten können zu beiden Zeitpunkten jeweils 8,1 Prozent (t_2) bzw. 4,7 Prozent (t_3) der PL-Schüler/innen gewinnen (vgl. Abb. 71).

[173] Die Fragen im Fragebogen lauten: „Kannst Du im Praktikum herausfinden, ob/ inwieweit das Berufsfeld Deinen Fähigkeiten entspricht?“ (3. Praktikum) sowie „Konntest Du im Praktikum herausfinden, ob das Berufsfeld Deinen Fähigkeiten entspricht?“ (6. Praktikum).

[174] Die fünfstufige Antwortskala mit (1) „ja, sehr“ bis (5) „überhaupt nicht“ wird für die Auswertung gruppiert in (1) „tendenziell sehr“ (Ausprägungen 1 und 2), (2) „weder noch“ (Ausprägung 3) sowie (3) „tendenziell nicht“ (Ausprägungen 4 und 5).

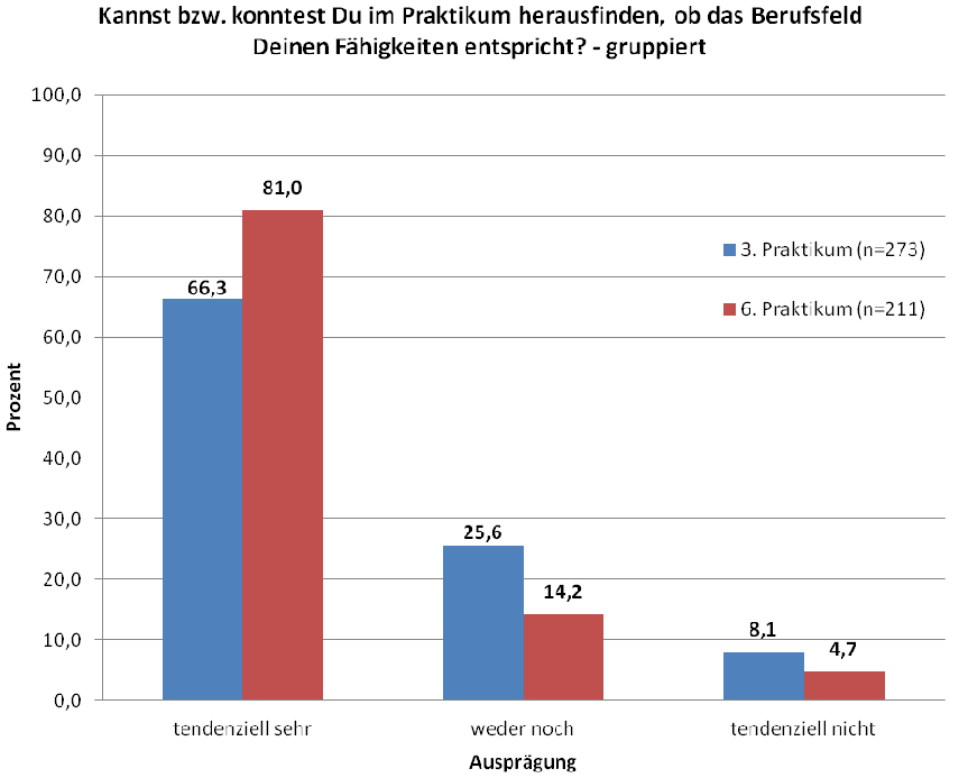

Abbildung 71: Herausfinden, ob das Berufsfeld Fähigkeiten entspricht – gruppiert (PL-Schüler/innen, t_3 und t_4)

Mit der Gegenüberstellung der Antworten der PL-Schüler/innen zu beiden Erhebungszeitpunkten wird deutlich, dass im Verlaufe des PL-Projektes und mit der Anzahl an Praktika der Anteil der PL-Schüler/innen, bei denen das Praktikum tendenziell ihren Fähigkeiten entspricht, zunimmt. Dies steht möglicherweise mit einem Zuwachs an Erfahrungen im Zusammenhang, die die PL-Schüler/innen während ihrer Praktika gewinnen.

Zusammenfassung

Kapitel 4.4.2.2: Eignung der Praxisplätze

Aus der Sicht einiger PL-Pädagog/innen werden Praxisplätze vor allem dann als geeignet beschrieben, wenn es für die PL-Schüler/innen feste Ansprechpartner/innen in den Betrieben gibt, wenn sie nicht als kostenlose Arbeitskraft eingesetzt werden und wenn die Mentor/innen die PL-Schüler/innen in verschiedenen Bereichen unterstützen.

Die meisten Mentor/innen geben an, die PL-Schüler/innen bei Lernaufgaben zu unterstützen (72,2 Prozent), sie zu beraten (81,4 Prozent) und den PL-Schüler/innen die Möglichkeit zu geben, sich am Praxisplatz ausprobieren zu können (91,8 Prozent). Der größte Teil der Mentor/innen schätzt damit die Praktikumsbedingungen für diese drei Aspekte deutlich positiv ein. Es zeigt sich demgegenüber aber auch, dass fast 20 Prozent der Mentor/innen angeben, bei Lernaufgaben nicht zu unterstützen. Fast 30 Prozent geben an, PL-Praktikant/innen nicht zu beraten. Diejenigen Mentor/innen, die Beratungen durchführen, thematisieren hierbei v.a. aktuelle Arbeitsaufgaben und Arbeitsabläufe.

PL-Schüler/innen schätzen die Möglichkeiten an den Praxisplätzen in der Tendenz positiv ein. So gibt jeweils die überwiegende Mehrheit nach dem sechsten Praktikum (t_3) an, tendenziell einen umfassenden Einblick in das Berufsfeld zu erhalten (83,5 Prozent), verschiedene Tätigkeiten durchzuführen und herausfinden zu können (83,8 Prozent), ob die Tätigkeiten des Berufsfeldes den eigenen Fähigkeiten (81,0 Prozent) entsprechen. Während des sechsten Praktikums schätzen (z.T. deutlich) mehr PL-Schüler/innen als noch zum dritten Praktikum die genannten Aspekte tendenziell positiv ein.

4.4.2.3 Vorbereitung und Einbezug der Mentor/innen

Wie im vorausgehenden Kapitel bereits erwähnt, wird dem Arbeiten an Praxisplätzen im PL viel Raum gegeben. Das bringt mit sich, dass die Mentor/innen durch die Begleitung der Praktikant/innen einen erheblichen Anteil an deren Bildungsentwicklung haben. Aus der Konzeption des PL ergeben sich verschiedene Aufgaben für die Mentor/innen.[175] Zum einen sollen die Mentor/innen die Praktikant/innen an betrieblichen Abläufen beteiligen und ihnen verschiedene Handlungs- bzw. Tätigkeitsfelder innerhalb des Betriebes/des Unternehmens etc. eröffnen. Zum anderen kommt den Mentor/innen eine wesentliche Aufgabe bei der Überführung praktischer Tätigkeitserfahrungen in theoretische Themen und Lerninhalte zu. Diese Überführung soll durch die Reflexion von Tätigkeitserfahrungen durch die PL-Schüler/innen unterstützt werden, die ihrerseits von den Mentor/innen und den PL-Pädagog/innen veranlasst und gesteuert wird. Faktisch liegt diese Aufgabe bei den Mentor/innen, wenn es darum geht, Praxisaufgaben gemeinsam mit den PL-Schüler/innen zu entwickeln und/oder zu bearbeiten. Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, ob und wie sich die Mentor/innen in den Tätigkeits- und Bildungsprozess der PL-Schüler/innen einbringen und wie sie auf ihre Aufgabe als Mentor/in vorbereitet werden. Grundlage für die Beantwortung dieser Fragen sind Interviews mit PL-Pädagog/innen sowie Angaben der Mentor/innen in den Fragebogen zum Zeitpunkt t_3.

Vorbereitung der Mentor/innen

PL-Pädagog/innen werden zum Zeitpunkt t_3 befragt, in welcher Form und durch wen die Mentor/innen auf ihre Tätigkeit vorbereitet werden.[176] Viele PL-Pädagog/innen berichten, dass die Vorbereitung hauptsächlich die durch PL-Schüler/innen erfolgt. Die Aufgabe der PL-Schüler/innen bestehe darin, den ersten Kontakt zu ihren Mentor/innen herzustellen sowie das Projekt PL vorzustellen. Beispielhaft steht dafür folgende Aussage:

> *„Das müssen die Schüler alleine machen. Sie müssen das PL vorstellen. Auch das lernen sie in der Orientierungsphase, dass sie dann eben hingehen, das Produktive Lernen vorstellen. Bei, wir merken das dann schon ganz schnell, dann sagt der Dingsbums: 'Ja ja, ist ok, weiß ich schon, wir hatten schon welche hier.' Das ist ja sehr unterschiedlich. Und wo sie es nicht wissen, müssen sie das machen, das üben wir auch, dass sie sich da ordentlich bewegen. Ja und dann kriegen sie entweder den Chef oder jemand anderes als Mentor an die Seite gestellt" (M3.L2.146).*

In der Regel wenden sich PL-Pädagog/innen, nachdem die PL-Schüler/innen sich und das Produktive Lernen vorgestellt haben, an den Praxisplatz bzw. an den/die Mentor/in. Die Gründe dafür sind verschieden. Einige PL-Pädagog/innen stellen heraus, dass eine weitere Vorstellung des Projektes durch PL-Pädagog/innen selbst nötig ist, da PL-Schüler/innen den

[175] Ein Ziel des PL ist die Überwindung der „Lernenteignung des traditionellen Unterrichts", die sich aus der Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten ohne praktische Notwendigkeit ergibt. Das Handeln in gesellschaftlichen Tätigkeitsfeldern zielt nicht zuerst auf Lernen, sondern auf Beteiligung an Ernstsituationen und Produktion. Im zweiten Schritt wird Tätigkeit als Lernprozess verstanden, indem die Erfahrungen reflektiert und das Handeln qualifiziert wird. Die Zwecke der kulturellen Werkzeuge werden somit in den Lernprozess zurückgeholt, die Notwendigkeit und Angemessenheit von Lernen wird erfahrbar (Mirow in IPLE 2004, S. 29).

[176] Der Fragenkomplex im Interviewleitfaden für die PL-Pädagog/innen lautet: „Wissen Sie, in welcher Form und durch wen die Praxis-Mentor/innen auf ihre Tätigkeit vorbereitet werden? Wenn ja, beschreiben Sie das doch bitte einmal ganz kurz. Wie bewerten Sie dies ggf.?".

Mentor/innen aus ihrer Sicht nicht immer alle notwendigen Informationen über das Projekt geben. Oftmals geschieht dies allerdings ganz routiniert, wie das dritte Zitat beispielhaft belegt:

> *„Eigentlich ja die Aufgabe von dem Schüler in dem Moment, wo sie sich um den Praxisplatz bewerben. Fällt ja schon auf, dass der Zeitraum ja relativ lang ist und dass sie nur 3 Tage in der Woche kommen und da setzte ich voraus, oder ich als Praxismentor würde fragen, wie das kommt. Und dann wäre man ja sofort im Gespräch. Aber aus der Erfahrung heraus wissen wir, dass die Teilnehmer also sehr wenig über Produktives Lernen erzählen. Oder eben nur wirklich die Eckpunkte, sodass wir dann immer noch mal gehen und informieren und auch den Mentoren erklären, was die Schüler aus der Praxis heraus für Aufgaben zu erledigen haben. Also dass wir sie auch als Ansprechpartner für die Teilnehmer gewinnen. Ja, das obliegt dann uns schon" (M3.L6.154).*

> *„Sie werden eigentlich, meines Wissens nach nur dadurch vorbereitet, dass wir ihnen erklären, wenn wir dann hinkommen und ihnen sagen: 'Also hier hatte sich ja der und der bei Ihnen angemeldet.' Da sind wir ja meistens mit dabei und dann im Idealfall erklärt der Teilnehmer selber kurz was zum Produktiven Lernen, kommt aber so ein bisschen drauf an, was da nun für ein Typ ist, ob der gleich von Anfang an so ein bisschen erzählt oder ob sie eher noch so ein bisschen zurückhaltend sind, aber ich glaube, wir sind die einzigen, die sie da so ein bisschen drauf vorbereiten. Ansonsten sind das einfach Lebenserfahrung, gesunder Menschenverstand, auf den man sich da verlassen können muss, sonst, wenn wir die auch noch extra schulen müsste" (M3.L9.81).*

> *„[U]nd bei uns läuft das immer so ab: Der Schüler fragt und wenn wir dann merken, er kann, dann schalten wir uns ein und wir gehen grundsätzlich, wenn es neue Plätze sind, bevor irgendwas passiert, an diese Praxisplätze und versuchen, das Produktive Lernen vorzustellen. [...] Und wir fahren drei Mal in diesem einen Trimester an die Praxislernorte und erkundigen uns, wie oft und, wenn es Probleme gibt, dann wissen sie ganz genau, der AB ist geschaltet. Aber wie gesagt, es kommt auch immer darauf an, was ist es, wie viel Stress, wie ist der Arbeitsablauf an so einem Praxislernort? Hat er einen festen Ansprechpartner, oder läuft er irgendwo mit?" (M3.L1.81).*

In Abhängigkeit von den zeitlichen Ressourcen der Mentor/innen findet an einigen Standorten während des Trimesters eine fortlaufende Kontaktpflege zu den Praxisbetrieben statt. Im folgenden Beispiel berichtet die PL-Pädagogin davon, den/die Praxismentor/in dreimal pro Trimester zu treffen und am Ende des Trimesters mit ihm/ihr zusammen das Praktikum auszuwerten. Im zweiten Beispiel erklärt die PL-Pädagogin ebenfalls, sich mehrmals im Trimester mit den Mentor/innen zu treffen, wobei sie beim ersten Besuch das PL-Konzept erläutert. Sie überlegt außerdem, einen Mentor/innenstammtisch zu installieren. Unklar bleibt allerdings, ob Mentor/innen einen Bedarf dazu sehen:

> *„Wir suchen in der Regel alle Praxislernorte drei Mal im Trimester auf. Das heißt, wir treffen binnen einer Woche nach Trimesterbeginn das erste Mal aufeinander mit den Praxismentoren und dann mittendrin und zum Ende zur Auswertung noch einmal. Man muss aber sagen, dass wir die weitaus meisten Praxismentoren jetzt ja schon auch kennen. Das heißt, sie haben zwar wechselnde Teilnehmer, aber auch wechselnde Beraterinnen und Berater kennengelernt, aber im Grunde wissen wir voneinander und wir wissen, wie wir arbeiten und das funktioniert sehr gut" (M3.L8.72).*

> *„Also im Moment sieht das so aus, dass wir unsere Teilnehmer mindestens zwei Mal im Trimester am Praxislernort besuchen. Also ziemlich am Anfang des Trimesters und dann noch mal zum Ende hin. Den ersten Besuch nutzen wir dann um den Praxismentoren zu erklären, was ist eigentlich noch mal Produktives Lernen, wenn es ein neuer Betrieb ist, manche kennen das dann ja auch schon. Wir wünschten uns aber auch einfach auch noch mehr Kooperation und da muss ich jetzt gestehen, liegt es an uns. Wir hatten, oder wir haben die Idee eines Mentorenstammtisches zum Beispiel, scheuen uns aber immer noch davor, das wirklich mal anzugehen, weil wir noch nicht so ganz genau wissen: Wie groß ist das Bedürfnis bei den Praxismentoren? Was erwarten die eigentlich? Also wir wissen ganz genau, was wir von denen erwarten, wenn wir ihnen einen Schüler schicken. Aber das läuft eben nicht so 100-prozentig, deswegen dieser Mentorenstammtisch" (M3.L6.148).*

Andere Formen, Mentor/innen über das PL zu informieren, sind neben direkten Gesprächen auch Flyer über das PL oder Gespräche am Telefon. Eine PL-Pädagogin nimmt sich vor, Mentor/innen im folgenden Trimester Informationsmaterial zur Verfügung zu stellen. Eine andere berichtet von Absprachen zwischen ihr und Mentor/innen über die Aufgaben von PL-Praktikant/innen am Telefon:

„Ich habe das immer bisher mündlich gemacht und habe nur unsere Visitenkarte da gelassen. Habe jetzt aber gemerkt, es ist vielleicht doch günstiger, und das ist jetzt eine Erfahrung, die ich einfach für´s nächste Trimester mitnehme, ich werde den Flyer vom Bildungsministerium das nächste Mal auch noch mit reinreichen, sodass, man erzählt zwar sehr viel, aber man weiß ja selbst, wenn das im Arbeitsalltag ist und man hat vielleicht schon den nächsten Auftrag im Kopf, dass da das Ohr nur halb mit zuhört, oder nicht alles aufgenommen wird, oder so wie jetzt eben alles dann aufgenommen wird“ (M3.L3.61).

„Mit den Mentoren? Ja, viele sind da schon bekannt, ja am Telefon oder dass man sagt: ‚Die haben die und die Aufgaben die Schüler, achten Sie bitte mal drauf, oder wenn Sie Aufgaben für mich haben, dass dann, zur Auswertung.‘“ (M3.L4.64).

Manchen PL-Pädagog/innen ist es nicht möglich, die Praxisbetriebe zu besuchen. Als Gründe dafür werden begrenzte zeitliche Ressourcen entweder der Mentor/innen oder der PL-Pädagog/innen genannt. Im dritten Zitat merkt eine PL-Pädagogin an, dass auch das Interesse bei den Mentor/innen vorhanden sein muss, um PL-Praktikant/innen zu begleiten und sich damit zwangsläufig mit dem PL-Konzept vertraut machen zu wollen:

„Naja, ideal, ja, man muss ja immer sehen, das läuft neben ihrer regulären Arbeit. Also man muss da auch Fingerspitzengefühl haben und gucken und sehen: Wie mache ich das am besten, das also für den Mentor also wenig zusätzliche Belastung entsteht? Und das ist eben an manchen Praxisplätzen ist es schwieriger, jemanden zu erreichen als an anderen. Wenn der Mentor immer mit auf Montage ist, dann ist es natürlich schwierig, den zu erreichen. Oder auch im Kindergarten ist es auch problematisch, weil die wirklich die ganze Zeit so eingebunden sind, dass da nicht die Möglichkeit ist, spontan mal einen Besuch zu machen, sondern es muss genau abgestimmt und abgesprochen sein“ (M3.L7.76).

„Ich persönlich, da können die Mentoren gar nichts für, aber ich würde mit mehr Zusammenarbeit gerne wünschen. Aber das würde bedeuten, dass ich noch mehr Zeit haben müsste an die Praxislernorte zu fahren, die habe ich nicht. Also das kommt jetzt so, nicht als Anklage an die Mentoren, sonder aus meiner Sicht heraus würde ich mir das manchmal wünschen“ (M3.L3.71).

„Aber diese eigentliche, diese Arbeiten in der, auch mit den Mentoren kann man oftmals nicht so arbeiten, wie man das eben so möchte. Es gibt einige, die sind sehr interessiert daran, die arbeiten auch mit den Schülern zusammen, die geben ihnen Hinweise, aber es gibt auch viele, die die Verantwortung abgeben an irgendwelche anderen Mitarbeiter und dann diese Mitarbeiten fragen: ‚Na, wie war er denn nun diese 4 Wochen, du hast dich doch um ihn gekümmert.‘ Also oder die werden zu mehreren rumgereicht, weil das kann man auch gar nicht verlangen, finde ich. Wir sind schon oftmals dankbar, wenn die uns überhaupt die Schüler abnehmen, wir sind bloß ein kleiner Ort hier und wir haben relativ wenige Produktionspraxisbetriebe“ (M3.L4.62).

Die Zusammenarbeit zwischen PL-Standort und Praxisplatz ist gleichwohl bedeutsam:

„Dass wir als Pädagogen den Kontakt zu den Praxismentoren halten, dass wir Praxisbesuche machen, Bildungsberatung vor Ort, dass die Mentoren informiert sind über das Bildungskonzept, das ist eine ganz wichtige Sache und die Mentoren also auch die Möglichkeit haben, wenn es irgendwelche Schwierigkeiten gibt, also immer zu uns Kontakt aufzunehmen“ (M3.L7. 72).

An einigen PL-Standorten in Mecklenburg-Vorpommern bestehen bereits seit längerer Zeit Kontakte zu den Praxisbetrieben:

„Ja, haben wir schon inzwischen, dadurch dass wir eben doch eine ganze Menge Mentoren kennengelernt haben, auch durch die Tätigkeit der Pädagogen aus der ersten Generation, die haben da also auch schon

eine ganze Menge Kontakte geknüpft. Und es gibt einige, wo man weiß, da kann ich immer jemanden hinschicken" (M3.L7.92).

Im Folgenden werden die Einschätzungen der Mentor/innen zu folgenden Aspekten dargestellt:

- Informiertheit über das Produktive Lernen,
- Vertrautheit mit dem Produktiven Lernen,
- Vorbereitung auf die Mentor/innentätigkeit und
- Unterschiede zum Schulpraktikum.

Informiertheit über PL

Mit der Befragung der Mentor/innen zum Zeitpunkt t_3 im Hinblick auf ihre Vorbereitung und ihren Einbezug in das Konzept des Produktiven Lernens werden die in Fragebogen gemachten Aussagen der PL-Pädagog/innen ergänzt. Auf einer sechsstufigen Skala von (1) „sehr umfassend" bis (6) „überhaupt nicht" können Mentor/innen angeben, wie gut sie sich über das Produktive Lernen informiert fühlen.[177] Die sechsstufige Antwortskala wird zu (1) „tendenziell umfassend" (Ausprägungen 1, 2 und 3) sowie (2) „tendenziell nicht" (Ausprägungen 4, 5 und 6) zusammengefasst. Fast ein Drittel der Mentor/innen (69,6 Prozent) gibt an, sich tendenziell umfassend informiert zu fühlen (vgl. Abb. 72). Die Ausprägung (1) belegen 8,9 Prozent der Mentor/innen, die sich demnach „sehr umfassend" informiert fühlen (vgl. Tab. Anhang). Dieser Anteil ist als gering zu bewerten. Etwas höher, 12,5 Prozent, ist der Anteil der Mentor/innen, der die Ausprägung (6) „überhaupt nicht" belegt und zum Ausdruck bringt, dass sich die Mentor/innen nicht informiert fühlen. Damit fühlen sich tendenziell 30,4 Prozent der Mentor/innen über das PL nicht informiert. Der Anteil wird als hoch eingeschätzt.

[177] Die Frage im Fragebogen für Mentor/innen lautet: „Wie gut fühlen Sie sich über das „Produktive Lernen" (PL) informiert?".

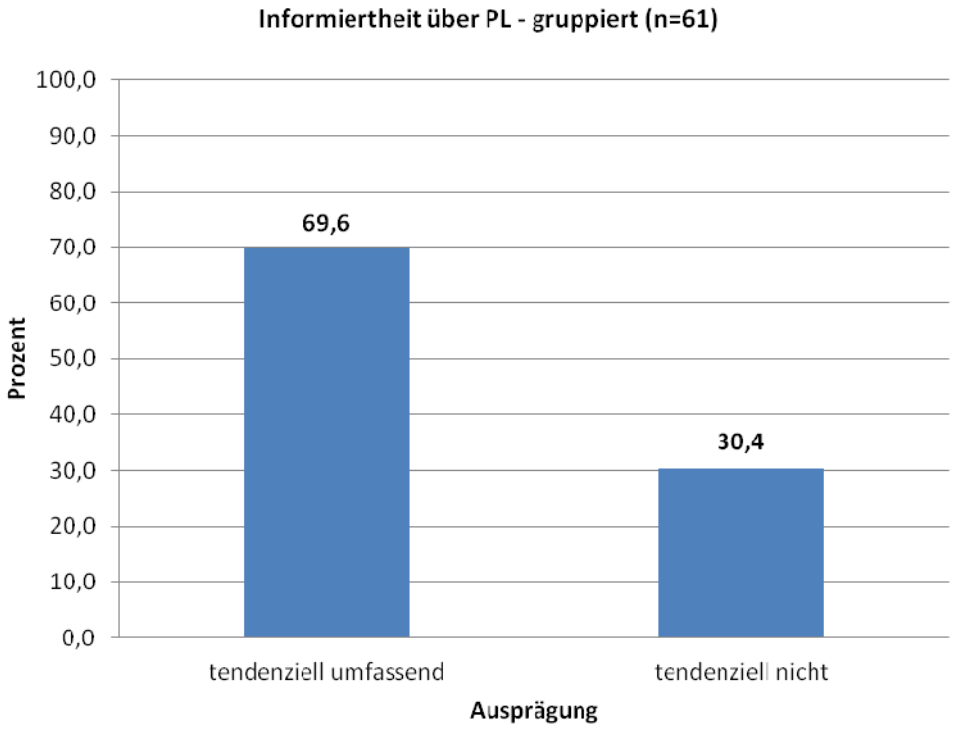

Abbildung 72: Informiertheit über PL – gruppiert (Mentor/innen, t_3)

Die Mentor/innen erhalten nach eigenen Angaben aus unterschiedlichen Quellen Informationen über das Produktive Lernen. Im Fragebogen können sie aus verschiedenen vorgegebenen Antwortmöglichkeiten mehrere auswählen. Dazu gehören die Kategorien „PL-Praktikant/in“, „PL-Pädagog/innen“, „Mitarbeiter/innen des IPLE“, „Info-Broschüren“ und „Sonstige“.[178] Die Mentor/innen geben an, dass sie meistens von PL-Pädagog/innen (71,4 Prozent) und PL-Praktikant/innen (64,3 Prozent) informiert werden (vgl. Tab. Anhang). Dies unterstreicht die Angaben der PL-Pädagog/innen, nach denen sowohl PL-Schüler/innen als auch sie die Aufgabe übernehmen, die Mentor/innen über das PL zu informieren. 14,3 Prozent der Mentor/innen geben zudem an, von Mitarbeiter/innen des IPLE informiert worden zu sein. 25,0 Prozent geben an, mittels Infobroschüren über das Produktive Lernen informiert worden zu sein.

Vertrautheit mit dem Produktiven Lernen

Die Mentor/innen werden im Fragebogen gefragt, wie vertraut sie mit dem Konzept des produktiven Lernens sind. Auf einer sechsstufigen Skala von (1) „sehr“ bis (6) „gar nicht“ können sie angeben, wie vertraut sie mit der inhaltlichen Zielsetzung, mit dem Ablauf und Aufbau sowie mit den Anforderungen an die PL-Schüler/innen sind.[179] Die Ausprägungen (1) bis (6) werden zu (1) „tendenziell sehr“ (Ausprägungen 1, 2 und 3) und zu (2) „tendenziell nicht“ (Ausprägungen 4, 5 und 6) gruppiert.

[178] Die Fragenkomplex im Fragebogen für die Mentor/innen lautet: „Woher stammen Ihre Informationen über das Produktive Lernen? PL-Praktikant/in, PL-Pädagog/innen, Mitarbeiter/innen des IPLE, Info-Broschüren, Sonstiges.“.

[179] Der Fragenkomplex im Fragebogen für die Mentor/innen lautet: „Wie vertraut sind Sie mit dem Konzept des Produktiven Lernens? Die inhaltlichen Zielsetzungen des PL sind mir bekannt. Ablauf und Aufbau des PL sind mir bekannt. Mir ist bekannt, welche Anforderungen im Rahmen des PL an die Schüler/-innen gestellt werden.“.

Mit der inhaltlichen Zielsetzung des PL sind nach eigenen Angaben 75,0 Prozent der Mentor/innen tendenziell vertraut. Die Ausprägung (1) „sehr“ kreuzen 8,9 Prozent der Mentor/innen an. Die meisten Antworten verteilen sich auf die Ausprägungen (2) mit 41,1 Prozent und (3) mit 25 Prozent (vgl. Tab. Anhang). Es geben 25,0 Prozent der Mentor/innen an, tendenziell nicht mit der inhaltlichen Zielsetzung vertraut zu sein, wobei auf die Ausprägung (6) „gar nicht“ 7,1 Prozent der Mentor/innen entfallen (vgl. Abb. 73 sowie Tab. Anhang.).

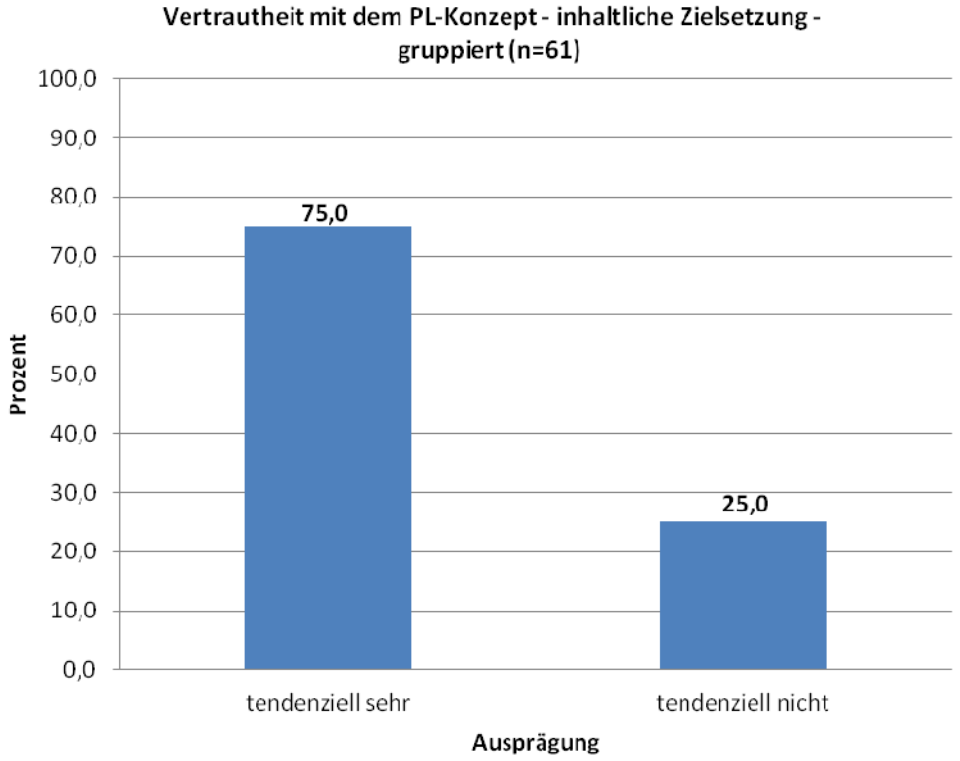

Abbildung 73: Vertrautheit mit dem PL-Konzept – inhaltliche Zielsetzung – gruppiert (Mentor/innen, t_3)

Mit dem Ablauf und Aufbau des Produktiven Lernens sind nach eigenen Angaben 80,0 Prozent der Mentor/innen tendenziell vertraut (vgl. Abb. 74), wobei 9,1 Prozent der Mentor/innen die Ausprägung (1) „sehr“ ankreuzen. Die meisten Mentor/innen positionieren sich mit ihrer Einschätzung auf den Ausprägungen (2) und (3) mit 40,0 und 30,9 Prozent (vgl. Tab. Anhang). Tendenziell nicht vertraut mit dem Ablauf und Aufbau des PL zeigen sich 20,0 Prozent der Mentor/innen.

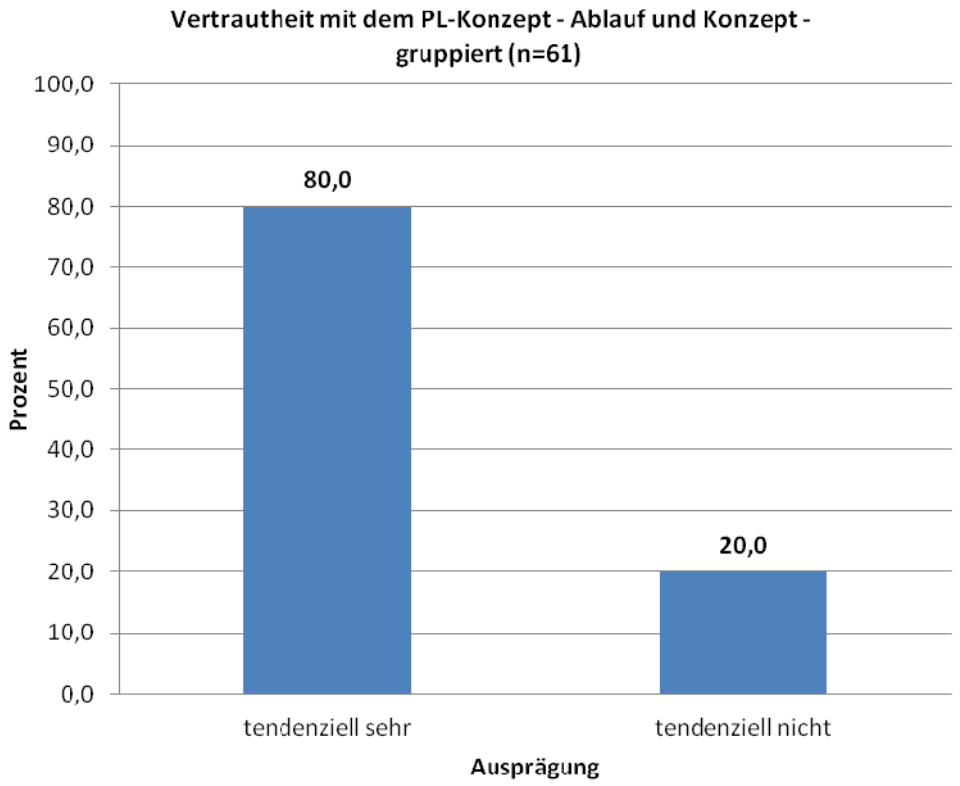

Abbildung 74: Vertrautheit mit dem PL-Konzept – Ablauf und Aufbau – gruppiert (Mentor/innen, t_3)

Ein ähnliches Bild ergibt sich in der Befragung nach der Vertrautheit mit den Anforderungen an die PL-Schüler/innen. 83,9 Prozent der Mentor/innen geben an, tendenziell mit den Anforderungen vertraut zu sein, wobei 8,9 Prozent der Mentor/innen die Ausprägung (1) „sehr“ belegen. Die weiteren Mentor/innen kreuzen vorrangig die Ausprägungen (2) und (3) an (mit 44,6 Prozent und 30,4 Prozent) (vgl. Tab. Anhang). Dem stehen 16,1 Prozent der Mentor/innen gegenüber, die angeben, tendenziell keine Kenntnisse über die Anforderungen an PL-Schüler/innen zu haben (vgl. Abb. 75), wobei 7,1 Prozent die Ausprägung (6) „gar nicht“ belegen.

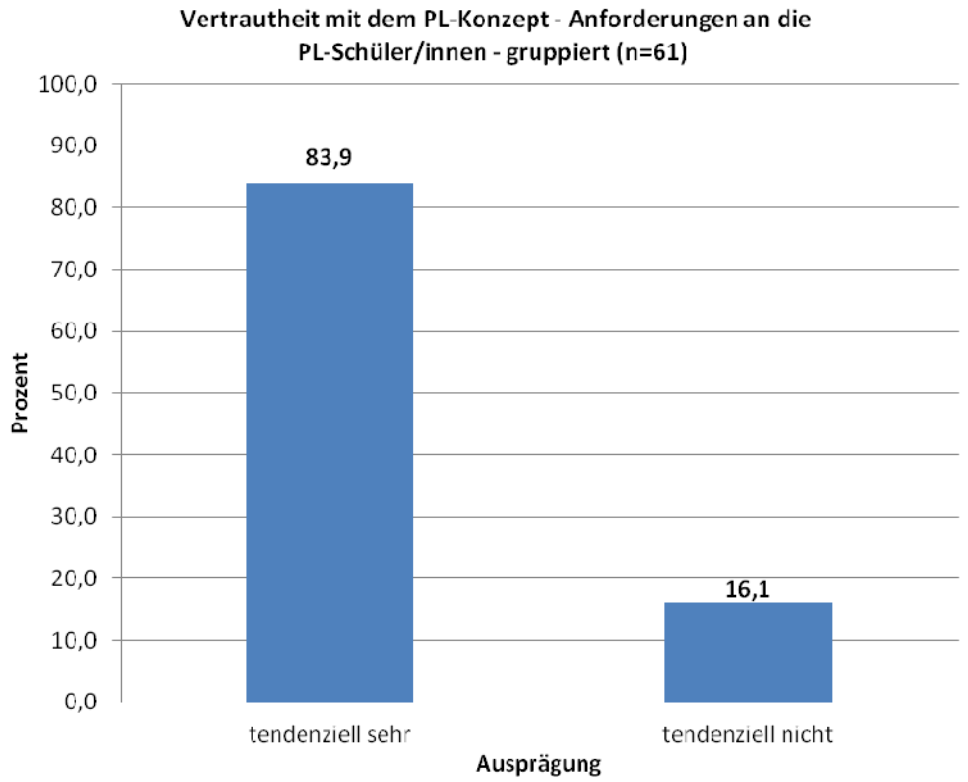

Abbildung 75: Vertrautheit mit dem PL-Konzept – Anforderungen an die PL-Schüler/innen – gruppiert (Mentor/innen, t_3)

Vorbereitung auf die Mentor/innentätigkeit

Da die Mentor/innen eine Schlüsselrolle im Bereich des produktiven Tätigseins und Lernens der PL-Schüler/innen (vgl. Mirow in IPLE 2004, S. 24) und somit eine wichtige Funktion in ihrer Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung einnehmen, ist die Vorbereitung auf ihre Tätigkeit elementar für das Gelingen dieser Lernform. Auf einer zweistufigen Antwortskala mit den Ausprägungen (1) „ja“ und (2) „nein“ werden die Mentor/innen im Fragebogen gefragt, ob sie auf ihre Tätigkeit im Rahmen des Produktiven Lernens vorbereitet wurden und wie umfassend dies aus ihrer Sicht geschah.[180] 32,8 Prozent der Mentor/innen geben an, vorbereitet worden zu sein. 67,2 Prozent können dies nicht bestätigen (vgl. Tab. Anhang).[181] Der Anteil derer, die nach eigenen Angaben keine Vorbereitung in ihre spezifische Mentor/innenrolle erhalten hat, ist als hoch einzuschätzen. Von denjenigen, die angeben, vorbereitet worden zu sein, geben 54,8 Prozent der Mentor/innen an, tendenziell umfassend und 45,2 Prozent tendenziell nicht umfassend auf ihre Rolle als Mentor/in vorbereitet worden zu sein (vgl. Abb. 76). Der Anteil der Mentor/innen, der sich tendenziell als nicht umfassend vorbereitet betrachtet, ist ebenfalls als hoch einzuschätzen.

[180] Die Fragen im Fragebogen für Mentor/innen lauten: „Werden Sie auf die Mentorentätigkeit im Rahmen des Produktiven Lernens vorbereitet?“ sowie „Wie umfassend war die Vorbereitung Ihrer Meinung nach?“.

[181] Bei dieser Frage wird eine Skala mit den Ausprägungen (1) = „ja“ und (2) = „nein“ angelegt.

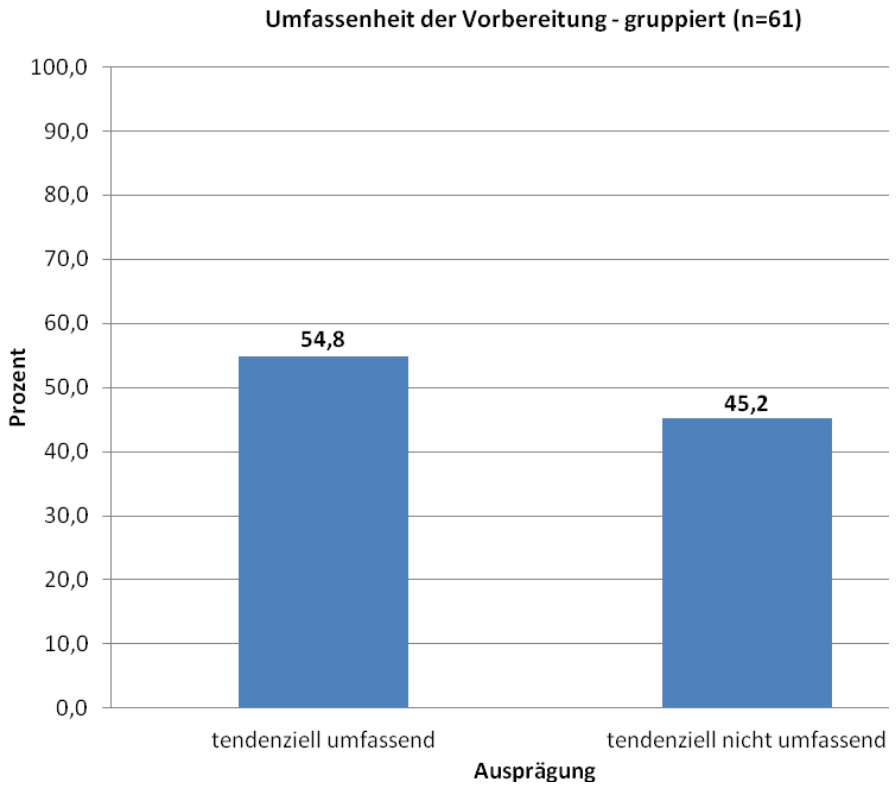

Abbildung 76: Umfassenheit der Vorbereitung – gruppiert (Mentor/innen, t_3)

Über die Art und Weise der Vorbereitungen und darüber, wer diese ggf. durchführt, geben die Mentor/innen in den offenen Fragen der Fragebogen nur wenige Antworten.[182] Aus diesen geht hervor, dass sie insbesondere von den PL-Pädagog/innen vorbereitet werden.[183] Die Aussagen enthalten keine Anhaltspunkte darauf, in welcher Form die Vorbereitung stattgefunden hat, welche Hinweise zum Projekt gegeben werden oder welche Erwartungen an sie bzw. den Praxisplatz gestellt werden. Es wird aus den wenigen Antworten auch nicht deutlich, ob Ziele der Praktikumstätigkeit erläutert werden.
In einer offenen Frage können Mentor/innen Änderungswünsche hinsichtlich der Vorbereitung auf die Rolle als Mentor/in äußern.[184] Drei Mentor/innen wünschen sich mehr Informationen über das Projekt PL. Weiteren Bedarf sehen sie darin, mehr Kontakt zu den PL-Pädagog/innen und zu den Eltern der PL-Schüler/innen zu haben. Darüber hinaus schlagen sie vor, mehr Informationen über die persönliche Situation der/des PL-Schülerin/Schülers vor Beginn des Praktikums zu erhalten. Die Nennung konkreter Erwartungen von PL-Pädagog/innen an sie als Mentor/innen stellt einen weiteren Wunsch dar.

[182] Die offene Frage im Fragebogen für Mentor/innen lautet: „Wenn ja, worin bestand die Vorbereitung? Wer hat Sie ggf. vorbereitet?“.

[183] Beispielhaft sind dafür folgende Antworten: „v. Praktikumslehrern“ (M3.M109); „Besprechung der Einzelheiten, vom Lehrer aus der Schule“ (M3.M332); „Frau S. (Klassenleiterin); Gespräch fand statt“ (M3.M386); „Information über den Praktikanten, Wünsche des Praktikanten, PL-Pädagog/innen“ (M3.M488).

[184] Die offene Frage im Fragebogen für Mentor/innen lautet: „Was hätten Sie sich noch gewünscht? Haben Sie Änderungswünsche?“.

Unterschiede zum Schulpraktikum

Das Praktikum im Produktiven Lernen unterscheidet sich konzeptionell von herkömmlichen Praktika. Allerdings müssen die Mentor/innen über die Konzeption des PL und die ihnen zukommenden Aufgaben aufgeklärt sein, wenn sie im Sinne des Konzepts handlungsfähig sein sollen. Die Mentor/innen werden gefragt, ob sich das PL-Praktikum von „herkömmlichen" Schulpraktika unterscheidet.[185] Sie können ihre Angaben auf einer Skala mit den Ausprägungen (1) „ja" und (2) „nein" machen. 58,2 Prozent der Mentor/innen geben hier an, einen Unterschied wahrzunehmen, während 41,8 Prozent Unterschiede nicht bestätigen können (vgl. Tab. Anhang). Der Anteil der Mentor/innen, die keine Unterschiede sehen, ist als hoch einzuschätzen. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass sie mit dem Konzept des Produktiven Lernens nicht ausreichend vertraut sind. Einige Mentor/innen nennen verschiedene Unterscheidungsmerkmale. So sehen einige Unterschiede in der zeitlichen Dauer[186], die von ihnen zudem als positiv betrachtet wird, da durch ein längeres Praktikum die Einarbeitung und der Einblick in das Arbeitsfeld intensiviert werden kann. Darüber hinaus können PL-Schüler/innen im Gegensatz zu einem kürzeren Praktikum auch komplexe Arbeitsabfolgen kennenlernen. Als weiteren Unterschied nennen einige Mentor/innen die Verknüpfung zwischen PL-Standort und Praxisplatz.[187] Ein/e Mentor/in meint, dass PL-Praktikant/innen im Unterschied zu anderen Praktikant/innen reifer seien.[188]

Einbezug der Mentor/innen

Ein Einbezug der Mentor/innen in das Produktive Lernen kann theoretisch plausibel vor allem dann erfolgen, wenn ihnen klar ist, welche Aufgaben und Tätigkeiten ihnen als Mentor/innen zukommen. Der Einbezug der Mentor/innen konkretisiert sich an ihren Aufgaben im Rahmen des Produktiven Lernens. Die Aufgaben der Mentor/innen liegen beispielsweise in der Beratung und der Anleitung der PL-Schüler/innen in Bezug auf deren Lernprozess.[189] In der „Rahmenkonzeption für Produktives Lernen in Mecklenburg-Vorpommern" wird dies so formuliert: „Die Schüler bringen ihren Bildungsprozess selbständig voran, unterstützt durch regelmäßige Beratung seitens der Lehrer und von Experten der Praxis, den Praxismentoren, individuell und in der Gruppe" (MBWK M-V 2009c, S. 40). Ferner muss „an den Praxisplätzen [...] ein Praktiker bereit sein, den Schüler als Praxismentor zu beraten. Verschiedenartige

---

[185] Die Fragenkomplex im Fragebogen für Mentor/innen lautet: „Unterscheidet sich das PL-Praktikum von "herkömmlichen Schulpraktika? Wenn ja, worin sehen Sie die Unterschiede?".

[186] „Da zeitlich länger, bessere Anlernmöglichkeiten zu komplexeren Arbeitsgängen" (M3.M7).

„Der längere Zeitraum des Praktikum bringt mehr Einblick in die Tätigkeit des Berufes" (M3.M37).

„Durch die Langfristigkeit dieses Praktikums hat der Schüler die Möglichkeit, sich intensiver mit den betriebs- und berufsspezifischen Besonderheiten auseinanderzusetzen. Mitarbeiter und Schüler haben die Möglichkeit sich besser verstehen und kennen zu lernen" (M3.M468).

[187] „Übertragung von eigenen Aufgabenbereichen!; Praktikant ist lernender Mitarbeiter; er lernt nicht nur ‚Neues', sondern muss dieses Wissen effektiv für die Praktikumsstelle einsetzen, Verknüpfung Schule Praktikum durch Aufgaben u. Lehrerbesuche als PL mit Einbeziehung des Mentors" (M3.M39).

„Die meißten Praktika sind einfach viel zu kurz, wobei die Schüler keinen vollständigen Einblick in den Beruf erhalten. Dieses war hier nicht der Fall. Hervorzuheben ist auch die gute Zusammenarbeit mit der Schule (jeweilige Lehrer)" (M3.M217).

„gezielte schriftliche Aufgaben" (M3.M492).

[188] „Die Praktikanten des PL-Praktikums waren reifer als sonstige Schulpraktikanten und können Arbeiten, die anstehen, erkennen und ausfüren" (M3.M74).

[189] In den programmatischen Schriften zum PL werden die Aufgabenfelder der Mentor/innen stückweise und an verschiedenen Stellen erwähnt. Explizite und zusammengefasste Beschreibungen liegen nicht vor.

Tätigkeiten unterschiedlicher Komplexität ermöglichen den Schülern, ihr Anspruchsniveau zu finden und hinreichend wichtige Problemstellungen aufkommen zu lassen“ (vgl. ebd., S. 45).
Im vorausgehenden Kapitel 4.4.2.2 „Eignung der Praxisplätze“ werden bereits verschiedene Tätigkeitsbereiche der Praxismentor/innen aus Sicht der Mentor/innen genannt. Hier wird erkennbar, dass die Mentor/innen aus eigener Sicht die PL-Praktikant/innen tendenziell bei ihren Lernaufgaben unterstützen, ihnen verschiedene Tätigkeitsfelder des Berufes aufzeigen, sie bei ihren praktischen Tätigkeiten anleiten (im Rahmen von Beratungsgesprächen) und sie in ihrer Entwicklung beraten und unterstützen.
Die Interviews mit den PL-Pädagog/innen zum Zeitpunkt t_3 werden mit Blick auf ihre Aussagen zu den Aufgabenbereichen und zum Einbezug der Mentor/innen ausgewertet. Von Interesse ist dabei die Frage, ob und wie sich die Mentor/innen in den Tätigkeits- und Bildungsprozess der PL-Schüler/innen einbringen. Die PL-Pädagog/innen nennen in den Interviews verschiedene Aufgaben, die die Mentor/innen aus ihrer Sicht erfüllen bzw. erfüllen sollten. In Kap. 4.4.2.1 „Deskription der Kooperation zwischen Produktivem Lernen und Praxisplatz“ werden einige dieser Aufgaben sowie verschiedene Wege, die Mentor/innen einzubeziehen, bereits beschrieben. Dazu gehören insbesondere die Unterstützung bei Lernaufgaben und Rückmeldungen der Mentor/innen über die PL-Praktikant/innen:

> *„Und wir haben da ganz unterschiedliche Erfahrungen gemacht, also Mentoren, die sich ganz rührend um unsere Schützlinge gekümmert haben, die also wirklich an ihren Praxisorten den auch mal eine Stunde rausgenommen haben, sich mit ihm hingesetzt haben und bestimmte Sachen durchgesprochen haben. `Was habt ihr dazu in der Schule gemacht?´ Oder Anregungen gegeben für Erkundungsaufgaben ´Das kann man untersuchen, das kann man noch mal erfragen oder nachgucken.´ Also, wenn das, das war dann deutlich zu spüren, weil wir dann auch in der individuellen Beratung viel leichter haben ´Mein Mentor hat gesagt, dass man…´ Da merkt man, wo ist Zusammenarbeit da? Und dann haben wir aber auch Praxislernorte, wo wir wirklich schon mehrmals da waren und wirklich drum gebeten haben, die brauchen auch Zeit für ihre Aufgaben und diese Zeit oder auch der Platz, der Raum wird ihnen gar nicht eingeräumt“ (M3.L3.57).*

> *„Ja, also einmal natürlich fordern wir die sowieso ein, weil wir die mit in unseren Bildungsbericht mit einbeziehen, die kriegen also einmal im Trimester einen Fragebogen von uns auf dem sie den Praktikanten einschätzen. Also bestimmte Kompetenzen, Eigenschaften, aber natürlich auch Verhaltensweisen werden eingeschätzt. Und dann aber eben auch durch die Gespräche, die wir zwischendurch führen. Weil wir sind ja, wir gehen ja nicht nur einmal hin am Anfang und dann am Ende wieder, sondern haben auch zwischendurch Kontakt. Und da kriegen wir natürlich schon Rückmeldungen“ (M3.L9.77).*

Wie oben bereits beschrieben, wünschen sich darüber hinaus manche PL-Pädagog/innen eine intensivere Zusammenarbeit mit den Mentor/innen. In einer offenen Frage können Mentor/innen zum Zeitpunkt t_3 angeben, worin sie ihre Aufgaben als Mentor/innen sehen.[190] Sie nennen insbesondere die Einführung der PL-Praktikant/innen in die entsprechende praktische Tätigkeit, wie das Erklären von Arbeitsabläufen, Einweisungen in die Aufgabenverteilung, Informationen zur Sicherheit am Arbeitsplatz usw. als ihre Aufgaben.[191] Aus wenigen Aussagen geht hervor, dass Mentor/innen ihre Rolle auch in der Entwicklung von Lernaufgaben[192], in der Unterstützung bei der Selbstständigen Produktiven Aufgabe (SPA)[193],

[190] Die offene Frage im Fragebogen der Mentor/innen lautet: „Welche Tätigkeiten ergeben sich für Sie aus der Aufgabe, die/der PL-Praktikant/in am Praxislernort zu begleiten? Worin bestand die Begleitung konkret?“.

[191] Beispielhaft stehen dafür folgende Zitate: „Einweisung und Aufgabenverteilung, Kontrolle der ausgeführten Arbeiten, für alle Frage parat zu sein“ (M3.M43); „Räderwechseln; Werkstatt reinigen; Kundenumgang“ (M3.M47); „Arbeitseinweisung; fachliche Erläuterungen; Überwachung der Tätigkeiten; als Ansprechpartner bereit stehen“ (M3.M114).

[192] „Aufgabenentwicklung, Übertragung an der Praktikanten, Zwischenkontrolle und Korrekturbesprechung, Wissenstandskontrolle nach Aufgabendurchführung, Widerholung von Aufgaben um Aufschluss über Lernfähigkeit zu erhalten“ (M3.M38).

in der Reflexion über die Arbeit der PL-Schüler/innen und in der Unterstützung der PL-Schüler/innen zur selbstständigen Gestaltung ihrer individuellen Bildungsprozesse[194] sehen.

[193] „Einarbeitung der Praktikantin; zeigen von Handlungsabläufen bzw. Tätigkeiten; Vorbereitung von SPA“ (M3.M41).

[194] „Betreuung; Planung/ Kontrolle/ Erfolgskontrolle des Einsatzes; Motivation; Reflexionsgespräche“ (M3.M39).

Zusammenfassung

Kapitel 4.4.2.3: Vorbereitung und Einbezug der Mentor/innen

Es zeigt sich, dass in vielen Fällen zunächst PL-Schüler/innen und anschließend PL-Pädagog/innen die Mentor/innen auf ihre Aufgaben und Rollen vorbereiten. Weitere Informationsquellen sind aus Sicht der Mentor/innen Informationsflyer und Mitarbeiter/innen des IPLE. Nach eigenen Angaben fühlen sich die meisten Mentor/innen über das Produktive Lernen informiert (69,6 Prozent). Die meisten von ihnen geben zudem an, mit den inhaltlichen Zielsetzungen, mit dem Ablauf und Aufbau des PL sowie mit den Anforderungen an die PL-Praktikant/innen vertraut zu sein. Demgegenüber geben zwischen 20 bis 30 Prozent der Mentor/innen an, sich nicht informiert zu fühlen sowie mit dem Ablauf des PL, seinem Aufbau und den Anforderungen an die PL-Praktikant/innen eher nicht vertraut zu sein. Darüber hinaus geben 67,2 Prozent der Mentor/innen an, nicht auf ihre Tätigkeit im PL vorbereitet worden zu sein.

Die Mentor/innen sind offenbar unterschiedlich gut und umfassend über das PL und ihre Aufgaben und Rollen im PL informiert, mit den konzeptionellen und strukturellen Hintergründen vertraut bzw. auf das PL-Praktikum vorbereitet.

Im Hinblick auf den Einbezug der Mentor/innen zeigt sich, dass sie ihre Aufgabe im Rahmen des PL-Praktikums vorrangig in der fachlichen Beratung und Lehre sehen. Einige Mentor/innen betrachten z.B. die Unterstützung der PL-Praktikant/innen bei ihrer Schulpraktischen Aufgabe und, allgemeiner, in ihrem individuellen Bildungsprozess als ihre Aufgabe.

4.4.3 Kooperation zwischen Produktivem Lernen und Stammschule

Die Standorte des Produktiven Lernens, d.h. der PL-Lernwerkstätten, sind in Mecklenburg-Vorpommern an ihre jeweilige Stammschule strukturell angebunden. Aufgrund sehr unterschiedlicher Rahmenbedingungen für Regelschulen und Produktives Lernen ist trotz der Anbindung ein weitgehend autonomes Arbeiten für die Lernalternative PL notwendig. Aus diesem Grunde sind die PL-Lernwerkstätten von den Stammschulen in der Regel räumlich separiert. Die Separierung gestaltet sich dabei unterschiedlich. Manche Lernwerkstätten haben Räume innerhalb der Stammschule bezogen, andere haben Räume in einem Gebäude außerhalb des Campus der Stammschule eingerichtet. Eine Beschreibung der Kooperation zwischen den Akteur/innen der PL-Standorte und denen der Stammschulen wird vor dem Hintergrund der Autonomie der PL-Lernwerkstätten einerseits und der Integration in das Stammschulgeschehen andererseits erfolgen.

In einem ersten Schritt werden zunächst die Schnittstellen zwischen der Arbeit der PL-Pädagog/innen der PL-Lernwerkstätten und den Akteur/innen der Stammschule beschrieben. Für eine Kooperation zwischen PL-Lernwerkstätten und Stammschulen müssen Schnittstellen vorhanden sein, um die Kooperation überhaupt erst möglich zu machen. Schnittstellen der pädagogischen Arbeit sind eine Grundlage, die Kommunikation ermöglicht und als Folge daraus die Entwicklung gemeinsamer Aufgaben und Ziele im Sinne einer Weiterentwicklung von Schule. Im Folgenden werden solche Schnittstellen aus Sicht der PL-Pädagog/innen zu den Zeitpunkten t_1 und t_3 sowie aus Sicht der Schulleitungen zum Zeitpunkt t_1 dargestellt. Bei den folgenden Beschreibungen geht es darum, aus der Sicht der PL-Pädagog/innen und Schulleiter/innen, darzustellen, welche Schnittstellen für Schüler/innen der Stammschule und des PL-Standortes und welche für PL-Pädagog/innen der PL-Lernwerkstatt und der Lehrer/innen der Stammschule durch sie gesehen, geschaffen bzw. genutzt werden.

Schnittstellen zwischen PL-Lernwerkstätten und Stammschulen aus der Sicht von PL-Pädagog/innen und Schulleitungen zum Zeitpunkt t_1

Die befragten PL-Pädagog/innen und Schulleitungen verweisen zum Zeitpunkt t_1 auf Anlässe für Kontakte, die zwischen Schüler/innen der Stammschule und des PL-Standortes sowie zwischen PL-Pädagog/innen und Stammschulkolleg/innen bestehen.[195] Gemeinsame real genutzte bzw. optional in Erwägung gezogene Schnittstellen zwischen den Schüler/innen beider Lernformen umfassen örtliche Gegebenheiten wie den Schulcampus, die Cafeteria, den Pausenhof, aber auch Schülerräte, den Schulchor und Arbeitsgemeinschaften. Als Anlässe für gemeinsame Treffen und Kontakte zwischen Kolleg/innen der Stammschule und des PL-Standortes werden Hospitationen, Feste und Projekte genannt. Eine weitere Schnittstelle stellt die Kommunikation insbesondere des PL-Teams mit der Schulleitung dar.

[195] Die Frage im Interviewleitfaden für PL-Pädagog/innen (t_1) lauten: „Schildern Sie bitte, welche Rahmenbedingungen am Standort sich momentan als eher förderlich erweisen und welche eventuell als eher hinderlich.“.

Die Frage im Interviewleitfaden für Schulleiter/innen (t_1) lautet: „Schließlich interessiert uns: Wie würden Sie die Verbindung von PL-Klassen und PL-Lehrer/innen zur Stammschule beschreiben? Bestehen Verbindungen? Wenn ja, wie würden Sie diese beschreiben. Wenn nein, woran könnte das liegen?“.

Einige PL-Pädagog/innen stellen dar, dass sie die administrativ-strukturelle Anbindung des PL an die Stammschule unter gleichzeitiger, weitreichend autonomer Führung und Gestaltung befürworten[196] (vgl. 1. ZB 2009/10, S. 54):

> *„Ja, Rahmenbedingungen, das hat mir gleich von Anfang an gefallen, dass wir hier also in eine regionale Schule integriert sind, sehr wohl aber doch unsere räumliche Trennung hier haben. Was mir ganz toll gefällt, ist, dass wir hier wirklich eine weitgehende Autonomie, auch was unseren Bereich hier angeht, erfahren seitens der Schulleitung. Autonomie insofern, dass wir hier unsere Dinge selber regeln können und das auch tun. Und dass wir trotzdem nicht den Kontakt zu der Schulleitung verlieren; dass da also auch ein Austausch stattfindet, ein positiver Austausch. Dass wir Perspektiven haben, auch hinsichtlich der Erweiterung unseres Angebotes hier" (M1.L8.95).*

Der Versuch, das PL in das Stammschulgeschehen zu integrieren ohne seine notwendige Selbststeuerung und –gestaltung zu beschränken, schlägt sich mitunter in den Überlegungen zur Raumverteilung an den Schulen nieder. Das PL und ihre Akteur/innen sollen erkennbar zur Schule zugehörig sein und dennoch ihren eigenen Bereich beziehen (vgl. 2. ZB 2010/11, S. 56):

> *„Wir wollten sie, wir wollten diese Schüler nicht an den Rand, wir hätten ebenso gut sagen können, na ja gut, andere Schulen haben sie vielleicht in einem anderen Gebäude, oder in einen Eckturm gegeben, wir haben, aber für uns stand immer so die Devise, sie sollen zu uns zur Schule noch dazu, sie sollen sich zugehörig fühlen und sie sollen auch nicht auch nicht so als abstoßend, ne, dass das irgendwie was Schlechtes ist, diese Schulform. Es ist, man muss ja auch mal davon ausgehen, dass es ja nicht nur für Schüler, die (…) stranden irgendwo oder die nicht lernen wollen oder nicht lernen können, sondern normalerweise ist es ja eine Schulform für alle Schüler, die anders lernen wollen. Und ich meine, das ist bestimmt für uns auch noch ein weiter Weg, aber und um das jetzt wieder zu schließen, also wir wollten unbedingt, dass diese Schüler sich nicht irgendwie abgestoßen fühlen, sondern dass sie integriert sind in den Schulkomplex und das haben wir dann auch in Eigenregie mit sehr viel Unterstützung auch der ersten Runde der Schüler, haben sie ja ganz viel selbst gemacht da" (M1.SL8.9).*

> *„Sie sind hier, sie sind aber doch für sich. Das ist für die Schüler wieder wichtig, weil die Schüler, die hier sind im eigentlichen Sinne ja Schule kennen als bua. […] Und hier sind sie doch etwas Besonderes, nicht abgeschoben in keinster Weise. Ich denke mal so ... so kommt es auch nicht an bei den Schülern, sonst würden sie sich nicht wohlfühlen" (M1.SL1.47).*

Einige Schulleitungen versuchen einen Integrationseffekt hinsichtlich des sozialen Austauschs zu bewirken. Die Schule soll dabei ein sozialer Ort, ein Treffpunkt sein, an dem Schüler/innen unterschiedlicher Lernformen gemeinsame Bereiche als Schnittstellen nutzen, wie bspw. die Cafeteria, den Schulhof, Arbeitsgemeinschaften, den Schulchor etc. (vgl. ebd., S. 56):

> *„Ich sage Ihnen Folgendes, Schule ist mehr als nur Unterricht, sondern Schule geht weit darüber hinaus, auch wenn manch einer noch in der alten Vorstellung verhaftet wäre, Schule heißt Unterricht. Mittlerweile sind wir ... haben wir mindestens eine genauso große Aufgabe als soziales Zentrum. Wenn ich mal überlege so, aus wie viel relativ kaputten Elternhäusern auch die Kinder zu uns stoßen, wo sie praktisch in der Schule wesentlich mehr Halt haben als zuhause, dann brauchen wir eben auch die Ganztagsbetreuung und wenn ich mal z.B. die Schüler aus dem Produktiven Lernen von vornherein sagen würde, irgendwo anders hingeben würde, würden sie aus diesem Bereich total raus fallen. Nun ist es ja eingeschränkt durch diese drei Tage Arbeit, da sind sie nicht da, aber es muss zumindest die Möglichkeit geben, dass sie sich beteiligen am Chor, dass sie sich beteiligen an einer Fußballgruppe ... oder dass sie mitmachen an einer Arbeitsgemeinschaft Theater oder Foto, Video oder sonst wo. Wenn sie aber als Standort alleine irgendwo sind, abgeschottet,*

[196] „Für mich persönlich habe ich die Herausforderung angenommen, und hab das nicht eine Sekunde bereut. Kann jetzt endlich so frei arbeiten, wie es eigentlich einem Pädagogen auch zusteht. Nicht ständig an Zwänge gebunden. Und auch flexibel reagierbar" (M1.L2.67).

dann gibt es diese Möglichkeiten vordergründig nicht mehr, weil gar nicht mehr die Schülerzahlen da sind. Wir werden im Produktiven Lernen ... ja vielleicht haben wir irgendwann mal, weiß ich nicht 40 Schüler oder so in beiden Jahrgangsstufen, aber mit diesen Schülern kann ich bestimmte Angebote, kann ich viele Angebote einfach nicht vorhalten und kann das nicht mehr gewährleisten und ich sage es noch mal ganz deutlich, ich bin insgesamt grundsätzlich gegen ... eine Abschottung von Schülern. Die ganze Welt ist heterogen ... und warum sollte man dann gerade in der Schule so ne homogenen Gruppen bilden? Im Unterricht ist die Sache klar, das passiert ja auch, aber alles andere, was darüber hinaus geht, was Schule auch noch ausmacht, da bin ich schon der Meinung, da sollten wir auch heterogene Gruppen haben" (M1.SL3.60).

Ein weiterer Integrationseffekt kann aus Sicht einiger Schulleiter/innen aus der räumlichen Nähe entstehen, die eine direkte Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen Kolleg/innen der unterschiedlichen Lernformen sowie den Austausch von Erfahrungen ermöglichen kann. Einige Schulleitungen sehen hierin ein Potenzial, Ideen und Gedanken auszutauschen und in gemeinsamen Projekten umzusetzen, voneinander zu lernen und sich bei der Arbeit gegenseitig zu unterstützen. Zu den möglichen Ebenen und Feldern, die als Schnittstellen fungieren können, zählen einige Schulleitungen Hospitationen, Schülerräte, gemeinsame Feste, Projekte und andere Schulveranstaltungen (vgl. ebd., S. 57):

„[…] wir wollen natürlich auch die Fortbildungen und die Erfahrungen, die die Kolleginnen gemacht haben aus dem Produktiven Lernen für unsere Zwecke nutzen auf thematischen Lehrerkonferenzen oder dergleichen und da sind wir in Planung und ansonsten gibt es eben das gesprochene Wort in den Pausen und da denke ich schon, dass die Kollegen sich über ihre Erfahrungen dort verständigen, die es auch im Produktiven Lernen gibt. Und bei der Vorbereitung, z.B. wenn es darum geht, neue Klassen zu bilden für das Produktive Lernen, dann gibt es immer direkte Gespräche auch zwischen den Klassenleitern von potentiellen PL-Schülern, zwischen den Damen, die oben im Bereich des Produktiven Lernens arbeiten, anders geht das gar nicht, aber das ist eben gut an der Gesamtschule, weil wir uns alle kennen und da haben wir kurze Drähte" (M1.SL3.18).

„[…] es geht darum, dass eben gesagt wird, als Beispiel jetzt mal: Ich habe gute Erfahrungen gemacht mit dem Stationenlernen in Klasse sechs. ... Und die Nächste hat davon gehört und sagt, kannst du mir mal zeigen wie das funktioniert, du hast doch da letzte Stunde was gemacht, davon spricht die ganze Welt und kannst du mir mal zeigen oder die Nächste sagt, pass mal auf ich habe mitgekriegt, ich laufe vorne rum wie so ein Tier vor der Klasse, kannst du mich mal eine Stunde lang beobachten und mir dann sagen, was ich eventuell dort verkehrt mache und das wir uns da mal drüber unterhalten was ich anders machen kann. So in der Art und Weise, Kleinigkeiten, aber die dann doch dazu führen, dass sich insgesamt Unterricht entwickelt" (M1.SL3.58).

„[…] na und sie laden auch Kollegen ein ruhig sich das mal anzugucken wie die dann, wie sie dann unterrichten […]" (M1.SL8.21).

Einige Schulleitungen sehen zum Zeitpunkt t_1 Schwierigkeiten bezüglich der Anerkennung des PL im Stammschulkollegium sowie bei Nachbarschulen, Kindern und Eltern (vgl. ebd., S. 51ff.). Ähnliche Schwierigkeiten beschreiben PL-Pädagog/innen zum Zeitpunkt t_3 (vgl. Kapitel 4.4.3.2 „Konnotation der Kooperation zwischen Produktivem Lernen und Stammschule"). So gab es am Anfang des Projektes Bedenken auf Seiten einiger Eltern und Lehrer/innen hinsichtlich des inhaltlichen Arbeitens im PL, da die PL-Schüler/innen im Gegensatz zur Regelschule zwei und nicht fünf Tage in der Woche zur Schule gehen:

„Seitens Eltern und Lehrer gab es am Anfang Bedenken, für die inhaltliche Arbeit und haben diese Kinder überhaupt Chancen, wenn sie nur zwei Tage in der Schule sein müssen, dürfen, sollen. Lernen sie überhaupt genug und was wird das" (M1.SL5.4).

„[…] dass es doch auch Widerstand gab bezüglich dieser neuen Lernform, weil (…) ja es eben einfach was Neues war und ein bisschen aus der Rolle fiel von all dem und man so recht nicht wusste, was man damit anfangen soll. Und vielleicht auch Schwierigkeiten darin sah, andere gleich zu behandeln. Vielleicht ist das

der richtige Ansatz, kann ich aber auch nicht sagen, ob das so stimmt. Nur ich hab gemerkt, dass es zunächst erstmal Staunen gab, auch Abwehr, ´Was ist denn das? Was haben Sie sich denn da schon wieder ausgedacht? Auf welcher Hochzeit hopsen Sie denn da schon wieder rum?´ Bis hin zu: ´Ja machen Sie, wenn Sie meinen, dass das gut ist, dann tun Sie das´" (M1.SL6.7).

Die anfängliche Skepsis wandelt sich allerdings aus Sicht einiger Schulleitungen. Demnach wird das Produktive Lernen von manchen Kolleg/innen der Stammschule als aufwändige und herausfordernde Tätigkeit wahrgenommen und positiv beurteilt (vgl. ebd., S. 53):

„[…] zunächst erstmal war es ja auch so, was wollt ihr denn damit? Was ist denn das schon wieder? Ist so, wie wir das schon mal hatten. PA und, na das kann ja nichts werden und die, die nicht gelernt haben, die lernen auch nicht. Zunächst erstmal waren sie ja etwas distanziert. Dann war natürlich auch, als sie merkten welch hoher Aufwand für diese Kollegen im Raum stand zusätzlich zum normalen, also zum Arbeiten, diese, diese Studienbriefe, die geschrieben werden mussten, die Weiterbildungsseminare, […] der komplette Aufbau, sie mussten sich ja auch erstmal eine Konzeption hier entwickeln, wie gehen wir vor? Wie machen wir das Ganze? Also diese Aufbauphase. Und mittlerweile aber, ich denke mal das positive ist, dass wir sie mit im Haus haben. Ich fordere auch, dass die Kollegen kommen auch rein ins Kollegium, sprechen mit uns oder sie laden die Kollegen mit ein dort mal auch mit ins PL, dass die PL-Schüler, wir haben eine Cafeteria errichtet und sodass das nicht isoliert voneinander gesehen wird. […] sobald wir merken, gerade so in Klasse acht und neun, wenn zum Beispiel in Klasse acht, wenn dort ein Schüler Schwierigkeiten hat auch noch im ersten, jetzt meinetwegen bis zu den Herbstferien, dann ist sofort der Kontakt zu den PLern da, Mensch vielleicht könnt ihr nicht mal, vielleicht könnt ihr ihn noch mit aufnehmen oder eben auch wenn einer, einer die achte Klasse nicht geschafft hat, dass man dann. Dieser enge Kontakt ist schon wichtig, […] für die Kollegen an sich, auch für die PL-Kollegen" (M1.SL8.19).

„[…] ich habe auch in diesem Zusammenhang gemerkt, dass die Kollegen sehr stutzig werden und merkten, aha PL ist kein Freifahrtschein, PL ist wirklich harte Arbeit und da kriegt man nicht von Vornherein sein Sternchen oder sein Smiley aufgedrückt und alles ist ok. Insofern harte Arbeit und auch erarbeiten eines Schulabschlusses und das ist sicherlich so die Quintessenz dessen und auch die erste Erfahrung." (M1.SL5.8)

Das Abwerben von Schüler/innen aus Schulen für das Produktive Lernen wird, aus Sicht einer Schulleitung, von manchen Kolleg/innen aus Nachbarschulen als Bedrohung für ihren Schulstandort betrachtet. Die Sorge besteht in einer möglichen Schließung der eigenen Schule wegen zu geringer Schülerzahlen (vgl. ebd., S. 53):

„Weil heutzutage geht es ja wirklich um jeden Schüler. Wenn da irgendeiner fehlt oder so, kann es sogar sein, dass eine Klasse nicht mehr so richtig gebildet werden kann oder wenn da zwei oder drei fehlen. Das ist also ein bisschen schwierig und dieses Problem haben wir an der Gesamtschule halt nicht" (M1.SL3.20).

Schnittstellen zwischen PL-Lernwerkstätten und Stammschulen aus der Sicht von PL-Pädagog/innen zum Zeitpunkt t_3

Die PL-Pädagog/innen werden zum Zeitpunkt t_3 gefragt, welche Schnittstellen, Kooperationen und Verzahnungen es zwischen PL-Standort und Stammschule gibt.[197] Die entsprechenden Aussagen werden von den Evaluator/innen wie folgt kategorisiert: „Ebene der Schulleitung", „Werbephase", „paralleles Unterrichten", „Versammlungen, Konferenzen und Events".

[197] Der Fragenkomplex im Interviewleitfaden für PL-Pädagog/innen (t_3) lautet: Das PL ist in M-V an Stammschulen angebunden. Welche Schnittstellen, Kooperationen und Verzahnungen mit den Stammschulen gibt es? Halten Sie die Anbindung für sinnvoll? (Was sind die Vorteile oder eben Nachteile der Anbindung?) Können Sie als PL-Pädagoge/in auch unter der Anbindung zur Stammschule autonom arbeiten? Funktionieren eine Autonomie des PL einerseits und eine Integration in das Stammschulgeschehen andererseits gleichzeitig?".

Die Schulleitung wird von einer Pädagog/in als bedeutende Schnittstelle zwischen dem PL und der Stammschule betrachtet. Anlässe für Kontakte ergeben sich aus der Werbephase, während der PL-Pädagog/innen an verschiedenen Schulen Kolleg/innen und Schüler/innen über das Projekt Produktives Lernen informieren. Dazu gehören jahrgangsstufenübergreifende Treffen sowie Zeugniskonferenzen:

> *„Unsere größte Schnittstelle ist natürlich wir als, unsere Leiterin vom Produktiven Lernen mit unserem Chef. Das ist natürlich die Hauptschnittstelle, aber in der Werbephase haben wir auch einen ganz großen, oder jeweils Kontakt zu unseren Jahrgangsstufen, die Jahrgangsstufen sind in 5, 6; 7, 8; 9, 10 zusammengefasst, sodass wir dann auch in den Jahrgangsstufen 7, 8, 9, 10 dort eben Kontakt aufnehmen. Nun kennt man sich ja, weil man ja doch schon länger an den Schulen tätig ist und mit dann, wenn wir mit den Jahrgangsstufen getagt haben, auch mit den einzelnen Klassenlehrern und wir dann gucken, welche Schüler wären dann im nächsten Jahr geeignet? Und jetzt haben wir das sogar schon immer auf den Zeugniskonferenzen immer schon geguckt, welche Schulperspektive würde für den Schüler in Frage kommen und haben da schon manchmal solche Sachen angedacht für´s PL, oder so. Dass man schon solche Vermerke hat und dann nachher ganz gezielt in der Werbephase diejenigen und auch die Eltern ansprechen kann“ (M3.L3.75).*

Weitere Schnittstellen zwischen den PL-Pädagog/innen des PL-Standortes und der jeweiligen Stammschule sind aus Sicht einiger PL-Pädagog/innen Versammlungen, Konferenzen und Kontakte zwischen den Kolleg/innen der verschiedenen Lernformen während der Werbephase. So wird einerseits das autonome Arbeiten im PL von einer PL-Pädagog/in hervorgehoben, andererseits beschreiben sie die Integration der PL-Pädagog/innen in das Stammschulgeschehen, indem sie an offiziellen Versammlungen der Schule und an Geburtstagsfeiern teilnehmen:

> *„Also während früher wir alle im großen Lehrerzimmer gesessen haben, sind wir als Team nun auch, auch mehr oder weniger gezwungener Maßen, um eben Absprachen miteinander treffen zu können, was sonst anders gar nicht möglich wäre, ziehen wir uns so ein bisschen zurück in unser eigenes Büro, was wir Gott sei Dank haben, ist ja auch nicht Gang und Gebe. Aber wir nehmen an allen, was weiß ich, offiziellen Dingen teil, die die Schule macht. Dann ist immer mindestens einer von uns da, oder meistens alle. Versammlungen sowieso und was weiß ich, wenn ein Kollege Geburtstag hat, dann feiern wir auch mit zusammen. Also es ist nicht so, dass wir da irgendwie jetzt. Aber man muss schon sagen, wir sind schon ein eigenes kleines Grüppchen, das muss man wirklich sagen. Das ist schon so auch von außen als solches wahrzunehmen, denke ich“ (M3.L8. 94).*

Eine Vielzahl von PL-Pädagog/innen sind in Mecklenburg-Vorpommern parallel auch als Regelschullehrer/innen an ihrer Stammschule tätig. So ergeben sich Schnittstellen im Hinblick auf den täglichen Schulalltag. Des Weiteren dienen Klassenkonferenzen zwischen den Kolleg/innen der Stammschule und des PL-Standortes als Informations- und Diskussionsplattform über potenzielle PL-Schüler/innen:

> *„Naja, es gibt natürlich die Schnittstelle, dass wir, wenn es darum geht eine neue Gruppe zu bilden erst mal in unserer Schule gucken, auf den Klassenkonferenzen uns unterhalten: „Wie sieht es aus bei diesem oder jenem Schüler? Wäre das für den eine Perspektive?“ Wenn er jetzt mit den normalen schulischen Regelungen, oder den normalen schulischen Abläufen nicht klarkommt. Das ist immer so die erste Schnittstelle. Ansonsten laufen wir hier allerdings relativ selbstständig und haben von mit dem Schulablauf insofern eigentlich gar nicht so viel zu tun, muss ich sagen. Wir sind hier so ein kleines bisschen autonom, möchte ich fast mal sagen. Obwohl wir uns als Lehrer natürlich nicht abgrenzen. Wir sind ja wie gesagt in anderen Bereichen immer auch mit, haben täglich die Verbindung zum Kollegium und haben und haben verschiedenste Aufgaben in diesem Kollegium zu erfüllen als ganz normale Lehrer und unsere Hauptaufgabe ist eben das Produktive Lernen. Also wir vermitteln dann auch immer wieder, oder müssen den Kollegen unsere Erfahrungen mitgeben oder ein bisschen darüber berichten. Man muss auch daran denken, in so einem normalen Schulalltag ist es auch nicht so, dass nun jeder Kollege hier dauernd fragen kommt: „Wie ist es denn hier im PL?“ Weil jeder hat eigentlich mit sich und mit seinen Schülern zu tun, da gibt es immer nur so, es gibt so punktuelle Sachen, wo es dann mal wieder ein bisschen intensiver ist. Ansonsten läuft das*

einfach so, wie das im normalen Alltag eben abläuft. Da muss man sich also nicht sonst was immer vorstellen, wir haben halt, die PL-Schüler sind halt unsere Klasse mit denen wir uns vorrangig beschäftigen, ansonsten haben wir noch ein paar andere Stunden und die anderen Lehrer haben ihre Klassen und ihre Stunden, in den Konferenzen sehen wir uns, reden ganz normal miteinander, wenn irgendwas ist, wird gefragt, aber ansonsten, wie gesagt, die Klassenkonferenzen sind für uns doch immer so dann, wenn es um Vorbereitung neuer Gruppen geht dann die erste oder in dem Sinne eine wichtige Schnittstelle, wo man sagt: Ok, da müssen wir dann von einander auch profitieren so ein bisschen" (M3.L9. 89).

Zwischen den Schüler/innen beider Lernformen können die Evaluator/innen in Einzelfällen den Schulhof und die Cafeteria, aber auch die PL-Lernwerkstatt selbst als gemeinsam genutzte Plattformen identifizieren. Eine PL-Pädagogin nennt die Cafeteria als Plattform für gemeinsame Anlässe, welche die Schüler/innen und auch Kolleg/innen beider Lernformen für die Durchführung von Veranstaltungen nutzen:

„Naja, wir führen hier eine Cafeteria als Praxislernort vor Ort sozusagen, die wird durch einen unserer Berater betreut hier und gleichzeitig ist die natürlich auch für die Veranstaltungen innerhalb der Schule offen. Das heißt, immer wenn Lehrer oder Schüler oder Klassen eine Veranstaltung planen, dann können sie die hier nutzen und werden dann beköstigt und umsorgt hier, das ist natürlich etwas, was das PL zurückgibt in direkter Weise" (M3.L8. 92).

Auch der Pausenhof bietet in diesem Fall Möglichkeiten der Begegnung von Schüler/innen PL-Standortes und der Stammschule. Schüler/innen der Stammschule können, wie im folgenden Beispiel beschrieben, die Lernwerkstätten besuchen und sich über das Lernen und Arbeiten im PL informieren:

„Naja, die Schüler sind in den Pausen alle zusammen. Die sind alle noch in ihren ehemaligen Klassen, also deswegen ist das Projekt PL eigentlich bekannt, was wir hier machen. Und in den 7. Klassen geht ja meine Kollegin dann, oder je nachdem, wer dran ist, nächstes Jahr werde ich das wieder sein, gehen wir in die 7. Klassen rein, erklären das, wie das Projekt ist, laden die auch hier mit zu ein. Die können unsere Arbeiten begucken, der Werkraum ist hier drüben. Die kommen rüber und sagen: ‚Was macht denn ihr hier? Oh ist ja toll, wie läuft denn das hier?' Also eigentlich ist der Kontakt ist eigentlich da" (M3.L8. 82).

Zusammenfassung

Kapitel 4.4.3: Kooperation zwischen Produktivem Lernen und Stammschule

Schulleitungen und PL-Pädagog/innen nennen zu den Zeitpunkten t_1 und t_3 verschiedene Schnittstellen zwischen der Stammschule und dem PL-Standort. Diese bieten die Möglichkeit, dass sich die Akteur/innen beider Lernformen z.B. fachlich austauschen, z.T. zusammen arbeiten oder gemeinsame Feste durchführen. Die gemeinsame Arbeit zwischen den PL-Pädagog/innen und dem Stammschulkollegium besteht vornehmlich in der gemeinsamen Teilnahme an Dienstberatungen und Zeugniskonferenzen und bezieht sich auf Hospitationen und informelle Austausche z.B. in Pausenzeiten. Die Schüler/innen des Produktiven Lernens und der Stammschulen scheinen wenige Möglichkeiten und Orte des Zusammenkommens und des sozialen Austausches zu nutzen. In Einzelfällen berichten PL-Pädagog/innen, dass Schüler/innen beider Lernformen bspw. gemeinsam im Schülerrat vertreten sind, die Schulcafeteria oder Arbeitsgemeinschaften, wie den Schulchor, gemeinsam besuchen.

4.4.3.1 Deskription der Kooperation zwischen Produktivem Lernen und Stammschule

Die oben von den Befragten genannten Schnittstellen können als Plattformen und Anlässe für Kontakte zwischen den Schüler/innen und Lehrer/innen beider Lernformen genutzt werden. Sie bieten einen Rahmen für eine Kollegialität bzw. kooperative Arbeit zwischen den Lehrpersonen.
Im Folgenden werden die Formen der Zusammenarbeit zwischen den PL-Pädagog/innen und den Lehrer/innen der Stammschule aus Sicht der PL-Pädagog/innen dargestellt. Dem liegen die Interviews zum Zeitpunkt t_3 zugrunde.
Bei der Analyse des Interviews werden von den Evaluator/innen induktiv drei Kategorien der kooperativen Arbeit zwischen den Lehrpersonen gebildet. Es handelt sich um:

- eine gemeinsame Ressourcennutzung,
- eine inhaltlich-fachliche Zusammenarbeit sowie
- eine Kooperation auf administrativer und Schulleitungsebene.

Gemeinsame Ressourcennutzung
Kooperationen gibt es nach Angaben der Befragten bei der Nutzung gemeinsamer Ressourcen. Durch die Anbindung an die Stammschule können PL-Pädagog/innen Räume bestimmter Fachbereiche der Stammschule nutzen und es werden unter den Kolleg/innen der beiden Lernformen Materialien ausgetauscht. Weiterhin unterstützen Fachlehrkräfte aus der Stammschule die PL-Pädagog/innen und bieten bestimmte Unterrichtsfächer an, wenn diese durch die PL-Pädagog/innen nicht abgedeckt werden können. Auch im Hinblick auf die Prüfungsvorbereitung unterstützen Fachlehrer/innen ihre PL-Kolleg/innen und bieten Stunden in Englisch oder Mathematik an:

> *„Die anderen Verzahnungen, wir nutzen natürlich Räumlichkeiten, wir besitzen Fachbereichsausstattungsgegenstände, ob das Wandkarten oder ein Globus sind, das benutzen wir natürlich, oder Ganzschriften, wir haben zwar unsere Bibliothek hier, aber wir tauschen uns natürlich auch mit Materialien aus, wenn wir basteln gehen wollen, haben wir in den Werkraum oder weiß ich, keine Ahnung. Alles was wir hier nicht finden, was die Schule aber hat, das können wir auch einfordern und das wird uns auch bereitwillig gegeben. Ja, ansonsten wir haben Fachlehrkräfte mitunter bei uns. Wenn wir also in Physik in einem Fachbereich nicht weiterkommen, dann haben wir durchaus auch schon mal eine Physiklehrerin hier gehabt, die dann bereit war sich unseren Schülern auch mal zu widmen um das nötige Hintergrundwissen dort direkt in die Gruppe zu tragen“ (M3.L8.88).*

> *„Richtig, genau. Und in Mathe habe ich eben den Lehrplan und dann müssen sie wissen, das und das und das ist in der Prüfung dran, das kriegen sie, wir arbeiten mit ihnen, deswegen haben wir auch verschiedene Gruppen ja gehabt, diese Levels eins, zwei und drei, die waren ja dann auf drei. Und da hatten wir aber, muss ich ehrlicher Weise sagen, das große Glück, dass wir von der Stammschule zwei Kollegen gestellt bekommen haben. Und das eine ist eine Mathelehrerin. Die hat sich dann nur mit den 10ern beschäftigt während dieser zwei Stunden, die wir im Stundensoll haben. Und das andere war eine Englischkollegin, die konnte sich dann intensiv mit ihnen um Englisch kümmern. In diesem Jahr haben wir diese Stunden nicht mehr“ (M3.L2.22).*

Inhaltlich-fachliche Zusammenarbeit
Wie bereits in der Darstellung von Schnittstellen aus der Sicht der Akteur/innen deutlich wird, sind diese weniger an den Unterricht selbst gekoppelt, sondern eher an Versammlungen, Konferenzen und Feierlichkeiten. In den Interviews findet sich lediglich eine Aussage zur inhaltlichen Zusammenarbeit. Hier kommt die PL-Pädagogin auf die Unterstützung bei der

inhaltlichen Gestaltung von Unterrichtsprojekten durch Stammschulkolleg/innen zu sprechen. Gleichzeitig weist sie auf die Unterschiede beider Lernformen hin, woraus aus ihrer Sicht eine notwendige Trennung in der Arbeit zwischen der Lernwerkstatt und der Stammschule resultiert:

> *„Wir haben ja doch hier ein ganz anderes Bildungskonzept, das wir umsetzten, also rein von der Arbeit mit den Schülern gibt es eigentlich wenig Schnittstellen. Wir werden oft von Kollegen unterstützt, wenn es darum geht, zum Beispiel mal ein bestimmtes Projekt zu machen, in Kunst haben wir so was schon gemacht, Keramik. Also es ist trotzdem bei uns eben hier ein ganz anderes Arbeiten und daher ist eigentlich, gibt es eine Trennung zwischen uns und der Stammschule, was die Arbeit betrifft" (M3.L7.96).*

Kooperation auf administrativer und Schulleitungsebene

Unterstützung für das PL-Projekt geht ebenfalls von Schulleitungen aus, wobei ein Vertrauensverhältnis und die Sicherheit, sich aufeinander verlassen zu können, eine wichtige Basis darstellen. Dies ist insofern ein konzeptuell wichtiger Aspekt, als das PL an die jeweilige Stammschule administrativ angebunden ist. Insbesondere beim autonomen Arbeiten fühlen sich PL-Pädagog/innen von ihren Schulleitungen unterstützt. Aus Sicht einer PL-Pädagog/in werden Arbeitsroutinen im PL-Team organisiert. Lösungen für mögliche Probleme werden ebenfalls teamintern gesucht und gefunden:

> *„Das autonome Arbeiten geht eigentlich auch nur, weil, das ist ja gewachsen, wir müssen sagen, unsere Schulleitung hat uns ja da von Anfang an unterstützt und hat uns da vertraut und weiß, dass wir das vernünftig machen und sie sich darauf verlassen können, dass das auch läuft, sonst. Es muss funktionieren, weil sonst funktioniert das mit dem anderen, was wir machen müssen, nicht. Also wir machen hier nicht, was wir wollen, sondern wir versuchen, das, was wir machen sollen, möglichst in unserem Team zu erledigen und zu klären, weil die anderen Kollegen können uns in dem Sinne eh nicht helfen. Was sollen wir denn machen? Dann müssen wir gucken, wie wir das selbst organisieren. Und das klappt eben in den meisten Fällen auch ganz gut eigentlich. Sogar wenn mal einer krank wird, funktioniert das schon. Klären wir selbst" (M3.L9.99).*

Im folgenden Beispiel wird einerseits die gute Zusammenarbeit mit der Schulleitung und andererseits eine Distanz zwischen PL- und Stammschulkolleg/innen thematisiert, wobei der/die befragte PL-Pädagog/in den Wunsch nach einer Annäherung äußert:

> *„Ja, wir treffen uns auf Schulleitungsebene. Also wir arbeiten ganz eng mit unserer Schulleiterin zusammen, die stärkt uns auch immer den Rücken, also bei jeglichen Vorhaben. Zieht uns auch zu Rate, wenn sie, weiß ich nicht, mal irgendwie ein Problem hat, oder sie weiß, auf die kann ich mich verlassen. Also das funktioniert, die Zusammenarbeit mit der Schulleitung funktioniert. Die Zusammenarbeit mit den anderen Kollegen, also wir versuchen uns dem Kollegium wieder anzunähern, was nicht so ganz einfach ist. Wir haben ja jetzt mittlerweile noch dieses HE-Projekt an der Schule, und wir haben vor einiger Zeit die Erfahrung gemacht, also wir wollten mit einer, ja mit dem Vorschlag, dass wir uns doch mal zusammensetzen müssten oder kannn, sind wir an diese Kolleginnen herangetreten, und wir spürten sofort so eine, ja Angst. Es war richtig Angst, die wir fühlten, so nach dem Motto: ´Was wollen die jetzt von uns?´ Also das war für uns unangenehm, für die anderen Kollegen wahrscheinlich auch" (M3.L6.104).*

Zusammenfassung

Kapitel 4.4.3.1: Deskription der Kooperation zwischen Produktivem Lernen und Stammschule

Die Aussagen der PL-Pädagog/innen weisen auf drei Ebenen der Kooperation zwischen dem PL-Team und dem Stammschulkollegium hin: a) die gemeinsame Ressourcennutzung, b) die inhaltlich-fachliche Zusammenarbeit sowie c) die Kooperation auf administrativer und auf Schulleitungsebene. Die Nutzung gemeinsamer Ressourcen umfasst z.B. den Austausch von Materialien oder die gemeinsame Nutzung von Räumen in der Stammschule. In einem Fall wird eine inhaltlich-fachliche Kooperation in der Gestaltung von Unterrichtsprojekten genannt. Die Kooperationen auf administrativer und Schulleitungsebene betrifft die Verwaltung des Produktiven Lernens und findet zwischen PL-Pädagog/innen und der Schulleitung statt.

Es zeigt sich, dass die Kooperationen zwischen den Lehrpersonen beider Lernformen vorwiegend im Austausch und der Nutzung gemeinsamer Ressourcen besteht und eher im administrativen Bereich stattfindet.

Aus Sicht von PL-Pädagog/innen scheinen die Kooperationen zwischen PL- und Stammschullehrer/innen eher einseitig zu verlaufen. So nutzen PL-Pädagog/innen aus eigener Sicht häufiger Unterstützungsstrukturen der Stammschule, Stammschulkolleg/innen hingegen kaum die Ressourcen und Möglichkeiten des PL-Standortes. Die Zusammenarbeit scheint dort, wo sie praktiziert wird, freiwillig und an ein gutes kollegiales Verhältnis gebunden zu sein.

4.4.3.2 Konnotation der Kooperation zwischen Produktivem Lernen und Stammschule

Nach den Kooperationen zwischen PL-Standort und Stammschule befragt geben eine Reihe von PL-Pädagog/innen zum Zeitpunkt t_3 gleichzeitig Bewertungen zur Kooperation ab. Im Folgenden werden diese in Kategorien, die das Evaluationsteam induktiv hergeleitet hat, dargestellt. Es handelt sich um:

- die räumliche Separierung,
- Autonomie und Integration sowie
- Haltungen von Stammschulkolleg/innen.

Räumliche Separierung
Die meisten PL-Standorte sind nicht nur administrativ an die jeweilige Stammschule angebunden, sondern auch räumlich-strukturell. Gelegentlich sind PL-Standorte jedoch lokal von der Stammschule abgegrenzt. Die Separierung wird von einigen PL-Pädagog/innen einerseits als ein Mehr an Autonomie begrüßt, andererseits werden damit einhergehende Schwierigkeiten benannt. In einem Fall berichtet ein/e PL-Pädagog/in davon, dass die räumliche Abgrenzung einen zähen Informationsfluss mit sich bringe:

> *„Na gut, die Zusammenarbeit mit der Stammschule, muss ich jetzt mal sagen, gestaltet sich langsam immer besser, weil, dazu muss ich aber sagen, unsere Schulleitung ist, was das PL betrifft, sehr aufgeschlossen. Fördern uns auch in der Art und Weise, also wenn irgendwas ist, ist kein Problem. Das einzige, was man dann eben hat, sind Kommunikationsprobleme, dadurch dass wir außerhalb sind, das ist das Problem. Das heißt also, wir werden hier öfter mal mit irgendwelchen Sachen vergessen. Wir überlegen auch, wie wir das besser machen können, ob es da irgendwie ´ne Möglichkeit gibt, sei es jetzt irgendwelche Informationen, Termine und so weiter, dass wir da einfach vergessen werden. Wir aber auch jetzt von der Zeit her nicht jeden Tag da rüber fahren können, um zu gucken, ja was liegt jetzt an. Also das ist so eine Sache, wo wir auch überlegen wollen, wie wir das verbessern können. Ansonsten haben wir eigentlich hier eine Kollegin, die diese Informationen mit der Stammschule versucht in den Griff zu kriegen, ja so weit wie es eben" (M3.L2.155).*

In einem anderen Fall bezeichnet eine neu an die Stammschule gekommene PL-Pädagogin den Kontakt mit den Stammschulkolleg/innen aufgrund der räumlichen Trennung als „selten". Auf administrativer Ebene gelinge die Kooperation zwar problemlos, der soziale Austausch zwischen den Kolleg/innen hingegen finde nur vereinzelt statt. Das bringe mit sich, dass sie nicht alle Kolleg/innen der Stammschule kenne:

> *„Wir sind, ja genau, was natürlich Vorteile hat, aber auch Nachteile dahingehend, dass wir die anderen kaum noch sehen, ich ja eh an dieser Schule neu, also ich bin durch PL an diese Schule gekommen und ich teilweise nicht weiß, welcher Name zu welchem Gesicht gehört (lacht) oder umgedreht, wenn dann meine andern drei Kollegen, die sind ja schon ewig schon an dieser Schule, dann mal so über jemanden erzählen oder sagen, der hat, ne, der schickt uns noch einen Schüler oder so in dieser Art, dann hab ich immer Probleme, das ist natürlich sehr negativ, denn wenn ich da nachher, davon gehen wir alle aus, da Unterricht geben muss auch drüben, wir sagen immer drüben, dann ist das natürlich schwierig und für mich ein Neuanfang, wieder ein Neuanfang, so das ist denn ungünstig. Ansonsten ist die Kooperation mit der Schulleitung toll, kann man nicht anders sagen, auch jetzt mit den Prüfungen wieder, da sind wir dann immer im Gespräch und brauchen ja auch die Termine, bis wann was eingereicht werden soll von den Schülern, Anträge auf Prüfung und wann die Prüfungszeiten sind und all diese Dinge, also das klappt wunderbar, kann man nicht sagen, aber so mit den Kollegen da ist es schon manchmal schwierig. Wir hatten also auch eine Dienstberatung auf unseren Wunsch hier durchgeführt, das heißt, wir wollten noch mal den*

Kollegen unsere Räume zeigen, auch unsere Probleme, es haben auch ein paar Schüler sich noch mal vorgestellt und so was sie bisher geschafft haben" (M3.L5.125).

Autonomie und Integration

Durch die Anbindung der PL-Standorte an die Stammschulen einerseits und die Unterschiede in der Organisation und Konzeption beider Lernformen andererseits bewegen sich die Schulen mit PL-Standorten in einem Spannungsverhältnis zwischen dem Anspruch, das PL in das Stammschulgeschehen zu integrieren und dem, das PL autonom arbeiten zu lassen.

Folgende PL-Pädagogin schätzt das ruhige und ungestörte Arbeiten in eigenen Räumen sehr, bedauert aber gleichzeitig, dass der Kontakt zu anderen Kolleg/innen und Klassen fehlt:

„Sicherlich, wir können hier ganz in Ruhe arbeiten, es stört uns niemand, das genießen wir natürlich, aber der Kontakt zu den anderen Kollegen und zu den anderen Klassen fehlt natürlich auch irgendwo. Also wir wünschen uns das schon" (M3.L6.130).

Haltungen von Stammschulkolleg/innen aus der Sicht von PL-Pädagog/innen

Einige PL-Pädagog/innen berichten davon, dass das sozial-kollegiale Verhältnis zwischen dem PL-Team und dem Stammschulkollegium gelegentlich durch ablehnende und distanzierte Einstellungen von Stammschulkolleg/innen zur Lernform PL belastet ist. Vermehrt berichten PL-Pädagog/innen von ihren Erfahrungen, dass das PL in Stammschul- oder Nachbarschulkollegien nicht anerkannt ist. Als Ursachen der Ablehnung benennen PL-Pädagog/innen ein negatives Schülerbild, eine weitgehende Unkenntnis von der Arbeitsweise im PL und die Wahrnehmung des Produktiven Lernens als konkurrierende Lehr- und Lernform. In den folgenden Zitaten schildern zwei PL-Pädagog/innen, wie sie die Sichtweisen von Stammschulkolleg/innen auf PL-Schüler/innen wahrnehmen[198]:

„Ja, es gibt Kolleginnen, wo uns die Schüler erzählen, also dass die zu ihren Schülern sagen, wenn die dann hierher wollen oder Interesse zeigen, ne, lass das mal, zu denen brauchst (betont) du noch nicht hin. Also so schlecht bist du noch nicht und das ist dann ja weniger schön" (M3.L5.127).

„Es gibt, es gibt, nein, ja ja doch, das kriegen wir ja durchaus mit. Es gibt Kollegen, die sind für diese Methoden offen, die wollen sie auch oder wenden sie auch an da drüben an der Schule, engagierte Kollegen, die auch anders arbeiten wollen. Das ist aber eine Minderheit. Dann gibt es einen großen Teil, naja, die akzeptieren dann ist es eben PL, würde ich jetzt so sagen. Und dann gibt es welche, die zu dieser Kategorie dazu gehören, hier gehören die Bekloppten hin. Da gibt es auch Kollegen, die das dann auch so formulieren, aus der Stammschule, wo wir ja auch Schüler haben möchten aus bestimmten Gründen. Und da kommt das dann auch" (M3.L2.186).

Distanzierte Haltungen zwischen den Akteur/innen beider Lernformen haben aus Sicht einer PL-Pädagogin ihre Ursache in der mangelnden Aufklärung der Stammschulkolleg/innen über die Arbeitsweise im PL. Um die Arbeitsweise der PL-Pädagog/innen und die Art des Lernens der PL-Schüler/innen transparent zu machen, werden an einem PL-Standort Stammschulkolleg/innen in die Lernwerkstatt eingeladen:

„Also nein, ich denke schon. Wir haben gerade in der Anfangszeit, in den letzten zwei Jahren nicht, aber wie gesagt, wir sind ja Pilotstandort gewesen und man hat uns schon auch, die eigenen Kollegen haben uns auch ein bisschen argwöhnisch betrachtet. Aber wir haben dann das so gemacht, dass wir die ehemaligen

[198] „Es ist tatsächlich noch so, dass viele nicht wissen, was wir hier machen. Obwohl wir immer die Tür auf haben und, also man sagt uns schon: ´Eure Teilnehmer, die grüßen immer so freundlich. Und da hat mir einer die Tür aufgehalten, das war bestimmt ein PLer.´ Also das wird wahrgenommen. Aber wie wir hier mit den Teilnehmern arbeiten, das wissen sie nicht und es existiert auch immer noch der Glaube, dass wir hier nur Idioten haben" (M3.L6.112).

Klassenlehrer oder auch Fachlehrer einfach mal zum Tag der Präsentationen eingeladen haben und ihnen dann gezeigt haben, a) was macht ein Schüler bei uns, oder so eine Dokumentenmappe gezeigt haben. Dass der Kollege also sieht, der geht ja nicht bloß arbeiten und sitzt hier acht Stunden so ein bisschen rum, sondern der muss ja wirklich hier etwas tun. Ob es die, wie gesagt, die Beschreibung des Praxislernortes ist, ob es Deutsch in der Praxis, Englisch in der Praxis, Mathe in der Praxis ist, da muss er ja schon ganz schön was für tun. Wie gesagt, Stammschule hier ist immer noch anders. Ich habe das vorhin ja schon erwähnt, es kommt immer auf die Einstellung der Schule drauf an: Wie weit öffne ich mich und lasse die Leute rein?" (M3.L1.108).

Von Berührungsängsten seitens der Regelschulkolleg/innen berichtet eine weitere PL-Pädagogin:

„Also hier kommt kein anderer Lehrer rein. Wenn einer von uns mal ausfällt, dann müssen wir das untereinander irgendwie abdecken, das wird nicht so sein, dass, wenn ich ausfalle, dass eine Kollegin von hier kommt und macht hier Unterricht. Ich weiß nicht, oft trauen wir uns nicht, obwohl es da eigentlich ganz normales Arbeiten, wie hier auch, aber das macht keiner. Das müssen wir dann abdecken oder wir sagen eben: 'Ich bin die Woche nicht da. Ihr geht eben die Woche ins Praktikum. Ihr habt eben keine Schule.' Haben wir auch schon mal gesagt, das wird. Dass sie keinen Ausfall haben, dass sie arbeiten gehen" (M3.L4.88).

Bereits im ersten Zwischenbericht wird dargestellt, dass aus Sicht einiger PL-Pädagog/innen (t_1) das Werben für das Projekt von Stammschulkolleg/innen z.T. als Abwerben von Schüler/innen empfunden wird. So sehen „schüler-abgebende Schulen [...] das Produktive Lernen als massive Gefahr für die eigene Schülerzahl" (1. ZB 2009/10, S. 29). Auch zum Zeitpunkt t_3 macht eine PL-Pädagogin auf dieses Problem aufmerksam und weist lösungsorientiert darauf hin, enger mit Stammschulkolleg/innen ins Gespräch zu kommen und Schüler/innen über die Hintergründe und das Konzept des PL aufzuklären:

„Im nächsten, also jetzt in der zweiten Werbephase war das schon bedeutend besser mit der Markusschule in X, X hatten wir noch und hatten dann X. Aber X hat ja jetzt den neuen Standort aufgemacht, sodass das für uns jetzt gar nicht mehr in Frage kommt. Und wir haben dieses Jahr das erste Mal die Förderschule mit besucht. In X auch und haben da auch noch so ein paar Sachen grundsätzlich dargelegt, weil da waren viele Irritationen im ersten Jahr, von wegen Schüler weg nehmen und so. Sodass wir da doch einiges klargestellt haben, auch mit der Schulleiterin ins Gespräch kamen und im Grunde genommen zu einer guten Lösung gekommen sind. Und da war es wichtig persönlich hinzufahren. Da haben wir gemerkt, das war ganz wichtig, das wir dort an der Dienstberatung teilgenommen haben und wir dort doch richtig ausgefragt, also das war ein ganz anregendes Gespräch, ausgefragt werden, was wir beantworten können, können wir und sie haben auch ihre Position dargelegt. Und das war ganz erfrischend und hat neue Sichtweisen eröffnet, sodass wir an diese Sache Förderschüler, weil es ja eine durchaus mögliche und gangbare Methode ist, noch mal neu herangegangen sind. Also da gab es im ersten Jahr große Missverständnisse, da waren, da hatten sich Schüler beworben, werden angenommen und die haben sich übergangen gefühlt, um das für das bessere Verständnis. Und da werden keine persönlichen Gespräche geführt und das haben wir gesagt, ändern wir. Da melden wir uns einfach an und können nun auch sagen 'Das war ein Missverständnis.' Einen anderen Weg gewählt, haben dazu gestanden, dass das am Anfang auch nicht gut lief und dass wir das jetzt aber besser machen wollen. Und das, dass das auch angenommen wird auf der anderen Seite, ist gut angenommen worden" (M3.L3.77).

Zusammenfassung

Kapitel 4.4.3.2: Konnotation der Kooperation zwischen Produktivem Lernen und Stammschule

Die Anbindung des Produktiven Lernens an Regelschulen und die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen beider Lernformen werden von PL-Pädagog/innen unterschiedlich und z.T. ambivalent eingeschätzt.

Als problematisch beschreiben manche PL-Pädagog/innen eine aus ihrer Sicht z.T. mangelnde Akzeptanz und Anerkennung des Produktiven Lernens und seiner Akteur/innen durch Stammschulkollegien bzw. Nachbarschulkollegien. Aus den Aussagen von PL-Pädagog/innen geht hervor, dass ein Spannungsverhältnis zwischen der Absicht, das PL in das Stammschulgeschehen zu integrieren und dem Bedarf nach autonomem Wirken und Arbeiten im PL besteht. Deutlich wird dies zum Teil in der ambivalenten Bewertung einer lokalen Trennung von PL-Standort und Stammschule. Einerseits wird das ruhige und ungestörte Arbeiten geschätzt, andererseits wird der Informationsaustausch erschwert.

5 Transfermöglichkeiten von PL-Modulen in das Gesamtsystem

5.1 Schulkritik

Das Produktive Lernen ist ein besonderes Bildungsangebot von allgemein bildenden Schulen der nichtgymnasialen Bildungsgänge in Mecklenburg-Vorpommern. Es ermöglicht Schüler/innen der 8. – 10. Jahrgangsstufe in zwei bis vier Jahren den von ihnen angestrebten Schulabschluss zu erreichen (vgl. MBWK M-V, 2009a, §1, Abs. 3). Seine Besonderheit besteht unter anderem darin, dass das PL aus Sicht seiner Initiator/innen in der Tradition von Konzepten zur Erneuerung von Schule und Bildung steht, die oftmals dort begonnen haben, wo gesellschaftliche Entwicklungen Brüche und Risse verursachten. An deren Rändern standen Gruppen, an denen Bildungsreformer/innen wie etwa Pestalozzi, Montessori, Makarenko ansetzten. Das Produktive Lernen wurde entsprechend gemeinsam mit Jugendlichen entwickelt, „die mit der traditionellen Schule in Konflikt geraten sind: ‚Schulgescheiterte', ‚Schulverweigerinnen', ‚Schulmüde' und wie sie noch genannt werden" (Böhm und Schneider in IPLE, 1996, S. 11). Mit seinem zentralen Anliegen, „die ‚Lernenteignung' des traditionellen Unterrichts zu überwinden, die sich aus der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten ohne praktische Notwendigkeit ergibt" grenzt sich das Produktive Lernen gegen konventionelle Formen des institutionalisierten (Vorrats-)Lernens insbesondere in der Schule ab und beschreitet, anders als die konventionelle Schule, die durch Bildung auf das Leben vorbereiten will, einen umgekehrten Weg, der von der gesellschaftlichen Tätigkeit ausgeht und zur Bildung führt. Allerdings ist auch hier das Lernen kein Selbstzweck: „Das Handeln in gesellschaftlichen Tätigkeitsfeldern zielt nicht zuerst auf Lernen, sondern auf Beteiligung an gesellschaftlichen Lernsituationen und auf ‚Produktion'. […] Erst in einem zweiten Schritt wird die Tätigkeit als Lernprozess verstanden und als Bildungsprozess gestaltet, indem die Jugendlichen ihre Erfahrung zu verstehen und ihr Handeln zu qualifizieren suchen. Auf diese Weise sollen die Zwecke der in der Schule vermittelten kulturellen Werkzeuge in den Lernprozess zurückgeholt werden" (Mirow in IPLE 2004, S. 29). Das Produktive Lernen impliziert somit theoretisch und praktisch einen kritischen Impetus bezüglich des konventionellen schulischen Lernens und den diesem zugrunde liegenden Annahmen. Während die schulkritische Perspektive des PL sich konzeptionell an tätigkeitstheoretischen Überlegungen der kulturhistorischen Schule (vgl. Maxin 2010) wie auch an der bildungstheoretischen Didaktik orientiert, lassen sich Gründe für eine kritische Auseinandersetzung mit Schule bzw. für die Notwendigkeit ihrer Weiterentwicklung auch aus gesellschaftlichen Veränderungen und damit verbunden veränderten Anforderungen beziehen. Den Fragen, ob und gegebenenfalls welchen Niederschlag der schulkritische Impetus des PL bzw. gesellschaftliche Veränderungen allgemein im Bewusstsein der PL-Pädagog/innen und der Schulleiter/innen der PL-Standorte findet, wurde bei der Analyse von Interviews nachgegangen. Im Folgenden werden Aussagen von Schulleiter/innen aus Interviews zum Zeitpunkt t_1 (vgl. 2. ZB 2010/11) sowie Aussagen der PL-Pädagog/innen zum Zeitpunkt t_3 betrachtet und nebeneinander gestellt.
Der hier zunächst zitierte Schulleiter bezieht die Notwendigkeit eines Wandels von Schule auf die Lehrer/innenrolle (t_1):

> *„Ja, ja. Grundsätzlich war ich auf der Suche nach neuen Ideen, Schule, nicht mehr diese belehrende Schule zu haben, sondern eine Schule zu entwickeln, wo der Lehrer als Begleiter, als Moderator tätig sein sollte. Diese neue Idee von Klippert und so, ich habe sehr, sehr viel gelesen im Vorab, diese neuen Ideen ... Denn wenn sich die Gesellschaft verändert, kluger Spruch irgendwo, dann kann Schule nicht irgendwo tun, als macht es am Schultor halt. Das sind so meine Beweggründe als Schulleiter. Die Rolle des Schulleiters definiere ich unter*

anderem auch so, dass ich immer auf der Suche bin nach Veränderung, nach notwendiger Veränderung, nicht der Veränderung wegen, sondern weil man es erkennt ... okay?" (M1.SL1.11).

Eine PL-Pädagogin sieht im Interview zum Zeitpunkt t_3 ebenfalls die Notwendigkeit einer Anpassung der Schule an den gesellschaftlichen Wandel. Sie bezieht sich dabei auf die Vielfältigkeit der Gesellschaft und die Möglichkeit, autonom und selbstbestimmt in ihr leben zu können:

„Es muss alles irgendwo mit dem wirklichen Leben etwas zu tun haben. Und das lernt man am besten, indem man den Kindern das Leben durchlaufen lässt, ihren Alltag im Prinzip so anpasst, dass sie mit dem, was sie handeln, dass sie daraus Fragen ziehen können. Das hört sich jetzt blöd an, aber es ist einfach so. Das heißt, der Ansatz von Schule muss ein anderer sein. Ich kann nicht davon ausgehen, dass ich ein Buch schreibe und da schreibe ich rein, das und das muss jemand wissen. Also zum Beispiel Standards, das liebe Wort Standards, ist es nicht. Also ich glaube, unsere Gesellschaft ist heute so vielfältig, dass man nicht mehr voraussetzen kann und muss, dass jeder Mensch, dem ich begegne grundsätzlich das gleiche Grundwissen besitzen muss, um durch das Leben zu kommen. Das ist Quatsch. Sondern wir leben alle so verschiedene Dinge, erleben so verschiedene Dinge, dass es, ja. Und das sind einfach Sachen, die, das muss eigentlich der Ansatz sein. Ich weiß auch nicht, Autonomie, Selbstbestimmung ist auch wichtig, nicht den Druck insofern herausnehmen, dass ich jeden für die Erfahrungen, die er machen möchte, so viel Zeit lasse, wie er benötigt" (M3.L8.116).

Die Schule aus der kritischen Sicht von Schulleitungen (t_1)

Rückblickend stellen Schulleitungen bereits zum Zeitpunkt t_1 kritische Überlegungen an. Diese äußern Schulleiter/innen allerdings nicht explizit auf eine im Interview gestellte Frage. Vielmehr gibt es zu diesem Thema quer durch die Interviews hindurch deutliche Hinweise. Insbesondere auf die Frage, welche Gründe für die Einrichtung des PL ausschlaggebend sind, geben Schulleitungen verschiedene Antworten, in denen implizit eine kritische Perspektive gegenüber der Regelschule mitschwingt.[199] Die Gründe für die Einrichtung des PL an ihren Schulen betreffen u.a. ein Interesse an den Schüler/innen und eine Notwendigkeit der Veränderung von Schule. So bietet das PL aus Sicht einiger Schulleitungen insbesondere lernschwachen, wenig motivierten, sozial wenig kompetenten Schüler/innen mit schlechten Schulprognosen eine Lernalternative. Das PL wird als Möglichkeit betrachtet, diesen Schüler/innen ein Lernangebot zu machen, das ihren Fähigkeiten und Bedürfnissen entspricht. Die beiden hier zitierten Schulleiter/innen installierten das Produktive Lernen, um ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag und ihrer Verantwortung der Biographie jedes Einzelnen ihrer Schüler/innen gegenüber gerecht zu werden. Wie sich allerdings der „normale Weg" zu „diesem Weg" des PL verhält, bleibt offen:

„Wir haben einen Auftrag als Schule, einen Bildungs- und Erziehungsauftrag und unser Auftrag ist es, die Leute so vorzubereiten aufs Leben, dass sie lebensfähig sind. Und Lebensfähigkeit heißt für mich, die brauchen einen Abschluss. Denn wenn sie keinen Abschluss haben, ist der Start ins Leben von vornherein dramatisch, glaube ich, verschlechtert, und deswegen ist es Aufgabe von Schule, möglichst viele Schüler zu einem Abschluss zu bringen. Egal, auf dem normalen Weg oder aber über diesen Weg des Produktiven Lernens" (M1.SL3.10).

„[…] und wir tragen verdammt noch mal die Verantwortung für die Biographie, für die Schulbiographie eines Kindes, um damit Lebensgrundlagen zu schaffen" (M1.SL5.6).

[199] Die Frage im Interviewleitfaden für Schulleiter/innen lautet: „Ihre Schule ist momentan eine PL-Schule. Erzählen Sie bitte einmal: Wie es dazu gekommen? Welche Überlegungen waren ausschlaggebend und welchen Weg sind Sie gegangen? Mussten Hürden, Hindernisse und Widerstände ausgeräumt werden? Wenn ja, welche? Warum bestand ein Interesse an PL?". Die Aussagen auf diese Fragen wurden im zweiten Zwischenbericht ausgewertet und dargestellt.

Eine Schulleitung weist PL eine Vorbildfunktion für die Regelschule zu, insofern PL das Beispiel für die Art der Veränderungen/Reform von Schule gibt:

> *„Und heute sage ich [...] wunderbare Geschichte für uns, unsere Erfahrungen [...] zu nutzen, die durch die Organisation des individuellen Lernprozesses hier vor Ort entstehen, denn wir haben uns auf die Fahne geschrieben, diesen individuellen Lernprozess auch für unsere Schüler [Schüler/innen der Stammschule, Anm. d. Verf.] zu organisieren und das [die PL-Teilnehmer/innen, Anm. d. Verf.] sind wunderbare Vorturner für uns. Diese Erfahrungen, die nutzen wir" (M1.SL1.27).*

Die Schule aus der kritischen Sicht von PL-Pädagog/innen (t_3)

PL-Pädagog/innen werden zum Zeitpunkt t_3 gefragt, welche Elemente des PL aus ihrer Sicht auf Regelschulen übertragbar sein könnten. In diesem Zusammenhang werden sie auch gefragt, welche Hindernisse oder Grenzen sie bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung der Regelschulen sehen.[200] Die Evaluator/innen können die Aussagen zu folgenden drei Kategorien zusammenfassen:

- Gewöhnung und traditionelle Manifestationen in der Lehrerrolle,
- Materielle, personelle und formelle Rahmenbedingungen,
- Verwaltungsaufgaben.

Gewöhnung und traditionelle Manifestationen in der Lehrerrolle

Wie oben bereits erwähnt, erwarten oder wünschen sich manche Schulleiter/innen einen Wechsel im Rollenselbstverständnis der Lehrpersonen. Veränderungen von Schule und Unterricht können jedoch aus Sicht einiger PL-Pädagog/innen durch eine tradierte und gewohnte Lehrerrolle, die durch langjährige Erfahrungen bestätigt wird, gehemmt werden:

> *„Also Schule ist ein eigenes System, es dauert alles ein bisschen. Und einer sagt: ´Nein, ich mach´ das so, damit habe ich eben gute Erfahrungen gemacht und das ist für mich ok.` Und ein anderer sagt: ´Eigentlich finde ich das nicht und wie könnte ich das anders machen?`, und nimmt das an" (M3.L9.109).*

Eine andere PL-Pädagogin begründet mögliche Hemmnisse damit, dass der „Leidensdruck" bei Kolleg/innen an der Regelschule noch nicht hoch genug sei, um Veränderungsbereitschaft zu fördern:

> *„[W]obei wir uns da auch bewusst ein Stück weit zurückziehen, weil wir natürlich von den Problemen wissen, die in der Schule da sind. Wir auch Ideen haben, wie man die Probleme angehen könnte, aber das Gefühl haben, dass bei den anderen Kollegen die Zeit einfach noch nicht reif ist, um damit so Ideen zu kommen. Dass wir da auf Widerstand stoßen, das erleben wir auch in Dienstberatungen, zu denen wir gehen und daran teilnehmen. Der Leidensdruck ist offensichtlich noch nicht hoch genug" (M3.L6.110).*

Materielle, personelle und formelle Rahmenbedingungen

Unter der Kategorie „Rahmenbedingungen" wurden bei der Auswertung der Interviews Aussagen zusammengefasst, die sich auf materielle Rahmenbedingungen (wie die Anzahl und die Größe von Räumen) sowie auf strukturelle Rahmenbedingungen (wie die Größe von Schulklassen, die Leistungsbewertung und die Stundentaktung) beziehen. Kritisch äußern sich einige PL-Pädagog/innen in Bezug auf Rahmenbedingungen eher auf der formellen Ebe-

[200] Im Interview mit PL-Pädagog/innen wurde gefragt: „Kann PL Schul- und Unterrichtsentwicklung an Regelschulen befördern? Gibt es Elemente oder Grundideen des PL, die sie sich auch an Stammschulen wünschen würden? Werden nach Ihrer Erfahrung bereits Elemente des PL auf Stammschulen übertragen? Welche Hindernisse oder auch Grenzen bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung der Regelschulen sehen Sie?".

ne. Dazu gehören etwa häufige Lehrerwechsel und, damit einhergehend, eine fehlende stabile Lehrerschaft für einzelne Klassen:

> *„Dass die Interessen der Kinder eine größere Rolle spielen, im Lernen, beim Lernen. Dass nicht unbedingt im Lehrplan festgehalten ist, das und das und das muss vermittelt werden und der Lehrer unter Druck kommt, die Schüler unter Druck kommen. Auf der anderen Seite verstehe ich natürlich, dass man in solchen großen Klassen und mit häufigem Lehrerwechsel eben überhaupt nicht so arbeiten kann, wie wir es hier haben. Das ist mit schon klar, dass das eben eine Sache ist, die eben eine Alternative nur sein kann und sich in der Regelschule schwer umsetzten lässt" (M3.L7.142).*

> *„Und in der Regelschule, wenn ich sehe, es ja auch keinen festen Lehrerbesatz von Klasse 5 bis Klasse 10 gibt. Da wechselt der Mathelehrer, da wechselt der Englischlehrer, da ist es, dann habe ich ein Jahr, dann habe ich vielleicht auch zwei Jahre damit zu tun, aber hier ist es einfach so, diese wenigen Kollegen, die hier tätig sind, Pädagogen, der Schüler kann sich besser darauf einstellen und ich mich als Pädagoge ja auch" (M3.L1.45).*

Auf struktureller Ebene merkt eine PL-Pädagogin kritisch an, dass es im Regelschulbetrieb zu wenige Möglichkeiten gebe, individuell auf Schüler/innen eingehen zu können. Sie begründet dies damit, dass man als Klassenlehrer/in an einer Regelschule im Vergleich zum PL weniger Kontakt zu Schüler/innen habe:

> *„Wir haben darüber auch schon diskutiert und finden das nicht ganz einfach. Weil, als Klassenlehrer hat man nicht den Kontakt so zu den Schülern, wie wir das hier haben. Schon allein dadurch sind enorme Grenzen gesetzt für das Arbeiten. Man kann manche Sachen, das habe ich selbst schon ausprobiert, wie so Evaluationsmöglichkeiten, das habe ich sofort ausprobiert und auch mit in den normalen Unterricht mitgenommen, auch bestimmte Formen von Gruppenarbeiten auch ausprobiert. Das sind, manche Sachen sind möglich, aber so dieses individuelle Eingehen auf den Schüler und wenn er so sich zum Beispiel ganz speziell für eine Berufsrichtung interessiert und ein freies Lernbereichsthema wählt, wie soll das im Fächerunterricht gehen?" (M3.L3.85).*

Kritisch beurteilt eine andere PL-Pädagogin den Takt, nach dem Unterrichtsstunden erteilt werden, als nicht zu überwindenden Zwang:

> *„Also wie gesagt, die Zwänge sind da drüben auch, das darf man nicht verkennen. Das sind da bestimmte Zwänge, sind da eben auch. Wenn ich eine Doppelstunde habe, dann kann ich natürlich auch viel schaffen in so einer Doppelstunde. Also es gibt ja auch Kollegen, das ist ja auch die Diskussion an der Regelschule: Sind Doppelstunden sinnvoll, oder ist nur, ist auch ja so ein Zwang, oder nur Einzelstunden? Da gibt es auch unterschiedliche Meinungen, da wird auch im Kollegium dann immer gestritten. Ich zum Beispiel finde Doppelstunden sehr sinnvoll, weil man kann da viel schaffen und da kann man auch an den Kompetenzen dann arbeiten und so ist das mit einmal pff" (M3.L2.192).*

Zwei PL-Pädagoginnen äußern sich mit Blick auf die Motivation der Schüler/innen und die Lernzeit. So wird zum einen kritisiert, dass im „normalen" Schulalltag sehr ergebnisorientiert gedacht werde und die eigentliche Zeit, ohne Zensurendruck lernen zu können, vernachlässigt werde. Zum anderen wird die Auffassung vertreten, dass den Schüler/innen zu wenig Zeit für das Lernen gegeben werde, da Ergebnisse vorschnell durch Lehrer/innen vorgegeben würden:

> *„Weil, wir sind im normalen Schulalltag auch immer sehr ergebnisorientiert und werden auch immer getrimmt auf bestimmte Ergebnisse, die kommen natürlich auch, aber im Produktiven Lernen haben wir den Vorteil, dass wir nicht immer so ständig auf irgendwelche Zensuren und Prüfungen hinarbeiten müssen, das ist alles ein bisschen langfristiger und deshalb kann man den Teilnehmern auch ein bisschen Zeit geben und sagen, gucken wir mal und bring mir erst mal was und dann gucken wir mal, was es geworden ist. Guckst auch selber, ob du zufrieden bist damit. Das ist ganz schön, auch für einen Lehrer, sag ich mal. Weil, wenn sie das dann merken nach einer Weile, dann sind sie auch bereit, sich mit der Aufgabe auseinanderzusetzen,*

eher als wenn jetzt ´Ach, kann ich eh nicht und weiß und jetzt hab ich nur fünf Minuten Zeit`, das ist immer schlecht. Aber es ist im Schulalltag manchmal doch einfach so, die Gegebenheiten" (M3.L9.4).

„Also eigentlich, dass wir mehr doch versuchen, dem Schüler Zeit zu lassen für ihre Überlegungen, für ihre eigenen Denkweisen, dass wir nicht so viel immer vorgeben und im Schema denken und ihnen immer vorher schon sagen, wie sie zum Ergebnis kommen. Das ist aber ein grundlegendes Problem unseres Bildungssystems, sowieso" (M3.L9.107).

Schließlich werden auf der Ebene der materiellen Rahmenbedingungen fehlende Raumressourcen genannt, die den Einsatz vielfältiger Methoden und Sozialformen erschweren:

„[...] sie sagt, drüben weiß sie auch schon gar nicht mehr, also mit Gruppenarbeit ist da nichts, weil es ist kein einziger Raum mehr frei, wo man eben noch mal ne Klasse teilen könnte [...]" (M3.L5.151).

„Das kriegen wir da nicht so in der Form hin. Und sich über so lange Zeiträume, wirklich, in naturwissenschaftlichen Fächern zum Beispiel, könnte man ja auch Geschichte oder so nehmen, sich intensiv mit einer Sache auseinander zu setzten, ist wieder durch die technischen Sachen nicht machbar, weil, dann wäre das Infokabinett total überlaufen. Das ist jetzt schon manchmal ganz schön schwierig, das organisatorisch hinzukriegen, wenn ein Nicht-Informatikfachlehrer dann das Computerkabinett nutzen will. Wenn ich zum Beispiel als Chemielehrer den Inforaum nutzen wollte, weil sie selbst recherchieren sollten, zu bestimmten Themen, weil man wirklich auch die anderen Möglichkeiten mal nutzen wollte. Aber das ist wirklich dann ein organisatorisches Problem und dass die Ressourcen einfach nicht so da sind, so wie wir, wenn wir, jetzt eben, wenn jetzt eben einem was einfällt in der freien Lernwerkstatt, können sie sich sofort ransetzen. Das sind natürlich ideale Bedingungen hier. Oder unsere Bibliothek nutzen, sofort die Bücher sind da" (M3.L3.85).

„Also da, wenn es da wirklich Überschneidungen oder Berührungspunkte geben sollte, dann denke ich, dass das Aus, ja sag ich mal, des bisher praktizierten Unterrichts der Unterrichtsmethodik auch bedeuten würde. Und auch einer veränderten Lehrerrolle. Aber dazu müssten sich aber viele Dinge noch ändern. Also die Schüler brauchen Platz, die Schüler brauchen Ruhe, sie brauchen kleine Gruppen, die sich selbst finden müssen. Sie müssen sich, ja sie müssen Zugang haben zu allen möglichen Sachen. Ich denke schon, dass das funktionieren könnte, ja, aber ich glaube, so eine Schule, die kann das nicht in einer Klasse probieren, sondern man müsste das dann als Grundkonzept prinzipiell ändern und anders anfangen" (M3.L8.104).

Verwaltungsaufgaben

Organisatorische und administrative Aufgaben werden von einigen PL-Pädagog/innen sowohl im PL als auch an der Regelschule als belastend empfunden. Sie fühlen sich durch diese daran gehindert, die aus ihrer Sicht „eigentlichen" Aufgaben als PL-Pädagog/in bzw. als Lehrer/in wahrnehmen zu können. Im ersten Zitat wird der Verwaltungsaufwand mit der Problematik der Teilzeitbeschäftigung und einer älter werdenden Lehrerschaft verbunden. Im zweiten und dritten benennen die PL-Pädagog/innen bestimmte organisatorische Gegebenheiten als Zwänge der Regelschule und als Hinderungsgrund, pädagogisch arbeiten zu können.

„Wie gesagt, und dann, ein gewisser Verwaltungsaufwand muss auch sein, das sehe ich auch ein, das ist ok. Aber so, wie das jetzt im Moment ist, dass wie gesagt alle Kollegen auf Teilzeit sind, es aber ganz normal ist in dem Team, in dem was zu machen. Und da was zu machen und da was zu machen, an der Schulentwicklung weiter zu arbeiten. Und eigentlich das neben ihrer Arbeit zu tun, dass irgendwann die Kollegen auch resignieren und sagen: ´Also jetzt ist Schluss.` Und wir haben hier ein Durchschnittsalter, das ist das nächste Problem, was ich sehe, ein Durchschnittsalter von 52,8 Jahren, an der Schule. Da frage ich mich, und es kommen keine jungen Kollegen, weil ja auch die Bedingungen für die jungen Kollegen, machen wir uns nichts vor, nicht die idealen sind" (M3.L1.144).

„Man kann viele Methoden, was die Arbeit mit Schülern betrifft, kann man in die Regelschule mit rüber nehmen. Und vor allem was auch die Teamfähigkeit betrifft. Aber, wie gesagt, die haben da drüben auch

Zwänge mit ihrer einen komischen Klassenleiterstunde, oder die zwei, die sie da haben. Da sind sie dann auch beschränkt und da ist dann auch das Notwendigste, meistens ist es Organisatorisches, wie ich es schon gesagt habe und dann ist die Klassenleiterstunde schon weg, weil wir ja heute so viel Bürokratie auch haben und das müssen die Klassenleiter auch alles abwickeln. Und da bleiben die Kinder dann eben auf der Strecke und das haben wir hier eben nicht" (M3.L2.94).

„Also ich denke auch, dass auf der einen Seite diese selbstständige Schule eine gute Sache ist, aber wir als Lehrer ja auch noch eine gewisse bürokratische Arbeit zu verrichten haben. Und dieser Verwaltungsaufwand, der zusätzlich dazugekommen ist, das kann die Schulleitung nicht alles alleine tun. Das ist mir schon vollkommen klar und es muss ja auch einen Konsens innerhalb der Lehrerkonferenz geben. Das sind aber alles Dinge, die jetzt gekommen sind, ob es Förderpläne sind, die für alle geschrieben werden müssen, was ich nicht unbedingt für notwendig halte. Und alles solche Dinge. Und das hält eigentlich davon ab, sich diesen eigentlichen Gegebenheiten zu widmen und der Lehrer, diesen Schritt, den wir machen mussten zum Pädagogen, den kann der Lehrer eigentlich gar nicht in der Regelschule leisten und machen, weil er mit Aufgaben zugekleistert ist, die eigentlich nicht dazu führen, dass er Pädagoge wird" (M3.L1.126).

Zusammenfassung

Kapitel 5.1: Schulkritik

Den Äußerungen der Schulleiter/innen in den Interviews lassen sich drei Begründungsfiguren für das PL entnehmen. In einem Fall steht eine personale Verantwortungsethik im Vordergrund, d.h. die Verantwortung gegenüber der Biografie der einzelnen Schülerinnen und Schüler wird herausgestellt. Im zweiten Fall stellt eine Leitungsperson die Vorbild- und Modellfunktion des Produktiven Lernens für die Weiterentwicklung der lernkulturell bedeutsamen Individualisierung von Lernprozessen an der ganzen Schule heraus. Das PL scheint sich hier in einen Prozess auf dem Weg zum zunehmend individualisierten Lernen einzufügen. Im dritten Fall bleibt es bei einem indifferenten Nebeneinander zwischen dem als „normal“ apostrophierten Weg und „diesem“ Weg des Produktiven Lernens. Mit der Normalitätsunterstellung wird der konventionelle Unterricht gegen Kritik immunisiert, indem die Verantwortung für das vorliegende Problem, dass Schüler/innen keinen Schulabschluss erreichen, gleichsam unter der Hand den Lernenden aufgebürdet wird.

Die Äußerungen von Schulleitungen und PL-Pädagog/innen lassen sich nicht sinnvoll aufeinander beziehen, da sie in anderen Fragenkontexten getätigt wurden. Sie werden daher nebeneinander gestellt.

Einige PL-Pädagog/innen äußern sich z.T. direkt und explizit kritisch hinsichtlich des Regelbetriebs, mit dem sie in Mecklenburg-Vorpommern auch weiterhin direkt in Kontakt sind, was die Kontraste vermutlich deutlich hervortreten lässt. Kritisiert wird vor allem:

a) die in der Regelschule tradierte Lehrer/innenrolle des Wissensvermittlers/der Wissensvermittlerin,

b) verschiedene strukturelle und materielle Rahmenbedingungen (z.B. die Stundentaktung, Klassengrößen, Raumgrößen) und schließlich

c) die Verwaltungsaufgaben im Regelschulbetrieb (Administration und Organisation), die PL-Pädagog/innen aus ihrer Sicht von den pädagogischen Tätigkeiten im engeren Sinne abhalten.

5.2 Transfermöglichkeiten und Ideale Schule

In diesem Kapitel wird dargestellt, ob bzw. welche Möglichkeiten eines Transfers von PL-Elementen auf die Regelschule von PL-Pädagog/innen und Schulleiter/innen gesehen werden. Der Darstellung werden Aussagen beider Gruppen zu den Zeitpunkten t_1 (Schulleiter/innen) und t_3 (PL-Pädagog/innen) zugrunde gelegt. Wo eine Übertragung verschiedener Elemente des PL als „angedacht" bezeichnet oder zumindest ins Kalkül gezogen wird, besteht offenbar ein regelmäßiger, offener und aufgeschlossener Kontakt zwischen PL-Standort und Stammschule.
Aus der Sicht der Forschungen zur Lehrerkooperation sind fachliche Innovationen im Sinne einer Schul- und Unterrichtentwicklung theoretisch plausibel und empirisch evident dann gut umsetzbar, wenn die Lehrer/innen kooperieren, wie Pröbstel (2008) zeigen kann:

> *„Vielmehr kann empirisch bestätigt werden, dass Lehrerkooperation einen bedeutsamen Einfluss auf die Umsetzung von fachlichen Innovationen hat und diese Wirkung darüber vermittelt wird, dass die kooperierenden Lehrkräfte über gemeinsame Innovationsziele verfügen, sie aufgabenorientiert sind und differierende Ansichten bezüglich der Innovation offen und konstruktiv diskutieren" (Pröbstel 2008, Klappentext).*

Pröbstel unterscheidet drei verschiedene Niveaustufen an Kooperationsformen: a) den Austausch von Material, Informationen und Meinungen, b) die Synchronisation in Form von Abstimmungen und Aufteilungen gemeinsamer Aufgaben und c) die Ko-Konstruktion, bei der Lehrer/innen zeitgleich gemeinsame Arbeit verrichten und zusammen zeitliche und räumliche Abstimmungen über gemeinsam genutzte Ressourcen treffen müssen (vgl. Pröbstel 2008, S. 59-62). Während alle hier genannten Formen der Kooperation innerhalb der PL-Teams den Normalfall darstellen dürften, wurde im Kap. 4.4.3 im Blick auf die „Kooperation zwischen Produktivem Lernen und Stammschule" gezeigt, dass Kooperationen zwischen diesen beiden Bereichen vor allem auf der Ebene des Austausches von Material stattfinden.
Den Aussagen der PL-Pädagog/innen und Schulleiter/innen konnten keine Hinweise auf gemeinsame Zielsetzungen zwischen dem PL-Team und dem Kollegium der Stammschule entnommen werden. Auch wurde kein Bezug etwa auf ein die Zielsetzungen verbindendes Moment im jeweiligen Schulprogramm hergestellt (vgl. SchulG M-V §39a, Abs.2). Bei den in den Interviews beschriebenen Interaktionen handelt es sich, in Anlehnung an Pröbstel, weniger um zielgerichtete und organisierte Kooperationen sondern vielmehr um Formen von Kollegialität. Bei der Kollegialität steht nach Pröbstel die Güte der sozialen Beziehung im Fokus, weniger die Erreichung gemeinsamer Ziele. Entsprechend bleiben auch die Aussagen von PL-Pädagog/innen und Schulleitungen zum Transfer von PL-Elementen auf einer vagen Ebene des Möglichen. Es werden, so erscheint es den Evaluator/innen, interviewinduziert situativ ad-hoc-Vorschläge für Transfermöglichkeiten entwickelt. Konkrete, in die Praxis bereits umgesetzte oder umzusetzende weiterreichende Kooperationsideen werden entsprechend nicht mitgeteilt.

Die Schulleitungen wurden zum Zeitpunkt t_1 befragt, welche Aspekte des PL in die Stammschule übertragbar sind und welche Vorschläge sie dazu möglicherweise unterbreiten könn-

ten.[201] Die PL-Pädagog/innen wurden zum Zeitpunkt t_3 befragt, ob das PL Schul- und Unterrichtsentwicklung befördern kann.[202] Bei der Auswertung zeigt sich, dass PL-Pädagog/innen potenzielle Transferprozesse vor dem Hintergrund ihrer subjektiven Sicht auf eine ideale Schule beschreiben. Deshalb werden die Aussagen beider Gruppen zu möglichen übertragbaren Elementen des PL in die Regelschule im Hinblick auf eine ideale Schule beschrieben.

Transfermöglichkeiten aus Sicht von Schulleitungen (t_1)

Die Aussagen der Schulleiter/innen zu aus ihrer Sicht übertragbaren Elementen des Produktiven Lernens auf Stamm- bzw. Regelschulen wurden von den Evaluator/innen in zwei Kategorien zusammengefasst:

- Unterrichtsgestaltung und Lernkultur sowie
- Lehrerrolle und Lehrverständnis (vgl. 2. ZB 2010/11, S. 66).

Unterrichtsgestaltung und Lernkultur

Die von den Schulleitungen angegebenen Transferelemente werden, so stellt es sich dem Evaluationsteam dar, zum großen Teil aus der Interviewsituation heraus entwickelt und als Möglichkeiten dargeboten, kaum als konkret geplante oder bereits umgesetzte Transferprozesse.

In einem Beispiel verweist eine Schulleitung jedoch auf einen bereits in die Praxis umgesetzten Transfer. Es handelt sich um das Sammeln praktischer Erfahrungen in Betrieben etc., das zur Berufsorientierung der Schüler/innen beitragen soll:

> *„Das sind verschiedene Betriebe und Einrichtungen, wo die Kinder sich ausprobieren können. Und das wird dann auch wieder am Nachmittag ausgewertet, dass wir also auch immer diese Verknüpfung zwischen der eigentlichen praktischen Tätigkeit und der theoretischen Arbeit haben. Also sind das auch wieder Elemente, die eigentlich aus dem Produktiven Lernen entstanden sind. Und so werden auch den Schülern der siebten Klasse schon solche Elemente mit zu Gute kommen“ (M1.SL9.17).*

Schulleitungen erkennen in einem Transfer von PL-Unterrichtsmethoden eine Möglichkeit, das individuelle, selbstgesteuerte und selbstreflektierte Lernen an Regelschulen zu befördern:

> *„[…] ich will’s nur noch mal sagen, diese Methoden, diese Methoden, die dort entwickelt werden, also jetzt auf den Schüler bezogen in der Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung, diese Methoden, auch die Lenkung auf, ich will mal im Grunde sagen, auf Perspektiven hin, das heißt also diese, diese Steuerung zu einem selbstbewussten Auftreten, […]. Das ist natürlich der Vorteil, den wir hier sehen, auch für die anderen. Und das nutzen wir auch“ (M1.SL9.35).*

Eine Schulleitung beschreibt die durch das PL vorangetriebene Öffnung von Schule durch den Aufbau neuer und den Erhalt bestehender Kontakte zu Betrieben, Unternehmen und sozialen Einrichtungen als Möglichkeit, bspw. die Berufsorientierung auch der Schüler/innen der Regelschulen zu verbessern:

> *„Wir haben also richtig große Kontakte jetzt, mit Pendlern, mit Wirtschaftsunternehmen, mit Institutionen der Region. Und das ist wichtig für Schule. Also Öffnung von Schule ist ja auch etwas ganz Bedeutendes im*

[201] Die Frage im Interviewleitfaden lautet: „Unter den bestehenden Bedingungen an der Regelschule, welche Aspekte von PL sind übertragbar? Was würden Sie vorschlagen?“.

[202] Der Fragenkomplex dazu lautete: „Kann PL Schul- und Unterrichtsentwicklung an Regelschulen befördern? Gibt es Elemente oder Grundideen des PL, die Sie sich auch an Stammschulen wünschen würden? Werden nach Ihrer Erfahrung bereits Elemente des PL auf Stammschulen übertragen?“.

Bereich größerer Selbstständigkeit. Und ich hoffe, dass man diese Kontakte, diese Kooperationskontakte in der Perspektive noch ausbauen kann. Egal in welcher Form, ich will jetzt nicht immer von Sponsoring reden oder sonst wie, das weniger. Denn die Betriebe haben ja auch kein Geld, aber ... wenn es eben ganz einfach mal Fragen der Berufsberatung sind, wo man das Know-how nutzen kann von diesen Ausbildern oder von diesen Betrieben, wo Kinder schon gearbeitet haben, um dann vielleicht auch für die anderen zu wirken, die in der Perspektive erst die Berufsbilderausbildung anfangen, dann ist da schon was ganz Schönes" (M1.SL3.77).

Lehrerrolle und Lehrverständnis

Um ein zunehmend selbstgesteuertes, praxisorientiertes und eigenverantwortliches Lernen der Schüler/innen an Regelschulen zu fördern, beschreibt eine Schulleitung einen Wandel im Lehrerselbstverständnis als notwendig. Dieser Wandel wird in der Vorstellung der Schulleitung begleitet von einem Wechsel der Unterrichtsmethoden, wofür das PL als Lern- und Lehralternative Modell stehen könnte:

„Und ich sage es noch mal, es geht um das selbstgesteuerte Schülerlernen. Darum geht es, um das Praxisorientierte und es geht darum, dass der Lehrer weg kommt von seiner Position als Wissensvermittler in einem frontalen Unterricht hin zu einem Moderator, der praktisch die Schüler begleitet und ihnen sicherlich Hinweise gibt, dann wenn sie links oder rechts von einer bestimmten Linie, um das Ziel zu erreichen, ausbrechen, das ist schon alles klar. Aber es geht um die Eigenverantwortung dabei und da sind die Methoden, die im Produktiven Lernen angewendet werden, sicherlich modifiziert, aber ich denke schon, dass sie übertragbar sind auf den Bereich des Regelunterrichtes" (M1.SL3.40).

Ein/e Schulleiter/in betrachtet das Produktive Lernen als Vorbild für den Umgang mit problematischen Schüler/innen zum einen und die pädagogische Teamarbeit zum anderen:

„Die Erfahrungen, wie geht man mit Problemschülern um und auch die Erfahrungen, wie ist Teamarbeit. [...] Wie muss man Teamarbeit organisieren, denn die vier arbeiten ja zusammen, also ist es für mich, sage ich jetzt mal, in eine Übertragung hinein, es ist ein Jahrgangsstufenteam" (M1.SL1.53).

Viele Schulleitungen sehen verschiedene Möglichkeiten für eine Übertragung von Elementen des Produktiven Lernens auf die Stammschule und betrachten Veränderungen bzw. Entwicklungen dieser Art für Regelschulen als wünschenswert. Gleichzeitig sehen einige Schwierigkeiten in einer Übertragung verschiedener PL-Elemente. Manche vertreten die Meinung, dass für einen Transfer die Transferelemente des PL an die Strukturen und Rahmenbedingungen der Regelschulen angepasst werden müssten. Andere meinen, dass eine umfassende Veränderung von Regelschulen im Sinne einer Schulentwicklung stattfinden müsse (vgl. ebd., S. 68f).

Aus Sicht von PL-Pädagog/innen (t_3)

Ähnlich den Aussagen der Schulleitungen scheinen auch die PL-Pädagog/innen zum Zeitpunkt t_3 weniger auf bereits durchgeführte Übertragungen von PL-Elementen abzuheben, als vielmehr situativ ad-hoc-Vorschläge zu entwickeln. Damit werden größtenteils Möglichkeiten des Transfers, eben hypothetisch übertragbare Elemente, genannt. Diese beziehen sich auf ähnliche Aspekte wie die von Schulleiter/innen zum Zeitpunkt t_1 vorgeschlagenen Transferelemente. Die Evaluator/innen haben die zugehörigen Aussagen der PL-Pädagog/innen wie folgt kategorisiert:

- Unterrichtsgestaltung und Lern- und Lehrkultur,
- Inhalte und Kompetenzen und
- Praxisbezug und Bezug zum Leben.

Unterrichtsgestaltung und Lern- und Lehrkultur

Unterrichtsmethoden[203], eine freie Lehrplangestaltung im Sinne individuellen Unterrichts, selbstreflektiertes und selbstbestimmtes Lernen, die Integration einer Kommunikationsgruppe sowie offene Unterrichtsformen, eine Orientierung an Schülerinteressen und Team-Teaching wurden von den PL-Pädagog/innen vielfach als Transferoptionen genannt.

Weiterhin schlagen PL-Pädagog/innen unterrichtsgestaltende und die Lernkultur positiv beeinflussende Elemente zur Übertragung vor. So wird der Transfer von Unterrichtsmethoden und Sozialformen des Lernens im PL häufig befürwortet:

> *„Und das ist ja das Geniale, dass man viele Dinge, viele Methoden, die man hier im PL ausprobiert, die wir ja in unserem Studium da auch kennengelernt haben, die wir auch ganz doll viel anwenden, wie zum Beispiel Teamarbeit, was es da auch für viele Sachen gibt, oder auch selbst diese Spielchen, die wir hier mit unseren Schülern immer machen. Die haben ja alle einen Sinn. Kennlernspiele, oder Senses Spiele, kennen Sie ja sicherlich, genau. Auch in der O-Phase ist das hier genauso, sie werden mit diesen Spielen dann auch konfrontiert. Wir erklären ihnen auch immer, was wir damit bezwecken, denn ohne geht das ja gar nicht, dann wissen sie ja gar nicht: ´Hä, was geht denn hier jetzt gerade ab?` Solche Sachen kann man auch in der Regelschule machen und ich finde vor allem diese Teamarbeit kommt einfach in der Regelschule zu kurz" (M3.L2.92).*

> *„Das denk ich, so vielleicht noch mal praktische Dinge, wobei ich das immer schon versucht hab so ein bisschen, weniger bei den Größeren als mehr bei den Kleineren, so bei Griechenland und so, hab ich mal ne Säulenhalle bauen lassen, dann dürfen sie auch mal Bettlaken und Gardinen mitbringen, um die Kleidung nachzugestalten, also so was hab ich schon immer gemacht, aber mehr bei den Kleineren. Bei den Größeren hab ich mich noch nicht so getraut, aber denk ich mal, würd ich dann jetzt auch eher angehen" (M3.L5.139).*

Weiterhin wird die Kommunikationsgruppe als ein Element des Lernens im PL für einen Transfer in die Regelschule vorgeschlagen:

> *„Na also alles, was wir in der KG-Gruppe, also in der Kommunikationsgruppe, gemacht haben, das sind normalerweise Dinge, die auch in den Regelunterricht gehören. Also für meine Begriffe. Das wäre schon nicht schlecht, wenn da noch ein bisschen, also es gibt ja in den unteren Klassen die Klassenleiterstunde, aber hm. Und bei uns haben wir ja noch die Methodenstunde, das sind ja auch schon Sachen, die da eigentlich schon reinspielen, die da genutzt werden können. Aber eben auch mal über ganz normale Dinge, wenn sie jetzt ein Problem haben, die Schüler, und das wirklich ausdiskutiert werden muss, dann haben wir hier die Variabilität, dass man das verschieben kann. Wir können unseren Stundenplan verschieben und können dann sagen, gut, jetzt haben wir das Problem geklärt, jetzt müssen aber dann wieder andere Sachen dann dafür zu einem anderen Zeitpunkt gemacht werden. Da sind auch wieder die Grenzen. Aber wenn man weiß, im Regelunterricht, da gibt es so eine Stunde, da können wir auch ein Problem klären, müsste es da eben nur zeitlich verschoben werden" (M3.L3.89).*

Andere Vorschläge und Wünsche betreffen die Lern- und Lehrkultur: Im ersten Beispiel wird eine Orientierung an den Interessen der PL-Schüler/innen hervorgehoben, im zweiten der Wunsch nach Teamarbeit der Lehrer/innen im Unterricht und kleineren Klassen:

> *„Dass die Interessen der Kinder eine größere Rolle spielen, im Lernen, beim Lernen. Dass nicht unbedingt im Lehrplan festgehalten ist, das und das und das muss vermittelt werden und der Lehrer unter Druck kommt, die Schüler unter Druck kommen. Auf der anderen Seite verstehe ich natürlich, dass man in solchen großen Klassen und mit häufigem Lehrerwechsel eben überhaupt nicht so arbeiten kann, wie wir es hier haben, das*

[203] Im Gegensatz zu den für die Aussagen der Schulleiter/innen gebildeten Kategorien wurden Elemente eines veränderten Lehrverständnisses zur „Unterrichtsgestaltung und Lern- und Lehrkultur" zusammengefasst, da Beschreibungen zum Lernen meist mit einer Beschreibung von Lehren einhergehen.

ist mir schon klar, dass das eben eine Sache ist, die eben eine Alternative nur sein kann und sich in der Regelschule schwer umsetzten lässt" (M3.L7.142).

„Also ich würde ganz viel von PL mit reinnehmen. Also wenn ich die Möglichkeit hätte, auch die finanziellen Möglichkeiten, ich würde immer mit zwei Kollegen, oder die Klassen kleiner machen, würde mit mehreren Kollegen reingehen, dass man sich viele Aufgaben teilen kann. Dass man also auch so viel wie möglich mit den Schülern zusammenarbeiten kann, individueller arbeiten kann. Was so in den 45-Minuten-Rhythmus überhaupt nicht möglich ist, in dieser Planung" (M3.L4.116).

Auch individuelles, selbstgesteuertes und selbstreflexives Lernen, wie es auch einige Schulleiter/innen zum Zeitpunkt t_1 äußerten, betrachten manche PL-Pädagog/innen als wichtige Prinzipien zur Übertragung an die Regelschule. PL-Pädagog/innen schlagen zur möglichen Umsetzung dieser Prinzipien vor, Lehrpläne freier gestalten zu dürfen und Auswertungsrunden mit und für Schüler/innen zu initiieren:

„Freie Lehrplangestaltung zum Beispiel. Individualisierung des Unterrichts. Warum soll sich nicht ein Schüler, der in Englisch bestimmte Dinge zu lernen hat, innerhalb eines Jahres für drei Monate einen Plan erstellen können? Wo er sich herauspickt, womit er beginnen möchte, was er dann machen möchte, warum er das dann machen möchte und nicht früher. Also worum er sich Gedanken machen muss oder worin er sich Gedanken machen muss um eine, ja die er sich sonst nicht machen würde. Und zwar um den Sinn dessen, was er da tut. Und das im Vorfeld, bevor er anfängt mit der ersten Stunde" (M3.L8.102).

„Ja und wie gesagt, und dann eine Auswertung auch zu machen mit den Schülern: ´Was ist heute gut gelaufen? Was nicht?` Die Selbsteinschätzung auch, die Selbstreflexion der Schüler. Ja, und zum Beispiel heute, als wir hier Räumungsaktion gemacht haben, gibt es bei uns immer einen Teamleiter und der Teamleiter muss nachher auswerten: Was ist gut gelaufen in der Gruppe? Was ist nicht so gut gelaufen, wo sind die Ursachen dafür gewesen?" (M3.L2.192).

Das Öffnen fester Klassenverbände hin zu offenen, zugänglichen Lerngruppen, die sich untereinander austauschen und einen ungezwungenen Umgang miteinander pflegen, gehört zu einem Veränderungsvorschlag einer PL-Pädagogin:

„Wo ich eben weiß, dass die in der X-Schule da in Z, die arbeiten ganz anders da, die sind eine Schule unter sich und mit offenen Türen und hier und da und. Das haben wir eben nicht so. Wir haben wirklich noch diese Klassenwirtschaft eigentlich, wie es da drüben eigentlich so ist, wie es in Gruppen. Auch wenn wir immer schon eine gelockerte Atmosphäre haben, andere Arbeitsweise und so, oder dieses auch mit offener Tür: ´Ihr könnt jetzt dahin gehen, könnt dorthin gehen.` Aber ansonsten ist das, ja, kommt das nicht so zum Tragen für das Projekt, wie an den großen Schulen, finde ich" (M3.L4.84).

Manche PL-Pädagog/innen geben zu bedenken, dass die Übertragung von PL-Elementen auf Regelschulen einerseits von der Zusammenarbeit verschiedener Lehrer/innen an Regelschulschulen abhängig ist und andererseits mit einer veränderten Sicht auf die eigene Lehrer/innenrolle einhergeht. PL-Pädagog/innen scheinen zumindest in Frage zu stellen, dass alle Kolleg/innen der Stamm- bzw. Regelschulen einen Bedarf sehen, ihr pädagogisches Rollenselbstverständnis zu prüfen bzw. zu ändern:

„Ja, wie gesagt, wir haben unsere Ideen. Wir würden gern auch in den normalen Unterricht, nenne ich es mal, einzelne Elemente des PLs einfließen lassen, aber das ist eben ein sehr großer Schritt, sag ich mal, den auch die Kollegen mitgehen müssten und mittragen müssten und wo dann auch wirklich alle mit an einem Strang ziehen müssten. Und das ist, denke ich, noch problematisch, dass wir alle dahin kriegen, dass wir sagen, ok, wir versuchen mal etwas Neues" (M3.L6.116).

„Und dann natürlich auch, glaube ich, die Angst, sich aus seiner Rolle zu entfernen. Sicherlich erarbeitet man sich einen Ruf bei den Schülern, man erarbeitet sich Respekt und was auch immer und erarbeitet sich auch seine Rolle. Also: ´Jetzt kommt Frau X und die ist so und die erwarte ich so und da ist der Unterricht so und das will ich auch so.` Und das müsste man ja alles über den Haufen werfen, also man muss ja 20 Jahre

Berufserfahrung oder wie viel auch immer - von vorne anfangen. Und ich glaube, das fällt schwer" (M3.L6.142).

Inhalte und Kompetenzen

Aus Sicht einiger PL-Pädagog/innen ist zu überlegen, ob die Lehr- und Lerninhalte sowie die Lernziele an Regelschulen überdacht und überarbeitet werden sollten. Eine PL-Pädagogin meint, dass auch an Regelschulen eine Reduktion von Fachinhalten zugunsten der Förderung verschiedener Kompetenzen (Selbstlernkompetenzen) angebracht sei. Sie erkennt in der verstärkten Förderung von Methoden- und Arbeitstechniken, wie es im PL praktiziert wird, ein auch für Regelschulen wünschenswertes Modell des Lernens und der Lerninhalte:

„Was ist Basiswissen, was ist Allgemeinbildung, Basiswissen, was ist zusätzliches Wissen? Und wenn man dann, so wie ich, von außen, die ja, wie gesagt, 24 Jahre ganz normal gearbeitet hat als Lehrer, und man da mit der Erfahrung, die ich jetzt habe kommt und sage: ´Wir müssen reduzieren, das Basiswissen, es muss nicht jeder wissen: 1346 Goldene Bulle.` Wenn sie das wissen, ist ja schön, aber wissen sie überhaupt noch, was da drin stand? Dann ist es doch besser, sie wissen, wie sie dazu kommen, sich das herauszusuchen" (M3.L1.122).

Ähnlich spricht folgende PL-Pädagogin eine aus ihrer Sicht sinnvolle Überprüfung der aktuellen Fachinhalte an Regelschulen an:

„Ja, in gewissem Sinne kann es das befördern, das ist das, was ich vorhin schon ausgedrückt habe, dass man versuchen kann, ein bisschen auch zu sagen ´Wie kann man in manchen Fächern doch ein bisschen praxisnah unterrichten? Welche Möglichkeiten hat man? Kann man Beispiele bringen, was ist sinnvoll? Worauf müssen wir tatsächlich Wert legen, wenn Schüler die Schule verlassen? Ist es eher die Sinusfunktion, oder ist es doch eher wichtig, dass sie die Maßeinheiten kennen?`, und andere Dinge. Also da kann man schon ein bisschen Einfluss nehmen, ob es dann tatsächlich was bringt, weiß man natürlich nicht, aber es kann es befördern, ja" (M3.L9.105).

Praxisbezug und Bezug zum Leben

Im Zusammenhang mit ihrem Bild von einer idealen Schule wurde von einigen PL-Pädagog/innen der Wunsch nach einer Schule geäußert, die sich am Leben orientiert. Praxis- und interessenorientiertes Lernen wird als eine wesentliche Möglichkeit verstanden, diesen Lebensbezug und eine Schülerorientierung zu ermöglichen. Daher schlagen diese PL-Pädagog/innen eine Übertragung der Theorie-Praxis-Anbindung aus dem PL in die Regelschule vor. Der Wunsch nach praxisorientiertem Lernen wurde schon zum ersten Zeitpunkt der Erhebung (t_1) von einigen Schulleiter/innen genannt. Im folgenden Beispiel hebt eine PL-Pädagogin hervor, wie wichtig eine Praxisorientierung für alle Schüler/innen ist:

„Aber wir erfahren ja immer wieder, dass die Teilnehmer tatsächlich in der Praxis Erfahrungen sammeln, die ihnen in Schule hilfreich sind. Und das könnten wir uns vorstellen, auch in den Regelunterricht, oder in den Rest der Schule zu tragen. Also wir denken auch, dass wir hier genau die Schüler haben, die das ansprechen würde, gerade hier in unserem Stadtteil, die dann eben sowas brauchen, die dann werkeln müssen, um dann zu sehen: ´Aha, achso`, dann mal drüber nachdenken" (M3.L6.134).

Das Lernen in der Praxis betrachtet eine PL-Pädagogin als möglichen Weg zur Berufsorientierung von Schüler/innen auch an Regelschulen:

„Dadurch, dass Schüler so viele andere Möglichkeiten haben, sich in ihrer Freizeit zu beschäftigen, ist es, glaube ich, notwendig, sie an diese Praxis heranzuführen, weil, sonst leben die in einer virtuellen Welt, die es gar nicht gibt. Ja, aber was machen wir dann? Wir brauchen ja die Leute, wir brauchen die Fachkräfte. Und schon alleine diese berufliche Orientierung, die das Produktive Lernen mit sich bringt. Ich hatte eine Schülerin gehabt, die wollte unbedingt Verkäuferin werden, die hat es einmal gemacht und gesagt: ´Also Verkäuferin werde ich nicht.` Oder einen Jungen, der vorher nie gedacht hätte, dass er so in der Altenpflege aufgeht. Und damit schaffen wir, denk ich mal, eigentlich auch gute Voraussetzungen, nicht nur für den

Schüler, sondern auch so, dass man sagt, der Praxisanteil muss einfach da sein, weil ja auch sich Praxis verändert hat. Wenn ich sehe, wie habe ich Praxis oder manche Berufsfelder kennengelernt, als ich 14-15 war, was hat sich in der Zwischenzeit verändert? Und so denke ich, ist das auch mit den Eltern. Wenn die Eltern nicht immer in der Praxis tätig waren und jetzt vielleicht auch über längere Zeit eben gar nicht arbeiten, können Sie eigentlich kein reales Bild ihrem Kind vermitteln" (M3.L1.152).

An einem Standort bezieht sich laut Aussage einer PL-Pädagogin die Stammschule bereits auf Erfahrungen des praxisorientierten Lernens aus dem PL und plant die Einführung eines Produktionstages in der Stammschule:

„Unsere Chefin ist da ziemlich offen für, wir haben ja schon in der 8. Klasse jetzt so einen Produktionstag und den wollen wir in zwei Jahren auch einführen an der Schule, also, und wir haben uns darüber oder sie sich mit uns darüber unterhalten, dass sie sich also generell diese, also für das praktische Handeln, also diese Tätigkeiten, mehr in den ganzen Schulbetrieb versuchen möchte, mit unserer Hilfe zu bekommen" (M3.L5.141).

Zusammenfassung

Kapitel 5.2: Transfermöglichkeiten und Ideale Schule

Es zeigt sich, dass sowohl Schulleitungen zum Zeitpunkt t_1 als auch PL-Pädagog/innen zum Zeitpunkt t_3 zwar Möglichkeiten eines Transfers einzelner PL-Elemente auf die Regelschule nennen, aber kaum bereits realisierte Transferprozesse beschreiben. Als Transferoptionen nennen Schulleitungen und PL-Pädagog/innen z.B. eine verstärkte Praxisorientierung sowie lern- und lehrkulturelle Aspekte wie veränderte Unterrichtsmethoden, veränderte Rollenvorstellungen der Lehrkräfte sowie ein schülerorientiertes, selbstreflektiertes und interessenorientiertes Lernen.

Als Hindernis eines potenziellen Transfers von PL-Elementen auf Regelschulen nennen Schulleitungen vor allem die Unterschiedlichkeit in der Organisation und Struktur beider Lernformen. Einige Schulleitungen schlussfolgern, dass für einen Transfer die Transferelemente des PL an die Struktur der Regelschulen angepasst werden müssten, andere, dass eine umfassende Veränderung/Entwicklung des Systems Regelschule angezeigt sei.

Neben den Schulleitungen äußern auch manche PL-Pädagog/innen Zweifel an der Möglichkeit, PL-Elemente auf Regelschulen zu übertragen. Sie nennen ein starres, tradiertes Rollenverständnis von Lehrpersonen an Regelschulen als Hinderungsgrund.

6 Hinweise

Das nach der Pilotphase (2005/2006) seit dem Schuljahr 2008/2009 mittlerweile an 27 Schulen angebotene Produktive Lernen ersetzt als ein Bildungsangebot für das 8., 9. und 10. Schuljahr an Gesamtschulen und Regionalen Schulen in Mecklenburg-Vorpommern die reguläre Allgemeinbildung ab dem 8. Schuljahr und stellt ein Bildungsangebot für Schüler/innen aller Schularten dar, die die 7. Jahrgangsstufe mit oder ohne Erfolg durchlaufen haben und nach diesem Bildungsansatz lernen wollen. Darüber hinaus gilt dieses Angebot insbesondere dann, wenn der Erwerb eines schulischen Abschlusses gefährdet ist, denn aus Landessicht dient das Produktive Lernen der Erhöhung der Chancen der Schüler/innen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt angesichts hoher Zahlen von Schüler/innen, die in Mecklenburg-Vorpommern die allgemein bildende Schule ohne jeglichen Abschluss verlassen bzw. ihre Erstausbildung abbrechen. Die PL-Schüler/innen können nach der 7. Jahrgangsstufe in zwei, drei oder vier Schuljahren den von ihnen angestrebten Abschluss der Sekundarstufe I erreichen.
Die externe Evaluation analysiert die praktische Umsetzung des Produktiven Lernens im Zeitraum 01.06.2009-31.10.2011 unter anderem mit dem Ziel, Steuerungswissen für eine flächendeckende Einführung des „Praxislernens“ zu gewinnen und nimmt dazu vertragsgemäß die Bildungserfolge und Bildungsentwicklung der Schüler/innen, die Qualifizierungserfolge und Veränderung des pädagogischen Selbstverständnisses der Pädagog/innen, die Rahmenbedingungen des Modellprojektes sowie die Umsetzung der Ziele und Methoden und die Transfermöglichkeiten von PL-Modulen in das Gesamtsystem in den Blick. Wegen der Breite der Themen der externen Evaluation und der Vielfalt der damit verbundenen Aspekte wurden Ergebnisse bereits in den beiden Zwischenberichten kapitelweise zusammengefasst. Offene Fragen, Hinweise und Anregungen wurden über alle Kapitel hinweg jeweils am Ende der Zwischenberichte in einem eigenen Hinweiskapitel gelistet. Diese Form der Ergebnisdarstellung wurde auch für den Endbericht gewählt. Die im Folgenden gelisteten 20 Aspekte des abschließenden Hinweiskapitels folgen systematisch der Kapitelstruktur dieses Endberichtes. Sie führen die 10 bereits in den beiden Zwischenberichten gelisteten Hinweise weiter. Diese sollten daher in die abschließende Bewertung und Bilanzierung des Projekts durch die Auftraggeber/innen einbezogen werden.

Zu Kapitel 2.1: Abschlüsse in der Flexiblen Schulausgangsphase

- Um die Quote der im PL erworbenen Abschlüsse einerseits und die Nutzung der Flexiblen Schulausgangsphase andererseits abschließend ermitteln zu können, müssten die Abschlüsse und Schulverläufe der PL-Schüler/innen nach dem dritten und vierten Jahr im PL erfasst und deskriptiv-statistisch ausgewertet werden.

- Bei einer maximal möglichen Auslastung von 20 PL-Schüler/innen pro Standort (25 Standorte zum Zeitpunkt 2009/10) könnten 500 PL-Schüler/innen (bei aktuellen 27 Standorten 540 PL-Schüler/innen) pro Jahrgang am Projekt teilnehmen. Der Jahrgang 2009/10 startet nach der Orientierungsphase mit N=412 PL-Schüler/innen. Damit sind (zu Beginn des PL-Jahrgangs 2009/10) formal noch 17,6 Prozent Kapazitäten für weitere PL-Schüler/innen vorhanden. Dies wirft die Frage nach den Zielwerten hinsichtlich der Auslastung und Nutzung des Programmes auf. Offen ist dabei, ob und ggf. wie eine Ausschöpfung der Kapazitäten anzustreben ist.

- Nahezu ein Viertel (23,3 Prozent) der PL-Schüler/innen scheidet vorzeitig aus dem PL aus. Dies wirft – über die Frage der Nutzung der Kapazitäten hinaus – die Frage auf, welche Schwundquoten als programm- bzw. zielgruppenadäquat und damit als akzeptabel betrachtet werden.

Zu Kapitel 2.2: Übergänge in der Flexiblen Schulausgangsphase

- Ähnlich wie bei der Abschlussquote können auch die Übergänge der PL-Schüler/innen in das berufliche Ausbildungswesen bzw. in den Arbeitsmarkt erst nach Beendigung des vierten PL-Jahres abschließend ermittelt werden. Um dies beziffern zu können, müssten ebenfalls entsprechende Daten erhoben und deskriptiv-statistisch ausgewertet werden.

- Über die Wirksamkeit und den Erfolg des Produktiven Lernens bzw. der Flexiblen Schulausgangsphase (Erfolgsquote) in Bezug auf die Schulabschlüsse und die Übergänge in die berufliche Ausbildung kann im Vergleich zur Regionalen Schule und zur Gesamtschule aus folgenden Gründen keine Aussage getroffen werden: Zum einen konnte nicht belastbar geklärt werden, in welchem Maße es sich bei den PL-Schüler/innen um eine spezifische Klientel (bspw. Abschlussgefährdete bzw. Risikoschüler/innen) handelt. Darüber hinaus konnte mangels Kontrollgruppenvergleich nicht geklärt werden, welcher Anteil gefährdeter Schüler/innen im PL welchem Anteil gefährdeter Schüler/innen an Regionalen Schulen bzw. Gesamtschulen gegenübersteht. Eine Quantifizierung des Erfolges des PL im Vergleich zur Regionalen Schule und zur Gesamtschule bedarf einer Untersuchung mit Kontrollgruppendesign.

Zu Kapitel 2.3.1: Schulisches Selbstkonzept

- Aus wissenschaftlicher Sicht – so wurde herausgestellt – kann das Fähigkeitsselbstkonzept, vermittelt über verschiedene motivationale, emotionale und kognitive Variablen, die Leistungen einer Person positiv wie negativ beeinflussen und stellt somit einen bedeutsamen Faktor beim Zustandekommen von Schulleistung dar. Auf der Folie von Forschungen über Risikoschüler/innen konnte plausibel vermutet werden, dass diese ein eher niedriges schulisches Selbstkonzept entwickelt haben. Vor diesem Hintergrund wurden die längsschnittlich gemessenen, in die gewünschte Richtung gehenden Veränderungen des schulischen Selbstkonzepts (kriterial, sozial und individuell) vorsichtig als eine Stärkung des Zutrauens der PL-Schüler/innen in ihre Fähigkeit gedeutet, gestellte Anforderung erfüllen zu können, ihre schulische Leistungsfähigkeit optimistischer einzuschätzen und eine größere Zuversicht zu haben, durch eigene Anstrengung (weitere) Lernfortschritte machen zu können. Zwar bestätigen die PL-Pädagog/innen in Interviews diese Entwicklungen auf der Basis ihrer Wahrnehmungen, doch kann mangels Kontrollgruppe nicht eingeschätzt werden, ob und ggf. wie stark diese Veränderungen von denen gleichaltriger Schüler/innen der Regionalen Schule und der Gesamtschule im gleichen Zeitraum abweichen. In der Folge können auch keine Aussagen über die Wirkungen unabhängiger Variablen (etwa die Individualisierung des Lernens, die individuelle Förderung, individuelles Feedback zu Leistung und Leistungsentwicklung, die Größe der Lerngruppe, die Orientierung an der individuellen Bezugsnorm usw. im PL) auf das Erreichen des selbstgewählten Abschlusses (abhängige Variable) entwickelt werden. Ähnliches gilt für die Entwicklung der Lern- und Leistungsmotivation.

Zu Kapitel 2.4: Bildungs- und Kompetenzentwicklung

- Zwar sind Unterschiede in den Einschätzungen der Bildungs- und Kompetenzentwicklung der PL-Schüler/innen zwischen PL-Pädagog/innen, Mentor/innen und PL-Schüler/innen zum Teil erwartungskonform (bei sozialwissenschaftlichen Untersuchungen zu Unterricht und Schule unterscheiden sich die Wahrnehmungen von Lehrpersonen und Schüler/innen oft erheblich) und können zum Teil durch unterschiedliche Forschungsinstrumente (Fragebogen, Interview) erklärt werden, doch werfen sie zugleich auch die Frage auf, ob sich in Bezug auf die Bildungs- und Kompetenzentwicklung ein Kommunikationsbedarf insbesondere zwischen PL-Pädagog/innen und Mentor/innen zeigt.

Zu Kapitel 3.1: Rollen und Rollenaspekte

- Die erhebliche Diskrepanz zwischen der retrospektiven (Re-)Konstruktion des Rollenselbstverständnisses der befragten PL-Pädagog/innen als Regelschullehrperson damals und dem Rollenselbstverständnis als PL-Pädagog/in heute unterstützt die Annahme, dass unterschiedliche pädagogische Konzepte, Zugänge und Praxen die Realisierung unterschiedlicher Rollenanteile voraus-

setzen bzw. notwendig machen. Das Rollenselbstverständnis der Pädagog/innen im PL unterscheidet sich allerdings – wenn es über handlungsnahe Aussagen erfragt wird (Items nach Jirasko) – zwischen den Erhebungszeitpunkten t_1 und t_3, d.h. im Verlauf von zwei Jahren im PL, nicht nennenswert. Das wirft die Frage auf, wie dieser kontraintuitive Befund zu erklären ist. Da durch die Asynchronität zwischen dem Beginn der Weiterbildung der PL-Pädagog/innen und der externen Evaluation eine authentische Pre-Befragung nicht möglich und seitens der Auftraggeber/innen kein Lehrer/innen-Kontrollgruppen-Design vorgesehen war, kann auf der Grundlage der vorhandenen Daten weder geklärt werden, ob und ggf. welche selektiven Effekte bei der Rekrutierung der PL-Pädagog/innen im Spiel waren, noch ob und ggf. welche Effekte die Weiterbildung des IPLE im Bereich des Rollenselbstverständnisses erzielt hat. Eine Klärung dieser Frage ist insofern relevant, als sich im Rahmen der Personalentwicklung künftig rekrutierungs- und ausbildungsstrategische Fragen stellen werden. Angesichts der mit dem Programm und der Weiterbildung des Personals verbundenen Kosten wird künftig neu überdacht werden müssen, welches Gewicht der Auswahl von PL-Pädagog/innen einerseits und deren Weiterbildung zu PL-Pädagog/innen andererseits zukommen soll.

Zu den Kapiteln 3.1.1 Systemzentrierung und Schülerorientierung und 3.1.2: Lehrer-Bezugsnormorientierung

- Die PL-Pädagog/innen messen den beiden Dimensionen *Systemorientiertheit* (im Sinne der Erfüllung von Erwartungen, die von der Gesellschaft über das Schulsystem gestellt werden) und *Schülerorientiertheit* (im Sinne eines an individueller Förderung orientierten, eher partnerschaftlichen Verhältnisses) eine nahezu gleich große Relevanz bei. Diese beiden geradezu antinomisch erscheinenden Orientierungen entsprechen zwei wesentlichen konzeptionellen Eckpunkten des PL: die Schüler/innen gleichzeitig individuell zu fördern und an gesellschaftliche Anforderungen anschlussfähig zu machen, und zwar über das Tätigwerden in der Gesellschaft. Die PL-Pädagog/innen stimmen darüber hinaus einer Orientierung an der individuellen Bezugsnorm beim Umgang mit schulischen Leistungen in hohem Maße zu und zwar auch in Abgrenzung zur sozialen Bezugsnorm. Zwar kann wissenschaftlich plausibel von der Hypothese ausgegangen werden, dass eine konsequente Anwendung der individuellen Bezugsnorm einen Einfluss auf das schulische Selbstkonzept der PL-Schüler/innen haben dürfte, doch bedürfte die Erhärtung dieser Hypothese eines experimentellen Designs. Insgesamt gibt dieser Themenkomplex in Bezug auf das mit diesem Projekt angezielte Steuerungswissen einen wesentlichen Hinweis darauf, dass eine gleichzeitige Orientierung an den Belangen des Subjekts und der Gesellschaft in institutionalisierten Lern- und Lehrprozessen praktisch möglich ist und wirft vor dem Hintergrund der Problematik hoher Quoten von Schulabgänger/innen ohne Schulabschluss die empirisch weitgehend offene Frage des Umganges mit Leistungen insbesondere im Bereich der konventionell arbeitenden Schulen der Sekundarstufe I in Mecklenburg-Vorpommern auf.

Zu den Kapiteln 3.3: Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung und 3.4: Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung

- Die Selbsteinschätzung der PL-Pädagog/innen, mit Hilfe eigener Kompetenzen ihre beruflichen Anforderungen auch unter widrigen Bedingungen erfolgreich meistern zu können (Selbstwirksamkeitserwartung), differiert erheblich zwischen retrospektiven, auf die Regelschule bezogenen und aktuellen, auf die Tätigkeit im PL bezogenen Einschätzungen. Es bleibt offen, worauf die (Re-) Konstruktion dieser Diskrepanz durch die PL-Pädagog/innen zurückzuführen ist, d.h., ob und ggf. in welcher Form Veränderungen in den Rahmenbedingungen des PL die Selbstwirksamkeitserwartung der PL-Pädagog/innen beeinflussen. Angesichts der großen Bedeutung, die der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung bspw. im Rahmen des Angebots-Nutzungs-Modells der Wirkungsweise von Unterricht beigemessen wird, wirft die subjektiv empfundene deutliche Bewegung auf dieser Dimension bei den PL-Pädagog/innen etwa im Blick auf die Entwicklung der Regionalen Schule in Mecklenburg-Vorpommern die Frage auf, wie es um die Selbstwirksamkeitserwartung

der Lehrer/innen von Regionalen Schulen und Gesamtschulen in der Breite bestellt ist, welche Faktoren sie positiv bzw. negativ beeinflussen.

- Das PL-Setting stellt einen kooperativen pädagogischen Handlungsrahmen her, innerhalb dessen offenbar sehr schnell eine sehr optimistische Einschätzung der Kompetenz zur gemeinsamen Bewältigung der anstehenden Aufgaben im Team (kollektive Selbstwirksamkeitserwartung) entstehen kann. Dieser optimistischen Einschätzung zur kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung steht die Kritik von PL-Pädagog/innen an der Doppelbelastung der zunehmenden, parallelen Arbeit im Produktiven Lernen einerseits und an Regelschulen andererseits gegenüber. Aus Sicht von PL-Pädagog/innen behindert dies vor allem die im PL notwendige Teamarbeit. Zur Identifikation förderlicher und hinderlicher Faktoren der erfolgreichen Arbeit in selbstwirksamen Teams könnten, aus Sicht der Evaluator/innen Fokusgruppengespräche mit den am PL Beteiligten durchgeführt werden.

Zu Kapitel 3.6: Einschätzung der Qualifizierungsmaßnahme durch das IPLE

- In den durch die PL-Pädagog/innen vorgenommenen Einschätzungen der Qualifizierungsmaßnahme durch das IPLE finden Verschiebungen statt. Zeigen sich die PL-Pädagog/innen zum Zeitpunkt der ersten Befragung noch weitgehend zufrieden mit der Qualifizierungsmaßnahme durch das IPLE, fällt die Zufriedenheit zum Zeitpunkt der zweiten Befragung in unterschiedlichem Maße geringer aus. Weiteren Aufschluss über Gründe, Qualität und Bedeutung von Verschiebungen bzw. Einschätzungen könnten aus Sicht der Evaluation/innen ebenfalls Fokusgruppengespräche mit den am PL Beteiligten erbringen.

Zu Kapitel 4.1: Ziele und Determinanten ihrer Erreichung

- PL-Pädagog/innen sehen die PL-Schüler/innen in Bezug auf die Berufsorientierung gegenüber den Schüler/innen der Regelschulen im Vorteil: Vor allem die zahlreichen, langen Praktika an z.T. vielfältigen Praktikumsplätzen werden als förderlich für die Berufsorientierung und -findung betrachtet. Während diese Erfahrungen erwartungskonform die große Bedeutung mehrerer und längerer Möglichkeiten der Einsichtnahme in Berufe und deren praktische Anforderungen unterstreicht, bleibt zunächst offen, wie sich die gleichzeitig von den PL-Pädagog/innen genannten Defizite vieler PL-Schüler/innen im Bereich der schulischen Basiskenntnisse und bei außerfachlichen Kompetenzen und Lernvoraussetzungen auf den Übergang ins Berufsbildungssystem auswirken.

Zu Kapitel 4.2: Individuelles Bildungsinteresse

- Konzeptionell gilt das individuelle Interesse im Produktiven Lernen als Voraussetzung für die Teilnahme und als Ausgangs- und Ansatzpunkt für mögliche Bildungsprozesse der PL-Schüler/innen. Die PL-Schüler/innen geben mehrheitlich an, dass die Tätigkeiten an den Praxisplätzen ihren eigenen Interessen tendenziell entsprechen. Die Mentor/innen können dies hingegen zum Großteil nicht beurteilen. Da die produktive Tätigkeit an den Praxisplätzen konzeptionell ein Herzstück des PL bildet, wirft dies die Frage auf, ob hier eine stärkere Strukturierung und Flankierung der Kommunikation zwischen PL-Schüler/innen und Mentor/innen die interessenorientierte Integration der PL-Schüler/innen in die Arbeit an den Praxisplätzen fördern könnte.

Zu Kapitel 4.4.1: Materielle, personelle, zeitliche, strukturelle Rahmenbedingungen

- Der parallele Einsatz einiger PL-Pädagog/innen im Regelschulbetrieb einerseits und im Produktiven Lernen andererseits wird von PL-Pädagog/innen bemängelt. Damit würden z.B. kurzfristig notwendige Teamabsprachen erschwert bzw. ganz verhindert. In der Folge komme es zu Störungen im Ablauf und zu Einbußen in der Qualität der Arbeit im PL. Hier schließt sich die Frage an, wie diese Situation verbessert werden könnte bzw. ob und ggf. wie eine volle Beschäftigung im PL realisierbar wäre.

Zu Kapitel 4.4.2.1: Deskription der Kooperation zwischen PL-Standorten und Praxisplätzen

- Die Mentor/innen wurden nach ihrem Eindruck gefragt, ob das, was die PL-Praktikant/innen in der Praxis machen, in der Schule aufgegriffen wird und ob umgekehrt das, was die PL-Praktikant/innen in der Schule machen, in der Praxis Berücksichtigung findet. Die Evaluator/innen betrachten den großen Anteil der Mentor/innen, der hierzu keine Einschätzung abgeben kann, als einen möglichen Hinweis auf fehlende Einsichtnahme in die Verzahnung von Theorie und Praxis im PL seitens der Mentor/innen. Eine Beurteilung dessen würde allerdings die theoretisch-konzeptionell begründete Festlegung eines Optimums voraussetzen. Eine solche liegt bislang nicht vor. Die gemeinsame Festlegung eines solchen Optimums könnte zwischen den Auftraggeber/innen und -nehmer/innen vereinbart werden.

- Die PL-Pädagog/innen scheinen unterschiedliche Erwartungen in Bezug auf die Aufgaben und Rollen von Mentor/innen zu haben. Deutlich wird dies z.B. in ihren Äußerungen zur Gestaltung von Lernaufgaben. Dies kann aus Sicht des Evaluationsteams vorsichtig als Hinweis darauf betrachtet werden, dass Aufgabenbereiche von Mentor/innen nicht hinreichend (klar) definiert sein könnten.

Zu Kapitel 4.4.2.2: Eignung der Praxisplätze

- Gut ein Viertel der befragten Mentor/innen (27,3 Prozent) gibt auf die Frage, ob sie die PL-Schüler/innen bei Lernaufgaben unterstützen, an, dass dies tendenziell nicht der Fall ist. Darüber hinaus führt knapp ein Fünftel der Mentor/innen (18,6 Prozent) nach eigenen Angaben keine regelmäßigen Beratungen oder Gespräche mit den PL-Praktikant/innen durch. Dies wirft aus Sicht der Evaluator/innen die Frage auf, ob das im konzeptionell tolerierbaren Bereich liegt oder ob hier Regulierungsbedarf besteht.

Zu Kapitel 4.4.2.3: Vorbereitung und Einbezug der Mentor/innen

- Zwischen ca. 20 und 30 Prozent der Mentor/innen geben an, mit Inhalten, dem Ablauf und Aufbau sowie über Anforderungen an die PL-Praktikant/innen nicht vertraut zu sein. Darüber hinaus geben etwas mehr als zwei Drittel der Mentor/innen an, nicht auf ihre Tätigkeit im PL vorbereitet worden zu sein. Hier stellt sich die Frage, ob es auf der Folie des Programms akzeptabel ist, dass sich zwischen einem Fünftel und etwa einem Drittel der Mentor/innen mit wichtigen Aspekten des Konzepts als eher nicht vertraut bezeichnet und dass mehr als zwei Drittel angeben, auf ihre Aufgabe nicht vorbereitet worden zu sein.

Zu Kapitel 4.4.3.1: Deskription der Kooperation zwischen Produktivem Lernen und Stammschule

- Es zeigt sich, dass Kooperationen auf bestimmte Bereiche und Kooperationsformen begrenzt bleiben. Dies erscheint aus der Sicht der Befragten sinnvoll, funktional und begründet. Da Kooperation kein Selbstzweck ist, stellt sich aus der Perspektive der Schulentwicklung die Frage, welche übergeordneten Bildungs- und Entwicklungsziele sich die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit in welchen Prozessen und in welcher Form geben müsste, damit PL-Pädagog/innen und Lehrpersonen der Stammschule gute Gründe für eine Kooperation hätten und diese als sinnvoll und funktional erleben könnten.

Literaturverzeichnis

Arnold, A. (2004). Das Konzept des Produktiven Lernens - eine pädagogische Antwort auf schuldistanzierendes Verhalten. Vortragsmanuskript zur Regionaltagung am 25.11.2004 in Leipzig.

Arnold, A., Schneider, J. (2004). Die Pädagog/inn/en des Produktiven Lernens imd die Entwicklung ihrer Rolle. In: Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLE) (Hrsg). Produktives Lernen – von der Tätigkeit zur Bildung. Ein Beitrag zur Schulreform in der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 217-303.

Bastian, J., Combe, A., Hellmer, J., Wazinski, E. (2007). Zwei Tage Betrieb - drei Tage Schule: Kompetenzentwicklung in der Lernortkooperation an Allgemeinbildenden Schulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bildungssverver Mecklenburg-Vorpommern: Produktives Lernen in Mecklenburg-Vorpommern. Online im Internet: URL: http://www.bildung-mv.de/de/schule/entwicklung/produktives_lernen/index.html, [Stand 24-07-2012].

Böhm, I., Schneider, J. et al. (1996). Produktives Lernen – Eine Bildungschance für Jugendliche in Europa. Berlin: Schibri-Verlag.

Borkenhagen, H., Mirow, H. (2002). Produktives Lernen: Von der Tätigkeit zur Bildung. Eine Verbindung von Allgemeinbildung und Berufsorientierung. *Die Deutsche Schule, 94 (4)*, S. 442-456.

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2006). Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Ein Konzept für die Praxis. Erarbeitet vom „Expertenkreis Ausbildungsreife“ im Auftrag des Pakt-Lenkungsausschusses. Nürnberg/Berlin. Online im Internet: URL: http://www.ihk-suhl.de/files/12C5E183D20/Kriterienkatalog+zur+Ausbildungsreife [Stand 15-03-2012].

Dietze, T. (2011). Sonderpädagogische Förderung in Zahlen - Ergebnisse der Schulstatistik 2009/10 mit einem Schwerpunkt auf der Analyse regionaler Disparitäten. In: *Zeitschrift für Inklusion*. (2). Online im Internet: URL: http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/105/106. [Stand 9-7-2012].

Doll, J. (2010). Entwurf eines Hamburger Lehrerpanels: Belastung, Gesundheit und professionelle Handlungskompetenz. In: *Zentrum zur Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung und Erforschung schulischer Entwicklungsprozesse (ZUSE)*. (ZUSE-Diskussionspapier Nr. 3). (67 S.) Online im Internet: URL: http://www.zuse.uni-hamburg.de/501publikation/ZUSE_Diskussion003.pdf. [Stand 30-4-2012].

Gaupp, N., Lex, T., Reißig, B. (2008). Ohne Schulabschluss in die Berufsausbildung. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11 (3),* S. 388-405.

Gaupp, N., Lex, T., Reißig, B. (2010): Hauptschüler/innen an der Schwelle zur Berufsausbildung. Schulische Situation und schulische Förderung. Regionales Übergangsmanagement Bd. 2. Deutsches Jugendinstitut München/Halle (34 S.).

Hofmann-Lun, I. (2007). Betriebspraktika als Schlüssel zur Berufsausbildung für „Risikoschüler“. Erste Ergebnisse aus einer Längsschnittuntersuchung. In: Irene Hofmann-Lun, Andrea Michel, Ulrike Richter, et al (Hrsg.), Schulabbrüche und Ausbildungslosigkeit: Strategien und Methoden zur Prävention. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.155-200.

Hofmann-Lun, I., Michel, A., Richter, U. et al. (2007). Schulabbrüche und Ausbildungslosigkeit: Strategien und Methoden zur Prävention. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwisenschaften.

Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLE) (Hrsg.) (2004). Produktives Lernen – von der Tätigkeit zur Bildung. Ein Beitrag zur Schulreform in der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLE). (2006a). Was ist Produktives Lernen? Theoretische Grundlegung einer Bildungsreform (19 S.).

Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLE). (2006b). Produktives Lernen - kurz gefasst.

Jirasko, M. (1994). Was Lehrer für wichtig halten: Rollenorientierte Zielvorstellungen von Lehrern unterschiedlicher Schularten. In Johannes Mayr (Hrsg.), Lehrer/in werden. Innsbruck: Österreichischer Studien Verlag, S. 218-230.

Klemm, K. (2010). Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Analysen - Regionale Trends - Reformansätze. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.

Klusmann, U. (2011). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Zwischen beruflicher Praxis und unterschiedlichen Forschungsansätzen. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz, Martin Rothland (Hrsg)., Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster u.a.: Waxmann, S. 814-820.

KMK. (2007a). Handlungsrahmen zur Reduzierung der Zahl der Schülerinnen und Schüler ohne Schulabschluss, Sicherung der Anschlüsse und Verringerung der Zahl der Ausbildungsabbrecher. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2007. In: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn. (15 S.). Online im Internet: URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_10_18-Handlungsrahmen-Schulabbrecher_01.pdf. [Stand 8-7-2012].

KMK. (2007b). Ergebnisse der 319. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz. Pressemitteilung der KMK über die 319. Plenarsitzung am 17. und 18.Oktober 2007 in Bonn unter dem Vorsitz ihres Präsidenten, Senator Prof. Dr. E. Jürgen Zöllner. In: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn. Online im Internet: URL: http://www.kmk.org/no_cache/presse-und-aktuelles/pm2007/ergebnisse-der-319plenarsitzung.html?sword_list[0]=handlungsrahmen. [Stand 9-7-2012].

KMK. (2010). Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 bis 2009. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 190. In: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn. (394 S.). Online im Internet: URL: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Korrg_Internet_Fassung_Dok_190_SKL.pdf. [Stand 9-7-2012].

KMK. (2011). Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2001 bis 2010. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 195. In: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn. (407 S.). Online im Internet: URL: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dok_195.pdf. [Stand 9-7-2012].

Kohlrausch, B. & Solga, H. (2009). Erhöht dualer Schulalltag die Abschlussquote und die Berufsfähigkeit von Hauptschüler/-innen? In: Mitteilungen aus dem SOFI (Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen an der Georg-August-Universität). 3 (7). (1-4) Online im Internet: URL: http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/SOFI-Mitteilungen/Mitteilungen_7.pdf. [Stand 24-7-2012].

Krause, A., Dorsemagen, C., Alexander, T. (2011). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz, Martin Rothland (Hrsg)., *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf.* Münster u.a.: Waxmann, S. 788-813.

Krüger, C. (2008). Paradigmenwechsel in der Lehrerrolle. Produktives Lernen in Mecklenburg-Vorpommern - eine Antwort auf die Herausforderungen des Lehrerseins. Unveröff. Diplomarbeit. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.

Maxin, J. H. (2010). Produktives Lernen (PL) - eine alternative Bildungsform. Eine Untersuchung zu subjektiven Sichtweisen von PL Lehrer/-innen in Sachsen. Unveröff. wiss. Hausarbeit. Universität Rostock.

Mayr, J. (1994). Lehrer/in werden. Innsbruck: Studien-Verlag.

MBWK M-V. (2009a). Verordnung über die Flexible Schulausgangsphase in nicht gymnasialen Bildungsgängen an den allgemein bildenden Schulen (FlexSchAPhVO M-V).(Vom 27. April 2009 GS Meckl.-Vorp. Gl. Nr. 223 - 6 – 18.) Mitteilungsblatt des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, (SN 2), S. 2-4.

MBWK M-V (2009b). Produktives Lernen an den Regionalen Schulen und den nichtgymnasialen Bildungsgängen der Gesamtschulen. (Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur vom 27. April 2009 – 201D-3211-05/555). Mitteilungsblatt des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, (SN 2), S. 37-38.

MBWK M-V (2009c). Rahmenkonzeption für Produktives Lernen in Mecklenburg-Vorpommern. Anlage 1 zur Verwaltungsvorschrift über das Produktive Lernen. Mitteilungsblatt des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, (SN 2), S. 39-61.

MBWK-MV (2010). Verordnung über die Unterrichtsversorgung für das Schuljahr 2010/2011 (Unterrichtsversorgungsverordnung 2010/2011 – UntVersVO 2010/2011). Vom 20. April 2010 GS Meckl.-Vorp. Gl. Nr. 223 - 6 - ??. Mitteilungsblatt des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Nr. 4), S. 387-398.

Mirow, H. (2004). Theorie, Curriculum und Methodik des Produktiven Lernens. In: Angelika Arnold, Gabriele Bingel, Ingrid Böhm, Heike Borkenhagen, Ulrike Ernst, Holger Mirow & Jens Schneider (Hrsg.), Produktives Lernen - von der Tätigkeit zur Bildung. Ein Beitrag zur Schulreform in der Sekundarstufe I. (S.22-132). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Pröbstel, C. H. (2008). Lehrerkooperation und die Umsetzung von Innovationen. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrkräften aus Perspektive der Bildungsforschung und der Arbeits- und Organisationspsychologie. Berlin: Logos Verlag GmbH.

Reißig, B., Gaupp, N., Hofmann-Lun, I. & Lex, T. (2006). Schule - und dann? Schwierige Übergänge von der Schule in die Berufsausbildung. München: Deutsches Jugendinstitut (DJI).

Rheinberg, F., Fries, S. (2010). Bezugsnormorientierung. In: Detlef H. Rost, (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim u.a.: Beltz, S. 61-68.

Richter, U. (2007). Die Vorbereitung abschlussgefährdeter Schülerinnen und Schüler auf Ausbildung und Beruf. In: Irene Hofmann-Lun, Andrea Michel, Ulrike Richter, et al. (Hrsg.), Schulabbrüche und Ausbildungslosigkeit: Strategien und Methoden zur Prävention. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.72-154.

Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. et al. (2002). SESSKO. Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts. Göttingen u.a.: Hogrefe.

Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern (Schulgesetz - SchulG M-V) in der Fassung der Bekanntmachung vom 10. September 2010 (GVOBl. M-V 17/2010 S. 462), §39a. Online im Internet: URL: http://www.schulwesen-mv.de/schulgesetz-m-v/teil-3/index.html#0337029ba013b8d38, [Stand 10-07-2012].

Schwarzer, R., Jerusalem, M. (Hrsg.) (2001). Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen . Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. (Korrigierte Web Version, 2001). Berlin.

Schwarzer, R., Warner, L. M. (2011). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In Ewald Terhart, Hedda Bennewitz, Martin Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 496-510.

Solga, H. (2004). Ausgrenzungsgefahren trotz Integration - die Übergangsbiografien von Jugendlichen ohne Schulabschluss. In: Steffen Hillmert & Karl U. Mayer (Hrsg.), Geboren 1964 und 1971. Neuere Untersuchungen zu Ausbildungs- und Berufschancen in Westdeutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 39-64.

Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. (2002). SELLMO. Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation. Göttingen u.a.: Hogrefe.

Stamm, M. (2008). Die Wirkung frühkindlicher Bildung auf den Schulerfolg. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 30 (3)*, S. 595-613.

Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern (StatA MV) (2011). Absolventen/Abgänger allgemein bildender Schulen 1992-2011 (Anlage zur Presseinformation Nr. 82/2011). Online im Internet: URL: http://www.statistik-mv.de/cms2/STAM_prod/STAM/de/start/_Dienste/Presse/Aktuelle_Presseinformationen/index.jsp?&pid=30734. [Stand 9-7-2012].

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2007). Fachserie 11 - Reihe 1. Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2006/07. - Wiesbaden. Online im Internet: URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100077004.pdf?__blob=publicationFile. [Stand 24-7-2012].

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2010). Fachserie 11 - Reihe 1. Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2008/09. - Wiesbaden. Online im Internet: URL:

https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100097004.pdf?__blob=publicationFile. [Stand 8-7-2012].

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2011), Fachserie 11 – Reihe 1. Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2010/2011. – Wiesbaden. Online im Internet: URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100117004.pdf?__blob=publicationFile . [Stand 24-7-2012].

Zwischenbericht 1. Projektjahr 2009/10 (1. ZB 2009/10). Externe Evaluation des Modellprojektes „Produktives Lernen an Regionalen Schulen und Gesamtschulen in Mecklenburg-Vorpommern“. Universität Rostock. Insitut für Schulpädagogik.

Zwischenbericht 2. Projektjahr 2010/11 (2. ZB 2010/11). Externe Evaluation des Modellprojektes „Produktives Lernen an Regionalen Schulen und Gesamtschulen in Mecklenburg-Vorpommern“. Universität Rostock. Insitut für Schulpädagogik.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Erhebungsdesign 12
Abbildung 2: Verlauf der Schülerzahlen im PL 17
Abbildung 3: Vorläufige Bilanzierung in der Flexiblen Schulausgangsphase 18
Abbildung 4: Ausbildungsplatz sicher? (PL-Schüler/innen, t_3) 21
Abbildung 5: Probleme, einen Ausbildungsplatz zu finden? (PL-Schüler/innen, t_3) 22
Abbildung 6: Angebot Ausbildungsplatz (PL-Mentor/innen, t_3) 23
Abbildung 7: Schulisches Selbstkonzept – kriterial (PL-Schüler/innen, t_1, t_2 und t_3) 29
Abbildung 8: Schulisches Selbstkonzept – kriterial – gruppiert (PL-Schüler/innen, t_1, t_2 und t_3) 30
Abbildung 9: Schulisches Selbstkonzept – sozial (PL-Schüler/innen, t_1, t_2 und t_3) 32
Abbildung 10: Schulisches Selbstkonzept – sozial – gruppiert (PL-Schüler/innen, t_1, t_2 und t_3) 33
Abbildung 11: Schulisches Selbstkonzept – individuell (PL-Schüler/innen, t_1, t_2 und t_3) 35
Abbildung 12: Schulisches Selbstkonzept – individuell – gruppiert (PL-Schüler/innen, t_1, t_2 und t_3) 36
Abbildung 13: Lernziele (PL-Schüler/innen, t_1, t_2 und t_3) 40
Abbildung 14: Lernziele gruppiert (PL-Schüler/innen, t_1, t_2 und t_3) 41
Abbildung 15: Annäherungsleistungsziele (PL-Schüler/innen, t_1, t_2 und t_3) 43
Abbildung 16: Annäherungsleistungsziele – gruppiert (PL-Schüler/innen, t_1, t_2 und t_3) 44
Abbildung 17: Vermeidungsleistungsziele (PL-Schüler/innen, t_1, t_2 und t_3) 45
Abbildung 18: Vermeidungsleistungsziele – gruppiert (PL-Schüler/innen, t_1, t_2 und t_3) 46
Abbildung 19: Arbeitsvermeidung (PL-Schüler/innen, t_1, t_2 und t_3) 48
Abbildung 20: Arbeitsvermeidung – gruppiert (PL-Schüler/innen, t_1, t_2 und t_3) 49
Abbildung 21: Anforderung – Verantwortung übernehmen – gruppiert (PL-Schüler/innen, t_2 und t_3) 58
Abbildung 22: Berufsreifekriterien I – gruppiert (Mentor/innen, t_3) 60
Abbildung 23: Berufsreifekriterien II – gruppiert (Mentor/innen, t_3) 61
Abbildung 24: Rollenorientierte Zielvorstellungen (Jirasko) (PL-Pädagog/innen, t_3) 69
Abbildung 25: Rollenaspekte (Krüger sowie Arnold und Schneider) (PL-Pädagog/innen, t_3) . 71
Abbildung 26: Rollenorientierte Zielvorstellungen im PL (Jirasko) (PL-Pädagog/innen, t_1 und t_3) 73
Abbildung 27: Zielorientiertheit (PL- Pädagog/innen, t_1 und t_3) 76
Abbildung 28: Individuelle Bezugsnorm – Orientierung (PL-Pädagog/innen, t_1 und t_3) 80

Abbildung 29: Individuelle/Soziale Bezugsnorm – Orientierung (PL-Pädagog/innen, t_1 und t_3) 81

Abbildung 30: Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung 87

Abbildung 31: Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (PL-Pädagog/innen, t_1 und t_3) 89

Abbildung 32: Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (Aussagen) (PL-Pädagog/innen, t_1 und t_3) 91

Abbildung 33: Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung (PL-Pädagog/innen, t_1 und t_3) 97

Abbildung 34: Berufliche Belastung (PL-Pädagog/innen, t_1 und t_3) 101

Abbildung 35: Zufriedenheit der PL-Pädagog/innen mit der Qualifizierungsmaßnahme des IPLE (PL-Pädagog/innen, t_1 und t_3) 104

Abbildung 36: Vorbereitung auf die Arbeit mit den PL-Schüler/innen durch Qualifizierung – gruppiert (PL-Pädagog/innen, t_1 und t_3) 105

Abbildung 37: Unterstützung der Arbeit im PL durch das IPLE (PL-Pädagog/innen, t_3) 106

Abbildung 38: Begleitung während des Praktikums I – gruppiert (PL-Schüler/innen, t_2 und t_3) 112

Abbildung 39: Begleitung während des Praktikums II – gruppiert (PL-Schüler/innen, t_2 und t_3) 113

Abbildung 40: Unterstützung während des Praktikums I – gruppiert (PL-Schüler/innen, t_2 und t_3) 114

Abbildung 41: Unterstützung während des Praktikums II – gruppiert (PL-Schüler/innen, t_2 und t_3) 115

Abbildung 42: Unterstützung bei der Praktikumssuche I (PL-Schüler/innen, t_2 und t_3) 116

Abbildung 43: Unterstützung bei der Praktikumssuche II (PL-Schüler/innen, t_2 und t_3) 117

Abbildung 44: Meinungen bei der Berufswahl I – gruppiert (PL-Schüler/innen, t_2 und t_3) ... 118

Abbildung 45: Meinungen bei der Berufswahl II – gruppiert (PL-Schüler/innen, t_2 und t_3) .. 119

Abbildung 46: Unterstützung bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz I – gruppiert (PL-Schüler/innen, t_2 und t_3) 120

Abbildung 47: Unterstützung bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz II – gruppiert (PL-Schüler/innen, t_2 und t_3) 121

Abbildung 48: Übereinstimmung der Tätigkeiten des Berufes/des Berufsfeldes mit den Interessen der PL-Praktikant/innen – gruppiert (PL-Teilnehmer/innen, t_2 und t_3) 126

Abbildung 49: Entsprechung der Tätigkeiten des Berufsfeldes mit den Interessen der PL-Teilnehmer/innen – gruppiert (Mentor/innen, t_3) 127

Abbildung 50: Kenntnis der Gründe für die Praktikumswahl (Mentor/innen, t_3) 129

Abbildung 51: Gründe für die Praktikumswahl – gruppiert (Mentor/innen, t_3) 131

Abbildung 52: Gründe der Praktikumswahl (PL-Schüler/innen, t_2 und t_3) 133

Abbildung 53: Klärung des Berufswahlprozesses – gruppiert (Mentor/innen, t_3) 138

Abbildung 54: Eindruck, dass das Praktikum den derzeitigen Berufswünschen entspricht (Mentor/innen, t_3) 139

Abbildung 55: Durch diese Praktika weiß ich besser, was ich werden möchte. – gruppiert (PL-Schüler/innen, t_2 und t_3) 140

Abbildung 56: Durch diese Praktika weiß ich besser, was ich werden möchte. – gruppiert (PL-Schüler/innen, t_3) 141

Abbildung 57: PL würde ich weiterempfehlen. – gruppiert (PL-Schüler/innen, t_3) 144

Abbildung 58: Vorbereitung auf das Berufsleben und Erreichung des Schulabschlusses durch PL – gruppiert (PL-Schüler/innen, t_3) 145

Abbildung 59: 3 Monate Praktikum – gruppiert (Mentor/innen und PL-Schüler/innen, t_3) . 154

Abbildung 60: Veränderung der Praktikumsgestaltung – gruppiert (Mentor/innen und PL-Schüler/innen, t_3) 155

Abbildung 61: Austausch zwischen Mentor/innen und PL-Pädagog/innen (Mentor/innen, t_3) 161

Abbildung 62: Austausch zwischen Mentor/innen und PL-Pädagog/innen (Mentor/innen, t_3) 162

Abbildung 63: Aufgreifen der Praxis in der Theorie (Mentor/innen, t_3) 168

Abbildung 64: Aufgreifen der Theorie in der Praxis (Mentor/innen, t_3) 169

Abbildung 65: Unterstützung bei Lernaufgaben – gruppiert (Mentor/innen, t_3) 174

Abbildung 66: Ausprobieren im Praktikum – gruppiert (Mentor/innen, t_3) 175

Abbildung 67: Gewinnung eines tiefen Einblicks in das Berufsfeld – gruppiert (Mentor/innen, t_3) 176

Abbildung 68: Tiefer Einblick in den Beruf – gruppiert (PL-Schüler/innen, t_2 und t_3) 177

Abbildung 69: Durchführung vielfältiger Tätigkeiten – gruppiert (Mentor/innen, t_3) 178

Abbildung 70: Ausführung verschiedener Tätigkeiten – gruppiert (PL-Schüler/innen, t_2 und t_3) 179

Abbildung 71: Herausfinden, ob das Berufsfeld Fähigkeiten entspricht – gruppiert (PL-Schüler/innen, t_3 und t_4) 180

Abbildung 72: Informiertheit über PL – gruppiert (Mentor/innen, t_3) 186

Abbildung 73: Vertrautheit mit dem PL-Konzept – inhaltliche Zielsetzung – gruppiert (Mentor/innen, t_3) 187

Abbildung 74: Vertrautheit mit dem PL-Konzept – Ablauf und Aufbau – gruppiert (Mentor/innen, t_3) 188

Abbildung 75: Vertrautheit mit dem PL-Konzept – Anforderungen an die PL-Schüler/innen – gruppiert (Mentor/innen, t_3) 189

Abbildung 76: Umfassenheit der Vorbereitung – gruppiert (Mentor/innen, t_3) 190

Anhang

- 1. CD
  Digitale Version (.pdf) des Endberichtes mit der Beschriftung:

  Endbericht zum externen Evaluationsprojekt „Produktives Lernen an Regionalen Schulen und nichtgymnasialen Gesamtschulen in M-V“

- 2. CD
  Berichtsanhang (digital; .pdf) mit der Beschriftung:

  Endbericht zum externen Evaluationsprojekt „Produktives Lernen an Regionalen Schulen und nichtgymnasialen Gesamtschulen in M-V“

  Der Berichtsanhang umfasst den Tabellenanhang sowie sämtliche Erhebungsinstrumente (Fragebogen und Interviewleitfaden), die im Verlauf des Projektes eingesetzt wurden. Im Tabellenanhang finden sich Tabellen und Statistiken zu den Abbildungen des Berichtes sowie zusätzliche Tabellen. Er ist entsprechend der Anordnung des Berichtes und damit entsprechend der Abbildungen und Auswertungsinhalte gegliedert. Die Tabellen sind den jeweiligen Kapiteln des Berichtes zugewiesen.