



INSTITUT FÜR PRODUKTIVES LERNEN IN EUROPA



VIER JAHRE  
*PRODUKTIVES LERNEN IN BRANDENBURG*  
– ERFAHRUNGEN UND EINSICHTEN AUS  
EINEM MODELLPROJEKT





*Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLE)*

# *Produktives Lernen in Brandenburg*

*Wissenschaftliche Begleitung der Evaluation:  
Friederike Bliss und Dr. Ulrike Ernst*

*Manuskript, Berlin 2007  
© Copyright IPLE*

Das Projekt *Produktives Lernen an Schulen in Brandenburg* wird vom Europäischen Sozialfonds und dem Land Brandenburg gefördert.

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	7
Aufbau und Methodik der Projektevaluation.....	10
<b>Kapitel I:</b>	
<b>Rahmenbedingungen des <i>Produktiven Lernens in Brandenburg</i> .....</b>	<b>13</b>
<b>1 Strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen.....</b>	<b>13</b>
1.1 Beteiligte Institutionen.....	13
1.2 Entstehung und Entwicklung des <i>Produktiven Lernens in Brandenburg</i> .....	14
1.3 Standorte <i>Produktiven Lernens</i> in Brandenburg.....	16
1.4 Gründe für die Einrichtung von Bildungsangeboten <i>Produktiven Lernens</i> .....	17
1.5 Adressat/inn/en des <i>Produktiven Lernens</i> .....	18
1.6 Teilnehmer/innen des <i>Produktiven Lernens</i> .....	19
1.7 Pädagog/inn/en im <i>Produktiven Lernen</i> .....	20
<b>2 Projektaufbau und Entwicklung an den einzelnen Standorten.....</b>	<b>23</b>
2.1 Neue organisatorische Aufgabenstellungen .....	23
2.2 Lern- und Arbeitsorganisation des <i>Produktiven Lernens</i> an den Projektstandorten..	24
2.3 Teamarbeit an den Standorten des <i>Produktiven Lernens</i> .....	29
2.4 Schuljahresorganisation und Gestaltung von <i>Orientierungsphasen</i> .....	29
2.5 Wissenschaftliche Begleitung und Weiterbildung .....	31
<b>3 Curriculum und Methodik im <i>Produktiven Lernen</i>.....</b>	<b>36</b>
3.1 Bildungsziele im <i>Produktiven Lernen</i> .....	36
3.2 Bildungsteile des <i>Produktiven Lernens</i> .....	37
3.3 Methodik des <i>Produktiven Lernens</i> .....	39
3.4 Leistungsbewertung im <i>Produktiven Lernen</i> .....	39
3.5 Zeugnisse und Abschlüsse im <i>Produktiven Lernen</i> .....	40
<b>Kapitel II:</b>	
<b><i>Produktives Lernen</i> aus Sicht der Teilnehmer/innen.....</b>	<b>42</b>
<b>1 <i>Lernen in der Praxis</i>.....</b>	<b>42</b>
1.1 Praxisplatzsuche und Praxislernorte .....	42
1.2 Praxismentor/inn/en am Praxislernort .....	43
<b>2 Erschließung der Praxis für <i>Produktives Lernen</i>.....</b>	<b>44</b>
2.1 Tätigkeiten am Praxislernort .....	45
2.2 <i>Selbständige Produktive Aufgabe</i> .....	47
2.3 Dokumentation des <i>Lernens in der Praxis</i> .....	48
<b>3 Lernen in der Schule – <i>Kommunikationsgruppe</i> und <i>Fachbezogenes Lernen</i>.....</b>	<b>49</b>
3.1 <i>Kommunikationsgruppe</i> .....	49

3.2	<i>Weitere Lernbereiche: Mensch und Kultur, Gesellschaft und Wirtschaft, Natur und Technik</i> .....	49
3.3	<i>Mathematik im Produktiven Lernen, Deutsch im Produktiven Lernen, Englisch im Produktiven Lernen und Wahlpflicht</i> .....	50
<b>4</b>	<b>Methodik des Produktiven Lernens</b> .....	<b>52</b>
4.1	<i>Individuelle Bildungsberatung</i> .....	52
4.2	<i>Individuelles Lernen, Lernen in Gruppen und Lernen in der Lernwerkstatt</i> .....	56
4.3	<i>Internationales Lernen</i> .....	56
<b>5</b>	<b>Leistungsbewertung im Produktiven Lernen</b> .....	<b>56</b>
<b>6</b>	<b>Abschlüsse und Anschlüsse</b> .....	<b>59</b>
 <b>Kapitel III:</b>		
<b>Die Kompetenzentwicklung der Teilnehmer/innen des Produktiven Lernens</b> .....		
		<b>61</b>
1	<i>Erschließung der eigenen Person für Produktives Lernen</i> .....	62
2	<i>Erschließung der gesellschaftlichen Praxis für Produktives Lernen</i> .....	66
3	<i>Erschließung von Kultur für Produktives Lernen</i> .....	67
4	<i>Berufliche Perspektiven nach Abschluss des Produktiven Lernens</i> .....	69
 <b>Kapitel IV:</b>		
<b>Pädagog/inn/en des Produktiven Lernens – Entwicklung einer neuen Rolle und eines neuen Selbstverständnisses</b> .....		
		<b>78</b>
1	<b>Pädagogisches Selbstverständnis und berufliche Zufriedenheit – Ergebnisse einer schriftlichen Befragung der Pädagog/inn/en</b> .....	<b>80</b>
2	<b>Die Entwicklung des Bildungsangebotes und des pädagogischen Verhältnisses</b> .....	<b>81</b>
2.1	<i>Die Anfänge als Pädagogin bzw. Pädagoge im Produktiven Lernen</i> .....	81
2.2	<i>Veränderte Beziehungen und die Herausbildung eines pädagogischen Verhältnisses</i> .....	83
2.3	<i>Die Möglichkeit des Eingehens auf die einzelne Person</i> .....	84
2.4	<i>Entstehung eines Gemeinschaftsgefühls in der Lerngruppe</i> .....	85
3	<b>Rollenkonzeption der Pädagogin bzw. des Pädagogen des Produktiven Lernens: unterschiedliche Rollenanteile</b> .....	<b>86</b>
3.1	<i>Der Rollenanteil „Bildungsberater/in“</i> .....	86
3.2	<i>Der Rollenanteil „Gruppenmoderator/in“</i> .....	87
3.3	<i>Der Rollenanteil „Situationsvermittler/in“</i> .....	87
3.4	<i>Der Rollenanteil „Kulturvermittler/in“</i> .....	88

3.5	Der Rollenanteil „Bildungsevaluator/in“ .....	89
3.6	Der Rollenanteil „Projektentwickler/in“ .....	90
<b>4</b>	<b>Realisierung der Rollenanteile im Alltag des <i>Produktiven Lernens</i>.....</b>	<b>90</b>
4.1	Die Pädagog/inn/en als „Partner/innen“ und „Berater/innen“ .....	90
4.2	Die Pädagog/inn/en zwischen Situations- und Kulturvermittlung .....	92
4.3	Methodische Differenzierung im Kontext <i>Fachbezogenen Lernens</i> .....	95
 <b>Kapitel V:</b>		
	<b><i>Produktives Lernen</i> aus der Sicht von Eltern und Praxismentor/inn/en.....</b>	<b>98</b>
<b>1</b>	<b>Einschätzungen von Eltern zur Wirkung des <i>Produktiven Lernens</i>.....</b>	<b>98</b>
1.1	Zufriedenheit mit dem <i>Produktiven Lernen</i> und mit der Entwicklung des Kindes im <i>Produktiven Lernen</i> .....	98
1.2	Angenommene Entwicklung und Perspektiven des Kindes ohne das <i>Produktive Lernen</i> .....	100
1.3	Empfehlung des <i>Produktiven Lernens</i> .....	101
1.4	Weitere Äußerungen zum <i>Produktiven Lernen</i> .....	102
<b>2</b>	<b><i>Lernen in der Praxis</i> – das <i>Produktive Lernen</i> aus Sicht von Praxismentor/inn/en.....</b>	<b>102</b>
2.1	Verteilung der Praxislernorte .....	103
2.2	Die Rolle der Praxismentor/inn/en im <i>Produktiven Lernen</i> .....	105
2.3	Erfahrungen der Praxismentor/inn/en mit Teilnehmer/inne/n des <i>Produktiven Lernens</i> .....	106
2.4	Unterschiede zwischen dem <i>Lernen in der Praxis</i> im <i>Produktiven Lernen</i> und dem Betriebspraktika .....	108
2.5	Einschätzungen der Mentor/inn/en im Hinblick auf die Berufsfähigkeit der Teilnehmer/innen des <i>Produktiven Lernens</i> .....	109
 <b>Kapitel VI:</b>		
	<b>Impulse aus dem <i>Produktiven Lernens</i> für die Regelschule .....</b>	<b>111</b>
<b>1</b>	<b><i>Produktives Lernen</i> aus der Sicht einer Schulpädagogin und eines Schulpädagogen....</b>	<b>111</b>
<b>2</b>	<b><i>Produktives Lernen</i> aus der Sicht von Schulleiterinnen und Schulleitern an den Standorten des <i>Produktiven Lernens</i>.....</b>	<b>114</b>
<b>3</b>	<b><i>Produktives Lernen</i> aus der Sicht von Lehrer/inne/n der Regelschule und einer Schulsozialarbeiterin.....</b>	<b>116</b>
	<b>Fazit.....</b>	<b>122</b>
	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>128</b>
	<b>Anlagen.....</b>	<b>129</b>





## Vorwort

Ziel der vorliegenden Evaluation des *Projekts Produktives Lernen in Brandenburg* ist es, der Fachöffentlichkeit die Ergebnisse einer vierjährigen Entwicklungsarbeit vorzustellen, um diese für die Schulentwicklung in Brandenburg nutzbar zu machen. Das Projekt war ein Modellversuch an sieben Brandenburger Schulen der Sekundarstufe I, in denen das *Produktive Lernen* mit Beginn des Schuljahres 2002/03 als „abweichende Organisationsform“ im 9. und 10. Schuljahr eingeführt wurde (vgl. [www.iple.de](http://www.iple.de)). Das Projekt wurde aus Mitteln des Bildungsministeriums von Brandenburg und des Europäischen Sozialfonds (ESF) gefördert.

Am Ende des vierjährigen Schulentwicklungsprojekts „*Produktives Lernen an Schulen in Brandenburg*“ wurde am 23. Februar 2007 ein Abschlussforum mit dem Thema „*Produktives Lernen: Schulabbruch vermeiden – Schule weiterentwickeln*“ durchgeführt. Eingeladen waren der Bildungsminister Holger Rupprecht, Lehrer und Lehrerinnen aus Brandenburger Oberschulen und Gesamtschulen, Vertreter/innen aus den Schulämtern, Politik und Wirtschaft, sowie die an der Projektentwicklungsarbeit beteiligten Protagonist/inn/en. Wichtige Ergebnisse der hier vorgelegten Brandenburger Evaluation der vierjährigen Modellversuchsarbeit wurden den Brandenburger Oberschulen und der Fachöffentlichkeit vorgestellt und diskutiert und Überlegungen angestellt, wie die Ergebnisse für die Schulentwicklung künftig genutzt werden können.

Minister Rupprecht würdigte auf diesem Abschlussforum in der *Europa-Universität Viadrina* das Projekt *Produktives Lernen an Schulen in Brandenburg* als „vorbildhaften und innovativen Ansatz“. Er sagte: „Das *Institut für Produktives Lernen in Europa* hat mit seinem Projekt *Produktives Lernen* für Schülerinnen und Schüler einen neuen Zugang zum Lernen geschaffen... Was diesen Ansatz des Praxislernens von anderen Ansätzen unterscheidet, ist der große Zeitanteil, den die Jugendlichen an selbst gewählten Praxislernorten verbringen, ebenso wie die in hohem Maß individuell ausgerichteten Curricula.“ (Pressemitteilung des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg vom 06.03.2007). Damit hat das Land Brandenburg seine Wertschätzung des *Produktiven Lernens* und der an seiner Einführung in Brandenburg beteiligten Personen und Institutionen zum Ausdruck gebracht und seinen Dank ausgesprochen.

Auch aus der Sicht des *IPLE* ist die Einführung des *Produktiven Lernens* in den sieben Schulen in vollem Maße gelungen. Alle sieben Standorte haben ihre Entwicklungsphase erfolgreich beendet und sind entschlossen, das *Produktive Lernen* dauerhaft zu etablieren. Die beteiligten Schüler/innen und Pädagog/inn/en sind durchweg mit dem *Produktiven Lernen* zufrieden, die Bildungserfolge der Teilnehmer/innen und insbesondere die Schulerfolgsquoten übertrafen die Erwartungen aller.

Den Schüler/inne/n, die an dem Bildungsangebot teilgenommen haben, war zuvor ein schulisches Scheitern vorausgesagt worden, sie galten als schulmüde, schulabstinent, als Versager/innen. Sie haben Schlüsselqualifikationen, Methodenkompetenzen und insgesamt eine Persönlichkeitsentwicklung gewonnen, die es ihnen ermöglichen, ihren eigenen Weg in eine berufliche Zukunft zu gehen. Aus den meisten von ihnen wurden erfolgreiche Schulabsolvent/inn/en und in verblüffendem Maße Auszubildende und Berufstätige.

Die Eltern sind erleichtert und froh, dass ihr Kind durch *Produktives Lernen* seinen Weg gefunden hat und häuslicher Frieden eingekehrt ist. Die Betriebe sind überrascht und zufrieden, weil sie erleben, wie junge Menschen bei der Sache sind, wenn sie ihren Tätigkeits- und Bildungsinteressen nachgehen können; etliche Ausbildungsverhältnisse sind auf diese Weise entstanden.

Die Pädagog/inn/en erleben ihre Arbeit in hohem Maße als sinnvoll und möchten nicht mehr in den herkömmlichen Unterricht zurückkehren. Ihre Qualifizierung erlaubt es Ihnen, eine neue Form der Bildungsarbeit zu realisieren, deren Wirksamkeit sie täglich erleben.

Voraussetzung für die Verwirklichung dieser Pädagogik war die Entwicklung eines neuen pädagogischen Selbstverständnisses und entsprechender Kompetenzen durch die am *Produktiven Lernen* beteiligten Lehrer/innen. Dies konnte durch ein zweijähriges Weiterbildungsstudium am *IPLE* realisiert werden.

Der Erfolg des *Produktiven Lernens* liegt

- im Ernstnehmen der individuellen Interessen und Fähigkeiten der Schüler/innen,
- in der Einbeziehung praktischer Tätigkeit im „wirklichen Leben“ in den Bildungsprozess,
- in der Nutzung des fachlichen Lernens für das Verständnis der Praxis und die Kompetenzentwicklung der Jugendlichen.

Auf der Basis von Tätigkeitserfahrungen lernen die Schüler/innen nach individuellen Lernplänen dasjenige, was sie für das Verständnis ihrer Praxis und für die Bewältigung ihrer Aufgaben benötigen. Die deutsche Sprache, Mathematik oder Sozialkunde bekommen für sie einen (neuen) Sinn, weil sie das Wissen und Können in ihrem Alltag nutzen können.

Dem Projektvorhaben wurden wiederholt zu hohe Kosten vorgehalten. Dabei wurde nicht nur übersehen, dass nur die intensive Qualifizierung der Pädagog/inn/en zu den Erfolgen des *Produktiven Lernens* führte; es wurde auch außer Acht gelassen, welche Kosten durch den Schulerfolg der beteiligten Schüler/innen eingespart wurden. Das Kölner Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie hat gutachterlich bestätigt, dass *Produktives Lernen* in Bezug auf die beteiligten Schüler/innen kostengünstiger ist als es die Regelschule gewesen wäre.

Während der vierjährigen Entwicklungsarbeit haben zahlreiche Schulen und Personen aus Brandenburg Interesse an der Einrichtung von *Produktivem Lernen* geäußert. Das *IPLE* hat sich darum bemüht, allen Nachfragen und Informationswünschen zu entsprechen. Auf dem Abschlussforum in der *Europa-Universität Viadrina* in Frankfurt/Oder bekundeten 25 Schulen ein weitergehendes Interesse an der Nutzung des *Produktiven Lernens* und seiner Methodik für ihre Schulentwicklung.

Die Bundesländer Berlin, Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern haben sich angesichts ähnlicher Erfolge des *Produktiven Lernens* entschlossen, diese Bildungsform landesweit einzuführen. Das Land Brandenburg könnte ihrem Beispiel folgen. Das *IPLE* ist bereit, entsprechende Initiativen aufzugreifen und die Schulen in ihren Plänen zu unterstützen. Die Ausweitung und Nutzung des *Produktiven Lernens* und seiner Methodik würde zur Nachhaltigkeit der gewonnenen Ergebnisse des vierjährigen Modellversuchs beitragen. Die investierten Mittel würden über die Sicherung der bestehenden Bildungsangebote hinaus Früchte tragen.

Unser Institut dankt allen Beteiligten, die das *Produktive Lernen in Brandenburg* auf den Weg gebracht haben. Wir möchten betonen, dass ohne das außerordentliche Engagement und die große Beharrlichkeit aller Beteiligten, insbesondere der Pädagog/inn/en und der übrigen Mitglieder der Schulen und Schulverwaltungen die Ergebnisse nicht erreicht worden wären. Ihnen allen wünscht das *IPLE* auch für die Zukunft des *Produktiven Lernens* ein weiteres Gelingen.

Nicht zuletzt dankt das *IPLE* den Institutsmitarbeiter/inne/n, die an der Entwicklung des *Produktiven Lernens in Brandenburg* beteiligt waren. Dank auch an Bert Krause, der die statistischen Auswertungen vorgenommen hat. Ein besonderer Dank gilt den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen Dr. Angelika Arnold, Friederike Bliss und Dr. Ulrike Ernst. Die beiden zuletzt genannten Kolleginnen haben den vorliegenden Evaluationsbericht federführend erstellt.

Für die Institutsleitung  
Dipl.-Päd. Ingrid Böhm, Projektleiterin

Berlin, März 2007

## Aufbau und Methodik der Projektevaluation

Gegenstand der Abschlussevaluation ist die vierjährige Entwicklungsarbeit von sieben Schulen in Brandenburg, die im Zeitraum 2002-2006 die Bildungsform des *Produktiven Lernens* in den Klassenstufen 9 und 10 als „abweichende Organisationsform“ realisierten. Entsprechend den Förderrichtlinien des Europäischen Sozialfonds, durch dessen Finanzierung das Projekt überhaupt erst möglich wurde, richtete sich *Produktives Lernen* an Jugendliche die im regulären Schulbetrieb Schwierigkeiten unterschiedlichster Art hatten und/oder diesem überwiegend fern blieben. Solchen Schüler/inne/n einen neuen Zugang zur Bildung zu eröffnen, das Lernen für sie (wieder) sinnvoll zu machen, ihnen dadurch einen Schulerfolg und damit einen für sie erreichbaren Schulabschluss zu ermöglichen, war das Ziel des *Produktiven Lernens in Brandenburg*. Weitere Ziele waren eine individuelle und wirksame berufliche Orientierung sowie eine Verbesserung der Zugangsvoraussetzungen für eine Berufsausbildung und damit eine Erhöhung von Beschäftigungschancen.

Die Evaluation enthält formative und partizipative Anteile. Für die formative Evaluierung wurden Standortevaluationen, Projektentwicklungsberichte des *IPLE* und leitfadengestützte Erhebungen zur Kompetenzentwicklung der Schüler/innen sowie zum Weiterbildungsstudium und zur Kompetenzentwicklung der Pädagog/inn/en durchgeführt. Ergebnisse der formativen Evaluation betreffen vor allem den Aufbau der Bildungsangebote zum *Produktiven Lernen*, die Adressat/inn/en des *Produktiven Lernens* und die Weiterbildung zum *Pädagogen* bzw. zur *Pädagogin des Produktiven Lernens*. Die Ergebnisse betreffen ferner die Schulabschlüsse der Teilnehmer/innen und ihre beruflichen Perspektiven sowie die gewonnenen Kompetenzen. Im Vordergrund der Ergebnisse in Bezug auf die beteiligten Pädagog/inn/en stehen die Entwicklung eines neuen Rollenverständnisses sowie die Zufriedenheit mit der pädagogischen Arbeit im *Produktiven Lernen*.

Die partizipative Evaluierung wurde mit dem Instrument der Evaluationswerkstatt vorgenommen; sie diente vor allem der Selbstverständigung unter den Pädagog/inn/en und wurde von den Fragen geleitet, die von ihnen in Bezug auf die vierjährige Modellphase als wichtig erachtet wurde und welche Veränderungen eintraten. Die Evaluationswerkstatt führte zur Erarbeitung von Kernpunkten des vierjährigen Entwicklungsprozesses, zur Wahrnehmung und Bearbeitung von Widerständen und Schwierigkeiten sowie zur Bestimmung von Entwicklungspotentialen. Vor diesem Hintergrund konnten die beteiligten Pädagog/inn/en die eigene Arbeit als eine sich entwickelnde begreifen und sich darüber mit anderen verständigen. Diese Verständigung mit den anderen Pädagog/inn/en sowie mit Personen aus dem näheren und weiteren Umfeld des jeweiligen Bildungsangebots *Produktiven Lernens* (Praxismentor/inn/en, Eltern, Schulleiter/innen und Schulräte/Schulrätinnen) sensibilisierte die Wahrnehmung für Außensichten. Die Auseinandersetzung mit den Außensichten setzte wichtige Akzente zur Bewertung der eigenen Arbeit.

Die Pädagog/inn/en, unterstützt von den wissenschaftlichen Mitarbeiter/inne/n des *IPLE*, gestalteten durch die Evaluationswerkstatt aktiv den Evaluationsprozess mit. Sie beteiligten sich an der Entwicklung der qualitativen (leitfadengestützten) und quantitativen Datenerhebung und an der Auswertung der Daten.

Das Evaluationsdesign stellt somit eine Verschränkung quantitativer und qualitativer Erhebungsinstrumente dar. Erstgenannte ermöglichten eine Darstellung objektivierbarer Zusammenhänge in Maßzahlen, letztgenannte öffneten das subjektive Blickfeld der Beteiligten für

emotional-motivationale Zusammenhänge und individuelle Perspektiven. In den einzelnen Kapiteln wird auf die jeweiligen Vorgehensweisen bei der Erhebung und die dabei eingesetzten Instrumente verwiesen.

Die Abschlussevaluation verläuft in ihren formativen und partizipativen Anteilen auf zwei Ebenen.

Schaubild 1 verdeutlicht die beiden Evaluationsebenen: die Makro- und die Mikroebene des *Produktiven Lernens*. Auf der Makroebene zeichnet sich die Struktur und Organisation des *Produktiven Lernens* ab (beteiligte Personen, Pädagog/inn/en und Teilnehmer/innen des *Produktiven Lernens*, sowie die pädagogische Praxis, die eine gesellschaftliche und kulturelle Bezugsebene darstellt). Auf der Mikroebene wird diese Triangulation „nach innen“ spezifiziert (Bildungsziele und *Individuelle Curricula*, *Individuelles Lernen* und Lernwerkstatt sowie Partizipation und Bildungsevaluation).

Schaubild 1: Struktur und Organisation des *Produktiven Lernens* auf der Makro- und Mikroebene

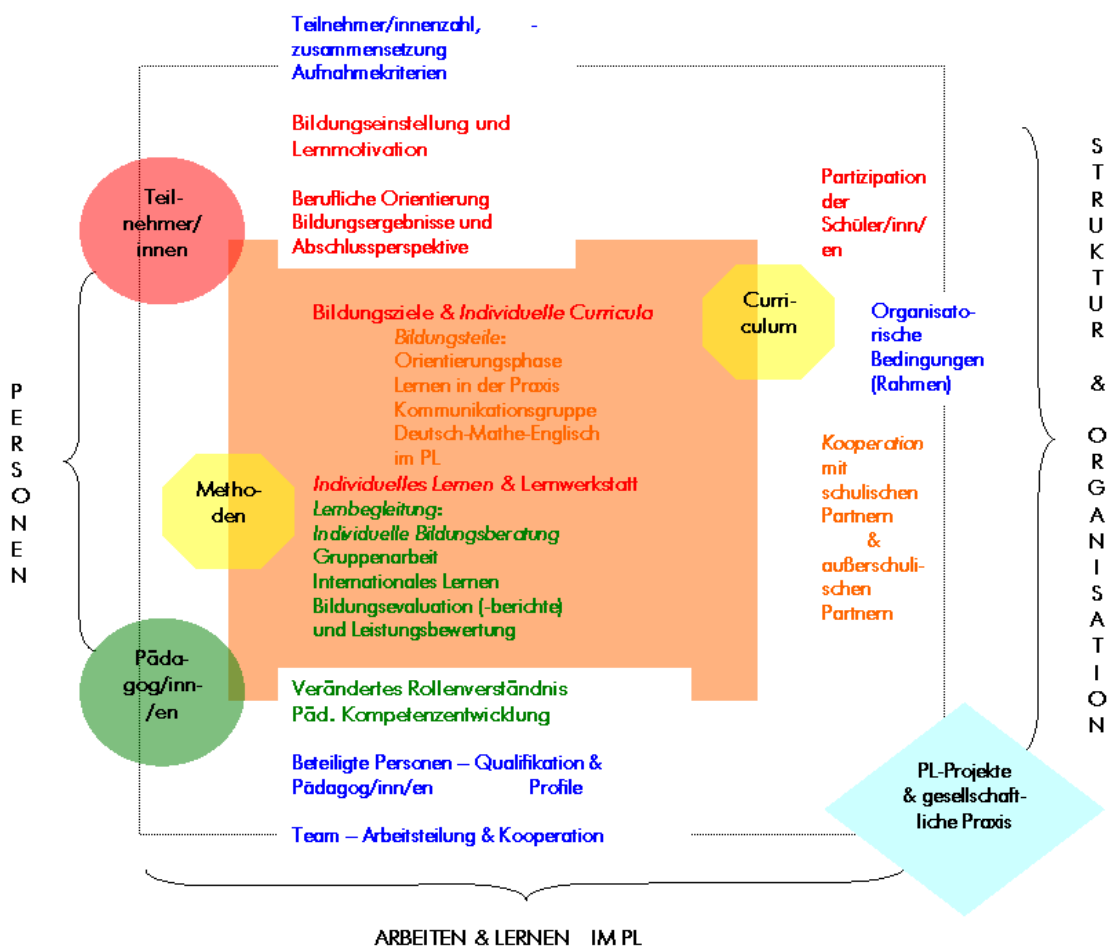
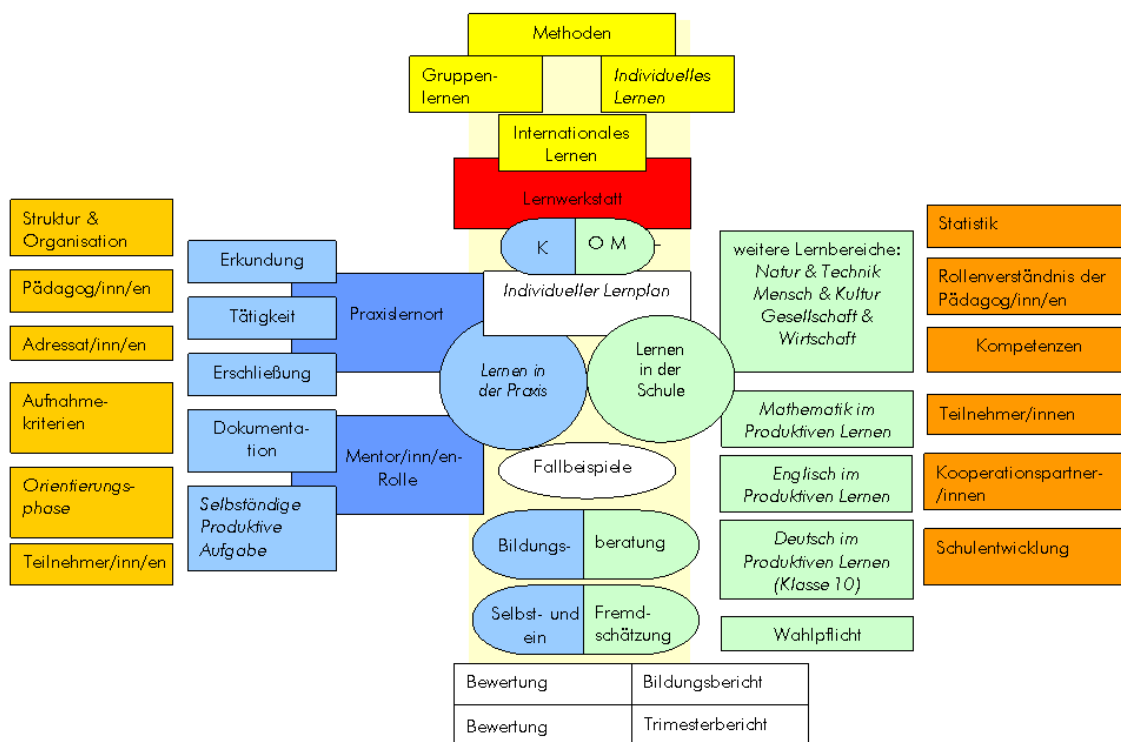


Schaubild 2 zeigt in Form eines Strukturmodells die Realisierung des *Produktiven Lernens* an den Standorten. Es konkretisiert den Prozesscharakter des *Produktiven Lernens* auf der Makro- und Mikroebene. Das Strukturmodell wurde von den Pädagog/inn/en gemeinsam mit wissenschaftlichen Mitarbeiter/inne/n des *IPL* in der Evaluationswerkstatt entwickelt.

Schaubild 2: Strukturmodell zur Darstellung der Umsetzung des *Produktiven Lernens*



In drei Bereichen der Evaluation werden die Voraussetzungen, der Prozess und die Ergebnisse des *Produktiven Lernens in Brandenburg* dargestellt:

- Bereich 1: Voraussetzungen für *Produktives Lernen*: Strukturelle Rahmenbedingungen
- Bereich 2: Verlauf und Realisierung des *Produktiven Lernens*: Inhaltliche Rahmenbedingungen und deren prozessuale Entwicklung
- Bereich 3 a): Ergebnisse des *Produktiven Lernens*:
  - Lernerfahrungen im *Produktiven Lernen* aus der Sicht der Teilnehmer/innen
  - Kompetenzentwicklung der Teilnehmer/innen
  - Professionalitätsentwicklung der Pädagog/inn/en
- Bereich 3 b): Ergebnisse des *Produktiven Lernens* – Beitrag zur Schulentwicklung nach Einschätzung der Mentor/inn/en und Eltern, von Schulrät/inn/en, Schulleitung, Lehrer/inne/n aus dem Regelunterricht

In einem abschließenden Fazit werden Folgerungen aus der vierjährigen Modellphase gezogen. Sie betreffen insbesondere die strukturellen Rahmenbedingungen des *Produktiven Lernens*, inhaltliche Aspekte der Realisierung an den Standorten sowie Elemente, die zur Weiterentwicklung der Projektarbeit beitragen.

# Kapitel I: Rahmenbedingungen des *Produktiven Lernens in Brandenburg*

## 1 Strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen

### 1.1 Beteiligte Institutionen

In Brandenburg wurde *Produktives Lernen* im Oktober 2002 als „abweichende Organisationsform“ an sieben Schulen der Sekundarstufe I eingerichtet. Es ersetzte die reguläre Schulbildung im 9. und 10. Schuljahr, indem es dem Allgemeinbildungsbegriff folgte, so wie er im Schulgesetz für das Land Brandenburg (2002) formuliert ist. Allgemeine Bildung wird dort als ein Prozess gefasst, der von den lernenden Personen, ihrer Kreativität und Eigeninitiative ausgeht, sich an den Grundwerten einer demokratisch verfassten Gesellschaft orientiert, zu eigenverantwortlichem Handeln sowie zu sozialer und politischer Mitverantwortung befähigt und Verständnis für die eigene Kultur wie auch für fremde Kulturen und deren Geschichte wecken möchte. Gleichzeitig betont das Schulgesetz die Bedeutung lebenspraktischer und berufsqualifizierender Fähigkeiten und weist der Förderung und Ausbildung dieser Fähigkeiten im Rahmen schulischer Bildung einen besonderen Stellenwert zu.<sup>1</sup>

Ausgehend von diesen Bestimmungen entwickelte das *Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLE)* eine *Rahmenkonzeption für Produktives Lernen in Brandenburg* und schuf damit die inhaltlichen und methodischen Grundlagen für die Einrichtung von Projekten *Produktiven Lernens an Schulen in Brandenburg*. Neben Erfahrungen aus dem internationalen Projektzusammenhang *Produktives Lernen in Europa (1992-1995)*<sup>2</sup> und dem Pilotprojekt *Stadt-als-Schule Berlin* lagen in großem Umfang Erfahrungen und Materialien vor, die das Institut aus einer langjährigen Entwicklungsarbeit von Projekten *Produktiven Lernens an Berliner Schulen (PLEBS, ab 1996)* in die Projektentwicklung in Brandenburg einbringen konnte.<sup>3</sup>

Zur finanziellen Realisierung des *Produktiven Lernens in Brandenburg* konnten Fördermittel aus dem Europäischen Sozialfonds genutzt werden. Ziel dieser Förderung war es, für abschlussgefährdete Schülerinnen und Schüler ein verändertes schulisches Bildungsangebot bereitzustellen. Gleichzeitig mit der Projekteinrichtung wurde durch ein zweijähriges Weiterbildungsstudium eine pädagogische Kompetenzerweiterung der Lehrkräfte zur Realisierung des neuen Bildungsangebotes angestrebt.

Wichtige Kooperationspartner bei der Planung, Durchführung und Entwicklung des Gesamtprojekts *Produktives Lernen an Schulen in Brandenburg* waren das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, vertreten durch den damaligen Bildungsminister Steffen Reiche und die zuständige Referentin Frau Regina Mayer, sowie die Landesagentur für Struktur und Arbeit Brandenburg GmbH (LASA) als Servicestelle und Ansprechpartnerin für das Management ESF-geförderter Projekte in Brandenburg. Durch die

---

<sup>1</sup> vgl. Gesetz über die Schulen in Brandenburg (Brandenburger Schulgesetz BbgSchulG) vom August 2002, § 4

<sup>2</sup> vgl. I. Böhm und J. Schneider (1996): *Produktives Lernen* eine Bildungschance für Jugendliche in Europa, Berlin und Milow

<sup>3</sup> vgl. *Institut für Produktives Lernen in Europa* (Hrsg.) (2004): *Produktives Lernen – von der Tätigkeit zur Bildung*. Ein Beitrag zur Schulreform in der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren).

Bereitstellung von Mitteln seitens des Ministeriums konnten zusätzliche „Lehrerstunden“ für die Entwicklung des Projekts und für das Weiterbildungsstudium finanziert werden. Sachmittel für die Ausstattung der Projekträumlichkeiten und für Betriebskosten wurden durch die ESF-Fördermittel abgedeckt.

Auch die Kosten für die wissenschaftliche Beratung und Begleitung durch das *IPLE* sowie für das vom *IPLE* veranstaltete projektbegleitende Weiterbildungsstudium wurden vom ESF getragen.

## 1.2 Entstehung und Entwicklung des *Produktiven Lernens* in Brandenburg

Im Schuljahr 2000/01 begann die Vorbereitungsphase für das Gesamtprojekt: Zehn Schulen aus unterschiedlichen Regionen Brandenburgs zeigten auf eine Ausschreibung des Bildungsministeriums hin Interesse, sich als Standorte zu bewerben und die Einrichtung eines Projekts *Produktiven Lernens* an ihrer Schule zu beantragen. Gemeinsam mit dem *IPLE* wurde eine Antragstellung vorbereitet. Zum Ende des Schuljahres 2001/02 reichten sieben Schulen Anträge auf Einrichtung von Bildungsangeboten für *Produktives Lernen* beim Bildungsministerium ein.

Seitens des Ministeriums wurden die Anträge wohlwollend geprüft. Nach langwierigen Verhandlungen entschied sich das Ministerium für die Rechtsform „abweichende Organisationsform“, die weniger bildungspolitisches Gewicht hat als die Form „Schulversuch“. Das Bildungsangebot wurde zunächst auch nur in der 9. Jahrgangsstufe und für den Schulabschluss „Berufsbildungsreife“ vorgesehen. Es sollte mit dem Schuljahr 2002/03 beginnen und war für drei Jahre geplant.

Auch die Verhandlungen über die ESF-Förderung zogen sich in die Länge. Immer wieder kam es zu Verzögerungen, weil die ESF-Fondsverwaltung in den Händen einer zentralen Brandenburger Behörde, der Landesagentur für Struktur und Arbeit Brandenburg GmbH (LASA) lag, die die Notwendigkeit der intensiven Förderung, die das Berliner Projekt zu seinem Erfolg geführt hatte, bestritt. Durch die Verhandlungsschwierigkeiten verzögerte sich der Beginn des Projekts bis zum 1. Oktober 2002. Dies führte zu großen Belastungen sowohl der beteiligten Schulen als auch des Instituts, weil der personelle und organisatorische Rahmen nicht vor Beginn des Schuljahres 2002/03 geplant werden konnte.

Zum Teil existierten wegen des verspäteten Projektstarts relativ kleine Schülergruppen. Nicht immer wurden nur Schüler/innen aufgenommen, für die *Produktives Lernen* ein geeignetes Bildungsangebot war. Darüber hinaus bestand erheblicher Entwicklungs- und Weiterbildungsbedarf in wichtigen Fragen des *Produktiven Lernens* z. B. der Bedeutung des „Personbezugs“ und der „Partizipation der Schüler/innen“. Am Ende des Schuljahres 2002/03 konnten dennoch alle Beteiligten beachtliche Erfolge vorweisen, auch wenn die Startschwierigkeiten noch keineswegs völlig überwunden waren.

Im Mai 2003 entschied das Ministerium die Ausweitung des Bildungsangebots in der Jahrgangsstufe 10: Schüler/innen konnten ein 10. Pflichtschuljahr im *Produktiven Lernen* besuchen und bei Erfolg die „erweiterte Berufsbildungsreife“ bescheinigt erhalten. Dies ermöglichte den Standorten die Einrichtung einer zweiten Lerngruppe und die Erweiterung des Pädagog/inn/enteams.





2001	1. Projektdurchlauf			2. Projektdurchlauf	
	Schuljahr 2001/02	Schuljahr 2002/03	Schuljahr 2003/04	Schuljahr 2004/05	Schuljahr 2005/06

Überblick über den zeitlichen Verlauf des Projekts *Produktives Lernen an Schulen in Brandenburg*

### 1.3 Standorte Produktiven Lernens in Brandenburg

Gesamtschule „Gustav Kühn“ Neuruppin  
(heute Fontane-Gesamtschule),  
Gesamtschule „Albert Einstein“ Eberswalde  
(heute Oberschule „Albert Einstein“),  
Gesamtschule „Jean-Pierre Timbaud“ Frankfurt/Oder  
(heute Gesamtschule „Ulrich v. Hutten“),  
Gesamtschule Templin (heute Oberschule Templin),  
Gesamtschule „Johannes Clajus“ Herzberg  
(heute Oberschule „Johannes Clajus“),  
Gesamtschule Schlaubetal Müllrose  
(heute Oberschule Schlaubetal),  
Gesamtschule Sachsenhausen Oranienburg  
(heute Oberschule Sachsenhausen).



▲ Standorte Produktiven Lernens in Brandenburg – Übersicht

Schule/Standort	Telefon, Fax E-Mail
Oberschule „Albert-Einstein“ Kyritzer Straße 25 16227 Eberswalde	PL-Tel: 0 33 34-38 33 04, PL-Fax: 0 33 34-38 43 63 PLAlbertEinstein.GS@web.de
Gesamtschule „Ulrich von Hutten“ Kleine Müllroser Str. 1 15232 Frankfurt (Oder)	PL-Tel: 03 35-6 10 17 93, PL-Fax: 03 35-6 10 17 94 prod.lernen.ffo@gmx.de
Grund- und Oberschule „Johannes Clajus“ Lugstraße 3 04916 Herzberg	PL-Tel: 0 35 35-24 78 27, PL-Fax: 0 35 35-24 87 85 PL-Clajusschule@gmx.de
Oberschule Schlaubetal Jahnstraße 12 15299 Müllrose	PL-Tel: 03 36 06-884 32, Fax: 03 36 06-8 84 12 Oberschule-Schlaubetal@gmx.de
„Fontane“ Gesamtschule Artur-Becker-Straße 11 16816 Neuruppin	PL-Tel: 0 33 91-40 14 39 (+Fax) pl@fontaneschule.de
Oberschule Sachsenhausen Hermann-Löns-Straße 5 16515 Oranienburg	Tel: 0 33 01-70 32 87, PL-Fax: 0 33 01-70 25 64 Oberschule.sachsenhausen@t-online.de
Oberschule Templin Dargersdorfer Straße 14 17268 Templin	PL-Tel: 0 39 87-2 00 05 20, PL-Fax: 0 39 87-20 06 59 Oberschule-Templin@T-online.de

Überblick über die Standortschulen des *Produktiven Lernens an Schulen in Brandenburg* (Stand Dez. 2006)

#### 1.4 Gründe für die Einrichtung von Bildungsangeboten *Produktiven Lernens*

Die Gründe der Schulen für die Einrichtung von Projekten *Produktiven Lernens* waren vielfältig:

- Einige der Schulen lagen in Wohngebieten, die als sozial belastet galten. Für eine wachsende Anzahl von Schüler/inne/n bot das *Produktive Lernen* hier eine Alternative zum herkömmlichen Schulbetrieb, in dem diese Jugendlichen mit Misserfolgserlebnissen zu kämpfen hatten und die Schule oft überaltert und ohne Abschluss verließen.
- Das Konzept „*Produktives Lernen*“ bot den Schulen eine Möglichkeit, Jugendlichen mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Bildungsbedürfnissen durch ein praxisbezogenes Angebot individuell zu begegnen. Bisherige Differenzierungsversuche im Schulbetrieb waren gescheitert bzw. führten nicht zu den gewünschten Erfolgen.
- Die Pädagog/inn/en begrüßten den hohen Stellenwert, den das Lernen an unterschiedlichen Praxislernorten bzw. in vielfältigen Tätigkeitszusammenhängen außerhalb der Schule im *Produktiven Lernen* einnimmt. Bereits bei herkömmlichen Betriebspraktika war den Lehrer/inne/n die positive Wirkung aufgefallen, die diese auf die Jugendlichen hatten. Von einer stärkeren Einbeziehung und Nutzung tätigkeitsvermittelter Lernanteile erhofften sich die Pädagog/inn/en, Lerninteressen und eigenverantwortli-

ches Lernen bei den Schüler/inne/n zu fördern und damit einen positiven Beitrag für den Auf- und Ausbau von Lernerfolgen zu leisten.

- In einem gemeinsamen Vorgehen von Schule, Eltern und staatlichen Einrichtungen sahen die Schulleiter/innen und Pädagog/inn/en für sich und ihren Standort eine Chance, projektbezogen „Neues“ auszuprobieren.
- In besonderer Weise fühlten sich die Pädagog/inn/enteams von den Erfahrungen und Erfolgen angesprochen, die mit dem *Produktiven Lernen* an Berliner Schulen, aber auch auf internationaler Ebene, gesammelt worden waren.

Trotz langwieriger Beantragung und aufwändiger Genehmigungsverfahren blieben die Schulen und Pädagog/inn/en beharrlich „am Ball“: Zunehmend machten sie die Einrichtung von Projekten *Produktiven Lernens* an ihrer Schule zu ihrem eigenen Anliegen. Bereits in der Vorbereitungsphase scheuten die Pädagog/inn/en weder Mühe noch Kraft, um *Produktives Lernen an Schulen in Brandenburg* auf den Weg zu bringen.

### 1.5 Adressat/inn/en des *Produktiven Lernens*

Konzeptionell richtet sich das Bildungsangebot *Produktives Lernen* an alle Schüler und Schülerinnen, die die 8. Jahrgangsstufe durchlaufen haben, und ist offen für alle Schultypen. In der vierjährigen Modellphase in Brandenburg wurde das Konzept jedoch auf die Jahrgangsstufen 9 und 10 von Gesamtschulen begrenzt und in eine enge Beziehung zur Benachteiligtenförderung gestellt. In einem von der LASA zusammengestellten Kriterienkatalog<sup>4</sup> finden sich Merkmalsbestimmungen im Hinblick auf den Adressant/inn/enkreis. Demnach sollten durch das Bildungsangebot *Produktives Lernen* vorrangig solche Jugendliche angesprochen werden, bei denen

- mangelhafte Leistungen,
  - eine hohe Anzahl an Fehltagen,
  - Schulmüdigkeit und
  - ein drohender Schulausstieg
- einen Schulabschluss gefährdeten.

Im Verlauf der Projektentwicklung zeigte sich jedoch immer stärker, dass die Relevanz solcher defizitorientierten Merkmalsbestimmungen in der Arbeit mit den Jugendlichen deutlich an Gewicht verlor. Heute gehen die Pädagog/inn/en bei der Aufnahme von Schüler/inne/n weit differenzierter vor als dies in der Einstiegsphase der Projektarbeit möglich war. Erkennbar ist, dass viele der Jugendlichen durch die andere Form des Lernens bereits in den ersten Monaten der Teilnahme am Projekt ihre Einstellung zum Lernen erheblich verändern: Indem eine Verknüpfung zwischen der selbstgewählten Tätigkeit außerhalb der Schule, der Person des/der Jugendlichen und fachlichen Inhalten hergestellt wird, gelingt es den Jugendlichen einen neuen Zugang zum Lernen zu gewinnen. Gleichzeitig trägt eine sich in der Zusammenarbeit neu entwickelnde Beziehung zwischen Schüler/inne/n und Pädagog/inn/en dazu bei, dass Jugendliche neues Selbstbewusstsein entwickeln und sich der Schule und ihrer Umgebung wieder offen zuwenden .

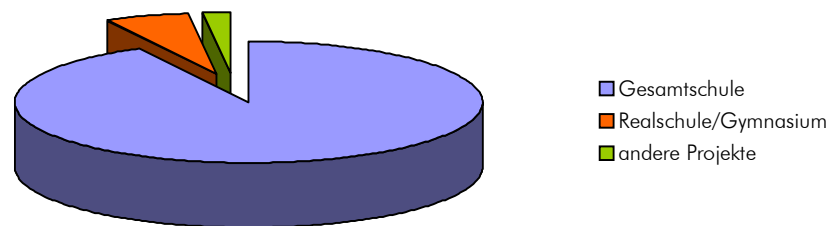
---

<sup>4</sup> Vgl. LASA Brandenburg GmbH, Zuwendungsbescheid vom 2.10.2002, Anlage 7 und 8

## 1.6 Teilnehmer/innen des *Produktiven Lernens*

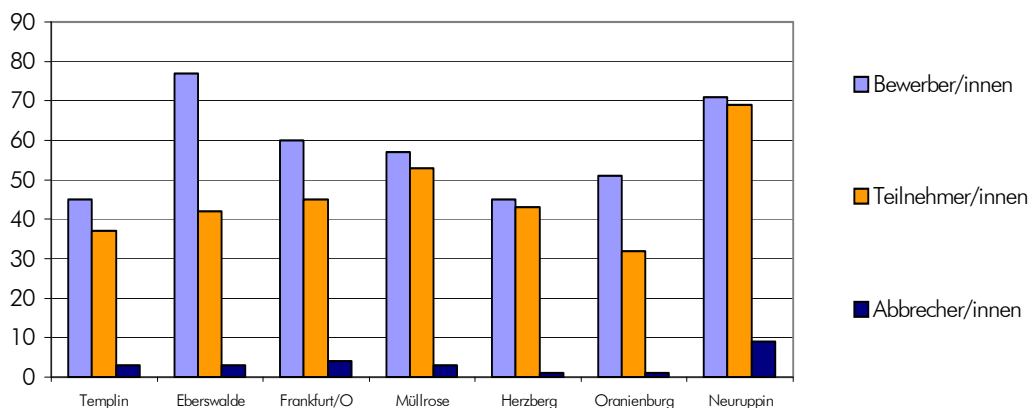
Das *Produktive Lernen* wurde an Gesamtschulen etabliert, in denen Schulabbruch und Schulversagen besondere Probleme bereiteten. In der Regel kamen viele der Teilnehmer/innen aus der eigenen Schule. An einzelnen Standorten – Frankfurt/Oder, Oranienburg, Neuruppin – kam es auch vor, dass sich Schüler/innen aus Realschulen und Gymnasien der Umgebung – für das Bildungsangebot *Produktives Lernen* interessierten und sich um eine Aufnahme in das *Produktive Lernen* bemühten.

Schaubild 1: Herkunftsschulen der Projektteilnehmer/innen



An allen Standorten lag die Zahl der Bewerber/innen über der Zahl der Jugendlichen, die in das Projekt aufgenommen werden konnten und damit zu „Teilnehmer/inne/n des *Produktiven Lernens*“ wurden. Abbrüche gab es an allen Standorten selten.

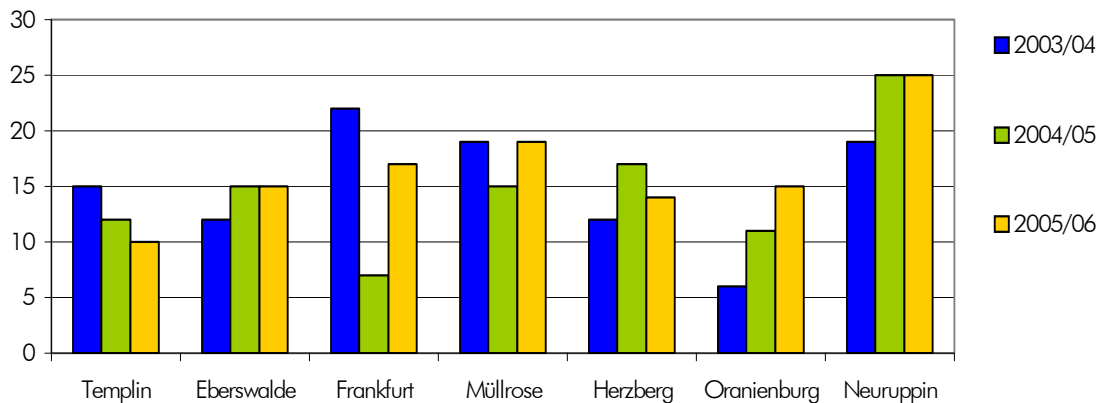
Schaubild 2: Quantitatives Verhältnis zwischen Bewerber/inne/n und Teilnehmer/inne/n - Abbrüche



Die Zahlen der Teilnehmer/innen selbst entwickelten sich in den letzten drei Projektjahren unterschiedlich. Das *Produktive Lernen* startete an den einzelnen Standorten durch den verzögerten Projektbeginn, z. T. mit einer kleineren Schüler/innen/gruppe. Darüber hinaus war das Modellprojekt *Produktives Lernen an Schulen in Brandenburg* vom Bildungsministerium zunächst nur für die 9. Jahrgangsstufe vorgesehen. Seitens des Ministeriums wurde erwartet, dass die Schüler/innen nach Abschluss ihres 9. Schuljahres im *Produktiven Lernen*, das oft ihr 10. und z. T. auch 11. Schulbesuchsjahr war, die allgemein bildende Schule mit der „Berufsbildungsreife“ verlassen würden. Nach der ersten Hälfte des Schuljahres wurde jedoch deutlich, dass etwa die Hälfte der Schüler/innen ein 10. Schuljahr im *Produktiven Ler-*

nen besuchen wollte. Daraufhin entschied das Ministerium, das *Produktive Lernen* in der 10. Jahrgangsstufe auszuweiten. Daraufhin richteten einzelne Standorte eine zweite Lerngruppe ein und erweiterte das Pädagog/inn/enteam um weitere Mitarbeiter/innen. Die im Schaubild sichtbaren Schwankungen in der Entwicklung der Teilnehmer/innen/zahlen begründen sich aus der standortspezifischen Zusammenstellung und Entwicklung der Lerngruppen. In der Regel umfasste eine Lerngruppe 18-20 Teilnehmer/innen. Der Anteil der weiblichen Jugendlichen lag in allen Projekten deutlich unter dem der männlichen Jugendlichen.

Schaubild 3: Entwicklung der Teilnehmer/innen/zahlen an den einzelnen Standorten in drei Schuljahren



## 1.7 Pädagog/inn/en im *Produktiven Lernen*

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die beteiligten Pädagog/inn/en an den jeweiligen Projektstandorten:

Beteiligte Pädagog/inn/en	Schule/Standort
Monika Groß Klaus Meißner Anne Piplack SL: Günter Schumacher	Oberschule „Albert-Einstein“ Kyritzer Straße 25 16227 Eberswalde
Silke Grüneberg Barbara Rähm Katrín Bante SL: Ruth Werner	Gesamtschule „Ulrich von Hutten“ Kleine Müllroser Straße 1 15232 Frankfurt (Oder)
Birgit Hauß Petra Hollstein SL: Ernst Becker	Grund- und Oberschule „Johannes Clajus“ Lugstraße 3 04916 Herzberg
Gudrun Carras Gudrun Gerstberger SL: Michael Weiß	Oberschule Schlaubetal Jahnstraße 12 15299 Müllrose
Ulrich Jaeger Gabi Ziminske Karl-Heinz Langer Helga Rohde SL: Wolfgang Helmstädt	„Fontane“ Gesamtschule Artur-Becker-Straße 11 16816 Neuruppin

Beteiligte Pädagog/inn/en	Schule/Standort
Iris Janke Claudia Voigt SL: Herr Haker	Oberschule Sachsenhausen Hermann-Löns-Straße 5 16515 Oranienburg
Sonja Kuntzagk Dorit Meith Jörg Strohschein SL: Barbara Liedtke	Oberschule Templin Dargersdorfer Straße 14 17268 Templin

Das *Produktive Lernen* startete in der Regel mit zwei Pädagog/inn/en, die als „Stammteam“ das Bildungsangebot an der jeweiligen Standortschule aufbauten. Parallel dazu nahmen die Pädagog/inn/en an einem zweijährigen praxisbegleitenden Weiterbildungsstudium des *IPLE* teil.

Im Verlauf der vierjährigen Projektentwicklungsphase blieb dieses Gründungsteam an den meisten Standorten bestehen. In Einzelfällen mussten Pädagog/inn/en das Projekt verlassen, da ihre befristeten Arbeitsverträge nicht verlängert wurden oder sie unfreiwillig an eine andere Schule versetzt wurden. Diese Tatsache, dass Kolleg/inn/en, die sich einmal für *Produktives Lernen* entschieden haben, dieses Projekt nicht freiwillig verlassen, weist auf einen hohen Identifikationsgrad mit der Arbeit im *Produktiven Lernen* hin.

Die Standorte sind bei der Erweiterung der Pädagog/inn/enteams in unterschiedlicher Weise vorgegangen: An einigen Standorten kam es bereits nach dem ersten Projektjahr zur Einrichtung einer zweiten Lerngruppe und damit zu einer Vergrößerung des Pädagog/inn/enteams, während andere Standorte erst nach dem zweiten Projektjahr anfangen, das Bildungsangebot um eine weitere Lerngruppe auszubauen und das Pädagog/inn/enteam zu erweitern. In der Regel hing dies weniger damit zusammen, dass es keine ausreichende Zahl an interessierten Schüler/inne/n für das *Produktive Lernen* gab. Vielmehr fehlten Lehrerinnen und Lehrer an den Standorten, die sich auf das Bildungsangebot einlassen und sich für ‚etwas Neues‘ engagieren wollten. Aber auch unzureichende Räumlichkeiten an den Standorten verhinderten eine Ausweitung.

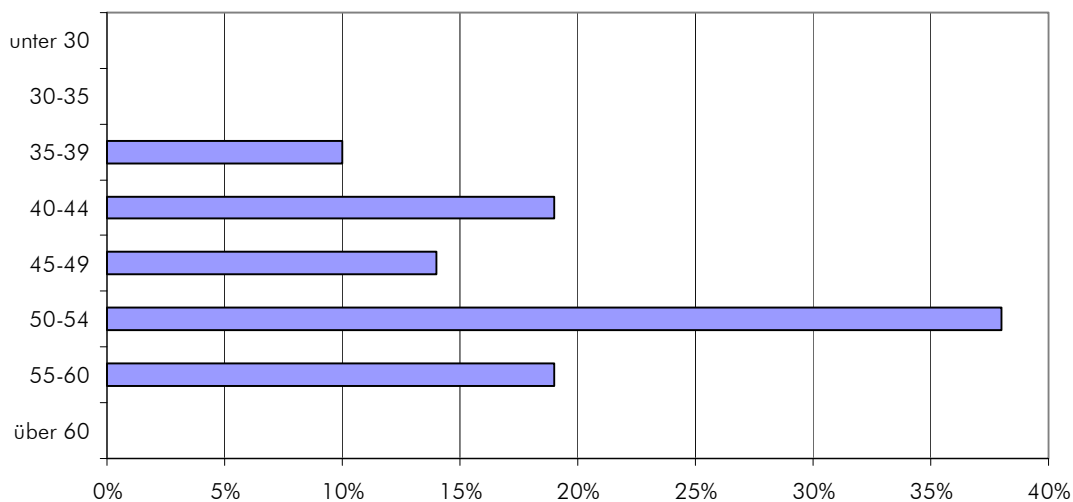
Die beteiligten Pädagog/inn/en waren auf unterschiedliche Art und Weise zum *Produktiven Lernen* gekommen. Viele hatten sich selbst um eine Aufnahme in die Projekte bemüht bzw. gehörten zu den Initiator/inn/en des Bildungsangebots an der jeweiligen Schule. Die meisten Pädagog/inn/en entschieden sich bewusst und nach reiflichen Überlegungen für das Bildungsangebot und die neue Arbeitsform; sie sahen in der Einrichtung und im Aufbau des *Produktiven Lernens* eine Alternative zum Regelunterricht, der, so die Meinung dieser Pädagog/inn/en, in der herkömmlichen Form für viele Jugendliche überholt ist.

Auf der anderen Seite boten die Einblicke, die die Pädagog/inn/en vor dem eigentlichen Projektstart durch verschiedene Hospitationen an Berliner Standorten *Produktiven Lernens* gewinnen konnten, überzeugende Beispiele: Die Pädagog/inn/en konnten hier erfahren, dass ein anderes pädagogisches Arbeiten erfolgreich sein kann und wie durch die curriculare Arbeit und Methodik große Entwicklungsmöglichkeiten für die Jugendlichen eröffnet werden. Besonders die Präsentationen, die von den Jugendlichen zu den jeweiligen Praxislernorten erstellt worden waren und das selbstbewusste Auftreten der Jugendlichen hinterließen bei den Pädagog/inn/en einen bleibenden Eindruck. Viele Pädagog/inn/en verbanden mit dem Projekteinstieg daher die Hoffnung, neue Impulse für die eigene pädagogische Arbeit

zu bekommen bzw. die eigene pädagogische Herangehensweise weiterentwickeln zu können.

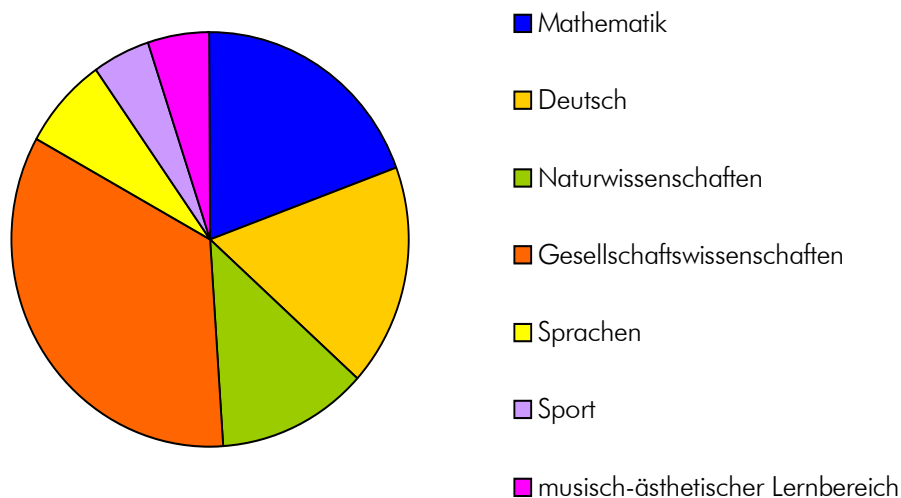
Ein Blick auf die Altersstruktur der PL-Pädagog/inn/en zeigt, dass es sich um erfahrene Lehrer/innen handelte, die vor ihrem Eintritt in das *Produktive Lernen* viele Jahre im Schuldienst gearbeitet hatten. Viele hatten sich in den zurückliegenden Jahren durch unterschiedliche Fortbildungen (Sozialmanagement, Kommunikationstraining, Fremdsprache, Kunst und Gestalten) weiterqualifiziert bzw. brachten Erfahrungen aus Tätigkeitsfeldern außerhalb der Schule mit (aus der Erwachsenenbildung, als Heilpraktikerin, als Ingenieur).

Schaubild 7: Altersstruktur der PL-Pädagog/inn/en (N = 20)



Ein Überblick über die studierten Fachrichtungen der beteiligten Pädagog/inn/en macht deutlich, dass der Anteil gesellschaftswissenschaftlicher Fachrichtungen (Wirtschaft-Arbeit-Technik, Geschichte, Sozialkunde) neben den naturwissenschaftlichen Fachrichtungen (v. a. Physik) und Mathematik überwiegt, gefolgt von der Fachrichtung Sprachen einschließlich der Fachrichtung Deutsch.

Schaubild 8: Verteilung studierter Fachrichtungen





## 2 Projektaufbau und Entwicklung an den einzelnen Standorten

Im Oktober 2002 begannen alle sieben Projektstandorte mit der Bildung einer Lerngruppe in der Jahrgangsstufe 9. Eine mündliche Zusage des Ministeriums zur Erweiterung der Projektarbeit in der Jahrgangsstufe 10 erfolgte erst im Mai 2003. Diese Verzögerung im Genehmigungsverfahren erschwerte die Arbeit in den Projekten: Zum einen herrschte Unklarheit über die Inhalte und Gestaltungsmöglichkeiten von Abschlüssen in Klasse 10. Zum anderen waren viele Pädagog/inn/en bezogen auf die eigenen beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten im *Produktiven Lernen* verunsichert.

Die offiziell genehmigte Erweiterung des *Produktiven Lernens* auf zwei Jahrgangsstufen (Klasse 9 und 10) im 2. Projektjahr (Schuljahr 2003/04) brachte Ruhe und Kontinuität in die Projektaufbauarbeit und stärkte den produktiven und konstruktiven Umgang mit den neuen organisatorischen Aufgaben und inhaltlichen Herausforderungen, denen sich die Pädagog/inn/en nach dem Projektstart gegenübergestellt sahen.

Die Erweiterung des *Produktiven Lernens* um die Jahrgangsstufe 10 erfolgte standortspezifisch und orientierte sich an den jeweiligen örtlichen Gegebenheiten des Projekts: An einigen Schulen wurde die bereits eingerichtete Lerngruppe in der 10. Jahrgangsstufe fortgeführt; andere begannen nach dem ersten Projektjahr mit der Einrichtung einer zweiten Lerngruppe der Jahrgangsstufe 9. Auch bei der internen Organisation der Lerngruppen wurden an den Projektstandorten unterschiedliche Ansätze verfolgt. So richteten die Pädagog/inn/en an manchen Standorten jahrgangsgemischte Lerngruppen ein, während an anderen jahrgangsübergreifende Lerngruppen (9. und 10. Jahrgang) gebildet wurden.

Nachdem am Ende des zweiten Projektjahres (Schuljahr 2003/04) das Ministerium die beantragte Anschlussförderung genehmigt und die LASA einem Ergänzungsantrag zur Erweiterung der Pädagog/innen/teams an den Standorten zugestimmt hatte, konnten die Bildungsangebote in die zweite Projektphase (2004 – 2006) übergehen. Einer Ausweitung des *Produktiven Lernens* auf weitere Schulen stimmte das Ministerium trotz zahlreicher Interessensbekundungen von Schulen in Brandenburg aus Kostengründen nicht zu.

Drohende Schulschließungen an zwei Projektstandorten sowie räumliche Veränderungen in drei Schulen wirkten sich immer wieder belastend auf die Entwicklungsarbeit des *Produktiven Lernens* aus. In Beratungen mit den Pädagog/inn/en nahmen Klärungen zu den Rahmenbedingungen für die betroffenen Projekte zu und notwendig gewordene Umzugsaktionen nahmen viel Zeit in Anspruch, die der pädagogischen Entwicklungsarbeit fehlte. Erschwerend kam hinzu, dass die Mehrzahl der Pädagog/inn/en v. a. in der Anfangszeit der Projekte mit einem zum Teil noch erheblichen Stundenkontingent in den Regelunterricht eingebunden war. Diese Zweigleisigkeit, die an manchen Projektstandorten bis heute existiert, wirkte sich oft belastend auf die Pädagog/inn/en aus.

### 2.1 Neue organisatorische Aufgabenstellungen

Die Organisation der Bildungsangebote im pädagogischen Alltag brachte in vielerlei Hinsicht neue Aufgaben und Herausforderungen für die Pädagog/inn/en sowie für die jeweiligen Schulleiter/innen und die Schulverwaltung mit sich.

Zunächst ging es darum, 30 Schülerwochenstunden zu den unterschiedlichen Bildungselementen des *Produktiven Lernens* in Beziehung zu setzen: Im wöchentlichen Rhythmus folgen auf drei Tage *Lernen in der Praxis* zwei Schultage. Ein entsprechender Stundenplan war aufzustellen.

Auf dieser Grundlage musste eine Aufteilung der Lehrerwochenstunden vorgenommen werden: Statt „Fachunterrichtsstunden“ waren Zeiten für die *Individuelle Bildungsberatung* und die Lernbegleitung am jeweiligen Praxislernort der Teilnehmer/innen, für die *Kommunikationsgruppe* sowie für die Begleitung des *Fachbezogenen Lernens* in den Bereichen *Mathematik* und *Englisch im Produktiven Lernen* und in den weiteren *Lernbereichen Mensch und Kultur, Gesellschaft und Wirtschaft, Natur und Technik* in Lernwerkstätten einzurichten.

Gleichzeitig galt es, gemeinsame Teambesprechungen einzuplanen, um sich über die pädagogische Arbeit auszutauschen und diese zu reflektieren. Darüber hinaus waren verschiedene Verwaltungsarbeiten im Projekt arbeitsteilig zu koordinieren. Beispielsweise oblag es den jeweiligen Projektteams, sich um die Sachausstattung der Projekte zu kümmern und die hierfür bereitgestellten Sachmittel ordnungsgemäß beim *IPLE* zu beantragen und abzurechnen.

Parallel zur pädagogischen Arbeit und der Projektorganisation nahmen die Pädagog/inn/en ihr Weiterbildungsstudium auf. Über einen Zeitraum von zwei Jahren besuchten sie regelmäßig Weiterbildungsseminare und nahmen an der standortbezogenen Projektberatung teil. Im Briefstudium verschafften sich die Pädagog/inn/en theoretische und methodische Kompetenzen und zugleich reflektierten sie die eigene pädagogische Arbeit. Darüber hinaus evaluierten die Pädagog/inn/en jährlich die pädagogische Arbeit und die Weiterentwicklung des Bildungsangebotes an ihrem Standort. Diese wissenschaftlichen Begleitaufgaben galt es, zeitlich einzuplanen und zu koordinieren.

Neben projektinternen Aufgaben stellten die Vertretung und Darstellung des Bildungsangebots nach außen, die Durchführung von Informationsveranstaltungen und Aufnahmegesprächen mit interessierten Schülern und Schülerinnen und deren Eltern sowie die Teilnahme an überregionalen Foren und internationalen Kongressen des *International Network of Productive Learning Projects and Schools (INEPS)* weitere Aufgabengebiete und Anforderungen für die Pädagog/inn/en dar.

Im Folgenden soll exemplarisch die Organisation der Bildungsangebote an den jeweiligen Projektstandorten dargestellt und näher erläutert werden.

## **2.2 Lern- und Arbeitsorganisation des *Produktiven Lernens* an den Projektstandorten**

Nachdem das *Produktive Lernen* in der 10. Jahrgangsstufe erweitert und an manchen Standorten eine zweite parallele Lerngruppe eingerichtet worden war, gab es hinsichtlich der Verteilung der Schüler/innen- und Lehrer/innen/wochenstunden unterschiedliche Varianten.

Hier zeigte sich in den zurückliegenden Projektjahren, dass bei der Verschränkung von zwei unterschiedlichen Lernbereichen, dem *Lernen in der Praxis* und dem Lernen in der Schule, ein hohes Maß an organisatorischer Kompetenz seitens der Schulleitungen und der Pädagog/inn/en sowie die Bereitschaft zur Kooperation und der Wille zur Unterstützung bzw. Be-

gleitung der Bildungsangebote seitens der Schulverwaltung erforderlich waren. An vielen Standorten war es erst nach einer Übergangszeit möglich, die Pädagog/inn/en aus dem Regelunterricht herauszunehmen. Viele Pädagog/inn/en arbeiteten daher in der Anfangszeit des Bildungsangebots noch als Klassenleiter/in im regulären Schulbetrieb und bauten gleichzeitig als Projektverantwortliche das *Produktive Lernen* an ihrer Schule auf. Dies führte zeitweise zu einer hohen Belastung.

Mittlerweile arbeiten die meisten Pädagog/inn/en mit ihrem ganzen Stundenkontingent im Bildungsangebot. Nach wie vor entspricht das Stundenkontingent einer Pädagogin bzw. eines Pädagogen jedoch in der Regel nicht einer vollen Stelle; nur wenige Pädagog/inn/en waren und sind derzeit vollzeitbeschäftigt tätig. Dies führte und führt auch heute noch häufig dazu, dass auch nicht weitergebildete Pädagog/inn/en im *Produktiven Lernen* tätig sind (s. u.).

An den einzelnen Standorten bildeten sich im Lauf der Projektentwicklung unterschiedliche Organisationsmodelle heraus. Die folgende Gegenüberstellung von Schülerwochenstunden und Lehrerwochenstunden (LWS) macht die Verteilungsproblematik noch deutlicher.

Schaubild 9: Verteilung der Schülerwochenstunden und der Lehrerwochenstunden

Bildungsteile	Schülerwochenstunden	Lehrerwochenstunden (LWS) pro Lerngruppe verteilt auf zwei Pädagog/inn/en
<i>Lernen in der Praxis</i> einschließlich je zwei Wochenstunden - <i>Deutsch in der Praxis</i> - <i>Englisch in der Praxis</i> - <i>Mathematik in der Praxis</i> <i>Individuelle Bildungsberatung</i>	17 Std. an drei Tagen	0,7 LWS x Schüler/innezahl, bei 18 Schüler/inne/n = 12,6 LWS
<i>Kommunikationsgruppe</i> , gegliedert in Kommunikation und Präsentation <i>Deutsch im Produktiven Lernen</i>	5 Std. 3 Std. 2 Std.	10 LWS
<i>Fachbezogenes Lernen</i> , gegliedert in weitere Lernbereiche im Wechsel; - <i>Mensch und Kultur</i> - <i>Gesellschaft und Wirtschaft</i> - <i>Natur und Technik</i>  - <i>Englisch im Produktiven Lernen</i> - <i>Mathematik im Produktiven Lernen</i>	6 Std. 2 Std.  2 Std. 2 Std.	12 LWS
Wahlpflicht	2 Std.	4 LWS
insgesamt	30 Std.	38,6 LWS

An den Beispielen der Standorte Herzberg und Neuruppin soll die zeitliche Organisation näher erläutert werden.

## 2.2.1 Beispiel Herzberg

Am Standort Herzberg startete das *Produktive Lernen* im Schuljahr 2002/03 mit einer Lerngruppe der 9. Jahrgangsstufe und zwei Pädagoginnen mit einem jeweiligen Stundenkontingent von 23 LWS bzw. 24 LWS. Die Pädagoginnen bauten das Bildungsangebot auf und nahmen parallel dazu am Weiterbildungsstudium teil. Für diese Arbeit wurden sie mit einem Stundenkontingent von jeweils 8,5 LWS von Unterrichtsverpflichtungen freigestellt. Gleichzeitig waren die beiden Pädagoginnen in den ersten Projektjahren noch im Regelunterricht tätig: zum Teil mit einem geringeren Anteil an Stunden (4 LWS), zum Teil aber auch mit einem erheblichen Stundenanteil (12 LWS) und dann in der Funktion als Klassenleiterin. Da die notwendigen Wochenstunden im *Produktiven Lernen* auf diese Weise von den Pädagoginnen nicht vollständig abgedeckt werden konnten, unterrichteten zwei weitere Lehrer/innen als „Fremdlehrerinnen“ im Projekt. Diese Pädagog/inn/en nahmen nicht an der Weiterbildung teil und wurden v. a. im *Fachbezogenen Lernen* mit wenigen Stunden (4 LWS) eingesetzt.

Heute sind in Herzberg eine qualifizierte Pädagogin und eine Pädagogin, die noch am Weiterbildungsstudium teilnimmt, mit ihrem vollen Stundenkontingent (22 LWS und 21 LWS) im *Produktiven Lernen* tätig. Sie arbeiten im Rahmen einer jahrgangsübergreifenden Lerngruppe mit den Jugendlichen in Teilgruppen (9. Jg. und 10. Jg.) an unterschiedlichen Wochentagen (s. u.). Nur eine der beiden Pädagoginnen ist noch mit einem geringen Stundenanteil (4 LWS) im Regelunterricht tätig. Die beiden Pädagoginnen arbeiten in den jeweiligen Teilgruppen arbeitsteilig: Während die eine v. a. für *Mathematik im Produktiven Lernen* verantwortlich ist, liegt der Schwerpunkt der anderen bei *Englisch im Produktiven Lernen*. Die *Individuellen Bildungsberatungen*, Besuche am Praxislernort, die themenorientierte Arbeit in den weiteren Lernbereichen sowie die Lernbegleitung in der *Kommunikationsgruppe* einschließlich *Deutsch im Produktiven Lernen* übernehmen beide arbeitsteilig.

Schaubilder 10 a: Wochenplan und Beteiligung der beiden Pädagog/inn/en (eine Lerngruppe mit 9. und 10 Jahrgang)

	Mo.	Dienstag	Mittwoch	Do.	Fr.
7:30 bis 9:00	Individuelle Bildungsberatung am Praxislernort	Weiterer Lernbereich	Englisch im Produktiven Lernen	Individuelle Bildungsberatung am Praxislernort	
9:30 bis 11:00		Mathematik im Produktiven Lernen 1 Päd.	Kommunikationsgruppe/ Deutsch im Produktiven Lernen Individuelle Bildungsberatung		
11:30 bis 13:00		Kommunikationsgruppe/ Deutsch im Produktiven Lernen	Wahlpflicht ab 12:15 Sport (14täglich)	Teamberatung der Pädagog/inn/en	
13:15 bis 14:45		Wahlpflicht Kunst/Arbeitslehre			

	Mo	Die	Mi	Donnerstag	Freitag	
7:30 bis 9:00	Individuelle Bildungsberatung am Praxislernort	Individuelle Bildungsberatung am Praxislernort		Mathematik im Produktiven Lernen	Englisch im Produktiven Lernen	
9:30 bis 11:00				Weiterer Lernbereich	Kommunikationsgruppe/ Deutsch im Produktiven Lernen Individuelle Bildungsberatung	
11:30 bis 13:00					Kommunikationsgruppe/ Deutsch im Produktiven Lernen	Kommunikationsgruppe
13:15 bis 14:45						Kommunikationsgruppe

### 2.2.2 Beispiel Neuruppin

Am Standort Neuruppin startete das *Produktive Lernen* ebenfalls mit einer Lerngruppe und zwei Pädagog/inn/en. Ein Pädagoge arbeitete im *Produktiven Lernen* auf einer Vollzeitstelle (26 LWS). Eine zweite Pädagogin war als teilzeitbeschäftigte Lehrerin im *Produktiven Lernen* und im Regelunterricht tätig. Beide Pädagog/inn/en nahmen am Weiterbildungsstudium teil.

Im zweiten Projektjahr (Schuljahr 2003/04) wurde das Bildungsangebot um eine zweite Lerngruppe erweitert. Ein Pädagoge und eine Pädagogin kamen neu in das Team; beide waren teilzeitbeschäftigt und nahmen am Weiterbildungsstudium teil. Mit ihren jeweiligen Stundenkontingenten waren sie ausschließlich im *Produktiven Lernen* tätig. Trotzdem musste für den Bildungsbereich *Deutsch im Produktiven Lernen* (Lerngruppe 10) auf einen Fachlehrer aus dem Regelbetrieb zurückgegriffen werden (2 LWS).

Heute arbeitet das vierköpfige Pädagog/inn/enteam arbeitsteilig mit zwei getrennten Lerngruppen (Jahrgangsstufe 9 und 10). Alle Pädagog/inn/en haben ihr Weiterbildungsstudium abgeschlossen. Drei der vier Pädagog/inn/en arbeiten mit ihrem vollen Stundenkontingent, eine Pädagogin ist mit 19 LWS teilzeitbeschäftigt. Im 10. Jahrgang sind zwei Fachlehrer ohne PL-Qualifikation mit jeweils 2 LWS im Bildungsbereich *Deutsch im Produktiven Lernen* tätig.

Die beiden folgenden Schaubilder zeigen den Wochenplan bezogen auf zwei Lerngruppen (9. und 10. Jahrgang).

Schaubilder 10 b: Übersicht über eine „Wochenstruktur“ und den Einsatz der jeweiligen Pädagog/inn/en in dieser Struktur (Modell Neuruppin: jahrgangstrennte Gruppen)

### 1. Lerngruppe (9. Jahrgang)

	Montag		Di	Mi	Do	Freitag	
1	Kommunikationsgruppe (KG)		Individuelle Bildungsberatung an den Praxislernorten		Do	Kommunikationsgruppe (KG) 2 PLPäd.	
2	MaPL./PLPäd.	EngPL./PLPäd.				MaPL./PLPäd.	EngPL./PLPäd.
3	EngPL./PLPäd.	MaPL./PLPäd.				EngPL./PLPäd.	MaPL./PLPäd.
4	Wahlpflicht		Team-Besprechungen			Kommunikationsgruppe Deutsch im Produktiven Lernen 2 PLPäd. Individuelle Bildungsberatung	
5	PLPäd.	PLPäd.				PLPäd.	
6	Lernbereiche						
7	PLPäd.		PLPäd.		7:55 bis 13:00 Uhr		
	7:55 bis 14:00 Uhr						

### 2. Lerngruppe (10. Jahrgang)

	Mo	Di	Mittwoch			Donnerstag			Fr
1	Individuelle Bildungsberatung an den Praxislernorten		Deutsch im PL			Deutsch im PL			Individuelle Bildungsberatung an den Praxislernorten
			1 FL	PLPäd.	1 FL	1 FL	PLPäd.	1 FL	
2			Kommunikationsgruppe 2 PLPäd.			Kommunikationsgruppe 2 PLPäd.			
3			MaPL	EngPL	KG/DPL	MaPL	EngPL	KG/DPL	
4			EngPL	KG/DPL	MaPL	KG/DPL	MaPL	EngPL	
5	KG/DPL	MaPL	EngPL	EngPL	KG/DPL	MaPL			
6	Team-Besprechungen		Kommunikationsgruppe Individuelle Bildungsberatung 2 PLPäd.			Lernbereiche			Team-Besprechungen
7			PLPäd.			PLPäd.			
			7:55 bis 14:00 Uhr			7:55 bis 14:00 Uhr			

PLPäd. = Pädagoge mit abgeschlossener PL Qualifizierung  
FL = Fachlehrer aus dem Regelunterricht  
EngPL = Englisch im Produktiven Lernen  
DPL = Deutsch im Produktiven Lernen  
MaPL = Mathematik im Produktiven Lernen

In den Lerneinheiten 3-5 (10. Jg.) unterrichtet jeweils ein PLPäd.

Die Beteiligung der Pädagog/inn/en am Regelunterricht bzw. der „Fremdpädagog/inn/en“ am Produktiven Lernen wird von allen Pädagog/inn/en als ungünstig eingeschätzt. Nach einhelliger Meinung der Pädagog/inn/en erfordert ein individualisiertes Arbeiten mit den Schüler/inn/en die Präsenz der ganzen Pädagog/inn/enperson, denn nur so könne auf „Vorkommnisse im Alltag“ flexibel reagiert werden.

Von einigen Pädagog/inn/en wird aber auch betont, dass durch einen (geringen) Einsatz im Regelunterricht der Kontakt zu den anderen Kolleg/inn/en der Schule besser aufrecht erhalten werden könne. Damit verweisen sie auf einen wichtigen Gesichtspunkt, der in einem der folgenden Kapitel unter der Fragestellung von Schulentwicklung und des Beitrags, den hier Produktives Lernen über den Projektrahmen hinaus leistet, noch einmal aufgegriffen werden soll.

## 2.3 Teamarbeit an den Standorten des *Produktiven Lernens*

Die Pädagog/inn/en betraten mit der Teamarbeit „Neuland“. An den meisten Standorten kristallisierte sich bald eine arbeitsteilige Kooperation heraus. Unterstützend wirkten hier die gemeinsame Teilnahme an den Weiterbildungsveranstaltungen und v. a. die standortspezifischen Beratungen durch die wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen des *IPLE*.

An den meisten Standorten gab es bisher keine formelle Projektleitung. Die beiden Pädagog/inn/en, die vorrangig in den jeweiligen Lerngruppen tätig sind, bilden ein Team. Dieses Team übernimmt arbeitsteilig Aufgaben der Projektorganisation und -koordination. Kommen durch die Erweiterung der Lerngruppen neue Pädagog/inn/en ins Bildungsangebot, übernehmen sie die Verantwortung für die eigene Lerngruppe.

An allen Standorten hat sich in den zurückliegenden Jahren eine verlässliche und stabile Teamstruktur herausgebildet. Als wesentlich für diese Entwicklung schätzen die Pädagog/inn/en heute die Freiwilligkeit der Mitarbeit sowie die Möglichkeit ein, sich selbst als Lernende begreifen zu können. Von einigen Pädagog/inn/en wurde in diesem Zusammenhang auch die eigenständige Organisation des Projektalltags positiv hervorgehoben. Dies führe dazu – so die Pädagog/inn/en –, dass sich bei allen Beteiligten eine hohe Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme entwickeln konnte.

## 2.4 Schuljahresorganisation und Gestaltung von *Orientierungsphasen*

Das Schuljahr gliedert sich im *Produktiven Lernen* in drei Abschnitte („Trimester“), die am Anfang eines jeden Schuljahres durch eine *Orientierungsphase* eingeleitet werden. In dieser Phase haben die neu hinzu kommenden Jugendlichen Gelegenheit, sich mit den wichtigsten Merkmalen des *Produktiven Lernens* und den entsprechenden Lernformen und -methoden vertraut zu machen.

Schaubild 11: Trimestereinteilung im 9. Schuljahr

Sept.	Okt.	Nov.	Dez.	Jan.	Feb.	März	April	Mai	Juni	Juli	Aug.
Orientierungsphase 9. Jg.		1. Trimester			2. Trimester			3. Trimester			
1. Jahr Produktives Lernen											
O.-Phase 10. Jg.	1. Trimester			2. Trimester			3. Trimester				
2. Jahr Produktives Lernen											

Darüber hinaus wird die *Orientierungsphase* auch dazu genutzt, die Gruppenarbeit und Kommunikationsformen aufzubauen, die eine konstruktive Zusammenarbeit innerhalb der Lerngruppe und ein Vertrauensverhältnis zwischen den einzelnen Schüler/inne/n und den Pädagog/inn/en stützt. Im Wesentlichen verfolgt die *Orientierungsphase* folgende Ziele:

- Gegenseitiges Kennenlernen und Gruppenbildung,

- Selbsterkundung und Interessenfindung,
- Einführung in das *Produktive Lernen*,
- Berufsorientierung (10. Jg.) und Praxislernorterkundung.

Am Ende der *Orientierungsphase* steht die möglichst selbständige Entscheidung des bzw. der Jugendlichen über die Teilnahme am *Produktiven Lernen*. Eine endgültige Entscheidung über die Aufnahme in das *Produktive Lernen* trifft die Schulleitung gemeinsam mit den verantwortlichen Pädagog/inn/en auf der Basis der Schüler/innen/entscheidung.

In der Jahrgangsstufe 10 beschränkt sich die *Orientierungsphase* mittlerweile an allen Standorten auf einen Zeitraum von zwei Wochen. Die Zeit wird dazu genutzt, gemeinsam mit den Jugendlichen

- Bewerbungs- und Methodentrainings durchzuführen,
- über die „Zentralen Prüfungen“ des *Produktiven Lernens* am Ende des Schuljahres zu informieren und gemeinsam mit den Jugendlichen die Studentafel, die sich in der 10. Jahrgangsstufe zugunsten des *Fachbezogenen Lernens* verändert, zu erörtern,
- Tests in Deutsch, Mathematik und Englisch durchzuführen.

In dem zurückliegenden vierjährigen Projektentwicklungszeitraum haben sich an den PL-Standorten unterschiedliche Gestaltungspraxen in Bezug auf die *Orientierungsphase* herausgebildet:

- In Herzberg und Oranienburg steht das „Miteinander“ als thematischer Bezugspunkt der *Orientierungsphase* im Mittelpunkt: Gemeinsam Entscheidungen treffen, gemeinsam Probleme bewältigen und sich gegenseitig helfen sowie die Schaffung einer ruhigen Arbeitsatmosphäre werden hier als leitende Gesichtspunkte der *Orientierungsphase* herausgestellt. In den zurückliegenden Jahren wurden beispielsweise die Räume nach den Vorstellungen und Wünschen der Schüler/innen renoviert. In einem anderen Jahr wurden beim Besuch des Hygienemuseums in Dresden und der Grünen Woche in Berlin Arbeitsaufträge erteilt, die in Gruppenarbeit zu bearbeiten waren. Bei der regelmäßig stattfindenden Stadt-Rallye kann jede/r Jugendliche der Gruppe seinen bzw. ihren Heimatort vorstellen. Eine gemeinsam erstellte Dokumentation zur *Orientierungsphase* rundet diese Phase ab.
- In Templin stehen das Erkunden individueller Erfahrungen und Interessen, sowie das Entdecken eigener Stärken und Schwächen im Mittelpunkt der *Orientierungsphase*. Die Einführung ins *Produktive Lernen* bildet einen zweiten Schwerpunkt: Die Jugendlichen werden mit den unterschiedlichen Bildungselementen, die im *Produktiven Lernen* eine Rolle spielen, bekannt gemacht und lernen Wissenswertes über die Theorie und Praxis von Lerntechniken kennen. Anhand von Praxissimulationen werden Bewerbungsgespräche für einen Praxislernort vorbereitet sowie erste Tätigkeitsbeschreibungen und Tagesberichte geschrieben. Diese Tätigkeiten werden immer wieder durch Gruppenaktivitäten außerhalb des Schulgeländes ergänzt.
- In Frankfurt/Oder verbringen alle Teilnehmer/innen eine Woche in einem „Toleranzcamp“. Die Jugendlichen setzen sich hier mit dem Thema „Rassismus in Sprache, Mimik, Gestik und Beziehung“ auseinander und entdecken, dass das Erkennen eigener Stärken und Schwächen, die Übernahme von Verantwortung und die Ausbildung von



Selbstbewusstsein Schuldzuweisungen gegenüber Menschen anderer Nationen und Kulturen verringern kann.

- In Müllrose wird die seit Jahren bestehende gute Zusammenarbeit mit Betrieben der Region genutzt, um Projekte in der Region kennen zu lernen. In den vergangenen Jahren stieß das Projekt „Mühlen im Schlaubetal“ bei den Schüler/inne/n auf reges Interesse. Höhepunkt war eine Betriebsbesichtigung in den *Oderland Mühlenwerken Müllrose* und im Museum der Stadt. In Vorbereitung dazu informierten sich die Schüler/innen unter anderem über das Berufsbild des Müllers. Auf diese Weise konnte bei einigen Schüler/inne/n bereits Interesse für einen Praxislernort geweckt werden.
- Die Durchführung gemeinsamer Veranstaltungen der Jahrgangsstufen 9 und 10 steht in Neuruppin und Eberswalde im Zentrum der *Orientierungsphase*: „Oldtimer“ und „Newcomer“ tauschen Erfahrungen aus. Während die einen „Einblicke“ in ein neues Lernfeld gewinnen, bedeutet die gemeinsame Runde für die anderen eine Reflexionsmöglichkeit in Bezug auf zurückliegende Erfahrungen und bereits „gemeisterte“ Problemstellungen und Herausforderungen. In Eberswalde stellte der „Tag der Expert/inn/en“ den Höhepunkt der *Orientierungsphase* dar. Teilnehmer/innen der Jahrgangsstufe 10 vermitteln den „Neulingen“ an diesem Tag ihre Erfahrungen, präsentieren Erfolge aus dem zurückliegenden Schuljahr und stellen Dokumentationen zu den Praxislernorten vor.

Mit der *Orientierungsphase* werden also v. a. Entwicklungen eingeleitet: Während die *Orientierungsphase* in der Lerngruppe der Jahrgangsstufe 9 in das *Produktive Lernen* einführt und die Jugendlichen auf die neue „Lernsituation“ einstimmt und orientiert, verlagert sich der Schwerpunkt der Orientierung in den Lerngruppen der Jahrgangsstufe 10 auf das „Abschließen“ einer Entwicklung und orientiert die Jugendlichen auf ein Ende der Entwicklungszeit im *Produktiven Lernen* und damit auf die berufliche Perspektive.

## 2.5 Wissenschaftliche Begleitung und Weiterbildung

In den zurückliegenden vier Jahren nahmen 26 Pädagog/inn/en projektbegleitend an dem Weiterbildungsstudium des *IPL* teil. Von diesen Pädagog/inn/en haben 19 ein Zertifikat als *Pädagogin* bzw. *Pädagoge des Produktiven Lernens* erworben, drei Pädagoginnen befinden sich derzeit noch in Qualifizierung und vier Pädagog/inn/en haben das Weiterbildungsstudium abgebrochen. Bei den letztgenannten Pädagog/inn/en wurde entweder ein befristeter Vertrag nicht verlängert oder die Pädagog/inn/en wurden aufgrund von „Überhängen“ an andere Schulen versetzt. Von den für das *Produktive Lernen* qualifizierten Pädagog/inn/en arbeiten 19 weiterhin in den Projekten *Produktiven Lernens*; davon sind zwei Pädagog/inn/en in der Schulleitung tätig, eine Pädagogin arbeitet mittlerweile an einer Grundschule. Fünf Pädagog/inn/en sind neu in das Weiterbildungsstudium eingetreten.

Die Anfangsphase des Weiterbildungsstudiums gestaltete sich aus der Sicht der Pädagog/inn/en im Hinblick auf das zeitliche Arrangement von „Arbeitszeiten“ am Projektstandort und Weiterbildungszeiten am *IPL* und individuellen Studienzeiten (Briefstudium) als problematisch: Einerseits war das Bildungsangebot am jeweiligen Standort aufzubauen, gleichzeitig mussten Zeiten für das Weiterbildungsstudium freigehalten werden. Besonders in

der Aufbauzeit war es nach Einschätzung der beteiligten Pädagog/inn/en „äußerst schwierig“, beide Anteile sinnvoll miteinander zu verknüpfen.<sup>5</sup>

## 2.5.1 Organisation des Weiterbildungsstudiums

### *Projektbegleitende Weiterbildungsseminare*

In den ersten beiden Projektjahren wurden 14-tägliche Weiterbildungsseminare, überwiegend zu den in den *Studienbriefen* dargestellten zentralen Themen des *Produktiven Lernens* im *IPL*E in Berlin durchgeführt. Themenschwerpunkte waren dabei u. a. „*Aufnahme und Orientierung in Projekten Produktiven Lernens*“, „*Erschließung von Handlungssituationen für Produktives Lernen: Produktive Situationen*“, „*Individuelle Bildungsberatung im Produktiven Lernen*“, „*Gruppenarbeit im Produktiven Lernen*“ und „*Lernwerkstatt – eine Werkstatt Produktiven Lernens*“. Im zweiten Projektjahr fanden die Seminare in längeren Zeitabschnitten statt (4-wöchentlicher Rhythmus).

Besonders in der Startphase des Projekts war es notwendig, Seminarzeit für aktuelle Fragen und Probleme beim Aufbau und bei der Organisation des Bildungsangebotes an den jeweiligen Standorten einzuräumen, um sie gemeinsam mit den Pädagog/inn/en zu erörtern und zu klären. Pädagogisch-inhaltliche Themen traten in dieser Zeit eher in den Hintergrund. Erst allmählich bildete sich eine Basis, von der aus die Pädagog/inn/en Erfahrungen aus der pädagogischen Bildungsarbeit mit den Jugendlichen in die Seminare einbrachten und dort themenbezogen reflektierten. Damit wurden auch die Weiterbildungsseminare – so die heutige Einschätzung der Pädagog/inn/en – „immer effizienter und konstruktiver“.

### *Briefstudium*

Neben der kontinuierlichen Teilnahme an den Weiterbildungsseminaren absolvierten die Pädagog/inn/en ein Briefstudium. Auf der Grundlage von zwölf *Studienbriefen* des *IPL*E, in denen zu zentralen Themen des *Produktiven Lernens* theoretische und methodische Bezüge hergestellt und praxisbezogene Übungen und Aufgaben angeboten werden, wurde die systematische Reflexion des Bildungsangebotes und der pädagogischen Arbeit begleitet und vertieft. Hierfür wurden den Pädagog/inn/en durch Unterrichtsentlastung Studienzeiten eingeräumt. Diese Reflexions- und Schreibarbeit war für die Pädagog/inn/en ungewohnt und bedeutete für viele eine besondere Anstrengung, die oft als „zusätzliche Arbeit“ empfunden wurde. Erst allmählich konnten die Pädagog/inn/en ein produktives Verhältnis zum Briefstudium aufbauen.

### *Internationale und regionale Vernetzung*

Darüber hinaus beteiligten sich die Pädagog/inn/en im Zuge des Weiterbildungsstudiums aktiv an internationalen Kongressen und Seminaren sowie regionalen Tagungen. Im Entwicklungszeitraum des Brandenburger Modellprojekts fanden fünf internationale Kongresse

---

<sup>5</sup> Vgl. Auswertung der mit den Pädagog/inn/en durchgeführten Fragebogenerhebung zum Weiterbildungsstudium und der wissenschaftlichen Begleitung.

des International Network of Productive Learning Projects and Schools (INEPS) zu unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten statt:

- "The Interaction between Community Education and *Productive Learning*", 2002 in Patras, Griechenland,
- "Providing Equal Opportunities for Disadvantaged Young People", 2003 in Hämeenlinna, Finnland,
- "*Productive Learning* for a Better Cultural Understanding", 2004 in Vilafranca, Katalonien/Spanien,
- "Democratisation of Education – Participation as a Motor of Developing Democracy", 2005 in Moskau, Russland,
- "*Productive Learning: an Educational Approach for Everybody?*" 2006 in Wernigerode, Deutschland.

Die internationalen Veranstaltungen ermöglichten den Pädagog/inn/en, sich mit Partner/inne/n des INEPS auszutauschen. Dem INEPS gehören Projekte und Schulen in mehr als 21 Ländern an. In diesen Ländern wird *Produktives Lernen* in unterschiedlicher Weise organisiert und durchgeführt. Den Pädagog/inn/en bot die Begegnung auf der internationalen Netzwerkebene die Möglichkeit, sich zu spezifischen Fragen und Themen der pädagogischen Arbeit auszutauschen, die unterschiedlichen Formen des *Produktiven Lernens* in den verschiedenen Ländern kennen zu lernen, Projekte *Produktiven Lernens* an den jeweiligen Tagungsorten zu besuchen und konkrete Austauschmöglichkeiten zwischen den Projektstandorten auf internationaler und überregionaler Ebene zu planen und vorzubereiten.

Zwischen den Kongressen konnten sich die Pädagog/inn/en auch aktiv an den Internationalen Seminaren des IPLE beteiligen, die jährlich im Herbst stattfanden. Eine Gruppe Brandenburger Pädagog/inn/en führte während des Internationalen Seminars in Berlin im Oktober 2003 mit Seminarteilnehmer/inne/n und Jugendlichen aus Brandenburger Projektstandorten einen Workshop „*Individuelles Lernen im Produktiven Lernen*“ durch. Im Anschluss an den Workshop konnten die internationalen Gäste verschiedene Praxislernorte der Jugendlichen besuchen.

Darüber hinaus hatten die Jugendlichen und die Pädagog/inn/en in Brandenburg die Möglichkeit an Veranstaltungen der *United Nations Association* (UNA) der USA in New York teilzunehmen. Unter dem Thema „*Global Classrooms: Model UN*“ wurden mit den Jugendlichen Simulationen von UNO-Debatten durchgeführt, die an einem Tag auch an den Originalplätzen im UNO-Hauptgebäude stattfanden. Mit anderen Jugendlichen aus deutschen PL-Projekten trafen die „Brandenburger“ auf ca. 2000 Muttersprachler/innen, um über ausgewählte Themen auf Englisch zu diskutieren. So „vertraten“ beispielsweise Jugendliche aus Brandenburg beim UNA-Kongress 2006 die Länder Bulgarien und Lettland und diskutierten in diesem Zusammenhang Themen wie „*Verification of Disarmament*“ und „*Technology and International Security*“:

- 2003 nahmen insgesamt sechs Jugendliche von den Standorten Sachsenhausen, Müllrose und Frankfurt/Oder am UNA-Kongress teil. Sie wurden von einer Pädagogin des PL-Standorts Frankfurt/Oder begleitet.
- 2005 beteiligten sich vier Jugendliche vom Standort Sachsenhausen mit ihrer Pädagogin und zwei Jugendliche des Standorts Herzberg an dem Kongress.
- 2006 begleitete eine Pädagogin des Standorts Herzberg insgesamt vier Jugendliche der Standorte Sachsenhausen und Herzberg zum UNA-Kongress.

## Standortberatung

Die Entwicklung des *Produktiven Lernens* an den jeweiligen Standorten wurde durch das IPLE beraten und begleitet. Diese Beratungen führten wissenschaftliche Mitarbeiter/innen des IPLE durch. Sie fanden in der Regel einmal im Monat an einem der Standorte für jeweils zwei bis drei Standortteams statt.

In den Beratungen wurden vor allem die von den Pädagog/inn/en eingebrachten standort-spezifischen Fragen, Probleme und Entwicklungsaufgaben erörtert sowie die Durchführung der jährlichen Standortevaluationen vorbereitet und unterstützt. In den Standortevaluationen bewerteten die Pädagog/inn/en die zurückliegende pädagogische Arbeit und die Entwicklung des Bildungsangebots und zogen Schlussfolgerungen im Hinblick auf zukünftige Aufgabenstellungen und Arbeitsschwerpunkte.

### 2.5.2 Die wissenschaftliche Begleitung und Weiterbildung in der Einschätzung der Pädagog/inn/en

In einer schriftlich durchgeführten Befragung äußerten sich die Pädagog/inn/en überwiegend positiv zu den Inhalten und zu der Form des Weiterbildungsstudiums.<sup>6</sup> So entsprachen die in den Weiterbildungsseminaren angesprochenen Themen weitgehend den Qualifizierungsbedürfnissen der Pädagog/inn/en (81 %). Auch die in den Seminaren angewandten Arbeitsformen, Kleingruppenarbeit, praxisbezogene Übungsanteile und themenzentrierte Erfahrungs- und Austauschrunden, sahen die meisten Pädagog/inn/en als geeignet an, Fragen und Problemstellungen aus dem eigenen pädagogischen Arbeitszusammenhang praxisrelevant zu bearbeiten. Vereinzelt merkten Pädagog/inn/en an, dass sie sich eine deutlichere Leitung der Seminare (z. B. durch klarere Anweisungen, weniger Rollenspielübungen) gewünscht hätten.

Die Mehrheit der Pädagog/inn/en maß dem Erfahrungsaustausch unter den Standortprojekten, der bei den Seminartreffen möglich war, einen hohen Stellenwert bei. Die Pädagog/inn/en stellten sich gegenseitig bewährte Materialien vor, brachten Ideen für die pädagogische Arbeit ein und erhielten aus den Praxisbeispielen Anregungen für die eigene Arbeit.

Während die Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch in den Weiterbildungsseminaren und bei regionalen Tagungen von allen Pädagog/inn/en sehr geschätzt wurde, wurde die Gelegenheit, an internationalen Kongressen und Seminaren teilzunehmen und die Arbeit von Projekten *Produktiven Lernens* anderer Länder kennen zu lernen, eher zurückhaltend bewertet: In der Befragung gaben 58,8 % der Pädagog/inn/en an, dass der Austausch auf der internationalen Projektebene „hilfreich für die eigene Projektentwicklungsarbeit“ gewesen sei. Nahezu die Hälfte der Pädagog/inn/en (41,2 %) stimmte dieser Einschätzung „eher nicht“ zu. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich die Pädagog/inn/en, meist wegen fehlender sprachlicher Kompetenzen, an den internationalen Seminarveranstaltungen wenig beteiligten. Pädagog/inn/en, die aktiv an den internationalen Begegnungen teilgenommen hatten, hoben im offenen Frageteil der Befragung besonders hervor, dass ihnen durch den interna-

---

<sup>6</sup> Die Prozentzahlen sind der systematischen Auswertung einer schriftlich durchgeführten Befragung aller Pädagog/inn/en entnommen, die in den zurückliegenden Jahren am Weiterbildungsstudium teilgenommen haben.

tionalen Austausch die Vielfältigkeit des *Produktiven Lernens* in positiver Weise deutlich geworden sei.

In der Beantwortung der *Studienbriefe* sahen die Pädagog/inn/en überwiegend (82,3 %) eine Möglichkeit, eigene Kompetenzen zu entwickeln und zu erweitern. Einzelne Pädagog/inn/en hoben hervor, dass sie durch die *Studienbriefe* und die schriftliche Reflexion zu einer eingehenderen „theoretischen Auseinandersetzung“ angehalten wurden. Die Rückmeldungen zu den *Studienbriefantworten* seitens der Institutsmitarbeiter/innen schätzten 88,2 % der Pädagog/inn/en als „anregend“ ein. Im offenen Frageteil machten einzelne Pädagog/inn/en Verbesserungsvorschläge zur Gestaltung der *Studienbriefe*. Sie wünschten sich v. a. eine noch stärkere „Praxisnähe“ der *Studienbriefinhalte* und eine Reduzierung der zu bearbeitenden Aufgaben.

Auch die beratende Begleitung durch Mitarbeiter/innen des *IPL* wurde von den Pädagog/inn/en überwiegend positiv bewertet. In der großen Mehrzahl (88,9 %) schätzten die Pädagog/inn/en die Beratungen als hilfreich für die Entwicklung des *Produktiven Lernens* am eigenen Standort ein und zeigten ein hohes Maß an Zufriedenheit (82,4 %) mit dem Beratungsverlauf. Einzelne Pädagog/inn/en hoben das „Engagement der Standortberaterin“ und die Möglichkeit zu differenzierten „Fallbesprechungen“ bzw. die „Hilfe in Problemsituationen“ in positiver Weise hervor. Bezogen auf die Durchführung der Beratungen hätten sich einige Pädagog/inn/en eine stärker zielorientierte und straffer gegliederte Beratung gewünscht. Fast alle Pädagog/inn/en erachteten die Erarbeitung einer Standortkonzeption und die jährliche Evaluation der Arbeitsergebnisse als nützlich für die standortbezogene Entwicklung des Bildungsangebotes (98,2 %).

Im Rückblick wird deutlich, dass besonders die Startphase des Projekts von den beteiligten Pädagog/inn/en als belastend empfunden wurde. Oftmals standen in dieser Zeit notwendige organisatorische Belange und Absprachen deutlich im Vordergrund. Einige Pädagog/inn/en äußerten deshalb rückblickend Unzufriedenheit an der Weiterbildung. Sie hätten sich auch in der Anfangszeit eine noch stärkere Auseinandersetzung mit inhaltlichen und fachlichen Themen und eine stärkere Verbindung zwischen praktischen und wissenschaftlichen Aspekten der pädagogischen Arbeit gewünscht. Selbstkritisch wiesen sie in diesem Zusammenhang auf eine z. T. „fehlende konstruktive Arbeitsweise“ („Zerreden von Inhalten“, mangelnde Pünktlichkeit der Teilnehmer/innen) hin. Auf der anderen Seite bemängelten einige Pädagog/inn/en eine z. T. zu „theoretische“ Ausrichtung der Seminare. Begrüßt hätten diese Pädagog/inn/en kurze, präzise Anweisungen zu relevanten Seminarinhalten.

Insgesamt zeigten sich die Pädagog/inn/en mit der wissenschaftlichen Begleitung durch das *IPL* zufrieden. Eine große Mehrheit der Pädagog/inn/en (94,5 %) schätzte ein, dass die Weiterbildungsangebote vom Umfang her angemessen und für den Aufbau und die Entwicklung des *Produktiven Lernens* an den jeweiligen Standorten unbedingt erforderlich gewesen seien. Auch wenn die zeitliche Koordinierung oft aufwendig war, wurde in der Form der praxisbegleitenden Weiterbildung ein wesentlicher Ansatz für die eigene Qualifizierung und pädagogische Kompetenzentwicklung gesehen.

Im Hinblick auf die Qualitätssicherung der Bildungsangebote und die Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit verwiesen die Pädagog/inn/en in der Befragung v. a. auf die Bedeutung eines standortübergreifenden Erfahrungsaustausches und den Aufbau einer regionalen Vernetzungsstruktur. Als relevante Themenstellungen für die Vernetzung wur-

den von den Pädagog/inn/en die Entwicklung angemessener Prüfungsinhalte und -aufgaben sowie die Verständigung zur personellen und finanziellen Absicherung der Bildungsangebote und ein einheitliches Vorgehen bei bildungspolitischen Fragen und Themen genannt. Darüber hinaus betonten die Pädagog/inn/en die Fortführung der Standortberatung und eine auf bestimmte Schwerpunkte bezogene Fortbildung durch das *IPLE* als wesentlich für die Weiterentwicklung des Bildungsangebots und für die eigene Qualifizierung.

### 3 Curriculum und Methodik im *Produktiven Lernen*

#### 3.1 Bildungsziele im *Produktiven Lernen*

Die Bildungsform *Produktives Lernen* trägt zu inhaltlichen und formalen Veränderungen des Lernalltags von Schüler/inne/n und damit einhergehend zu einer veränderten Lernkultur bei. Die inhaltlichen Veränderungen werden bereits in den Bildungszielen des *Produktiven Lernens* deutlich. Sie umfassen drei Hauptziele, die mit jeweils fünf Teilzielen untermauert sind. Aus den Bildungszielen wird erkennbar, dass *Produktives Lernen* ein hohes Maß an Partizipation der Schüler/innen an ihrer Bildungsentwicklung gewährt, ja erfordert. Sie nehmen ihren Bildungsprozess „die eigenen Hände“ und treten dadurch als lernende Subjekte in den Vordergrund des Lernprozesses.

##### *Bildungsziele des Produktiven Lernens*

#### **1. Erschließung der eigenen Person für *Produktives Lernen***

- 1.1 Personbezüge zu Tätigkeiten wahrnehmen und entwickeln
- 1.2 Personbezogene Tätigkeitssituationen entdecken
- 1.3 Persönliche Interessen für Fragestellungen in Bezug auf Tätigkeitssituationen entwickeln
- 1.4 Sich für Tätigkeitssituationen entscheiden
- 1.5 Entwicklung von Personbezügen evaluieren und Schlüsse ziehen

#### **2. Erschließung der gesellschaftlichen Praxis für *Produktives Lernen***

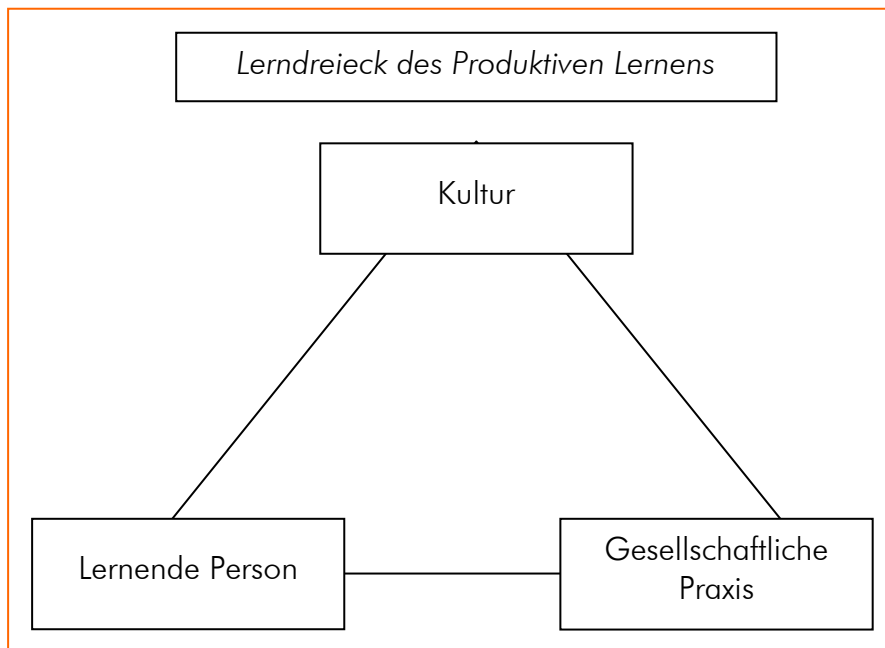
- 2.1 Bedingungen von Tätigkeiten untersuchen
- 2.2 Tätigkeiten planen und vorbereiten
- 2.3 Tätigkeiten zielgerichtet durchführen
- 2.4 Ergebnisse von Tätigkeiten evaluieren
- 2.5 Entwicklung von Praxisbezügen evaluieren und Schlüsse ziehen

#### **3. Erschließung von Kultur für *Produktives Lernen***

- 3.1 Fragestellungen in Bezug auf Tätigkeitssituationen entwickeln
- 3.2 Fragestellungen in Bezug auf Kultur aufschlüsseln und Kulturbezüge herstellen
- 3.3 Sich Werkzeuge der Kultur verschaffen
- 3.4 Werkzeuge der Kultur verwenden und Ergebnisse für die Bearbeitung der Fragestellungen nutzen
- 3.5 Entwicklung von Kulturbezügen evaluieren und Schlüsse ziehen

---

*IPLE: Institut für Produktives Lernen in Europa. Bildungsziele im Produktiven Lernen.*



Die inhaltlichen und formalen Veränderungen, die dem *Produktiven Lernen* immanent sind, spiegeln sich in den Bildungsteilen (Curriculumelemente) wieder, die Bestandteile der Stundentafel sind und damit die Veränderung des Lernalltags der Jugendlichen verdeutlichen. Das anschließende Schaubild veranschaulicht die Stundentafel der Klassenstufen 9 und 10 an Oberschulen bzw. Gesamtschulen in Brandenburg.

### 3.2 Bildungsteile des Produktiven Lernens

Stundentafel (9. und 10. Jahrgangsstufe)	
<i>Lernen in der Praxis</i>	17
<i>Kommunikationsgruppe</i>	3
<i>Weitere Lernbereiche</i>	2
<i>Mensch und Kultur,</i>	
<i>Natur und Technik,</i>	
<i>Gesellschaft und Wirtschaft</i>	
<i>Deutsch im Produktiven Lernen</i>	2
<i>Mathematik im Produktiven Lernen</i>	2
<i>Englisch im Produktiven Lernen</i>	2
<i>Wahlpflicht</i>	2

In den nachfolgenden Abschnitten werden die einzelnen Bildungsteile vorgestellt.

### 3.2.1 Lernen in der Praxis

Das *Lernen in der Praxis (LIP)* findet an drei Tagen in der Woche statt. Es ist der Kern des Curriculums des *Produktiven Lernens* und stellt mit 17 Stunden pro Woche neben den zwei Bildungsteilen *Kommunikationsgruppe* und *Fachbezogenes Lernen* den umfangreichsten Bildungsteil dar (vgl. Bildungsteile des *Produktiven Lernens*).

In den drei Trimestern des Schuljahres wählen die Jugendlichen individuell und überwiegend selbstständig unterschiedliche Praxislernorte in Betrieben bzw. in sozialen, kulturellen und/oder politischen Einrichtungen.

Die Erfahrungen aus der Praxis werden in den beiden schulischen Bildungsteilen *Kommunikationsgruppe* sowie *Fachbezogenes Lernen* vorgestellt, vertieft und ergänzt.

Zur Realisierung der Vernetzung des *Lernens in der Praxis* mit den schulischen Bildungsteilen wird mit *Individuellen Lernplänen* und *Individuellen Curricula* gearbeitet. Deren kontinuierliche Weiterentwicklung erfolgt hauptsächlich im Rahmen der *Individuellen Bildungsberatung*.

### 3.2.2 Kommunikationsgruppe im Produktiven Lernen

An zwei Tagen lernen die Schüler/innen in der Schule. An der Aufhebung des traditionellen Fächerkanons zugunsten einer *Kommunikationsgruppe* und eines *Fachbezogenen Bildungsteils*, bestehend aus *Deutsch im Produktiven Lernen*, *Englisch im Produktiven Lernen* und *Mathematik im Produktiven Lernen*, sowie den weiteren *Lernbereichen Mensch und Kultur*, *Natur und Technik*, *Gesellschaft und Wirtschaft* und einem Wahlpflichtfach, zeigt sich die veränderte Lernorganisation des *Produktiven Lernens*.

Die *Kommunikationsgruppe* gehört mit fünf Stunden wöchentlich zum schulischen Bildungsteil des *Produktiven Lernens*. Hier findet sowohl Lernen in Gruppen als auch *Individuelles Lernen* statt. Beide Formen ergänzen sich und bilden in der *Kommunikationsgruppe* einen Zusammenhang. Die Jugendlichen erfahren hier neue Interaktionsstrukturen. Soziales und kommunikatives Handeln werden in der konkreten Anwendung gelernt und bereits erworbene Kompetenzen, z. B. Sozial-, Kommunikations- und Sachkompetenz sowie Methodenkompetenz, können erweitert werden.

#### Lernen in der Praxis

Es stellt in der Konzeption des *Produktiven Lernens* die Verbindung von Tätigkeit und Praxiserfahrung mit dem schulischen Lernen her.

Beim *Lernen in der Praxis* erfolgt eine Verlagerung eines Teils des Lernens aus der Schule an selbstgewählte Praxislernorte in der Stadt.

Die Mitwirkung an produktiven Tätigkeiten mit Ernstcharakter steht dabei im Mittelpunkt des Lernens.

Ein zentraler Bestandteil des *Lernens in der Praxis* ist die *Individuelle Bildungsberatung*. Sie findet einmal wöchentlich für eine Stunde überwiegend an den Praxislernorten oder in der Schule statt.

(vgl. IPLE (2004): *Produktives Lernen – von der Tätigkeit zur Bildung*, S. 69).

#### Kommunikationsgruppe

In ihr stehen der Austausch und die Diskussion von Praxiserfahrungen, die Präsentation von Lernergebnissen, aber vor allem die Reflexion der Tätigkeiten am Praxislernort, gekoppelt mit fachlichen Bezügen, im Vordergrund. Schlussfolgerungen aus präsentierten Ergebnissen zu ziehen und in der Gruppe mitzuteilen sowie die Vorstellung weiterer Planungsschritte im individuellen Bildungsprozess sind wesentliche Bestandteile.

Die *Kommunikationsgruppe* ist in der Lernwerkstatt angesiedelt, die den üblichen Klassenraum im *Produktiven Lernen* ersetzt. Die Lernwerkstatt ist mit modernen Medien ausgestattet und Ort der Erarbeitung und Präsentation von Lernaufgaben.



### 3.2.3 Fachbezogenes Lernen im Produktiven Lernen

Das *Fachbezogene Lernen* umfasst acht Wochenstunden (vgl.: Schaubild „Bildungsteile/Curriculumelemente im Produktiven Lernen“).

In *Deutsch im Produktiven Lernen*, *Englisch im Produktiven Lernen* und *Mathematik im Produktiven Lernen* sowie in den Lernbereichen *Mensch und Kultur*, *Gesellschaft und Wirtschaft* und *Natur und Technik* sollen die *Fachbezüge* zu den Praxiserfahrungen hergestellt und die erforderlichen fachlichen Kompetenzen erworben werden. Die Lernergebnisse finden dann in der konkreten Praxis Anwendung.

### 3.3 Methodik des Produktiven Lernens

Die Methodik im *Produktiven Lernen* beinhaltet sowohl Methoden des *Individuellen Lernens* als auch der *Gruppenarbeit* und des *Internationalen Lernens*. Anhand der Bildungsziele sowie der Verbindung von lernender Person, gesellschaftlicher Praxis und Kultur ist zu erkennen, dass im *Produktiven Lernen* auch das pädagogische Verhältnis zwischen Pädagog/inn/en und Schüler/inn/en einer Veränderung unterliegt. Dies ist u. a. auf das Curriculum und die Methodik des *Produktiven Lernens* zurückzuführen. In der Methodik ist die *Individuelle Bildungsberatung* zentral. Sie eröffnet sowohl den Pädagog/inn/en als auch den Jugendlichen die Möglichkeit einer Neubestimmung der Lehr-Lern-Beziehung.

#### Methodik des Produktiven Lernens

*Individuelles Lernen*,  
*Individuelle Bildungsberatung*,  
*Gruppenarbeit* und  
*Internationales Lernen*.

Die *Individuelle Bildungsberatung* setzt auf die Selbststeuerung des individuellen Lernprozesses und die Selbstregulation im Hinblick auf Zielstellungen.

#### Individuelle Bildungsberatung

Sie ist Teil des Curriculumelements *Lernen in der Praxis* und wird von den Pädagog/inn/en mit jedem Schüler bzw. jeder Schülerin in der Regel einmal wöchentlich in der Schule oder am Praxislernort einstündig durchgeführt.

Grundlage der *Individuellen Bildungsberatung* sind die Erfahrungen der Jugendlichen an den Praxislernorten, die verbunden mit den schulischen Bildungsteilen in einen *Individuellen Lernplan* einfließen.

### 3.4. Leistungsbewertung im Produktiven Lernen

Der Leistungsbewertung im *Produktiven Lernen* durch Zeugnisse geht eine kontinuierliche Evaluation der individuellen Bildungsentwicklung eines/einer Jugendlichen voraus. Diese Evaluation enthält sowohl selbst- als auch fremdevaluierende Anteile. Beide finden Berücksichtigung bei der Bewertung.

Im *Produktiven Lernen* wird zwischen qualitativen und quantitativen Bewertungsinstrumenten unterschieden. Qualitatives Instrument ist der Bildungsbericht, der ein deskriptives Leistungszeugnis ist, in dem die individuelle Bildungsentwicklung des Jugendlichen basierend auf sei-

nen/ihrer erworbenen Kompetenzen sowie einer Einschätzung der Persönlichkeitsentwicklung dargestellt und bewertet wird. Der Bildungsbericht wird pro Trimester unter Einbeziehung der Selbstevaluation des/der Jugendlichen erstellt.

Eine quantitative Leistungseinschätzung erfolgt pro Trimester in Form eines Punktezeugnisses. Pro Trimester sind so viele Punkte erreichbar, wie die Bildungsteile Wochenstunden aufweisen (z. B. 17 Punkte für *Lernen in der Praxis*, (vgl. Studentafel im *Produktiven Lernen*).

Der Bildungsteil *Lernen in der Praxis* gliedert sich in vier Bewertungsbereiche, in denen folgende Punktzahlen erreichbar sind:

<i>Lernen in der Praxis</i>	17 Punkte
Produktive Tätigkeit in der Praxis	4 Punkte
Erschließung der Praxis für <i>Produktives Lernen</i>	4 Punkte
<i>Selbständige Produktive Aufgabe</i>	4 Punkte
Dokumentation des <i>Lernens in der Praxis</i>	5 Punkte

Im schulischen Bildungsteil *Kommunikationsgruppe* sind analog der Studentafel fünf Punkte zu erreichen.

<i>Kommunikationsgruppe</i>	5 Punkte
-----------------------------	----------

Die Fachbezogenen Bildungsteile gliedern sich ebenfalls in vier Bewertungsbereiche, in denen folgende Punktzahlen erreicht werden können:

<i>Mathematik im Produktiven Lernen</i>	2 Punkte
<i>Deutsch im Produktiven Lernen</i> in der Klassenstufe 10 bzw. Wahlpflichtfach in Klassenstufe 9	2 Punkte
<i>Englisch im Produktiven Lernen</i>	2 Punkte
<i>Weitere Lernbereiche</i>	8 Punkte
<i>Mensch und Kultur, Gesellschaft und Wirtschaft, Natur und Technik</i>	2 Punkte

Bei der Vergabe der Punkte wird in jedem Teilbereich unterschieden nach: „voll erfüllt“, „erfüllt“, „nicht erfüllt“; dementsprechend wird die volle Punktzahl, die halbe Punktzahl bzw. es werden 0 Punkte vergeben.

### 3.5 Zeugnisse und Abschlüsse im *Produktiven Lernen*

Zusätzlich zu den Trimesterberichten erhalten die Schüler/innen nach der 9. Klasse ein Abschlusszeugnis, sofern das Schuljahr erfolgreich beendet wurde.

In der 10. Jahrgangsstufe fließen in die Jahrespunktzahlen die Ergebnisse aus der schriftlichen Prüfung in *Deutsch im Produktiven Lernen* und *Mathematik im Produktiven Lernen* zu 40 % ein.

Die Abschlüsse entsprechen denen der Regelschule des Landes Brandenburg:

- Berufsbildungsreife / Hauptschulabschluss
- Erweiterte Berufsbildungsreife / Erweiterter Hauptschulabschluss
- Mittlerer Schulabschluss (wird nur mit ministerieller Zustimmung vergeben)

## Kapitel II: Produktives Lernen aus Sicht der Teilnehmer/innen

Um die Lernerfahrungen der Jugendlichen im *Produktiven Lernen* möglichst authentisch darzustellen, werden in der Folge Jugendliche aus dem *Produktiven Lernen an Schulen in Brandenburg* zu Wort kommen. Benjamin, Paul, Florian, Nicole und Enrico werden von ihren Erfahrungen berichten. Sie sprechen dabei die curricularen Bestandteile des *Produktiven Lernens* an, das *Lernen in der Praxis* und das Lernen in der Schule, nämlich in der *Kommunikationsgruppe* und in den fachbezogenen Bildungsteilen; sie erwähnen Methoden, die sie kennen lernten, und kommen auf die Bewertung im *Produktiven Lernen* zu sprechen. Dabei werden wichtige Begriffe des *Produktiven Lernens*, wie sie im Kapitel 1.3ff vorgestellt wurden, nun aus ihrer Sicht thematisiert. Ergänzend zu ihren Äußerungen werden aus Jahresevaluationen der Schulprojekte an Beispielen weiterer Jugendlicher zentrale Elemente des *Produktiven Lernens* veranschaulicht.

### 1 *Lernen in der Praxis*

Dem *Lernen in der Praxis* geht eine intensive Auseinandersetzung mit eigenen Interessen, Neigungen und Fähigkeiten und die Suche nach einem individuell interessierendem Praxislernort voraus. Dies fällt in der Theorie des *Produktiven Lernens* unter das erste Bildungsziel Erschließung der eigenen Person für *Produktives Lernen*. Es ist untergliedert in fünf Teilziele, die umschrieben werden können mit der Auseinandersetzung der eigenen Person in Bezug auf interessierende Tätigkeiten und Lernthemen. Die konkrete Herangehensweise ist, wie es der Personbezug vorsieht, individuell ausgerichtet; dies werden in der Folge die Erfahrungen von Benjamin, Paul, Florian und Nicole zeigen.

#### 1.1 Praxisplatzsuche und Praxislernorte

Die persönliche Interessenerkundung in Bezug auf potentielle Tätigkeiten an Lernorten außerhalb der Schule ist eine wichtige Voraussetzung für die in jedem Trimester anstehende Suche eines Praxislernortes, der den persönlichen Wünschen und Vorstellungen entspricht.

##### Praxislernort

Im *Produktiven Lernen* wird auch der Begriff Praxislernort anstelle des Begriffs Praxisplatz verwendet, um dadurch den Fokus auf einen Ort des Lernens außerhalb der Schule zu richten.

Für Florian stand von Anfang an fest, wo er tätig werden möchte. Für ihn war es wichtig, einen Praxislernort zu finden, an dem er körperlich aktiv sein konnte. Dabei hatte er ganz konkrete Vorstellungen:

„Für mich kommt nur eine Baufirma in Frage, weil ich mich körperlich ausarbeiten möchte.“

Für Paul hingegen stand nicht die körperliche Betätigung als Kriterium für seine Wahl des Praxislernortes im Vordergrund, sondern sein späterer Berufswunsch. Paul suchte sich das Kreiswehrrersatzamt aus.

„Da ich vor hatte, später zur Bundeswehr zu gehen, wollte ich halt einen Praxisplatz, der bundeswehrrnah (ist) bzw. mit der Bundeswehr zu tun hat. Da ich entfernungsgebunden war und nir-

*gends wo in eine Kaserne kam, da dachte ich mir halt, dass ich da eben mein Praktikum mache. Ich habe dann da angerufen und die haben da gesagt, dass ich zum Vorstellungsgespräch kommen soll. Ich sollte Unterlagen über das Produktive Lernen mitbringen, ein paar Informationen, die konnten sich natürlich nichts darunter vorstellen.“*

Auf der Suche nach einem weiteren Praxisplatz hatte Paul sich bei einem Internet-Radio beworben, wo er in seiner Freizeit schon einmal gearbeitet hatte.

*„Da bin ich ´rangekommen, weil ich da schon vor ungefähr einem Jahr angefangen habe als Moderator, und da hab´ ich den Leiter von dem Radio gefragt, ob man da auch ein Praktikum machen könnte, ... Er sagte, das wäre möglich ... Das habe ich dann auch sofort genommen ...“*

Benjamin und Paul hatten ihre Praxislernorte selber gesucht, während Florian bei der ersten Suche Hilfe benötigte, was nichts Außergewöhnliches darstellt.

*„Bei der Suche meines ersten Praktikumsplatzes half mir meine Mutter. Ich bewarb mich bei ihr im Betrieb. Dort werden PKW und LKW Lichtmaschinen und Anlasser produziert.“*

Nicole suchte ihre Praxislernorte auch selbstständig. Für sie war das soziale Klima wesentliches Kriterium, um den Praxislernort als gut einzustufen.

*„Mein erstes Trimester war bei X., das war nicht so toll, weil sie mich da blöd behandelt haben. Aber das zweite Trimester sah schon ganz anders aus, da war ich ja auf dem Pferdehof in Lebus. Es war dort richtig schön, ich durfte ausreiten und mich um die Pferde kümmern.“*

*Und das dritte Trimester bin ich dann zur Kinderchirurgie H. gegangen, dort gefiel es mir, weil die dort so richtig lustig sind, das würde ich gern später mal machen. Das dritte Trimester war das Beste, weil ich mich dort richtig angestrengt habe.“*

*Dann war ich bei Haarmoden T., das war ganz okay. Ich durfte Haare waschen und am Puppenkopf arbeiten. Die letzten beiden Trimester habe ich wieder bei H. (Kinderchirurgie) gemacht, dort machte es mir richtig Spaß und ich kam mit den Leuten gut zurecht.“*

Aus den Äußerungen der Jugendlichen wird deutlich, dass ihre Suche nach Praxislernorten überwiegend selbständig und an eigenen Interessen orientiert erfolgt ist. Unterstützung wird häufig bei der ersten Suche nach einem Praxislernort benötigt bzw., wenn die Interessen ungeklärt sind oder die zeitliche Planung nicht berücksichtigt wird, so dass es dann auch vorkommen kann, dass ein Praxisplatz als Notlösung angenommen werden muss.

## 1.2 Praxismentor/inn/en am Praxislernort

Was aus der Sicht der Jugendlichen wichtig war, um von einem guten Verhältnis zum Mentor bzw. zur Mentorin zu sprechen, wird aus den Äußerungen von Paul und Nicole deutlich.

Praxismentor/inn/en

Sie sind Ansprechpartner/innen und Anleiter/innen der Jugendlichen an den Praxislernorten.

Für Paul, der, wie wir bereits erfahren haben, seinen Praxislernort beim Kreiswehersatzamt hatte, war es wichtig, dass sein Mentor Zeit für ihn hatte. Dabei macht er deutlich, dass er seine Aufgaben als wichtig einschätzte, weil sie mit Menschen in Verbindung standen.

*„Also mein Mentor im Kreiswehrrersatzamt war sehr nett und hat auch fast die ganze Zeit, ..., hinter mir gestanden und über die Schultern geguckt, ob ich alles vernünftig mache, weil es war'n ja schließlich wichtige Aufgaben, es ging ja um Menschen. Der war also gut für mich da, war auch nie gestresst, war ein ganz ruhiger.“*

Beim Internet-Radio machte Paul ebenfalls positive Erfahrungen mit seinem Mentor:

*„Bei Chat-Radio, da war der Herr J., der hat mir alles ziemlich gut erklärt. Auch so, dass man's verstehen kann. Kontakt wurde, vereinfacht gesagt, über e-Mail gehalten.“*

Sich Zeit nehmen, Aufgaben verständlich erklären und Ansprechpartner sein, sind also Faktoren, die für Paul wesentlich waren, um mit der Anleitung seiner Praxismentor/inn/en zufrieden zu sein.

Pauls und Florians positive Erfahrungen mit ihren Mentor/inn/en konnte Nicole mit ihnen teilen:

*„Meine Mentoren waren alle in Ordnung, sie nahmen sich für mich Zeit und unterstützten mich bei der Erfüllung meiner Aufgaben. Super Kontakte hatte ich im Praxisteam H., dort fühlte ich mich richtig dazugehörig.“*

Nicoles positiver Einschätzung entsprach die Beurteilung der Mentorin:

*„Wir haben wirklich schon viele Praktikanten gehabt, doch nur wenige waren so wie Nicole für eine Ausbildung zur Arzthelferin geeignet. Sie ist intelligent und hat vor allem den Willen, zu lernen und zu arbeiten.“*

Sich dazu gehörig zu erleben, d. h. eingebunden zu sein in den täglichen Praxisalltag, Aufgaben übernehmen zu dürfen, anerkannt zu sein, geht im Falle von Nicole einher mit ihrem Engagement für ihre Tätigkeiten und mit der Bereitschaft, Neues aufzunehmen. Die Kriterien, die sie zur Grundlage nimmt, um von Zufriedenheit zu sprechen, ähneln damit denen von Paul.

## **2 Erschließung der Praxis für Produktives Lernen**

So vielfältig wie die Praxislernorte der Jugendlichen, sind auch die auszuübenden Tätigkeiten. Die Aufgabe, sich Tätigkeiten für *Produktives Lernen* selbst zu erschließen, stellt hohe Anforderungen an die Jugendlichen, zumal diese aus dem regulären Schulalltag fast ausschließlich von ihren Lehrer/inne/n konkret formulierte Aufgabenstellungen gewöhnt sind.

Im *Produktiven Lernen* hingegen müssen die Jugendlichen selber ihre Praxis erkunden und mit der Beratung von Mentor/inn/en und Pädagog/inn/en Aufgaben aus der (gesellschaftlichen) Praxis heraus entwickeln und bearbeiten. D. h. die konkreten Tätigkeiten an den Praxislernorten sind der Ausgangspunkt für das *Produktive Lernen*. Die Erschließung der gesellschaftlichen Praxis für *Produktives Lernen* ist in der Theorie des *Produktiven Lernens* das zweite Bildungsziel. Es umfasst in seiner Auffächerung die Auseinandersetzung mit der praktischen Tätigkeit.

Wie die Jugendlichen das Bildungsziel Erschließung der gesellschaftlichen Praxis für *Produktives Lernen* erfassen und was für sie dabei besonders wichtig ist, werden wir nun wieder anhand von Erfahrungen von Nicole, Paul, Benjamin und Florian darstellen. Einführend werden sie von ihren Tätigkeiten an den bereits genannten Praxislernorten berichten, die für sie erwähnenswert und damit von persönlichem Interesse waren. In einem weiteren Schritt stellen sie dar, was sie unter den Begriffen „Erkundung“, „Selbständige Produktive Aufgabe“ und Dokumentation des *Lernens in der Praxis* verstehen.

### Erkundung und Selbständige Produktive Aufgabe

In der Theorie des *Produktiven Lernens* sind dies „methodische Kategorien“ und dienen der Strukturierung des konkreten individuellen Lernprozesses.

Die *Erkundung* soll die Neugier und Eigenaktivität der Jugendlichen wecken.

Bei der *Selbständigen Produktiven Aufgabe* stellen die Jugendlichen sich überwiegend selbst Aufgaben, d. h. sie definieren und formulieren Probleme, die sich aus der Praxis ergeben und bearbeiten diese, indem sie sich die erforderlichen Informationen dazu beschaffen.

Hierbei müssen die Jugendlichen die Aufgaben in Teilschritte gliedern können und aus bewältigten Aufgaben neue entwickeln.

Der gesamte Prozess wird von den Jugendlichen in *Dokumentationen* festzuhalten, wobei neben der schriftlichen Form auch Bilder etc. einfließen können.

## 2.1 Tätigkeiten am Praxislernort

Nicole fand, wie wir bereits dargestellt haben, im Verlauf des *Produktiven Lernens* einen Praxislernort in der Kinderchirurgie und wurde dort mit folgenden Tätigkeiten beschäftigt oder beauftragt.

*„Mein drittes Trimester in Klasse 9 machte ich in der Kinderchirurgie von H. Dort gefiel es mir, weil ich mich richtig angestrengt habe, die Aufgaben, wie Patientenaufnahme, Terminvergaben und die Sterilisation von Geräten, gut zu erfüllen. Tja und weil es dort so gut lief, habe ich auch noch zwei weitere Trimester dort absolviert.“<sup>7</sup>*

Paul hatte im Kreiswehrrersatzamt folgende Tätigkeiten zu erledigen:

*„.... Da habe ich Akten sortiert, eingebrieft und die Briefe gestempelt und weggebracht und mich mit den Abläufen einer Musterung vertraut gemacht.“*

Ausführlichere Beschreibungen seiner Tätigkeiten gab Paul zu seinem weiteren Praxislernort, dem Chat-Radio:

*„Im Chat-Radio war ich halt für Moderation, Redaktion und Administration von der Seite ein bisschen zuständig, aber über Administration habe ich nicht ganz Einblick bekommen. Aber ansonsten Moderation, halt ganz normal im Radio moderieren, den Leuten halt was zu den Liedern erzählen, Nachrichten vorlesen, Wetter und Horoskope, wie auch immer. Radio haben alle möglichen Leute im live-chat gehört. Man hat mit denen gepocht, um ein Feedback zu bekommen. Musikwünsche und Grüße konnten sie bei mir abgeben. Wenn man deren Wunsch nicht hatte, musste man denen das dann irgendwie beibringen, oder dass sie sich was Neues wünschen*

<sup>7</sup> Bei Nicole zeigt sich, dass nicht für jedes Trimester ein neuer Praxislernort gesucht wurde, wenngleich dies im *Produktiven Lernen* so vorgesehen ist. Zeigen sich besondere Erfolge oder besteht die Möglichkeit in einem Betrieb in unterschiedlichen Arbeitsbereichen tätig zu werden, dann kann der/die Jugendliche in diesen Ausnahmefällen auch ein weiteres Trimester am selben Praxislernort verbleiben.

*können und so. Die Titel kamen von allen möglichen Alben und Downloads, wo man 3,50 Euro bezahlt, statt gleich 5 oder 6 Euro für eine neue CD. Und einige (Titel) bekommt man auch von Jugendlichen geschenkt, da sammelt sich das schon zusammen.“*

Paul suchte sich im Verlauf seines *Produktiven Lernens* bei einem weiteren Rundfunksender einen Praxisplatz und wurde dort mit folgenden Tätigkeiten betraut:

*„R-TV: da war ich halt mit dem Kamerateam unterwegs, wenn z. B. Aufgaben waren, dass wir für's Wetter irgendwelche Naturbilder machen sollten oder z. B. auch vom Frühlingsfest im R. oder Interviews in den Kliniken, und ja, als wir zurückgekommen sind, hab' ich mich dann mit demjenigen, mit dem ich unterwegs war, an den Schnitt gesetzt, haben den Beitrag zusammen geschnitten, haben dann die Tonspur von dem Redakteur aufgenommen und dann halt dazu den Beitrag gemacht, wie er dann später laufen sollte.“*

Benjamin sammelte erste Erfahrungen an einem Praxislernort in einer Baufirma:

*„Im ersten Praktikum war ich bei einer Baufirma. Hier lernte ich Baumaterialien und Werkzeuge kennen. Ich musste selbstständig berechnen, wie viel Steine für den Bau einer Garage benötigt wurden. Das war ganz schön anstrengend.“*

Florian absolvierte im dritten Trimester ein Praktikum beim Steinmetz:

*„Im dritten Praktikum war ich beim Steinmetz. Ich lernte die einzelnen Steinsorten kennen und Werkzeuge, wie auch die Technik. Als Selbständige Aufgabe musste ich aus einem Sandsteinrohblock einen Endstein hauen.“*

In der Darstellung der Tätigkeiten klingt bereits an, dass zu deren Ausübung *Fachbezüge* hergestellt werden mussten wie z. B. bei Benjamin in der Baufirma, der für den Bau einer Garage die Anzahl der Steine berechnen musste; hieran wird die Notwendigkeit des *Fachbezugs* zu Mathematik deutlich. Im Falle von Paul, der beim Chat-Radio tätig wurde, steht aufgrund seiner Moderationsaufgaben der *Fachbezug* zu Deutsch im Vordergrund. Zudem kann an diesem Beispiel der *Fachbezug* zu Englisch gut hergestellt werden, bedingt durch die Musikwünsche der Hörer/innen.

Bei der Erschließung der Praxis für *Produktives Lernen* stellt sich die Frage, wie die Jugendlichen Anforderungen an Tätigkeiten erfassen sowie konkrete Tätigkeiten vorbereiten, durchführen und evaluieren können. Hierzu werden sich wieder die Jugendlichen äußern.

Benjamin war im zweiten Trimester in einer Zimmerei.

*„In meinem zweiten Praktikum war ich bei einer Zimmerei. Ich erkundete den Betrieb und musste herausfinden, welche Holzarten verwendet wurden.“*

Verschiedene Holzarten kennen und unterscheiden zu lernen, ist eine wesentliche Voraussetzung für die Bearbeitung der verschiedenen Hölzer.

Bei Nicole stand in der Kinderchirurgie eine andere Form von Erkundung im Vordergrund. In ihrem Fall ging es zu Beginn ihrer Tätigkeit um das Erfassen von verschiedenen Arbeitsabläufen und daraus resultierende Aufgaben:



*„Mit den Arbeitsabläufen am Praxisplatz machte ich mich schnell vertraut und meine Aufgaben, wie zum Beispiel die Patientenaufnahme, bewältigte ich selbständig und zuverlässig. Nur alles gebündelt auf's Papier zu bringen, ist nicht so leicht. Ich kann besser darüber berichten.“*

Paul erlebte durch seine Tätigkeiten beim Radio die Unterschiede zwischen professioneller Arbeit und Amateurarbeit:

*„Chat-Radio: Da hab ich viel gelernt, wie man moderiert, wie der Stimmeinsatz sein muss. Es soll sich ja nicht so anhören, als wenn man ein Karussell leitet oder so. Ich habe viele Werbesendungen gehört von Moderatoren, die schon länger dabei sind, und da konnte ich mir das abgucken, wie die das machen und in der Redaktion geht es ja darum, aus dem Internet verschiedene Themen zu suchen, z. B. Weltnachrichten bzw. nur Ostdeutschland oder solche Sachen. Politisch war ich immer auf der Tageshöhe, dass war gut daran.“*

*„R-TV: Also, hab ich z. B. gelernt, dass die Kamera, die ich zu Hause habe, auf jeden Fall schon mal anders funktioniert als die, die die da haben; die haben viel mehr Funktionen, die haben ein besseres Bild und so. Und beim Schnitt, dass das halt alles gar nicht so einfach ist, was die da beim Kleinfernsehkurs an Beiträgen von manchmal 20 Sekunden machen; aber da sitzt man denn schon zwei drei Tage dran, bis es ordentlich aussieht ... .“*

Betrachtet man die Äußerungen der Jugendlichen, so werden drei verschiedene Gesichtspunkte in ihrer Erschließung der gesellschaftlichen Praxis für *Produktives Lernen* deutlich,

- das Kennenlernen verschiedener Werkstoffe/Materialien im Falle von Benjamin,
- das Erfassen und Verstehen von Arbeitsabläufen bei Nicole und
- das Erkennen von Unterschieden hinsichtlich professioneller Arbeit und der Arbeit als Amateur, bezogen auf Material und Arbeitsprozesse, bei Paul.

## **2.2 Selbständige Produktive Aufgabe**

Nach ersten Erkundungen am Praxislernort müssen die Jugendlichen sich für die Bearbeitung möglichst selbstgewählter Aufgaben entscheiden, die sie dann am Ende des Trimesters in ihrer *Kommunikationsgruppe* präsentieren. Im Rahmen der *Individuellen Bildungsberatung* können sich die Jugendlichen hierbei Unterstützung durch ihre Pädagog/inn/en und auch von Seiten der Mentor/inn/en holen, die zudem ebenfalls Aufgaben stellen können, wie das bei Paul der Fall war. Er hatte von seinem Mentor eine Aufgabe gestellt bekommen:

*„Chat-Radio: Ja, da war meine Aufgabe, da sollte ich eine zweistündige Sendung selbst erarbeiten und die Sendezeit von zwei Stunden auch ausfüllen, also eine komplette Sendung machen. ... na, da musst' ich ja die Nachrichten bzw. Lieder und Wünsche und Grüße von allen entgegennehmen und die Nachrichten zusammensuchen und die Praxis, ja, war dann halt die Moderation. Die Sendung wurde auch wirklich gesendet.“*

Florian wurde eine Aufgabe von seinen Pädagog/inn/en gestellt:

*„In meinem zweiten Praktikum war ich im Wasserwerk. Dort lernte ich den Betrieb kennen. Als selbständige Praxisaufgabe musste ich für meine Klasse eine Betriebsbesichtigung durchführen.“*

Nicole beschäftigte sich mit Arthroskopie:

*„Das ist kein Neuland für mich. Ich hatte mit Arthrose-Patienten zu tun und war bei etlichen Arthroskopien dabei. Da weiß ich doch, wovon ich rede, und kann es auch ganz anschaulich darstellen.“*

Aus den Äußerungen von Enrico wird ersichtlich, dass für die Jugendlichen das Prinzip der *Selbständigen Aufgabe* nicht immer gleich klar ist:

*„Erst nach einiger Zeit war ich bereit, mir meine Selbständige Aufgabe wirklich selbst auszusuchen. Da habe ich erst das Prinzip begriffen. Ich bearbeite das, was mich interessiert und Spaß macht.“*

### 2.3 Dokumentation des Lernens in der Praxis

Die Ergebnisse der Auseinandersetzung mit Aufgaben in der Praxis sind von den Jugendlichen zu dokumentieren, auch wenn die Aufgaben zum Teil von den Pädagog/inn/en gestellt werden, wie z. B. bei Benjamin:

*„Ich habe Aufgaben zur Betriebserkundung erhalten, musste sie schriftlich beantworten und hielt einen Kurzvortrag darüber. Es macht sich gut, wenn man auch Bilder vom Lernort zeigt.“*

Dass die Dokumentation als Anforderung erlebt wird, zeigen die Äußerungen von Nicole und Paul:

*„Das ist gar nicht so einfach, das ganze Wissen aufzuschreiben, irgendetwas fehlt bei mir immer.“*

Die Jugendlichen merken meistens erst im Laufe der Zeit, was es bedeutet, sich selbst eine Aufgabe zu stellen; dieses ungewohnte Lernen erleben sie – und auch die Pädagog/inn/en – ganz besonders in der Anfangsphase im *Produktiven Lernen* als eine Anstrengung, der sie sich zunächst zu entziehen suchen, so wie Paul:

*„Also im Kreiswehersatzamt habe ich mir die Aufgabe nicht selbst gesucht. Tja, da musste ich also die Musterung dokumentieren, wie die abläuft, in welchen Phasen, und die hab ich mir nicht selbst gesucht, weil ich mal wieder keine Ahnung hatte, was ich überhaupt nehmen sollte und weil ich mir nicht wirklich die Mühe gemacht hab, weiter zu suchen, weil ich nicht mal überlegt hab. Ja, in der Theorie, da hab ich die Aufgabe erledigt, indem ich ein Gespräch geführt hab, wie ne Musterung verläuft, in welchen Phasen und so, wie es letztendlich aussieht, bei der Praxis, hab ich ja schon alles aufgeschrieben bzw. denn alles ausgewertet und natürlich angefertigt und auch abgegeben.“*

Im Fall von Paul wird gut ersichtlich, woran die Suche nach einer *Selbständigen Aufgabe* scheitern kann, nämlich sich nicht intensiv genug mit Themen aus der Praxis beschäftigen zu wollen. An Paul wird aber auch deutlich, dass er die ihm zugewiesene Aufgabe selbständig bearbeitet hat. Es zeigt zudem, dass Paul die Situation sehr wohl reflektiert hat und entsprechend einschätzen konnte.

### 3 Lernen in der Schule – Kommunikationsgruppe und Fachbezogenes Lernen

Nachdem die Jugendlichen sich zum *Lernen in der Praxis* geäußert haben, werden im folgenden Abschnitt ihre Meinungen und Einschätzungen hinsichtlich ihrer Erfahrungen mit den schulischen Bildungsteilen dargestellt.

#### 3.1 Kommunikationsgruppe

Im Abschnitt Curriculum und Methodik des *Produktiven Lernens* wurde bereits aufgezeigt, welchen Stellenwert der schulische Bildungsteil *Kommunikationsgruppe* in der Theorie des *Produktiven Lernens* einnimmt und welche Intention mit ihm verfolgt wird. Die nachfolgenden Äußerungen von Benjamin, Paul und Nicole geben einen Einblick in das Spektrum der Wahrnehmung von Jugendlichen hinsichtlich dieses Bildungsteils.

Für Paul stand in der *Kommunikationsgruppe* im Vordergrund, neue Inhalte kennen zu lernen, und die Möglichkeit, sich mit diesen intensiv beschäftigen zu können.

*„Also die Kommunikationsgruppe war eigentlich immer sehr hilfreich, weil man viel lernen konnte und auch weiter gekommen ist, mehr über bestimmte Sachen zu lernen, ... nicht nur oberflächlich darauf einzugehen, sondern auch tiefergründig. Bei mir war es immer themenorientiert, das heißt, es gab ja auch Themen, die mir überhaupt nicht gepasst haben, wo ich nicht wirklich Lust hatte, daran zu arbeiten; aber es gab auch Themen, die mich selbst auch interessiert haben, wo ich selber auch gedacht habe, da könnt man eigentlich nachforschen und so.“*

Benjamin hingegen spricht eine ganz andere Thematik im Rahmen der *Kommunikationsgruppe* an, nämlich sich äußern zu müssen.

*„Ich bin nicht der Typ, der viel redet. Und da musste ich doch meine Meinung sagen.“*

Nicole äußert sich konkreter als Benjamin und Paul; sie spricht inhaltliche Aspekte an und nimmt dabei eine Wertung der *Kommunikationsgruppe* vor:

*„Ich finde die Kommunikationsgruppe gut, besonders den Austausch zu den Praxisplätzen. So bekommt man gleich einen Einblick, wie es so jedem ergeht und ob der Platz weiter zu empfehlen ist.“*

#### 3.2 Weitere Lernbereiche: Mensch und Kultur, Gesellschaft und Wirtschaft, Natur und Technik

In den Lernbereichen werden einzelne Fächer zu thematischen Schwerpunkten zusammengefasst. In der Regel haben die Jugendlichen die Möglichkeit, individuell zu entscheiden, in welchem Trimester sie welchen Lernbereich wählen. Ausschlaggebend für die Wahl sollen persönliche Interessen und wenn möglich, eine Verbindung zum Praxislernort sein. Letzteres ist aber nicht zwingend erforderlich.

Benjamin ging z. B. bei der Entscheidung für ein Lernbereichsthema seinem persönlichen Interesse nach:

*„Mich interessiert der 2. Weltkrieg und da habe ich mir Bücher besorgt und dazu gearbeitet.“*

Bei Florian hingegen vernetzten sich die Erfahrungen am Praxislernort mit der Wahl seines Themas.

*„Über die Arbeit beim Steinmetz begann ich mich für Grabsteine und Friedhofskultur zu interessieren. Und habe eine Belegarbeit zum Oranienburger Stadtfriedhof geschrieben.“*

### **3.3 Mathematik im Produktiven Lernen, Deutsch im Produktiven Lernen, Englisch im Produktiven Lernen und Wahlpflicht**

In *Mathematik, Deutsch* und *Englisch im Produktiven Lernen* wurden sowohl für die Praxis der Jugendlichen relevante Fachinhalte individuell behandelt als auch fachliche Themen vermittelt, oft durch Unterricht im herkömmlichen Sinn, auch wenn dies nicht den Prinzipien des *Produktiven Lernens* entspricht.

Die Verbindung der fachlichen Anforderungen aus den konkreten Tätigkeiten in der Praxis mit den entsprechenden kulturellen Werkzeugen ist dem dritten Bildungsziel, der Erschließung von Kultur für *Produktives Lernen* zuzuordnen. Es beinhaltet die Auseinandersetzung mit dem fachlichen Lernen im Kontext der Tätigkeiten am Praxislernort. Dies bereitet vielen Jugendlichen besonders zu Beginn ihres *Produktiven Lernens* Schwierigkeiten, so dass sie bei Aufgabenstellungen mindestens zu Anfang auf die Unterstützung durch die Pädagog/inn/en und Mentor/inn/en angewiesen sind.

Die folgenden Äußerungen der Jugendlichen zeigen, dass sie das Prinzip der Nutzung von Fachwissen für ihre Tätigkeiten am Praxislernort nur in Ansätzen erfasst haben bzw. nicht bereit sind, sich dies abzuverlangen. Erkennbar wird, dass die Abneigung gegenüber den Schulfächern, die ihnen aus dem traditionellen Unterricht verblieben ist, zumindest bei den befragten Jugendlichen partiell anhält. Der Unterschied zwischen den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch im traditionellen Unterricht und *Deutsch, Mathematik* und Englisch im *Produktiven Lernen* ist für die befragten Jugendlichen nicht deutlich genug geworden.

Paul spricht z. B. ganz offen über sein Desinteresse an Mathematik.

*„Für Mathematik habe ich mich nie wirklich interessiert, auch wenn die Aufgabenstellungen eigentlich immer ganz einfach waren und ich das eigentlich schaffen hätte können, wie viele andere, die sich da auch bemüht haben. .... Ja, also, hat mir leider irgendwie nie viel gegeben.“*

Aus der Äußerung von Benjamin wird deutlich, dass die Schwächen, die er in Mathematik hatte, demotivierend waren.

*„Mathe verstehe ich nur schwer und ich verrechne mich ständig. Ich glaube, ich gebe auf.“*

Florian hingegen erkannte den Sinn von *Mathematik im Produktiven Lernen*. Ihm gelang die Verbindung zwischen den Tätigkeiten am Praxislernort und mathematischen Aufgaben. Er berechnete die Masse eines Blumenständers aus Sandstein.

*„Ich stellte mir die Aufgabe, wie man die Masse eines Blumenständers aus Sandstein berechnet – damit meine Lehrerin ihn mit ihrem Auto vom Betrieb zur Schule transportieren kann.“*

Ähnlich gelagerte Aussagen gab es von den Jugendlichen zu *Deutsch im Produktiven Lernen*. Nicole hatte z. B. Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung, was sie von schriftlichen Arbeiten Abstand nehmen ließ.

*„Mit der Rechtschreibung stehe ich manchmal auf Kriegsfuß und so viel Schreiben ist auch nicht gerade mein Ding.“*

Enrico hingegen war über seine Leistung in der schriftlichen Prüfung in *Deutsch im Produktiven Lernen* selber positiv überrascht und fragte:

*„Habe ich wirklich die beste Deutschprüfung geschrieben?“*

Auch Benjamin war stolz auf seine Leistungen in Deutsch.

*„Meine Rechtschreibung ist gut, sagt meine Lehrerin. Ich bin richtig stolz.“*

Aus den Äußerungen von Paul wird deutlich, dass *Deutsch im Produktiven Lernen* sich zum normalen Deutschunterricht unterscheidet, allein schon dadurch, dass es in die *Kommunikationsgruppe* integriert ist.

*„Tja, Deutsch so als Fach hatte ich nicht, jedenfalls nicht, wie es eigentlich normal ist. Deutsch habe ich immer in der Kommunikationsgruppe angesehen, das wir da Deutsch hatten, weil halt viel geschrieben wurde und auch viel auf die Rechtschreibung so geachtet wurde. Ach, ja, weil sich auch viel unterhalten wurde.“*

Auch zu *Englisch im Produktiven Lernen* gab es unterschiedliche Anmerkungen der Jugendlichen. Benjamin und Nicole hatten nach wie vor Probleme mit Englisch, wenngleich unterschiedlich gelagert. Während Benjamin lediglich davon sprach, dass „die vielen Vokabeln nerven“, sprach Nicole Ängste an, indem sie äußerte:

*„Ich traue mich einfach nicht, Englisch zu sprechen.“*

Für Paul war *Englisch im Produktiven Lernen* nicht negativ besetzt. Es war eines seiner Lieblingsfächer. Als Nachteil sah er, dass er zu stark interessenbetont heranging und er nicht bereit gewesen ist, sich stärker mit Erforderlichem zu beschäftigen.

*„Oh, Englisch war eigentlich, wenn man so will, eines meiner Lieblingsfächer, also das einzige Fach, das ich eigentlich bisher schon immer gerne gemacht habe, auch im normalen Unterricht noch, in der normalen Schule, und da hab ich wenigstens alles, soweit ich konnte, verstanden, auch ohne größere Probleme oder so. Aber mein Problem war, dass das halt auch alles interessenbezogen war und ich halt nur das gemacht habe, was Spaß gemacht hat, und das war wirklich Schwachsinn.“*

## 4 Methodik des *Produktiven Lernens*

Im Abschnitt „Curriculum und Methodik“ wurde auf zentrale Methoden des *Produktiven Lernens* hingewiesen. In diesem Abschnitt wird Nicole ihre Eindrücke dazu äußern.

### 4.1 *Individuelle Bildungsberatung*

In der *Individuellen Bildungsberatung* erfolgt die individuelle Lernplanung, festgehalten im *Individuellen Lernplan*, zwischen Pädagoge oder Pädagogin und Schüler/in auf der Basis der Tätigkeiten am Praxislernort. Welchen Stellenwert die *Bildungsberatung* einnimmt und wie sie inhaltlich wahrgenommen wird, stellt Nicole dar:

*„Meine Lehrerin nimmt sich Zeit für mich und wir reden über meine Zukunft. Es werden konkrete Aufgaben festgelegt, die ich erfüllen soll. Ob ich das alles schaffe, weiß ich noch nicht. Die individuellen Absprachen und Beratungen halfen mir immer bei der Erfüllung des Lernplans, ich fand sie sehr gut, zumal es eine Zeit nur für mich war.“*

*„Den Individuellen Lernplan für jedes Trimester fand ich ganz in Ordnung; hier konnte ich mir besonders für die Praxisplätze meine eigenen Aufgaben wählen, nämlich das, was mich interessiert.“*

Durch einen Auszug aus der *Individuellen Bildungsberatung* mit Daniel soll die Entstehung eines *Individuellen Lernplans* veranschaulicht werden:

#### **Auszug aus einer *Individuellen Bildungsberatung***

Zeitpunkt: 10. Klasse – Beginn 3. Trimester

Ort: Schule - Beratungsraum

Praxislernort: Zweiradshop (KFZ- Mechaniker)

Teilnehmer: Daniel, Pädagogin

Pädagogin: Hallo Daniel, wieder einmal hat ein neues Trimester begonnen und wir wollen uns über deinen neuen *Lernplan* Gedanken machen.  
Aber zunächst einmal, wie geht es dir?

Daniel: Hallo, mir geht es prima. Die Arbeit bei M. macht mir riesigen Spaß. Da ich in der 9. Klasse und in den Ferien schon dort gearbeitet habe, kann ich viele Arbeiten schon selbständig durchführen.

Pädagogin: Prima, Welche Arbeiten zum Beispiel?

Daniel: Na, Helfen bei der Wartung und Reparatur von Motorrädern. Neu ist der Teil mit den Fahrrädern.

Pädagogin: Also hat Herr H. sein Geschäft erweitert?

Daniel: Ja, er repariert und verkauft jetzt auch Fahrräder. Er hat auch tolle alte Fahrräder, die er ausstellt. Deshalb würde ich gern meine selbständige Praxisaufgabe zur Entwicklung des Fahrrades machen.

Pädagogin: Ich sehe, du bist schon mitten im Thema unserer Beratung und hast dir viele Gedanken gemacht.

Daniel: Ja, mein Mind Map zeigt schon einige Schwerpunkte, mit denen ich mich beschäftigen würde. Zum Beispiel: mit der Lichtmaschine, dazu könnte ich auch etwas zum Licht allgemein untersuchen.

Oder, da ich bei M. gern eine Lehrstelle hätte und es sehr schwierig wird, interessiert mich, was ein Handwerker beachten muss, wenn er sich selbständig macht.

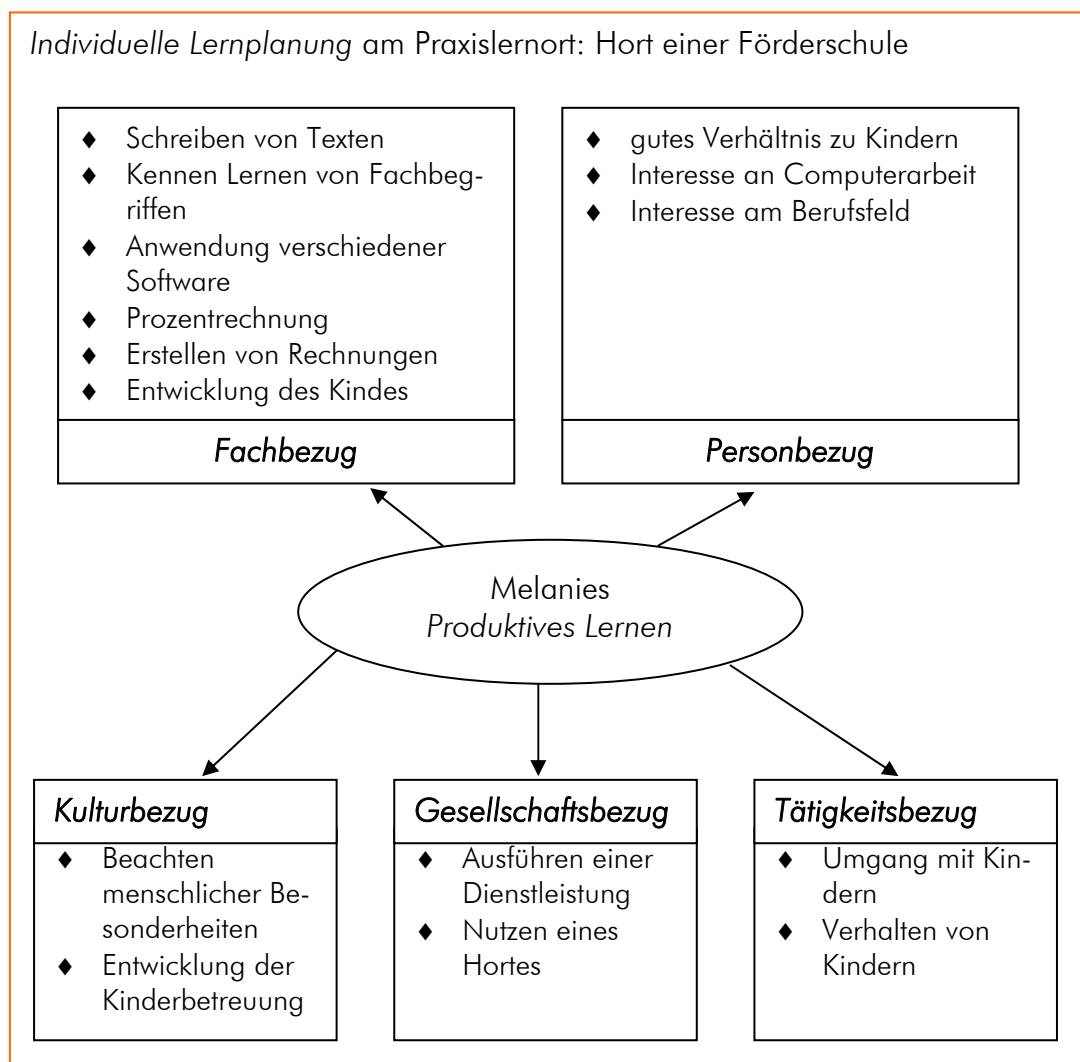
Pädagogin: Moment, Moment du sprühst heute wieder vor Ideen, wir wollen sie erst einmal ordnen.

Daniel: O.k., aber ein Problem hätte ich da noch. Im *Lernbereich* würde ich mich gern mit den Olympischen Spielen beschäftigen - erst Geschichte und dann meinen eigenen Reisebericht. In Englisch würde ich, auch als Vorbereitung auf die Prüfung, einen Monolog über mich und meine Heimatstadt machen.

Pädagogin: Daniel du hast viele gute Ideen zusammengetragen. Wir wollen versuchen, im zweiten Teil unseres Gesprächs deinen *Lernplan* aufzustellen.

Aus: Jahresevaluation 2003/04, *Produktives Lernen* an der 1. Oberschule „Johannes Clajus“, Herzberg, S. 27f.

Auch am Beispiel von Melanie soll die Herangehensweise bei der *Individuellen Lernplanung* aufgezeigt werden. Melanie hatte ihren Praxislernort im Hort einer Förderschule. Zu ihren Aufgaben zählte die Beschäftigung mit den Hortkindern, die Beaufsichtigung beim Nachmittagschlaf und die Betreuung bei den Hausaufgaben. Schnell merkte sie, dass man mehr wissen muss, als nur den Namen der Kinder und einige Spiele. Gemeinsam mit den Pädagog/inn/en und der Mentorin richtete sie ihr Lernen an diesem Praxislernort individuell aus.



Aus: Jahresevaluation 2003/04, *Produktives Lernen* an der 1. Oberschule „Johannes Clajus“, Herzberg, S.23.

Bei der Realisierung dieser *Lernplanung* verwendete Melanie verschiedene Methoden wie z. B. Recherchen in Fachliteratur, Nutzung moderner Medien, Befragungen, Anfertigung einer Dokumentation sowie die Gestaltung einer Präsentation in der *Kommunikationsgruppe*.

Es folgen zwei Beispiele zur Gestaltung *Individueller Lernpläne*, wie sie an zwei weiteren Standorten *Produktives Lernen* ausgearbeitet wurden. Obgleich die Beispiele sprachlich durch die Pädagog/inn/en geprägt sind, basieren die Absprachen zu den Aufgabenstellungen auf gemeinsamen Festlegungen mit dem Jugendlichen, orientiert an den Tätigkeiten des jeweiligen Praxislernortes.

### *Individueller Lernplan: 1. Beispiel*

Gesamtschule „Albert Einstein“

*Produktives Lernen* Kl. 10

2. Trimester 2003/2004: Zeitraum 05.01.04 – 02.04.04

Praxislernort: Buchhandlung Gutenberg

#### *Individueller Lernplan*

##### *Erkundungsaufgaben*

Erkunde bitte deinen Praxislernort! Bestimme deine Erkundungsschwerpunkte selbständig!

Welche Literaturkategorien werden in der Buchhandlung angeboten? Gibt es eine bestimmte Einordnung der Literatur und wie ist die für den Kunden verständlich dargestellt?

Wer war Gutenberg? Was hat er erfunden? Erläutere bitte die wesentlichen Schwerpunkte seines Lebenswerkes!

Welche Veranstaltungen führt die Buchhandlung im Jahr durch? (Buchlesungen ...).

Bücher werden in verschiedenen Druck- und Bindearten hergestellt. Beschreibe bitte an selbstgewählten Beispielen die unterschiedlichen Varianten.

Welche Publikationsformen von Büchern gibt es? Nenne bitte die Arten, die in der Buchhandlung überwiegend verkauft werden. Welche Gründe gibt es dafür?

Informiere dich bitte über die Ausbildungsmöglichkeiten an deinem Praxislernort.

Beschreibe bitte Einstellungsvoraussetzungen (Noten, Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungstests), Ausbildungsdauer, Ausbildungsorte, Ausbildungsvergütung, Ausbildungsabschluss!

##### *Selbständige Produktive Aufgabe*

Informiere dich bitte über die Inhalte einer Buchvorstellung. Bereite eine Buchvorstellung eines deiner Lieblingsbücher vor und führe diese der Gruppe vor.

##### *Selbstgewählter Lernbereich*

Natur und Technik: Das Sonnensystem

Präsentations- und Abgabetermin: 11.03.04

##### *Mathematik in der Praxis*

Wie viele Bücher verkauft die Buchhandlung am Tag? Wähle dir bitte einen/zwei Tag/e aus und führe eine Statistik. Unterteile die verkauften Artikel in selbstgewählte Kategorien (z. B. Freizeitliteratur, Romane, Nachschlagewerke, Kochbücher). Fertige bitte dazu ein entsprechendes Diagramm an!

##### *Englisch in der Praxis*

Simuliere bitte ein Verkaufsgespräch in der Gutenberg-Buchhandlung.

Führe bitte den Dialog mit einem selbst ausgewählten Mitschüler am Ende des Trimesters vor.

Präsentations- und Abgabetermin der Dokumentation: 18.03.04



Themen/Aufgaben	Fachbezug/ Praxisbezug	Methoden/Medien	Lernprodukt
Praxisplatzaufgaben:			
Berichte über deine Tätigkeit und deinen Praxisplatz.	D (Berichten)	Arbeitsblatt „Erkundung Praxislernplatz“, Fotokamera, Prospektmaterial	Tätigkeitsbericht, Wochenbericht, Tagesbericht
Beschreibe wichtige Tätigkeiten und Aufgabenbereiche des vorherrschenden Berufes an deinem Praxislernort. Fertige eine Fotodokumentation über deinen Praxislernort an und beschreibe genau die einzelnen Bereiche!	D (Beschreiben)	Mind-Map Berufe aktuell Internet	Berufsbildbeschreibung, Mind Map, Fotodokumentation, Hefter mit Inhaltsverzeichnis, Quellenangaben u. a.
<i>Selbständige Aufgabe:</i> Blutdruck - Grundlagen der Messung (Geschichte der Blutdruckmessung, Windkesselfunktion des Herzens, Puls, diastolischer und systolischer Wert,...), Nenne bitte Stellen, an denen der Puls gemessen werden kann. - Normalwerte bei Kindern, Erwachsenen, Männern und Frauen, Hypertonie, Hypotonie (ab wann ist der Blutdruck zu hoch, wann zu niedrig). Gib bitte jeweils Ursachen dafür an! Welche Folgen haben Bluthochdruck bzw. zu niedriger Blutdruck. (Folgen für das Herz und innere Organe ...) Welche Maßnahmen gibt es, den Blutdruck zu normalisieren? - Blutdruck unter Belastung		Biobücher, Fachliteratur, Internet, Mentorbefragung	Bildliche Übersicht mit markierten Stellen, wo man den Blutdruck und den Puls misst
<i>Englisch:</i> Dialog Praxislernort, Home Town: Oranienburg		Recherche, Texte	Dialog
<i>Mathematik:</i> Körperberechnung, Dreisatz			
<i>Lernbereich:</i> Krankenhaus Asklepios		Recherche, Texte, Erkundung	Belegarbeit, Vortrag
<i>Kommunikation:</i> Bearbeitung der Praxislernaufgaben, an Diskussionen beteiligen, Gespräche über den Praxislernort			Vortrag zum Praxislernplatz, schriftliche Arbeiten mit PC erstellt, Teilnahme an Diskussionen
<i>Deutsch:</i> Erörtern		Argumente sammeln, Texte lesen	Zusammenhängender Text zu einem Problem

Aus: Jahresevaluation 2003/04, *Produktives Lernen* an der Oberschule Sachsenhausen, Oranienburg; Anhang

## 4.2 Individuelles Lernen, Lernen in Gruppen und Lernen in der Lernwerkstatt

Individuelles Lernen und Lernen in Gruppen erfolgt in der Lernwerkstatt, die den Klassenraum ersetzt. Dazu sagt Nicole:

*„Das selbständige Arbeiten in der Lernwerkstatt gefiel mir besonders gut. Das ist doch besser, als dem Lehrer da vorne zu zuhören.“*

*„In bestimmten Situationen, wie z. B. Englisch- oder Mathematikunterricht, fand ich Gruppenarbeit ganz angenehm. Für meine Dokumentation für das Lernen in der Praxis zog ich es vor, alleine zu arbeiten.“*

## 4.3 Internationales Lernen

Die Jugendlichen in Projekten *Produktiven Lernens* haben die Möglichkeit an internationalen Aktivitäten teilzunehmen, und zwar in Form von Jugendaustauschprojekten mit einer Partnerschule im Ausland, einer Teilnahme an Jugendkongressen und einer Beteiligung an einem UNO-Modellprojekt, das jährlich in New York stattfindet. Jugendliche aus Brandenburg nahmen an allen genannten internationalen Aktivitäten teil. Zur Veranschaulichung des internationalen Lernens folgt eine Schilderung eines Jugendlichen, der am 8. Internationalen INEPS-Jugendkongress in Patras, Griechenland, teilnahm:

*„Für eine Woche konnte ich nach Griechenland fahren und dort am INEPS-Kongress teilnehmen. Ich war froh, dass sich unsere PL-Gruppe für mich entschieden hat, und ich war sehr gespannt auf das, was mich erwartete. Ich war sehr ängstlich, was meine Englischkenntnisse anging. Als wir in Griechenland ankamen, wurde meine Angst bestätigt. Ich kam mit unserem Schulenglisch nicht hinterher. Wenn ich ganz ehrlich bin, hat sich damit unsere PISA-Studie bestätigt.“*

*„In Patras wurden wir in Workshopgruppen aufgeteilt. Ich war im Workshop Musik eingeteilt. Es hat mir sehr viel Spaß gemacht, denn jeder Teilnehmer musste ein Volkslied von seinem Land vorsingen, natürlich wir aus Deutschland sangen „Alle meine Entchen“. Außerdem waren die Workshops Sport, Theater und Handwerk, die man sich aussuchen konnte. Die Pädagogen mussten sich in der Zeit einer Weiterbildung unterziehen. In der Zeit, wo wir die Workshops durchgeführt haben, lernten wir auch noch andere Teilnehmer kennen. Ich verstand mich besonders mit den Teilnehmern aus Ungarn und aus Finnland. Mit einem Teilnehmer aus Finnland habe ich heute noch per Email Kontakt. Leider ist der Kontakt zu den anderen abgebrochen. Ab und zu telefoniere ich noch mit einem Teilnehmer unserer deutschen Gruppe. ... Für mich persönlich war es eine sehr große Erfahrung, ich konnte endlich meine Englischkenntnisse unter Beweis stellen und musste feststellen, dass ich noch eine ganze Menge lernen muss.“*

(Evaluation 2003/04, „Albert Einstein“ Oberschule, Eberswalde, S. 40).

## 5 Leistungsbewertung im Produktiven Lernen

Die Leistungsbewertung im *Produktiven Lernen* erfolgt, wie bereits beschreiben, in Form einer verbalen Einschätzung im Bildungsbericht, der pro Trimester für jede/n Schüler/in angefertigt wird, sowie durch ein Punktezeugnis. Darüber hinaus nahmen Jugendliche aus Projekten *Produktiven Lernens* an einer schriftlichen Prüfung in *Deutsch im Produktiven Ler-*

nen und *Mathematik im Produktiven Lernen* teil. Hierzu eine abschließende Äußerung von Nicole:

„Ein Trimesterbericht war für mich genauso wie ein Zeugnis, nur dass eben Punkte darauf standen.“

„Die Prüfungen am Ende der 10. Klasse fand ich nicht so toll, ich bin einfach kein Prüfungsmensch. Ich habe zwar alles geschafft, aber man steht da ganz schön unter Druck. Ich bin froh, dass ich die *Erweiterte Berufsbildungsreife* erreicht habe, und nebenbei, also während des Praktikums, noch einen Ausbildungsplatz als *Arzthelferin* in der *Kinderchirurgie H.* erhalten hatte. Und das ist doch ziemlich cool, oder?“

Der Zeugnisbewertung im *Produktiven Lernen* liegt eine das gesamte Schuljahr begleitende Evaluation der Bildungsentwicklung sowie der Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen zugrunde. Diese Evaluation besteht in einer Selbstevaluation der Jugendlichen und der Evaluation durch die Pädagog/inn/en.

Ein Auszug aus einer Fallstudie aus dem *Produktiven Lernen* an der Gesamtschule „Albert Einstein, Eberswalde“ soll die Äußerung von Nicole zum Trimester- und Bildungsbericht zur Selbst- und Fremdeinschätzung ergänzen:

Fallbeispiel M.:

Evaluation durch die Pädagogin nach dem ersten Jahr im *Produktiven Lernen*

M. hat nachgewiesen, dass sein Entschluss, über den Weg des *Produktiven Lernens* einen Schulabschluss zu erreichen, der richtige war. Trotz anfänglicher Schwierigkeiten im schulischen Bereich war er bestrebt, seine Aufgaben selbständig und gewissenhaft zu erledigen. M. hat im ersten Jahr des *Produktiven Lernens* mit Hilfe der *Kommunikationsgruppe* gelernt, Argumente und Meinungen anderer Mitschüler zu akzeptieren und Kompromisslösungen in Betracht zu ziehen. Dies fiel ihm sehr schwer, denn er vertrat seine Meinung sehr stark und war am Anfang zu keiner Lösung bereit. Oft hatte er keine Lust zum Lernen, was sich aber im Laufe des ersten Jahres deutlich verbesserte. Der Erfolg am Praxislernort und in den schulischen Bildungsteilen gab ihm Anstöße bei seiner Arbeit und stärkte sein Selbstbewusstsein.

Selbsteinschätzung nach einem Jahr im *Produktiven Lernen*:

Mein Name ist M., ich bin 16 Jahre alt und habe noch ein Jahr *Produktives Lernen* vor mir. Ich habe vom Schulversuch „PL“ gehört und wollte es auch gleich machen, da mir die „normale“ Schule keinen Spaß mehr gemacht hat. Seitdem ich im *Produktiven Lernen* bin, habe ich immer Lust, in die Schule zu gehen und habe noch nie eine Stunde geschwänzt.

Durch die Praxislernorte habe ich mich sehr zum Positiven verändert, ich bin menschenoffener geworden, habe sehr viel gelernt und weiß jetzt, wie ich mich gegenüber Mitarbeitern verhalten soll.

Ich war bisher in drei Betrieben als Praktikant tätig, im Klinikum Bornim GmbH (EDV), in der Telta Citynetz GmbH und im Sportcenter „Fit und Fun“, wobei mir das Praktikum im Krankenhaus am besten gefallen hat. Dort habe ich im First Level Support gearbeitet, das heißt, wenn z. B. ein Computer ausfällt, habe ich mich dann auf die bestimmte Station begeben und geguckt, woran es liegt, und wenn nötig den Rechner mitgenommen und unter die Lupe genommen. Mir hat es sehr gefallen, dass ich dort selbständig arbeiten konnte und mir sehr viel Verantwortung übertragen wurde.

Ich denke, das *Produktive Lernen* hat mir bis jetzt sehr viel gebracht und ich hoffe, dass ich den Schulabschluss schaffe und einen guten Ausbildungsplatz finde.

Evaluation durch die Pädagogin nach dem zweiten Jahr im *Produktiven Lernen*:

Im zweiten Jahr versuchte M., seine schulischen Leistungen zu verbessern. Viele Höhen, aber auch Tiefen kennzeichneten diese Strecke, die er aber trotzdem bis zum Schluss bewältigte. Sein Berufswunsch, in die Computerbranche einzusteigen, hatte sich gefestigt und er arbeitete zielstrebig mit Hilfe der Erfahrungen an den Praxislernorten auf die Umsetzung hin.

Auch persönlich hatte sich viel für ihn geändert. Er gründete eine Familie, wurde stolzer Vater einer kleinen Tochter und bezog eine eigene Wohnung mit seiner Familie. Noch mehr Verantwortung lastete jetzt auf seinen Schultern, trotzdem beendete er seine Schulzeit erfolgreich mit einem Abschluss und einem Ausbildungsvertrag an der Technischen Universität Berlin als Elektroniker für Geräte und Systeme.

Selbsteinschätzung nach zwei Jahren im *Produktiven Lernen*:

Die Berufserfahrungen, die ich in diesem Projekt gesammelt habe, sind einzigartig und übertreffen sogar das, was ich mir erhofft hatte. An allen Praxislernorten habe ich sehr viele Lebenserfahrungen gesammelt. Meine Schulnoten sind wirklich wesentlich besser geworden, und ich gehe auch wieder gern zur Schule.

Empfehlungen, die M. anderen Jugendlichen geben würde:

Jugendliche, denen ich das *Produktive Lernen* empfehlen würde, sind Schüler, die Probleme haben, in großen Gruppen zu lernen und denen die Regelschule keinen Spaß mehr macht. Wer aber generell keinen Bock auf Schule hat, dem wird das Projekt auch nicht mehr helfen. Durch PL habe ich eine Lehrstelle an der TU in Berlin bekommen, als Elektroniker für Geräte und Systeme, was sicherlich ohne PL nicht der Fall gewesen wäre.

Einschätzung durch die Pädagogin zum Verlauf der Berufsausbildung:

M. ist sehr zufrieden an der TU Berlin, hat sehr gute Leistungen im praktischen Bereich und liegt in der Berufsschule im Mittelbereich (Note 3). Sein erstes Halbjahr hat er gut gemeistert und wird sicherlich weiter erfolgreich sein.

In Ergänzung wird die Einschätzung der Eltern zur Bildungs- und Persönlichkeitsentwicklung ihres Sohnes nach einem Jahr im *Produktiven Lernen* angeführt:

Vor nun über einem Jahr stellte sich für uns die Frage, welchen Weg sollen wir für unseren Sohn wählen, und vor allem, was wäre denn das Beste für ihn. Die Lerneinstellung und daraus resultierend die schlechten schulischen Leistungen unseres Sohnes ließen trotz allem Zureden und Hilfsangeboten seitens der Lehrerschaft doch sehr zu wünschen übrig. Mit konsequenter Nachhilfe und zeitweise Einsicht besserte sich die Situation zwar zum Ende der 9. Klasse ein wenig, aber grundsätzlich waren die Ausgangsbedingungen für eine erfolgreiche Bewerbung um eine entsprechende Lehrstelle eher mangelhaft.

An dieser Stelle hörten wir dann vom Schulleiter der „Albert Einstein“ Gesamtschule von der Möglichkeit eines Projektes, das Schülern die Möglichkeit gibt, unter ganz anderen Bedingungen zu lernen und damit individuelle Stärken besser nutzen zu können.

Besonders die Tatsache, dass hier Schülern die Möglichkeit gegeben wurde, ganz nach ihren individuellen Fähigkeiten und Möglichkeiten zu lernen, hat uns für dieses Projekt begeistert.

Denn genau hier war auch das Hauptproblem von unserem Sohn in den letzten zwei Jahren begründet, nicht Demenz war der Grund für ständig schlechter werdende Zensuren, sondern schlichtweg Desinteresse an trockener Theorie. Da half auch oft alles Zureden nichts.

Alles Praktische und die Verbindung dazu waren wiederum nie ein Problem. Nach kurzer Beratungsphase innerhalb der Familie und dem Erfahrungsaustausch mit ähnlichen Projekten in Berlin war es für uns beschlossene Sache, dass unser Sohn nicht regulär die 10. Klasse beendet, sondern an diesem zweijährigen Projekt teilnimmt.

Und diese Entscheidung haben wir jetzt zur Halbzeit zu keiner Zeit bereut. Die Einstellung zum Lernen und das Übernehmen von Verantwortung für übertragene Aufgaben haben sich bei unserem Sohn spürbar verbessert.

Wir sind sogar der Meinung, dass der Knoten nun endlich geplatzt ist. Durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis ist bei unserem Sohn eine ganz andere Einstellung zum Lernen und zum Leben überhaupt entstanden. Auch wenn im letzten Schuljahr manches noch nicht so glatt lief, sind wir doch der Meinung, dass die Ausgangsbedingungen für eine Bewerbung um eine geeignete Lehrstelle wesentlich besser geworden sind.

Fazit für uns Eltern: Dieses Projekt sollte auf jeden Fall fortgeführt und ausgebaut werden! Im zweiten Schuljahr PL würden wir uns über ein noch übersichtlicheres Bewertungssystem freuen.

Die Zusammenarbeit mit der Lehrerschaft war tadellos und sollte unbedingt so fortgeführt werden.

Aus: Jahresevaluation 2003/04, *Produktives Lernen* an der Gesamtschule „Albert Einstein“, S. 43f.

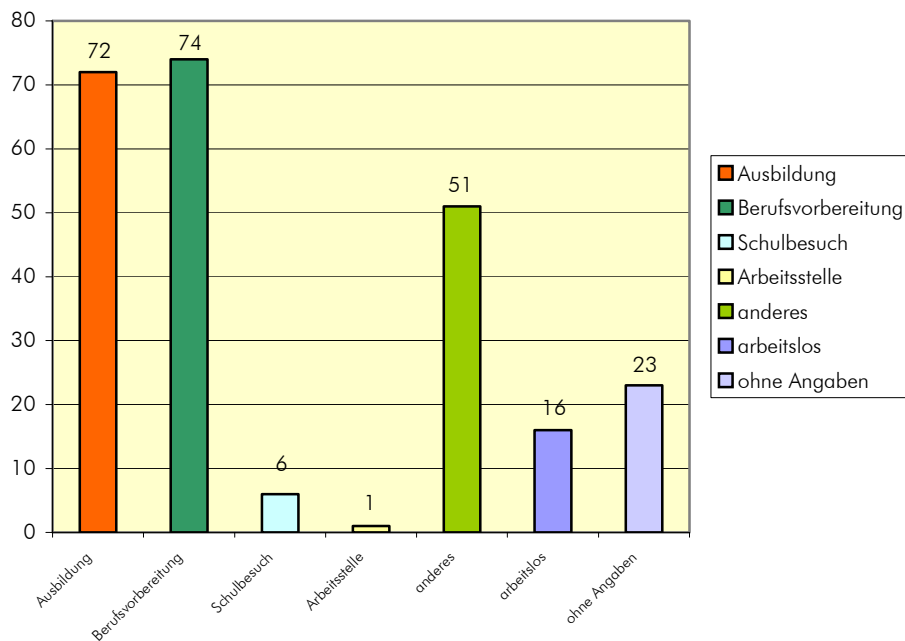
## 6 Abschlüsse und Anschlüsse

Im Verlauf der Modellphase wurde jährlich eine Statistik über die Abschlüsse der Jugendlichen sowie eine Verbleibsstudie zu den Abgänger/inne/n im Anschluss an das *Produktive Lernen* erstellt. Folgendes Bild zeigt sich für den Zeitraum 2002/03 – 2005/06:

In der Klassenstufe 9 wurden von insgesamt 420 Schüler/inne/n 296 (71 %) in die Klasse 10 versetzt und haben somit die Berufsbildungsreife erworben.

In der Klassenstufe 10 erhielten von 192 Schüler/innen 162 (84 %) die erweiterte Berufsbildungsreife, vereinzelt, die Fachoberschulereife.

Von allen Jugendlichen, die die Schule im *Produktiven Lernen* verlassen haben, hatten 72 einen Ausbildungsvertrag, 74 nahmen an einer berufsvorbereitenden Maßnahme teil, 51 hatten eine andere Anschlussperspektive, 16 waren arbeitslos, sechs besuchten eine andere Schule, ein Jugendlicher hatte eine Arbeitsstelle. Über die weiteren 23 Jugendlichen gibt es keine Angaben (siehe Diagramm).



Anschlüsse der Jugendlichen nach Abschluss des *Produktiven Lernens* im Zeitraum 2002/03 – 2004/05.

In der Übersicht ist der Verbleib der Jugendlichen aus dem Schuljahr 2005/06 noch unberücksichtigt, da die genauen Daten hierzu erst Ende April 2007 vorliegen werden.

Eine weitere Differenzierung dieser Befunde zeigt, dass die Schüler und Schülerinnen, die die neuen Anforderungen als leichter empfinden, sich überwiegend in Berufsvorbereitungslehrgängen befinden. Die Schüler und Schülerinnen, die sich in einer Ausbildung befinden und eine Berufsschule besuchen, sehen sich eher höheren Anforderungen ausgesetzt.

### Kapitel III:

## Die Kompetenzentwicklung der Teilnehmer/innen des *Produktiven Lernens*

Der Kompetenzbegriff wird in der bildungstheoretischen Diskussion und den verschiedenen Disziplinen sehr unterschiedlich definiert. In den folgenden Ausführungen werden vier Kernkompetenzen unterschieden: „personale Kompetenz“, „soziale Kompetenz“, „fachliche Kompetenz“ und „Methodenkompetenz“, wie sie in der Praxis der beruflichen Bildung unterschieden werden. Dies entspricht dem Blickwinkel der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung durch *Produktives Lernen*, da *Produktives Lernen in Brandenburg* in den Klassenstufen 9 und 10 angeboten wird und die Teilnehmer/innen sich an der ersten Schwelle zum Arbeitsmarkt befinden.

Die Realisierung der Bildungsziele des *Produktiven Lernens* erfolgt innerhalb der Bildungsteile *Lernen in der Praxis*, *Kommunikationsgruppe*, *Deutsch*, *Mathematik* und *Englisch* sowie weitere *Lernbereiche im Produktiven Lernen* und *Wahlpflicht*. An allen Standorten *Produktiven Lernens in Brandenburg* wurde dem Bildungsteil *Lernen in der Praxis* ein hoher Stellenwert zugeschrieben. Dies entspricht der bildungstheoretischen Grundlage des *Produktiven Lernens*, seiner Tätigkeitsorientierung und dem Wunsch der Jugendlichen nach praktischen Tätigkeiten im „wirklichen Leben“. Um den Praxislernort tatsächlich als anderen Lernort begreifen zu können, bedürfen die Jugendlichen der Auseinandersetzung mit ihren eigenen Interessen und Fähigkeiten. Diese bilden die motivationale Basis, um sich für einen Praxislernort zu entscheiden und sich den verschiedenen Anforderungen der Praxis zu stellen.

Sich der Praxis zu stellen, bedeutet im *Produktiven Lernen* nicht nur, Aufgaben an Praxisplätzen zu erfüllen, sondern aus den Tätigkeiten vor Ort Aufschluss darüber zu gewinnen, was zu deren Ausübung an Wissen und Können erforderlich ist, und die Bereitschaft, sich diese Grundlagen in den schulischen Bildungsteilen auch anzueignen. Die intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Person, wie sie im ersten Bildungsziel des *Produktiven Lernens* verankert ist, ist hierfür unumgänglich.

Die Bereitschaft und die Befähigung zur kritischen Selbstwahrnehmung ist im Rahmen der Kompetenzentwicklung der personalen Kompetenz zuzurechnen. Die Grundlage zur Entwicklung und zum Ausbau einer personalen Kompetenz durch *Produktives Lernen* wird bereits in der *Orientierungsphase* gelegt. Analog der Entwicklung der personalen Kompetenz bietet das *Produktive Lernen* durch die enge Verknüpfung von Praxis und fachlichem Lernen die Ausdifferenzierung fachlicher und sozialer Kompetenz sowie der Methodenkompetenz.

In einer Befragung von 51 Abgänger/inne/n aus dem *Produktiven Lernen in Brandenburg* der Klassenstufe 10 des Schuljahres 2006 wurde deren Einschätzung auf die Vorbereitung auf eine Berufsausbildung bzw. Berufstätigkeit im *Produktiven Lernen* erfragt.<sup>8</sup> Anhand der gesellschaftlichen Ernstsituation „Berufsbewerbung“, deren Planung, Umsetzung und Reflexion, wurde die Vorgehensweise der Jugendlichen erfasst. Intention des Fragebogens war,

---

<sup>8</sup> Fragebogen zur Einschätzung der Vorbereitung auf eine Berufsausbildung bzw. Berufstätigkeit in Projekten *Produktiven Lernens an Schulen in Brandenburg*.

Aufschluss darüber zu gewinnen, ob und wie Jugendliche im *Produktiven Lernen* heuristische Kompetenz entwickelten.

Der Fragebogen gliederte sich in drei Abschnitte analog den drei Hauptbildungszielen des *Produktiven Lernens*: Erschließung der eigenen Person für *Produktives Lernen*, Erschließung der gesellschaftlichen Praxis für *Produktives Lernen* und Erschließung von Kultur für *Produktives Lernen*. Die Antwortkategorien waren überwiegend vierstufig und umfassten die Möglichkeiten „gar nicht“, „kaum“, „ziemlich“ und „völlig“ im Hinblick auf Übereinstimmung mit der Frage oder waren mit „ja“ oder „nein“ zu beantworten. In der Folge werden Ergebnisse daraus aufgezeigt und im Kontext der Kompetenzentwicklung betrachtet.

## 1 Erschließung der eigenen Person für *Produktives Lernen*

Zum ersten Bildungsziel Erschließung der eigenen Person für *Produktives Lernen* wurden insgesamt elf Fragen gestellt. Sie lassen sich folgenden Kategorien zuordnen:

- Wahl von Praxisplätzen nach Interessen,
- Interessenentwicklung,
- Lernbereitschaft,
- Kommunikation,
- Persönlichkeitsentwicklung,
- berufliche Vorstellungen und Vorbereitung auf praktische und theoretische Berufsausbildung.

Die Befragung führte zu folgenden Ergebnissen:

### *Wahl von Praxisplätzen*

Auf die eingangs gestellte Frage „Konntest Du die Praxisplätze nach Deinen Interessen auswählen?“ antworteten von den insgesamt 51 (100 %) Jugendlichen 39 (76,5 %) mit „völlig“ und 12 (23,5 %) mit „ziemlich“. Dies ist für eine Flächenregion wie Brandenburg eine überraschend gute Quote, bedenkt man, dass eine erfolgreiche Suche nach einem interessierenden Praxislernort ja nicht alleine vom bzw. von der Jugendlichen abhängt, sondern verschiedenartige Bedingungen darauf Einfluss nehmen, z. B. das regionale Angebot an Praxisplätzen.

### *Interessenentwicklung*

Hinsichtlich der Beschäftigung mit Neuem und der Ausdifferenzierung bereits vorhandener Interessen durch Praxiserfahrungen wurde bei den Jugendlichen eine positive Entwicklung deutlich. Interessant ist vor allem, dass die Entwicklung des Interesses an die Ausübung von interessierenden Tätigkeiten geknüpft war, während eine generelle Interessenverlagerung nicht stattfand.

Hierzu die drei Frageimpulse mit den jeweiligen Ergebnissen:

- „Haben Dich Tätigkeiten am Praxisplatz neugierig gemacht, mehr darüber zu erfahren?“ 24 Jugendliche (47,1 %) gaben hier „völlig“ an und weitere 24 (47,1 %) „ziemlich“. Lediglich drei Jugendliche (5,9 %) antworteten mit „kaum“.



- „Hast Du im *Produktiven Lernen* neue Interessen an Tätigkeiten in der Praxis entwickelt?“ Hier gaben insgesamt 62 % (n = 31) „völlig“ an, 26 % (n = 13) „ziemlich“ und 12 % (n = 6) „kaum“.
- „Haben sich Deine Interessen durch die Erfahrungen an den Praxisplätzen verändert?“ Hier gaben 25 % (n = 12) „völlig“ 39,6 % (n = 19) „ziemlich“ an, allerdings haben auch 33,3 % (n = 16) „kaum“ eine Veränderung verzeichnet.

#### *Lernbereitschaft*

Auch hinsichtlich der Lernbereitschaft zeigte sich eine signifikante Entwicklung. Auf die Frage „Ist Deine Lernbereitschaft durch die Praxiserfahrung größer geworden?“ antworteten 41,2 % (n = 21) mit „völlig“ und 52,9 % (n = 27) mit „ziemlich“. Lediglich bei 5,9 % (n = 3) ergab sich nach eigener Einschätzung kaum eine oder keine Veränderung.

An den Ergebnissen wird zudem sehr deutlich, wie motivationale Merkmale z.B. das Explorationsverhalten und das Verfolgen von Interessen, die Lernbereitschaft der Jugendlichen erhöhen.

#### *Kommunikation*

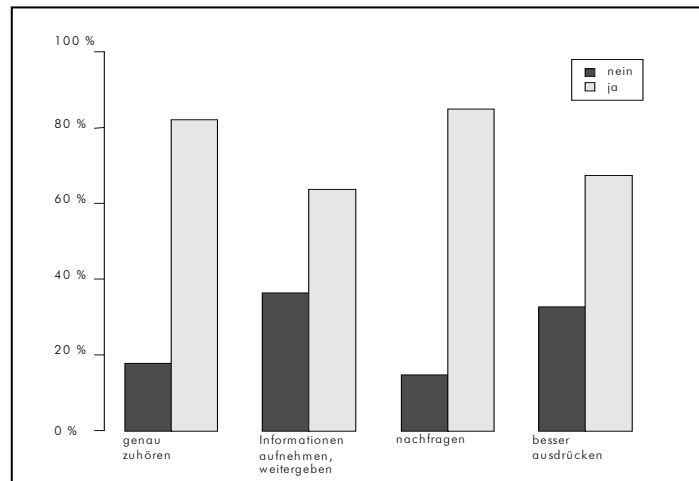
Der Bildungsteil *Kommunikationsgruppe* stellt im *Produktiven Lernen* neben der *Individualen Bildungsberatung* sicher, dass eine gezielte Lernplanung und eine Umsetzung der Planung durch die Jugendlichen erreicht werden kann. Den kommunikativen und interaktiven Fähigkeiten kommt hierbei ein hoher Stellenwert zu. Dass beide Aspekte sich bei den Jugendlichen zu einer kommunikativen und sozialen Kompetenz entwickeln können, zeigen die Ergebnisse aus der Befragung.

Bei einer Einschätzung der Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten („Haben sich im *Produktiven Lernen* Deine sprachlichen Fähigkeiten verbessert?“) gaben 21,3 % (n = 10) „völlig“ und weitere 57,4 % (n = 27) „ziemlich“ an. 21,2 % (n = 10) haben bei sich „kaum“ eine (19,1 %) oder gar keine Entwicklung (2,1 %, n = 1) wahrgenommen.

Um weitere Informationen zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz zu erhalten, wurden die Jugendlichen aufgefordert, aus den folgenden vier Subkategorien das für sie Zutreffende anzukreuzen. Die Ergebnisse waren:

- Ich kann bei Gesprächen genau zuhören. (82,2 %)
- Ich kann Informationen aufnehmen und detailliert und fachbezogen weitergeben. (63,8 %)
- Ich traue mich nachzufragen. (85,1 %)
- Ich kann mich generell sprachlich besser ausdrücken als früher. (67,4 %).

Hierbei zeigte sich folgende Verteilung:



### Persönlichkeitsentwicklung

Bei der Einschätzung der persönlichen Entwicklung („Hast Du Dich persönlich weiterentwickelt?“) zeichnete sich ebenfalls ein sehr gutes Ergebnis ab. Es stellten 88,9 % (n = 40) fest, dass sie sich „völlig“ (35,6 %) bzw. „ziemlich“ (53,3 %) weiter entwickelt haben. Lediglich 11,1 % (n = 5) konnten kaum eine persönliche Entwicklung ausmachen.

Um eine Differenzierung hinsichtlich bestimmter Komponenten der Persönlichkeitsentwicklung zu erhalten, wurden die Jugendlichen aufgefordert, Eigenschaften (Faktoren) anzukreuzen, die auf sie zutreffen. Die nachfolgende Tabelle gibt eine Ergebnisübersicht:

	ja		nein	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Übernahme mehr Verantwortung	39	78,0	11	22,0
Kann meine Angelegenheiten besser regeln	33	66,0	17	34,0
Bin selbstbewusster geworden	38	76,0	12	24,0
Gebe nicht mehr so leicht auf	38	76,0	12	24,0
Bleibe an einer Sache dran, wenn ich sie erreichen möchte	35	70,0	15	30,0
Bin zuversichtlicher geworden, was meine berufliche Perspektive anbelangt	39	78,0	11	22,0
Kann mit Enttäuschungen besser umgehen	27	54,0	23	46,0
Kann Alternativen entwickeln, wenn eine Sache nicht gelingt	32	64,0	18	36,0
Kann meine Leistung besser einschätzen	33	66,0	17	34,0
Kann besser eigene Entscheidungen treffen	33	67,3	16	32,7

In der Übersicht heben sich vier Eigenschaften (Faktoren) deutlich von den anderen ab. So zeigt sich z. B. in der Übernahme von Verantwortung sowie in einer zuversichtlicheren Einschätzung, der beruflichen Perspektive ein hoher Zuwachs (78 %), den die Jugendlichen an sich selbst wahrnehmen konnten. 76 % entwickelten mehr Selbstbewusstsein und ebenfalls 76 %, geben weniger schnell auf, 70 % bleiben „an einer Sache dran“, die sie erreichen wollen, und 67,3 % haben gelernt, besser eigene Entscheidungen zu treffen.

Darüber hinaus sind 66 % in der Lage, ihre Leistungen genauer einzuschätzen. Der Umgang mit Enttäuschungen gelingt 54 % besser, seit sie im *Produktiven Lernen* sind und 64 % geben an, dass es ihnen leichter fällt, Alternativen zu entwickeln, wenn etwas nicht gelingt oder sich nicht realisieren lässt.

Mit Blick auf die bevorstehende berufliche Ausbildung bzw. die Aufnahme einer Arbeitstätigkeit sind die genannten Entwicklungen als günstig für die personale Kompetenz der Jugendlichen zu interpretieren.

### *Berufliche Vorstellungen und Vorbereitung auf praktische und theoretische Berufsausbildung*

Der Bildungsteil *Lernen in der Praxis* ist der zentrale Bestandteil im *Produktiven Lernen*, was sich auch im Stundenvolumen widerspiegelt (17 Stunden wöchentlich). Durch die Praxiserfahrungen in realen Arbeitssituationen in handwerklichen Betrieben oder im Dienstleistungsbereich etc. über sechs Trimester in zwei Jahren erhalten die Jugendlichen gute Einblicke in das Arbeitsleben allgemein (Arbeitsorganisation, Arbeitsabläufe, Interaktionsstrukturen etc.) sowie die Fähigkeiten und Kenntnisse, die die Ausübung der verschiedenartigen Tätigkeiten verlangt. Den Zweck des fachlichen Lernens zu erfahren, d. h. den Bedarf an mathematischen und/oder sprachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten tatsächlich zu erleben, hilft den Jugendlichen auch, klarere Vorstellungen über ihre berufliche Perspektive zu entwickeln.

Klarere berufliche Vorstellungen durch das *Produktive Lernen* erhielten insgesamt 90,2 % der befragten Jugendlichen; (lediglich) 9,8 % (n = 5) konnten kaum bis keine berufliche Vorstellung entwickeln. Auf eine Berufsausbildung bzw. Berufstätigkeit fühlen sich 96 % (n = 48) gut vorbereitet, wobei sich immerhin 96,1 % (n = 49) gut auf die Praxis vorbereitet sehen und (immerhin) 77,6 % (n = 38) für sich sagen können, auch für die Berufsschule genügend vorbereitet zu sein. Allerdings glauben 22,4 % (n = 11) auf die Anforderungen in der Berufsschule kaum (20,4 %) bis gar nicht (2 %) vorbereitet zu sein. Die folgende Tabelle gibt Aufschluss über die detaillierte Verteilung.

	völlig		ziemlich		kaum		gar nicht	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
Hast Du durch das <i>Produktive Lernen</i> klarere berufliche Vorstellungen bekommen?	25	49,0	21	41,2	3	5,9	2	3,9
Fühlst Du Dich durch das <i>Produktive Lernen</i> auf eine Berufsausbildung oder eine Berufstätigkeit vorbereitet?	20	40,0	28	56,0	2	4,0	0	0
Fühlst Du Dich auf die praktische Berufsausbildung genügend vorbereitet?	21	41,2	28	54,9	2	3,9	0	0
Fühlst Du Dich auf die theoretische Berufsausbildung (Berufsschule) genügend vorbereitet?	7	14,3	31	63,3	10	20,4	1	2,0

## 2 Erschließung der gesellschaftlichen Praxis für *Produktives Lernen*

Zum zweiten Bildungsziel Erschließung der gesellschaftlichen Praxis für *Produktives Lernen* wurden sieben Fragen gestellt, die auf die Bewerbungstätigkeit, als eine gesellschaftliche Praxis der Jugendlichen, abzielten. Intention hierbei war, Aufschluss über die Planung, Durchführung und Reflexion dieser „Ernstsituation“ zu gewinnen. Darüber hinaus wurde erfragt, wer auf seine/ihre Bewerbung hin einen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz erhalten hat und ob dieser den eigenen Interessen entspricht. Die nachfolgenden Tabellen geben einen Überblick hierzu.

	völlig		ziemlich		kaum		gar nicht	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
Hast Du Deine Bewerbungstätigkeit geplant und vorbereitet?	17	37,0	20	43,5	8	17,4	1	2,2

Aus der Übersicht wird deutlich, dass 80,5 % (n = 37) ihre Bewerbung planten und Vorbereitungen dafür getroffen haben. Zu vernachlässigen ist allerdings nicht, dass immerhin 19, % (n = 9) kaum eine oder keine Planung vornahmen.

Welcher Art die Planung und Vorbereitung war, zeigt die nächste Tabelle:

	ja		nein	
	Anzahl	%	Anzahl	%
Ich habe überlegt, was für eine Bewerbung erforderlich ist	36	80,0	9	20,0
Ich habe meine Bewerbungsunterlagen selbständig zusammengestellt	35	77,8	10	22,2
Ich habe mich auf ein mögliches Vorstellungsgespräch vorbereitet	33	75,0	11	25,0
Ich habe meine Vorbereitungen zielgerichtet durchgeführt	28	62,2	17	37,8
Ich habe mich nach Ablehnungen woanders beworben	26	57,8	19	42,2
Ich habe nach Ablehnung meine Bewerbungen anders gestaltet	12	26,7	33	73,3

Deutlich hervor treten hier die 80 %, die der konkreten Bewerbungsaktivität Überlegungen vorschalteten, um diese den Ansprüchen entsprechend zu gestalten. Positiv hebt sich auch die Selbständigkeit bei der Zusammenstellung der Unterlagen ab. 77,8 % benötigten hierbei keine Unterstützung. Ebenfalls positiv ist die Quote von 75 % hinsichtlich der Vorbereitung auf ein mögliches Vorstellungsgespräch zu sehen.

Von Interesse ist aber auch die Verteilung in Bezug auf die Zielgerichtetheit des Vorgehens. 62,2 % nahmen für sich in Anspruch, ihre Bewerbungsaktivitäten zielgerichtet vorgenommen zu haben.

Im Umgang mit Bewerbungsablehnungen zeigten sich Verhaltensveränderungen hinsichtlich von Alternativen. Während eine erneute Bewerbung in einem anderen Betrieb von insgesamt 57,8 % der Jugendlichen vorgenommen wurde, fand eine inhaltliche Überarbeitung der Bewerbungsunterlagen nur bei 26,7 % statt.

Betrachtet man die Ergebnisse mit Blick auf die Teilziele des Bildungsziels *Erschließung der gesellschaftlichen Praxis für Produktives Lernen*, nämlich Bedingungen von Tätigkeiten untersuchen, Tätigkeiten planen, vorbereiten, zielgerichtet durchführen und reflektieren sowie neue Schlüsse daraus ziehen, ist festzuhalten, dass die befragten Jugendlichen, bezogen auf die Bewerbungstätigkeit, diese Ziele überwiegend erreichten.

Die Zurückhaltung der Jugendlichen bei erneut erforderlicher Bewerbung oder bei der Überarbeitung der Bewerbungsunterlagen ist erst im Kontext der tatsächlich zustande gekommenen Ausbildungsverträge zu verstehen. Über die Erfolgsquote der Bewerbungen zum Zeitpunkt der Befragung (Juni 2006) lässt sich noch keine definitive Aussage treffen, da die Rückmeldungen von Seiten der Betriebe etc. zum Teil noch ausstanden. Von den 51 befragten Jugendlichen beantworteten 44 die Frage, ob sie einen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz erhalten haben. 27,3 % (n = 12) hatten tatsächlich zu diesem Zeitpunkt die Zusage zu einem Ausbildungsplatz bekommen. Dass sich dieses Ergebnis nicht alleine auf das Bewerbungsverhalten zurückführen lässt, sondern unterschiedlichste Faktoren darauf Einfluss nehmen, ist selbstverständlich. Vor allem die wenig aussichtsreiche Ausbildungs- und Arbeitsmarktlage für Jugendliche in Brandenburg ist hier zu berücksichtigen. Zieht man die Statistik des Schuljahres 2005/06 zum Faktor Schulabschluss heran, so verstärkt sich die zuvor genannte Annahme für die Region Brandenburg, da von den insgesamt 57 Abgänger/innen aus Klasse 10 (von denen sich 51 an der Befragung beteiligten) 84 % (n = 48) die erweiterte Berufsbildungsreife (82 %) und 2 % die Fachoberschulreife (n = 1) erreichten, so dass sich das Ergebnis nicht auf fehlende Abschlüsse reduzieren lässt.

Nach Abschluss der Jahresstatistik 2006 hatten von den insgesamt 57 Teilnehmer/innen der 10. Klasse 35 % (n = 20) einen Ausbildungsplatz erhalten, davon 13 im Dualen System, und zwei weitere Teilnehmer/innen konnten eine Berufstätigkeit bzw. ein Praktikum mit anschließender Ausbildungsoption aufnehmen, so dass positive Abweichungen zwischen den beiden Erhebungszeiträumen zu verzeichnen sind.

Fasst man die Ergebnisse innerhalb dieses Abschnittes unter dem Gesichtspunkt des Kompetenzerwerbs zusammen, so wird deutlich, dass die befragten Jugendlichen wichtige Fähigkeiten ausbilden konnten, die der personalen Kompetenz wie auch der fachlichen Kompetenz und der Methodenkompetenz zuzuordnen sind.

### 3 Erschließung von Kultur für *Produktives Lernen*

Zum Bildungsziel *Erschließung von Kultur für Produktives Lernen* standen vier Fragen im Mittelpunkt mit der Intention, Einblick in Fragestellungen der Jugendlichen zu gewinnen, die im Kontext ihrer Bewerbungstätigkeit angesiedelt waren. Die intentionalen Frageimpulse umfassten:

- generelle Auseinandersetzung mit der bevorstehenden Berufsausbildung,
- Verortung der Berufsausbildung,
- formale und fachliche Voraussetzungen für die angestrebte Ausbildung.

Die Ergebnisse in der sich anschließenden Tabelle zeigen, dass eine Berufsausbildung für die Jugendlichen sehr wichtig ist, was eng an die Vorstellung anknüpft, mit einer Berufsausbildung bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu haben. Hierin spiegelt sich ne-

ben der Erwerbsnotwendigkeit der in der Gesellschaft verankerte hohe Stellenwert von Erwerbsarbeit und die Selbstwertsteigerung des einzelnen durch Teilhabe am Arbeitsmarkt.

	völlig		ziemlich		kaum		gar nicht	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
Ist es für Dich wichtig eine Berufsausbildung zu machen?	44	88,0	5	10,0	1	2,0	0	0
Glaubst Du, dass sich durch eine Berufsausbildung die Chancen erhöhen, einen Arbeitsplatz zu bekommen?	29	59,2	16	32,7	4	8,2	0	0

Dementsprechend beschäftigten sich die Jugendlichen im Vorfeld ihrer Bewerbungstätigkeit mit ihren beruflichen Vorstellungen. 80,4 % der befragten Jugendlichen haben sich mit ausbildungsrelevanten Fragestellungen beschäftigt. Vor allem die inhaltliche Frage, „Was möchte ich beruflich machen?“, stellten sich 80 %, gefolgt von der Frage nach dem Wo?, also einer betrieblichen oder vollschulischen Ausbildung, mit 72,5 %. Von besonderem Interesse ist hierbei, dass 82,5 % der Jugendlichen sich damit beschäftigten, ob sie für eine Berufsausbildung die erforderlichen Kenntnisse, z. B. in Mathematik oder Deutsch, mitbringen, sich also in ausreichendem Maße Werkzeuge der Kultur aneignen konnten. Ebenso fragten sich 87,5 %, ob sie den erforderlichen Schulabschluss für die angestrebte Ausbildung nachweisen können.

In der Auseinandersetzung mit diesen Fragen treten kulturell vermittelte Haltungen in Erscheinung, gewinnt die Aneignung von Kultur persönliche Relevanz. Dies veranschaulicht nicht zuletzt auch die Aussage von immerhin 87 % der Jugendlichen, dass sie bei ihrer Bewerbung im *Produktiven Lernen* erworbene Kenntnisse anwenden konnten.

Wenn bei den voranstehenden Untersuchungen von den vier Kernkompetenzen „personale Kompetenz“, „soziale Kompetenz“, „fachliche Kompetenz“ und „Methodenkompetenz“ ausgegangen wurde, dann zeigt sich, dass im Verfolgen der Bildungsziele des *Produktiven Lernens* diese Kompetenzbegriffe einer Erweiterung bedürfen: Die Jugendlichen weisen am Beispiel der Ausbildungsbewerbung Kompetenzen auf, die zur Bewältigung bestimmter lebenspraktischer Anforderungen und damit der Fähigkeit zur Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation notwendig sind. Im Kontext der Bildungsziele des *Produktiven Lernens* wird aus den Ergebnissen deutlich, dass die Kompetenzentwicklung der Jugendlichen im *Produktiven Lernen* mit dem Begriff der „aktuellen Kompetenz“ gefasst werden könnte, die die subjektive Einschätzung der eigenen Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten darstellt und sich damit aus „heuristischer“ und „epistemischer Kompetenz“ zusammensetzt.<sup>9</sup> *Produktives Lernen* leistet, wie die Ergebnisse veranschaulichen, einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung „aktueller“ Kompetenz.

<sup>9</sup> vgl. Dörner, Dietrich. Aktuelle Kompetenz. In: <http://de.wikipedia.org/wiki/Kompetenz> (17.04.2007)

#### 4 Berufliche Perspektiven nach Abschluss des *Produktiven Lernens*

Am Ende der vierjährigen Versuchsphase *Produktives Lernen an Schulen in Brandenburg* wurden Abgänger/innen der Klassenstufe 10 aus den sieben beteiligten Schulprojekten vier Monate nach Abschluss der Schule zu ihrem beruflichen Werdegang befragt. Die Ergebnisse der Befragung erheben keinen Anspruch auf Repräsentativität, da lediglich Abgänger/innen eines Jahrgangs befragt wurden. Sie sind ergänzend zum vorherigen Abschnitt zu verstehen.

Von den 57 Jugendlichen, die im Schuljahr 2006 das *Produktive Lernen* nach Klasse 10 verließen, nahmen 35 Jugendliche die Einladung zu einer Gruppendiskussion an ihrer ehemaligen Schule an. Die Beteiligung variierte an den Standorten dabei zwischen zwei und sieben Teilnehmer/innen.

Intention der Gruppendiskussionen war es, Auskunft über die Aufnahme von Ausbildung bzw. Arbeitstätigkeit im Anschluss an das *Produktive Lernen* zu erhalten bzw. zu erfahren, wie die Jugendlichen damit umgingen, wenn sich bis zum Gesprächstermin keine berufliche Perspektive ergeben hatte. In diesem Kontext war von Bedeutung, wie die Jugendlichen aufgrund erworbener Kompetenzen ihre beruflichen Anschlüsse planten und in der Planungsumsetzung vorgingen, was ihnen Schwierigkeiten bereitete, sie aber auch herausforderte, und wie sie mit „Leerlaufsituationen“ verfahren. Das Erkenntnisinteresse richtete sich somit auf die Handlungs- und Problemlösestrategien im Kontext der „aktuellen Kompetenz“ (vgl. im vorigen Abschnitt), in deren Zentrum die subjektive Einschätzung der eigenen Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten steht.

Um eine Personzentrierung mit ihren je subjektiven Schwerpunktsetzungen zu ermöglichen, war das Gespräch offen gestaltet, was methodisch durch Frageimpulse realisiert wurde. Die Jugendlichen hatten durch diese Form der Gesprächsführung die Möglichkeit, Inhalte selber zu gewichten.

Zu Beginn des Gesprächs wurden die Jugendlichen gebeten zurückzublicken. Sie sollten versuchen, sich zu erinnern, was ihnen beim Verlassen der Schule wichtig war. Damit wurde zu den folgenden Frageimpulsen übergeleitet:

- Erwartungen an die Zeit nach der Schule,
- Vergleich der Praxiserfahrungen im *Produktiven Lernen* mit denen in der Ausbildung oder an einem Arbeitsplatz,
- Unterschiede zwischen den theoretischen Anforderungen im *Produktiven Lernen* und in der Berufsschule,
- Schwierigkeiten im Anschluss an die Schule,
- Umgang mit diesen Schwierigkeiten,
- Umgang mit An- und Herausforderungen.

Für eine inhaltsanalytische Auswertung wurden diese Frageimpulse wie folgt katalogisiert (vgl. Mayring, 2000)<sup>10</sup>:

- Erwartungen, Ziele, Realisierung der Ziele,
- Leistungsanforderungen (schulisch, betrieblich),
- Herausforderungen,

---

<sup>10</sup> Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-d/2-00inhalt-d.htm> (10.01.2007)

- Veränderungen, Reifung,
- Erfahrungen mit dem *Produktiven Lernen*.

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt analog der inhaltlichen Kategorien und basiert auf den Originalaussagen der Jugendlichen.

### **Erwartungen, Ziele, Realisierung**

In den Gruppendiskussionen wurde hinsichtlich der Frage "Was hatten Sie für Erwartungen an die Zeit nach der Schule?" deutlich, dass alle auf eine Lehrstelle hofften. Ein Werdegang ohne Ausbildung (ungelernte Tätigkeiten) wird von keinem Schüler und keiner Schülerin in Erwägung gezogen. Aus den Antworten werden Anstrengungen erkennbar, einen Ausbildungsplatz zu finden. So wurden Bewerbungen verschickt und auch Vorstellungsgespräche geführt. Explizit tritt in diesem Zusammenhang Zielstrebigkeit zu Tage, wie in der folgenden Aussage deutlich wird.

*„Meine Erwartung war (...), was ich mir damals vorgenommen hatte, den Abschluss zu bekommen, um nun mal die Lehrstelle anzufangen.... Ja, da hab ich mir die Ziele auch gesetzt. Na ja, jetzt hast du zwei Jahre dafür gekämpft, hast viel gemacht, also probier auch, dass du was aus den ganzen Sachen machst, was man nun auch gelernt hat, um das einfach alles mal von der theoretischen Sache auch in der Praxis anzuwenden. Hat auch geklappt.“*

„Geklappt“ hat es auch bei einer weiteren Jugendlichen:

*„Ich hab vorher Praktikum im Kindergarten gemacht, hab mich dann darauf beim ... beworben, hab da auch ne Lehrstelle gekriegt als Kinderpfleger.“*

Bei einem anderen Jugendlichen haben die intensiven Bemühungen hingegen vorerst zu keinem Erfolg geführt:

*„Ich hab eigentlich gedacht: ne Lehrstelle, neue Freunde kennen lernen, wenn man in der Berufsschule ist. Aber na ja. Wurde ja nischt. Ich such immer noch. Mal gucken, vielleicht wird's ja noch was. Vielleicht find ich ja noch was. ... Ja, ich hab jetzt andere Sachen mich beworben noch. ... Hab mich noch ... weiß nicht ... bestimmt 15 Bewerbungen danach immer noch geschrieben an verschiedene ... Betriebe.“*

Ein weiterer Jugendlicher fasst die Situation, ohne Lehrstelle zu sein, in folgende Worte:

*„... Macht keinen Spaß. Man wird bekloppt. Man kommt total aus der Routine raus. Hast kein wirkliches Zeitgefühl mehr, ganz, ganz, ganz doll irgendwie depressiv so, also macht keinen Spaß. Dass man keine Perspektive hat, dass man irgendwie überall abgelehnt wird. Und das kommt ... hat ja nicht nur mit dem Abschluss an sich zu tun.... Entweder ist man unterqualifiziert oder man ist zu gut oder es gibt zu viele Bewerber an sich. Und da spielt halt Glück auch eine große Rolle irgendwie; finde ich jedenfalls.“*

Auf die Frage, wie die Situation, ohne Lehrstelle zu sein, denn gemeistert wird, antwortete ein Jugendlicher:

*„Wie das halt ein Arbeit Suchender meistert: Bewerbungen schreiben und warten und hoffen und ja, mehr nicht.“*



Ein anderer äußert sich wie folgt dazu:

*„Also, ich bin jetzt ausbildungssuchend. Und wenn alle Stränge reißen, muss ich mich irgendwie auch um Arbeit bemühen. Also mir ist es egal, Hauptsache ich sitze nicht die ganze Zeit zu Hause.“*

Verschiedene Beispiele, unterschiedliche Erfahrungen – und dennoch sind sie typisch für die Situation von Schulabgänger/innen mit erweiterter Berufsbildungsreife auch aus dem *Produktiven Lernen*. Wohl wissend um die gesellschaftliche Integrationsfunktion der Erwerbsarbeit („Ausbildung ist ganz wichtig“) und die begrenzte Partizipation am gesellschaftlichen Verteilungsprozess hinsichtlich betrieblicher oder vollzeitschulischer Ausbildungsplätze („... hat ja nicht nur mit dem Abschluss an sich zu tun...“ „... da spielt halt Glück auch eine Rolle“) schaffen diese Jugendlichen sich Strategien, um auf dem Weg zu ihrem Ziel bleiben zu können.

So lassen sich die Schüler/innen, die sich bisher erfolglos beworben haben, in zwei Gruppen aufteilen. Einige suchen nach Alternativen, modifizieren ihre Berufswünsche und bewerben sich über die Stadt- bzw. Landesgrenzen hinaus. Wenn sie keine Chance für eine Ausbildung sehen, dann hoffen sie auf eine ungelernte Arbeit. Diese Schüler/innen erscheinen trotz der negativen Erfahrungen weiterhin motiviert und können ihr Befinden auch artikulieren.

Die zweite Gruppe der erfolglosen Bewerberinnen und Bewerber kann ihre Sorgen, Ängste und Empfindungen weniger gut artikulieren. Diese Jugendlichen erklären ihre Situation mit fehlendem Glück, äußeren Umständen und zeigen die Tendenz, ihre Verantwortung abzugeben.

*„Na ja, mal mit dem Arbeitsamt gesprochen und so. Na ja, und dann hab ich erst mal meine Semesterberichte abgegeben. Ja, und da haben sie zu mir gesagt: Sie suchen eine Lehrstelle und so. Wenn sie was haben, rufen sie mich an.“*

*„Ich hatte die Erwartung, dass ich ne Ausbildung bekomme. Aber leider hat es am Ende doch nicht geklappt, so wie es sollte. Weil einige Betriebe nichts mit der ... mit dem Zeugnis nichts anfangen konnten, einige auch gesagt haben, dass sie dich überhaupt nicht haben wollen und einige fanden mich für zu überqualifiziert. ...“*

Fasst man die Ergebnisse aus den Gesprächen in Zahlen, so zeigt sich folgendes Bild: Zwölf der Befragten haben eine Lehrstelle bzw. einen Ausbildungsplatz gefunden. 20 Jugendliche befinden sich in Berufsvorbereitungslehrgängen oder gehen sonstigen Tätigkeiten nach (soziales Jahr, ungelernte Erwerbstätigkeiten). Vier Schüler/innen bleiben im Projekt *Produktives Lernen* und wiederholen die Klasse 10 (siehe folgende Abbildung).

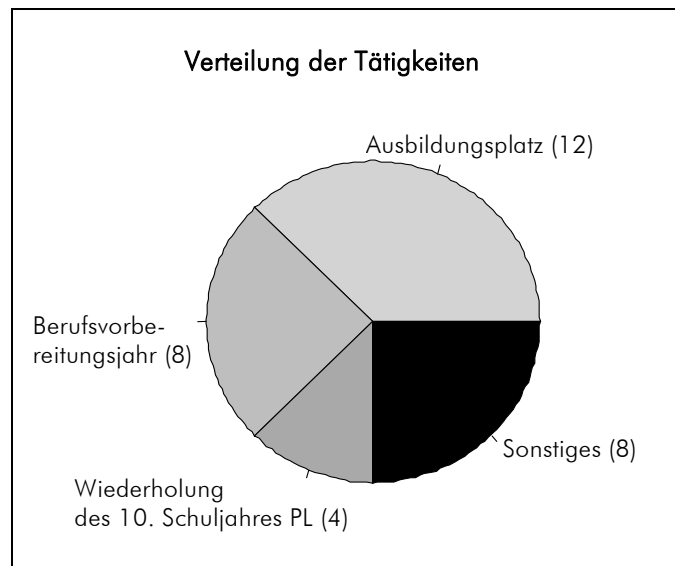


Abbildung 1: Verbleib der Schüler und Schülerinnen nach dem *Produktiven Lernen*.

Die Erfolglosigkeit bei der Lehrstellensuche korrespondiert jedoch nicht mit Interessellosigkeit. Fast alle Schüler/innen zeigen sich beruflich orientiert und formulieren klare Berufswünsche. Die Abbildung 2 gibt die beruflichen Interessen wieder, die in den Gesprächen genannt wurden.

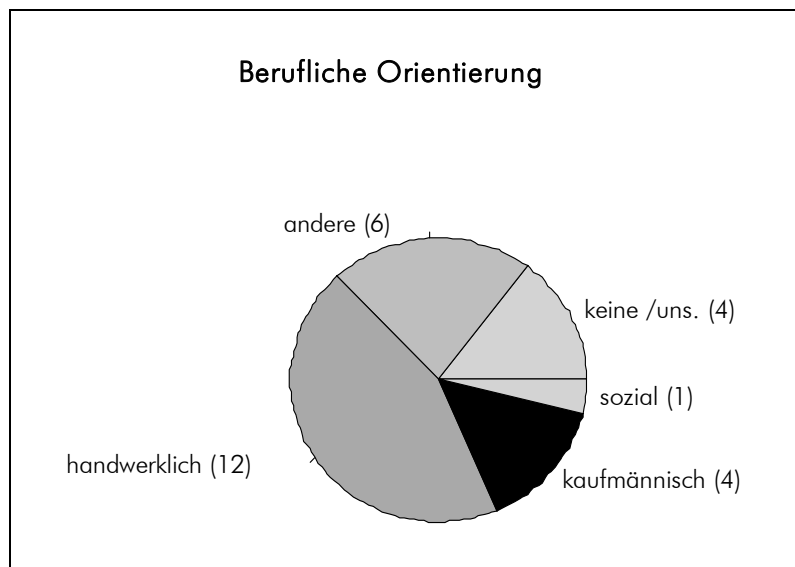


Abbildung 2: Berufliche Orientierung bzw. Berufswünsche der Schüler und Schülerinnen

Der überwiegende Teil der befragten Jugendlichen gibt an, dass die beruflichen Interessen sich aus der Zeit im *Produktiven Lernen* und den vielen Praxiserfahrungen ergeben haben. Die Ausbildungsplätze resultieren etwa zur Hälfte aus den Praxislernorten im *Produktiven Lernen*. Die Jugendlichen mit Ausbildungsplatz sehen zudem ihre beruflichen Wünsche gewahrt.

## Leistungsanforderungen, Herausforderungen

Im Gegensatz zur Zukunftserwartung fallen die Reaktionen zur Leistungsanforderung sehr unterschiedlich aus. So scheinen Schüler und Schülerinnen, die keine Lehrstelle gefunden haben und sich im Berufsvorbereitungsjahr befinden, eher unterfordert, die Berufsschüler und -schülerinnen finden hingegen, dass der Lernanspruch, auch wenn sie sich den schulischen Anforderungen gewachsen fühlen, sie stärker belastet als das *Produktive Lernen*. Sehr deutlich wird dabei, dass das Verständnis der schulischen Anforderungen im Leistungsbereich auch neue soziale Herausforderungen impliziert, wie folgende Äußerungen zeigen:

*„Man wird fast ins kalte Wasser geworfen. Berufsschule, das ist so: Da kriegst du immer was vorgesagt, was du noch nie gehört hast. Dann: Mach das, wird dann gesagt. Mach das und dann ist es gut. Große Hilfe kriegt man auch nicht von Lehrern.“*

*„Es ist schwieriger.“*

*„Bei der alten Schule haben sich die Lehrer viel eingesetzt, sich um einen gekümmert. Aber da (Anm. d. Verf.: Berufsschule) ist es so, dass sogar manche Lehrer gar keinen Bock mehr haben. Und wenn sie (nischts haben), dann unterrichten sie halt so, dass es irgendwelche Themen sind, (wo sich nicht) alle reinfinden können. Das ist dann so: Kiekt euch das an, das ist das und das. Fertig. Mach.“*

*„In der Berufsschule, muss ich sagen, die gehen natürlich anders mit einem um. Auch strenger. Also, ich hab da schon Probleme ....“*

*„Das wird nun alles ein bisschen schneller durchgenommen. Ist ja klar, wir haben immer in drei Wochen nur Berufsschule. Und da kann man sich jetzt nicht ewig an einem Thema aufhängen.“*

Ein Jugendlicher fasst dies in folgende Worte:

*„Das ist ( ), als würde man einem sagen, der noch nie Auto gefahren ist: Fahr Auto.“*

Ein weiterer Schüler beschreibt die neue Situation auch ähnlich:

*„(...) Berufsschule? War erst mal für mich so ein richtiger Schock irgendwie, weil, da sind Regeln auf der Schule, da denkst du echt: Du bist wirklich wie in einem Gefängnis oder so. Ist übelst krass so. Ansonsten der Stoff: Na ja, ich war ja nun Quereinsteiger, musste den ganzen Stoff nachholen. Und das interessiert die Lehrer überhaupt nicht. Du musst einfach das haben. Fertig. (... schon wieder Zensuren...) Aber jetzt habe ich mich langsam reingefunden.“*

*„Unter der Woche, da ist man auch zufrieden, wenn man nach Hause kommt, wenn man arbeiten ist. Meinetwegen ( ) im nächsten Turnus wird dann eine Arbeit geschrieben, da hat man dann wirklich gar nicht so richtig Lust, sich noch mal hinzusetzen, nach acht oder neun Stunden arbeiten. Aber es muss gemacht werden. Da fragt keiner, ja, haben Sie das nicht gemacht? Wollten Sie nicht? Genau so strenge Vorschriften sind zum Beispiel beim Unterricht pünktlich antreten. Eine Minute zu spät – draußen bleiben. Zack. Fehlstunde eingetragen. Bumm. Du hängst da, du kannst nichts dafür, nur weil der Zug zu spät kommt. Nur jetzt mal als Beispiel. Das kann man nicht vergleichen (Anm. d. Verf.: mit PL). Da hat man noch Zeit gehabt. Es ist alles ganz anders. Auch mit den Schülern, das ist alles ganz anders.“*

Die Schwierigkeit, die Aufgaben an der Berufsschule zu meistern, wird von den Jugendlichen zum einen in Verbindung mit den tatsächlichen Fachaufgaben gesehen, aber auch im Umgang mit dem Lerntempo und vor allem der weniger intensiven bis fehlenden Besprechung der Aufgaben durch die Lehrer/innen.

Eine Herausforderung wird aber auch darin gesehen, überhaupt eine Lehrstelle zu finden:

*„Ne Herausforderung? Ne Lehrstelle zu finden, ist eine Herausforderung. ... Berufsschule würde ich vielleicht als ne Herausforderung sehen. Da wieder meine schulischen Leistungen, dann muss ich wieder lernen und Hausaufgaben und so was. Das Lernen ist nicht grad meine große Stärke. Das wär vielleicht eine Herausforderung, die Noten gut zu meistern, also, dass ich gute Noten kriege.“*

Als Herausforderung wird auch der Kontakt zu den anderen Mitschüler/inne/n erlebt. Es wird von den Jugendlichen kritisiert, dass sich viele in der Klasse „daneben benehmen“. Interessant dabei ist, dass die Jugendlichen aus dem *Produktiven Lernen* die Herausforderung für sich darin sehen, sich von diesem Verhalten zu distanzieren bzw., wie ein Jugendlicher unter Zustimmung der anderen meinte, „nicht mitzumachen“.

Neben den schulischen Leistungen, müssen die Schüler und Schülerinnen auch die Arbeitsanforderungen in der Praxis bewältigen. Im Vergleich zum *Produktiven Lernen* wird dies als besondere Herausforderung erlebt. Aus der Schülerperspektive stellen sich die Anforderungen wie folgt dar:

*„Am Anfang ist es ungewohnt. Wenn man erst mal seine Arbeitszeit hat, die ersten zwei, drei Wochen, kommt man von der Arbeit, legt sich hin und ist total müde. ... Muss sich ja auch so einpendeln, das Berufsleben.“*

Betrachtet man die Aussagen der Jugendlichen zu den Leistungsanforderungen und Herausforderungen, so zeigen sich sowohl individuell gelagerte als auch allgemeine. Letztgenannte sind überwiegend im sozialen Bereich angesiedelt, wie die Äußerungen zeigen, sei es das Verhalten der Lehrer/innen an der Berufsschule, das der Mitschüler/innen oder das der Lehrmeister/innen im betrieblichen Alltag. Das Verhalten der Kommunikationspartner/innen zeichnet sich für die Jugendlichen durch mehr Strenge und eine geringere Transparenz aus, als dies im *Produktiven Lernen* der Fall war.

Analysiert man die Ergebnisse im Kontext der Kompetenzentwicklung durch *Produktives Lernen*, dann zeigt sich, dass das Verständnis von Berufstätigkeit eng an deren hohen gesellschaftlichen Stellenwert geknüpft ist, was sich an der persönlichen Bedeutung eines Ausbildungsplatzes festmachen lässt. Jugendliche ohne Ausbildungsplatz erleben sich als ausgeschlossen und neigen dazu, ihren bisherigen schulischen Werdegang und die darin verzeichneten Erfolge (auch Abschlüsse) als wertlos zu definieren, wie einige Äußerungen zeigen.

Darüber hinaus wurde deutlich, dass die Anforderungen nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule als anders gelagert definiert werden als zuvor im *Produktiven Lernen*. Jugendliche mit Lehrstelle erachten z. B. die Anforderungen in der Berufsschule im Gegensatz zum *Produktiven Lernen* als schwieriger. Jugendliche ohne Lehrstelle sehen Anforderungen bzw. Herausforderungen vor allem darin, das Bemühen um einen Ausbildungsplatz nicht aufzugeben. Den befragten Jugendlichen gemeinsam ist, dass sie Problemlösestrate-

gien für sich finden, um ihre Situation für sich handhabbar zu gestalten und auf keinen Fall auszuweichen.

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass in diesen ersten Monaten nach Schulabschluss sich die aktuelle Kompetenz besonders durch die ihr immanente heuristische Kompetenz auszeichnet. Einen neuen Erkenntnisgewinn erzielten z. B. die Jugendlichen ohne Lehrstelle, indem sie sich nicht nur regional, sondern zum Teil auch überregional bzw. bundesweit beworben haben und zudem ihr Spektrum beruflicher Vorstellungen erweiterten. Der Erkenntnisgewinn für Jugendliche mit Lehrstelle ist darin zu sehen, dass sie retrospektiv ihre schulischen Bemühungen, einen qualifizierten Abschluss zu erreichen, positiv bewerten, auch wenn der eigentliche Berufswunsch sich nicht realisieren ließ.

### **Persönliche Veränderungen**

Im Zusammenhang mit Herausforderungen berichten einige Schüler/innen über Veränderungen, die sie mit ihren Erfahrungen im *Produktiven Lernen* verbinden. Hierzu gehören zum Beispiel Teamfähigkeit, Motivation und Zielstrebigkeit. Die Diskrepanzen zwischen Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung sowie die Schwierigkeiten der Schüler/innen, über persönliche Veränderungen zu sprechen, werden im Folgenden deutlich:

Auf die Frage „Haben Sie sich durch das *Produktive Lernen* in Ihrer Persönlichkeit verändert?“ gab es folgende Antworten von Jugendlichen:

„Offener geworden. Teamfähiger.“

„Früher hättest du keinen gefragt: Kannst du mir mal helfen? Hm, offener, teamfähiger.“

„Auch so. Und Sachen durchzuziehen, wenn man sie trotzdem ( ) nicht schafft, und versuchen, es ( ) zu schaffen.“

„Ja, Teamfähigkeit, auch zielstrebig, auch wenn's nicht klappt halt, dass ich nicht so schnell dabei aufgebe. Ja, zwar nicht ganz offener, aber schon ein bisschen.“

Hier zeigt sich, dass der Offenheit und Teamfähigkeit ein hoher Stellenwert zugeschrieben wird. Zudem wird deutlich, dass es sich dabei um personale und soziale Kompetenzen handelt, die sich die Jugendlichen im *Produktiven Lernen* aneignen konnten.

Etwas ausführlicher berichtet ein Mädchen über ihre veränderte Einstellung zur Arbeit und zur Schule:

„Die Arbeitsmoral. Dass man doch wieder Spaß an der Schule hatte, weil man auch Spaß am Arbeiten hat. Und man hat sich früher in der Schule immer gesagt, so arbeiten? Wozu braucht man das eigentlich? So war es bei mir jedenfalls gewesen. Und jetzt, hab doch jetzt mehr Spaß gefunden daran. Auch wo ich jetzt noch diese knappen vier Monate zu Hause gesessen hab. Ich hab mich irgendwann zu Hause gelangweilt gehabt ...“

### **Schul- und Lernerfahrungen im Vergleich**

Die Kommentare der Jugendlichen zu ihren Lernerfahrungen im *Produktiven Lernen* fallen fast ausnahmslos positiv aus. Ein Teil der Schüler/innen gibt an, dass das Schulprojekt als "letzte Chance" wahrgenommen wird, einen Schulabschluss zu bekommen.

*„Na gut, bei uns ist auch im Leben, in der Schule schon einiges schief gelaufen. Und das wäre jetzt quasi mehr oder weniger unsere letzte Chance gewesen, die wir auf jeden Fall genutzt haben: einen guten Abschluss zu kriegen und so. Und wenn man dann so bei der Abschlussfeier das Zeugnis in der Hand hält, ( ) ist schon ein gutes Gefühl.“*

Ein anderer Teil der Befragten empfand den Praxisbezug als besonders hilfreich zur Entwicklung beruflicher Interessen.

*„Es ist sowieso besser mit PL gewesen, weil, da konnte man sich... da konnte man eben mehrere Sachen ausprobieren. Und irgendwie ist man schon draufgekommen, was man nun wirklich machen will. Ist besser, als wenn du jetzt zehn Jahre Schule hast; auf einmal stehst du da, fängst die erste Lehre an, ist totaler Müll. Dann fängst die zweite an. Und dann ist es aus. Du könntest jetzt zwei Jahre machen, könntest da probieren, da probieren, da probieren. Du bist eigentlich automatisch drauf gekommen nach so viel Praktikums, was du... welche Richtung auf alle Fälle du gehen willst. Und da ich es kannte schon, wie es ungefähr abläuft, da hat sich nicht viel geändert, wenn du eine Lehre angefangen hast. Da hast du eigentlich nur Vorteile gehabt.“*

Eine dritte Gruppe von Schülern und Schülerinnen fühlte sich durch die Pädagog/inn/en und das Lernklima besonders unterstützt.

*„Die Lehrer sind auch ganz in Ordnung. Ja, ( ) die Lehrer sind nicht so wie in einer normalen Schule. Da oben, weiß ich nicht. Da hören die gar keinem zu oder so. Hier ist es anders. Da wird uns auch viel mehr geholfen.“*

Vereinzelt wurden jedoch auch Probleme geäußert, die die starke berufspraktische Ausrichtung des *Produktiven Lernens* hervorruft sowie aus der Sicht einiger Schüler/innen klassische Schulfächer betreffen wie z. B. Physik, die zu kurz kommen.

*„Berufsschule... Ja, manche Sachen sind schon relativ schwer, was mir so ein bisschen auch gefehlt hat wieder jetzt im praktischen Lernen, weil Physik nicht soviel mit bei war und was ich jetzt doch ziemlich viel brauche. Aber das klappt auch.“*

Von einem anderen Schüler wird dieses Problem "positiv" umformuliert, da er sich schulisch überfordert fühlte und seinen Abschluss in Gefahr sah.

*„Ich sag mal so: In einer großen Klasse hätte ich den Abschluss nicht bekommen, weil ich da nicht klar gekommen wäre, wäre auch nicht nachgekommen. Auch wie in Mathe und so und die ganzen anderen Sachen: Physik, Chemie. Also, ich hätte ihn nicht ( ) geschafft.“*

Ein Vergleich der neuen schulischen Anforderungen mit den Anforderungen aus dem *Produktiven Lernen* ist der Abbildung 3 abzulesen.

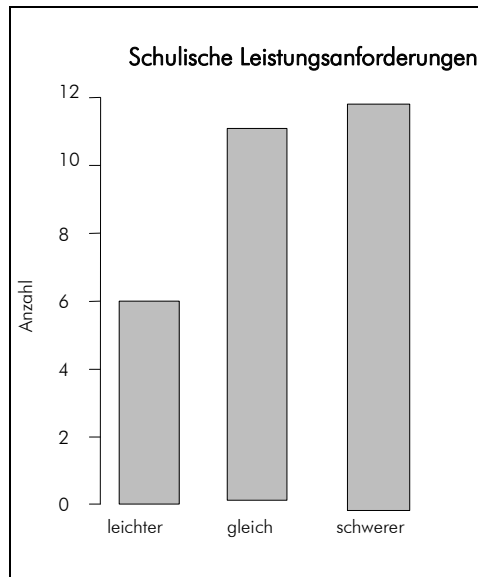


Abbildung 3: Insgesamt gaben 28 Schüler/innen ein eindeutiges Statement zum Anspruchsniveau der Berufsschule im Vergleich zum *Produktiven Lernen* (leichter, gleich schwer oder schwieriger, als die Lernanforderungen im Projekt *Produktives Lernen*).

Eine weitere Differenzierung dieser Befunde zeigt, dass die Schüler und Schülerinnen, die die neuen Anforderungen als leichter empfinden, sich überwiegend in Berufsvorbereitungslehrgängen befinden. Die Schüler und Schülerinnen, die sich in einer Ausbildung befinden und eine Berufsschule besuchen, sehen sich eher höheren Anforderungen ausgesetzt.

## Kapitel IV:

# Pädagog/inn/en des *Produktiven Lernens* – Entwicklung einer neuen Rolle und eines neuen Selbstverständnisses

Das *Produktive Lernen* zum eigenen individuellen Bildungsweg zu machen und die persönliche Entwicklung selbstbestimmt zu gestalten – hierfür brauchen Jugendliche Unterstützung und Begleitung.

Der Aufbau und die qualitative Entwicklung des Modellprojekts *Produktives Lernen an Brandenburger Schulen* hing daher entscheidend von dem sich neu entwickelnden Selbstverständnis der beteiligten Pädagog/inn/en und der Weiterbildung ihrer professionellen Fähigkeiten ab. Im Folgenden soll auf diese Entwicklung näher eingegangen werden.

Betrachtet wird ein Entwicklungsabschnitt von vier Jahren, in dem sich das *Produktive Lernen* als alternatives Bildungsangebot für Jugendliche der Sekundarstufe I an sieben Schulstandorten in Brandenburg etabliert hat. Der Fokus richtet sich dabei auf die neuen pädagogischen Aufgabenfelder, vor die sich die Lehrer/innen, die in das Projekt eingestiegen sind, gestellt sahen.

Ihr bisheriges berufliches Arbeitsfeld wurde weitgehend durch Tätigkeiten und Aufgaben ersetzt, die bisher nur teilweise oder gar nicht zu ihren schulischen bzw. pädagogischen Aufgabengebieten gehörten. Hierzu zählen:

- die Durchführung und Gestaltung *Individueller Bildungsberatungen*,
- die Entwicklung einer thematisch ausgerichteten Gruppenarbeit sowie die interaktive Moderation von Gruppen,
- die Aufbereitung *Produktiver Situationen* und die Verschränkung von Tätigkeit und Bildung,
- die gemeinsame Evaluation der persönlichen Bildungs- und Kompetenzentwicklung mit dem/der (jugendlichen) Teilnehmer/in,
- die Reflexion pädagogischer Prozesse und die Weiterentwicklung des Bildungsangebots,
- die Koordination von Projektentwicklungsaufgaben, eine arbeitsteilige Zusammenarbeit in einem pädagogischen Team und Öffentlichkeitsarbeit.

Um diesem breit gefächerten und vielschichtigen Tätigkeitsfeld gerecht werden zu können, war die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Schlüsselkompetenzen erforderlich, die ein flexibles und dennoch zielorientiertes, situationsangemessenes und personenzentriertes pädagogisches Handeln ermöglichen.

Der Erwerb dieser Kompetenzen wurde durch die Teilnahme der Pädagog/inn/en an einem zweijährigen projektbegleitenden Weiterbildungsstudium des *IPLE* unterstützt. Ziel dieses Weiterbildungsstudiums war es, gemeinsam mit den beteiligten Pädagog/inn/en ein stimmiges pädagogisches Handlungskonzept zu entwickeln und zu realisieren und in diesem Zusammenhang die pädagogischen Kompetenzen weiterzuentwickeln.

Nach dem Weiterbildungsansatz des *IPLE* erfolgt die pädagogische Qualifizierung nicht über die bloße Vermittlung theoretischen und methodischen Fachwissens. Vielmehr wird sie seitens des *IPLE* als tätigkeits- und praxisbezogene Verknüpfung von Wissen und Fähigkei-



ten und damit als Transformationsprozess der jeweiligen pädagogischen Praxis und des eigenen Rollenverständnisses verstanden.

Zentraler Bezugspunkt der pädagogischen Entwicklung und Qualifizierung ist die Begleitung der Bildungsentwicklung der jugendlichen Person. Das bei der Jugendlichen bzw. dem Jugendlichen jeweils bestehende Bedürfnis nach Veränderung des eigenen Bildungs- und Entwicklungsstandes steht im Mittelpunkt des gemeinsamen Prozesses. Hier gilt es, die Stärken und Ressourcen der/des Jugendlichen zu erkennen, aufzugreifen und Entwicklungspotentiale mit ihr/ihm herauszuarbeiten und weiterzuentwickeln. Nicht Defizite der jugendlichen Teilnehmer/inn/en stehen im Vordergrund, sondern deren jeweiliges Können.

Vor diesem Hintergrund setzen sich die Pädagog/inn/en zu den unterschiedlichen neuen Aufgabenfeldern (s. o.) in Beziehung. Selbstreflexivität gehört dabei maßgeblich zur pädagogischen Kompetenzentwicklung und bestimmt die sich neu ausbildende berufliche Rolle bzw. das pädagogische Selbstverständnis einer *Pädagogin* bzw. eines *Pädagogen für Produktives Lernen*.

Wie hat sich dieses Selbstverständnis in den Jahren des Projektaufbaus entwickelt? Was bedeutet es für die beteiligten Pädagog/inn/en, *Pädagogin* bzw. *Pädagoge für Produktives Lernen* zu sein?

Dieser Frage soll im Weiteren nachgegangen werden. Zum einen wird dabei auf Datenmaterial aus einer schriftlichen Befragung zurückgegriffen, an der alle beteiligten Pädagog/inn/en der Projektstandorte teilgenommen haben. In dieser Befragung wurden die Pädagog/inn/en u. a. nach der Veränderung ihres pädagogischen Selbstverständnisses gefragt. Darüber hinaus schätzten sie in Bezug auf unterschiedliche Kriterien die eigene Rollenentwicklung als *Pädagogin* bzw. als *Pädagoge des Produktiven Lernens* ein.

Über die schriftliche Befragung hinaus, wurde mit den Pädagog/inn/en eine Gruppendiskussion zur ihrer Professionalitätsentwicklung im Prozess der Realisierung des *Produktiven Lernens* an ihrem jeweiligen Standort geführt. Auf der Grundlage der in diesem Gespräch geäußerten selbstreflexiven Beobachtungen und Einschätzungen, werden Aussagen aus der schriftlichen Befragung im Hinblick auf folgende Fragen vertiefend beschrieben und analysiert:

- Wie haben die beteiligten Pädagog/inn/en die Entwicklung und Veränderungen ihrer Praxis besonders in der Projektaufbauphase erlebt?
- Wie beurteilen sie ihre eigene pädagogische Kompetenzentwicklung und ihren Qualifizierungsprozess im Kontext der neuen Aufgaben und Tätigkeiten? Auf welche Fragen und Probleme sind sie dabei gestoßen und mit welchen Widersprüchen sahen oder sehen sie sich konfrontiert?
- Wie nehmen sie aus heutiger Sicht die Entwicklung ihrer Rolle als Pädagoge/Pädagogin des *Produktiven Lernens* wahr, und wie schätzen sie die Veränderungen konkret ein?
- Vor welche neuen Fragen und Herausforderungen sehen sie sich nach dem vierjährigen Modellprojekt gestellt?

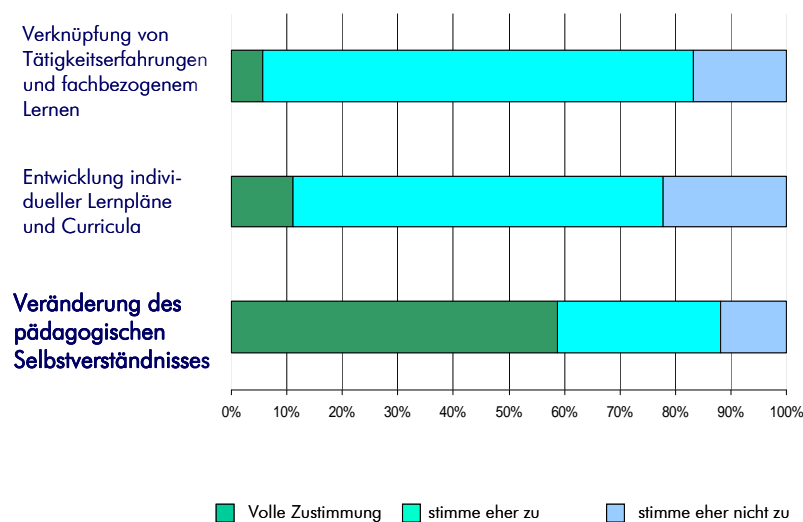
Die Beurteilung des zurückliegenden Entwicklungsprozesses und der dabei vollzogenen Rollenentwicklung und Rollenveränderung erfolgt aus der Perspektive der beteiligten Pädagog/inn/en. Darüber hinaus wird durch den systematischen Vergleich mit konzeptionellen

Überlegungen zur pädagogischen Rollengestaltung im *Produktiven Lernen* die Grundlage für eine weitergehende und vertiefende Analyse von Aspekten geschaffen, die für eine produktive Weiterentwicklung des Bildungsangebotes und die Qualität der pädagogischen Tätigkeit bedeutsam sind. Auf diese Weise wird die qualitative Bewertung der bisherigen Entwicklung von „innen heraus“, d. h. in Auseinandersetzung mit und in kontinuierlicher Weiterentwicklung einer sich verändernden Bildungspraxis, möglich.

## 1 Pädagogisches Selbstverständnis und berufliche Zufriedenheit – Ergebnisse einer schriftlichen Befragung der Pädagog/inn/en

Die Mehrheit der Pädagog/inn/en stimmte der Frage, ob sich ihr pädagogisches Selbstverständnis durch die Arbeit im *Produktiven Lernen* verändert habe, zu (58,8 % bzw. 29,4 %). Nur wenige Pädagog/inn/en (11,8 %) sahen ihr pädagogisches Selbstverständnis durch die Arbeit im *Produktiven Lernen* als wenig verändert an. In den offenen Frageanteilen gaben diese Pädagog/inn/en an, dass sie bereits in der Regelschule ein „anderes“ pädagogisches Selbstverständnis für sich ausgebildet hatten; im *Produktiven Lernen* konnten sie dies nun realisieren.

Pädagogisches Selbstverständnis



Um diese Aussagen zur Veränderung des pädagogischen Selbstverständnisses zu differenzieren, sollten die Pädagog/inn/en einschätzen, inwiefern es ihnen gelingt, *Individuelle Lernpläne* und *Curricula* mit den Jugendlichen zu entwickeln bzw. eine Verknüpfung zwischen den Tätigkeitserfahrungen, die die Jugendlichen am Praxislernort machen, und einem fachbezogenen Lernen herzustellen. Auf diese Fragen antwortete die Mehrheit der Pädagog/inn/en weniger eindeutig. Ein Großteil antwortet relativierend: „stimme eher zu“ (66,7 % und 77,8 %) bzw. „stimme eher nicht zu“ (22,2 % und 16,7 %). Während nur bei wenigen Pädagog/inn/en der Aussage, dass ihnen die Entwicklung *Individueller Lernpläne* und *Curricula* (11,1 %) bzw. eine Verknüpfung von Tätigkeitserfahrungen und *Fachbezogenem Lernen* (5,6 %) gut gelinge, auf volle Zustimmung stößt. Diese Diskrepanz zeigt sich auch in der Auswertung des Gruppengesprächs zur Entwicklung der eigenen Professionalisierung. Deutlich wird dort, dass die Pädagog/inn/en zwar in der praktischen Tätigkeit Möglichkeiten sehen, mit den Jugendlichen wieder einen Zugang zu Wissensfragen zu

entwickeln. Eine Herstellung von *Fachbezügen* zu Praxiserfahrungen scheint ihnen jedoch weniger leicht zu gelingen. (vgl. ausführliche Seite 91ff)

Bezogen auf die berufliche Zufriedenheit waren die Angaben der Pädagog/inn/en in der Befragung eindeutig: 61,1 % der Pädagog/inn/en stimmen der Aussage, dass sich die berufliche Zufriedenheit im *Produktiven Lernen* erhöht habe, „voll zu“ und 38,9 % sehen sich mit der beruflichen Situation im *Produktiven Lernen* zufrieden.

## 2 Die Entwicklung des Bildungsangebotes und des pädagogischen Verhältnisses

Mit dem Aufbau des *Produktiven Lernens* und der Einrichtung des Projekts am jeweiligen Schulstandort betraten die beteiligten Pädagog/inn/en in vielerlei Hinsicht „Neuland“: So waren mit der Realisierung des *Produktiven Lernens* als einem innovativen Bildungsansatz einschneidende organisatorische Veränderungen verbunden (vgl. Kapitel I). Mit der Einrichtung des Bildungsangebotes am jeweiligen Schulstandort wurde den beteiligten Pädagog/inn/en erstmals ein eigenständiger Verantwortungsbereich in der Schule zuerkannt. Gleichzeitig forderte die personenzentrierte sowie tätigkeits- und praxisbezogene Ausrichtung des Bildungsangebotes ein neuartiges pädagogisches Handlungskonzept heraus, dessen Entwicklung und Ausbildung sich auf einer veränderten Beziehungsstruktur zwischen den Pädagog/inn/en und den Teilnehmer/inne/n gründet.

Für beide Seiten bedeutete dies insbesondere in der Anfangszeit des Projekts eine weitgehende Umstellung: Als Lehrer/innen waren es die Pädagog/inn/en gewohnt, sich in erster Linie über ihre Lehrtätigkeit und über die aus dem Lehren unmittelbar abgeleitete Bewertung der Lernleistungen der Schüler/innen und der jeweiligen Klasse zu definieren. Auch auf der Seite der Jugendlichen hatten sich durch die auf Belehrung und Bewertung ausgerichtete Beziehungsstruktur der Regelschulen entsprechende Verhaltensweisen eingeschliffen. Mit dem *Produktiven Lernen* bildeten sich zwischen den Beteiligten durch die veränderte Organisation des Lernalltags grundlegend neue Beziehungen heraus.

Wie haben die Pädagog/inn/en diese Anfangszeit erlebt und wie schätzen sie diese Zeit im Hinblick auf ihre eigene Rolle und deren Veränderung hin zum „Pädagogen bzw. zur Pädagogin des *Produktiven Lernens*“ ein?

### 2.1 Die Anfänge als Pädagogin bzw. Pädagoge im *Produktiven Lernen*

Besonders in der Startphase des *Produktiven Lernens* entsprachen die Bedingungen an den verschiedenen Schulstandorten häufig nicht den räumlichen und sachlichen Anforderungen, die für die Realisierung des Bildungsangebotes notwendig waren. In den ersten Wochen mussten daher die vorhandenen Räume den pädagogischen und methodischen Besonderheiten des *Produktiven Lernens* entsprechend neu eingerichtet und gestaltet werden. Gemeinsam mit den Teilnehmer/inne/n wurden Unterrichtsräume zu „Lernwerkstätten“ umgestaltet und mit elektronischen Medien, Computern und anderen „Bildungswerkzeugen“ ausgestattet.

„Zunächst saßen 30 Schüler vor uns. Wir hatten drei leere Räume, keinen Stuhl, keine Bank und nichts (...). Wir hatten noch keine Computer, wir hatten noch keine Bücher – und wir haben wirklich high life gemacht.“ (Birgit H., S.1f) .

*„Wir haben einen Raum gehabt. (...) Und den auch nur, weil eine alte Bibliothek aufgelöst wurde, die bei uns unten in der Schule war. Und als wir angefangen haben, war das Ganze ja noch nicht genehmigt. Also rein organisatorisch haben wir uns auf das Wort von Frau M. (Vertreterin des Ministeriums, d. V.) verlassen und haben einfach angefangen – immer im Hinterkopf: Es kann ja doch irgendwie noch schief gehen. Was machen wir dann mit den 24 Schülern, die da bei uns sitzen? – Bei der Möblierung war es bei uns ähnlich. Unser Hausmeister hatte (...) noch irgendwo hinten alte Tische und Stühle. Die haben wir da rein gestellt.“ (Ulrich J., S.6)*

Da die Teilnehmer/innen zum Teil aus unterschiedlichen Schulen kamen, sahen sich die Pädagog/inn/en vor die Aufgabe gestellt, mit Jugendlichen, die sich vorher nicht kannten und die mit ganz unterschiedlichen Lernvoraussetzungen aus verschiedenen schulischen Zusammenhängen ins *Produktive Lernen* kamen, eine neue Lerngruppe aufzubauen:

*„Du kommst dort nicht in eine funktionierende Klasse, wie du das bisher gewöhnt warst, sondern du kommst in eine Gruppe von Schülern mit riesigen Wissenslücken, mit möglicherweise auch aggressivem Verhalten.“ (Petra H., S. 3).*

Als hilfreich empfanden die Pädagog/inn/en in dieser Anfangszeit die Möglichkeit, an Berliner Standorten des *Produktiven Lernens* zu hospitieren, an denen *Produktives Lernen* bereits längere Zeit praktiziert worden war und an denen die pädagogische Realität und die Arbeits- und Lernkultur sichtbar wurde.

*„Wir haben uns in Berlin die Schule angeguckt, in Hellersdorf, weil wir uns das einfach von den vielen Sachen, die wir vorher gelesen haben, nicht gut vorstellen konnten. Wir haben gesagt: Wir müssen das einfach irgendwo mal gesehen haben, wie das praktisch abläuft.“ (Ulrich, J., S. 7)*

Durch die Austauschmöglichkeiten mit bestehenden Bildungsangeboten und den dort arbeitenden Kolleg/inn/en fühlten sich die Pädagog/inn/en bald einer Gemeinschaft zugehörig, die auf überregionaler und internationaler Ebene ein innovatives Bildungsangebot in den regulären Schulbetrieb einführt und erprobt. Viele Anfangshürden konnten auf diese Weise leichter überwunden werden. Gleichzeitig erlebten die Pädagog/inn/en die Entwicklung des *Produktiven Lernens* an ihrem Schulstandort nicht als eine Angelegenheit, die „von außen“ an sie herangetragen wurde. Vielmehr trugen die tätige Auseinandersetzung und der Erfahrungsaustausch mit anderen Projekten dazu bei, dass sich die Pädagog/inn/en als Projektentwickler/innen des *Produktiven Lernens* mit ihrer Tätigkeit mehr und mehr identifizieren konnten und eigene Wege zur Realisierung ihrer jeweiligen Praxis suchten.

*„Wir sind dann nach Hellersdorf gefahren, haben uns das dort angeguckt und waren total begeistert. Wir sind damals auch relativ schnell noch mit nach Griechenland gefahren, um das so ein bisschen aufzusaugen und... waren dann ganz gut motiviert. Ich denke, das haben die Schüler auch gemerkt, die zu uns gekommen sind. – Ja, es war irgendwo auch chaotisch. Wir haben immer irgendwie die nächste Woche vorgeplant und uns irgendwie zum nächsten Augenblick gehandelt, weil man ja auch irgendwo seinen Weg finden muss.“ (Ulrich J., S. 7)*

Rückblickend beschreibt eine Pädagogin die Projektaufbauphase als eine Art „Lernlabor“:

*„...wir haben ja ausprobiert bis zum Gehtnichtmehr, am Anfang. Und die (Schüler/innen, d. V.) sagten dann: ‚Interessant war das immer, wenn sie aus Berlin gekommen sind. Dann ging das wieder runter die Treppe, wieder hoch die Treppe. Da wurde alles wieder umgeschmissen, was wir vorher gemacht haben.. Und die nächste Woche wurde wieder das Neue gemacht.‘“ (Monika G., S. 21)*

## 2.2 Veränderte Beziehungen und die Herausbildung eines pädagogischen Verhältnisses

Erst allmählich und vor dem Hintergrund praktischer Auseinandersetzungen mit den Bedingungen und Möglichkeiten am jeweiligen Schulstandort, entwickelten die Pädagog/inn/en erste „Trittsteine“ für die jeweils eigene Praxis: Es gelang ihnen zunehmend, sich zu ihrer jeweiligen Praxis in Beziehung zu setzen, sich selbst als Lernende zu erleben und zu begreifen:

*„Wir haben eigentlich in den ersten Jahren mit unsern Schülern gelernt. Hundertprozentig. Wir haben hier (im IPLE, d. V.) viele Anregungen mitgenommen, haben versucht, es umzusetzen. Einiges klappte sofort, einiges klappte etwas später. Wir haben uns untereinander ausgetauscht. Also: Es war ein Lernprozess, auf beiden Seiten.“ (Birgit H., S.2)*

*„Also, ich habe festgestellt, dass wir, wenn wir gegenüber dem Schüler auch zugeben, dass wir selbst Lernende sind in diesem Job als PL-Pädagoge, recht gute Erfolge haben.“ (Jörg S., S. 13).*

Ausdrücklich hebt eine Pädagogin in diesem Zusammenhang hervor, dass die Aufbauphase stark durch eine andere Art der Zusammenarbeit mit den Schüler/inne/n geprägt war. Die Teilnehmer/innen waren von Anfang an in die Gestaltung des pädagogischen Alltags einbezogen. Diese Partizipation wirkte sich in erheblichem Maße auf die veränderte Haltung der Pädagog/inn/en gegenüber den Schüler/inne/n und umgekehrt aus:

*„Wenn ich an unseren ersten Jahrgang denke, den wir hatten (...). Mit denen haben wir, sagen wir mal, das PL eigentlich aufgebaut. Und die haben mit uns Höhen und Tiefen durchlaufen.(...) Und ich denke mal, das war eine Phase, die hat auch ganz schön geprägt. Auch dich als Pädagogen.“ (Birgit H., S.2)*

Die Pädagog/inn/en konnten sich zunehmend aus der Rolle der/des Belehrenden lösen und sich selbst als Person einbringen, die sich mit den jugendlichen Teilnehmer/inne/n auf einen anderen, neuen Weg macht. In diesem Prozess veränderte sich die Beziehung zwischen Schüler/in und Lehrer/in. Es bildete sich ein neues pädagogisches Verhältnis heraus: Die Pädagog/inn/en wurden mehr und mehr zu Vertrauens- und Bezugspersonen für die Jugendlichen. Diese wandten sich auch mit persönlichen Fragen und in Angelegenheiten an die Pädagog/inn/en, die den alltäglichen Lebenszusammenhang außerhalb der Schule betrafen:

*„Das dauert überhaupt nicht lange, wenn man eine Basis gefunden hat: Da rücken die von ganz alleine raus und erzählen: Was war da... Was war da... Was hat sich jetzt geändert? Aber man muss die Basis erst mal finden. Und wenn die da ist, dann stimmt das auch. Dann kommt das auch zurück. Dann nehmen sie unsere Arbeit an und umgekehrt auch.“ (Ulrich J., S. 28)*

*„Du hast dann einen ganz anderen Ansatzpunkt in der Arbeitsweise, weil man voneinander weiß.“ (Silke G., S. 26)*

*„Es geht wirklich bloß über die Person.(...) Und ich merke eben, dass sie das teilweise annehmen, was du auch selbst von dir preisgibst. Wenn man eine Beziehung aufgebaut hat, die irgendwo auch funktioniert. Dann fragen sie direkt auch nach. Das ist für mich auch neu.“ (Karin B., S. 27)*

## 2.3 Die Möglichkeit des Eingehens auf die einzelne Person

Vor diesem Hintergrund „tauten“ Jugendliche „auf“, die in der Schule bisher durch ihre Null-Bock-Stimmung aufgefallen waren und sich unterrichtlichen bzw. schulischen Lernzusammenhängen weitgehend entzogen hatten: Sie brachten sich mit ihren Ideen in die Lerngruppe ein, engagierten sich an den Praxislernorten und entwickelten für sich neue Perspektiven. Besonders Jugendliche, die durch ihre schlechten schulischen Leistungen entmutigt waren, gewannen durch die Möglichkeit der praktischen Tätigkeit wieder Selbstvertrauen und stellten sich den neuen Herausforderungen und Lernanforderungen.

*„Für mich war immer wieder überraschend – und angenehm – mitzubekommen, diese Entwicklung von einem, der eine Null-Bock-Stimmung hatte, der gescheitert war im normalen Schulsystem, dann über das PL, diese zwei Jahre, dann doch in den meisten Fällen etwas erreicht hat.“ (Ulrich J., S. 10)*

*„Aber oftmals ist es doch so, dass man einfach nur verschüttete Sachen wieder ausgraben muss.“ (Barbara R., S. 15)*

Für viele Jugendliche war das *Produktive Lernen* eine neue Chance. Die Pädagog/inn/en achteten daher darauf, den Jugendlichen, die sich auch oft aus Nachbarschulen für das Bildungsangebot bewarben, offen und ohne Vorbehalte zu begegnen. Dies trug wesentlich dazu bei, dass die Jugendlichen sich selbst von einer neuen Seite zeigen und einbringen konnten.

*„Wir haben ja nun viele Schüler von anderen Schulen. In unserem Projekt sind ja höchstens fünf, sechs, die aus unserer eigenen Schule kommen. Die anderen kommen ja alle zu uns. Und wir hatten uns mal am Anfang den Grundsatz gesetzt, und damit sind wir eigentlich auch ganz gut gefahren, keine Schülerakten vorher zu lesen, sondern die Schüler so zu nehmen, wie sie kommen. Und das sagen wir ihnen auch am Anfang. Wir sagen: Ihr kennt uns nicht, wir kennen Euch nicht. Ihr kriegt jetzt eine Chance und könnt was draus machen.“ (Ulrich, J., S. 27)*

Bei der gemeinsamen Suche nach dem jeweils geeigneten individuellen Bildungsweg des/der Jugendlichen, wuchs die „persönliche Autorität“ der Pädagog/inn/en. Hatten manche Lehrer/innen zu Beginn des Projekts noch gefürchtet, dass ihnen durch die Rücknahme von Kontrolle Autorität verloren gehen könnte, zeigte sich bereits nach kurzer Zeit, dass derartige Befürchtungen einer Schulrealität geschuldet sind, in der persönliche Begegnungen, die Möglichkeit sich bei Konflikten auseinander zu setzen und eine Verständigung herbeizuführen, sowie ein individuelles Eingehen auf den Einzelnen bzw. die Einzelne und eine Verbindlichkeit im Umgang miteinander eher Seltenheitswert haben:

*„Ich stelle immer wieder fest, dass gerade die persönliche Betreuung der Schüler, dieses Management durch uns bezogen auf sie, eine ganz große Rolle spielt. Da stelle ich eigentlich fest,*

dass das ein Teil meiner veränderten Rolle als PL-Lehrer ist im Vergleich zu früher. Da hat man gar keine Zeit gehabt, wenn man im Schnitt als normaler Fachlehrer 170 Schüler in der Woche zu betreuen hat, sich um diese Einzelpersönlichkeit noch zu kümmern. Jetzt, denke ich mir, habe ich diese Möglichkeit und das ist einer der Gründe, warum PL für mich zu einem hohen Prozentsatz erfolgreich ist.“ (Ulrich J., S. 10)

„Im Umgang mit den Schülern oder mit uns spielt insgesamt noch ein anderer Fakt eine Rolle: Sie (die Teilnehmer/innen, d. V.) haben nicht mehr Montag, erste Stunde, den Lehrer, Montag zweite Stunden den Lehrer, Montag dritte Stunde den. Und den kann ich sowieso nicht leiden. Der schmeißt mich gleich vor die Tür, wenn ich bloß zucke. Und da kann ich eigentlich nach der vierten Stunde gleich nach Hause gehen. Oder da komme ich doch gar nicht erst. Im PL haben sie eigentlich nur noch uns als Bezugspersonen.“ (Monika G., S. 22)

Während von einigen Pädagog/inn/en das „intensive Betreuungsverhältnis“ zu den Jugendlichen und das „soziale Management“ als zentrale Momente der eigenen Arbeit im *Produktiven Lernen* hervorgehoben wurden, wiesen andere Pädagog/inn/en auch auf eine Gefahr oder Schwierigkeit hin, die mit diesem Betreuungsverhältnis im Hinblick auf eine mangelnde Verselbständigung und eine Übernahme von Eigenverantwortung der Jugendlichen verbunden sein kann:

„Also dieses ‚Zu-viel-Betutteln‘, dass die (Teilnehmer/innen, d. V.) sich immer wieder darauf verlassen: ‚Also immer, wenn ich was falsch gemacht habe, es ist immer wieder jemand da. Es nimmt mich jemand immer wieder auf, und es wird schon schulisch irgendwie weitergehen.‘ Es ist immer eine Gratwanderung zwischen dem Zuviel und dem Zuwenig.“ (Jörg S., S. 12)

## 2.4 Entstehung eines Gemeinschaftsgefühls in der Lerngruppe

Das Gefühl, einer Gemeinschaft anzugehören, stellte sich bei vielen Jugendlichen sehr schnell ein. Die meisten Jugendlichen konnten zum ersten Mal erleben, was es heißt, sich selbst mit seinen Vorhaben und Ideen in eine Gruppe einzubringen, die eigenen Arbeitsergebnisse dort zu präsentieren und in der Gruppe Gehör und Anerkennung zu finden. Eine wesentliche Voraussetzung für diese Möglichkeit war die Entwicklung und Gestaltung einer konstruktiven Gruppenarbeit und produktiven Arbeitsatmosphäre durch die Pädagog/inn/en. So wurde von Anfang an darauf geachtet, dass ein gleichberechtigtes Miteinander aller am Gruppenleben Beteiligten möglich wurde:

„Entscheidungen treffen wir nicht selbst, sondern immer im Konsens mit der Gruppe, was natürlich nicht immer reibungslos geschieht. Aber von der Gruppendynamik hängt das Gruppenleben ab und auch wir müssen uns gleichberechtigt einbringen. (...) Das ist das, was die im Regelunterricht einfach nicht verstehen. Die können nicht über ihren Schatten springen.“ (Ulrich J., S.22).

„Und bei uns gestaltet sich das jetzt so: Ich habe vier Neuzugänge in Klasse 10, die kommen aus dem Regelunterricht. Und die fühlen sich wohl. Die haben gesagt: Endlich mal ist das ne Klasse oder ne Gruppe, wo’s ruhig ist, wo man nicht gemobbt wird, wo die Lehrer nett sind. So gestaltet sich das jetzt.“ (Barbara R., S. 17)

Die beschriebenen Erfahrungen und Reflexionen der Pädagog/inn/en machen deutlich, dass sich schon bald nach der Einrichtung des Bildungsangebotes an den Schulen und durch die veränderte Organisation des Projektalltags ein Beziehungsverhältnis zwischen

den Beteiligten herausbildete, das wesentlich durch eine wechselseitige Anerkennung der jeweils anderen Person getragen war. Deutlich wird auch, wie sich dabei Lehrverhältnisse in pädagogische Verhältnisse wandelten, in denen die Begleitung des individuellen Bildungswegs der heranwachsenden Person zentral ist.

In welcher Beziehung steht nun dieses pädagogische Verhältnis zu der Rollenentwicklung der *Pädagogin* bzw. *des Pädagogen des Produktiven Lernens*? Oder anders gefragt: Wenn der Pädagoge bzw. die Pädagogin den/die Jugendlichen nicht in erster Linie unterrichtet, sondern auf seinem bzw. ihrem Bildungsweg begleitet, wie bestimmt sich dann seine bzw. ihre pädagogische Rolle in diesem Prozess? Wie schätzen die Pädagog/inn/en die eigene Rollenentwicklung und -veränderung bezogen auf die konkrete Praxis ihrer Begleittätigkeit ein?

Im Folgenden soll diesen Fragen nachgegangen werden. Dabei werden zunächst die Rollenanteile skizziert, die konzeptionell in der Bildungsform des *Produktiven Lernens* verankert sind. Die im Anschluss daran dargestellten Bewertungen und Einschätzungen der beteiligten Pädagog/inn/en beziehen sich auf die Realisierung dieser Rollenanteile im konkreten pädagogischen Alltag; sie machen auch auf Schwierigkeiten aufmerksam, vor die sich die Pädagog/inn/en gestellt sahen, und zeigen Dilemmata auf, in denen sie sich befinden.

### 3 Rollenkonzeption der *Pädagogin* bzw. *des Pädagogen des Produktiven Lernens*: unterschiedliche Rollenanteile

Im Rahmen seiner/ihrer komplexen Begleittätigkeit nimmt der *Pädagoge* bzw. die *Pädagogin des Produktiven Lernens* eine neue pädagogische Rolle wahr. Konzeptionell lässt sich diese Rolle durch verschiedene Rollenanteile beschreiben.<sup>11</sup> Unterschieden werden die Rollenanteile

- des Bildungsberaters bzw. der Bildungsberaterin
- des Gruppenmoderators bzw. der Gruppenmoderatorin
- des Situationsvermittlers bzw. der Situationsvermittlerin
- des Kulturvermittlers bzw. der Kulturvermittlerin
- des Bildungsevaluators bzw. der Bildungsevaluatorin
- des Projektentwicklers bzw. der Projektentwicklerin

#### 3.1 Der Rollenanteil „Bildungsberater/in“

Im *Produktiven Lernen* ist die *Individuelle Bildungsberatung* eine zentrale pädagogische Aufgabe. Durch sie soll die Lernautonomie des/der Jugendlichen gestützt und gestärkt werden; gleichzeitig dient sie in einem erweiterten Sinne der Identitätsbildung des/der Jugendlichen. Bildung wird hier also umfassend und ganzheitlich verstanden. Da die Jugendlichen des *Produktiven Lernens* sich in einem Alter befinden, in dem sie einerseits um Eigenständigkeit ringen und eine eigene persönliche Identität suchen, dabei aber andererseits immer wieder an äußere und innere Grenzen stoßen, kommt einer die Persönlichkeitsentwicklung bestärkenden Beratung im Bildungsprozess ein besonderer Stellenwert zu. Die *Bildungsberatung im Produktiven Lernen* umfasst Aspekte persönlicher Beratung eben-

---

<sup>11</sup> Vgl. *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.



so wie die *Erschließung Produktiver Situationen*, die Lernplanung, die Lernbegleitung und die gemeinsame Evaluation von Bildungsprozessen.

Praktiziert werden zwei Formen der *Bildungsberatung*: In der Regel finden Beratungsgespräche zu festgelegten Beratungszeiten statt. In diesen Gesprächen hat der Jugendliche bzw. die Jugendliche die Möglichkeit, sich mit seinen/ihren aktuellen Themen, persönlichen Problemen und Fragen an die Pädagogin bzw. den Pädagogen zu wenden und gemeinsam mit ihm bzw. ihr nach eigenen Wegen und Lösungen zu suchen. Zum Teil wird die Bildungsberatung aber auch in kleineren Gruppen durchgeführt.

Im *Produktiven Lernen* wird ein nicht-direktiver Beratungsansatz favorisiert, bei dem der/die die Beratung Aufsuchende, „als Person“ im Mittelpunkt steht.<sup>12</sup> D. h. es wird davon ausgegangen, dass die Person im Prozess der Beratung einen für sich stimmigen Weg findet; nicht der Berater bzw. die Beraterin „weiß, wo es lang geht“, sondern er/sie unterstützt durch aktives Zuhören und Anteilnehmen den Selbstverständigungsprozess der Person.

### 3.2 Der Rollenanteil „Gruppenmoderator/in“

Neben der *Individuellen Bildungsberatung* gehört auch die Gruppenarbeit zu einem grundlegenden Bestandteil des *Produktiven Lernens*. Praxisbezogene, lebensbezogene und fachbezogene Themen stehen dabei im Vordergrund. Der Pädagoge bzw. die Pädagogin kann im Kontext der Gruppenarbeit die Rolle der Leitung oder der Moderation, genauso aber auch die eines einfachen Teilnehmers bzw. einer Teilnehmerin einnehmen. Besonders der letztgenannte Aspekt macht deutlich, dass die Gruppenarbeit im *Produktiven Lernen* nicht mit Gruppenunterricht gleichgesetzt werden kann. Ziel der Gruppenarbeit ist es von- und miteinander zu lernen.

Bei der Realisierung dieses Ziels muss die Person, die den Arbeits- bzw. Gruppenprozess leitet, auf eine dynamische Balance zwischen der einzelnen Person, der Gruppe und dem Thema bzw. der Aufgabe achten. Es wird davon ausgegangen, dass besonders in der Anfangszeit der Pädagoge bzw. die Pädagogin diese Rolle bzw. Funktion übernimmt und damit eine themenzentrierte Interaktion unter den Teilnehmer/inn/en unterstützt und fördert.<sup>13</sup> Da durch die spezifische Gestaltung der Gruppenarbeit im *Produktiven Lernen* kommunikative und soziale Kompetenzen erworben werden können, findet dieser methodische Ansatz v. a. in der *Kommunikationsgruppe* Anwendung.

### 3.3 Der Rollenanteil „Situationsvermittler/in“

Im *Produktiven Lernen* wird davon ausgegangen, dass die Bildungsentwicklung der Jugendlichen durch deren Tätigkeit an den von ihnen selbst gewählten Praxisplätzen wesentlich gestützt und vermittelt wird. *Lernen in der Praxis* stellt daher das umfangreichste Bildungselement des *Produktiven Lernens* dar. Es eröffnet den Jugendlichen die Möglichkeit, durch Tätigkeiten in „Ernstsituationen“ einen Zugang zu Fragestellungen und Themen zu finden und eigene Bildungsinteressen zu entwickeln und zu vertiefen. Für den Pädagogen

---

<sup>12</sup> Vgl. C. Rogers (1985). *Die nicht-direktive Beratung*. Frankfurt/Main

<sup>13</sup> Vgl. R. C. Cohn (1992). *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Klett-Verlag

bzw. die Pädagogin besteht hier die Herausforderung darin, zwischen Tätigkeit und Bildung zu vermitteln.

Dies bedeutet zunächst, gemeinsam mit dem bzw. der Jugendlichen herauszufinden, an welchen Tätigkeiten bzw. Praxisplätzen er bzw. sie interessiert ist. Damit die gewählten Praxisplätze zu Praxislernorten werden können, nimmt das „Erkunden“ und „Erschließen“ der jeweiligen Praxis und der dort ausgeübten Tätigkeiten einen zentralen Stellenwert ein. Auch hier stehen die Interessen der heranwachsenden Person im Vordergrund. Die Pädagog/inn/en stehen vor der Aufgabe, die Jugendlichen darin zu bestärken, sich Themen aus der Praxis zu öffnen, die für sie eine persönliche Relevanz haben. Es geht also darum, gemeinsam mit dem bzw. der Jugendlichen *Produktive Situationen* in der Praxis aufzuspüren und herauszufinden, was an einer „Sache“ für ihn oder sie von persönlichem Interesse ist, und ihn bzw. sie dabei zu unterstützen, diesem nachzugehen, es weiterzuverfolgen und zu vertiefen.

Neben der „Erschließung der Person“<sup>14</sup> für ein Thema, ist also auch das „Erschließen von Situationen“ für eine produktive Auseinandersetzung mit den Themen von Bedeutung. Bezogen auf den letztgenannten Aspekt sind die Pädagog/inn/en des *Produktiven Lernens* immer wieder gefordert, die Mentor/inn/en an den jeweiligen Praxislernorten für den Bildungsansatz des *Produktiven Lernens* zu sensibilisieren und sie als Begleiter/innen im Sinne der individuellen Bildungsentwicklung des/der Jugendlichen zu gewinnen. Denn *Lernen in der Praxis* unterscheidet sich von einem Betriebspraktikum, wie es in der Regelschule üblich ist, und es geht dabei auch nicht vorrangig um Berufsorientierung. Die Tätigkeit in einem Praxisfeld soll vielmehr den allgemein bildenden Charakter der Erfahrungsgewinnung unterstützen und weiterentwickeln. In diesem Sinne ist der Rollenanteil „Situationsvermittler/in“, den die Pädagog/inn/en in der Begleitung der Jugendlichen einnehmen, wesentlich mit der Förderung der Entwicklung von Neugierde und „wissensuchende Fragen“<sup>15</sup> verbunden.

### 3.4 Der Rollenanteil „Kulturvermittler/in“

Um die jeweilige Tätigkeitssituation für die eigene Bildungsentwicklung nutzen zu können, bedürfen die Jugendlichen „kultureller Werkzeuge“, d. h. der kulturellen Traditionen, die zur Erkenntnisgewinnung genutzt werden können: z. B. Schrift, mathematische Zeichensysteme. Auf den ersten Blick scheint der Rollenanteil „Kulturvermittler/in“ der traditionellen Lehrer/innen/rolle, insbesondere des „Fachlehrers“ bzw. der „Fachlehrerin“, zu entsprechen. Eine solche Vermutung liegt aber nur dann nahe, wenn davon ausgegangen wird, dass Kenntnisse und Erkenntnisse sich über die Vermittlung von Fachinhalten ergeben. „Kulturvermittlung“ im *Produktiven Lernen* meint jedoch nicht Stoffvermittlung, sondern setzt da an, wo fachliches Praxiswissen seinen Ausgang nimmt. Mathematisches Wissen und Können beispielsweise stammt nicht einfach aus Büchern. Eine Person, die Mathematik betreibt, entwickelt aus ihrer praktischen Tätigkeit heraus Problemstellungen, die sie mit Hilfe bestimmter Anordnungen mathematisiert. In der alltäglichen Lebenspraxis finden sich eine Vielzahl mathematischer Anordnungen, ohne dass sie als solche zunächst bewusst wahrgenommen werden. *Mathematik im Produktiven Lernen* bedeutet deshalb, ein Bewusstsein für diese mathematischen Anordnungen und Praktiken zu wecken. Dabei zeigt

---

<sup>14</sup> Vgl. Klafki (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. (5. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Verlag

<sup>15</sup> Vgl. Holzkamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag

sich, dass fachdidaktische Strukturierungen diesem „Entdecken“ häufig entgegenstehen. Oft wird noch immer versucht, mathematisches Wissen oder Können durch mathematische Problemlöseaufgaben zu vermitteln. Mit derartigen Aufgaben, in denen mathematisches Wissen lediglich in mathematischen Zeichen und Formeln „eingefroren“ ist, ist ein Zugang zu einer mathematisierenden Praxis schwer herzustellen und zu entwickeln.

Die Pädagog/inn/en des *Produktiven Lernens* stehen deshalb vor der schwierigen Aufgabe, jenseits eines didaktisierten Fachlernens tätigkeits- und praxisvermittelte Wissenszugänge zu fachlichen Themen von der Praxis her gemeinsam mit den Jugendlichen zu eröffnen, zu entwickeln und zu dokumentieren. Der Rollenanteil des „Kulturvermittlers“ bzw. der „Kulturvermittlerin“ im *Produktiven Lernen* bezieht sich daher im wesentlichen auf eine in der Gruppe zu etablierende gemeinsame Lernkultur bzw. auf eine „Lernwerkstatt“, die nicht nur räumlich, sondern auch methodisch-inhaltlich die Möglichkeit bietet, sich persönlich relevantes und tätigkeits- bzw. praxisvermitteltes Wissen in einem wechselseitigen dialogischen Prozess anzueignen.

### 3.5 Der Rollenanteil „Bildungsevaluator/in“

Da im *Produktiven Lernen* die individuelle Bildungsentwicklung des/der Jugendlichen und die darin eingelassenen Lernprozesse nicht aus der Lehrtätigkeit folgen, stellt sich die Aufgabe, erbrachte Leistungen der Jugendlichen zu beurteilen und zu bewerten, für die Pädagog/inn/en in neuer Weise. Wie kann der individuelle Bildungsfortschritt des/der Jugendlichen ermittelt werden?

Auch wenn im *Produktiven Lernen* der Bildungsprozess eines/einer Jugendlichen aufgrund eigener Bildungsinteressen und -bedürfnisse erfolgt, heißt das nicht, dass die Bildungsentwicklung willkürlich verläuft. Im *Curriculumrahmen für das Produktive Lernen* sind Bildungsziele formuliert, die bei der Evaluierung der Bildungsentwicklung herangezogen werden können, und zwar unter maßgeblicher Beteiligung des/der Jugendlichen selbst. Dies bedeutet für beide Seiten ein Umdenken und den Gebrauch neuer Verfahrensweisen der Beurteilung von Entwicklungsfortschritten.

Für den Pädagogen bzw. die Pädagogin besteht die zentrale Aufgabe in der als dialogisch zu begreifenden Bildungsevaluation darin, sich die Entwicklungsprozesse des/der Jugendlichen kontinuierlich zu vergegenwärtigen. Dies geschieht in der Regel bei den Gesprächen in der *Individuellen Bildungsberatung*. Hier klärt der Pädagoge bzw. die Pädagogin gemeinsam mit dem/der Jugendlichen, ob und in welcher Weise er bzw. sie bezogen auf die eigenen Lern- und Arbeitsschwerpunkte weitergekommen ist, wo Probleme aufgetreten und welcher Art diese sind und wie er oder sie den bisherigen Prozess für sich selbst einschätzt.

Die Ergebnisse dieser Bildungsevaluation werden am Ende jedes Trimesters in Bildungsberichten zusammengefasst und am Ende des Schuljahres bescheinigt. Für den Pädagogen bzw. die Pädagogin besteht die Aufgabe darin, im Evaluationsprozess kontinuierlich eine Verbindung zwischen *Individueller Lernplanung* und Selbsteinschätzung herzustellen und zu stützen.

### 3.6 Der Rollenanteil „Projektentwickler/in“

Wie bereits an mehreren Stellen ausgeführt, obliegt die Entwicklung des Bildungsangebotes am jeweiligen Standort den Pädagog/inn/en. Dies bedeutet für die Pädagog/inn/en zunächst, die Lerngruppen selbständig zusammenzustellen, indem sie Kriterien für deren Zusammensetzung aufstellen, Aufnahmegespräche mit interessierten Jugendlichen und deren Eltern durchführen und nach einer *Orientierungsphase* gemeinsam mit den Jugendlichen über die Aufnahme der entscheiden.

Darüber hinaus gestalten und koordinieren die Pädagog/inn/en die Stundenpläne und kümmern sich um die personelle und sachliche Ausstattung der Projekte. In pädagogischer und methodischer Hinsicht entwickeln sie ein Handlungskonzept zur Unterstützung und Begleitung der Jugendlichen und auf dieser Grundlage gemeinsam mit den Teilnehmer/inne/n *Individuelle Curricula*. Auf internationaler wie auch auf regionaler Ebene organisieren die Pädagog/inn/en eigenständig Austauschprojekte mit anderen Schulen und Jugendprojekten.

Zu den Projektentwicklungsaufgaben der Pädagog/inn/en gehört es ferner Kontakte zu außerschulischen Kooperationspartner/inne/n herzustellen und das Bildungsangebot innerhalb der Schule und nach außen zu vertreten und bekannt zu machen, z. B. im Rahmen von Informationsveranstaltungen für interessierte Schüler/innen und Eltern sowie Lehrer/innen und Schulleiter/innen aus benachbarten Schulen oder durch vielfältige Aktionen und Veranstaltungen in der Öffentlichkeit.

Um das Bildungsangebot standortspezifisch weiterzuentwickeln, konzipieren, dokumentieren und evaluieren die Pädagog/inn/en systematisch zurückliegende Entwicklungsabschnitte der Projektarbeit und setzen sich eigenständig neue Schwerpunkte für die zukünftige Projektentwicklung.

## 4 Realisierung der Rollenanteile im Alltag des *Produktiven Lernens*

In welcher Weise wurden die unterschiedlichen Rollenanteile für die Pädagog/inn/en in ihrem Projektalltag bedeutsam bzw. welches pädagogische Selbstverständnis haben sie im Prozess der pädagogischen Arbeit entwickelt? Mit welchen Schwierigkeiten sahen sie sich konfrontiert? Im Folgenden soll diesen Fragen auf der Grundlage der im Gruppengespräch geäußerten Erfahrungen und Einschätzungen der Pädagog/inn/en nachgegangen werden.

### 4.1 Die Pädagog/inn/en als „Partner/innen“ und „Berater/innen“

In der Hauptsache verstehen sich die Pädagog/inn/en heute als „Partner/innen“ und „Berater/innen“ der jugendlichen Teilnehmer/innen. Die Tatsache, dass sie sich in den regelmäßig stattfindenden *Individuellen Bildungsberatungen* auf die Entwicklung des Jugendlichen einlassen konnten, trug nach Einschätzung der Pädagog/inn/en wesentlich zur Ausbildung dieses Selbstverständnisses bei. Einige Pädagog/inn/en hoben in diesem Zusammenhang hervor, dass es für sie besonders wichtig war zu sehen und zu erkennen, dass sie sich mit den Jugendlichen in einem Prozess befinden, in dem diese selbst entscheiden, wel-

chen Weg sie gehen wollen, und dass die Entwicklung dieser Entscheidungsfähigkeit ein wichtiges Moment der Beratungsarbeit darstellt: Als Pädagog/inn/en könnten sie den Jugendlichen zwar „Angebote“ machen, gehen müssen die Jugendlichen ihren Weg jedoch selbst.

Für die Pädagog/inn/en bedeutete diese Erkenntnis eine entscheidende Veränderung im Hinblick auf ihr pädagogisches Selbstverständnis als Berater/innen: So lernten sie im Zuge der *Individuellen Bildungsberatung* mit den Jugendlichen, dass sie als Pädagog/inn/en nicht in unmittelbarer Weise die Verantwortung für deren Bildungsprozess bzw. für das Lernen der Jugendlichen übernehmen können, sondern dass es wichtig ist, mit dem bzw. der Jugendlichen herauszufinden, wie dieser bzw. diese einen eigenen Bildungsweg gehen und das Lernen dabei eigenverantwortlich entwickeln kann.

*„Also, ich denk mal, der Prozess als PL-Pädagoge oder vielleicht begleitender Pädagoge war natürlich schon enorm. Ich musste mich erst mal total anders einstellen, vom Regelunterricht wegkommen.“ (Monika G., S. 21)*

Nicht selten sahen sich die Pädagog/inn/en in diesem Zusammenhang vor die Herausforderung gestellt, ihr eigenes „Aktiv-Sein“ zurückzunehmen und die Jugendlichen selbstständig arbeiten zu lassen:

*„...Nicht mehr dieses Frontal-Sprechen oder nicht mehr so viel sprechen überhaupt, sondern auch mal die Schüler arbeiten zu lassen.“ (Monika G., S. 21)*

Elementar war es nach Einschätzung der Pädagog/inn/en, in der Beratungsarbeit mit den Jugendlichen einen anderen Umgang mit Problemen und Konflikten zu entwickeln, d. h. anzufangen, diese überhaupt zuzulassen, um im Prozess der Beratung darauf eingehen und sich gemeinsam damit auseinandersetzen zu können. Sich dabei nicht als „Problemlöser/in“ zu begreifen und den Jugendlichen notwendige Entscheidungen abzunehmen, sondern auf mögliche Lösungswege hinzuweisen bzw. Angebote zu machen, war für viele Pädagog/inn/en eine wichtige Erkenntnis:

*„Die Herausforderung war wahrscheinlich, die nötige Gelassenheit zu haben und mit einigen Problemen umzugehen und letztendlich auch zu erkennen, Punkt 1: Ich kann nicht die ganze Welt retten. Ich kann nicht für jeden was Gutes tun. Ich kann mich anbieten als Wegweiser. Aber wer es nicht machen will, der macht es auch nicht. Also auch diese Gelassenheit, zu sehen, ich mache ein Angebot oder unsere Schule macht ihnen ein Angebot und: ‚Nimm’s an oder nimm’s nicht an.‘ Und dann eben auch den Schülern zu sagen: ‚Wenn Ihr’s nicht annehmt – das sind die Konsequenzen. Und wenn Ihr’s annehmt: Schaut euch zwei, drei, vier, fünf Praxisplätze an...das ist eine gute Orientierungsgrundlage.‘ Und dazwischen auch die nötige Gelassenheit zu haben.“ (Jörg S., S. 12)*

*„Irgendwo ist bei mir was passiert, so unbewusst auch, indem man sich mit den Sachen beschäftigt hat: dass wir wesentlich mehr Gelassenheit entwickeln und bestimmte Dinge nicht mehr so überbewerten (...) Also, nicht überbewerten, sondern gucken, welche Rolle spielt das jetzt in der Zeit oder in der Lebenszeit des jungen Menschen. Wie er lernen kann oder im Leben klar kommt, das halte ich für wichtiger, als ihm alles Mögliche mitteilen zu wollen.“ (Iris J., S. 8f)*

Von zentraler Bedeutung für die Entwicklung des eigenen Selbstverständnisses als Bildungsberater bzw. -beraterin erachteten die Pädagog/inn/en auch die Möglichkeit, den

Blick für die Fähigkeiten und Ressourcen des bzw. der Jugendlichen zu öffnen und mit ihm bzw. ihr gemeinsam nach Wegen zu suchen, diese auszubauen. Als Lehrer/innen waren es die meisten gewohnt, Lerndefizite festzustellen und auf Lernprobleme unmittelbar bewertend zu reagieren. Auch die Jugendlichen selbst nahmen sich zunächst in dieser Perspektive wahr und hatten es zum großen Teil aufgegeben, eigene Erfahrungen und ihr Können in den Lernprozess einzubringen.

*„Der Aspekt, dass wir den Jugendlichen ja eigentlich erst mal zeigen sollen, was sie wirklich können, das war doch auch ne Herausforderung. Und gerade das haben wir dann zum großen Teil gemacht. Die kamen doch immer zu uns und sagten: ‚Das kann ich nicht, das hab ich noch nie gekonnt. Das will ich nicht machen.‘ (...) Sie sind es doch eigentlich nur nicht gewöhnt, dass man das logisch strukturiert und dass ihnen das mal auch einer zeigt. Wenn man ihnen das auf eine andere Art und Weise zeigt, dann findet man doch an vielen Stellen Ansätze: Das können sie doch! Oder dass sie mal das Gefühl haben, es verstanden zu haben. Und ich finde, wenn sie das Gefühl hatten, etwas verstanden zu haben, dann gehen sie da ganz anders ran.“ (Barbara R., S. 14)*

Wie bereits im Zusammenhang mit den Veränderungen in der Projektaufbauphase beschrieben wurde, brachten die Jugendlichen zunehmend auch persönliche Probleme in die Beratungen ein. Dies führte bisweilen dazu, dass diese Problemlagen stark in den Vordergrund traten. In Einzelfällen waren die Pädagog/inn/en mit kriminellen Delikten der Jugendlichen und massiv gestörten Eltern-Kind-Beziehungen konfrontiert, die im Rahmen des Bildungsangebotes nicht mehr aufgefangen werden konnten.

In diesen Fällen war es für die Pädagog/inn/en ein wichtiger Schritt zu erkennen, dass eine spezifische Beratung notwendig ist, die von Partner/inne/n außerhalb des Projekts (jugendpsychiatrische Dienste, Jugendsozialarbeit) übernommen werden muss. Gleichzeitig wurde an diesen Beispielen für die Pädagog/inn/en deutlich, worauf sich die *Bildungsberatung* konzentriert und wo deren Grenzen liegen: Eine Beratung, die den Bildungsweg der heranwachsenden Person zum Bezugspunkt der Beratungstätigkeit nimmt, ist wesentlich darauf verwiesen, dass der bzw. die Jugendliche seine bzw. ihre bisherige Bildungsentwicklung verändern will und nach anderen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten für sich sucht.

Ein Pädagoge wies in diesem Zusammenhang auf eine Schwierigkeit hin, die an seinem Projektstandort entstand, als Jugendliche in das *Produktive Lernen* „übernommen“ wurden, weil sie bereits in der 8. Klasse ein Förderprojekt der Schule besucht hatten:

*„Wenn ich unseren jetzigen Jahrgang sehe, den wir zu großen Teilen eigentlich aus dieser so genannten ‚Vorläuferklasse‘ für das Produktive Lernen bekommen haben – ‚Lernen für das Leben‘ in Klasse 8: Diese Schüler sind, na ja, wir betrachten diese Klasse 8 so als Stabilisierungsfunktion. Wir sehen aber jetzt, das klappt so irgendwie nicht. Denn es häufen sich inzwischen wirklich Fälle – was wir in den früheren Jahrgängen nicht hatten –, dass die Schüler diese Null-Bock-Stimmung haben, sich verweigern, anfangen zu tricksen. Sie schwänzen wieder, was wir in den ersten Jahren überhaupt nicht erlebt hatten.“ (Ulrich J., S. 10)*

## 4.2 Die Pädagog/inn/en zwischen Situations- und Kulturvermittlung

Dem *Lernen in der Praxis* wiesen die Pädagog/inn/en im Gespräch einen zentralen Stellenwert zu. Es eröffne – so die Pädagog/inn/en – den Teilnehmer/inne/n die Möglichkeit,

durch Tätigkeiten im „wirklichen Leben“ wieder einen Zugang zum Lernen zu gewinnen und die eigene Persönlichkeit zu entwickeln.

*„Da draußen finden schon Dinge statt, die können wir gar nicht so in die Schule holen – bei allem, was sich das Ministerium vornimmt und sonst wer. Und ich denke, das ist auch das, wo die Schüler so von profitieren. Die werden da draußen auch als Persönlichkeit ganz anders behandelt als in der Schule. Die haben 'nen ganz anderen Umgang. Sie müssen Verantwortung übernehmen. Diese Kompetenzen, die immer gefordert werden, Pünktlichkeit und so, werden da ganz normal im Leben integriert. Sie müssen die Konsequenz tragen, wenn sie das nicht machen.“ (Iris J., S. 19)*

In der Möglichkeit der Schüler/innen, an einem selbstgewählten Praxislernort tätig zu sein, erkannten die Pädagog/inn/en auch einen besonderen Stellenwert im Hinblick auf ihre eigene pädagogische Begleitarbeit. An den Praxislernorten machten die Jugendlichen Erfahrungen bzw. setzten sich mit Dingen auseinander, die den Pädagog/inn/en nicht ohne weiteres zugänglich waren und sind. Die Jugendlichen hatten hier also gegenüber den Pädagog/inn/en einen anderen Erfahrungshintergrund, der ihnen eine veränderte Rolle ermöglichte: Sie waren es, die den Pädagog/inn/en etwas vermitteln bzw. mitteilen konnten.

*„Wie stolz waren Schüler am Praxislernort, dass sie uns das erklären konnten. Oder dass sie gesagt haben: ‚Kommen Sie mal mit, ich zeig Ihnen mal, was ich gemacht habe‘ oder so. Also, dass sie wirklich ihre Arbeit dort versucht haben rüber zu bringen. Und man war ja dann auch interessiert und man hat auch gelernt oder hat gesagt: Oh, guck an.“ (Monika G., S. 20)*

*„Da war ich genauso Lernender wie meine Schüler. Wenn wir den Arbeitsplan aufgestellt haben, dann haben wir beide geguckt und gemacht und getan. Und ich musste mich genauso informieren wie der Schüler im PL. Also, da hab ich viel gelernt. Also viel. Und jetzt nach vier Jahren fällt es uns (den Pädagog/inn/en, d. V.) auch relativ leicht, dort zu helfen. Also man merkt, man hat sein Grundwissen auch erweitert mit Kenntnissen, die man sonst nicht hätte.“ (Petra H., S. 24)*

Auf die Erweiterung des eigenen Wissenshorizonts wiesen die Pädagog/inn/en immer wieder hin. Wenn sie die Jugendlichen an ihren jeweiligen Praxisplätzen aufsuchten, entdeckten sie auch für sich interessante Bezüge und gewannen einen dem Jugendlichen und dessen sozialem Umfeld gegenüber „anderen Blickwinkel“. Dadurch bildete sich offensichtlich eine Wahrnehmungsfähigkeit heraus, die der gemeinsamen Aufarbeitung der praktischen Erfahrungen in besonderer Weise dienlich war.

*„Das Wesentliche für mich am PL ist, dass ich wirklich drei Tage in der Woche nicht in den Kubus Schule gehe, sondern ins Leben. Ich rede mit Menschen, die einen ganz andern Rhythmus haben, als wir den hier in der Schule haben. Das ist für mich in höchstem Maße befriedigend, muss ich sagen. Ich lerne unheimlich viel, also selbst dabei. Weil, wenn ich als Lehrer zu Fortbildungen gehe und dann lerne und dann versuche, das beizubringen... Das Leben geht ja aber ein bisschen schneller als das, was wir in der Schule machen. Und das ist für mich das, was PL ausmacht. Dass ich selbst dort hingehen kann, mit den Menschen sprechen kann, neues Wissen erringe, das Wissen mit den Schülern durchspreche, sie in ihrem Lernbereich unterstütze, das ist für mich PL. Ich lerne unheimlich viel, also selbst.“ (Iris J., S. 19)*

*„Vielleicht, was mir auch aufgefallen ist: Die Jugendlichen nehmen manchmal Dinge für wichtig, die ich gar nicht wichtig genommen hätte, z. B. am Praxisplatz oder im Leben oder sonst wo. Das ist vielleicht das, was für mich so den andern Blickwinkel ausmacht. Weil: Jeder lebt ja so in seiner Welt. Dass mein Umfeld ein bisschen anders ist als das, aus dem die meisten der*

*Schüler herkommen, ist sicher klar. Für die spielen ganz andere Dinge im Leben eine Rolle. Zum Teil geht es um einfache Existenzsachen, um Beziehungen, die nach außen stattfinden, die für sie bedrohlich sind. Oder wenn die an einen Praxisplatz gehen, ist für die erst mal nicht unbedingt das Wichtigste, welche Tätigkeiten dort stattfinden, sondern wie sie in das Team oder die Abläufe reinkommen und solche Sachen.“ (Iris J., S. 29)*

Eine Pädagogin hob hervor, dass es für einige Jugendliche wieder wichtig wurde, sich schulischen Lernanforderungen zu stellen, und dass sie in diesem Zusammenhang konkrete Vorschläge an die Pädagog/inn/en formulierten.

*„Ich hatte voriges Jahr PL 10. Da waren welche dabei, die fragten: ‚Können wir nicht drei Tage Schule machen?‘ Es war jetzt plötzlich wichtig. Es war wichtig. Ich sage: ‚Was wollen wir mit drei Tagen Schule machen?‘ Und sie hatten konkrete Vorschläge.“ (Barbara R., S. 17)*

Die Pädagog/inn/en wiesen auch darauf hin, dass durch die Praxislernorte und durch die Begegnungen und Auseinandersetzungen mit den dort arbeitenden Personen, insbesondere den Mentor/inn/en, oft auch Themen angeschnitten wurden, die über die praktische Tätigkeit hinaus gingen. Für die Beteiligten waren diese Begegnungen oft von besonderer persönlicher Bedeutung. Die Pädagog/inn/en griffen diese Möglichkeiten immer wieder im Sinne *Produktiver Situationen* auf und konnten damit zum Teil nachhaltige Veränderungen bei den Jugendlichen erreichen. Eine Pädagogin schilderte in diesem Zusammenhang ein Beispiel, mit dem sie den Entwicklungsprozess eines Jugendlichen veranschaulicht:

*Herr B. (Mentor, Baubetrieb, d. V.) in L. sagte bei meinem letzten Besuch am Praxislernort: ‚Als ich den (Jugendlichen) das erste Mal gesehen hab, dachte ich: Uh, eine Glatze. Und der kommt zu mir, einem Ausländer, arbeiten? Denn eigentlich bin ich ja als Niederländer für den (Jugendlichen, d. V.) ein Ausländer. Das war dann aber überhaupt kein Problem. Wer weiß, aus welchen Gründen der da rein gerutscht ist.‘ – Deswegen habe ich (die Pädagogin) vielleicht auch bewusst, diesen Jungen mit nach New York genommen. Ich fand, der muss ganz einfach über seinen Tellerrand hinaus gucken. Als wir in Berlin zur Vorbereitung an der einen Schule waren, kam die Delegation von der Schule rein, bei der wir später in den USA zu Besuch waren. Und die waren alle, durch die Bank, bis auf einen – schwarz! Der M. hat vielleicht geguckt! Und dann setzte sich das junge Mädchen einfach so neben ihn, weil die ja so zugeteilt worden waren. Es war Gold! ... zu beobachten, wie die Augen aus seinem Gesicht fielen. Ich finde es wichtig, in Kontakt zu kommen mit fremden Kulturen. – Der Junge hat jetzt eine Lehrstelle und hätte auch in dem Baubetrieb anfangen können. Als Herr B. das hörte, fand er es schade und meinte: ‚Der macht bei mir so eine Superarbeit. Der fährt das Gerät, das mich sechzig bis hunderttausend Euro kostet. Das vertraue ich dem an.‘“ (Petra H., S. 23).*

Im Gespräch wird aber auch deutlich, vor welche praktischen Herausforderungen sich die Pädagog/inn/en bei der Vermittlung von Tätigkeit und Bildung immer wieder gestellt sahen und sehen. Eine Pädagogin machte deutlich, in welcher Weise die Vermittlung für sie einen Aushandlungsprozess darstellt:

*„Es ist für mich immer wieder interessant in den Gesprächen, festzustellen, dass da doch ganz schön gravierende Unterschiede sind: Also, wie ich auf viele Dinge gucke und wie die Jugendlichen gucken. Und dass wir dann irgendwie miteinander übereinkommen müssen und so einen Konsens finden müssen: Was ist für uns gemeinsam wichtig, um einen Lehrplan zu entwickeln.“ (Iris J., S. 29)*

Die Aufarbeitung der Erfahrungen am Praxislernort im Sinne des Bildungsansatzes des *Produktiven Lernens* machte für viele Pädagog/inn/en eine Diskrepanz zwischen einer an den



persönlichen Interessen und Bedürfnissen ausgerichteten Begleitung der individuellen Bildungsentwicklung der Jugendlichen und einer Vermittlung von Lehrinhalten erkennbar. Aus den Beschreibungen der Pädagog/inn/en geht hervor, dass es ihnen oft schwer fiel, jenseits einer fachdidaktischen Aufbereitung von „Aufgaben“, gemeinsam mit den Jugendlichen aus den jeweiligen Praxis- und Tätigkeitsfeldern heraus fachliche Bezüge herzustellen, durch die der „Werkzeugcharakter“ des Fachs erfahrbar und ersichtlich werden konnte. Vor diesem Hintergrund erlebten Pädagog/inn/en wie Jugendliche das *Fachbezogene Lernen* (insbesondere *Mathematik, Englisch, Deutsch im Produktiven Lernen*) häufig nicht im Sinne eines kulturvermittelnden Werkstattlernens (Lernwerkstatt), sondern oft noch als fachliche Lehrveranstaltung:

*„Das sagen die Schüler auch selbst: Es ist für die (die Jugendlichen, d. V.) nach wie vor, obwohl wir in der Schule schon vieles anders machen, wenn die die zwei Tage ins Projekt kommen, ein Schul-Lernen. Es ist also trotzdem für sie noch mal ein krasser Gegensatz, zum Teil sehr krasser, wenn die drei Tage in so einem Bauarbeiterteam waren und sie kommen wieder zu uns und sie sind hier irgendwo doch – in Anführungsstrichen – Schüler. Anders als vorher, aber trotzdem Schüler“ (Iris J., S. 19f)*

Im Gespräch mit den Pädagog/inn/en kam immer wieder zum Ausdruck, dass die im eigenen pädagogischen Alltag erfahrene „Unvermitteltheit“ bzw. Diskrepanz zwischen praktischer Tätigkeit und deren Kulturbezug, bei den Pädagog/inn/en zu Verunsicherungen führte. Sie fragten sich dann nicht in erster Linie: Welche Bildungsinteressen haben die Teilnehmer/inn/en und wie kann ich daran fachlich anknüpfen bzw. diese mit ihm oder ihr vertiefend weiterentwickeln? Vielmehr drängte sich die Frage in den Vordergrund, welches Wissen und welche Bildung gebraucht werden. Bildung wurde in dieser Perspektive wieder zu einer von außen gesetzten Angelegenheit, die über die Köpfe der Lernenden hinweg zu bestimmen ist und diese lediglich an eine bestehende Praxis anpasst. Auf diese Weise verliert Bildung als Allgemeinbildung ihre kulturvermittelnde Bedeutung im Sinne eines „Möglichkeitsraums“ für die Person.

*„Was wird denn jetzt wirklich gebraucht? Wenn der eine sagt, der muss vielleicht was ausrechnen können, ein bisschen Prozentrechnen können. Der nächste sagt wieder was ganz anderes. Und der dritte sagt eben wieder was anderes, je nach seinem Ausblick in der Praxis (...) Was wird im Durchschnitt verlangt? Was verlangen alle? Was sind spezielle Fähigkeiten, die die Schüler brauchen? Was ist denn eigentlich Allgemeinbildung? Wie schicke ich den (Jugendlichen, d. V.) denn aus der Schule raus? Da sagt ja jeder was anderes.“ (Jörg S., S. 29f)*

#### **4.3 Methodische Differenzierung im Kontext Fachbezogenen Lernens**

Trotz der Schwierigkeiten, die pädagogische Handlungsfähigkeit im Sinne der kulturellen Vermittlung in der Praxis des *Produktiven Lernens* zu erweitern, entwickelten die Pädagog/inn/en, bezogen auf die Vermittlung von Fachinhalten, neue methodische Herangehensweisen. Betont wurden besonders Versuche, einen praktischen Anwendungsbezug herzustellen.

*„Ich hab gemerkt, ich muss mich umstellen. Ich muss also anders an die Vorbereitung von Aufgaben rangehen. Und die Schüler erwarten auch ganz einfach nicht den Unterricht, den sie bisher acht oder neun Jahre erlebt haben. Da habe ich eben wirklich versucht zu gucken: In welchen Bereichen sind die Schüler tätig? Wie kannst du ansprechende Aufgaben machen, dass sie (die Jugendlichen, d. V.) wenigstens erst mal ein wenig Interesse an den Sachen ent-*

wickeln und auch Erfolge haben. Ich habe also wirklich so schrittweise versucht, sie da ran zu führen. Heute ist es so, dass ich mir ganz konkret vorher überlege: Welche Grundkenntnisse brauchen die Schüler? Was will ich ihnen trotzdem, in gewissem Sinne vermitteln? An welchen Mustern und Möglichkeiten mache ich das?“ (Petra H., S. 3).

„Na ja, in den ersten Stunden hab ich natürlich auch gedacht: Suchst dir mal aus dem Englischbuch der Klasse 9 oder 10 ein Thema aus, was die Schüler vielleicht interessiert. Und dann kam ich da an mit meinen Büchern und mit meinen Vorbereitungen. Das hat die (Jugendlichen, d. V.) aber absolut gar nicht vom Hocker gerissen. ... Ich musste mich also dem anpassen. Ich habe versucht, das zu machen, was ich bei den anderen (Pädagog/inn/en) auch gesehen und erlebt habe, dass die anders mit den Schülern umgingen. Du kannst nicht auf herkömmliche Art und Weise unterrichten.“ (Katrin B., S. 3)

Für die Pädagog/inn/en veränderte sich durch die fachbezogenen Interaktionen mit den Teilnehmer/inne/n das eigene pädagogische Rollenverständnis. Sie ließen sich in gewissem Grad auf die unterschiedlichen Lernbedürfnisse und -voraussetzungen der Jugendlichen ein und versuchten, mit den Jugendlichen eine Verständigung herzustellen und damit eine gemeinsame Lernkultur zu etablieren:

„Und das ist ja das, was die Rolle dann eben verändert hat: Ich muss ganz andere methodische Facetten bedienen, die ich selber vielleicht noch gar nicht ausgetestet habe. Ich muss mit denen (den Jugendlichen, d. V.) eine Sprache finden. (...) Und ich denke, dass man das durch ein Studium alleine nicht hinkriegt. Es geht auch nicht, dass es dir einer vormacht. Weil das sind alles Individuen. Da ist kein geschlossener Kern. Und die fangen alle unterschiedlich an. Wir haben welche dabei, die haben ganz tolle Leistungen. Wir haben welche dabei, die können wirklich ganz wenig. Und dazwischen bewegst du dich und versuchst die (Jugendlichen, d. V.) irgendwie zu einer Ausgangsbasis zu kriegen. (Katrin B., S. 4)

„Du fängst an mit deren Erfahrungsbereichen, der nicht deiner ist. Dadurch lernst du aber wieder was dazu. Das ist bei jedem was anderes. Der eine hat den Erfahrungsbereich, der andere hat den. Es ist eben höchst individuell. Und in der Zehnten mündet es dann alles in der Prüfung...“ (Katrin B., S. 5)

Trotz individualisierter Vorgehensweise gewannen – besonders nach der Einführung von Leistungsfeststellungsverfahren in Klasse 10 – Prüfungen im *Produktiven Lernen* bei den Pädagog/inn/en verstärkt an Bedeutung. Einige der Pädagog/inn/en sahen sich in einem Dilemma. Einerseits erkannten sie in den Prüfungen einen Widerspruch zu der im *Produktiven Lernen* praktizierten individualisierten Form der Bildungsevaluation. Andererseits befürchteten sie, dass den Jugendlichen Nachteile durch die Nicht-Teilnahme an den offiziellen Prüfungen entstehen könnten.

Andere Pädagog/inn/en vertraten die Auffassung, dass sich beide Aspekte – individualisierte Bildungsberichte und Leistungsfeststellung – gut verbinden lassen, wenn den Pädagog/inn/en die Möglichkeit gegeben wird, sich an der Erstellung der Prüfungsaufgaben zu beteiligen.

„Sehr unschön fand ich, dass dann irgendwann über uns kam, dass wir diese Prüfungen sozusagen machen mussten. Ich denke, das ist heute noch so eine Sache, die uns irgendwo zerreißt. (...) Man versucht, PL irgendwie aufrecht zu erhalten, mit selbstgewählten Aufgaben und so weiter. Aber irgendwo haben alle im Hinterkopf: Wir müssen die (Jugendlichen, d. V.), wenn sie irgendwo ne Chance haben wollen, durch die Prüfung bringen. Ja, und das mutiert dann so. Also, der Unterricht mutiert dann schon wieder so ein bisschen in die alte Richtung. Das fin-

de ich nicht gut. Also, wenn man da irgendwie noch mal ne andere Lösung finden könnte. Ja, da sind wir immer noch so am Überlegen.“ (Ulrich J., S. 7)

„In Brandenburg ist es halt so: Wir müssen oder wir sollten, ja wir wollen sie (die Jugendlichen, d. V.) auch soweit führen, dass sie natürlich auch in der Lage sind, einen Abschluss zu erreichen. Und dazu gehört nun mal die mündliche Prüfung in Englisch am Ende der Klasse 10. Und da fand ich es eben auch gut, dass wir gemeinsam in der Gruppe der Pädagogen die Themen ausgearbeitet haben und uns dabei gefragt haben: Welche Themen sind für unsere Schüler geeignet, so dass sie aus ihrem Erfahrungsschatz schöpfen können. Andererseits aber auch zu wissen: Gut, die Anforderung steht. Ich muss ganz bestimmte Vokabeln aus dem Bereich lernen. Und ich muss mich ganz einfach gezielt drauf vorbereiten. Also es ist immer so die Mischung: einerseits einen bestimmten Wissensstand zu erreichen, aber auch, Fähigkeiten zu erlernen, mit dem, was ich in der Praxis erlebt habe, umzugehen und das dann auch zielgerichtet anzuwenden.“ (Petra H., S. 3f)

Alle Pädagog/inn/en schätzten den Stellenwert, den das *Produktive Lernen* für die Persönlichkeitsentwicklung des/der Jugendlichen hat, sehr hoch ein:

„Ich denke, wenn die schon so weit sind, sich zu sagen: ‚Mensch, da gibt’s auch mal ein Tal, aber da krabbelt man auch wieder raus‘, dann ist eigentlich unwahrscheinlich was gewonnen. Das ist das, was ich da so rausnehme aus den Sachen: dass Schüler in dem Alter, tja, ne Menge mitgemacht haben.“ (Silke G., S. 26)

„Und da sind für mich manchmal andere Dinge viel wichtiger: dass er eine gefestigte Persönlichkeit hat, dass der, wenn er am Ende keine Lehrstelle hat, trotzdem im Leben irgendwo seinen Weg findet und sagt: ‚Das hat zwar jetzt nicht geklappt, aber ich mache danach das oder das ist mein Ziel.‘“ (Iris J., S. 9)

## Kapitel V:

# Produktives Lernen aus der Sicht von Eltern und Praxismentor/inn/en

## 1 Einschätzungen von Eltern zur Wirkung des *Produktiven Lernens*

Das *Produktive Lernen an Schulen in Brandenburg* richtete sich überwiegend an Jugendliche, die aus unterschiedlichen Gründen Schwierigkeiten mit der Schule hatten. Schulische Probleme stehen aber nicht nur für sich alleine, sondern strahlen auch auf die familiäre Situation aus. Sie dominieren häufig die Interaktion und die emotionalen Beziehungen in der Familie. Beide Seiten, Eltern wie Kinder, leiden oftmals unter einer daraus resultierenden spannungsgeladenen Atmosphäre in der Familie.

Welche Erfahrungen Eltern mit der Entwicklung ihres Kindes im *Produktiven Lernen* machten, soll im folgenden Abschnitt ausgeführt werden. Anhand eines Fragebogens wurden insgesamt 53 Eltern zu einer Einschätzung der Entwicklung ihres Kindes im Verlauf des *Produktiven Lernens* befragt; die Fragebögen wurden von mindestens einem Elternteil beantwortet. Mit geschlossenen und offenen Fragen wurden folgende Aspekte erfasst:

- Aufschluss über die Zufriedenheit der Eltern mit den Lerninhalten und den Methoden und der Organisation des *Produktiven Lernens* sowie deren Wirkung auf die Entwicklung des Kindes zu gewinnen,
- Einschätzungen zu den persönlichen, schulischen und beruflichen Perspektiven des Kindes ohne Teilnahme am *Produktiven Lernen* zu erhalten und
- Bereitschaft, *Produktives Lernen* weiter zu empfehlen.

### 1.1 Zufriedenheit mit dem *Produktiven Lernen* und mit der Entwicklung des Kindes im *Produktiven Lernen*

Insgesamt zeigen die Ergebnisse ein überaus positives Bild der Eltern in Bezug auf ihre Zufriedenheit mit dem *Produktiven Lernen* und der Entwicklung ihres Kindes. Die anschließende Tabelle gibt einen detaillierten Überblick über die Verteilung der Antworten der Eltern zu den entsprechenden Fragen.

	sehr zufrieden		eher zufrieden		eher unzufrieden		sehr unzufrieden	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
Wie zufrieden waren Sie mit der Förderung und Unterstützung Ihres Kindes?	34	64,2	18	34,0	1	1,9	0	0
Wie zufrieden waren Sie mit der Lernbereitschaft Ihres Kindes?	11	20,8	32	60,4	10	18,9	0	0
Wie zufrieden waren Sie mit dem Wechsel zwischen Praxis und Schule?	36	69,2	15	28,8	1	1,9	0	0

	sehr zufrieden		eher zufrieden		eher unzufrieden		sehr unzufrieden	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
Wie zufrieden waren Sie mit der Persönlichkeitsentwicklung Ihres Kindes?	38	71,7	15	28,3	0	,0	0	0
Wie zufrieden waren Sie mit den Lernergebnissen?	27	50,9	20	37,7	6	11,3	0	0
Wie zufrieden waren Sie mit der Unterstützung bei der Entwicklung beruflicher Anschlussperspektiven?	17	32,1	28	52,8	7	13,2	1	1,9
Wie zufrieden waren Sie mit dem Engagement der Pädagog/inn/en?	21	42,9	22	44,9	5	10,2	1	2,0
Wie zufrieden waren Sie mit der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern?	37	69,8	14	26,4	2	3,8	0	0
Wie zufrieden waren Sie mit der persönlichen Beratung und Betreuung durch die Pädagog/inn/en?	37	71,2	13	25,0	2	3,8	0	0
Wie zufrieden waren Sie mit der Atmosphäre in der Klasse?	13	28,3	27	58,7	6	13,0	0	0
Wie zufrieden waren Sie mit der schriftlichen Beurteilung (Bildungsberichte)?	34	65,4	16	30,8	2	3,8	0	0
Wie zufrieden waren Sie mit der Punktebewertung?	25	49,0	22	43,1	4	7,8	0	0

Einige Ergebnisse lohnen es, gesondert betrachtet zu werden, so z. B. die große Zufriedenheit mit der Förderung und Unterstützung (64,2 %) sowie mit der persönlichen Entwicklung des Kindes (71,7 %). Beide Bewertungen sind sowohl in Verbindung mit der Wahrnehmung des hohen Engagements der Pädagog/inn/en (87,8 %) zu sehen als auch mit der veränderten Lernform – dem Wechsel zwischen Praxis und Theorie –, die für 69,2 % der Eltern sehr zufriedenstellend war.

Sehr zufrieden waren die Eltern auch mit den Lernergebnissen der Kinder (50,9 %). Auch die veränderte Lernbereitschaft wird von den Eltern positiv wahrgenommen (60,4 %), ebenso dass sich bei den Kindern der befragten Eltern berufliche Perspektiven herauskristallisierten (84,9 %). Dass dies erreicht wurde, ist anteilig auch der guten Atmosphäre in den Klassen zuzuschreiben, die die Eltern wahrnahmen und mit der immerhin 87 % „sehr“ oder „eher zufrieden“ waren.

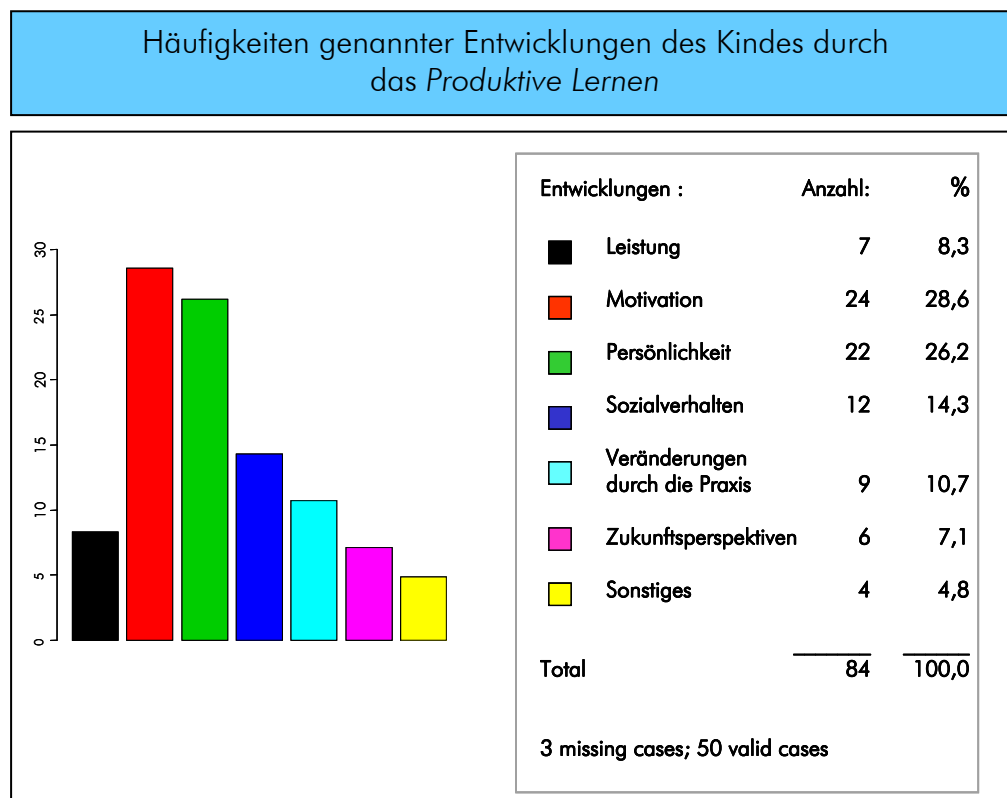
Überraschend ist die positive Bewertung der verbalen Beurteilung der Schüler/innen in Form von Bildungsberichten (65,4 %) sowie die hohe Akzeptanz und Zufriedenheit mit der Punktebewertung (92,1 % waren „sehr zufrieden“); es war anzunehmen, dass Eltern besonderen Wert auf das übliche Ziffernzeugnis legen würden.

Positiv erlebten die Eltern auch ihre Kooperation mit den *Pädagog/inn/en im Produktiven Lernen* (96,2 %).

Die genannten Ergebnisse werden noch gestützt, zieht man die Ergebnisse aus der offenen Frage nach Entwicklungen und Veränderungen des Kindes im *Produktiven Lernen* heran („Bitte beschreiben Sie die wesentlichen Entwicklungen/Veränderungen Ihres Kindes durch das *Produktive Lernen*.“). Von 53 Eltern beantworteten 50 die Frage mit insgesamt 84 Aussagen. Die Rückmeldungen der Eltern drücken (mit einer Ausnahme) ausschließlich positive Veränderungen bei ihrem Kind aus. Die Aussagen lassen sich wie folgt gruppieren:

Leistungsverbesserungen (z. B. "besser geworden", "ist wieder besser im Unterricht"), verbesserte Motivation (z. B. "Lust auf Schule", "Spaß am Lernen", "freut sich auf die Praxis"), Veränderungen der "Persönlichkeit" (z. B. "mehr Selbstsicherheit", "Selbständigkeit"), Veränderungen im Sozialverhalten (z. B. "Pünktlichkeit", "regelmäßiger Schulbesuch"), Veränderungen durch die Praxis (z. B. "durch die Praxis mehr Spaß", "positive Veränderung durch Praxis"), neue Zukunftsperspektiven (z. B. "Berufswunsch erkannt", "steckt sich Ziele"), Sonstiges (Aussagen, die den sechs Punkten nicht zuzuordnen waren).

Die nachfolgende Grafik zeigt die Verteilung der gruppierten Aussagen.



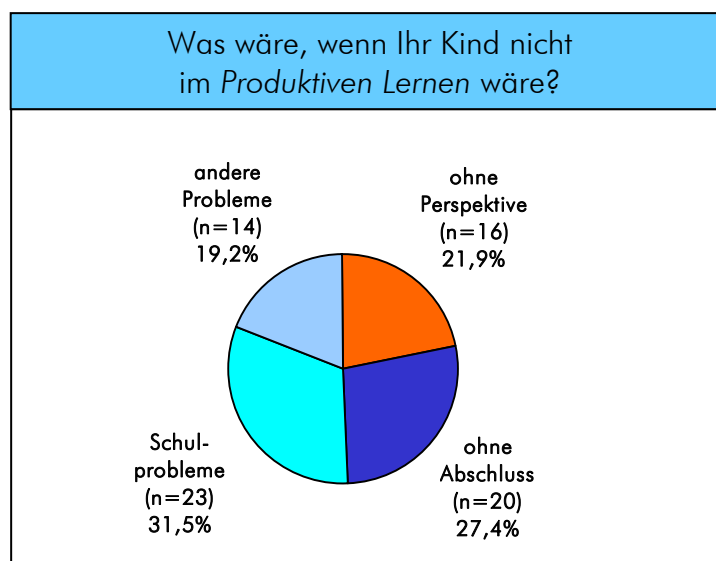
## 1.2 Angenommene Entwicklung und Perspektiven des Kindes ohne das *Produktive Lernen*

In einer ebenfalls offenen Frage wurde die Einschätzung der Eltern hinsichtlich der Entwicklung und der Perspektiven ihres Kindes ohne Teilnahme am *Produktiven Lernen* erfragt („Stellen Sie sich vor, Ihr Kind wäre nicht im *Produktiven Lernen*. Was wäre jetzt anders?“).

Von den 53 Eltern haben sich hierzu 49 geäußert und 73 Aussagen getroffen, wobei ausschließlich Befürchtungen genannt wurden, die mit einem "normalen Schulbetrieb" assoziiert wurden.

Die Aussagen lassen sich in vier Gruppen unterteilen:

- Der Schulabschluss wäre ernsthaft in Gefahr (z. B. "Unser Kind würde ohne Schulabschluss ins Leben gehen", "kein Abschluss").
- Die Zukunftsperspektiven wären wesentlich schlechter (z. B. "Ziellosigkeit", "keine richtige Zukunft").
- Es gäbe viele Schulprobleme (z. B. "Er würde wieder die Schule schwänzen", "mehr Fehlstunden").
- Es gäbe andere Probleme (z. B. "mein Sohn wäre gleichgültiger", "... wäre im Heim").

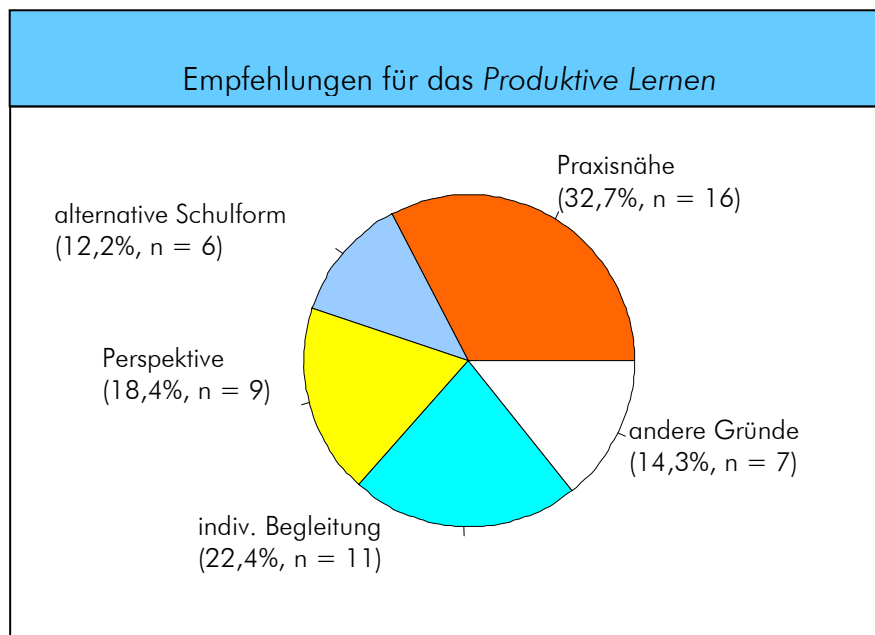


Die Übersicht zeigt sehr gut, dass von den Eltern weiterhin Schulprobleme befürchtet werden, vor allem keinen Schulabschluss zu erhalten.

### 1.3 Empfehlung des *Produktiven Lernens*

„Würden Sie das *Produktive Lernen* weiterempfehlen?“ Auf diese offene Frage antworteten 52 von insgesamt 53 Eltern. Alle 52 Eltern beantworteten diese Frage mit „ja“, wobei die Begründungen variierten:

Etwas mehr als 30 % aller Eltern sehen im Konzept *Produktives Lernen* die Praxisnähe und verstehen es als neue Form des Lernens mit erheblichem Vorteil. Weitere 10 % sehen im *Produktiven Lernen* eine Alternative zur herkömmlichen Schule. 20 % bis 25 % der Eltern sehen in der *Individuellen Beratung* ihrer Kinder einen Vorteil des Ansatzes. Der Rest (ca. 15 %) nennt andere Gründe, die für das *Produktive Lernen* sprechen. 20 % begreifen *Produktives Lernen* als Chance, ohne eine Begründung anzugeben.



#### Grund der Empfehlung/Ablehnung

		Häufigkeit	Gültige Prozente
Gültig	Praxisnähe/neues Lernen	16	32,7
	Alternative Schulform	6	12,2
	Chance/Perspektive	9	18,4
	Individuelle Förderung	11	22,4
	Andere Gründe	7	14,3
	Gesamt	49	100,0
Fehlend System		4	
Gesamt		53	

#### 1.4 Weitere Äußerungen zum *Produktiven Lernen*

Am Ende des Fragebogens hatten die Eltern die Möglichkeit, eigene Anmerkungen und Kommentare zu äußern. 26 Eltern nutzten diese Option. Auch in diesen Äußerungen wird deutlich, dass das *Produktive Lernen* als Chance für das Kind und generell als Bereicherung erlebt wurde. Mehrere Eltern bedanken sich explizit bei den Pädagog/inn/en und den Mitarbeiter/inne/n des Instituts (z. B. "Ich möchte mich an dieser Stelle herzlich bei ... bedanken", "Weiter so!!!", "Vielen Dank" etc.). Andere Eltern nutzten die Gelegenheit für konstruktive Anregungen (z. B. "Wir als Eltern würden uns wünschen, dass es eine engere Zusammenarbeit mit der Schule gäbe.").

## 2 *Lernen in der Praxis* – das *Produktive Lernen* aus Sicht von Praxismentor/inn/en

Das *Lernen in der Praxis* ist im *Produktiven Lernen* die Basis der Bildungsarbeit. Drei Tage in der Woche sind die Teilnehmer/innen während eines Trimesters (ca. drei Monate) an einem von ihnen selbst gewählten Praxisplatz tätig (vgl. I, 3). In Bezug auf ihre Praxis entwickeln sie Fragen und Themen, die für sie persönlich interessant sind und deren Bearbei-



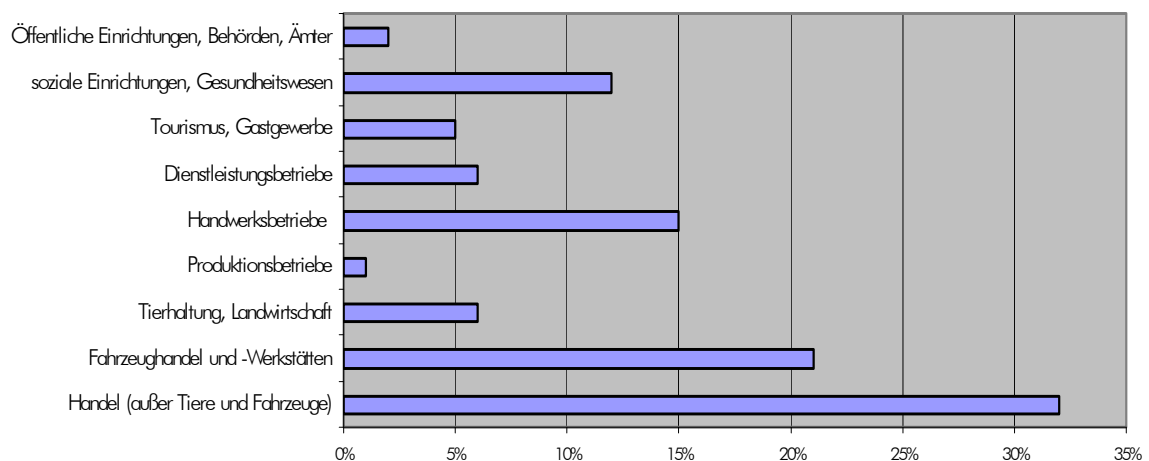
tung sie in ihrer *Individuellen Bildungsentwicklung* weiterbringen soll. Da jede/r Jugendliche sich in jedem der sechs Trimester seines/ihrer *Produktiven Lernens* unterschiedlichen Praxisfeldern zuwenden kann, lernt er bzw. sie im Verlauf von zwei Schuljahren in der Regel sechs verschiedene Tätigkeitsfelder kennen.

In der Aufbauzeit des *Produktiven Lernens* war es für die Pädagog/inn/en oft schwer vorstellbar, dass sich genügend Betriebe, Unternehmen und Praktiker/innen finden lassen, die Praxislernorte für *Produktives Lernen* anbieten können. Eine der „größten Entdeckungen“ für die Pädagog/inn/en war daher, dass die Jugendlichen immer wieder Praxisplätze ausfindig machten, die sie interessierten und an denen sie für die Dauer eines Trimesters tätig sein konnten. Ein Pädagoge beschreibt diese für ihn selbst neue Erfahrung:

*„Ich denke mal, die größte Entdeckung, die wir vielleicht gemacht haben, war erst mal zu sehen, dass wir inzwischen über 60, 65 vielleicht noch mehr Praxisplätze haben, die die Schüler alle letztendlich selber aktiviert haben. Das war für mich jetzt so eine erste Entdeckung. Überrascht hat mich auch, mit was die (Jugendlichen, d. V.) sich alles beschäftigt haben! Man hatte ja so die landläufige Meinung, dass es da nur ein paar Betriebe gibt oder dass das eine oder andere Geschäft Jugendliche nimmt, und die dort vielleicht Hilfsarbeiten übernehmen. Aber die beschäftigen sich mit einer ganzen Reihe interessanter Sachen.“ (Jörg S., S 25)*

## 2.1 Verteilung der Praxislernorte

Eine Erhebung zu den im Schuljahr 2005/06 gewählten Praxislernorten, gibt einen ersten Überblick über die wichtigsten Branchen in denen die Jugendlichen tätig waren.<sup>16</sup>



Um welche Praxislernorte es sich dabei im einzelnen handelte und wie die Verteilung der Praxislernorte sich standortspezifisch darstellt, zeigt die folgende Übersicht:

<sup>16</sup> erstellt von Jörg Strohschein (Pädagoge, *Produktives Lernen*, Templin)

		Eberswalde	Frankfurt	Herzberg	Müllrose	Neuruppin	Oranienburg	Templin	Gesamt
Handel (außer Tiere und Fahrzeuge)	Bau-/Gartenmarkt	9	5	3		18	2	2	39
	Blumenladen	2	1	2		2		1	8
	Drogeriemarkt			1			2		3
	Geschenkartikel					2			2
	Getränkemarkt		1			2	2	1	6
	Haushaltgeräte/Küchenstudio	2				1	1	3	7
	Kaufhaus	2		3			1	1	7
	Möbelmarkt	1							1
	Oberbekleidung	1	4			1		1	7
	Schuhmarkt	1	3						4
	Supermarkt	10		3		4	9	1	27
	Tierfuttermarkt					1			1
Werkstätten	Autohaus/Kfz Werkstatt	10	6	5		12	9	3	45
	Computer		4			1	2		7
	Fahrrad	1				3			4
	Gartengeräte							2	2
	Metallbau	2		1		4	1	4	12
	Motorrad		1	1		2			4
Tierhaltung Landwirtschaft	Landwirt					3			3
	Reiterhof/Tierpark					1		9	10
	Tierproduktion		1			1			2
	Tierarzt							1	1
	Zoohandlung						1	3	4
Produktionsbetriebe	Keramikwerk					1			1
	Sägewerk							3	3
	Betonwerk						1		1
Handwerk	Bäckerei/Konditorei	2	4				1	2	9
	Baubetriebe (Hoch-,Tiefbau)	4		2		1	5	1	13
	Dachdecker			1		2			3
	Fischerei							3	3
	Fleischerei			1					1
	Frisör/Kosmetik		1	1		1		2	5
	Maler		1			1	1		3
	Raumausstatter					2			2
	Steinmetz							1	1
	Tischlerei	1	1	1		4	1		8
	Trockenbau, Fliesenleger, Sanitär		2				1		3
	Zimmermann					2			2
Dienstleistung (außer Tourismus, Gastronomie und Sport)	Baumaschinenverleih			1		1		1	3
	Entsorgungsunternehmen	1		1		1	2		5
	Galabau						1	2	3
	Hausmeister		2			1			3
	Fernsehsender						1		1
	Werbeagentur		1				1		2
	Reifenservice					2			2
	Schlüsseldienst					1			1

		Eberswalde	Frankfurt	Herzberg	Müllrose	Neuruppin	Oranienburg	Templin	Gesamt
Tourismus/ Gastgewerbe/ Sport/ Wellness	Fitnesscenter	1							1
	Flugplatz	1							1
	Gastronomieservice					2			2
	Golfplatz						1		1
	Gaststätte / Café		2			4	3		9
	Solarium		1						1
	Reisebüro		1						1
	Hotel	1					1		2
Soziale Einrichtungen/ Gesundheitswesen	Alten-/Pflegeheim	4	6	1		1	1		13
	Apotheke					1			1
	Arztpraxis								0
	Hort/Kita	1	9	3		5	6		24
	Krankenhaus								0
	Caritative Vereine/Stiftungen		1				2		3
Öffentliche Einrichtungen Behörden/Ämter	Bibliothek			1					1
	Forstamt	1							1
	Kreiswehrrersatzamt					1			1
	Stadtverwaltung	1		3					4
Gesamt		57	58	31	0	91	59	47	350

## 2.2 Die Rolle der Praxismmentor/inn/en im *Produktiven Lernen*

An den jeweiligen Praxislernorten stehen den Jugendlichen Mentor/inn/en zur Seite. Sie sind an den Praxistagen die Ansprechpartner/innen für den/die Jugendliche/n. In Kooperation mit den Pädagog/inn/en des *Produktiven Lernens* begleiten sie die Bildungsentwicklung des bzw. der Jugendlichen, d. h. sie stehen den Jugendlichen bei fachlichen Fragen und Themen zur Verfügung, die das jeweilige Praxis- und Tätigkeitsfeld betreffen, und beraten sie.

Nachdem sich die Jugendlichen am Praxislernort beworben haben und bevor sie tätig werden, findet ein gemeinsames Gespräch zwischen dem/der Mentor/in, dem/der Jugendlichen und dem Pädagogen bzw. der Pädagogin statt, in dem u. a. über den Bildungsansatz des *Produktiven Lernens* informiert wird. Die Entscheidung, mit einem bzw. einer Jugendlichen während eines Trimesters zu arbeiten, fällt also bewusst und wird durch eine Vereinbarung zwischen den Personen und Institutionen bekräftigt. Der Pädagoge bzw. die Pädagogin besucht den Jugendlichen regelmäßig während seiner Tätigkeit am Praxislernort.

Im Verlauf der letzten vier Jahre, in denen *Produktives Lernen* sich an den sieben Schulstandorten in Brandenburg etabliert hat, fanden sich immer wieder Personen unterschiedlicher Berufsgruppen – aus Betrieben, aus dem Einzel- und Großhandel, aus sozialen und öffentlichen Einrichtungen, Unternehmer/innen und Handwerker/innen –, die sich bereit erklärten, Mentor/inn/en für einen Jugendlichen bzw. eine Jugendliche zu sein. Inzwischen gibt es in der Umgebung der einzelnen Projektstandorte eine Vielzahl unterschiedlicher Praxislernorte und Mentor/inn/en, die zu regelmäßigen Kooperationspartner/inne/n des

*Produktiven Lernens* geworden sind und durch ihre Bereitschaft, Jugendlichen ein *Lernen in der Praxis* zu ermöglichen, das *Produktive Lernen* unterstützen.

Wie bereits an anderer Stelle ausgeführt wurde, wird dieser Möglichkeit, in verschiedenen Praxisfeldern tätig zu sein und in „Ernstsituationen“ zu lernen und Erfahrungen zu machen, allseits ein hoher Stellenwert beigemessen: Eltern, Pädagog/inn/en wie auch die Teilnehmer/innen selbst betonten immer wieder, dass das *Lernen in der Praxis* die Bildungs- und Persönlichkeitsentwicklung positiv beeinflusst habe. Häufig bewirkte die Interaktion an den Praxisplätzen und mit den dort arbeitenden Mentor/inn/en und anderen Personen, dass die Jugendlichen neuen Mut und Zuversicht für ihre Zukunft gewonnen haben und anfangen, Verantwortung für die eigene Entwicklung zu übernehmen.

Wie schätzen die Praxismentor/inn/en Teilnehmer/inn/en des *Produktiven Lernens* ein, die sie im Verlauf eines Trimesters bei den unterschiedlichen Tätigkeiten am Praxislernort begleitet und beraten haben. Welche Erfahrungen haben sie mit den Teilnehmer/inne/n machen können und wie beurteilen sie die Organisation des Bildungsangebots, v. a. im Hinblick auf das *Lernen in der Praxis* und die Kooperation mit den Pädagog/inn/en?

Die folgende Darstellung bezieht sich auf die Auswertung einer schriftlich durchgeführten Befragung, an der 62 Mentor/inn/en aus Brandenburg teilgenommen haben.

### **2.3 Erfahrungen der Praxismentor/inn/en mit Teilnehmer/inne/n des *Produktiven Lernens***

Die Praxismentor/inn/en bewerteten ihre Erfahrungen mit den Jugendlichen unter verschiedenen Gesichtspunkten:

- Bewerbung der Teilnehmer/innen und deren Begründungen für die Wahl eines Praxislernortes,
- Engagement und Tätigkeit am Praxislernort,
- Kooperationsbereitschaft und soziale Kompetenzen der Teilnehmer/innen,
- Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit

Die Mehrzahl der Praxismentor/inn/en (91,3 %) zeigten sich mit den Bewerbungen der Teilnehmer/innen zufrieden (74,1 %) bzw. sehr zufrieden (17,2 %) und erachtete die Begründungen, die die Jugendlichen für die Wahl des Praxislernort angaben, als zutreffend (69 %) bzw. sehr zutreffend (19 %).

Fast durchweg positiv äußerten sich die Mentor/inn/en (88,7 %) auch hinsichtlich des von den Jugendlichen gezeigten Engagements am Praxislernort. Vor allem die Tätigkeit der Jugendlichen und die dabei erzielten Ergebnisse wurden durchweg als zufriedenstellend (52,5 %) bzw. als sehr zufriedenstellend bewertet (44,3 %).

Eine differenzierte Aufschlüsselung dieser Bewertungen macht deutlich, dass die Mentor/inn/en die Jugendlichen bezogen auf die Ausübung der Tätigkeiten überwiegend als selbständig (90,3 %) einschätzten. In den Augen der meisten Mentor/inn/en zeigten die Jugendlichen Durchhaltevermögen und Belastbarkeit (82,2 %) sowie eine gute praktische Auffassungsgabe (90,3 %). Auch theoretische Anforderungen wurden zur Zufriedenheit der

Mentor/inn/en (75,4 %) bewältigt. Einige Mentor/inn/en (22,8 %) wiesen jedoch darauf hin, dass sie mit der Bewältigung theoretischer Aufgaben „eher unzufrieden“ gewesen seien. Zum Teil fehle es – so die Mentor/inn/en in den offenen Fragebogenteilen – den Jugendlichen an „schulischen Grundkenntnissen“. Vereinzelt wurden Jugendliche auch als „zurückhaltend“ eingeschätzt. Bemängelt wurde in diesem Zusammenhang, dass die Jugendlichen „von sich aus wenig nachfragten“ bzw. dass sie „wenig Schlussfolgerungen aus der Arbeit gezogen“ hätten.

Schaubild 1: Zufriedenheit der Mentor/inn/en bezogen auf die Tätigkeit und die dabei erzielten Ergebnisse

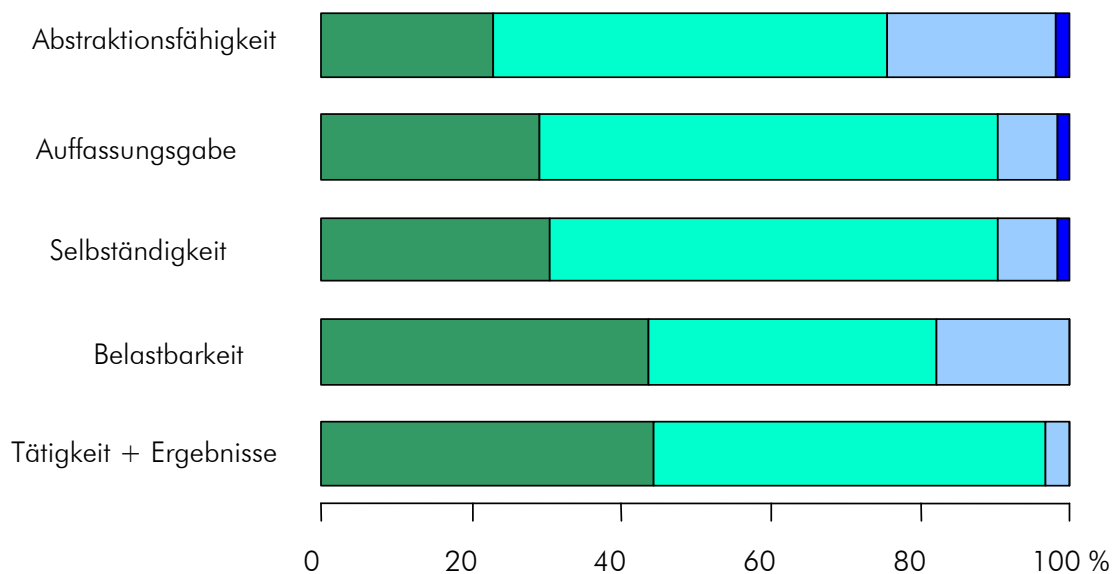


Abb. 1: ■ sehr zufrieden ■ eher zufrieden ■ eher unzufrieden ■ sehr unzufrieden  
... (N = 62)

Zufrieden zeigten sich die befragten Mentor/inn/en in der Mehrzahl auch mit der Kooperationsbereitschaft der Jugendlichen (95,2 %) und mit deren Kommunikationsfähigkeiten (83,8 %). Bezogen auf die Problem- und Konfliktlösungsstrategien der Teilnehmer/innen gibt es einige Mentor/inn/en (19,4 %), die Unzufriedenheit äußerten. Im Wesentlichen waren die Mentor/inn/en jedoch mit den Lösungsstrategien, die die Jugendlichen bei auftretenden Problemen und Konflikten zeigten, zufrieden (24,2 % „in hohem Maße“ und 53,2 % „zufrieden“).

Schaubild 2: Zufriedenheit der Mentor/inn/en bezogen auf soziale Fähigkeiten

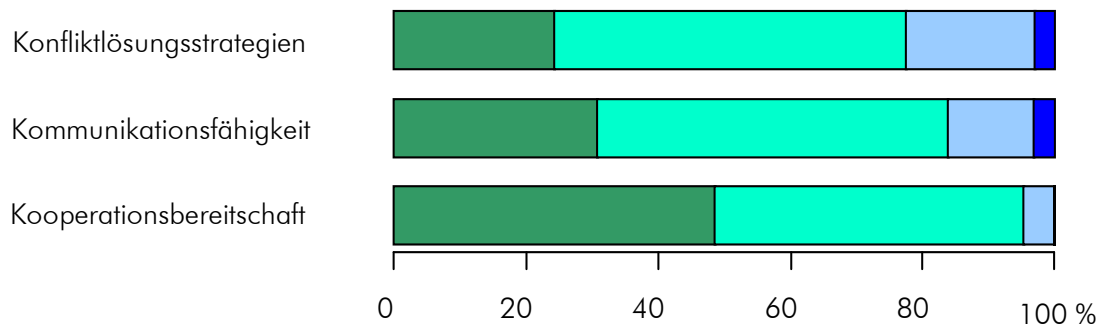


Abb. 2: ■ sehr zufrieden ■ eher zufrieden ■ eher unzufrieden ■ sehr unzufrieden  
... (N = 62)

Positiv wurden „Zuverlässigkeit“ und „Pünktlichkeit“ der Teilnehmer/innen bewertet: 59,7 % der Mentor/inn/en äußerten sich in Bezug auf die „Zuverlässigkeit“ als „sehr zufrieden“ und 67,7 % hoben die „Pünktlichkeit“ der Jugendlichen besonders hervor.

Schaubild 3: Zufriedenheit der Mentor/inn/en bezogen auf soziale Tugenden wie Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit

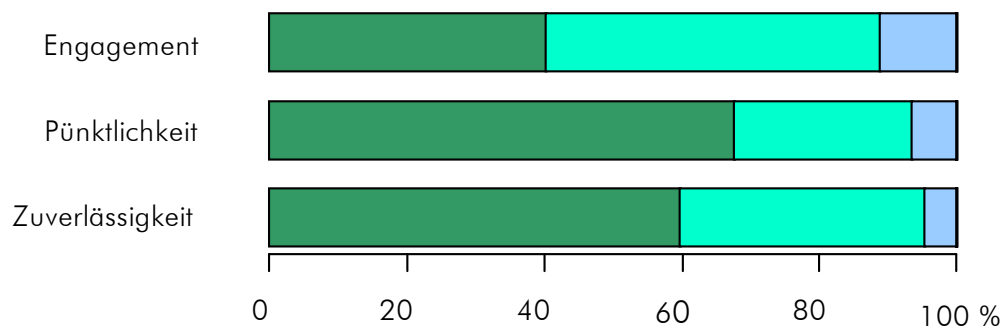
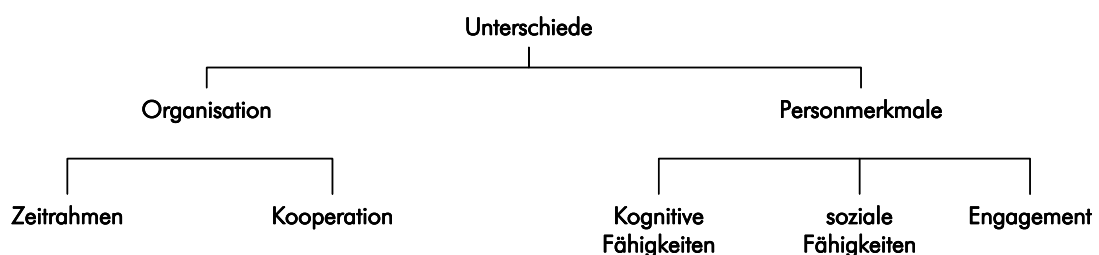


Abb. 3: ■ sehr zufrieden ■ eher zufrieden ■ eher unzufrieden ■ sehr unzufrieden  
... (N = 62)

## 2.4 Unterschiede zwischen dem Lernen in der Praxis im Produktiven Lernen und dem Betriebspraktika

Welche Unterschiede sehen die Praxismentor/inn/en zwischen den Teilnehmer/inne/n des Produktiven Lernens und Schüler/inne/n im Betriebspraktikum der Regelschule?

Die Antworten im offenen Teil des Fragebogens lassen sich in zwei Gruppen unterteilen:



- Die Antworten, in denen organisatorische Aspekte hervorgehoben wurden, machen deutlich, dass die Mentor/inn/en die zeitliche Dauer im Vergleich mit dem dreiwöchigen Betriebspraktikum als besonders wichtig einschätzten. Betont wurde, dass durch den „langen Zeitraum“ ein intensiverer Kontakt mit den Jugendlichen und ein Eingehen auf die Person des Heranwachsenden möglich sei. Durch die mehrmonatige Praxiszeit könnten sich die Jugendlichen auch besser in Arbeitsabläufe integrieren und einen tieferen Einblick in das Tätigkeits- und Berufsfeld gewinnen. Dies fördere v. a. die Selbständigkeit der Jugendlichen und schaffe eine bessere berufliche Orientierungsgrundlage. In einzelnen Antworten findet sich der Hinweis, dass eine längere Praxiszeit auch bezogen auf betriebliche Planungen sinnvoller sei. Die Kooperation mit den Pädagog/inn/en wurde als Vorteil gegenüber dem Betriebspraktikum gewertet. In diesem Zusammenhang wurden besonders das Engagement und die Bemühungen der Pädagog/inn/en unterstrichen.
- Auch die Personenmerkmale, die die Mentor/inn/en zur Beschreibung der Teilnehmer/innen im Vergleich mit Schüler/inne/n aus anderen Praktika heranzogen, beinhalteten mit Ausnahme „kognitiver Fähigkeiten“ nur positive Bewertungen: Betont wurde häufig das „größere Interesse für die Arbeit“, die „Aufgeschlossenheit“ und das „Engagement“ der Teilnehmer/innen des *Produktiven Lernens*. In einzelnen Antworten wurde darauf hingewiesen, dass im Vergleich zu anderen Schüler/inne/n, insbesondere zu Gymnasiast/inn/en, die Entwicklung „eigener Fragestellungen“ und die Fähigkeiten zu „mündlichem und schriftlichem Ausdruck“ weniger ausgeprägt seien.

Schaubild 4: Unterschiede zwischen dem Lernen in der Praxis und dem Betriebspraktika aus der Sicht der Mentor/inn/en

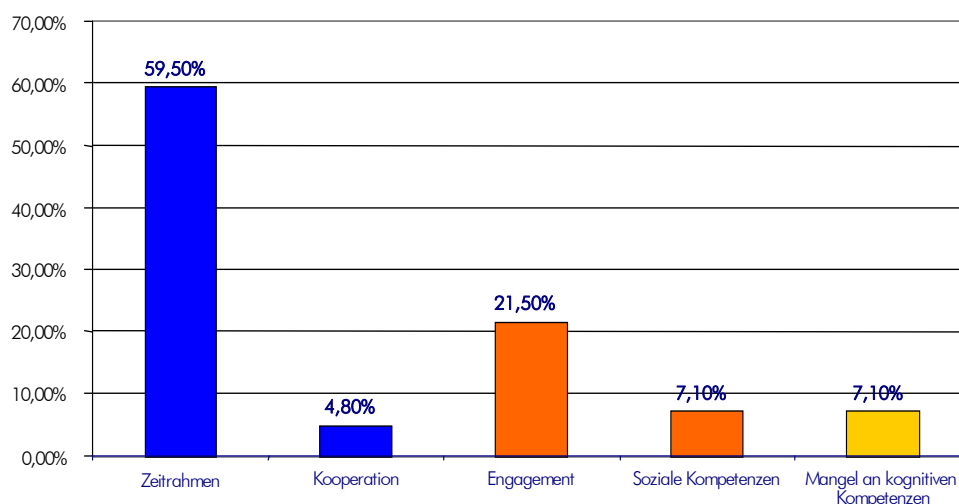


Abb. 4: Die Grafik basiert auf 42 Aussagen der Mentoren. Zwei Aspekte stehen im Mittelpunkt: Organisation des Praktikums (orange Farbe) und Personenmerkmale (blaue Farbe).

## 2.5 Einschätzungen der Mentor/inn/en im Hinblick auf die Berufsfähigkeit der Teilnehmer/innen des *Produktiven Lernens*

Die Frage, ob die befragten Mentor/inn/en dem Teilnehmer bzw. der Teilnehmerin einen Ausbildungsplatz anbieten würden, wenn hierfür im eigenen Unternehmen eine Möglich-

keit gegeben wäre, beantwortete die Mehrzahl der Mentor/inn/en (78,6 %) positiv. Nur eine Minderheit (21,4 %) äußerte sich in diesem Zusammenhang ablehnend.

Schaubild 5: Würden Sie dem Schüler einen Ausbildungsplatz anbieten?

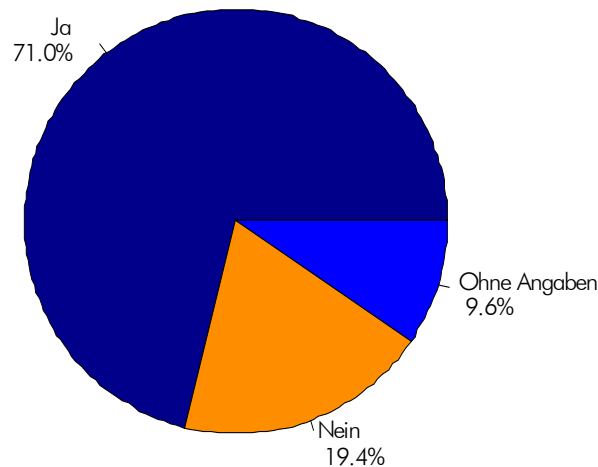


Abb. 5: ... (N = 62)

Die Begründungen für die jeweiligen Antworten variierten: Die Hälfte der Ablehnungen bezog sich nicht auf die Jugendlichen, sondern auf betriebliche Bedingungen; hervorgehoben wurde dann, dass der betreffende Betrieb noch nicht ausbilde oder kein Ausbildungsbetrieb sei. Die andere Hälfte begründete die Ablehnungen mit dem „Verhalten der Jugendlichen“. In diesem Zusammenhang wurden u. a. „zu geringe Belastbarkeit und Unpünktlichkeit“, „wenig Konfliktlösungsstrategien“, „Integrationsprobleme im Team“ „mangelnde Voraussetzungen“ und „schwankende Leistungen“ genannt.

In den Fällen einer Befürwortung machten die Antworten deutlich, dass die Teilnehmer/innen des *Produktiven Lernens* wichtige Fähigkeiten für eine Berufsausbildung mitbringen. Die Mentor/inn/en begründeten ihre positiven Einschätzungen u. a. damit, dass die Jugendlichen den „Anforderungen des Praktikums“ gerecht werden konnten, sich in der praktischen Tätigkeit „bewährt“ und sich gut „in den Arbeitsablauf eingebracht“ hätten. Darüber hinaus wurde in den Begründungen hervorgehoben, dass Teilnehmer/innen „sehr großes Interesse für den Beruf“ zeigten, man mit ihnen „gute praktische Erfahrungen“ gemacht habe und man einen „guten Eindruck für einen längeren Zeitraum“ gewinnen sowie „handwerkliches Geschick“, „Ausdauer“ und „Engagement“ feststellen konnte.

Diese Einschätzungen decken sich im Wesentlichen mit den überwiegend positiven Erfahrungen, die die Mentor/inn/en bereits zu den geschlossenen Fragen bezogen auf die Tätigkeit der Teilnehmer/inn/en am Praxislernort geäußert hatten. Sie zeigen darüber hinaus, dass die meisten Mentor/inn/en dem *Lernen in der Praxis* einen besonderen Stellenwert bei der beruflichen Orientierung zuweisen: Durch die Erprobung eigener Fähigkeiten in verschiedenen Praxis- und Tätigkeitsfeldern sind die Teilnehmer/innen des *Produktiven Lernens* besser auf eine berufliche Ausbildung vorbereitet. Die Anmerkungen und Hinweise zu den zum Teil fehlenden „kognitiven Voraussetzungen“ der Jugendlichen unterstreichen die Notwendigkeit einer noch stärkeren und insbesondere früher zu entwickelnden Verschränkung von Tätigkeit und Bildung. Eine vertiefende Auseinandersetzung in Bezug auf die „Kulturvermittlung“ der praktischen Tätigkeitserfahrungen zeigt hier Entwicklungsperspektiven des *Produktiven Lernens in Brandenburg* auf.



## Kapitel VI: Impulse aus dem *Produktiven Lernens* für die Regelschule

In den vier zurückliegenden Jahren konnte sich das *Produktive Lernen* an sieben Standorten in Brandenburg etablieren. Dazu haben nicht zuletzt Schulleiter/innen und auch Schulräte und Schulrätinnen beigetragen. Sie engagierten sich in ihrem regionalen Zuständigkeitsbereich für die Einrichtung des *Produktiven Lernens* und unterstützten den Aufbau der Bildungsangebote an den jeweiligen Schulstandorten.

Welchen Beitrag leistet das *Produktive Lernen* zur Schulentwicklung? Ausgehend von dieser umfassenden Fragestellung wurden unterschiedliche Personengruppen in leitfadengestützten Interviews nach ihren Erfahrungen mit und ihrer Einstellung gegenüber dem *Produktiven Lernen* gefragt: Schulleiter/innen, Schulräte und Schulrätinnen sowie Lehrer/innen und Sozialarbeiter/innen aus regulären Schulen gaben in den Interviews Auskunft zu folgenden Fragen:

- Wie verstehen Sie den Bildungsansatz des *Produktiven Lernens* und welche Unterschiede sehen sie zum Lernen in der Regelschule; worin liegen für sie Kernaspekte des *Produktiven Lernens*?
- Welche Zielgruppen sehen Sie durch *Produktives Lernen* angesprochen?
- Welche Impulse gehen für Sie aus dem *Produktiven Lernen* hervor und welche Chancen leiten sie daraus bezogen auf die Weiterentwicklung der Regelschule ab?

Dadurch wurden Außenwahrnehmungen und Einschätzungen einzelner Personen aus dem schulischen Umfeld sichtbar, die nicht direkt in das *Produktive Lernen* involviert waren. Die Außenwirkung des *Produktiven Lernens* konnte auf diese Weise in Form von Meinungsbildern als weiterer Aspekt in die Evaluation einbezogen werden. Die Ergebnisse werden im Folgenden zusammengefasst dargestellt.

### 1 *Produktives Lernen* aus der Sicht einer Schulrätin und eines Schulrates

In Kontakt mit dem *Produktiven Lernen* waren die Befragten – eine Schulrätin und ein Schulrat – über die Ausschreibung gekommen, die vom Bildungsministerium in der Startphase des Projekts an unterschiedliche Schulen in Brandenburg verschickt worden war. Die Schulrätin, damals noch Schulleiterin einer Gesamtschule, fand die Bildungsform von Anfang an interessant und innovativ. Sie konnte Kolleginnen und Kollegen ihrer Schule dafür gewinnen, an den Informationsveranstaltungen des *IPL*E in Berlin teilzunehmen. Sie selbst informierte sich über das *Produktive Lernen* im Rahmen einer Veranstaltung für Schulleiter/innen, die in der Anfangszeit angeboten worden war.

Die Begeisterung ihrer Kolleg/inn/en für das *Produktive Lernen* wurde von ihr aufgegriffen und gemeinsam mit den Lehrer/inne/n engagierte sie sich für die Einrichtung des Bildungsangebots an ihrer Schule. Als Schulleiterin war sie zunächst stark in den Projektaufbau involviert. Sie führte Aufnahmegespräche mit den Jugendlichen und deren Eltern durch und informierte interessierte Personen über das Projekt. Später – als Schulrätin – ver-

folgte sie die Entwicklung des *Produktiven Lernens* auf Veranstaltungen, die zur Auswertung der Projektarbeit durchgeführt wurden. Darüber hinaus suchte sie immer wieder Kontakt zu Jugendlichen, die am *Produktiven Lernen* teilnahmen, und sprach mit deren Eltern, um sich ein Bild über die praktische Realisierung und Weiterentwicklung des *Produktiven Lernens* in ihrem regionalen Zuständigkeitsbereich machen zu können.

Der befragte Schulrat wurde durch die positive Rückmeldung einer Schulleiterin, die eine Informationsveranstaltung des *IPL* besucht hatte, auf das *Produktive Lernen* aufmerksam. Er unterstützte das Vorhaben der Schulleiterin, an ihrer Grund- und Hauptschule das Bildungsangebot einzurichten, und kam ihr entgegen, als es darum ging, Lehrerstunden für das *Produktive Lernen* zur Verfügung zu stellen.

### **Einstellung gegenüber dem *Produktiven Lernen***

Rückblickend verbindet – insbesondere die Schulrätin – das *Produktive Lernen* mit dem Aufbau des Projekts „vor Ort“, den Erfolgen, die die Schüler/innen im *Produktiven Lernen* zeigten bzw. zeigen, und mit dem großen Engagement der Kolleg/inn/en, die im *Produktiven Lernen* tätig sind:

*„Meiner Meinung nach kann man so ein Projekt nur mit Personen erfolgreich installieren und fortsetzen, die das wirklich wollen und die es zu ihrer Sache machen. Wenn jemand dazu überredet werden muss, ist das schwierig. Es geht vielleicht, wenn bestimmte Grundlagen schon gelegt sind. Dann kann man sagen: ‚Schauen Sie sich das mal an.‘ Aber wenn Personen es von sich aus nicht wollen, kann so ein Projekt nicht eingerichtet werden. Es steht und fällt nämlich mit den Personen, die sich mit den Schüler/inne/n auseinandersetzen wollen.“* (Seite 4 des 2. Interviews)

Die „Eigenständigkeit“ des Projekts war nach Meinung der Schulrätin ein wichtiges Moment für die Durchführung des innovativen Bildungsangebots. Als ehemalige Schulleiterin habe sie sich daher bereits von Anfang an dafür eingesetzt, dass Kollegen und Kolleginnen „komplett in diesem Projekt tätig sein“ konnten:

*„Wenn man so was macht, muss man hundertprozentig dabei sein. Man muss immer, wenn es notwendig ist, mit all seinen Kräften zur Stelle sein. Anders geht es eigentlich nicht. Es ist wichtig, dass das auch weiterhin so betrachtet wird.“* (Seite 7f des 2. Interviews)

Trotz hoher Kosten und organisatorischem Aufwand sieht der Schulrat im *Produktiven Lernen* eine Möglichkeit Schulabbrüche zu verhindern und die Chancen für einen qualifizierten Schulabschluss deutlich zu erhöhen. Für ihn relativiert sich vor diesem Hintergrund auch die Kostenfrage:

*„Aber wenn man die Kosten, die hier entstehen, in Beziehung dazu sieht, dass viele Schüler eines Tages an die Tür des Schulamtes klopfen und fragen, wo sie ihren schulischen Abschluss erwerben können, und dies dann im 2. Bildungsweg tun, dann relativiert sich das Ganze. Wir machen derzeit die Erfahrung, dass wir im 2. Bildungsweg einen zunehmenden Zuwachs von Schülern haben, die ohne Abschluss aus dem 1. Bildungsweg kommen.“* (Seite 3 des 1. Interviews)

## Die Zielgruppe für *Produktives Lernen*

Schulrat und Schulrätin sehen im *Produktiven Lernen* eine Möglichkeit, insbesondere „schulmüde“ Jugendliche über praktische Tätigkeiten wieder an ein Lernen heranzuführen.

Nach Auffassung des befragten Schulrates ist das *Produktive Lernen* v. a. für Schüler und Schülerinnen geeignet, die „unter anderen schulischen Voraussetzungen mit großer Wahrscheinlichkeit die Schule ohne schulischen Abschluss verlassen würden“. Im Erreichen eines Schulabschlusses „auf anderen Wegen“ liegt für ihn daher das Hauptkriterium bezogen auf die Zielgruppe, die durch das *Produktive Lernen* angesprochen werden sollte.

## Unterschiede zwischen Regelschule und *Produktivem Lernen* und mögliche Wirkungen des *Produktiven Lernens*

Unterschiede zwischen der Regelschule und dem *Produktiven Lernen* wurden insbesondere in der „pädagogischen Herangehensweise“ und den „Inhalten“ gesehen: „Kleinere Zielgruppen“, ein „individuelles Eingehen auf die Situation und die Probleme“, das „Abweichen-Können vom 45-Minuten-Rhythmus“ und die „Förderung der Selbständigkeit und Selbststeuerung der Jugendlichen“ wurden in den Gesprächen besonders hervorgehoben.

Für die Schulrätin war das *Produktive Lernen* zunächst ein Projekt „neben“ der Regelschule. Mit der Einführung des „Praxislernens“ als ergänzendem Angebot habe sich diese Situation verändert. Die Zahl der Bewerber/innen für alternative Bildungsangebote sieht sie jedoch nach wie vor als steigend an. Elemente des *Produktiven Lernens* in das Regelangebot zu übernehmen, betrachtet sie daher als Ausweitung eines alternativen Angebots. (Seite 5f des 2. Interviews).

## Impulse des *Produktiven Lernens* für die Weiterentwicklung der Bildungslandschaft in Brandenburg

In den Augen des Schulrates gehen Impulse aus dem *Produktiven Lernen* insbesondere von einer anderen Art des Wissenserwerbs aus:

*„Wissen (wird) auf andere Art und Weise erworben: Durch die Tätigkeit in den Betrieben, durch die Auseinandersetzung mit praktischen Aufgabenstellungen wird ein Zuwachs an Persönlichkeit, an Kenntnissen, Wissen und Fertigkeiten erworben, der bestimmte Teilaspekte des Regelunterrichts ersetzt.“*

Schulrat und Schulrätin sehen in der Fortführung des *Produktiven Lernens* an den bestehenden Standorten eine Bereicherung der Bildungslandschaft in Brandenburg.

Die Schulrätin betont, dass die Nachfrage seitens der Schüler und Schülerinnen nach einem alternativen Bildungsangebot nach wie vor hoch sei. Eingerichtete Projektstandorte, die sich etabliert hätten, müssten deshalb unbedingt erhalten und fortgeführt werden. Das Modellprojekt *Produktives Lernen an Schulen in Brandenburg* werten beide als einen lohnenden Versuch, schulmüden Schüler und Schülerinnen eine Chance auf einen Bildungsabschluss zu bieten. Vor allem in der intensiven Weiterbildung der Pädagog/inn/en wird eine wertvolle Ressource erkannt:

„Hier ist ja viel investiert worden (...): Lehrkräfte sind vorhanden, die sich in diese für sie völlig neue Aufgabe eingearbeitet haben. Wenn man jetzt dieses Potential nicht weiterhin nutzen würde, wäre das für mich eine glatte Verschwendung.“ (Seite 5 des 2. Interviews)

## **2 Produktives Lernen aus der Sicht von Schulleiterinnen und Schulleitern an den Standorten des Produktiven Lernens**

Eine Schulleiterin, ein Schulleiter und ein stellvertretender Schulleiter der am *Produktiven Lernen* beteiligten sieben Schulen nahmen in den Interviews Stellung zur Entwicklung und zur Wirkung des *Produktiven Lernens* an ihrer Schule.

Die Schulleiterin und der stellvertretende Schulleiter hatten sich von Anfang an für das *Produktive Lernen* an ihrer Schule eingesetzt und sich für die Teilnahme der Schule am Modellprojekt *Produktives Lernen an Schulen in Brandenburg* beworben. Im Vorfeld des *Produktiven Lernens* hatten sie Informationsveranstaltungen des *IPLE* besucht und sich auf diese Weise eingehend mit dem Bildungsansatz auseinandergesetzt. Der befragte Schulleiter kam mit dem *Produktiven Lernen* in Kontakt, als er seine Schulleitertätigkeit vor ca. einem Jahr an einem Schulstandort aufnahm, an dem *Produktives Lernen* angeboten wird. Hier lernte er das *Produktive Lernen* durch die Praxis kennen. Erfahrungen mit alternativer Schulpädagogik hatte er bereits im Zusammenhang mit einem Jugendhilfeprojekt für schulverweigernde Jugendliche machen können, mit dem seine ehemalige Schule zusammenarbeitete. Im *Produktiven Lernen* liegen für ihn jedoch „ganz andere Bildungsmöglichkeiten“ (Seite 1 des 3. Interviews).

### **Einstellung gegenüber dem Produktiven Lernen**

Im *Produktiven Lernen* sehen die Schulleiterin und der Schulleiter eine „äußerst positiv“ einzuschätzende neue Lernform, die insbesondere Jugendlichen, die trotz Differenzierung in der Regelschule nicht wirklich „gefordert und gefördert“ werden konnten, eine Chance bietet. Im *Produktiven Lernen* erhalten sie nach Meinung des Schulleiters „die Möglichkeit, auf eine andere Art und Weise Bildung nahegebracht zu bekommen“ (Seite 1 des 3. Interviews). Der stellvertretende Schulleiter, der sich über die Teilnahme an einzelnen Weiterbildungsveranstaltungen mit dem Bildungsansatz intensiv auseinandergesetzt, sieht im *Produktiven Lernen* eine „sinnvolle Ergänzung zum Regelsystem“ (Seite 1 des 4. Interviews).

### **Die Zielgruppe des Produktiven Lernens**

Während der Schulleiter und der stellvertretende Schulleiter das *Produktive Lernen* für Schüler und Schülerinnen als Alternative begreifen, die mit „dem rein theoretischen Schulstoff überfordert sind“ und bei denen es dadurch „zu Lernfrust und Schulunlust“ gekommen ist (Seite 1 des 4. Interviews), sieht die Schulleiterin es als „wünschenswert“ an, wenn „Elemente des *Produktiven Lernens* immer mehr in den Regelunterricht bzw. in das Regelsystem einfließen“ könnten und damit nicht nur Schüler/innen, die im Regelsystem „versagen“ bzw. dort abschlussgefährdet sind, angesprochen werden könnten (Seite 2 des 5. Interviews).

## Unterschiede zwischen Regelschule und Produktivem Lernen und mögliche Wirkungen des Produktiven Lernens

Die Unterschiede zwischen Regelschule und Produktivem Lernen liegen für die Befragten in der „Individualisierung“, in einer „anderen Praxis der Leistungsbeurteilung“ und im „Verhältnis von Praxisorientierung und theoretischem Unterricht“.

*„Für mich ist der gravierendste Unterschied schlicht und ergreifend der, dass die eine Lernform mit Zensuren arbeitet und die andere nicht. Produktives Lernen arbeitet mit Lernberichten. Das ist nicht immer einfach, weil dies in Brandenburg nicht so bekannt ist und viele Betriebe damit zunächst Probleme haben. Keine Zensuren bekommen, heißt ja nicht, dass die Jugendlichen von den Leistungen her verschieden sind. Aber da in Deutschland traditionsgemäß immer Zensuren gegeben werden, haben viele Probleme damit, die Lernberichte entsprechend zu deuten. Ich halte die Lernberichte insgesamt für wesentlich besser. In anderen europäischen Staaten sind damit sehr gute Erfolge gemacht worden. Eine Zensur ist eine Momentaufnahme und die sagt eigentlich nicht sehr viel aus: Sie kann eine Zensur für Disziplin sein, kann aber auch eine für Leistung sein.“ (Seite 2 des 3. Interviews)*

Auch wenn strittig, ob im Produktiven Lernen „sehr viel mehr Lehrerwochenstunden“ für die Schüler/innen verwendet werden, wird deutlich, dass der stellvertretende Schulleiter diesem Gesichtspunkt besondere Bedeutung beimisst:

*„Aus Leitungssicht sehe ich einen Unterschied darin, dass sehr viel mehr Lehrerstunden für einen Schüler zur Verfügung stehen, so dass dadurch die Möglichkeit für individuelles Arbeiten auch tatsächlich gegeben ist. Trotz den Bemühungen, im Regelunterricht differenziert zu arbeiten, neue Unterrichtsformen zu finden und Praxisnähe herzustellen, ist das dort letztlich individuell nicht so machbar, wie in der Form des Produktiven Lernens.“ (Seite 2 des 4. Interviews)*

Eine positive Wirkung des Produktiven Lernens liegt für die Schulleiterin in der „tatsächlichen Alternative“, die dieser Bildungsansatz für die Mehrzahl der Schüler und Schülerinnen bietet, die ansonsten ohne Abschluss aus der Schule entlassen worden wären. Durch das Produktive Lernen hätten diese „zurück gewonnen“ werden können. Darüber hinaus empfindet sie es als sehr positiv, dass unter den Kollegen und Kolleginnen des Produktiven Lernens eine „relativ hohe Arbeitszufriedenheit“ existiere, dies trotz der „Arbeitsbelastung“, die sich aus ihrer Sicht phasenweise auch als Überforderung „bei den Kolleg/inn/en und in einem hohen „Betreuungsaufwand“ äußerte.

*„Problematisch ist – und da suchen wir auch noch nach Antworten –, wenn die Schüler sehr intensiv betreut werden, mit sehr viel Aufwand, finanziell und in Form von Engagement der Lehrkräfte: Probleme werden sehr intensiv besprochen, die Schüler werden beraten. Dies führt leicht – v. a. aus meiner Sicht – zu einer Mentalität bei einigen Jugendlichen, dass sie alles abgenommen bekommen. Diese Jugendlichen haben dann nicht gelernt, dass letztlich zählt, dass sie es selbst sind, die etwas leisten müssen, und dass sie auch Verantwortung übernehmen müssen, auch wenn sie eine schwierige Vergangenheit und Probleme haben. Dies sehe ich als eine Gratwanderung.“ (Seite 3 des 5. Interviews)*

Der Schulleiter schreibt der Freiwilligkeit mit der die Schüler und Schülerinnen am Produktiven Lernen teilnehmen, eine positive Wirkung zu.

*„Die müssen (...) aus eigenem Antrieb kommen und sagen: ‚Jawohl, wir wollen es.‘ Denn wenn man es freiwillig nicht packt, dann kann es zu großen Schwierigkeiten kommen. Das ist auch*

*eine Erfahrung, die ich im Zusammenhang mit dem Projekt an meiner alten Schule machen konnte. Da gab es die Zuweisungen vom Jugendamt und die Jugendlichen mussten dort hin. Sie wurden auch abgeholt. Hierher kommen sie selbst, das ist ein Riesenunterschied.“ (Seite 2 des 3. Interviews)*

Darüber hinaus ist für ihn auch die schulische Integration des *Produktiven Lernens* positiv zu bewerten: Die Jugendlichen und das *Produktive Lernen* sind Teil der Schule (vgl. ebenda).

Der stellvertretende Schulleiter hebt hervor, dass die Möglichkeit im *Produktiven Lernen* einen „gleichgestellten Abschluss“ zu bekommen, einen wichtigen Aspekt bei der Etablierung dieses Bildungsansatzes darstelle: Vielen Schülern und Schülerinnen, die keine Chancen gehabt hätten, einen Abschluss zu erreichen, wurde durch das *Produktive Lernen* eine „neue Perspektive“ gegeben. (vgl. Seite 3 des 4. Interviews)

### **Impulse aus dem *Produktiven Lernen* für die Weiterentwicklung der Bildungslandschaft in Brandenburg**

Für den Schulleiter liegen die Impulse „eindeutig in der Lernform“, die im *Produktiven Lernens* realisiert wird. Diese Lernform gehe über den „Klassenverband oder das Kurssystem“ in der Regelschule hinaus und biete neue Möglichkeiten. Trotzdem glaubt er, dass die „Kombination von Praxis und Schule“ für das Gymnasium bzw. für Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe weniger geeignet sei, da diese andere Ziele verfolgen würden:

*„Beim Gymnasium läuft alles mehr oder weniger auf die Theorie hinaus. Ziel des Gymnasiums ist es, die Schüler studierfähig zu machen. Dies ist beim *Produktiven Lernen* nicht der Fall. Dort steht mehr die Praxis im Vordergrund.“ (Seite 2 des 3. Interviews)*

In einer „engeren Zusammenarbeit“ der Pädagog/inn/en am Schulstandort sieht er eine Chance, dass sich Elemente aus dem *Produktiven Lernen* verändernd im Schulalltag auswirken könnten.

Für die Schulleiterin und den stellvertretenden Schulleiter ist der „Erhalt“ des *Produktiven Lernens* an den jeweiligen Schulstandorten ein wichtiger Aspekt für die zukünftige Weiterentwicklung der Bildungslandschaft in Brandenburg. Trotz Sorge um zurückgehende Schüler/inn/enzahlen will die Schulleiterin an dieser „*Form der Bildung und des Lernens*“ festhalten. In der Ausweitung des *Produktiven Lernens* auf die Klassen 7 und 8 erkennt sie eine weitere Möglichkeit, „Schüler früher in die Form des *Produktiven Lernens* einzubeziehen“ und Verweigerungshaltungen dadurch rechtzeitig vorzubeugen. (Seite 4 des 5. Interviews)

### **3 *Produktives Lernen* aus der Sicht von Lehrer/inne/n der Regelschule und einer Schulsozialarbeiterin**

An der Befragung nahmen fünf Pädagog/inn/en aus Regelschulen teil. Bei den meisten war der Kontakt zum *Produktiven Lernen* über Kollegen und Kolleginnen entstanden, die im Modellprojekt tätig sind. Oft ist es der „*persönliche Austausch*“ bzw. ein „*persönliches Interesse*“ über den bzw. über das sich tiefere Einblicke in den alternativen Bildungsansatz ergeben:

*„Das Produktive Lernen kenne ich, seitdem ich an dieser Schule bin. Das ist jetzt das vierte Schuljahr. Über die Kollegin, die ich noch aus meiner Referendariatszeit kenne, und die im Produktiven Lernen arbeitet, ist der Kontakt zum Projekt und ein Austausch darüber entstanden. Für mich ist es interessant zu sehen, wie man mit Schülern umgeht, die in einer normalen Schule Probleme haben.“ (Seite 1 des 4. Interviews)*

*„Es ist schon vier Jahre her, dass ich das erste Mal von Produktivem Lernen durch die Kollegin J. was mitbekommen habe. Da ich Sozialarbeiterin an der Schule bin, habe ich schon viel mit der Kollegin im Vorfeld zusammengearbeitet.“ (Seite 1 des 6. Interviews)*

*„Ich bin aufgeschlossen für alles Neue, weil ich meine, dass neue Sachen den Unterricht und die auch die Schüler voranbringen. Und in diesem Zusammenhang hat mich PL natürlich auch interessiert. Von Anfang an hat es mich interessiert und es tut es bis heute noch.“ (Seite 1 des 8. Interviews)*

Eine Pädagogin kennt das *Produktive Lernen* über die Einzelstunden, in denen sie als ‚Englisch-Fachlehrerin‘ in dem Projekt *Produktives Lernen* an ihrer Schule tätig ist.

Eine andere Pädagogin hat das *Produktive Lernen* durch eine Präsentation, in der Arbeiten der Schüler und Schüler/innen aus dem Projekt *Produktives Lernen* vorgestellt wurden, kennengelernt.

*„Ich habe zum ersten Mal die schriftlichen Arbeiten und sonstige Ausstellungsstücke gesehen und war angenehm überrascht von der sauberen und ordentlichen Arbeit, die die Schüler dort gemacht haben und von den Arbeitsergebnissen überhaupt.“ (Seite 1 des 9. Interviews)*

## **Einstellung gegenüber dem Produktiven Lernen**

Für die meisten Pädagog/inn/en steht die „Praxisorientierung“ des *Produktiven Lernens* im Vordergrund. Durch eine stärkere Orientierung an der Praxis außerhalb der Schule, sei ein anderes Lernen in der Schule möglich. Darüber hinaus biete das Lernen in kleinen Gruppen die Möglichkeit stärker auf den einzelnen Schüler und die einzelne Schülerin einzugehen.

*„Ich denke, dass es immer wieder Schüler gibt, die im regulären Schulbetrieb Probleme haben. Durch die intensive Arbeit in kleinen Gruppen (...), die im Produktiven Lernen möglich ist, kann das aufgefangen werden. Das ist ein Vorteil für viele Schüler, die im normalen Schulablauf einfach untergehen würden oder dort einfach nicht die Möglichkeit haben, ihren Möglichkeiten entsprechend ausgebildet zu werden.“ (Seite 1 des 7. Interviews)*

Für die Sozialpädagogin ist das *Produktive Lernen* insgesamt eine „eine gute Lernform“:

*„Ich betreue als Sozialarbeiterin Schüler an dieser Schule, die nicht in diesem Projekt sind und habe auch schon vielen Schülern empfohlen sich an dieses Projekt zu wenden. Denn ich habe festgestellt, dass diese Schulform (...) sehr, sehr positive Auswirkungen auf die Schüler hat: auf ihre Lerneinstellung, auf die Interessen, auf die berufliche Orientierung.“ (Seite 1 des 6. Interviews)*

Ein Pädagoge hebt besonders die „soziale Kompetenzentwicklung“ hervor, die für ihn durch die „Unterrichtsbedingungen“ und die „andere Unterrichtsform“ möglich wird. Die

Schüler und Schülerinnen würden durch die andere Art des Umgangs miteinander wieder Freude am Lernen gewinnen und könnten dadurch als Person „aufgefangen“ werden.

*„Diese ganze Frage der Kompetenzentwicklung: soziale Kompetenz, Eigenständigkeit, Selbstständigkeit, Selbstverantwortung. Diese Dinge werden – soweit ich einen Einblick habe – in dieser anderen Unterrichtsform sehr groß geschrieben.“ (Seite 1 des 8. Interviews)*

Die Englisch-Fachlehrerin weist darauf hin, dass es für sie immer wieder besonders beeindruckend ist, wenn die Schüler und Schülerinnen an ihren „selbstständigen Aufgaben“ arbeiten und welche Ergebnisse von ihnen bei Aufgabenstellungen entwickelt werden, die „in Verbindung mit ihrer Arbeit am Praxislernort“ stehen. (vgl. Seite 1 des 10. Interviews)

### **Die Zielgruppe für Produktives Lernen**

In Schüler/inne/n, die aufgrund von Lernproblemen im Regelsystem, „nicht mehr gerne zur Schule gehen“ bzw. bereits angefangen haben „die Schule zu schwänzen“ und dadurch „abschlussgefährdet sind“, erkennen die befragten Pädagog/inn/en im Wesentlichen die Zielgruppe für das *Produktive Lernen*.

Nach Meinung einer Pädagogin könnte das *Produktive Lernen* jedoch auch für andere Schüler/inn/en eine „Bildungsalternative“ darstellen:

*„Also ich denke, dass das nicht nur für Schulschwänzer eine Bildungsalternative ist, sondern auch für Schüler, die nicht nur Lernschwierigkeiten haben, sondern auch Konzentrationsschwierigkeiten. Für sie ist oder wäre es eine Möglichkeit, auf anderen Wegen zu lernen bzw. eine Möglichkeit in einer kleineren, überschaubareren Gruppe zu arbeiten. Im Produktiven Lernen ist es doch möglich, anders mit den Schülern umzugehen, als wenn man eine ganze Klasse vor sich hat. Und in diesem Individuellen sehe ich für viele Schüler einen Vorteil.“ (Seite 1f des 7. Interviews)*

Die Sozialarbeiterin unterscheidet „zwei Typen“ von Jugendlichen, für die sie das *Produktive Lernen* als besonders geeignet sieht:

*„Ich denke es gibt zwei Typen von Jugendlichen: Einmal die Ruhigen, die gar keine Chance haben, sich in der Regelschule durchzusetzen. Es sind die, die hinten runterfallen. Im Produktiven Lernen werden diese Jugendlichen aufgefangen. Durch die intensivere Betreuung der Kollegen bekommen sie mehr Anstoß, sich auch mal wieder etwas zu trauen und sich zu öffnen. Die anderen, die bilden den krassen Gegensatz dazu. Es sind eigentlich sehr temperamentvolle Schüler, die mit Sicherheit nicht unbedingt die ‚Dummen‘ sind, die aber einfach Aufmerksamkeit brauchen und sich diese in der Regelschule auch holen, indem sie negativ auffallen. Ich denke, wenn die dort in kleineren Klassen unterrichtet werden, dass sie mehr Chancen haben zu beweisen, dass sie nicht nur ‚auffällig‘ sind, sondern dass sie auch etwas können.“ (Seite 1f des 6. Interviews)*

### **Unterschiede zwischen Regelsystem und Produktivem Lernen und mögliche Wirkungen des Produktiven Lernens**

Die größten Unterschiede liegen für die Pädagog/inn/en in der Praxisorientierung des Bildungsansatzes. Die zeitliche Länge des Praxislernens (drei Tage in der Woche über mehre-



re Wochen) und die Möglichkeit unterschiedliche Praxislernorte und Tätigkeitsfelder kennen zu lernen, stellen für die Pädagog/inn/en einen deutlichen Vorteil gegenüber den gewöhnlichen Betriebspraktika der Regelschule dar.

*„Ich denke, dass der praktische Bezug besonders für Schüler gut ist, die – so meine Erfahrungen mit dem Betriebspraktikum – bestimmte Dinge für die Schule tun, wenn sie diese mit ihrer praktischen Tätigkeit in Verbindung bringen können.“ (Seite 1, 10. Interview)*

Unterstrichen wird in den Gesprächen immer wieder die Möglichkeit individuell auf die einzelne Schülerperson eingehen zu können. In der „Individualisierung“ und den „kleinen Gruppengrößen“ sehen die Pädagog/inn/en auch die besondere Wirkung und die Erfolge, die durch das *Produktive Lernen* bei Schüler/inne/n erreichbar sind, die in der Regelschule „keine Chance gehabt hätten“.

*„Die Schüler können im Praktikum richtig aufgesucht werden, und es können individuelle Gespräche geführt werden. Daraus resultiert ein intensiveres Eingehen-können auf die einzelne Schülerperson, aber auch ein höheres Maß an Selbständigkeit. Das kann die Regelschule im Moment nicht in dem Maße bieten.“ (Seite 2 des 8. Interviews)*

Besonders von der Fachlehrerin wird hervorgehoben, dass eine andere Zusammenarbeit mit den Schüler/inne/n dadurch möglich wurde, dass diese “wieder von sich aus etwas wollten”:

*„Also positiv war, dass ich in diesem Zeitraum erkannte, wie ein Großteil der Schüler sich im Produktiven Lernen bemüht hat, einen Abschluss zu machen; speziell auch im Fach Englisch und hier auch sehr gute Resultate in der mündlichen Prüfung erreicht hat. Und das hat mich schon ein bisschen beeindruckt, weil einige haben das ganz toll gemacht. Die haben wirklich ihren individuellen Wortschatz rausgesucht und geübt. Es gab natürlich auch welche, die einfach dort ihre Zeit abgesehen haben.“ (Seite 2 des 10. Interviews)*

In den Interviews zeigt sich aber auch, dass bei den Pädagog/inn/en genaue und differenzierte Vorstellungen über die methodischen Arbeitsweisen im *Produktiven Lernen* fehlen.

*„Ich muss ehrlich sagen, dass ich nicht so genau weiß, wie Unterricht im Produktiven Lernen tatsächlich abläuft. Ich weiß zwar, welche Fächer abgedeckt werden; ich weiß von Deutsch oder Englisch. Aber ich kann mir ehrlich gesagt nicht so genau vorstellen, wie das z. B. im naturwissenschaftlichen Bereich abläuft. Deswegen kann ich jetzt auch nicht genau sagen, wie ‚groß‘ die Unterschiede sind“. (Seite 3 des 7. Interviews)*

*„Im letzten Jahr war ein Kollege bei den Prüfungen dabei und hat erzählt, wie die Prüfung ab lief. Und er war sehr angetan davon, dass die Englischprüfung auf einem Niveau stattfinden konnte, das er so erst mal nicht erwartet hätte. Man macht sich sicherlich vom Produktiven Lernen doch erst mal andere Vorstellungen und weil es ja auch, glaube ich, einen Unterschied macht, ob jemand Englisch studiert hat und Englisch unterrichtet oder ob jemand, der seine Schüler so gut kennt, dass er auf die eingehen kann und ihnen dann eine Fremdsprache schmackhaft machen kann (...), dass sie sich da so ausdrücken können.“ (Seite 6 des 7. Interviews)*

## Impulse aus dem *Produktiven Lernen* für die Weiterentwicklung der Bildungslandschaft in Brandenburg

Alle Pädagog/inn/en sehen in der ‚Erhaltung‘ der Projekte *Produktiven Lernens* eine Chance für das Bildungssystem in Brandenburg. Während die einen jedoch die Projekte nur für ein „bestimmtes Schülerklientel“ als sinnvoll erachten und eine Ausweitung des *Produktiven Lernens* vor diesem Hintergrund als schwierig empfinden, sehen andere in dem Bildungsansatz sehr wohl auch Impulse für die Veränderung der eigenen Arbeit im Regelunterricht im Hinblick auf die Weiterentwicklung des Bildungssystems insgesamt.

*„Also, ich denke schon, dass dieses Produktive Lernen seine Daseinsberechtigung auf alle Fälle weiterhin hat und dass es vielleicht sogar bald – wenn ich unsere Schüler angucke -, eher ausbaufähig wäre: Nicht nur in einer Klasse, sondern schon bald mit mehreren Klassen zu arbeiten.“ (Seite 8 des 8. Interviews)*

Von der Sozialarbeiterin wird herausgestellt, dass das *Produktive Lernen* „unbedingt weiter existieren“ sollte. Einer Ausweitung des *Produktiven Lernens* kann sie jedoch nicht ohne weiteres zustimmen. Schwierigkeiten sieht sie zum einen im Vorhandensein von genügend „Praxisplätzen“, zum anderen befürchtet sie aber auch, dass durch eine Ausweitung eines alternativen Ansatzes, dieser selbst wieder zum „Regelsystem“ werden könnte:

*„Ich denke, wenn zu viele Leute Produktives Lernen machen wollen, kann das auch nach hinten losgehen. Dann wird das vielleicht verwässert und zur ‚Regel‘, wie vorher das ‚Regelsystem‘“ (Seite 6 des 6. Interviews)*

Ein Pädagoge erkennt in Bezug auf seinen eigenen Fachunterricht in Mathematik positive Anregungen aus dem *Produktiven Lernen*:

*„Ich hatte ja bereits angedeutet, dass ich mich sehr oft kundig mache, z. B. durch die Fachkonferenz Mathematik. Aber auch dadurch, dass wir Aufgaben austauschen. Was an den Mathematikaufgaben interessant ist, ist, dass sie stark praxisorientiert sind. Diese Informationen sind einem Mathe-Lehrer aus dem Regelsystem zum Teil gar nicht zugänglich. Diese Informationen sind aus dem Betrieb, das sind alles ‚echte Dinge‘, die sind nicht irgendwo am Schreibtisch erfinden.“ (Seite 3 des 8. Interviews)*

Darüber hinaus geht für ihn auch von der „Arbeitskontinuität“ ein wichtiger Impuls aus:

*„Was mir sehr gefällt, ist diese längerfristige Arbeit an bestimmten Dingen. Dass die Schüler also, ich weiß das jetzt zwar nicht im Detail, wie das genau genannt wird, dass die ihre Tätigkeit längerfristig beschreiben müssen und Arbeiten dazu anfertigen müssen (gemeint ist die „Selbständige Aufgabe“, Anmerkung Verf.). In der 9. Klasse ist das vielleicht mit den Leistungsnachweisen so was Ähnliches. Aber im Produktiven Lernen ist es mehr das gesamte Unterrichtsprinzip. Ich stelle mir vor, dass diese Öffnung des Unterrichts und dieses hohe Maß an Selbständigkeit in die Regelschule stärker hineingetragen werden muss.“ (Seite 4 des 8. Interviews)*

Kritisch merkt dieser Pädagoge an, dass die „positiven Erfahrungen“, die im *Produktiven Lernen* möglich sind, noch zu wenig öffentlich diskutiert werden und „noch stärker ins Kollegium getragen“ werden sollten.

*„Ich will nicht sagen, dass es nur um ‚bessere Information‘ geht. Aber dass das, was ich als Potenzen genannt habe, dass das noch stärker ins Kollegium getragen wird, um auch Impulse für*

die Arbeitsweise zu bekommen, für gewisse Öffnungen des Unterrichts.“ (Seite 4 des 8. Interviews)

In der Öffnung des Unterrichts durch neue „Unterrichtsformen“ liegen für ihn auch Chancen für die Weiterentwicklung des Bildungssystems insgesamt.

Für die Englischfachlehrerin liegt im *Produktiven Lernen* „eine Zukunft für Schule“.

„Also ich denke mal, dass dieses Produktive Lernen wahrscheinlich die Zukunft ist, also überhaupt von Schule, in den nächsten Jahren und dann für die Neunt- und Zehntklässler.“ (Seite 2 des 10. Interviews)

Vor diesem Hintergrund hebt sie die „entsprechende Ausbildung“ hervor, die Pädagog/inn/en haben müssen, um dies realisieren zu können sowie die Intensivierung der Zusammenarbeit mit den Eltern und die Bereitstellung entsprechender finanzieller Ressourcen, um die Raum- und Sachausstattung der Schulen für diese Arbeit zu gewährleisten. (vgl. ebenda)

## Fazit

Die Evaluation hat in vielfältiger Weise gezeigt, dass sich das *Produktive Lernen* an den sieben Standorten in Brandenburg, an denen es in der vierjährigen Modellphase aufgebaut und entwickelt wurde, etabliert hat. Es bietet Jugendlichen, die sich dem schulischen Lernen weitgehend entzogen hatten, die Möglichkeit, einen Schulabschluss zu erlangen, sich beruflich und persönlich zu orientieren und auf diese Weise neue Perspektiven für sich zu entwickeln. Als eine von der Regelschule „abweichende Organisationsform“ von Bildung ist *Produktives Lernen* an den sieben Standorten nicht mehr wegzudenken. Damit stellt das *Produktive Lernen an Schulen in Brandenburg* einen wichtigen Baustein in einer differenzierten und sich verändernden Bildungslandschaft in Brandenburg dar.

Welche pädagogischen und bildungspolitischen Schlussfolgerungen lassen sich nun im einzelnen aus dem vierjährigen Modellprojekt ziehen? Der Fokus richtet sich dabei auf notwendige strukturelle Rahmenbedingungen und auf inhaltliche Aspekte, die sich bei der Realisierung des *Produktiven Lernens* als bedeutsam erwiesen haben, sowie auf Elemente, die zur Weiterentwicklung des *Produktiven Lernens* beitragen können.

### **Lernen in der Praxis als elementare Grundlage für eine allgemeine Bildung**

Die Möglichkeit sich unterschiedliche Praxislernorte selbständig auszuwählen, dort konkrete praktische Erfahrungen zu machen und sich in jeweils unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern zu erproben, eigene Fähigkeiten weiterzuentwickeln und auch neue Fähigkeiten zu entdecken, eröffnete den Jugendlichen andere Zugänge zum Wissen und Können weckte in ihnen die Neugier und Bereitschaft sich dem Lernen und der eigenen Bildungsentwicklung (wieder) zuzuwenden: Teilnehmer/innen des *Produktiven Lernens*, die sich durch negativ verlaufene „Schulkarrieren“ entmutigt sahen, die sich oft selbst nur noch wenig zutrauten und denen es schwer fiel, eigene Handlungsperspektiven zu entwickeln, setzten sich zunehmend erfolgreich mit den neuen Herausforderungen an den Praxislernorten und in der Schule auseinander und zeigten Interesse, Engagement, Ausdauer und Durchhaltevermögen. Durch die erfahrene positive Bestärkung fingen sie an, sich auch schwierigen Situationen zuzuwenden, sich Problemen und Konflikten zu stellen und mit wachsender Selbständigkeit konstruktiv nach Lösungswegen zu suchen.

Diese persönlichen Entwicklungsprozesse fanden sich nicht nur in den Selbsteinschätzungen der Jugendlichen wieder, sondern auch in den Äußerungen und Einschätzungen von Eltern, Praxismotor/inn/en und Pädagog/inn/en. Insbesondere die Praxismotor/inn/en hoben hervor, dass durch das *Produktive Lernen* wesentliche Grundlagen für die Entwicklung einer Ausbildungsfähigkeit gelegt werden konnten. In den Äußerungen der Eltern wurde darüber hinaus deutlich, dass sich durch diese positive Entwicklung auch die familiären Spannungen reduzierten.

Dies zeigt, dass der tätigkeitsbezogene Bildungsansatz des *Produktiven Lernens* über eine „berufliche Orientierung“ im engeren Sinne hinausweist und nicht ausschließlich auf die Vorbereitung auf das Berufsleben beschränkt ist. Die Ergebnisse hinsichtlich der Kompetenzentwicklung der Teilnehmer/innen machen deutlich, dass sich die Jugendlichen neben der Erlangung eines Schulabschlusses auf unterschiedlichen Ebenen eine gute Ausgangs-

grundlage für eine eigenständige Lebensführung geschaffen haben. Als besonders positiv ist hier die Entwicklung sozialer und kommunikativer Kompetenzen hervorzuheben.

Der zentrale Stellenwert, den die Tätigkeit an unterschiedlichen Praxislernorten und die Verschränkung mit einem *Individuellen Curriculum* im *Produktiven Lernen*, das gemeinsam mit den Schüler/inne/n entwickelt und auf die Person, deren Bildungsinteressen, Fähigkeiten und Bedürfnissen abgestimmt ist, hat sich als im Sinne von allgemeiner Bildung grundlegend erwiesen. Die Jugendlichen konnten sich dadurch befähigen, selbständig einen eigenen Bildungsweg zu verfolgen und damit die eigene Handlungsfähigkeit zu erweitern.

Bei der Gestaltung von Übergängen ins Berufsleben, die an Brandenburger Oberschulen zukünftig intensiviert werden soll, kann es daher nicht nur um ein bloßes Mehr an Praxis gehen; vielmehr wird es entscheidend darauf ankommen, in welcher Weise es gelingt, eine Verschränkung zwischen personbezogener und tätigkeitsbezogener Bildung zu realisieren. Durch das Modellprojekt *Produktives Lernen an Schulen in Brandenburg* wurden in den zurückliegenden Jahren – begrenzt auf die Schulstandorte, an denen das *Produktive Lernen* eingerichtet wurde – wichtige Grundlagen in dieser Richtung geschaffen.

## **Strukturelle Veränderungen**

Die Durchführung von Bildungsangeboten des *Produktiven Lernens* war an die Genehmigung durch das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg gebunden. Die rechtliche Grundlage dieser Bildungsprojekte ergab sich aus dem Status einer „abweichenden Organisationsform“; sie richteten sich an Jugendliche, denen in der Regelschule überwiegend wenig Erfolgsaussichten prognostiziert wurden.

Die institutionellen Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten für das Modellprojekt *Produktives Lernen an Schulen in Brandenburg* verteilten sich auf das Ministerium als genehmigende Institution, die Schulämter als direkte Ansprechpartner für die Schulleitungen hinsichtlich der Stundenausstattung der Pädagog/inn/en sowie die Schulleitungen als Ansprechpartner für die Pädagog/inn/en bei Veränderungen der personellen und auch materiellen Ausstattung der Bildungsangebote. Ferner oblag die wissenschaftliche Beratung und Begleitung der sieben Projektstandorte dem *Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLE)*, das insbesondere für die Qualifizierung der Pädagog/inn/en zuständig war.

In der Evaluation des Modellversuchs zeigte sich, dass die strukturellen Bedingungen wesentlichen Einfluss auf die praktische Umsetzung des neuen Bildungskonzepts hatten. Insofern war eine gute Kooperation, verbunden mit der erforderlichen Transparenz der Abläufe zwischen allen Beteiligten, von großer Bedeutung. Im Verlauf der Modellphase war diese Kooperation überwiegend positiv, wenngleich nicht durchgängig. Schwierigkeiten ergaben sich vor allem auf der Ebene der Stundenzuweisung für beteiligte Pädagog/inn/en sowie hinsichtlich des Verbleibs qualifizierter Pädagog/inn/en in Projekten *Produktiven Lernens*.

Dies wirkte erheblich in die Organisation der Bildungsangebote an den jeweiligen Standorten ein, so dass personelle Veränderungen (Ausscheiden bzw. Versetzungen von Pädagog/inn/en) und/oder zuwenig Lehrerwochenstunden (aufgrund von Teilzeitbeschäftigung, regelmäßiger Einbindung im Regelunterricht, Vertretungsstunden im Regelunterricht) zu er-

heblichen Schwierigkeiten in der pädagogischen Arbeit führten; dies zeigte sich in der Entwicklungsphase an mehreren Standorten.

Bei der Einrichtung von Bildungsangeboten *Produktiven Lernens* ist deshalb künftig darauf zu achten, dass die erforderlichen Stundenzuweisungen für die beteiligten Pädagog/inn/en erfolgen und eine Kontinuität in den Pädagog/inn/enteams gewährleistet ist. Insofern ist zwingend zu berücksichtigen, dass Pädagog/inn/en im *Produktiven Lernen* ausschließlich dort eingesetzt werden und sich für ihre pädagogische Arbeit im *Produktiven Lernen* qualifizieren. Dies setzt voraus, dass tatsächlich Schulinnovation gewünscht wird und die erforderlichen strukturellen und organisatorischen Voraussetzungen auf ministerieller Ebene in die Wege geleitet sowie auf schuladministrativer Ebene gesichert werden. Die genannten Aspekte, Kontinuität in der Zusammenarbeit der Pädagog/inn/en und die erforderliche Ausstattung mit Lehrerwochenstunden, sind Grundvoraussetzungen, um den pädagogischen Alltag entsprechend der Konzeption des *Produktiven Lernens* organisieren zu können.

Darüber hinaus ist der Qualitätsstandard der Bildungsprojekte *Produktives Lernen* aber auch auf Dauer zu sichern. Dies kann durch die Vernetzung der Projektstandorte und auf der Ebene der Pädagog/inn/en durch kontinuierliche Fortbildung im *Produktiven Lernen* gewährleistet werden. Auf der Ebene der Jugendlichen ist dafür zu sorgen, dass die *Individuelle Bildungsberatung* mit einer Stunde pro Schüler/in pro Woche weiterhin aufrecht erhalten wird. Denn nur dadurch kann dem Anspruch der *Individuellen Bildungsplanung* auch weiterhin nachgekommen werden.

### **Praxisbegleitende Weiterbildung als wesentlicher Bestandteil der Qualifizierung und der Entwicklung eines neuen Rollen- und Selbstverständnisses der Pädagog/inn/en**

Um die Teilnehmer/innen im *Produktiven Lernen* in ihrer individuellen Bildungsentwicklung begleiten zu können, mussten nicht nur strukturelle Rahmenbedingungen neu geschaffen und gestaltet werden. Zur Realisierung des Bildungsansatzes war auch die Ausbildung eines pädagogischen Handlungskonzepts notwendig. Dies wurde gemeinsam mit den beteiligten Pädagog/inn/en und begleitend zum Aufbau und zur Entwicklung des *Produktiven Lernens* am jeweiligen Standort im Rahmen eines Weiterbildungsstudiums geschaffen.

Als zentral hat sich hier die Transformation der traditionellen Lehrer/innen/rolle erwiesen. Vor dem Hintergrund der dargelegten strukturellen Veränderungen sahen sich die beteiligten Pädagog/inn/en vor neue Aufgaben in einem differenzierten Tätigkeitsfeld gestellt. Die Rolle der/des Lehrenden bzw. des/der Unterrichtenden musste zugunsten einer neu zu entwickelnden Beratungs- und Begleittätigkeit deutlich zurücktreten oder sogar aufgegeben werden.

In positiver Weise hoben die Pädagog/inn/en in diesem Zusammenhang das sich entwickelnde *pädagogische Verhältnis* hervor. Dies wurde in zunehmendem Maße von einem wechselseitigen Vertrauen und von der Achtung gegenüber der jeweils anderen Person getragen. Der defizitorientierte Blick auf „lerndistanzierte und schulmüde Jugendliche“, der auch bei den beteiligten Pädagog/inn/en in der Anfangszeit noch vorhanden war, veränderte sich dahingehend, dass die Pädagog/inn/en in der Arbeit mit den Jugendlichen de-

ren Ressourcen zunehmend erkannten und Probleme vor diesem Hintergrund differenzierter wahrnahmen.

Neben der *Individuellen Bildungsberatung* gewannen für die Pädagog/inn/en weitere Aufgabenbereiche an Bedeutung: So waren Gruppenprozesse in einer heterogenen Lerngruppe zu moderieren, das Bildungsangebot im Team zu planen, dessen Realisierung auszuwerten und weiterzuentwickeln sowie der Bildungsansatz interessierten Jugendlichen, deren Eltern, aber auch Kollegen und Kolleginnen der eigenen wie auch benachbarter Schulen, Schulleiter/inne/n vorzustellen und damit an die Öffentlichkeit zu treten.

Für die Pädagog/inn/en bedeuteten diese Aufgaben eine neue Selbständigkeit, in der sie eine wesentliche Voraussetzung für die Veränderung und die Entwicklung ihrer Rolle als *Pädagogin* bzw. als *Pädagoge des Produktiven Lernens* und damit die Ausbildung eines neuen Selbstverständnisses sahen. Das praxisbegleitende Weiterbildungsstudium bot in diesem Prozess eine wichtige Unterstützung. Die Einschätzungen der Pädagog/inn/en machten deutlich, wie wichtig für sie die Möglichkeit war, neue Formen der pädagogischen Praxis zu erproben und sich in den Weiterbildungsseminaren mit anderen über die eigene Arbeit auszutauschen, sie zu reflektieren und zu verändern. Darüber hinaus bot die standortbezogene Beratung die Möglichkeit, Probleme vor Ort zu thematisieren und das eigene Bildungsangebot weiterzuentwickeln. Die Bildungsberatung bot zudem ein Setting, indem inhaltliche Verknüpfungen zu den Weiterbildungsseminaren vorgenommen werden konnten. Dies schuf Vertiefungen theoretischer Aspekte des Bildungsansatzes *Produktives Lernen* im Kontext der jeweiligen Standortspezifika.

In pädagogischer Hinsicht bedeutete das gemeinsame Aufspüren *Produktiver Situationen* und die Verknüpfung fachlicher Lern- und Bildungsinhalte mit den für die Jugendlichen jeweils persönlich relevanten und in unterschiedlichen Tätigkeitskontexten entstandenen Fragen die größte Herausforderung für die Pädagog/inn/en. Während die Pädagog/inn/en bei der Vermittlung *Produktiver Situationen* zunehmend an Sicherheit gewannen und in Kooperation mit den Praxismentor/inn/en die Jugendlichen unterstützten, den eigenen Fragen und Interessen zu folgen und sich fachlich relevantes Wissen zu erschließen, sahen sich die Pädagog/inn/en in der Rolle des/der „Kulturvermittler/in“ häufig noch auf eine „Fachlehrer/innen/rolle“ verwiesen. Vor diesem Hintergrund versuchten sie noch häufig fachliche Zusammenhänge und Inhalte in altbewährter Weise „didaktisch“ aufzubereiten und „belehrend“ zu vermitteln. Sich gemeinsam mit dem Jugendlichen bzw. der Jugendlichen in einen Auseinandersetzungsprozess zu begeben und dabei praxis- und tätigkeitsrelevante Problemstellungen mit kulturbezogenen Fragen und Herangehensweisen zu verbinden, gelang noch nicht in zufriedenstellender Weise. Diese Schwierigkeit bestätigte sich teilweise auch in den Einschätzungen der Jugendlichen, die sich beispielsweise in *Mathematik im Produktiven Lernen* häufig noch an ihren traditionellen Mathematikunterricht erinnerten sahen. Die Weiterentwicklung kulturbezogenen Lernens vor allem im Hinblick auf dessen methodische Realisierung stellt damit einen Aspekt für die Vertiefung der Praxis des *Produktiven Lernens* an den Standorten dar.

In diesem Zusammenhang käme es auch darauf an, neue Wege der Bildungsevaluation mit den Jugendlichen zu entwickeln, die stärker als bisher den individuellen Lern- und Arbeitsprozess des bzw. der Jugendlichen berücksichtigen und dokumentieren. Das an den Standorten des *Produktiven Lernens* praktizierte Punktesystem und die individuellen Bildungsberichte am Ende eines Trimesters ermöglichten zwar, Bildungsprozesse differenziert

zu bewerten; in der Tendenz stand jedoch das zu erarbeitende Endprodukt bei der Bewertung noch zu stark im Vordergrund.

In der jüngsten Zeit hat der Portfolioansatz als Unterstützungsstruktur selbständigen Lernens Eingang in die pädagogische Diskussion und reformpädagogisch orientierte Praxis gefunden. Hier wäre gemeinsam mit den Pädagog/inn/en zu überlegen, inwieweit aus einem solchen Ansatz sinnvolle Verfahrensweisen zu gewinnen sind, die innerhalb der *Individuellen Bildungsberatung* und -evaluation mit den Jugendlichen eingesetzt werden könnten. So wäre zu prüfen, welche Möglichkeiten bestehen, prozessbegleitend die Auseinandersetzungen bei der Be- oder Erarbeitung von *selbstständigen Aufgaben* stärker zum Tragen zu bringen. Gleichzeitig könnte damit auch eine Basis für eine kulturbezogene Auseinandersetzung zwischen den Jugendlichen und den Pädagog/inn/en geschaffen werden.

### **Impulse des *Produktiven Lernens* für die Schulentwicklung**

In den Befragungen von Mentor/inn/en, Eltern, Schulleiter/inne/n, Schulrät/inn/en und Pädagog/inn/en aus der Regelschule ergab sich ein differenziertes Meinungsbild zur Außenwirkung des *Produktiven Lernens*.

Aus der Sicht der Mentor/inn/en zeichnete sich vor allem die organisatorische Struktur der Praxis im *Produktiven Lernen* positiv ab. Drei Tage *Lernen in der Praxis* im Trimesterturnus erwiesen sich aus der Sicht der Praktiker/innen effektiver als die sonst übliche Form der Kurzzeitpraktika, wie sie in der Regelschule üblich sind. Besonders geschätzt wurde die Intensivierung der Kontakte mit den Jugendlichen und die enge Kooperation mit den Pädagog/inn/en.

Von Schulleiter/inne/n, Schulrät/inn/en und Pädagog/inn/en aus der Regelschule wird das *Produktive Lernen* hauptsächlich als Bildungsangebot für Jugendliche gesehen, denen in der Regelschule wenig Chancen auf einen Schulabschluss prognostiziert wurden. Diese Einschätzungen sind noch stark geprägt von einem defizitorientierten Blick. Noch wenig wahrgenommen wird, dass gerade für den Übergang zwischen Schule und Beruf neue alternative Formen allgemeiner Bildung notwendig sind, die eine stärkere Verzahnung von tätigkeitsvermittelndem Lernen und personenzentrierter Bildung möglich machen. Zentrale Elemente des *Produktiven Lernens* wie z. B. Individualisierung und Erfahrungsbezug, müssten künftig in jeder Bildung stärker berücksichtigt werden.

Die Befragungen vor allem der Pädagog/inn/en aus der Regelschule haben aber auch gezeigt, dass dort, wo ein intensiverer pädagogischer Austausch zwischen PL-Pädagog/inn/en und Lehrer/inne/n aus der Regelschule bereits möglich war, sehr wohl Impulse für die pädagogische Arbeit in der Regelschule erfolgen konnten.

Für das geplante Initiativprogramm Oberschule (IOS) in Brandenburg könnte dies bedeuten, dass Standortschulen, an denen *Produktives Lernen* angeboten wird, sich für Hospitationen öffnen und damit Modellpraxen darstellen. Dabei ist zu beachten, dass *Produktives Lernen* nicht einfach in bestehende Strukturen integriert oder implementiert werden kann. Strukturelle Veränderungen, projektbegleitende Unterstützung und Qualifizierung der Pädagog/inn/en sind dafür unabdingbar.



Die Struktur des IOS-Programms bietet interessierten Schulen und Lehrer/inne/n die Möglichkeit, sich dem Bildungsansatz *Produktives Lernen* anzunähern und zu erwägen, in welcher Weise es an der eigenen Schule sinnvoll aufgebaut und entwickelt werden kann.

Wichtig ist deshalb, dass die Erfahrungen aus dem Modellprojekt einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Mit dem das Modellprojekt *Produktives Lernen an Schulen in Brandenburg* abschließenden Forum an der *Europa Universität Viadrina* in Frankfurt/Oder am 23. Februar 2007 wurden erste Schritte in diese Richtung gegangen. Eine Vielzahl von Oberschulen in Brandenburg hat dort bereits Interesse an vertiefender Information bekundet.

Die Verbreitung der Evaluationsergebnisse in Form dieser Broschüre ist ein weiterer Schritt einer notwendigen Öffentlichkeitsarbeit. Die Evaluation ist so angelegt, dass sie über ein fachwissenschaftliches Publikum hinaus vor allem auch Personen, die stärker in der Schulpraxis involviert sind, wichtige Informationen zur Realisierung des *Produktiven Lernens* gibt.

## Literaturverzeichnis

- Böhm, I. & Schneider, J. (1996). *Produktives Lernen eine Bildungschance für Jugendliche in Europa*. Berlin und Milow: Schibri-Verlag.
- Cohn, R. C. (1992). *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dörner, Dietrich. Aktuelle Kompetenz. In: <http://de.wikipedia.org/wiki/Kompetenz> (17.04.2007)
- Fragebogen zur Einschätzung der Vorbereitung auf eine Berufsausbildung bzw. Berufstätigkeit in Projekten *Produktiven Lernens an Schulen in Brandenburg*.
- Gesetz über die Schulen in Brandenburg (Brandenburger Schulgesetz BbgSchulG), August 2002.
- Holzkamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag
- Institut für Produktives Lernen in Europa* (Hrsg.) (2004). *Produktives Lernen – von der Tätigkeit zur Bildung. Ein Beitrag zur Schulreform in der Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (5. Auflage) Weinheim, Basel: Beltz-Verlag
- Mayring, P. (2000): *Qualitative Inhaltsanalyse*.  
<http://qualitative-research.net/fqs/fqs-d/2-00inhalt-d.htm> (10.01.2007)
- Rogers, C. R. (1985). *Die nicht-direktive Beratung*. Frankfurt/Main.

ANLAGEN



## Befragung der Mentor/inn/en im Schuljahr 2005/06

Wir möchten Sie bitten, den nachfolgenden Fragebogen zur Einschätzung Jugendlicher aus Projekten *Produktiven Lernens*, die in Ihrem Betrieb tätig waren, auszufüllen.

Praxisplatz (Branche / Bereich): \_\_\_\_\_

*Wie zufrieden waren Sie mit den Schülern bzw. den Schülerinnen aus dem Produktiven Lernen in folgenden Bereichen?*

	sehr zufrieden	eher zufrieden	eher unzufrieden	sehr unzufrieden
Mit der Bewerbung				
Mit der Begründung für die Wahl des Praxisplatzes				
Mit der Motivation				
Mit der Tätigkeit und den Ergebnissen der Tätigkeit				
Mit der Belastbarkeit				
Mit der Selbstständigkeit				
Mit der Auffassungsgabe				
Mit der Bewältigung theoretischer Anforderungen und Aufgaben				
Mit der Kooperationsbereitschaft				
Mit der Kommunikationsfähigkeit				
Mit den Problem- und Konfliktlösestrategien				
Mit der Zuverlässigkeit				
Mit der Pünktlichkeit				

Welche Unterschiede gibt es zwischen Schüler/inne/n des *Produktiven Lernens* und anderen Schüler/inne/n (z. B. Schulpraktikant/inn/en):

---

---

---

---

---

Angenommen, Sie wären ein Ausbildungsbetrieb: Würden Sie dem Schüler bzw. der Schülerin einen Ausbildungsplatz anbieten?

Ja, weil \_\_\_\_\_

Nein, weil \_\_\_\_\_

Anmerkungen / Kommentare:

---

---

---

---

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

## Befragung der Eltern im Schuljahr 2005/06

### **Produktives Lernen:**

Wie zufrieden sind Sie in den folgenden Bereichen?

	sehr zufriedenen	eher zufriedenen	eher unzufrieden	sehr unzufrieden
Mit der Förderung und Unterstützung Ihres Kindes				
Mit der Lernbereitschaft Ihres Kindes				
Mit dem <i>Produktiven Lernen</i>				
Mit dem Wechsel zwischen Praxis und Schule				
Mit der Persönlichkeitsentwicklung Ihres Kindes				
Mit den Lernergebnissen				
Mit der Unterstützung bei der Entwicklung beruflicher Anschlussperspektiven				
Mit dem Engagement der Pädagog/inn/en				
Mit der persönlichen Beratung und Betreuung durch die Pädagog/inn/en				
Mit der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern				
Mit der Atmosphäre in der Klasse				
Mit den schriftlichen Beurteilungen (Bildungsberichten)				
Mit der Punktebewertung				

Bitte beschreiben Sie die wesentlichen Entwicklungen/Veränderungen Ihres Kindes durch das *Produktive Lernen*:

---

---

---

---

Stellen Sie sich vor, Ihr Kind wäre nicht im Produktiven Lernen. Was wäre jetzt anders?

---

---

---

---

---

Würden Sie das Produktive Lernen weiterempfehlen?

Ja, weil \_\_\_\_\_

Nein, weil \_\_\_\_\_

Anmerkungen / Kommentare:

---

---

---

---

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!



## Fragebogen zur Evaluation des *Produktiven Lernens* - Weiterbildungsstudium

Liebe Pädagogin, lieber Pädagoge!

Du nimmst am *Produktiven Lernen in Brandenburg* teil. Um die Entwicklungsarbeit im *Produktiven Lernen* und unsere Zusammenarbeit auswerten zu können, bitten wir dich um eine Einschätzung zu einigen Punkten. Es geht dabei in erster Linie um die Bewertung, die du in der Unterstützung deiner Arbeit und deiner Qualifizierung im Rahmen der Weiterbildung bzw. Fortbildung erfahren hast.

Und so wird's gemacht:

Die meisten Fragen sind so formuliert, dass du nur die passende Antwort ankreuzen musst.  
Beispiel:

	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
Die pädagogische Praxis war die wichtigste Lehrmeisterin des letzten Jahres.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte kreuze stets nur **ein Kästchen** an. Falls es dir einmal schwer fällt, dich zu entscheiden, wähle bitte das Kästchen, das am **ehesten deiner Meinung entspricht**. Bitte achte darauf, dass du **alle Fragen beantwortest**.

Bei einigen Fragen bitten wir dich, etwas aufzuschreiben. An diesen Stellen haben wir eine oder mehrere Zeilen für deine Antwort freigelassen.

Die Auswertung des Fragebogens erfolgt selbstverständlich anonym.

Und nun: viel Spaß!

Das IPLE-Team

## Fragebogen zur Evaluation des *Produktiven Lernens* in Brandenburg

### 1. Zur pädagogischen Arbeit

	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
Mein pädagogisches Selbstverständnis hat sich im <i>Produktiven Lernen</i> verändert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
So hat sich mein pädagogische Selbstverständnis verändert:				
Die Förderung der Schüler/innen bei der Entwicklung <i>Individueller Lernpläne</i> und <i>Curricula</i> gelingt mir gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Verbindung der praktischen Erfahrungen der Schüler/innen mit dem fachbezogenen Lernen ist gut entwickelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich bei der pädagogischen Arbeit oft unsicher.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine berufliche Zufriedenheit ist im <i>Produktiven Lernen</i> deutlich größer geworden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 2. Zur Unterstützung durch die Schule und die Schulverwaltung

	stimme voll zu	stimme eher zu	teils/ teils	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
Die Unterstützung des Projekts durch die Schulleitung war gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Unterstützung des Projekts seitens der Schulbehörden war gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Beziehungen zwischen den PL-Pädagog/inn/en und dem Kollegium der Schule waren gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Zur Begleitung durch das IPLE

	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
<b>Standortberatung:</b> Die Beratungen waren hilfreich für die Entwicklung des <i>Produktiven Lernens</i> an unserem Standort	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich war mit der Beratung zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich hätte mir bei der Beratung gewünscht, dass...				
<b>Briefstudium:</b> Die Beantwortung der <i>Studienbriefe</i> hat meine PL-Kompetenz deutlich vergrößert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Briefstudium: Das Feedback durch den/die Berater/in war anregend für mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Briefstudium: Ich habe keine Verbesserungsvorschläge.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich schlage zum Briefstudium vor, dass...				
<b>Projektseminar:</b> Die Themen des Projektseminars entsprachen meinen Qualifizierungsbedürfnissen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Projektseminar: Die Arbeitsformen des Projektseminars waren geeignet, die jeweiligen Themen praxisdienlich zu behandeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Projektseminar: Der Erfahrungsaustausch in den Seminaren war wichtig für meine Qualifizierung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich schlage vor, dass im Projektseminar...				
<b>Konzeption und Evaluation:</b> Die Erarbeitung einer Standortkonzeption und die Evaluation der Arbeitsergebnisse hat der Projektentwicklung genutzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die <b>internationalen Seminare</b> bzw. Kongresse trugen wesentlich zur Entwicklung der Arbeit bei.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Produktives Lernen</i> erfordert <b>keine</b> Weiterbildung in dem vom IPLE angebotenen Ausmaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Das hat mir an der Weiterbildung (Beratung, Studienbriefe, Seminare, internationale Veranstaltungen) besonders gefallen:

.....

.....

.....

.....

Das hat mir an der Weiterbildung nicht gefallen:

.....

.....

.....

.....

Im Hinblick auf die Qualitätssicherung der bisher entwickelten Projektarbeit und der Weiterentwicklung der Qualität der pädagogischen Arbeit sind mir folgende Bereiche wichtig:

.....

.....

.....

.....

Wenn du mit der Beantwortung des Fragebogen fertig bist, betrachte diesen bitte unter folgenden Fragestellungen:

- Was kann eine solche Befragung leisten?
- Welche Fragen erscheinen dir geeignet/ungeeignet?
- Welche Bereiche fehlen?**
- Welche Verbesserungsvorschläge machst du?

Vielen Dank!

## Fragebogen

zur Einschätzung der Vorbereitung auf eine Berufsausbildung bzw. Berufstätigkeit  
**in Projekten *Produktives Lernen an Schulen in Brandenburg***

I	Erschließung der eigenen Person für <i>Produktives Lernen</i>				
1	Konntest Du die Praxisplätze nach Deinen Interessen auswählen?	völlig	ziemlich	kaum	gar nicht
2	Haben Dich Tätigkeiten am Praxisplatz neugierig gemacht, mehr darüber zu erfahren?	völlig	ziemlich	kaum	gar nicht
3	Hast Du im <i>Produktiven Lernen</i> neue Interessen an Tätigkeiten in der Praxis entwickelt?	völlig	ziemlich	kaum	gar nicht
4	Haben sich Deine Interessen durch die Erfahrungen an den Praxisplätzen verändert?	völlig	ziemlich	kaum	gar nicht
5	Ist Deine Lernbereitschaft durch die Praxiserfahrungen größer geworden?	völlig	ziemlich	kaum	gar nicht
6	Haben sich im <i>Produktiven Lernen</i> Deine sprachlichen Fähigkeiten verbessert?  <input type="checkbox"/> Kreuze bitte die Punkte an, bei denen Du meinst, dass Du Dich seit dem PL verbessert hast: <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Kann bei Gesprächen genau zuhören</li> <li><input type="checkbox"/> Kann Informationen aufnehmen und detailliert und fachbezogen weitergeben</li> <li><input type="checkbox"/> Traue mich nachzufragen</li> <li><input type="checkbox"/> Kann mich generell sprachlich besser ausdrücken als früher</li> </ul>	völlig	ziemlich	kaum	gar nicht
7	Hast Du Dich persönlich weiterentwickelt, seit Du im <i>Produktiven Lernen</i> bist?  <input type="checkbox"/> Kreuze bitte die Punkte an, die auf Dich zutreffen: <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Übernehme mehr Verantwortung für mich selbst</li> <li><input type="checkbox"/> Kann meine Angelegenheiten besser regeln</li> <li><input type="checkbox"/> Bin selbstbewusst geworden</li> <li><input type="checkbox"/> Gebe nicht mehr so leicht auf</li> <li><input type="checkbox"/> Bleibe an einer Sache dran, wenn ich sie erreichen möchte</li> <li><input type="checkbox"/> Bin zuversichtlicher geworden, was meine berufliche Perspektive anbelangt</li> <li><input type="checkbox"/> Kann mit Enttäuschungen besser umgehen</li> <li><input type="checkbox"/> Kann Alternativen entwickeln, wenn eine Sache nicht gelingt</li> <li><input type="checkbox"/> Kann meine Leistungen besser einschätzen</li> <li><input type="checkbox"/> Kann besser eigene Entscheidungen treffen</li> </ul>	völlig	ziemlich	kaum	gar nicht
8	Hast Du durch das <i>Produktive Lernen</i> klarere berufliche Vorstellungen gewonnen?	völlig	ziemlich	kaum	gar nicht
9	Fühlst Du Dich durch das <i>Produktive Lernen</i> auf eine Berufsausbildung oder eine Berufstätigkeit vorbereitet?	völlig	ziemlich	kaum	gar nicht
10	Fühlst Du Dich auf die praktische Berufsausbildung genügend vorbereitet?	völlig	ziemlich	kaum	gar nicht
11	Fühlst Du Dich auf die theoretische Berufsausbildung (Berufsschule) genügend vorbereitet?	völlig	ziemlich	kaum	gar nicht

II Erschließung der gesellschaftlichen Praxis für Produktives Lernen					
1	<p>Hast Du Deine Bewerbungstätigkeit geplant und vorbereitet?</p> <p>☞ Kreuze bitte die Punkte an, die auf Dich zutreffen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ich habe überlegt, was für eine Bewerbung erforderlich ist (z.B. Bewerbungsunterlagen, Vorstellungsgespräch).</li> <li>○ Ich habe meine Bewerbungsunterlagen selbstständig zusammengestellt.</li> <li>○ Ich habe mich auf ein mögliches Vorstellungsgespräch vorbereitet (z.B. mir überlegt, welche Fragen ich stellen könnte).</li> <li>○ Ich habe meine Vorbereitungen zielgerichtet durchgeführt.</li> <li>○ Ich habe mich nach Ablehnungen woanders beworben.</li> <li>○ Ich habe nach Ablehnungen meine Bewerbungen anders gestaltet.</li> </ul>	völlig	ziemlich	kaum	gar nicht
2	Hast Du einen Ausbildungsplatz bzw. Arbeitsplatz erhalten?	ja		nein	
3	<p>Wo hast Du einen Ausbildungsplatz bzw. einen Arbeitsplatz erhalten?</p> <p>☞ Kreuze bitte den Punkt an, der für Dich zutrifft:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ In einem Handwerksbetrieb</li> <li>○ In einem Dienstleistungsbetrieb (z.B. Einzelhandel usw.)</li> <li>○ An einer Berufsfachschule</li> <li>○ Woanders:</li> </ul> <p>_____</p> <p>_____</p>				
4	Ist Dein Ausbildungsplatz bzw. Dein Arbeitsplatz ein ehemaliger Praxisplatz von Dir?	ja		nein	
5	Entspricht Dein Ausbildungsplatz bzw. Dein Arbeitsplatz Deinen Interessen?	völlig	ziemlich	kaum	gar nicht
6	<p>Welchen Beruf erlernst Du?</p> <p>_____</p> <p>(Bitte die Berufsbezeichnung eintragen)</p>				
7	<p>Welche Arbeitstätigkeit nimmst Du auf?</p> <p>_____</p> <p>(Bitte eintragen)</p>				

III.	Erschließung von Kultur für <i>Produktives Lernen</i>				
1	<p>Hast Du Dir Fragen zu Deiner bevorstehenden Berufsausbildung bzw. Deiner Arbeitstätigkeit gestellt?</p> <p>☞ Wenn Du hier mit <b>ja</b> geantwortet hast, dann kreuze bitte die Punkte an, die auf Dich zutreffen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ich habe mich gefragt, wo ich eine Berufsausbildung machen möchte (z.B. in einem Betrieb, an einer Berufsfachschule usw.).</li> <li>○ Ich habe mich gefragt, welche Berufsausbildung ich machen möchte.</li> <li>○ Ich habe mich gefragt, ob ich die erforderlichen Grundkenntnisse für eine Berufsausbildung (z.B. in Deutsch, Mathematik usw.) im <i>Produktiven Lernen</i> erworben habe.</li> <li>○ Ich habe mich gefragt, ob ich den erforderlichen Schulabschluss für die angestrebte Ausbildung erworben habe.</li> </ul>	ja		nein	
2	Ich konnte erworbene Kenntnisse bei meiner Bewerbung anwenden.	völlig	ziemlich	kaum	gar nicht
3	Ist es für Dich wichtig, eine Berufsausbildung zu machen?	völlig	ziemlich	kaum	gar nicht
4	Glaubst du, dass sich durch eine Berufsausbildung die Chancen erhöhen, einen Arbeitsplatz zu bekommen?	völlig	ziemlich	kaum	gar nicht

Vielen Dank für die Beantwortung des Fragebogens!

## Gesprächsleitfaden

Fragekomplex	Fragen	Mögl. Zusatzfragen
ERSTKONTAKT	Wann bist Du/wann sind Sie zum ersten Mal mit PL in Kontakt gekommen?  <i>„Könnten Sie/könntest du uns kurz beschreiben, wann...“</i>	Warum bist Du auf PL gestoßen? Was hast Du unternommen, um mehr von PL zu erfahren?
GRUNDHALTUNG	Wie stehst Du/stehen Sie zu PL?  <i>„Könnten Sie/könntest Du uns Aspekte nennen, die für Sie/Dich Produktives Lernen ausmachen?“</i>	Haben Sie/Du Erfolge von PL mitbekommen? Bzw. überhaupt etwas von PL mitbekommen?
VERGLEICH	Welche Unterschiede sehen Sie/siehst Du zwischen PL und Regelsystem?  <i>„Wenn Sie/Du an das Regelsystem denken/denkst, können Sie/könntest Du uns Unterschiede zwischen PL und Regelsystem nenne/ beschreiben“</i>	
ZIELGRUPPE	Welche Zielgruppe haben Sie/hast Du vor Augen, wenn Sie/Du an den Bildungsansatz von PL denken/denkst?  <i>„Könnten Sie/könntest Du näher erläutern, für welche Zielgruppen Sie/Du PL als geeignet ansehen?“</i>	Meinen Sie, dass PL auch für eine andere Zielgruppe geeignet sein könnte? Diese Zusatzfrage ist dann geeignet, wenn nur auf Jugendliche eingegangen wird, die als „schwieriges Klientel“ gelten.
IMPULSE	Welche Impulse meinen Sie/meinst Du gehen oder könnten von PL ausgehen?	Wenn hier von den Partner/innen nachgefragt wird, was mit Impuls zu verstehen ist, ruhig die Frage zurückgeben... z. B. <i>„Ja, was meinen Sie welche Impulse es sein können?“</i>
KERNPUNKTE von PL	Welche Erfahrungen in Bezug auf PL (Praxis) sind prägend für Sie/für Dich? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche positiven Erfahrungen, sehen Sie/siehst Du, wenn Sie/Du auf die letzten vier Jahre zurückblicken/zurückblickst?</li> <li>• Welche komplizierten/kritischen Situationen fallen Ihnen/Dir ein in Bezug auf PL? Wie sind Sie/bist Du damit umgegangen?</li> </ul>	
CHANCEN AUSBLICK	Welche Chancen sehen Sie/siehst Du für PL in der Bildungslandschaft? Was würden Sie/Du persönlich dafür tun, dass PL sich in der Bildungslandschaft (weiter) verankert?	