



# ***Produktives Lernen – Schulinnovation in Mecklenburg-Vorpommern***

Evaluation der landesweiten Einführung des  
*Produktiven Lernens*

Kurzfassung

*Evaluationsteam:*

Friederike Bliss

Detlef Siehl

Velitchka Frank

*Weitere Mitglieder  
des Projektteams:*

Heike Borkenhagen

Daniel Guzmán

Michael Käselau

Antje Karras

Conny Miksch

*Projektleitung:*

Ingrid Böhm

Jens Schneider

*Satz:*

Sylvia Gleißner





Das Projekt *Produktives Lernen in Mecklenburg-Vorpommern* wurde vom Land Mecklenburg-Vorpommern und vom Europäischen Sozialfonds gefördert.

© *Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLE)*  
Kantstraße 134, 10625 Berlin  
produktives.lernen@iple.de  
www.iple.de

August 2012, 1. Auflage

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

Umschlaggestaltung: Rüdiger Metzler, Druckerei Bunter Hund, Berlin  
Satz: Sylvia Gleißner, *IPLE*, Berlin  
Druck: Paulick & König GdR Druckerei Bunter Hund, Berlin  
Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei)





## Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b>	<b>5</b>
<b>Einleitung</b>	<b>6</b>
1. Struktur und Organisation des <i>Produktiven Lernens</i> in Mecklenburg-Vorpommern	8
2. Curriculum und Methodik des <i>Produktiven Lernens</i> in Mecklenburg-Vorpommern	13
3. Entwicklung der Teilnehmer/innen des <i>Produktiven Lernens</i> in Mecklenburg-Vorpommern	20
4. Individuelle Bildungsverläufe von Teilnehmer/inne/n des <i>Produktiven Lernens</i>	26
5. Begleitung des <i>Produktiven Lernens</i> in Mecklenburg-Vorpommern durch das <i>IPLE</i>	28







## Vorwort

Etwa eintausend Schülerinnen und Schüler haben in Mecklenburg-Vorpommern seit dem Jahr 2006 am *Produktiven Lernen* teilgenommen. Die meisten von ihnen hatten zuvor keine Aussicht auf einen erfolgreichen Abschluss der allgemein bildenden Schule. Sie haben deshalb die Bürde, die der traditionelle Unterricht meist für sie war, abgelegt und einen neuen Bildungsweg gewählt, der sie ins Leben führte und ihnen neue Kräfte verlieh. Sie erreichten zu 80 % Schulabschlüsse auf jedem Bildungsniveau und viele von ihnen traten direkt in eine Berufsausbildung ein, deren Wahl sehr stabil war.

Den neuen Bildungsweg eröffneten ihnen die Landesregierung von Mecklenburg-Vorpommern und die Europäische Union. Zusätzlich zu den Mitteln aus dem Landeshaushalt nutzte Mecklenburg-Vorpommern den Europäischen Sozialfonds (ESF), um eine tiefgreifende und nachhaltige Reform der Abschlussphase der allgemein bildenden Schule zu realisieren und im Rahmen einer neuen „Flexiblen Schulausgangsphase“ eine gleichwertige Alternative zum fächergegliederten Unterricht zu schaffen. An 27 Gesamtschulen und Regionalen Schulen können heute Schülerinnen und Schüler, die im fächergegliederten Unterricht ihre Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten nicht in ausreichendem Maß entfalten konnten, den alternativen Bildungsweg gehen.

Zufriedene Schülerinnen und Schüler, zufriedene Eltern, Erzieher und Erzieherinnen, nicht zuletzt zufriedene Lehrerinnen und Lehrer sind für die Eröffnung dieses Bildungsweges dankbar. Sie sind froh, dass sich die Landesregierung von Mecklenburg-Vorpommern angesichts beunruhigender Schulabschlusszahlen und eines zunehmenden Defizits an qualifizierten Arbeitskräften entschlossen hat, eine weitreichende Schulinnovation durchzuführen und damit eine Wegbereiterin der Schulentwicklung in Deutschland und Europa zu werden.

Berlin, im Juli 2012

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



## Einleitung

Mecklenburg-Vorpommern führte *Produktives Lernen* im Schuljahr 2005/06 als ein Pilotprojekt an sechs Schulen ein.<sup>1</sup> Der große Erfolg dieser Innovation veranlasste das Bildungsministerium von Mecklenburg-Vorpommern, das *Produktive Lernen* zum Schuljahr 2008/09 landesweit an 19 weiteren Gesamtschulen und Regionalen Schulen zu verbreiten. Das Ministerium verstand *Produktives Lernen* als eine Bildungsform, die die Schulabschlussquoten erhöht, indem sie zur Weiterentwicklung der Schulpädagogik in der Sekundarstufe I beiträgt. Sie wurde zum Kern einer Reform der Schlussphase der Sekundarstufe I, der Einführung einer Flexiblen Schulausgangsphase.

Die Teilnehmer/innen des *Produktiven Lernens* eröffnen sich einen neuen Zugang zu ihrer Allgemeinbildung: Sie lernen von ihren individuellen Bildungsinteressen und -bedürfnissen her durch Erfahrungen bei produktiver Tätigkeit in gesellschaftlichen Ernstsituationen und durch deren Reflexion unter Herstellung von Kultur- und insbesondere Fachbezügen.<sup>2</sup> Individuelle Bildungswege kennzeichnen ihr *Produktives Lernen*; dieses bietet den jungen Menschen in einem Alter, in dem Schulbiographien in berufliche Biographien münden (sollen), die Möglichkeit, ihre Vorstellungen von Berufstätigkeit als persönliche Lebensperspektive zu entwickeln, indem *Produktives Lernen* die individuelle Berufsorientierung in die Allgemeinbildung integriert.

Die vierjährige landesweite Einführung des *Produktiven Lernens* in Mecklenburg-Vorpommern wurde durch das Institut projektbegleitend evaluiert. Durch Dokumentenanalyse sowie quantitative und qualitative Befragungen der Beteiligten wurden folgende Aspekte der Schulinnovation untersucht und die Untersuchungsergebnisse ausgewertet:

- Struktur und Organisation des *Produktiven Lernens* in Mecklenburg-Vorpommern (1. Kapitel),
- Curriculum und Methodik des *Produktiven Lernens* in Mecklenburg-Vorpommern (2. Kapitel),

1 Vgl. Institut für *Produktives Lernen in Europa (IPLE)*, *Produktives Lernen in Mecklenburg-Vorpommern – Bildung für morgen. Entwicklungsergebnisse des Modellprojekts *Produktives Lernen in Mecklenburg-Vorpommern**, Berlin 2008

2 Vgl. [www.iple.de](http://www.iple.de)



- 
- Entwicklung der Teilnehmer/innen des *Produktiven Lernens* in Mecklenburg-Vorpommern (3. Kapitel), insbesondere
  - Individuelle Bildungsverläufe von Teilnehmer/inne/n des *Produktiven Lernens* (4. Kapitel), und
  - Begleitung des *Produktiven Lernens in Mecklenburg-Vorpommern* durch das *IPLE* (5. Kapitel).

Außerdem führte das Institut für Schulpädagogik der Universität Rostock unter der Leitung von Prof. Dr. Th. Häcker im Auftrag des Bildungsministeriums eine externe Evaluation des Projekts durch. Ein Schwerpunkt dieser Evaluation lag auf der Entwicklung der Rolle der im *Produktiven Lernen* tätigen Pädagog/in-n/en; diese wird deshalb, anders als in den früheren Evaluationen des *IPLE*, in vorliegender Evaluation nicht behandelt.

Die vorliegende Kurzfassung setzt sich aus Zusammenfassungen der fünf Kapitel des Evaluationsberichts zusammen.



# 1. Struktur und Organisation des *Produktiven Lernens* in Mecklenburg-Vorpommern

## Ausgangslage

In der ersten Dekade des neuen Jahrhunderts stellten sich für die Gestaltung des Bildungssystems in Mecklenburg-Vorpommern entscheidende Entwicklungsaufgaben. Es zeigte sich, dass die Zahl der Schulerabgänger/innen ohne Schulabschluss im Bundesvergleich besonders hoch ist. Diese jungen Menschen haben geringe Chancen, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, tragen ein höheres Risiko, arbeitslos zu werden, und müssen, wenn sie erwerbstätig sind, über ihre gesamte Erwerbsbiographie hinweg mit einem niedrigen Einkommen rechnen. Sie sind in ihren Teilhabechancen in der Gesellschaft deutlich eingeschränkt. Gleichzeitig entstehen der Gesellschaft durch unzureichende Bildung erhebliche Folgekosten in Form von entgangenen Lohnsteuereinnahmen, Versicherungsbeiträgen und notwendigen Leistungen aus den Unterstützungssystemen.

Zusätzlich ergeben sich aus der demographischen Entwicklung in Mecklenburg-Vorpommern besondere Aufgaben. Die Bevölkerungsentwicklung ist dadurch gekennzeichnet, dass die Zahl der jungen Menschen, die die Schule verlassen und in das Berufsleben eintreten, stark rückläufig ist. Gleichzeitig hält die Tendenz an, dass gut qualifizierte junge Menschen aus Mecklenburg-Vorpommern Ausbildungschancen in anderen Bundesländern suchen und wahrnehmen und die zurückbleibenden Jugendlichen für die steigenden Ansprüche an Ausbildungsplatzbewerber/inne/n oft nicht genügend qualifiziert sind. Dies könnte dazu führen, dass die wirtschaftliche Entwicklung in Mecklenburg-Vorpommern durch Fachkräftemangel, Langzeitarbeitslosigkeit und Abwanderung gekennzeichnet ist. Eine besondere Brisanz erhält diese Entwicklung dadurch, dass in Mecklenburg-Vorpommern die Zahl der Auszubildenden, die eine Ausbildung abbrechen, weit über dem Bundesdurchschnitt liegt.

## Zielsetzung

Es war deshalb erklärtes Ziel der Landesregierung, die Zahl der Schulerabgänger/innen ohne Schulabschluss deutlich zu verringern und die Qualität der Abschlüsse insgesamt zu steigern. Ein zukunftsweisendes Bildungsangebot musste ebenso das Übergangsmanagement von der Schule in den Beruf verbessern und die Schüler/innen in die Lage versetzen, stabile Anschlussperspektiven zu entwickeln.



Zwischen dem *IPLE* und dem Bildungsministerium von Mecklenburg-Vorpommern waren schon frühzeitig Kontakte geknüpft worden, in denen sich die Beteiligten über den Beitrag, den *Produktives Lernen (PL)* für die Lösung der Probleme leisten kann, und über die besonderen Erfordernisse einer Einführung des *Produktiven Lernens* in Mecklenburg-Vorpommern austauschten.

Ab November 2005 wurde in einem Modellprojekt an fünf Regionalen Schulen und einer Gesamtschule in urbanen Ballungszentren wie auch in ländlich geprägten Gebieten geprüft, ob *Produktives Lernen* auch unter den besonderen Bedingungen Mecklenburg-Vorpommerns realisierbar ist und sich die in anderen Bundesländern sichtbaren Erfolge auch in Mecklenburg-Vorpommern einstellen.

Die gemeinsame positive Bewertung der Ergebnisse der Modellprojektphase *Produktiven Lernens in Mecklenburg-Vorpommern* von 2005 bis 2007 bildete die Grundlage für das Interesse des Bildungsministeriums an der landesweiten Einführung des *Produktiven Lernens* an insgesamt 25 Schulstandorten. Im Schuljahr 2007/08 begann ein umfangreiches Programm zur Neugestaltung der letzten Schuljahre der Sekundarstufe I, das angesichts seiner Qualität und seines Volumens sowohl für das Institut als auch für seine Partner/innen in Mecklenburg-Vorpommern eine große Herausforderung darstellte.

## Realisierung

Die Durchführung des Projektes der landesweiten Einführung *Produktiven Lernens* wurde durch Mittel aus dem Europäischen Sozialfonds (ESF) sowie aus dem genuinen Landeshaushalt gesichert; dazu gehörte die Finanzierung der als notwendige erkannten Qualifizierung der beteiligten Lehrer/innen, die Bereitstellung der Personal- und Sachmittel, die Sicherung der Regionalisierung und Nachhaltigkeit durch die Qualifizierung von Projektberater/inne/n, die Qualitätssicherung und -entwicklung und die projektbegleitende Evaluation.

In einem auf Freiwilligkeit beruhenden Auswahlverfahren wurden Schulen für die landesweite Einführung *Produktiven Lernens* und Pädagog/inn/en für die Arbeit an den *PL*-Standorten gewonnen, die sich ab Februar 2008 auf ihre Aufgaben im Rahmen eines Weiterbildungsstudiums<sup>3</sup> und durch Standortberatungen vorbereiteten.

<sup>3</sup> Die Weiterbildungen des *IPLE* tragen in Mecklenburg-Vorpommern die offizielle Bezeichnung „Fortbildung“.



Zu demselben Zeitpunkt begann eine Projektberater/inn/enqualifizierung (vgl. 5. Kapitel) und die Qualitätssicherung und -entwicklung an den Pilotstandorten, so dass alle Planungen konzeptgemäß umgesetzt wurden.

## Rechtsgrundlage

Gleichzeitig beriet eine Arbeitsgruppe das Bildungsministerium bei der rechtlichen Regelung des *Produktiven Lernens*. Diese Arbeitsgruppe bezog alle an der Umsetzung des *Produktiven Lernens* Beteiligten ein; neben den Verantwortlichen des Bildungsministeriums waren die Staatlichen Schulämter, Schulleitungen von Schulen mit Projekten *Produktiven Lernens*, in den Projekten tätige Pädagog/inn/en sowie das *IPLE* vertreten.

Die Rechtsvorschriften wurden im April 2009 veröffentlicht und enthalten alle zuvor erarbeiteten konzeptionellen Überlegungen zur Gestaltung einer flexiblen Schulausgangsphase und des *Produktiven Lernens*. Adressat/inn/en des Bildungsangebots sind danach alle Schüler/innen, die die 7. Jahrgangsstufe erfolgreich oder ohne Erfolg durchlaufen haben, die auf eine tätigkeitsbezogene Weise lernen möchten und die im fächergegliederten Unterricht ihre Potenziale nicht in dem ihnen möglichen Maß entwickeln können. Deutlich wird, dass das Bildungsministerium *Produktives Lernen* nicht als ein Angebot für eine schulische Randgruppe von Risikoschüler/inne/n betrachtet, die in „besonderen Maßnahmen“ beschult werden müssten, sondern als ein Bildungsangebot, das im Prinzip allen Schüler/inne/n offen steht.

## Steuergruppe

Nach Fertigstellung der Verordnungen und Verwaltungsvorschriften arbeitete die Arbeitsgruppe als „Steuerungsgruppe“ weiter und begleitete die Einrichtung und Entwicklung der 19 neuen Projektstandorte. Sie war ein wichtiges Instrument für die Festlegung von Entwicklungsaufgaben sowie für Klärungen und Absprachen in allen bedeutenden Fragen des Projektaufbaus. Sie sicherte „schnelle Wege“ zwischen den Beteiligten und erlaubte die konzeptgemäße Begleitung der Einführung *Produktiven Lernens*. Sie hat sich als wichtiges Steuerungsinstrument bei der Durchführung einer Schulinnovation bewiesen, indem das Bildungsministerium eine Veränderung der Schule nicht einfach verordnete, sondern alle an ihr Beteiligten einbezog.



## Pädagogische Entwicklungsarbeit

*Produktives Lernen* stellt eine besondere Ausprägung der Flexiblen Schulausgangsphase am Ende der Sekundarstufe I dar. Den Schüler/inne/n wird in einem Zeitraum von zwei bis vier Jahren ermöglicht, den von ihnen angestrebten Schulabschluss zu erwerben. Diese Schulausgangsphase verlangte grundsätzliche strukturelle Änderungen des Schulablaufs und ein Umdenken auf Seiten der Pädagog/inn/en, da Leistungsfortschritte nicht mehr jahrgangsgemäß, sondern auf individueller Basis in einem individuell bestimmbareren Zeitraum erfolgen. Das Bildungsministerium und das *IPLE* erarbeiteten Leitlinien für den pädagogischen Umgang des Lernens auf „Anspruchsebenen“, die die herkömmlichen Jahrgangsstufen ersetzen.

Die Standorte entwickelten und erprobten Konzepte zur Gestaltung der Flexiblen Schulausgangsphase und im Zusammenhang damit zur Arbeit auf den Anspruchsebenen. Der Verständigungsprozess hierzu ist unter den Pädagog/inn/en noch im Gang, die pädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten der Flexiblen Schulausgangsphase sind noch nicht voll ausgeschöpft. Hier ist weiterhin eine kritische Begleitung erforderlich, damit die Potenziale der Flexiblen Schulausgangsphase konzeptgemäß genutzt werden und zur weiteren Ausformung der Bildungsarbeit beitragen.

## Personelle und materielle Ausstattung

Die personelle Ausstattung *Produktiven Lernens* wurde durch die Unterrichtsversorgungsverordnung insofern abgesichert, als auch Projekte in ländlichen und wenig bevölkerten Gebieten ermöglicht wurden; diese Verordnung schaffte aber Benachteiligungen für einige wenige vorhandene größere Standorte, indem die Schüler/innen-Pädagog/inn/en-Relation für Standorte mit höheren Teilnehmer/innen/zahlen verschlechtert wurde. Standortübergreifend betrachtet standen durchschnittlich 2,0 Lehrer/innen/wochenstunden pro Teilnehmer/in zu Verfügung.

Große Herausforderungen stellten sich für das *Produktive Lernen* nach Beendigung der Qualifizierung der Standorte in der Qualitätssicherung und -entwicklung. Nach Wegfall von Entlastungen in Form von Lehrerwochenstunden für den Projektaufbau sind besondere Aufgaben der Öffentlichkeitsarbeit und des Aufnahmeverfahrens nicht mehr aus dem Stundendeputat abgesichert.



Zusätzlich haben Möglichkeiten der Erhöhung des individuellen Stundendepu-  
tats dazu geführt, dass Pädagog/inn/en des *Produktiven Lernens* vermehrt im  
Regelunterricht eingesetzt werden, was neben den organisatorischen Proble-  
men, v. a. bei der Organisation der *Individuellen Bildungsberatung*, zu einem  
ständigen Rollenwechsel zwischen dem Einsatz im fächergegliederten Unter-  
richt und im *Produktiven Lernen* führt. Dies erhöht die Gefahr des Rückfalls in  
alte Rollenmuster und der „Verschulung“ des *Produktiven Lernens*.

An der Mehrheit der Standorte erfolgte die Ausstattung der Projekte mit Räu-  
men konzeptgemäß. Lernwerkstätten mit elektronischer Ausrüstung und Inter-  
netverbindungen wurden im Verlauf des Projektes an allen Standorten einge-  
richtet und sind mittlerweile in das Eigentum der Schule übergegangen.

## Inklusion

*Produktives Lernen* ist ein inklusives Bildungsangebot und kann auch Förderschü-  
ler/inne/n einen qualifizierten Schulabschluss ermöglichen. Das hohe Maß an  
Individualisierung erleichtert es, auf die Bildungsbedürfnisse des/der Einzelnen  
flexibel einzugehen. Die Themen und die Formen des Lernens in der Praxis und  
in der Schule berücksichtigen persönliche Interessen sowie Stärken und Schwä-  
chen. Entsprechend nahmen auch Schüler/innen mit sonderpädagogischem  
Förderbedarf am *Produktiven Lernen* in Mecklenburg-Vorpommern teil.

Den Pädagog/inn/en standen allerdings die dafür benötigten zusätzlichen Be-  
ratungszeiten oft nicht zur Verfügung. Grundsätzlich konnte erst am Ende der  
Projektlaufzeit mit der Erarbeitung standortübergreifender Konzepte zur Inte-  
gration von Förderschüler/inne/n in Projekte *Produktiven Lernens* begonnen  
werden. Diese werden voraussichtlich im Zusammenhang mit der Entwicklung  
inklusive Bildungsangebote eine wichtige Rolle spielen.

## Öffentlichkeitsarbeit

Neben der Schaffung der rechtlichen Voraussetzungen für *Produktives Ler-  
nen* und der personellen und materiellen Absicherung des neuen Bildungsan-  
gebots, insbesondere durch Qualifizierung der beteiligten Pädagog/inn/en,  
war eine intensive Öffentlichkeitsarbeit erforderlich, um die Akzeptanz des  
neuen Bildungsangebots sowohl unter den Adressat/inn/en als auch den po-  
tentiellen Kooperationspartner/inne/n herzustellen. Partner/innen auf allen



Ebenen des Projektes, vom Bildungsministerium bis zu den Standorten, beteiligten sich mit vielfältigen Ideen und nachhaltig an der Bekanntmachung *Produktiven Lernens*. Dies wirkte u. a. einer Stigmatisierung *Produktiven Lernens* als Auffangbecken oder Abstellgleis für störende und lernschwache Schüler/innen entgegen. Hier ist allerdings eine kontinuierliche Weiterarbeit wichtig.

## 2. Curriculum und Methodik des *Produktiven Lernens* in Mecklenburg-Vorpommern

### Bildungskonzeption

Curriculum und Methodik des *Produktiven Lernens* basieren auf einer ausgewiesenen Bildungskonzeption, die von einem Tätigkeit und Praxis einbeziehenden Bildungsverständnis ausgeht. Über *produktive Tätigkeit* wird ein Zugang zu Bildung und Lernen gesucht. Dabei werden in konzeptionell neuartiger Weise Beziehungen zwischen der lernenden Person, ihren Interessen, Bedürfnissen und Fähigkeiten, dem individuellen Tätigsein in unterschiedlichen Praxiskontexten sowie kulturell und gesellschaftlich relevanten Kenntnissen und fachlichem Wissen hergestellt.

*Lernen in der Praxis, Kommunikationsgruppe* und *Fachbezogenes Lernen* bilden die wesentlichen Curriculumbereiche und gliedern formal die Stundentafel des *Produktiven Lernens*. Inhaltlich bilden diese Bereiche eine Einheit und begründen in ihrem Zusammenwirken eine von der lernenden Person ausgehende Bildungsentwicklung und eine individuelle Bildungsplanung (*Individuelle Curricula*).

Die Methodik des *Produktiven Lernens* setzt an den oben skizzierten curricularen Bildungsteilen an, um persönlich bedeutsame Bildungswege der Teilnehmer/innen zu begleiten, zu beraten und zu stärken. „Methodik“ beschreibt dabei in einem umfassenden Sinne die Art und Weise, wie die Beteiligten – Schüler/innen wie Pädagog/inn/en – individualisierte Bildungswege realisieren und damit eine gemeinsame Lern- und Bildungskultur schaffen und gestalten. *Individuelle Bildungsberatung* und Lernwerkstatt, Erschließung von Tätigkeitserfahrungen für Bildungsprozesse, Austausch und Lernen in Gruppen sowie eine qualitative Bildungsevaluation bilden wesentliche Elemente dieser Methodik.



## Untersuchungsmethode

Zur Untersuchung der Akzeptanz und Realisierung von Curriculum und Methodik des *Produktiven Lernens* wurde eine schriftliche Befragung mit offenen und geschlossenen Frageteilen durchgeführt.<sup>1</sup> Sie fand im Juni 2010 statt und bezog die 1. Teilnehmer/innen/generation nach zweijähriger Teilnahme am *Produktiven Lernen* und ihre Pädagog/inn/en ein. Auf der Grundlage der Befragung wurde auch eine Analyse zur Wahl der Praxislernorte der Jugendlichen vorgenommen.

Die Standorte wurden nach drei Regionen unterschieden: Standorte in städtischem Umfeld mit vielfältig entwickelter Infrastruktur, Standorte in städtischem Umfeld mit schwach entwickelter Infrastruktur und Standorte in ländlich geprägten Gebieten.

## Wahl der Praxislernorte

Die Ergebnisse zeigen, dass in allen Regionen von den Teilnehmer/inne/n Praxislernorte gefunden und gewählt wurden, so dass das *Lernen in der Praxis* in Betrieben, Einrichtungen und Vereinen durchgeführt werden konnte. In urban geprägten Gebieten bestand erwartungsgemäß eine größere Vielfalt an Praxisplatzangeboten. Besondere Schwerpunkte der Wahl des Praxislernortes lagen im Dienstleistungssektor und in weiteren Tätigkeitsfeldern, die in ländlichen Gebieten in der Regel nicht zur Verfügung stehen. In ländlichen Gebieten wurden dagegen stärker Praxislernorte im Handwerk gesucht. Wenn auch in allen Regionen genügend Praxislernorte gefunden wurden und somit zunächst auf keine Benachteiligung einer Region geschlossen werden kann, so ist andererseits anzunehmen, dass die Wahl des Praxislernortes stark vom Angebotsprofil einer Region bestimmt wurde.

Die Wahl der Praxislernorte zeigte bei den Teilnehmer/inne/n aller Regionen eine Vielfalt an Tätigkeitsinteressen, es wurden Erfahrungen in sehr unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern und in unterschiedlichen Sparten und Betrieben gesammelt. Auch bei Teilnehmer/inne/n in ländlich geprägten Gebieten war die Bereitschaft vorhanden, sich eine größere Bandbreite von Praxisfeldern zu erschließen – allerdings unter den oben erwähnten Einschränkungen.

1 Vgl. Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLE), *Produktives Lernen in Mecklenburg-Vorpommern – Bildung für morgen. Entwicklungsergebnisse des Modellprojekts Produktives Lernen in Mecklenburg-Vorpommern*, Berlin 2008



Die Analyse der Suche und Wahl von Praxislernorten weist auf gute Entwicklungsmöglichkeiten für Pädagog/inn/en und Teilnehmer/innen hin. Es bestehen allerdings noch Praxisbereiche insbesondere in der ehrenamtlichen Praxis, die von den Teilnehmer/inne/n bisher nicht oder nur wenig entdeckt wurden. Hier ist zu fragen, warum diese kaum gewählt wurden. So fällt z. B. auf, dass Praxislernorte in Bereichen bürgerschaftlichen Engagements bislang nicht zum Tätigkeitsspektrum der Teilnehmer/innen am *Produktiven Lernen* gehörten.

### ***Lernen in der Praxis***

Die Möglichkeit, außerhalb der Schule an einem selbstgewählten Praxislernort tätig zu werden und zu lernen, erlebten Teilnehmer/innen wie auch Pädagog/inn/en als eine Entwicklungschance. Besonders in ihrem zweiten Projektjahr gestalteten die Teilnehmer/innen die Praxisplatzsuche überwiegend selbstständig und nahmen sie als Einstieg in das *Lernen in der Praxis* wahr: Der Praxisplatz wurde zunehmend nicht nur als Ort praktischer Tätigkeit, sondern als Lernort begriffen.

Die Teilnehmer/innen nutzten Lernmöglichkeiten, um die eigene Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit weiter zu entwickeln. Erkundungs- und Erschließungsaktivitäten hatten dabei für Teilnehmer/innen und Pädagog/inn/en einen besonderen Stellenwert. Sie boten den Teilnehmer/inne/n Gelegenheit, Gegebenheiten am Praxislernort aktiv wahrzunehmen, und Möglichkeiten auszuloten, selbstständig tätig zu werden. Erkundungs- und Erschließungsaktivitäten verbanden sich weitgehend mit dem Interesse und Bedürfnis vieler Teilnehmer/innen, sich in das Geschehen am Praxislernort einzubringen und vielfältigen Tätigkeiten nachzugehen.

Seitens der Pädagog/inn/en wurde das Erkunden und Erschließen der Praxislernorte und der Tätigkeiten aktiv begleitet. Vielfach geschah dies dadurch, dass speziell auf die Situation und die einzelnen Teilnehmer/innen zugeschnittene Aufgabenstellungen gemeinsam konzipiert wurden. Damit war das Anliegen verbunden, den Teilnehmer/inne/n Anregungen für das Erkunden der Praxis zu geben und sie für praxisrelevante Fragen zu sensibilisieren.

Die Tendenz zur Systematisierung dieser Aufgaben und der Versuch, durch spezifische Aufgaben die Qualität der Fragen zu steigern, birgt jedoch die Gefahr, die Aktivitäten einer bestimmten Funktion unterzuordnen: Die Teilnehmer/innen erkunden den Praxislernort und dokumentieren die Ergebnisse dann in ers-



ter Linie, weil sie dadurch eine „von außen“ an sie gestellte Aufgabe erfüllen. In dieser bewältigungsorientierten Perspektive verlieren Erkundungs- und Erschließungsaktivitäten jedoch ihren eigentlichen Sinn. Erkundungsaufträge sollten daher auch weiterhin in erster Linie Anregungen geben und in der Gestaltung für vielfältige, interessen geleitete Beobachtungen und Wahrnehmungen offen sein. Auf diese Weise kann der *Personbezug* gestärkt werden, der eine elementare Voraussetzung für die Herausbildung produktiven Tätigseins und der damit verbundenen individuellen Lern- und Bildungsaktivitäten ist.

Insgesamt wurden die am Praxislernort und bei den jeweiligen Tätigkeiten gewonnenen Erfahrungen von den Teilnehmer/inne/n und von den Pädagog/inn/en sehr positiv eingeschätzt. Viele Teilnehmer/innen fühlten sich an den Praxislernorten ernst genommen und erfuhren bei dem, was sie dort taten, Anerkennung. Dies ermutigte sie, sich im jeweiligen Praxisfeld persönlich zu engagieren und die an sie herangetragenen Aufgaben anzugehen sowie neue Herausforderungen anzunehmen. Sie konnten zeigen, was sie können. Dies stärkte ihr Selbstvertrauen und ihre Selbstsicherheit. Vor diesem Hintergrund stuften die Teilnehmer/innen ihre Praxis- und Tätigkeitserfahrungen und das, was sie dabei lernen konnten, hoch ein.

Diese „Gegenwärtigkeit“ der Tätigkeitserfahrungen zeigte sich vor allem an der Auswahl der Kriterien, die viele Teilnehmer/innen im Hinblick auf die Praxisplatzwahl als wesentlich erachteten: Die Möglichkeiten „selbstständig tätig zu sein“, ein „gutes Arbeitsklima vorzufinden“, eine „interessante Tätigkeit auszuüben“ und zu „zeigen, wozu man fähig ist“, waren für viele Teilnehmer/innen im zweiten Projektjahr bei der Entscheidung für einen Praxislernort bestimmend.

Die Pädagog/inn/en hingegen setzten oft einen möglichen Ausbildungsplatz oder die berufliche Orientierung an erste Stelle. Ihr Blick orientierte sich also stärker an der Zukunft. Viele Pädagog/inn/en nahmen zwar wahr, dass die Praxiserfahrungen für die Teilnehmer/innen persönlich bedeutsam waren, und sie erlebten auch die positiven Wirkungen, die mit dem Tätigsein der Teilnehmer/innen verbunden waren. Demgegenüber standen jedoch auch Anforderungen und Erwartungen. Diese waren für die Pädagog/inn/en in der Regel mit der Frage von Abschlüssen bzw. mit der Orientierung auf einen späteren Ausbildungsplatz und dem Zurechtkommen in der Berufsschule verbunden.

Aus dieser unmittelbar anforderungsorientierten Perspektive räumten die Pädagog/inn/en dem tätigkeitsvermittelten Lernen oft nicht den Stellenwert ein, den dieses für die Teilnehmer/innen persönlich hatte: Während die Teilnehmer/innen in der Praxis und bei ihren Tätigkeiten unmittelbar erlebten, wie die



dort gewonnenen Lernerfahrungen zu einer Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit beitragen, war für viele Pädagog/inn/en die praxis- und tätigkeitsbezogene Dimension des Lernens tendenziell eher nachgeordnet. Die besondere Bildungsqualität dieser Erfahrungsdimension wurde in der Zusammenarbeit mit den Teilnehmer/inne/n daher oft noch nicht in genügendem Maße wirksam.

### ***Fachbezogenes Lernen***

Besonders deutlich trat diese Diskrepanz hervor, wenn es darum ging, fachlich relevante Bezüge aus den praktischen Tätigkeitserfahrungen heraus gemeinsam mit dem Teilnehmer bzw. der Teilnehmerin zu ermitteln und für *Fachbezogenes Lernen* aufzuschließen. So kam es immer wieder vor, dass fachliche Themen oder Sachinhalte zwar bearbeitet wurden, der Bezug zur Praxis jedoch oft äußerlich blieb: Die Praxis wurde dann in der Tendenz zur „Folie“ oder zum Aufhänger für (schul)fachliches Lernen.

Vor diesem Hintergrund erlebten viele Teilnehmer/innen, aber auch viele Pädagog/inn/en die Beziehung zwischen *Fachbezogenem Lernen* und *Lernen in der Praxis* häufig als zwiespältig. Schwierigkeiten, die die Pädagog/inn/en im Hinblick auf die schriftliche Themenbearbeitung nannten, verweisen auf diese Ambivalenz. Die Suche nach relevanten Wissensbezügen scheiterte bei vielen Teilnehmer/inne/n daran, dass ihnen unklar war, wonach sie eigentlich Ausschau hielten. In der Regel übernahmen sie Informationen aus Textmaterialien unhinterfragt. Es ist anzunehmen, dass dieses Vorgehen nicht allein einem Mangel an (lern)strategischen Fähigkeiten zur Textverarbeitung geschuldet ist. „Worum geht es mir eigentlich? Welche Frage oder welche Thematik, welche Problemstellung ist es genau, die mich bewegt?“ Ohne eine solche fragende Hinwendung fällt es schwer, eine Sache lernend zu begreifen und fachbezogen zu vertiefen.

Ungeklärt bleibt an dieser Stelle auch der Umstand, dass fachlich relevantes Wissen bereits Antworten für (kulturell entwickelte) Problemstellungen beinhalten kann. Viele Teilnehmer/innen bringen eine derartige fachbezogene Herangehensweise aus den bisherigen schulischen Lernzusammenhängen nicht ohne weiteres mit. Denn vielen Schüler/inne/n bleibt in der Regel unklar, welche Art von gesellschaftlich oder kulturell vermitteltem Wissen und welche Problemstellungen dem Lehr- und Lernstoff eigentlich zugrunde liegen.

Im *Produktiven Lernen* ist durch das Bildungselement *Lernen in der Praxis* eine entscheidende Voraussetzung geschaffen worden, sachlich und fachlich relevan-



te Bezüge nicht abstrakt, sondern praxis- und tätigkeitsvermittelt herzustellen. Diese grundsätzliche Möglichkeit gilt es noch stärker methodisch zu nutzen. Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass der bisher entwickelte Umgang mit der *Selbstständigen Produktiven Aufgabe* hierfür gute Anknüpfungspunkte bietet.

### ***Selbstständige Produktive Aufgabe***

Bei der *Selbstständigen Produktiven Aufgabe* handelt es sich um einen Aufgabentyp, der den Teilnehmer/inne/n des *Produktiven Lernens* die Möglichkeit gibt, tätigkeitsrelevante oder interessenbezogene Fragen und Themen aufzugreifen und eigenständig zu bearbeiten. Die Ergebnisse machen deutlich, dass viele Teilnehmer/innen diesen Aufgabentyp nutzten, um Tätigkeiten, die sie am Praxislernort durchführten, zu beschreiben oder Gegenstände, die sie dort hergestellt hatten, anderen vorzustellen. Dies trug dazu bei, dass ihnen Lernerfahrungen bzw. auch Fähigkeiten und Kompetenzen bewusster wurden. Gleichzeitig bot die Bearbeitung und Vorstellung der Aufgaben vielfältige Gelegenheiten, weiterführende Fragen anzustoßen und sich damit eingehender auseinanderzusetzen.

Diese Möglichkeiten wurden noch nicht immer genutzt. Nachzudenken wäre auch, wie die Tendenz zur (traditionellen) Themenarbeit, mit der die *Selbstständige Produktive Aufgabe* teilweise auch in Verbindung gebracht wurde, mehr in Richtung individueller Entwicklungsvorhaben forciert werden könnte. Derartige Entwicklungsvorhaben bieten verstärkt die Chance, dass sich die einzelne Teilnehmerin bzw. der Teilnehmer eingehender und über einen längeren Zeitraum mit einer Sache auseinandersetzen kann. Fragen und Probleme, die im Zuge der Auseinandersetzung auftreten, könnten wiederum unterschiedliche Anknüpfungspunkte für *Fachbezogenes Lernen* darstellen. An dem Aufgabentyp der *Selbstständigen Produktiven Aufgabe* ließe sich damit besonders gut das Ineinandergreifen der verschiedenen Bildungsziele und ihrer jeweiligen Bezüge verdeutlichen.

Gleichzeitig könnte die *Selbstständige Produktive Aufgabe* noch stärker dazu genutzt werden, um sich an ihr, im gemeinsamen Gespräch mit den Pädagog/inn/en, das Fortschreiten der je eigenen Bildungsentwicklung zu vergegenwärtigen und dieses zu reflektieren. Denn es ist anzunehmen, dass die individuelle Herangehensweise an die Aufgabe sich im Verlauf der Trimester verändert und qualifiziert.



Dies setzt jedoch voraus, dass die *Selbstständige Produktive Aufgabe* noch stärker als bisher in den Fokus einer differenzierenden Lernbegleitung rückt, bei der je nach individuellem Interesse und Lernbedarf der Prozess der Auseinandersetzung selbst – Entscheidung, Planung, Durchführung, Auswertung und Reflexion – zum gemeinsamen Gegenstand der individuellen Lern- und Bildungsplanung gemacht wird. Die Einschätzungen der Teilnehmer/innen und der Pädagog/innen machen deutlich, dass im Umgang mit der *Selbstständigen Produktiven Aufgabe* noch Entwicklungspotenziale liegen.

### ***Kommunikationsgruppe***

Im zweiten Projektjahr der Teilnehmer/innen erhielt die *Kommunikationsgruppe* im Hinblick auf gruppendedynamische Prozesse und die Gruppenbildung einen wichtigen Stellenwert für den einzelnen Jugendlichen bzw. die einzelne Jugendliche. Pädagog/inn/en und Teilnehmer/innen nutzten die *Kommunikationsgruppe* für thematisch orientierte Gruppengespräche oder Diskussionen.

Bezogen auf die Vorstellung und Reflexion individueller Lernergebnisse in der *Kommunikationsgruppe* sollte überlegt werden, wie durch die Entwicklung einer Rückmeldekultur die gemeinsame Beschäftigung mit weiterführenden Fragen und Themen intensiviert werden kann. Dies würde dazu beitragen, dass die *Kommunikationsgruppe*, über ihre gruppendedynamische Bedeutung hinaus, stärker als Möglichkeit auch für gemeinsame fachbezogene Klärungs- und Selbstverständigungsprozesse wahrgenommen und genutzt werden kann.

### ***Individuelle Bildungsberatung und Bildungsevaluation***

Die Einschätzungen der Teilnehmer/innen lassen erkennen, dass die *Individuelle Bildungsberatung* eine gute Grundlage für die individuelle Lern- und Bildungsplanung bot. Viele Teilnehmer/innen bewerteten die Gelegenheit, sich mit der Pädagogin bzw. dem Pädagogen individuell auszutauschen und im Hinblick auf die Bearbeitung von Aufgaben und die damit verbundenen Lernaktivitäten zu beraten, als sehr hilfreich und nützlich. Für die Teilnehmer/innen hat sich durch diese individualisierte Möglichkeit der Lernbegleitung eine Vertrauensbasis mit den Pädagog/inn/en entwickelt, die ihnen Halt gab und auch bei persönlichen Problemen „den Rücken stärkte“.



Im Hinblick auf eine kontinuierliche und prozessbegleitende Auswertung der Bildungsentwicklung ist es jedoch als bedenklich anzusehen, dass viele Teilnehmer/innen trotz der Bemühungen der Pädagog/inn/en, die Bildungsevaluation gemeinsam mit ihnen durchzuführen, sich dabei bislang nicht wirklich einbezogen fühlten. Da die Evaluation der eigenen Lern- und Bildungsentwicklung zu einem elementaren Bildungsziel des *Produktiven Lernens* zählt, stellt sich die Frage, worauf sich die Pädagog/inn/en bei der Auswertung bezogen haben. Die Befragung blieb an dieser Stelle offen und so lassen sich zunächst nur Vermutungen im Hinblick auf die oben dargestellte Diskrepanz anstellen.

Es ist anzunehmen, dass die in der Tendenz negative Wertung der Teilnehmer/innen hinsichtlich einer Beteiligung an ihrer Bildungsevaluation damit zusammenhängt, dass sie sich bei den Auswertungsgesprächen, die in der Regel zum Trimesterende durchgeführt wurden, mit Bewertungsansprüchen konfrontiert sahen, die sie als „gesetzt“ wahrnahmen. In dieser Perspektive hob sich die individuelle Bildungsevaluation von dem persönlich erlebten Lernen der Teilnehmer/innen ab. Den Teilnehmer/innen blieb dann nur, sich selbst und die erbrachten Lernergebnisse und Leistungen gegenüber den vorgegebenen Ansprüchen einzuschätzen. Damit löste sich die Bildungsevaluation nicht nur von dem konkreten Bildungsgeschehen ab, auch die Teilnehmer/innen selbst erlebten sich davon abgekoppelt und fühlten sich dementsprechend auch nicht einbezogen.

Um die Bildungsevaluation künftig in noch stärkerem Maße zu einem *integrativen* und kontinuierlichen Bestandteil der individuellen Bildungsentwicklung zu machen, ist darüber nachzudenken, durch welche prozessbegleitenden, an die persönlichen Lernerfahrungen rückgekoppelte Praktiken die gemeinsame Auswertung gestützt und gestärkt werden kann. Im Rahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung wurde deshalb am Standort *Produktiven Lernens* in Bad Döberan ein Modellvorhaben „Kompetenzportfolio im *Produktiven Lernen*“ gestartet (vgl. 5. Kapitel).

### **3. Entwicklung der Teilnehmer/innen des *Produktiven Lernens* in Mecklenburg-Vorpommern**

Die Entwicklung der Teilnehmer/innen im *Produktiven Lernen* wurde auf mehreren Wegen untersucht. Das *IPLE* erhob jeweils zum Schuljahresende an allen 25 Standorten statistische Daten. Diese enthielten Angaben zu Geschlecht, Her-



kunftsschule, persönlichen Schulbesuchsjahren, zum Verlauf des Lernens auf Anspruchsebenen, zu erreichten Schulabschlüssen und zu Anschlussperspektiven.

Um Aufschluss über die Gestaltung der Übergänge von der Schule in das Berufsleben zu erlangen, wurden ferner jährlich Verbleibstudien realisiert, die die aktuelle Berufs- bzw. Ausbildungssituation von ehemaligen Teilnehmer/inne/n am *Produktiven Lernen* ein halbes Jahr nach Verlassen der Bildungsangebote betrafen. Ferner wurden auch Eltern und Mentor/inn/en der ersten Teilnehmer/innen/generation zur Bildungs- und Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen befragt.

Darüber hinaus begleitete das *IPLE* mit Hilfe einer qualitativen Langzeitstudie ausgewählte Teilnehmer/innen aus unterschiedlichen Regionen über einen Zeitraum von vier Jahren und wertete deren individuelle Bildungsverläufe aus (vgl. 4. Kapitel).

### **Teilnehmer/innen und Bewerber/innen im Überblick**

Die Entwicklung der Zahlen der Teilnehmer/innen an den Bildungsangeboten des *Produktiven Lernens* in Mecklenburg-Vorpommern spiegelt wider, dass sich *Produktives Lernen* in der Bildungslandschaft Mecklenburg-Vorpommerns etabliert hat und sein Beitrag zur Qualifizierung junger Menschen in Mecklenburg-Vorpommern wächst. In den letzten Jahren stieg der Anteil der Mädchen in den Lerngruppen *Produktiven Lernens*, er lag aber mit 35 % bis 45 % immer noch unter dem Landesdurchschnitt von knapp 50 % des Anteils der Mädchen an der Schüler/innen/population.

Die Nachfrage nach den Bildungsangeboten war in den städtischen Ballungszentren nach wie vor groß, so dass hier ein Bedarf an mehr Angeboten oder einer Ausweitung der bestehenden Angebote sichtbar wird, auch weil sich durch die Flexible Schulausgangsphase die Verweildauer in den Bildungsangeboten erhöht hat und somit die Kapazitäten der Lerngruppen eher ausgelastet sind.

Gleichzeitig zeigt sich anhand landesweit rückläufiger Bewerber/innen/zahlen und der Zusammensetzung der Lerngruppen die Notwendigkeit einer intensiven Öffentlichkeitsarbeit aller Beteiligten zur Steigerung der Akzeptanz von *Produktivem Lernen* als gleichwertiges Bildungsangebot gegenüber dem fächergegliederten Schulunterricht. Die Offenheit für alle Schüler/innen/gruppen, die tätigkeitsbezogen lernen wollen, sollte weiterhin ausdrücklich betont werden.



Die Lerngruppen setzten sich mehrheitlich aus Schüler/inne/n zusammen, die mindestens ein Schuljahr wiederholt hatten. Der Anteil der Teilnehmer/innen, die sich bei Aufnahme ins *Produktive Lernen* in ihrem 8. Schulbesuchsjahr befanden, sank während des Untersuchungszeitraums; mehr als ein Drittel aller Teilnehmer/innen hatte bereits zwei Schuljahre wiederholt, so dass sich das von den Pädagog/inn/en häufig erwähnte sinkende fachliche Leistungsniveau bei Eintritt in das *Produktive Lernen* bestätigte. Insgesamt zeigte sich, dass vorwiegend Schüler/innen, die in ihren Schulbiographien mit der üblichen schulischen Form des Lernens in Konflikt geraten waren, in das *Produktive Lernen* wechselten. Es kann angenommen werden, dass für die Mehrheit der Schüler/innen der Schulabschluss gefährdet war.

Etwa 20 % der Schüler/innen, die nach der *Orientierungsphase* endgültig in das *Produktive Lernen* aufgenommen wurden, verließen die Bildungsangebote vorzeitig innerhalb der ersten zwei Jahre. Die Ursachen für das Ausscheiden waren vielfältig; oftmals wechselten diese Schüler/innen in andere Bildungsangebote, so dass über den Bildungserfolg dieser Schüler/innen keine Aussagen getroffen werden können.

### **Schulische Entwicklung der Teilnehmer/innen und ihre Anschlussperspektiven**

Die Einführung der Flexiblen Schulausgangsphase leistete einen Beitrag zur weiteren Individualisierung des Lernens und hatte Auswirkungen auf das Erreichen von Schulabschlüssen. Es zeigte sich, dass eine geringe Zahl von Teilnehmer/inne/n im dritten Jahr weiterhin auf Anspruchsebene 1 lernte, andererseits gab es Schüler/innen, die schon zu Beginn ihres zweiten Jahres auf Anspruchsebene 3 lernten.

Wie schon in der Pilotphase erreichten jeweils über 80 % der Schüler/innen, die mindestens zwei Jahren am *Produktiven Lernen* teilnahmen, einen Schulabschluss. Dabei handelte es sich in der Regel um die Berufsreife; nur wenige Schüler/innen nahmen an den Prüfungen zur Berufsreife mit Leistungsfeststellung teil. Hervorzuheben ist, dass der Anteil der Schüler/innen, die das *Produktive Lernen* nach zwei Jahren ohne Schulabschluss verließen, seit Einführung der Flexiblen Schulausgangsphase von 18,4 % auf 14,4 % sank.

Tendenzen des Erreichens der Mittleren Reife im *Produktiven Lernen* lassen sich noch nicht eindeutig belegen, da die Zahlen stark schwanken. Sie waren allerdings im Schuljahr 2010/11, in dem die Flexible Schulausgangsphase erstmals



abschlusswirksam wurde, für Schüler/innen mit dreijähriger Verweildauer bei 31,9 % besonders hoch.

Damit wurden die Ziele der Landesregierung bei der Einführung *Produktiven Lernens*, die Zahl der Schulabgänger/innen ohne Schulabschluss zu senken und die Qualität der Schulabschlüsse zu heben, durch dieses neue Bildungsangebot erreicht.

### **Verbleib von Teilnehmer/innen ein halbes Jahr nach Verlassen des *Produktiven Lernens***

Bei den Übergängen aus dem *Produktiven Lernen* in eine Berufsausbildung zeigte sich, dass sich der Anteil der Schulabgänger/innen, die direkt nach dem *Produktiven Lernen* in eine Berufsausbildung wechselten, in den letzten beiden Jahren von vormals etwa 40 % auf über 50 % erhöht hat. Gleichzeitig sind die Übergänge in berufsvorbereitende Lehrgänge rückläufig. Der Anteil der im dualen System gewählten Ausbildungsplätze lag über dem Landesdurchschnitt. Ungefähr die Hälfte der Auszubildenden hat ihren Ausbildungsplatz an einem ihrer ehemaligen Praxislernorte gefunden.

Das Spektrum der gewählten Ausbildungsberufe war breit gefächert mit Schwerpunkten in den Bereichen „Handwerk, Produktion, Fertigung“, „Handel“, „Hotel- und Gaststättengewerbe“ sowie „soziale Dienstleistungen“. Es zeigten sich keine Besonderheiten gegenüber den landesüblichen Tendenzen der Berufswahl der Schulabgänger/innen in Mecklenburg-Vorpommern. Über 90 % der Auszubildenden aus dem *Produktiven Lernen* gaben an, mit ihrer Ausbildungssituation zufrieden zu sein.

Die Auszubildenden bewerteten es bei ihrer Entscheidung für einen Ausbildungsberuf als besonders unterstützend, dass sie im *Produktiven Lernen* die Möglichkeiten hatten,

- Erfahrungen über einen längeren Zeitraum in einem Berufsfeld zu sammeln,
- eigene Interessen und Stärken kennen zu lernen und
- das eigene Handeln in der Berufswelt ausprobieren zu können.

Damit standen für Jugendliche, bei denen in der bisherigen Schulbiographie vor allem Defizite betont worden waren, personbezogene Aspekte der Berufsorientierung im Vordergrund, die ihr Selbstbewusstsein, ihre konstruktive Lebenseinstellung und ihre Entscheidungskompetenz stärkten.



Die Erhebungen zeigten weiterhin, dass die Auszubildenden aus dem *Produktiven Lernen* nach ihrer Selbsteinschätzung dem Berufsschulunterricht „gut folgen“ können oder mit diesem „zurechtkommen“; im Vergleich mit Schüler/innen aus dem fächergegliederten Unterricht, die den gleichen Schulabschluss hatten, schätzten sie sich als gleichermaßen erfolgreich ein. Die im *Produktiven Lernen* geförderte Haltung der Selbständigkeit beim Lernen und im Problemlöseverhalten erwies sich bei der Mehrheit dieser Schüler/innen als nachhaltig wirksam.

11,5 % der Ausbildungsverträge mit ehemaligen Schüler/innen aus dem *Produktiven Lernen* wurden während der letzten zwei Jahre innerhalb der ersten sechs Monate entweder durch den Ausbildungsbetrieb oder die/den Auszubildende/n aufgelöst. 40,9 % dieser ehemaligen PL-Schüler/innen schlossen einen neuen Ausbildungsvertrag ab.

Die Vertragsauflösungen hatten unterschiedliche Ursachen. Neben Konflikten am Ausbildungsplatz und Unzufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen wurden häufig strukturelle Gründe genannt. Hier handelte es sich um Schwierigkeiten bei der Finanzierung einer schulischen Ausbildung oder einer Wohnung am Ausbildungsort, die Insolvenz des Ausbildungsbetriebes oder Probleme der Erreichbarkeit des Ausbildungsortes aufgrund mangelnder Verkehrsanbindung. Dagegen wurde der von der Agentur für Arbeit häufig angeführte Grund, dass Schwierigkeiten in der Berufsschule zu einem Abbruch einer bestehenden Ausbildung führten, nicht genannt.

Schüler/innen, die das *Produktive Lernen* ohne Schulabschluss verlassen hatten, wählten meistens Anschlussperspektiven, die ihnen die Möglichkeit boten, einen Schulabschluss auf einem anderen Weg zu erreichen und einen späteren Einstieg in eine Berufsausbildung zu finden.

Die Ergebnisse zur Ausbildungssituation von Schulabgänger/innen aus dem *Produktiven Lernen* zeigen insgesamt eine große Stabilität, Kontinuität und Zufriedenheit im Hinblick auf die entwickelten beruflichen Perspektiven. Die in *Produktives Lernen* gesetzten Erwartungen, die Ausbildungsfähigkeit und Ausbildungsreife von Schulabgänger/innen auch mit schwierigen Schulbiographien zu erhöhen, haben sich weitgehend erfüllt.



### **Rückblickende Einschätzung der Teilnehmer/innen und Sicht der Eltern und Mentor/inn/en auf *Produktives Lernen***

Über 95 % der ehemaligen Teilnehmer/innen bewerteten ihre Entscheidung für das *Produktive Lernen* rückblickend als „richtig“ oder „eher richtig“. Dabei standen als Begründungen die Möglichkeit einen Schulabschluss zu erreichen, eine berufliche Anschlussperspektive zu entwickeln und die besondere, ihnen entsprechende Methodik des *Produktiven Lernens* im Vordergrund.

Die positive Bewertung *Produktiven Lernens* wird auch von den Eltern der Teilnehmer/innen geteilt. Dabei begrüßten Eltern nicht nur die Entwicklungen in Bezug auf Schulerfolg und Schulabschluss und die Vorbereitung auf eine berufliche Zukunft, sondern auch die Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung ihrer Kinder. Sie beobachteten vielfach sowohl eine Entwicklung von Selbstständigkeit, Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen sowie eine Zunahme von Verantwortungsbewusstsein und Zuverlässigkeit als auch eine Steigerung der Aufgeschlossenheit und von Ruhe und Gelassenheit bei ihren Kindern. Häufig wurde auch auf eine Entlastung im Zusammenleben der Familie verwiesen.

Die Bildungsform *Produktives Lernen* wurde von den Praxismentor/inn/en grundsätzlich positiv bewertet. Dabei würdigten sie insbesondere die dreimonatige Dauer des *Lernens in der Praxis*, durch die sie die Schüler/innen genauer kennenlernen konnten und die den Teilnehmer/inne/n vertiefte Einblicke in die Betriebsabläufe und die Anforderungen des Berufs ermöglichte. Die Selbstständigkeit der Schüler/innen am Praxislernort wurde gesteigert.

Ebenso wurde die Zusammenarbeit mit den Jugendlichen, insbesondere ihre Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit, sehr positiv eingeschätzt. Nach Bewertung der Mentor/inn/en erfüllten die Schüler/innen aus dem *Produktiven Lernen* die für einen Eintritt in die Arbeitswelt notwendigen allgemeinen Anforderungen. Sie zeigten sich sowohl zufrieden mit der Kommunikation zwischen Mentor/in und Schüler/in und dessen/deren Verhalten bei Problemen oder Konflikten als auch mit dem Interesse an den Tätigkeiten sowie mit der Entwicklung der Selbstständigkeit am Praxislernort.



#### 4. Individuelle Bildungsverläufe von Teilnehmer/inne/n des *Produktiven Lernens*

Im Rahmen der Evaluation des Projektes wurde eine qualitative Studie zu individuellen Bildungsverläufen von Teilnehmer/inne/n am *Produktiven Lernen* durchgeführt. Ein Untersuchungsteam begleitete ausgewählte Jugendliche über einen Zeitraum von annähernd dreieinhalb Jahren und führte zu unterschiedlichen Zeitpunkten erzählgenerierende Einzelinterviews durch. Im Zentrum der Untersuchung standen Fragen zu schulbiographischen Erfahrungen vor dem *Produktiven Lernen* und der Entscheidung für diesen Bildungsgang, zur Gestaltung der individuellen Lern- und Bildungswege im *Produktiven Lernen* und zum Eintritt in eine berufliche Ausbildung bzw. zur Aufnahme einer anderen Entwicklungsperspektive nach dem *Produktiven Lernen*.

An der Untersuchung nahmen insgesamt 24 Jugendliche, davon 10 Mädchen und 14 Jungen, teil, die im Schuljahr 2008/09 mit dem *Produktiven Lernen* begonnen hatten. Die Jugendlichen beteiligten sich freiwillig an der Untersuchung. Bei der Auswahl wurden einerseits die unterschiedlichen infrastrukturellen Bedingungen und Möglichkeiten der verschiedenen Projektstandorte berücksichtigt und andererseits auch die vielfältigen Facetten persönlicher Beweggründe und individueller Hintergründe für eine Teilnahme am *Produktiven Lernen*.

Die Durchführung der Interviews gestaltete sich weitgehend unproblematisch: Die Jugendlichen nahmen gerne die Gelegenheit wahr, mit einer anderen Person über ihre Erfahrungen und Sichtweisen zu sprechen und sich dabei zu positionieren.

Die Auswertung der Interviews wurde in Anlehnung an die „dokumentarische Methode“ vorgenommen, die zunächst eine differenzierte Analyse des Einzelfalls ermöglichte und den Fokus explizit auf die Selbstkonstruktionen der Interviewteilnehmer/innen legt.

Bei der fallübergreifenden Analyse nahmen die Übergänge zwischen verschiedenen Bildungsphasen einen besonderen Stellenwert ein. Solche Übergänge veranlassen die Person, sich erneut zum Lernen und zu Entwicklungsprozessen in Beziehung zu setzen, und haben damit einen reflexiven Eigenwert. Sie vergegenwärtigen gleichzeitig, dass Schule nicht einfach nur „durchlaufen“ wird: Individuelle Bildungswege unterscheiden sich von institutionalisierten Schullaufbahnen.



Die in der fallübergreifenden Auswertung identifizierten Themenfelder zeigen,

- dass der Übergang ins *Produktive Lernen* eine eigenständige und aktive Entscheidung für einen anderen Lern- und Bildungsweg darstellte und als persönliche Bestärkung und Neuorientierung erlebt wurde,
- dass Schule und außerschulische Handlungsfelder bisher von vielen Untersuchungsteilnehmer/innen bisher nicht näher in Beziehung gebracht werden konnten, sondern als zwei unverbundene Erfahrungswelten einander gegenüberstanden,
- dass ein interessen- und tätigkeitsbezogenes Lernen besonders durch Situationen möglich wurde, in denen sich die Teilnehmer/innen in persönlicher Weise angesprochen und herausgefordert fühlten, die Eigendynamik, die sich in diesen *Produktiven Situationen* entwickelte, trug wesentlich zur Selbstständigkeit und Selbstbestimmung beim Lernen sowie zu einer wachsenden persönlichen Sicherheit (Selbstwirksamkeit) bei,
- dass individuelle Anschlussperspektiven erfolgreich realisiert werden konnten und dass die Zeit im *Produktiven Lernen* rückblickend als persönlich stabilisierend erlebt wurde.

Die in den Evaluationsbericht aufgenommenen drei Fallrekonstruktionen verdeutlichen die Spannweite unterschiedlicher Voraussetzungen, mit denen Jugendliche das *Produktive Lernen* beginnen und wie sie ihren Weg im *Produktiven Lernen* finden. Es sind Beispiele aus einer Fülle interessanter Verlaufsformen, die unterschiedliche Facetten von persönlich bedeutsamen Bildungswegen zum Tragen bringen.

Eine detaillierte Einbeziehung weiterer Analysen hätte den Rahmen dieser Evaluation gesprengt und empfiehlt sich für eine spätere Veröffentlichung. Die bisherige Auswertung zeigt bereits, dass durch die Fallrekonstruktionen ein reichhaltiges und differenziertes Bild sichtbar wird: Die individuellen Bildungsverläufe eröffnen den Blick für die besondere Qualität dieser Bildungsform.



## 5. Begleitung des *Produktiven Lernens* in Mecklenburg-Vorpommern durch das *IPLE*

Das *Produktive Lernen* zeichnet sich durch ein differenziertes Begleitprogramm zur Implementation der Bildungsform aus, das sich aus einer Reihe von Komponenten zusammensetzt: projektbegleitendes Weiterbildungsstudium der beteiligten Lehrer/innen, Standortberatung, Entwicklung des Curriculum und der Methodik, Projektberater/innen/qualifizierung und Qualitätssicherung und -entwicklung, Evaluation, regionale, überregionale und internationale Vernetzung, Politikberatung.

In Mecklenburg-Vorpommern führte das *IPLE* im Zeitraum Februar 2008 bis Juli 2012 hauptsächlich folgende Begleitaktivitäten durch:

- Qualifizierung von *Pädagog/inn/en des Produktiven Lernens* sowie der Standortteams,
- Fortbildung zur Qualitätssicherung und -entwicklung für qualifizierte Pädagog/inn/en,
- Qualifizierung von *Projektberater/inne/n für Produktives Lernen*,
- Durchführung eines Entwicklungsvorhabens zur standortübergreifenden Weiterentwicklung *Produktiven Lernens*.

### Qualifizierung von *Pädagog/inn/en für Produktives Lernen*

Die Begleitung der Standorte bei der Einführung *Produktiven Lernens* umfasste ein Weiterbildungsstudium bestehend aus einem individuellen Briefstudium, monatlich ein- bis zweitägigen Seminarveranstaltungen und monatlichen Standortberatungen.

Am zweijährigen praxisbegleitenden Weiterbildungsstudium zur *Pädagogin* bzw. zum *Pädagogen des Produktiven Lernens* nahmen insgesamt 77 Pädagog/inn/en teil, 75 von ihnen beendeten im evaluierten Zeitraum erfolgreich ihr Weiterbildungsstudium.

Durch zwei schriftliche Befragungen zum Weiterbildungsstudium wurden die Qualifizierungsbedürfnisse der Pädagog/inn/en prozessbegleitend evaluiert und in die organisatorische und inhaltliche Gestaltung des Weiterbildungsstudiums und der wissenschaftlichen Begleitung durch das *IPLE* einbezogen.



Das Briefstudium wurde von der Mehrheit der Pädagog/inn/en als theoretische Grundlage für die anstehenden pädagogischen Aufgaben wahrgenommen und genutzt. Viele Pädagog/inn/en berichteten von der Entwicklung einer neuen Betrachtungsperspektive auf ihre bisherigen Erfahrungen in der Schule und von einer veränderten Wahrnehmung von Jugendlichen und deren Problemen und Anliegen. Das Briefstudium wurde von der Mehrheit der Pädagog/inn/en als wichtiges Instrument für die Selbstreflexion und Selbstfindung sowie für die Auseinandersetzung mit den Anforderungen der neuen pädagogischen Rolle im *Produktiven Lernen* betrachtet.

Schwierigkeiten im Briefstudium wurden mit den als sehr komplex empfundenen Frage- und Aufgabenstellungen und dem dafür notwendigen Zeitaufwand verbunden. Die Auseinandersetzung mit den *Studienbriefen* konnte nicht immer produktiv genutzt werden; etwa ein Drittel der befragten Pädagog/inn/en hatte Schwierigkeiten, den unmittelbaren Zusammenhang zwischen dem Briefstudium und der Entwicklung der eigenen pädagogischen Kompetenz im *Produktiven Lernen* zu erkennen. In solchen Fällen führte die Trennung bzw. Gegenüberstellung von „Theorie“ und „Praxis“ dazu, dass Inhalte der *Studienbriefe* nicht als praktisches Werkzeug erkannt und in den Handlungsbereich transferiert werden konnten. Für die Begleitung des Briefstudiums durch das *IPLE* ergibt sich daraus die Frage nach effektiveren Hilfestellungen beim Erschließen des Werkzeugcharakters der Studienbriefinhalte.

Die Weiterbildungsseminare hatten in der Wahrnehmung der breiten Mehrheit der Pädagog/inn/en eine zentrale Bedeutung für den eigenen Qualifizierungsprozess und die persönliche Kompetenzentwicklung. Die Seminare wurden als ein wichtiges Forum für die Auseinandersetzung mit konzeptionellen Eckpfeilern der neuen Bildungsform empfunden und produktiv genutzt.

In den Einschätzungen zu den Weiterbildungsseminaren spielte die wahrgenommene Praxisbezogenheit eine tragende Rolle. Praxisbezogenheit wurde u. a. mit Hinweisen und Empfehlungen zur Einrichtung des Standortes, zur Öffentlichkeitsarbeit, zur Durchführung des Aufnahmeverfahrens und zur Einrichtung der Lernwerkstatt verbunden. Als wichtigstes Kriterium für die Einschätzung der Seminare als praxisbezogen und hilfreich galt die wahrgenommene Möglichkeit, neue Methoden für die Arbeit mit den Teilnehmer/inne/n kennenzulernen und selbst auszuprobieren sowie konkrete Hinweise und bewährte Materialien für die pädagogische Praxis zu bekommen.

Auch die Möglichkeit zum kollegialen Austausch in den Weiterbildungsseminaren wurde von der Mehrheit der Pädagog/inn/en sehr positiv bewertet und



stellte aus ihrer Sicht ebenfalls ein Kennzeichen der Praxisbezogenheit der Weiterbildung dar. Besonders wertgeschätzt wurde, sich mit Kolleg/inn/en anderer Standorte zu Vorgehensweisen im pädagogischen Alltag und zum Umgang mit schwierigen Situationen auszutauschen.

Einige Pädagog/inn/en merkten an, dass Seminarthemen zeitlich so geplant werden sollten, dass sie stärker zur Vorbereitung der Praxis dienen. Es wurden auch Wünsche nach noch mehr konkreten Beispielen, Hinweisen und Anleitungen, noch mehr Material zum unmittelbaren Einsatz in der Arbeit mit den Jugendlichen sowie nach einer schnelleren, pragmatischeren Herangehensweise geäußert.

Diese Wünsche können als Hinweise auf Unsicherheiten im Hinblick auf die konkrete Praxis und die sich dort stellenden Probleme gedeutet werden. Anders als im herkömmlichen Unterricht lassen sich individuelle Bildungsprozesse nicht langfristig inhaltlich und methodisch vorplanen, sondern müssen sich stärker an der Person, ihren Interessen und Bedürfnissen ausrichten. Dies erfordert eine situative Offenheit, ein flexibles Handeln und pädagogische Reflexivität bezogen auf die individuelle Begleitung der Teilnehmer/innen.

Es zeigte sich erneut, dass dieser Perspektivenwechsel zu den größten Herausforderungen der pädagogischen Rollenentwicklung im *Produktiven Lernen* gehört. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach dem notwendigen und ausreichenden Grad an Hilfestellung und Anleitung in einer reflexiven Erwachsenenbildung, der dem Bedürfnis nach ausreichender Selbstsicherheit und persönlich empfundener Kompetenz bei der Gestaltung eines inhaltlich und organisatorisch vollkommen neuen Arbeitsprozesses gerecht werden kann.

Die Anzahl an Lehrerwochenstunden, die für das Weiterbildungsstudium zur Verfügung standen, wurde von vielen Pädagog/inn/en als nicht ausreichend eingeschätzt. Dies betraf insbesondere die Vorbereitungsphase, wobei auch nach dem ersten Jahr Praxis im *Produktiven Lernen* die nicht ausreichende Zeit als eine der Schwierigkeiten im Weiterbildungsstudium hervorgehoben wurde.

Die Standortberatungen wurden von fast allen Pädagog/inn/en als wertvolle Hilfe im Hinblick auf den Aufbau und die Entwicklung des eigenen Standortes eingeschätzt. Die offene, konstruktive und vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre in den Beratungen, der intensive Gedankenaustausch sowie die Möglichkeit, Fragen einzubringen bzw. Unklarheiten offen anzusprechen, wurden von den Pädagog/inn/en als sehr positiv und fördernd erlebt. Besonders geschätzt wur-



de das individuelle Eingehen auf Bedürfnisse und Probleme vor Ort und die Unterstützung der Teams im Prozess der Lösungsfindung.

In den monatlich stattfindenden Beratungen war es allerdings nur begrenzt möglich, die intensiven gruppenspezifischen Prozesse der Standortteams zu begleiten oder Teamprobleme nachhaltig zu lösen.

### **Fortbildung zur Qualitätssicherung und -entwicklung**

Die Fortbildung im Rahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung basierte auf den Qualitätsmerkmalen des *Produktiven Lernens* und umfasste jährlich drei Seminare und drei Standortberatungen. Sie begann 2008 für die Pilotstandorte. Sukzessive wurden die Pädagog/inn/en der 1. und 2. Generation der „neuen“ Standorte nach Beendigung ihres Weiterbildungsstudiums einbezogen.

Schwerpunkte der Fortbildung waren u. a. die Weiterentwicklung von Curriculum und Methodik des *Produktiven Lernens*, standortspezifische Entwicklungsthemen und -vorhaben, standortübergreifende und bildungspolitisch relevante Themen des *Produktiven Lernens* sowie die Evaluation der Projektentwicklung an den Standorten.

Am Ende der vom *IPLE* begleiteten Qualitätssicherung und -entwicklung wurden alle Pädagog/inn/en mittels eines Fragebogens mit offenen und geschlossenen Fragen um eine Einschätzung der Fortbildungsangebote und Standortberatungen gebeten:

Den Pädagog/inn/en war der regelmäßige Austausch an den Fortbildungstagen besonders wichtig. Dabei gingen die Vorstellungen über die Qualität eines Austausches auseinander. Einige Pädagog/inn/en benötigten ihn als Selbstvergewisserung, mit ihren Problemen nicht alleine dazustehen, andere wollten aber auch kreativ nach neuen Lösungen suchen. Trotz unterschiedlicher Ansprüche gaben die Pädagog/inn/en an, den standortübergreifenden Austausch auch nach Beendigung der in Verantwortung des *IPLE* durchgeführten Fortbildung fortsetzen zu wollen.

Die Arbeitsweise einer „Offenen Werkstatt“ wurde als Rahmen für Fortbildungstage in der Qualitätssicherung und -entwicklung als angemessen bewertet. Diese sollten allerdings innerhalb eines abgesteckten Themenbereichs durchgeführt werden. Eine Reihe von Pädagog/inn/en wünschte sich auch Impulse für den Umgang mit konkreten Problemen der alltäglichen pädagogischen Arbeit.



Als Beispiel wurde die Auseinandersetzung mit „schwierigen“ Schüler/inne/n genannt. Hier wünschten sich einige Pädagog/inn/en die Einbeziehung von Fachexpert/inn/en. Eine Umfrage zu weiteren Themenwünschen ist bei der Fortführung der Fortbildungsseminare sinnvoll. Dabei sollte auch der Wunsch nach regionalen Veranstaltungen in Standortnähe berücksichtigt werden.

Standortberatungen wurden als Hilfestellung für die Standortentwicklung wahrgenommen. Die Begleitung durch einen „critical friend“ ermöglichte den Pädagog/inn/en, Qualitäten der eigenen Entwicklung wahrzunehmen und daraus Motivation für die weitere Arbeit zu gewinnen. Es zeigte sich, dass eine Beratung standortspezifischer Fragen und Problemstellungen zur standortbezogenen Weiterentwicklung des *Produktiven Lernens* innerhalb der Flexiblen Schulausgangsphase weiterhin erforderlich ist.

### **Weiterbildung Projektberatung für Produktives Lernen**

Im Projektzeitraum bildeten sich vier Pädagoginnen durch ein Weiterbildungsstudium zu *Projektberaterinnen für Produktives Lernen* weiter. Die Weiterbildung bot durch die verschiedenen Schwerpunktsetzungen gute Voraussetzungen für die Vorbereitung auf künftige Tätigkeitsfelder eines *Projektberaters* bzw. einer *Projektberaterin*. Im Zentrum der Qualifizierung standen eine Vertiefung der Kenntnisse über das *Produktive Lernen* und Kompetenzen der Planung, Gestaltung und Moderation von Weiterbildungsseminaren und Beratungen an den Standorten.

Die Konzeptualisierung und Realisierung eines eigenen inhaltlichen Vorhabens zur Weiterentwicklung des *Produktiven Lernens* stärkte die Rolle als Projektentwickler/in und trug zur weiteren Identifizierung mit dem *Produktiven Lernen* bei. In der Abschluss- und Übergangsphase bewährte sich die zunehmende Öffnung für eigenverantwortliche Tätigkeiten innerhalb des Aufgabenspektrums der *Projektberatung* in Mecklenburg-Vorpommern. Die Auswertung und Reflexion dieser Tätigkeiten entsprach den Bedürfnissen und Interessen der Teilnehmerinnen an der Weiterbildung und stärkte ihre professionelle Kompetenz.

### **Entwicklungsvorhaben zur methodischen Weiterentwicklung *Produktiven Lernens*: „Das Kompetenzportfolio im *Produktiven Lernen*“**

Auf Initiative des *IPLE* startete im Juli 2008 das Entwicklungsvorhaben „Arbeit mit dem *Kompetenzportfolio im Produktiven Lernen*“. Über einen Zeitraum von



zwei Jahren erarbeitete ein Entwicklungsteam, dem zwei *Pädagoginnen für Produktives Lernen* des Standorts in Bad Doberan, ein erfahrenen Berater für Portfolioarbeit sowie eine wissenschaftliche Mitarbeiterin des *IPLE* angehörten, einen Prototypen „*Kompetenzportfolio im Produktiven Lernen*“. Gleichzeitig wurden methodische Vorgehensweisen für die Implementierung dieses Arbeitsansatzes an anderen Standorten *Produktiven Lernens* konzipiert.

Nach Abschluss der Entwicklungsarbeit zeigte sich, dass mit dem *Kompetenzportfolio im Produktiven Lernen* ein angemessenes Instrument zur Reflexion von Lernerfahrungen und zur individuellen Kompetenzwahrnehmung für die Teilnehmer/innen und Pädagog/inn/en geschaffen werden konnte. Die Arbeit mit dem *Kompetenzportfolio* hat sich am Standort in Bad Doberan etabliert. Deutlich wurde, dass die Struktur und Organisation des *Produktiven Lernens* gute Voraussetzungen für die Portfolioarbeit bereitstellt.

Aufgrund der positiven Erfahrungen entschied sich das *IPLE* in Kooperation mit dem Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern (IQMV), auch anderen Standorten, die bereits Interesse an dieser Arbeitsform signalisiert hatten, eine Fortbildungsreihe „*Kompetenzportfolio im Produktiven Lernen*“ anzubieten. Die Fortbildungsreihe, die aus insgesamt sechs Fortbildungsmodulen bestand, startete im Oktober 2010 und richtete sich vor allem an die Pädagog/inn/enteams der „Konsultationsstützpunkte“, die das Ministerium zur Dissemination des *Produktiven Lernens* an drei *PL*-Standorten eingerichtet hatte. Darüber hinaus nahmen zwei *Projektberater/innen* teil. Die Teilnehmer/innen an der Fortbildung entwickelten eine Vorstellung vom Arbeitsansatz *Kompetenzportfolio im Produktiven Lernen* und lernten methodische Elemente der Arbeit kennen.

Dabei wurde deutlich, dass sich der entwickelte Prototyp nicht einfach in eine vorhandene pädagogische Praxis „einpflanzen“ lässt. Die Einführung des *Kompetenzportfolios* bedarf einer standortspezifischen Entwicklungsarbeit. Die bei einzelnen Pädagog/inn/en entstandenen Ideen zur Fortführung der Arbeit bieten gute Ansatzpunkte, um das *Kompetenzportfolio im Produktiven Lernen* auf eine breitere Basis zu stellen und weiterzuentwickeln.



