INSTITUT FÜR PRODUKTIVES LERNEN IN EUROPA (IPLE)

Bildung für morgen

Produktives Lernen in Mecklenburg-Vorpommern

Entwicklungsergebnisse des Modellprojekts *Produktives Lernen in Mecklenburg-Vorpommern*

INSTITUT FÜR PRODUKTIVES LERNEN IN EUROPA (IPLE)

Friederike R. Bliss
Heike Borkenhagen
Daniel Guzmán
Antje Karras
Detlef Siehl
Ulrike Wagner

Produktives Lernen in Mecklenburg-Vorpommern – Bildung für morgen

Evaluation des Pilotprojekts
Produktives Lernen in Mecklenburg-Vorpommern

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

© *Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLE)*
Karl-Schader-Straße 6, 10781 Berlin

Juli 2008

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

Umschlaggestaltung und Satz: Jürgen Frölich, Berlin
Druck: Paulick & König GbR Druckerei Bunter Hund, Berlin
Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei)

Inhalt

Geleitwort von Henry Tesch, Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern **9**

Einleitung **11**

1. Strukturelle und organisatorische Bedingungen des *Produktiven Lernens in Mecklenburg-Vorpommern* **15**

1.1 Gründe für die Einrichtung und Ziele des *Produktiven Lernens in Mecklenburg-Vorpommern* 15
1.2 Rahmenbedingungen des *Produktiven Lernens in Mecklenburg-Vorpommern* 17
1.3 Die curriculare Umsetzung *Produktiven Lernens* 19
1.4 Auswahl der beteiligten Schulen der Pilotphase 22
1.5 Ablauf des Pilotprojekts 24
1.6 Organisation der Bildungsteile 27
1.7 Raumausstattung der Projektstandorte und Einrichtung der Lernwerkstätten 32
1.8 Kooperation mit inner- und außerschulischen Partner/inne/n und Öffentlichkeitsarbeit 34
1.9 Arbeitsgruppe zur Entwicklung der Konzeption der Flexiblen Schulausgangsphase 37

2. Curriculumentwicklung und Methodik des *Produktiven Lernens in Mecklenburg-Vorpommern* **39**

2.1 *Orientierungsphase* 40
2.2 *Lernen in der Praxis* 44
2.3 *Fachbezogenes Lernen* in der Lernwerkstatt 69
2.3.1 *Deutsch im Produktiven Lernen* 74
2.3.2 *Englisch im Produktiven Lernen* 75

2.3.3 *Mathematik im Produktiven Lernen* 80
2.3.4 *Weitere Lernbereiche* 86
2.4 *Kommunikationsgruppe* 88
2.5 Bildungsevaluation und Leistungsbewertung 90

3. Entwicklung und Gestaltung *Individueller Curricula* aus der Sicht von Teilnehmer/inne/n 95

3.1 Stellenwert und individuelle Bedeutung des Praxisplatzes 96
3.1.1 Das Erkunden des Praxisplatzes in seiner Relevanz für das *Lernen in der Praxis* 101
3.1.2 Lernen aus Tätigkeitserfahrungen heraus – die Entwicklung einer *Selbstständigen Produktiven Aufgabe* 105
3.1.3 *Individuelle Bildungsberatung* und *Kommunikationsgruppe* 110
3.2 *Fachbezogenes Lernen* und die Bedeutung kultureller Werkzeuge bei der Wissenserschließung 115
3.2.1 Bedeutung von Medien für die Bearbeitung fachbezogener Themen- und Aufgabenstellungen 121
3.2.2 Die Wahrnehmung der Lernwerkstatt als „Möglichkeitsraum“ für selbsttätiges Lernen 125
3.3 Selbsteinschätzung der Lern- und Bildungsentwicklung 126

4. Die Bildungsentwicklung der Teilnehmer/innen 139

4.1 Die Teilnehmer/innen im Überblick 139

4.2 Die schulische Entwicklung der Teilnehmer/innen und ihre Anschlussperspektiven 142
4.2.1 Versetzungen und Schulabschlüsse 142
4.2.2 Die Bildungsentwicklung der Teilnehmer/innen aus Sicht der Pädagog/inn/en 144
4.2.3 Anschlussperspektiven 146
4.2.4 Ergebnisse der Verbleibstudien 147

4.3 Die Bildungsentwicklung der Teilnehmer/innen aus Sicht ihrer Eltern 154
4.3.1 Zufriedenheit der Eltern mit dem Bildungsangebot 155
4.3.2 Wesentliche Entwicklungen ihres Kindes aus Sicht der Eltern 157
4.4 Die Bildungsentwicklung der Teilnehmer/innen aus Sicht ihrer Praxismentor/inn/en 161
4.4.1 Zufriedenheit mit dem Bildungsangebot 162
4.4.2 Unterschiede zwischen Schüler/inne/n des *Produktiven Lernens* und Betriebspraktikant/inn/en 164
4.4.3 Beteiligung an der Lernplangestaltung 166
4.4.4 Bereitschaft zur Ausbildung von Schüler/inne/n des *Produktiven Lernens* 167

5. Die Rollenentwickung der Pädagog/inn/en 171

5.1 Die Pädagog/inn/en im Überblick 171
5.2 Motive der Pädagog/inn/en für ihre Beteiligung am *Produktiven Lernen* 172
5.3 Die Entwicklung der Pädagog/inn/enrolle 174
5.4 Die standortbezogene Beratung der Bildungsangebote 179
5.5 Das Weiterbildungsstudium *Produktives Lernen in Europa* 181
5.6 Die Arbeitszufriedenheit der Pädagog/inn/en 187

6. Zusammenfassung und Ausblick 193

6.1 Die individuelle berufliche Orientierung im *Produktiven Lernen* und die Kooperation mit Betrieben und Einrichtungen 195
6.2 Der allgemein bildende Ansatz des *Produktiven Lernens* in seiner Verknüpfung von tätigkeits- und fachbezogenem Lernen 197
6.3 Entwicklung eines neuen pädagogischen Rollenverständnisses als zentrales Element der praxisbegleitenden Weiterbildung der Pädagog/inn/en 206

Geleitwort

„Bildung geschieht durch Selbsttätigkeit und zielt auf Selbsttätigkeit ab.“

Johann Gottlieb Fichte (1762 – 1814)

Was verbirgt sich hinter dem Wort Selbsttätigkeit? Sie ist eine Tätigkeit, die aus eigenem Antrieb und mit eigener Zielstellung erfolgt.

Das *Produktive Lernen* verkörpert in hohem Maße selbsttätiges und selbstständiges Lehren und Lernen und wird somit künftig ein wichtiger Baustein der Selbstständigen Schule in unserem Land sein. Es hat sich die anspruchsvolle Aufgabe gestellt, Neuland zu beschreiten, indem durch eine dringend nötige Verknüpfung von Theorie und Praxis junge Menschen besser auf die Anforderungen des Lebens vorbereitet werden.

Wir haben dieses besondere Bildungsangebot über drei Jahre erfolgreich erprobt. Alle Beteiligten, ob Schüler, Eltern, Lehrer und auch viele Praxismentoren, haben bekräftigt, wie wichtig und sinnvoll es ist, Schule und Wirtschaft miteinander zu verbinden und somit eine andere Form des Lernens in die Schulen zu tragen. Schüler, die die Lust am Lernen verloren hatten, die sich selbst aufgegeben hatten und so auch keine Chance mehr sahen, einen Schulabschluss erreichen zu können, konnten nun zeigen, was in ihnen steckt.

Umso mehr erfüllt es mit Stolz, dass eine hohe Zahl an Schülerinnen und Schülern im *Produktiven Lernen* nicht nur ihren Schulabschluss erfolgreich gemeistert haben, sie sind auch selbstbewusster, verantwortungsvoller und eigenständiger geworden.

Ich wünsche den Schulen mit *Produktivem Lernen* in unserem Bundesland weiterhin alles Gute und viel Erfolg bei ihrer Tätigkeit. Ich bin überzeugt, dass die vorliegende Dokumentation nicht nur eine interessante Lektüre darstellt, sondern

auch wertvolle Impulse für die Zukunft enthält, zeugt sie doch von einem immensen Reichtum an pädagogischen und didaktischen Ideen und Erfahrungen.

Henry Tesch

Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur
des Landes Mecklenburg-Vorpommern

Einleitung

Im Jahr 2001 bemühten wir uns erstmals das *Produktive Lernen in Mecklenburg-Vorpommern* im Rahmen eines kleinen Projektes zu erproben. Dies scheiterte, da zum damaligen Zeitpunkt keine finanziellen Mittel zur Verfügung standen.

2002 unternahmen wir einen zweiten Anlauf. Unsere Erfahrung hatte uns gelehrt, dass zum Ende der ESF-Förderperiode 2000 - 2006 europäische Mittel zur Verfügung stehen würden, weil nicht alle geplanten Projekte realisiert worden waren. Ein erneutes Gespräch mit dem Bildungsministerium Mecklenburg-Vorpommerns ergab, dass in der Zwischenzeit im Ministerium die Bereitschaft gewachsen war, *Produktives Lernen* einzuführen, weil die Anzahl von Schülerinnen und Schülern des Sekundarbereiches I, die zum Ende ihrer Schulzeit keinen Abschluss erhielten, gestiegen war.

Unsere Vermutung, dass es möglich sein könnte, ESF-Mittel für ein Projekt *Produktives Lernen in Mecklenburg-Vorpommern* bereit zu stellen, bestätigte sich. Es gelang, das Einverständnis seitens des Bildungsministeriums zu erreichen, die Bildungsform des *Produktiven Lernens* zu nutzen. Es war inzwischen Eile geboten, denn die ESF-Förderperiode näherte sich ihrem Ende. Um ein Projekt *Produktiven Lernens* durchzuführen, war ein Mindestzeitraum von zwei Jahren für die Qualifizierung der Pädagog/inn/en erforderlich.

Mit Volldampf wurde das Projekt konzipiert und ein Förderantrag gestellt und bearbeitet. Nicht mehr zum Schuljahresbeginn 2005/06, aber zum November 2005 wurde das Projekt bewilligt und konnte starten. In Informationsveranstaltungen hatten verschiedene Schulen der Sekundarstufe I ein Interesse an der Einführung des *Produktiven Lernens* geäußert, so dass trotz der erschwerten Bedingungen des bereits begonnenen Schuljahres sechs Pilotschulen eine erste Lerngruppe im 8., zum Teil auch im 9. Schuljahr gründeten und zum Schulhalbjahr 2005/06 mit der pädagogischen Arbeit begannen. Die Lehrerinnen und Lehrer nahmen es auf sich, diese Innovationsarbeit gleichzeitig zu ihrer Tätigkeit im Regelunterricht zu leisten und noch dazu mit dem Weiterbildungsstudium zu beginnen. Diese Schulen und die Lehrerinnen und Lehrer verdienen unsere Hochachtung.

Im Folgenden legt das Institut die Evaluation des knapp 3-jährigen Pilotprojekts zum *Produktiven Lernen in Mecklenburg-Vorpommern* vor. Nach den Bundesländern Berlin, Brandenburg und Sachsen-Anhalt ist Mecklenburg-Vorpommern das vierte Bundesland, dass *Produktives Lernen* mit großem Erfolg eingeführt hat. An allen sechs Pilotschulen erreichten mehr als 80 % der Schülerinnen und Schüler Versetzungen in die nächste Jahrgangsstufe und Schulabschlüsse, auch mit Leistungsfeststellung, und in Einzelfällen sogar die Mittlere Reife. Dabei handelte es sich durchweg um Schülerinnen und Schüler, denen ein Scheitern im regulären Unterricht vorausgesagt worden war. Alle Pädagog/inn/en bis auf zwei Personen, die aus dem *Produktiven Lernen* wieder ausschieden, beendeten erfolgreich ihre Qualifizierung und sind Pädagog/inn/en des *Produktiven Lernens* geworden, dies auch im eigentlichen Sinne: sie alle haben *Produktives Lernen* als eine ihren Erwartungen entsprechende pädagogische Arbeitsform erlebt.

Der vorliegende Evaluationsbericht untersucht förderliche und hinderliche strukturelle und organisatorische Bedingungen der Einrichtung des *Produktiven Lernens* an den sechs Pilotschulen (1. Kapitel).

Im Mittelpunkt des Evaluationsberichts stehen die Erfahrungen, die die Teilnehmer/innen bei der Entwicklung und Gestaltung ihrer *Individuellen Curricula* machten. Diese werden sowohl aus Sicht der Pädagog/inn/en (2. Kapitel) als auch der Teilnehmer/innen (3. Kapitel) analysiert. Es wird untersucht, welche pädagogischen Begleitaktivitäten notwendig und erfolgreich waren, um den Lernenden durch deren Tätigkeiten in gesellschaftlichen Ernstsituationen neue Bildungswege zu eröffnen. Dabei sollen insbesondere Aspekte der Realisierung der methodischen Verschränkung ihres *Lernens in der Praxis* und des *Fachbezogenen Lernens* in der Schule näher betrachtet werden. In diesem Zusammenhang wird die Bedeutung untersucht, die die verschiedenen Bildungsteile und die methodischen Elemente des *Produktiven Lernens* für die eigenverantwortliche und selbständige Gestaltung des Bildungsprozesses erhalten haben.

Weiterhin werden die quantitativen Ergebnisse der Bildungsentwicklung der Teilnehmer/innen dargestellt und bewertet (4. Kapitel). Hier werden die erreichten Schulabschlüsse, die Anschlussperspektiven der Schüler/innen und der Verbleib ein halbes Jahr nach Abschluss des *Produktiven Lernens* dargestellt.

Ferner wird die Einschätzung der Bildungsentwicklung der Teilnehmer/innen sowohl aus ihrer eigenen Sicht ein halbes Jahr nach dem Schulabgang, als auch aus Sicht ihrer Eltern, ihrer Praxismentor/inn/en und ihrer Pädagog/inn/en beschrieben und evaluiert.

Produktives Lernen stellt die beteiligten Pädagog/inn/en vor neue Herausforderungen. Sie müssen ihre Rolle neu definieren und sich vom bzw. von der „Wissensvermittler/in“ hin zum bzw. zur „Lernbegleiter/in“ und „Bildungsberater/in“ entwickeln. Die Untersuchung der Entwicklung der Pädagog/inn/enrolle während der Pilotphase stellt die persönlichen Veränderungen der Pädagog/inn/en durch die Erfahrungen in der praktischen Projektarbeit sowie durch das Weiterbildungsstudium und durch die „Standortberatung“ des *IPLE* dar (5. Kapitel).

Eine wichtige Grundlage der Projektevaluation waren die Standortevaluationen der am *Produktiven Lernen* beteiligten Pädagog/inn/en am Ende der Schuljahre 2005/06 und 2006/07. Darüber hinaus wurden schriftliche Befragungen der Teilnehmer/innen, der Eltern und der Praxismentor/inn/en durchgeführt. Die Befragung der Teilnehmer/inn/en fand ein halbes Jahr nach Beendigung ihres *Produktiven Lernens* im Rahmen der Verbleibstudie statt. Zusätzlich wurden mit ausgewählten Teilnehmer/inne/n leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Ausgangspunkt für die Untersuchung der Entwicklung der Pädagog/inn/enrolle boten themenzentrierte Gruppengespräche und eine Fragebogenerhebung zur Rollenentwicklung und zu den Begleitaktivitäten des *IPLE*. In die Evaluation flossen auch Erfahrungen und Protokolle aus Seminaren, Beratungen und Hospitationen vor Ort sowie Reflexionen der Pädagog/inn/en in ihren Antworten auf die *Studienbriefe* des *IPLE* ein.

Den Pädagoginnen und Pädagogen des *Produktiven Lernens* ist zu danken, dass sie die hohe Belastung der Einführung des Projekts auf sich genommen und mit so großem Erfolg durchgehalten haben. Ihnen ist auch zu danken, dass sie sich, meist nach Jahrzehnten der Unterrichtspraxis und Schulerfahrung, erneut auf ein intensives Studium eingelassen haben; nach ihren eigenen Aussagen hat sich dies weitgehend gelohnt. Den Schulleiterinnen und Schulleitern der sechs Pilotschulen sowie den zuständigen Schulrät/inn/en ist für ihre durchgehende Förderung des Projekts zu danken. Schließlich danken wir auch den Kolleginnen

und Kollegen im *IPLE*, die diesen Evaluationsbericht vorbereitet und verfasst haben; eine solche Arbeit erfordert stets ein besonders großes Engagement, denn sie läuft zeitlich neben den direkten Begleitaufgaben der Projektentwicklung her. Insbesondere die Federführenden des Berichts, Detlef Siehl und Friederike R. Bliss, haben sich um die vorliegende Veröffentlichung verdient gemacht.

Sobald sich der Erfolg des *Produktiven Lernens* auch in Mecklenburg-Vorpommern abzeichnete, wurde die Ausweitung der Einführung des *Produktiven Lernens* an Schulen in Mecklenburg-Vorpommern vorbereitet. Alle Zwischenevaluationen zeigten, dass es sich lohnen würde, *Produktives Lernen* nicht nur als Notlösung für eine besondere und überschaubare Gruppe von Schülerinnen und Schülern zu verstehen, sondern als eine Bildungsform, die zur Weiterentwicklung der Schulpädagogik in der Sekundarstufe I beitragen kann. Das Ministerium entschloss sich, zum Schuljahr 2008/09 eine Flexible Schulausgangsphase in der Sekundarstufe I einzuführen, deren wichtiger Bestandteil das *Produktive Lernen* werden soll. Ein Anschlussprojekt zur landesweiten Einführung des *Produktiven Lernens* hat zum Schuljahr 2007/08 begonnen. 19 weitere Schulen der Sekundarstufe I im ganzen Bundesland richten zum Schuljahr 2008/09 *Produktives Lernen* ein; je zwei Pädagoginnen und Pädagogen haben zum 1. Februar 2008 das Weiterbildungsstudium begonnen.

Wir sind hocherfreut, wie sich in dem Flächenland Mecklenburg-Vorpommern *Produktives Lernen* entwickeln konnte, weil alle Beteiligten an einem Strang ziehen und dahinter stehen. Wir sind überzeugt, dass sich auch an den 19 neuen Schulstandorten *Produktives Lernen* positiv entwickeln wird. Vorbehalte einzelner Vertreter der Wirtschaft gegenüber dem *Produktiven Lernen* hoffen wir ausräumen zu können und somit alle Wirtschaftsvertreter/innen für das *Produktive Lernen* gewinnen zu können.

Unser Dank gilt insbesondere dem Bildungsminister des Landes Mecklenburg-Vorpommern und seinen für das *Produktive Lernen* verantwortlichen Mitarbeitern für die besonders tatkräftige Unterstützung.

Im Juni 2008

Dipl.-Päd. Ingrid Böhm Prof. Dr. Jens Schneider

1. Strukturelle und organisatorische Bedingungen des *Produktiven Lernens in Mecklenburg-Vorpommern*

In diesem einleitenden Teil des Abschlussberichtes sollen die Bedingungen für die Entstehung und Entwicklung des *Produktiven Lernens in Mecklenburg-Vorpommern* evaluiert werden. Dazu werden die Interessen, Gründe und Ziele, die zur Implementierung des Projektes führten, untersucht und die strukturellen Bedingungen analysiert, die sich im Zuwendungsbescheid vom November 2005 und der vorläufigen *Rahmenkonzeption für Produktives Lernen in Mecklenburg-Vorpommern* widerspiegeln. Schließlich werden die konstituierenden Bedingungen auf der Ebene der an der Pilotphase des Projektes *Produktives Lernen in Mecklenburg-Vorpommern* beteiligten Schulen evaluiert.

1.1 Gründe für die Einrichtung und Ziele des *Produktiven Lernens in Mecklenburg-Vorpommern*

Wesentliches Ziel der Landesregierung Mecklenburg-Vorpommerns war die Senkung schulischer Misserfolge von Schüler/inne/n. 9,2 % der Schüler/innen erreichten zum Zeitpunkt des Projektbeginns in Mecklenburg-Vorpommern in der allgemein bildenden Schule keinen Schulabschluss.[1] Damit lag Mecklenburg-Vorpommern in Bezug auf die Quote der Schulabbrecher/innen über dem Bundesdurchschnitt von 8,5 % Schulabgänger/inne/n ohne Abschluss im Jahre 2004.[2] Ziel war es, auch diesen Schüler/inne/n durch ein verändertes Bildungsangebot einen ihren Fähigkeiten entsprechenden Schulabschluss zu ermöglichen. Zusätzlich sollten die Teilnehmer/innen bessere Startchancen in eine berufliche Ausbildung erhalten. Das Bildungsministerium von Mecklenburg-Vorpommern erwartete, dass 70 % bis 80 % der Schüler/innen, die sich entschließen, am *Produktiven Lernen* teilzunehmen, Schulabschlüsse und Übergänge in Ausbildung und Beruf erzielen (vgl. Förderantrag zum Projekt *Produktives Lernen in Mecklenburg-Vorpommern* vom 20.10.2005).

---

1 Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld 2006, S. 252

2 Ebenda

Darüber hinaus sollte das Projekt *Produktives Lernen in Mecklenburg-Vorpommern* einen Beitrag zur Verbesserung des Systems beruflicher Bildung leisten, da zum Zeitpunkt der Einrichtung des *Produktiven Lernens* 25 % der Jugendlichen, die eine Berufsausbildung aufnahmen, die Erstausbildung auf Grund mangelhafter Vorbereitung abbrachen. Ferner bescheinigte die Wirtschaft einem hohen Prozentsatz der Absolvent/inn/en der allgemein bildenden Schule eine mangelnde Ausbildungsreife (vgl. Förderantrag zum Projekt *Produktives Lernen in Mecklenburg-Vorpommern* vom 20.10.2005).

Das Bildungsministerium war davon überzeugt, dass die angestrebten Ziele nur durch eine intensive Qualifizierung der Lehrer/innen für die neuen pädagogischen Aufgaben zu erreichen waren. Das Land Mecklenburg-Vorpommern konnte dabei auf die langjährigen Erfahrungen des *Instituts für Produktives Lernen in Europa (IPLE)* sowohl in der theoretischen und methodischen Anleitung und Begleitung von Schulversuchen zum *Produktiven Lernen* in verschiedenen Bundesländern als auch in der Durchführung eines projektbegleitendes Weiterbildungsstudium der am *Produktiven Lernen* beteiligten Lehrer/innen, die sich dadurch zu Pädagog/inn/en des *Produktiven Lernens* qualifizieren sollten, zurückgreifen.

Während der Pilotphase sollte erprobt werden, ob *Produktives Lernen* unter den spezifischen Gegebenheiten Mecklenburg-Vorpommerns realisierbar ist und die gewünschten Erfolge erzielt werden können. Konzepte und Erfahrungen aus anderen Bundesländern mussten auf das Bildungssystem von Mecklenburg-Vorpommern übertragen und an die bildungspolitischen und schulpädagogischen Verhältnisse dieses Bundeslandes angepasst werden. Dies sollte zu einer landesspezifischen Konzeption des *Produktiven Lernens in Mecklenburg-Vorpommern* führen.

Die Einführung des *Produktiven Lernens* erforderte insbesondere eine Öffentlichkeitsarbeit gegenüber allen unmittelbar und mittelbar Beteiligten, um eine Akzeptanz der neuen Bildungsform herzustellen.

1.2 Rahmenbedingungen des *Produktiven Lernens in Mecklenburg-Vorpommern*

Die Rahmenbedingungen und Ziele des *Produktiven Lernens in Mecklenburg-Vorpommern* im evaluierten Zeitraum wurden in der *Rahmenkonzeption für Produktives Lernen in Mecklenburg-Vorpommern* festgelegt. Demnach liegt *Produktivem Lernen* der Allgemeinbildungsbegriff zugrunde. *Produktives Lernen* wendet sich an alle Schüler/innen, die das 7. Schuljahr mit oder ohne Erfolg durchlaufen haben und erfahrungs- und tätigkeitsbezogen lernen wollen. Es ersetzt die reguläre Schulbildung und vereint allgemeine Bildung mit individueller Berufsorientierung.

Erreichbare Schulabschlüsse im *Produktiven Lernen*

Im Schuljahr 2005/06 wurde in Mecklenburg-Vorpommern am Ende der 9. Jahrgangsstufe letztmalig der Hauptschulabschluss vergeben, im Schuljahr 2006/07 am Ende der 10. Jahrgangsstufe letztmalig der erweiterte Hauptschulabschluss und der Realschulabschluss, der an eine Prüfungsteilnahme gebunden war. Ab dem Schuljahr 2006/07 wurde nach erfolgreichem Besuch der 9. Jahrgangsstufe der Schulabschluss der Berufsreife vergeben. Die Schüler/innen hatten die Möglichkeit, ihre schulische Ausbildung in der 10. Jahrgangsstufe fortzusetzen, um den Abschluss der Mittleren Reife zu erlangen, wenn sie bestimmte Zugangsvoraussetzungen[3] erfüllten. Die Berechtigung zum Besuch der 10. Jahrgangsstufe konnten sie auch durch Teilnahme an einer Leistungsfeststellung erlangen. Nach bestandener Prüfung erhielten sie die „Berufsreife mit Leistungsfeststellung“.

Schüler/innen, die sich im Schuljahr 2005/06 in der 9. Jahrgangsstufe des *Produktiven Lernens* befanden, konnten diesen Regelungen entsprechend am Ende der 9. Jahrgangsstufe den Hauptschulabschluss bzw. nach erfolgreichem

[3] s. § 10 der „Verordnung über die Versetzung, Kurseinstufung und den Wechsel des Bildungsganges an den allgemein bildenden Schulen vom 10. April 2007“

Durchlaufen der 10. Jahrgangsstufe im Schuljahr 2006/07 den erweiterten Hauptschulabschluss oder den Realschulabschluss erwerben. Die Teilnehmer/-innen am *Produktiven Lernen*, die sich im Schuljahr 2005/06 in der 8. Jahrgangsstufe befanden, konnten im Schuljahr 2006/07 nach erfolgreicher Beendigung der 9. Jahrgangsstufe den Schulabschluss der Berufsreife erreichen und unter den oben genannten Voraussetzungen ihr *Produktives Lernen* in der 10. Jahrgangsstufe fortsetzen.

Personalausstattung

Für jede Lerngruppe standen an jedem Standort zwei Pädagog/inn/en zur Verfügung, so dass im Schuljahr 2005/06 an jedem Standort zwei Pädagog/inn/en und im Schuljahr 2006/07 vier Pädagog/inn/en im *Produktiven Lernen* tätig waren.

Im November 2005 begannen an jedem Schulstandort zwei Lehrer/innen ihr Weiterbildungsstudium und im April 2006 kamen zwei weitere Lehrer/innen pro Standort hinzu. Den Pädagog/inn/en der ersten Generation standen für ihre zweijährige Weiterbildung und andere pädagogische Begleitaufgaben durchschnittlich je sechs Lehrerwochenstunden zur Verfügung, die über einen Dienstvertrag mit dem *IPLE* als Nebentätigkeit vergütet wurden. Durch die Komprimierung der Weiterbildung der zweiten Pädagog/inn/engeneration auf 20 Monate erhöhte sich deren Arbeitsvolumen für diese Aufgaben auf 7,5 Lehrerwochenstunden.

Projektfinanzierung

Das Pilotprojekt wurde im Rahmen des Arbeitsmarkt- und Strukturentwicklungsprogramms (ASP) für Mecklenburg-Vorpommern aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) und des Bildungsministeriums gefördert. Die Finanzierung beinhaltete die wissenschaftliche Begleitung des Projekts, die Einrichtung einer Lernwerkstatt an jedem Standort, Reisekosten sowie die Kosten für Verwaltungsaufgaben. Die Schüler/innen/fahrten zu den Praxisplätzen wurden

von den Schulträgern finanziert, nicht aber die Fahrten der beteiligten Pädagog/inn/en zu den Praxislernorten der Schüler/innen.

Mit dem Ende der Pilotphase gehen die Kosten für Wartung und Ersatz bei der technischen Ausstattung der Lernwerkstätten, für den erhöhten Bedarf an Verbrauchmaterialien und den weiteren Ausbau der Lernwerkstätten an die jeweiligen Schulträger über. Die Fahrten der Pädagog/inn/en zu den Praxislernorten der Schüler/innen werden z. T. durch die zuständige untere Schulbehörde getragen.

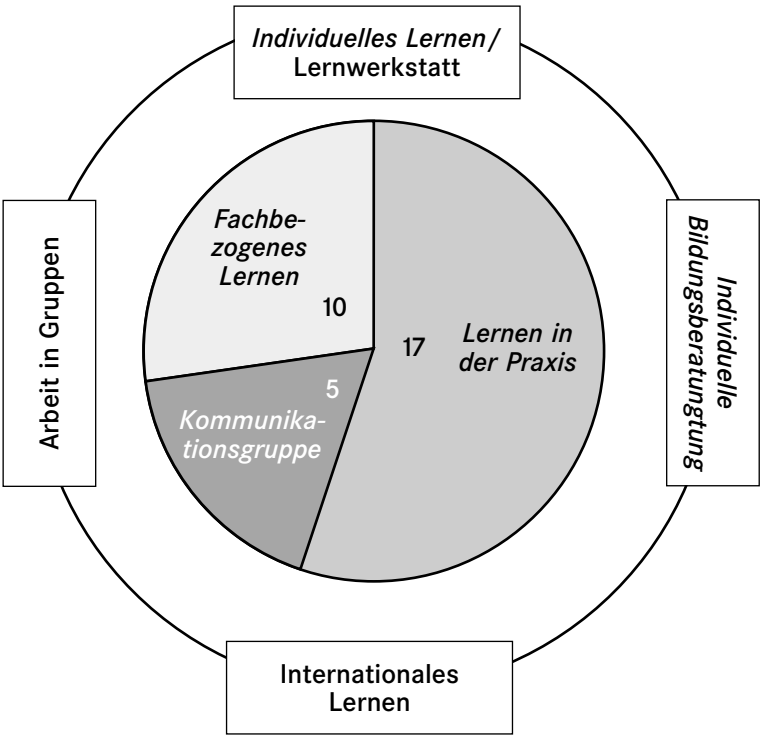
1.3 Die curriculare Umsetzung *Produktiven Lernens*

Die curriculare Realisierung *Produktiven Lernens* erforderte umfangreiche Änderungen der Schuljahresstruktur, der Stundentafel und des Lernalltags der Schüler/innen und Pädagog/inn/en. So gliederte sich das Schuljahr in drei Trimester. In jedem dieser Trimester wurden die Teilnehmer/innen an unterschiedlichen selbst gesuchten und gewählten Praxisplätzen tätig.

Das Curriculum des *Produktiven Lernens* gliederte sich in drei Bildungsteile, dessen Kern das *Lernen in der Praxis* darstellte. In den schulischen Bildungsteilen *Kommunikationsgruppe* und *Fachbezogenes Lernen* sollten die Tätigkeitserfahrungen aus der Praxis vertieft und ergänzt werden. Das Curriculum des *Produktiven Lernens* ist als ein einheitliches Konzept zu verstehen, in dem die Bildungsteile einander bedingen. Zur Wirksamkeit des Konzepts bedarf es bestimmter methodischer Elemente, die in allen Bildungsteilen verwendet werden.

Das folgende Schaubild stellt die Anteile der verschiedenen Curriculumelemente *Produktiven Lernens* am Wochenstundenplan der Teilnehmer/innen und die zentralen methodischen Elemente dar.

Abbildung 1.1: Bildungsteile *Produktiven Lernens*, Anteil der Bildungsteile am Wochenstundenplan und methodische Werkzeuge des *Produktiven Lernens*



Die Grundlage für die curriculare und methodische Realisierung *Produktiven Lernens* bildeten die im Rahmen des Berliner Modellversuchs *Produktives Lernen an Berliner Schulen (PLEBS)* erarbeiteten Curriculummaterialien. Dabei handelte es sich insbesondere um den *Rahmen für die Entwicklung Individueller Curricula im Produktiven Lernen (Curriculum-Rahmen)*, die in „Werkzeugkästen" für die verschiedenen Bildungsteile zusammengefassten methodischen Hilfen sowie die als Hilfen für das *Individuelle Lernen* zusammengestellten „Lernpakete" für *Deutsch, Mathematik* und *Englisch im Produktiven Lernen*. In Zusammenarbeit mit dem Institut haben die Pädagog/inn/en ihre Erfahrungen in die Weiterentwicklung dieser Materialien einfließen lassen, sie modifiziert und angereichert. Insbesondere die Werkzeugkästen und Lernpakete befinden sich in

einer ständigen Weiterentwicklung, an der die am *Produktiven Lernen* beteiligten Pädagog/inn/en in den Bundesländern mitwirken, die *Produktives Lernen* eingeführt haben.

Die folgende Stundentafel differenziert die einzelnen Bildungsteile:

Abbildung 1.2: Stundentafel im *Produktiven Lernen*

Bildungsteil	**Wochenstunden**	
Lernen in der Praxis	**17**	
Produktive Tätigkeit in der Praxis		
Erschließung der Praxis für Produktives Lernen		
Selbstständige Produktive Aufgabe		
Dokumentation des Lernens in der Praxis		
Deutsch in der Praxis		2
Englisch in der Praxis		2
Mathematik in der Praxis		2
Kommunikationsgruppe	**5**	
Kommunikation und Präsentation		3
Deutsch im Produktiven Lernen		2
Fachbezogenes Lernen	**10**	
Mensch und Kultur /Gesellschaft und Wirtschaft / Natur und Technik		2
Englisch im Produktiven Lernen		2
Mathematik im Produktiven Lernen		2
Kunst/Musik		1
Philosophie/Religion		1
Sport		2
Insgesamt	**32**	

Bei den Fächern Kunst/Musik, Philosophie/Religion und Sport handelt es sich um obligatorische Bestandteile der Stundentafel der Sekundarstufe I, deren Aufnahme in das Curriculum *Produktiven Lernens* vom Ministerium veranlasst wurde.

1.4 Auswahl der beteiligten Schulen der Pilotphase

Ab Juni 2005 waren sich das Kultusministerium von Mecklenburg-Vorpommern und das *IPLE* darin einig, zum Schuljahr 2005/06 ein Pilotprojekt zum *Produktiven Lernen in Mecklenburg-Vorpommern* einzurichten. Das *IPLE* beantragte daraufhin beim Arbeitsministerium von Mecklenburg-Vorpommern die ESF-Förderung eines entsprechenden Vorhabens. Das Bildungsministerium Mecklenburg-Vorpommerns informierte die Schulämter und Schulleitungen über das Vorhaben und interessierte Schulen konnten sich auf Präsentationsveranstaltungen des *IPLE* über das *Produktive Lernen* informieren und sich für die Teilnahme an dem Projekt bewerben.

Bei der Auswahl der Schulen legte das Bildungsministerium darauf Wert, dass die Vielfalt der geographischen, regionalen und wirtschaftlichen Bedingungen Mecklenburg-Vorpommerns Beachtung fanden. So sollten sowohl Schulen aus ländlichen, dünn besiedelten als auch aus industriellen und urbanen, dichter besiedelten Regionen Berücksichtigung finden. Ausgewählt wurden fünf Regionale Schulen und eine Gesamtschule im ländlichen, städtischen und großstädtischen Raum.

Angesichts der Komplexität des Vorhabens konnte erst zum November 2005 ein Bewilligungsbescheid erteilt werden. Die geworbenen Schulen konnten deshalb das Projekt bei ihren Schuljahresplanungen noch nicht berücksichtigen. Die Bildungsangebote wurden im laufenden Schuljahr eingerichtet. An den sechs ausgewählten Schulen nahmen jeweils zwei Pädagog/inn/en am 1. November 2005 ihr Weiterbildungsstudium zum Pädagogen bzw. zur Pädagogin des *Produktiven Lernens* auf und richteten zwischen dem 1. Dezember 2005 und dem 20. Februar 2006 entsprechende Lerngruppen für die 8. und/oder 9. Jahrgangsstufe an ihren jeweiligen Schulen ein.

Bei den sechs ausgewählten Schulen handelte es sich um[4]

- (1) die Integrierte Gesamtschule Baltic-Schule, Rostock, (05.12.2005, 8. Jahrgangsstufe, HRO),
- (2) die bernsteinSchule, Ribnitz-Damgarten, (20.02.2006, 8. und 9. Jahrgangsstufe einer jahrgangsübergreifenden Gruppe, RDG),
- (3) die Regionale Schule am Kamp, Bad Doberan, (20.02.2006, 8. Jahrgangsstufe, DBR),
- (4) die Regionale Schule „Ernst Thälmann“, Eggesin, (01.12.2005, 9. Jahrgangsstufe, EGS),
- (5) die Regionale Schule Lübz (05.12.2005, 8. Jahrgangsstufe, LBZ) und
- (6) die Regionale Schule „Martin Andersen Nexö am Ryck“, Greifswald (04.01.2006, 8. Jahrgangsstufe, HGW).

Abbildung 1.3: Übersichtskarte über die Standorte der Pilotphase *Produktiven Lernens in Mecklenburg-Vorpommern*

[4] In den Klammern befinden sich jeweils der Zeitpunkt der Einrichtung der Lerngruppe am Standort, die Jahrgangstufen, in der die Lerngruppe eingerichtet wurde und das in der weiteren Evaluation für den Standort verwendete Kürzel.

1.5 Ablauf des Pilotprojekts

Projektstart im Schuljahr 2005/06

Wegen der Einrichtung des Bildungsangebots mitten im Schuljahr mussten erhebliche organisatorische Schwierigkeiten bewältigt werden. Die beteiligten Lehrer/innen mussten aus dem Regelunterricht ganz oder teilweise ausscheiden, um das neue Bildungsangebot zu planen und durchzuführen und die neuen Lerngruppen zu bilden. In der Regel blieben parallele Unterrichtsverpflichtungen bis zum Schuljahresende bestehen. Der verspätete Projektbeginn führte auch dazu, dass die Werbung von Teilnehmer/innen an Sekundarschulen der Region nur in sehr eingeschränktem Maße erfolgte und hauptsächlich Schüler/innen aus der Schule, an der das Bildungsangebot eingerichtet wurde, aufgenommen wurden (vgl. Kapitel 4.1). Das erste Projektschuljahr umfasste wegen des späten Projektbeginns neben einer *Orientierungsphase* nur ein verkürztes zweites und ein drittes Trimester.

Neben den pädagogischen Herausforderungen mussten die beteiligten Pädagog/inn/en sowie die Schulleitungen eine Vielzahl organisatorischer Aufgaben bewältigen. Sie schufen damit die Voraussetzungen für die weitere Arbeit an ihrem jeweiligen Standort. Hierzu gehörten u. a.:

- die Einrichtung einer Lernwerkstatt,
- die Klärung der Aufnahmebedingungen für Schüler/innen aus anderen Landkreisen,
- die Klärung der Kostenübernahme für die Schüler/innen/fahrten zum Praxisplatz durch die Schulträger,
- die Mitarbeit an der Erstellung von Zeugnisformularen, die den Bedingungen des Bildungsangebotes entsprachen.

Bilanzierend war das erste Projektschuljahr von erheblicher Improvisation gekennzeichnet, aber auch von dem starken Willen aller Mitwirkenden, dieses Projekt zum Erfolg werden zu lassen. Voraussetzung hierfür waren eine enge Zusammenarbeit und kurze Kommunikationswege zwischen den beteiligten Personen und Institutionen, d. h. zwischen Ministerium, Schulämtern, Schulleitungen

und Pädagog/inn/en sowie dem *IPLE*. Wichtig war die Bereitschaft aller an der Pilotphase beteiligten Personen und Institutionen bei auftretenden Problemen schnell und flexibel zu reagieren und die Bereitwilligkeit der beteiligten Pädagog/inn/en, sich zunächst auf noch ungeklärte Bedingungen einzulassen.

Schuljahr 2006/07

Mit dem Eintritt zweier neuer Pädagog/inn/en in die bestehenden Teams entstand an den jeweiligen Standorten die besondere Aufgabe der erweiterten Teambildung und -findung. Diesem Prozess wurde von allen Pädagog/inn/en große Bedeutung beigemessen, da die erfolgreiche Realisierung des *Produktiven Lernens* und der hohe Anteil an Entwicklungsarbeit eine sehr enge und intensive Zusammenarbeit im Standortteam bedingen. An den Schulen, an denen die Entscheidung über die neuen Pädagog/inn/en langfristig und unter großer Mitsprache der Pädagog/inn/en der ersten Generation getroffen worden war, gelang die Bildung des Gesamtteams besonders gut. So wurden in Greifswald bereits zum Projektstart alle vier Pädagog/inn/en in das Team aufgenommen, auch wenn die eigentliche Arbeit im Projekt nicht zeitgleich begonnen wurde. Damit entwickelten die Pädagog/inn/en bereits von Anfang an ein Selbstverständnis als Gesamtteam. An allen Standorten trugen regelmäßige wöchentliche Teamsitzungen sehr zur Teamfindung bei.

Schwierigkeiten bereitete an einigen Standorten die gleichzeitige Tätigkeit einiger Pädagog/inn/en im Regelunterricht. Dies führte einerseits zur Einengung der strukturellen und organisatorischen Offenheit des *Produktiven Lernens* am Standort und war darüber hinaus für die betreffenden Pädagog/inn/en mit inhaltlichen und zeitlichen Problemen verbunden, die zum Teil als sehr belastend empfunden wurden.

Für die Lerngruppen, die im Schuljahr 2006/07 ihr *Produktives Lernen* aufnahmen, konnte das Aufnahmeverfahren zum ersten Mal entsprechend dem Konzept des *Produktiven Lernens* durchgeführt werden. So konnten die Phase der Werbungs- und Öffentlichkeitsarbeit sowie die Bewerbungsgespräche mit genügend zeitlichem Vorlauf in den Monaten April bis Juli 2006 unter Beteiligung sowohl

der bereits im Projekt tätigen als auch der neuen Pädagog/inn/en erfolgen. Dies war allerdings auch mit Doppelbelastungen und daraus resultierenden organisatorischen Schwierigkeiten für die neuen Pädagog/inn/en verbunden, die zu diesem Zeitpunkt noch in vollem Umfang im Regelschulbetrieb tätig waren. An den Informationsveranstaltungen für interessierte Schüler/innen und Eltern sowie an den Bewerbungsgesprächen beteiligten sich erstmalig auch Teilnehmer/innen.

Obwohl das *Produktive Lernen* an den anderen Schulen der Region im Prinzip positiv aufgenommen wurde, erschwerten rückläufige Schülerzahlen die Werbung von Jugendlichen für das *Produktive Lernen* zum Teil beträchtlich. Einige Standorte sahen sich dadurch mit der Situation konfrontiert, aufgrund der geringen Bewerber/innen/zahl Schüler/innen aufnehmen zu müssen, für die das *Produktive Lernen* eigentlich nicht ohne Vorbehalte geeignet erschien.

Das Schuljahr 2006/07 konnte erstmalig in voller Länge für *Produktives Lernen* genutzt werden. Durch die Einrichtung der zweiten Lerngruppe bestanden wesentliche Schwerpunkte der Arbeit in

- der Einrichtung und Ausstattung der Projekträume der neuen Lerngruppe,
- der Erweiterung der Lernwerkstätten,
- dem Ausbau des Netzes von Kooperationspartner/inne/n und
- der Intensivierung der Öffentlichkeitsarbeit.

Die Ausweitung der Lerngruppen an den Standorten wurde von allen beteiligten Pädagog/inn/en als erfolgreich bewertet. Besonders hervorgehoben wurden die erweiterten räumlichen Möglichkeiten und pädagogischen Handlungsspielräume durch die gegenseitige Unterstützung sowohl der Teilnehmer/innen untereinander als auch der Pädagog/inn/en im vergrößerten Team.

Schuljahr 2007/08

Derzeit befinden sich die Projektstandorte im dritten Projektschuljahr. Zum Schuljahreswechsel begann eine neue 8. Jahrgangsstufe mit dem *Produktiven Lernen*. Eine besondere Entwicklungsaufgabe in diesem Schuljahr ist die Vorbe-

reitung von acht Schüler/inne/n auf die Mittlere Reife, die in der 10. Jahrgangsstufe ihr *Produktives Lernen* fortsetzen.

Die Pilotphase des *Produktiven Lernens in Mecklenburg-Vorpommern* endete im Januar 2008 mit dem Abschluss des Weiterbildungsstudiums der am Projekt beteiligten Pädagog/inn/en. Im Februar 2008 begannen Lehrer/innen von 19 weiteren Regionalen Schulen und Gesamtschulen mit dem Weiterbildungsstudium *Produktives Lernen* in Europa und bereiten damit die landesweite Einführung *Produktiven Lernens in Mecklenburg-Vorpommern* vor. Zeitgleich begann die Qualifizierung von zwei Pädagoginnen der Pilotstandorte zu Projektberaterinnen des *Produktiven Lernens*, die zukünftig in die Qualifizierung neuer Pädagog/inn/en des *Produktiven Lernens in Mecklenburg-Vorpommern* eingebunden werden sollen.

1.6 Organisation der Bildungsteile

Lernen in der Praxis

Vor allem zu Projektbeginn hatten die Pädagog/inn/en an manchen Standorten die Sorge, dass nicht genügend Betriebe und Institutionen zur Zusammenarbeit mit dem *Produktiven Lernen* bereit wären und den Teilnehmer/inne/n Praxisplätze zur Verfügung stellen würden. Im Verlauf der Pilotphase stellten sich diese Befürchtungen jedoch an allen Standorten als unbegründet heraus. Die Schüler/innen wählten und fanden Praxisplätze in sehr unterschiedlichen Arbeits- und Berufsfeldern. Bevorzugt wurden Praxisplätze in handwerklichen Betrieben, im Einzelhandel, in der Gastronomie sowie in sozialen Einrichtungen gewählt. Im sozialen Bereich wurden sowohl Praxisplätze in Kindergärten oder Jugendfreizeiteinrichtungen als auch in verschiedenen Arbeitsgebieten der Altenpflege gewählt. Nur in wenigen Tätigkeitsfeldern, z. B. der Kosmetik, wurden die Bewerbungen der Schüler/innen in stärkerem Maße abgelehnt.

Die Praxisplatzsuche bzw. eine freie Wahl des Praxislernortes wurde an einigen Standorten durch Probleme der Kostenübernahme für die Schüler/innen/beförderung seitens des Schulträgers beschränkt. Praxisplätze, die sich in einem

anderen Landkreis befanden, konnten nicht gewählt werden, weil eine Übernahme der Fahrtkosten durch den Schulträger nicht gewährleistet werden konnte. Insbesondere an Projektstandorten im ländlichen Raum, wie z. B. Eggesin, gestaltete sich die Praxisplatzsuche aus diesem Grunde zum Teil schwierig, da dort nur eine beschränkte Anzahl und Auswahl an unterschiedlichen Praxislernorten zur Verfügung steht.

An Standorten mit einem großen ländlichen Einzugsbereich hatten manche Teilnehmer/innen sehr lange Anfahrtswege zu ihrem Praxislernort zurückzulegen. Außerdem beeinträchtigten begrenzte Fahrtmöglichkeiten des öffentlichen Personennahverkehrs die Mobilität der Schüler/innen.

Aufgrund der zum Teil sehr langen Anfahrtswege und des damit verbundenen zeitlichen Aufwandes der Pädagog/inn/en konnten viele Praxisplätze nicht regelmäßig zur *Individuellen Bildungsberatung* aufgesucht werden. Außerdem standen an einigen Praxislernorten keine geeigneten Räume für die Durchführung der Beratungsgespräche zur Verfügung. Die Teilnehmer/innen wurden daher verstärkt auch in der Schule beraten. An einigen Standorten entschieden sich Pädagog/inn/en dafür, Teilnehmer/inne/n, die aus verkehrstechnischen Gründen nicht zurück an den Praxislernort fahren konnten, einen Studientag in der Lernwerkstatt zu ermöglichen und die *Individuelle Bildungsberatung* an diesem Tag durchzuführen. Diese Gelegenheit wurde von den Teilnehmer/inne/n gerne angenommen.

Die schulischen Bildungsteile

Das obligatorische Unterrichtsfach Sport wurde entsprechend den Vorschriften von Fachlehrer/inne/n der jeweiligen Schulen erteilt, an einigen Standorten führten die im Projekt tätigen Pädagog/inn/en diesen Bildungsteil durch.

Die *Kommunikationsgruppe* fand in der Regel in der Gesamtgruppe unter Teilnahme beider Pädagog/inn/en statt. Es hat sich bewährt, die Schultage mit der *Kommunikationsgruppe* zu beginnen. Die Pädagog/inn/en des Standortes in Bad Doberan schrieben dazu:

> „Wir haben die Stunden für die *Kommunikationsgruppe* in der Regel an den Anfang der Schultage gelegt, um den Schülern Zeit zum Ankommen zu geben, Erfahrungen auszutauschen, aktuelle organisatorische Fragen zu klären oder im gesamten *PL*-Bereich entstandene Probleme oder Unstimmigkeiten zu thematisieren und zu klären“ (DBR, Jahresevaluation 2005/06, S. 13).

In Ribnitz-Damgarten wurden die Schultage mit einem gemeinsamen, von Schüler/innen/gruppen organisierten Frühstück verbunden. Nach Darstellung der Pädagog/inn/en erleichterte der ungezwungene Rahmen, dass die Schüler/inne/n miteinander ins Gespräch kamen und auch Probleme offen untereinander ansprachen (vgl. RDG, Jahresevaluation 2005/06, S. 21).

Im *Fachbezogenen Lernen* in *Deutsch, Englisch* und *Mathematik im Produktiven Lernen* wurden in Regel Teilgruppen gebildet. An vielen Standorten wurde eine Aufteilung der Verantwortung für die jeweiligen Bildungsteile vorgenommen, die sich an der Fachausbildung der Pädagog/inn/en orientierte. An einigen Standorten wurden alle Bildungsteile im ersten Jahr der Pilotphase von jeweils beiden Pädagog/inn/en begleitet, meistens in „Doppelsteckung“ mit der ganzen Gruppe. In Ribnitz-Damgarten, Greifswald und Lübz wurden bereits im ersten Projektschuljahr die Pädagog/inn/en der zweiten Generation für *Englisch im Produktiven Lernen* herangezogen. So wurde häufig das Fachlehrer/innen/prinzip der Regelschule auch im *Produktiven Lernen* fortgesetzt. Die hiermit verbundenen Gefahren, Unterrichtsmethoden aus der Regelschule auch im *Produktiven Lernen* zu reproduzieren und von der Rolle des Pädagogen bzw. der Pädagogin des *Produktiven Lernens* in die Rolle des Fachlehrers bzw. der Fachlehrerin zurückzufallen, werden an anderen Stellen dieser Evaluation diskutiert (vgl. Kapitel 2 und 5).

Teilweise fanden bestimmte Bildungsteile, wie zum Beispiel die *Weiteren Lernbereiche* oder das obligatorische Unterrichtsfach Kunst in Projektform statt. Dabei wurden die für diesen Bildungsteil im Trimester zur Verfügung stehenden Stunden gebündelt.

An verschiedenen Standorten wurden im Bereich Kunst Projekte mit Unterstützung und Mitwirkung von regionalen Kunstwerkstätten durchgeführt. So

wurde zum Beispiel am Standort in Greifswald ein jahrgangsübergreifendes Kunstprojekt zur künstlerischen Gestaltung des Flures durchgeführt, an den Räume des *Produktiven Lernens* angrenzten. An anderen Standorten fanden Projekte zur künstlerischen Darstellung der eigenen Bildungsentwicklung im *Produktiven Lernen* statt oder Schüler/innen setzten sich mit ihren Zukunftsvorstellungen und -ängsten auseinander.

Internationales Lernen und überregionale Aktivitäten

Produktives Lernen eröffnet den Pädagog/inn/en und den Teilnehmer/inne/n u. a. durch seine Internationalität viele pädagogische Möglichkeiten und entwickelt dadurch eine besondere bildungspolitische Kraft. Eine international ausgerichtete Gesellschaft, eine zunehmend interkulturelle Lebenswelt in städtischen Ballungsräumen und die zunehmende Europäisierung des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes stellen Jugendliche vor neue Herausforderungen. Um sie bei der Bewältigung dieser Herausforderungen zu unterstützen und dabei die Erfahrungen und kulturellen Besonderheiten anderer europäischer Projekte *Produktiven Lernens* nutzen zu können, war der curriculare Baustein „Internationales Lernen“ von Anfang an in das *Produktive Lernen* integriert.

Im Projektzeitraum nahmen insgesamt sieben Pädagog/inn/en aus drei Projektstandorten an den Internationalen Kongressen des *INEPS*-Netzwerkes[5] und sechs Pädagog/inn/en von drei Standorten an Internationalen Seminaren des *IPLE* teil. Die insgesamt geringe Anzahl von Teilnehmer/inne/n an den Internationalen Kongressen und Seminaren begründeten viele Pädagog/inn/en damit, dass sie sich aufgrund der vielfältigen Aufgaben beim Projektaufbau noch zu sehr belastet fühlten. Diese Einschätzung deckt sich mit den Erfahrungen, die das *IPLE* in anderen Bundesländern sammeln konnte. Auch dort beteiligten sich

5 Dem *INEPS*-Netzwerk gehören über 60 Schulen und außerschulische Projekte in Europa und den USA an, die sich der Bildungsform des *Produktiven Lernens* widmen. Ziele des Netzwerkes sind, einen regelmäßigen Austausch der Pädagog/inn/en und Schüler/innen des *Produktiven Lernens* zu ermöglichen, sich gemeinsam weiterzubilden und voneinander zu lernen, das *Produktive Lernen* weiter zu entwickeln und Pädagog/inn/en und Einrichtungen europaweit bei der Initiierung von Projekten *Produktiven Lernens* zu unterstützen. Wesentliche Aktivitäten von *INEPS* sind der jährliche Kongress der Pädagog/inn/en sowie die *INEPS*-Jugendkongresse (vgl. www.iple.de).

die Pädagog/inn/en erst nach einer Konsolidierungsphase in verstärktem Maße an den internationalen Veranstaltungen. So bekundete eine große Anzahl von Pädagog/inn/en aus Mecklenburg-Vorpommern auf einer Weiterbildungsveranstaltung im Dezember 2007 ihr Interesse, am 20. *INEPS*-Kongress im April 2008 in Burgas, Bulgarien, teilzunehmen. Sieben Pädago/ginn/en aus Mecklenburg-Vorpommern beteigten sich an diesem Kongress.

Die Pädagog/inn/en, die an internationalen Aktivitäten teilgenommen hatten, beurteilten diese als positiv für die Gestaltung der weiteren pädagogischen Arbeit.

Insgesamt wurden die durch internationale Schüler/innen/aktivitäten möglichen Bildungschancen noch nicht in größerem Umfang genutzt. Lediglich am Standort Ribnitz-Damgarten konnten die Teilnehmer/innen Erfahrungen mit internationalem Lernen im Ausland gewinnen. Im Rahmen von zwei je zweiwöchigen internationalen Projekten nahmen die Schüler/innen sowohl an einem Austausch mit Polen als auch mit einer dänischen Partnerschule teil (vgl. RDG, Jahresevaluation 2005/06, S. 27f, und RDG, Jahresevaluation 2006/07, S. 45ff).

Mecklenburg-Vorpommern, vertreten durch das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, war Partner des 2007 beendeten Projektes „EdGATE“ innerhalb des INTERREG IIIC-Programmes. Im Rahmen der Arbeitsgruppe „Unqualified School Leavers“ fand im November 2006 ein Workshop am Standort Lübz statt. Hier erhielten die Teilnehmer/innen aus neun europäischen Staaten einen Einblick in die Idee und die Umsetzung des *Produktiven Lernens in Mecklenburg-Vorpommern*.

Die Förderung des internationalen Austauschs unter den Pädagog/inn/en und das Internationale Lernen der Teilnehmer/innen soll einen Schwerpunkt der weiteren Entwicklung des *Produktiven Lernens in Mecklenburg-Vorpommern* bilden.

Neben den Vorbereitungen für den internationalen Austausch und das Internationale Lernen fanden auch überregionale Begegnungen von Teilnehmer/inne/n *Produktiven Lernens* aus verschiedenen Bundesländern statt. So konnten die Pädagog/inn/en aus Bad Doberan die auf dem 18. *INEPS*-Kongress entstandenen Kontakte nutzen, eine überregionale Projekt- und Begegnungsfahrt

mit Schüler/inne/n aus drei verschiedenen Schulen in die Sachsen-Anhaltinische Burg Allstedt zu organisieren (vgl. DBR, Jahresevaluation 2006/07 S. 15ff). Im Mai 2007 fand in Kägsdorf an der Ostsee ein bundesweiter Jugendkongress des *Produktiven Lernens* statt, an dem neben Schüler/inne/n aus Sachsen-Anhalt und Berlin auch 12 Schüler/innen des Projektstandortes in Bad Doberan teilnahmen. Daneben entstanden auch Partnerschaften zwischen Standorten *Produktiven Lernens in Mecklenburg-Vorpommern* und in Berlin.

1.7 Raumausstattung der Projektstandorte und Einrichtung der Lernwerkstätten

In der Regel standen zu Beginn des Projektes an den Standorten mindestens zwei Räume zur Verfügung, vereinzelt konnten auch mehr Räume genutzt werden. Lediglich am Projektstandort in Greifswald konnte die Lerngruppe bei Projektstart nur einen einzigen Raum nutzen. An einigen Standorten wurden auch Fachräume der Schule mitgenutzt, so z. B. der Computerraum oder die Hauswirtschaftsküche. Im zweiten Projektschuljahr konnten in der Regel zusätzlich ein bis zwei weitere Lernräume genutzt werden, so dass jede Lerngruppe über ihren eigenen Gruppenraum verfügte.

An einigen Projektstandorten befanden sich die Projekträume in einem eigenen Schultrakt oder Nebengebäude. In Ribnitz-Damgarten lernten die Jugendlichen der 8. Jahrgangsstufe in den ersten beiden Projektjahren in Räumen eines Jugendhauses im Stadtzentrum. Der von der Schule getrennte Lernraum unterstützte den Neubeginn für die Schüler/innen und die andere Organisationsform des Lernens. Nachteilig wirkte sich aus, dass die beiden Lerngruppen in Ribnitz-Damgarten an verschiedenen Standorten lernten.

Die an den Standorten genutzten Lernräume wurden von Teilnehmer/inne/n und Pädagog/inn/en in der Regel in den *Orientierungsphasen* selbst gestaltet, eingerichtet und erweitert. Neben der Identifikation der Teilnehmer/innen mit den Räumen ging es den Pädagog/inn/en auch darum, eine anregende Lernumgebung zu schaffen und sich im *Produktiven Lernen* auch äußerlich sichtbar vom typischen Lernen in Klassenräumen zu lösen.

Die Grundausstattung der Lernwerkstätten wurde aus Projektmitteln ermöglicht. Den Standorten lagen dazu vom *IPLE* zusammengestellte Musterlisten vor, die einerseits Anregungen zur Ausstattung gaben, andererseits aber auch genügend Spielraum für die standortspezifische Gestaltung der Lernwerkstätten ließen. Zum Teil konnten die Schulen die Erstausstattung aus eigenen Mitteln ergänzen.

Alle Standorte statteten im Laufe ihres ersten Projektjahres ihre Lernwerkstätten mit internetfähigen Computern aus und erhielten weitgehend eigene Internet-, Telefon- und Faxanschlüsse. Im Laufe des Projektzeitraumes wurden an allen Projektstandorten auch kleine, gut sortierte Bibliotheken eingerichtet, in denen die Jugendlichen fachliche oder berufsbezogene Fragen recherchieren oder Anregungen zu allgemein bildenden Themen finden konnten.

Im Laufe des Projektzeitraums erweiterten alle Standorte ihre Lernwerkstätten durch verschiedene Angebote. Dabei verfolgten die Standorte mehrere Zielsetzungen. Einerseits sollte die Erschließung von Wissen auf praktisch-handelnder Ebene ermöglicht werden, andererseits durch die Schaffung von Ruhe- oder Kommunikationsräumen Voraussetzungen auch für eine zeitliche Individualisierung des Lernens geschaffen werden. So ergänzte am Projektstandort in Rostock ein Kreativraum die Lernwerkstatt, am Projektstandort in Lübz wurde ein bis dahin verwaister Clubraum der Schule zu einer Küche mit Sitz- und Essbereich umgestaltet, in der sich die Teilnehmer/innen des *Produktiven Lernens* auch in ihren freien Zeiten gerne aufhielten. Am Standort in Eggesin wurde auf Anregung der Jugendlichen ein Aufenthaltsraum eingerichtet und in Ribnitz-Damgarten errichteten die Pädagog/inn/en zu Beginn des 3. Projektschuljahres eine Schreibwerkstatt mit einer kleinen Bibliothek.

Grundsätzlich sollten bei der Einrichtung von Projektstandorten von Beginn an Räume für zwei Lerngruppen eingeplant werden, die zusammen in einem vom Regelschulbetrieb abgegrenzten Bereich liegen. Bei einem von der Schule separierten Gebäude wird die Integration des Projektes in die Schule und damit das Bewusstsein, dass *Produktives Lernen* ein alternatives Bildungsangebot der Regelschule ist und das Hineinwirken von Lernangeboten und Methoden des *Produktiven Lernens* in den Regelschulbetrieb erschwert; dieses Gebäude kann allerdings besser für *Produktives Lernen* geeignet sein, als es die schulischen Klassenräume sind.

1.8 Kooperation mit inner- und außerschulischen Partner/inne/n und Öffentlichkeitsarbeit

Die Einführung *Produktiven Lernens* und die Verankerung des neuen Bildungsangebots in der Schullandschaft Mecklenburg-Vorpommerns erforderten von den Projektstandorten den Aufbau einer Kooperation mit einer Vielzahl von inner- und außerschulischen Institutionen und Partner/inne/n sowie eine aktive Öffentlichkeitsarbeit. Dabei verfolgten die Standorte vornehmlich folgende Ziele:

- Der neue Bildungsansatz sollte in der eigenen Schule als Teil des Schulprogramms bzw. -profils verankert werden.
- *Produktives Lernen* sollte in den umliegenden Schulen und im Kreis als neues Bildungsangebot bekannt gemacht werden.
- Betriebe und Institutionen sollten über das Bildungsangebot informiert werden, um ggf. Praxisplätze zur Verfügung zu stellen. In diesen Einrichtungen mussten Mentor/inn/en gewonnen und auf ihre Aufgaben vorbereitet werden.
- Die Agentur für Arbeit als Partnerin für die Entwicklung von Anschlussperspektiven musste über die Besonderheiten des Bildungsangebotes, auch bezüglich der Leistungsbewertung, informiert werden.
- Durch eine verstärkte Öffentlichkeitsarbeit sollte insgesamt die Akzeptanz des neuen Bildungsangebotes im Landkreis gesteigert werden.

Alle Projektstandorte berichteten über eine große Unterstützung ihrer Arbeit seitens der Schulleitungen, die das neue Bildungsangebot als wichtigen Beitrag zur Entwicklung des jeweiligen Schulprofils betrachteten. Im Allgemeinen gelang es den Pädagog/inn/en, ein gutes Verhältnis zum eigenen Kollegium aufrecht zu erhalten. Zum Teil führte die unabhängige und andere Arbeitweise in den Lerngruppen zu einer Distanz zu dem übrigen Lehrer/innen/kollegium. An einigen Standorten konnte eine gewisse Skepsis seitens des Kollegiums gegenüber dem *Produktiven Lernen* beobachtet werden. Dort bestand die Tendenz „schwierige Schüler/innen“ ins *Produktive Lernen* „abzuschieben“. Die Pädagog/inn/en wirkten dem entgegen, indem sie ihre Arbeit durch zahlreiche Gespräche im Kollegium transparent zu machen versuchten. Am Standort in Rostock erprobte das Kollegium im Rahmen einer Dienstberatung Arbeitsformen des *Produktiven Lernens*.

Die Zusammenarbeit mit den Vertreter/inne/n der Schulämter wurde von den Projektstandorten im Allgemeinen positiv eingeschätzt, wenn auch dort Skeptiker/innen hinsichtlich des *Produktiven Lernens* anzutreffen waren. Anfängliche Probleme, wie z. B. die Fahrtkostenübernahme für die Fahrten der Schüler/innen zum Praxisplatz, konnten im Laufe der Pilotphase in der Regel geklärt werden. Allerdings wurden weiterhin Schülerfahrten zu Praxisplätzen außerhalb des Landkreises nicht finanziert (s. oben). Insgesamt wurde die Kooperation mit den Schulträgern von den Pädagog/inn/en als positiv eingeschätzt, da sich alle Beteiligten um eine rasche Lösung der Probleme bemühten.

Die Kooperation mit dem Kultusministerium gestaltete sich durch die Mitwirkung von zwei Pädagog/inn/en des *Produktiven Lernens* und einer Schulleiterin als Vertreter/innen der sechs Standorte *Produktiven Lernens in Mecklenburg-Vorpommern* in der Arbeitsgruppe zur Entwicklung der Konzeption der Flexiblen Schulausgangsphase besonders positiv (vgl. Kap. 1.9). Dieses ist vor allem dem zuständigen Referatsleiter des Bildungsministeriums zu verdanken, der sich mit seinen Mitarbeiter/inne/n unablässig für die Entwicklung des Pilotprojekts einsetzte.

Es wurde bereits weiter oben beschrieben, dass sich die Zusammenarbeit mit den Praxisbetrieben und Mentor/inn/en sehr erfolgreich gestaltete. Die Mentor/inn/en äußerten sich zu der Kooperation mit den Pädagog/inn/en in einer vom *IPLE* durchgeführten Befragung übereinstimmend positiv (vgl. Kap. 4.3). Am Projektstandort in Ribnitz-Damgarten wurde auf Anregung der Pädagog/inn/en ein „Mentor/inn/enstammtisch“ eingerichtet, um die Zusammenarbeit zwischen Schule und Betrieben noch zu intensivieren.

Die Zusammenarbeit mit den umliegenden Schulen der Projektstandorte war hingegen nicht immer einfach. Es gab Schulen, die sich sehr offen für das Projekt zeigten und gut mit den Pädagog/inn/en kooperierten, indem sie die Pädagog/inn/en z. B. zu Präsentationen in den entsprechenden Klassen oder auf Elternabenden einluden oder Schüler/inne/n empfahlen, sich für das *Produktive Lernen* zu bewerben. Andere Schulen standen einer Kooperation kritisch gegenüber, einerseits weil sie das neue Bildungskonzept ablehnten, andererseits aber auch weil sie ihre Schüler/innen/zahlen halten wollten, um

Klassenzusammenlegungen und die damit verbundene geringere Zuweisung von Lehrerwochenstunden zu vermeiden.

Bei der Gestaltung der Öffentlichkeitsarbeit ging es den Pädagog/inn/en vorwiegend um zwei Aspekte: Einerseits sollten durch den gesteigerten Bekanntheitsgrad des *Produktiven Lernens* Schüler/innen für das Bildungsangebot interessiert werden, andererseits sollten neue Praxisbetriebe geworben werden. Dazu stellten die Pädagog-/inn/en, teilweise unterstützt von Teilnehmer/inne/n des Bildungsangebotes, *Produktives Lernen* in verschiedenen Gremien und Institutionen, z. B. den Bildungsausschüssen der Stadt bzw. des Landkreises, in Jugend- und Jugendhilfeeinrichtungen, bei Fördervereinen von Schulen oder auch auf Stadtteilfesten vor. Zudem wurden erfolgreich Kontakte zu regionalen Medien aufgebaut.

Der zweite Aspekt der außerschulischen Kooperation bezog sich auf die vielseitige und kompetente Unterstützung der Jugendlichen bei ihrem Weg in ein eigenständiges (Berufs-)Leben. Gezielt wurden in diesem Zusammenhang Kooperationspartner/innen wie beispielsweise die IHK und Unternehmerverbände gesucht.

Die Zusammenarbeit mit der Agentur für Arbeit und insbesondere mit den Berufsberater/inne/n gestaltete sich an den verschiedenen Standorten unterschiedlich. Hier bewirkten Unkenntnis über die Besonderheiten des *Produktiven Lernens* und der dort möglichen Schulabschlüsse sowie Schwierigkeiten bei der elektronischen Datenerfassung der Zeugnisse des *Produktiven Lernens*, dass Teilnehmer/innen teilweise als nicht ausbildungsfähig eingestuft bzw. nur in berufsvorbereitende Maßnahmen vermittelt wurden. Die gute Zusammenarbeit mit einer Berufsberaterin in Lübz führte jedoch dazu, dass bestehende Probleme analysiert wurden und gemeinsam mit dem Bildungsministerium und dem *IPLE* nach Lösungswegen gesucht wurde. Derzeit wird ein gemeinsamer Vorschlag zum Umgang mit den Zeugnissen des *Produktiven Lernens* von der Regionaldirektion Nord der Bundesagentur für Arbeit geprüft, der als Vorlage für die regionalen Agenturen in Mecklenburg-Vorpommern dienen soll. Insbesondere wegen der landesweiten Ausweitung *Produktiven Lernens in Mecklenburg-Vorpommern* sind hier einheitliche und nicht diskriminierende Regelungen besonders wichtig.

1.9 Arbeitsgruppe zur Entwicklung der Konzeption der Flexiblen Schulausgangsphase

Im Zusammenhang mit den sich bereits nach einjährigem Projektverlauf abzeichnenden Erfolgen der Pilotphase *Produktiven Lernens in Mecklenburg-Vorpommern* richtete das Bildungsministerium Ende 2006 eine Arbeitsgruppe zur Entwicklung der Konzeption einer Flexiblen Schulausgangsphase ein. Ziel war es, die Schulausgangsphase grundsätzlich so umzugestalten, dass jeder Schüler bzw. jede Schülerin der Sekundarstufe I, der bzw. die die Flexible Schulausgangsphase besucht, in zwei bis vier Schuljahren einen seinen bzw. ihren Fähigkeiten entsprechenden Schulabschluss erlangen kann.

An dieser Gruppe waren neben Vertreter/inne/n des zuständigen Referats des Bildungsministeriums Vertreter/innen der vier Schulämter sowie Schulleiter und Schulleiterinnen beteiligt, ferner zwei Pädagog/inn/en aus dem *Produktiven Lernen*, das Landesinstitut für Schule und Ausbildung Mecklenburg-Vorpommern und die Leitung des *IPLE*. Den Vorsitz führte der Leiter des zuständigen Referats des Bildungsministeriums, Herr Norbert Frank.

Die Arbeitsgruppe stimmte darin überein, dass die Ziele der Flexiblen Schulausgangsphase nur durch eine Individualisierung des Lernens zu erreichen sind. Zudem sollte in dieser Abschlussphase ein intensiver Bezug zur Arbeitswelt hergestellt werden. *Produktives Lernen* mit seinen methodischen und schulorganisatorischen Besonderheiten entspricht in besonderem Maße diesen Vorstellungen. Es sollte aber auch Raum für andere Konzepte einer inhaltlichen und zeitlichen Gestaltung des Lernens von Schüler/inne/n in der Flexiblen Schulausgangsphase geschaffen werden.

Das Kultusministerium entschied auf Grund der bereits erreichten Erfolge der Pilotphase (siehe vor allem Kapitel 4), das *Produktive Lernen* auf insgesamt 25 Standorte auszuweiten und darüber hinaus für die Weiterentwicklung und Ausgestaltung der Regionalen Schule in Mecklenburg-Vorpommern zu nutzen.

Zu den Aufgaben der Arbeitsgruppe gehörten deshalb auch die Vorbereitung der landesweiten Einführung von *Produktivem Lernen* ab Schuljahr 2008/09,

eine entsprechende Ausschreibung für die Regionalen Schulen sowie die Gesamtschulen des Landes und die Vorbereitung der Einrichtung der Bildungsangebote im Schuljahr 2007/08.

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

Der Pilotphase des *Produktiven Lernens in Mecklenburg-Vorpommern* lag die vom *IPLE* entworfene und mit dem Bildungsministerium abgestimmte *Rahmenkonzeption für Produktives Lernen in Mecklenburg-Vorpommern* zugrunde. In ihr sind die wesentlichen pädagogischen Ziele des *Produktiven Lernens* und ihre strukturellen, curricularen und methodischen Umsetzungen beschrieben.

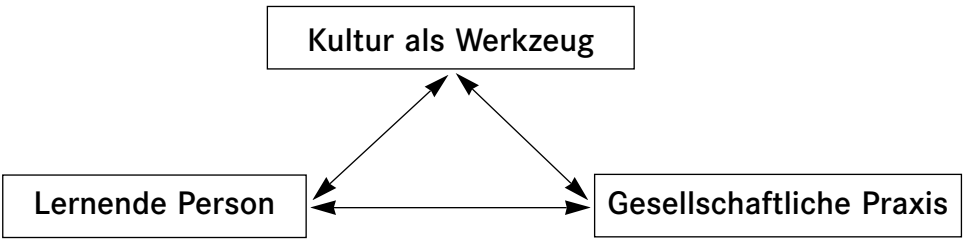
Produktives Lernen ermöglicht den Teilnehmer/inne/n einen neuen Zugang zu einer Bildung auf der Grundlage von Tätigkeitserfahrungen an selbstgewählten Praxislernorten in „gesellschaftlichen Ernstsituationen". Fachliches Wissen und Können wird in Beziehung zu individuellen Interessen und zu den konkreten Anforderungen des Tätigkeitsprozesses gesetzt. Dabei zielt der individuelle Lernprozess darauf, die Praxiserfahrungen zu verstehen und das eigene Handeln in Bezug auf weitere Praxislernorte und die individuelle Berufsfindung zu reflektieren. Die aus den Tätigkeiten entwickelten Themen gehen über den Rahmen der traditionellen Fächer hinaus.

Grundlage der pädagogischen Arbeit bildeten die 15 allgemeinen Bildungsziele des *Produktiven Lernens*, die sich auf drei Zielbereiche beziehen:

- Erschließung der eigenen Person für *Produktives Lernen*
- Erschließung der gesellschaftlichen Praxis für *Produktives Lernen*
- Erschließung von Kultur für *Produktives Lernen*

Die Bildungsziele stellen eine Verbindung zwischen den bildungstheoretischen Grundbegriffen des *Produktiven Lernens* dar, deren Beziehungen im *Lerndreieck des Produktiven Lernens* dargestellt werden:

Abbildung 2.1: *Lerndreieck des Produktiven Lernens*



Ziel dieses Teils der Evaluation ist es darzustellen, ob und wie durch die curriculare Umsetzung des Konzepts des *Produktiven Lernens* der Anspruch verwirklicht werden konnte, den Lernenden durch Tätigkeiten in gesellschaftlichen Ernstsituationen neue Bildungswege zu eröffnen und die genannten Bildungsziele zu verfolgen. Dabei sollen Aspekte des *Personbezugs* innerhalb der Curriculumentwicklung und der Realisierung der methodischen Verschränkung von *Lernen in der Praxis* und *Fachbezogenem Lernen* im Projektalltag näher betrachtet werden.

Anhand von zwei Fallbeispielen wird zunächst herausgearbeitet, wie Tätigkeitserfahrungen zum Ausgangspunkt von individuellen Bildungsentwicklungen werden und sich Verschränkungen zwischen dem *Lernen in der Praxis* und dem *Fachbezogenen Lernen* konkret gestalten können. Im Weiteren geht es darum, die Realisierung zentraler methodischer Elemente im Hinblick auf ihre Wirksamkeit bei der Unterstützung und Begleitung der individuellen Bildungsentwicklung der Teilnehmer/innen eingehender zu analysieren. Es werden Herausforderungen beschrieben, denen die Teilnehmer/innen bei der Gestaltung ihres Bildungsprozesses begegneten, und Konzepte und deren Realisierung dargestellt, mit denen die Pädagog/inn/en die Herausforderungen zu bewältigen suchten.

Grundlage dieser Analyse sind in erster Linie die Einschätzungen, Bewertungen und (selbst)kritischen Beurteilungen der Pädagog/inn/en, die diese in den Schuljahresevaluationen der Projektstandorte vorgenommen haben. Zum Teil werden auch Darstellungen aus Studienbriefantworten hinzugezogen. Sie ermöglichen an einzelnen Stellen erläuternde Ergänzungen zu dem Datenmaterial aus den Jahresevaluationen. Im darauf folgenden Kapitel werden diese Entwicklungen aus der Perspektive der Teilnehmer/innen dargestellt (vgl. Kapitel 3).

2.1 *Orientierungsphase*

Ein grundsätzlich verändertes Bildungsangebot erfordert eine Phase der Orientierung, in der sich die Teilnehmer/innen mit der neuen Form des Lernens auseinandersetzen, die an sie gestellten Anforderungen und ihre neue Rolle als Subjekt des Lernens erfahren und an deren Ende sie selbst, aber auch die

beteiligten Pädagog/inn/en, entscheiden sollen und können, ob diese Form des Lernens für sie geeignet ist .

Alle Standorte starteten deshalb mit einer sechswöchigen *Orientierungsphase* in den 8. und 9. Jahrgangsstufen, die im Wesentlichen vier Bereiche umfasste:

- Gruppenbildung in der neuen Lerngruppe
- Selbsterkundung der eigenen Interessen und Stärken
- Einführung in die Methoden des *Produktiven Lernens* sowie
- Vorbereitung auf das *Lernen in der Praxis*

In der Regel schloss die *Orientierungsphase* eine zweiwöchige Tätigkeit in einem selbstgewählten Praxisfeld ein, dem eine erste eigenständige Praxisplatzsuche voranging. Diese wurde durch das Erkunden von möglichen Praxislernorten, z. B. in Form einer Stadtrallye, unterstützt. Darüber hinaus hatten Teilnehmer/innen, die im zweiten Projektjahr neu ins *Produktive Lernen* einstiegen, Gelegenheit, sich mit Teilnehmer/inne/n aus der ersten Lerngruppe zu deren Erfahrungen auszutauschen. Teilweise wurden Praxisplätze gemeinsam aufgesucht. An einigen Standorten nahmen die Teilnehmer/innen an einem Bewerbungstraining teil.

Zur Vorbereitung des *Lernens in der Praxis* wurden außerdem pädagogische Projekte wie die Renovierung und Einrichtung der Projekträume durchgeführt. Dabei konnten die Jugendlichen wesentliche Merkmale des *Produktiven Lernens* im Prozess kennen lernen und an der Gestaltung der Lernwerkstatt teilhaben. So entdeckten die Teilnehmer/innen am Projektstandort in Lübz bei der Renovierung ihrer Projekträume, in welcher Weise aus der praktischen Tätigkeit heraus *Fachbezüge* zur Mathematik herstellbar sind und weiterentwickelt werden können:

> „Unser praktisches Vorhaben, die malermäßige Instandsetzung unserer Unterrichtsräume, war nun (...) die erste Entscheidung unserer Jugendlichen: Wo möchte ich tätig sein, welche Aufgaben möchte ich übernehmen. (...).
> Jeder Schüler wählte aus diesen Möglichkeiten aus. Zwei von ihnen bekundeten sofort ihr Interesse für die Planung unseres

> Renovierungsvorhabens. Hier bestimmten sie letztendlich keinesfalls allein, sondern befragten auch die Mitglieder ihrer Gruppe, z. B. als es um den Kauf der Abtönfarben ging.
> Bei der Berechnung des Materials stellten sie fest, welch wichtigen Stellenwert die Mathematik im täglichen Leben hat. Flächenberechnung als Grundlage für alle weiteren Arbeiten ist ihnen selten so bewusst geworden.“ (LBZ, Jahresevaluation 2006/07, S. 4)

Im Rahmen der Gruppenbildung und der Selbsterkundung entwickelten die Teilnehmer/innen Regeln für die Zusammenarbeit in ihrer Lerngruppe, führten Übungen zur Selbst- und Fremdeinschätzung durch oder präsentierten die eigenen Hobbys vor der Gruppe. Ein- bis mehrtätige Projektfahrten trugen des Weiteren zur Stärkung des Gruppengefühls bei.

Inhalt und Form der *Orientierungsphase* sollten es den Teilnehmer/inne/n ermöglichen, ein neues Verständnis ihrer Rolle im Lern- und Bildungsprozess zu entwickeln. In der Jahresevaluation des Standorts Lübz wird diese Zielstellung wie folgt dargestellt:

> „Ein Ziel unserer *Orientierungsphase* war es, dass unsere Schüler zu einem neuen Rollenverständnis gelangen sollten. Gewohnte Einstellungen und Haltungen sowie ihre eigenen Schulerfahrungen sollten überdacht werden. Durch intensive Einzel- und Gruppengespräche machten wir ihnen immer wieder ihre neuen Chancen klar. Wichtig war uns insbesondere dabei, dass die individuellen Lern- und Tätigkeitsinteressen einen großen Raum einnehmen, und die Teilnehmer selbst bestimmen, was sie lernen wollen, welche Möglichkeiten sie haben, dieses jedoch auch eine notwendige Selbständigkeit und Verantwortung voraussetzt.“ (ebenda)

Die Pädagog/inn/en aller Projektstandorte kamen übereinstimmend zu der Überzeugung, dass den Teilnehmer/inne/n durch die jeweils gewählten Inhalte und die Gestaltungen der *Orientierungsphase* eine Entscheidungsgrundlage gegeben wurde, auf der sie beurteilen konnten, ob *Produktives Lernen* für sie eine geeignete Bildungsform darstellt. Auch die Pädagog/inn/en konnten nach der

sechswöchigen gemeinsamen Arbeit einschätzen, ob die Bewerber/innen mit Erfolgsaussichten am *Produktiven Lernen* teilnehmen können.

Die Pädagog/inn/en des Standortes in Rostock fassten die Ergebnisse ihrer *Orientierungsphase* folgendermaßen zusammen:

> „Abschließend kann man sagen, dass unter Berücksichtigung der gegebenen Ausgangssituation die *Orientierungsphase* inhaltlich folgerichtig aufgebaut war. Die gewählten Methoden und Aktivitäten waren geeignet, die gewünschten Ziele zu erreichen. Wir sind uns sicher, dass die Schüler ausreichend Gelegenheit hatten, das *PL*[1] kennen zu lernen und zu prüfen, ob das *Produktive Lernen* den Weg bietet, der es ihnen ermöglicht, sich erfolgreich weiter zu entwickeln. Zugleich war die *Orientierungsphase* für uns eine wichtige Hilfe, die Einsichten zu erlangen, bezüglich jedes Einzelnen eine begründete Entscheidung zu treffen.“ (HRO, Jahresevaluation 2006/07, S. 4)

Diese Einschätzung wird auch durch die Teilnehmerstatistik unterstützt. Die Zahlen zeigen den Erfolg der *Orientierungsphase*: Im Schuljahr 2006/07 wurden 104 Schüler/innen in die *Orientierungsphase* der 8. Jahrgangsstufe aufgenommen, sieben Schüler/innen entschieden sich am Ende der *Orientierungsphase*, nicht zum *Produktiven Lernen* zu wechseln. Zum Teil waren es organisatorische Bedingungen, wie z. B. lange Anfahrtswege zur Schule, die die Schüler/innen davon abhielten, sich für das *Produktive Lernen* zu entscheiden. Im weiteren Verlauf des Schuljahres verließen nur noch fünf Schüler/innen der 8. Jahrgangsstufe das *Produktive Lernen*. Die Gründe hierfür waren unterschiedlich. So musste eine Schülerin wegen eines Wohnortswechsels ausscheiden, andere Gründe waren wiederholtes unentschuldigtes Fehlen am Praxisplatz oder mehrfacher Diebstahl an verschiedenen Praxisplätzen.

In den Lerngruppen, die sich bereits im zweiten Jahr ihres *Produktiven Lernens* befanden, wurden zu Beginn des neuen Schuljahres in der Regel zweiwöchige *Orientierungsphasen* durchgeführt. Dabei standen folgende Aspekte im Mittelpunkt der gemeinsamen Arbeit:

---

[1] viele Standorte benutzen das Kürzel „*PL*“ für *Produktives Lernen*

- Die Evaluation sowohl der individuellen als auch der Gruppenentwicklung im ersten Jahr des *Produktiven Lernens*: An den Standorten wurden die Gruppenregeln überprüft und persönliche Ziele bezüglich der zu wählenden Praxisplätze, der zu erreichenden Schulabschlüsse und der zu entwickelnden Anschlussperspektiven formuliert.

- Vertiefung des Verständnisses des *Produktiven Lernens*: Die Gruppen führten u. a. Übungen zur Steigerung der Selbstständigkeit und Methodenkompetenzen sowie zum Kommunikations- und Sozialverhalten durch.

- Berufsorientierung: Diese schloss z. B. die Teilnahme an einem einwöchigen Kurs eines Jugendausbildungswerks im Rahmen einer Gruppenfahrt oder an Bewerbertrainings verschiedener Anbieter, z. B. der DAK, ein. Es fanden Besuche bei der „Job-Factory“ oder beim BIZ statt.

Alle Standorte nutzten die Gelegenheit, lerngruppenübergreifende Projekte durchzuführen, um den Austausch unter den Gruppen und die Entwicklung der Projektgruppe als Teil der Schule zu fördern. Dazu dienten sportliche Veranstaltungen und Wettkämpfe zwischen den Lerngruppen oder die Teilnahme an der Projektwoche der Schule.

2.2 *Lernen in der Praxis*

Die Teilnehmer/innen entscheiden sich jedes Trimester für einen Praxislernort ihrer Wahl. Dies kann ein Betrieb sein, es können aber auch kulturelle, soziale, politische usw. Einrichtungen gewählt werden. Im Vordergrund der Tätigkeit an den jeweiligen Praxisplätzen steht zunächst die Teilhabe an gesellschaftlichen Ernstsituationen. Erst auf dieser Basis entwickeln die Schüler/innen mit den Pädagog/inn/en und den Praxismentor/inn/en einen Lern- und Bildungsprozess, in dem die Jugendlichen ihre Erfahrungen zu verstehen und ihr Handeln zu qualifizieren suchen. Damit sie den Praxisplatz für ihre Bildungsentwicklung nutzen können, müssen sie

- die Tätigkeiten und deren Bedingungen wahrnehmen,
- persönlich interessierende Fragen in Bezug auf Tätigkeits- und Praxissituationen entwickeln,
- „kulturelle Werkzeuge“ zur weiteren Erschließung ihrer individuellen Fragestellungen und Themen finden und diese *personbezogen* und sachgerecht bearbeiten,
- ihre Lernprozesse und Lernergebnisse anschaulich und verständlich darstellen und präsentieren,
- die ursprünglichen Erwartungen mit den tatsächlichen Erfahrungen vergleichen und
- aus ihrer Reflexion Schlussfolgerungen für weitere Tätigkeiten und den weiteren Bildungsprozess ziehen (vgl. Bildungsziele des *Produktiven Lernens*).

Diese Differenzierung von Aspekten, die beim *Lernen in der Praxis* relevant werden, zeigt, dass es sich um einen sehr anspruchsvollen Bildungsprozess handelt, der durch die Methodik des *Produktiven Lernens*, die *Individuelle Bildungsberatung*, *Individuelles Lernen* und Gruppenlernen in der Lernwerkstatt und in der *Kommunikationsgruppe*, aber auch durch internationales Lernen unterstützt und begleitet wird.

An zwei Fallbeispielen an sehr unterschiedlichen Praxislernorten soll zunächst dargestellt und veranschaulicht werden, in welcher Weise zwei Teilnehmerinnen die Möglichkeiten des *Lernens in der Praxis* genutzt und Tätigkeitserfahrungen zum Ausgangspunkt ihrer Bildungsentwicklung gemacht haben.

Produktives Lernen an einem Praxislernort in der Altenpflege

Miriam[2] war eine Schülerin der Lerngruppe der 9. Jahrgangsstufe am Projektstandort in Greifswald. Von der sie beratenden Pädagogin wurde sie als aufgeschlossenes, kontaktfreudiges und sozial eingestelltes Mädchen beschrieben. Sie hatte sich als einen ihrer ersten Praxisplätze ein Schülerfreizeitheim

[2] Name geändert – d. Verf.

gewählt, das von Grundschulkindern besucht wurde. Ihren dortigen Tätigkeiten war sie mit großem Interesse nachgegangen. Einen weiteren Praxisplatz hatte sie sich im Einzelhandel gesucht. Diesen Platz und die Tätigkeiten, die sie dort auszuführen hatte, wurden von ihr als wenig anregend empfunden. Auf Anraten der beratenden Pädagogin suchte sie nach weiteren Möglichkeiten, im sozialen Bereich tätig zu werden, und entschied sich schließlich für einen Praxisplatz bei einem Altenpflegedienst in einem Heim für Betreutes Wohnen.

Miriam erkundete zunächst ihren Praxisplatz aufmerksam. Ihr fiel auf, dass in dem Pflegeheim Menschen mit unterschiedlich starkem Pflegebedarf lebten und „wie unterschiedlich die Kommunikation zwischen Pflegepersonal und den Bewohnern erfolgte“ (HGW, Jahresevaluation 2006/07, S. 12). Sie begegnete Senioren, die sehr selbstständig ihren Alltag organisierten, aber auch Personen, die stark auf fremde Hilfe angewiesen waren. Im darauf folgenden Beratungsgespräch berichtete sie von ihren Beobachtungen und ein genauerer Erkundungsauftrag wurde gemeinsam erarbeitet:

> „Die Ausgangsfrage war: Welche Möglichkeiten der Kommunikation gibt es im Pflegealltag? Diese konkrete Formulierung hatte die Teilnehmerin gemeinsam mit der beratenden Pädagogin erstellt. Miriam hatte im Vorfeld mit eigenen, etwas anderen Worten, diese Aufgabe für sich als spannend empfunden.“ (ebenda, S. 13)

> „Schnell merkte Miriam im täglichen Umgang mit den Pflegebedürftigen, dass unterschiedliche Situationen unterschiedliches Reagieren erfordern und das Feld der Kommunikation sehr weit ist. So haben wir in den wöchentlichen Beratungsgesprächen die Aufgaben konkretisiert und verschiedene Bereiche untersucht. Es entstanden u. a. folgende Frage- und Aufgabestellungen:
>
> - Was versteht man unter verbaler und nonverbaler Kommunikation? Finde dafür Beispiele an deinem Praxisplatz!
> - Welche Fachbegriffe treten häufig im Pflegealltag auf?
> - Erkläre, wie die Pflege dokumentiert wird!
> - Fertige einen Wochenbericht über deine Tätigkeiten an!

> Das Bearbeiten dieser Aufgaben bereitete Miriam meist viel Freude, auch wenn es recht umfangreich war. Sie merkte, welche große Bedeutung die Sprache in diesem Beruf hat, wie sie sich auf den Wortschatz der alten Menschen einstellen muss und z. B. Begriffe aus der Jugendsprache nicht verstanden wurden.
> In einem Vortrag in der *Kommunikationsgruppe* hat Miriam ihre Erfahrungen anschaulich geschildert.“ (ebenda, S. 12)

Die Evaluation ihres Bildungsprozesses erfolgte in der *Individuellen Bildungsberatung*, aber auch durch einen Austausch mit einer anderen Teilnehmerin, die gleichfalls an einem Praxisplatz in der Altenpflege tätig war. So konnten sich beide über ihre Erfahrungen und Einschätzungen über ihre Tätigkeiten im Pflegedienst bzw. Altersheim verständigen und diese reflektieren.

Die beratende Pädagogin fasste den Bildungsprozess von Miriam und die Bedeutung der begleitenden Beratung folgendermaßen zusammen:

> „Methodisch hat sich die *Individuelle Bildungsberatung* vor allem bei der Entwicklung von Fragestellungen bewährt. Hier ist genug Zeit, um auf Stärken und Schwächen des Teilnehmers einzugehen. (...)
> Im Verlauf der Bearbeitung der Fragestellung war zu beobachten, dass die Teilnehmerin zunehmend bewusster die Sprache einsetzte und auf die verschiedenen Situationen immer besser sprachlich agieren und reagieren konnte. Fachliche Bezüge wurden durch die Pflegedokumentation und das Erstellen von Tätigkeitsberichten hergestellt. Weitere Bezüge stellten sich bei der Kommunikation in der Familie, im Freundeskreis und in der Lerngruppe dar. Miriam erfuhr, wie wichtig die Sprache im Umgang der Menschen miteinander ist.“ (ebenda, S. 13f)

Neben ihren Untersuchungen zur Kommunikation und Sprache, die einen starken *Fachbezug* zu *Deutsch im Produktiven Lernen* aufweisen, erkundete Miriam strukturelle und organisatorische Bedingungen der Altenpflege und stellte damit Bezüge zu gesellschaftlichen Fragen und Themen her. Sie recherchierte die abrechenbare Zeit für bestimmte Pflegeleistungen und stellte diese der

Notwendigkeit und dem Bedürfnis nach menschlicher Ansprache gegenüber. Sie berechnete Kosten der Pflege und der Unterbringung im Betreuten Wohnen. Dazu ermittelte sie auch die Größe der Seniorenwohnungen. Sie setzte die Kosten mit den durchschnittlichen Einkommen der Senior/inn/en in Beziehung. Vergleichend reflektierten die beiden Teilnehmerinnen, die ihren Praxislernort in Senioreneinrichtungen hatten, die anfallenden Betreuungskosten, die in beiden Tätigkeitsfeldern – Altenpflegedienst und Altenheim – anfallen, und diskutierten die Unterschiede.

Produktives Lernen an einem Praxislernort in der Landwirtschaft

Dorit[3] ist eine Teilnehmerin am *Produktiven Lernen* am Projektstandort in Lübz. Von der sie beratenden Pädagogin wird Dorit als eine aufgeschlossene, neugierige Teilnehmerin beschrieben, die vor ihrem Eintritt in das *Produktive Lernen* in der Regelschule große Konflikte hatte. Sie empfand das Lernen dort oft als beziehungs- und für sich bedeutungslos, wurde auffällig und suchte die Konfrontation mit den Lehrer/inne/n. Im *Produktiven Lernen* zeigte sie sich von Anfang an aufgeschlossen, neugierig und einsatzbereit.

Dorit hatte sich bereits einen Praxisplatz in einem Baumarkt gesucht und wurde von den dortigen Praxismentor/inn/en als offene, interessierte Schülerin beschrieben, die „Arbeit sieht und nicht darauf gestoßen werden muss“. Die beratende Pädagogin berichtete, dass sie durch ihre Tätigkeit auf vielfältige Fragen stieß.

Ihren zweiten Praxisplatz hatte sich die Schülerin in einem Frisörgeschäft gesucht. Dort empfand sie die Tätigkeiten zwar als spannend und anregend; das Arbeitsklima, das unter den Kolleg/inn/en herrschte, erlebte sie jedoch als sehr belastend, so dass sie sich frühzeitig einen dritten Praxisplatz suchte. An diesem konnte sie ihren Interessen wesentlich besser nachgehen. Da ihre Familie selbst einen kleineren Bauernhof betreibt und ihre Eltern in der Landwirtschaft tätig sind, wollte auch sie in diesem Bereich tätig werden. Ihre

[3] Name geändert – d. Verf.

Mitschüler/innen standen Praxisplätzen in der Landwirtschaft wegen der dortigen Arbeitszeiten und der im Stall auszuführenden „schmutzigen“ Tätigkeiten ablehnend gegenüber und konfrontierten Dorit mit dieser Haltung in der *Kommunikationsgruppe*. Dorit überlegte sich deshalb schon vor Aufnahme ihrer Tätigkeit sehr genau, welchen Erkundungsfragen sie an ihrem Praxisplatz nachgehen könnte, um ihren Mitschüler/innen ein differenzierteres Bild von landwirtschaftlichen Tätigkeiten und der Bedeutung der Landwirtschaft insgesamt zu vermitteln. Die beratende Pädagogin beschreibt ihre Vorüberlegungen folgendermaßen:

> „Dorit war vom ersten Tag an bestrebt, sich ihren *Individuellen Lernplan* zu erstellen. Viele Fragen, die sie sich schon im Vorfeld ihrer Praxistätigkeit notierte, waren der Ausgang ihrer Überlegungen, mit welchen Erkundungsaufgaben beschäftige ich mich ausführlicher, um diese dann interessant und inhaltsreich meinen Mitschülern zu präsentieren. Beide Bereiche der Landwirtschaft sollten eine Rolle spielen (Pflanzenproduktion, Tierproduktion) und besonders wichtig war für sie, die Bedeutung der Landwirtschaft insgesamt für unser Leben.
> Für ihren Einstieg wählte sie die Frage: ’Was wäre, wenn es in Deutschland keine Landwirte mehr gäbe?’“ (LBZ, Jahresevaluation 2006/07, S. 6)

Die Teilnehmerin stellte dabei aus ihrer Sicht die Bedeutung der Landwirtschaft für die Versorgung der Bevölkerung dar, ging aber auch auf ökologische und landschaftspflegerische Aspekte der Landwirtschaft ein.

> „Ausgehend von diesen Gedanken notierte die Schülerin dann in clusterähnlicher Form, welche Fragen und Erkundungen sie in Angriff nehmen wollte.“ (ebenda)

Als Dorit ihre Tätigkeiten in dem landwirtschaftlichen Betrieb aufnahm, wurde klar, dass sie während ihrer Zeit an diesem Praxisplatz die Geburt eines Kalbes miterleben würde. Dieses bevorstehende Ereignis beschäftige Dorit sehr und

war Ausgangspunkt ihres weiteren Lern- und Bildungsprozesses. Die beratende Pädagogin führte weiter aus:

> „Sie begann nun zu klären, was alles bei der Kälberhaltung wichtig ist und zu welchen Erkrankungen es kommen kann, wenn bestimmte Vorkehrungen hier nicht eingehalten werden. Krankheiten und Auswirkungen wurden schematisch dargestellt und führten am Ende zur Frage: ‚Was ist BSE?'" (ebenda)

An diesem Fallbeispiel war besonders interessant zu beobachten, wie die Teilnehmerin, ausgehend von Tätigkeitssituationen, immer wieder auf neue und weitergehende Fragen stieß. Die Beschäftigung mit den Fragen führte zu tiefergehenden Aufgaben. Vor diesem Hintergrund erwarb Dorit ein immer umfassenderes Verständnis für ihre Tätigkeit und konnte diese dadurch bewusster und mit zunehmender Selbstständigkeit ausführen. Die Pädagogin beschrieb, dass Dorit stets mit vielen Interessen und Ideen in die Beratung gekommen sei, ständig hätten Fragen nach dem „Warum?", „Wieso?" oder „Weshalb?" im Mittelpunkt gestanden. Der Schwerpunkt der Bildungsberatung lag daher vor allem darin, eine gemeinsame Systematik für die Beschäftigung mit den Fragen zu erarbeiten. Dorit benutzte für ihre Recherchen neben Informationen aus dem Internet vorwiegend Bücher zu landwirtschaftlichen Themen aus der Lernwerkstatt. Dort, wo ihr die Informationen nicht ausreichten, suchte sie sich für ihre Arbeit Bücher aus der örtlichen Bibliothek.

Besonders bewegend war für Dorit dann die Geburt des Kalbes. Dieses Erlebnis führte erneut zu einer Vielzahl von Fragen und Themen, die die Pädagogin wie folgt beschrieb:

> „In sehr ausführlicher und äußerst anschaulicher Art und Weise zeigte und erläuterte sie die Geburt eines Kalbes, welches für Dorit ein spezielles Highlight an ihrem Praxislernort darstellte. Da die Kalbung einer Kuh Voraussetzung ist, um Milch zu geben, war für die Teilnehmerin interessant herauszufinden, wie viel Milch eine Kuh ungefähr zehn Monate lang liefert. (Grund für diesen Zeitraum: nach der Geburt eines Kälbchens wird eine Kuh ungefähr 10 Monate

> gemolken.) Ausgehend von dieser Rechnung war sie nun neugierig, welche Milchleistung von den 125 Milchkühen des Betriebes in den letzten Jahren erbracht wurde.
>
> Erstaunlich war immer wieder mitzuerleben, wie es der Teilnehmerin gelang, die Vielfalt ihrer Fragen am Praxislernort abzuleiten bzw. miteinander zu verknüpfen. Die Zusammensetzung der Milch war Anlass für eine weitere mathematische Berechnung und Darstellung.
>
> Die Frage der Milchleistung einer Kuh führte dann zu einer ihrer letzten Erkundungsaufgaben, eine sehr durchdachte und wiederum schematisch gut dargestellte Bearbeitung. Interessant für sie war der Futteranbau durch den Landwirt auf dem eigenem Bauernhof und die Zusammensetzung des Kälberfutters, welches er vom Großhandel bezieht.“ (ebenda, S.7)

Für die Bearbeitung des Vergleichs der Milchleistungen der Kühe unter unterschiedlichen Haltungs- und Futterbedingungen nutzte die Schülerin Informationen, die sie von einem Mitschüler erhalten hatte, der bereits in einem Landwirtschaftsbetrieb tätig geworden war. Sie verglich Statistiken aus landwirtschaftlichen Fachzeitschriften mit den in ihrem Betrieb erzielten Milchleistungen. Dazu musste sie ihren Praxismentor befragen.

Die Pädagogin fasste die Bedingungen, die zu Fragestellungen an diesem Praxisplatz führten, zusammen: Besonders wichtig war als Ausgangspunkt das persönliche Interesse der Schülerin an den am Praxisplatz auszuführenden Tätigkeiten und ihre Fähigkeit, neugierig ihre Umgebung zu hinterfragen. Sie war bereit, Gespräche mit den Praxismentor/inn/en aber auch mit Mitschüler/inne/n zu führen und suchte sich an verschiedenen Orten selbsttätig Informationen. Die Vielfalt der von Dorit zu Rate gezogenen Informationsquellen ist beachtenswert. Die *Individuelle Bildungsberatung* diente vor allem der Strukturierung und dem Zeitmanagement bei der Bearbeitung der Fragen. Die beratende Pädagogin fasste abschließend zusammen:

> „Einige Vorhaben konnten am Ende nicht verwirklicht werden, da die Breite und Tiefgründigkeit der Aufgabenbewältigung schon weit

über der ‚normalen Arbeitszeit' lagen. Die Schülerin ist voller Ideen und möchte unendlich viel erkunden, was zeitlich aber teilweise unmöglich ist. Sie nutzte viel Freizeit, weil sie einfach begeistert von dieser Art ‚Lernen' ist." (ebenda)

Aus den beiden hier dargestellten Bildungsprozessen lassen sich Bedingungen für erfolgreiches *Produktives Lernen* ableiten. Diese liegen auf drei verschiedenen Ebenen:

- In beiden Fallbeispielen lag seitens der Teilnehmerinnen ein intensives persönliches Interesse an den auszuführenden Tätigkeiten vor. Sie waren bereit, den Praxisplatz durch aufmerksame und neugierige Beobachtung zu erkunden. Die Teilnehmerinnen hatten den Wunsch, an den Tätigkeiten und Arbeitsabläufen teilzuhaben, sie wollten sie verstehen und schließlich auch besser ausführen können.

- Der Bildungsprozess brauchte aber auch die Unterstützung und Begleitung durch die Pädagog/inn/en. In der *Individuellen Bildungsberatung* hatten die Teilnehmerinnen die Möglichkeit ihre Praxiserfahrungen zu reflektieren. Dies führte zu genaueren Beobachtungen und Erkundungen der Praxis. Themen und Fragen für die weitere Bearbeitung konnten differenziert und zielgerichtet formuliert und das Zeitmanagement konnte abgestimmt werden. Die Teilnehmerinnen konnten Rat bei der Erschließung ihrer Fragen einholen, *Fachbezüge* wurden hergestellt. Somit wurden wichtige Voraussetzungen zur erfolgreichen Erarbeitung der Aufgaben geschaffen.

- Bedeutsam für den Erfolg war auch die Qualität der jeweiligen Praxisplätze. Sie ermöglichten den Teilnehmerinnen vielfältige Erfahrungen. In den beschriebenen Fallbeispielen handelte es sich um Betriebe, in denen sich die Jugendlichen in das Team eingliedern und als „Mitarbeiterinnen" fühlen konnten. Sie wurden in die alltäglichen Betriebsabläufe integriert. Wichtig war, dass ihnen engagierte Praxismentor/inn/en zu Seite standen, die auch gut mit den Pädagog/inn/en zusammenarbeiteten.

Nicht jeder Praxisplatz bietet die Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen. Die von *IPLE* entwickelten Qualitätsmerkmale für Praxisplätze stimmen in allen wesentlichen Aspekten mit den oben beschriebenen Bedingungen überein und wurden von den Pädagog/inn/en in ihren Jahresevaluationen bestätigt. Als ungünstig haben sich oft größere Betriebe erwiesen, in denen Arbeitsprozesse sehr unübersichtlich sind. Die den Teilnehmer/inne/n ermöglichten Tätigkeiten gehen hier selten über Routinebeschäftigungen hinaus. Die Mentor/inn/en sind dort meist so in die betrieblichen Abläufe eingebunden, dass sie die Teilnehmer/innen nicht genügend unterstützen können und es herrscht ein unpersönliches Arbeitsklima.

Die Standorte haben deshalb Praxisplatzkarteien entwickelt. Am Standort in Ribnitz-Damgarten wurde z. B. von den Pädagog/inn/en gemeinsam mit den Teilnehmer/inne/n eine solche Datei erstellt, in der neben einer konkreten Beschreibung des Praxislernortes, auch mögliche Tätigkeitserfahrungen aufgeführt sind. Zusätzlich wurde eine Einschätzung zur Mentor/inn/entätigkeit abgegeben, so dass andere oder auch zukünftige Teilnehmer/innen eine Orientierung für ihre Praxisplatzwahl erhalten.

Die Pädagog/inn/en des Standortes in Bad Doberan hoben in diesem Zusammenhang jedoch hervor, dass die Bildungswirksamkeit eines Praxisplatzes nicht generell eingeschätzt werden kann. Sie betonten, dass die Bewertung eines Praxisplatzes auch von den Voraussetzungen und Bildungsbedürfnissen des bzw. der jeweiligen Jugendlichen abhängt. Die Pädagog/inn/en stellten deshalb fest,

> „dass gleiche äußere Bedingungen natürlich zu sehr verschiedener individueller Entwicklung führen. Aus unserer Sicht gibt es die fördernden oder hindernden Bedingungen nicht. Ergebnisse sind vom Wechselspiel äußerer und innerer Bedingungen abhängig, wobei der Schwerpunkt unserer Meinung nach bei den inneren Bedingungen (der Teilnehmer/innen – d. Verf.) liegt. Von ihnen ist sowohl die Wahl als auch die Steuerung als auch die Reflexion der äußeren Bedingungen abhängig.“ (DBR, Jahresevaluation 2006/07, S. 10)

Nicht allen Teilnehmer/inne/n gelang es, ihren Bildungsprozess so selbstständig und erfolgreich zu gestalten wie den beiden Schülerinnen in den geschilderten Fallbeispielen. In den Jahresevaluationen gingen die Pädagog/inn/en deshalb auch ausführlich auf Barrieren ein und entwickelten methodische Konzepte, mit denen sie versuchten, die Teilnehmer/innen in ihren individuellen Lern- und Bildungsprozessen erfolgreicher zu unterstützen und zu begleiten. Im Folgenden wird auf diese pädagogische Unterstützungsaktivität unter Bezug auf verschiedene Entwicklungsschwerpunkte näher eingegangen.

Praxisplatzsuche und die Entwicklung von Fragestellungen

Die Fähigkeit, einen Praxisplatz nach den eigenen Interessen zu suchen, und die Fähigkeit, persönlich interessierende Fragestellungen am Praxisplatz zu entwickeln, hängen eng zusammen. Übereinstimmend stellten die Pädagog/inn/en fest, dass die Teilnehmer/innen mit der zunehmenden Dauer ihres *Produktiven Lernens* sicherer bei der Wahl ihres Praxisplatzes wurden. Sie wussten genauer, wo ihre Interessen lagen und was sie vom Praxisplatz erwarteten. Die Wahl der Praxisplätze erfolgte personbezogener. So berichten die Pädagog/inn/en des Standortes in Bad Doberan:

> „Nachdem im ersten Jahr des *PL* die Jugendlichen ihren Praxisplatz häufig nach der Lage, den Arbeitszeiten oder aufgrund von Beziehungen gewählt hatten, war im zweiten Jahr eine bewusste Herangehensweise an die Wahl des Praxislernortes zu verzeichnen. Die Schüler hinterfragten ihre Interessen und gingen gezielter auf die Suche.“ (DBR, Jahresevaluation 2006/07, S. 18)

Die Fähigkeit der Teilnehmer/innen, die Bedeutung des Praxisplatzes für ihre persönliche Bildungsentwicklung einzuschätzen, führte an einigen Standorten dazu, dass sich Schüler/innen vorzeitig einen neuen Praxisplatz suchten, wenn der Praxisplatz nicht ihren Bildungsbedürfnissen entsprach. So schrieben die Pädagog/inn/en des Standortes in Ribnitz-Damgarten:

> „Bei einem Teilnehmer stellte sich am Anfang des Trimesters heraus, dass er an diesem Praxisplatz unterfordert ist und er für sich

> persönlich nicht genügend dazu lernt. Schnell suchte er sich einen neuen Praxislernort, an dem er nach seinen persönlichen Interessen lernen und arbeiten konnte.“ (RDG, Jahresevaluation 2006/07, S. 22)

Allgemein wurde von den Pädagog/inn/en während des *Produktiven Lernens* eine Zunahme der Selbst- und Sozialkompetenzen und damit verbunden der Handlungskompetenzen beobachtet. Die Pädagog/inn/en vom Standort in Greifswald fassten diese Beobachtung stellvertretend folgendermaßen zusammen:

> „Alle Teilnehmer/innen haben die Zeit im *Produktiven Lernen* genutzt, um die Kompetenzen, die für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben, die Gestaltung eines sinnerfüllten Lebens und das Meistern der Anforderungen im Beruf notwendig sind, zu vervollkommnen. Besonders bemerkenswert erscheinen uns (...) die Fortschritte in der Entwicklung der Selbst- und Sozialkompetenz.
> Zu Beginn des *Produktiven Lernens* konnten die Jugendlichen in erster Linie ihre Schwächen benennen. Im Verlauf der einzelnen Trimester lernten sie es, sich besser einzuschätzen und können nun auch eigene Stärken erkennen und für sich nutzen. Viele sind kritikfähiger geworden. Selbstvertrauen und Selbstständigkeit haben sich weiter entwickelt.
> Stolz waren unsere Teilnehmer/innen, wenn ihnen Vertrauen entgegen gebracht wurde und sie eigenständig und - verantwortlich Aufgaben erfüllen konnten, zum Beispiel bei der Betreuung pflegebedürftiger Personen, in Kindertagesstätten und in Handwerksbetrieben.“ (HGW, Jahresevaluation 2006/07, S. 27)

Diese Entwicklung führte dazu, dass die Teilnehmer/innen ihre jeweiligen Praxisplätze zunehmend wissbegieriger und neugieriger erkundeten. Sie gingen vermehrt Tätigkeiten nach, die sie ansprachen und anregten. Umgekehrt wurde ihnen auch mehr Verantwortung übertragen. Dies führte dazu, dass sich ihre Fähigkeiten steigerten, aus den Tätigkeitssituationen Fragen abzuleiten, die sie persönlich interessierten. Dieser Prozess bedurfte der begleitenden Unterstützung und Beratung durch die Pädagog/inn/en, die für diesen Prozess ein umfangreiches methodisches Werkzeug entwickelten.

Die Pädagog/inn/en wiesen der *Individuellen Bildungsberatung* eine zentrale Bedeutung in der Begleitung und Entwicklung der Bildungsprozesse zu. Der Teilnehmer bzw. die Teilnehmerin hatte Gelegenheit, seine bzw. ihre Eindrücke und Erfahrungen am Praxisplatz mitzuteilen und „in Frage“ zu stellen, Erkundungsaufträge konnten zielgerichtet formuliert, Zusammenhänge entwickelt und dargestellt werden. Die ersten Beratungsgespräche fanden am Praxisplatz selbst statt, so dass die Praxismentor/inn/en einbezogen werden konnten. Gemeinsame Rundgänge durch den Betrieb wurden organisiert. Es bot sich auch immer wieder die Gelegenheit, die persönlichen Bildungsinteressen zu hinterfragen. Gerade wenn der Teilnehmer bzw. die Teilnehmerin sich sehr schwer in der eigenständigen Entwicklung von Fragestellungen tat, stand die Frage „Warum hast Du dir diesen Praxisplatz gesucht?“ im Mittelpunkt. Die Pädagog/inn/en aus Bad Doberan fassten den Stellenwert der ersten Beratungsgespräche folgendermaßen zusammen:

> „Die Fähigkeit, ihre Umgebung fragend zu betrachten, ist bei den Schülern sehr unterschiedlich ausgeprägt. Oftmals benötigen sie Anregungen aus Gesprächen, den Zuspruch, sich auch mit den Mentoren zu unterhalten, und die Aufforderung, sich nach einem Beratungsgespräch noch einmal genau zu überlegen, was sie wirklich interessiert. (...)
> Um Fragestellungen zu entwickeln, haben sich Rundgänge durch den Betrieb, Erkundungsaufgaben und Mind-Maps bewährt, woran sich Gespräche anschließen.“ (DBR, Jahresevaluation 2006/07, S. 4f)

Nach Einschätzung der Pädagog/inn/en bewährten sich auch Berichte verschiedener Art über die Tätigkeitserfahrungen. Dabei waren solche Formen besonders erfolgreich, in denen neben der Beschreibung von Tätigkeiten, ihren Zielen und der Darstellung von tätigkeitsrelevanten Materialien, Maschinen und Geräten, auch Raum für persönliche Eindrücke gegeben wurde. So regten die Pädagog/inn/en des Standortes in Bad Doberan an, in tabellarischer Form neben den formalen Merkmalen der Tätigkeit sich auch über die Fragen „Was war für mich unverständlich oder eigenartig?“ und „ Welchen Nutzen hatte die Tätigkeit für mich?“ zu äußern. Am Standort in Ribnitz-Damgarten führten die Teilnehmer/innen Tagebücher, in denen auch Beobachtungen und persönliche Erfah-

rungen festgehalten werden konnten. Die Pädagog/inn/en stellten fest, dass sich gerade aus den persönlichen Einschätzungen der Tätigkeiten eigene Fragestellungen ableiten ließen.

Teilnehmer/inne/n, die aufgrund ihrer bisherigen Schulbiographie Schwierigkeiten bei schriftlichen Darstellungen hatten, kamen alternative Dokumentationsformen entgegen. Hier bewährten sich Fotos oder Videoaufzeichnungen. Die Pädagog/inn/en des Standortes in Ribnitz-Damgarten fassten dies wie folgt zusammen:

> „Sehr positive Erfahrungen bei der Erschließung des Praxislernortes für das persönliche und selbständige Lernen haben wir bei der Erstellung von digitalen Fotodokumentationen über den Praxisplatz durch den Teilnehmer gemacht. Anhand der Bilder konnten die Teilnehmer/innen anschaulich Tätigkeiten, Werkzeuge, Beobachtungen aber auch selbst gesammelte Erfahrungen dokumentieren." (RDG, Jahresevaluation 2006/07, S. 24)

Auch die *Kommunikationsgruppe* wurde zur Entwicklung eigenständiger Fragestellungen genutzt. An vielen Orten tauschten sich die Teilnehmer/innen in Kleingruppen oder als Paare über ihre Tätigkeiten und Erfahrungen aus. Interessierte Nachfragen von Mitschüler/inne/n führten so zu neuen Beobachtungs- und Erkundungsaufträgen und -aufgaben. Die Pädagog/inn/en des Standortes in Rostock stellten fest:

> „Hierbei ging es darum, dass die Teilnehmer die Gegebenheiten an ihrem Praxislernort beschrieben und die Zuhörer sie interessierende Fragestellungen entwickelten. Der Berichtende wurde so auf mögliche Sachverhalte aufmerksam gemacht, die ihm bis dahin verborgen waren. Die Gruppenmitglieder hatten die Möglichkeit, an ihrem Praxislernort Antworten zu suchen und zu finden sowie gegebenenfalls die Aufgaben weiter zu entwickeln." (HRO, Jahresevaluation 2006/07, S. 6f)

Der veränderte *Person-* und *Praxisbezug* ermöglichte es den Teilnehmer/inne/n auch, *Fachbezüge* zu entdecken und zu bearbeiten, zu denen sie aufgrund ihrer

negativen schulbiographischen Erfahrungen keinen Zugang mehr hatten. Die Pädagog/inn/en vom Standort in Greifswald beschrieben in ihrer Jahresevaluation das Beispiel einer Schülerin, die sich aufgrund ihres großen Interesses an sozialen Tätigkeiten ihren Praxisplatz bei einem Jugendhilfeverein gesucht hatte. In diesem Kontext kam sie auch mit Aufgaben in Berührung, die mathematisches Fachwissen erforderten. Die Schülerin hatte eine große Distanz zur Mathematik entwickelt und lehnte eine Auseinandersetzung mit mathematischen Inhalten ab. Sie fühlte sich an diesem Praxisplatz aber sehr wohl und wollte als Teil des Teams akzeptiert werden. Dies half ihr, ihre Barrieren zur Mathematik zu überwinden. Gemeinsam mir der beratenden Pädagogin grenzte sie mathematische Themenbereiche ein und beschäftigte sich in der Lernwerkstatt mit ihr vorher unzugänglich erscheinenden Fragen z. B. in der Prozentrechnung. Ihre neu erworbenen Kenntnisse konnte sie direkt in ihrer Praxistätigkeit anwenden.[4]

Die Pädagog/inn/en vom Standort in Lübz dokumentierten ein Fallbeispiel, in dem sich die Teilnehmerin durch ihre Praxistätigkeit *Fachbezüge* zu naturwissenschaftlichen Themen eröffnete:

> „Eine Schülerin der 9. Klasse wählte als letzten Praxislernort einen Blumenladen. Ihre Liebe zu Pflanzen, ihre Kreativität und die Tatsache, dass ihre Mutter gelernte Floristin ist, waren Gründe für die Wahl.
> Britta[5] erhält im Gespräch unter anderem die Information, dass Tulpen in der Vase ‚wachsen'. Sie erzählt mir in der Beratung davon und beschließt, dieses durch ein Experiment zu überprüfen. Das Gehörte bestätigt sich und sie ist so fasziniert davon, dass sie sich tiefgründiger mit den Themen ‚Wovon ernährt sich eine Pflanze?' und ‚Welche Bedingungen fördern das Wachstum einer Pflanze?' befasst." (LBZ; Jahresevaluation 2006/07, S. 6)

[4] Dieses Fallbeispiel wird weiter unten im Zusammenhang mit dem Curriculumsbestandteil *Mathematik im Produktiven Lernen* noch einmal aufgegriffen und genauer untersucht.
[5] Name geändert – d. Verf.

Die Suche nach Informationsquellen und das Erschließen kultureller Werkzeuge

Zur Bearbeitung ihrer persönlich interessierenden Fragestellungen müssen sich die Teilnehmer/innen kulturelle Werkzeuge erschließen. Dazu ist es einerseits wichtig, *Fachbezüge* herzustellen und sich für diese zu öffnen. Andererseits müssen sie aus einer Vielfalt von Informationsquellen die ihnen persönlich angemessene auswählen und ihnen relevant erscheinende Inhalte herausfiltern. Dazu benötigen sie Methoden der Erschließung von Informationsquellen. In der Auseinandersetzung mit ihren Fragen kann es sehr wohl sein, dass sie auf weitere, tiefergehende Fragen stoßen. Hier müssen sie die Bereitschaft entwickeln, sich mit diesen auseinanderzusetzen.

Die Pädagog/inn/en beobachteten an allen Standorten, dass die Teilnehmer/innen zunächst auf das Internet als Informationsquelle zurückgriffen, da dieses ihnen am einfachsten zugänglich erschien. Die Pädagog/inn/en des Standortes in Bad Doberan führen hierzu aus:

> „Vielen Schülern fällt es schwer, zielgerichtet nach Informationen zu suchen und geeignete Informationsquellen zu erschließen. Zu oft greifen sie kritiklos auf Quellen aus dem Internet zurück, kopieren diese gar vollständig ohne Quellenangabe, um schnell fertig zu sein. Es fällt ihnen schwer, das Wesentliche von Texten zu erfassen oder Texte entsprechend der Fragestellung zu lesen. Ihnen bereitet es Schwierigkeiten, Inhalte in eigene Worte zu fassen und zu notieren. Der Umfang der Arbeiten ist zum Teil sehr gering. Es kommt vor, dass Aufgaben, die Mühe bereiten oder Hilfe anderer erfordern, ganz verworfen werden.“ (DBR, Jahresevaluation 2006/07, S. 4f)

Diese Einschätzung verwundert nicht, wenn man bedenkt, dass die Teilnehmer/innen am *Produktiven Lernen* in der Regel mit Schule und der dort praktizierten Form des Lernens in Konflikt geraten waren und nach anderen Bildungsangeboten suchten. Sie hatten zu der in der Regelschule vorwiegend systematischen Erarbeitung von Stoffen ohne *Personbezug* und mit wenig *Praxisbezug* und zu schriftlichen Darstellungsformen eine Distanz aufgebaut.

Das Suchen und Finden von geeigneten Informationsquellen wurden zudem in der Regelschule wenig von den Schüler/inne/n gefordert und als selbsttätige Praxis unterstützt. Darüber hinaus handelte es sich bei den zur Verfügung gestellten Unterrichtsmaterialien vorwiegend um für den Unterricht aufbereitete Produkte. Daher müssen die Teilnehmer/innen am *Produktiven Lernen* Methodenkompetenzen entwickeln, die ihnen bei der Erschließung fachlicher Wissenszugänge behilflich sind.

Dieser neue Zugang zu fachlichen Bezügen eröffnete sich den Teilnehmer/inne/n nicht von alleine. Selbst wenn fachliche Bezüge am Praxisplatz entdeckt und hergestellt wurden, so verhinderte die noch nicht entwickelte Fähigkeit, sich kulturelle Bezüge zu erschließen, diese für eine tätigkeitsrelevante Wissenserschließung zu nutzen. Es war für die Teilnehmer/innen noch ungewohnt, Fachwissen als Werkzeug zur Beantwortung der eigenen Fragen zu begreifen. So beobachteten die Pädagog/inn/en, dass Schüler/innen, die die Bedeutung von *Fachbezügen* in Praxissituationen erlebt hatten, dazu neigten, auf bekannte Formen der Aufgabenbewältigung zurückzugreifen.

> „So ist es nicht verwunderlich, dass die Jugendlichen zwar in der Lage sind, mathematische *Fachbezüge* am Praxislernort zu entdecken oder zu erfragen, sich jedoch scheuen, sich tiefgründig mit praxisrelevanten mathematischen Problemen auseinander zu setzen oder mathematische Fragestellungen zu entwickeln. Sich dem Inhalt eines mathematischen Themas allein zu nähern oder sich das Grundwissen selbstständig zu erschließen, erscheint ihnen unlösbar und überfordert sie. Sie ersetzen Aufgaben aus der Praxis gern durch formale Arbeitsblätter.“ (DBR, Jahresevaluation 2006/07, S. 13)

Welche Konzepte entwickelten die Pädagog/inn/en angesichts dieser festgestellten Diskrepanzen?

An vielen Standorten bildete ein gezieltes Methodentraining zur Texterschließung einen Schwerpunkt innerhalb der *Orientierungsphase* in beiden Schuljahren. Die Pädagog/inn/en nutzten vielfältige Methoden, um Schüler/innen (wieder)

an Texte heranzuführen: Verwendung kurzer Texte, systematische Textarbeit und die Anwendung textbezogener Strategien (Markieren, Schlüsselwörter, Gliederung, Zusammenfassungen), Auswahl angepasster oder eingeschränkter Texte. Teilweise fertigten die Schüler/innen Skizzen an, für deren Beschriftung sie sich Informationen aus Texten erschließen mussten.

Das Methodentraining war besonders dann erfolgreich, wenn die Suche und das Erschließen von Informationsquellen anhand *personbezogener* und/oder *praxisbezogener* Fragen erfolgte. Besondere Bedeutung erlangten Methodenkompetenzen, wenn sie sich auf Fragen am Praxisplatz bezogen und im Prozess der Erschließung selbst erworben wurden. In diesem Zusammenhang hatte die *Individuelle Bildungsberatung* wieder einen wichtigen Stellenwert, wie das folgende Fallbeispiel vom Standort in Eggesin aufzeigt. Es verdeutlicht zudem die Notwendigkeit, Informationsquellen unterschiedlichster Art zu verwenden.

> „Im Rahmen seiner Tätigkeit in einem Autohaus mit Werkstatt entwickelte ein Teilnehmer die Erkundungsaufgabe, die Funktionsweise eines Getriebes zu beschreiben. Als erste Informationsquelle nutzte er das Internet, fand aber keine für sich verständliche Beschreibung. Im Beratungsgespräch wurden andere Möglichkeiten der Informationsbeschaffung diskutiert. Der Teilnehmer begann mit dieser Hilfestellung in Fachbüchern nach Informationen zu suchen. Da die Suche ziellos erfolgte, versuchten wir einen effektiveren Weg zu finden und Inhaltsverzeichnis und Sachwortregister einzubeziehen. Wir kamen gemeinsam zu der Erkenntnis, dass wir den Rat und das Wissen eines Fachmannes benötigen. Der Teilnehmer nahm die Aufgabenstellung mit an seinen Praxislernort, um hier die nötigen Informationen zu erhalten.“ (EGS, Jahresevaluation 2006/07, S. 13f)

Das Fallbeispiel zeigt eine typische Situation auf: An allen Standorten griffen die Teilnehmer/innen zunächst auf das Internet als Informationsquelle zurück, es ist für sie einfach zugänglich, enthält Informationen zu allen Fragen und gilt als „modern“. Andererseits sind die im Internet zu findenden Informationen für die Teilnehmer/innen oft zu umfangreich, fachlich zu anspruchsvoll oder nicht

ansprechend genug aufbereitet. Zur erfolgreichen Nutzung des Internets benötigen die Jugendlichen jedoch vor allem eine Medienkompetenz, die ihnen die kritische Sichtung und Erschließung von Informationsquellen und Informationen erlaubt. Für Teilnehmer/innen, die mit der Verarbeitung schriftlicher Informationsquellen bisher bereits Schwierigkeiten hatten, stellte auch das Internet oft eine große Hürde dar. An allen Standorten wurde deshalb von Beginn an über den Ausbau der Lernwerkstatt nachgedacht und es wurden konkrete Schritte unternommen, um eine Vielfalt an Informations- und Anregungsmöglichkeiten zu schaffen, die über die Internetnutzung hinausweisen.

Dabei nahm die Partizipation der Teilnehmer/innen am Ausbau der Lernwerkstatt eine wichtige Rolle ein. Unter Beteiligung der Jungendlichen bauten die Pädagog/inn/en des Standortes in Ribnitz-Damgarten eine Fachbibliothek auf.

> „Als Aufgabe für dieses Jahr hatten wir uns das Ziel gestellt, eine Fachbibliothek einzurichten, um einen vielfältigen Medieneinsatz zu gewährleisten. Gemeinsam stellten wir Bücherlisten zusammen, in die jeder Teilnehmer seine Bücherwünsche eintragen konnte. Da einige Teilnehmer schon die Erfahrung gemacht hatten, dass sie in Fachbüchern die Informationen schneller und kompakter als im Internet finden konnten, stellte die Erstellung der Bücherliste keine Hürde dar. Als die Bücher geliefert wurden, war die Freude groß, einige Teilnehmer liehen sich diese auch nach Hause aus.
> Der Schritt zum Buch ist getan und im kommenden Jahr sollen die Fachbücher ergänzt und um Belletristik erweitert werden. Wir werden mit der Gruppe diskutieren, wie und wo die Bücher am besten platziert werden sollten, damit alle den freien Zugriff haben. Wir möchten aber auch Bibliotheksregale aufstellen, damit alle Bücher für beide Gruppen zu Verfügung stehen und einen Chef in jeder Gruppe verantwortlich machen, der diese kontrolliert.“ (RDG, Jahresevaluation 2006/07, S. 27f)

Die Pädagog/inn/en dachten aber auch darüber nach, den Schüler/innen neben den schriftlichen andere Erschließungsmöglichkeiten zu eröffnen, vor allem auch durch praktisches Handeln. So konnten die Teilnehmer/innen am

Standort in Lübz neben einem Küchenbereich und dem Schulgarten auch eine Schulwerkstatt benutzten:

> „Im Schuljahr 2007/2008 haben wir den Werkraum der Schule zur Verfügung, denn wir stellten in den zurückliegenden Jahren fest, dass gerade unsere Jungen die Möglichkeit des handwerklichen Betätigens brauchen und für uns alle ist es ganz bestimmt von Nutzen, wenn kleine Reparaturen selbst ausgeführt werden können. Auch für die Präsentationen bietet sich dieser Raum an, so dass eigenes Werkzeug und Material verwendet werden kann. Die Nutzung dieses Raumes wird sich positiv auf unser Bildungsangebot auswirken, denn mit ihm wird auch an den zwei Schultagen die andere Art des Lernens deutlich.“ (LBZ, Jahresevaluation 2006/07, S. 1)

Am Projektstandort in Rostock führten die Überlegungen zur Weiterentwicklung der Methodik des *Produktiven Lernens* zur Einrichtung einer „Kreativwerkstatt“ als Teil der Lernwerkstatt:

> „Als Ergebnis der Evaluation des ersten Jahres *Produktiven Lernens* erwies es sich als notwendig, unsere bisherige Arbeit zu überdenken. Hauptaugenmerk legten wir dabei auf die Weiterentwicklung der Methoden des *Produktiven Lernens*. (...) Wir entschieden uns, den Teilnehmern einen Raum zur kreativen Entfaltung einzurichten. In der Kreativwerkstatt besteht nun die Möglichkeit zu praktischen Tätigkeiten: das Ausführen der *Selbstständigen Produktiven Aufgabe*, das Anfertigen von Anschauungsmaterialien und das Vorbereiten von Präsentationen. Außerdem finden die Jugendlichen in der Kreativwerkstatt auch die Ruhe zur individuellen Arbeit oder für Gespräche.“ (HRO, Jahresevaluation 2006/07, S.1)

Diese Kreativwerkstatt eröffnete den Teilnehmer/innen neue Erschließungsmöglichkeiten, die sie nach Auskunft der Pädagog/inn/en intensiv nutzten. Das folgende Fallbeispiel eines Teilnehmers in Rostock zeigt, wie durch die Kreativwerkstatt für die Teilnehmer/innen unterschiedliche methodische

Zugänge einer fachbezogenen und tätigkeitsrelevanten Wissenserschließung eröffnet werden konnten.

„Arnim[6] hatte sich einen Praxislernort in einer Kfz-Werkstatt gesucht. Die Beratungsgespräche fanden in der Werkstatt statt. Bei einem solchen Gespräch berichtete er stolz, dass heute ein Kunde mit einer defekten Lichtmaschine gekommen war und er sie ausbauen durfte. Ich fragte nach der Aufgabe der Lichtmaschine und Arnim erklärte mir, dass sie Strom erzeuge. Wie das passiert, wisse er aber nicht, wolle aber versuchen, es heraus zu bekommen. In der nächsten Woche kam er mit der Lichtmaschine in die Schule und erzählte, dass er seinen Mentor nach der Funktion gefragt hat, aber die Erklärung nicht verstanden habe. Er wollte jetzt erst einmal im Internet schauen, ob er eine verständliche Erklärung finde. Ich beobachtete ihn ein wenig und sah, dass er zielgerichtet bei Wikipedia recherchierte. Nach ca. 3 Minuten verließ er den Rechnerplatz. Ich ging zum PC und las die folgenden Sätze:

Funktion –
Die Lichtmaschine wandelt mechanische Energie in elektrische Energie um, wobei die erforderliche mechanische Leistung ungefähr proportional zur abgenommenen elektrischen Leistung ist. Verluste entstehen durch Reibung, das Kühlgebläse, Wirbelstromverluste, Hystereseverluste, den elektrischen Widerstand der aus Kupferdraht gewickelten Spulen sowie Verluste im Gleichrichter von Drehstromlichtmaschinen (...)

Zum weiteren Verständnis muss gesagt werden, dass Arnim aus einer kasachischen Aussiedlerfamilie stammt, recht gut deutsch spricht, sich aber zu diesem Zeitpunkt weigerte, deutsch zu schreiben oder deutsche Texte mit mehr als zwei Zeilen zu lesen.
Ich fand Arnim in der Kreativwerkstatt, wo er in der Zwischenzeit die Lichtmaschine völlig zerlegt hatte. Er war erstaunt, wie wenige

6 Name geändert – d. Verf.

> Teile es waren und wie einfach das Ganze aufgebaut war. Er sagte mir, dass er die Kupferspule schon gefunden hätte. Jetzt wolle er erst einmal herausfinden, wie die Teile heißen. Im Laufe des Trimesters erstellte Arnim eine Schautafel zum Aufbau und zur Funktion einer Lichtmaschine. Diese enthielt auch eine selbst formulierte zehnseitige Abhandlung über die Induktion und deren Anwendung.“ (aus einer Antwort auf den *11. Studienbrief*)

Dieses Beispiel verdeutlicht, dass die Lernwerkstatt für einen erfolgreichen Lernprozess ganz unterschiedliche Erschließungswege ermöglichen muss. Die Frage des Jugendlichen leitete eine erste Suche ein, im Internet wurde ein Text gefunden. Dies schien dem Jugendlichen jedoch noch nicht zu genügen, der Text war schwer verständlich und enthielt viele Fachbegriffe. Den Jugendlichen bewegte die Frage aber weiter. Er ging ihr nach, indem er die Lichtmaschine auseinandernahm und sich so zunächst einen Überblick über ihre Bestandteile verschaffte. Auf dieser Grundlage überlegte er nun weiter, wie die einzelnen Teile zusammenwirken, welche Funktionen sie haben. Auf diese Weise konnte sich der Jugendliche an seine Ausgangsfrage annähern. Der beratende Pädagoge von Arnim stellte in seinen Überlegungen zum Aufbau der Lernwerkstatt zusammenfassend fest, dass die Lernwerkstatt den Lernenden verschiedene Erschließungswege ermöglichen muss.

> „Es muss also gelten: ‚Umwege sind normal’, ob als bewusstes Ausprobieren, als zufälliges Handeln oder auch als vorübergehendes Hin und Her. Es ist einfach der Versuch, Fragen und Wege in Einklang zu bringen. Die Lernwerkstatt muss Wege und Umwege zulassen und unterstützen.“ (aus einer Antwort auf den *11. Studienbrief*)

Die Einschätzung wird von den Pädagog/inn/en anderer Standorte geteilt. Dort, wo die Lernwerkstätten noch nicht erweitert wurden, wird ihr Ausbau als Ziel formuliert:

> „Ein zusätzlicher Raum für praktische Arbeiten, ausgerüstet mit Werkbänken und entsprechendem Werkzeug wäre wünschenswert. Darüber hinaus wäre die Einrichtung einer kleinen Bibliothek

gemeinsam mit den Teilnehmer/inne/n vorstellbar.“ (EGS, Jahresevaluation 2006/07, S. 5)

Präsentation von Lern- und Arbeitsergebnissen und der *Selbstständigen Produktiven Aufgabe*

Die Schüler/innen begriffen die Dokumentation und Präsentation ihrer Arbeitsergebnisse weitgehend als Teil ihres Lernprozesses und wurden dabei nach Einschätzung der Pädagog/inn/en selbstständiger und v. a. beim Vortrag selbstsicherer.

Die am weitesten verbreiteten Dokumentations- und Präsentationsformen waren die Dokumentationsmappe, teilweise in Zusammenhang mit Fotodokumentationen, und das Lernplakat. In geringerem Maße gab es auch Power-Point-Präsentationen. Sehr häufig wurden nicht-schriftliche Präsentationsformen wie die Vorstellung eines Produktes, seltener die eines Modells gewählt. Die Pädagog/inn/en schätzten Präsentationen, die im Zusammenhang mit Exkursionen zum Praxislernort standen, als besonders anregend für die gesamte Lerngruppe ein.

Die Pädagog/inn/en nutzten vor allem die *Individuelle Bildungsberatung*, aber auch die *Kommunikationsgruppe,* um die Schüler/innen bei der Wahl der Präsentationsform zu unterstützten. Dabei wurde auf persönliche Stärken der Schüler/innen eingegangen und es wurden Anregungen gegeben, auch Neues zu versuchen. Letztlich entschieden sich jedoch die Teilnehmer/innen selbst für ihre jeweilige Präsentationsform.

In der Regel „verteidigten“ die Teilnehmer/innen ihre Präsentation vor der *Kommunikationsgruppe,* indem sie auf Fragen anderer Schüler/innen oder der Pädagog/inn/en eingingen. Dabei übten sie sich im freien Sprechen und entwickelten neben Vortragstechniken auch dialogische Fähigkeiten.

Bei einem frontalen Vortrag vor einer Gruppe bestand allerdings die Gefahr, dass Muster der Regelschule kopiert wurden und die übrigen Schüler/innen teilnahmslos versammelt waren, ohne dass sie der Präsentation folgten, weil

der Inhalt der Präsentation sie nicht interessierte bzw. er nicht interessant gestaltet war. Die Pädagog/inn/en versuchten deshalb, die Praxis des Präsentierens an den einzelnen Standorten weiter zu entwickeln und ermutigten die Teilnehmer/innen auch andere nichtfrontale Präsentationsformen zu erproben. Die Pädagog/inn/en des Standortes in Ribnitz-Damgarten schrieben dazu:

> „Ein Schwerpunkt in Deutsch (...) war die anschauliche Präsentation. Hier haben die Teilnehmer einen enormen Sprung gemacht. Von Beginn des Projektes an haben wir großen Wert darauf gelegt, dass alle Ergebnisse der Teilnehmer vor der Gruppe präsentiert werden. (...) Vor einer kleineren Gruppe aus zwei Beratern und vier Teilnehmern stellte jeder seine Ergebnisse vor. Es zeigte sich, dass die Teilnehmer viel Wert auf die Anschaulichkeit legten, alle beherrschten die Präsentation mit Power Point und so gelang es, dass fast alle frei vor der Gruppe sprachen. Um diesen Lernfortschritt zu dokumentieren, nehmen wir uns im kommenden Jahr vor, die Präsentation am Ende des ersten Trimesters auf Video aufzuzeichnen und mit den Ergebnissen am Ende des Schuljahres zu vergleichen." (RDG, Jahresevaluation 2006/07, S. 29)

Am Standort in Eggesin beabsichtigten die Pädagog/inn/en und Teilnehmer/innen die Präsentationen zu nutzen, um die Schulöffentlichkeit mit den Ergebnissen *Produktiven Lernens* bekannt zu machen.

> „Um Schülern und Kollegen unserer Schule Gelegenheit zu geben, das Projekt *Produktives Lernen* noch besser kennen zu lernen und die positive Entwicklung ehemaliger Schüler zu verdeutlichen, haben wir uns entschlossen, einen ‚Tag der Präsentationen' einzuführen, an dem unsere Teilnehmer/innen Ergebnisse aus den Bereichen der Praxis und dem *Lernbereich* präsentieren." (EGS, Jahresevaluation 2006/07, S. 11)

Am Standort in Rostock hatten die Teilnehmer/innen die Aufgabe, ihre Mitschüler/innen aktiv in ihre Präsentation einzubeziehen. Hier bereiteten sich die Teilnehmer/innen teilweise auch gemeinsam auf die Präsentation einer aus

ihren Erfahrungen in der Gastronomie entstandenen *Selbstständigen Produktiven Aufgabe*[7] vor. Gemeinsam planten sie ein Essen für die Gruppe: Ein Schüler backte das Brot, eine Schülerin bereitete Salate vor, eine andere die Nachspeisen. Zusammen überlegten sie sich die Gestaltung der Tische und deckten sie festlich ein. In ihrer begleitenden Präsentation informierten sie ihre Mitschüler/innen über die Nährwerte der servierten Speisen und erklärten, weshalb sie sich für diese Zusammenstellung entschieden hatten. Sie informierten auch über Tischsitten und darüber, weshalb sie diese Form der Eindeckung gewählt hatten. Zum Abschluss wurden Teilnehmer/innen und Pädagog/inn/en gebeten, auf einem vorbereiteten Bogen das Essen und seine Gestaltung einzuschätzen.

In einem selbstbestimmten Lernprozess ist es notwendig, dass der bzw. die Jugendliche die Bedeutung der ausgeführten Tätigkeiten und die Relevanz der gewonnenen Erfahrungen für das eigene Lernen und die individuelle Bildungsentwicklung sowie für die Entwicklung der eigenen Person erkennt und bewertet. Um eigene Ziele bezogen auf künftige Tätigkeiten und weiterführende praxisrelevante Lern- und Bildungsprozesse für sich zu bestimmen, müssen die Teilnehmer/innen die Möglichkeit haben, Gründe für positiv und negativ bewertete Ereignisse zu ermitteln und das eigene Verhalten zu reflektieren. An allen Standorten wurde dieser Prozess der Selbstevaluation in der *Individuellen Bildungsberatung* begleitet. Ergänzt wurde er durch die Fremdevaluation des Praxismentors bzw. der Praxismentorin.

> „Bei der begleitenden Evaluation der jeweiligen individuellen Bildungsprozesse haben die Pädagoginnen insbesondere die *Individuelle Bildungsberatung* und die Zusammenarbeit mit dem/der Mentor/in genutzt. Da die *Individuelle Bildungsberatung* aus organisatorischer Sicht nur im Einzelfall am Praxislernort möglich war, suchen die Pädagoginnen alle Praxislernorte zu Beginn, in der Mitte und am Ende eines Trimesters auf, um sich über den/die

[7] Bei der *Selbstständigen Produktiven Aufgabe* handelt es sich um eine vom Teilnehmer bzw. von der Teilnehmerin individuell am Praxisplatz gewählte Aufgabe, der er bzw. sie sich auf verschiedenen Ebenen widmen möchte. Im 3. Kapitel wird anhand von Teilnehmer/innen/aussagen näher untersucht, wie die Teilnehmer/innen zu ihren *Selbstständigen Produktiven Aufgaben* gelangen, wie sie sich ihnen annähern und sich das Umfeld der Frage erschließen.

> Teilnehmer/in und dessen/deren Situation vor Ort zu informieren. Des Weiteren halfen die Mentor/inn/en durch eine schriftliche Einschätzung des Teilnehmers bzw. der Teilnehmerin dessen/deren Talente und Fähigkeiten besser herauszufinden.“ (EGS, Jahresevaluation, S. 17)

Der Prozess der Selbstevaluation stellt hohe Anforderungen an die Selbstkompetenz der Teilnehmer/innen. An einigen Standorten sammelten die Pädagog/inn/en erste Erfahrungen, wie die Teilnehmer/innen dabei unterstützt werden können, herauszufinden, welche fachlichen Kompetenzen sie erworben haben und welche sie erwerben wollen. Eine Methodik, die die Teilnehmer/innen dazu befähigt, zukünftige Praxisplätze bewusst nach den eigenen Bildungsinteressen zu wählen, muss aber noch weiterentwickelt werden.

2.3 *Fachbezogenes Lernen* in der Lernwerkstatt

Aus dem oben dargestellten Konzept geht hervor, dass *Produktives Lernen* als einheitliches Curriculum verstanden wird. *Lernen in der Praxis* und Lernen in der Schule gehen von den Tätigkeitserfahrungen und -anforderungen aus. Dies erfordert für das Lernen in der Schule selbstständiges Arbeiten in der Lernwerkstatt. Die Teilnehmer/innen sollen hier die Gelegenheit haben, individuell – d.h. entlang der eigenen Fragestellungen und Themen – lernend tätig zu sein oder sich mit anderen Teilnehmer/inne/n in Partner- oder Gruppenarbeit auszutauschen und in kleineren Teams an konkreten Aufgabenstellungen zu arbeiten. Fachliches Wissen dient in diesem Kontext als Werkzeug zur Bewältigung der konkreten Anforderungen der Tätigkeit. Diese Erfahrung können die Teilnehmer/innen nur persönlich und von ihrem jeweiligen Standpunkt aus als einem lernenden Subjekt gewinnen.

Im Folgenden soll der Fokus auf diesen Erfahrungszusammenhang gelenkt werden, indem gefragt wird, inwiefern bzw. in welcher Weise es den Pädagog/inn/en bisher gelungen ist, die Teilnehmer/innen bei der selbstständigen Gestaltung ihrer jeweiligen fachbezogenen Lern- und Bildungsaktivitäten zu unterstützen.

Nach Einschätzung der Pädagog/inn/en besaß an allen Standorten das *Individuelle Lernen* nach *Individuellen Lernplänen* einen hohen Stellenwert. Eindrucksvolle Beispiele für *fachbezogene* Aktivitäten in der Lernwerkstatt wurden bereits weiter oben aufgeführt. Vor allem von den Pädagog/inn/en erforderte die individuell ausgerichtete Unterstützung in der Lernwerkstatt eine Veränderung ihrer Rolle. So hoben die Pädagog/inn/en des Standortes in Greifswald hervor:

> „Wir sind immer besser in die Rolle des Beraters bzw. der Beraterin hineingewachsen. Unsere Teilnehmer/innen arbeiteten oft selbstständig entsprechend ihres individuellen Bildungsplanes. Die meisten Teilnehmer/innen haben es für sich als günstig empfunden, sich die Zeit und Aufgaben selbst einzuteilen. Dabei merkten sie, dass sie Umfang und Zeitaufwand der zu bewältigenden Anforderungen teilweise unterschätzten. In solchen Situationen sind wir aktiv geworden und haben die Jugendlichen wieder motiviert.“ (HGW, Jahresevaluation 2006/07, S. 17)

Wie bereits dargestellt, gewinnt in diesem Zusammenhang die Evaluation des eigenen Bildungsprozesses eine wichtige Rolle. Diese Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen, ist für die Teilnehmer/innen ungewohnt und fiel ihnen noch schwer. In Ribnitz-Damgarten kennzeichneten z. B. die Teilnehmer/innen in einem persönlichen Cluster ihren individuellen Lernfortschritt. Dies sollte ihnen helfen, Interessen für ihr zukünftiges Lernen zu bestimmen.

> „Schwierigkeiten hatten unsere Teilnehmer mit der Frage: ‚Was will ich im nächsten Trimester hinzulernen?’ Die ersten Anfänge sind schon gemacht. So kennzeichneten die Teilnehmer in ihrem Cluster, was sie schon gelernt haben und was sie dazu lernen wollen.“ (RDG, Jahresevaluation 2006/07, S. 31)

In den Jahresevaluationen wiesen die Pädagog/inn/en immer wieder auf eine für sie vorhandene Ambivalenz hin: Einerseits sahen sie die Fortschritte der Teilnehmer/innen beim Lernen entsprechend einem individualisierten Curriculum, andererseits fühlten sie sich immer wieder verpflichtet, sogenannte

„fachliche Grundlagen“ zu vermitteln. Die Vorbereitung auf Abschlussprüfungen, Anforderungen der Praxismentor/inn/en nach einem in ihrem Tätigkeitsbereich zur Verfügung stehenden Grundwissen und die Sorge, Schüler/innen nicht genügend auf die anschließende Berufsschule vorzubereiten, führten an allen Standorten dazu, dass die Pädagog/inn/en der Sicherung eines für alle Teilnehmer/innen verbindlichen Kanons an Grundwissen in den sogenannten Kernfächern einen bedeutenden Stellenwert zumaßen.

Die Pädagog/inn/en sahen sich dabei wieder verstärkt als Wissensvermittler/innen und weniger in ihrer Rolle als Lernbegleiter/innen (s. dazu auch Kapitel 5). Die Möglichkeiten sich fachliches Wissen ausgehend von den jeweiligen Tätigkeitserfahrungen bzw. den individuellen Lerninteressen und Bildungsbedürfnissen, also von der Person aus zu erschließen, blieben in diesen unterrichtlichen Kontexten weitgehend unausgeschöpft.

In diesem Zusammenhang griffen die Pädagog/innen noch des Öfteren auf traditionelle Formen des Unterrichts zurück, in denen ein gemeinsames Thema für alle zur gleichen Zeit frontal erarbeitet wurde. Um allerdings von der reinen Wissensvermittlung durch einen Frontalunterricht weg zu kommen, versuchten die Pädagog/inn/en verstärkt, individualisierte Arbeitsformen zu ermöglichen. Eine verbreitete Herangehensweise war, den Teilnehmer/inne/n einen auf sie individuell zugeschnittenen Aufgabenkanon zur Verfügung zu stellen. Dabei waren Aufgaben in Pflicht- und Wahlanteile differenziert oder die Teilnehmer/innen konnten innerhalb eines gegebenen Zeitrahmens individuell ihr Bearbeitungstempo bestimmen. Auch wurde durch individualisierende Arbeitsmethoden, wie z. B. der „Stationsarbeit“, versucht, die frontalen Anteile gering zu halten.

> „Eine Bestandsaufnahme mit den Teilnehmer/inne/n, bezogen auf die Fächer Mathematik und Deutsch wurde genutzt, um für jede/n Teilnehmer/in je nach Lernbedarf eine geeignete Aufgabensammlung aus Pflicht- und Wahlteilen zusammenzustellen. Die Teilnehmer/innen hatten Gelegenheit, diese Aufgaben in einem gewissen Zeitraum (meist drei bis vier Wochen) zu lösen. Die Reihenfolge der Aufgabenbearbeitung konnte der/die Teilnehmer/in selbst bestimmen. Die Möglichkeit der individuellen Kontrolle wurde über

> vorhandene Lösungsblätter, dem Vergleich mit einem bzw. einer anderen Teilnehmer/in bzw. durch die Nachfrage bei der Pädagogin realisiert.“ (ebenda, S. 16)

Im Vordergrund stand das pädagogische Anliegen, die im traditionellen Unterricht oft beziehungslos und von den Teilnehmer/inne/n daher als bedeutungslos empfundene Vermittlung von Fachwissen zu vermeiden. Die Pädagog/inn/en am Standort in Rostock entwickelten in diesem Zusammenhang beispielsweise das Konzept der „Trimesteraufgabe“:

> „Unter Einbeziehung der Wünsche der Teilnehmer erfolgte zu Beginn des Trimesters die Auswahl eines Teilgebietes der Mathematik. Dazu passend wurde in Zusammenarbeit zwischen den Jugendlichen und den Pädagogen eine konkrete Aufgabenstellung entwickelt. Zum Erschließen des Inhaltes und des Umfanges der Aufgabe folgte eine Aktivität, wie zum Beispiel das Aufsuchen von Geldinstituten. Aus der konkreten Anschauung und den mitgebrachten Informationsmaterialien wurden dann im *Fachbezogenen Lernen* Lösungsstrategien entwickelt. Dabei war ein Element das Vermitteln grundlegender Rechenfertigkeiten durch den Pädagogen. Bei der weiteren Bearbeitung der Trimesteraufgaben bildeten sich Gruppen, in denen die Teilnehmer verschiedene Rollen einnahmen. Es waren zum einen diejenigen, die als die Helfenden und Erklärenden agierten und so eine Bestätigung erfuhren und teilweise Freude entwickelten, sich mit mathematischen Inhalten auseinander zu setzen, und zum anderen Gruppenmitglieder, die ihre Abneigung überwanden und Interesse an der Lösung der Aufgabe zeigten. Außerdem haben wir festgestellt, dass das so Gelernte bei einigen Teilnehmern beim *Lernen in der Praxis* direkte Anwendung fand.“ (HRO, Jahresevaluation 2006/07, S. 8)

Mit der Teilnahme von einzelnen Schüler/inne/n an Prüfungen zur „Berufsreife mit Leistungsfeststellung“ und insbesondere zur Mittleren Reife verstärkte sich der von den Pädagog/inn/en empfundenen Druck, die Teilnehmer/innen „angemessen“ vorzubereiten. An allen Standorten wurde in diesen Fällen das Lernen

wieder stärker in die Schule verlagert, entweder indem ein „dritter Schultag“ eingeführt wurde oder im „Prüfungstrimester“ kein Praxislernort aufgesucht wurde. Die Bedenken der Pädagog/inn/en werden beispielsweise in einer Studienbriefantwort zum Ausdruck gebracht:

> „Die ersten Erfahrungen in der Durchführung der Klasse 10 zeigten, dass die Schüler unserer Gruppe unbedingt mehr Zeit für die intensive Auseinandersetzung mit theoretischen Fragen benötigen. Angeregt durch die Tätigkeit an ihren Praxislernorten ergeben sich u. a. Themen, die durchaus Gegenstand einer Prüfung sein können, fachlich allerdings sehr tiefgründig bearbeitet werden müssen. Es zeigt sich die Bereitschaft der Schüler zu dieser Auseinandersetzung, allerdings können sie das nicht in jedem Fall ohne pädagogische Unterstützung.“ (aus einer Antwort auf den *10. Studienbrief*)

Aufbauend auf ihre bisherigen Erfahrungen im *Produktiven Lernen* stellten sich die Schüler/innen, die an den Prüfungen teilnehmen wollten, in Zusammenarbeit mit den sie beratenden Pädagog/inn/en ihren *Individuellen Lernplan* zusammen. Durch ihre bisherige Arbeit im *Produktiven Lernen* hatten sich die Teilnehmer/innen wieder ihrem eigenen Lernen aufgeschlossen, die Erarbeitung des Prüfungsstoffes erfolgte deshalb weitgehend eigenverantwortlich und selbsttätig.

Einzelne Standorte sammelten auf diesem Gebiet erste Erfahrungen und entwickelten standortspezifisch ihr Vorgehen. Die Weiterbildungsseminare dienten dem Erfahrungsaustausch. Es wurde deutlich, dass die Standorte hier Weiterentwicklungsbedarf sahen. Das Institut ist gefordert, in Zusammenarbeit mit den Pädagog/inn/en ein Vorgehen zu entwickeln, das der Gefahr des Zurückfallens in Unterrichtsmuster der Regelschule entgegenwirkt.

Aus den Äußerungen in den Jahresevaluationen geht insgesamt hervor, dass die Pädagog/inn/en im schulischen Lernen nach neuen Wegen suchten, um individualisiertes und *praxisbezogenes* Lernen zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang entwickelten und erprobten sie Konzepte und arbeiteten an deren Weiterentwicklung. Teilweise kehrten sie aber auch wieder zu traditionellen

Unterrichtsformen zurück. Hier besteht eine Weiterentwicklungsaufgabe, auch durch das Institut. Durch das *IPLE* wurde diese Aufgabe auf dem *11. Bildungspolitischen Forum* in Schwerin im Oktober 2006 und die Einrichtung curricularer Arbeitsgruppen, an denen sich Pädagog/innen des *Produktiven Lernens* aus allen Bundesländern beteiligten, in Angriff genommen.

Es sollen nun die Konzepte in den fachbezogenen Curriculumsanteilen untersucht werden.

2.3.1 *Deutsch im Produktiven Lernen*

Deutsch besitzt im Curriculum-Rahmen des *Produktiven Lernens* eine besondere Stellung. Sprachliche und kommunikative Kompetenzen, Fähigkeiten wie eigene Standpunkte und Vorstellungen in einer Gruppe vertreten zu können, Informationen und Erfahrungen aufzunehmen, persönliche Interessen zu vertreten und Kompromisse zu finden, Texte zu verstehen und selbst zu verfassen sind in allen Bildungsteilen gefordert und werden gerade durch die Tätigkeiten in gesellschaftlichen Realsituationen gefördert. Formal spiegelt sich diese Sonderstellung darin wider, dass *Deutsch im Produktiven Lernen* als Teil der *Kommunikationsgruppe* gesehen wird.

Die in diesem Kapitel bereits dargestellten Fallbeispiele belegen in eindrucksvoller Weise, dass es vielfach gelang, Themen mit dem *Fachbezug Deutsch* mit den individuellen Tätigkeitserfahrungen und Bildungsbedürfnissen zu verbinden. *Deutsch im Produktiven Lernen* unterstützte das *Lernen in der Praxis*, wenn die Schüler/innen ihre Beobachtungen, Erfahrungen und Fragen aufschrieben und auch ihre Eindrücke, Gefühle und Wahrnehmungen am Praxislernort z. B. in Form von Tagebuchaufzeichnungen festhielten. Dies half ihnen, eigenständig persönlich interessierende Fragen zu entwickeln.

Es wurde bereits dargestellt, dass die Pädagog/inn/en der Einführung in die Methoden des selbständigen Lernens, der Auswahl und kompetenten Nutzung geeigneter Medien und Informationsquellen sowie der Erarbeitung von Techniken zur Dokumentration und Präsentation von Lernprozessen besondere

Aufmerksamkeit widmeten. Die Auseinandersetzung mit diesen Arbeitstechniken verlief immer dann besonders erfolgreich, wenn sie im Verlauf der Auseinandersetzung mit *personbezogenen* Fragen aus den jeweiligen Tätigkeitssituationen in der Praxis oder in den *Weiteren Lernbereichen* erfolgten.

Darüber hinaus stellte die Entwicklung einer Anschlussperspektive ein wichtiges Thema von *Deutsch im Produktiven Lernen* dar. Die Pädagog/inn/en des Standortes in Ribnitz-Damgarten schrieben in diesem Zusammenhang:

> „Einen großen Schwerpunkt in *Deutsch* nahm auch in diesem Jahr das Bewerbungsthema ein, da für alle Teilnehmer die Frage stand, was werde ich nach diesem Jahr machen, wo soll ich mich bewerben.“ (RDG, Jahresevaluation 2006/07, S. 28)

Die Pädagog/inn/en stellten fest, dass die Schüler/innen durch die regelmäßigen Bewerbungen für einen Praxislernort sicherer im Verfassen von Bewerbungsschreiben wurden und dass sie diese ausführlicher und individueller gestalteten. In diesem Zusammenhang wurden auch Bewerbungsgespräche simuliert und individuelle Bewerbungsfahrpläne erstellt.

> „Auch wie ein Vorstellungsgespräch abläuft konnten wir am Beispiel einer Teilnehmerin analysieren. Im Rollenspiel wurde diese Situation nachgespielt und wir erfuhren hautnah ihre Eindrücke vor, während und nach dem Gespräch.“ (ebenda, S. 29)

Insgesamt konnte der Werkzeugcharakter *fachbezogenen Lernens* beim *Fachbezug Deutsch* besonders deutlich erlebt werden. Allerdings wird auch hier die schon oben beschriebene von den Pädagog/inn/en empfundene Ambivalenz deutlich: Während an einigen Standorten relativ konsequent realisiert wurde, Lernthemen mit den individuellen Tätigkeitserfahrungen und Bildungsbedürfnissen zu verbinden, erschien es den Pädagog/inn/en an anderen Standorten notwendig, daneben gezielt individuell zugeschnittene Trainingseinheiten zur Verbesserung der Orthographie durchzuführen oder z. B. verstärkt Anreize zum Grammatiklernen zu bieten.

2.3.2 *Englisch im Produktiven Lernen*

Die Ausgangsbedingungen für *Englisch im Produktiven Lernen* wurden von allen Standorten als schwierig beschrieben. Die Pädagog/inn/en gaben dafür unterschiedliche Ursachen an. Als besonders hemmend für den *Fachbezug Englisch* wurde die aus der Regelschule mitgebrachte Abneigung zum Fach Englisch erachtet.

> „Allen Teilnehmern fiel es sehr schwer, sich weiterhin mit einer Fremdsprache zu beschäftigen. Die Erinnerung an vergangene Misserfolge im Regelschulunterricht war ihnen allgegenwärtig.“ (HGW, Jahresevaluation 2006/07, S. 16)

Ein neuer Zugang zum Erlernen der Fremdsprache wurde erschwert, weil oft auch über die Tätigkeit am Praxislernort keine unmittelbaren Anregungen oder Notwendigkeiten entstanden, sich mit der englischen Sprache zu beschäftigen.

Zum Teil erkannten die Pädagog/inn/en auch in „speziellen Schwierigkeiten“ der Teilnehmer/innen ein besonderes Problem, sich dem Lernen einer Fremdsprache zu widmen.

> „Sieben unserer ‚neuen’ *PL*er haben eine Lese-Rechtschreib-Schwäche. Dies erwies sich natürlich in der Fremdsprache auch als ein großes Problem, denn bereits Abschreiben von der Tafel, aus dem Buch oder von Arbeitsblättern stellte ein Hindernis dar.“ (RDG, Jahresevaluation 2006/07, S. 32)

Um die Schüler/innen wieder an das Lernen einer Fremdsprache heranzuführen, griffen die Pädagog/inn/en in der Regel auf Themen aus der Erlebniswelt ihrer Schüler/innen zurück. So versuchten die Pädagog/inn/en v. a. durch persönlich interessierende Themen aus der Lebenswelt der Schüler/innen, Hürden zur Auseinandersetzung mit der englischen Sprache abzubauen.

> „In *Englisch im Produktiven Lernen* stand bei der Themenwahl der persönliche Bezug der Schüler zum Alltag und zu ihrer praktischen Arbeit an den jeweiligen Praxislernorten im Vordergrund.

> Das umfassende Thema ‚About myself' wurde gemeinsam mit den Teilnehmern in verschiedene Bereiche wie z.B. ‚Where do I live' oder ‚Likes and dislikes' unterteilt. Dafür fertigten die Schüler Collagen zu ihren Zimmern bzw. zu ihren Vorlieben an, beschrifteten diese und hielten kurze Vorträge.
> Der Bereich ‚Feeling good – feeling bad' ließ eine Vielfalt weiterer Themen wie Musik, Sport, Ernährung und Hobbys zu. Neben der Wiederholung und Neueinführung von Vokabeln wurden grammatische Strukturen gefestigt. So übten die Schüler den Satzbau der englischen Sprache, die Anwendung von Partizipien und des Gerundiums. Außerdem konnten die Teilnehmer ihre Aussprache und Lesefertigkeiten verbessern. Die genannten Themen wurden oft mit einem Partner oder in Gruppen bearbeitet." (DBR, Jahresevaluation 2006/07, S. 12)

Die Pädagog/inn/en versuchten auch, Bezüge zu den Praxisplätzen der Teilnehmer/innen herzustellen:

> „Wir nutzten die positiven Erfahrungen im dritten Trimester, um gemeinsam Fragestellungen zum Berufsalltag zu entwickeln. Mit Hilfe von Mind-Maps, die über den Praxislernort erstellte wurden, entwickelten wir gemeinsam Fragestellungen, die einen Bezug zur Praxis haben. Zum Beispiel:
> • Beschreibung eines Tages am Praxislernort
> • Wegbeschreibung zum Praxislernort
> • Verkaufsgespräch am Praxislernort
> • Telefonat am Praxislernort
> • Beschreibung der Tätigkeiten am Praxislernort"
> (HGW, Jahresevaluation 2006/07, S. 16)

Bei den aufgezeigten Praxisplatzbezügen ergab sich für die Teilnehmer/innen jedoch nicht wirklich die Notwendigkeit, sich mit der englischen Sprache auseinanderzusetzen. So wird insgesamt deutlich, dass *Englisch im Produktiven Lernen* in Bezug auf Ziele, Themenwahl und Methoden noch große Ähnlichkeit mit dem Unterricht in der Regelschule aufweist. Hier stellt sich für das *IPLE* eine besonders wichtige Aufgabe.

Zukünftig planen die Pädagog/inn/en, die Möglichkeiten der Lernwerkstatt stärker zu nutzen. Am Standort in Ribnitz-Damgarten soll eine englische Werkstatt eingerichtet werden. Die Pädagog/inn/en beabsichtigen, dazu eine „Lerntheke“ mit Aufgaben zum Fachbezug zu Englisch aufzubauen:

> „Des Weiteren werden wir versuchen, mit Hilfe einer Lerntheke mit Pflicht- und Wahlaufgaben (unterschiedlicher Schwierigkeitsgrad) die Angebotspalette für unsere Teilnehmer entsprechend ihres individuellen Leistungsstandes zu erweitern. Leistungsstärkere Teilnehmer sollten versuchen, Bewerbungsschreiben in englischer Sprache zu formulieren.“ (RDG, Jahresevaluation 2006/07, S. 33)

An anderen Standorten wurde der Versuch unternommen, Brieffreundschaften herzustellen.

> „Beide Klassen waren sehr an Brieffreundschaften mit Jugendlichen aus dem englischsprachigen Ausland interessiert. Aus diesem Grund haben wir uns bei einem Brieffreundschaftsclub angemeldet, bisher aber noch keine Rückantwort erhalten.“ (DBR, Jahresevaluation 2006/07, S. 12)

Die Beschreibungen zukünftiger Vorhaben machten deutlich, dass bei den Pädagog/inn/en die Aspekte „Englisch als Begegnungssprache“ und als „kulturelle Sprech- und Verständigungspraxis“ erfahrbar zu machen, stärker in den Vordergrund rückt.

Den größten Einfluss auf die Entwicklung eines Bezuges zur englischen Sprache bildeten direkte Austauschvorhaben. Die teilnehmenden Schüler/innen erlebten dabei die Notwendigkeit, für die gemeinsame Verständigung englisch sprechen zu können. Sie hatten dementsprechend größere Erfolge beim Lernen.

> „Gefreut haben wir uns besonders, dass sich vier ‚alte’ *PL*er (zwei Deutsche, eine Aussiedlerin und ein Iraker) zur Teilnahme am internationalen Schüleraustausch unserer Schule mit einer dänischen Schule bereit erklärten. Hier zeigten sie großes Interesse.

> Unser Achmed[8] erstellte sogar eine Mediashow in englischer Sprache, welche von allen Teilnehmern des Austausches mit Beifall bedacht wurde.“ (RDG, Jahresevaluation 2006/07, S. 33)

An den Standorten der Pilotphase wurden die Möglichkeiten des internationalen Austausches mit den Teilnehmer/inne/n anderer Projekte *Produktiven Lernens* insgesamt noch wenig genutzt. Erfahrungsberichte aus anderen Bundesländern zeigen, dass solche Kontakte erst nach einer Konsolidierung des Projektstandortes erfolgten. Eine Reihe von Pädagog/inn/en hat inzwischen jedoch an den internationalen Seminaren des *IPLE* bzw. an den Kongressen des *INEPS-Netzwerkes* teilgenommen, so dass Voraussetzungen für zukünftige Austauschpartnerschaften gelegt wurden (vgl. auch Kapitel 5).

Zum anderen scheint es notwendig, verstärkt nach *Fachbezügen* zur englischen Sprache an Praxisplätzen zu suchen. Gerade in der für Mecklenburg-Vorpommern wichtigen Tourismusbranche liegen noch weitgehend ungenutzte Potentiale. Dort, wo *Fachbezüge* direkt am Praxisplatz entdeckt wurden, konnten die Jugendlichen persönliche Barrieren zur englischen Sprache überwinden, wie das folgende Fallbeispiel zeigt.

> „Eine Teilnehmerin arbeitete in der Vorweihnachtszeit in einem von vielen Schweden besuchten Restaurant. Im Englischunterricht betonte sie stets, dass sie keine Ahnung habe und kein Englisch kann. Auch die ersten Gespräche im Restaurant verliefen für sie blamabel. Daraufhin besorgte sie sich die Unterlagen einer Kollegin, die gerade die Prüfung bestanden hatte, und schrieb sich mehrere Dialoge und Sätze ab, die sie lernte. In der Schule übten wir die Aussprache und mit der Zeit traute sie sich, mit den Gästen ein paar Worte zu wechseln, verstand vor allem deren Bestellung, da sie sich eine englische Karte ausgeborgt hatte, um die Namen für die Gerichte zu lernen. Sie ist selbst aktiv geworden und hat ihre Blockade zur englischen Sprache etwas abbauen können.“ (aus einer Antwort auf den *3. Studienbrief*)

---

8 Name geändert – d. Verf.

Es sollten weiter Praxisplätze erkundet werden, an denen der Gebrauch der englischen Sprache notwendig wird. Diese könnten neben der Touristikbranche im Werften- oder Hafenbereich liegen, andererseits wären aber auch Praxisplätze in englischsprachigen Familien denkbar. Auch über die Möglichkeit eines Schüleraustausches mit englischsprachigen Partnern sollte verstärkt nachgedacht werden, um Barrieren zur englischen Sprache weiter abzubauen. Insgesamt wird es zukünftig von Bedeutung sein, das internationale Lernen als integralen Bestandteil *Produktiven Lernens* verstärkt zu nutzen.

2.3.3 *Mathematik im Produktiven Lernen*

Einigen Teilnehmer/inne/n gelang es, sich über die für sie interessante und anregende Praxistätigkeit einen neuen Zugang zur Mathematik zu erschließen. Dies soll an einem Fallbeispiel der Schülerin Miriam des Standortes in Greifswald dokumentiert werden.

Die Bildungsentwicklung von Miriam an einem Praxisplatz in einem Altenheim ist bereits weiter oben beschrieben worden. Auch die Tätigkeit bei einem Verein, der verschiedene Freizeitangebote für Kinder und Jugendliche organisiert und durchführt, konnte sie für ihre Bildungsentwicklung nutzen. Die Tätigkeit wies zahlreiche *Fachbezüge* zur Mathematik auf, von denen sie bei der Bewerbung für diesen Praxisplatz nichts ahnte. Diese lagen v. a. in der Verwaltung der Ausgaben und Berechnung der Kostenbeiträge, aber auch im Küchenbereich, wenn die Mengenangaben in bestimmten Rezepten auf die tatsächliche Teilnehmer/innen/zahl umgerechnet werden mussten.

> „Miriam kam zum *Produktiven Lernen* mit der Option: ‚Mathe kann ich überhaupt nicht! Ich verstehe das alles nicht.' Recht schnell wurde jedoch deutlich, dass an ihrem Praxisplatz, mathematische Problemstellungen eine nicht geringe Bedeutung hatten. Da Miriam sich an diesem Praxislernort sehr wohl fühlte, sie ein gutes Verhältnis zu ihrer Mentorin und zu den Mitarbeitern hatte, war es ihr wichtig, diesen *Praxisbezug* herzustellen und auch zu verstehen. Somit entstand in diesem Fall eine positive Ausgangssituation, da Miriam die

> Auseinandersetzung mit der Mathematik an diesem Praxislernort für sich als Person als bedeutsam und wichtig empfand. Daher hieß der nächste Schritt, mit ihr gemeinsam herauszufinden, wo genau das mathematische Problem liegt und wie es Miriam gelingen kann, es zu bewältigen.
> Miriam entschied sich, ihre Mentorin bei der Darstellung der Bilanzen auch in bildlicher Form zu unterstützen. Damit war die Teilnehmerin also direkt bei *praxisbezogenen* Fragestellungen angelangt. Diese Fragestellung auch zu formulieren und mit den richtigen mathematischen Mitteln zu bearbeiten, war der nächste Schritt." (HGW, Jahresevaluation 2006/07, S. 14)

In der Lernwerkstatt erarbeitete sich Miriam relativ selbständig die notwendigen Voraussetzungen zur Lösung ihrer Praxisaufgabe. Dabei benutzte sie die in der Lernwerkstatt bereitgestellten Materialien. Die beratende Pädagogin fasst die mathematischen Inhalte, mit denen sich Miriam beschäftigte, folgendermaßen zusammen:

> „Ausgehend vom Prozentbegriff über die Grundlagen der Prozentrechnung (Berechnen von Grundwert, Prozentwert und Prozentsatz), über das Bearbeiten sachbezogener Texte, in denen es die gesuchten Größen zu erkennen galt, bis zu praktischen Problemen des Alltags (z. B. Preiserhöhungen, Preissenkungen) sowie zur einfachen Zinsrechnung (z. B. Kreditaufnahme) erfolgte eine fachliche Steigerung. Innerhalb dieses Arbeitsprozesses versuchte Miriam im Wesentlichen mit so wenig Hilfe wie notwendig auszukommen, um in Zukunft selbstständiger arbeiten zu können." (ebenda, S. 16)

Miriam wendete sich schließlich auch der graphischen Darstellung von Kosten, Materialplanung und Teilnehmer/innen/zahlen an ihrem Praxisplatz zu.

> „Hierzu hatte Miriam zunächst keine eigenen Ideen. Daher erhielt sie von mir entsprechende Anschauungsmaterialien, um geeignete Darstellungsmöglichkeiten zu finden. Überraschenderweise entschied sich Miriam für das Kreisdiagramm. Es ist einerseits die anschaulichste Diagrammform, andererseits aber auch am aufwen-

> digsten in der Berechnung. Für diesen Teil ihrer komplexen Mathematikaufgabe benötigte die Teilnehmerin am Anfang starke Unterstützung. Nachdem wir jedoch zwei Beispiele gemeinsam bearbeitet hatten, beendete sie ihre Aufgabe ohne weitere Unterstützung.“ (ebenda, S. 15)

Die Pädagogin stellt die Bedingungen, die zu einer erfolgreichen Bildungsentwicklung bei Miriam führten, aus ihrer Sicht folgendermaßen zusammen:

> „Positiv einzuschätzen ist, dass sich die Teilnehmerin trotz ihrer oben erwähnten ‚Probleme’ mit der Mathematik das Ziel stellte, …. , jetzt endlich mal zu begreifen, wie die Prozentrechnung geht’, um einmal ihre Worte zu benutzen.
> Erstaunlich war es für mich zu beobachten, dass Miriam gar keine wirklichen Schwierigkeiten hatte, die Aufgaben zu bewältigen. Sie war selbst erstaunt, dass es ja gar nicht so schlimm war, wie angenommen. Im Gespräch stellten wir gemeinsam fest, dass es nicht ein mathematisches Problem gab, sondern ihre Bereitschaft zur ernsthaften Auseinandersetzung damit in vorangegangenen Schuljahren fehlte.“ (ebenda, S. 15)

Der starke *Personbezug* zu den Tätigkeiten am Praxisplatz, der Wunsch als Mitarbeiterin in das Team aufgenommen zu werden und verantwortungsvolle Aufgaben zu übernehmen und eine engagierte Praxisplatzmentorin führten dazu, dass bei Miriam die Bereitschaft wuchs, sich mit *mathematikbezogenen* Fragen zu beschäftigen. In der *Individuellen Bildungsberatung* gelang es Miriam, ihre Fragen zu formulieren bzw. zu präzisieren und es wurden Möglichkeiten und Wege besprochen, auf denen sich Miriam ihre Fragen weiter erschließen konnte. Es bestand aber auch Raum, die Gründe für ihre bisherigen Blockaden zu analysieren. Schließlich bot die Lernwerkstatt die notwendigen Anregungen, um sich mit den benötigten mathematischen Werkzeugen vertraut zu machen. Das Zusammenwirken dieser verschiedenen Aspekte und Ebenen führte schließlich zum Erfolg, der insbesondere dadurch ermöglicht wurde, dass die Teilnehmerin sich selbst das Ziel gesteckt hatte, sich ihren Fragen zu widmen, d. h. sich selbst für die eigenen Fragen zu öffnen und ihnen nachzugehen.

Nicht alle Teilnehmer/innen konnten so erfolgreich und direkt ihre Blockaden gegenüber *mathematischen Bezügen* überwinden. An allen Standorten wurden deshalb Konzepte entwickelt, die das Ziel hatten, Brücken zur Mathematik zu bauen und den Schüler/innen Tore zu öffnen. Die Pädagog/inn/en legten Wert darauf, dass die entwickelten Konzepte individualisiertes Arbeiten ermöglichten, selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Lernen förderten und *Praxisbezüge* nutzten. Darüber hinaus sollte die Erarbeitung und Festigung von „Grundwissen" möglich sein.

So nutzten einige Teilnehmer/innen zunächst Erkundungsaufgaben, um mathematische Bezüge in ihrer Umwelt zu entdecken. Dabei kam es nicht nur darauf an, rein mathematische Bezüge aufzudecken, sondern diese in ihrem gesellschaftlichen Kontext überhaupt wahrzunehmen und zu erkennen.

> „Ein (...) Teilnehmer hatte sich im Vorfeld der Lösung einer Erkundungsaufgabe mit verschiedenen Benzinsorten und ihren Preisen beschäftigt. Dazu hatte er über eine Woche von der Tankstelle in der Nähe seines Wohnhauses die Preisschwankungen aufgeschrieben. Im Beratungsgespräch zeigte der Teilnehmer stolz seine Tabelle und wir diskutierten darüber, woran diese Schwankungen liegen könnten." (EGS, Jahresevaluation 2006/07, S. 14)

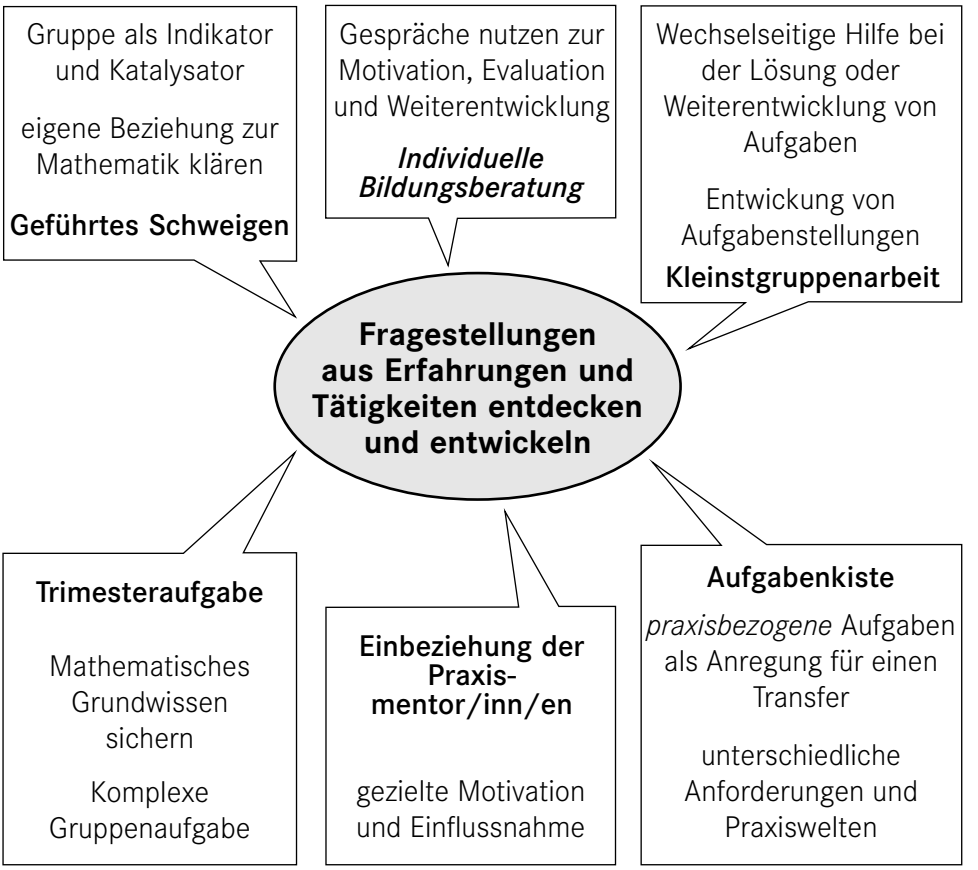
In Ribnitz-Damgarten richteten die Pädagog/inn/en auch eine „mathematische Lerntheke" ein, die Arbeits- und Aufgabenbögen zu verschiedenen mathematischen Themenbereichen (z. B. „Flächen und ihre Berechnung", „Dreisatz und Anwendungen" oder „Arten von Diagrammen, Auswertung von Statistiken") enthielten.

> „Selbstständig und nach ihren Interessen konnten sie dann zwischen fünf verschiedenen Themen pro Trimester wählen. (...) Ein weiterer schöner Nebeneffekt dieser Lerntheke war die Tatsache, dass die Teilnehmer Anregungen für ihre selbstständigen Erkundungsaufgaben fanden. Damit haben wir weiter einen Festigungseffekt geschaffen. Diese Vorgehensweise bewahrte uns auch davor, in den frontalen Unterricht der traditionellen Schule zu verfallen." (RDG, Jahresevaluation 2006/07, S. 31)

Die zeitliche Planung des individualisierten Lernens bereitete den Teilnehmer/inne/n nach Auskunft ihrer Pädagog/inn/en noch einige Probleme. Die Pädagog/inn/en in Ribnitz-Damgarten werden deshalb künftig zur Wochenplanarbeit übergehen.

Die Pädagog/inn/en am Projektstandort in Rostock entwickelten und erprobten ein Konzept, das eine Veränderung der Haltung zu *mathematischen Bezügen* auf verschiedenen Ebenen anstrebte. Abbildung 2.2 zeigt die Komponenten dieses Konzepts nach einer Zusammenstellung der Pädagog/inn/en des Standortes.

Abbildung 2.2: *Mathematik im Produktiven Lernen* nach einer Darstellung der Pädagog/inn/en des Standortes in Rostock



Neben bereits bekannten Elementen (Einbeziehung des Praxismentors bzw. der Praxismentorin oder Nutzung der *Individuellen Bildungsberatung*) und der bereits oben dargestellten „Trimesteraufgabe“ enthält das Konzept eine Reihe von weiteren innovativen Ansätzen, die vorwiegend das Ziel verfolgen, den Schüler bzw. die Schülerin darin zu unterstützen, den Praxisplatz kritisch zu erkunden und Fragestellungen zu entwickeln, die – auch – mathematisch interessant sind:

- Im „Geführten Schweigen“ setzten sich Teilnehmer/innen auf einer freiwilligen Basis mit ihrer früheren und jetzigen Stellung und ihren Beziehungen zur Mathematik auseinander.

- In der „Kleinstgruppenarbeit“ befragten sich Teilnehmer/innen in Partner/innen/gesprächen über einen längeren Zeitraum gegenseitig über ihre Praxisplätze.

- Die „Aufgabenkiste“ enthielt Beispiele für Erkundungsaufgaben mit mathematischem Hintergrund auf verschiedenen Niveaustufen zu verschiedenen Tätigkeitsbereichen (z. B. „Lebens- und Genussmittel“ oder „Dienstleistungen“). Wichtig dabei war, dass es vordringlich nicht um die Bearbeitung dieser Aufgaben ging, sondern darum, den Schüler/inne/n Anregungen zu geben, wie sie selbst zu Aufgaben finden konnten.

  „Die Teilnehmer können jederzeit solche Aufgabenkarten nutzen, um eigene Erkundungsaufgaben zu entwickeln. Sie erhalten durch den vorangestellten Text zusätzliche Informationen, die möglicherweise selbst Grundlage zur Entwicklung von Aufgaben sein können. Des Weiteren wird beispielhaft ein mathematisches Thema vorgestellt, welches der Jugendliche auf seinen Praxislernort übertragen und weiter entwickeln kann.“ (HRO, Jahresevaluation 2006/07, S. 8)

In einer ersten Evaluation ihres Konzeptes stellten die Pädagog/inn/en des Standortes in Rostock fest, dass die verschiedenen Angebote in ihrem Zusammenwirken zu einer größeren Bereitschaft, sich mit Mathematik zu beschäftigen, und zu einer Leistungssteigerung bei den Teilnehmer/inne/n

geführt hatten. Gleichzeitig betonten sie, dass es sich noch nicht um ein „fertiges“ Konzept handelt. Vielmehr sehen sie das Konzept als einen Einstieg, durch das ein individualisiertes *mathematikbezogenes* Arbeiten der Teilnehmer/innen ermöglicht wird, das aber auch noch weiter zu entwickeln ist.

Auch an den anderen Standorten wurde festgestellt, dass durch die neu entwickelte Methodik die Bereitschaft *mathematische Bezüge* zu entdecken und zu bearbeiten, gestiegen war. So schrieben die Pädagog/inn/en des Standortes in Ribnitz-Damgarten:

> „Zusammenfassend können wir feststellen, dass wir die Bremsen etwas gelöst haben, aber alle Barrieren haben wir noch nicht gemeinsam abgebaut. Wir sind aber auf einem guten Weg.“ (RDG, Jahresevaluation 2006/07, S. 31)

Die Beratung bei der Entwicklung von Standortkonzeptionen, die Zusammenfassung und Evaluation dieser Erfahrungen und die Verbreitung erfolgreicher Modelle für die Arbeit an den Projektstandorten *Produktiven Lernens* gehört zu den weiteren Aufgaben der Curriculumentwicklung des Instituts.

2.3.4 *Weitere Lernbereiche*

In den *Weiteren Lernbereichen* ist insgesamt festzustellen, dass die Pädagog/inn/en, sowohl was die Art der Themenwahl als auch was die methodische Erarbeitung der gewählten Themen betraf, am weitesten von traditionellen Unterrichtskonzepten abwichen und den Teilnehmer/inne/n ein großes Maß an Eigenständigkeit und Verantwortung übertrugen. Zudem wurden die Themen und Fragen der *Weiteren Lernbereiche* sehr häufig mit anderen Curriculumsbestandteilen, z. B. dem Bereich „Kunst“, verbunden.

Bei der Themenwahl verfolgten die Standorte unterschiedliche Konzepte. So wurde an einigen Standorten ein gemeinsames Gruppenthema herausgebildet. Die Teilnehmer/innen des Standortes in Ribnitz-Damgarten beschäftigten sich vor dem Hintergrund der Gestaltung von gemeinsamen Frühstücken mit dem

Gruppenthema „Gesunde Ernährung“. Innerhalb dieses Themenkomplexes konnten sich die Teilnehmer/innen individuell interessierende Themen auswählen.

Erfahrungen wurden aber auch mit Themen gesammelt, die sich aus der jeweiligen Tätigkeit am Praxisplatz ergaben. Wegen der unterschiedlichen Tätigkeitsbereiche, in denen die einzelnen Teilnehmer/innen tätig waren, gab es innerhalb des *Lernbereichs „Natur und Technik“* kein verbindendes Gruppenthema. Ein Teilnehmer, der einer für ihn schweren körperlichen Tätigkeit nachging, beschäftigte sich beispielsweise mit dem menschlichen Skelett. Eine andere Teilnehmerin dieser Lerngruppe, die in einem Kindergarten tätig war, in dem die Kinder häufig an Darmerkrankungen litten, setzte sich mit dem Thema „Verdauung“ und „Hygienevorschriften“ auseinander.

Darüber hinaus gab es auch Beispiele, bei denen sich die Teilnehmer/innen innerhalb des vorgegebenen *Lernbereiches* ein Thema frei wählen konnten, so dass die Beziehung zur Erlebniswelt und den eigenen Interessen besonders stark hervortrat. Hier wählte sich z. B. ein Teilnehmer das Thema „Schlangen“, weil er durch einen engen Freund, der sich Schlangen als Haustiere hielt, ein großes persönliches Interesse zu diesem Thema entwickelt hatte. Für den Teilnehmer entstand aus der freien Themenwahl ein weiterführendes Interesse an Tieren. Gezielt suchte er sich vor diesem Hintergrund einen Praxisplatz, an dem er sich weiter mit Tieren und Tierhaltung beschäftigen konnte.

> „Marcus[9] erlebte erstmals, dass Lernen auch Spaß machen kann und nicht nur mit ‚Druck’ verbunden sein muss. Er selbst zog daraus die Konsequenz, sich seinen Praxislernort dort zu suchen, wo er sich mit Tieren, denen seine Leidenschaft gehört, beschäftigen kann. Mittlerweile ist Marcus im Tierheim tätig und es ist zu beobachten, wie zunehmend seine Motivation und sein Bildungsinteresse wächst.“ (aus einer Antwort auf den *3. Studienbrief*, S. 4)

An den meisten Standorten wurde nicht nur eine Methode der Themenfindung für die *Lernbereiche* praktiziert, sondern in jedem Trimester neu darüber

[9] Name geändert – d. Verf.

entschieden. Die aufgeführten Beispiele zeigen, dass sich alle Wege eigneten, um zu *personbezogenen* und für den Teilnehmer bzw. die Teilnehmerin bedeutsamen Themen zu gelangen.

Für die Pädagog/inn/en stellte die Bearbeitung der Themen in den *Weiteren Lernbereichen* ein wichtiges Mittel zur Stärkung der Methodenkompetenzen der Schüler/innen dar.

- In einem Cluster wurden die vielfältigen Bezüge eines Themas dargestellt.
- Zur Informationsbeschaffung wurden unterschiedliche Informationsquellen wie das Internet, Fachbücher oder Atlanten genutzt.
- Die Teilnehmer/innen übten das Nachschlagen unbekannter Begriffe.
- Oft boten sich Bibliotheksbesuche an, um zusätzlich Informationsquellen zu finden.

Insgesamt lernten die Teilnehmer/innen durch die Auseinandersetzung mit ihren jeweiligen Themen die Lernwerkstatt besser zu nutzen. In Zukunft wird es darum gehen, die vielfältigen Erfahrungen, die die Pädagog/inn/en gesammelt haben, zusammenzutragen und besonders erfolgreiche Beispiele anderen Standorten zur Verfügung zu stellen.

2.4 *Kommunikationsgruppe*

Ein Lernen, das sich an individuellen Lernplänen orientiert und dem *Individuellen Lernen* einen großen Raum einräumt, braucht die Rückkopplung mit der Gruppe, den Austausch mit Gleichaltrigen, ein Forum zur Präsentation und Diskussion von Arbeitsergebnissen und zur Besprechung aktueller Themen. Soziale und kommunikative Kompetenzen, Fähigkeiten wie Informationen und Erfahrungen aufzunehmen und weiterzugeben, den eigenen Überzeugungen und Gefühlen in freier Rede Ausdruck zu verleihen oder zur Kooperation, gehören zu den übergeordneten Bildungszielen des *Produktiven Lernens*. In diesem Rahmen gewinnt die *Kommunikationsgruppe* einen herausgehobenen Stellenwert.

An verschiedenen Stellen dieses Kapitels wurde bereits auf die Arbeit in der *Kommunikationsgruppe* hingewiesen. Dabei wurde deutlich, dass der Kommunikationsgruppe insbesondere bei der Vorbereitung und Auswertung des *Lernens in der Praxis* eine große Bedeutung zukommt. Die Teilnehmer/innen konnten sich mit Gleichaltrigen über ihre Erfahrungen in der Erwachsenenwelt austauschen, Probleme diskutieren, das eigene Verhalten reflektieren und sich gegenseitig Rat geben. Es wurden Problem- und Konfliktlösestrategien entwickelt. Sie unterstützten sich in der Entwicklung von Fragen und Erkundungsaufgaben, berieten sich gegenseitig bei der Bearbeitung individueller Themen und konnten sich dadurch stärker mit ihnen identifizieren.

Insbesondere im zweiten Jahr des *Produktiven Lernens* nahm die Vorbereitung einer beruflichen Anschlussperspektive einen breiten Raum der Arbeit in der *Kommunikationsgruppe* ein. Die Pädagog/inn/en legten hier einen besonderen Wert auf die Vermittlung von Zielen, Inhalten und Struktur der Berufsausbildung und von berufsvorbereitenden Maßnahmen. Ihnen war es wichtig, dass die Teilnehmer/innen sowohl durch Selbst- als auch durch Fremdeinschätzungen ihre eigenen Stärken und Ressourcen erkannten. An den Projektstandorten wurden teilweise mit externer Unterstützung Bewerbertrainings durchgeführt.

Es wurde bereits dargestellt, dass die *Kommunikationsgruppe* häufig für die Präsentation und Diskussion von Lernprozessen und Lernergebnissen genutzt wurde. Darüber hinaus wurden gemeinsame Aktivitäten und Exkursionen, z. B. der Jugendaustausch oder der Besuch in einem Jugendausbildungswerk, gemeinsam geplant. Es wurden auch aktuelle Ereignisse und politische Tagesthemen – so z. B. im Zusammenhang mit dem G8 Gipfel in Heiligendamm im Sommer 2007 – besprochen.

Die Teilnehmer/innen mussten die für die erfolgreiche Teilnahme an der Gruppenarbeit notwendigen Kompetenzen im Prozess erwerben. Dafür benötigen sie die begleitende Unterstützung durch die Pädagog/inn/en, die eine Pädagogin in einer ihrer Studienbriefantworten zusammenfassend reflektiert:

> „Seit geraumer Zeit freuen wir uns darüber, dass unsere Teilnehmer Gruppenarbeit sehr diszipliniert annehmen und durch die

Arbeit in der Gruppe zu mitunter sogar kreativen Ergebnissen kommen. Immer wieder haben wir Phasen der Gruppenarbeit einbezogen und damit einen Übungseffekt erzielt. Mehr oder weniger unbewusst haben wir die Stufen des Risikoniveaus beachtet:
Etwas (Persönliches)
- für sich überlegen,
- für sich aufschreiben,
- zusammen mit dem Partner besprechen,
- in einer Kleingruppe besprechen,
- zusammen mit einer Kleingruppe vor der ganzen Klasse präsentieren,
- zusammen mit einem Partner präsentieren,
- allein vor der ganzen Klasse präsentieren.

Inzwischen können wir allen Mitgliedern der Gruppe zumuten, Erkenntnisse vor der gesamten Gruppe vorzutragen." (aus einer Antwort auf den *6. Studienbrief*)

Die *Kommunikationsgruppe* erwies sich so als maßgebliches Bindeglied zwischen den individuellen Bildungsprozessen und half den Teilnehmer/inne/n, diese zu evaluieren und weiterzuentwickeln. Sie war darüber hinaus sehr wichtig für die Entwicklung der verbalen und nonverbalen Kommunikationsfähigkeit und für die Herausbildung sonstiger sozialer Kompetenzen und hatte somit großen Anteil an der Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen.

2.5 Bildungsevaluation und Leistungsbewertung

In einem Bildungsangebot, das die individuelle Bildungsentwicklung des einzelnen Teilnehmers bzw. der einzelnen Teilnehmerin in den Mittelpunkt stellt, muss auch in Bezug auf Bildungsevaluation und Leistungsbewertung ein Paradigmenwechsel stattfinden. Es wurde weiter oben bereits darauf hingewiesen, dass die Selbstevaluation des Lernens einen bedeutenden Stellwert einnimmt, die von den Pädagog/inn/en und im Curriculumsbestandteil *Lernen in der Praxis* vom Praxismentor bzw. von der Praxismentorin gespiegelt wird.

An den Jahresevaluationen der Standorte wird deutlich, dass die *Individuelle Bildungsberatung* einen wichtigen Ort für diese gegenseitige Evaluationspraxis darstellte. Darüber hinaus nahm auch die *Kommunikationsgruppe* eine wichtige Rolle bei der Selbsteinschätzung wahr. Die Pädagog/inn/en begleiteten diesen Prozess der Evaluation des Lernprozesses, wie die Pädagog/inn/en des Standortes in Lübz verdeutlichten:

> „Die begleitende Evaluation fand in unterschiedlichsten Formen und zu verschiedensten Zeiten statt. Eine Regelmäßigkeit gab es in den Beratungen. Hier schätzten die Schüler und wir die bisherigen Ergebnisse ein. Der Schüler begann und unsere Nachfragen machten das Erreichte / Nichterreichte deutlich. Evaluiert wurde ebenfalls in den Kommunikationsstunden, in der gesamten Gruppe, aber auch je nach Bedarf individuell. Zur Selbstverständlichkeit wurde sie nach den jeweiligen Präsentationen.“ (LBZ, Jahresevaluation 2006/07, S. 8f)

Nach Einschätzung der Pädagog/inn/en erwarben die Teilnehmer/innen mit der Zeit Kompetenzen in der Selbstevaluation, es fiel ihnen aber noch schwer, die Erkenntnisse langfristig für ihre weitere Bildungsentwicklung zu nutzten:

> „Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen haben regelmäßig am Ende eines jeden Trimesters ihre persönlichen Arbeits- und Entwicklungsergebnisse evaluiert. Diese Einschätzungen waren kritisch und ehrlich, aber meist recht kurz und knapp formuliert. Einigen Teilnehmern gelang es in den zwei Jahren teilweise, ihre Vorhaben in der täglichen Arbeit umzusetzen. Andere schafften diesen Schritt nicht.“ (HGW, Jahresevaluation 2006/07, S. 18)

Da es sich beim *Produktiven Lernen* um individualisierte Lernprozesse handelt, tritt die Bewertung des Lernprozesses gegenüber der Bewertung der Lernergebnisse in den Vordergrund. Besonders dieser Aspekt führte bei den Teilnehmer/inne/n nicht selten zu Verunsicherungen. Statt der individuellen Beurteilungen ihrer Lernfortschritte in den individuellen Bildungsberichten

forderten sie vergleichbare Leistungsbeurteilungen ein (Tests), die sie aus ihrer bisherigen Schulzeit gewohnt waren.

Während der schriftliche Bildungsbericht die individuellen Bildungsprozesse der Teilnehmer/innen angemessen darzustellen vermochte, stellte das Punktezeugnis, das für die Außendarstellung insbesondere gegenüber Ausbildungsbetrieben und der Agentur für Arbeit einen wichtigen Stellenwert einnahm, für die Pädagog/inn/en immer wieder eine Herausforderung dar.

> „Unsere Jugendlichen haben sich schnell an die Bewertung in Punkten gewöhnt. Uns als Pädagogen fiel es nicht immer leicht, volle, halbe oder Null Punkte als Bewertungsskala einzusetzen. Wir mussten stets beachten, dass der Lernzuwachs des Einzelnen im Mittelpunkt steht.“ (HGW, Jahresevaluation 2006/07, S. 18)

Besondere Schwierigkeiten ergaben sich für die Pädagog/inn/en bei der Umrechnung von Punkten in Noten, da beide Systeme nicht kompatibel sind:

> „Die Umrechnung von Punkten in Noten halten wir momentan weiter für erforderlich. Dies ist einerseits eine vertraute Form der Einschätzung für Schüler und Eltern und andererseits in den Betrieben gebräuchlich. Uns ist bewusst, dass dies für das *Produktive Lernen* nicht günstig ist. Durch die Akzeptanz des Projektes in den nächsten Jahren und die Ausdehnung des Projektes auf ganz Mecklenburg-Vorpommern wird dieses Problem bald nicht mehr bestehen.“ (DBR, Jahresevaluation 2006/07, S. 15)

Die Darstellungen machen deutlich, dass die Evaluation der eigenen Lernentwicklung von den Teilnehmer/inne/n zur weiteren Planung und Gestaltung des eigenen Bildungsprozesses noch stärker genutzt werden muss. Die Leistungsbewertung wirkt sich bestimmend auf den Lernprozess aus. Der Stellenwert der Bildungsevaluation und der Leistungsbewertung im *Produktiven Lernen* bedarf deshalb auch der ständigen Reflexion der beteiligten Pädagog/inn/en, insbesondere weil der Eindruck besteht, dass die verschiedenen Elemente der Bildungsevaluation noch nebeneinander standen und daher nicht bewusst angewendet wurden.

Eine besondere Form der Evaluation der eigenen Entwicklung und der des Projektstandortes insgesamt, fand am Projektstandort in Eggesin statt. Dort führten die Teilenehmer/innen in Zusammenarbeit mit einem Künstler der Jugendkunstschule Uecker-Randow ein Projekt zum Thema „Meine schulische Entwicklung“ durch. Bei der Umsetzung dieses Themas entschieden sie sich schließlich für den Bau einer Wendeltreppe aus Ytong, auf deren Stufen jeder einzelne Schüler bzw. jede einzelne Schülerin seine bzw. ihre persönliche Entwicklung durch einen selbst gefertigten Gegenstand darstellen konnte.

3. Entwicklung und Gestaltung *Individueller Curricula* aus der Sicht von Teilnehmer/inne/n

Neben einer statistischen Datenerhebung zu den erreichten Schulabschlüssen und zu den Anschlussperspektiven der Teilnehmer/innen nach Beendigung des *Produktiven Lernens* (vgl. Kap. 4), wurde auch eine qualitativ ausgerichtete Studie mit ausgewählten Teilnehmer/inne/n der Pilotphase durchgeführt. Mit Hilfe teilstrukturierter Einzelinterviews wurden zum Ende des Schuljahres 2006/07 acht Schüler und Schülerinnen befragt. Bei der Auswahl der Jugendlichen wurde darauf geachtet, dass sie aus verschiedenen Projektstandorten kamen und beide Geschlechter gleichmäßig vertreten waren. Ferner wurden Teilnehmer/innen im ersten und zweiten Jahr im *Produktiven Lernen* sowie mit unterschiedlichen Leistungsprofilen in die Befragung einbezogen.

Der Fokus der Interviews lag auf Erfahrungen, die die Teilnehmer/innen bei der Entwicklung und Gestaltung ihres *Individuellen Curriculums* gemacht hatten: So wurden sie u.a. gebeten zu beschreiben, wie sie bei der Suche nach Praxisplätzen vorgegangen waren bzw. wie sie diese gefunden, auf was sie dabei geachtet hatten und welche Erfahrungen ihnen an den jeweiligen Praxisplätzen im Hinblick auf Lern- und Bildungsmöglichkeiten wichtig waren. Ein besonderes Interesse galt den Beziehungen und der Verschränkung, die die befragten Teilnehmer/innen zwischen dem *Lernen in der Praxis* und dem *Fachbezogenen Lernen* herstellten. In diesem Zusammenhang schätzten die Jugendlichen auch die Bedeutung ein, die die verschiedenen Bildungsteile des *Produktiven Lernens* wie *Individuelle Bildungsberatung*, Lernwerkstatt und *Kommunikationsgruppe* im Prozess ihrer Lern- und Bildungsaktivitäten für sie persönlich erhalten hatten. An diesen Einschätzungen lässt sich nicht zuletzt auch die Relevanz ablesen, die das Bildungsangebot hinsichtlich einer Eigenverantwortung und Selbstständigkeit beim Lernen sowie einer beruflichen Orientierung für die Teilnehmer/innen erhalten hat.

Die befragten Jugendlichen waren zwischen 15 und 18 Jahren alt. Ein Teil der Befragten befand sich zum Zeitpunkt des Interviews im sechsten Trimester und damit kurz vor dem Abschluss. Andere hatten Erfahrungen aus drei Trimestern sammeln können und beendeten ihr erstes Jahr im *Produktiven Lernen*. Alle Teilnehmer/innen lebten zu diesem Zeitpunkt mit Familienangehörigen zusammen.

3.1 Stellenwert und individuelle Bedeutung des Praxisplatzes

Die eigenständige Suche nach einem Praxisplatz war für die befragten Jugendlichen ein bedeutsames Erfahrungsfeld und neben der Bewerbung für die Aufnahme ins *Produktive Lernen* ein weiterer Schritt, sich für die eigenen Interessen und Belange einzusetzen.

Für die meisten Teilnehmer/innen gestaltete sich die Suche nach einem Praxislernort unproblematisch: Während einige den Praxislernort über Hinweise von Freund/inn/en bzw. Verwandten fanden, bestanden bei anderen zum Teil durch Ferienarbeit oder Praktika bereits Kontakte zu Betrieben oder Einrichtungen. Bei Letzteren war in der Regel dann auch ein ausgeprägtes Interesse für einen spezifischen Tätigkeitsbereich feststellbar.

> „Ja, alles nur durch Verbindung. Also, in der Tischlerei war ich, weil mein Onkel da arbeitet und ich ihn mal drauf angesprochen hab, ob ich da was machen kann. (...) In der Kantine, ja, da hat meine Mutter mal früher gearbeitet und die kannt' ich da noch alle und die kannten mich auch alle. Ja, und dann hab ich mal nachgefragt. Wurd' ich auch gleich genommen."(Mathilde[1], S. 1)

> „Ich habe meinen Hund aus dem Tierheim und mit einer Freundin an den Wochenenden freiwillig dort gearbeitet. In den Ferien habe ich dort auch ein einwöchiges Praktikum gemacht. Dann kenne ich auch den Mentor gut."(Fanny, S. 1)

Einzelne Teilnehmer/innen gaben an, dass sich das Auffinden des Praxislernortes bei ihnen eher *„spontan"* ergeben hatte. So stand im ersten Trimester für diese Jugendlichen zunächst im Vordergrund, *„überhaupt einen Praxislernplatz zu finden"* (Justin, S.1). Mit zunehmendem Erfahrungshintergrund richtete sich die Suche gezielter aus, man wurde mutiger und begann *„auch mal was auszuprobieren, also irgendwohin zu gehen, wo man niemanden kannte"* (Mathilde, S. 1).

[1] Namen sind Pseudonyme.

Gefragt nach den Kriterien, die bei der Auswahl des Praxisplatzes für sie eine Rolle gespielt hatten, stellte ein Teil der Jugendlichen das soziale Umfeld des Praxislernortes und die Arbeitsatmosphäre in den Mittelpunkt. Aber auch die Erreichbarkeit des Praxislernortes wurde in diesem Zusammenhang erwähnt.

> „Ein gewisses Umfeld ist mir sehr wichtig und wie das dort abläuft, allgemein. Wie die Atmosphäre dort ist und ob alles im ordentlichen Bereich ist und nicht alles so zerfallen oder vernachlässigt ist.“ (Justin, S. 1)

> „Ich achte darauf, dass es von außen erst mal sehr sauber ist. Dass die Verkehrsverbindung ordentlich ist. Weil ich bin Fahrschüler und es ist mir schon ganz wichtig, dass ich günstig ran komme, auch zum Beginn der Arbeit.“ (Kevin, S. 1)

> „Ich hab darauf geachtet, wie das da drinnen ausschaut, ob ich mich direkt gleich wohl fühle. Aber auch, ob die Mitarbeiter nett sind. Und dann, ob es mich interessiert.“ (Erna, S. 1)

Das Interesse an einer – meist handwerklich ausgerichteten – Tätigkeit oder für ein bestimmtes Themengebiet gab bei dem anderen Teil den Ausschlag, sich gezielt um bestimmte Praxislernorte zu bemühen. Dabei gingen einige Teilnehmer/innen von Anfang an sehr systematisch vor, während sich bei anderen erst im Laufe mehrerer Praxisplätze ein spezifisches Interesse entwickelte.

> „Mir ist bei allen Praxislernorten sehr wichtig gewesen, dass man handwerklich geschickt sein muss. Bisher hab’ ich alle Praxisplätze im handwerklichen Bereich gesucht.“ (Heinz, S. 1)

> „Wenn ich mir einen Praxislernort auswähle, dann achte ich darauf, dass es auch nach meinen Interessen geht. Ich interessiere mich sehr für Tiere allgemein und den Umgang mit ihnen. Dann ist es mir wichtig, dass ich auch weiß, dass ich dort was machen kann, also, dass ich dort auch was zu tun habe.“ (Fanny, S. 1)

> „Erstens habe ich das gemacht, weil ich über Autos was erfahren wollte. Dann habe ich mir einen anderen (Praxislernort, Anm. d. Verf.) gesucht und mal geguckt, wie es ist, in einem Lager zu arbeiten. Jetzt guck ich mir Lackierer an.“ (Otto, S. 2)

Alle Jugendlichen betonten, wie wichtig es ihnen gewesen war, am Praxislernort tatsächlich und ernsthaft tätig sein zu können bzw. sich nützlich zu fühlen. Aussagen zu Gründen, warum sich die Jugendlichen an einem Praxislernort besonders wohl gefühlt hatten, bestätigten diesen Aspekt. Auch die Möglichkeit, über die Tätigkeit Anerkennung zu finden, nahm einen hohen Stellenwert ein.

> „Ich habe geschliffen und geholfen die Scheuerschutzfolie abzuziehen. Ich durfte ja auch lackieren, so ein Stück und helfen, abzuwaschen. Also ich hab’ alles mitgemacht, was man in einer Lackiererei so üblich macht.“ (Otto, S. 2)

> „Ich war so stolz, kann man fast sagen. Die haben immer Lobe ausgesprochen. Auch die Chefin in dem Hotel hat sich sehr gefreut, dass ich dort immer einsatzbereit war. Die Arbeit, die ich dort verrichtet habe, hat denen schon sehr geholfen. ... Auch die Mitarbeiter haben sich gefreut, was ich so erfahren habe.“ (Justin, S. 10)

> „... alle Mitarbeiter waren wirklich nett zu mir. Die waren auch alle sozusagen ganz locker, also auch nicht streng. Ja, das lag wohl auch an meiner Arbeit.“ (Mathilde, S. 1)

Die Beschreibungen zweier Teilnehmer/innen machen darüber hinaus deutlich, in welcher besonderen Weise sich die Jugendlichen oft engagierten, und unterstreichen die persönliche Verbundenheit, die sie nicht selten zu ‚ihrem’ Praxislernort empfanden bzw. auch ein Gefühl des Stolzes, an der Erwachsenenwelt teilzuhaben.

> „Also im Tierheim, da hab ich mich besonders wohl gefühlt, weil ich auch draußen arbeiten durfte und nicht nur im Innenbereich eingesetzt war. (...) Das ganze Umfeld war toll, auch der Weg dahin. Ich

> bin morgens immer mit dem Rad dorthin – acht Kilometer durch den Wald. Da hab ich morgens schon mal Rehe und auch einen Hirsch gesehen. Und ich war an der frischen Luft.“ (Fanny, S. 1)

> „Die Segelmacherei fand ich für mich das Beste. Dort haben sie Segel genäht und Fahnen fertig gemacht. Das ist alles sehr interessant da. Zu dem Praxisplatz bin ich über das Museumsdorf gekommen. Mit den Praktikern im Museumsdorf habe ich die Segelmacherei mit aufgebaut.“ (Heinz, S. 1)

Die Entdeckung, *„selbst Fragen stellen zu können“*, und zu erfahren, dass man auch *„Antworten bekommt“* (vgl. Otto, S. 1), aber auch die zum Teil geäußerten negativen Erfahrungen unterstreichen – hier in umgekehrter Weise – noch einmal den Stellenwert, den die Teilnehmer/innen einem persönlichen Ernstgenommen-Werden und der Erfahrung beimessen, dass ihnen etwas zugetraut wird und dass sie etwas bzw. sich selbst ausprobieren können.

> „In der Tischlerei hat es mir nicht so gut gefallen, weil die mich nicht so aufgenommen haben wie zum Beispiel das Autohaus.“ (Kevin, S. 1)

> „Im Kindergarten fand ich es nicht besonders, weil ich da immer jeden Tag das Gleiche gemacht hab und auch nichts Neues gemacht hab.“ (Mathilde, S. 2)

In welcher Weise die zuletzt genannten ‚negativen Erfahrungen’ am Praxislernplatz auch Ausgangspunkte dafür sein können, sich für Veränderungen bzw. die eigenen Interessen einzusetzen, kann der Beschreibung einer Teilnehmerin entnommen werden, die ihre Unzufriedenheit im Interview eingehend schilderte. Deutlich wird in diesem Zusammenhang, dass ein sich Kümmern um alternative Lösungen, wenn Situationen am Praxislernort als unbefriedigend erlebt werden, keine Selbstverständlichkeit darstellte. Naheliegender ist es oft, sich zurück zu ziehen bzw. vorschnell aufzugeben, ohne sich einer Auseinandersetzung zu stellen. Im Interview beschrieb die Teilnehmerin, wie auch sie, anlässlich eines aufgetretenen Konflikts – ihr war die Handtasche am Praxisplatz gestohlen worden –

zunächst den Praxisplatz nicht mehr aufsuchen wollte. Mit Unterstützung der Pädagogin schaffte sie es, das Problem vor Ort zu klären und mit der Zeit dort auch stärker ihre eigenen Interessen zu artikulieren.

> „... es war auch mit dem Praxislernort nicht leicht, erst das mit meiner Handtasche und dann wollte ich auf dem F. (Name des Reiterhofs, Anm. d. Verf.) eigentlich mehr etwas mit Pferden machen und v.a. auch Reitstunden nehmen. Aber da haben sie mich immer vertröstet, haben gesagt: Irgendwann mal, ist ja noch Zeit. – Da habe ich mir gedacht: Ist okay, Zeit ist ja wirklich noch. Dann haben sie mich immer weiter vertröstet. Und dann wollte ich irgendwann auf einen anderen Bauernhof wechseln, aber sie haben mich weiter vertröstet. Und in der letzten Woche hieß es dann: Donnerstag und Freitag würde es klappen. Dann hat es natürlich nicht geklappt. Am Schluss hab' ich's noch geschafft, aber das war natürlich Stress mit der Aufgabe, die ich bearbeiten wollte." (Erna, S. 4)

An dem letztgenannten Beispiel wird erkennbar, wie die Ausbildung von Konfliktfähigkeit bzw. sozialer Kompetenz für einige Jugendlichen zu einem persönlichen Bildungs- und Entwicklungsziel werden kann.

Für andere Jugendliche war die Konfrontation mit der ‚sozialen Wirklichkeit' am Praxisplatz Anlass, das Erlebte in Beziehung zu gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen und den damit verbundenen Widersprüchen zu setzen und dabei auch zu erfahren, welche Auswirkungen diese auf die Arbeit und Arbeitsatmosphäre haben können.

> „Die Tischlerei, ich glaube, das war mein zweites Praktikum. Anfangs hatte ich mich mit dem Mentor dort gut unterhalten. Das hat Riesenspaß gemacht, mit ihm zu reden, hab erfahren, wie sie das Unternehmen gegründet haben. Das war alles sehr schön, wie er es erzählt hat… Dann nachher, als ich die Kollegen dort hatte: Es waren nur zwei. Das Unternehmen hatte früher über 30 Mitarbeiter, aufgrund weniger Aufträge nur noch zwei. Sie waren nicht sehr zugänglich: Mal so, mal so. Und mir hat einiges nicht gepasst,

> aber ich konnte auch keine Kritik anbringen. Der Umgangston von denen ... ‚Mach mal! Sieh' zu!' Sie gehen auch mit sich so um. Nicht nur mit mir, sondern das ist allgemein so. Diese Umgangsformen, wie sie mit einem umspringen... die ganze Arbeitsatmosphäre war gehetzt!" (Justin, S. 2).

Das oben genannte Beispiel unterstreicht den Ernstcharakter, den die Tätigkeiten am Praxislernort für die Jugendlichen erhalten, noch einmal auf eine besondere Weise. Wie anknüpfend an diese Erfahrungen Bildungsthemen entstehen bzw. entwickelt werden können, soll im Zusammenhang mit der Frage *Fachbezogenen Lernens* noch einmal aufgegriffen und näher beleuchtet werden.

3.1.1 Das Erkunden des Praxisplatzes in seiner Relevanz für das *Lernen in der Praxis*

Die Art und Weise wie sich die Jugendlichen dem Praxisplatz und den jeweiligen Tätigkeiten dort annäherten, war vielfältig. Einige der Befragten schilderten, wie sie durch spezielle Beobachtungsaufgaben dazu angeregt wurden, sich zunächst zur Örtlichkeit, der räumlichen Gestaltung, den zeitlichen Abläufen sowie zu den sozialen Beziehungs- und Organisationsstrukturen des jeweiligen Praxislernorts in Beziehung zu setzen.

Besonders am Anfang war es für einen Teil der Jugendlichen ungewohnt, sich bewusst und eingehender mit dem jeweiligen Praxislernort auseinander zu setzen und ihn mittels eigener Fragen oder nach eigenen Vorstellungen selbständig zu erkunden.

> „Zu Beginn – also in meinem ersten Trimester – war es für mich erstmal schwierig, den Praxislernort zu erkunden und Aufgaben zu finden oder auch Fragen zu formulieren. Erst durch die Beratung ist mir klarer geworden, wie ich Fragen stellen kann oder was Fragestellungen sein könnten." (Fanny, S. 1)

> „Mit dem Erkunden ging es bei mir erst mal ganz langsam und vorsichtig. Erst mal ankommen, ein paar Fragen stellen, ein bisschen unterhalten über die Autos und dass er mir ein paar Infos gibt. Dann steigert sich das so von Tag zu Tag.“ (Otto, S. 1)

Andere wiederum fühlten sich schnell in den jeweiligen Praxiszusammenhang integriert. Sie beschrieben im Interview, wie sie von Anfang an in die Abläufe am Praxislernort einbezogen waren und entwickelten vor diesem Hintergrund persönliche Bezüge und das Interesse an einzelnen Tätigkeitsbereichen. Ansatzweise entstanden in dieser Anfangszeit erste fachlich ausgerichtete Fragen und Erkundungsaufgaben, die nicht unmittelbar auf die Ausführung bestimmter manueller Handlungen oder Hilfstätigkeiten bezogen waren.

> „Das Autohaus habe ich erkundet, indem ich erst die Garage raufrollen sollte. Dann hat der Mentor zu mir gesagt: Guck dich mal ein bisschen um und dann kommst du noch mal her, wenn du fertig bist. Also für mich waren die ersten Eindrücke eigentlich sehr gut. Ich hatte eine Autowerkstatt noch nicht so richtig von innen gesehen. Alles war sehr ordentlich. Habe dann auch schnell Kleinreparaturen an Autos wie Reifenwechsel, Auspuffwechsel, Reifen auswuchten, montieren durchführen können.“ (Kevin, S. 2)

> „Also, ich fand das ziemlich gut, dass die sich alle 15 Minuten vor sechs getroffen haben, in der Werkstatt, und dann jeder jeden begrüßt hat: Guten Morgen, gesagt hat. Und dann war ja um sechs das Radio an und wir haben ‚Antenne’ gehört. Ja, und zu den Nachrichten sind wir wieder alle losgegangen arbeiten. Wir haben das Holz gestapelt. Da sind die verschiedenen Maschinen, die sind in einer bestimmten Reihenfolge angeordnet. Ich hab ein Foto von der Werkstatt aufgenommen und dabei sind mir schon viele Fragen eingefallen, die ich dann auch verfolgt habe. Also zum Beispiel: Woher kommt das Holz? Also Import und so. Wohin die fertigen Produkte gelangen.“ (Mathilde, S. 3)

Für die befragten Teilnehmer/innen ermöglichte das schrittweise Erkunden des Praxislernorts neuartige Erfahrungen auf unterschiedlichen Ebenen. Sie fingen an, die Praxis in ihren verschiedenartigen Abläufen *„...mit anderen Augen als vorher“* (Justin, S. 2) wahrzunehmen.

Doch das Erkunden des Praxisplatzes und die schrittweise Annäherung an einzelne Tätigkeitsfelder ermöglichten den Teilnehmer/inne/n nicht nur, sich eingehender zur Organisation und Struktur des jeweiligen Praxisplatzes in Beziehung zu setzen bzw. sich praktisch zu betätigen. In den Interviews wiesen die Teilnehmer/innen immer wieder darauf hin, dass und wie einzelne Gesichtspunkte und Handlungen im Kontext umfassenderer Tätigkeiten für sie allmählich an Bedeutung gewannen: Standen zu Beginn noch isolierte, einzelne Betätigungen bzw. Einweisungen und die Anleitung durch den Mentor bzw. die Mentorin im Vordergrund, so fingen die Teilnehmer/innen mit zunehmender Erfahrung an, die Tätigkeiten in einem Gesamtzusammenhang wahrzunehmen und anzuordnen.

- Tätigkeit in einem Cafe/Bistro:
  „Zum Beispiel im T. (Name des Cafes, Anm. d. Verf.): Mit dem Kaffeeautomaten war es etwas kompli-ziert. Und auch die Bar-Zapfanlage: Bier zapfen ist nicht so einfach, wie man sich das vorgestellt hat. Auch die Kaffeemaschine zu bedienen, das ist ganz schön kompliziert: Das ist ja nun eine große Maschine und man muss sich da erst mal eingespielt haben, bis man überhaupt weiß, wie das funktioniert. Die Kollegen zeigen dir das zwar, aber gleich auf Anhieb versteht man das nicht so gut.“ (Heidi, S. 2)

- Tätigkeit in einer Kantine:
  „Bis um zehne hab ich halt gekocht und den Rest hab ich dann abgewaschen. Ja, und dann mussten wir auch einmal in der Woche die komplette Küche putzen. Also, es wird da sehr auf Hygiene geachtet. Auch dass man sich vorher seine Hände desinfiziert und wäscht, bevor man eben die Lebensmittel in die Hand nimmt. Da gibt es richtig Bestimmungen, das ist das A und O in einer Kantine.“ (Mathilde, S. 4)

- Tätigkeit in einer Autowerkstatt:
  „Eigentlich hat mir der Praxislernplatz im Autohaus sehr viel gebracht. Da hab ich gesehen, dass an Autos nicht nur ein oder zwei Teile sind, sondern ein paar mehr, und dass dadurch die Reparatur an den Autos länger dauert und komplizierter ist, als ich gedacht habe.“ (Kevin, S. 2)

Vor dem Hintergrund einer stärkeren Einbindung in die jeweiligen Tätigkeitsfelder, die in Wechselbeziehung mit den Erkundungsaktivitäten auch differenziertere Einblicke in diese ermöglichten, begannen die Teilnehmer/innen, sich auch fachlich-inhaltlichen Bezügen zuzuwenden.

> „Das Hotel hieß ja nicht immer ... (nennt den Namen des Hotels, Anm. d. Verf.). Es hatte einen anderen Namen. Ich hab’ nachgefragt und auch ein bisschen recherchiert. Auch über andere Sachen, das Gebäude: War es schon immer ein Hotel? Wer hat es gebaut? Das ist schon interessant, so was zu wissen.“ (Justin, S. 10)

> „Mit der Zeit habe ich mir andere Erkundungsaufgaben herausgesucht, zum Beispiel die Feste im Museumsdorf, was da so alles abläuft, das ganze Jahr lang. Dann habe ich was über künstliche Segel-Materialien gesucht… aus welchen Materialien so ein Segeltuch besteht: Ob die nun künstlich sind oder ob das wirklich noch altes Segeltuch ist, z.B. aus Baumwolle. Ein anderes Mal habe ich noch was über die Anfänge der Nähmaschinen herausgesucht, weil, wir haben zwei Nähmaschinen in unserem Betrieb zu stehen, worauf wir auch arbeiten. Die laufen mit Luftdruck. Es gibt unter der Nähmaschine einen Kompressor. Der treibt die Nadel an und kühlt sie auch gleichzeitig. Das sind richtige Industrienähmaschinen...“ (Heinz, S. 6)

> „In der Kantine spielt ja, wie gesagt, die Hygiene eine wichtige Rolle und da hab’ ich mich mit der Zusammensetzung der Putzmittel beschäftigt, die man da ja benutzt. (...) Im Kindergarten war’s schwierig. Da waren ja keine Produkte. Da waren ja nur Menschen. Da ist mir nichts auf die Schnelle eingefallen. Da brauchte ich schon Zeit.“ (Mathilde, S. 3f)

Die exemplarisch ausgewählten Beschreibungen der Teilnehmer/innen lassen erkennen, dass die Jugendlichen sich vermehrt Fragen öffneten, durch deren Beantwortung sie ihren individuellen Informations- und Wissensschatz erweitern konnten.

In welcher Weise durch die jeweiligen Erkundungsaktivitäten Prozesse einer erweiterten *Wissenserschließung* angeregt bzw. auch angeleitet wurden, soll unter Einbeziehung der Entwicklung und Bearbeitung von *Selbstständigen Produktiven Aufgaben* näher betrachtet werden. Dabei wird auch der Stellenwert, den die Jugendlichen der *Individuellen Bildungsberatung* und der *Kommunikationsgruppe* zuweisen, eingehender untersucht.

3.1.2 Lernen aus Tätigkeitserfahrungen heraus – die Entwicklung einer *Selbstständigen Produktiven Aufgabe*

Die Teilnehmer/innen gingen in den Interviews – zum Teil mit einem gewissen Stolz – auf einzelne *Selbstständige Produktive Aufgaben* ein, die sie in einem der zurückliegenden Trimester bearbeitet hatten. Bei den meisten entwickelte sich die Aufgabenstellung im Prozess ihrer tätigen Auseinandersetzung am Praxislernort und in der Regel war damit die Herstellung eines ‚Lernprodukts' verbunden; d. h. die Teilnehmer/innen stellten im Kontext der *Selbstständigen Produktiven Aufgabe* zunächst etwas her und nutzten die *Individuelle Bildungsberatung* bzw. die *Kommunikationsgruppe* sowie die Lernwerkstatt, um über den Bearbeitungsprozess und die dabei entstandenen inhaltlichen Fragen zu reflektieren. Den Abschluss der Bearbeitung bildete die Präsentation der Arbeitsergebnisse in der Lerngruppe.

Die von den Teilnehmer/innen im Interview exemplarisch eingebrachten Themen lassen erkennen, dass mit einer *Selbstständigen Produktiven Aufgabe* ein vielfältiges Spektrum von Inhalten und Problemstellungen angesprochen wurde: So reichten die beschriebenen Beispiele von

- der Herstellung eines Informationsplakates zu Babesiose (Hundemalaria) am Praxislernort Tierheim, der Herstellung eines Videos über eine

Reitstunde am Praxislernort Reiterhof, der Ausarbeitung eines Vergleichs zwischen Zweitakt- und Viertaktmotoren am Praxislernort Autowerkstatt
- über die Zubereitung eines Dreigänge-Menüs für die Lerngruppe in Verbindung mit dem Praxislernort Hotelküche, die Zubereitung eines Obstsalats am Praxislernort Kantine, das Verpacken von Geschenkartikeln mit Hilfe unterschiedlicher Techniken am Praxislernort Drogeriemarkt
- bis hin zu der Vorbereitung und Durchführung der Lackierung einer Motorhaube am Praxislernort Autolackiererei oder der Mitwirkung bei der Restauration eines Traditionsseglers am Praxislernort Segelmacherei.

Die Erfahrungen, die die befragten Teilnehmer/innen bezogen auf die Entwicklung der *Selbstständigen Produktiven Aufgabe* beschrieben, zeigen, dass sich oft erst im Prozess konkretisierte, welche Teilaspekte einer zunächst komplexen Aufgabenstellung für den/die Einzelne/n tatsächlich bedeutsam wurden, d.h. welche Aspekte er oder sie sich letztlich „zur Aufgabe machte".

Die Einschätzungen, die die Teilnehmer/innen gegenüber diesem Prozess der Aneignung der Aufgabe vornahmen, waren unterschiedlich. Für Teilnehmer/innen, die ihre jeweilige Tätigkeit von Anfang mit einem persönlichen Interesse in Verbindung bringen konnten, war es nicht schwierig, sich frühzeitig und gezielt einem Themenbereich zuzuwenden und daraus – mit fachlicher Beratung und Unterstützung des Mentors bzw. der Mentorin und der Pädagogin bzw. des Pädagogen – eine adäquate Aufgabenstellung für sich zu entwickeln. Ein Teilnehmer beschrieb, wie er sich das Lackieren einer Motorhaube zur Aufgabe gemacht hatte.

> „Das Lackieren hat nicht lange gedauert, ungefähr fünf Minuten, bis das fertig gestellt war. Aber die Vorbereitungen... das dauert! Wir haben erst das Teil piccobello geschliffen, so dass keine Farbe und gar nichts mehr drauf war. Dann haben wir erst mal einen Plan erstellt, wo was hin soll, dann ging's erst los. (...) Ich habe mich dann auch mit Spachtelmasse beschäftigt, dann Spritzpistole, Schleifpapier - dies alles. Und auch das Entfettungsmittel durchgenommen." (Otto, S. 2ff)

Ein anderer Teilnehmer legte dar, wie sich für ihn aus einem zunächst komplex wahrgenommenen Aufgabenfeld schließlich eine bestimmte Aufgabenstellung herauskristallisierte.

> „Ich habe mir die Restauration eines Traditionsschiffes ausgesucht. Dort habe ich mitgewirkt: Wir haben das Schiff neu gedichtet, geschmiert und gestrichen (…) Wenn ich was gemacht habe, hat der Mentor mir das richtig erklärt, dass man es auch verstehen konnte. Er hat einem das gezeigt und manchmal konnte ich das auch selbst versuchen, wie das funktioniert, zum Beispiel beim Segel die Ringe einnähen. Da hat er mir auch gezeigt, wie man das macht, wie man den Stich genau macht, dass die Ringe auch halten. Und wie man sie einschlägt in das Segel. (...) Mit einem ausgebauten Segel-Traditionsschiff sind wir dann hingesegelt über Wolgast, Stettiner Haff, nach Stettin. Dort haben wir den ‚Greifswalder Tag' eröffnet mit dem Bürgermeister und ein paar anderen. Wir haben da Segelmacherei gezeigt, Ringe angenäht, dass die Leute sich das alles mal angucken konnten." (Heinz, S. 3 und 7)

Durch seine Teilhabe an einer Gemeinschaft von Praktizierenden, der Handwerkergruppe im Segelbau, sah der Teilnehmer seine eigene Tätigkeit in den Gesamtzusammenhang – die Restauration eines Traditionsseglers – eingebunden: Was zunächst als einfache Aufgabenstellung – Einnähen von Ringen – in Erscheinung trat, erhielt im Kontext der umfassenden restaurativen Tätigkeit der Segelmacherei allmählich einen eigenen Stellenwert und eine persönliche Bedeutung für ihn. Vor diesem Hintergrund demonstrierte er als Mitglied der Handwerkergruppe seine *Selbstständige Produktive Aufgabe* als bedeutenden Teilaspekt im Herstellungsprozess eines historischen Segels und konnte die dabei entwickelten eigenen Kompetenzen bzw. die notwendigen technischen Fertigkeiten Außenstehenden vermitteln.

Die Beschreibungen eines anderen Teilnehmers, dem es gerade nicht gelungen war, die Aufgabe mit einem individuellen Interesse zu verknüpfen, unterstreichen diesen Aspekt der Interessensorientierung in umgekehrter Weise. In diesem Falle hatte der Teilnehmer vorschnell eine Themenstellung aus der Beratung mit der Pädagogin und dem Mentor übernommen.

> „Also ich sollte ‚Zweitakter- und Viertakter ... Motoren' machen. D. h. ich sollte den Zweitakter-Motor und den Viertakter-Motor eigentlich vergleichen, welcher besser ist und welchen Verbrauch man hat. (...) Auf das Thema bin ich erst später gekommen, weil ich erst was anderes machen sollte. Zuerst sollte ich das Getriebe machen. Der Mentor hat dann gesagt: ‚Nein, das schafft nicht mal der Lehrling.' (...) Ja, eigentlich war es nicht meine Aufgabe, war eher die Aufgabe von Frau S. und von meinem Mentor. Mir selber ist nichts eingefallen zur Autowerkstatt. Und da haben sich die Beraterin und der Mentor Gedanken darüber gemacht. Das fand ich erstmal eigentlich gut." (Kevin, S. 4)

Dem Teilnehmer fehlte dann jedoch – dies wurde im Prozess der Bearbeitung zunehmend deutlich – die Energie und die Motivation, sich über einen längeren Zeitraum mit der Thematik selbstständig auseinander zu setzen bzw. sich Fragen, die im Bearbeitungsprozess auftraten, eingehender zu widmen. Die zunächst interessante Fragestellung „*Was passiert, wenn man Benzin in Dieselmotoren rein macht oder Diesel in Benzinmotoren und Benzin in Super-Motoren rein kippt?*" blieb für ihn eine äußerlich, an ihn herangetragene, Fragestellung, deren Thematik er sich – so seine Einschätzung – nicht wirklich zuwenden bzw. der er sich nicht mit vollem Engagement widmen konnte.

> „In der Beratungsstunde haben wir das Physikbuch durchgeblättert. Und da habe ich ein paar Texte herausgesucht und aufgeschrieben, was wichtig ist und das am Computer geschrieben und ausgedruckt und die dann ausgeschnitten und auf ein Plakat geklebt. (...) Insgesamt hat mir das Thema nicht gefallen. Aber irgendein Thema muss ich ja machen." (Kevin, S. 3)

Einschätzungen anderer Teilnehmer/innen zeigen, dass die Aufgeschlossenheit gegenüber persönlich relevanten Themen sowie die Selbstständigkeit bezogen auf die eigenständige Planung und Entwicklung ihrer *Selbstständigen Produktiven Aufgabe* zunahmen: Jugendliche, die bereits Erfahrungen aus mehreren Trimestern mitbrachten, wiesen darauf hin, wie sie sich mit der Zeit selbstbewusster und offener Themen, die sie interessierten, zugewandt haben.

> „Als ich angefangen habe mit dem ersten Praktikum im Servicebereich, da war es noch schwierig, eine Aufgabe zu finden, die mich wirklich interessiert hat. Erst als ich es wiederholt habe, also noch mal im Hotel war. Ich habe die Chefs und Mitarbeiter/innen dann verschiedene Dinge gefragt, und ich muss sagen: Mein Selbstbewusstsein hat sich dadurch sehr gesteigert. Ich war viel offener…“ (Justin, S. 11)

Andererseits bot auch nicht jeder Praxisplatz auf Anhieb interessante Tätigkeitsfelder für die Jugendlichen. Wie bereits eingangs erwähnt wurde, fiel es einigen Teilnehmer/inne/n an manchen Praxisplätzen nicht leicht, sich selbst einzubringen und eigene Interessen zu artikulieren. In diesen Fällen gestaltete sich auch die Wahl einer *Selbstständigen Produktiven Aufgabe* schwierig. Oft gelang es erst nach einer gewissen Zeit, thematische Anknüpfungspunkte zu finden und davon ausgehend für sich eine Aufgabenstellung zu entwickeln. Eine Teilnehmerin, die ihren Praxislernort bei einer Einzelhandelskette gefunden hatte, skizzierte ihre Erfahrungen wie folgt:

> „Ja, da hab ich halt länger dran gesessen. Erst wusste ich überhaupt nicht, was ich wirklich machen wollte. Ich hab’ ja erst mal meistens Regale eingeräumt. Dann hab ich meine Präsentation über die Kasse gemacht, also auch über die Geschichte der Kasse, weil – das ist mir ja nicht sofort eingefallen.“ (Mathilde, S. 6)

Aus den Tätigkeitserfahrungen, die der jeweilige Praxislernort ermöglichte, zu lernen und sie für die eigene individuelle Bildungsentwicklung zu nutzen, stellte und stellt eine neue Heraus- und Anforderung für die Teilnehmer/innen dar. Die unterschiedlichen Erkundungsaktivitäten sowie die Entwicklung und Realisierung einer *Selbstständigen Produktiven Aufgabe* boten den Teilnehmer/innen die Gelegenheit, sich der Praxis und den unterschiedlichen Tätigkeiten anzunähern und sich bewusst dazu in Beziehung zu setzen. In diesem Prozess kamen der *Individuellen Bildungsberatung* und der *Kommunikationsgruppe* eine zentrale Bedeutung zu.

3.1.3 *Individuelle Bildungsberatung* und *Kommunikationsgruppe*

Nach Einschätzung der befragten Teilnehmer/innen nahmen die Mentoren und Mentorinnen eine wichtige Rolle im Kontext der unmittelbaren Tätigkeit am Praxislernort wahr. Bezogen auf die vielfältigen Erkundungsaktivitäten und bei der Entwicklung einer *Selbstständigen Produktiven Aufgabe* wurde deren Unterstützung und beratende Begleitung als hilfreich und oft als persönlich nützlich und auch bereichernd erlebt.

Über die unmittelbaren Auseinandersetzungen am jeweiligen Praxisplatz hinaus, erlangte jedoch vor allem die *Individuelle Bildungsberatung* mit einer Pädagogin bzw. einem Pädagogen für die befragten Teilnehmer/innen eine persönliche Relevanz. Hervorgehoben wurde die Gelegenheit, sich mit dieser bzw. diesem über einen längeren Zeitraum hinweg, also kontinuierlich, auseinander zu setzen, sich mit ihr/ihm zu beraten und eigene Lernprozesse auszuwerten und zu reflektieren. Im Hinblick auf den eigenen Entwicklungs- und Bildungsprozess wurde diese Möglichkeit als besonders wichtig und sinnvoll erachtet.

> „Die Beratung war für mich sehr wichtig. Sonst wäre ich nicht so weit gekommen, wie ich jetzt bin.“ (Erna, S. 2)

> „Das ist schon sehr hilfreich, wenn man die Aufgaben auswertet und das mal probiert und so, wie man das Thema ausweiten könnte oder kleine Fakten noch rein bringen könnte. Das ist so eine Verfeinerung der Arbeit.“ (Justin, S. 16)

Besonders Jugendliche, die erst im Lauf der Zeit an Selbstbewusstsein gewonnen hatten, empfanden die individuelle Beratung und Begleitung sowie das Vertrauensverhältnis, das sich zwischen der Pädagogin bzw. dem Pädagogen aufgebaut hatte, als „bestärkend“ bzw. im Falle konflikthafter Auseinandersetzungen, persönlich hilfreich und förderlich.

> „… der Mentor erkundigte sich oft nach meinen Aufgaben. Ich habe meinen Hefter stets gezeigt. Bei Nachfragen erhielt ich auch

> Unterstützung. Mehr Hilfe bekam ich aber in den Beratungen, da wir viel Zeit hatten, um über die Entwicklung von Aufgaben zu reden, eigentlich so viel Zeit, wie man wollte, mal mehr und mal weniger. (...) In der Beratung mit meiner Pädagogin fühle ich mich persönlich ernst genommen und bestärkt." (Fanny, S. 1 und 4)

> „Für mich waren die Beratungen mit meiner Lehrerin sehr wichtig. Ich bin ja ein sehr impulsiver Mensch und reagiere im ersten Moment auch so. Wenn man dann so darüber nachdenkt, wenn man sich einfach anschreit, obwohl es anders geht… Also wenn ich drüber nachgedacht hab, was falsch gelaufen ist, dann bin ich eigentlich oft hingegangen und hab mich direkt entschuldigt." (Erna, S. 5)

In den beiden oben genannten Fällen hatte die Beratung vor allem eine soziale, zwischenmenschliche Bedeutung. So eröffnete sie der einen Teilnehmerin die Möglichkeit, ihr eigenes Verhalten am Praxisplatz zu reflektieren und sich erfolgreicher zu den Anforderungen der Praxis in Beziehung zu setzen.

Andere Teilnehmer/innen gingen ausdrücklich auf inhaltliche Aspekte der Bildungsberatung ein. Die Teilnehmer/innen stellten dabei die Möglichkeit, im Beratungsgespräch inhaltliche Aspekte für sich zu klären bzw. zu strukturieren, in den Vordergrund.

> „Ich fand es gut, wenn man sozusagen eine Brücke bekam: Also mir fällt etwas dazu ein oder ich habe einen Blackout zu dem Thema oder etwas spornt einen richtig an und es fällt einem viel mehr dazu ein und man könnte es noch viel weiter ausdehnen. Ja, da ist es schon hilfreich sich mit den Lehrern und Pädagogen zu beraten." (Justin, S. 8)

Die Erläuterungen eines Teilnehmers machen in besonderer Weise deutlich, dass und wie sich die Haltung gegenüber der Beratung bei den Jugendlichen selbst allmählich veränderte. Der Teilnehmer entwickelte in diesem Falle ein neues Verhältnis zu den Fragen, die die Pädagog/inn/en in der Beratung an ihn

richteten. Er erkannte, dass die Nachfragen der Pädagog/inn/en nicht – wie er es bisher aus dem Unterricht gewohnt war – der Kontrolle dienten, sondern dass es sich dabei um interessierte Sachfragen einer/eines „Außenstehenden" handelte, die ihn persönlich weiterbringen konnten.

> „Die Lehrer haben mir eigentlich erstmal nur bei der Rechtschreibung geholfen. Ansonsten hat mir mein Mentor sehr viel erklärt; weil sie (die Pädagog/inn/en, Anm. d. Verf.) ja keine Ahnung hatten. Meistens musste ich denen was erklären, weil sie ja nicht dabei waren. Am Anfang war das ein komisches Gefühl. Aber jetzt finde ich es ganz gut." (Heinz, S. 5)

Von einem anderen Teilnehmer, der auf zwei Jahre Erfahrung mit dem Bildungsansatz zurückblickte, wird die aktive Rolle und die Möglichkeit, im *Produktiven Lernen* selbstständig zu lernen und zu entscheiden, ausdrücklich hervorgehoben. Vor diesem Hintergrund erkannte er in der *Individuellen Bildungsberatung* auch eine für ihn persönlich bedeutsame Unterstützung seiner wachsenden Selbstständigkeit und Eigenverantwortung.

> „Eigentlich kann ich es nicht gut abhaben, wenn mir welche sagen: Du könntest ja dieses machen und das machen. Da bin ich immer eigenwillig – stolz, kann man sagen. Ich möchte eigentlich alles immer selbst machen und ich kann es nicht ab, wenn mir einer dazwischen geht. Das ist nur in Ausnahmen. (...) Wenn ich gar nicht weiter weiß, hole ich mir Hilfe. Oder ich habe so viele Sachen, die ich machen möchte, dass ich nicht weiß, womit ich anfangen soll, dann suche ich mir Hilfe. Aber mir selbst so die Aufgaben zu suchen und sie auch umzusetzen, das macht einfach mehr Spaß, statt sie vorgesetzt zu bekommen wie in der Schule." (Justin, S. 15)

Für alle befragten Teilnehmer/innen war die positive Zuwendung und das Interesse, das ihnen und ihren Fähigkeiten entgegengebracht wurde, eine wichtige Erfahrung: Sie erlebten sich als eine Person, der etwas zugetraut wird, die etwas weiß bzw. kann und fähig ist oder zunehmend fähiger wird, dies auch anderen zu vermitteln.

Besonders im Hinblick auf den letztgenannten Aspekt – der Fähigkeit sich bzw. das entwickelte Wissen anderen mitzuteilen und sich auszutauschen – wiesen die Teilnehmer/innen der *Kommunikationsgruppe* einen besonderen Stellenwert zu.

> „Die *Kommunikationsgruppe* nützt mir, wenn ich etwas begründen oder beschreiben will.“ (Heidi, S. 6)

> „Ich tausche mich gern mit anderen aus. Ich glaube, ich bin auch kritisch, frage auch mal nach und kann die Kritik, die ich finde, wenn jemand was präsentiert auch sachlich äußern.“ (Fanny, S. 3)

> „Die Einschätzungen, wenn wir das in der Gruppe auswerten, das finde ich manchmal sehr erschreckend. Aber dann doch berechtigt. Weil ich weiß: Es geht besser.“ (Erna, S. 8)

Die Äußerungen zeigen, was den befragten Teilnehmer/innen am Austausch in der *Kommunikationsgruppe* besonders wichtig geworden ist und verweisen auf soziale Kompetenzen, die sie entwickeln konnten, hier v. a. ihre Fähigkeit, sachgerechte Kritik zu äußern und entgegenzunehmen.

Darüber hinaus bedeutete das Präsentieren von Ergebnissen im Zusammenhang mit der *Selbstständige Produktiven Aufgabe* für die meisten eine besondere Herausforderung.

> „Ich bin erstmal aufgeregt, unsicher vor der Präsentation. Das war ich an der anderen Schule auch immer. Wenn man was falsch gesagt hat, wurde man ausgelacht. Jetzt ist es nicht mehr so – hier im *PL*. Das ist jetzt ganz normal. Man wird nicht ausgelacht, wenn man was Falsches sagt. Es hören eigentlich alle immer zu.“ (Heidi, S. 6)

> „Ich bin meistens ein wenig nervös vor Vorträgen. Früher habe ich alles runter gerattert, Hauptsache, ich war schnell fertig. Das ist jetzt nicht mehr so. Ich bin überzeugter von dem, was ich sage, und

> kann schon viel freier sprechen. Früher hatte ich Angst, vor der Klasse was zu sagen, weil oft unsachlich kritisiert wurde oder sie haben gelacht. Im *PL* ist das anders. Man hilft sich gegenseitig und gibt Ratschläge und beherzigt dann auch Hinweise beim nächsten Mal.“ (Fanny, S. 4)

Während einige der befragten Teilnehmer/innen ausdrücklich betonten, dass und wie sie durch die Präsentationen an Selbstvertrauen bzw. Selbstbewusstsein gewonnen haben und ihre kommunikativen Kompetenzen erweitern konnten, wiesen andere auch auf Schwierigkeiten hin, die für sie beim Austausch in der *Kommunikationsgruppe* auftraten. Die Äußerungen dieser Teilnehmer/innen lassen erkennen, dass es ihnen nicht immer leicht fiel, sich mit einer eigenen Position in die Gruppe einzubringen bzw. die eigenen Themen so zu platzieren, dass dadurch eine interaktive Auseinandersetzung in und mit der Gruppe stattfinden konnte.

> „Für mich spielt die *Kommunikationsgruppe* eine relativ kleine Rolle. Weil die keine Ahnung davon haben. Ich bin auch lieber allein. Wenn es sein muss, dann auch Gruppe. Aber nicht so richtig. Ich tausch mich nicht so gerne mit den anderen aus. Die haben ja wenig zu tun oder auch kein Kontakt zur Museumswelt – blöd ist, wenn die einen nicht so für voll nehmen oder nicht aufpassen oder alles ignorieren.“ (Heinz, S. 10)

Die verschiedenen Einschätzungen, die die Jugendlichen bezogen auf ihre Erfahrungen mit der *Kommunikationsgruppe* vorgenommen haben, unterstreichen aus unterschiedlicher Perspektive die Bedeutung, die diese für die persönliche Entwicklung des Einzelnen hatte bzw. hat: Die Möglichkeit sich in einer Gruppe als Individuum zu entwickeln, erfordert einerseits ein konstruktives Gruppenklima, das sich gegenüber den individuellen Anliegen der Person öffnet und sie stärkt. Andererseits bedarf es auch der Offenheit des/der Einzelnen und dem Sich-Einlassen auf andere und die Gruppe. Nur in dieser Wechselseitigkeit erweist die *Kommunikationsgruppe* ihren Stellenwert als Bildungselement im *Produktiven Lernen*. *Individuelles Lernen* im Kontext einer Gruppe bzw. sich als Person in einer Gruppe (weiter) zu bilden ist also mehr als ein in didaktischer

Perspektive zu entwickelndes Gruppenlernen. Es bedarf besonderer methodischer Strategien und pädagogischer Kompetenzen, um „themenzentrierte Interaktionen“ in der Gruppe zu stützen und sie für den/die Einzelne/n wie die Gruppe fruchtbar werden zu lassen. Für die befragten Teilnehmer/innen bot die *Kommunikationsgruppe* in erster Linie die Möglichkeit, sich als Person auszuprobieren und sich auf neue Weise als Teil einer Gruppe zu erleben.

3.2 *Fachbezogenes Lernen* und die Bedeutung kultureller Werkzeuge bei der Wissenserschließung

Bereits im Zusammenhang mit der zunehmenden Differenzierung der Erkundungsaufgaben und -aktivitäten sowie der Entwicklung *Selbstständiger Produktiver Aufgaben* (vgl. die Abschnitte 3.1.1 und 3.1.2) zeigte sich, dass die Aufgeschlossenheit der Teilnehmer/innen für fachlich-inhaltliche Bezüge und Fragen mit zunehmender Erfahrung im *Produktiven Lernen* gewachsen ist.

Im Folgenden soll dieser Gesichtspunkt noch einmal aufgegriffen und ausgehend von den Erfahrungen, die die Teilnehmer/innen hinsichtlich ihrer *fachbezogenen* Lern- und Bildungsaktivitäten im Rahmen der Lernwerkstatt darlegten, näher beleuchtet werden. Ein besonderes Augenmerk gilt dabei der Selbstständigkeit mit der die Teilnehmer/innen sich fachlichen Inhalten und Themenstellungen zuwandten und der Frage, in welcher Weise für sie in diesen Kontexten „wissenssuchende Fragen“ oder „second questions“ Bedeutung erhielten und welche persönlichen Umgangsweisen dabei erkennbar wurden bzw. werden. Für die curriculare Entwicklungsarbeit im *Produktiven Lernen* sind diese Gesichtspunkte von besonderer Bedeutung; geht es doch vor allem darum, sich auf der Basis persönlich bedeutsamer Praxis- und Tätigkeitserfahrungen erweiterte Wissenszugänge zu erschließen, um dadurch die eigene Handlungsfähigkeit weiter zu entwickeln und sich als Person weiter zu bilden.

In diesem Abschnitt wird also der dritten Dimension des Lerndreiecks (vgl. Kapitel 2) ein besonderes Augenmerk zuteil: dem *Kulturbezug des Produktiven Lernens* und hier vor allem dem Werkzeugcharakter, den Kultur für fachbezogene Lern- und Bildungsprozesse hat.

Im Interview skizzierten die Teilnehmer/innen zunächst unterschiedliche *Fachbezüge*, die sie mit einem Unterrichtsfach in Verbindung brachten bzw. diesem zuordneten. Die Fächer „Deutsch“ und „Mathematik“ wurden in diesem Zusammenhang am häufigsten genannt.

> „Die Selbstständige Aufgabe hatte bei mir viel mit ‚Deutsch‘ zu tun. Ich musste Texte lesen und verstehen und wichtige Informationen herausfiltern. Bei Fachtexten ist das nicht immer so einfach, das ist manchmal kompliziert, was da steht. Das muss man erstmal verstehen…“ (Fanny, S. 3)

> „… also auf ‚Deutsch‘ bezieht sich viel. Es wird sehr viel geschrieben, zu den Erkundungsaufträgen. Man muss ja auch hinschreiben, was man gemacht hat, wie lange das gedauert hat usw. (...) Die Berechnung der Farben, wie man die mischt das gehört in die Mathematik.“ (Otto, S. 4)

> „Man muss ja bei der Präsentation erklären, wie man die anlegt. Man muss einen Bericht schreiben, was man gemacht hat, wie es sich aufgebaut hat, was die Klasse davon hält. Das hat alles mit ‚Deutsch‘ zu tun. (…) Im Hotel kommt auch sehr, sehr, sehr viel Mathe vor: Berechnung von Getränken, Kalkulationen, wenn z. B. eine Hochzeit im Hotel stattfindet. Es kommen Gäste, die müssen alle eine Mahlzeit bekommen und Getränke müssen da sein. Es muss alles richtig bis aufs Kleinste kalkuliert werden.“ (Justin, S. 6)

> „Bei den Erkundungsaufgaben war auch Mathe. (…) Ich hatte Prozentrechnen, also Weideflächen zu berechnen und den Lageplan zu zeichnen. Dann hab ich einen Zeitplan gemacht, also wie mein Ablauf am Tag aussieht.“ (Erna, S. 3)

> „Also Mathematik gab‘s viel: Da war meistens Flächenberechnungen oder Inhaltsberechnungen. Das ging ganz gut: Segelflächen, Körper, Quadrate… Im Deutsch-Bereich … Rechtschreibung, Kommas und… also vor allem Rechtschreibung.“ (Heinz, S. 4)

Die unmittelbare Zuordnung der jeweiligen Praxiserfahrung zu einem Fach ist auffällig, da sich persönliche Erfahrungen, die in Beziehung zur Tätigkeit bzw. zu gesellschaftlichen Ernstsituationen stehen, zunächst nicht auf schulische Kernfächer eingrenzen lassen. Bezüge in der realen Welt sind vielfältig, nicht eindeutig auf ein Schulfach beschränkt und auch fachlich untereinander verschränkt. Wenn die Teilnehmer/innen hier also schnell einen Zusammenhang mit einem Schulfach und hier insbesondere den „Kernfächern" „Deutsch" und „Mathematik" herstellten, so ist anzunehmen, dass sie die von der traditionellen Schule vorgegebenen Kategorien zunächst reproduzierten.

Bezogen auf die Fremdsprache „Englisch" hatten die meisten der befragten Teilnehmer/innen Schwierigkeiten, aus den jeweiligen Tätigkeitserfahrungen heraus eine Verbindung zum Fach „Englisch" herzustellen. Sie hoben in diesem Fall darauf ab, dass an ihrem Praxislernplatz „Englisch" nicht gebraucht wurde oder vorkam.

> „Englisch gab's bei mir nicht so. Außer dass vielleicht mal Kunden kommen, die mal hier zu Besuch sind und bei denen was kaputt geht. Aber das habe ich noch nie erlebt." (Otto, S. 4)

Einigen Teilnehmer/innen wiederum fiel es leicht, ausgehend von ihrem Praxisplatz einen praktischen Bezug zur Fremdsprache „Englisch" herzustellen. An ihren Erläuterungen wird erkennbar, wie sie aus der realen Begegnung mit der gesprochenen Sprache eine Beziehung herstellen konnten, durch die fachbezogene Inhalte für sie in ein neues Licht rückten.

> „Englisch war kein Problem. Im Hotel sind beispielsweise sehr viele Amerikaner im letzten Sommer gewesen, da muss man echt seine besten Englischkenntnisse wieder aktivieren. (...) Das war komisch: Wenn man so unter Druck steht und versucht, irgendwelche Vokabeln wieder aufzuheben, und man kriegt dann wirklich so einen Satz hin und man kann sich mit denen unterhalten. Aber – ich denke mal: war alles schon ziemlich abgehakt. (…) So wirklich fließend kann ich das nicht sprechen. Aber es kommt schon was raus. Man kann sich unterhalten. Hab mir dann auch vorgenommen, ein

> bisschen intensiver daran zu arbeiten. (...) Bestimmte Redewendungen mir genauer anzuschauen und zu lernen.“ (Justin, S. 9)

Besonders wenn keine unmittelbaren Verbindungen herstellbar waren, traten – dies machen die Beschreibungen der anderen Teilnehmer/innen sehr deutlich – verstärkt didaktisch und methodisch an traditionellem Unterricht orientierte Aufgabenstellungen in den Vordergrund: Es wurde dann nach „Aufhängern“ in der Praxis gesucht, die mit bestimmten Lern- und Übungsaufgaben verknüpft werden konnten. Der Umgang mit einer Fremdsprache, hier „Englisch“, reduzierte sich in diesen Fällen auf sprachliche Übersetzungsübungen oder auf ein Vokabeltraining, die bzw. das weniger von einem individuellen Interesse oder persönlichen Bedürfnis – sich in einer Fremdsprache zu verständigen und hierfür seine Englischkenntnisse weiterzubilden – getragen waren.

> „Meine Englisch-Aufgabe war ein Kuchenrezept zu übersetzen, also auf Englisch. Okay, das ist mir schon schwerer gefallen, weil ich nun einiges nicht wusste. Da musste ich halt schon öfters mal Vokabeln nachschauen.“ (Mathilde, S. 5)

> „In Englisch habe ich die Aufgabe gehabt, meinen Fahrweg von zu Hause bis zum Tierheim zu beschreiben.“ (Fanny, S. 3)

Derartige Probleme, die durch die zum Teil schwierig herzustellende Verbindung der Tätigkeitserfahrung mit dem Sprechen und Sprechenlernen der englischen Sprache auftraten, verweisen auf ein generelleres curriculares Entwicklungsproblem, das zum Teil auch bezogen auf andere Fachgebiete immer wieder auftrat: Wie eingangs bereits erwähnt wurde, ordneten die Teilnehmer/innen problemlos Themen bzw. Fragen, die für sie im Tätigkeitszusammenhang ihrer jeweiligen Praxis auftraten, einem Unterrichtsfach zu und brachten diese mit einem unterrichtlichen Stoffgebiet in Verbindung. Unklar blieb bei den Erläuterungen jedoch, wie sich der Zusammenhang zwischen den in der Praxis aufgetretenen Fragen und dem jeweils erkannten *Fachbezug* in der Auseinandersetzung bzw. Bearbeitung der jeweiligen Fragen und Aufgaben tatsächlich für sie realisierte. Damit einher geht die Frage, inwiefern bzw. inwieweit der kulturelle Werkzeugcharakter der Fachinhalte für die Teilnehmer/innen tatsächlich erkennbar wurde.

Einzelne Formulierungen, die die Teilnehmer/innen verwendeten, um fachbezogene Aufgabenstellungen zu beschreiben, geben hier Hinweise darauf, dass es sich dabei zunächst oft um Aufgaben handelte, die an die Teilnehmer/innen – meist von den Pädagog/inn/en – herangetragen worden waren.

> „In der Drogerie gehörten Inhaltsstoffe von Cremes zu meinen Fragestellungen, die ich bearbeiten sollte. Also Chemie. Im Cafe sollte ich aufschreiben, welche Maßeinheiten es gibt, welche Speisepläne es gibt und wie Kosten ermittelt werden.“ (Heidi, S. 4)

> „Schreibe die Geschichte eines berühmten Pferdes auf – das war eine Aufgabe in Deutsch oder auch Geschichte. Dann habe ich auch solche Fragen zu bearbeiten: Wie viel Futter benötigt ein Pferd im Monat? Woraus setzt sich das Futter zusammen?“ (Erna, S. 6)

Die Äußerungen lassen erkennen, dass die jeweiligen fachlichen Aufgabenstellungen zwar ohne Weiteres auf praxisrelevante Fragen beziehbar waren und es sich in diesem Sinne auch um für die Teilnehmer/innen nachvollziehbare Aufgaben handelte, die sie zu Auseinandersetzungen mit den jeweiligen Sachverhalten anregten. Trotzdem zeigt sich bei näherer Betrachtung eine gewisse Entkopplung von dem ursprünglichen persönlichen Bedeutungszusammenhang, den die praktische Tätigkeit und die damit verbundenen Erfahrungen – vor allem in emotionaler Hinsicht – für die/den Jugendlichen hatten.

Demgegenüber wiesen einige der befragten Teilnehmer/innen in den Interviews immer wieder auf Tätigkeitserfahrungen hin, die für sie einen besonderen Stellenwert hatten bzw. die für sie persönlich bedeutsam waren.

> „Also auf dem Reiterhof, da hab ich gelernt, wie man die Tiere beruhigt und mit ihnen in besonderer Weise umgehen muss… wenn man z. B. Spinnweben wegmachen muss, muss man die, weil sie vor dem Besen Angst haben, raus führen und sie beruhigen.“ (Erna, S. 3)

> „Ich konnte bei der Kastration einer Katze zuschauen und sogar ein bisschen mithelfen. In meinem Trimesterportfolio habe ich mich

> dann auch intensiv mit Fragen zur Kastration auseinandergesetzt, viel dazu gelesen und rausgesucht.“ (Fanny, S. 2)

In den individuellen Trimestermappen dokumentierten beide Teilnehmer/innen in eindrucksvoller Weise die schriftlichen Bearbeitungen der Themen „Aufzucht und Pflege von Pferden“ bzw. „Kastration von Katzen“. Für den Leser bzw. die Leserin blieb dabei jedoch offen, welche Fragestellungen bei der Bearbeitung für die Schreiberinnen persönlich leitend geworden waren. So spiegelten die schriftlichen Darlegungen ein – in der Schule von Schüler/inne/n häufig dokumentiertes – „Abbild“ von Wissen, das Fachinhalte als abgeschlossene Wissenseinheiten erscheinen lässt: An dieser Art von „Wissensreproduktion“ wird die Verbindung zu den persönlich bewegenden Fragen und individuellen Bildungsbedürfnissen wie auch zu den Erschließungsprozessen selbst nicht bzw. nicht mehr ohne Weiteres erkennbar.

Mit ihren schriftlichen Arbeiten konnten die Teilnehmer/innen den schulischen Erwartungen zwar Genüge tun, die emotionale Qualität, die die ursprünglichen Tätigkeitserfahrungen und die Thematik für sie hatten, blieb in der schriftlichen Darstellung jedoch unberührt: Was ist für mich am jeweiligen Thema – hier Kastration – thematisch geworden? Welche Fragen berühren mich dabei bzw. haben mich berührt, als ich bei der Kastration der Katze dabei war? Diese persönlich bedeutsamen und nachhaltigen Bezüge einer Frage oder einer Thematik gehen verloren, wenn sie nur im Zusammenhang mit schulisch zu erbringenden und zu dokumentierenden Leistungen gesehen werden. Sie werden dann kurzschlüssig zu einem vermeintlichen Bildungsthema, dessen *Personbezug* im Bearbeitungsprozess verloren geht.

Dass es sich bei der oben skizzierten Diskrepanz nicht nur um eine – der Schriftlichkeit geschuldete – Darstellungsproblematik handelte, wird deutlich, wenn man die Beschreibungen hinzuzieht, die die befragten Teilnehmer/innen im Zusammenhang mit der Verwendung bzw. Nutzung unterschiedlicher Medien gaben.

3.2.1 Bedeutung von Medien für die Bearbeitung fachbezogener Themen- und Aufgabenstellungen

Zunächst beschrieben die befragten Teilnehmer/innen, dass sie bei der Bearbeitung fachbezogener Themen und Aufgaben – in Abhängigkeit von den jeweiligen Aufgaben – auf unterschiedliche Medien zurückgriffen.

Neben dem Internet wurden vor allem Nachschlagwerke und (Fach)Zeitschriften genannt. Wenn auf Bücher zurückgegriffen wurde, handelte es sich in der Regel um Schulbücher. Aus der Äußerung eines Teilnehmers geht hervor, dass er das Schulbuch vor allem zu Übungszwecken heranzog. Andere bevorzugten es meist deshalb, weil dort Wissen verständlicher dargestellt war und sie dadurch leichter auf entsprechende Informationen oder aber auch Aufgaben zurückgreifen konnten.

> „In Mathe habe ich mir Übungsaufgaben aus den Schulbüchern herausgeschrieben.“ (Justin, S. 13)

> „Häufig nutze ich Schulbücher, weil dort manches besser oder leichter erklärt ist und man dort auch Tabellen oder auch Bilder findet, die das Ganze verdeutlichen.“ (Fanny, S. 3)

> „Zum größten Teil benutze ich halt Schulbücher. Es kommt natürlich ganz drauf an, was ich als Aufgaben mache. Ja, also, wenn ich ne Bio-Aufgabe mache, ist natürlich klar, dass ich ein Bio-Buch nehme. Oder Chemie, dann such’ ich mir halt da was zu den Themen raus.“ (Mathilde, S. 7)

Eine Teilnehmerin betonte, dass Bücher im *Produktiven Lernen* wieder mehr bzw. überhaupt Bedeutung für sie erhalten haben.

> „Zeitschriften nutze ich kaum, Bücher schon mehr als zu Beginn des *PL*.“ (Fanny, S. 3)

Bibliotheken wurden von den befragten Teilnehmer/inne/n selten genutzt.

> „Öffentliche Bibliotheken benutze ich nicht bei der Aufgabenbearbeitung. Bei mir gibt es gar keine.“ (Kevin, S. 5)

> „Das letzte Mal, als ich in der Bibliothek war, das war – mit 13. Ich kann sagen: Ich habe keine Zeit mehr dafür.“ (Justin, S. 14)

Einige Teilnehmer/innen erwähnten, dass sie sich bei manchen Themen oder Aufgaben auch bei Familienmitgliedern Informationen einholten bzw. auch bei dem Mentor bzw. der Mentorin nachfragten.

> „Größtenteils frage ich auch meine Familie, also zum Beispiel meine Mutter. (...) Oder meine Schwester, die hilft mir dann auch ganz viel. Für Verkaufsstrategien und so Dinge, dafür gibt es ja nicht wirklich ein Buch. Ja, und da hab ich meine Schwester gefragt, ob sie noch Material für mich hat, weil sie hat damals auch so was in die Richtung gemacht - Gastronomie und was da noch alles war. Ja, dann hat sie mir halt ein bisschen Material gegeben.“ (Mathilde, S. 7)

> „Also es kommt darauf an. Entweder frage ich meinen Chef bei der Arbeit. Oder ich gucke im Computer nach. Ich frage auch meinen Vater, wenn er es weiß.“ (Otto, S. 6)

Teilnehmer/innen, die sich im Interview eingehender auf die Internetnutzung bezogen, stellten heraus, dass die schnellere und durch bestimmte Suchstrategien vermittelte Informationsbeschaffung in der Regel den Ausschlag dafür gab, das Internet als Informationsquelle zu bevorzugen. Das Nachschlagen bestimmter Begriffe bzw. spezifischer Informationen oder die Suche nach geeigneten Abbildungen stand bei der Internetnutzung ausdrücklich im Vordergrund.

> „Manchmal klappt es. Ich schreibe ein Wort rein, was ich brauche, bei Wikipedia. Dann gucke ich nach und lese nach.“ (Otto, S. 6)

> „Ich gebe allgemein einen Begriff ein. Oder wenn ich von einem bestimmten Segel eine Beschreibung haben will, dann gehe ich immer

> bei Wikipedia gucken. Die haben meistens gute Beschreibungen. Oder ich nutze das Internet auch für Werkzeugbeschreibungen. Da gehe ich dann auch mal unter ‚Kataloge'. Das sind die Segelkataloge, wo die ganzen Segler bestellen. Die haben auch sehr gute Beschreibungen drin und auch gute Bilder." (Heinz, S. 8)

Von einigen Teilnehmer/inne/n wurden im Zusammenhang mit der Internetnutzung auch Schwierigkeiten angesprochen, die beim Recherchieren nach geeigneten Informationen auftraten. In der Regel fiel es den Jugendlichen nicht leicht, aus einer Fülle von Informationen zu einem Thema eine sinnvolle Auswahl zu treffen oder hierfür eine Orientierungsgrundlage für sich zu entwickeln. Der Stellenwert individuell bedeutsamer Fragen, die den Erschließungsprozess leiten können und auf die bezogen sich die recherchierten Informationen in ihrer Relevanz letztlich auch erst bewerten lassen, wird in diesem Zusammenhang besonders deutlich.

> „Zu einem Thema im Internet was raussuchen, so was habe ich meistens schnell gelassen. Das ist sehr umfangreich und es stehen ein Haufen Wörter drin, die man nicht kannte." (Heinz, S. 8)

> „Es gibt so viele Möglichkeiten, so viele Antworten. Da muss man sich erst richtig zurechtfinden im Internet. Es sind mehrere Möglichkeiten. Es steht immer was anderes da, das ist unglaubwürdiger dann. Meistens nehme ich dann das, was mich anspricht, was auch interessant ist und was von der Seite her, auch attraktiv aussieht." (Justin S. 13)

> „Ja, ich kopiere mir das halt raus, was ich brauche, und im Nachhinein schreibe ich das in sauberer Handschrift ab." (Mathilde, S. 6)

Sich ein Wissen oder einen Zugang zum Wissen zu erschließen, mit dem die Person ihre Handlungsfähigkeit erweitert, das sich also nicht nur als „Information" abbildet und als solche übernommen wird, braucht vor allen Dingen einen veränderten Umgang mit persönlich bedeutsamen Erfahrungen

und selbstgewählten Fragestellungen. Eine Praxis des Entwickelns eigener und persönlich relevanter Fragen gewinnt in diesem Zusammenhang einen zentralen Stellenwert.

Die Beschreibung eines Teilnehmers macht deutlich, in welcher Weise eine solche Praxis der Frageentwicklung für ihn möglich wurde.

> „Die Fragen sind mir oft so ein bisschen nebenbei eingefallen. Wenn man z.B. an der Nähmaschine steht und wenn die Bahn durchrattert, das geht ja ganz langsam voran, dann denkt man schon mal darüber nach, wie kann denn das funktionieren? (...) Bevor ich mir dann Informationen gesucht habe, hab ich mir erstmal aufgeschrieben, was ich selbst alles schon darüber weiß. Das hab' ich auf einen Stichpunktzettel geschrieben. Dann suche ich mir das verschiedene Material zusammen, aus dem Internet oder aus Büchern. (...) Bei anderen Themen habe ich auch Segelzeitschriften angeschaut; wir kriegen in dem Betrieb regelmäßig Segelzeitschriften zugeschickt. Darin habe ich auch geblättert, um zu gucken, was da für mich interessant sein könnte. (...) Es gab auch ein Segelbeschreibungsbuch, das allerdings nur auf Englisch war und das aus Norwegen kam. Das wurde noch nicht ins Deutsche übersetzt. Darin habe ich immer geblättert, zwar nicht alles verstanden, aber… ich fand' das erstmal interessant." (Heinz, S. 8)

An den Äußerungen wird erkennbar, dass Fragen nicht von vornherein feststehen (müssen); vielmehr bilden sich persönlich relevante Fragen häufig erst allmählich und wie „nebenbei" heraus. Deutlich wird auch, wie in diesem Prozess der Annäherung und des Umkreisens persönlich bedeutsame Beobachtungen, Rückbezüge auf das eigene Vorwissen, das Aufspüren bestimmter thematischer Vorlieben bzw. ein interessengeleitetes Nachschlagen in Büchern und Zeitschriften sich wechselseitig durchdringen und auf diese Weise als „individuelles Bildungsbedürfnis" in Erscheinung treten.

Um derartige Prozesse zu unterstützen, ist es auf Seiten der Pädagog/inn/en wichtig, den Bildungsbedarf von Jugendlichen nicht nur aus dem Negativen –

also lediglich als eine Wissens- oder Bildungslücke und damit aus einem Mangel oder Defizit heraus – zu begreifen, sondern ein pädagogisches Gespür für produktive Situationen und Gelegenheiten zu entwickeln, in denen Teilnehmer/innen im Dialog ihr individuelles Bedürfnis nach Bildung in Beziehung zur jeweiligen Tätigkeitserfahrung artikulieren und ausbilden. Die jeweils eigene Fragestellung, die sich vor diesem Hintergrund für den Jugendlichen bzw. die Jugendliche entwickelt, kann dann zum Bezugspunkt für die Erweiterung des bereits vorhandenen Wissens und Könnens werden und stärkt die Ausbildung einer emotionalen Kompetenz, die für die Erschließung von tätigkeitsrelevantem Wissen von besonderer Bedeutung ist.

3.2.2 Die Wahrnehmung der Lernwerkstatt als „Möglichkeitsraum" für selbsttätiges Lernen

Äußerungen, die die befragten Teilnehmer/innen hinsichtlich der Entwicklung ihres jeweiligen Projektstandorts und der Lernwerkstatt machten, lassen aufs Ganze gesehen erkennen, dass Lern- und Bildungsaktivitäten im *Produktiven Lernen* für sie einen qualitativ neuen Stellenwert erhalten haben. Im Vordergrund stand für sie nicht mehr nur ein unterrichtliches Lernen und Belehrtwerden, vielmehr weisen die Vorschläge und Veränderungswünsche, die die Jugendlichen bezogen auf die Lernwerkstatt und ihre Ausstattung machten, darauf hin, dass sie der Selbstorganisation beim Lernen zunehmend Bedeutung beimessen: Hier ist das Lernen nicht mehr auf den 45-Minuten-Takt einer Unterrichtsstunde begrenzt; es bedarf vielmehr Räumen und auch einer Ausstattung, die ein individuelles Arbeiten neben dem Arbeiten in Gruppen ermöglicht und auch individuell gewählte Ruhezeiten und Pausen unterstützt.

Einige Teilnehmer/innen machten auch Vorschläge, die auf ein Werkstattverständnis hinweisen, das Möglichkeiten einer modellhaften oder experimentellen Auseinandersetzung mit bestimmten Themen in den Vordergrund rückt.

> „Also ich würde sagen, erst mal mehrere Räume, dass man wirklich in Gruppen arbeiten kann, ohne den anderen zu stören. Wir haben momentan einen Raum. Wir hätten aber gerne zwei Räume.

Weil wir in zwei Gruppen aufgeteilt sind. In den einzelnen Gruppen kann man viel besser arbeiten, als wenn man in einer großen Gruppe ist. Man wird mehr beachtet.“ (Heinz, S. 10)

„Ich meine, es könnte vielleicht für die Lernwerkstatt nicht nur Bücher geben, sondern auch… Ich sag mal: Wenn jemand, angenommen, in einer Tischlerei arbeiten möchte, dass da vielleicht auch so angefertigte Stücke sind, wo man das mal als Modell macht. (...) Also ein Raum wäre gut, in dem man auch handwerklich tätig sein kann.“ (Mathilde, S. 8)

„Also erst mal für jeden einen Computer, das wäre gut. Vielleicht auch einen kleinen DVD-Player. Und einen Raum, zum Beispiel für ein Labor oder so was, wo man was erforscht... Experimente machen kann.“ (Kevin, S. 5)

„In der Lernwerkstatt könnten wir z.B. ein menschliches Skelett gebrauchen, also Gegenstände, an denen oder mit denen man besser was erklären oder verständlich machen kann. Besonders, wenn man einen Vortrag macht.“(Fanny, S. 6)

3.3 Selbsteinschätzung der Lern- und Bildungsentwicklung

Die im Interview abschließend vorgenommenen Selbsteinschätzungen zur persönlichen Entwicklung und beruflichen Orientierung fielen ausgesprochen positiv aus. Die Teilnehmer/innen hoben besonders das gewachsene Selbstbewusstsein und auch eine größere Selbstständigkeit hervor. Für viele hat Lernen wieder eine Bedeutung gewonnen und sie haben erfahren, das sie auch in „schulischer Hinsicht“ wieder in der Lage sind, bestimmte Leistungen zu erbringen und vor diesem Hintergrund einen erstrebten Abschluss zu erlangen bzw. sich einen solchen (wieder) zuzutrauen.

„Ich bin selbstständiger geworden und selbstbewusster. (...) Mir hat es insgesamt sehr gut getan, ... gute Zensuren zu kriegen

> und einen vernünftigen Abschluss. In der normalen Schule hätte ich das wahrscheinlich nicht so sehr hingekriegt, da wären vielleicht nur schlechte Zensuren herausgekommen." (Heinz, S. 12)

> „In den zurückliegenden drei Trimestern bin ich wesentlich selbstbewusster geworden. Ja, auch die Schule ist mir wichtiger geworden. In der regulären Schule war mir am Schluss fast alles egal." (Fanny, S. 7)

Teilnehmer/innen, die zum Zeitpunkt des Interviews am Ende des dritten Trimesters angekommen waren und ein weiteres Jahr am *Produktiven Lernen* teilnehmen werden, hoben hervor, dass sie durch die Erfahrungen der letzten Trimester eine klarere Orientierung im Hinblick auf die zukünftige Praxisplatzsuche und damit verbundene eigene Zielstellungen gewonnen hätten. Deutlich wird dies vor allem an der Entschiedenheit und Entschlossenheit, mit der die befragten Jugendlichen ihre Überlegungen darlegten und dabei eigene Interessen artikulierten.

> „Auf jeden Fall werde ich noch mal ins Tierheim gehen. Das ist mir ganz wichtig. Ich glaube, da muss ich noch mal hin. Und sonst schau ich irgendwie weiter auf dem Bauernhof. Irgendwas mit Tieren möcht ich auf jeden Fall machen." (Erna, S. 8)

> „Ich werde jetzt sicher versuchen, noch eine Lackiererei zu finden oder zumindest Kfz, damit ich über die Autos noch was erfahre, weil ich ja selber Lackierer werden will oder da halt mich weiter ausbilden lassen will." (Otto, S. 9)

> „Ich möchte gerne in einem Malerbetrieb noch was machen. Weil, da ist auch so was Handwerkliches gefordert. Und, also es macht mir auch selber Spaß, zu malen und Räume zu streichen und so was. Es gibt zwar im Allgemeinen wenige Frauen, die in Handwerksbetriebe gehen. (...) Aber die Betriebe, also das wurde mir schon gesagt, von den Chefs der Betriebe, dass die halt wirklich lieber weibliche Personen nehmen als männliche, wegen dem Klima, das dann da herrscht, und wegen dem Umfeld." (Mathilde, S. 12)

> „Wenn ich jetzt einen neuen Praxislernort suche, dann achte ich jetzt mehr darauf, was mir wirklich gefällt. Irgendwas muss es mit Menschen zu tun haben.“ (Heidi, S. 7)

Teilnehmer/innen, die das *Produktive Lernen* beendeten, unterstrichen, dass sie sich gut auf die Zeit nach der Schule bzw. auf die Ausbildung vorbereitet sehen und auch gegenüber dem erreichten Abschluss eine persönliche Zufriedenheit empfinden.

> „Die Tätigkeiten kann ich alle gut in meiner Ausbildung nutzen. Wenn ich entweder zum Tischler oder Bootsbauer oder Segelmacher ausgebildet werde, dann habe ich schon sehr viele Erfahrungen darin und kann viel selbständiger arbeiten. (...) Jetzt aber bin ich erstmal zufrieden, dass es endlich erfüllt ist und ich meine Ausbildung beginnen kann.“ (Heinz, S. 12)

> „Ich bin den Weg weiter gegangen und habe mich in einem renommierten großen Hotel beworben und habe es geschafft. Ich habe einen Ausbildungsplatz bekommen.“ (Justin, 17)

Rückblickend zog der zuletzt genannte Teilnehmer insgesamt eine positive Bilanz hinsichtlich seiner Erfahrungen im *Produktiven Lernen*.

> „Hm, ja, anfangs wusste ich erst nicht, was ich beruflich mal werden möchte. Es war immer so hochgegriffen von mir: Industriekaufmann. Ich hab immer so eine größenwahnsinnige Vorstellung gehabt. Aber an sich, die Arbeit so im Hotel macht sehr viel Spaß, auch der Umgang mit den Gästen. Aber ich hab vor, nicht nur so zu kellnern, sondern auch Aufstiegsmöglichkeiten so eine bisschen… zu einer Leitung, Management und so… (...) Hm, ja, es hat mir sehr viel Spaß gemacht, mit der Schule zusammen die einzelnen Praktika mir auszusuchen und den Bereich einfach näher kennen zu lernen durch die praktische Arbeit, durch die Tätigkeit, die man dort hatte. Ja, also das *Produktive Lernen* hat mir sehr viel gebracht.“ (Justin, S. 4 und 18)

An seiner Einschätzung wird besonders anschaulich, was es konkret bedeutet, sich als Heranwachsender beruflich zu orientieren: Ausgehend von zunächst vielleicht noch „abstrakten“ Ideen und Vorstellungen, konkretisierte sich für den Teilnehmer durch *Produktives Lernen* – also durch die Möglichkeit, unterschiedliche Tätigkeitserfahrungen an verschiedenen Praxislernorten zu machen – eine persönlich bedeutsame Richtung und letztlich eine berufliche Perspektive, für die er sich durch den Schulabschluss konkrete Voraussetzungen schaffen konnte. Zentral dabei war oder ist jedoch, dass durch diese berufliche Orientierung für ihn sein eigener Weg erkennbar und auch realisierbar wurde. Seine Empfehlung, die er zum Schluss des Interviews für Jugendliche formulierte, die mit dem *Produktiven Lernen* beginnen, bekräftigt noch einmal die Bedeutung, die die Eigenständigkeit bei der Interessensfindung und die Selbstbestimmung beim Lernen für die berufliche Orientierung hat:

> „Wenn einer noch gar nicht weiß, in welche Richtung er gehen will, dann würde ich dem empfehlen, erst mal schauen, sich umzuschauen, was ihn interessiert oder seinem Hobby nachzugehen. So am Fahrrad herumzubasteln, ist ja auch schon etwas Interessantes. Wenn es dem Spaß macht, warum soll er dann nicht beruflich da weitergehen?“ (Justin, S.18)

Individuelle Bildungsberatung am Praxislernort

Zusammenarbeit zwischen Schüler und Mentor am Praxislernort

Praxislernort in der Kfz-Werkstatt

Praxislernort im Kindergarten

Praxislernort auf einer Rostocker Werft

Praxislernort in einer physiotherapeutischen Praxis

Praxislernort in einer Tischlerei (1)

Praxislernort in einer Tischlerei (2)

In der Lernwerkstatt: Vorbereitung einer Dokumentation

Gemeinsames Frühstück in der *Kommunikationsgruppe*

Vorbereitung einer gemeinsamen Präsentation

Gemeinsame Evaluation der Präsentation

Präsentation in der *Kommunikationsgruppe*

Dokumentation einer *Selbstständigen Produktiven Aufgabe*

„Wendeltreppe“ - Darstellung der Entwicklung im *Produktiven Lernen* am Standort in Eggesin

Symbole auf der Wendeltreppe dokumentieren die individuelle Entwicklung im *Produktiven Lernen.*

Arbeit an der Darstellung der Entwicklung der Lerngruppe (1)

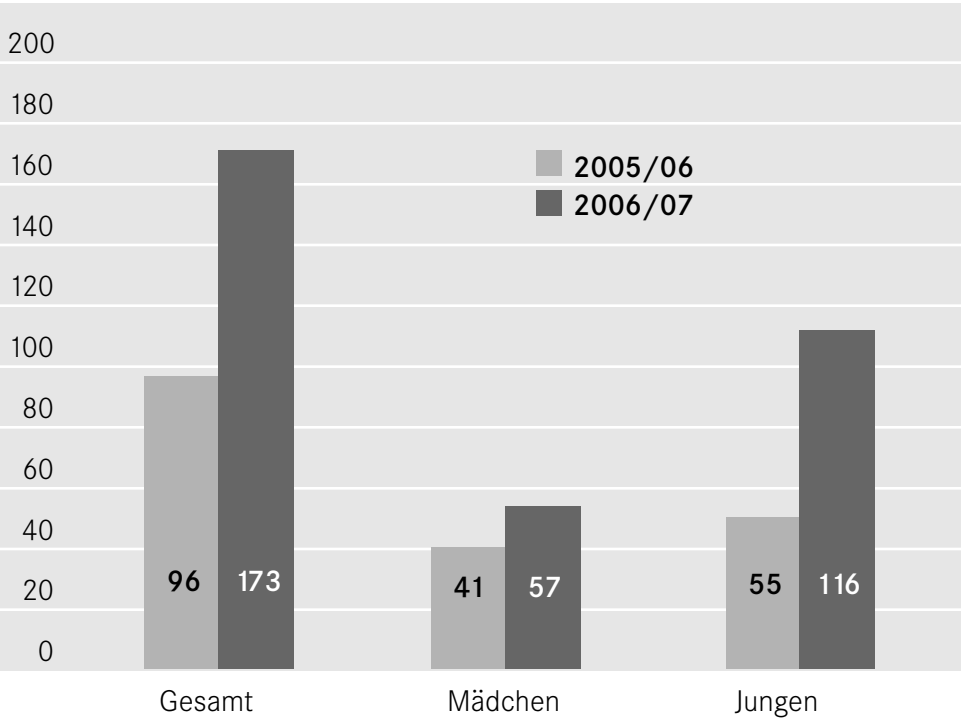
Arbeit an der Darstellung der Entwicklung der Lerngruppe (2)

4. Die Bildungsentwicklung der Teilnehmer/innen

4.1 Die Teilnehmer/innen im Überblick

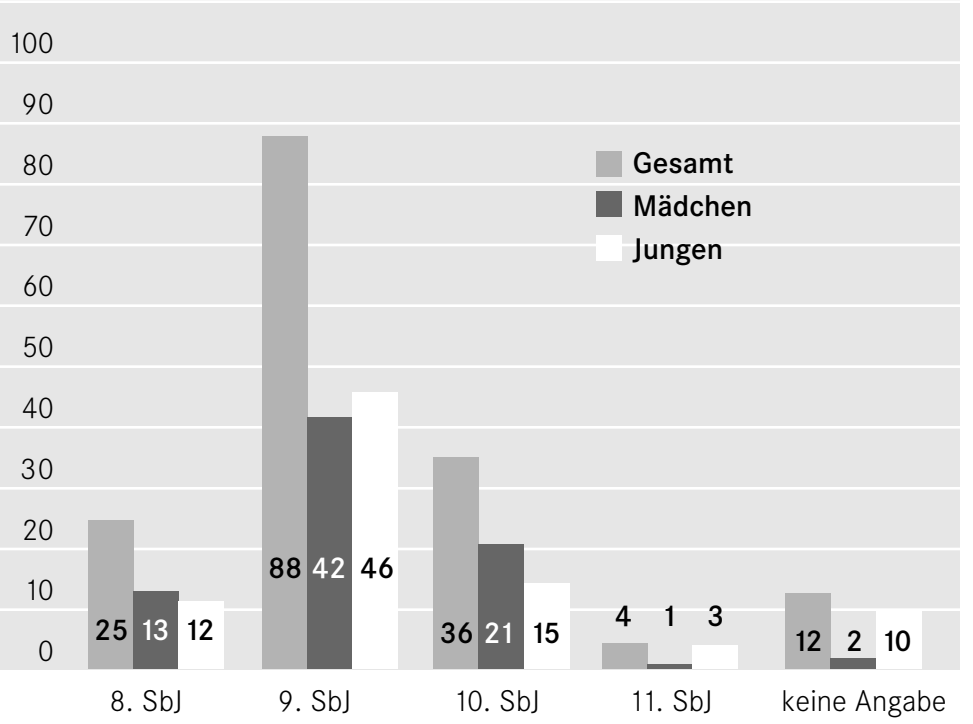
Im Schuljahr 2005/06 haben 96 Schülerinnen und Schüler und im Schuljahr 2006/07 173 Schülerinnen und Schüler jeweils bis zum Ende des Schuljahres an den Bildungsangeboten *Produktiven Lernens* teilgenommen. In beiden Schuljahren war der Anteil der Jungen höher als der der Mädchen. Der Anstieg der Teilnehmer/innen/zahlen im Schuljahr 2006/07 ist auf die Einrichtung einer zweiten Lerngruppe an allen Standorten *Produktiven Lernens in Mecklenburg-Vorpommern* zurückzuführen.

Abbildung 4.1: Schüler/innen/zahlen im *Produktiven Lernen* in den Schuljahren 2005/06 und 2006/07



Insgesamt wurden deutlich mehr Jungen in die Bildungsangebote aufgenommen als Mädchen.[1] Mögliche Ursachen hierfür liegen darin, dass Jungen sich von dem tätigkeits- und erfahrungsbezogenen Bildungsangebot stärker angezogen fühlen als Mädchen, Jungen weitaus häufiger mit Schule in Konflikt geraten und deshalb nach Alternativen suchen und Mädchen bei Konflikten oft weniger konfrontativ auftreten als Jungen und deshalb häufiger in ihrem ursprünglichen Klassenverband verbleiben.

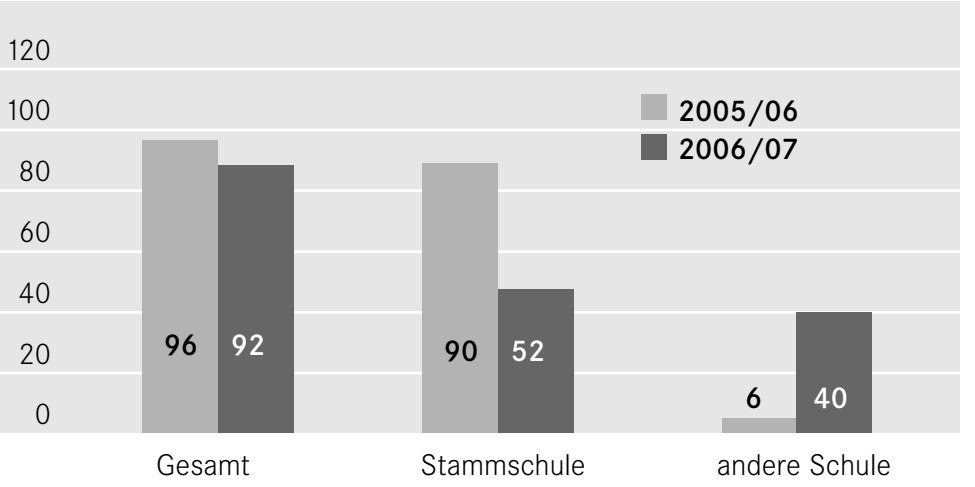
Abbildung 4.2: Persönliches Schulbesuchsjahr (SbJ) bei Eintritt in die 8. Jahrgangsstufe des *Produktiven Lernens*



1 Zum Vergleich: Der Anteil der 13- bis 16jährigen Jungen an der Gesamtschüler/innen/schaft aller Schulen in Mecklenburg-Vorpommern betrug im Schuljahr 2006/07 51 % (vgl. Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern, Statistische Berichte, Allgemein bildende Schulen in Mecklenburg-Vorpommern, Schuljahr 2006/2007, Schwerin, 2007, S. 14), ihr Anteil in den Lerngruppen *Produktiven Lernens* betrug im Schuljahr 2005/06 57 % und im Schuljahr 2006/07 67 %.

In der Regel hatten die Teilnehmer/innen mindestens eine Jahrgangsstufe wiederholt. Auch die Anzahl der Mehrfachwiederholer/innen (zwei oder drei Jahrgangsstufen) ist mit fast 25 % beachtlich. Bei der Mehrheit der Teilnehmer/innen handelte es sich also um Schüler/innen, die in ihrer bisherigen Schullaufbahn mit der schulischen Form des Lernens oder der Schule insgesamt in Konflikt geraten waren. Es kann angenommen werden, dass der ganz überwiegende Teil der Schüler/innen in der Regelschule keinen Schulabschluss erreicht hätte; dies war die Prognose für alle am *Produktiven Lernen* beteiligten Schüler/innen.

Abbildung 4.3: Herkunft der Schüler/innen des *Produktiven Lernens* in den Schuljahren 2005/06 und 2006/07



Bei der Einrichtung der Bildungsangebote im Schuljahr 2005/06 wurden vorwiegend Schüler/innen der eigenen Schule aufgenommen, da die Bildungsangebote im Laufe des Schuljahres eingerichtet wurden und deshalb eine umfassende Werbung nicht möglich war. Erst im zweiten Schuljahr der Pilotphase konnten durch eine Werbephase vermehrt Schüler/innen anderer Schulen angesprochen und aufgenommen werden. In der Regel äußerten sich die Pädagog/inn/en positiv über die Aufnahme von Schüler/inne/n aus anderen Schulen, da sich dadurch neue Gruppenstrukturen herausbilden konnten.

4.2 Die schulische Entwicklung der Teilnehmer/innen und ihre Anschlussperspektiven

4.2.1 Versetzungen und Schulabschlüsse

Am Ende des Schuljahres 2005/06 befanden sich insgesamt 73 Schüler/innen in der 8. Jahrgangsstufe, im Schuljahr 2006/07 waren es 92 Schüler/innen. Von diesen 165 Schüler/innen wurden 151 (92 %) in die 9. Jahrgangsstufe versetzt, 3 Schüler/innen stiegen ohne Versetzung in die 9. Jahrgangsstufe des *Produktiven Lernens* auf. Von den verbleibenden 11 nicht versetzten Schüler/inne/n wiederholten 3 die 8. Jahrgangsstufe im *Produktiven Lernen*, 8 verließen die Schule. Abbildung 4.4 fasst diese Ergebnisse differenziert nach Schuljahren und in der Gesamtsicht zusammen.

Abbildung 4.4: Schulerfolg in der 8. Jahrgangsstufe in Schuljahren 2005/06 und 2006/07

Schuljahr	2005/06	2006/07	Gesamt	In %
Anzahl der Schüler/innen am Ende des Schuljahres	73	92	165	100 %
Versetzt in die 9. Jahrgangsstufe	72	79	151	92 %
Nicht versetzt	1	13	14	8 %
Davon Aufstieg in 9. Jahrgangsstufe	0	3	3	2 %
Fortsetzung *Produktiven Lernens* in der 9. Jahrgangsstufe	72	82	154	93 %
Wiederholen der 8. Jahrgangsstufe	0	3	3	2 %
Schulabgang ohne Abschluss	1	7	8	5 %

Im Schuljahr 2005/06 wurden ausnahmsweise neben der Eröffnung von Lerngruppen der 8. Jahrgangsstufe auch Schüler/innen in die 9. Jahrgangsstufe aufgenommen. Im Schuljahr 2006/07 befanden sich am Ende des Schuljahres 66 Schüler/innen in der 9. Jahrgangsstufe. Von diesen insgesamt 89 Schüler/innen in der 9. Jahrgangsstufe erreichten 76 (85 %) den Hauptschulabschluss bzw.

die Berufsreife[2], 6 nahmen im Schuljahr 2006/07 erfolgreich an der erstmals durchgeführten Leistungsfeststellung teil, um die Voraussetzungen für den Besuch der 10. Jahrgangsstufe zu erlangen.[3] In den beiden Schuljahren setzten insgesamt 20 Schüler/innen das *Produktive Lernen* in der 10. Jahrgangsstufe fort. Von den 13 Schüler/innen, die ohne Erfolg die 9. Jahrgangsstufe besucht hatten, wiederholten sechs die 9. Jahrgangsstufe und sieben (8 %) verließen die Schule ohne Abschluss. Die folgende Tabelle stellt den Schulerfolg am Ende der 9. Jahrgangsstufe in den beiden Jahren der Pilotphase und in der Gesamtsicht dar.

Abbildung 4.5: Schulabschlüsse und Anschlussperspektiven von Schüler/inne/n der 9. Jahrgangsstufe im *Produktiven Lernen* in den Schuljahren 2005/06 und 2006/07

Schuljahr	2005/06	2006/07	Gesamt	In %
Anzahl der Schüler/innen am Ende des Schuljahres	23	66	89	100 %
Hauptschulabschluss bzw. Berufsreife erhalten	20	56	76	85 %
Davon: Berufsreife mit Leistungsfeststellung	-	6	6[4]	7 %
Nicht versetzt	3	10	13	15 %
Fortsetzung in der 10. Jahrgangsstufe *Produktiven Lernens*	12	8[5]	20	22 %
Wiederholen der 9. Jahrgangsstufe	3	3	6	7 %
Schulabgang mit Abschluss	8	48	56	63 %
Schulabgang ohne Abschluss	0	7	7	8 %

2 Im Schuljahr 2005/06 wurde nach erfolgreichem Abschluss der 9. Jahrgangsstufe der „Hauptschulabschluss“ vergeben. Im Schuljahr 2006/07 erlangten die Schüler/innen nach erfolgreichem Abschluss der 9. Jahrgangsstufe die „Berufsreife“.

3 Diese konnte unter bestimmten Voraussetzungen auch ohne Teilnahme an der Leistungsfeststellung besucht werden.

4 Die Schüler/innen konnten erstmals im Schuljahr 2006/07 an der Leistungsfeststellung teilnehmen (s. o.).

5 Die Voraussetzungen zum Besuch der 10. Jahrgangsstufe hatten sich für das Schuljahr 2006/07 im Vergleich zum Schuljahr 2005/06 geändert (s. o.).

Im Schuljahr 2006/07 befanden sich am Ende des Schuljahres insgesamt 15 Schüler/innen in der 10. Jahrgangsstufe. Von diesen 15 Schüler/innen erreichten 14 einen höherwertigen Schulabschluss: 13 Schüler/innen erhielten den erweiterten Hauptschulabschluss und eine Schülerin die Mittlere Reife.

4.2.2 Die Bildungsentwicklung der Teilnehmer/innen aus Sicht der Pädagog/inn/en

Nach zwei Jahren *Produktiven Lernens* war nach Einschätzung der Pädagog/inn/en bei den Teilnehmer/inne/n eine deutliche Entwicklung der Selbst- und Sozialkompetenzen festzustellen. Die Teilnehmer/innen waren sich ihrer eigenen Tätigkeits- und Lerninteressen gewisser geworden, hinterfragten persönliche Einstellungen und konnten so bewusster an die Wahl ihrer Praxisplätze gehen. Durch die in gesellschaftlichen Ernstsituationen gesammelten Erfahrungen und deren Reflexion entwickelten sie Kompetenzen, die Voraussetzungen für die erfolgreiche Teilhabe an den Tätigkeiten an ihren Praxisplätzen waren: Sie lernten berechtigte Kritik anzunehmen und ihr Verhalten zu ändern, entwickelten Verantwortungsbewusstsein für die ihnen übertragenen Tätigkeiten und für die Prozesse am Praxisplatz. Es gelang ihnen, ihre Ausdauer, Zuverlässigkeit und Pünktlichkeit zu steigern, und ihr Auftreten wurde selbstsicherer und freundlicher, so dass sie auch im Kundenbereich tätig werden konnten.

Mit zunehmender Dauer ihres *Produktiven Lernens* nutzen die Teilnehmer/innen die Praxisplatzwahl stärker zur Entwicklung einer Anschlussperspektive nach Beendigung ihrer Schulzeit. Die Suche nach einem Ausbildungsplatz rückte in das Zentrum ihrer Bemühungen und war für einige Teilnehmer/innen erfolgreich. Sie konnten nach Einschätzung der Pädagog/inn/en darüber hinaus ihre Kompetenzen vervollkommnen, die für eine sinnerfüllte Gestaltung des eigenen Lebens und eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben notwendig sind.

Neben der Entwicklung der Selbstkompetenzen konnten sie, gerade auch in Verbindung mit dem *Lernen in der Praxis*, ihre Sozialkompetenzen entwickeln. Die Pädagog/inn/en des Standortes in Greifswald schreiben dazu:

> „Unserer Meinung nach sind Selbstkompetenz und Sozialkompetenz eng miteinander verbunden. Gerade an den Praxislernorten mussten die Teilnehmer/innen ihre Fähigkeit zur Zusammenarbeit unter Beweis stellen, wenn es darum ging, sich in ein Team einzugliedern. Dabei haben sie u. a. gelernt, wie wichtig es ist, sich an vereinbarte Regeln zu halten, solidarisch und tolerant zu handeln und mit Konflikten angemessen umzugehen.“ (HGW, Jahresevaluation 2006/07, S. 28)

In ihrem ersten Jahr *Produktiven Lernens* gelang es den meisten Schüler/inne/n, vorhandene Schulaversionen zu überwinden und ihre Einstellung zum Lernen zu verändern. Besonders bewährt hat sich, an den vorhandenen Stärken und Fähigkeiten der Schüler/innen anzuknüpfen. Die Teilnehmer/innen waren vermehrt in der Lage, diese zu erkennen.

> „Zu Beginn des *Produktiven Lernens* konnten die Jugendlichen in erster Linie ihre Schwächen benennen. Im Verlauf der einzelnen Trimester lernten sie es, sich besser einzuschätzen, und sie können nun auch eigene Stärken erkennen und für sich nutzen. Viele sind kritikfähiger geworden. Selbstvertrauen und Selbstständigkeit haben sich weiter entwickelt.“ (HGW, Jahresevaluation 2006/07, S. 27)

Die erworbenen Sozialkompetenzen wirkten sich auch auf das schulische Lernen aus, die Schüler/innen halfen sich untereinander und nahmen Hilfen anderer an oder suchten sie. Die Teilnehmer/innen konnten in einem Zusammenwirken von eigenverantwortlichem Lernen und gemeinsamem Lernen ihre Lernmotivation, fachliche Interessen und Anstrengungsbereitschaft bei der Auseinandersetzung mit Bildungsinhalten steigern. Es gelang ihnen besser, ihr *Individuelles Lernen* zu strukturieren und zu gestalten. Ihre Fähigkeiten, ihren Lernprozess und ihre Lernergebnisse zu dokumentieren und präsentieren, verbesserten sich. Als wichtig erwies sich auch die aktive Mitgestaltung des Projekts durch die Schüler/innen, die dadurch eine starke Identifikation mit dem *Produktiven Lernen* und mit dem Bildungsangebot ihrer Schule erreichten.

Diese Erfolge bezüglich der Gestaltung der eigenen Lernprozesse spiegelten sich auch bei den Schüler/inne/n wider, die an einigen Standorten an der

Prüfung zur Berufsreife mit Leistungsfeststellung teilnahmen. Sie verfügten über das notwendige Maß an fachlichem Wissen, überzeugten jedoch in besonderem Maße durch ihre Kompetenzen in der Präsentation. Z. B. erzielte eine Bad Doberaner Schülerin aus dem *Produktiven Lernen*, die an der Leistungsfeststellung teilnahm, im mündlichen Prüfungsteil die besten Ergebnisse der Schule. Auch bei schulinternen Präsentationen und Veranstaltungen wurden die Präsentationen der Schüler/innen des *Produktiven Lernens* hervorgehoben. Sie fanden in den Kollegien Anerkennung und steigerten damit die Akzeptanz des *Produktiven Lernens* an den Schulstandorten.

4.2.3 Anschlussperspektiven

Im Schuljahr 2006/07 verließen sowohl Schüler/innen der 9. als auch der 10. Jahrgangsstufe das *Produktive Lernen*. Die folgende Tabelle gibt Auskunft über die Anschlussperspektiven dieser Schüler/innen. Sie berücksichtigt die Schüler/innen, die bis zum Ende des Schuljahres 2006/07 eine Lerngruppe der 9. oder 10. Jahrgangsstufe besuchten.

Abbildung 4.6: Anschlussperspektiven von Schüler/inne/n der 9. und 10. Jahrgangsstufe des *Produktiven Lernens* im Schuljahr 2006/07

Anzahl der Schüler/innen	81	100 %
Schulische Ausbildung im *Produktiven Lernen* (Wiederholung oder Fortsetzung in 10. Jahrgangsstufe)	11	14 %
Ausbildung im Dualen System	19	23 %
Vollschulische berufliche Ausbildung	2	3 %
Besuch eines Berufsvorbereitungsjahres	22	27 %
Arbeitsaufnahme	2	3 %
Andere Perspektiven	1	1 %
Perspektive zum Zeitpunkt der Erhebung noch ungeklärt	24	30 %

Der hohe Anteil an Schüler/innen, deren Anschlussperspektive zum Zeitpunkt der Erhebung zum Ende des Schuljahres 2006/07 noch ungeklärt war, ergab sich daraus, dass diese Schüler/innen noch auf Zu- oder Absagen auf ihre Bewerbungen warteten und deshalb noch keine Aussage treffen konnten.

In Anbetracht des vorangegangenen schulischen Misserfolgs der meisten Teilnehmer/innen (vgl. weiter oben) sowie im Vergleich mit Schulabgänger/inne/n der Regelschule in ganz Deutschland und insbesondere in Mecklenburg-Vorpommern ist die Quote der Schüler/innen, die im *Produktiven Lernen* einen Schulabschluss erreichten, und der Anteil der Teilnehmer/innen mit einer beruflichen oder schulischen Anschlussperspektive äußerst positiv zu bewerten. Die vom Bildungsministerium gesetzten Erwartungen an die Quoten der erreichten Schulabschlüsse und Übergänge in Ausbildung und Beruf (vgl. Kap. 1) konnten in vollem Maße erfüllt werden. Im aktuellen Bericht des *Konsortiums Bildungsberichterstattung*[6] wird hervorgehoben, dass in Deutschland nicht einmal mehr ein Drittel der betrieblichen Ausbildungsplätze und weniger als 15 % der Plätze in der vollschulischen Berufsausbildung von Hauptschüler/inne/n mit und ohne Abschluss eingenommen werden.

4.2.4 Ergebnisse der Verbleibstudien

Die Schulabgänger/innen aus dem *Produktiven Lernen* der Schuljahre 2005/06 und 2006/07[7] wurden ein halbes Jahr nach Verlassen der Schule zu ihrer aktuellen Ausbildungs- bzw. Berufssituation befragt. 73 von 78 ehemaligen Schüler-/inne/n (92 %), nahmen im Februar 2007 bzw. Februar 2008 an den Erhebungen teil. 46 von ihnen beteiligten sich an einer schriftliche Befragung mittels Fragebogen und gaben dabei auch rückblickend eine Einschätzung ihres *Produktiven Lernens*, 32 Jugendliche gaben telefonisch Auskunft über ihre aktuelle Berufs- bzw. Ausbildungssituation.

6 Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld 2006, S. 73ff

7 Befragt wurden jeweils die Schulabgänger/innen, die am Ende der jeweiligen Schuljahre die Schule verlassen hatten.

Abbildung 4.7: Beteiligung an den Verbleibstudien für die Schuljahre 2005/06 und 2006/07

Schuljahr	2005/06		2006/07		Gesamt	
Abgänger/innen aus der 9. oder 10. Jahrgangsstufe am Ende des Schuljahres	8		70		78	
Beteiligung an der Verbleibstudie	8	100 %	64	91 %	72	92 %

Abbildung 4.8: Aktuelle Berufs- und Ausbildungssituation ein halbes Jahr nach Verlassen des *Produktiven Lernens* für Abgänger/innen aus den Schuljahren 2005/06 und 2006/07

Schuljahr	2005/06		2006/07		Gesamt	
Es befinden sich in einer dualen Ausbildung	4	50 %	23	36 %	27	38 %
Es befinden sich in einer vollschulischen Berufsausbildung	0	0 %	2	3 %	2	3 %
Es nahmen an einem berufsvorbereitenden Lehrgang teil	0	0 %	31	48 %	31	43 %
Es besuchten eine weiterführende allgemein bildende Schule	3	38 %	1	2 %	4	6 %
Es hatten eine andere Perspektive, z. B. ein Freiwilliges Soziales oder Ökologisches Jahr oder ein Erziehungsjahr	1	13 %	7	11 %	8	11 %

Nur ein Jugendlicher hatte im dargestellten Zeitraum eine Ausbildung abgebrochen, um eine weiterführende allgemein bildende Schule zu besuchen.

An der rückblickenden Einschätzung ihres *Produktiven Lernens* nahmen 46 der 78 (59 %) Schulabgänger/innen teil. Von den 46 Jugendlichen befanden sich 17 (37 %) in einer Berufsausbildung, 19 (41 %) besuchten ein berufvorbereitendes Jahr, drei (7 %) besuchten eine allgemein bildende Schule, um einen höheren Schulabschluss zu erreichen, und sieben (15 %) machten etwas anderes, z. B. ein Freiwilliges Soziales oder Ökologisches Jahr. Damit entspricht die

Zusammensetzung dieser Gruppe weitgehend dem oben dargestellten Gesamtbild.

Neun Jugendliche, die sich zum Zeitpunkt der Befragung in einer Berufsausbildung befanden, hatten den Ausbildungsplatz direkt an einem vorherigen Praxisplatz und zwei weitere über die Empfehlung eines/einer ihrer Praxisplatzmentor/inn/en gefunden. Mehrheitlich waren die Jugendlichen in der dualen Berufsausbildung davon überzeugt, dass sie ihren Ausbildungsplatz durch ihre Praxisplatzerfahrungen und bzw. oder die Beurteilung ihrer Praxisplatzmentor/inn/en erhalten hatten.

Die Einschätzungen der Jugendlichen zu ihrer Ausbildungs- bzw. Berufssituation waren zum Zeitpunkt der Erhebung mehrheitlich positiv: 30 (65 %) gaben an, mit ihrer Schul- oder Arbeitssituation „sehr zufrieden“ oder „eher zufrieden“ zu sein. 15 Jugendliche (33 %) waren damit „eher nicht“ oder „gar nicht zufrieden“ und ein/e Jugendliche/r gab hierzu keine Einschätzung ab. Dabei hing der Grad der Zufriedenheit stark mit der Berufs- bzw. Ausbildungssituation zusammen. Jugendliche, die in einem Ausbildungsverhältnis standen oder einer anderen Perspektive wie einem Freiwilligen Jahr nachgingen, äußerten sich zufriedener als solche, die in einem berufsvorbereitenden Jahr lernten.

Die Ergebnisse zeigen insgesamt große Stabilität, Kontinuität und Zufriedenheit im Hinblick auf die entwickelten Anschlussperspektiven. Dies lässt auf eine intensive individuelle und erfolgreiche Berufsorientierung im *Produktiven Lernen* schließen.

Rückblickende Einschätzung der Entscheidung für *Produktives Lernen*

38 von 46 (83 %) Jugendlichen beurteilten ihre Entscheidung für das *Produktive Lernen* rückblickend als „richtig“ oder „eher richtig“, acht (17 %) beurteilten diese Entscheidung rückblickend als „eher falsch“ oder als „falsch“.

Die Jugendlichen, die ihre Entscheidung positiv bewerteten, hoben besonders hervor, dass sich durch ihre Teilnahme am *Produktiven Lernen* ihre Chancen auf

einen Schulabschluss erhöht hatten (17 Nennungen) und dass sie durch ihre Tätigkeiten die Chance hatten, viele Berufsfelder kennenzulernen (11 Nennungen). Die Entscheidung für einen Beruf fiel ihnen dadurch leichter. Zwei Jugendliche hoben explizit hervor, dass sie ohne *Produktives Lernen* keinen Ausbildungsplatz erhalten hätten.

14 Jugendliche beurteilten ihre Entscheidung für *Produktives Lernen* auch wichtig für die Entwicklung ihrer Persönlichkeit. So stellten sie fest, dass *Produktives Lernen* bei ihnen zu einer größeren Selbstständigkeit bzw. zu einem gesteigerten Selbstbewusstsein geführt hat (sechs Nennungen, z. B. „Ich weiß jetzt, was ich kann."), dass sie wieder einen Zugang zum Lernen gefunden (sieben Nennungen) oder eine größere Zuverlässigkeit (eine Nennung) erlangt hatten.

Acht Jugendliche hoben hervor, dass ihnen die andere Form des Lernens in Verbindung mit praktischen Tätigkeiten besonders entsprach.

Von den acht Jugendlichen, die ihre Entscheidung für *Produktives Lernen* als „eher falsch" (sechs Nennungen) bzw. „falsch" (zwei Nennungen) beurteilten, begründeten sieben ihr Votum. Fünf von ihnen hätten sich einen stärker fächergegliederten Unterricht gewünscht, einer bzw. eine gab an, „nichts" gelernt zu haben, und einer bzw. eine äußerte sich negativ, weil *Produktives Lernen* nicht in eine Ausbildungsstelle mündete.

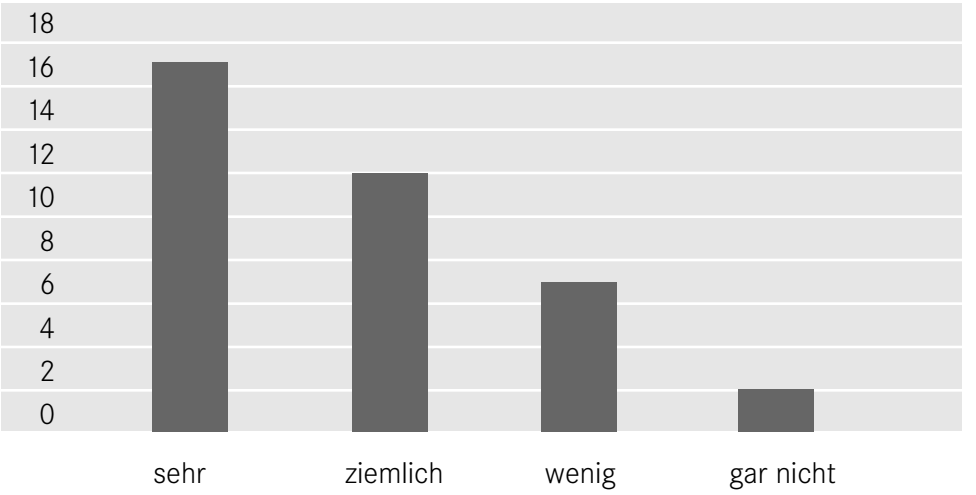
Bedeutung von *Produktivem Lernen* für die Berufswahlentscheidung

Die Frage, in wieweit *Produktives Lernen* geholfen hat, eine Berufswahlentscheidung zu treffen, beantworten 38 Jugendliche.

Dabei gaben 29 Jugendliche an, dass ihnen *Produktives Lernen* „sehr" (17 Nennungen) bzw. „ziemlich" (12 Nennungen) geholfen hat, sich für einen Beruf zu entscheiden. 25 Jugendliche hoben besonders hervor, dass es ihnen wichtig war, verschiedene Berufsfelder und die dortigen Anforderungen exemplarisch erlebt zu haben. Hier wiesen sie sowohl auf die Anzahl der Praxisplätze als auch die Dauer des Lernens am jeweiligen Praxisplatz hin. Wichtig war für diese Jugend-

lichen auch die Erfahrung, vorhandene Berufswünsche zu bestätigten, zu modifizieren oder zu spezifizieren. Sie konnten feststellen, dass ihre Berufswünsche in der Realität nicht ihren persönlichen Interessen oder Möglichkeiten entsprachen. Dabei wurden Wünsche und Vorstellungen, die sich nicht in der Realität bestätigten, nicht als Enttäuschung erlebt, sondern als Chance begriffen.

Abbildung 4.9: Antworten zur Frage: „Wieweit hat das *Produktive Lernen* Dir geholfen, eine Berufsentscheidung zu treffen?“



„Jetzt weiß ich zumindest, was ich nicht machen möchte.“[8]

„Den Bereich Kfz hatte ich mir anders vorgestellt, Bauberufe gefallen mir mehr.“

„Der Praxislernort ‚Krankenhaus’ hat bei mir den Wunsch nach einer Ausbildung gestärkt.“

„Ich habe gesehen, wozu ich geeignet bin, das hat alles beeinflusst.“

8 Alle Zitate dieses Abschnitts sind den schriftlichen Antworten in den Fragebögen der Verbleibstudie entnommen.

Zwei Jugendliche wiesen darauf hin, dass es für sie wichtig war, innerhalb eines Berufsfeldes verschiedene Arbeitsplätze zu erkunden.

In drei Antworten wurde deutlich, dass die Jugendlichen durch *Produktives Lernen* ihre eigenen Stärken erkannten und dass die Stärkung des Selbstbewusstsein zur Entwicklung eigener Berufsvorstellungen führte.

> „Ich hatte vorher die Berufsvorstellungen meiner Freunde übernommen."

Von den neun Jugendlichen, die angaben, dass ihnen *Produktives Lernen* „wenig" (sieben Nennungen) bzw. „gar nicht" (zwei Nennungen) bei ihrer Entscheidung für einen Beruf geholfen hat, begründeten sechs ihre Äußerung. Drei Jugendliche hoben hervor, dass sie zwar die Möglichkeit hatten, verschiedene Berufsfelder und die dortigen Anforderungen kennenzulernen. Dies führte bei ihnen aber noch nicht zur Klärung der eigenen Berufsvorstellungen, weil die eigenen Interessen noch stärker entwickelt werden müssten. Ein/e Jugendliche/r gab an, dass seine/ihre Berufsentscheidung schon vor Eintritt in das *Produktive Lernen* feststand und sich nicht verändert hatte, ein/e weitere/r musste feststellen, dass der Hauptschulabschluss nicht für die gewünschte Berufsausbildung ausreichte und ein/e Jugendliche/r war durch einen Unfall und dessen gesundheitliche Folgen in seiner/ ihrer Berufswahl eingeschränkt.

Abschließende Bewertung des *Produktiven Lernens*

Abschließend wurden die Jugendlichen gebeten, aufzuführen, was ihnen am *Produktiven Lernen* „besonders gut" bzw. „gar nicht" gefallen hat. 42 Jugendliche beantworteten die Frage, was ihnen besonders gut, 19, was ihnen nicht gefallen hat.

In den Antworten wurde erneut deutlich, dass für die Jugendlichen die Tätigkeitserfahrungen besonders wichtig waren (26 Nennungen). In 35 Äußerungen gingen die Jugendlichen darauf ein, dass sie auch Aspekte des veränderten schulischen Lernens positiv erlebt hatten. 16 Jugendliche führten hier die

besonderen Arbeitsformen im *Produktiven Lernen* auf, insbesondere die Verbindung zwischen Praxis und Theorie, die geforderte Selbstständigkeit und Eigeninitiative sowie allgemein das „andere“ Lernen.

> „Mir hat die nötige Eigeninitiative, die gefordert war, gut gefallen.“

> „Ich konnte Vieles selbst entscheiden bzw. die Reihenfolge festlegen, das eigene Interesse wurde stärker beachtet.“

Wichtig war für die Jugendlichen auch die Gruppenerfahrung. Sie erlebten den Austausch, die Zusammenarbeit und den Zusammenhalt der Gruppe positiv (11 Nennungen). Acht Jugendliche wiesen auf das veränderte pädagogische Verhältnis hin. Sie gaben an, einen engen und guten Kontakt zu ihren Pädagog/inn/en gehabt zu haben und schätzten besonders die Zeit, in der sich die Pädagog/inn/en den einzelnen Schüler/inne/n widmen konnten.

Die Aussagen darüber, was den Schüler/inne/n am *Produktiven Lernen* nicht gefallen hatte, gingen weit auseinander. Sieben Jugendliche äußerten sich negativ über das schriftliche Dokumentieren ihrer Aufgabenbearbeitung oder das Präsentieren vor der Gruppe. Vier Jugendliche äußerten sich allgemein unzufrieden über an sie gestellte Anforderungen, sowohl in der Schule als auch am Praxisplatz, vier über das *Fachbezogene Lernen*, vier andere hätten sich dagegen eine stärkere fachliche Gliederung gewünscht. Drei Jugendliche fühlten sich durch das Verhalten einzelner Mitschüler/innen gestört.

Die Ergebnisse des Rückblicks der Jugendlichen auf ihre Erfahrungen im *Produktiven Lernen* zeigen in hohem Maße eine Zufriedenheit mit den „Charakteristika“ des *Produktiven Lernens*; dabei haben die Möglichkeiten des *Lernens in der Praxis*, die Förderung der Eigenständigkeit und der *Personbezug* des Lernens, die Gruppenarbeit und nicht zuletzt die Unterstützung durch die Pädagog/inn/en im Hinblick auf den eigenen Lernprozess einen besonders hohen Stellenwert für die Jugendlichen. Die Erfolge in ihrem *Produktiven Lernen* trugen wesentlich zu einer insgesamt zuversichtlichen Haltung gegenüber der persönlichen Zukunft bei.

4.3 Die Bildungsentwicklung der Teilnehmer/innen aus Sicht ihrer Eltern

Schulische Konflikte haben für Jugendliche weitreichende Konsequenzen. Nicht erfüllte schulische Leistungserwartungen wirken sich negativ auf das Zusammenleben mit den Eltern aus und beeinträchtigen den häuslichen Frieden. Es war deshalb interessant zu untersuchen, wie die Eltern die Entwicklung ihrer Kinder im *Produktiven Lernen* beurteilten und wie sie die persönlichen, schulischen und beruflichen Perspektiven ihrer Kinder einschätzten.

Im Rahmen der Abschlussevaluation der Pilotphase führte das Institut deshalb im Juni 2007 mit Unterstützung der Pädagog/inn/en und Schüler/innen eine schriftliche Befragung der Eltern(teile) an allen sechs Standorten der Pilotphase durch. Von 135 angesprochenen Eltern(teilen) (von Schüler/inne/n in der 8. oder 9. Jahrgangsstufe) haben 80 an der Erhebung teilgenommen. Das entspricht einer Beteiligung von 59 %.

Bei der schriftlichen Erhebung wurden mit geschlossenen und offenen Fragen folgende Schwerpunkte erfasst:

1. Zufriedenheit der Eltern mit dem *Produktiven Lernen*,
2. Einschätzungen der Persönlichkeitsentwicklung und der Entwicklung der Lernbereitschaft ihres Kindes im *Produktiven Lernen*,
3. Einschätzungen der persönlichen, schulischen und beruflichen Perspektiven des Kindes ohne Teilnahme am Projekt *Produktives Lernen* und
4. Bereitschaft, *Produktives Lernen* weiter zu empfehlen.

Sowohl die Antworten des geschlossenen Fragebogenteils zur Zufriedenheit mit den unterschiedlichen Aspekten des *Produktiven Lernens* als auch die Antworten der Eltern zu offenen Fragen verdeutlichen insgesamt ein hohes Maß an Zufriedenheit der Eltern mit dem Bildungsangebot. So lautet eine Elternäußerung:

> „Unser Kind geht seit langer Zeit wieder gern zur Schule. Es ist selbstbewusster, zielstrebiger und offener geworden. Die Kommunikationsbereitschaft mit anderen wurde geöffnet. Unser Kind wird endlich so angenommen wie es ist.“ [9]

9 Die in diesem Abschnitt aufgeführten Zitate entstammen dem offenen Teil des Fragebogens.

4.3.1 Zufriedenheit der Eltern mit dem Bildungsangebot

Anhand des geschlossenen Teils des Fragebogens wurde deutlich, dass unter den Eltern nicht nur eine hohe Zufriedenheit mit dem Bildungsangebot des *Produktiven Lernens* herrschte; eine Mehrzahl der Eltern äußerte sich auch überaus zufrieden mit der Persönlichkeitsentwicklung ihres Kindes seit Eintritt in das *Produktive Lernen*: 93 % der Eltern äußerten sich „sehr" oder „eher zufrieden" mit dem Bildungsweg des Kindes und 91 % von ihnen waren „sehr" oder „eher zufrieden" mit der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes seit Eintritt in das *Produktive Lernen*. Die folgende Tabelle fasst die Antworten der Eltern zum geschlossenen Teil des Fragebogens zusammen:

Abbildung 4.10: Zufriedenheit der Eltern mit dem *Produktiven Lernen*[10]

	sehr zufrieden	eher zufrieden	eher unzufrieden	sehr unzufrieden
Zufriedenheit der Eltern mit dem Bildungsweg ihres Kindes im Produktiven Lernen insgesamt	58	36	7	0
· mit dem Angebot der Beratung durch die Pädagoginnen und Pädagogen	56	41	3	0
· mit der persönlichen Förderung durch die Pädagoginnen und Pädagogen	53	40	8	0
· mit dem Wechsel zwischen Praxis und Schule	65	32	4	0
· mit den Arbeitsformen und -methoden des *Produktiven Lernens*	46	46	8	0
· mit der Vorbereitung einer beruflichen Zukunft	56	42	3	0
· mit den schriftlichen Beurteilungen (Bildungsberichten)	52	46	3	0
· mit der Punktebewertung	38	49	12	1

10 Antwortvorgaben zum Ankreuzen, Angaben in Prozent

	sehr zufrieden	eher zufrieden	eher unzufrieden	sehr unzufrieden
· mit der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern seit Eintritt in das *Produktive Lernen*	53	41	6	0
Zufriedenheit der Eltern mit der Persönlichkeitsentwicklung Ihres Kindes seit Eintritt in das Produktive Lernen insgesamt	66	25	9	0
· mit der Entwicklung der Selbstständigkeit und der Selbstverantwortung	48	44	9	0
· mit der Entwicklung der Lernbereitschaft	35	41	21	3
· mit den im *Produktiven Lernen* erzielten Lernergebnissen	41	44	14	1

Die differenzierte Aufschlüsselung der bewerteten Bestandteile des Bildungsangebots macht deutlich, dass alle Komponenten eine überaus hohe Zufriedenheit aufweisen. Allen voran steht die Verbindung zwischen Praxis und Theorie sowie die individuelle Beratung der Jugendlichen. Sehr zufrieden waren die befragten Eltern auch hinsichtlich der Kooperation mit der Schule bzw. den Pädagog/inn/en und der Vorbereitung auf eine berufliche Zukunft.

Eine hohe Zufriedenheit zeigte sich ferner auch mit den Bildungsberichten im *Produktiven Lernen*, die die Bildungsentwicklung des Schülers bzw. der Schülerin im Trimester beschreiben. Weniger zufrieden zeigten sich die Eltern mit der Punktebewertung. Die deskriptive Leistungsbewertung entspricht den Eltern somit eher als das Punktesystem, das schnell Analogien zu Zensuren entstehen lässt. Zudem war das System der Bewertung im Punktezeugnis bei der Agentur für Arbeit oder bei Betrieben, die über das *Produktive Lernen* nicht informiert waren, noch weitgehend unbekannt.

Die befragten Eltern nahmen alle eine positive Persönlichkeitsentwicklung ihrer Kinder durch das *Produktive Lernen* wahr und drückten ihre große Zufriedenheit darüber aus. Insbesondere wurde von ihnen die Entwicklung der Selbstständig-

keit und der Selbstverantwortung hervorgehoben. Auch mit der Entwicklung der Lernbereitschaft ihres Kindes und mit den im *Produktiven Lernen* erreichten Lernergebnissen zeigte sich die Mehrheit der Eltern „sehr“ oder „eher zufrieden“. Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass von den Eltern hier noch Entwicklungsbedarf gesehen wird. So waren 21 % der Eltern eher unzufrieden mit der Entwicklung der Lernbereitschaft und 14 % hätten sich bessere Lernergebnisse gewünscht. Nicht alle Teilnehmer/innen konnten demnach die Leistungserwartungen ihrer Eltern erfüllen.

4.3.2 Wesentliche Entwicklungen ihres Kindes aus Sicht der Eltern

Im offenen Teil des Fragebogens nutzten fast alle Eltern (89 %) die Gelegenheit, sich zur Veränderung der Persönlichkeit und zur Entwicklung der Lernbereitschaft ihres Kindes zu äußern:

- Besonders häufig (47 %) führten die Eltern an, dass durch *Produktives Lernen* die Motivation zum Schulbesuch im allgemeinen aber auch zum Lernen positiv beeinflusst wurde. Typische Äußerungen im diesem Bereich waren: „Geht wieder gern zur Schule“ oder „Lernen macht wieder Spaß“. 11% der Eltern führten explizit an, dass eine Leistungsverbesserung stattgefunden hat.

- Sehr häufig (31 %) wurde von den Eltern auch Veränderungen in der Persönlichkeit ihres Kindes gesehen. So sei das „Selbstbewusstsein gestärkt“ worden oder es sei „selbstsicherer im Auftreten“ geworden. Ein Elternteil äußerte sich folgendermaßen:

  > „Durch die Anerkennung der geleisteten Arbeit in den Praktika stieg das Selbstbewusstsein und die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen, es gab also nicht nur schlechte Noten, sondern auch Anerkennung, das ist gerade in der heutigen Zeit wichtig.“

- 11 % der Eltern bemerkten Veränderungen des Sozialverhaltens und der sozialen Kompetenzen ihrer Kinder. Er bzw. sie sei „kontaktfreudiger geworden“, „kann Kritik einstecken“ oder „übernimmt Verantwortung“.

- 9 % bemerkten eine stärkere Zukunftsorientierung. Sie hoben hervor, dass ihr Kind eine „Einstellung zum Beruf bekommen“ habe, z. B.:

  > „Unser Sohn hat begriffen, worauf es im Leben ankommt. Durch verschiedenen Praktika ist ihm seine Berufswahl sehr leicht gefallen. Er hat sich auf die Schule konzentriert, das Lernen macht wieder Spaß.“

- 12 % der Äußerungen der Eltern lassen sich nicht eindeutig einer der fünf oben genannten Kategorien zuordnen. In ihnen wird allgemein eine Zufriedenheit mit dem Bildungsangebot ausgedrückt („Unser Kind wird jetzt endlich so angenommen, wie es ist“) oder aber es wird insgesamt eine Entlastung des familiären Klimas angemerkt („Positiver jetzt auch im Haushalt“).

- Nur wenige Eltern (6 %) betrachteten die Entwicklung ihres Kindes im Zusammenhang mit dem *Produktiven Lernen* kritisch. In der Kritik spiegelten sich v. a. nicht erfüllte Leistungserwartungen der Eltern wider, die auch schon im geschlossenen Teil des Fragebogens geäußert wurden. Die Eltern führten hier an, dass „nach wie vor keine Lernbereitschaft“ vorhanden wäre oder dass er bzw. sie „im Schulischen besser sein könnte“. In zwei Äußerungen wurde ausgedrückt, dass die Eltern bei ihrem Kind keine Veränderungen beobachten konnten.

In einer ebenfalls offenen Frage wurde die Einschätzung der Eltern hinsichtlich der Entwicklung und der Perspektive ihres Kindes ohne Teilnahme am *Produktiven Lernen* erhoben: „Stellen Sie sich vor, Ihr Kind wäre nicht im *Produktiven Lernen*. Was wäre jetzt anders?“. Von den 80 Eltern haben sich hierzu 69 geäußert. Dabei waren Mehrfachäußerungen möglich. Bei diesen Äußerungen fiel auf, dass ausschließlich Befürchtungen bezüglich der Entwicklung des Kindes bei einem weiteren Besuch der Regelschule genannt wurden.

- 30 % der Eltern führten an, dass sich die Schulprobleme des Kindes weiter verfestigt hätten, die Schulmüdigkeit zugenommen hätte oder es sogar zur Schulverweigerung gekommen wäre. So äußerten sich die Eltern, dass „Schule nur als Stress und Quälerei“ empfunden worden wäre oder dass er bzw. sie „nicht mehr am Unterricht teilgenommen“ hätte.

- In 29 % der Äußerungen wurde darauf verwiesen, dass der bzw. die Jugendliche ohne *Produktives Lernen* wahrscheinlich keinen Schulabschuss erhalten hätte. Die Eltern sagten, dass er bzw. sie „den Schulabschluss nicht geschafft" hätte oder dass es zumindest „schwierig (gewesen wäre), das Kind zum Schulabschluss zu bringen".

- 23 % der Eltern befürchteten, dass das Kind ohne *Produktives Lernen* keine Anschlussperspektive entwickelt hätte. So sagen die Eltern, dass „die Zukunft meines Kindes massiv in Frage gestellt" wäre oder kurz: „Keine Motivation, kein Ziel". In manchen Äußerungen wurde generell eine Zukunftsangst ausgedrückt, indem z. B. gesagt wurde: „Er würde nicht ‚zu Rande' kommen."

- In weiteren Äußerungen werden andere mögliche Bildungswege, z. B. das Berufsvorbereitungsjahr, als Alternative genannt.

Es zeigt sich, dass von den Eltern schulisch bedingte Probleme befürchtet worden wären. Vor allem die Wahrscheinlichkeit, keinen Schulabschluss zu erhalten, stand bei den Bedenken im Vordergrund. Als logische Konsequenz daraus ist auch die Einschätzung der Perspektivlosigkeit zu sehen, die sich in einigen Fällen bis zur Hoffnungslosigkeit hinsichtlich der Zukunft des Kindes steigerte.

Abschließend wurden die Eltern gefragt, ob sie das *Produktive Lernen* weiterempfehlen würden. 72 Eltern beantworteten die Frage, davon 69 (96 %) mit „ja". Die Eltern, die das *Produktive Lernen* nicht weiterempfehlen würden (4 %), befürchteten Lerndefizite durch den hohen Praxisanteil. Von den Eltern, die *Produktives Lernen* weiterempfehlen würden,

- sahen 30 % in der individuellen Beratung und Förderung ihrer Kinder einen entscheidenden Vorteil des Ansatzes,

- werteten mehr als 20 % die Praxisnähe im Konzept *Produktiven Lernens* positiv für die Bildungsentwicklung ihrer Kinder,

- sahen weitere 20 % im *Produktiven Lernen* eine Chance für ihre Tochter bzw. ihren Sohn, ohne dies näher zu erklären.

- In den restlichen Äußerungen wurden die Auswirkungen *Produktiven Lernens* auf die Persönlichkeitsentwicklung (hier vor allem auf die Entwicklung der Selbstständigkeit und des Selbstbewusstseins) und die verbesserten Chancen, einen Schulabschluss zu erreichen, hervorgehoben. Darüber hinaus wurde auch die Unterstützung bei der Entwicklung einer Anschlussperspektive genannt. Zwei Beispiele sollen dies belegen:

> „Das *Produktive Lernen* hilft weiter, dass Schüler den Abschluss schaffen können, und sie arbeiten selbstständiger. Sie lernen da viel mehr als im normalen Unterricht."

> „Die Jugendlichen werden auf jeden Fall bedeutend besser auf das zukünftige Berufsleben vorbereitet, als im normalen Schulalltag."

Am Ende des Fragebogens hatten die Eltern die Möglichkeit, eigene Anmerkungen und Kommentare anzufügen. 31 Eltern nutzten diese Option. Auch an diesen Äußerungen wird deutlich, dass das *Produktive Lernen* als Chance für das Kind und generell als Bereicherung erlebt wurde. Mehrere Eltern bedankten sich explizit bei den Pädagog/inn/en und den Mitarbeiter/inne/n des Instituts, z. B.:

> „Vielen Dank für die Mühe, diese Lernform nach Bad Doberan geholt zu haben, für Ihren Einsatz und Ihre Motivation den Kindern gegenüber!"

> „Ich bin froh, dass mein Kind das *PL* mitgemacht hat, obwohl ich anfangs überhaupt nicht wollte, dass sie diesen Schulweg geht, aber ich würde es heute immer wieder machen. Danke, dass Sie das ermöglicht haben."

Andere Eltern nutzten die Gelegenheit für konstruktive Anregungen z. B. zum Punktesystem oder zur Zusammenarbeit zwischen Eltern, Schule, Betrieben oder Mentor/inn/en, z. B.:

> „Es wäre angebracht ein Projekt *Produktives Lernen* auch für Förderschulen ins Leben zu rufen, um deren Start ins Berufsleben zu

erleichtern und darauf besser vorzubereiten und einen Einblick in mehrere Berufe zu ermöglichen."

4.4 Die Bildungsentwicklung der Teilnehmer/innen aus Sicht ihrer Praxismentor/inn/en

Im Juni 2007 führte das Institut mit Unterstützung der Pädagog/inn/en und Schüler/innen eine schriftliche Befragung von Praxismentor/inn/en (Expert/inn/en am Praxisplatz) durch. Die Fragebögen wurden über die Pädagog/inn/en an diejenigen Mentor/inn/en weitergeleitet, die zum Zeitpunkt der Befragung (3. Trimester im Schuljahr 2006/07) einem Schüler bzw. einer Schülerin der 8. oder 9. Jahrgangsstufe *Produktiven Lernens* in ihrem Betrieb bzw. ihrer Institution zur Seite standen. Von 110 angesprochenen Mentor/inn/en nahmen 76 (69 %) an der Erhebung teil.

Ziel war es, von den „Praktiker/inne/n" und eventuellen künftigen Arbeitgeber/inne/n eine Einschätzung zur Bildungsform des *Produktiven Lernens* sowie zur Motivation, zu den Kompetenzen und zum Verhalten der Schüler/innen am Praxisplatz – auch im Vergleich zu anderen Schüler/inne/n (z. B. Schulpraktikant/inn/en) – zu erhalten.

Der Fragebogen gliederte sich in einen geschlossenen Frageteil (Antwortvorgaben zum Ankreuzen) und einen offenen Frageteil. Im geschlossenen Teil des Fragebogens ging es um die Zufriedenheit der Mentor/inn/en mit dem Bildungsangebot *Produktives Lernen* insgesamt und mit den Schüler/inne/n des *Produktiven Lernens*, die zum Zeitpunkt der Befragung am Praxisplatz tätig waren.

Im offenen Teil des Fragebogens wurden Unterschiede zwischen den Schüler/inne/n des *Produktiven Lernens* und anderen Schüler/inne/n im Hinblick auf ihre Tätigkeit in der Praxis erfragt. Darüber hinaus wurde erhoben, ob und in welchem Umfang die Praxismentor/inn/en an der Erstellung der *Individuellen Lernpläne* beteiligt waren und ob und weshalb die Betriebe und Einrichtungen grundsätzlich bereit wären, dem Schüler bzw. der Schülerin des *Produktiven*

Lernens einen Ausbildungsplatz anzubieten. Abschließend erhielten die Mentor/inn/en die Möglichkeit zu ergänzenden Kommentaren und Anmerkungen.

4.4.1 Zufriedenheit mit dem Bildungsangebot

Die Zufriedenheit der Mentor/inn/en mit dem Bildungsangebot und mit den Schüler/inne/n des *Produktiven Lernens* spiegelte sich in allen Teilen der Befragung wider.

Alle Mentor/inn/en äußerten sich grundsätzlich zufrieden mit dem Bildungsangebot *Produktives Lernen*. Im Einzelnen drückten sie mit jeweils über 90 % ihre Zufriedenheit („sehr" oder „eher zufrieden") mit den folgenden Aspekten des Bildungsangebotes aus:

- mit der Verbindung von praktischen Tätigkeiten und theoretischen Aufgaben,
- mit der dreimonatigen Dauer des Lernens am jeweiligen Praxisplatz,
- mit der Zusammenarbeit zwischen Schule und Betrieb,
- mit dem Angebot der Beratung der Schüler/innen durch die Pädagog/inn/en,
- mit ihrer Rolle als Praxismentor bzw. -mentorin.

Alle Mentor/inn/en äußerten sich auch grundsätzlich „sehr" oder „eher zufrieden" mit den Schüler/inne/n aus dem *Produktiven Lernen* und der Kommunikation mit ihnen. Fast alle Mentor/inn/en (jeweils 95 %) äußerten sich zufrieden mit der Tätigkeit und den Ergebnissen der Tätigkeit sowie mit der Zuverlässigkeit und Pünktlichkeit der Schüler/innen.

Die große Zufriedenheit mit der Tätigkeit und den Ergebnissen der Tätigkeit entsprach der Zufriedenheit mit der im Lern- und Tätigkeitsprozess gezeigten Haltung und Verhaltensweise: Über 85 % der Befragten gaben an, mit der Motivation der Schüler/innen, mit der von den Schüler/inne/n gezeigten Kooperationsbereitschaft und Kommunikationsfähigkeit und mit der Begründung für die Wahl des Praxisplatzes „sehr" oder „eher zufrieden" zu sein.

„Eher“ oder „sehr unzufrieden“ zeigten sich 10 % der Mentor/inn/en mit einzelnen Verhaltensaspekten der Schüler/innen. Jede/r zehnte Befragte war z. B. unzufrieden mit der Motivation der Schüler/innen, 11 % äußerten sich „unzufrieden“ mit der Bewerbung der Schüler/innen für den Praxisplatz. 17 % der Mentor/inn/en äußerten sich unzufrieden mit der Selbstständigkeit der Schüler/innen. Bei den beiden zuletzt genannten Kategorien handelt es sich um Bereiche, in denen die Schüler/innen durch ihre Praxistätigkeit Kompetenzen erwerben und weiterentwickeln sollen.

Die folgende Tabelle spiegelt die Ergebnisse im Einzelnen wider.

Abbildung 4.11: Zufriedenheit der Praxismentor/inn/en mit dem *Produktiven Lernen*[11]

	sehr zufrieden	eher zufrieden	eher unzufrieden	sehr unzufrieden
Zufriedenheit der Praxismentor/inn/en mit dem Bildungsweg Produktives Lernen insgesamt	50	50	0	0
· mit der Verbindung von praktischen Tätigkeiten und theoretischen Aufgaben	37	60	3	0
· mit der dreimonatigen Dauer des Lernens am jeweiligen Praxisplatz	62	32	7	0
· mit der Zusammenarbeit zwischen Schule und Betrieb	59	35	7	0
· mit dem Angebot der Beratung der Schüler/innen durch die Pädagog/inn/en	52	39	9	0
· mit ihrer Rolle als Praxismentor bzw. -mentorin	38	55	6	1

11 Antwortvorgaben zum Ankreuzen, Angaben in Prozent

	sehr zufrieden	eher zufrieden	eher unzufrieden	sehr unzufrieden
Zufriedenheit der Praxismentor/inn/en mit den Schüler/inne/n aus dem Produktiven Lernen und der Kommunikation mit ihnen insgesamt	47	53	0	0
· mit der Bewerbung des Schülers bzw. der Schülerin	38	51	11	0
· mit der Begründung für die Wahl des Praxisplatzes	34	55	10	0
· mit der Motivation des Schülers bzw. der Schülerin	42	47	9	1
· mit der Selbstständigkeit des Schülers bzw. der Schülerin	37	46	16	1
· mit der Tätigkeit und den Ergebnissen der Tätigkeit	36	59	5	0
· mit der Kooperationsbereitschaft des Schülers bzw. der Schülerin	42	50	7	1
· mit den Problem- und Konfliktlösestrategien des Schülers bzw. der Schülerin	31	57	10	1
· mit der Zuverlässigkeit und Pünktlichkeit des Schülers bzw. der Schülerin	60	34	4	1
· mit der Kommunikation zwischen ihnen und dem Schüler bzw. der Schülerin	61	28	11	0

4.4.2 Unterschiede zwischen Schüler/inne/n des *Produktiven Lernens* und Betriebspraktikant/inn/en

Insgesamt beantworteten 55 Mentor/inn/en (72 %) die offene Frage nach Unterschieden zwischen Schüler/inne/n des *Produktiven Lernens* und anderen Schüler/inne/n (z. B. Betriebspraktikant/inn/en). 10 Mentor/inn/en (18 %) wiesen darauf hin, dass in ihrem Betrieb bzw. ihrer Einrichtung bisher aus-

schließlich Schüler/innen des *Produktiven Lernens* tätig waren und sie daher keine Aussage zu Unterschieden treffen könnten.

14 Mentor/inn/en (25 %) konnten keine (wesentlichen) Unterschiede zwischen den Schüler/inne/n feststellen.

Von den 31 Mentor/inn/en, die Unterscheidungen nannten, hoben 25 (81 %) positive Unterscheidungsmerkmale der Schüler/innen des *Produktiven Lernens* hervor; sechs Mentor/inn/en (19 %) nannten negative Unterscheidungsmerkmale.

- 12 Mentor/inn/en (22 %) hoben insbesondere die längere Dauer des ***Lernens in der Praxis*** gegenüber dem traditionellen Schülerbetriebspraktikum hervor. Dabei wurde auch darauf eingegangen, dass durch die längere Dauer für den Schüler bzw. die Schülerin eine bessere Berufsorientierung ermöglicht wurde. Nur ein Mentor bzw. eine Mentorin (2 %) sahen in der langen Dauer einen Nachteil, da bei dem Schüler bzw. der Schülerin das Interesse an den Tätigkeiten nachgelassen hatte.

  > „Das Trimester ist ausführlicher als ein Betriebspraktikum und bietet wesentlich mehr Einblick in die Vorbereitung auf eine anstehende Berufswahl und Durchführung einer Lehre."

- Ebenfalls 12 Mentor/inn/en (22 %) wiesen in ihren Äußerungen auf die stärkere Motivation und das gesteigerte Interesse an den auszuführenden Tätigkeiten durch die Schüler/innen des *Produktiven Lernens* im Vergleich zu Betriebspraktikant/inn/en hin. Zwei hoben in diesem Zusammenhang ausdrücklich hervor, dass durch das stärkere Interesse auch eine erhöhte Zuverlässigkeit beobachtet wurde. Nur vier Mentor/inn/en (7 %) vermerkten, dass Betriebspraktikant/inn/en in ihrem Betrieb bzw. ihrer Institution stärker motiviert waren. Zwei dieser Mentor/inn/en wiesen aber darauf hin, dass Aussagen zur Motivation und zum Interesse nur *personbezogen* gegeben werden können.

  > „Im Vergleich zum Betriebspraktikum habe ich bei D. festgestellt, dass er bedeutend interessierter sowie motivierter an angenehme

wie unangenehme Tätigkeiten herangeht. Alle Arbeiten führte er mit viel Gründlichkeit aus."

- Wiederum 12 Mentor/inn/en (22 %) führten an, dass durch die längere Dauer des *Lernens in der Praxis* der Schüler bzw. die Schülerin die Möglichkeit erhalte, besser Zusammenhänge und Arbeitsabläufe zu erkennen, und dadurch in die Lage versetzt würde, diese auch gründlich ausführen zu können. Dadurch würden Schüler/innen des *Produktiven Lernens* am Praxisplatz insgesamt selbstständiger tätig werden können. Nur ein Mentor bzw. eine Mentorin (2 %) äußerte sich hier entgegengesetzt.

  „Grundsätzlich haben wir die Erfahrung gemacht, dass die Schüler des *PLs* motivierter und lernbereiter, somit einsatzfähiger sind. Auf Grund der kurzen Zeit des Betriebspraktikums können Abläufe kaum vollständig erfasst und umgesetzt werden."

- Drei Mentor/inn/en (5 %) hoben die pädagogische Betreuung der Schüler/innen durch die Pädagog/inn/en und die fachlichen Aufgabenstellungen am Praxisplatz positiv hervor.

  „Die Schülerinnen des *PL* sind länger am Praxislernort, was ihnen einen viel besseren Einblick in den Beruf ermöglicht. Die Betriebspraktikanten sind weniger motiviert, sitzen ihre Zeit eher ab, da wenig begleitende Aufgaben durch die Schule da sind."

4.4.3 Beteiligung an der Lernplangestaltung

Praxiserfahrungen sind im *Produktiven Lernen* grundlegend für den Bildungsprozess der Teilnehmer/innen. Sie sollen aus ihren Tätigkeiten heraus persönlich interessierende individuelle Aufgaben für ihren *Individuellen Lernplan* entwickeln. In einer weiteren Frage an die Praxismentor/inn/en sollte evaluiert werden, in wie weit die Praxismentor/inn/en an der Erstellung des *Individuellen Lernplans* beteiligt waren.

53 Mentor/inn/en (70 %) äußerten sich zu dieser Frage. 15 Mentor/inn/en (28 %) gaben an, an der Entwicklung des Lernplanes nicht beteiligt gewesen zu sein, aus vier Äußerungen (8 %) ließ sich keine eindeutige Schlussfolgerung ziehen.

Von den 34 Mentor/inn/en (64 %), die angaben, an der Lernplanentwicklung beteiligt gewesen zu sein, führten 22 Mentor/inn/en (65 %) an, beratend und unterstützend mitgewirkt zu haben. Neun Mentor/inn/en (26 %) spielten dabei nach eigenen Angaben eine besonders aktive Rolle, z. B. durch die Bereitstellung von Informationsmaterialien. Dabei wurde das persönliche Engagement und Interesse der Praxismentor/inn/en an der Lernentwicklung der Schüler/innen besonders deutlich. Bei drei Mentor/inn/en (9 %) konnte die Art der Beteiligung nicht näher identifiziert werden.

> „Wir haben den Schülerinnen und Schülern immer zur Seite gestanden. Teilweise haben wir mit ihnen gemeinsam Fragen und Aufgaben erarbeitet, sie mit schriftlichen Betriebsmaterialien versorgt. Die Arbeit mit ihnen hat uns sehr viel Spaß gemacht."

4.4.4 Bereitschaft zur Ausbildung von Schüler/inne/n des *Produktiven Lernens*

Von besonderem Interesse war für das Institut eine Frage im offenen Teil des Fragebogens, die die Ausbildungsfähigkeit der Jugendlichen betraf. Dazu wurden die Mentor/inn/en gefragt, ob sie dem bzw. der Jugendlichen einen Ausbildungsplatz anbieten würden, wenn in ihrem Betrieb ausgebildet würde. 65 Mentor/inn/en (86 %) gaben hierzu eine Rückmeldung und begründeten ihre Antwort.

- 42 Mentor/inn/en (65 %) würden dem bzw. der Jugendlichen einen Ausbildungsplatz anbieten. Dabei gaben die Mentor/inn/en zu gleichen Teilen vor allem zwei Gründe an:

  - Einerseits erfüllten die Schüler/innen des *Produktiven Lernens* die allgemeinen Anforderungen der Berufswelt bzw. Erwerbstätigkeit. Hier

wurden v. a. die Lern- und Leistungsbereitschaft sowie die Selbstständigkeit bei der Durchführung von Tätigkeiten und die Zuverlässigkeit der Schüler/innen positiv hervorgehoben.

- Andererseits stellten die Mentor/inn/en das Erfüllen berufsspezifischer Anforderungen durch die entsprechenden Schüler/innen des *Produktiven Lernens* fest. Sie hatten ihre praktische Leistungsfähigkeit in dem Beruf bewiesen, erwarben bereits einige berufsspezifische Vorkenntnisse und hatten Einblick in die Strukturen erhalten.

  „Ja, weil er eine gute Entwicklung genommen hat und in der Lage ist, jetzt schon selbstständig Aufgaben zu lösen, dadurch hat er gute Voraussetzungen für die Berufsausbildung."

• 23 Mentor/inn/en (35 %) würden dem bzw. der Jugendlichen keinen Ausbildungsplatz anbieten.

- 10 Mentor/inn/en (43 %) führten hierfür formale Gründe an, da sie entweder keine Auszubildende in ihren Betrieb aufnahmen, die Voraussetzungen für eine Ausbildungsaufnahme des Schülers bzw. der Schülerin wegen des zu erwartenden Schulabschlusses nicht erfüllt würden oder man aber den bzw. die Jugendliche noch nicht genügend einschätzen könnte.

- 13 Mentor/inn/en (56 %) begründeten ihre Entscheidung mit dem mangelnden Interesse an oder den fehlenden Neigungen des bzw. der Jugendlichen zu den auszuführenden Tätigkeiten sowie mit seiner oder ihrer unzureichenden Selbstständigkeit oder Zuverlässigkeit.

Weitere Beurteilungen von Praxismentor/inn/en

Zum Schluss des Fragebogens hatten die Mentor/inn/en Gelegenheit zu weiteren Kommentaren. Hier befanden sich auf 17 Fragebögen (22 %) Anmerkungen.

- Neun Mentor/inn/en äußerten sich in grundsätzlicher Weise zum Bildungsangebot. In sieben dieser Kommentare wurde das Bildungsangebot positiv beurteilt. Hier wurden noch einmal sowohl die Einblicke, die die Teilnehmer/innen in das Berufsleben erhalten, und die Möglichkeiten für die Persönlichkeitsentwicklung des Teilnehmers bzw. der Teilnehmerin hervorgehoben als auch die Zusammenarbeit mit der Schule gelobt. In nur zwei Äußerungen wurde Kritik geübt, die sich einerseits darauf bezog, dass der Schüler bzw. die Schülerin mit sehr viel Schreibarbeit, z. B. in den Tätigkeitsberichten, belastet worden wäre. Ein anderer Mentor bzw. eine andere Mentorin fand das *Lernen in der Praxis* zu umfangreich.

  > „Habe positive Eindrücke und Erfahrungen beim Projekt *Produktives Lernen in MV* gesammelt bzw. aufgenommen. Hervorzuheben ist aus meiner Sicht die aktive Arbeit der Schule beim Projekt."

- Acht Mentor/inn/en nahmen noch einmal zu dem bzw. der Jugendlichen, die in ihrem Betrieb bzw. Einrichtung tätig war, Stellung. Auch hier überwogen die positiven Äußerungen, zwei Mentor/inn/en äußerten Enttäuschung und gingen auf bestimmte Persönlichkeitsmerkmale des Schülers bzw. der Schülerin ein.

  In den positiven Äußerungen zu dem Schüler bzw. der Schülerin wurden Wertschätzung und Achtung für die während der dreimonatigen Tätigkeit des bzw. der Jugendlichen erbrachten Leistungen und gezeigten Haltungen zum Ausdruck gebracht. Zum Teil wurden gute Wünsche für die Zukunft des bzw. der Jugendlichen geäußert, die zeigen, dass sich während der Praxistätigkeit auch ein persönliches Verhältnis zwischen Praxismentor/in und Jugendlichem bzw. Jugendlicher entwickelt hatte.

  > „Wir können derzeit keine Ausbildung anbieten, hoffen aber für unseren Schüler auf eine gute Chance anderweitig, denn er hat sich in der Praxis bereits gut bewährt, was hoffentlich so bleibt."

  > „Schade war, dass L. sehr zurückhaltend ist und es ihr schwer fiel, mit mir in Kontakt zu treten, was die Kommunikation zwischen Schülerin und Mentorin erschwerte."

5. Die Rollenentwicklung der Pädagog/inn/en

Anders lernen heißt auch „anders lehren“. *Produktives Lernen* stellt alle Beteiligten, Schüler/innen wie Pädagog/inn/en, vor große Herausforderungen: Der Schüler bzw. die Schülerin soll lernen, seinen bzw. ihren Bildungsprozess in die eigene Hand zu nehmen und diesen ausgehend von persönlichen Bildungs- und Tätigkeitsinteressen selbständig zu gestalten und auszuwerten. Entsprechend dieser Zielsetzung müssen die Pädagog/inn/en ihre Rolle neu definieren, sich mit neuen Aufgaben vertraut machen, das bisherige Handeln überdenken und sich die für ein professionelles Handeln notwendigen Kompetenzen aneignen. Von ihrer pädagogischen Kompetenz hängt die Qualität der pädagogischen Arbeit und somit der Erfolg jedes einzelnen Schülers bzw. jeder einzelnen Schülerin in erheblichem Maße ab.

Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht daher die Frage, in wieweit und wodurch die Pädagog/inn/en ihr pädagogisches Selbstverständnis und Handeln entwickeln und verändern konnten. Unter diesem Aspekt werden auch die Begleitaktivitäten des *IPLE* betrachtet und evaluiert. Einführend erhält der Leser bzw. die Leserin einen Überblick über die am *Produktiven Lernen* beteiligten Pädagog/inn/en, insbesondere über ihre Motive, von der Regelschule in das *Produktive Lernen* zu wechseln.

Die Datenbasis bilden die zum Projektende durchgeführten schriftlichen Befragungen und Gruppengespräche unter den Pädagog/inn/en. Des Weiteren wurden die Standortevaluationen und Studienbriefantworten der Pädagog/inn/en in die Auswertung einbezogen, da sich in ihnen der Prozess der Entwicklung in besonderem Maße widerspiegelt.

5.1 Die Pädagog/inn/en im Überblick

An der Pilotphase des Projektes *Produktives Lernen in Mecklenburg-Vorpommern* waren insgesamt 20 Pädagoginnen und fünf Pädagogen im Alter von 38 bis 55 Jahren beteiligt. Alle beteiligten Pädagog/inn/en hatten vor Aufnahme

der Tätigkeit im *Produktiven Lernen* langjährige Erfahrungen im Schulbetrieb gesammelt. In der Regel verfügten die Pädagog/inn/en über eine Qualifikation als diplomierter Fachlehrer bzw. diplomierte Fachlehrerin. Darüber hinaus hatten sich einige berufsbegleitend weitergebildet, z. B. im Bereich der individuellen Förderung benachteiligter Schüler/innen.

Zwei Pädagog/inn/en schieden im Berichtszeitraum aus persönlichen Gründen aus dem *Produktiven Lernen* aus. Das zweijährige Weiterbildungsstudium *Produktives Lernen in Europa* wurde von allen 23 bis zum Ende des Weiterbildungsstudiums im *Produktiven Lernen* tätigen Pädagog/inn/en mit einem Zertifikat abgeschlossen.

5.2 Motive der Pädagog/inn/en für ihre Beteiligung am *Produktiven Lernen*

Mittels eines Fragebogens wurden die Motive der Pädagog/inn/en für einen Wechsel von der Regelschule ins *Produktive Lernen* erhoben. Aus den Antworten der Pädagog/inn/en ging hervor, dass für die berufliche Veränderung drei Aspekte von besonders großer Bedeutung waren:

- Unzufriedenheit mit der Regelschule,
- Wunsch nach persönlicher Veränderung und Weiterqualifizierung,
- Verbesserung der Bildungs- und Zukunftschancen für die Schüler/innen.

Nahezu alle Befragten (91 %) äußerten eine persönliche Unzufriedenheit mit der Regelschule. Eine wesentliche Rolle spielten dabei die als schwierig erlebten strukturellen Bedingungen von Schule, u. a. die fehlende Zeit, auf Schüler/innen einzugehen. So gaben z. B. 68 % der Befragten an, dass ihnen die Schüler/innen/interessen zwar bekannt waren, diese aber aus Zeitgründen und wegen inhaltlicher Vorgaben keine Berücksichtigung im Unterricht finden konnten.

> „Wir beide sind in das Projekt eingestiegen, weil uns die Inhalte, Ziele und Methoden des *PL* überzeugten. Es war der Wunsch nach einer beruflichen Veränderung seit längerer Zeit bereits vorhanden,

> wobei die Veränderung innerhalb des Lehrerberufs stattfinden sollte. Das traditionelle Unterrichten befriedigte unsere Vorstellungen im Hinblick auf die festgeschriebenen Bildungsziele nicht. Unterricht hieß für uns mehr als nur vor einer Klasse zu stehen und vorrangig Fachwissen zu vermitteln. Im *Produktiven Lernen* sahen wir die Möglichkeit, Schüler von einer anderen Seite wieder an das Lernen heranzuführen und ihre Entwicklung als Gesamtpersönlichkeit zu begleiten. (…) Es war schwer, das Interesse der Schüler zu wecken und vor allem ist es fraglich, ob das, was dort teilweise vermittelt wird, einen für den Schüler persönlichen als auch gesellschaftlichen Nutzen hat.“ (DBR, Jahresevaluation 2005/06, S. 35ff.)

Die Einschätzung der beiden Pädagoginnen korrespondiert mit der Angabe von 55 % aller Befragten, dass sich die Schüler/innen für die angebotenen Inhalte im Unterricht nicht interessierten. Diese Erkenntnis wiegt in Anbetracht der Tatsache, dass allen Befragten die Vermittlung von Fachwissen ein wichtiges Anliegen war, besonders schwer.

Die Unzufriedenheit mit der Regelschule spiegelt sich insgesamt in dem Wunsch nach persönlicher Veränderung und Neuorientierung wider (u. a. berufliche Abwechslung: 86 %, neue Herausforderungen: 91 %, persönliche Weiterqualifizierung: 86 %). Zugleich wird eine grundsätzliche Zufriedenheit mit dem Lehrerberuf an sich und der Arbeit mit den Schüler/inne/n zum Ausdruck gebracht. Die überwiegende Mehrheit der befragten Pädagog/inn/en beschrieb ein positives Verhältnis zu ihren Schüler/inne/n.

Produktives Lernen wurde von 91 % der befragten Pädagog/inn/en als überzeugende Alternative zum Regelunterricht empfunden. Die meisten Pädagog/inn/en hatten in ihrem bisherigen Berufsalltag erfahren, dass sie die Schüler/innen, die im Regelunterricht „nicht zurecht kamen“ oder als sogenannte Problemschüler/innen stigmatisiert wurden, nicht erreichten und dass die Möglichkeit der Eröffnung einer beruflichen Perspektive für diese Schüler/innen zumeist nur gering war. In diesem Zusammenhang war ein wichtiges Motiv für viele Pädagog/inn/en die Verbesserung der Chancen der Schüler/innen auf einen Schulabschluss und Ausbildungsplatz.

> „Mit der Möglichkeit der Durchführung des Projektes in Mecklenburg-Vorpommern habe ich persönlich eine Chance gesehen, an dieser Situation (Anm.: viele Jugendliche ohne Schulabschluss) etwas ändern zu können und nicht mehr nahezu hilflos zuzusehen, wie ein Teil unserer Jugendlichen in eine fast ausweglose Situation gerät.“ (aus einer Antwort auf den *5. Studienbrief*)

Fast alle Befragten gaben darüber hinaus als wichtige Motive für ihren Wechsel zum *Produktiven Lernen* die Möglichkeit zur Arbeit im Team und zur Mitgestaltung des *Produktiven Lernens* am Standort sowie ein verändertes pädagogisches Verhältnis an.

5.3 Die Entwicklung der Pädagog/inn/enrolle

Produktives Lernen stellt die Pädagog/inn/en vor neue Herausforderungen. Es erfordert die Bereitschaft, die eigene Haltung gegenüber den Lernenden sowie das bisherige pädagogische Handeln in seiner Bedeutung für die neu zu entwickelnde Rolle zu reflektieren und im Sinne der Zielsetzung des *Produktiven Lernens* weiter zu entwickeln. Die in diesem Abschnitt dargestellten Ergebnisse stützen sich auf Befragungen von 22 Pädagog/inn/en, die im Rahmen bzw. im Anschluss an das Evaluationsseminar im Juli 2007 durchgeführt wurden, sowie auf Auswertungen der Jahresevaluationen der Standorte und auf Studienbriefantworten.

Wahrnehmung von Veränderung

Die Auswertung der Fragebögen, in denen die Pädagog/inn/en ihre Veränderungen anhand von Skalierungen verdeutlichen konnten, zeigt, dass sie große Veränderungen in ihrem pädagogischen Handeln wahrnehmen.

Die überwiegende Mehrheit der Pädagog/inn/en gibt dazu an,

- die Verantwortung für den Lernprozess zunehmend an die Jugendlichen abgeben und die Jugendlichen als Expert/inn/en für ihren Lernprozess

sehen zu können,
- sich selbst als Lernende zu sehen,
- deutlich an Beratungskompetenz hinzugewonnen zu haben und
- insgesamt deutlich weniger Lerninhalte vorzugeben als früher.

Die Einschätzungen zu ihren Veränderungen werden auch durch Studienbriefantworten reflektiert:

> „Für uns als Berater und 'Lernbegleiter' hat sich durch die Arbeit am Projekt die Rolle des Lehrers verändert." (aus einer Antwort auf den *6. Studienbrief*)

Es wird deutlich, dass sich die eigene Veränderung und Weiterentwicklung im Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Veränderungen bei den Teilnehmer/inne/n vollzieht. Der eigene pädagogische Erfolg wird daran gemessen, wie es den Teilnehmer/inne/n gelingt, ihre Bildungsentwicklung selbst zu gestalten. Dieses geht mit einem veränderten Verhältnis zwischen den Pädagog/inn/en und den Teilnehmer/inne/n einher, welches von beiden Seiten als positiv empfunden wird.

> „Es hat sich der Umgang mit den Schülern ganz anders gestaltet. (...) Durch die kleinen Gruppen und Beratungssituationen wurde der Kontakt zu den Schülern persönlicher. Auf konfliktreiche Situationen reagierten die Pädagoginnen zunehmend überlegter und ruhiger. Sie haben gelernt, die Schüler/innen mit all ihren Eigenheiten besser anzunehmen und sich weniger für ihre Erfolge und Misserfolge verantwortlich zu fühlen." (EGS, Jahresevaluation 2005/2006, S. 20)

Im Zusammenhang mit einem veränderten pädagogischen Verhältnis zwischen Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n wächst auch die Arbeitszufriedenheit der Pädagog/inn/en (vgl. dazu auch 5.6).

Im Prozess der Weiterentwicklung der Pädagog/inn/enrolle messen die Befragten der Zusammenarbeit im Team eine große Bedeutung zu. Die Arbeit im Team ermöglicht aus ihrer Sicht einen kontinuierlichen Erfahrungsaustausch,

das gemeinsame Entwickeln von Problemlösestrategien und das gemeinsame Erarbeiten von Materialien, die das *Individuelle Lernen* fördern. Dies schafft emotionale Unterstützung und Sicherheit im Handeln.

> „Es ist schön, wenn man sich auf ein Team verlassen kann und seine Erwartungen, Erfahrungen, aber auch auftretende Probleme untereinander austauschen und diskutieren kann.“ (RDG, Jahresevaluation 2006/07, S. 45)

Wahrnehmung und Bewertung der Rollenanteile durch die Pädagog/inn/en

Die notwendigen Veränderungen spiegeln sich in der veränderten Definition der Pädagog/inn/enrolle und der damit verbundenen unterschiedlichen Rollenanteile wider. Demnach umfasst die Tätigkeit als *Pädagogin* bzw. *Pädagoge* im *Produktiven Lernen* folgende Rollenanteile:

- Bildungsberater/in,
- Gruppenmoderator/in,
- Situationsvermittler/in,
- Kulturvermittler/in,
- Bildungsevaluator/in und
- Projektentwickler/in.

Im Folgenden wird dargestellt, wie die Pädagog/inn/en ihre Rolle im *Produktiven Lernen* aus eigener Sicht definieren, welche Bedeutung sie den einzelnen Rollenanteilen zumessen und welche Faktoren aus Sicht der Pädagog/inn/en zur Veränderung ihrer Rolle beigetragen haben.

Die begriffliche Repräsentanz der sechs Rollenanteile bei den Pädagog/inn/en wurde zunächst mit Hilfe einer schriftlichen Befragung erfasst; die anschließenden Gruppendiskussionen verdeutlichten, in wieweit sich die verschiedenen Rollenanteile tatsächlich im pädagogischen Handeln widerspiegeln. Die Ergebnisse zeigen, dass die einzelnen Rollenanteile in der Beschreibung des pädagogischen Handelns zwar implizit sichtbar werden, aber

als Begriffe – mit Ausnahme des Rollenanteils Bildungsberater/in – nur unzureichend repräsentiert sind.

21 von 22 befragten Pädagog/inn/en nennen von sich aus den Rollenanteil „Bildungsberater/in“ als Kennzeichen ihrer pädagogischen Praxis. Dies verwundert nicht, da in ihm in besonderem Maße das veränderte pädagogische Verhältnis und die veränderte pädagogische Praxis zum Ausdruck kommen. Die Wahrnehmung dieses Rollenanteils korrespondiert mit dem mehrfach geäußerten Selbstverständnis, im *Produktiven Lernen* „Mitlernende/r“ zu sein (100 %ige Übereinstimmung zwischen denjenigen, die sowohl „Bildungsberater/in“ als auch „Mitlernende/r“ als wichtigen Rollenanteil nennen).

Nur vereinzelt wurden auch nach längerer pädagogischer Praxis die Begriffe „Situationserschließer/in“ und „Projektentwickler/in“ (jeweils zwei Nennungen) sowie die Begriffe „Gruppenmoderator/in“ und „Kulturvermittler/in“ (jeweils drei Nennungen) genannt. Allerdings wurde in den Gruppendiskussionen deutlich, dass diese Rollenanteile dennoch das pädagogische Handeln kennzeichnen und im Hinblick auf die Aufgaben „Projektentwicklung“ und „Gruppenmoderation“ sogar herausragende Bedeutung für die meisten Pädagog/inn/en haben. Die Gruppenmoderation ist aus Sicht der Pädagog/inn/en wegen der großen Heterogenität der Lerngruppen und der hohen Anforderungen, die das Lernen in der Gruppe an die einzelnen Gruppenmitglieder stellt, mit großen Herausforderungen verbunden.

Die Aufgaben im Rahmen der Projektentwicklung sind für die Pädagog/inn/en in einem hohen Maße mit Verantwortung und Mitbestimmung verbunden und werden daher als eine wichtige Grundlage für die persönliche Arbeitszufriedenheit gesehen. Teil der Projektentwicklung war die Evaluation der pädagogischen Arbeit, die als zeitaufwändig, insgesamt aber als notwendig für die Projektentwicklung erlebt wurde. Rückblickend schätzten 87 % der Pädagog/inn/en ein, dass die Erarbeitung der Standortkonzeption und die Evaluation der Arbeitsergebnisse sich positiv auf die Entwicklung des Projektes auswirkten. Aus den Erkenntnissen der ersten Standortevaluationen konnten die Pädagog/inn/en Schlussfolgerungen für die weitere Projektentwicklung ziehen und Schwerpunkte für die Arbeit im zweiten Projektjahr festlegen.

Der Rollenanteil „Bildungsevaluator/in“ wurde von keinem Pädagogen bzw. keiner Pädagogin explizit genannt. Es ist anzunehmen, dass dieser Rollenanteil mit „Bewertung“ gleichgesetzt und als selbstverständlicher Bestandteil jeder Unterrichtspraxis gesehen wird. Hinweise für diese Vermutung finden sich in Studienbriefantworten:

> „... ist Evaluieren für mich Bewerten und Beurteilen der pädagogischen Arbeit. Nichts anderes tue ich stets und ständig dem Schüler gegenüber, und sollte oder muss es also auch für mich zulassen oder durchführen, bei allen auftretenden Schwierigkeiten.“ (aus einer Antwort auf den *6. Studienbrief*)

Zugleich wurde in den Gruppendiskussionen deutlich, dass die von der Regelschule abweichende Bildungsevaluation und Leistungsbewertung im *Produktiven Lernen* für einige Pädagog/inn/en mit der Schwierigkeit verbunden war, eine Bewertung auf der Grundlage der dreistufigen Bewertungsskala vorzunehmen und das Bewertungssystem nach außen – vor allem gegenüber potenziellen Arbeitgeber/inne/n – zu vermitteln.

Die Rollenkennzeichnung „Wissensvermittler/in“ verlor im Projektverlauf an Bedeutung. Möglicherweise korrespondiert dieses Ergebnis mit dem Ergebnis der Befragung mittels Skalierung, in der die Sorge vieler Pädagog/inn/en vor Eintritt ins Projekt zum Ausdruck gebracht wurde, dass die Schüler/innen im *Produktiven Lernen* nicht genug lernen könnten.

Als problematisch müssen die Nennungen „Chef/Kontrolleur“ (5 Nennungen) sowie „Mutter/Vater/Familie“ (6 Nennungen) gesehen werden. Sie repräsentieren ein asymmetrisches Kommunikationsverhältnis und machen die Lernende bzw. den Lernenden zum „Ausführenden“ („Chef/Kontrolleur“) bzw. sie implizieren ein dem schulischen Rahmen unangemessenes emotionales Verhältnis zwischen Schüler/in und Pädagoge bzw. Pädagogin („Mutter/Vater/Familie“). Beides widerspricht dem *Produktiven Lernen*.

Auffällig oft erfolgten Zuschreibungen zu psychosozialen Berufsgruppen (Psychologe, Familienhelfer, Sozialarbeiter, Seelsorger: 15 Nennungen). Vermutlich

ist dies im Zusammenhang mit der bisherigen schulischen Misserfolgsbiografie der Jugendlichen zu sehen, aber auch mit den vielfältigen Problemen der Schüler/innen, die ins *Produktive Lernen* hineinwirken. Im Zusammenhang damit ist wahrscheinlich auch der „Motivator“ zu sehen, der von fünf Pädagog/inn/en genannt wurde.

Obwohl diese Rollenanteile den Pädagog/inn/en als schwierig in ihrer Umsetzung erscheinen, benennen sie sie gleichzeitig als besonders wichtige Rollenanteile. In diesem Kontext betonen sie, dass die Veränderung ihres pädagogischen Alltags mit einer Veränderung ihrer Pädagog/inn/enrolle einhergeht und Prozesscharakter trägt.

Im Ergebnis kann festgehalten werden, dass der Thematisierung der Rollenentwicklung künftig noch mehr Bedeutung beigemessen werden sollte. Denkbar ist z. B. die Durchführung eines Weiterbildungsseminars zur Entwicklung der Pädagog/inn/enrolle oder die Entwicklung eines entsprechenden *Studienbriefes*. Auf jeden Fall sollten Fallbesprechungen stärker Eingang in die Seminar- und Beratungsarbeit finden.

5.4 Die standortbezogene Beratung der Bildungsangebote

Die standortbezogene Beratung der Pädagog/inn/en-Teams durch das *IPLE* in Bezug auf die Entwicklung des Bildungsangebots ergänzte das Weiterbildungsstudium und war auf die jeweiligen standortspezifischen Besonderheiten ausgerichtet. Sie fand in der Regel einmal monatlich am Standort statt und wurde durch die wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen im zeitlichen Rahmen von drei Stunden durchgeführt.

Die Themen richteten sich nach den aktuellen Erfordernissen bzw. nach den inhaltlichen Wünschen der Pädagog/inn/en. Entsprechend wurden die Themen überwiegend von den Teammitgliedern eingebracht; diese standen oft in engem Zusammenhang mit dem Schuljahresverlauf. In der standortbezogenen Beratung wurden sowohl inhaltlich-pädagogische als auch organisatorische Fragen behandelt:

- Curriculumentwicklung, z. B. Verbindung des *Lernens in der Praxis* mit dem *Fachbezogenen Lernen*, Weiterentwicklung der Gruppenarbeit, *Individuelle Bildungsberatung*,
- Dokumentation individueller Bildungsentwicklungen (Fallstudien),
- Konzeption und Standortevaluation,
- Öffentlichkeitsarbeit, z. B. Entwicklung von standortspezifischen Materialien zur Schüler/innen/werbung, Aufbau von Kooperationen, z. B. mit der Agentur für Arbeit sowie Einrichtungen der Berufsorientierung,
- Bewertung, z. B. Kriterien für die Vergabe von Punkten, Prüfungsmodalitäten im Zusammenhang mit den Leistungsfeststellungen nach Klasse 9 und der Übergang in Klasse 10,
- Struktur und Organisation am Standort, z. B. Zeitmanagement und Arbeitsteilung im Team,
- Entwicklungen im Pädagog/inn/enteam,
- Briefstudium, z. B. Anforderungen, Besprechung von bearbeiteten Aufgaben,
- Vernetzung von Projekten *Produktiven Lernens*, z. B. *INEPS*-Kongress, internationaler Jugendaustausch, nationaler Jugendkongress in Kägsdorf.

Die standortbezogenen Beratungen wurden durch die Pädagog/inn/en in der Regel als sehr hilfreich für die Implementierung des *Produktiven Lernens* und dessen Weiterentwicklung am jeweiligen Standort empfunden.

> „Durch die enge Zusammenarbeit mit dem Berater gelingt es, die praktischen Erfahrungen einerseits und die wissenschaftliche Arbeit andererseits in Einklang zu bringen.“ (aus einer Antwort auf den *6. Studienbrief*)

In Absprache und im Einverständnis mit den Pädagog/inn/en hospitierten die Berater/innen auch punktuell in den schulischen Lerngruppen und gaben im anschließenden Gespräch ein Feedback und Anregungen.

Zu Beginn der Einrichtung der Lerngruppen an den Standorten der Pilotphase hatten die Pädagog/inn/en die Möglichkeit erhalten, an Standorten *Produktiven Lernens* in anderen Bundesländern zu hospitieren. Diese Hospitationen ermög-

lichten erste begleitete Begegnungen mit der pädagogischen Praxis, eröffneten den Austausch mit erfahrenen Pädagog/inn/en *Produktiven Lernens* und stellten einen wichtigen Ausgangspunkt für das Erkennen und Anwenden von theoretischen Bezügen dar. Diese Hospitationen wurden daher von den Pädagog/inn/en als äußert hilfreich bewertet.

Im Hinblick auf die zeitliche Organisation und personelle Zusammensetzung der Standortberatungen wurden unterschiedliche Meinungen deutlich. Während einige Pädagog/inn/en den vierwöchentlichen Rhythmus wegen der Kontinuität für ein sinnvolles Beratungsmodell hielten, favorisierten andere ein abgestuftes Beratungsmodell, das zu Beginn mehr und im weiteren Projektverlauf weniger Beratung vorsieht. Für die gemeinsame Beratung mit einem weiteren Standort sprach aus Sicht der Pädagog/inn/en vor allem die Möglichkeit des Erfahrungsaustausches und die Möglichkeit der Vertiefung von Themen; Einzelberatungen hatten wiederum aus Sicht der Pädagog/inn/en den Vorteil, stärker auf die Standortspezifik einzugehen.

5.5 Das Weiterbildungsstudium *Produktives Lernen in Europa*

Die Veränderung von Haltungen und von pädagogischem Handeln bedarf einer intensiven und systematischen Unterstützung und Begleitung. Da die entsprechenden Prozesse durch die Praxis im *Produktiven Lernen*, insbesondere durch die Interaktionsprozesse mit den Schüler/inne/n, entscheidend mit gestaltet werden, müssen Praxis und Theorie eng aufeinander bezogen sein.

Daher wird das zweijährige Weiterbildungsstudium *Produktives Lernen in Europa* ausschließlich in Verbindung mit der Praxis des *Produktiven Lernens* angeboten. Das Studium besteht aus einem individuellen Briefstudium, bei dem die wichtigsten theoretischen und methodischen Themen des *Produktiven Lernens* bearbeitet und im Hinblick auf die Umsetzung in der Praxis reflektiert werden, und einem Weiterbildungsseminar, bei dem methodische Hilfen zur Realisierung des *Produktiven Lernens* geboten werden und die Pädagog/inn/en des *Produktiven Lernens* sich über ihre Erfahrungen fall- und problemorientiert austauschen können.

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

Die praxisbegleitende Form des Weiterbildungsstudiums wird von den beteiligten Pädagog/inn/en allgemein positiv bewertet.

> „Die Weiterbildung ermöglichte es den Pädagog/inn/en, die Konzeption sofort in die Praxis umzusetzen." (HRO, Jahresevaluation 2005/2006, S. 19)

Die Startphase war in besonderem Maße dadurch gekennzeichnet, dass gleichzeitig ein innovatives Bildungsvorhaben mit allen damit verbundenen Anfangsschwierigkeiten eingerichtet und ein anspruchsvolles Weiterbildungsstudium begonnen werden musste. Dementsprechend wurde das Weiterbildungsstudium zunächst eher als Belastung denn als Unterstützung empfunden. Dennoch wurde betont, dass die Standortberatungen, Seminare und einige *Studienbriefe* für die Reflexion der pädagogischen Praxis unverzichtbar waren und auch die Umsetzung der Konzeption in die Praxis (be)förderten.

> „Trotz der Vorbereitung auf die Seminare und der Teilnahme an ihnen, die ich meistens sichtweitend, bereichernd und klärend empfand, fiel mir anfangs der Zugang zur Beantwortung der *Studienbriefe* schwer. Die Ursachen und Gründe dafür sind wohl vielfältig und komplexer Natur. Einige seien benannt. Zunächst überlagerte der neue Alltag des *Produktiven Lernens* alles. Viele Probleme, die einer sofortigen Lösung bedurften, und der ständige Abgleich, ob wir mit unserer Arbeit den Methoden des *Produktiven Lernens* gerecht werden, beschäftigten uns. (...) Wir rangen um die kontinuierliche Rhythmisierung und Strukturierung unseres

> Arbeitsalltages und lösten zur Gewährleistung der Besuche am Praxislernort Transportoptimierungsprobleme. Jede Terminänderung, jede Störung des regelmäßigen Ablaufes hatte fatale Folgen. Die Arbeit an zwei Schulen (in der Zeit der Vorbereitung des Bildungsangebots – d. Verf.) wirkte trotz des geringen Stundenvolumens an der zweiten erschwerend. Aufgaben in der Familie ... duldeten auch keinen Aufschub und mussten anders organisiert werden. Dadurch gelang es mir kaum, für mich längere zusammenhängende Arbeitszeiten zu organisieren, die ich aber unbedingt benötigte, um mich in die Thematik (der *Studienbriefe* – d. Verf.) zu vertiefen und nicht jedes Mal wieder bei Null zu beginnen." (aus einer Antwort zum *6. Studienbrief*)

Briefstudium

Einen wichtigen Bestandteil der Weiterbildung stellt das im voranstehenden Zitat bereits angesprochene Briefstudium dar. Inhalt der *12 Studienbriefe* sind alle wichtigen Themen des *Produktiven Lernens*. Diese werden individuell durch die Pädagog/inn/en bearbeitet und im Anschluss daran persönlich durch die Standortberater/innen kommentiert.

Infolge der außergewöhnlichen Belastung der Pädagog/inn/en zu Beginn des Projektes begann das Briefstudium nur sehr zögerlich. Den meisten Pädagog/inn/en war die (schriftliche) Reflexionsarbeit nicht vertraut und so wurde diese Art der Auseinandersetzung mit der eigenen pädagogischen Arbeit und dem pädagogischen Selbstverständnis als sehr zeitintensiv und als zusätzliche Belastung empfunden. Rückblickend sah daher eine Mehrheit (62 %) der Pädagog/inn/en das Briefstudium nur bedingt als förderlich für ihre Kompetenzentwicklung im *Produktiven Lernen* an. Kritisiert wurde, dass einige Texte schwer verständlich seien. Die Verbesserungsvorschläge der Pädagog/inn/en werden bei der Überarbeitung der *Studienbriefe* berücksichtigt.

Positive Äußerungen bezogen sich insbesondere auf die Praxisnähe der Aufgaben, auf konkrete methodische Anregungen für die Arbeit mit den Schüler/inne/n

sowie auf die geistige Herausforderung bei der Erarbeitung der Theorie des *Produktiven Lernens.*

> „Die intensive Beschäftigung mit den *Studienbriefen* löste bei mir vertiefendes Nachdenken, Überprüfen des eigenen Anspruches, Auseinandersetzung mit scheinbaren Widersprüchen von Theorie und Praxis, offenes Schauen nach gesellschaftlichen Problemen, Setzen neuer Maßstäbe, Mut, Neues zu erproben, Überprüfen von Vorschlägen auf Praktikabilität, Anregungen zu methodischen Umsetzungsmöglichkeiten und Weiterentwicklung dieser, Hinterfragen, Erfahrungsaustausch mit den Kollegen des Teams, Überprüfen des eigenen Vorgehens, Aktivwerden in der Öffentlichkeit usw. aus. Es gibt Passagen in den Texten, auf die wir wohl auch nach Beendigung des Briefstudiums immer wieder einen Blick werfen werden.“ (aus einer Antwort auf den *6. Studienbrief*)

Einige Pädagog/inn/en regten die Auseinandersetzung anderer Lehrer/innen der Schule mit den *Studienbriefen* an, insbesondere um die Individualisierung von Lernprozessen in der Stammschule zu befördern.

Weiterbildungsseminar

Konzeptionsgemäß fanden ab Projektbeginn im November 2005 monatlich fünfstündige und gelegentlich zweitägige Seminarveranstaltungen statt. Begonnen wurde mit der „ersten Generation“ von zwölf am Projekt beteiligten Pädagog/inn/en. Ab April 2006 nahmen auch die Pädagog/inn/en teil, die ab Schuljahr 2006/07 mit neuen Schüler/innen/gruppen in die Projektarbeit eintreten sollten; allerdings waren sie in einzelnen Fällen durch ihre noch bestehenden Verpflichtungen in Regelklassen verhindert. Den Abschluss des Weiterbildungsseminars bildete ein zweitägiges Seminar im März 2008.

Die Seminare wurden in der Regel an den verschiedenen Schulen der Pilotphase durchgeführt, damit die Teilnehmer/innen einen Einblick in die Bedingungen der einzelnen Standorte gewinnen konnten. Die Inhalte der Seminare

orientierten sich an den zentralen Themen des *Produktiven Lernens*, die auch Gegenstand der *Studienbriefe* sind. Inhaltliche Schwerpunkte der Seminare waren z. B.:

- Aufnahme und Orientierung im *Produktiven Lernen*,
- Individuelle Bildungsbedürfnisse von Jugendlichen,
- Lernwerkstatt als Ort und Methode des *Individuellen Lernens*,
- *Individuelle Bildungsberatung* im *Produktiven Lernen*,
- Gruppenarbeit im *Produktiven Lernen*,
- Curriculum des *Lernens in der Praxis*,
- Bildungsevaluation und Leistungsbewertung,
- *Englisch im Produktiven Lernen* – internationaler Austausch,
- Die *Kommunikationsgruppe* im *Produktiven Lernen*,
- Evaluation des Schuljahres.

Der Tagesordnungspunkt „Aktuelles" war fester Bestandteil jedes Seminars. Der Austausch zu aktuellen Themen erhielt auf Wunsch der Pädagog/inn/en zunehmend mehr Gewicht.

Insgesamt wurden von den Pädagog/inn/en die Möglichkeiten der Weiterbildungsseminare zur vertiefenden Auseinandersetzung mit der Theorie und den Methoden des *Produktiven Lernens* und zum Erfahrungsaustausch unter den an der Pilotphase beteiligten Standorten positiv eingeschätzt.

> „Sowohl die Auseinandersetzung mit zentralen Themen des *Produktiven Lernens* mittels der *Studienbriefe* als auch die Teilnahme an den Weiterbildungsseminaren verschafften den Pädagogen den theoretischen Hintergrund, um das Projekt am Standort weiter zu entwickeln. Insbesondere die Seminare boten zahlreiche Möglichkeiten, mit den Kollegen der anderen Standorte Erfahrungen und Ideen auszutauschen. Auch die praxisorientierten Phasen der Seminare wurden als äußerst effektiv empfunden und bereicherten den Methodenfundus der Pädagogen." (HRO, Jahresevaluation 2005/06, S. 18)

Diese Einschätzung korrespondiert mit den Ergebnissen der Befragung der Pädagog/inn/en im Juni 2007. Alle befragten Pädagog/inn/en stimmten der Aussage „Der Erfahrungsaustausch in den Seminaren war wichtig für meine Qualifizierung“ „voll“ bzw. „eher“ zu und 67 % der befragten Pädagog/inn/en stimmten der Aussage „Die Arbeitsformen der Weiterbildungsseminare waren geeignet, die jeweiligen Themen praxisdienlich zu behandeln“ „voll“ bzw. „eher“ zu.

Von zunehmender Kompetenzentwicklung zeugt das Engagement der Pädagog/inn/en, sich verstärkt aktiv in die Gestaltung der Seminare einzubringen. So wurden z. B. Konzepte des *Fachbezogenen Lernens*, welche an den Standorten entwickelt und erprobt worden waren, in den Seminaren vorgestellt.

Internationale Seminare und Kongresse

In einer Zeit fortschreitender Globalisierung, der internationalen Öffnung des Arbeitsmarktes und den damit verbundenen Chancen, aber auch Schwierigkeiten bietet *Produktives Lernen* sowohl den Schüler/inne/n als auch den Pädagog/inn/en die Möglichkeit, die mit dem zunehmenden Zusammenwachsen in Europa verbundenen Entwicklungen wahrzunehmen und zu nutzen. 1990 wurde das *International Network of Productive Learning Projects and Schools (INEPS)* gegründet. Dem *INEPS* gehören inzwischen über 60 Schulen und außerschulische Projekte in Europa und den USA an, die sich der Bildungsform des *Produktiven Lernens* widmen.

Ziele des Netzwerkes sind es, einen regelmäßigen Austausch der Pädagog/inn/en und Schüler/innen des *Produktiven Lernens* zu ermöglichen, sich gemeinsam weiterzubilden und voneinander zu lernen, das *Produktive Lernen* weiter zu entwickeln und Pädagog/inn/en europaweit bei der Initiierung von Projekten *Produktiven Lernens* zu unterstützen. Wesentliche Aktivitäten von *INEPS* sind der jährliche Kongress des Netzes sowie der *INEPS*-Jugendkongress.

Im Rahmen des Weiterbildungsstudiums erhalten die Pädagog/inn/en die Möglichkeit, an internationalen Seminaren und Kongressen teilzunehmen. Im Berichtszeitraum fanden drei internationale Seminare und Kongresse für

Pädagog/inn/en statt, an denen insgesamt 13 Pädagog/inn/en aus Mecklenburg-Vorpommern teilnahmen. Diese Pädagog/inn/en erlebten die internationalen Seminare als sehr bereichernd für die Entwicklung der pädagogischen Arbeit und als förderlich für die Weiterentwicklung der englischen Sprachkompetenz. Im Anschluss an die Teilnahme an einem internationalen Seminar äußerten sich zwei Pädagog/inn/en wie folgt:

> „Wir konnten diese Begeisterung für die Lust am Endecken anderer Nationen, der anderen Lebensweise der Menschen und ihrer Kulturgüter auf unsere Schüler übertragen. Die Schüler müssen im Zuge der erweiterten Möglichkeiten auf dem europäischen Arbeitsmarkt und der Globalisierung erkennen, dass Erfahrungen im Ausland vorteilhaft sind. Diese Erfahrungen erweitern ihren Horizont, das heißt, die Jugendlichen lernen interkulturelles Handeln und Toleranz gegenüber anderen Kulturen.“ (DBR, Jahresevaluation 2005/06, S. 1)

5.6 Die Arbeitszufriedenheit der Pädagog/inn/en

Insgesamt stellten alle Pädagog/inn/en für sich fest, dass mit ihrem Eintritt in das *Produktive Lernen* ihre Arbeitszufriedenheit deutlich gewachsen ist. 67 % der befragten Pädagog/inn/en stimmten einer entsprechenden Aussage „voll“ und 33 % „eher“ zu. Ebenso äußerten sich 57 % „voll“ und 43 % der Befragten „eher“ zufrieden mit ihrer neuen Pädagog/inn/enrolle. Diese gewachsene Arbeitszufriedenheit wirkte sich förderlich aus

- auf die Arbeitsmotivation (stimme voll zu: 48 %, stimme eher zu: 52 %),
- auf das pädagogische Verhältnis (stimme voll zu: 52 %, stimme eher zu: 48 %),
- auf das persönliche Wohlbefinden (stimme voll zu: 48 %, stimme eher zu: 52 %), sowie
- auf die eigene Gesundheit (stimme voll zu: 24 %, stimme eher zu: 57 %, stimme eher nicht zu: 19 %).

Gerade wegen der von allen Beteiligten als wichtig gewerteten gemeinsamen Entwicklungsarbeit ist es erforderlich, den erreichten Qualitätsstandard zu sichern, indem ein kontinuierlicher Austausch zwischen den Pädagog/inn/en des *Produktiven Lernens* und dem *IPLE* auch in Zukunft ermöglicht wird.

Gruppenarbeit in der Weiterbildung

Erfahrungsaustausch in der Weiterbildung

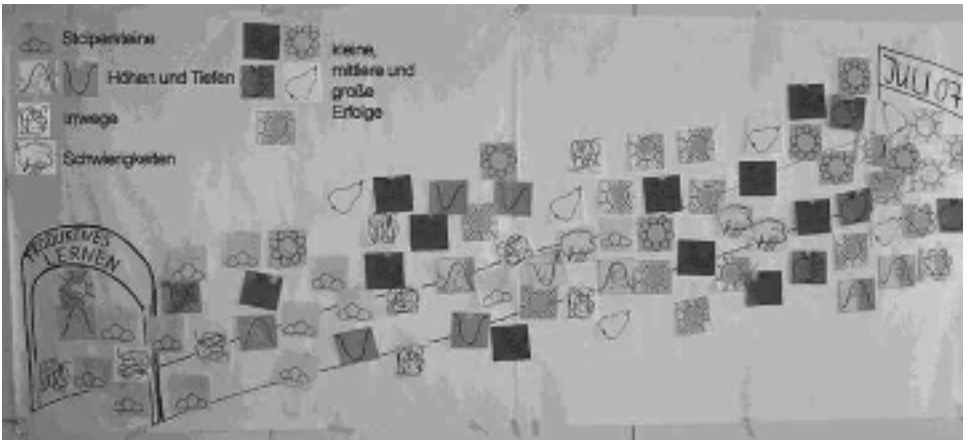
Rollenspiele in der Weiterbildung (1): Zusammenarbeit im Team

Rollenspiele in der Weiterbildung (2): Aufnahme ins *Produktive Lernen*

„Positionierung“ auf einem Evaluationsseminar

Vorbereitung einer Präsentation auf einem Weiterbildungsseminar

Präsentation von Ideen zu der Lernwerkstatt



Pädagog/inn/en des *Produktiven Lernens* evaluieren ihre Erfahrungen mit dem *Produktiven Lernen*

6. Zusammenfassung und Ausblick

Die Evaluation der Pilotphase macht deutlich, dass *Produktives Lernen* auch in Mecklenburg-Vorpommern eine erfolgreiche Bildungsform für Schüler und Schülerinnen der Sekundarstufe I und ein innovatives Bildungsangebot an Regionalen Schulen und Gesamtschulen darstellt: *Produktives Lernen* konnte sich an allen sechs Pilotstandorten wirksam etablieren und erfährt derzeit durch 19 neu hinzukommende Schulstandorte eine vielversprechende Ausweitung.

Nach einer Laufzeit von nur knapp drei Jahren haben sich die Zielsetzung und Erwartungen, die an das *Produktive Lernen* gestellt worden waren, in hohem Maße erfüllt: 85 % der Teilnehmer/innen des *Produktiven Lernens* erreichten am Ende des zweijährigen Bildungsgangs mindestens die Berufsreife bzw. den Hauptschulabschluss, 7 % von ihnen nahmen erfolgreich an den Prüfungen zur Leistungsfeststellung teil. 22 % setzen ihre schulische Ausbildung in der 10. Jahrgangsstufe fort und 41 % der Abgänger/innen des 9. und 10. Jahrgangs begannen entweder eine Ausbildung im dualen System oder eine vollschulische Berufsausbildung. Dabei handelte es sich um Schüler und Schülerinnen, die zuvor zu einem ganz überwiegenden Teil mit Schule in Konflikt geraten waren und als „abschlussgefährdet“ eingestuft worden waren. Durch ihre Teilnahme am *Produktiven Lernen* fanden sie zurück ins Bildungssystem und konnten die allgemein bildende Schule erfolgreich abschließen sowie für sich eine Anschlussperspektive entwickeln.

Über die erreichten Schulabschlüsse und Anschlussperspektiven hinaus trug *Produktives Lernen* insgesamt wesentlich zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler und Schülerinnen bei: Teilnehmer/innen, die sich durch negativ verlaufene „Schulkarrieren“ weitgehend entmutigt sahen und sich selbst nur noch wenig zutrauten, wendeten sich dem Lernen und der eigenen Bildungsentwicklung wieder zu. An den von ihnen selbst gewählten Praxislernorten erfuhren sie sich als Könnende. Vor diesem Hintergrund entwickelten sie eigene Handlungsperspektiven und begegneten mit zunehmendem Interesse, Engagement und Ausdauer den neuen Herausforderungen. Zuversichtlich und mit wachsendem Selbstvertrauen öffneten sie sich einer beruflichen Orientierung oder auch einer weiterführenden schulischen Perspektive.

Diese positive Einschätzung im Hinblick auf die persönliche Entwicklung fand sich nicht nur in den Selbstäußerungen der Teilnehmer/innen, sondern auch in den Beurteilungen der Eltern sowie der Praxismentor/inn/en und Pädagog/inn/en wieder. Insbesondere die Einschätzungen der Praxismentor/inn/en unterstrichen, dass durch die intensiven Auseinandersetzungen mit Erfahrungen in praktischen Tätigkeitsfeldern, die das *Produktive Lernen* mit seiner Verbindung von *Lernen in der Praxis* und *Fachbezogenem Lernen* in der Schule ermöglicht, wichtige Voraussetzungen für die Berufsfindung und die Entwicklung einer Ausbildungsfähigkeit geschaffen werden konnten. Die Äußerungen der Eltern machten deutlich, dass sich durch die positive Entwicklung der Teilnehmer/innen familiäre Spannungen wesentlich reduzierten. Die Pädagog/inn/en hoben vor allem die sozialen und kommunikativen Kompetenzen sowie eine wachsende Selbstständigkeit und Selbstsicherheit hervor, die die Jugendlichen in den zwei Jahren ihrer Teilnahme am *Produktiven Lernen* entwickelt haben.

Die durchgängig positiven Beurteilungen der individuellen Bildungs- und Entwicklungsverläufe der Teilnehmer/innen sowie die hohen Erfolgsquoten im Hinblick auf Schulabschlüsse und Anschlussperspektiven belegen, dass *Produktives Lernen* in erheblichem Maße und mit besonderem Erfolg den Übergang von der Schule in den Beruf bzw. in die Erwerbsarbeit unterstützt und damit wesentliche Voraussetzungen dafür schafft, dass die Abgänger/innen des *Produktiven Lernens* in der Lage sind, weitgehend selbständig ihren Lebensweg und eine persönliche Zukunft zu gestalten.

Diese vielversprechende Entwicklung des *Produktiven Lernens in Mecklenburg-Vorpommern* war ein wesentlicher Grund dafür, dass sich das Bildungsministerium nach der erfolgreichen dreijährigen Erprobungsphase dafür entschieden hat, *Produktives Lernen* als ein besonderes schulisches Angebot der nichtgymnasialen Bildungsgänge an allgemein bildenden Schulen innerhalb der Flexiblen Schulausgangsphase zu nutzen.

Im Folgenden sollen daher wichtige Evaluationsergebnisse der Pilotphase noch einmal aufgegriffen und noch eingehender unter folgenden Schwerpunktsetzungen beleuchtet werden:

- die Vielgestaltigkeit von Praxislernorten, die individuelle berufliche Orientierung und die Akzeptanz des *Produktiven Lernens* in den Betrieben: Konsequenzen für eine engere Zusammenarbeit zwischen Schule und Wirtschaft im Übergang zwischen Schule und Beruf,

- die Verbindung von praktischer Tätigkeitserfahrung und *Fachbezogenem Lernen* in ihrer Bedeutung für eine allgemeine Bildung: Schlussfolgerungen für die curriculare Entwicklungsarbeit im *Produktiven Lernen*,

- die Entwicklung eines neuen Rollen- und Selbstverständnisses der Pädagog/inn/en als Hauptziel einer praxisbegleitenden Weiterbildung: Folgerungen für die konzeptionelle Weiterführung der Begleitung des *Produktiven Lernens* durch das *IPLE* und die qualitative Entwicklung und Sicherung des *Produktiven Lernens in Mecklenburg-Vorpommern*.

6.1 Die individuelle berufliche Orientierung im *Produktiven Lernen* und die Kooperation mit Betrieben und Einrichtungen

Die Evaluation der mit der *Rahmenkonzeption des Produktiven Lernens in Mecklenburg-Vorpommern* gesetzten Ziele lässt erkennen, dass durch die enge Verbindung zwischen allgemeiner Bildung und Berufsorientierung eine sinnvolle und umfassende Grundlage für individuelle Lern- und Bildungsprozesse geschaffen sowie eine effektive Unterstützung in Bezug auf Berufsfindungsprozesse möglich wurde. Bei der Entwicklung eigener Interessen, beim Erkennen und Erproben eigener Fähigkeiten und Ressourcen, beim Hinterfragen und Klären eigener Berufswünsche und Lebenskonzepte sowie bei der Suche nach geeigneten Praxislernorten erhielten die Teilnehmer/innen individuelle Begleitung und Beratung durch die Pädagog/inn/en wie auch durch die Praxismentor/inn/en in den Betrieben und Unternehmen.

Die Dauer der Tätigkeit der Teilnehmer/innen – zwischen drei und vier Monaten – an den Praxislernorten bot ihnen Gelegenheit für intensive Einblicke in verschiedene Bereiche sowie Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit tätigkeits- und fachbezogenen Fragen und Themen. Vor diesem Hintergrund konnten

sich tragfähige Beziehungen zwischen den Jugendlichen und den Mentor/inn/en entwickeln, die sich förderlich auf das Selbstvertrauen und die Zunahme eigenverantwortlichen Handelns der Jugendlichen auswirkten: Die Teilnehmer/innen fühlten sich persönlich ernst genommen und durch die ihnen zugetrauten Tätigkeiten anerkannt und (heraus)gefordert. Die meisten nutzten die Möglichkeit, im Verlauf ihrer zweijährigen Teilnahme am *Produktiven Lernen* sechs unterschiedliche Praxislernorte eingehender kennenzulernen und sich und ihr Können in verschiedenen Praxiszusammenhängen und Tätigkeitsfeldern zu erproben. Auf diese Weise gelangten die Teilnehmer/innen zu differenzierten Erwägungen und klaren beruflichen Entscheidungen.

Die Mehrzahl der Praxismentor/inn/en begrüßte die Möglichkeit der intensiven praktischen Erfahrung der Jugendlichen, wenngleich diese oft mit einem zeitlichen Mehraufwand für sie verbunden war. In Stellungnahmen wiesen die Praxismentor/inn/en auf die im der Laufe der Zusammenarbeit wachsende Selbstständigkeit der Teilnehmer/innen hin. Mehrere Praxismentor/inn/en äußerten ihre besondere Zufriedenheit mit einzelnen Schüler/inne/n, ihr Engagement und ihre Haltung – z. B. ein besonderes Interesse an der Tätigkeit, – ihre Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft und ihre Zuverlässigkeit. Für die Praxismentor/inn/en kam gerade darin die „Ausbildungsfähigkeit" der Jugendlichen zum Ausdruck. Zum Teil entstanden aus den Tätigkeiten an den Praxislernorten direkt Ausbildungsverhältnisse.

Überaus positiv wurde von vielen Praxismentor/inn/en auch die engagierte Begleitung durch die Pädagog/inn/en wahrgenommen. Die Praxismentor/inn/en erkannten in diesem Engagement sowie in der Verknüpfung theoretischer und praktischer Aufgabenstellungen einen wohltuenden und förderlichen Unterschied zwischen dem *Produktiven Lernen* und den herkömmlichen schulischen Betriebspraktika. Auch seitens der Pädagog/inn/en wurden die Aufgeschlossenheit und das Interesse, das dem *Produktiven Lernen* an den Praxisplätzen entgegengebracht wurde, sowie die Kontakte und die Zusammenarbeit, die sich über den Zeitraum von drei Jahren zu zahlreichen Betrieben, Einrichtungen und Unternehmen entwickelt hatten, als außerordentlich bestärkend erfahren. Es entstanden produktive Kooperationsbeziehungen zwischen Betrieben und den einzelnen Schulen, die im Wesentlichen durch den konstruktiven Austausch

zwischen den beteiligten Personen – Jugendlichen, Praxismentor/inn/en und Pädagog/inn/en – getragen wurden.

Diese Kooperation gilt es künftig weiter zu stärken und auszubauen. Denkbar sind regionale Arbeitskreise, in denen Vertreter/innen von Betrieben, Einrichtungen und Unternehmen, der IHK und der Agentur für Arbeit, Vertreter/inn/en der Pädagog/inn/en, der zurständigen unteren Schulbehörden und der Schulen sowie des Bildungsministeriums und des *IPLE* zusammenkommen, und sich über Fragen regionaler Unterstützung und Vernetzung austauschen und beraten. Das Anliegen der Flexiblen Schulausgangsphase, Übergänge zwischen Schule und Beruf durch eine „Verantwortungsgemeinschaft" aus Schule und Wirtschaft sinnvoll und effektiv zu gestalten und dadurch individuelle Berufsfindungsprozesse zu unterstützen, kann dadurch nachhaltig gestärkt und in der Öffentlichkeit wirksam verankert werden. Darüber hinaus wird sich eine gelingende Kooperation zwischen Wirtschaft und Schule auch im Hinblick auf die künftige Arbeitsmarktentwicklung, in der deutlich mehr gut ausgebildete Fachkräfte benötigt werden, bildungs- und gesellschaftspolitisch als fruchtbar erweisen.

Die vorliegenden Ergebnisse der Pilotphase des *Produktiven Lernens in Mecklenburg-Vorpommern* zeigen, dass der innovative schulpädagogische Ansatz des *Produktiven Lernens* für die konkrete Entwicklung und Gestaltung der Flexiblen Schulausgangsphase in Mecklenburg-Vorpommern gut geeignet ist.

6.2 Der allgemein bildende Ansatz des *Produktiven Lernens* in seiner Verknüpfung von tätigkeits- und fachbezogenem Lernen

Im *Produktiven Lernen* nimmt die Tätigkeit an unterschiedlichen Praxislernorten in gesellschaftlichen Ernstsituationen einen zentralen Stellenwert ein. Sie stellt die Ausgangsebene für individuelle Bildungsprozesse dar und ist Bezugspunkt für die individuelle Lernplanung. Diese wird gemeinsam mit dem Teilnehmer bzw. der Teilnehmerin entwickelt und knüpft an deren Interessen und Bedürfnisse an. Sie wird trimesterbezogen in einem *Individuellen Lernplan* kontinuierlich entwickelt und dargestellt.

Die *personbezogene* Verschränkung von tätigkeitsbezogener und fachlicher Bildung hat sich auch im *Produktiven Lernen in Mecklenburg-Vorpommern* als grundlegend für die allgemein bildenden Lern- und Entwicklungsprozesse der Teilnehmer/innen erwiesen. Anhand der qualitativ ausgerichteten Evaluationsergebnisse lässt sich zeigen, dass folgende Aspekte besonders förderlich für die Entwicklung des *Produktiven Lernens* der Teilnehmer/innen waren:

- Ein intensives persönliches Interesse an den auszuführenden Tätigkeiten begünstigte in erheblichem Maße die Bereitschaft der Teilnehmer/innen, den Praxisplatz durch aufmerksame und neugierige Beobachtung zu erkunden und sich Zusammenhänge vertiefend zu erschließen: Die Teilnehmer/innen hatten dann den Wunsch, an den Tätigkeiten und Arbeitsabläufen teilzuhaben und sich mit ihnen eingehender auseinander zu setzen, um sie zu verstehen und schließlich auch besser durchführen können.

- Der individuelle Bildungsprozess brauchte die Unterstützung und Begleitung durch die Pädagog/inn/en. Vor allem in der *Individuellen Bildungsberatung,* aber auch im Kontext der *Kommunikationsgruppe* hatten die Teilnehmer/innen die Möglichkeit, sich zu ihren jeweiligen Praxiserfahrungen in Beziehung zu setzen und diese zu reflektieren. Dies führte einerseits zu genaueren Beobachtungen und Erkundungen der Praxis. Andererseits konnten Themen und Fragen für die weitere Bearbeitung differenziert und zielgerichtet formuliert und ein sinnvoller Umgang mit Zeit gemeinsam abgestimmt und entwickelt werden. Darüber hinaus entwickelten die Teilnehmer/innen zunehmend die Fähigkeit, sich selbstständig Rat bei der Erschließung ihrer Fragen einzuholen und fachliche Bezüge zu den praktischen Erfahrungen in den unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern herzustellen. Auf diese Weise schufen die Teilnehmer/innen und die Pädagog/inn/en wichtige Voraussetzungen zur erfolgreichen Er- und Bearbeitung der *Selbstständigen Produktiven Aufgabe*, der sich die Teilnehmer/innen jeweils im Zeitraum eines Trimesters eigenständig widmeten.

- Bedeutsam für den Erfolg des *Lernens in der Praxis* war schließlich die Qualität der jeweiligen Praxisplätze. Betriebe und Einrichtungen, in denen

sich die Jugendlichen in das Team und in die alltäglichen Arbeitsabläufe eingliedern und als „Mitarbeiter/innen“ fühlen konnten, ermöglichten ihnen vielfältige Erfahrungen. Dabei war es wichtig, dass ihnen engagierte Praxismentor/inn/en zu Seite standen, die auch gut mit den Pädagog/inn/en kooperierten.

Damit die oben genannten Aspekte in der individuellen Bildungsentwicklung wirksam werden konnten, war die Reorganisation schulischer Abläufe notwendig. Mit der sechswöchigen *Orientierungsphase* zu Beginn der zweijährigen Teilnahme am *Produktiven Lernen* und am Anfang eines Schuljahres, durch die Einteilung des Schuljahres in Trimester und durch eine spezifische Wochenstruktur – drei Tage *Lernen in der Praxis* an jeweils selbstgewählten Praxislernorten und zwei Tage *Fachbezogenes Lernen* in der Schule – wurden an den sechs Pilotstandorten wesentliche Voraussetzungen für die erfolgreiche Realisierung der curricularen Rahmenbedingungen des *Produktiven Lernens in Mecklenburg-Vorpommern* geschaffen.

Durch die curricularen Elemente *Individuelle Bildungsberatung, Kommunikationsgruppe* und Lernwerkstatt wurde das prozesshafte Erschließen *Produktiver Situationen* befördert. An den Selbsteinschätzungen der Teilnehmer/innen und auch an den jährlichen Standortevaluationen lässt sich nachzeichnen, in welcher Weise die genannten Strukturelemente für die Teilnehmer/innen und die Pädagog/inn/en bei der gemeinsamen Entwicklung *Individueller Lernpläne* wirksam wurden: Durch die beratende Begleitung waren die Teilnehmer/innen zunehmend in der Lage, sich zu den Beobachtungen und Tätigkeitserfahrungen am Praxislernort in Beziehung zu setzen; Aspekte der Tätigkeit wurden dadurch eingehender wahrgenommen und reflektiert, Leitfragen, die weitergehende und tiefergehende Prozesse der Wissenserschließung ermöglichten, konnten gemeinsam generiert und Entwicklungsprozesse und Einsichten, die die Teilnehmer/innen im Prozess, der Bearbeitung und Auseinandersetzung gewonnen hatten, eingeschätzt und bewertet werden. Während sich jedoch das Beobachten und Erkunden des jeweiligen Praxislernortes rasch zu einer vertrauten Praktik entwickelte, vollzogen sich vertiefende Erschließungsprozesse, hier vor allem das eigenständige Entwickeln weiterführender Themen und das Generieren „wissenssuchender“ Fragen, langsamer und zum Teil auch widersprüchlich.

Häufig versuchten die Pädagog/inn/en, durch spezifische Fragestellungen und individuelle Aufgabenstellungen bei den Teilnehmer/innen die Entwicklung einer Fragehaltung und selbstständiger Fragestellungen zu unterstützen und zu befördern. Dies führte zwar zu einer verstärkten Individualisierung und zu methodischen Differenzierungen, die Initiative bei der Erschließung lag dabei jedoch oft noch vorrangig bei den Pädagog/inn/en und die Teilnehmer/innen folgten den gelegten „Spuren".

Auf diese Schwierigkeit wiesen die Pädagog/inn/en in ihren Standortevaluationen immer wieder selbstkritisch hin: Was häufig noch fehlte, waren entsprechende Praktiken oder auch eine methodisch gestützte Erschließungskultur, mit deren Hilfe die Selbstständigkeit bei der Herausbildung und Entwicklung eigener Fragestellungen und ein praktischer Umgang mit wissenssuchenden Fragen gestützt und gestärkt werden kann. Vor allem bezogen auf das selbstständige Arbeiten und eigenständige Lernen in der Lernwerkstatt und hier insbesondere im Umgang mit alten und neuen Medien (Computer, Bücher, Fachliteratur, Modellen etc.) sind verstärkt Anstrengungen notwendig, um die Lernwerkstatt noch mehr als bisher zu einer Stätte und zu einer Praxis lernender und selbsttätiger Auseinandersetzung werden zu lassen, in der die Kultur und die aus dem Prozess der kulturellen Entwicklung hervorgegangenen vielfältigen Medien zu „Werkzeugen" einer erweiterten Wissenserschließung werden können. Die Erfahrungen aus der Pilotphase zeigen, dass es dabei weniger um die Aneignung eines in der Praxis anzuwendenden und auf die Praxis übertragbaren Wissens – also lediglich um die Aneignung von Wissen – gehen kann; vielmehr wird es wesentlich darauf ankommen, die in den Tätigkeiten liegenden und durch sie vermittelten Kenntnisse und Erkenntnisse für sich selbst und in Kommunikation mit anderen auf- bzw. zu erschließen, also ein tätigkeitsvermitteltes Wissen zu generieren und zu entfalten, das zu einem tieferen Verstehen beiträgt und das Verständnis für Zusammenhänge und damit eine erweiterte Handlungsfähigkeit befördert. Gerade in dieser Perspektive erweist sich die innovative Dimension und das Potential des allgemein bildenden Ansatzes des *Produktiven Lernens* und nicht zuletzt dessen besondere Wirksamkeit als individualisierte Form der Berufsfindung.

Die bisher dargelegte generelle curriculare Entwicklungsperspektive lässt sich bezogen auf fachspezifische Dimensionen noch differenzieren.

Deutsch im Produktiven Lernen und *Kommunikationsgruppe*

Die Darstellungen in der Evaluationen haben in anschaulicher Weise gezeigt, dass es den Teilnehmer/inne/n vielfach gelang, Themen mit dem *Fachbezug „Deutsch"* mit ihren individuellen Tätigkeitserfahrungen und Bildungsbedürfnissen zu verbinden; der Werkzeugcharakter *fachbezogenen Lernens* wurde dabei besonders deutlich erlebt. Sprachliche und kommunikative Kompetenzen wurden durch die Tätigkeiten in gesellschaftlichen Realsituationen besonders gefördert.

Die *Kommunikationsgruppe* wurde von den Teilnehmer/inne/n genutzt, um sich mit Gleichaltrigen über ihre Erfahrungen in der Erwachsenenwelt auszutauschen und Problem- und Konfliktlösungsstrategien zu entwickeln. Sowohl durch Selbst- als auch durch Fremdeinschätzungen konnten die Teilnehmer/innen ihre eigenen Stärken und Ressourcen erkennen. Die *Kommunikationsgruppe* wurde darüber hinaus für die Initiierung von Lernprozessen und die Präsentation von Lernergebnissen genutzt und stellte damit eine wesentliche Brücke zum *Individuellen Lernen* her.

Die Auseinandersetzung mit den Methoden des selbstständigen Lernens, die Auswahl und Nutzung geeigneter Medien und Informationsquellen sowie die Erarbeitung von Techniken zur Dokumentration und Präsentation verliefen immer dann besonders erfolgreich, wenn sie im Verlauf der Auseinandersetzung mit *personbezogenen* Fragen aus den jeweiligen Tätigkeitssituationen in der Praxis erfolgten.

Die Entwicklung einer Anschlussperspektive wurde insbesondere im zweiten Jahr des *Produktiven Lernens* ein wichtiges Thema von *Deutsch im Produktiven Lernen* und der *Kommunikationsgruppe*. Durch ihre regelmäßigen Bewerbungen für einen Praxislernort gestalteten die Teilnehmer/innen Bewerbungsschreiben ausführlicher und individueller. Ihre gesammelten Tätigkeitserfahrungen machten sie sicherer in der Bestimmung ihrer persönlichen Anschlussinteressen und deren Darstellung.

Allerdings spiegelte sich auch beim *Fachbezug „Deutsch"* eine Ambivalenz wider: Einerseits wurde versucht, Lernthemen mit den individuellen Tätigkeitserfah-

rungen und Bildungsbedürfnissen zu verbinden, andererseits hielten die Pädagog/inn/en gezielte, individuell zugeschnittene Trainingseinheiten zur Verbesserung der Orthographie oder der Kenntnisse in der Grammatik für notwendig. Beides stand zum Teil noch unvermittelt nebeneinander. Es wird Aufgabe des weiteren Austausches mit den Pädagog/inn/en sein, positive Erfahrungen aufzugreifen und sinnvolle Verschränkungen beider Bereiche zu befördern.

Englisch im Produktiven Lernen

Die Evaluation hat gezeigt, dass die Ausgangsbedingungen für *Englisch im Produktiven Lernen* von den Teilnehmer/inne/n und den Pädagog/inn/en als besonders schwierig erachtet wurden. Mit Themen, die aus der Erlebniswelt der Teilnehmer/innen stammten, konnten zwar Zugänge zum Lernen der Fremdsprache erleichtert werden, den meisten Teilnehmer/inne/n fiel es jedoch schwer, eine praktische Beziehung zur Sprache herzustellen und Englisch als „Begegnungssprache“ für sich zu entdecken.

Bezogen auf Ziele, Themenwahl und Methoden wies *Englisch im Produktiven Lernen* daher noch große Ähnlichkeit mit dem Unterricht in der Regelschule auf. Erste Erfahrungen, Englisch als Sprech- und Verständigungspraxis zu erleben, wurden durchaus gewonnen. Es zeigte sich jedoch, dass erst dort, wo Teilnehmer/innen einen direkten Bezug zur Fremdsprache Englisch an ihrem Praxisplatz herstellen konnten, persönliche Barrieren zur englischen Sprache überwunden wurden und die Jugendlichen anfingen, sich intensiver dem Lernen der Fremdsprache zuzuwenden und sie für sich zu erschließen.

Erfahrungen auch aus anderen Bundesländern machen deutlich, dass sich durch direkte Austauschprojekte bzw. durch internationale Begegnungen für die Jugendlichen neue Zugänge zur englischen Sprache eröffnen ließen und sie dementsprechend erfolgreicher die englische Sprache lernten. An den Pilotstandorten wurden die Möglichkeiten des internationalen Austausches mit Teilnehmer/inne/n anderer Standorte *Produktiven Lernens* insgesamt noch wenig genutzt. Eine Reihe von Pädagog/inn/en hat inzwischen jedoch an den Internationalen Seminaren des *IPLE* bzw. an den Kongressen des *INEPS*-Netzwerkes

teilgenommen, so dass erste Voraussetzungen für Austauschpartnerschaften geschaffen wurden.

Darüber hinaus wird es künftig unerlässlich sein, noch stärker als bisher nach Bezügen zur englischen Sprache an Praxisplätzen zu suchen. Gerade in der für Mecklenburg-Vorpommern wichtigen Tourismusbranche liegen hier noch weitgehend ungenutzte Potentiale. Denkbar wären auch Praxislernorte in englischsprachigen Familien und eine intensivere Nutzung von Möglichkeiten des Schüleraustauschs bzw. von Jugendcamps, wie sie auf regionaler Ebene zwischen Teilnehmer/inne/n aus unterschiedlichen Bundesländern bereits durchgeführt wurden.

Mathematik im Produktiven Lernen

Anhand der qualitativ ausgerichteten Fallanalysen lässt sich zeigen, dass und wie es Teilnehmer/inne/n gelungen ist, sich über eine interessante und anregende Praxistätigkeit einen neuen Zugang zur Mathematik zu erschließen und individuelle Blockierungen aufzubrechen. Ein starker persönlicher Bezug zum Praxislernort, die Anerkennung durch Mitarbeiter/innen und engagierte Praxismentor/inn/en, der Einsatz spezifischer Methoden, mit denen die persönlichen Gründe für die bisherigen Blockaden mit den Teilnehmer/inne/n thematisiert und diese aufgebrochen werden konnten, sowie eine anregende Lernumgebung mit entsprechenden mathematischen Materialien lassen sich als Faktoren für das Anbahnen eines neuen individuellen Zugangs zur Mathematik nennen.

Besonders im zweiten Projektjahr fingen die Pädagog/inn/en an, verstärkt eigene Konzepte zu entwickeln, die das Ziel hatten, die Teilnehmer/innen mittels spezifischer Aufgabenstellungen an mathematisch relevante Fragen und Auseinandersetzungen heranzuführen. Vielfach wurden Erkundungsaufgaben genutzt, um gemeinsam mit den Teilnehmer/inne/n Bezüge zur Mathematik am Praxislernort und in ihrer Umwelt zu entdecken. Dabei kam es nicht nur darauf an, rein mathematische Bezüge aufzudecken, sondern diese in ihrem gesellschaftlichen Kontext wahrzunehmen und zu erkennen. Erste, von den Pädagog/inn/en vorgenommene, Evaluierungen des konzeptionell entwickelten und

veränderten *mathematikbezogenen Lernens*, zeigen, dass es sich lohnt, in dieser Richtung weiter zu denken: Die Teilnehmer/innen fingen an, sich für mathematische Phänomene in ihrer Alltagspraxis zu interessieren und Mathematik nicht nur als „Fach" zu verstehen, sondern praxisrelevante mathematische Bezüge in Tätigkeiten zu erkennen. Insgesamt stieg die Bereitschaft der Teilnehmer/innen sich mathematischen Themen und Aufgaben zuzuwenden.

Die weitere Aufarbeitung und Darstellung dieser positiven Erfahrungen sowie der Austausch, die Diskussion und damit die Verbreitung erfolgreicher Modelle werden deshalb zu den künftigen Aufgaben der Curriculumentwicklung gehören. Denkbar wäre, dass diese Entwicklungsarbeit im Rahmen „pädagogischer Werkstätten" gemeinsam mit den Pädagog/inn/en und bezogen auf fachlich spezifische, aber auch übergreifende curriculare und methodische Themenstellungen vorangetrieben wird.

Weitere Lernbereiche im *Produktiven Lernen*

In den *Weiteren Lernbereichen* war insgesamt feststellbar, dass die Pädagog/inn/en, sowohl was die Art der Themenwahl als auch was die methodische Erarbeitung der gewählten Themen betraf, in diesem Bereich des *Fachbezogenen Lernens* am weitesten von traditionellen Unterrichtskonzepten abwichen. Die Teilnehmer/innen entwickelten hier ein großes Maß an Eigenständigkeit und Verantwortung. Darüber hinaus wurden Themen und Fragen der *Lernbereiche* häufig mit Wahlpflichtbereichen, z. B. „Kunst", verbunden. Auf diese Weise eröffneten sich für die Teilnehmer/innen oft neue literale – jenseits traditioneller Schriftlichkeit angesiedelte – Ausdrucks- und Darstellungsmöglichkeiten.

Nach Einschätzung der Pädagog/inn/en gelang es mit Hilfe der Bearbeitung der Themen in den *Lernbereichen*, die Methodenkompetenzen der Schüler/innen zu stärken: Die Teilnehmer/innen fingen an, die Möglichkeiten der Lernwerkstatt besser zu nutzen, und entwickelten eine größere Selbstständigkeit bei der Bearbeitung der Themen. Dennoch sollte künftig auch in diesem Bereich dem Umgang mit selbstständig entwickelten Fragen bei der Themenbearbeitung verstärkt Beachtung geschenkt werden. Denn auch hier sind Verstehensprozesse

und ein Verständnis für Zusammenhänge gegenüber einer bloßen Reproduktion von Wissen stärker zu gewichten. Vorstellbar wäre, die Arbeit mit Portfolios als methodische und prozessbegleitende Arbeitsform in die individuelle Bearbeitung der Themen einzubeziehen. Dies würde die Möglichkeit eröffnen, den Prozess der Bearbeitung mit den Jugendlichen bewusster wahrzunehmen und in seinen „Entwicklungsergebnissen“ zu dokumentieren.

Evaluierung der individuellen Bildungsentwicklung

Besonders der letztgenannte Aspekt berührt die Frage der Reflexion von Lernprozessen und die Selbsteinschätzung der dabei vollzogenen persönlichen Entwicklung. Beides nimmt bei der Beurteilung der individuellen Bildungsentwicklung einen wichtigen Stellenwert ein. Nach Einschätzung der Pädagog/inn/en erwarben die Teilnehmer/innen im Laufe ihres *Produktiven Lernens* eine Reihe von Kompetenzen der Selbstevaluation ihrer Lernentwicklung: Während sich in der Anfangszeit die Selbsteinschätzungen der Teilnehmer/innen noch stark auf die jeweilig erzielten Ergebnisse konzentrierten, gelang es ihnen mit der Zeit immer besser, auch den Verlauf ihres Lernprozesses in die Bewertung einzubeziehen. Gestützt wurde diese Entwicklung durch die *Individuellen Bildungsberichte*, die nach jedem Trimester über die individuelle Bildungsentwicklung des Teilnehmers bzw. der Teilnehmerin in differenzierter Weise Auskunft gaben.

Während die schriftlichen Bildungsberichte die individuellen Bildungsprozesse der Teilnehmer/innen angemessen darzustellen vermochten, stellte das Punktezeugnis, das für die Außendarstellung insbesondere gegenüber Ausbildungsbetrieben und der Agentur für Arbeit einen wichtigen Stellenwert einnahm, für die Pädagog/inn/en immer wieder eine Herausforderung dar. Besondere Schwierigkeiten ergaben sich für die Pädagog/inn/en dann bei der Umrechnung von Punkten in Noten, da beide Systeme nicht kompatibel sind.

Durch die Flexible Schulausgangsphase wird der mit der Einführung des *Produktiven Lernens* eingeleitete Paradigmenwechsel hin zur Evaluation und Beurteilung individueller Bildungsprozesse weitergeführt. Gleichzeitig werden neue Fragen

aufgeworfen und neue Herausforderungen zu meistern sein. Insbesondere im Hinblick auf die zeitlich flexibel zu gestaltende Möglichkeit der Teilnehmer/innen, das *Produktiven Lernen* mit einem von ihnen gewünschten Abschluss zu beenden, sind neue innovative Lösungen gefragt: *Individuelle Bildungsberatung*, Bildungsevaluation und Leistungsbewertung müssen dabei sinnvoll und in angemessener Weise aufeinander abgestimmt werden. Dies bedarf der verstärkten Reflexion zwischen allen, die an der Entwicklung der Bildungsform aktiv beteiligt sind.

6.3 Entwicklung eines neuen pädagogischen Rollenverständnisses als zentrales Element der praxisbegleitenden Weiterbildung der Pädagog/inn/en

Von den Pädagog/inn/en erforderte die individuell ausgerichtete Beratung und Begleitung der Lern- und Bildungsprozesse der Teilnehmer/innen eine weitgehende Veränderung ihrer Rolle. Die Evaluation der von den Pädagog/inn/en selbst vorgenommenen Einschätzungen bezüglich der Veränderung des eigenen Rollenverständnisses und der Ausprägung eines neuen Selbstverständnisses als Pädagogin bzw. Pädagoge des *Produktiven Lernens*, macht deutlich, dass dies für sie mit einem intensiven Lernprozess verbunden war. Die Pädagog/inn/en verfügten über langjährige Erfahrungen im Regelunterricht und hatten die Grenzen des traditionellen Schulsystems im Hinblick auf Möglichkeiten einer effektiveren Unterstützung individueller Lern- und Bildungsprozesse erfahren. Im *Produktiven Lernen* sahen sie für sich eine pädagogische Alternative mit neuen Perspektiven und Aufgaben.

Die größte Herausforderung für die Pädagog/inn/en lag darin, Verantwortung für den Lernprozess zunehmend an die Jugendlichen abzugeben und sie als Subjekte ihres Lernens wahrzunehmen, zu unterstützen und zu begleiten. Dabei war es wichtig zu begreifen, dass die Teilnehmer/innen ihren eigenen Bildungsweg finden müssen. Für viele Pädagog/inn/en war die konkrete pädagogische Praxis, die Möglichkeit, diese im Rahmen der Weiterbildung mit Kolleg/inn/en aus anderen Projektstandorten, mit den Berater/inne/n des Instituts und mit den Kolleg/inn/en des eigenen Standortteam zu reflektieren und sich dabei

selbst als Lernende zu erfahren, wesentlich für die Überwindung der traditionellen Lehrer/innen/rolle. Vor diesem Hintergrund gelang es ihnen Schritt für Schritt, die neue Rolle der Beraterin bzw. des Beraters auszufüllen und die Teilnehmer/innen individuell zu begleiten. Darüber hinaus betonten die Pädagog/inn/en auch die neuen Rollenanteile der Gruppenmoderation, in der sie einen deutlichen Unterschied zu ihrer bisherigen Rolle und Aufgabe als „Unterrichtende/r" sahen und erkannten.

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. Mit dem sich verändernden pädagogischen Verhältnis zwischen Pädagogin bzw. Pädagoge und Teilnehmer/in wuchs auch die Arbeitszufriedenheit der Pädagog/inn/en.

Parallel zur Veränderung der Pädagog/inn/enrolle gewann die Arbeit im Team an Bedeutung. Viele Pädagog/inn/en wiesen ausdrücklich darauf hin, dass das gemeinsame Erarbeiten von Materialien und das Entwickeln von Problemlösungsstrategien die Teamentwicklung förderten und sie dadurch persönlich eine größere emotionale Unterstützung und Sicherheit im Handeln gewinnen konnten.

Die Rolle der „Wissensvermittlerin" bzw. des „Wissensvermittlers" verlor im Projektverlauf zunehmend an Bedeutung. Trotzdem wiesen die Pädagog/inn/en in den Jahresevaluationen immer wieder auf eine für sie vorhandene Ambivalenz hin: Einerseits sahen sie die Fortschritte der Teilnehmer/innen beim Lernen entsprechend der gemeinsam entwickelten *Individuellen Lernpläne*, andererseits fühlten sie sich immer wieder verpflichtet, „fachliche Grundlagen" zu vermitteln. Die Vorbereitung auf Abschlussprüfungen verstärkte diese Tendenz und führte an allen Standorten dazu, dass die Pädagog/inn/en der Sicherung eines für alle Teilnehmer/innen verbindlichen Kanons an Grundwissen in den sogenannten Kernfächern einen bedeutenden Stellenwert zumaßen. Die Pädagog/inn/en sahen sich hier wieder verstärkt als Unterrichtende und weniger in der Rolle der Lernbegleiter/innen. Die Unvereinbarkeit der beiden Rollen in Bezug auf das *Produktive Lernen* der Teilnehmer/innen wurde zwar erkannt, konnte jedoch nicht „aufgelöst" werden.

Zum Teil nahmen sich die Pädagog/inn/en auch verstärkt in einer unmittelbar betreuenden Rolle wahr und sahen sich hier nicht selten in der Ersatzrolle eines „Vaters“ oder einer „Mutter“. Hier kommt ein Zwiespalt zwischen der Förderung von Selbstständigkeit sowie der Unterstützung eines eigenen Bildungsweges auf der einen Seite und einem „Fürsorge-Anspruch“ auf der anderen Seite zum Ausdruck, der selbstkritisch reflektiert, aber in der alltäglichen Praxis von den Pädagog/inn/en häufig noch nicht aufgehoben werden konnte.

Aus den genannten Gründen wird in der Weiterbildung der Thematisierung der Rollenentwicklung und der dabei auftretenden Ambivalenzen künftig verstärkt Beachtung finden müssen. Zu überlegen ist, in welchem Rahmen bzw. durch welche Formen dies möglich und mit welchen Methoden dies stärker unterstützt werden kann.

Die Aufgaben im Rahmen der Projektentwicklung waren für die Pädagog/inn/en in hohem Maße mit Verantwortung und Mitbestimmung verbunden. Dieser neue Rollenanteil der „Projektentwicklerin“ bzw. des „Projektentwicklers“ wurde deshalb auch immer wieder als bestimmend für die höhere Arbeitszufriedenheit angeführt.

Aus der Perspektive der Pädagog/inn/en dienten die Standortberatungen wie auch die Weiterbildungsseminare der Einrichtung und der Entwicklung des *Produktiven Lernens* an den Standorten. Die Möglichkeit, sich in den Weiterbildungsseminaren eingehender mit der Theorie und Methodik des *Produktiven Lernens* auseinanderzusetzen, wurde insgesamt als positiv eingeschätzt. Besonders hervorgehoben wurde der kollegiale Erfahrungsaustausch, der durch die Gestaltung der Seminare ermöglicht wurde oder auch „am Rande“ der Seminare stattfand.

Die Reflexionsmöglichkeiten, die das Briefstudium eröffnet, wurden von den Pädagog/inn/en nur zögerlich angenommen und genutzt. Zum Teil waren es die ungewöhnlichen Belastungen in der Anfangszeit, zum Teil aber auch ein nicht Vertrautsein mit schriftlicher Auseinandersetzung und Reflexion von Berufserfahrungen, die dazu führten, dass das Briefstudium zum Teil eher als „Belastung“ empfunden und als weniger förderlich für die pädagogische Kompetenzentwicklung

erachtet wurde. Einschätzungen, in denen in positiver Weise auf das Briefstudium Bezug genommen wird, zeigen, dass die Praxisnähe der Aufgaben, die methodischen Anregungen für die Arbeit mit den Teilnehmer/inne/n, und die Herausforderung, sich mittels eines *Studienbriefs* selbstkritisch zur eigenen Praxis in Beziehung zu setzen, wertgeschätzt wurden.

Zu überlegen ist, in welcher Weise das Briefstudium und die Reflexionsmöglichkeiten, die damit verbunden sind, künftig stärker in die Beratungen an den Standorten einfließen und in welcher Weise Reflexionsergebnisse und daraus entstandene Fragestellungen Ausgangspunkte für eine vertiefende Auseinandersetzung in den Seminaren darstellen können.

Um die bereits erreichte Qualität des *Produktiven Lernens* an den Pilotstandorten zu sichern, erscheint es erforderlich, die Arbeit der Pädagog/inn/en an den Standorten weiterhin durch Fortbildungsseminare und Beratungen zu unterstützen. In Anbetracht der geplanten Einführung der Flexiblen Schulausgangsphase wird es aber auch darauf ankommen, alte und neue Standorte sinnvoll zu vernetzen, um sich den neuen Fragen und Herausforderungen in regionalen Netzwerken oder Arbeitskreisen gemeinsam zuzuwenden. Die Seminare sollen deshalb auch der Stärkung der Kooperation auf regionaler Ebene dienen.

Angesichts der bevorstehenden Aufgabenstellungen, die mit der Ausweitung des *Produktiven Lernens* im Rahmen der Flexiblen Schulausgangsphase verbunden sind, ist zu überlegen, wie eine Kooperation mit Hochschulen in Mecklenburg-Vorpommern möglich werden kann. Die Bildungsform des *Produktiven Lernens* stellt dabei sicherlich nicht nur im Hinblick auf die innovative Gestaltung individueller Berufsfindungsprozesse im Rahmen von Allgemeinbildung der Sekundarstufe I ein forschungsrelevantes Novum dar, auch in der Ausbildung zukünftiger Lehrer/innen kann sich die praktische wie theoretische Einbeziehung des *Produktivem Lernens* längerfristig als fruchtbar für eine reformorientierte Schul- und Bildungsentwicklung in Mecklenburg-Vorpommern erweisen.

„Ich gehe wieder gern zur Schule.“

„Das *Produktive Lernen* ist der richtige Weg für mich, weil es nicht nur einseitiges Lernen in der Schule, sondern auch praxisbezogenes Lernen ist.“

„Ich habe gelernt, dass es wichtig ist, bei Anfangsschwierigkeiten nicht gleich aufzugeben.“

„Ich bin selbstbewusster geworden und sage immer meine Meinung.“

„Das *Produktive Lernen* hat mir gezeigt, dass man Ziele auch erreichen kann.“

„Ich bin durch die Erfahrungen in der Praxis und den guten Kontakt zu meinen Lehrern offener geworden und komme auch besser mit meiner Familie klar.“

So stellen Schülerinnen und Schüler ihre Erfahrungen im zweijährigen Bildungsangebot des *Produktiven Lernens* dar.

„Wie muss ich meine Kommunikation in der Altenpflege gestalten, damit ich mich mit alten Menschen verständigen kann?“ „Warum befinden sich Spulen in der Lichtmaschine im Auto?“ „Welche Vorkehrungen sind notwendig, damit es bei der Kälberhaltung zu keinen Erkrankungen kommt?“ Diesen und anderen Fragen gingen Schüler/innen im *Produktiven Lernen* an sechs verschiedenen selbst gewählten Praxislernorten in ihren letzten beiden Schuljahren nach. In gesellschaftlichen Ernstsituationen erschlossen sie sich fachliches Wissen und erfuhren gesellschaftliche und politische Entwicklungen, mit denen sie sich auseinandersetzen können oder müssen. Sie erprobten ihr Handeln und erlebten sich als wirksam und nützlich; sie wurden dabei unterstützt, Berufsvorstellungen zu entwickeln, zu konkretisieren oder auch „über Bord zu werfen“.

Fünf Regionale Schulen und eine Gesamtschule sowohl in ländlich geprägten Gegenden als auch in urbanen Zentren boten seit 2005 *Produktives Lernen* von der 8. bis zur 10. Jahrgangsstufe an. In der vorliegenden Evaluation der Pilotphase des Projekts *Produktives Lernen in Mecklenburg-Vorpommern* werden Prozesse und Ergebnisse der fast dreijährigen Arbeit dargestellt und Schlüsse für die landesweite Einführung und die Weiterentwicklung des *Produktiven Lernens in Mecklenburg-Vorpommern* gezogen.

INSTITUT FÜR PRODUKTIVES LERNEN IN EUROPA (IPLE)

Karl-Schrader-Str. 6 · D-10781 Berlin · Tel.: +49.30. 217 92-0 · Fax: +49.30. 217 92-179
www.iple.de · produktives.lernen@iple.de