

# Produktives Lernen in Sachsen

Georg-Weerth-  
Oberschule  
**Chemnitz**

Oberschule  
„Am Holländer“  
**Döbeln**

121. Oberschule  
„Johann Georg  
Palitzsch“  
**Dresden**

Oberschule  
**Freital-Potschappel**

Oberschule  
„Am Stadtrand“  
**Hoyerswerda**

Georg-Schumann-Schule  
Oberschule der Stadt  
**Leipzig**

Helmholtzschule  
Oberschule der Stadt  
**Leipzig**

Dr.-Chr.-Hufeland-  
Oberschule  
**Plauen**

Zuversicht Individualisierung  
Selbständigkeit aktiv sein Erfolg  
Lernen in der Praxis Respekt  
Herausforderung Selbstvertrauen  
Bildungsberatung Ziele  
Theorie-Praxis-Verzahnung  
Sinn Zusammenhalt  
Motivation Blickwechsel  
Personbezug Wertschätzung  
Perspektive Wissen als Werkzeug  
Schulabschluss

**2008 – 2014**

**Abschlussbericht zur  
Projektelevaluation**



Gefördert aus Mitteln  
der Europäischen Union

Europa fördert Sachsen.



Europäischer Sozialfonds



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

Institut für Produktives Lernen  
An-Institut der Alice Salomon Hochschule Berlin

Schulentwicklung  
Fortbildung und Beratung  
Prozessbegleitung  
Projektelevaluation

STAATSMINISTERIUM  
FÜR KULTUS



Freistaat  
**SACHSEN**



# ***Produktives Lernen in Sachsen***

**2008 – 2014**

**Abschlussbericht zur Projektevaluation**

Friederike R. Bliss, Heike Borkenhagen,  
Dr. Velitchka Frank, Dr. Sabine Liedtke,  
Conny Miksch, Holger Mirow

ISBN 978-3-00-047136-0

September 2014

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

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

Umschlagsgestaltung: J. Frölich, Berlin ([www.froelich-grafikdesign.de](http://www.froelich-grafikdesign.de))

Satz: Sylvia Gleißner, IPLE

Das Projekt *Produktives Lernen in Sachsen* wird aus Mitteln des Freistaates Sachsen sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds gefördert.



## Inhaltsverzeichnis

	Vorbemerkung	5
<b>Kapitel 1</b>	<b>Das Projekt <i>Produktives Lernen in Sachsen</i></b>	<b>7</b>
1.1	Ziel und Struktur des Projekts	7
1.2	Öffentlichkeitsarbeit im Projekt	9
1.3	Standorte <i>Produktiven Lernens</i> in Sachsen	13
<b>Kapitel 2</b>	<b>Bildungskonzeption des <i>Produktives Lernens</i> und deren Realisierung</b>	<b>22</b>
2.1	Bildungsverständnis und Bildungsziele	22
2.2	Strukturelle und organisatorische Bedingungen	24
2.3	Curriculumbereiche	25
2.4	Methodik	39
<b>Kapitel 3</b>	<b>Schüler/innen des <i>Produktiven Lernens</i></b>	<b>52</b>
3.1	Bewerbungen und Aufnahme ins <i>Produktive Lernen</i>	52
3.2	Schüler/innen der 8. Klassenstufe	54
3.3	Schüler/innen der 9. Klassenstufe	56
3.4	Übergänge der Schulabsolvent/innen des <i>Produktiven Lernens</i>	59
3.4.1	Anschlussperspektiven am Ende der 9. Klassenstufe	60
3.4.2	Realisierung der Anschlussperspektiven nach sechs Monaten – Verbleibstudie	61
3.5	Zusammenfassung	72
<b>Kapitel 4</b>	<b>Qualifizierung der Pädagog/inn/en und Beratung der Standorte durch das <i>IPLE</i></b>	<b>75</b>
4.1	Konzept der Qualifizierung und Kompetenzentwicklung der Pädagog/inn/en	75
4.2	An der Qualifizierung beteiligte Pädagog/inn/en	77

4.3	<b>Evaluation der Qualifizierungsaktivitäten und der Prozessbegleitung</b>	78
4.3.1	<b>Seminare und Hospitationen</b>	78
4.3.2	<b>Briefstudium</b>	86
4.3.3	<b>Fortbildung nach Abschluss der dreijährigen Qualifizierung</b>	90
4.3.4	<b>Internationale und überregionale Veranstaltungen</b>	92
4.3.5	<b>Standortberatungen und wissenschaftliche Begleitung der Standortevaluation</b>	93
4.3.6	<b>Unterstützung der Teamentwicklung durch Supervision und Coaching</b>	98
4.3.7	<b>Beratung in verwaltungstechnischen Angelegenheiten</b>	101
4.4	<b>Qualifizierung von <i>Projektberater/inne/n für Produktives Lernen</i></b>	101
4.4.1	<b>Ziele, Konzept und Umsetzung der Qualifizierung</b>	101
4.4.2	<b>Evaluation der Qualifizierung</b>	104
4.5	<b>Zusammenfassung</b>	105
<b>Kapitel 5</b>	<b>Kooperation mit Eltern<sup>1</sup> im <i>Produktiven Lernen</i></b>	<b>108</b>
5.1	<b>Der Einfluss der Eltern auf die berufliche Orientierung und Bildungsentwicklung – aktueller Forschungsstand</b>	108
5.2	<b><i>Produktives Lernen</i> aus Sicht der Eltern – zwei Untersuchungen</b>	115
5.2.1	<b>Qualitative Studie</b>	115
5.2.2	<b>Quantitative Vollerhebung</b>	129
5.3	<b>Zusammenfassung</b>	135
<b>Kapitel 6</b>	<b>Zusammenfassung und Ausblick</b>	<b>142</b>

Anhang

**Abbildungsübersicht**

**Tabellenübersicht**

<sup>1</sup> Die Umschreibung ‚Eltern‘ wird im Folgenden synonym für ‚Personensorgeberechtigte‘ verwendet.

## Vorbemerkung

Dieser Bericht stellt eine zusammenfassende Auswertung des Projekts *Produktives Lernen in Sachsen* im Zeitraum 2008 – 2014 dar. Dargestellt wird die Projektentwicklung im Hinblick auf die konzeptionelle Realisierung, die Bildungsentwicklung der Schüler/innen und ihrer Anschlussperspektiven, die Kooperation mit den Eltern<sup>2</sup> bzw. Erziehungsbeauftragten und deren Einschätzung zum *Produktiven Lernen (PL)* und zur Entwicklung ihrer Kinder sowie im Hinblick auf die Bewertung der wissenschaftlichen Begleitung des *IPLE* durch die beteiligten Lehrkräfte. Die Befragungen der Eltern (Interviews und Fragebogen) erfolgte auf Wunsch des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und ermöglichte dem *IPLE* eine tiefere Untersuchung elementarer Aspekte: Die Bedeutung der Elternperspektive für die berufliche Entwicklung von Jugendlichen im Übergangsfeld Schule – Beruf sowie Einschätzungen der Eltern zum *Produktiven Lernen* und Möglichkeiten der Kooperation mit Eltern im *Produktiven Lernen*.

Der Bericht geht auf die folgende Datenbasis zurück:

- Erhebungen des *IPLE*: Schriftliche Befragungen der Pädagog/inn/en zur wissenschaftlichen Begleitung des *IPLE*, schriftliche Befragungen und Interviews mit den Eltern zur Zufriedenheit mit dem *Produktiven Lernen* und zur Bildungsentwicklung ihrer Kinder, Erhebungen zu den gewählten Praxisplätzen und zu Merkmalen der am Projekt beteiligten Jugendlichen (u. a. Wohnsituation, Inanspruchnahme von Jugendhilfemaßnahmen, besondere Belastungssituationen),
- Erhebungen der Standorte (vorbereitet und ausgewertet durch das *IPLE*): statistische Daten zu Aufnahmen, Abgängen, Versetzungen und Schulabschlüssen der Schüler/innen,
- Erhebungen zum Verbleib der Schüler/innen: Befragungen der Schulabgänger/innen zu deren Berufs- und Ausbildungssituation ein halbes Jahr nach Verlassen des *Produktiven Lernens* (Verbleibstudie),
- schuljahresbezogene Projektentwicklungsberichte des *IPLE*,
- zusammenfassende Standortevaluationen (Stand 2013): Auswertung unter konzeptionellen und standortspezifischen Entwicklungsaspekten.

Weitere Informationsquellen waren die Seminare und Beratungen mit den beteiligten Pädagog/inn/en und Schulen sowie die regelmäßige Kommunikation mit dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus (SMK).

Der Bericht unterteilt sich in sechs Kapitel:

- Im **Kapitel 1** werden Zielsetzung und Struktur des Projekts erläutert, die Öffentlichkeitsarbeit dargestellt sowie ein Überblick zu den einzelnen Standorten gegeben (Standortportraits).

---

<sup>2</sup> Die Umschreibung ‚Eltern‘ wird im Folgenden synonym für „Personensorgeberechtigte“ verwendet.

- Im **Kapitel 2** werden ausgehend von den konzeptionellen Grundlagen des Bildungsangebots Realisierungskonzepte und besondere Handlungsansätze der Standorte nachgezeichnet und ausgewertet.
- Das **Kapitel 3** beinhaltet einen Überblick zu den Schüler/inne/n und die Auswertung statistischer Daten zu deren Erfolg im *Produktiven Lernen*. Die von den Schüler/inne/n des *Produktiven Lernens* realisierten Übergänge in ein Berufs- bzw. Ausbildungsverhältnis werden in den Ergebnissen der Verbleibstudie sichtbar.
- Im **Kapitel 4** wird das Konzept der Qualifizierung der Pädagog/inn/en und der Prozessberatung der Schulen und Standortteams vorgestellt. Anschließend werden zentrale Ergebnisse der Auswertung aller Begleitaktivitäten des *IPLE*, die auf die regelmäßigen schriftlichen Befragungen der Pädagog/inn/en zurückgehen, zusammengefasst.
- Das **Kapitel 5** stellt die Untersuchung zur Perspektive der Eltern auf das Bildungsangebot und deren Einschätzung zur Bildungsentwicklung der Tochter bzw. des Sohnes vor. Die Einordnung der Ergebnisse in den aktuellen fachwissenschaftlichen Kontext zum Elterneinfluss auf die Berufsorientierung und die Berufswahl von Jugendlichen sowie zu Perspektiven einer erweiterten Kooperation mit Eltern im Übergang Schule-Beruf schließt das Kapitel ab.
- Im **Kapitel 6** werden Schlussfolgerungen zu wesentlichen Aspekten der Evaluation gezogen, insbesondere mit Blick auf eine künftige Qualitätsentwicklung und -sicherung des *Produktiven Lernens* in Sachsen.

## Kapitel 1

### Das Projekt *Produktives Lernen in Sachsen*

#### 1.1 Ziel und Struktur des Projekts

Ziel des Projekts war es, mit dem *Produktiven Lernen* abschlussgefährdeten Hauptschüler/inne/n an sächsischen Oberschulen ein für sie förderliches Bildungsangebot in Klasse 8 und 9 zu unterbreiten. Durch *Produktives Lernen* sollten die Chancen auf einen Schulabschluss für die Schüler/innen erhöht und die Entwicklung konkreter beruflicher Anschlussperspektiven unterstützt werden.

Die rechtlichen Rahmenbedingungen wurden durch den Erlass über die Durchführung des Bildungsangebotes „*Produktives Lernen im Freistaat Sachsen*“ vom 01.05.2009, geändert durch Schreiben vom 30.07.2014, geregelt.

Die konzeptionellen Rahmenbedingungen wurden in der *Rahmenkonzeption für Produktives Lernen im Freistaat Sachsen* (Anlage zum Erlass) festgelegt. Auf der Grundlage dieser Rahmenkonzeption entwickelten die am Projekt beteiligten Schulen jeweils eine standortspezifische Konzeption für das *Produktive Lernen*.

*Produktives Lernen* wurde im Projektzeitraum an acht sächsischen Oberschulen<sup>3</sup> eingeführt, erprobt und ausgewertet. Mit dem Schuljahr 2009/10 führten die folgenden sieben Oberschulen *Produktives Lernen* im Hauptschulbildungsgang ein:

- Georg-Weerth-Oberschule, Chemnitz
- Oberschule „Am Holländer“, Döbeln
- 121. Oberschule „Johann Georg Palitzsch“, Dresden
- Oberschule Freital-Potschappel, Freital
- Oberschule „Am Strand“, Hoyerswerda
- Georg-Schumann-Schule, Oberschule der Stadt Leipzig
- Dr.-Chr.-Hufeland-Oberschule, Plauen

Im Schuljahr 2012/13 wurde an der Helmholtzschule, Oberschule in Leipzig ein weiterer Standort *Produktiven Lernens* aufgebaut. Damit gibt es in Sachsen nunmehr acht Oberschulen, die *Produktives Lernen* als Bildungsgang im 8. und 9. Schuljahr anbieten.

Das Projekt gliederte sich in zwei Phasen:

- Vorbereitung der Einführung des *Produktiven Lernens* an sächsischen Oberschulen: inhaltliche und methodische Vorbereitung der beteiligten Lehrkräfte, Ausstattung der Standorte (August 2008 – Juli 2009)
- Durchführung, Begleitung und Evaluation der pädagogischen Praxis (August 2009 – September 2014)

---

<sup>3</sup> Zu Projektbeginn war die Bezeichnung der Schulen „Mittelschulen“, seit 2013 Oberschulen.

Das Projekt hatte die folgenden Bestandteile:

- Dreijährige Weiterbildung<sup>4</sup> der am Projekt beteiligten Lehrkräfte,
- zweieinhalbjährige Weiterbildung von zwei zertifizierten Pädagog/inn/en des *Produktiven Lernens* zu Projektberater/inne/n,
- Beratung der am Projekt beteiligten Schulen und *PL*-Teams,
- Weiterentwicklung des Curriculums und der Methodik des *Produktiven Lernens*,
- regionale und überregionale Vernetzung der Standorte *Produktiven Lernens*,
- Selbstevaluation der beteiligten Standorte, insbesondere im Hinblick auf die Umsetzung der Theorie und Methodik des *Produktiven Lernens* im pädagogischen Alltag,
- Projektentwicklungsberichte und Evaluation durch das *IPLE*, insbesondere im Hinblick auf die wissenschaftlichen Begleitaktivitäten des Instituts und zur Perspektive der Eltern auf das Bildungsangebot und die Bildungsentwicklung ihrer Kinder,
- externe Evaluation durch das Institut für Schulpädagogik an der Universität Rostock, insbesondere im Hinblick auf die Bildungserfolge und Bildungsentwicklungen der Schüler/innen, der Qualifizierungserfolge der am *Produktiven Lernen* beteiligten Pädagog/inn/en und der Nachhaltigkeit des *Produktiven Lernens*,
- Dissemination der Ergebnisse.

Das Projekt *Produktives Lernen in Sachsen* wurde aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) und aus Mitteln des Freistaates Sachsen finanziert. Es wurde ursprünglich für den Zeitraum 01.08.2008 bis 31.07.2013 bewilligt und im Projektverlauf zweimal verlängert:

- 2010 wurde eine Verlängerung bis zum 30.07.2014 bewilligt. Die Verlängerung ermöglichte allen Pädagog/inn/en des *Produktiven Lernens*, sich für die Weiterbildung *Projektberatung für Produktives Lernen* zu bewerben. Darüber hinaus konnten sowohl die beiden Teilnehmerinnen dieses Weiterbildungsstudiums als auch die Pädagog/inn/en der 3. Generation ihr Weiterbildungsstudium im Projektzeitraum abschließen. Auch die im Schuljahr 2012/13 neu eröffnete Klasse des *Produktiven Lernens* konnte dadurch den zweijährigen Bildungsgang noch im Projektzeitraum beenden.
- 2012 wurde eine weitere zweimonatige Verlängerung bis zum 30.09.2014 bewilligt. Diese gewährleistete, dass das Schuljahr 2013/14 mit in die abschließende Auswertung aufgenommen und um zusätzliche Erhebungen erweitert werden konnte.

---

<sup>4</sup> Der Begriff „Weiterbildung“ entspricht dem im Freistaat Sachsen üblichen Begriff der Fortbildung. Das *IPLE* nutzt den Begriff der Weiterbildung, um eine Unterscheidung zwischen den beiden mehrjährigen zertifizierten Studiengängen *Produktives Lernen in Europa* und *Projektberatung für Produktives Lernen* und anderen Fortbildungsaktivitäten zu treffen.

Den im Projektverlauf eingetretenen Entwicklungen wurde durch folgende zusätzliche Maßnahmen Rechnung getragen:

- Aufgrund der großen Nachfrage wurde in Leipzig ein weiterer Standort *Produktiven Lernens* eingerichtet.
- Im Zusammenhang mit der Einrichtung eines weiteren Standortes, aber auch zur langfristigen Absicherung der Qualität der pädagogischen Arbeit, wurden weitere Lehrkräfte in die Weiterbildung aufgenommen.
- Als zusätzliche Unterstützung der Teamentwicklung an den Standorten führte das *IPLE* das Angebot „Supervision und Coaching“ ein.
- Zur Verstärkung der Öffentlichkeitsarbeit erstellte das *IPLE* weitere Informationsmaterialien zum *Produktiven Lernen* wie einen Flyer für Mentor/inn/en und eine Broschüre zum *Produktiven Lernen*.
- Die curricularen und methodischen Materialien wurden überarbeitet und erweitert.
- Zur Schaffung einer größeren Datenbasis wurden weitere Erhebungen durchgeführt.

Im November 2008 wurde ein Projektbeirat eingerichtet, der die Entwicklung des Projektes begleitete und förderte, insbesondere durch grundsätzliche Abstimmung der Aktivitäten und Maßnahmen und durch gezielte Öffentlichkeitsarbeit. Dem Projektbeirat gehörten Vertreter/innen der beteiligten Schulen (Schulleiter/innen), der Sächsischen Bildungsagentur, des Sächsischen Bildungsinstituts, des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und des *IPLE* an. Der Projektbeirat tagte im Berichtszeitraum in regelmäßigen Zeitabständen, um Aktivitäten und Maßnahmen abzustimmen und auftretende Schwierigkeiten zeitnah und unter Einbeziehung aller Beteiligten lösen zu können. Themen waren z. B. die Ergebnisse der Standortevaluationen der am Projekt beteiligten Schulen und die Ergebnisse der externen Evaluation der Universität Rostock, der Aufbau eines neuen Standortes in Leipzig und die Vorbereitung von Bilanzgesprächen an den Standorten *Produktiven Lernens*.

## **1.2 Öffentlichkeitsarbeit im Projekt**

Für den Projektaufbau und die Entwicklung des *Produktiven Lernens* als Bildungsangebot an allgemeinbildenden Schulen war eine intensive Öffentlichkeitsarbeit von großer Bedeutung. Ziele der Öffentlichkeitsarbeit waren, über *Produktives Lernen* zu informieren und dieses bekannt zu machen, Schüler/innen für eine Teilnahme am zweijährigen Bildungsangebot zu gewinnen und Kooperationen mit Betrieben und Einrichtungen im Rahmen des Bildungselements *Lernen in der Praxis* aufzubauen.

Aufgaben der Öffentlichkeitsarbeit wurden von den Pädagog/inn/en und Schüler/inne/n des *Produktiven Lernens*, von den Schulleiter/inne/n der beteiligten Schulen, von den Mitgliedern des Projektbeirats und vom *IPLE* übernommen.

Die Öffentlichkeitsarbeit wurde von allen Beteiligten vorangebracht und weiterentwickelt. Folgende Aktivitäten unterstützten das Erreichen der genannten Ziele:

*Öffentlichkeitsarbeit zur Information und Bekanntmachung des Produktiven Lernens in Sachsen*

In Kooperation mit dem SMK und den Projektstandorten organisierte das *IPLE* verschiedene Veranstaltungen:

- 13. Forum zum *Produktiven Lernen* „Alle Talente fördern! Individuelle Bildung im *Produktiven Lernen*“ am 12./13.11.2010 im Kultusministerium in Dresden
- Präsentation des Projekts *Produktives Lernen in Sachsen* im Rahmen der Jahreskonferenz der Strukturfonds ESF und EFRE in Sachsen am 05.10.2011 in Chemnitz (*IPLE* in Kooperation mit dem *PL*-Team der Georg-Weerth-Oberschule)
- „*Produktives Lernen in Sachsen* – Evaluationsergebnisse und Schlussfolgerungen“ am 20.06.2013 im Kultusministerium in Dresden
- „*Produktives Lernen in Sachsen* – Das Projekt stellt sich vor“ am 15.09.2014 im Kultusministerium in Dresden
- Fachtagung „Miteinander Lernwege gestalten – Herausforderungen in der Schulentwicklung“ am 16.09.2014 im Kultusministerium in Dresden

Die Pressestelle des SMK und die sächsische Lokalpresse berichteten regelmäßig über das Projekt *Produktives Lernen in Sachsen* und über dessen Ergebnisse. Ausgewählte Pressebeispiele sind:

- Klasse – Das Magazin für Schule in Sachsen, herausgegeben vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus und Sport, März 2009: Raus aus der Schule, rein in die Praxis
- Sächsische Zeitung vom 20.09.2012: Freitags angesagte Lernwerkstatt
- Dresdner Neueste Nachrichten vom 15.01.2013: Mit viel Praxis Lust auf Schule wecken
- Döbelner Allgemeine vom 09.04.2013: Praktikant baut den Betrieb
- Strukturfonds aktuell vom April 2013: Durch Motivation zum Schulabschluss
- Freie Presse vom 15.04.2014: Schule mit viel Praxis macht Spaß

Die folgenden Materialien unterstützten die Öffentlichkeitsarbeit zur Information und Bekanntmachung des *Produktiven Lernens* in Sachsen:

- Im Auftrag des ESF-Referats im Sächsischen Staatsministerium wurde ein Film zu „Best practice“ des Europäischen Sozialfonds in Sachsen erstellt, der auch über das *Produktive Lernen* berichtet.
- Das *IPLE* erstellte im Rahmen des ESF-Projekts eine farbige 40-seitige Informationsbroschüre im Din A-4-Format über das *Produktive Lernen in Sachsen*.

- Das *IPLE* verfasste jährliche Projektentwicklungsberichte, in denen der Verlauf des Projekts sowie Ergebnisse der Arbeit dargestellt und erörtert wurden.

Darüber hinaus wurden aktuelle Informationen über das Projekt auf der Homepage des *IPLE* und auf den Homepages der Projektstandorte veröffentlicht.

Eine Mitarbeiterin des *IPLE* nahm an einer Fachtagung in Chemnitz mit einem eigenen Beitrag zum *Produktiven Lernen in Sachsen* teil („*Wenn Lesen und Schreiben zur KWAL wird*“, Fachtagung zu möglichen Ursachen und Präventionsansätzen, 08/2013).

### *Öffentlichkeitsarbeit zur Information und Werbung von Schüler/inne/n*

Im Vorfeld des jeweils neuen Schuljahres stellten die Pädagog/inn/en des *Produktiven Lernens* das Projekt regelmäßig an der eigenen wie auch den umliegenden Schulen, im Landeselternrat, auf Konferenzen, in verschiedenen Gremien und in Einrichtungen der Jugend- und Sozialarbeit vor. Sie organisierten Informationsveranstaltungen, an denen zum Teil auch *PL*-Schüler/innen aktiv mitwirkten und führten Gespräche mit interessierten Schüler/inne/n und Eltern bzw. Erziehungsbeauftragten (vgl. Aufnahmeverfahren und *Orientierungsphase*).

Die Sächsischen Bildungsagenturen (SBA) unterstützten die Schülerwerbung, indem sie die Schulen in ihrem Schulbezirk über das *Produktive Lernen* informierten.

Darüber hinaus erstellten die Pädagog/inn/en des *Produktiven Lernens* verschiedene standortbezogene Werbematerialien wie Plakate, Flyer, Kalender, Informationsschreiben und Aufsteller.

Das *IPLE* unterstützte die Öffentlichkeitsarbeit der Schulen durch den Entwurf eines Plakates zum *Produktiven Lernen*, welches sich vor allem an interessierte Schüler/innen wendet, das alle Standorte in Sachsen mit ihren standortspezifischen Informationen versehen konnten.

### *Öffentlichkeitsarbeit zum Aufbau von Kooperationen mit Betrieben und Einrichtungen im Rahmen des Lernens in der Praxis*

Zu Projektbeginn stellte das *IPLE* ein Musterschreiben mit grundlegenden Informationen zum *Produktiven Lernen* zur Verwendung für die Standorte her. Dieses Schreiben hatte zum Ziel, Betriebe und Einrichtungen für eine Kooperation im Rahmen des *Lernens in der Praxis* zu gewinnen. Auf der Homepage des *IPLE* wurde eine Seite mit Informationen für Praxismentor/inn/en eingerichtet.

Im Projektverlauf wurde deutlich, dass Betriebe und Einrichtungen darüber hinausgehende Informationen, insbesondere über das *Lernen in der Praxis*, benötigen und wünschen (vgl. Ergebnisse der externen Evaluation). Daher erstellte das *IPLE* einen farbigen Flyer im Din A-5-Format, der diesem Informationsbedürfnis nachkommt und gleichzeitig neue Kooperationspartner/innen ansprechen soll.

Pädagog/inn/en und Schüler/innen des *Produktiven Lernens* informierten regelmäßig die Praxislernorte und -mentoren über das *Produktive Lernen*. Rituale der Kontaktpflege, wie z. B. der Versand von Postkarten oder Briefen an die Mentor/inn/en, erwiesen sich als effektive Informationsmöglichkeit.

Im Projektverlauf wurden Bilanzgespräche mit dem Schwerpunkt Kooperationsmöglichkeiten zwischen der Wirtschaft und dem *Produktiven Lernen* durchgeführt. An diesen Gesprächen nahmen u. a. regionale Vertreter/innen von IHK und HWK teil.

### *Integration der Öffentlichkeitsarbeit in die pädagogische Arbeit*

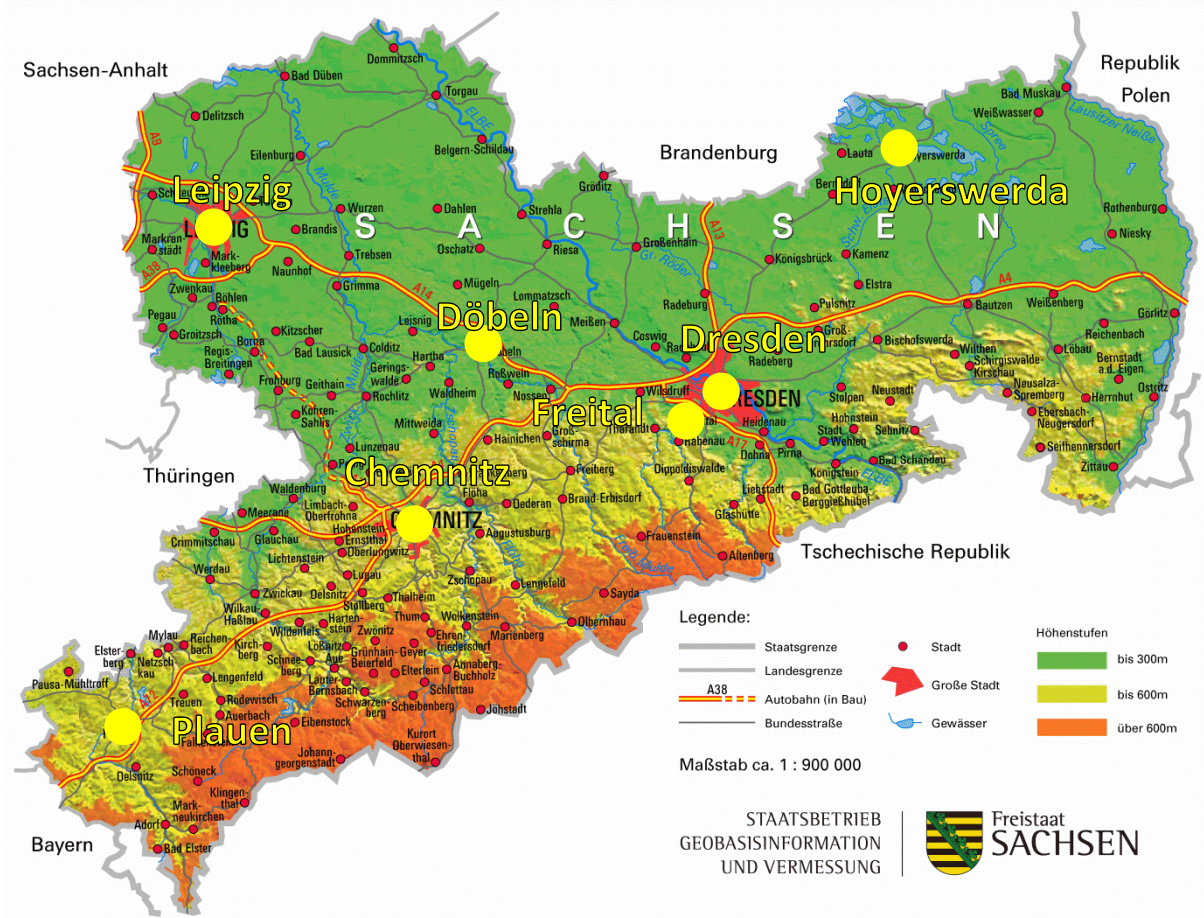
An allen Standorten wurde die Öffentlichkeitsarbeit sehr gut in die pädagogische Arbeit integriert. In Hoyerswerda und Dresden nutzten die Pädagog/inn/en beispielsweise die Öffentlichkeitsarbeit, um innerhalb der Lerngruppen die Identifikation mit dem Projekt zu erhöhen, indem sich die Schüler/innen des *Produktiven Lernens* aktiv beim Entwerfen eines eigenen Standortlogos einbringen konnten. Dieses Logo wurde später für Briefkopf, Visitenkarten, Plakate und Schilder verwendet und in Hoyerswerda auch auf T-Shirts gedruckt. Zur Aufnahme ins *Produktive Lernen* erhielten alle Schüler/innen ein T-Shirt mit dem Logo und ihrem eigenen Namen, das sie zu besonderen Anlässen trugen. Einige Schüler/innen integrierten das selbst entwickelte Logo auch in ihre *Selbstständigen Produktiven Aufgaben*. Im *Produktiven Lernen* in Dresden wurden die Schüler/innen ermutigt, nach ihrem ersten Jahr im *Produktiven Lernen* einen Brief an ihre alte Schule zu schreiben, in dem sie über ihren Werdegang und ihre Erfolge im *Produktiven Lernen* berichteten.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es durch die intensive Öffentlichkeitsarbeit aller Beteiligten gelungen ist, *Produktives Lernen* als Bildungsangebot in Sachsen bekannt zu machen. Neben den direkten Partner/inne/n der einzelnen Standorte *Produktiven Lernens* konnten auch Kooperationen zu überregionalen Partner/inne/n wie Arbeits- und Jugendbehörden, Kammern, Verbände, Arbeitskreise SCHULEWIRTSCHAFT und Kommunen aufgebaut werden.

Erfahrungen in der Begleitung und Beratung der Öffentlichkeitsarbeit durch das *IPL* zeigen, dass die Gestaltung eigener Werbematerialien für die Pädagog/inn/en zunächst ungewohnt und teilweise eine große Herausforderung war. In Seminaren des *IPL* zur Öffentlichkeitsarbeit hatten die Pädagog/inn/en die Möglichkeit, sich auszutauschen und voneinander zu lernen. Dies trug wesentlich zur Professionalisierung der Öffentlichkeitsarbeit an den Standorten bei. Das Ministerium unterstützte die Aktivitäten durch eigene Beiträge und durch die Bereitstellung von zusätzlichen Geldern, die den Druck der standortbezogenen Materialien zu finanzieren half.


### 1.3 Standorte *Produktiven Lernens* in Sachsen

Abbildung 1.1




#### Standortportraits


Im Folgenden werden die acht Standorte *Produktiven Lernens* kurz vorgestellt. Die einzelnen Portraits ermöglichen erste Informationen zu den Standorten, zu besonderen Merkmalen sowie zu Arbeits- und Entwicklungsschwerpunkten.

<b><i>Produktives Lernen an der „Georg-Weerth-Oberschule“</i></b>	
Projektstandort: Phillipstraße 20 09130 Chemnitz Tel.: 03 71 - 4 95 25 52 E-Mail: pl-chemnitz@gmx.de	


<b>Standort</b>	Der Standort des <i>Produktiven Lernens</i> befindet sich in zentraler Lage in Chemnitz mit guter Anbindung an den Öffentlichen Personennahverkehr (ÖPNV). Er ist wenige Gehminuten von der Stammschule entfernt in einem ehemaligen Schulgebäude untergebracht.
<b>Lerngruppen</b>	Die zwei Lerngruppen sind nach Klassenstufen getrennt und umfassen zwischen 15 und 20 Schüler/innen. Für jede Lerngruppe sind zwei Pädagog/inn/en zuständig, die an jeweils unterschiedlichen Wochentagen mit den Lerngruppen in der Schule arbeiten.
<b>Pädagogisches Team</b>	Am Standort sind vier Pädagog/inn/en tätig, die sich durch das dreijährige Weiterbildungsstudium <i>Produktives Lernen in Europa</i> für die Tätigkeit im <i>Produktiven Lernen</i> qualifiziert haben. Eine fünfte Pädagogin befindet sich bis Ende 2014/15 in Weiterbildung.
<b>Räumlichkeiten und Ausstattung</b>	Der Standort <i>Produktiven Lernens</i> befindet sich in einem ehemaligen Schulgebäude und nutzt dort einen eigenen Flügel im dritten Stock. Bei Bedarf wird das Gebäude auch von anderen schulischen Einrichtungen / Initiativen (z. B. Chemnitzer Schulmodell) mitgenutzt. Für die pädagogische Arbeit stehen zwei Lerngruppenräume, ein Computerkabinett und ein weiterer Raum zur flexiblen Nutzung zur Verfügung. An den Arbeitsraum der Pädagog/inn/en grenzt ein Beratungszimmer, das für die <i>Individuelle Bildungsberatung</i> und für Elterngespräche genutzt wird.
<b>Besonderheiten</b>	Die <i>PL</i> -Pädagog/inn/en arbeiten in lerngruppenbezogenen Zweierteams. Beide Teams haben in den zurückliegenden Jahren eigene konzeptionelle Schwerpunkte gesetzt und diese in der praktischen Arbeit realisiert. Geplant ist eine verstärkt lerngruppenübergreifende Arbeit.

<b>Produktives Lernen an der Oberschule „Am Holländer“</b>	
Projektstandort: Bayrische Str. 10 04720 <b>Döbeln</b> Tel.: 015 77-1 87 87 35 E-Mail: pl.mittelschule.am.hollaender@googlemail.com	


<b>Standort</b>	Der Standort befindet sich in einem ländlichen Einzugsbereich und ist durch öffentliche Verkehrsmittel erreichbar. Einige Schüler/innen nehmen auch längere Anfahrtswege auf sich oder nutzen Taxidienste, um an den Standort zu kommen.
<b>Lerngruppen</b>	Eine Lerngruppe umfasst pro Jahrgang bis zu 15 Schüler/innen. Die Lerngruppen sind so gesehen vergleichsweise klein. Bislang wird das <i>Produktive Lernen</i> in Döbeln vor allem von männlichen Schülern gewählt.
<b>Pädagogisches Team</b>	Die vier Pädagog/inn/en haben sich durch das dreijährige Weiterbildungsstudium <i>Produktives Lernen in Europa</i> für die Tätigkeit im <i>Produktiven Lernen</i> qualifiziert.
<b>Räumlichkeiten und Ausstattung</b>	Das Bildungsangebot <i>Produktives Lernen</i> wird an der Stammschule angeboten. Auf diese Weise können Werkstätten, Kreativräume und eine Lehrküche der Schule mitgenutzt werden. Dem Projekt stehen zwei Gruppenräume und ein eigener Computerraum zur Verfügung. Letzterer ist mit einer modernen, interaktiven Tafel ausgestattet. Darüber hinaus nutzen die Pädgog/inn/en einen kleinen Raum als Projektbüro.
<b>Besonderheiten</b>	Aufgrund der regionalen Gegebenheiten ist die Außendarstellung des Bildungsangebots für das pädagogische Team zentral. Die Kooperation mit der Kommune (Beförderungsbedingungen) sowie die Kooperation mit umliegenden Schulen stellen einen wichtigen und kontinuierlichen Arbeitsschwerpunkt dar. Eine jahrgangsübergreifende Organisation des Lernens an einem Schultag in der Woche nutzt die Potentiale der Lerngruppen sowie der Pädagog/inn/en und erweitert das Angebotsspektrum in kreativer Weise. Geplant ist, die entwickelten Ansätze jahrgangsübergreifender Lernvorhaben fortzuführen und konzeptionell zu verankern.

<b>Produktives Lernen an der 121. Oberschule „Johann Georg Palitzsch“</b>	
Projektstandort: Höckendorfer Weg 2 01189 Dresden Tel.: 03 51 – 26 74 54 92 E-Mail: produktives.lernen.121ms@gmx.de	


<b>Standort</b>	Der Standort des <i>Produktiven Lernens</i> ist sehr verkehrsgünstig im Süden der Großstadt Dresden gelegen. Den Oberschulen der Stadt ist das Bildungsangebot <i>Produktives Lernen</i> gut bekannt.
<b>Lerngruppen</b>	Pro Schuljahr werden 20 Schüler/innen in das <i>Produktive Lernen</i> aufgenommen. Mit den beiden Lerngruppen wird jahrgangsbezogen gearbeitet. Der Anteil von weiblichen und männlichen Schüler/innen ist ausgewogen. Vorwiegend bewerben sich Hauptschüler/innen für eine Teilnahme am <i>Produktiven Lernen</i> , darüber hinaus nehmen auch Jugendliche aus Schulverweigerungsprojekten und vereinzelt aus Bildungsgängen der Realschule teil.
<b>Pädagogisches Team</b>	Am Standort gibt es fünf Lehrkräfte, die sich alle durch das dreijährige Weiterbildungsstudium zur <i>Pädagogin bzw. zum Pädagogen des Produktiven Lernens</i> qualifiziert haben. Eine Pädagogin hat durch ein zusätzliches Weiterbildungsstudium die Qualifikation <i>Projektberaterin für Produktives Lernen</i> erlangt.
<b>Räumlichkeiten und Ausstattung</b>	Die Räume des <i>Produktiven Lernens</i> befinden sich außerhalb der Stammschule in einem beruflichen Schulzentrum. Hier stehen dem Projekt großzügige Räume zur Verfügung, die sowohl eine gemeinsame Nutzung durch die beiden Lerngruppen als auch eine gruppenspezifische Zuordnung sowie ein Arbeiten in Kleingruppen und individuelle Beratungsgespräche erlauben. Der Raumnutzung und der Raumausstattung liegt ein pädagogisches Konzept zugrunde, das grundlegende Merkmale des <i>Produktiven Lernens</i> widerspiegelt.
<b>Besonderheiten</b>	Die Pädagog/inn/en legen viel Wert auf kooperatives Arbeiten und Lernen mit den Schüler/innen, aber auch mit Eltern, Mentor/inn/en, der Schulleitung und dem Kollegium der Stammschule. Die <i>Orientierungsphase</i> nutzt das Team für jahrgangsübergreifende Aktivitäten und für den Austausch unter den Schüler/innen. Gleichzeitig wird hier auch die Basis für eine intensive und konzeptionell gut entwickelte Zusammenarbeit mit den Eltern gelegt. Geplant sind der Ausbau und die Vertiefung der Kooperation zur Wirtschaft, IHK und HWK in Dresden.

<b><i>Produktives Lernen an der „Oberschule Freital-Potschappel“</i></b>	
Projektstandort: Zur Quäne 11 01705 Freital Tel.: 03 51 – 65 85 02 35 E-Mail: produktives-lernen@lessingschule-freital.de	


<b>Standort</b>	Der Standort befindet sich im Stadtteil Wurgwitz am Rande der Stadt Freital. Der Einzugsbereich schließt Oberschulen in den umliegenden Ortschaften ein. Die Nähe und die gute Verkehrsanbindung an die Großstadt Dresden wirken sich positiv auf die Praxisplatzsuche aus.
<b>Lerngruppen</b>	Es gibt zwei Lerngruppen, in denen – nach Klassenstufen getrennt – gearbeitet wird. Pro Lerngruppe lernen bis zu 18 Schüler/innen.
<b>Pädagogisches Team</b>	Im Projektzeitraum qualifizierten sich vier Lehrkräfte zum <i>Pädagogen des Produktiven Lernens</i> . Aktuell sind für die beiden Lerngruppen drei Pädagogen zuständig. Geplant ist, an einem Tag in der Woche, die pädagogische Arbeit mit den Schüler/inne/n in jahrgangsübergreifenden Gruppen zu organisieren.
<b>Räumlichkeiten und Ausstattung</b>	Der Standort befindet sich an der Grundschule "Am Albertschacht" und nutzt dort einen eigenen Flügel. Für die pädagogische Arbeit stehen zwei Gruppenräume, ein Kreativraum (Werkstatt), ein Beratungsraum und ein Büro für das pädagogische Team zur Verfügung. Ein Gruppenraum ist mit Computerarbeitsplätzen gut ausgestattet.
<b>Besonderheiten</b>	Das Team betrachtet das <i>Lernen in der Praxis</i> als Kern des Bildungsangebots und legt den Fokus auf die Gestaltung einer guten Kooperation mit den örtlichen Praxisbetrieben und Praxismentor/inn/en. Die Pädagogen fühlen sich mit der Region und deren wirtschaftlichen Entwicklung (Fachkräftebedarf) sehr verbunden. Im <i>Produktiven Lernen</i> erkennen sie einen regionalen Entwicklungsfaktor. Die Pädagogen konnten auch mit Schüler/inne/n gute Erfahrungen machen, bei denen bei Eintritt ins <i>Produktive Lernen</i> eine diagnostizierte ADHS bzw. ADS Problematik vorlag.

<b>Produktives Lernen an der Oberschule „Am Stadtrand“</b>	
Projektstandort: Am Stadtrand 2 02977 Hoyerswerda Tel.: 0 35 71 – 60 15 72 E-Mail: pl-hy@gmx.net	


<b>Standort</b>	Der Standort befindet sich in Hoyerswerda und hat einen großen Einzugsbereich. Einige Schüler/innen nehmen zum Teil lange Anfahrtswege zwischen Wohnort, Schule und Praxislernorten in Kauf, um am <i>Produktiven Lernen</i> teilnehmen zu können.
<b>Lerngruppen</b>	In den beiden Lerngruppen lernen jeweils bis zu 20 Schüler/innen. In den beiden letzten Jahren ist die Zahl der Interessenten deutlich angestiegen. In der Regel überwiegt der Anteil männlicher Hauptschüler. Vereinzelt kommen auch Jugendliche aus Schulverweigerungsprojekten sowie Schüler/innen aus Realschulgängen.
<b>Pädagogisches Team</b>	Drei Lehrkräfte haben sich als <i>Pädagogin</i> bzw. als <i>Pädagoge des Produktiven Lernens</i> qualifiziert, ein Lehrer befindet sich zurzeit noch in Qualifizierung.
<b>Räumlichkeiten und Ausstattung</b>	Die Räume des <i>Produktiven Lernens</i> befinden sich auf dem Schulgelände der Stammschule in einem separaten Gebäude. Für die pädagogische Arbeit stehen zwei Gruppenräume mit Computerarbeitsplätzen, einer Küchenzeile und Werkbänken zur Verfügung. Zusätzlich gibt es ein Büro und einen kleinen Beratungsraum. Der breite Flur dient den Schüler/inne/n auch als Aufenthaltsort.
<b>Besonderheiten</b>	Das <i>Produktive Lernen</i> hat sich in der Region als sinnvolle Bildungsmöglichkeit etabliert und wird bei einer größer werdenden Zahl interessierter Jugendlicher nachgefragt. Die hohe Identifikation mit dem Projekt drückt sich bei den Jugendlichen und den Pädagog/inn/en in den vielfältigen Materialien aus, die für eine umfangreiche Öffentlichkeitsarbeit hergestellt wurden (selbstentworfene Plakate, T-Shirts). Zur Stammschule, zur Schulleitung, zur Bildungsagentur und zur Stadt bestehen seit Beginn des Projekts gute und förderliche Kontakte und Kooperationen. Das pädagogische Team betreibt eine intensive Netzwerkarbeit mit außerschulischen Unterstützungssystemen (Jugendhilfe, Sozialarbeit, Familienhilfe).

<b>Produktives Lernen an der „Georg-Schumann-Schule“, Oberschule der Stadt Leipzig</b>	
Projektstandort: Glockenstraße 6 04103 Leipzig Tel.: 03 41 – 26 17 77 47 E-Mail: pl-leipzig@gmx.de	

<b>Standort</b>	Der Standort ist zentral und verkehrsgünstig in der Stadt Leipzig gelegen. Das Projekt <i>Produktives Lernen</i> wird sehr nachgefragt (jährlich zwischen 60 und 90 Interessent/inn/en). Dies führte im Schuljahr 2013/14 zur Einrichtung eines zweiten Standortes an der Helmholtzschule (vgl. Standortportrait).
<b>Lerngruppen</b>	Grundsätzlich ist der Standort auf die Arbeit mit zwei Lerngruppen à 20 Schüler/inne/n ausgelegt. Im Schuljahr 2014/15 gibt es aus Personalgründen nur eine Lerngruppe mit ca. 20 Schüler/inne/n, die von zwei Pädagogen geleitet wird. In der Regel überwiegt der Anteil männlicher Schüler, vorwiegend aus dem Hauptschulbildungsgang.
<b>Pädagogisches Team</b>	Der Standort wurde von vier Lehrkräften aufgebaut, die sich projektbegleitend zur <i>Pädagogin</i> bzw. zum <i>Pädagogen des Produktiven Lernens</i> weiterqualifizierten. Eine Pädagogin aus dem Team nahm im Projektzeitraum mit Erfolg am Weiterbildungsstudium <i>Projektberatung für Produktives Lernen</i> teil. Zum Schuljahr 2014/15 wechseln zwei Pädagoginnen zum <i>Produktiven Lernen</i> an die Helmholtzschule und eine neue Lehrkraft wird die Qualifizierung beginnen.
<b>Räumlichkeiten und Ausstattung</b>	Die Räume des <i>Produktiven Lernens</i> befinden sich in der Stammschule im obersten Stockwerk. Dort verfügt das Projekt über eine halbe Etage und kann neben zwei Gruppenräumen, einem Computerraum sowie einem Multifunktionsraum mit Küchenzeile, Sitzecke und Werkbänken auch einen breiten Flur nutzen. Zusätzlich gibt es ein Büro, in dem das pädagogische Team Besprechungen, <i>Individuelle Bildungsberatungen</i> oder Elterngespräche durchführt.
<b>Besonderheiten</b>	Durch die Einrichtung eines zweiten Standorts in Leipzig hat sich das Bildungsangebot <i>Produktives Lernen</i> erweitert. Die beiden Standortteams gestalten das Aufnahmeverfahren gemeinsam und kooperieren in vielerlei Hinsicht. Aufgrund der intensiven Netzwerkarbeit, die die Pädagog/inn/en mit außerschulischen Unterstützungssystemen aufgebaut haben, können viele Jugendliche, die aufgrund sozialer und psychischer Probleme und Konflikte in der normalen Schule und im Regelunterricht scheitern und als abschlussgefährdet gelten, im <i>Produktiven Lernen</i> erfolgreich lernen.

<b><i>Produktives Lernen an der „Dr.-Chr.-Hufeland-Oberschule“</i></b>	
Projektstandort: Friedrich-Engels-Straße 1 08523 Plauen Tel.: 0 37 41 – 14 79 28 E-Mail: produktives-lernen-plauen@gmx.de	

<b>Standort</b>	Der Standort des <i>Produktiven Lernens</i> in Plauen ist gut erreichbar. Er befindet sich in zentraler Lage in unmittelbarer Nähe zum „oberen Bahnhof“.
<b>Lerngruppen</b>	Es gibt zwei Lerngruppen, die von jeweils zwei Pädagoginnen geleitet werden. Die jahrgangsbezogenen Lerngruppen umfassen zwischen 15 und 20 Schüler/innen, die an jeweils unterschiedlichen Wochentagen in der Schule lernen.
<b>Pädagogisches Team</b>	Am Standort sind vier Pädagoginnen tätig. Drei Pädagoginnen haben sich bereits zu <i>Pädagoginnen des Produktiven Lernens</i> qualifiziert, die Vierte steigt berufsbegleitend ab dem Schuljahr 2014/15 in die Weiterbildung ein. Zwei Pädagoginnen verfügen über ausgewiesene berufspädagogische Erfahrungen.
<b>Räumlichkeiten und Ausstattung</b>	Das Projekt befindet sich in einem ehemaligen Schulgebäude und nutzt dort einen eigenen Seitentrakt über zwei Stockwerke. Die Stammschule befindet sich in einem anderen Stadtteil. Es stehen zwei Lerngruppenräume zur Verfügung, ein Computerkabinett, eine kleine Küche mit Essplätzen, eine kleine Bibliothek und ein kleiner Gruppenraum, der zur <i>Individuellen Bildungsberatung</i> und auch für Elterngespräche genutzt werden. Darüber hinaus teilen sich die Pädagoginnen einen gemeinsamen Arbeitsraum.
<b>Besonderheiten</b>	Die ‚andere‘ Lern- und Bildungsorganisation <i>Produktiven Lernens</i> wird für Besucher/innen durch ein gut durchdachtes Raumkonzept schnell und unmittelbar erfahrbar. Die Partizipation der Jugendlichen am Projekt ist den Pädagoginnen sehr wichtig. So werden die Jugendlichen beispielsweise in die Gestaltung der Räume und Flure stets mit einbezogen. In den Lernbereichen ( <i>Natur und Technik, Mensch und Kultur, Gesellschaft und Wirtschaft</i> ) setzt das pädagogische Team die Projekt- und Stationenarbeit erfolgreich ein.

<b><i>Produktives Lernen an der „Helmholtzschule, Oberschule der Stadt Leipzig“</i></b>	
Projektstandort: Helmholtzstraße 6 04177 Leipzig Tel.: 03 41 – 4 86 77 43 E-Mail: pl-helmholtzschule@gmx.de	

<b>Standort</b>	Der Standort befindet sich im Leipziger Westen und wurde zum Schuljahr 2013/14 neu eingerichtet. Er ist verkehrstechnisch gut erreichbar.
<b>Lerngruppen</b>	Die erste Lerngruppe startete mit 24 Schüler/inne/n. Zum Schuljahr 2014/15 kommt eine zweite Lerngruppe dazu. Grundsätzlich wird der Standort mit zwei Lerngruppen à ca. 20 Schüler/inne/n arbeiten. Bisher sind es überwiegend Hauptschüler/innen, die in das <i>Produktive Lernen</i> aufgenommen wurden.
<b>Pädagogisches Team</b>	Am Standort sind zum Schuljahr 2014/15 drei erfahrene Pädagoginnen aus dem <i>Produktiven Lernen</i> der Georg-Schumann-Schule tätig und eine Lehrkraft, die sich berufsbegleitend zur <i>Pädagogin des Produktiven Lernens</i> qualifiziert. Gemeinsam baut das Team den Standort weiter auf.
<b>Räumlichkeiten und Ausstattung</b>	Die Räume des <i>Produktiven Lernens</i> befinden sich in der Stammschule in der ersten Etage. Dort stehen dem <i>Produktiven Lernen</i> zwei Lerngruppenräume, ein Computerraum sowie zwei kleine Büros zur Verfügung.
<b>Besonderheiten</b>	Der Projektstandort befindet sich im Aufbau. Die enge Kooperation zwischen den beiden Standorten wirkt sich sehr konstruktiv für die Entwicklung des „ <i>Produktiven Lernens</i> in Leipzig“ aus. Durch die personellen Verbindungen gibt es eine gute und tragfähige Zusammenarbeit. Es finden regelmäßig gemeinsame Teamsitzungen statt. Für den Umgang mit einer ähnlich strukturierten Schülerschaft eröffnet sich die Möglichkeit einer standortübergreifende, themenspezifischen Reflexion und die Vertiefung der Netzwerkarbeit mit außerschulischen Partnern und Experten. Es besteht die Möglichkeit, im nahe gelegenen Karl-Heine-Kanal mit schuleigenen Kanus zu fahren (Wahlpflichtangebot).

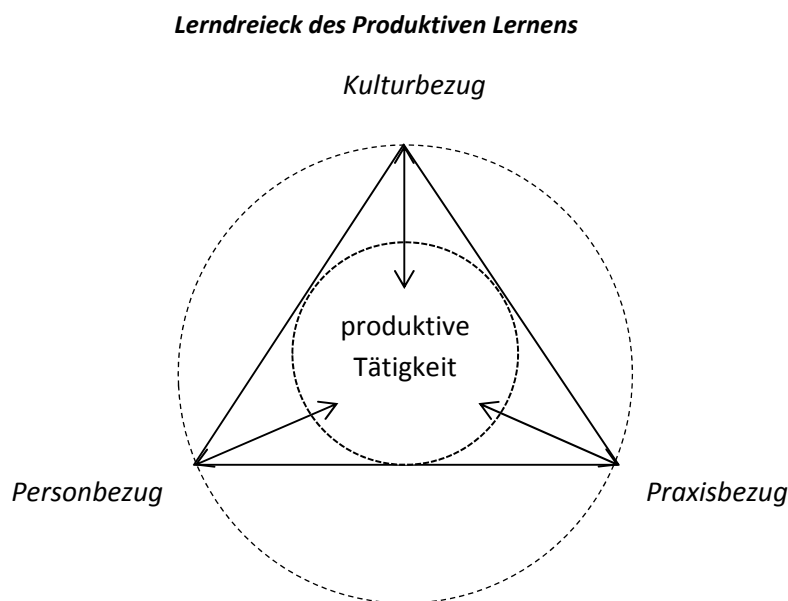
## Kapitel 2

### Bildungskonzeption des *Produktiven Lernens* und deren Realisierung

#### 2.1 Bildungsverständnis und Bildungsziele

Dem *Produktiven Lernen* im Freistaat Sachsen liegt ein ausgewiesenes Bildungskonzept zugrunde, das die *produktive Tätigkeit* zur Basis von Lernen und Bildung macht. Dabei werden Beziehungen zwischen der lernenden Person, ihren Interessen, Bedürfnissen und Fähigkeiten, dem individuellen Tätigsein in unterschiedlichen Praxiskontexten sowie kulturell und gesellschaftlich relevanten Kenntnissen und fachlichen Wissensbezügen hergestellt.

Abbildung 2.1:



Dieses Beziehungsgefüge (vgl. Abbildung 2.1) zwischen Person, Praxis und Kultur ist für die Bildungsform konstitutiv<sup>5</sup> und liegt der landesspezifischen Rahmenkonzeption *Produktives Lernen im Freistaat Sachsen* zugrunde.

*Von der Person zur Bildung:*

*Produktives Lernen* erfordert ein hohes Maß an Partizipation der Schüler/innen an ihrer Bildungsentwicklung. Eigene Interessen wahrzunehmen und Bildungsbedürfnisse (weiter) zu entwickeln, ein selbständiges und zunehmend selbstbestimmtes Handeln in der Tätigkeit und beim Lernen auszubilden sowie persönlich bedeutsame Lernerfahrungen zu reflektieren und auszuwerten – damit werden wesentliche Qualitäten umschrieben, die den *Personbezug des Produktiven Lernens* und die Dimension von Selbstwahrnehmung sowie personaler Kompetenzentwicklung markieren.

*Von der Tätigkeit zur Bildung:*

<sup>5</sup> Vgl. IPLE, Von der Tätigkeit zur Bildung. Ein Beitrag zur Schulreform der Sekundarstufe I, Hohengehren, 2004

Durch Tätigkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern sind die Schüler/innen in komplexe ökonomische und andere gesellschaftliche Zusammenhänge eingebunden. Sie nehmen an gesellschaftlich relevanten Ernstsituationen teil und sind herausgefordert, sich aktiv mit diesen auseinanderzusetzen. Dadurch gewinnen sie zum einen Aufschluss darüber, welches Können und Wissen zur Ausübung der unterschiedlichen Tätigkeiten erforderlich ist, zum anderen werden sie aber auch in die Lage versetzt, die Tätigkeiten selbst mit ihren unterschiedlichen kulturellen und gesellschaftlichen Bezügen einzuordnen. Sie tun dies, indem sie Möglichkeiten und Bedingungen der Praxis und des Tätigseins erkunden, einzelne Tätigkeiten ausführen, sich selbst dabei erproben und individuelle Vorhaben planen, durchführen und auswerten, um daraus Folgerungen für die weitere Tätigkeit abzuleiten. Im *Praxisbezug des Produktiven Lernens* offenbart sich dessen besondere Erfahrungsdimension: Erfahrungen in Tätigkeitssituationen sind für die Wahrnehmung und Entwicklung sozialer und fachlicher Kompetenzen sowie für die Ausbildung von reflexivem Lernen (Lernkompetenz) elementar.

#### *Von der Tätigkeit zur Kultur:*

Im Prozess der tätigen Auseinandersetzung machen die Schüler/innen unterschiedliche Lernerfahrungen. Dabei bilden sich Fertigkeiten, vor allem aber ein Erfahrungs- und Handlungswissen heraus, welches es mit pädagogischer Unterstützung zu erkunden und zu erschließen gilt. Kulturell-gesellschaftliche wie auch fachliche Bezüge, die mit den verschiedenen Tätigkeiten verbunden oder ihnen immanent sind, können auf diese Weise zugänglich werden. In dieser Perspektive bilden die individuellen Tätigkeitserfahrungen der Schüler/innen sowohl Ansatzpunkt als auch den Gegenstandsbezug für persönlich relevante Lernhandlungen. Dies kann auf verschiedene Weise geschehen: Zunächst dadurch, dass die gewonnenen Erfahrungen von den Schüler/innen beschrieben, dokumentiert und präsentiert werden und ein sozialer Austausch mit anderen Personen dazu stattfindet. Darüber hinaus können die, im Zuge der praktischen Auseinandersetzungen auftauchenden Themen und Fragen weiterführende bzw. vertiefende Erkundungen und Recherchen anstoßen. Unabhängig vom jeweiligen Zugang – bei der Dokumentation, Darstellung und Erörterung wie auch bei der weiterführenden Befragung und Recherche – tritt Kultur als Vermittlungszusammenhang in Erscheinung und nimmt als Werkzeug in unterschiedlicher Weise Form und Gestalt an. Die Qualität des *Kulturbezugs* zeigt sich hier also weniger in einer abstrakten lehr-lernstofflichen Wissensdimension (Vermittlung von Kulturgütern). Vielmehr eröffnet das Kulturverständnis, das für die Bildungsziele des *Produktiven Lernens* prägend ist, den Blick für ein soziales Bildungsgeschehen, das sich über die persönliche *Teilhabe* an gesellschaftlicher Praxis vermittelt.

In dieser kulturbezogenen Perspektive von Bildung und Lernen stellt die *berufliche Orientierung* einen wichtigen Teilaspekt von Allgemeinbildung dar. Anders als in üblichen schulischen Kontexten begründet sie keine eigene oder besondere Zielstellung: Das Ausüben einer beruflichen Tätigkeit gehört neben anderen Tätigkeiten zur Lebensge-

staltung. Indem die Schüler/innen des *Produktiven Lernens* an unterschiedlichen Praxislernorten tätig sind, erfahren sie auch, was es bedeutet die jeweiligen Tätigkeiten beruflich auszuüben. Berufsorientierung ist so gesehen nicht nur auf die Zukunft ausgerichtet, sondern kann zum Gegenstand gegenwärtiger Auseinandersetzung am Praxislernort werden und den individuellen Bildungsprozess im Sinne der Ausbildung von persönlicher Entscheidungsfähigkeit begleiten und stärken.

Die Bildungsform *Produktives Lernen* eröffnet einen neuen Zugang zur Allgemeinbildung, bezieht inhaltliche und formale Veränderungen des Schulalltags ein und trägt damit zu einer sich wandelnden Lernkultur bei. Diese Veränderungen spiegeln sich zum einen in den strukturellen und organisatorischen Bedingungen *Produktiven Lernens*, zum anderen in den *Curriculumbereichen* („*Bildungsteilen*“) und der Methodik des *Produktiven Lernens* wider.

Im Folgenden werden wesentliche strukturelle und organisatorische Bedingungen sowie die konzeptionellen Grundlagen der verschiedenen Bildungsteile und die Methodik *Produktiven Lernens* dargestellt und mit Beispielen und Handlungskonzepten aus den Standorten in Beziehung gesetzt. Diese stammen aus den zusammenfassenden Standortevaluationen<sup>6</sup> und spiegeln die Entwicklungen an den Standorten.

## 2.2 Strukturelle und organisatorische Bedingungen

Das Schuljahr im *Produktiven Lernen* gliedert sich in drei Trimester, die sich in der Regel an den Schulferien orientieren

Die curricularen Bereiche werden nach der im Erlass geregelten Stundentafel realisiert. Die Schüler/innen lernen an drei Tagen in der Woche an selbstgewählten Praxisplätzen (vgl. Curriculumbereich *Lernen in der Praxis*) und an zwei Tagen in der Schule. Mit den Praxislernorten – Wirtschaftsbetrieben, sozialen und kulturellen Einrichtungen – wird eine Praxisplatzvereinbarung geschlossen, die Rechte und Pflichten der Beteiligten regelt. Die Schüler/innen werden an ihren Praxislernorten regelmäßig durch die Pädagog/innen besucht und beraten (vgl. *Individuelle Bildungsberatung*).

### *Einschätzungen der Standorte*

In den zusammenfassenden Standortevaluationen schätzen die Pädagog/inn/en die Möglichkeit zu einer flexiblen Realisierung der Stundentafel im *Produktiven Lernen* positiv ein, z. B. die Einrichtung von Zeitblöcken in einigen Bildungsteilen, fächerübergreifendes Arbeiten, Zeitfenster für individuelles Arbeiten und Lernen etc. Darin erkennen sie Chancen für eine individuelle Gestaltung der Bildungsarbeit mit den Schüler/inne/n.

---

<sup>6</sup> Stand Schuljahr 2012/13

Die Rückmeldungen der Pädagog/inn/en zu den Regelungen der Praxisplatzvereinbarung führten zu deren Überarbeitung und Ergänzung. Sie tragen den Bedingungen in Sachsen Rechnung.

Einige Standortteams (vgl. Döbeln und Hoyerswerda) weisen in den zusammenfassenden Evaluationen darauf hin, dass die Regelung zur Einteilung der Trimester zu organisatorischen Problemen führt. Die unterschiedliche Dauer der Trimester wirkt sich – so die Pädagog/inn/en – ungünstig auf die Lernplanung und Lernorganisation der Schüler/innen aus. Dies betrifft insbesondere das dritte Trimester der Klasse 9. Die Pädagog/inn/en sprechen sich für eine Entkoppelung der Trimesterdauer von den Schulferien aus und plädieren für eine gleichmäßige Verteilung des Schuljahres in drei Trimester.

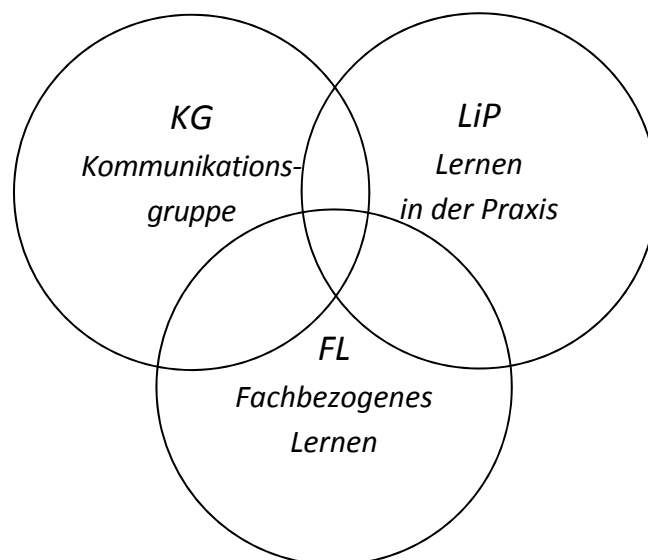
Im Hinblick auf die künftige Verankerung des *Produktiven Lernens* im Schulgesetz erscheint eine erneute Prüfung der Regelung zur Trimestereinteilung sinnvoll.

### 2.3 Curriculumbereiche

Inhaltlich bilden die Curriculumbereiche im *Produktiven Lernen* eine Einheit und stärken in ihrem Zusammenwirken eine von der lernenden Person ausgehende Bildungsentwicklung und eine individuelle Bildungsplanung (*Individuelle Curricula*).

Abbildung 2.2:

Curriculumbereiche des *Produktiven Lernens*



#### **Lernen in der Praxis (LiP)**

Dieser Curriculumbereich greift inhaltlich und formal (Stundenanteil) am stärksten in den Schulalltag ein und verändert das traditionelle Lehr-Lern-Setting der Schule grundlegend. Das individuelle Lernen verlagert sich hier nach außen und bietet den Schüler/inne/n die Möglichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern – größeren und kleineren

Betrieben oder sozialen, kulturellen und politischen Einrichtungen – tätig zu werden. Die Schüler/innen wählen ihre Praxislernorte selbst aus.

Durch die zeitliche Dauer und spezifische Erkundungs- und Erschließungsaufträge unterscheidet sich das *Lernen in der Praxis* von einem Schülerpraktikum, wie es in der Schule üblich ist. Die Schüler/innen im *Produktiven Lernen* suchen sich im Laufe eines Schuljahres drei unterschiedliche Praxislernorte und sind dort jeweils für die Dauer eines Trimesters (ca. drei Monate) an drei Tagen in der Woche herausgefordert, in Situationen mit Ernstcharakter tätig zu werden. Die jeweiligen Tätigkeiten am Praxislernort können je nach Interesse, Erfahrung und individuellem Entwicklungs- bzw. Fähigkeitsniveau von unterschiedlicher Komplexität sein und unterschiedlich differenzierte Fragestellungen beinhalten. Ausschlaggebend ist in jedem Fall, dass die Schüler/innen selbst aktiv werden, selbständig handeln und auf diese Weise den Praxisplatz zu ihrem individuellen Praxislernort machen.

Dies geschieht, indem sie sich dem Praxisort zunächst beobachtend annähern und auf diese Weise das jeweilige Praxisfeld kennen lernen. Ihre ersten Tätigkeiten am Praxislernort sind deshalb durch Erkundungsaktivitäten bestimmt. Das Sammeln und Dokumentieren der Dinge oder Geschehnisse, die am jeweiligen Praxislernort wahrgenommen, erfragt und entdeckt werden können, ist gerade, wenn die Schüler/innen in das *Lernen in der Praxis* einsteigen, elementar. Die Schüler/innen machen sich dadurch nicht nur mit der neuen Umgebung vertraut, das bewusste Wahrnehmen und Erkunden dient auch der eigenen Interessenbildung und Orientierung.

Im weiteren Verlauf treten Erschließungsaktivitäten stärker in den Vordergrund. Die Schüler/innen reflektieren und werten ihre tätigkeitsvermittelten Erfahrungen aus. Ein wesentlicher Bestandteil des *Lernens in der Praxis* ist die Herstellung und Auseinandersetzung mit einer eigenen praxisbezogenen Aufgabe – einer *Selbständigen Produktiven Aufgabe (SPA)*. Während eines Trimesters entwickeln die Schüler/innen eine erste Idee und einen Plan für die Realisierung. In diesem Prozess – bei der Ideenfindung, Planung und Realisierung – werden sie individuell von einem Pädagogen / einer Pädagogin begleitet. Dabei können auch Mentor/inn/en aus der Praxis hinzugezogen werden. Am Ende des Trimesters werden die Ergebnisse in der *Kommunikationsgruppe* präsentiert und die im Arbeitsprozess gewonnenen Erfahrungen reflektiert und ausgewertet.

Während die Schüler/innen an den unterschiedlichen Praxislernorten tätig sind, gibt es ausgewiesene Zeiten, in denen sie sich mit ihren Pädagog/inn/en beraten können. Auch hier stehen die Mentor/inn/en beratend zur Seite. Die *Individuelle Bildungsberatung* begleitet das *Lernen in der Praxis*, ist jedoch kein im engeren Sinne curriculares Bildungselement, sondern bestimmt zu einem wesentlichen Teil die Methodik des *Produktiven Lernens* mit (siehe unten).

**Realisierung an den Standorten**

In ihren abschließenden Standortevaluationen betonen alle pädagogischen Teams den besonderen Stellenwert und Bedeutung dieses Bildungselements für die Lernmotivation und Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen.

- An allen Standorten werden die Jugendlichen in der *Orientierungsphase* auf die Praxisplatzsuche vorbereitet und darin bestärkt, einen Praxislernort zu wählen, der ihren Interessen, Fähigkeiten und Neigungen entspricht (vgl. auch Beispiele zur Realisierung der *Orientierungsphase*).
- An den meisten Standorten haben die Schüler/innen in der *Orientierungsphase* die Gelegenheit zu einem „*Schnupperpraktikum*“. In dieser Zeit können sie sich mit dem veränderten Wochenrhythmus (zwei Tage Schule, drei Tage Praxislernort) vertraut machen und ersten Beobachtungs- und Erkundungsaufträgen nachgehen. Der Standort Leipzig beispielsweise betont die Bedeutung des Schnupperpraktikums, um die eigene „Praxistauglichkeit“ zu prüfen und im Anschluss daran gemeinsam auszuwerten.
- Während für einen Teil der Schüler/innen die eigenständige Praxisplatzwahl und -suche auch in den folgenden Trimestern noch eine große Herausforderung darstellt, bringen andere bereits konkretere Vorstellungen mit und zeigen großes Engagement bei deren Realisierung. Im zweiten Projektjahr richtet sich die Praxisplatzwahl bei den meisten Schüler/innen auf ein angestrebtes Berufsfeld bzw. wird mit einer konkreten Ausbildungsplatzsuche verbunden.
- Die *Individuelle Bildungsberatung* wird von den Pädagog/inn/en aller Standorte als wichtig und wirksam für ein erfolgreiches *Lernen in der Praxis* erachtet. Um eine kontinuierliche Begleitung und individuelle Beratung zu gewährleisten, werden an den Standorten verschiedene Organisationsformen der *Individuellen Bildungsberatung* realisiert (vgl. auch Realisierung *Individuelle Bildungsberatung*). In der Regel nehmen Mentor/inn/en an einzelnen Bildungsberatungen teil. Diese Kooperation schätzten die Pädagog/inn/en mit Blick auf die individuelle Bildungsentwicklung der Schüler/innen als besonders wertvoll ein. In allen Standortevaluationen wird auf die gute Zusammenarbeit verwiesen bzw. eingehend darauf Bezug genommen (siehe unten).
- An den Standorten werden „Trimesterhefter“ oder „Praxisordner“ oder „Dokumappen“ eingesetzt, die den verschiedenen Erkundungs- und Erschließungsaktivitäten der Schüler/innen eine Struktur geben. In der Regel beinhalten diese Mappen verschiedene Aufträge zur Erkundung und Erschließung des Praxislernorts, Arbeitszeitnachweise, Tagesdokumentationen zum *Lernen in der Praxis*, praxisbezogene Aufgabenstellungen aus den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch sowie die Dokumentation der Vorbereitung und Durchführung einer *Selbständigen Produktiven Aufgabe (SPA)*.
- Dieser letztgenannte Aufgabentyp ist für das *Produktive Lernen* elementar, da er in besonderer Weise Bezüge zu Tätigkeiten am Praxislernort und den damit ver-

mittelten individuellen Lernerfahrungen herzustellen vermag. Gleichzeitig eröffnet die SPA auch Chancen für einzelne Schüler/innen oder auch Teams, ein eigenes praxisbezogenes Vorhaben zu entwickeln und sich intensiver damit auseinanderzusetzen, indem z. B. erweiterte fachliche Wissensbezüge hergestellt und vertieft werden. In den Standortevaluationen finden sich immer wieder Hinweise auf die Bedeutung der SPA – von den Pädagog/inn/en in Dresden wird sie z. B. als „Herzstück *Produktiven Lernens*“ bezeichnet. Bezogen auf Erfahrungen der Schüler/innen bei der Herstellung einer SPA gibt es in den Standortevaluationen noch kein klares Bild, auch fehlen Hinweise zur Prozessbegleitung und Beratung dieses komplexen Aufgabentyps. Perspektivisch gesehen bieten ein eingehender Erfahrungsaustausch zum Umgang der Schüler/innen mit der SPA sowie eine Verständigung zu den Herausforderungen dieses Aufgabentyps und dessen prozessorientierte Begleitung und Beratung, Entwicklungspotentiale. Dies vor allem auch mit Blick auf die Stärkung von Eigenständigkeit, Selbstbestimmung und Selbstorganisation im Prozess der Arbeit an diesen komplexen individualisierten Lernvorhaben.

#### *Die Praxisplatzwahl der Jugendlichen im Produktiven Lernen*

Durch die Möglichkeit, an verschiedenen Praxisplätzen und über einen längeren Zeitraum (drei Monate) tätig zu sein, intensivieren sich die Erfahrungen, die für den Berufsorientierungs- und Berufswahlprozess von großer Bedeutung sind. Gleichzeitig haben auch Betriebe und Einrichtungen Gelegenheit, eine/n potentielle/n Auszubildende/n im Betriebsalltag näher kennenzulernen. Ein gut ausgebautes Kooperationsnetz mit der Wirtschaft und sozialen und kulturellen Einrichtungen ist daher für die Begleitung des *Lernens in der Praxis* bedeutsam.

In den Schuljahren 2011/12 und 2012/13 wurde deshalb begonnen, das Orientierungs- und Suchverhalten der Jugendlichen im *Produktiven Lernen* einerseits und andererseits das Spektrum der Praxisplätze im Umfeld des jeweiligen Standortes systematischer zu erfassen. Hierfür dokumentierten die Pädagog/inn/en an sieben Standorten die Praxisplatzwahl der Schüler/innen und ordneten sie verschiedenen Wirtschaftsbereichen zu. Der Zuordnung zu Wirtschaftszweigen wurde die Klassifizierungstabelle des statistischen Bundesamtes zugrunde gelegt (vgl. Anhang 1).

Die Pädagog/inn/en erhoben die von den Jugendlichen im Trimester aufgesuchten Praxislernorte und klassifizierten sie bezogen auf die Kategorien des statistischen Bundesamtes. Auf diese Weise entstand im Laufe von zwei Schuljahren (sechs Trimester) ein umfangreicher Datenpool, dessen Auswertung Tendenzen zu den Wirtschaftszweigen erkennen lässt, die von den Jugendlichen häufig bzw. weniger häufig gewählt wurden.

Tabelle 2.1:

## Übersicht der am häufigsten vertretenen Wirtschaftszweige in den beiden erhobenen Schuljahren

Abschnitt	Wirtschaftszweig	Gewählt in %
G	Handel; Instandhaltung und Reparatur von Kraftfahrzeugen	45,1
I	Gastgewerbe	9,0
F	Baugewerbe	8,4
Q	Gesundheits- und Sozialwesen	8,1
S	Erbringung von sonstigen Dienstleistungen	7,7
P	Erziehung und Unterricht	7,4
A	Land- und Forstwirtschaft, Fischerei	4,0
C	Verarbeitendes Gewerbe	3,5

Erkennbar wird, dass der am häufigsten gewählte Wirtschaftszweig G die Bereiche Handel (allgemein) und Reparatur und Instandhaltung von Kraftfahrzeugen umfasst. Gleichzeitig handelt es sich dabei aber auch um einen sehr weitgefassten Oberbegriff. Die berufsfeldbezogenen Zuordnungen, die die Pädagog/inn/en an dieser Stelle vorgenommen haben, machen deutlich, dass diese Kategorie differenziert werden kann in Handel bezogen auf Nahrungs- und Genussmittel über Heimwerker- und Einrichtungsbedarf bis hin zu sonstigen Gütern wie Blumen und Pflanzen sowie zoologischer Bedarf.

Vor diesem Hintergrund wurde eine Differenzierung der Kategorie G in „Handel allgemein“ und „Handel, Instandhaltung und Reparatur von Kraftfahrzeugen, Kfz“ vorgenommen und exemplarisch an zwei Standorten ausgewertet. Mit dieser genaueren Betrachtungsweise zeichnet sich als Tendenz ab, dass sich ca. ein Drittel bis die Hälfte der Nennungen zu Kategorie G auf den Bereich Instandhaltung und Reparatur von KFZ bezieht und zwischen zwei Drittel und der Hälfte der Nennungen auf verschiedene Unterkategorien im Handel fallen. Beide Bereiche des Wirtschaftszweigs G bleiben dennoch die am stärksten gewählten Wirtschaftsbereiche der *PL*- Schüler/innen.

Nachdem die Jugendlichen sich über die verschiedenen Trimester hinweg an den gewählten Praxislernorten erproben konnten und sich in unterschiedlichen Berufsfeldern bewegt haben, werden die letzten Trimester vor allem mit Blick auf eine tragfähige Anschlussperspektive bedeutsam. Die Jugendlichen wählten vermehrt Praxislernorte, an denen ihr Wunschberuf auch ausgebildet wird bzw. bei denen sie sich Chancen ausrechneten, einen Ausbildungsplatz zu erhalten.

*Zusammenarbeit mit den Mentor/inn/en*

Insgesamt konnten die Pädagog/inn/en im Projektverlauf eine zunehmende Aufgeschlossenheit der Betriebe gegenüber dem *Produktiven Lernen* beobachten. Erreicht wurde dies u. a. durch folgende Aktivitäten:

- An allen Standorten bemühten sich die Pädagog/inn/en um einen konstruktiven und kontinuierlichen Austausch mit den Mentor/inn/en und stellten sich jeweils

flexibel auf die jeweiligen Begebenheiten an den Praxislernorten ein. Zusätzlich wurde auch ein regelmäßiger Telefonkontakt gepflegt.

- An einigen Standorten wurden standortspezifische Informationsschreiben zu Inhalten und Zielen des *Produktiven Lernens* entworfen, die derjenige Betrieb erhielt, an dem der/die Jugendliche in den kommenden Monaten tätig werden sollte. In Hoyerswerda ist es inzwischen zur Regel geworden, dass die Jugendlichen in der Erstberatung am Praxislernort das *Produktive Lernen* dem künftigen Mentor bzw. der Mentorin vorstellen und dazu von diesem bzw. dieser eine Rückmeldung bzw. Einschätzung erhalten.

#### Ausblick

- Die Suche nach gewünschten und geeigneten Praxisplätzen und die Nachfrage durch die Jugendlichen bei den zuständigen Personen in den Betrieben soll z. B. in Freital zukünftig in einer Weise vorbereitet und durchgeführt werden, dass dieser Vorgang der Suche und Bewerbung für einen Ausbildungsplatz ähnelt und so die *PL*- Schüler/innen im Laufe der sechs Trimester ihre Bewerbungskompetenzen gut entwickeln können.
- Die Einbeziehung der Mentor/inn/en in die Vorbereitung der *SPA* und vor allem bei deren Präsentation wird von einigen Standorten (z. B. Hoyerswerda und Leipzig) als künftiger Entwicklungsschwerpunkt hervorgehoben.

#### *Qualitätsmerkmale für Praxislernorte*

Ausgehend von den positiven Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit den Mentor/inn/en und den bisher gewonnenen Erfahrungen mit dem *Lernen in der Praxis* haben die pädagogischen Teams an den Standorten Qualitätsmerkmale für die Praxislernorte entwickelt. Unter der Fragestellung „Wie sollte ein Praxislernort beschaffen sein, damit *Produktives Lernen* von den Schüler/inne/n erfolgreich realisiert werden kann?“ wurden in den Standortevaluationen folgende Merkmale aufgeführt:

- Jugendliche profitieren von ihrer Tätigkeit am Praxislernort in besonderem Maße, wenn sie durch qualifizierte Praxismentor/inn/en begleitet werden, die bereit sind, sich auf ihre Fragen und Anliegen einzulassen und sie in ihrem Lernprozess zu unterstützen. Ein aussagekräftiges Qualitätsmerkmal sehen die Pädagog/inn/en in der Ausbildungsbefähigung des Betriebs. Erfahrungen mit der Berufsausbildung lassen sich gut auf die Begleitung von *PL*- Schüler/inne/n übertragen, weil auch hier die Verbindung von betrieblichen Zusammenhängen mit schulischem Lernen eine zentrale Rolle spielt.
- In Betrieben bzw. sozialen oder kulturellen Einrichtungen, die Erfahrungen mit Berufsausbildung haben, erhalten die Jugendlichen i.d.R. regelmäßige und offene Rückmeldungen zu ihrer Kompetenzentwicklung und zu Sekundärtugenden. Dies wird von den *PL*-Pädagog/inn/en als wichtiges Qualitätsmerkmal angesehen, da

diese Einschätzungen bei vielen Jugendlichen ein größeres Gewicht haben als die der Eltern und Pädagog/inn/en.

### *Entwicklungsperspektiven*

Die Betriebe, die sozialen und kulturellen Einrichtungen spielen als jeweils weitere und vor allem reale Lernorte eine zentrale Rolle im *Produktiven Lernen*; von ihrer Erschließung für die Kooperation in diesem Bildungsgang profitieren die Jugendlichen in hohem Maße. Aber auch die Betriebe und Einrichtungen können einen großen Nutzen aus ihrer Beteiligung am *Produktiven Lernen* ziehen, sofern sie auf der Suche nach Auszubildenden sind. Damit sie die Vorteile einer Kooperation mit den Schulen, die *Produktives Lernen* anbieten schneller und konkreter erkennen können, sind weitere Anstrengungen erforderlich.

Die Hinweise der externen Evaluator/inn/en der Universität Rostock zur Zusammenarbeit mit Mentor/inn/en und deren Informiertheit über das *Produktive Lernen* führten zu einer Weiterentwicklung der Informationsmaterialien durch das *IPLE* und der Standorte und zum Austausch dazu zwischen den pädagogischen Teams im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung (vgl. dazu auch Ausführungen unter Öffentlichkeitsarbeit).

In den Bilanzgesprächen, die regelmäßig an allen Standorten *Produktiven Lernens* in Sachsen stattfanden, wurden im Schuljahr 2013/14 intensive Gespräche mit Vertreter/inne/n der Industrie- und Handelskammern und der Handwerkskammern geführt. An vielen Standorten konnten daraufhin intensivere Kooperationen mit der jeweils zuständigen IHK und HWK begründet werden. Einige daraus resultierende Aktivitäten ermöglichen in den kommenden Schuljahren eine intensivere Information der PL-Schüler/innen durch die IHK und/oder HWK über konkrete Ausbildungsmöglichkeiten – vor allem in Berufsfeldern, in denen ein großer Bedarf besteht und/oder auch in solchen, die weniger bekannt sind. Vereinzelt wurden auch gezielte Betriebsbesichtigungen in Aussicht gestellt.

### ***Kommunikationsgruppe***

Der Bildungsteil *Kommunikationsgruppe* richtet den Fokus auf den Austausch sowie die Verständigung und Reflexion unter den Schüler/inne/n und Pädagog/inn/en. An den beiden Tagen in der Woche, an denen die Schüler/innen in der Schule lernen, nimmt die *Kommunikationsgruppe* zeitlich eine zentrale Stellung ein und bietet allen Projektbeteiligten – Schüler/inne/n wie Pädagog/inn/en – den Ort und den Rahmen, zu unterschiedlichen Themen von- und miteinander zu lernen.

Hinsichtlich der Themen ist die *Kommunikationsgruppe* nicht festgelegt, wenngleich sich verschiedene thematisch ausgerichtete Interaktionsformen für die Praxis als prägend erweisen. So stellen der Austausch und die Diskussion von Praxiserfahrungen zur Vor- und Nachbereitung des *Lernens in der Praxis*, die Präsentation von Lernerfahrungen und -ergebnissen sowie eine darauf bezogene Rückmeldepraxis elementare

Merkmale der *Kommunikationsgruppe* dar. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit für ein themendifferenzierendes Arbeiten in Kleingruppen (Teams) oder für den gegenseitigen Austausch und die Reflexion innerhalb einer Lernpartnerschaft.

Insbesondere die letztgenannten Interaktionsformen eröffnen den Schüler/inne/n die Möglichkeit, methodisch angeleitet, eigene Tätigkeits- und Praxiserfahrungen eingehender zu befragen und darin enthaltene fachliche Bezüge aufzudecken. Diese Verständigung vertieft die Wahrnehmung und regt damit auch die individuelle Auseinandersetzung mit den Erfahrungen im Sinne einer Selbstverständigung.

Die *Kommunikationsgruppe* eröffnet damit – neben der *Individuellen Bildungsberatung* – die Möglichkeit, den Sinn- und Bedeutungsgehalt, den bestimmte Themen für den Schüler bzw. die Schülerin persönlich aufweisen können, für sich selbst zu erschließen. Gleichzeitig spannt die *Kommunikationsgruppe* an dieser Stelle eine Brücke zwischen *Lernen in der Praxis* und fachbezogenem Lernen.

### *Realisierung an den Standorten*

Die Lerngruppen sind an allen Standorten sehr heterogen. Diese Vielfalt an biografischen Hintergründen und Vorgeschichten sowie persönlichen Interessen, Neigungen und Kompetenzen und damit individuellen Lernausgangsbedingungen und Lernzugängen wird an allen Standorten durch die Gestaltung der *Kommunikationsgruppe* aufgegriffen und zum Ausgangspunkt für das Lernen und Arbeiten in und mit der Gruppe gemacht.

- Bereits in der *Orientierungsphase* unterstützen die pädagogischen Teams in unterschiedlicher und oft sehr kreativer Weise Gruppenbildungsprozesse (vgl. auch Realisierung Aufnahme und *Orientierungsphase*)
- Diese gruppenbildende Arbeit setzt sich fort. Immer wieder finden sich in den Standortevaluationen Hinweise auf die Bedeutung, die die Pädagog/inn/en Regeln und Ritualen für die Gruppenbildung bzw. -entwicklung und die Ausbildung sozialer Kompetenzen zuweisen. Über sich selbst und die eigenen Erfahrungen sprechen und einander zuhören, sind dabei häufig genannte Aspekte (vgl. z. B. Döbeln und Leipzig).
- Eigene Stärken und Kompetenzen wahrzunehmen und sich selbst einzuschätzen steht an einigen Standorten im Zentrum der *Kommunikationsgruppe*. Das pädagogische Team in Dresden beispielsweise zeigt in anschaulicher Weise, dass und wie ein ressourcenorientiertes Arbeiten zur Stärkung einer produktiven und konstruktiven Zusammenarbeit in der Gruppe beiträgt. Frühzeitig wird darauf geachtet, dass die Jugendlichen sich mit dieser, für viele neuen, Gruppenpraxis vertraut machen, um dadurch alte Muster, die oft von Negativ-Urteilen und Schuldzuweisungen geprägt sind, aufzubrechen. Durch die Möglichkeit einer positiven Selbstwahrnehmung und eines wertschätzenden Umgangs untereinander, aber auch durch klare Regeln, Abstimmungen und Rituale lässt sich – so z. B. die Erfahrungen am Standort Dresden – eine neue „Kultur des Miteinanders“ ausbilden. Diese

wird von den Beteiligten als wertvoll erkannt und fördert das Arbeiten mit der Lerngruppe und das individuelle Lernen im Gruppenzusammenhang in wirksamer Weise.

- Häufig wird die *Kommunikationsgruppe* an den Standorten auch genutzt, um Handlungs- bzw. Verhaltensweisen oder Umgangs- und Kommunikationsformen gemeinsam in der Gruppe zu erörtern oder zu trainieren: Sich an einem Praxislernort vorstellen, Gespräche führen, schwierige Situationen oder Konflikte konstruktiv angehen, dies sind Beispiele für simulierte Gruppen-Lern-Situationen, bei denen die Schüler/innen üben, souveräner mit Problemen und Konflikten umzugehen bzw. gelingende und wertschätzende Kommunikationsformen zu erproben (z. B. Dresden, Hoyerswerda).
- Alle Standorte nutzen die *Kommunikationsgruppe*, um individuelle Erfahrungen und Erlebnisse an den Praxistagen aufzuarbeiten. In der Regel beginnt die *Kommunikationsgruppe* mit einer Austauschrunde, in der die Jugendlichen ihre jeweiligen Erfahrungen am Praxislernort einbringen, erörtern und auswerten können. Es gibt auch Standorte, die versuchen, die Schüler/innen zur Erfahrungsgewinnung anzuregen: Um die Schüler/innen zum Beispiel für sprachbezogene Aktivitäten am Praxislernort zu sensibilisieren, setzen die Pädagog/inn/en in Chemnitz die Mindmap-Methode ein. Die Schüler/innen vergegenwärtigen sich zunächst wann, wo, wie am Praxislernort gehört, gesprochen, geschrieben wird bzw. Schrift vorkommt oder Lesefertigkeiten gebraucht werden. Anschließend bringen die Schüler/innen konkrete Beispiele von ihren jeweiligen Praxislernorten mit. An einigen Standorten werden Themen, die sich im Zusammenhang mit den Erfahrungsberichten aus der Praxis ergeben, gesammelt und zum Ausgangspunkt für die Themenarbeit im fachbezogenen Lernen gemacht (vgl. *Fachbezogenes Lernen*). Die Pädagog/inn/en am Standort Freital haben zum Beispiel das spontan in der *Kommunikationsgruppe* aufgekommene Thema „Pyramiden“ aufgegriffen, um es anschließend im Kontext des fachbezogenen Lernens und der *Lernwerkstatt* thematisch aufzuschlüsseln und eingehender zu bearbeiten.
- In der Regel wird die *Kommunikationsgruppe* auch als Plenum für Präsentationen unterschiedlicher Art genutzt. Neben der Vorstellung von Arbeitsgruppenergebnissen oder zum individuellen Arbeitsstand, findet vor allem die Präsentation der SPA an allen Standorten im Rahmen der *Kommunikationsgruppe* ihren Platz.

Die zusammenfassenden Standortevaluationen machen deutlich, dass sich die *Kommunikationsgruppe* an allen Standorten als vielgestaltiges Bildungselement etabliert hat. Dies trägt mit dazu bei, dass sich die Schüler/innen des *Produktiven Lernens* mit dem Bildungsansatz identifizieren und in öffentlichen Veranstaltungen immer wieder selbstbewusst und überzeugend als „Botschafter“ dieser Bildungsmöglichkeit auftreten.

Perspektivisch gesehen ist ein Austausch zu den verschiedenen Handlungsansätzen und methodischen Gestaltungsmöglichkeiten, die es im Umfeld der *Kommunikationsgruppe* an den einzelnen Standorten bereits gibt, sinnvoll. Eine vertiefende Reflexion

der Erfahrungen mit diesem Bildungselement kann dazu beitragen, dass es noch stärker, im Sinne der Partizipation der Jugendlichen an der Gestaltung und Entwicklung des Bildungsangebots genutzt und weiterentwickelt wird. Exemplarisch für diese Perspektive kann an dieser Stelle die Durchführung einer „Zukunftswerkstatt“ in beiden Lerngruppen am Standort Chemnitz genannt werden. Hier hatten die Schüler/innen die Gelegenheit – unterstützt durch ein methodisches Format – Kritik, Gestaltungsanliegen und -wünsche einzubringen, sich dazu auszutauschen und erste Konkretisierungen mit Blick auf Umsetzungsmöglichkeiten vorzunehmen.

### ***Fachbezogenes Lernen***

Der Curriculumbereich *Fachbezogenes Lernen* nimmt auf die gesellschaftlichen Traditionen und die in Schulfächern systematisierten Wissensbestände Bezug. Er orientiert sich – stärker als das in hohem Maße individualisierte *Lernen in der Praxis* – an den curricularen Vorgaben der Schulgesetze und Lehrpläne und sichert dadurch die Akzeptanz und Gleichwertigkeit der Schulabschlüsse. Dies bedeutet jedoch nicht, dass fachlich orientierter Unterricht das individualisierte und praxisbezogene Lernen lediglich ergänzt. Im Gegenteil: auch das fachbezogene Lernen setzt – in Übereinstimmung mit den grundlegenden Bildungszielen des *Produktiven Lernens*– zu allererst an persönlich bedeutsamen Tätigkeitserfahrungen und damit an individuellen Bildungsinteressen und -bedürfnissen der Schüler/innen an. Dadurch soll erreicht werden, dass gesellschaftlich, kulturell und fachlich tradierte Kenntnisse und Praktiken für die Schüler/innen nicht als abstraktes Wissen erscheinen, sondern in ihrem „praktischen Nutzen“ erkannt und im Kontext eigener Fragen und Handlungsprobleme angeeignet werden. Die Schüler/innen sollen also auch im Kontext fachbezogenen Lernens erfahren, dass Kultur in Form von Kenntnissen und Praktiken für sie persönlich handlungs- und erkenntnisrelevante Werkzeuge bietet. Dies kann den konkreten Kontext der jeweiligen Tätigkeit und das jeweilige „fachkompetente“ eigene Handeln betreffen oder auch darüber weit hinausgehen, wenn Erfahrungen weitergehende Fragen und Erkenntnisinteressen auslösen.

Vor diesem Hintergrund lassen sich wesentliche Gegenstandsbezüge fachbezogenen Lernens auf unterschiedliche Weise herstellen: So ist zum einen davon auszugehen, dass Tätigkeiten, die die Schüler/innen an ihren jeweiligen Praxislernorten ausüben, Fachbezüge in unterschiedlicher Weise aufweisen. Derartige – für die Jugendlichen zunächst oftmals wenig ersichtliche – fachliche Bezüge gilt es gemeinsam mit den Jugendlichen aufzuspüren und zu entfalten. Dies gelingt, wenn beispielsweise unmittelbar in der praktischen Tätigkeit oder in der Auseinandersetzung mit dieser die gesammelten Erfahrungen zunächst in der Bildungsberatung aufgegriffen und dann im Prozess gemeinsamer Verständigung mit anderen Schüler/inne/n reflektiert werden. In dieser Perspektive dient das fachbezogene Lernen einem weiterführenden oder auch tiefergehenden Erschließen eines tätigkeitsvermittelten und praxisbegründeten Erfahrungslernens. Neben dem individuellen Erfahrungsaufschluss eröffnet dieser Prozess

auch die Möglichkeit, fachliche Bezüge im Dialog und angeregt durch unterschiedliche in der Lerngruppe repräsentierte Erfahrungen aufzudecken und zu entfalten.

Ein weiterer Zugang zum fachbezogenen Lernen kann darin bestehen, dass die praktische Auseinandersetzung begleitend Fragen und Aufgaben eingesetzt werden, welche die Aufmerksamkeit leiten und so Bezüge für die Jugendlichen leichter sichtbar machen. So können beispielsweise unterschiedliche Erkundungsaktivitäten oder auch -aufträge Fachbezüge anregen – insbesondere mathematischer und schriftsprachlich-kommunikativer Art – und damit vielfältige Ansatzpunkte für fachbezogenes Lernen bieten. Als Erkundungsaktivitäten sind z. B. solche hilfreich, bei denen die Schüler/innen Beobachtungsskizzen oder -modelle anfertigen, Fotodokumentationen, tabellarische Aufzeichnungen oder Kalkulationen erstellen, aber auch zu verschiedenen Fragestellungen und Themen Recherchen, Befragungen oder Interviews durchführen.

Darüber hinaus kommen bei der Darstellung der individuellen Lernerfahrungen und -ergebnisse durch die vorgestellten Inhalte, vor allem jedoch durch die Präsentationsform und Gestaltung selbst medial vermittelte Fachbezüge zum Tragen.

Auch wenn der konzeptionell bevorzugte Weg von der selbst gewählten praktischen Tätigkeit zu den jeweiligen fachlichen Bezügen führt, sind auch im *Produktiven Lernen* andere Wege und Settings möglich und unter Umständen pädagogisch geboten, um vielfältige Lernanlässe zu schaffen. So kann es beispielsweise sein, dass sich Schüler/innen im Rahmen von Werkstätten, Projekten oder Arbeitsgemeinschaften (z. B. Schreibwerkstätten, Sprachlerntagen, Kunst- und anderen Themenprojekten oder Informatik-AGs) mit unterschiedlichen fachlichen Themen auseinandersetzen und ausgehend von dieser Beschäftigung für bestimmte Tätigkeiten in der Praxis sensibilisiert werden und darüber vermittelt neue Praxislernorte für sich entdecken.

### *Realisierung an den Standorten*

Die Pädagog/inn/en messen dem fachbezogenen Lernen einen hohen Stellenwert zu und betrachten das Fachwissen in gewissem Maße auch als Voraussetzung und Werkzeug für das Agieren der Jugendlichen in gesellschaftlichen Ernstsituationen.

In den zusammenfassenden Standortevaluationen wird deutlich, dass alle Standorte bestrebt sind, auch im fachbezogenen Lernen der Schüler/innen vielfältige Praxisbezüge herzustellen.

- Im Zusammenhang mit der *Kommunikationsgruppe* wurde bereits darauf hingewiesen, dass die individuellen Praxiserfahrungen der Schüler/innen regelmäßig zum Gegenstand der Austauschrunden gemacht werden und immer wieder Anknüpfungspunkte für thematische Vertiefungen bieten (vgl. *Kommunikationsgruppe*).
- Einen Schlüssel zur Verbindung von Praxiserfahrungen mit fachbezogenem Lernen sehen die Pädagog/inn/en darin, die wahrgenommene Trennung des in der Praxis erworbenen und in der Schule erarbeiteten Fachwissens im Bewusstsein der Ju-

gendlichen zu durchbrechen. Die Pädagog/inn/en in Dresden, Hoyerswerda, Chemnitz und Freital nutzen verstärkt die *Individuelle Bildungsberatung* und die *Kommunikationsgruppe*, um den Jugendlichen das in der Praxis erlernte fachpraktische Wissen bewusst zu machen.

- An einigen Standorten wie z. B. Hoyerswerda, Chemnitz und Döbeln kommt fachbezogenen Erschließungsaufgaben eine tragende Rolle zu. Ein übergeordnetes Ziel sehen alle Pädagog/inn/en darin, den Jugendlichen die Bedeutung von Fachwissen am Praxislernort bewusst zu machen und sie anzuregen, sich mit fachlichen Themen zu beschäftigen.
- Überwiegend hat sich die Praxis etabliert, dass die Pädagog/inn/en für jede/n Schüler/in individuelle, auf den jeweiligen Praxislernort zugeschnittene fachbezogene Aufgaben in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Englisch, so genannte „Praxisaufgaben“, entwickeln. Nur selten gelingt es, so die Feststellung der Pädagog/inn/en, dass die Schüler/innen selbst oder in Zusammenarbeit mit dem/der Praxismentor/in zu individuell bedeutsamen Fragestellungen kommen, die sie mit Unterstützung der Pädagog/inn/en zu fachbezogenen Aufgaben und Lernprozessen ausarbeiten. In Freital werden die vorgegebenen Praxisaufgaben so offen formuliert, dass die Schüler/innen sie abwandeln und an eigene Fähigkeiten anpassen können.

In den zusammenfassenden Standortevaluationen wird auch deutlich, dass sich das fachbezogene Lernen an den Schultagen vorwiegend an den allgemeinen Bildungsstandards der KMK, den Lehrplänen im Freistaat Sachsen und den Anforderungen der besonderen Leistungsfeststellung orientiert.

- Im Bildungsteil *Deutsch im Produktiven Lernen* steht die kompetenzorientierte Arbeit an grundlegenden Sprachfertigkeiten wie Beschreiben, Informieren, Präsentieren, Diskutieren und Argumentieren im Vordergrund. Informationsgewinnung und Informationsverarbeitung wird durch Textarbeit unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades erlernt. Neben Arbeit mit Sachtexten mit Praxisbezug legen beispielsweise die Pädagog/inn/en in Dresden großen Wert auf das Heranführen an das regelmäßige Lesen von Jugendbüchern, die themenbezogene Arbeit mit Filmen und anderen Medien sowie auf das szenische Umsetzen von Kurzgeschichten und somit auf die kulturelle und ästhetische Bildung der Jugendlichen. In unterschiedlichem Maß werden an allen Standorten auch das Schreiben von Hand geübt, die Wortschatzerweiterung und die Entwicklung orthografischer, grammatischer und stilistischer Kompetenzen gefördert.
- Im Bildungsteil *Mathematik im Produktiven Lernen* ist es – so die zusammenfassenden Standortevaluationen – von besonderer Bedeutung, den Jugendlichen die Notwendigkeit mathematischen Grundwissens erfahrbar zu machen. Dies geschieht vor allem durch Bezüge zu den Tätigkeiten an den Praxislernorten. An allen Standorten ist die Arbeit mit der Gruppe von Wiederholung und Festigung mathematischen Grundlagenwissens wie z. B. Grundrechenarten, Prozentrechnung, Flächen- und Volumenberechnung, Gleichungen etc. geprägt. Durch praxisnahe

Aufgabenstellungen wird an Kalkulationen, Diagrammen und Rechnungen gearbeitet und kontinuierlich das Kopfrechnen geübt. Am Standort Dresden haben sich neben fächerübergreifenden Projekten mit mathematischen Anteilen (vgl. *Lernwerkstatt*) auch spielerische Zugänge zur Mathematik, Übungen zur Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit, des logischen Denkens und räumlichen Vorstellungsvermögens bewährt.

- Im Bildungsteil *Englisch im Produktiven Lernen* ist die Arbeit darauf ausgerichtet, das Interesse der Jugendlichen für die Sprache zu wecken, Hemmungen gegenüber dem Gebrauch der englischen Sprache abzubauen und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu gewinnen. Ziel ist es, einen Grundwortschatz zur eigenen Person, zu den Praxisplätzen, Tätigkeiten und Berufen aufzubauen und durch spielerische Zugänge den kommunikativen Gebrauch der Sprache zu fördern. Zur Entwicklung des Lese- und Hörverstehens wird hauptsächlich an die Interessen und die Alltagspraxis der Jugendlichen angesetzt, beispielsweise durch beliebte Musiktitel, Filme, Spiele, Bedienungsanleitungen für Mobiltelefone und andere technische Geräte. In Dresden werden Themen und Probleme, die in der *Kommunikationsgruppe* diskutiert oder in den *Weiteren Lernbereichen* bearbeitet wurden, aufgegriffen und auf Englisch weiterbehandelt.
- In den zusammenfassenden Standortevaluationen finden sich aber auch Hinweise auf Probleme in Bezug auf die themenbezogene und methodische Arbeit im Bildungsteil *Englisch im Produktiven Lernen*. Viele Jugendliche haben eine erhebliche Distanz zur Fremdsprache, die oft nur in Grenzen überwunden werden kann. Eine Verbindung des Fremdsprachenlernens mit den Praxiserfahrungen gelingt bisher in vielen Fällen nicht, da die englischsprachigen Anregungen fehlen und bisherige Bezüge als künstlich empfunden werden. Dem festgestellten Entwicklungsbedarf sollte in der Phase der Qualitätsentwicklung und -sicherung durch einen intensiveren Austausch zu guten Praktiken und bewährten Materialien an den Standorten sowie durch gemeinsame Weiterentwicklung der Methodik begegnet werden (vgl. auch Internationales Lernen).
- Im Bildungsteil *Weitere Lernbereiche* lassen sich sehr unterschiedliche Vorgehensweisen erkennen. An einigen Standorten erfolgt eine themenbezogene Arbeit in der Gesamtgruppe, die in Projekteinheiten über ein laufendes Trimester hinweg oder geblockt (z. B. „Lernbereichswoche“ in Plauen und jahrgangsübergreifend in Leipzig) realisiert wird. Mit der Themenarbeit wird hier bewusst ein Rahmen geschaffen, in dem persönlich relevante, alltagsbezogene Probleme thematisiert werden können z. B. unterschiedliche Süchte und Umgang mit einer Suchtproblematik, Umgang mit Geld / Finanzverkehr, Fragen zu Versicherungen, Lehrverträgen etc. Es werden aber auch historische oder gesellschaftspolitische Themen aufgegriffen, zu denen dann persönliche Bezüge hergestellt werden z. B. Zerstörungen im Zweiten Weltkrieg am Beispiel der eigenen Region bzw. ausgehend von Erfahrungen der eigenen Familie. Nach einer Phase, in der dem Austausch persönlicher Zugänge Raum und Zeit gegeben wird und die dabei aufkommenden Fragen gesammelt werden, schließen sich häufig Besuche in Einrichtun-

gen bzw. Ausstellungen und Exkursionen an oder es kommen Fachexpert/inn/en in die Lerngruppe, mit denen die jeweiligen Themen dann in spezifischer Weise (z. B. durch Vorträge, Filme, moderierte Austauschrunden) vertiefend erörtert werden.

An anderen Standorten hat sich die individuelle Themenwahl bewährt. Diese erfolgt beispielsweise in Döbeln erst im Anschluss an die Einführung eines Themenbereichs in der Gruppe, der gemeinsamen Erschließung relevanter Themengebiete mit Hilfe der Mindmap-Methode und der Präzisierung einzelner Themen. Die Schüler/inn/en wählen je nach Interesse ihr eigenes Thema, bearbeiten es individuell und präsentieren die Ergebnisse in der Gruppe. In Freital wählen die Jugendlichen frei je nach eigenem Interesse und aktueller Tätigkeits- bzw. Alltagspraxis individuelle Themen. Die selbständige Auseinandersetzung mit dem Thema wird als Prüfungsvorbereitung genutzt.

Während in den Standortevaluationen viele praktische Beispiele bezogen auf das fachbezogene Lernen in Deutsch, Mathematik und Englisch benannt und beschrieben werden, sind Beispiele aus naturwissenschaftlichen Bereichen eher rar. Entwicklungspotenzial in diesem Zusammenhang sieht beispielsweise das pädagogische Team in Döbeln in einer früheren Herstellung von Bezügen zu naturwissenschaftlichen Fächern durch Erkundungsaufgaben.

Eine möglichst individuelle Gestaltung des fachbezogenen Lernens der Jugendlichen lässt sich als übergeordnetes pädagogisches Ziel an allen Standorten erkennen (vgl. auch *Lernwerkstatt*). Individualisierung wird hauptsächlich mit der Möglichkeit verbunden, Übungsaufgaben unterschiedlichen Niveaus auszuwählen (z. B. Aufgabensammlungen in Hoyerswerda, Checklisten für die Klasse in Leipzig). In Freital und Hoyerswerda geben die Pädagog/inn/en den Schüler/inne/n die Möglichkeit, sich Aufgaben im fachbezogenen Lernen eigenständig einzuteilen und zu bearbeiten.

Das fachbezogene Lernen in der Klasse 9 wird an allen Standorten durch die Vorbereitung auf die Besondere Leistungsfeststellung (BLF) erheblich geprägt. Die Teilnahme der Schüler/innen an der BLF wird langfristig vorbereitet. Eine wichtige Grundlage dafür sind die individuellen fach- und praxisbezogenen Aufgaben, auch wenn zum Teil festgestellt wurde, dass nicht alle Prüfungsbereiche hier angebunden werden können. Ergänzend werden weitere Übungsmaterialien und Beispielaufgaben verwendet, vielfach Prüfungsaufgaben der Vorjahre. Bei der Themenwahl und Vorbereitung der mündlichen Prüfungen spielen die Praxiserfahrungen oftmals eine herausragende Rolle. Die Vorbereitungen werden konsequent in die schulischen Bildungsteile eingebettet und auch im Rahmen der *Individuellen Bildungsberatung* begleitet. Zum Teil werden an den Standorten spezielle Methodentage, Prüfungssimulationen und Einzelkonsultationen durchgeführt und vorbereitende Hausaufgaben erteilt.

Von einigen Pädagog/inn/en wird die Prüfungsvorbereitung als Widerspruch zum Ziel des individualisierten Lernens empfunden. Andere (z. B. Freital) sehen darin Chancen für einen Zuwachs an Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen bei den Jugendlichen, eine

adäquate Vorbereitung auf Prüfungssituationen und Prüfungen in der Berufsausbildung und für das Image des *Produktiven Lernens* als gleichwertiges Bildungsangebot.

Eine gemeinsame Weiterentwicklung von Handlungsmöglichkeiten durch intensiveren Austausch zwischen den Standorten in der Phase der Qualitätsentwicklung und -sicherung erscheint in folgenden Bereichen sinnvoll:

- stärkere Einbeziehung der Schüler/innen in die Entwicklung von fachbezogenen Fragestellungen und Aufgaben aufgrund eigener Praxiserfahrungen,
- Weiterentwicklung und systematischer Einsatz fachbezogener Erschließungsaufgaben,
- verstärkte Herstellung von praktischen Bezügen zu naturwissenschaftlichen Fächern durch Erkundungsaufgaben, Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Fragestellungen und Aufgaben aufgrund von Praxiserfahrungen,
- intensiverer Austausch zu bewährten Praktiken und Materialien im Bildungsteil *Englisch im Produktiven Lernen*, insbesondere Ausbau der internationalen Kommunikation und Beziehungen, z. B. im Rahmen des *INEPS (International Network of Productive Learning Projects and Schools)*.

## 2.4 Methodik

Die Methodik des *Produktiven Lernens* wird durch die spezifischen Bildungsziele geleitet. Dabei geht es darum, persönlich bedeutsame Bildungswege der Schüler/innen zu entwickeln, zu beraten und zu stärken. Aufgrund der unterschiedlichen Praxislernorte und der damit verbundenen Tätigkeitserfahrungen, Interessen und Bedürfnisse sind die Bildungsverläufe individuelle Prozesse - trotz des gemeinsam gestalteten Projektalltags. Im Vordergrund stehen daher auch nicht fachdidaktisch inspirierte Einzelmethoden individueller Lernförderung. Mit der Methodik des *Produktiven Lernens* ist vielmehr in einem umfassenden Sinne die Art und Weise gemeint, in der die Beteiligten – Schüler/innen wie Pädagog/inn/en – auf unterschiedlichen Ebenen und zu unterschiedlichen Zeiten jeweils individualisierte Bildungswege realisieren und auf dieser Basis eine gemeinsame Lern- und Bildungskultur schaffen und gestalten.

In der Darstellung der verschiedenen Curriculumbereiche wurden an verschiedenen Stellen bereits Aspekte angesprochen, die Hinweise auf die Methodik des *Produktiven Lernens* geben: *Individuelles Lernen* gestützt durch verschiedene Erkundungs- und Erschließungsaktivitäten und -aufträge, die Auseinandersetzung mit einer *Selbständigen Produktiven Aufgabe* oder themenzentriertes Lernen in unterschiedlichen Gruppenkonstellationen.

Im Folgenden werden weitere Elemente, die typisch für die Methodik des *Produktiven Lernens* sind, aufgegriffen und erläutert.

### **Aufnahme und Orientierungsphase**

Die Jugendlichen, die sich für *Produktives Lernen* interessieren, bewerben sich und werden zu einem Aufnahmegespräch eingeladen. Bereits durch diese Schritte setzen sich die Jugendlichen aktiv zu ihrer (weiteren) Bildungsentwicklung in Beziehung: Als Interessent/inn/en und Bewerber/innen entwickeln sie in Informationsveranstaltungen und im Aufnahmegespräch ein erstes Vorstellungsbild von den Chancen und Herausforderungen sowie den Möglichkeiten *Produktiven Lernens*.

Einer vorläufigen Aufnahme folgt eine etwa sechswöchige *Orientierungsphase*. Hier haben die Jugendlichen Gelegenheit, erste konkrete Erfahrungen mit dem *Produktiven Lernen* zu sammeln. Wesentliches Ziel dieser Phase ist es, eine Orientierungsgrundlage für den einzelnen Jugendlichen bzw. die Jugendliche und das Pädagog/inn/enteam zu schaffen, von der aus sich beide am Ende der *Orientierungsphase* bewusst für oder gegen den neuen, gemeinsam zu gestaltenden Bildungsweg entscheiden können.

Durch unterschiedliche Gruppen- und Projektaktivitäten, Selbsterfahrungsübungen und erste Erkundungswochen in der Praxis soll den Jugendlichen die Möglichkeit gegeben werden, die Neuartigkeit dieser Bildungsform kennen zu lernen und zu erleben, wie Mitschüler/innen und Pädagog/inn/en sich in anderer als der gewohnten Weise aufeinander beziehen und miteinander interagieren können. Gleichzeitig haben sie die Gelegenheit, die Bedeutung einer neuen Lernhaltung, die grundlegend für alle weiteren Bildungsprozesse ist, zu entdecken.

### *Realisierung an den Standorten*

An allen Standorten wird in der Klasse 8 eine sechswöchige *Orientierungsphase* mit vier Schwerpunktsetzungen – Gruppenbildung und -entwicklung, Selbsterkundung, Einführung ins *Produktive Lernen* und Vorbereitung des *Lernens in der Praxis* – durchgeführt.

- In der Regel ermöglichen und unterstützen die Standorte durch verschiedene Kennenlernspiele und Gruppenaktivitäten den Jugendlichen einen individuellen Einstieg in die Gruppe. Die Jugendlichen haben die Möglichkeit, in ständig wechselnden Kleingruppen und in der Gesamtgruppe kooperative Interaktionsformen kennenzulernen und eigene Stärken unter Beweis zu stellen. Es finden Exkursionen, sportliche Aktivitäten (Drachenbootfahrten, Kletterwald), Kreativworkshops und Trommelkurse statt, zum Teil in Kooperation mit außerschulischen Partnern. Einige Standorte bieten auch thematische Workshops an, in Hoyerswerda beispielsweise zu Themen wie „Alkohol und Drogen“, „Jung und Alt“, „Gefahren im Netz“. Am Standort Chemnitz hat sich ein mehrtägiger Aufenthalt im KiEZ, einem Kinder- und Jugenderholungszentrum bewährt, bei dem eine produktive Tätigkeit durch Reflexionsmöglichkeiten, Teambildungsübungen und Freizeitaktivitäten ergänzt wird. Andere Standorte nutzen die Gestaltung der gemeinsamen Gruppenräume oder der Außenanlagen für die Gruppenfindung. Alle Aktivitäten fördern Gefühle der Zugehörigkeit und Identifikation mit dem Projekt.

- Die gemeinsame Erarbeitung von Gruppenregeln ist an jedem Standort ein fester Bestandteil der Arbeit mit der Gruppe in der *Orientierungsphase*. Am Standort Dresden wird die *Kommunikationsgruppe* zum Beispiel als Forum für gemeinsame Reflexion bisheriger schulischer Erfahrungen, Klärung gemeinsamer Interessen und Ziele sowie für die Auswertung der Erfahrungen und Ergebnisse verschiedener Gruppenaktivitäten eingeführt und bereits in der *Orientierungsphase* intensiv genutzt.
- Durch Methoden der Selbsterkundung wie z. B. „Steckbrief zur eigenen Person“, „Ich-Tüte“, „Baum der Fähigkeiten“, „Kopf voller Ideen“, verschiedene Formen von Tages und Wocheneinschätzungen u. a. lernen die Schüler/innen, über sich selbst nachzudenken und eigene Interessen und Stärken zu erkennen, die für die eigene Zielbestimmung wichtig sind.
- Zur Einführung ins *Produktive Lernen* werden Projektstage mit der aktiven Beteiligung der Schüler/innen der Klasse 9 durchgeführt (z. B. Dresden und Plauen). Die erfahrenen *PL*- Schüler/inn/en erläutern die Inhalte, den Ablauf und die Arbeitsweise im *Produktiven Lernen*, berichten über eigene Erfahrungen an Praxislernorten, über Erfolge und Misserfolge, präsentieren *Selbständige Produktive Aufgaben*, Praxisdokumentationen und andere Lernergebnisse. In Dresden finden gemeinsame thematische Stadtrallyes mit Jugendlichen der Klasse 9 statt.
- Andere Standorte führen in die Möglichkeiten der Informationsbeschaffung ein: Arbeit mit Computern, Besuch der Stadtbibliothek, Lernen an außerschulischen Lernorten wie Museen, Ausstellungen, Lehrpfade etc. Recherche und Arbeitstechniken, Arbeit mit Foto und Video sowie Präsentationsmöglichkeiten und Präsentationstechniken werden eingeübt. In Plauen hat sich die Einführung in die Stationenarbeit als Vorbereitung des fachbezogenen Lernens in den Kernfächern bewährt.
- An allen Standorten ist die Erläuterung des Bewertungssystems im *Produktiven Lernen* ein fester Bestandteil der Einführung ins *Produktive Lernen*.
- Abwechslungsreiche praktische Aktivitäten – individuell und in der Gruppe – haben zum Ziel, die Jugendlichen auf das bevorstehende *Lernen in der Praxis* vorzubereiten.
- An allen Standorten haben sich Besuche des Berufsinformationszentrums, die Arbeit mit Berufsbildern, Gespräche und Trainings mit Berufsberater/inne/n der Agentur für Arbeit, das Erkunden der Stadt im Hinblick auf potenzielle Praxisplätze sowie die gezielte individuelle Suche nach einem Praxisplatz bewährt. An jedem Standort findet ein „Schnupperpraktikum“ statt, das ein bis zwei Wochen dauert. In Plauen werden die Eindrücke und Erfahrungen in der Praxis mit ersten Erkundungsaufträgen und fachbezogenen Aufgaben in den Kernfächern verknüpft. In Hoyerswerda nehmen die Jugendlichen an einer 14-tägigen berufsorientierenden Maßnahme mit anschließendem Berufskompetenztest teil.

In den zusammenfassenden Standortevaluationen finden sich Hinweise auf jeweils eigene Schwerpunktsetzung der Standortteams, die sich auf die Organisation und die methodische Gestaltung auswirken. So stehen Kommunikationskultur und Wertekodex, gemeinsame themenbezogene Arbeit der Jugendlichen sowie Teambildung im Fokus der *Orientierungsphase* in Dresden. Das pädagogische Team in Plauen richtet ein besonderes Augenmerk auf die Erkundungsaktivitäten und die Einführung in das fachbezogene Lernen in Verbindung mit den Tätigkeitserfahrungen. Die pädagogischen Teams in Freital und Leipzig benennen als grundlegend in der *Orientierungsphase* auf die Individualität eines/r jeden Jugendlichen einzugehen, die ersten Fortschritte anzuerkennen und eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Jugendlichen und Pädagog/innen aufzubauen.

Im Fokus der zweiwöchigen *Orientierungsphase* der Klasse 9 stehen an allen Standorten die Berufswahlvorbereitung, das Bewerbungstraining und die Nejustierung der Kommunikation und Interaktion in der Lerngruppe. Die Jugendlichen schreiben Bewerbungen und bereiten sich in Kleingruppen auf Vorstellungsgespräche vor. Das Berufsinformationszentrum und andere Angebote der Agentur für Arbeit werden intensiv genutzt. Die Jugendlichen besuchen Berufsschulzentren (Hoyerswerda und Dresden), setzen sich mit unterschiedlichen Möglichkeiten des Übergangs von der Schule in den Beruf auseinander und diskutieren diese mit den Eltern. Gemeinsame Aktivitäten mit der Klasse 8 wie z. B. Sporttage, gemeinsames Grillen, kreatives Gestalten etc. sind beispielsweise in Plauen, Döbeln und Dresden feste Bestandteile der *Orientierungsphase* der Klasse 9.

An einigen Standorten wurden auch besondere methodische Elemente ausprobiert und ausgewertet. In Chemnitz wurden während der *Orientierungsphase* beispielsweise Zukunftswerkstätten sowohl in der Klasse 9 als auch in der Klasse 8 durchgeführt (vgl. *Kommunikationsgruppe*). In ihrer Standortevaluation schätzten die Pädagog/inn/en ein, dass sich diese Methode gut dazu eignet, um ins *Produktive Lernen* einzuführen, über Veränderungen nachzudenken, Gruppenregeln zu überarbeiten und sich neue Ziele zu stecken.

### ***Individuelle Bildungsberatung***

Um sich selbst – die eigenen Interessen und Bedürfnisse sowie das tätigkeitsvermittelte Lernen am Praxisplatz – für die persönliche Bildungsentwicklung aufzuschließen, braucht es Zeit und Gelegenheiten, in denen dies systematisch möglich ist. Im Rahmen der *Individuellen Bildungsberatung*, für die wöchentlich eine Stunde zur Verfügung steht, können sich die Schüler/innen mit ihren Pädagog/inn/en individuell austauschen und beraten. Ausgehend von persönlich relevanten Themen, Lerninteressen und -bedarfen, liegt der Fokus der Beratungssequenzen auf der Entwicklung *Individueller Lernpläne*. Diese Lernpläne dokumentieren inhaltliche Themen, gemeinsam herausgearbeitete individuelle Lernziele, Arbeitsaufträge sowie getroffene Vereinbarungen. Gleichzeitig stellen sie die Basis für die kontinuierliche Verständigung und eine erfah-

rungsbezogene Reflexion sowie für die Auswertung der individuellen Lernaktivitäten dar.

### *Realisierung an den Standorten*

Alle Pädagog/inn/en erachten die *Individuelle Bildungsberatung* als einen wichtigen Baustein für das Gelingen des *Produktiven Lernens*. In den Standortevaluationen wird immer wieder darauf hingewiesen, dass erst dadurch eine intensive person- und praxisbezogene Arbeit mit dem / der einzelnen Jugendlichen möglich wird.

- In der Regel finden die Bildungsberatungen an den Praxislernorten statt. Gemeinsam mit den Schüler/inne/n werden dort die *Individuellen Lernpläne* erstellt, indem praxisbezogene Aufgabenstellungen entwickelt bzw. ausgewertet werden. Die Möglichkeit Mentor/inn/en in diese Beratungen einzubeziehen, empfinden alle Pädagog/inn/en als hilfreich und wirksam. Oft bieten die Fachkenntnisse der Praktiker/innen gute Hinweise und Ansatzpunkte für die Entwicklung einer individuell angemessenen und praxisrelevanten Aufgabenstellung. Nicht selten werden die Mentor/inn/en durch die zeitliche Dauer der Tätigkeit an einem Praxislernort zu persönlichen Bezugspersonen für einzelne Schüler/innen. Dieses Vertrauensverhältnis wirkt sich in vielen Fällen förderlich auf die Beratungsgespräche aus.
- Die Pädagog/inn/en an den Standorten Döbeln und Hoyerswerda waren bisher bei der Organisation der *Individuellen Bildungsberatungen* in besonderer Weise herausgefordert. Oft sind die Praxisplätze in diesen ländlichen Regionen weit gestreut und es gibt lange Anfahrtswege zwischen Schule und Praxislernort. Am Standort Hoyerswerda fanden die Bildungsberatungen deshalb gewöhnlich in der Schule statt, entweder an einem Praxislerntag oder im Anschluss an die Schultage. Da die Praxislernorte von Trimester zu Trimester wechseln, war und ist das Team immer wieder herausgefordert flexible Modelle zur Realisierung der *Individuellen Bildungsberatungen* zu entwickeln. Mindestens drei Bildungsberatungen am Praxislernort durchzuführen hat sich dabei als sinnvoll und realisierbar erwiesen. Die Pädagog/inn/en in Döbeln entschieden sich, die Beratungen ausschließlich an den Praxislernorten durchzuführen. Dies war und ist mit einem erheblichen Zeitaufwand für sie verbunden und konnte bisher nur aufgrund der niedrigen Schüler/inn/enzahl gewährleistet werden.
- Einige Standorte (z. B. Dresden) nutzen die *Individuelle Bildungsberatung*, um die Schüler/innen zunächst individuell an das Erkunden eigener Stärken, Interessen und Fähigkeiten heranzuführen (vgl. auch Realisierung der *Kommunikationsgruppe*).
- Wiederholt finden sich in allen Evaluationen Hinweise auf Schüler/innen, die mit unterschiedlichen Problemen und Schwierigkeiten ins *Produktive Lernen* einsteigen. Die *Individuellen Bildungsberatungen* gehen dann oft – besonders in der Anfangszeit – über eine Bildungsberatung im engeren Sinne hinaus. Durch das offene Ohr, das die Pädagog/inn/en den Schüler/inne/n bieten, entwickelt sich ein

Vertrauensverhältnis und die Jugendlichen fangen an, auch von persönlichen Problemen zu sprechen. Nicht selten kommt es dann vor, dass in akuten Problemsituationen auch außerschulische Ansprechpartner/innen gesucht und vermittelt werden müssen, mit deren Hilfe eine intensivere Problembearbeitung gewährleistet werden kann (vgl. v. a. Leipzig).

- Zum Trimesterende nutzen viele Standorte die *Individuelle Bildungsberatung*, um gemeinsam mit dem Schüler / der Schülerin das zurückliegende Trimester einzuschätzen und auszuwerten. Die Selbsteinschätzungen fließen in die *Bildungsberichte* ein, die die Pädagog/inn/en zu jedem Schüler / jeder Schülerin erstellen. Gleichzeitig bieten sie die Möglichkeit eines Ausblicks auf das nächste Trimester und die Formulierung von persönlichen Entwicklungszielen.

### *Fallarbeit*

In allen Standortevaluationen wird deutlich, dass die individuelle Bildungsentwicklung ein Prozess mit Höhen und Tiefen darstellt, der die Beteiligten – Schüler/innen und Pädagog/inn/en – in unterschiedlicher Weise fordert und herausfordert. Zur Verdeutlichung der prozessorientierten Gestaltung der individuellen Bildungsentwicklung haben die Pädagog/inn/en im Rahmen ihres Briefstudiums „Fallstudien“ zu einzelnen Schüler/innen entwickelt und diese den Standortevaluationen beigelegt. Anhand der einzelnen Studien gelingt es, Bildungsverläufe einzelner Jugendlicher nachzuzeichnen und dabei auch Anforderungen und Herausforderungen der pädagogischen Begleitung und Beratung darzustellen. Anhand dieser Fallstudien zeigt sich, wie stark die verschiedenen Bildungselemente und die Methodik *Produktiven Lernens* im individuellen Bildungsverlauf ineinandergreifen und wie dadurch eine Zusammenarbeit mit dem Schüler/der Schülerin möglich wird, die sich an persönlich bedeutsamen Bildungswegen orientiert.

Neben der exemplarischen Darstellung eines Bildungsverlaufs, bieten die Fallstudien die Chance des In-Beziehung-Tretens und persönlichen Reflektierens für den Pädagogen / die Pädagogin. Diese Möglichkeit wurde bisher durch die Beratungen am Standort, insbesondere aber durch Supervisionen gestützt und sollte auch künftig in die Arbeit einbezogen werden.

### *Lernwerkstatt*

Im *Produktiven Lernen* ist Unterricht im traditionellen Wortsinn – also vorrangig als Vermittlung und Einübung eines definierten nach Fächern gegliederten Wissens und Könnens – wenig funktional. Den spezifischen Bildungszielen entsprechend empfiehlt sich ein Wechsel von Phasen individuellen Lernens, verschiedenen, gruppenspezifischen Interaktionsformen (vgl. *Kommunikationsgruppe*) sowie fachbezogenen Lerneinheiten (vgl. *Fachbezogenes Lernen*). Dadurch soll ein Lernen möglich werden, bei dem die Schüler/innen den Fragen, die am Praxislernort auftauchen, individuell nachgehen und sich durch unterschiedliche Strategien ein erweitertes Wissen er-

schließen. Das Konzept der *Lernwerkstatt* bzw. die Methode des Werkstattlernens, kommt diesem sich verändernden, auf Selbstorganisation beim Lernen ausgerichteten Bildungsgeschehen im *Produktiven Lernen* entgegen.

In der Regel gibt es mehrere Räume oder vorhandene Räumlichkeiten werden so aufgeteilt, dass sie in vielfältiger Weise als „Lern-Werkstätten“ genutzt werden können: d. h. die häufig anzutreffende Klassenraumstruktur mit ihrer meist zur Tafel ausgerichteten Sitzanordnung wird aufgelöst. Stattdessen gibt es Kommunikations- und Arbeitsräume, die mit modernen Medien ausgestattet sind und eine aufgelockerte Tischanordnung für individuelles Arbeiten bzw. kleinere Arrangements für das Arbeiten in Teams aufweisen. Daneben können auch Werkräume eingerichtet werden, in denen Materialien und Werkzeuge zur Verfügung stehen, mit denen beispielsweise Modelle hergestellt oder Teile für die *Selbständige Produktive Aufgabe* vorbereitet werden können. Nischen und gemütliche Sitzecken mit frei zugänglichen Bücherregalen laden zum Lesen oder zur entspannten Unterhaltung ein; Beratungszimmer ermöglichen ruhige und konzentrierte Gespräche mit Jugendlichen und Eltern oder auch im pädagogischen Team. Abschließbare Räume dienen als Vorbereitungs- und Büroraum für die Pädagog/inn/en. Auf diese Weise eröffnet die *Lernwerkstatt* eine vielgestaltige Lernlandschaft.

Neben dem veränderten räumlichen Arrangement gibt es auch eine flexible zeitliche Rhythmisierung. Die Lernzeiten an den Schultagen werden nicht mehr durch einen 45-minütigen Zeittakt bestimmt. Dies erfordert klare Abstimmungen und Verabredungen unter den Beteiligten – Schüler/inne/n und Pädagog/inn/en: Wann arbeitet wer, wo ... an was und womit? Diese veränderte Organisation des Lernens („Werkstattlernen“) entwickelt sich nicht von alleine. Vielmehr bedarf es methodischer und struktureller Vorkehrungen damit eine Selbstorganisation beim Lernen sowie eine selbstbestimmte und produktive Arbeitsatmosphäre sich ausbilden und kultivieren können.

### *Realisierung an den Standorten*

An allen Standorten brachten die Pädagog/inn/en viel Energie auf, um die Lernräume einzurichten und mit Regalen, Büchern, Computern und anderen Materialien so auszustatten, dass eine freundliche und anregende Lern- und Arbeitsatmosphäre entstand.

- An einigen Standorten (z. B. Döbeln) gab es in der Anfangszeit räumliche Engpässe, die nur durch Umzüge an eine andere Örtlichkeit gelöst werden konnten. Die zusätzlichen Planungen und Aktivitäten waren oft zeit- und kraftaufwändig und nur durch eine konstruktive Kooperation aller Beteiligten (Pädagog/inn/enteam und Schulleitung) zu lösen.
- Inzwischen ist an jedem Standort eine weitgehend zufriedenstellende Raumsituation geschaffen worden. In der Regel verfügen die Standorte über drei Lernräume, von denen einer mit Computern ausgestattet ist. An anderen Standorten sind die PC-Arbeitsplätze über die Lernräume verteilt, sodass auf jeden Fall genügend Plätze für alle Schüler/innen vorhanden sind.

- Neben den Lernräumen haben sich die Teams eigene Räume (Büros) eingerichtet. Auch sie sind mit PC-Arbeitsplätzen ausgestattet und bieten Platz für vielfältige Lern-Lehrmaterialien. Wenn kein eigener Raum vorhanden ist, werden sie auch als Beratungsraum genutzt.
- Einige Standorte haben kreative Lösungen gefunden, um in Durchgangsräumen oder in Flurecken Aufenthaltsmöglichkeiten zu schaffen. Mit einer kleinen Küchenzeile, einem Sofa, Pflanzen und Regalen ausgestattet, bieten sie den Schüler/innen die Möglichkeit Pausen zu gestalten oder eine Gelegenheit zum individuellen Lesen (z. B. Leipzig, Hoyerswerda, Dresden). Alle Standorte haben eigene Raumkonzepte entwickelt, die deutlich machen, dass Räume eine tragende Funktion in der pädagogischen Arbeit des *Produktiven Lernens* einnehmen können. Die Pädagogen in Freital heben beispielsweise in ihrer Standortevaluation hervor, dass insbesondere Ausstattung und Gestaltung der Räume Einfluss auf das Lernverhalten der Schüler/innen haben. Wenn sich die Schüler/innen in den Räumen wohlfühlen, sind sie auch bereit, diese mitzugestalten bzw. zu pflegen. Vor allem bei Schüler/innen, für die Schule mit negativen Gefühlen besetzt ist, eröffnet die Raumgestaltung – so die Pädagog/inn/en – die Chance, eine neue, positive Einstellung zum Lernort aufzubauen.

Wenn in den Standortevaluationen von der Lernwerkstatt die Rede ist, dann sind damit in der Regel individuelle Arbeits- und Lernzeiten gemeint. Viele Schüler/innen verfügen weder am Praxislernort, noch zu Hause über angemessene Lern- und Arbeitsmöglichkeiten (Schreibtische, Computer), so dass die Lernwerkstatt oft der einzige Ort ist, an dem sie individuell den verschiedenen Aufgaben nachgehen können.

- An den meisten Standorten haben sich inzwischen solche festen individuelle Arbeitszeiten etabliert. Am Standort Chemnitz beispielsweise steht den Jugendlichen täglich eine Stunde dafür zur Verfügung. In dieser Stunde arbeiten die Schüler/innen an ihren *Individuellen Lernplänen* oder in Partnerarbeit oder in kleinen Teams an ausgewählten Aufgabenstellungen. Die Schüler/innen können, wenn Fragen auftauchen, bei den Pädagog/inn/en nachfragen bzw. auch Mitschüler/innen um Hilfe bitten. In Chemnitz haben die Pädagog/inn/en gute Erfahrungen damit gemacht, die Schüler/innen zunächst an strategisches Lernen heranzuführen: Viele Schüler/innen brachten – so die Erfahrung der Pädagog/inn/en – kaum Methodenkompetenz aus ihrer bisherigen Schulzeit mit und waren zum großen Teil überfordert, wenn sie eigenständig und aus verschiedenen Texten Informationen entnehmen bzw. bearbeiten sollten.
- Am Standort in Plauen haben die Pädagog/inn/en inzwischen unterschiedliche Lern-Materialien (Aufgabentexte) entwickelt, die sie den Schüler/innen zur Verfügung stellen. Im Rahmen des Stationenlernens können die Schüler/innen je nach Interesse, Fähigkeits- und Leistungsniveau entsprechende Materialien individuell auswählen. Da die Schreib- und Lesefähigkeiten der Schüler/innen sehr unterschiedlich ausgeprägt und entwickelt sind, konnten die Pädagog/inn/en mit dieser Differenzierung gute Erfahrungen machen. Um an bestimmten Themen

kontinuierlicher arbeiten zu können, gibt es in Plauen auch sogenannte Lernbereichswochen. Für eine Woche steht dann ein Projektthema im Mittelpunkt und die Schüler/innen arbeiten in der Lernwerkstattzeit einzeln oder in Kleinteams an ihrem jeweiligen Themenbereich (vgl. *Fachbezogenes Lernen*).

- Die Pädagog/inn/en in Dresden entwickelten eine Projekteinheit, in der sie sich über ein Trimester hinweg mit Jugendliteratur beschäftigten. Die Schüler/innen konnten sich ein Leseheft, das ihnen thematisch interessant erschien, auswählen, lesen und dazu individuell in der Werkstattzeit arbeiten. Durch die lebensnahe Aufbereitung der Themen stieß die Lektüre bei den Jugendlichen auf reges Interesse und es konnten – über die ‚Deutschstunden‘ hinaus – weitere fachliche Bezüge angeregt und hergestellt werden (z. B. Kalkulation der Lebenserhaltungskosten einer Familie).
- An den Standorten Hoyerswerda und Leipzig sind inzwischen fach- und projektorientierte Aufgabensammlungen oder Checklisten entstanden, die von den Schüler/inne/n individuell genutzt werden können. Bei der Erstellung dieser Sammlungen/Checklisten haben die Pädagog/inn/en darauf geachtet, dass neben dem Praxisbezug auch eine curriculare An- und Einbindung der Aufgaben möglich ist. Die Schüler/innen stellen sich mit Hilfe der Pädagog/inn/en aus den Listen bzw. Sammlungen eine individuelle Auswahl (vgl. Individuelle Lernplanung) zusammen und teilen sich die Reihenfolge der Bearbeitung selbst ein bzw. wählen die nötigen Hilfsmittel und Materialien selbst aus. Auf diese Weise soll ein selbstreguliertes Lernen bei den Schüler/inne/n gefördert werden.
- Am Standort Döbeln erprobten die Pädagog/inn/en erstmals ein gruppenübergreifendes Lernen in beiden Jahrgangsstufen. Sie nutzten dafür Themen aus dem Wahlpflichtbereich und stellten unterschiedliche Lernangebote zusammen. Dies eröffnete den Schüler/inne/n mehrere Wahlmöglichkeiten, die sie interessenbezogen oder auch entsprechend dem jeweiligen Praxislernort nutzten. Die Methode des Werkstattlernens wurde – so die Pädagog/inn/en – in diesem Zusammenhang vertieft: Die Jugendlichen konnten selbstorganisiert an ihren jeweiligen Fragen arbeiten und die fachliche Beratung des pädagogischen Teams nutzen. Dabei erkannten die Pädagog/inn/en, dass Selbstorganisation klarer Strukturhilfen bedarf: eine Einstimmungsrunde für individuelle Planungen und Verabredungen sowie eine gemeinsame Auswertung des Arbeitsstandes in der Schlussrunde wurde als verbindlicher Rahmen eingeführt.

Die Standortevaluationen zeigen, dass es an allen Standorten gute Ansatzpunkte für die räumliche, organisatorische und methodische Weiterentwicklung der Lernwerkstatt / des Werkstattlernens gibt. Sie alle können dazu beitragen, die Individualisierung des Lernens stärker mit selbstorganisiertem und selbstreguliertem Lernen zu verknüpfen. Hierzu braucht es künftig Austauschmöglichkeiten unter den Standorten bzw. Reflexionen, die die Frage der Strukturierung solcher Lernarrangements stärker gewichten. Dadurch kann die Selbstorganisation beim Lernen als methodische Kompetenz der Lerntätigkeit individuell ausgebildet und gestärkt werden.

### ***Internationales Lernen***

Durch das *Internationale Lernen* sollen Austausch, Kommunikation und Verständigung mit anderen über die Grenzen des jeweiligen Standortprojekts und des eigenen Landes hinaus erweitert und für die Bildungsform *Produktives Lernen* sowie die individuelle Bildungsentwicklung fruchtbar gemacht werden. Dabei ist es ein zentrales Anliegen, dass sich alle Beteiligten – Schüler/innen wie Pädagog/inn/en – in der Begegnung mit anderen Personen und in einer zunächst noch fremdartigen Umgebung als Lernende erfahren können: Trotz vorhandener Sprachprobleme können sie entdecken, dass sie sich etwas zu sagen haben und dass sie auch trotz unterschiedlicher Herkunft ähnliche Themen und Erfahrungen miteinander verbinden.

In dieser offenen Art von Begegnung zeigt sich die besondere Bildungsmöglichkeit *Internationalen Lernens*, die über sprachorientierte Austauschprojekte, wie sie in der Schule oft im Vordergrund stehen, hinausgeht: Die produktive und kreative Suche nach Möglichkeiten der Kontaktaufnahme, das Auffinden gemeinsamer Tätigkeitsbezüge und Verständigungspraktiken gehören genauso zum Internationalen Lernen wie Aktivitäten zur Durchführung der Projekte selbst. Auch beim *Internationalen Lernen* stehen also Lernerfahrungen im Vordergrund, die alle Beteiligten in der gegenseitigen Begegnung und im Prozess gemeinsamer Aktivitäten miteinander machen können.

#### *Realisierung an den Standorten*

Alle Pädagog/inn/en haben von der Möglichkeit des internationalen Austauschs Gebrauch gemacht, indem sie an verschiedenen Kongressen und Tagungen, die im Rahmen der internationalen Seminare des *IPLE* und des *INEPS* angeboten wurden, mindestens einmal teilnahmen.

- Besonders die Pädagog/inn/en aus Dresden und Plauen nutzten – wenn es die Arbeitssituationen am Standort zuließ – mehrfach die Gelegenheit des Austauschs auf internationaler Ebene. In den Standortevaluationen widmen sie sich den vielfältigen Erfahrungen und werten diese detailliert und mit Blick auf Transfermöglichkeiten am Standort aus. Dabei zeigt sich, dass insbesondere die Erfahrung Teil einer internationalen Community und Bewegung zu sein, wesentlich dazu beiträgt, sich als Entwickler/in der eigenen Arbeit am Standort zu begreifen und die Rolle als Multiplikator/in stärkt. In ihren Standortevaluationen unterstreichen die Pädagog/inn/en die Ermutigung, die sie im Austausch mit Pädagog/inn/en erfahren haben, denen – wie ihnen selbst – „kreatives Lehren ein Bedürfnis“ ist.
- Andere Standorte berichten in ihren Evaluationen von den Herausforderungen, denen sie als Fremde in einem anderen Land und ohne der Sprache mächtig zu sein, begegneten (z. B. Chemnitz, Leipzig, Freital). Nichts desto trotz betonen auch diese Pädagog/inn/en den Wert der Horizonterweiterung, die durch die internationale Begegnung möglich wurde.

Das *Internationale Lernen* mit den Schüler/inne/n ist an den Standorten noch weniger ausgeprägt.

- Am Standort Hoyerswerda realisierte das pädagogische Team in der *Orientierungsphase* mit Schüler/inne/n des 9. Jahrgangs einen Austausch mit einer tschechischen Berufsschule. Dort konnten im Verlauf einer Woche verschiedene berufsausbildungsbezogene Werkstätten in der Schule genutzt werden. Hierfür standen tschechische Werkmeister zur Verfügung, die auch das Nachmittagsprogramm mitgestalteten und den Jugendlichen vielfältige Einblicke in die tschechische Kultur und Lebensweise boten. Neben diesen positiven Erfahrungen des internationalen Austauschs, stärkte die gemeinsam unternommene Reise auch das soziale Miteinander in der Gruppe.
- Inspiriert durch die eigenen positiven Erfahrungen mit internationalen Begegnungen organisierten die Pädagoginnen am Standort Plauen die Teilnahme an einem Indianercamp sowie am sächsischen UNESCO-Camp. Die Schüler/innen, die sich im Vorfeld der Camps mit den kulturellen Lebensweisen in den teilnehmenden Ländern vertraut gemacht hatten, wurden durch die realen Begegnungen mit den Campteilnehmer/inne/n – nach anfänglichen Unsicherheiten – immer offener und trauten sich zunehmend zu, sich in englischer Sprache zu unterhalten. Vereinzelt wurden Kontakte über den Tag hinaus aufrechterhalten und die Schüler/innen konnten einen Gast aus England am Standort empfangen. In diesem Zusammenhang wurde den Schüler/inne/n bewusst, dass auch in der eigenen Lerngruppe, Mitschüler/innen sind, die einer anderen Nation angehören. Im Lernbereich *Mensch und Kultur* wird seitdem die Chance genutzt, Kultur und Lebensweise des jeweils eigenen Herkunftslandes oder der Region vorzustellen und sich zu verschiedenen Bräuchen auszutauschen bzw. auch Kostproben von typischen Gerichten mitzubringen oder herzustellen.
- Die Schüler/innen am Standort Dresden zeigten Jugendlichen aus dem *Produktiven Lernen* in St. Petersburg ihre Stadt. Hier waren neben sprachlichen Herausforderungen auch organisatorische zu meistern. Die Jugendlichen erkannten, was es heißt Gastgeber zu sein und sich nach Orten und Plätzen in Dresden umzuschauen, die andere interessieren könnten. Der Austausch, den alle Beteiligten als sehr erfolgreich erlebten, wurde am Ende ausgewertet und als Beitrag auf die Homepage gestellt.

Die Evaluationsberichte der Standorte zeigen, dass besonders das internationale Lernen mit den Schüler/inne/n Entwicklungspotenziale bereithält. Immer wieder weisen die Pädagog/inn/en jedoch auch auf finanzielle Hürden hin und den enormen zeitlichen und organisatorischen Aufwand, den die Vorbereitung und Durchführung eines internationalen Austauschs mit sich bringt. Inwieweit die Beteiligung an internationalen Workcamps neue Chancen für eine standortübergreifende internationale Begegnung von Jugendlichen des *Produktiven Lernens* eröffnet, wäre eine Entwicklungsthematik, die gemeinsam im Rahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung erörtert werden könnte.

### **Bildungsevaluation und Bewertung individueller Leistungen und Leistungsentwicklung**

Die Bildungsevaluation ist integraler Bestandteil der Bildungsarbeit mit den Schüler/innen/n. In Übereinstimmung mit den Bildungszielen des *Produktiven Lernens* (s. oben) werten die Schüler/innen nicht nur ihre Erfahrungen am Praxislernort aus, sondern verständigen sich auch darüber, welche Schlussfolgerungen und Einsichten sie aus der Auseinandersetzung mit diesen gewonnen haben. Durch derartige Rückkopplungsschleifen (Lernschleifen) setzen sich die Schüler/innen inhaltlich mit den Erfahrungen und dem dabei Gelernten in Beziehung und präsentieren dies ihren Mitschüler/innen/n in der *Kommunikationsgruppe*. Dort erhalten sie erste Rückmeldungen. Eigene Lernergebnisse werden auf diese Weise für die Lernenden selbst und für andere sichtbar und verstehbar.

Auf der anderen Seite bietet die *Individuelle Bildungsberatung* kontinuierlich Anlass, sich entlang der individuellen Lernplanung eigene Lernfortschritte zu vergegenwärtigen bzw. Lernerfahrungen systematisch und gemeinsam mit den Pädagog/inn/en zu reflektieren und auszuwerten.

Durch diese individuelle Auseinandersetzung mit den eigenen Lernerfahrungen und -ergebnissen, also durch eine, die individuellen Lernprozesse begleitende Bildungsevaluation, soll die Kluft zwischen einer abstrakten (und vergleichenden) Bewertung des Leistungsverhaltens von außen und einer prozessorientierten Reflexion und Selbstbeurteilung der eigenen Bildungsentwicklung vermindert werden. Indem die Bildungsevaluation die Schüler/innen in die Lage versetzt, selbst einzuschätzen, was sie geleistet haben, wie sie dies geschafft haben und wie ihnen dadurch etwas klarer oder verständlicher wurde, kommt der Evaluation selbst ein Bildungswert zu, der im Hinblick auf das vielerorts propagierte lebenslange Lernen seinen besonderen Stellenwert findet: Letztlich erwerben die Schüler/innen durch die integrierte Praxis der Bildungsevaluation Lernkompetenz und damit eine Basis zum Weiterlernen.

Die persönliche Bildungsentwicklung wird in Form individueller *Bildungsberichte* dokumentiert. Sie werden ausgehend von gemeinsamen Auswertungsgesprächen von der Pädagogin bzw. dem Pädagogen verfasst und stellen ein qualitativ ausgerichtetes, schriftliches ‚Bildungszeugnis‘ dar, das individuelle Lernverläufe, erworbene Kompetenzen sowie persönliche Entwicklungsprozesse konkret und bezogen auf die jeweiligen individuellen Aktivitäten des Schülers bzw. der Schülerin im Trimester zusammenfassend beschreibt.

Das Punktezeugnis stellt eine quantitative Bewertung der individuellen Entwicklungsprozesse auf der Basis des *Bildungsberichts* dar. Die dabei verwendete dreistufige Skala spiegelt das (Aus)Maß der erbrachten oder gezeigten Leistung wieder.

Auch wenn mit diesem Bewertungsverfahren persönlich relevanten Bildungs- und Lernverläufen, Kompetenzentwicklungen und individuellen Leistungen eine zentrale Rolle zukommt, gelten für die Bildungsform des *Produktiven Lernens* die Bildungsstandards und Anforderungen zentraler Abschlussprüfungen (Besondere Leistungsfeststellung in Sachsen).

### *Realisierung an den Standorten*

Die zusammenfassenden Evaluationen lassen erkennen, dass die Praxis der Leistungsbewertung an den Standorten *Produktiven Lernens* auf einen kontinuierlichen Prozess der Evaluation individueller Lernverläufe gründet. Neben Lernergebnissen und Leistungsstandards erkennen die Pädagog/inn/en als wichtige Kriterien für die Bewertung im *Produktiven Lernen* die festgehaltenen Ziele des Schülers / der Schülerin, das Engagement und die Anstrengungsbereitschaft, den Entstehungs- und Arbeitsprozess und den individuellen Lernzuwachs an. Mit diesen Kriterien können die individuellen Voraussetzungen und Entwicklungen stärker in die Bewertung einbezogen werden.

- Der *Individuelle Lernplan* wird als Instrument der Planung, Organisation und Evaluation individueller Lernprozesse genutzt. Die festgehaltenen Ziele und Lernvorhaben, Themen, Aufgaben und Vorgehensweisen werden in der *Individuellen Bildungsberatung* kontinuierlich ausgewertet. Somit dient der *Individuelle Lernplan* auch als Beleg individueller Bildungsprozesse und -ergebnisse.
- Die *Bildungsberichte* und Punktezeugnisse werden am Ende des Trimesters in der *Individuellen Bildungsberatung* – an einigen Standorten auch in der *Kommunikationsgruppe* – besprochen.
- In einigen Standortevaluationen finden sich Hinweise auf die positive Auswirkung der Leistungsbewertung durch Punkte auf die Jugendlichen: negative Erfahrungen und Notendruck in der Regelschule werden überwunden, die Schüler/inn/en fühlen sich bestärkt und schöpfen neue Motivation zu lernen (vgl. Döbeln).
- Einige Standorte erachten die Zuordnung der Trimesterpunkte zu Zensuren im Jahreszeugnis als überarbeitungsbedürftig (vgl. Döbeln, Leipzig). Das Team in Leipzig schlägt eine stärkere Berücksichtigung der Prozentangaben, die an Oberschulen zur Bewertung herangezogen werden, vor.
- Die Wertigkeit der Ergebnisse der Besonderen Leistungserstellung wird ambivalent betrachtet. Die bisherige Regelung wird einerseits als positiv empfunden, da sie bei den Schüler/inne/n Angst und Versagen vorbeuge. Einige Standorte halten jedoch die Klassenarbeit als Bezugsnorm für die Wertigkeit für nicht zutreffend im *Produktiven Lernen*. Das pädagogische Team in Döbeln schlägt in diesem Zusammenhang eine präzisierte Vorgehensweise zur Einbeziehung der Ergebnisse der BLF in die Punktebewertung des 6. Trimesters vor und sieht darin eine Möglichkeit zur Angleichung der Wertigkeit an den Standorten *Produktiven Lernens*. Andererseits sprechen sich einige Standortteams, z. B. Hoyerswerda, für eine Erhöhung der Wertigkeit der Prüfungen aus.

Im Hinblick auf eine künftige Verankerung des *Produktiven Lernens* im Schulgesetz des Freistaats Sachsen erscheint eine genaue Prüfung der Vorschläge der Standorte zur Zuordnung der Punkte zu Jahresnoten und zur Wertigkeit der BLF sinnvoll.

## Kapitel 3

### Schüler/innen des *Produktiven Lernens*

Bildungsprozesse von Jugendlichen sind mit ihrer Lebens- und Bildungsgeschichte verbunden und gleichzeitig eingebettet in gegenwärtige Lebensumstände und künftige Entwicklungsperspektiven. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob es im *Produktiven Lernen* gelingt, Jugendlichen einen erfolgreichen Weg ihrer Bildungsentwicklung und in ihre nachschulische Zukunft zu eröffnen.

Jugendliche, die die 7. Klasse des Hauptschulbildungsganges absolviert haben, als abschlussgefährdet eingestuft werden und Interesse an einem alternativen Bildungsangebot haben, sind die Adressat/inn/en des *Produktiven Lernens in Sachsen*. An sie richten sich die Informationsmaterialien und -veranstaltungen der *PL*-Standorte und des SMK, um sie für eine Bewerbung für das *Produktive Lernen* und eine Teilnahme am Aufnahmeverfahren zu motivieren.

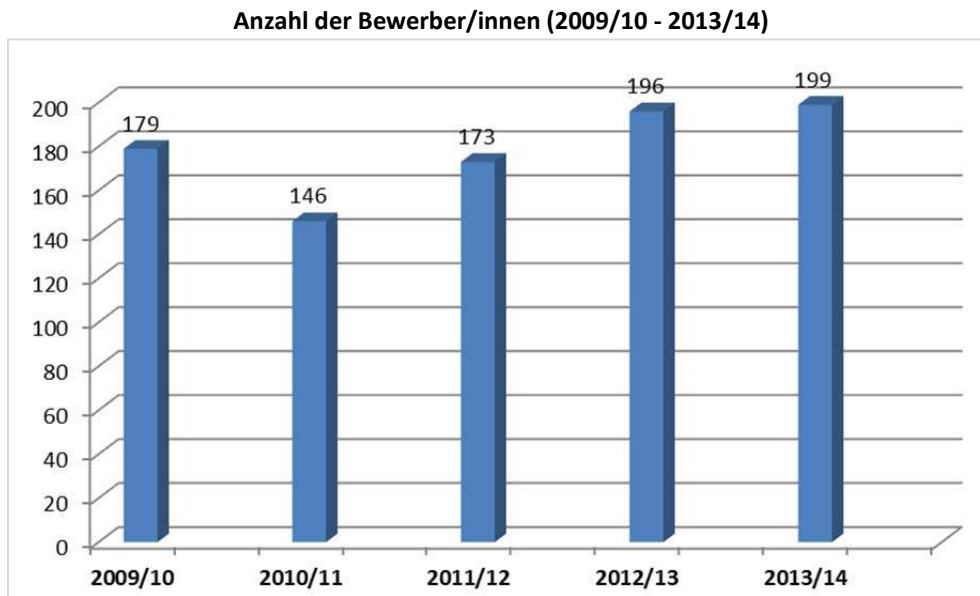
Im Folgenden wird erörtert, wie sich die Aufnahmezahlen und der Bildungsverlauf, d. h. Ergebnisse in den Jahrgangsstufen, Abschlüsse und Anschlussperspektiven der fünf Schülergenerationen, die im Berichtszeitraum in das *Produktive Lernen* eingetreten sind, entwickelt haben.

Im Berichtszeitraum traten fünf Generationen Schüler/innen in das *Produktive Lernen* ein. Die Lerngruppen der Klassenstufe 8 wurden entsprechend der Rahmenkonzeption im Zuge eines mehrstufigen Aufnahmeverfahrens gebildet. Dieses schloss die Verbreitung von Informationen über das *Produktive Lernen* in Medien, benachbarten Schulen und Jugendeinrichtungen, die Durchführung von Informationsveranstaltungen zum *Produktiven Lernen*, eine schriftliche Bewerbung und ein persönliches Aufnahmegespräch mit jedem Bewerber und jeder Bewerberin sowie die Durchführung einer sechswöchigen *Orientierungsphase* zu Schuljahresbeginn ein. Bei der Gestaltung des Aufnahmeverfahrens berücksichtigten die Standortteams die jeweils spezifischen Bedingungen vor Ort. Wichtige Aufnahmekriterien waren eine begründete Entscheidung der Jugendlichen für das *Produktive Lernen*, Interesse am *Lernen in der Praxis*, ein ausreichendes Maß an Selbständigkeit, Zuverlässigkeit und Mobilität sowie Bereitschaft zur Kooperation und angemessene Kommunikationsfähigkeit.

#### 3.1 Bewerbungen und Aufnahme ins *Produktive Lernen*

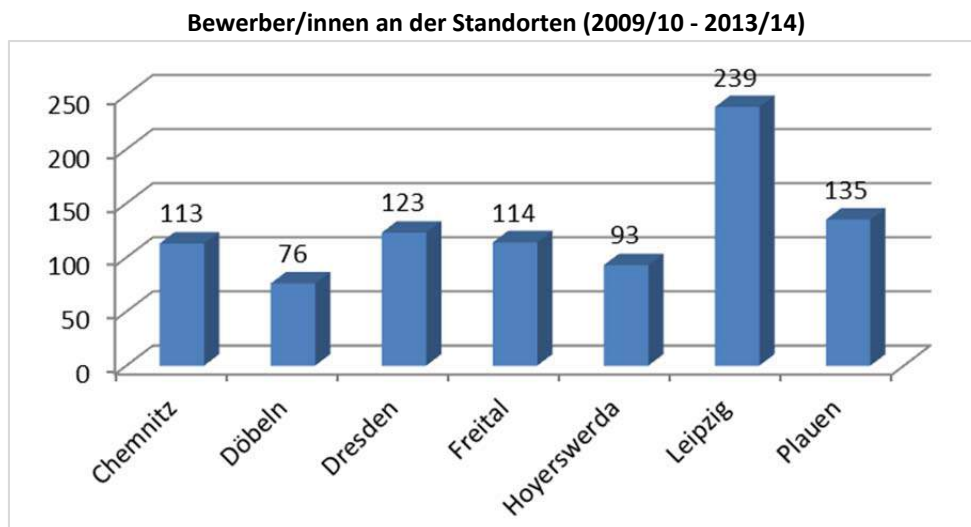
Im Projektzeitraum bewarben sich insgesamt 893 Jugendliche – 600 Jungen und 293 Mädchen – für eine Teilnahme am Bildungsangebot. Die Bewerber/innenzahlen entwickelten sich folgendermaßen:

Abbildung 3.1:



In Großstädten wie Leipzig und Dresden waren das Interesse und der Bedarf erwartungsgemäß groß. In Plauen bewarben sich auch verhältnismäßig viele Jugendliche, insbesondere in den Schuljahren 2012/13 und 2013/14.

Abbildung 3.2:



Die relativ niedrigen Bewerber/innenzahlen an den Standorten Döbeln und Hoyerswerda waren auf regionale Bedingungen, wie z. B. eine insgesamt niedrige Schüler/innenzahl in der Region und lange Fahrtwege zwischen Wohnort und *PL*-Standort, zurückzuführen. An beiden Standorten nahm die Zahl der Bewerber/innen im Projektverlauf zu.

673 Jugendliche, d. h. drei Viertel aller Bewerber/innen, wurden in die *Orientierungsphase* aufgenommen. An Standorten mit niedriger Bewerber/innenzahl wurden in der

Regel fast alle Bewerber/innen in die *Orientierungsphase* aufgenommen. An Standorten mit hoher Bewerber/innenzahl – vor allem in Leipzig und Dresden – wurden in einigen Jahrgängen bis zu 27 Jugendliche in die *Orientierungsphase* aufgenommen. Auf diese Weise hatten mehr Bewerber/inne/n die Chance, das *Produktive Lernen* kennenzulernen und abschließend gemeinsam mit den Pädagog/inn/en zu entscheiden, ob *Produktives Lernen* ein für sie geeigneter Bildungsweg ist.

### 3.2 Schüler/innen der 8. Klassenstufe

586 Jugendliche (87 %) wurden nach Abschluss der *Orientierungsphase* in das *Produktive Lernen* aufgenommen (Schülerjahrgänge 1 bis 5).

Der Anteil an Mädchen belief sich insgesamt betrachtet auf ein Drittel aller Schüler/innen des *Produktiven Lernens*. Dieses Verhältnis spiegelte sich in der Zusammensetzung der Lerngruppen an fast allen Standorten wider, nur in Dresden war der Anteil an Mädchen und Jungen relativ ausgeglichen. Auffällig niedrig war der Anteil an Mädchen an den Standorten in Hoyerswerda (insgesamt 27 %) und Döbeln (insgesamt nur 12 %, wobei es zwei Schülerjahrgänge mit ausschließlich männlichen Schülern gab). Mögliche Gründe für den insgesamt geringen Anteil an weiblichen Bewerberinnen könnten sein:

- Jungen geraten häufiger in Konflikt mit Schule als Mädchen. Dabei passen sich Mädchen in schwierigen Situationen eher an und bleiben unauffälliger.
- Jungen und deren Eltern fühlen sich vom *Praxisbezug des Produktiven Lernens* stärker angesprochen als Mädchen und deren Eltern.
- Die Vielfältigkeit des *Lernens in der Praxis* konnte den Mädchen noch nicht hinreichend verdeutlicht werden. Dies wäre ein Anknüpfungspunkt für die Öffentlichkeitsarbeit und die Werbung potenzieller Interessent/inn/en an Standorten, an denen der Anteil an Mädchen in den Lerngruppen besonders niedrig ist.

Die Lerngruppen *Produktiven Lernens* waren sehr heterogen. Das Altersspektrum der Schüler/innen lag insgesamt betrachtet zwischen 13 und 17 Jahren. Die Jugendlichen hatten vorher unterschiedliche Schularten besucht – neben Schüler/inne/n aus Hauptschulgängen, die den größten Anteil der Schüler/innen ausmachten, wurden auch abschlussgefährdete Bewerber/innen aufgenommen, die vorher Förderschulen oder Realschulgänge besucht haben. Ein Teil der aufgenommenen Jugendlichen kam über verschiedene Projekte für Schulverweigerer in das *Produktive Lernen*.

562 Schüler/innen, d. h. 96 % aller in die 8. Klassenstufe aufgenommenen Jugendlichen, verblieben bis zum Ende des jeweiligen Schuljahres im *Produktiven Lernen*.

24 Schüler/innen (4 %) verließen die 8. Klassenstufe des *Produktiven Lernens* vor dem Schuljahresende. Es waren vorwiegend Schüler/innen, die mit den Anforderungen des Bildungsangebots, vor allem mit dem *Lernen in der Praxis*, nicht zurechtkamen oder den Besuch der Praxisläufe und der Schule dauernd verweigerten. Nur vereinzelt, z. B. bei schweren Vergehen gegen die Schulordnung oder Übergriffen auf Mitschü-

ler/innen, entschieden die pädagogischen Teams zusammen mit der Schulleitung über einen vorzeitigen Ausschluss aus dem Bildungsangebot. Vereinzelt wurde auch ein Wohnortwechsel als Grund für das vorzeitige Verlassen des *Produktiven Lernens* angegeben.

Die pädagogische Arbeit mit den Lerngruppen *Produktiven Lernens* und die Gestaltung der Beziehung zwischen Pädagog/inn/en und Schüler/inne/n waren in einem hohen Maß durch z. T. schwierige Schulbiografien und Lebenslagen der Schüler/innen geprägt. In Seminaren und Standortberatungen thematisierten die Pädagog/inn/en regelmäßig damit verbundene Herausforderungen in der pädagogischen Arbeit. Um die Situation besser einschätzen zu können, befragten die Berater/innen regelmäßig alle Standortteams zu einigen Rahmenbedingungen der Gruppenzusammensetzung. Die Informationen, die den Pädagog/inn/en zum jeweiligen Zeitpunkt bekannt waren, wurden dem *IPL* anonymisiert zur Verfügung gestellt.

Die Ergebnisse der Auswertung sind im Folgenden zusammengefasst. Die Angaben beziehen sich auf alle am *Produktiven Lernen* teilnehmenden Schüler/innen.

- Die Mehrzahl der Schüler/innen befand sich in einem höheren Schulbesuchsjahr als es der Klassenstufe entspräche.
- In den Lerngruppen der Klassenstufe 8 hatte jede/r fünfte Schüler/in zuletzt die Klassenstufe 6 oder niedriger erfolgreich durchlaufen.
- Über 60 % aller Jugendlichen lebten mit nur einem Elternteil, meist der Mutter, zusammen; in fast jeder Lerngruppe gab es Schüler/innen, die in einem Heim bzw. in einer pädagogischen Einrichtung lebten.
- Jede/r vierte Jugendliche bekam eine ergänzende Betreuung durch das Jugendamt (z. B. Einzelfall- oder Familienhilfe), an einigen Standorten lag der Anteil bei oder auch über 50 %.
- Bei etwa 15 % der Jugendlichen bestand ein diagnostizierter Therapiebedarf. Nach Angaben der Pädagog/inn/en litten Schüler/innen hauptsächlich unter psychischen Erkrankungen, posttraumatischen Störungen und schweren Depressionen. In Großstädten, z. B. in Leipzig, betraf dies in einigen Lerngruppen fast die Hälfte. Ein Teil der vorzeitigen Abbrüche war auf Einweisung in therapeutische Einrichtungen zurückzuführen.
- In fast jeder Lerngruppe gab es Schüler/inn/en mit diagnostiziertem Förderbedarf. Insgesamt betrachtet betraf dies jede/n fünfte/n *PL*-Schüler/in, in einigen Lerngruppen, z. B. in Leipzig und Hoyerswerda, sogar fast die Hälfte. Mehrfach wurden ADHS, LRS, Dyskalkulie sowie Lernbehinderungen und emotionale und soziale Entwicklung als Förderbedarf genannt.
- Über ein Viertel der Jugendlichen war bereits mit dem Gesetz in Konflikt geraten; in einigen Gruppen lag der Anteil nach Information der Pädagog/inn/en bei etwa der Hälfte, z. T. auch bei über zwei Dritteln der Schüler/innen.

- Alkohol- und Drogenkonsum waren keine Ausnahme; die Pädagog/inn/en schätzten etwa ein Viertel bis ein Drittel und an zwei Standorten auch mehr als die Hälfte der Jugendlichen als gefährdet ein.

Die z. T. drastische Häufung der o. g. Belastungen in der Lerngruppenszusammensetzung beeinträchtigte das Lernen der Jugendlichen erheblich. Pädagog/inn/en an Standorten mit besonders ausgeprägter psychosozialer Problematik suchten den Kontakt zu Schulsozialpädagog/inn/en, Einrichtungen der Jugendhilfe, zur Jugendgerichtshilfe etc. und gingen dauerhafte Kooperationen mit ihnen ein<sup>7</sup>. Das *IPLE* unterstützte die *PL*-Standorte hierbei durch Beratung, spezifische Fortbildung und ab Schuljahr 2012/13 durch ein Supervisionsangebot.

Von den insgesamt 562 Schüler/inne/n der Schülergenerationen 1 bis 5, die in der 8. Klassenstufe am *Produktiven Lernen* bis zum Ende des Schuljahres teilnahmen, wurden 446 in die 9. Klasse versetzt (79 %).

Von den 116 nicht versetzten Schüler/inne/n wiederholten 26 die 8. Klassenstufe des *Produktiven Lernens*. Neun Jugendliche verblieben ohne Versetzung in ihrer Lerngruppe und setzten somit das *Produktive Lernen* in der 9. Klassenstufe fort.

83 Schüler/innen, z. T. auch mit Versetzung (14,7 %) verließen am Ende der 8. Klassenstufe das *Produktive Lernen*. 51 davon (61 %) begannen eine berufsvorbereitende Maßnahme (46 an Berufsschulen). Einer Schülerin stand ein Erziehungsjahr bevor, bei 12 Schüler/inne/n war die Anschlussperspektive zum Schuljahresende noch unklar und bei 19 Jugendlichen nicht bekannt.

### 3.3 Schüler/innen der 9. Klassenstufe

Bis zum Schuljahr 2013/14 traten 369 Schüler/innen der Schülergenerationen 1 bis 4 in eine *PL*-Lerngruppe der 9. Klassenstufe ein. Auch hier begannen die Lerngruppen mit einer etwa zweiwöchigen *Orientierungsphase*; deren Schwerpunkt lag bei der Berufsorientierung und Vorbereitung des Übergangs in Ausbildung und Beruf (vgl. Kapitel 2).

Während des Schuljahres verließen 36 Schüler/innen der 9. Klassenstufe (9,7 %) vorzeitig das *Produktive Lernen*, davon 27 Jungen und neun Mädchen. Auffällig hoch war die Zahl der Abbrüche im Schuljahr 2013/14 – insgesamt 19 Jugendliche (vier Mädchen und 15 Jungen) verließen vorzeitig die 9. Klassenstufe, besonders groß war der Anteil in den Großstädten Dresden und Leipzig, wo auch die größten Lerngruppen dieses Schülerjahrgangs waren. Auch insgesamt betrachtet verließen mehr Schüler/innen in den Großstädten (in Dresden insgesamt 12, in Leipzig und Chemnitz jeweils insgesamt sechs Jugendliche) vorzeitig das Bildungsangebot. Dies könnte darin begründet sein,

---

<sup>7</sup> Vgl. dazu Standortevaluation Leipzig.

dass in den Großstädten Jugendliche ohne Schulabschluss mehr Chancen auf Übergänge in vorbereitende Berufsmaßnahmen bekommen. Darauf greifen Schüler/innen, die nicht ausreichend Durchhaltevermögen und Beständigkeit entwickelt haben, offenbar zurück und entscheiden sich möglicherweise eher für einen vorzeitigen Abbruch des *Produktiven Lernens*.

333 Schüler/innen verblieben bis Ende des jeweiligen Schuljahres im *Produktiven Lernen*.

Am Ende der 9. Klassenstufe nahmen die Schüler/innen des *Produktiven Lernens* an der Besonderen Leistungsfeststellung teil. Um konkrete Anhaltspunkte in Bezug auf Erfolgchancen und Erfolgsquoten in Prüfungssituationen zu bekommen, wurden in den Schuljahren 2011/12 und 2012/13 die Prüfungsergebnisse der 2. und 3. Schülergeneration von den Pädagog/inn/en dokumentiert und dem *IPLE* anonymisiert zur Verfügung gestellt. Die Auswertung zeigt, dass eine deutliche Mehrheit der Schüler/innen beider Jahrgänge die zentralen schriftlichen Prüfungen in Deutsch und Englisch sowie die beiden mündlichen Prüfungen bestand.

Die besten Prüfungsergebnisse wurden in den zwei mündlichen Prüfungen erzielt. 88 % der Schüler/innen der 2. Generation bestanden die mündlichen Prüfungen, wobei 49 % gute oder sehr gute Leistungen erreichten. In der 3. Generation erzielten 73 % der Schüler/innen mindestens ausreichende Leistungen, jede/r vierte Schüler/in bekam die Note „Gut“ oder „Sehr gut“.

In den zentralen schriftlichen Prüfungen im Fach Deutsch erreichten 92 % der Schüler/innen im Schuljahr 2011/12 und 87 % im Schuljahr 2012/13 mindestens ausreichende Leistungen. Jede/r fünfte Schüler/in beider Jahrgänge erzielte gute oder sehr gute Leistungen.

Im Fach Englisch bestanden 86 % der Schüler/innen der 2. Generation und 73 % der Schüler/innen der 3. Generation die zentralen schriftlichen Prüfungen, gute oder sehr gute Leistungen erzielten 17 % in der 2. Schülergeneration und 11 % in der 3. Schülergeneration.

Am schlechtesten fielen die Prüfungsergebnisse beider Schülergenerationen im Fach Mathematik aus. Während in der 2. Generation dreiviertel der Schüler/innen (76 %) die zentrale schriftliche Prüfung in Mathematik bestanden, waren es in der 3. Generation weniger als die Hälfte (39 %). Gute oder sehr gute Leistungen konnten nur wenige Schüler/innen (9 % in der 2. Schülergeneration und 5 % in der 3. Schülergeneration) erreichen. Das schlechtere Abschneiden in Mathematik spiegelte sich auch in den Prüfungsergebnissen im Hauptschulbildungsgang in Sachsen wider, war aber bei den Schüler/innen des *Produktiven Lernens* ausgeprägter, besonders in der 3. Generation.

Die deutlichen Unterschiede in den Prüfungsergebnissen der zwei erfassten Schülergenerationen können auf Besonderheiten der Gruppenzusammensetzung, auf die unter-

schiedliche Dynamik der Bildungsentwicklung der Jugendlichen oder auch auf den unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad der Prüfungseinheiten zurückgeführt werden.

Insgesamt betrachtet sind die Prüfungsergebnisse der Schüler/innen *Produktiven Lernens* positiv zu werten, schließlich richtet sich das Bildungsangebot an abschlussgefährdete Schüler/innen, die insbesondere in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch große Defizite hatten. Die Ergebnisse der zwei erfassten Schülergenerationen zeigen, dass nach zwei Jahren *Produktives Lernen* ein gutes Leistungsniveau in den Fächern Deutsch und Englisch sowie in der mündlichen Präsentation fachlicher Themen erreicht werden konnte. Im Fach Mathematik zeigten sich bei einem großen Teil der Schüler/innen Schwierigkeiten, die auf fehlende Grundlagenkenntnisse zurückzuführen sind. Diese können in den zwei Jahren *Produktives Lernen* offenbar soweit nachgeholt werden, dass etwas mehr als die Hälfte der Jugendlichen die Prüfungen bestehen, ein gutes oder sehr gutes Leistungsniveau erreichen aber nur wenige Schüler/innen.

Von den 333 Schüler/inne/n, die bis zum Ende des jeweiligen Schuljahres in der 9. Klassenstufe des *Produktiven Lernens* verblieben sind, erreichten 261 (78,4 %) einen dem Hauptschulabschluss gleichgestellten Abschluss. 49 von ihnen (18,8 %) erreichten zusätzlich den Qualifizierenden Hauptschulabschluss für Schulfremde. Von den 72 Schüler/inne/n, die keinen Schulabschluss erreichen konnten, wiederholten drei Jugendliche die 9. Klassenstufe des *Produktiven Lernens*.

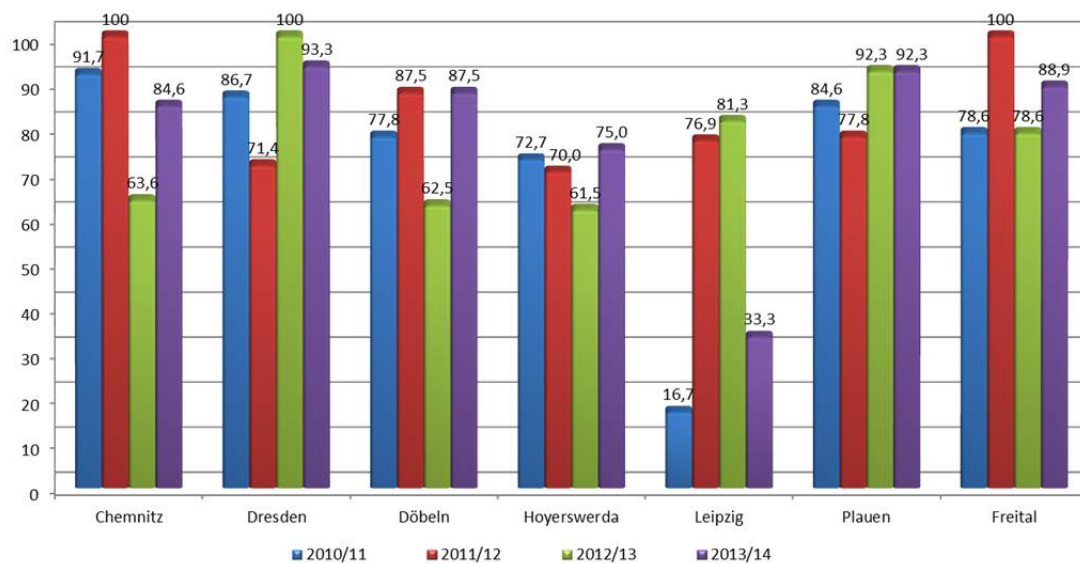
**Tabelle 3.1:**

**Abschlussquoten nach Schülergenerationen**

	1. Generation 2010/11 (n=86)		2. Generation 2011/12 (n=73)		3. Generation 2012/13 (n=92)		4. Generation 2013/14 (n=82)	
<b>Erreichte Schulabschlüsse (dem Hauptschulabschluss gleichgestellt)</b>	63	73,3 %	60	82,2 %	73	79,3 %	65	79,3 %
<b>Davon Qualifizierender Hauptschulabschluss für Schulfremde</b>	13	20,6 %	26	43,3 %	7	9,6 %	24	36,9 %

Die höchsten Abschlussquoten wurden in der 2. Schülergeneration erzielt. Betrachtet man die Verteilung der Abschlussquoten an den einzelnen Standorten (vgl. Abbildung 3.3), werden zum Teil große Unterschiede sichtbar.

Abbildung 3.3:

**Abschlussquoten nach Standorten in % (dem Hauptschulabschluss gleichgestellter Schulabschluss)**

Die sehr unterschiedliche Verteilung lässt weder Rückschlüsse in Bezug auf einzelne Schülergenerationen ziehen noch Standorttypiken erkennen. Wahrscheinlich sind die Unterschiede sowohl auf Besonderheiten der jeweiligen Gruppenzusammensetzung und der daraus resultierenden Dynamik der Bildungsprozesse in der Gruppe als auch auf problematische persönliche Lebenslagen der Schüler/innen zurückzuführen. Auch die auffällig niedrigen Abschlussquoten der 1. und 4. Schülergeneration in Leipzig hängen vermutlich mit besonderen Schwierigkeiten der psychosozialen Struktur der jeweiligen Lerngruppen zusammen, auf die das pädagogische Team in der zusammenfassenden Standortevaluation explizit eingeht. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwieweit sich eine überproportionale Anhäufung an psychosozialen Problematiken in einer Lerngruppe auf die Gruppendynamik und die Bildungsentwicklung der einzelnen Jugendlichen auswirkt bzw. vermeiden lässt. Die Auswertung der Angaben zur psychosozialen Struktur der Lerngruppen (vgl. 3.2) und die zusammenfassenden Standortevaluationen zeigen, dass dies insbesondere die Standorte in Leipzig, Hoyerswerda und z. T. auch Döbeln betrifft. Dies spiegelt sich auch in den Abschlussquoten an diesen Standorten wider.

### 3.4 Übergänge der Schulabsolvent/innen des *Produktiven Lernens*

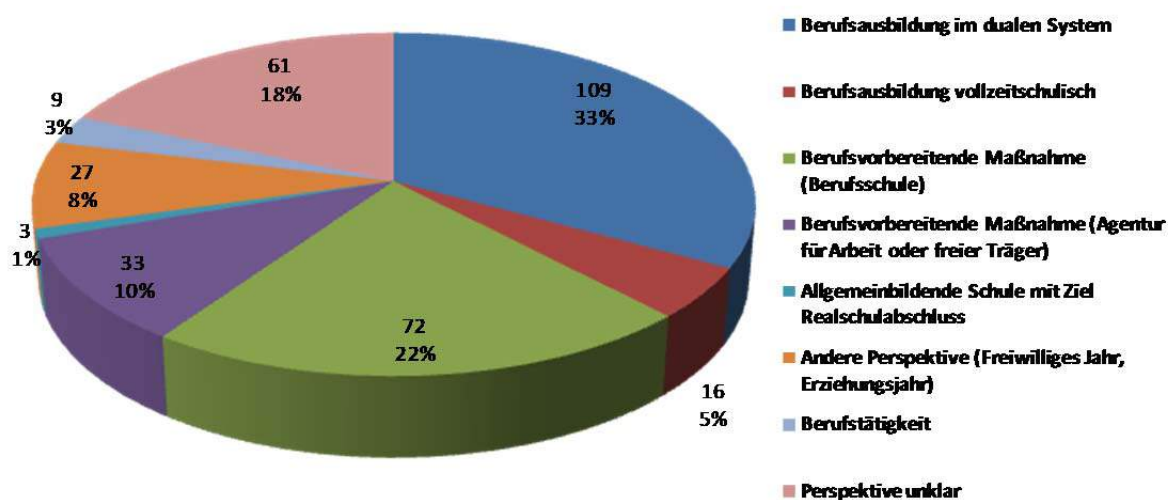
Neben dem Erreichen eines Schulabschlusses ist vor allem der erfolgreiche und möglichst unmittelbare Übergang in eine Berufsausbildung ein wichtiges Ziel der Jugendlichen. Die Erhebungen zeigen, dass die Mehrheit der Schüler/innen am Ende der 9. Klassenstufe eine klare Anschlussperspektive hatte.

### 3.4.1 Anschlussperspektiven am Ende der 9. Klassenstufe

Für etwa ein Drittel der Schulabsolvent/inn/en bestand die Möglichkeit, nach dem *Produktiven Lernen* ein berufsvorbereitendes Jahr zu beginnen, bei 18 % war die Anschlussperspektive zum jeweiligen Zeitpunkt der Datenerhebung noch unklar. Gut ein Drittel (38 %) der Schüler/innen ging unmittelbar in die Berufsausbildung über, die Mehrheit davon begann eine Berufsausbildung im dualen System. Weitere gewählte/gefundene Anschlussoptionen können der nachfolgenden Grafik entnommen werden.

Abbildung 3.4:

Anschlussperspektiven der 330 Schulabsolvent/inn/en des *Produktiven Lernens* am Ende der 9. Klassenstufe



Der Anteil der Schulabsolvent/innen, bei denen die Anschlussperspektive noch unklar war (nahezu jede/r fünfte), hängt vermutlich mit dem frühen Zeitpunkt der Erhebungen (in der letzten Woche des jeweiligen Schuljahres) zusammen. Erfahrungsgemäß sind zu diesem Zeitpunkt Entscheidungsprozesse zur Aufnahme in eine Berufsausbildung bzw. eine berufsvorbereitende Maßnahme noch nicht abgeschlossen.

Es gab z. T. große Unterschiede in den Anschlussperspektiven der vier Schülergenerationen.

Tabelle 3.2:

## Anschlussperspektiven der Schulabsolvent/inn/en nach Schülergenerationen

Anschlussperspektiven der Schulabgänger/innen nach der 9. Klassenstufe	1. Schülergeneration 2010/11 (n=86)		2. Schülergeneration 2011/12 (n=73)		3. Schülergeneration 2012/13 (n=92)		4. Schülergeneration 2013/14 (n=82)	
Berufsausbildung	20	23,3 %	36	49,3 %	33	35,9 %	36	43,9 %
Berufsvorbereitende Maßnahme (Berufsschule)	18	20,9 %	16	21,9 %	20	21,7 %	18	21,9 %
Berufsvorbereitende Maßnahme (Agentur für Arbeit oder freier Träger)	9	10,5 %	8	10,9 %	3	3,3 %	13	15,9 %
Allgemeinbildende Schule mit Ziel Realschulabschluss	-	-	-	-	1	1,1 %	2	2,4 %
Berufstätigkeit	-	-	6	8,2 %	3	3,3 %	-	-
Andere Perspektive (Freiwilliges Jahr oder Erziehungsjahr)	15	17,4 %	5	6,8 %	5	5,4 %	2	2,4 %
Perspektive unklar	22	25,6 %	2	2,7 %	26	28,3 %	11	13,4 %

In der 2., 3. und 4. Schülergeneration haben gut ein Drittel bis nahe zur Hälfte der Schulabsolvent/inn/en das *Produktive Lernen* mit einem unterschriebenen Ausbildungsvertrag verlassen, am höchsten waren die Quoten in der 2. Generation. Die im Vergleich dazu niedrigere Übergangsquote in der 1. Generation ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass die Ausbildungsbetriebe noch nicht ausreichend Informationen zum *Produktiven Lernen* bzw. Erfahrung mit den Schüler/inne/n und den Abschlüssen im *Produktiven Lernen* hatten.

Vergleicht man die Dauer des Übergangs bei *PL*-Schüler/inne/n mit Angaben des BIBB Datenreports 2013 zur durchschnittlichen Dauer des Übergangs in die Berufsausbildung, so zeichnet sich hier für das *Produktive Lernen* eine sehr positive Bilanz ab. Laut BIBB Jahresbericht 2013 befinden sich einen Monat nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule erst knapp 10 % der Abgänger/innen mit maximal Hauptschulabschluss in der Berufsausbildung<sup>8</sup>. Im Vergleich dazu gehen nach Verlassen des *Produktiven Lernens* mindestens dreimal so viele Jugendliche direkt in die Berufsausbildung über.

### 3.4.2 Realisierung der Anschlussperspektiven nach sechs Monaten – Verbleibstudie

Im Projektzeitraum führte das *IPLE* eine Verbleibstudie durch, die Auskunft über die Ausbildungs- bzw. Beschäftigungssituation der Jugendlichen ein halbes Jahr nach Verlassen des *Produktiven Lernens* gibt. Die Verbleibstudie richtete sich an alle Schulabgänger/innen<sup>9</sup>, die mindestens zwei Jahre am *Produktiven Lernen* teilgenommen und das Bildungsangebot mit oder ohne Schulabschluss verlassen haben.

<sup>8</sup> Vgl. BIBB Datenreport 2013, S.16

<sup>9</sup> Es handelt sich sowohl um Schulabsolvent/inn/en als auch -abgänger/innen. Im Folgenden verwenden wir für beide den Begriff Schulabgänger/innen.

Die Informationen wurden mittels eines Fragebogens erhoben, der einen geschlossenen Teil mit Antwortvorgaben zur aktuellen Ausbildungs- bzw. Beschäftigungssituation und einen offenen Frageteil, in dem die Befragten rückblickend das *Produktive Lernen* einschätzen sollten, enthielt.

Die Jugendlichen, die sich aktuell in einer Ausbildung befanden, wurden darüber hinaus befragt, ob sie ihren derzeitigen Ausbildungsplatz an einem ihrer Praxislernorte gefunden haben und welche Erfahrungen im *Produktiven Lernen* ihnen bei der Entscheidung für den Ausbildungsplatz geholfen haben. Darüber hinaus wurden sie gebeten, ihr Zurechtkommen mit dem Unterricht an der Berufsschule auch im Vergleich mit Schüler/innen aus dem fächergegliederten Unterricht, die den gleichen Schulabschluss wie sie hatten, einzuschätzen.

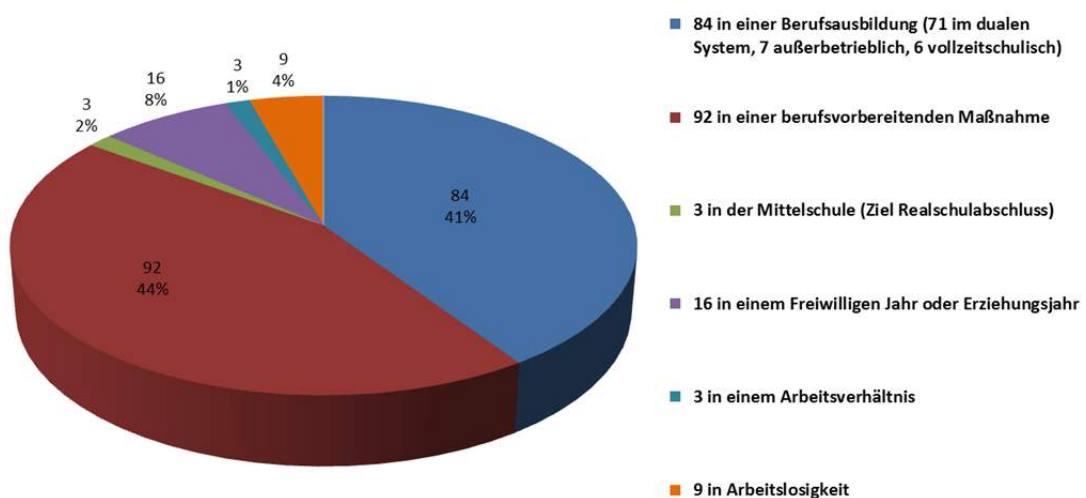
Es liegen Informationen von den ersten drei Schülergenerationen vor. Alle 251 Schulabgänger/innen wurden jeweils im Februar des Folgejahres befragt.

Die Rücklaufquote lag in der 1. Schülergeneration bei 80,2 % (69 von insgesamt 86 Abgänger/innen nahmen an der Befragung teil), in der 2. Schülergeneration bei 80,8 % (59 von 73 Abgänger/innen) und in der 3. Schülergeneration bei 85,9 % (79 von insgesamt 92 Schulabgänger/innen). Somit beteiligten sich insgesamt 207 ehemalige Schüler/innen des *Produktiven Lernens* (82,5 %) an der Verbleibstudie. Diese sehr gute Rücklaufquote ist dem Engagement der Pädagog/innen zu verdanken und kann auch als Beleg für das gute pädagogische Verhältnis im *Produktiven Lernen* interpretiert werden.

### **Zur Situation der Schulabgänger/innen ein halbes Jahr nach Verlassen des *Produktiven Lernens***

Abbildung 3.5:

**Realisierte Übergänge**  
Von 207 Schulabgänger/innen befanden sich ein halbes Jahr nach Verlassen des *Produktiven Lernens*:



Jahrgangsbezogen unterschied sich die prozentuale Verteilung der Übergänge der drei Schülergenerationen folgendermaßen:

Tabelle 3.3:

## Realisierte Übergänge nach Schülergenerationen

Schulabgänger/innen	im SJ 2010/11 (n=69)		im SJ 2011/12 (n=59)		Im SJ 2012/13 (n=79)	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
In einer Berufsausbildung befanden sich	23	33 %	32	54 %	29	37 %
In einer berufsvorbereitenden Maßnahme befanden sich	36	52 %	20	34 %	36	46 %
Eine Oberschule (mit dem Ziel Realschulabschluss) besuchten	2	3 %	-	-	1	1 %
In einem Freiwilligen Jahr oder einem Erziehungsjahr waren	5	7 %	4	7 %	7	9 %
Arbeitstätig waren	1	2 %	1	2 %	1	1 %
Arbeitslos waren	2	3 %	2	3 %	5	6 %

Jahrgangsübergreifend betrachtet liegt der Anteil der Schulabgänger/inn/en, die nach dem *Produktiven Lernen* in ein Ausbildungsverhältnis übergegangen sind, um nur 3 % niedriger als der Anteil der Jugendlichen in berufsvorbereitenden Maßnahmen. Mindestens jede/r dritte Absolvent/in – in der 2. Schülergeneration sogar mehr als die Hälfte – befand sich in einer Berufsausbildung. 43 % der Jugendlichen, die sich in einem Ausbildungsverhältnis befanden, hatten im *Produktiven Lernen* zusätzlich den Qualifizierenden Hauptschulabschluss erreicht. Bezogen auf die drei Schülergenerationen variiert die prozentuale Verteilung, jedoch lässt sich eine Tendenz zur besseren Chance auf eine Berufsausbildung bei einem höheren Schulabschluss erkennen.

Insgesamt 14 Jugendliche gaben an, in den ersten sechs Monaten nach Verlassen des *Produktiven Lernens* eine Berufsausbildung abgebrochen zu haben. Somit lag der Anteil an Ausbildungsabbrüchen bei 14 % der Schulabgänger/innen, die unmittelbar nach dem *Produktiven Lernen* in eine Ausbildung übergetreten sind. Bundesweit lag die Vertragslösungsquote 2011 und 2012 bei 24,4 %<sup>10</sup>. Die Vertragslösungsquote der begonnenen Ausbildungsverträge im Freistaat Sachsen lag 2011 bei 27,5 %<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Vgl. Berufsbildungsbericht 2014, S. 52

<sup>11</sup> Vgl. BIBB Datenreport 2013, Tabelle A4.7-1

Betrachtet man die Abbruchquoten jahrgangsbezogen, werden deutliche Unterschiede sichtbar: in der 1. Schülergeneration waren es 4 % (ein Jugendlicher), in der 2. Schülergeneration 24 % (zehn Jugendliche) und in der 3. Schülergeneration 9 % (drei Jugendliche). Somit hat fast jede/r vierte Jugendliche der 2. Schülergeneration, die/der in ein Ausbildungsverhältnis übergegangen ist, die Berufsausbildung abgebrochen. Dies entspricht dem bundesweiten Durchschnitt, erscheint aber sehr hoch im Vergleich zu den anderen zwei Schülergenerationen. In der 2. Schülergeneration war aber auch der Anteil der Auszubildenden sechs Monate nach Verlassen des *Produktiven Lernens* mit 54 % am höchsten. Vermutlich ist diese hohe Übergangsquote u. A. auch auf die günstige Angebots-Nachfrage-Relation des Ausbildungsmarkts zurückzuführen: in Sachsen lag die betriebliche Angebots-Nachfrage-Relation 2012 bei 89,5 % und damit um 5,9 Prozentpunkte höher als 2011<sup>12</sup>. Andererseits hatte die 2. Schülergeneration die höchste Schulabschlussquote sowohl im Erreichen des dem Hauptschulabschluss gleichgestellten Abschlusses (82,2 %) als auch des Qualifizierenden Hauptschulabschlusses für Schulfremde.

Alle Jugendlichen wurden gefragt, inwieweit sie mit ihrer aktuellen Situation zufrieden sind. 76 % aller befragten Schulabgänger/innen äußerten Zufriedenheit mit der eigenen Situation zum Zeitpunkt der Befragung, 40 % von ihnen meldeten zurück, sogar „sehr zufrieden“ zu sein. Hauptsächlich Jugendliche, die sich in einer Berufsausbildung, in einem Freiwilligen Sozialen Jahr und in der Oberschule befanden, waren mit ihrer Situation sehr zufrieden. Dies bestätigt die These, dass die Jugendlichen nach ihrer Teilnahme am *Produktiven Lernen* gezielt nach einer Möglichkeit suchten, sich weiterzubilden und tätig zu sein.

Bei den 24 % der Jugendlichen, die mit der eigenen Situation unzufrieden waren, handelte es sich vor allem um Schulabgänger/innen, die in eine berufsvorbereitende Maßnahme übergetreten sind oder zum Zeitpunkt der Befragung arbeitslos waren.

### ***Jugendliche in einer Berufsausbildung***

71 der befragten 84 Auszubildenden wählten Ausbildungsplätze im dualen System (84,5 %). 43 der Jugendlichen in einer dualen Ausbildung (60,6 %) gaben an, den Ausbildungsplatz über einen ihrer Praxislernorte im *Produktiven Lernen* gefunden zu haben. Offenbar nehmen die Praxismentor/inn/en mehrheitlich die Möglichkeit wahr, die Jugendlichen beim *Lernen in der Praxis* als potenzielle Auszubildende kennenzulernen, um einschätzen zu können, wer aufgrund seiner personalen und sozialen Kompetenzen in den Betrieb bzw. die Einrichtung passt. Dies deckt sich mit Ergebnissen, die schon im BIBB Datenreport 2013 vorgestellt wurden, nach denen „leistungsbezogene Auswahlkriterien wie Schulnoten gegenüber leistungsübergreifenden Aspekten an Bedeutung verlieren“.<sup>13</sup> Dies gilt möglicherweise umso mehr, wenn ausreichend Gelegenheit besteht, diese „leistungsübergreifenden Aspekte“ zu erkennen.

<sup>12</sup> Vgl. BIBB Datenreport 2013, Tabelle A1.1-3

<sup>13</sup> Vgl. BIBB Datenreport 2013, S. 17

Dass Jugendliche nach erfolgreichem Schulabschluss möglichst unmittelbar in eine Berufsausbildung, idealerweise im dualen System der Berufsausbildung und hier möglichst in unterbesetzte Berufsfelder, übergehen, ist seit Jahren Gegenstand intensiver bildungspolitischer Diskussion und soll durch zahlreiche Maßnahmen, die sowohl in der allgemeinbildenden Schule als auch im Übergangssystem ansetzen, positiv beeinflusst werden. Die zentralen Problemlagen sind einerseits in der demografischen Entwicklung und dem daraus resultierenden, sich abzeichnenden Fachkräftemangel und andererseits in den z. T. drastischen Stellenbesetzungsproblemen in bestimmten Berufen zu sehen. Auch steigende Anforderungen der Betriebe und die von ihnen beklagte mangelnde Ausbildungsreife der Jugendlichen spielen zunehmend eine große Rolle auf dem Ausbildungsmarkt. Auf die komplexen Hintergründe dieser Situation kann an dieser Stelle nicht ausführlich eingegangen werden. Die Aspekte Verteilung der gewählten Ausbildungsberufe insgesamt sowie die geschlechtsspezifische Berufsausbildungsplatzwahl im *Produktiven Lernen*, sollen jedoch auf Basis der Erhebung der drei Schülergenerationen vorgestellt und diskutiert werden.

Die Ausbildungsplatzwahl der ehemaligen *PL*-Schüler/innen verteilt sich in drei untersuchten Schülergenerationen (2010/11, 2011/12 und 2012/13) auf maximal sechs der zehn Berufsbereiche (nach KldB 2010; vgl. Tabelle 3.4). In den sechs gewählten Berufsbereichen (1, 2, 3, 5, 6 und 8) sind es wiederum nur drei Berufsbereiche (2, 6 und 8), in denen jeweils 20-30 % der Jugendlichen einen Ausbildungsplatz gewählt/gefunden haben. In allen drei untersuchten Schülergenerationen begann niemand einen Ausbildungsplatz in den Berufsbereichen 4, 7, 9 und 0.

Tabelle 3.4:

## Verteilung der Ausbildungsplatzwahl auf die Berufsbereiche

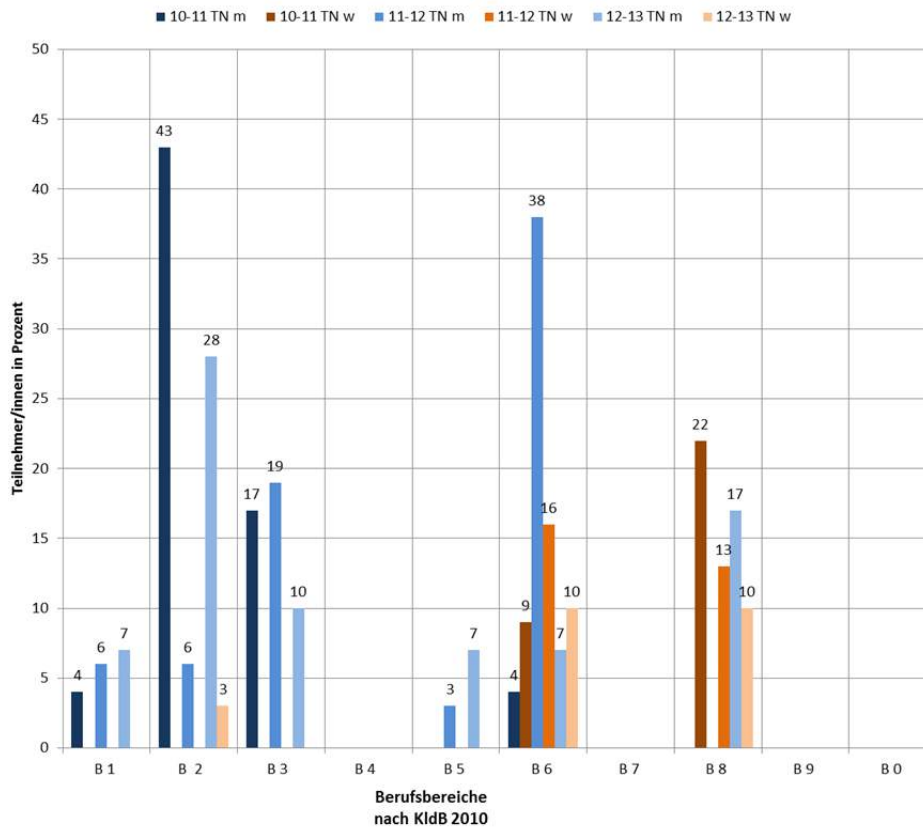
Nr	Berufsbereich (1-Steller) – nach KldB 2010	Anzahl Auszubildende
B1	Land, Forst- und Tierwirtschaft und Gartenbau	5
B2	Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung	21
B3	Bau, Architektur, Vermessung und Gebäudetechnik	13
B4	Naturwissenschaft, Geografie und Informatik	-
B5	Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit	3
B6	Kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus	25
B7	Unternehmensorganisation, Buchhaltung	-
B8	Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung	17
B9	Sprach-, Literatur-, Geistes-, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften, Medien, Kunst, Kultur und Gestaltung	-
B0	Militär	-

<https://statistik.arbeitsagentur.de/Navigation/Statistik/Grundlagen/Klassifikation-der-Berufe/KldB2010/KldB2010-Nav.html>, zuletzt 08.08.2014

Die folgende Abbildung zeigt das Berufswahlverhalten nach Geschlecht bezogen auf die Berufsbereiche 1-0.

**Abbildung 3.6:**

**Verteilung der gewählten Ausbildungsberufe nach Geschlecht (m/w)**



Auffällig ist – aber dem bundesweiten Trend folgend – dass sich die jungen Frauen in lediglich zwei Berufsbereichen wiederfinden, während die männlichen *PL*-Abgänger in mindestens fünf Berufsbereichen Ausbildungsplätze besetzen. Im letzten Untersuchungsjahr kann man immerhin eine kleine Abweichung erkennen, eine junge Frau fand einen Ausbildungsplatz im typischerweise männlich besetzten Berufsbereich 2 und fünf junge Männer im typischerweise weiblich besetzten Berufsbereich 8. Die betrachtete Personengruppe ist jedoch so klein, dass es gewagt erscheint, hier Anzeichen für eine Trendwende im Berufswahlverhalten zu erkennen.

Alle Auszubildenden wurden gebeten, bei sechs vorgegebenen Items einzuschätzen, inwiefern ihre Erfahrungen aus dem *Produktiven Lernen* zur Entscheidung für ihren Ausbildungsplatz beigetragen haben. Aus den Mittelwerten (M)<sup>14</sup> wurde ein Ranking der Items hinsichtlich der Zustimmung durch die Befragten erstellt.

<sup>14</sup> Je kleiner der Mittelwert ausfällt, desto stärker ist die Zustimmung der Befragten zu diesem Item. Mittelwerte unter 2,5 drücken eine generelle Zustimmung aus.

Tabelle 3.5:

Erfahrungen aus dem *Produktiven Lernen* als Entscheidungshilfen für die Ausbildung (Ranking)

Rang der Zustimmung	Item	M
1	Ich konnte Erfahrungen in einem Praxisfeld über einen Zeitraum von jeweils drei bis vier Monaten sammeln.	1,17
2	Ich konnte mein Handeln in der Berufswelt ausprobieren.	1,26
3	Ich konnte meine Interessen und Stärken kennenlernen und überprüfen.	1,29
4	Meine Praxismentor/inn/en haben mir bei meiner beruflichen Entscheidung geholfen.	1,55
5	Ich konnte die konkreten Anforderungen meines Ausbildungsberufes kennenlernen.	1,59
6	Ich konnte bis zu sechs verschiedene Berufsfelder kennenlernen.	1,64

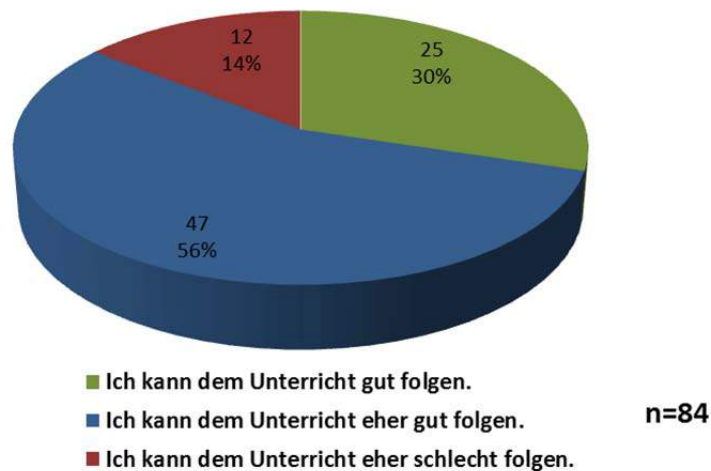
Generell trugen alle vorgegebenen Items maßgeblich zur Entscheidungsfindung bei der Berufswahl bei. Eine besonders große Rolle spielte in der Wahrnehmung der Jugendlichen die Möglichkeit, über einen längeren Zeitraum Erfahrungen zu sammeln, das eigene Handeln auszuprobieren und die eigenen Stärken und Interessen zu hinterfragen.

Die hohe Zustimmung zu allen sechs Items, die eng mit dem konzeptionellen Rahmen des *Produktiven Lernens* zusammenhängen, unterstreicht die Bedeutung und positive Bewertung der individuellen Berufsorientierung im *Produktiven Lernen* durch die Schüler/innen.

#### *Erfahrungen mit dem Unterricht in der Berufsschule*

Es war von besonderem Interesse zu erfahren, wie Schulabgänger/innen des *Produktiven Lernens* den Unterricht in der Berufsschule erleben. Da sie im *Produktiven Lernen* das Curriculum des fächergegliederten Unterrichts der Regelschule nicht durchlaufen hatten, wurden von Eltern und zu Beginn des Projekts manchmal auch von Pädagog/inn/en Befürchtungen geäußert, die Jugendlichen würden mit den Anforderungen der Berufsschule nicht zurechtkommen.

In der Befragung zur Verbleibstudie wurden die Auszubildenden gebeten, sich dazu zu äußern, inwieweit sie sich den Anforderungen des Unterrichts in der Berufsschule gewachsen fühlen und wie sie sich im Vergleich mit anderen Berufsschüler/inne/n einschätzen.

**Abbildung 3.7:****Einschätzung zum eigenen Zurechtkommen mit dem Unterricht in der Berufsschule**

Die Mehrheit - 86 % der befragten Auszubildenden - schätzte ein, mit dem Unterricht zurechtzukommen. Die Antwortmöglichkeit „Ich kann dem Unterricht schlecht folgen“ wurde von keinem der Befragten gewählt, lediglich 14 % der Auszubildenden stellten fest, dem Unterricht „eher schlecht“ folgen zu können. Die prozentuale Verteilung in den drei Jahrgängen unterscheidet sich allerdings – während in der 1. Schülergeneration 13 % der Auszubildenden einschätzten, eher schlecht mit dem Unterricht zurechtzukommen, waren es in der 2. Generation 22 %, in der 3. Schülergeneration dagegen nur 7 %.

In den Einschätzungen der eigenen Leistungen im Vergleich mit den anderen Berufsschüler/inne/n nimmt die Mehrheit keine Nachteile wahr.

**Abbildung 3.8:****Vergleich der eigenen Leistungen in der Berufsschule mit den Leistungen anderer Berufsschüler/innen**

81 % der Befragten konnten beim Vergleich zu anderen Berufsschüler/inne/n mit Hauptschulabschluss keine besonderen Schwierigkeiten bei sich feststellen. Immerhin

schätzte fast jede/r fünfte Auszubildende ein, den anderen viele die Berufsschule leichter als ihm/ihr. Die prozentuale Verteilung in den drei befragten Generationen fällt ähnlich wie bei der Einschätzung des eigenen Zurechtkommens aus – Schwierigkeiten im Vergleich zu anderen Berufsschüler/innen stellen 34 % der Auszubildenden der 2. Schülergeneration fest, in der 1. Schülergeneration waren es 17 % und in der 3. Schülergeneration nur 3 %. Eine Erklärung für die deutlichen Unterschiede lässt sich schwer finden. Diese Einschätzungen der 2. Generation stehen gewissermaßen in Widerspruch zur Tatsache, dass in dieser Generation die höchste Quote der Schulabschlüsse erreicht wurde (vgl. Tabelle 3.1).

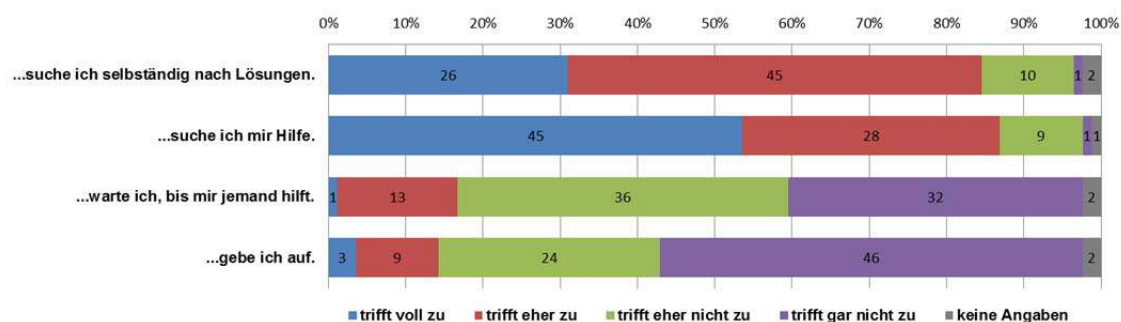
Die Auszubildenden wurden gefragt, wie sie an Schwierigkeiten im Fachunterricht herangehen. Mit diesem geschlossenen Fragenkomplex sollte erkundet werden, ob die im *Produktiven Lernen* besonders geforderte und geförderte selbständige Erschließung und Bearbeitung fachbezogener Fragen nachhaltig wirkt.

Die Antworten der Auszubildenden zeigen eine überwiegend aktive Haltung im Umgang mit Schwierigkeiten (selbständige Lösungssuche bzw. Suche nach Hilfe).

**Abbildung 3.9:**

#### Umgang mit fachlichen Schwierigkeiten im Berufsschulunterricht

Bei fachlichen Schwierigkeiten im Unterricht...



85 % aller Jugendlichen schätzten ein, zunächst selbst nach Lösungen zu suchen, für 31 % traf diese Aussage sogar ohne Einschränkungen zu. Dementsprechend schwach war die Zustimmung zu Aussagen, die auf ein passives Verhalten in Problemsituationen hindeuten (Warten auf Hilfe bei insgesamt 17 % oder Resignation bei 14 %, dabei ist die Zustimmung ohne Einschränkung bei beiden Items eher die Ausnahme).

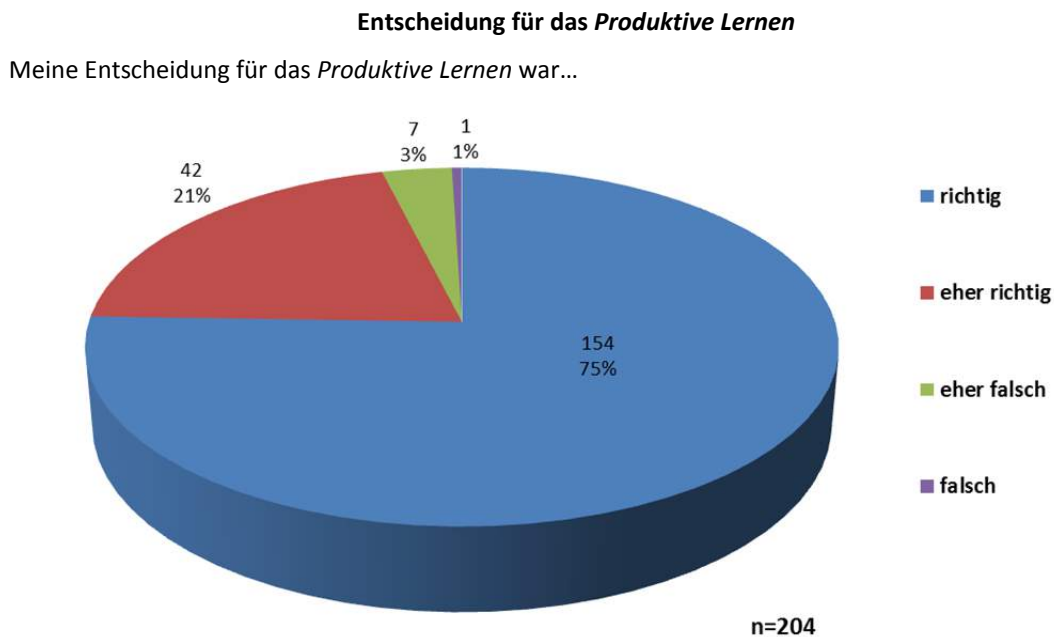
Diese Ergebnisse zeigen bei der Mehrheit der ehemaligen *PL*-Schüler/innen eine nachhaltige Wirkung des *Produktiven Lernens* in Bezug auf die Selbständigkeit beim Lernen und das Problemlöseverhalten.

#### **Rückblickende Beurteilung der Teilnahme am Produktiven Lernen**

Alle ehemaligen Schüler/innen wurden gebeten, rückblickend einzuschätzen, ob ihre Entscheidung für das *Produktive Lernen* „richtig“, „eher richtig“, „eher falsch“ oder „falsch“ gewesen sei und dies auch zu begründen.

204 ehemalige Schüler/innen des *Produktiven Lernens* beantworteten diese Frage.

**Abbildung 3.10:**



Dreiviertel der ehemaligen *PL*-Schüler/innen betrachteten ihre Entscheidung für das *Produktive Lernen* rückblickend als richtig, weitere 21 % als „eher richtig“. Nur für wenige Jugendliche (4 %) erwies sich die Entscheidung als „eher falsch“ oder „falsch“.

178 von 196 ehemalige Schüler/inne/n, die ihre Entscheidung für das *Produktive Lernen* als „richtig“ bzw. „eher richtig“ beurteilten, begründeten ihre Einschätzung wie folgt (z. T. Mehrfachnennungen):

- 53 Jugendliche betonten, dass sie durch *Produktives Lernen* einen Schulabschluss erreichen konnten.
- 41 Jugendlichen war es besonders wichtig, im *Produktiven Lernen* eine gute Berufsorientierung bzw. Berufsvorbereitung erhalten zu haben.
- 27 Jugendliche hoben die Methodik des *Produktiven Lernens* als hilfreich hervor. Insbesondere wurde auf das praxisverbundene Lernen, die Individualisierung, die Arbeit in Kleingruppen, die umfassende Beratung durch die Pädagog/inn/en und den Zusammenhalt der Lerngruppe verwiesen.
- 26 Jugendliche schätzten die Möglichkeit, im *Produktiven Lernen* praktische Erfahrungen zu sammeln, als sehr hilfreich ein.
- 25 Jugendliche hoben hervor, dass ihre Teilnahme am *Produktiven Lernen* sich positiv auf die persönliche Weiterentwicklung (z. B. im Hinblick auf ihr Verhalten oder Durchhaltevermögen) ausgewirkt hat.
- 21 Jugendliche wiesen darauf hin, durch das *Produktive Lernen* eine Anschlussperspektive, z. B. eine Lehrstelle, gefunden zu haben.
- 15 Jugendliche begründeten ihre positive Einschätzung mit einer guten Begleitung und der großen Unterstützung durch die Pädagog/inn/en.
- 9 Jugendlichen war es wichtig, Freude am Lernen und Erfolg in der Schule erlebt zu haben.

- 8 Jugendliche hoben die Möglichkeit zur Selbstbehauptung im *Produktiven Lernen* als hilfreich hervor.
- 15 Jugendliche brachten eine allgemeine Zufriedenheit mit dem Bildungsangebot zum Ausdruck („es war eine tolle Erfahrung“, „war das Beste, was ich je machen konnte“, „hat mir viel gebracht“).

Abschließend wurden die ehemaligen *PL*-Schüler/innen gebeten, etwas, was ihnen im *Produktiven Lernen* besonders gut bzw. nicht gefallen oder gefehlt hat, zu benennen.

Die erste Frage („besonders gut gefallen“) beantworteten 192 Jugendliche (92 %), z. T. mit Mehrfachnennungen. In den Antworten wurden folgende Aspekte positiv hervorgehoben:

- das *Lernen in der Praxis* als Möglichkeit für vielfältige Erfahrungen in verschiedenen Berufsfeldern und somit für eine hilfreiche Berufsorientierung bzw. Berufsvorbereitung (73 Nennungen),
- das pädagogische Verhältnis (z. B. „Die Lehrer glaubten an mich“, „Meine Lehrer haben keinen von uns aufgegeben“), die persönliche Unterstützung und individuelle Förderung durch die Pädagog/inn/en (71 Nennungen),
- die neue Art zu lernen – genannt wurden unter anderem „andere Unterrichtsformen“, „kleine Gruppen“, „praktisches Lernen“, „selbständige Wahl der Lerninhalte“, „theoretische Aufgaben aus der Praxis ableiten“, „interessenbezogen lernen“, „abwechslungsreiche Gruppenarbeit“, „Arbeit mit moderner Technik“ etc. (66 Nennungen),
- die positive Gruppenatmosphäre, das gegenseitige Vertrauen und den Zusammenhalt in der Gruppe (28 Nennungen),
- 12 Jugendliche gaben die Antwort „einfach alles“.

Es fällt auf, dass die Mehrheit der ehemaligen *PL*-Schüler/innen wesentliche konzeptionelle Merkmale des *Produktiven Lernens* wie der *Praxisbezug*, das auf gegenseitiger Akzeptanz beruhende Verhältnis zwischen Pädagog/innen und Schüler/innen und die individuelle und selbständige Gestaltung der Bildungsprozesse als besonders positiv hervorhoben. Auch scheint die Atmosphäre in den Lerngruppen das Erleben des *Produktiven Lernens* positiv geprägt zu haben.

Die Frage, was ihnen im *Produktiven Lernen* gefehlt bzw. nicht gefallen hat, beantworteten 71 Jugendliche (34 % der Befragten). Neben sehr individuellen Vorstellungen wurden auch einige Hinweise durch Mehrfachnennungen zum Ausdruck gebracht. Rückblickend betrachtet hätten die Jugendlichen mehr Fächer im *Produktiven Lernen*, vor allem mehr Naturwissenschaften (20 Nennungen) und Sport (3 Nennungen), weniger Praxisanteil (11 Nennungen) oder strengere Kontrollen (2 Nennungen) gehabt. 12 Jugendliche wiesen auf negatives Verhalten von Mitschüler/inne/n oder auf Probleme mit der eigenen Integration in der Gruppe hin. Vier Jugendliche empfanden die Praxisplatzsuche als zu anstrengend. Vereinzelt wurden persönliche Herausforderungen wie eigene Konzentrationsfähigkeit, Mathematik, Ausführen der *Selbständigen Produktiven*

*Aufgaben*, lange Anfahrtswege etc. genannt. Zwei Jugendliche wiesen auf die Raumproblematik am Standort hin. Es wurden aber auch selbstkritische Anmerkungen gemacht z. B. „dass ich nicht durchgehalten habe“, „dass ich nicht immer alles richtig genutzt habe“.

### 3.5 Zusammenfassung

Im Projektzeitraum hat sich das *Produktive Lernen* als ein alternatives Bildungsangebot für abschlussgefährdete Schüler/innen in Sachsen etabliert. Die Zahl der Bewerber/innen wuchs im Projektverlauf. Besonders groß war die Nachfrage in den Großstädten Leipzig und Dresden. Die im Vergleich dazu niedrige Bewerberzahl an den Standorten Döbeln und Hoyerswerda ist auf die demografische Entwicklung und die Bedingungen der Infrastruktur in den ländlichen Regionen zurückzuführen. Der Anteil an Mädchen betrug nur ein Drittel aller Bewerber/innen, besonders niedrig war dieser in den ländlichen Regionen. Entwicklungspotenzial besteht in diesem Zusammenhang in einer gezielten Öffentlichkeitsarbeit durch die Standorte, in der die Vielfaltigkeit des *Lernens in der Praxis* und die damit verbundenen Chancen für Mädchen noch deutlicher kommuniziert werden.

Fünf Schülergenerationen lernten im Projektzeitraum im *Produktiven Lernen*, vier davon haben das *Produktive Lernen* beendet und überwiegend klare Anschlussperspektiven entwickelt und realisiert, die 5. Schülergeneration setzt im Schuljahr 2014/15 das *Produktive Lernen* in der 9. Jahrgangsstufe fort.

Die Lerngruppen *Produktiven Lernens* unterschieden sich deutlich im Hinblick auf Gruppenstärke, Altersstruktur, Zusammensetzung, schulische Herkunft etc. Auch innerhalb der Lerngruppen war ein großes Maß an Heterogenität wahrzunehmen.

Die pädagogische Arbeit und der Erfolg der Schüler/innen im *Produktiven Lernen* wurden weitgehend von besonderen psychosozialen Bedingungen beeinflusst. Ein erhebliches Maß an Risikofaktoren in Bezug auf die persönliche Lebenssituation sowie emotionale und psychische Instabilitäten bei den Jugendlichen führten bei einigen zu vorzeitigen Abbrüchen bzw. erschwerten das Erreichen längerfristiger Ziele. Die Gegenüberstellung der psychosozialen Struktur der Lerngruppen und der Abschlussquoten zeigt, dass eine überproportionale Anhäufung an Problemlagen sich auf die Dynamik der Bildungsprozesse in den Lerngruppen und dadurch auf die Erfolgchancen und Abschlussquoten negativ auswirkt.

96 % aller Schüler/innen, die in das *Produktive Lernen* aufgenommen wurden, verblieben bis zum Ende des jeweiligen Schuljahres in der 8. Jahrgangsstufe. Das deutet wir als Hinweis darauf, dass das Aufnahmeverfahren und insbesondere die *Orientierungsphase* an den Standorten den Bewerber/inne/n ausreichend Möglichkeiten bietet herauszufinden, ob das *Produktive Lernen* eine für sie geeignete Bildungsform ist.

79 % aller Schüler/innen, die bis zum Ende der 8. Klassenstufe im *Produktiven Lernen* verblieben sind, wurden in die 9. Klassenstufe versetzt.

15 % der in das *Produktive Lernen* aufgenommenen Schüler/innen verließen die Lerngruppen der 8. Klassenstufe zum Schuljahresende. 61% davon gingen in berufsvorbereitende Maßnahmen vorwiegend der Berufsschule über.

In der 9. Klassenstufe verließen 9,7 % der Schüler/innen das *Produktive Lernen* vorzeitig. Abbrüche gab es vorwiegend an den Standorten in den Großstädten Dresden, Leipzig und Chemnitz. Vermutlich hängen diese mit dem breiteren Angebot an berufsvorbereitenden Maßnahmen in den Großstädten zusammen, auf die Jugendliche mit anhaltenden persönlichen und schulischen Problemen zurückgreifen können.

Die insgesamt sehr positive Bildungsentwicklung der Schüler/innen im *Produktiven Lernen* spiegelt sich u. A. in den Prüfungsergebnissen der Besonderen Leistungsfeststellung am Ende der 9. Klassenstufe wider. Die Mehrheit der Jugendlichen war in der Lage, fachliche Themen aufzubereiten und zu präsentieren, etwa die Hälfte eines Jahrgangs erzielte sogar gute oder sehr gute Leistungen in den mündlichen Prüfungsteilen. Das relativ gute Abschneiden bei den zentralen schriftlichen Prüfungen in Deutsch und Englisch deutet auf eine relativ stabile fachliche Vorbereitung der Schüler/innen in diesen Fächern hin. Im Fach Mathematik erscheint es dagegen schwierig, innerhalb der zwei Jahre im *Produktiven Lernen* die erheblichen Wissenslücken so weit zu schließen, dass in zentralen Prüfungen im Fach Mathematik gute oder sehr gute Leistungen erreicht werden.

78,4 % der Schüler/innen, die bis zum Ende des jeweiligen Schuljahres in der 9. Klassenstufe im *Produktiven Lernen* gelernt haben, erreichten einen dem Hauptschulabschluss gleichgestellten Abschluss. 49 von ihnen (18,8 %) erreichten zusätzlich den Qualifizierenden Hauptschulabschluss für Schulfremde. Die sehr unterschiedlichen Abschlussquoten der einzelnen Lerngruppen führen wir in erster Linie auf die Gruppenzusammensetzung und das sehr hohe Maß an gesundheitlichen und persönlichen Problemen in der Gruppe zurück, das sich negativ auf die Dynamik der Bildungsprozesse und dadurch auf die Bildungsentwicklung und den Bildungserfolg der Schüler/innen auswirkt.

Im *Produktiven Lernen* entwickelte die Mehrheit der Jugendlichen Vorstellungen über ein aktives Leben nach der Schulzeit und beendete die 9. Jahrgangsstufe mit einer klaren Anschlussperspektive. Gut ein Drittel der Schüler/innen ging unmittelbar in die Berufsausbildung über, die Mehrheit davon im dualen System. Verglichen mit dem bundesweiten Wert (lediglich knapp 10 %), zeichnet sich eine sehr positive Bilanz der Wirksamkeit des *Produktiven Lernens* im Hinblick auf den unmittelbaren Übergang in die Berufsausbildung (38 %) ab.

Die Verbleibstudie bestätigte diese insgesamt gute Bilanz der Übergänge. Ein halbes Jahr nach der Beendigung des *Produktiven Lernens* befanden sich 41 % der an der Studie teilgenommenen Jugendlichen in einer Berufsausbildung (davon 84,5 % im dualen System) und 44 % in einer berufsvorbereitenden Maßnahme. Die Quote der aufgelösten Ausbildungsverträge lag mit 14 % deutlich unter dem bundesweiten Trend (zwischen 25,7 und 27,8 im selben Zeitraum).

60,6 % der Jugendlichen in einer dualen Ausbildung gaben an, den Ausbildungsplatz über einen ihrer Praxislernorte im *Produktiven Lernen* gefunden zu haben. Die meistgewählten Berufe verteilen sich auf drei Berufsbereichen: Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung; Kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus; Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung. Die Mädchen wählten fast ausschließlich Berufe in den zwei letztgenannten Berufsbereichen. Im Hinblick auf die geschlechtsspezifische Berufswahl kann die individuelle pädagogische Arbeit im *Produktiven Lernen* den Möglichkeitshorizont erweitern und den Mädchen und Jungen auch andere Wege als die typischen erschließen.

Nach eigener Einschätzung kommen die meisten Auszubildenden (86 % der Befragten) mit dem Unterricht in der Berufsschule zurecht. 81 % können beim Vergleich zu anderen Berufsschüler/innen mit Hauptschulabschluss keine besonderen Schwierigkeiten bei sich feststellen. Die Mehrheit legt nach eigener Wahrnehmung eine überwiegend aktive Haltung im Umgang mit erkannten Schwierigkeiten (selbständige Lösungssuche bzw. Suche nach Hilfe) an den Tag. Somit zeigt das *Produktive Lernen* bei der Mehrheit der Berufsschüler/innen eine nachhaltige Wirkung in Bezug auf die Selbständigkeit beim Lernen und das Problemlöseverhalten.

Rückblickend betrachteten dreiviertel der ehemaligen Schüler/innen ihre Entscheidung für das *Produktive Lernen* als richtig und weitere 21 % als „eher richtig“, hauptsächlich wegen der Chancen auf einen Schulabschluss und eine sehr individuelle Berufsorientierung. Mehrheitlich hoben sie das *Lernen in der Praxis* und das vertrauensvolle Verhältnis zu ihren Pädagog/inn/en als besonders positive Erfahrungen während ihres *Produktiven Lernens* hervor.

## Kapitel 4

### Qualifizierung der Pädagog/inn/en und Beratung der Standorte durch das *IPLE*

Die Implementierung des neuen Bildungsangebots an den Standorten *Produktiven Lernens in Sachsen* wurde durch das *IPLE* wissenschaftlich beraten und begleitet. Die Begleitaktivitäten umfassten:

- Durchführung eines dreijährigen Weiterbildungsstudiums für alle am Projekt beteiligten Lehrkräfte,
- monatliche Beratung der am Projekt beteiligten Schulen und *PL*-Teams,
- wissenschaftliche Beratung der Selbstevaluation der Standorte,
- kontinuierliche Fortbildung der zertifizierten *PL*-Pädagog/inn/en,
- überregionale und internationale Vernetzung durch bundesweite und internationale Veranstaltungen zum *Produktiven Lernen*,
- Supervision und Coaching der am Projekt beteiligten Lehrkräfte,
- Beratung und Hilfestellung in verwaltungstechnischen Angelegenheiten,
- Durchführung einer zweieinhalbjährigen Weiterbildung für zwei zertifizierte *PL*-Pädagoginnen zu *Projektberaterinnen für Produktiven Lernen*.

#### 4.1 Konzept der Qualifizierung und Kompetenzentwicklung der Pädagog/inn/en

Das dreijährige praxisbegleitende Weiterbildungsstudium diente der Auseinandersetzung mit zentralen curricularen, methodischen und organisatorischen Elementen des *Produktiven Lernens* mit dem Ziel, die *Rahmenkonzeption für Produktives Lernen in Sachsen* unter Berücksichtigung der spezifischen Bedingungen am jeweiligen Standort zu realisieren. Die Pädagog/inn/en wurden in neue Aufgabenfelder eingeführt, wie z. B. Öffentlichkeitsarbeit, Organisation und Durchführung eines mehrstufigen Aufnahmeverfahrens, Einrichtung, Organisation und Methodik einer Lernwerkstatt etc. Durch die Weiterbildung sollten sie konzeptionelle und methodische Hilfestellungen für die pädagogische Arbeit sowie Anregungen und Unterstützung bekommen, den Rollenwechsel von Fachlehrer/inne/n zu Berater/inne/n und Begleiter/inne/n individueller Bildungsprozesse sowie Moderator/inn/en von Gruppenprozessen zu vollziehen und zu reflektieren. Das Weiterbildungsstudium beinhaltete zum einen die Teilnahme an monatlich stattfindenden Weiterbildungsseminaren, zum anderen die individuelle schriftliche Beantwortung der *12 Studienbriefe des IPLE*. Das Weiterbildungsstudium der Pädagog/inn/en aller Generationen begann in der Regel mit einer einjährigen Vorbereitungsphase, in der sie noch im Regelschulbetrieb beschäftigt waren.

Mit erfolgreichem Abschluss des Weiterbildungsstudiums wurden die beteiligten Lehrkräfte als Pädagog/inn/en des *Produktiven Lernens* zertifiziert. Unmittelbar daran schloss sich eine Fortbildung der zertifizierten Pädagog/inn/en an mit dem Ziel, die Qualität der pädagogischen Praxis zu sichern und weiter zu entwickeln.

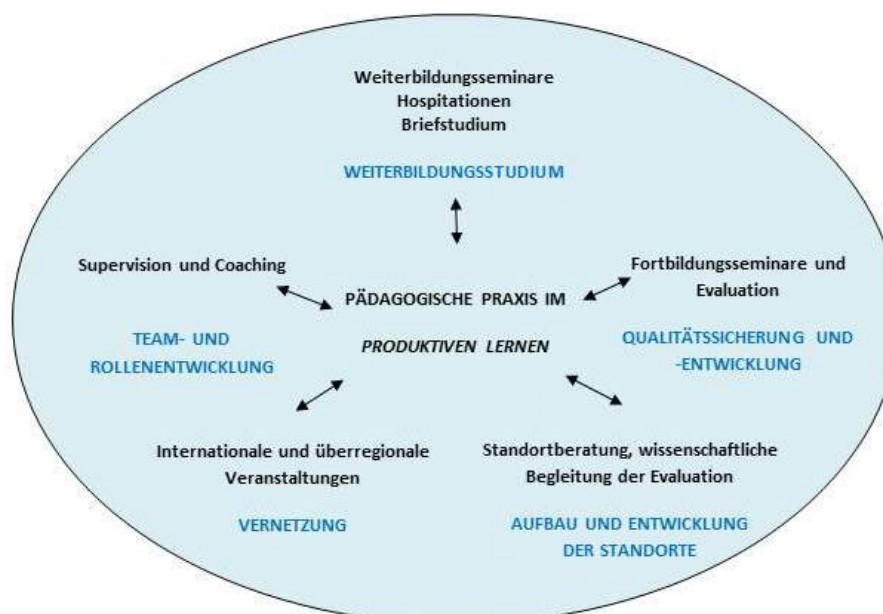
Zur Qualifizierung der Pädagog/inn/en gehörte auch die Teilnahme an internationalen Seminaren des *IPLE* und Kongressen des *INEPS*. Ziel waren der Austausch und die Vernetzung mit Schulen und Projekten *Produktiven Lernens* im Ausland und die Vorbereitung konkreter internationaler Schüleraustauschvorhaben. Zusätzlich bekamen die Pädagog/inn/en durch die Teilnahme an deutschlandweiten Veranstaltungen die Möglichkeit für kollegialen Austausch mit Kolleg/inn/en der Standorte *Produktiven Lernens* in anderen Bundesländern.

Im gesamten Projektzeitraum wurden an den Standorten monatliche Beratungen durch die wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen des *IPLE* durchgeführt. In der Vorbereitungsphase standen der Aufbau der Standorte und die Vorbereitung der pädagogischen Praxis im Mittelpunkt. Im weiteren Projektverlauf sollten die Standortberatungen zum einen die Reflexion der vor Ort realisierten Praxis anregen und dadurch den Prozess der Qualifizierung der Pädagog/inn/en unterstützen, zum anderen eine kontinuierliche Evaluation der Entwicklung des *Produktiven Lernens* am Standort in allen wichtigen Aspekten anleiten und begleiten. Darüber hinaus wurden Fragen der Arbeitsorganisation, Aufgabenverteilung und Kooperation im pädagogischen Team aufgegriffen. Um den Teamentwicklungsprozess gezielt zu unterstützen und ggf. auftretende Schwierigkeiten zu bearbeiten, wurde ab dem Schuljahr 2012/13 und Coaching angeboten.

Die Reflexion der praktischen Erfahrungen der Pädagog/inn/en bildete die Grundlage sowohl für die individuelle Kompetenzentwicklung als auch für die Entwicklung der Organisation und Methodik des *Produktiven Lernens* am jeweiligen Standort. Die Qualifizierung zum *Pädagogen* bzw. zur *Pädagogin des Produktiven Lernens* folgte den Prinzipien einer reflexiven Erwachsenenbildung.

**Abbildung 4.1:**

**Übersicht Qualifizierung und Kompetenzentwicklung der Pädagog/inn/en**



## 4.2 An der Qualifizierung beteiligte Pädagog/inn/en

Mit dem Start des Projekts *Produktives Lernen in Sachsen* im August 2008 begann die Qualifizierung von 17 Lehrkräften zu *Pädagog/inn/en des Produktiven Lernens* (1. Generation Pädagog/inn/en). Ein Jahr später wurden die Standortteams durch weitere 12 Kolleg/inn/en zur Bildung der zweiten Lerngruppe erweitert (2. Generation). Im Laufe des Schulversuchs wurden zur personellen Absicherung der Standorte zusätzlich zwei kleine Weiterbildungsgruppen gebildet. Während die Pädagog/inn/en der 1. und 2. Generation ab dem zweiten Jahr ihrer Qualifizierung hauptsächlich im *Produktiven Lernen* beschäftigt waren, war es für die Pädagog/inn/en der 3. und 4. Generation in Abhängigkeit vom konkreten Bedarf und den spezifischen Bedingungen am jeweiligen Standort meist nur eingeschränkt bzw. nicht möglich, während der Weiterbildung eigene Erfahrungen in der pädagogischen Arbeit mit den Jugendlichen im *Produktiven Lernen* zu sammeln. Das führte bei drei Pädagog/inn/en zu einem vorzeitigen Abbruch ihrer Qualifizierung.

**Tabelle 4.1:**

**Am Weiterbildungsstudium beteiligte Pädagog/inn/en**

Weiterbildungsgeneration Beginn der Weiterbildung im Schuljahr	1. Gen. 2008/09	2. Gen. 2009/10	3. Gen. 2011/12	4. Gen. 2012/13	Gesamt
Anmeldungen zum Weiterbildungsstudium	17	12	4	5	38
erfolgreich qualifiziert (Zertifikat)	17	11	2	-	30
noch in Qualifizierung (Abschluss voraussichtlich 2015)	-	-	-	4	4
aus dem <i>Produktiven Lernen</i> ausgeschieden während des Weiterbildungsstudiums	-	1	2	1	4
aus dem <i>Produktiven Lernen</i> ausgeschieden nach beendeter Qualifizierung	-	2	-	-	2

Von den insgesamt 38 Pädagog/inn/en, die an der Qualifizierung durch das *IPLE* teilnahmen, schlossen bisher 30 erfolgreich das Weiterbildungsstudium ab. Vier Pädagog/inn/en der 4. Generation werden voraussichtlich im Schuljahr 2014/15 das Studium abschließen. Vier Pädagog/inn/en brachen vorzeitig die Qualifizierung ab und verließen das Projekt. Zwei Pädagog/inn/en schieden nach erfolgreicher Qualifizierung aus dem *Produktiven Lernen* aus und begründeten ihren Ausstieg mit persönlichen Motiven oder einer neuen beruflichen Perspektive.

Alle im *Produktiven Lernen* tätigen Pädagog/inn/en nahmen nach erfolgreichem Abschluss des Weiterbildungsstudiums an den Fortbildungsangeboten des *IPLE* teil.

### 4.3 Evaluation der Qualifizierungsaktivitäten und der Prozessbegleitung

Um den Prozess der Weiter- bzw. Fortbildung und der Kompetenzentwicklung der Pädagog/inn/en fortlaufend auszuwerten und ihre Qualifizierungsbedürfnisse in die organisatorische und inhaltliche Gestaltung der Angebote des *IPLE* einzubeziehen, fanden am Ende jedes Schuljahres schriftliche Befragungen aller Pädagog/inn/en zu den Bestandteilen ihrer Qualifizierung statt. Die Fragebögen enthielten überwiegend geschlossene Fragen. Dazu standen vier Antwortmöglichkeiten zur Auswahl: „trifft voll zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft gar nicht zu“. Einige Themenaspekte konnten durch offene Fragen um eigene verbale Beiträge ergänzt und präzisiert werden. Freiwilligkeit und Anonymität galten als wichtige Prinzipien bei der Durchführung der Befragungen. Dadurch war die Beteiligung der Pädagog/innen bei jeder Befragung unterschiedlich hoch und lag zwischen 69 % und 100 %.

Eine ausführliche Auswertung aller erfragten Aspekte findet sich in den Jahresberichten zur Projektentwicklung. Die im Folgenden dargestellte zusammenfassende Evaluation geht auf diese Auswertungen zurück und greift zentrale Aspekte auf, die Rückschlüsse auf den Gesamtprozess der Qualifizierung der Pädagog/inn/en erlauben.

#### 4.3.1 Seminare und Hospitationen

Die Weiterbildungsseminare wurden während des 1. und 3. Weiterbildungsjahres alle zwei Monate und während des 2. Weiterbildungsjahres monatlich, standortübergreifend an wechselnden Schulstandorten durchgeführt. Dadurch wurden unmittelbare Einblicke in die Ausstattung, Organisation und Methodik am jeweiligen Standort und dadurch Anregungen für die Arbeit der anderen Standorte ermöglicht.

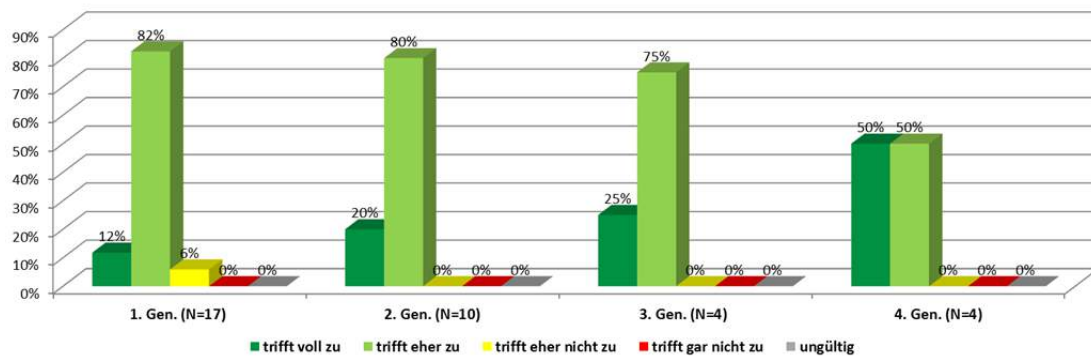
Die Seminarthemen spiegelten zentrale konzeptionelle und methodische Elemente des Bildungsansatzes wider und folgten den aktuellen Erfordernissen der pädagogischen Praxis in der jeweiligen Projektphase. Die Planung der Seminarthemen und deren Reihenfolge wurde auf der Grundlage bisheriger Erfahrungen des *IPLE* und Evaluationen der Einführung *Produktiven Lernens* in anderen Bundesländern erarbeitet. Bei der Planung wurden stets nach Möglichkeit die aktuellen Rückmeldungen der Pädagog/inn/en in Sachsen berücksichtigt.

Während des 1. Weiterbildungsjahres (Vorbereitungsphase) dienten die Weiterbildungsseminare der Einführung in die rechtlichen Rahmenbedingungen und konzeptionellen Eckpfeiler des Bildungsangebots. Zudem musste die 1. Generation Anregungen und Unterstützung in der Entwicklung von Handlungskonzepten erhalten, um die erforderlichen räumlichen und sächlichen Voraussetzungen an den Standorten zu schaffen.

In den Befragungen meldeten die Pädagog/inn/en zurück, dass es weitgehend gelungen ist, sich mit wichtigen Elementen des Bildungsansatzes auseinander zu setzen. 94 % der Befragten der 1. Generation und alle Befragten in der 2., 3. und 4. Generation gaben an, durch die Weiterbildung die Möglichkeit erhalten zu haben, sich mit den Elementen des Bildungsansatzes vertraut zu machen.

Abbildung 4.2:

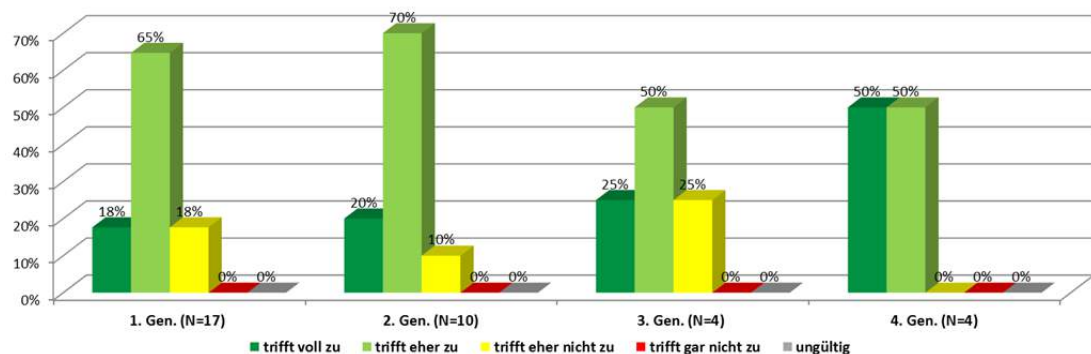
## Ich konnte mich mit Elementen des Bildungsansatzes vertraut machen (1. Weiterbildungsjahr)



Wichtig war vor allem, dass die Pädagog/inn/en sich auf neue bzw. ungewohnte Aufgabenfelder (wie z. B. die Einrichtung und Ausstattung einer Lernwerkstatt, Öffentlichkeitsarbeit, Schülerwerbung, Konzeption und Durchführung des Aufnahmeverfahrens und der *Orientierungsphase*) vorbereiten konnten. Mindestens drei Viertel der Pädagog/inn/en in jeder Generation meldeten zurück, durch die Weiterbildung einen Einblick in anstehende Aufgaben erhalten zu haben.

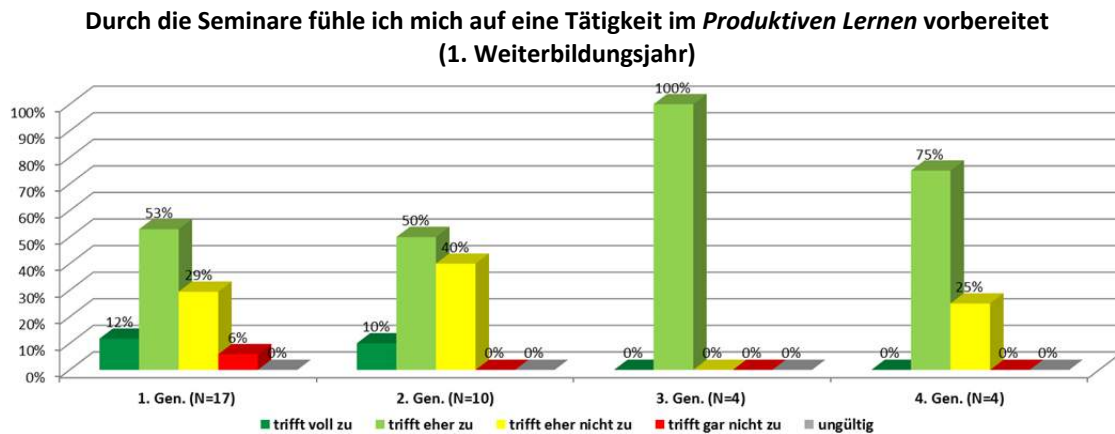
Abbildung 4.3:

## Ich habe einen Einblick in anstehenden Aufgaben erhalten (1. Weiterbildungsjahr)



Wenn die Frage auf die konkrete eigene Tätigkeit bezogen wurde, kamen jedoch individuelle Unsicherheiten zum Ausdruck. Sechs Pädagog/inn/en der 1. Generation und vier Pädagog/inn/en der 2. Generation schätzten die eigene Vorbereitung auf den Start im *Produktiven Lernen* als noch nicht ausreichend ein.

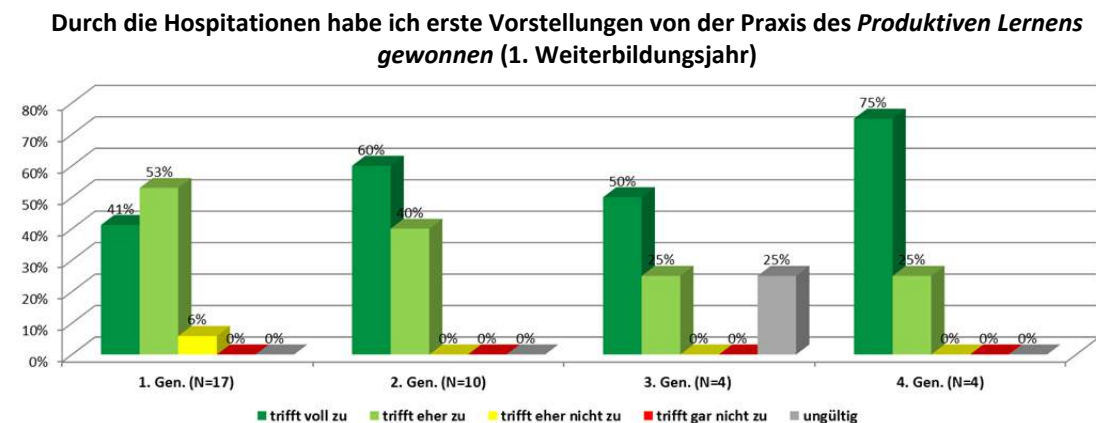
Abbildung 4.4:



Es liegt die Vermutung nahe, dass sich hierin Unsicherheit gegenüber einer noch nicht installierten Praxis widerspiegelt, die vor allem die zwei „Gründergenerationen“ betrifft. Dem gegenüber hatten die Pädagog/inn/en der 3. und 4. Generation den Vorteil, bereits eine funktionierende Praxis vorzufinden.

Um einer Verunsicherung in Bezug auf die eigene Handlungsfähigkeit der Pädagog/inn/en entgegenzuwirken, wurden im 1. Weiterbildungsjahr Hospitationen an bestehenden *PL*-Standorten organisiert. Die Pädagog/inn/en der 1. Generation hospitierten ein bis zwei Tage an Standorten *Produktiven Lernens* in Berlin, Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern, die Pädagog/inn/en der nachfolgenden Generationen hatten die Möglichkeit, sowohl am eigenen Standort als auch an Standorten ihrer Wahl in Sachsen und anderen Bundesländern zu hospitulieren. Dadurch konnten alle bis auf eine Person erste Vorstellungen von der Praxis im *Produktiven Lernen* gewinnen.

Abbildung 4.5:

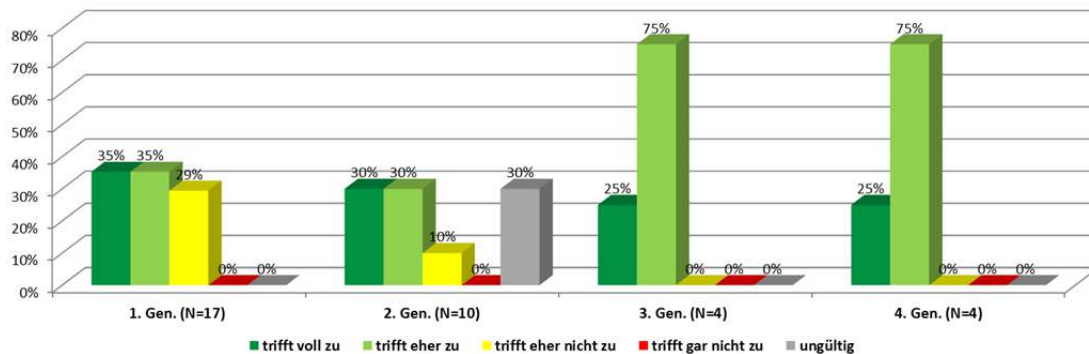


In den offenen Fragenteilen wurden die positiven Einschätzungen zu den Hospitationen bestätigt und konkretisiert. Es wurden vor allem die Gespräche mit *PL*-Kolleg/inn/en und Schüler/inn/en, die Eindrücke vor Ort, die Besuchsmöglichkeiten an Praxisplätzen sowie die Weitergabe von Materialien hervorgehoben.

Mehrheitlich stellten die Hospitierenden fest, dass die beobachtete Praxis sich von der eigenen bisherigen Praxis in der Regelschule deutlich unterschied. Für sechs Personen in der 1. und 2. Generation traf diese Aussage jedoch nicht zu, während sie auf alle Befragten in der 3. und 4. Generation zutraf. In den Antworten zu den offenen Frageteilen gab es keine Hinweise bzw. Konkretisierungen dazu.

Abbildung 4.6:

#### Die pädagogische Praxis am Hospitationsstandort unterscheidet sich deutlich von meiner bisherigen Praxis (1. Weiterbildungsjahr)



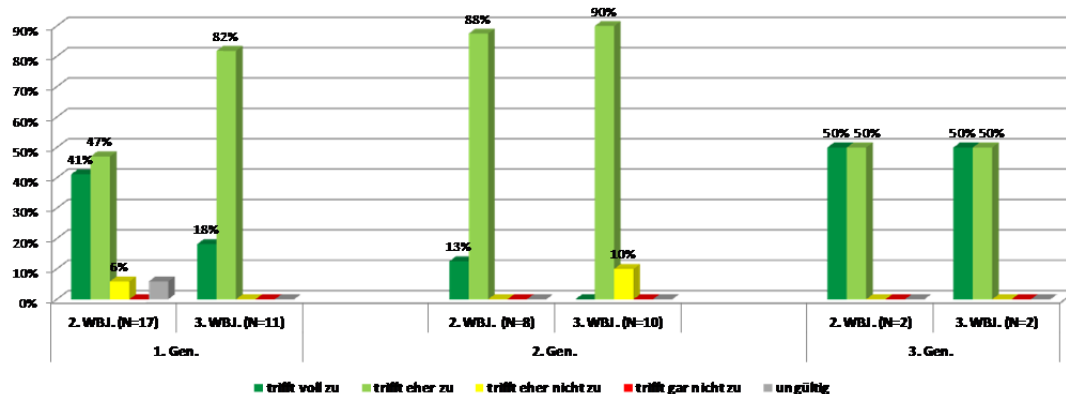
Die positiven Rückmeldungen zu den Hospitationen zeigten, wie wichtig die Beobachtung und das Erleben der PL-Praxis vor Ort sind. Deshalb wurde für die 3. und 4. Generation ein Hospitationskonzept entwickelt, das die Seminarthemen und empfohlenen *Studienbriefe* mit thematischen Hospitationen – meist am eigenen Standort – verband.

Im zweiten und dritten Weiterbildungsjahr dienten die Seminare der vertiefenden Auseinandersetzung mit der Theorie und Methodik des *Produktiven Lernens*, der Entwicklung der curricularen Arbeit und der Reflexion der im Zusammenhang mit der pädagogischen Praxis auftretenden Fragen und Schwierigkeiten.

Die Befragungen zeigten, dass den Qualifizierungsbedürfnissen der Pädagog/inn/en entsprochen werden konnte. Mit einigen wenigen Ausnahmen meldeten sie eine breite Zustimmung zur Wahl der Seminarthemen zurück. Zwischen 88 % und 100 % der Befragten stimmten der Aussage zu, dass die Seminarthemen den eigenen Qualifizierungsbedürfnissen entsprachen.

Abbildung 4.7:

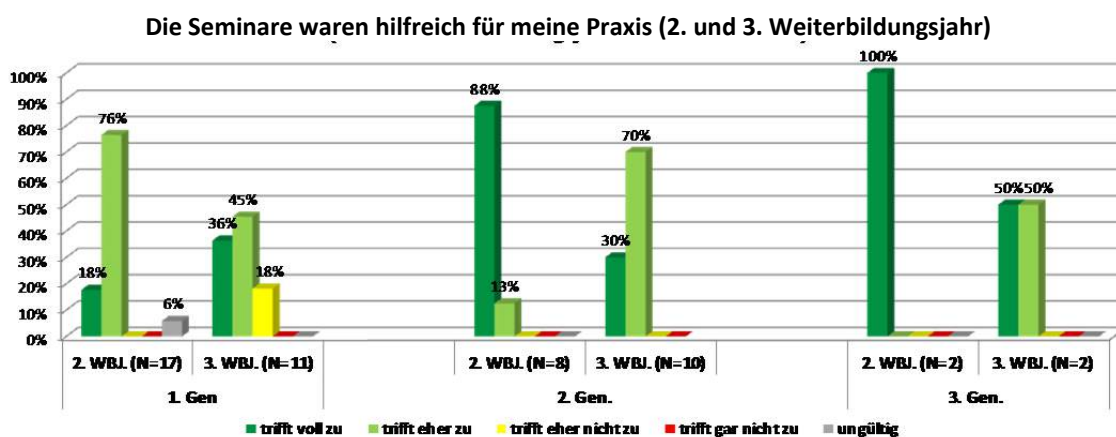
#### Die Seminarthemen entsprachen meinen Qualifizierungsbedürfnissen (2. und 3. Weiterbildungsjahr)



Verbesserungswünsche, die in den offenen Frageteilen erhoben wurden, betrafen vor allem einen längeren Vorlauf bei der Planung der Seminarthemen – aus Sicht dieser Pädagog/inn/en war die Zeit zwischen einigen Seminaren und den anstehenden Aufgaben nicht ausreichend, um sich darauf genügend vorbereitet zu fühlen. Diese Rückmeldungen wurden soweit möglich in die weitere Seminarplanung einbezogen.

Betrachtet man die Einschätzungen aller Generationen zur Aussage „Die Seminare waren hilfreich für meine Praxis“, so fällt auf, dass dies insgesamt nur für zwei Personen eher nicht zutrif.

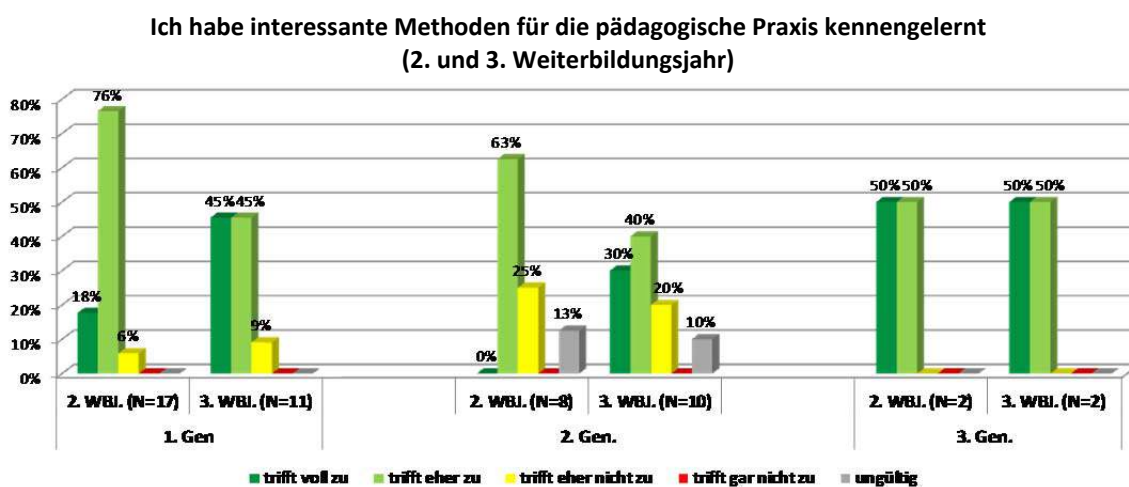
Abbildung 4.8:



Eine tragende Bedeutung für die wahrgenommene Unterstützung der Praxis hatten zum einen die in den Seminaren vorgestellten Methoden für die pädagogische Arbeit mit den Lerngruppen und zum anderen die zur Verfügung gestellten Materialien.

Mehrheitlich stimmten die Befragten der Aussage zu, in den Seminaren interessante Methoden für die Arbeit mit den Jugendlichen kennengelernt zu haben.

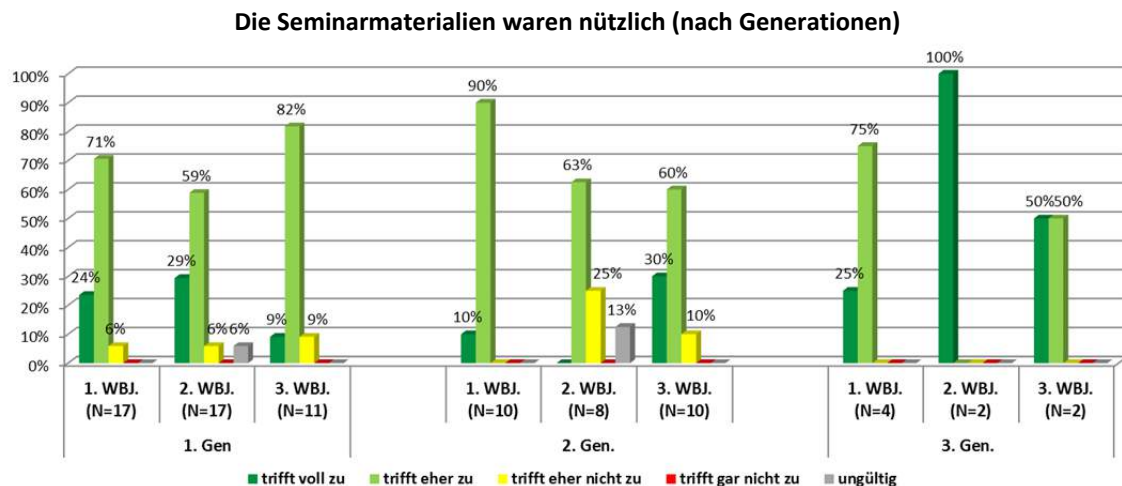
Abbildung 4.9:



Auch in den offenen Frageteilen hoben viele Pädagog/inn/en als besonders hilfreich die methodischen Anregungen sowie die Möglichkeiten hervor, die vorgestellten Methoden in den Seminaren selbst ausprobiert zu haben.

Die Rückmeldungen zu den Seminarmaterialien waren ebenfalls insgesamt sehr positiv.

Abbildung 4.10:



Die Rückmeldungen zu den oberen zwei Items zeigen gewisse Unterschiede zwischen der 1. und der 2. Generation. Während in der 1. Generation mehr Befragte die Items zu den Methoden und Seminarmaterialien mit „trifft voll zu“ und nur einzelne mit „trifft eher nicht zu“ beantworten, werden in der 2. Generation vor allem im 2. Weiterbildungsjahr Schwankungen in der Wahrnehmung deutlich. Möglicherweise macht sich hierin der Umstand, dass die Pädagog/inn/en der 1. Generation die Grundlagen für die Praxis aus den Seminaren schöpfte, während die 2. Generation eine am Standort schon installierte Praxis mit bewährten Materialien und Methoden vorfand, bemerkbar. Dementsprechend hatten vermutlich die Pädagog/inn/en der 2. Generation andere Erwartungen an die Seminarmaterialien und vorgestellten Methoden.

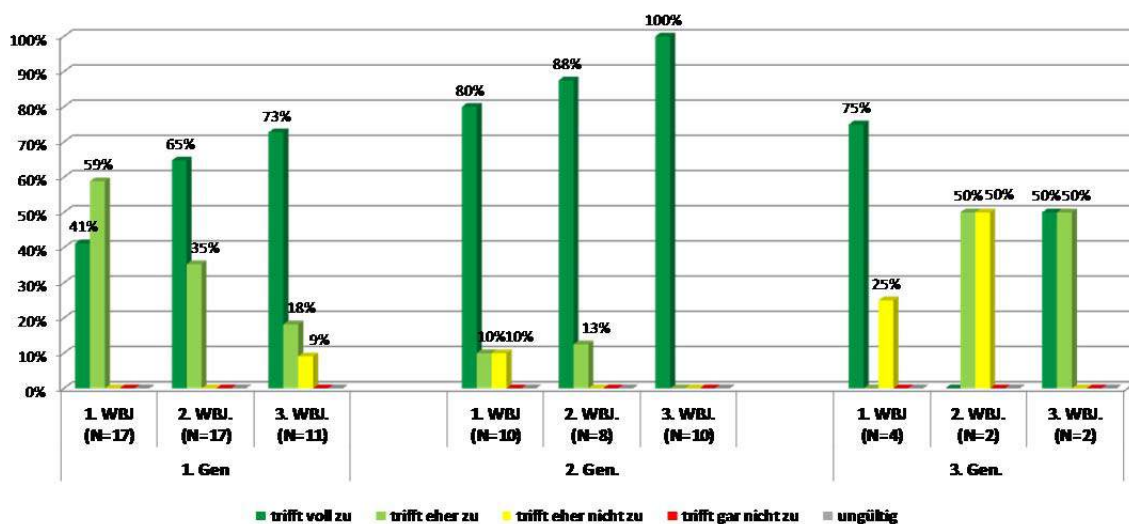
In Rückmeldungen zu den offenen Frageteilen hoben mehrere Befragte immer wieder hervor, hilfreiche und praxisrelevante Hinweise, Handreichungen und Arbeitshilfen für die Praxis bekommen zu haben. Gleichzeitig wurden immer wieder Wünsche nach noch mehr Beispielen, Hinweisen und Anleitungen sowie nach noch mehr Material zum unmittelbaren Einsatz in der Praxis geäußert. Dies kann als ein Zeichen der Unsicherheit der Pädagog/inn/en interpretiert werden. Unsicherheit in Bezug auf die Praxis im *Produktiven Lernen* entstand bei den Pädagog/inn/en vermutlich dadurch, dass mit dem Start der Arbeit mit der ersten Lerngruppe ein Wechsel der Handlungsperspektive innerhalb kürzester Zeit notwendig war. Während die Pädagog/inn/en durch ihre jahrelange Unterrichtstätigkeit in der Regelschule gewohnt waren, nach festgelegten Vorgaben zu arbeiten, sich längerfristig auf Inhalte vorzubereiten sowie Vorgehensweise und Arbeitsrhythmus zu planen, mussten sie mit dem Start der pädagogischen Arbeit im *Produktiven Lernen* neue Vorgehensweisen ausprobieren und gleichzeitig selber

entwickeln. Die gewohnte Planbarkeit des Unterrichtens musste durch eine neuartige Praxis der Begleitung individueller Bildungsprozesse ersetzt werden, die erst im Prozess des Erprobens entwickelt werden konnte. Dieser radikale Perspektivenwechsel stellt offenbar eine Herausforderung dar, die aus dem Bedürfnis resultiert, sich auch in den neuen Prozess des Erprobens mit dem gewohnten Gefühl der Kompetenz und Selbstsicherheit zu begeben, um dem Anspruch an die Qualität der eigenen Arbeit gerecht zu werden.

In diesem Zusammenhang kommt der Möglichkeit, sich mit Kolleg/inn/en anderer Standorte auszutauschen, eine tragende Bedeutung zu. Die Antworten zur Frage, inwieweit kollegialer Austausch in den Seminaren ermöglicht wurde, zeigen eine sehr positive Wahrnehmung durch die Pädagog/inn/en.

Abbildung 4.11:

**Die Seminare ermöglichen den Austausch mit Kolleg/inn/en anderer Standorte (nach Generationen)**



Die Grafik zeigt, dass der Anteil der Pädagog/inn/en der 1. und 2. Generation, für die diese Aussage voll zutrifft, von Jahr zu Jahr gestiegen ist. Die Weiterbildungsgruppen der 3. und 4. Generation betragen je zwei bis zu fünf Personen, die meisten von ihnen waren nur punktuell oder gar nicht im *Produktiven Lernen* tätig. Das erwies sich als Herausforderung für die Semingestaltung und stand im Widerspruch zum Qualifizierungskonzept, demzufolge die eigenen Praxiserfahrungen als Ausgang und gleichzeitig als Ziel der thematischen Auseinandersetzung dienen. Damit trotz niedriger Seminargruppenstärke und meist fehlender bzw. nicht ausreichender Praxiserfahrung im *Produktiven Lernen* mehr kollegialer Austausch ermöglicht wird, wurden im Verlauf des Projektes für die 3. und 4. Generation einige gemeinsame Seminare und häufig gemeinsame Seminarsequenzen mit den Gründergenerationen durchgeführt. Zu einigen Themen fanden auch gemeinsame Seminare für die 3. und 4. Generation statt.

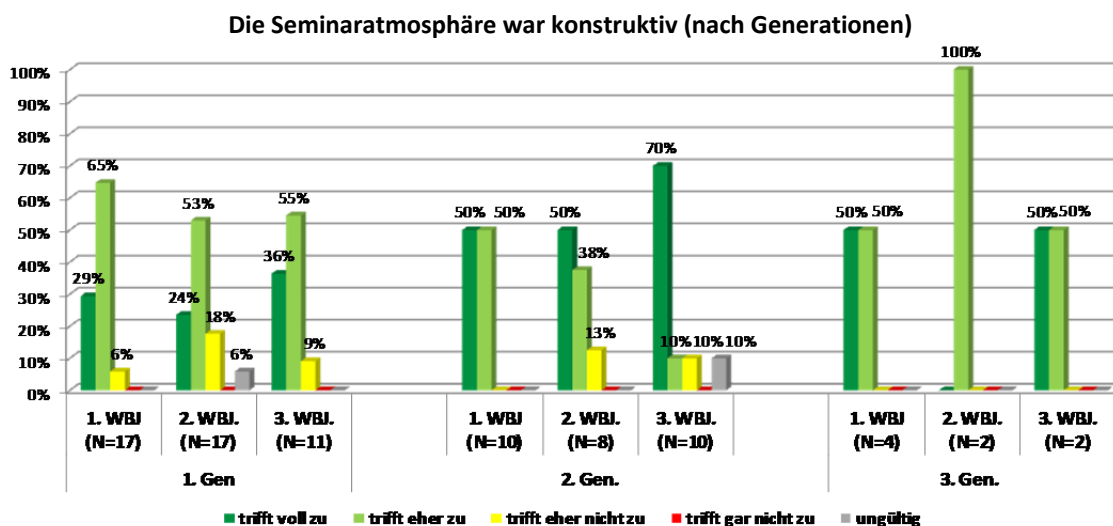
In allen Befragungen wurde der kollegiale Austausch am häufigsten genannt, wenn die Pädagog/inn/en die offene Frage nach besonders hilfreichen Merkmalen der durchgeführten Seminare beantworteten. Gleichzeitig weist der Erfahrungsaustausch ebenfalls

die höchste Häufigkeit der Nennungen auf, wenn die Frage danach gestellt wurde, was sich die Pädagog/inn/en für die Gestaltung der nächsten Seminare noch mehr wünschen. Die Seminare wurden vor allem als Forum wahrgenommen, erlebte Herausforderungen mit Kolleg/inn/en zu besprechen, die sich in einer vergleichbaren Situation befinden.

In den offenen Beiträgen wurde bei den Befragungen wiederholt der Wunsch nach Einrichtung einer Austauschbörse mit an den Standorten entwickelten und erprobten Materialien angesprochen. Trotz der Bemühung der Seminar moderator/inn/en konnte diesem Wunsch nicht in dem erhofften Maß entsprochen werden, da nur wenige Standorte eigene Materialien zur Verfügung stellten.

Eine wichtige Rolle bei der Wahrnehmung der Seminare als nützlich bzw. praxisfördernd spielten auch spezifische Bedingungen der Gruppendynamik in den Weiterbildungsgruppen. Dieser Aspekt wurde deshalb in allen durchgeführten Befragungen einbezogen und ausgewertet.

Abbildung 4.12:



Die Mehrheit aller Befragten bewertete die Atmosphäre der eigenen Weiterbildungsgruppe überwiegend als konstruktiv, in der 2. Generation traf dies sogar für bis zu 70 % der Pädagog/inn/en ohne Einschränkung zu.

In den Antworten auf die offenen Fragen zur Seminargestaltung wurden weitere Aspekte bzw. Merkmale der durchgeführten Seminare angesprochen, die als hilfreich empfunden wurden. Darunter zählen neben dem Erfahrungsaustausch mit den häufigsten Nennungen auch die Arbeit mit Praxisbeispielen und in der Praxis anwendbaren Übungen, die Möglichkeit, an eigenen Beispielen zu arbeiten, die Vorstellung und Erprobung bewährter Methoden und Materialien, das Besprechen aktuell auftretender Probleme, die Literaturhinweise sowie die Reflexion der Erfahrungen.

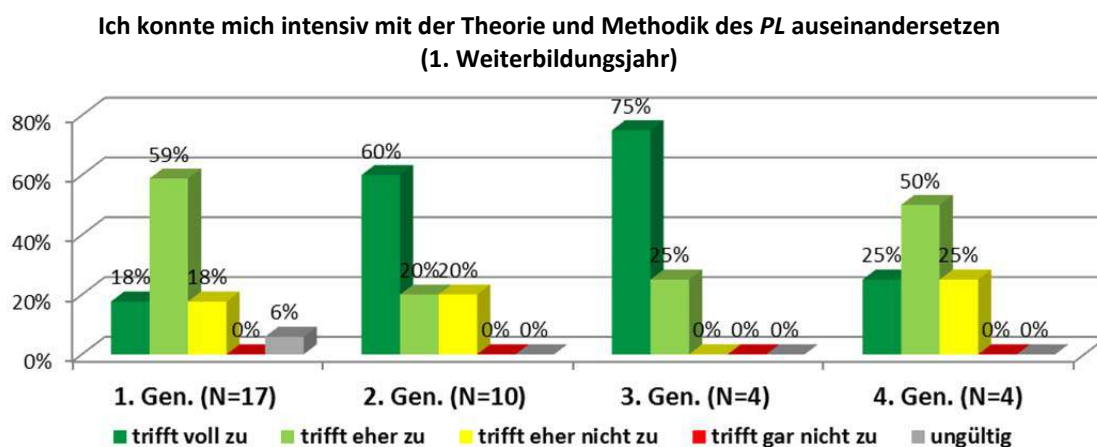
### 4.3.2 Briefstudium

Im Rahmen ihres Weiterbildungsstudiums setzten sich die Pädagog/inn/en mit den grundlegenden theoretischen und methodischen Themen des *Produktiven Lernens* jeweils individuell und schriftlich auseinander. Durch die Bearbeitung der Aufgaben und die schriftliche Beantwortung der Fragen der *12 Studienbriefe* sollte eine Verortung zentraler konzeptioneller und curricularer Themen des *Produktiven Lernens* in der eigenen pädagogischen Praxis der Pädagog/inn/en angeregt werden. Ziel der schriftlichen Reflexionen war, Erkenntnisse über die Gestaltung der eigenen Arbeit im *Produktiven Lernen* und der am Standort entwickelten bzw. zu entwickelnden Methodik zu gewinnen.

Die Reihenfolge der Auseinandersetzung mit den Studienbriefthemen wurde weitgehend durch deren praktische Relevanz in den jeweiligen Phasen des Projektverlaufs bestimmt. Die Berater/innen machten Vorschläge dazu, die auf bisherigen Erfahrungen beruhten. Entscheidend für die Auswahl waren jedoch das individuelle Interesse und die aktuellen Qualifizierungsbedürfnisse der Pädagog/inn/en.

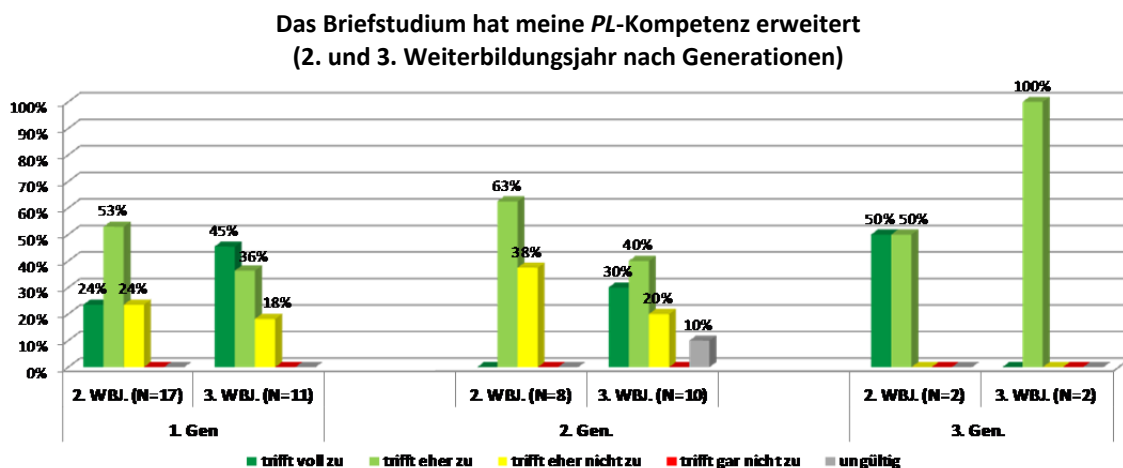
Schon im 1. Weiterbildungsjahr (Vorbereitungsphase) war es wichtig, dass sich die Pädagog/inn/en mit zentralen Aspekten des Konzepts und der Methodik im *Produktiven Lernen* auseinandersetzten. In den schriftlichen Befragungen meldeten zwischen 75 % und 100 % zurück, dass ihnen das gelungen ist. Nur für drei Personen in der 1. Generation, zwei in der 2. Generation und eine Person in der 4. Generation traf dies eher nicht zu.

Abbildung 4.13:



Im weiteren Verlauf der Weiterbildung wurden die Pädagog/inn/en aufgefordert, den Beitrag des Briefstudiums im Hinblick auf die Erweiterung der eigenen *PL*-Kompetenz einzuschätzen.

Abbildung 4.14:



Die Rückmeldungen der 1. und 2. Generation zeigten eine zunehmende Zustimmung im 3. Weiterbildungsjahr, die sich durch den Anteil derer, für die diese Aussage in vollem Maß zutrifft, bemerkbar macht. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass der Wert des Briefstudiums erst am Ende der Weiterbildungszeit erkannt wurde.

Weitere Hinweise zur Erklärung dieser Ergebnisse liefern die Antworten auf die offenen Fragen nach Herausforderungen und empfundenen Schwierigkeiten im Briefstudium. Am häufigsten wurde in diesem Zusammenhang der hohe Zeitaufwand für das Briefstudium erwähnt – mehrere Pädagog/inn/en berichteten von „Zeitdruck“, „fehlender Zeit“, „Zeitproblemen“ etc. Die Beiträge zu offenen Fragen zeigen, dass bei einigen Pädagog/inn/en die empfohlene Einteilung (drei *Studienbriefe* im 1. Weiterbildungsjahr, sechs im 2. Weiterbildungsjahr und drei im 3. Weiterbildungsjahr) zu einer Überforderung im 2. Weiterbildungsjahr führte. Dieses wurde durch den Start in die pädagogische Praxis des *Produktiven Lernens* ohnehin als äußerst intensiv empfunden. In den Beiträgen zu den offenen Frageteilen wurden Wünsche und konkrete Vorschläge zur Entlastung des 2. Weiterbildungsjahres geäußert. Andererseits meldeten mehrere Pädagog/inn/en zurück, dass es ihnen im 1. Weiterbildungsjahr schwer gefallen ist, sich auf die Aufgaben und Fragen der *Studienbriefe* einzulassen, da der Bezug zur Praxis im *Produktiven Lernen* noch fehlte. Außerdem wurde mehrfach auf Zeit- bzw. Organisationsprobleme im 1. Weiterbildungsjahr hingewiesen. Diese ergaben sich nach Aussagen der Pädagog/inn/en aus den parallel zur regulären Lehrtätigkeit laufenden Aufgaben zum Aufbau des Standortes, der Öffentlichkeitsarbeit und der Werbung von Interessenten zur Bildung einer Lerngruppe des *Produktiven Lernens*.

Die Analyse dieser Rückmeldungen der 1. und 2. Generation zeigte den Bedarf nach neuen Formen der Unterstützung durch die Berater/innen. Den Pädagog/inn/en wurden daher alternative Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit den *Studienbriefen* angeboten. Es wurden standortbezogene, für die 3. und 4. Generation auch standortübergreifende Kolloquien zu Studienbriefthemen durchgeführt. In der 1. und 2. Generation hatten die Pädagog/inn/en auch die Möglichkeit, an Fallstudien als Alternativform der Auseinandersetzung mit ausgewählten Studienbriefthemen zu arbeiten. Die-

se Arbeit wurde durch die Berater/innen kontinuierlich begleitet und beraten. In späteren schriftlichen Befragungen hoben viele Pädagog/inn/en die durchgeführten Kolloquien und die Arbeit an Fallstudien als anregend und hilfreich für die pädagogische Praxis hervor.

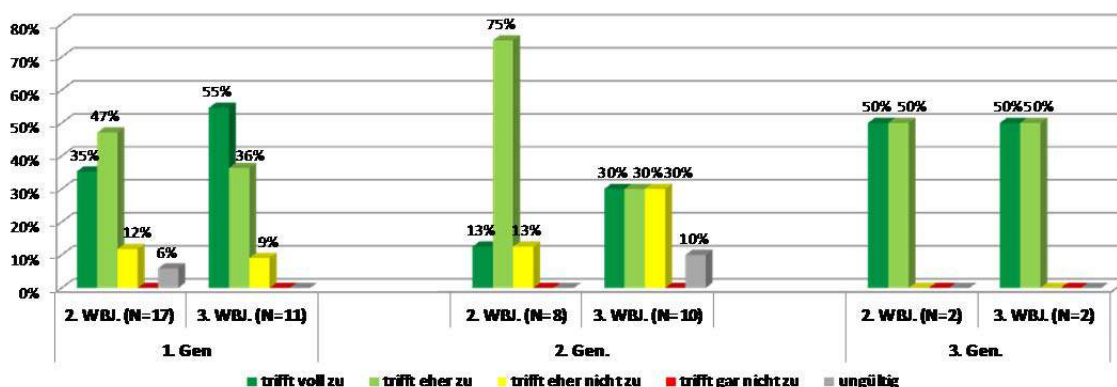
Zu den Zielen des Briefstudiums gehörte nicht nur die Auseinandersetzung mit Themen mit unmittelbarer praktischer Relevanz, sondern auch die Anregung der Reflexion der bisherigen Erfahrungen als Lehrer bzw. Lehrerin sowie der Auseinandersetzung mit der veränderten Rolle als Pädagoge bzw. Pädagogin im *Produktiven Lernen*.

Die Mehrheit der Befragten gab im 1. Weiterbildungsjahr an, sich mit der bisherigen Rolle als Lehrer/in auseinandergesetzt zu haben. Jedoch traf das für sieben Pädagog/inn/en der 1. Generation (41%), eine Person in der 2. Generation und zwei Pädagog/inn/en der 4. Generation eher nicht zu. Vermutlich hängen diese Rückmeldungen mit den besonders hohen Anforderungen an die 1. Generation zusammen, im 1. Weiterbildungsjahr den Standort aufzubauen, das neue Bildungsangebot vor Ort bekannt zu machen, sich mit den konzeptionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen des *Produktiven Lernen* vertraut zu machen, sich auf die neuartige Praxis vorzubereiten und sich gleichzeitig intensiv mit der bisherigen Rolle als Lehrrende auseinanderzusetzen.

Im 2. und 3. Weiterbildungsjahr meldeten die befragten Pädagog/inn/en mehrheitlich zurück, sich mit der eigenen Rolle im *Produktiven Lernen* auseinandergesetzt zu haben. Dem Item „Das Briefstudium hat mich zur Auseinandersetzung mit meiner pädagogischen Rolle im PL angeregt“ stimmten insgesamt 82 % bis 91 % der Befragten in der 1. Generation, 60 % bis 88 % in der 2. Generation und 100 % in der 3. Generation zu.

Abbildung 4.15:

Das Briefstudium hat mich zur Auseinandersetzung mit meiner pädagogischen Rolle im PL angeregt



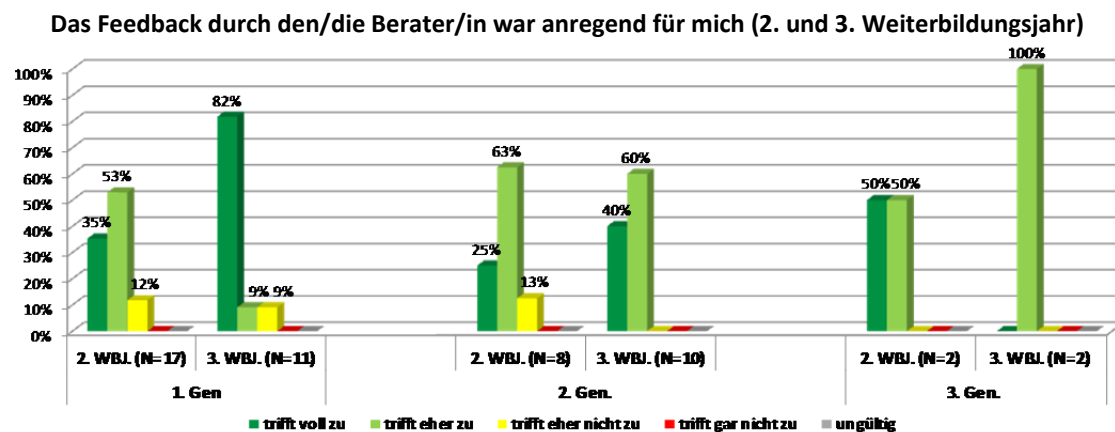
Die sehr unterschiedliche Verteilung der Antworten in den Generationen über die drei Weiterbildungsjahre geben keine Hinweise auf die Gründe dafür. Vermutlich wirken sich individuell empfundene Schwierigkeiten wie z. B. Zeitdruck oder Arbeitsorganisation auf die persönliche Einstellung zur schriftlichen Reflexion der eigenen Praxis aus und erschweren den Prozess der Auseinandersetzung mit dem eigenen Rollenverständnis.

Alle Studienbriefantworten der Pädagog/inn/en wurden durch die Berater/innen in einer jeweils individuellen schriftlichen Rückmeldung evaluiert. Bis auf drei Pädagog/inn/en der 1. Generation meldeten alle Befragten zurück, das persönliche Feedback als eine positive Erfahrung empfunden zu haben.

Im 1. Weiterbildungsjahr schätzte die Mehrheit der Pädagog/inn/en die persönlichen Rückmeldungen als förderlich für die Eröffnung neuer Perspektiven im Hinblick auf die eigene pädagogische Arbeit ein. Zwischen 71 % in der 1. Generation und 100 % in der 3. Generation stimmten dieser Aussage zu.

Im 2. und 3. Weiterbildungsjahr wurden die Pädagog/inn/en zu den Rückmeldungen durch die Beraterinnen gefragt. Die individuellen schriftlichen Rückmeldungen der Beraterinnen wurden sehr positiv aufgenommen und als anregend eingeschätzt. Die Befragungen brachten einen hohen Zuspruch für die schriftlichen Feedbacks (zwischen 88 % und 100 %) zu den Studienbriefantworten zum Ausdruck.

Abbildung 4.16:



In den Antworten auf die offenen Fragen zum Briefstudium meldeten einige Pädagog/inn/en zurück, die *Studienbriefe* als „zu umfangreich und schwer zu lesen“ empfunden zu haben. Schwierigkeiten wurden vor allem mit „komplexen“ bzw. „zu komplizierten“ Aufgabenstellungen, aber auch mit dem eigenen Umgang mit wissenschaftlichem Input verbunden. Einige Pädagog/inn/en schätzten die *Studienbriefe* insgesamt als „theoretisch“ ein bzw. wiesen darauf hin, dass sie einen „Idealzustand“ wiedergäben, der in der Praxis nicht realisierbar wäre. Andere fanden die Bezüge zu den spezifischen Bedingungen in Sachsen nicht ausreichend. In den Rückmeldungen zu den offenen Fragen wurde – wenn auch vereinzelt – eine gewisse Gegenüberstellung von „Theorie“ bzw. „wissenschaftlicher Arbeit“ auf der einen Seite und pädagogischer Praxis auf der anderen Seite zum Ausdruck gebracht. Eine solche Gegenüberstellung von „Theorie“ und „Praxis“ kann dazu geführt haben, dass einige Pädagog/inn/en Inhalte der *Studienbriefe* nicht als Werkzeug für die Praxis erkennen und in den eigenen Handlungsbereich transferieren konnten.

Die kritischen Einschätzungen und Hinweise der Pädagog/inn/en zum Briefstudium veranlassten das *IPLE* dazu, die zwölf *Studienbriefe* schrittweise zu überarbeiten. Diese

wurden aktualisiert und um weitere für die pädagogische Praxis im *Produktiven Lernen* relevante Aspekte ergänzt. Die Veränderungen betreffen sowohl inhaltliche Schwerpunkte als auch den Textaufbau und die Impulse zur individuellen Auseinandersetzung mit den Themen.

In den offenen Beiträgen der Pädagog/inn/en kamen neben kritischen Einschätzungen auch sehr positive Rückmeldungen zur Rolle der individuellen Auseinandersetzung mit den Studienbriefthemen zum Ausdruck. Als hilfreich wurden z. B. die Anregungen zur Reflexion der bisherigen Praxis, der eigenen Arbeit und der eigenen pädagogischen Entwicklung, zum Überdenken pädagogischer Ansätze sowie zur gründlichen Auseinandersetzung mit neuen pädagogischen Konzepten empfunden. Die Pädagog/inn/en schätzten ein, durch das Briefstudium Hilfe bei methodischen Fragen der Arbeit mit den Jugendlichen bekommen zu haben und hoben insbesondere die Anregungen zur *Individuellen Bildungsberatung* und zur pädagogischen Arbeit in der *Kommunikationsgruppe* hervor. Genannt wurden auch praxisdienliche Aspekte im Hinblick auf die Standortentwicklung wie die Arbeit an der Standortkonzeption und Standortevaluation.

### **4.3.3 Fortbildung nach Abschluss der dreijährigen Qualifizierung**

Nach dem erfolgreichen Abschluss des Weiterbildungsstudiums nahmen alle zertifizierten Pädagog/inn/en an den Fortbildungsseminaren teil. Im Schuljahr 2011/12 fanden sechs Fortbildungsveranstaltungen für die Pädagog/inn/en der 1. Generation statt, für die Gesamtgruppe der 1. und 2. Generation wurden im Schuljahr 2012/13 fünf Fortbildungsseminare und im Schuljahr 2013/14 drei Fortbildungsseminare durchgeführt. In den Fortbildungsveranstaltungen sollten die Pädagog/inn/en angeregt werden, im Austausch mit Kolleg/inn/en anderer Standorte konzeptionelle, curriculare und methodische Elemente ihrer Arbeit weiter zu entwickeln sowie Themen, die ihnen für die Bewältigung des Alltags vordringlich erschienen, zu diskutieren.

Die Bestimmung der Fortbildungsthemen folgte den Wünschen der Pädagog/inn/en. In den Umfragen dazu wurden mehrfach Themenwünsche genannt, die als besonders großer Herausforderung des pädagogischen Alltags empfunden wurden. Auf dieser Grundlage wurden Fortbildungsveranstaltungen zu Themen wie „Pädagogische Arbeit mit Jugendlichen mit ADS, ADHS, LRS und Dyskalkulie“, „Drogenprävention und Umgang mit Drogenmissbrauch“, „Umgang mit Gewalt und konfrontativen Verhaltensweisen“, „Emotionale Störungen und psychische Erkrankungen bei Schüler/inne/n“ durchgeführt. Beiträge von Experten zu den Themen brachten neue Impulse in die Diskussionen.

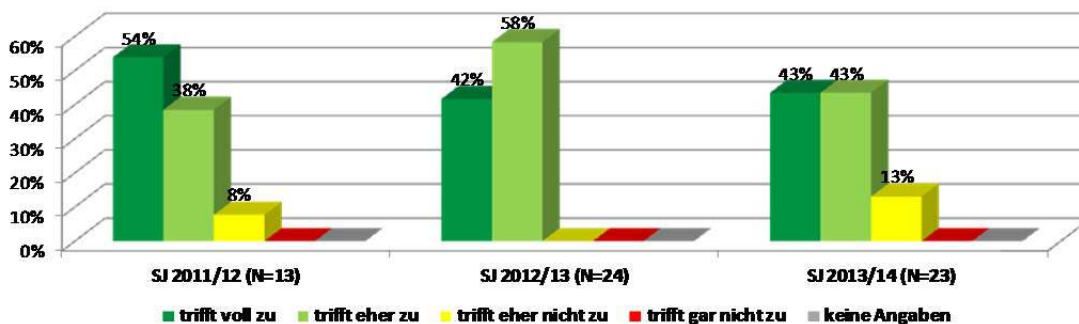
Die Zahl der angebotenen Fortbildungsseminare in den Schuljahren 2011/12 und 2012/13 wurde von allen Pädagog/inn/en als angemessen empfunden. In der Befragung, die sich auf das Schuljahr 2013/14 bezog, meldeten drei Pädagog/inn/en zurück, dass sie drei Seminare als zu wenig empfanden.

Nach eigener Einschätzung konnten alle Befragten – bis auf zwei Pädagog/inn/en im Schuljahr 2012/13 und drei Pädagog/inn/en im Schuljahr 2013/14 – die Seminare nutzen, um eigene Anliegen einzubringen. Bezogen auf das Schuljahr 2012/13 wurde präzisiert, dass die Fortbildungsgruppe zu groß dafür erschien, bezogen auf das Schuljahr 2013/14 meldete eine Person zurück, dass die Themen und die Zeit für die Fortbildungsseminare keinen Rahmen dazu boten. Gleichzeitig wurde betont, dass die Seminare genutzt wurden, um Erfahrungen auszutauschen und gemeinsame Standards zu entwickeln. Durch die Impulse wurden die Fortbildungsseminare als hilfreich für die Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Handlungsweisen empfunden.

Mehrheitlich brachten die Pädagog/inn/en zum Ausdruck, dass die Fortbildungsseminare die Diskussion von Fragen aus dem pädagogischen Alltag ermöglichten:

Abbildung 4.17:

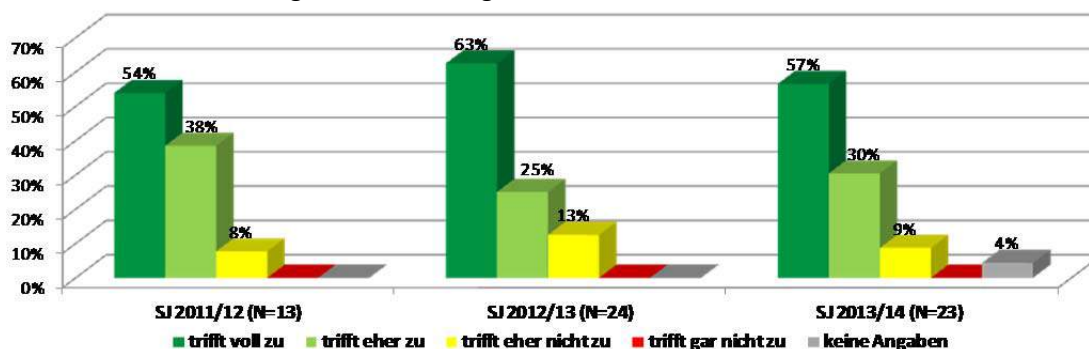
Die Fortbildungsseminare ermöglichten, dass Fragen aus der täglichen Arbeit aufgegriffen wurden



Im Rahmen der Fortbildungsseminare sah die überwiegende Mehrheit der Befragten eine Möglichkeit, sich mit den anderen Standorten über die pädagogische Arbeit auszutauschen.

Abbildung 4.18:

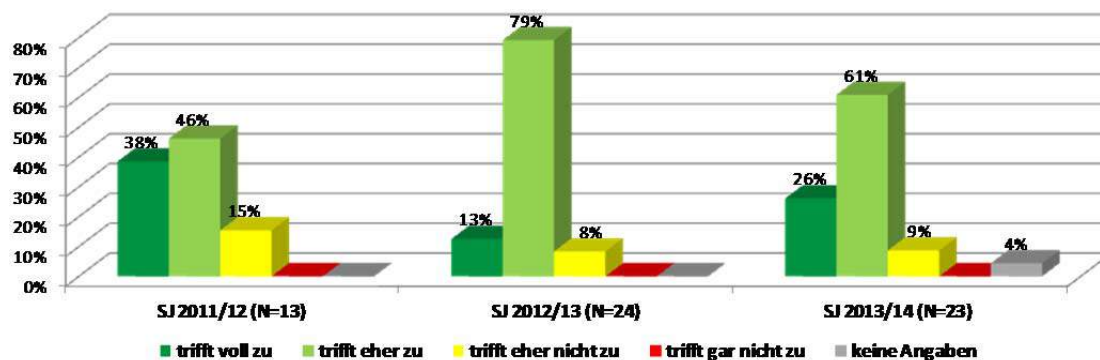
Die Fortbildungsseminare ermöglichten den Austausch unter den Standorten



Der regelmäßige Austausch mit Kolleg/inn/en war wichtig, um den Entwicklungsstand des eigenen Standortes mit den anderen zu vergleichen. Mehrheitlich nahmen die Pädagog/inn/en die Gelegenheit wahr, den Entwicklungsstand der Arbeit am eigenen Standort zu reflektieren.

Abbildung 4.19:

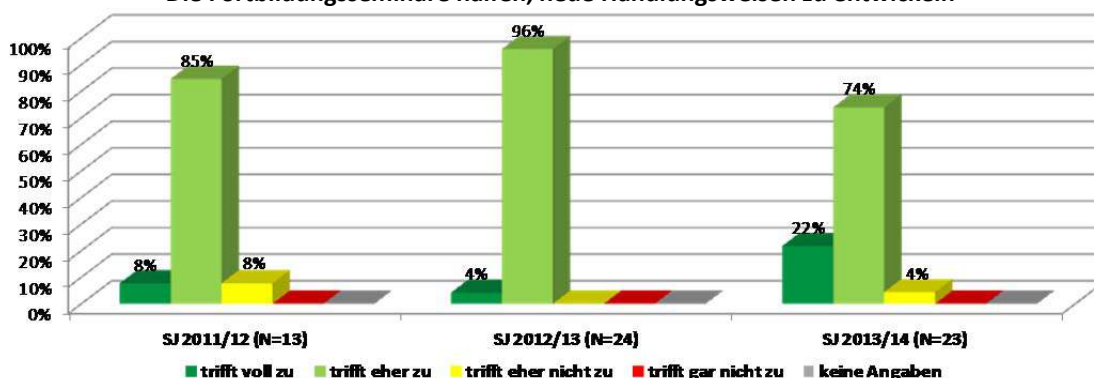
Die Fortbildungsseminare ermöglichten, mir den Entwicklungsstand der Arbeit an meinem Standort vor Augen zu führen



Fast alle Pädagog/inn/en (93 % bis 100 %) gaben an, dass ihnen die Fortbildungsseminare geholfen haben, neue Handlungsweisen zu entwickeln.

Abbildung 4.20:

Die Fortbildungsseminare halfen, neue Handlungsweisen zu entwickeln



Insgesamt wurden die Fortbildungsveranstaltungen sehr positiv wahrgenommen. Die Antworten zu den offenen Fragen lassen darauf schließen, dass die Pädagog/inn/en sie als praxisbezogen und hilfreich empfunden haben. Auch in den Standortevaluationen wurde mehrmals die große Bedeutung der Fortbildungsseminare für einen regelmäßigen Austausch zwischen den Standorten betont und auf deren Rolle für die Qualitätssicherung und Weiterentwicklung der Praxis an den Standorten sowie für die individuelle Kompetenzentwicklung der Pädagog/inn/en hingewiesen. In diesem Zusammenhang wurde mehrfach der Wunsch nach einer Fortführung der Fortbildungsveranstaltungen über den Projektzeitraum hinaus zum Ausdruck gebracht.

#### 4.3.4 Internationale und überregionale Veranstaltungen

Sowohl im Rahmen des Weiterbildungsstudiums als auch nach erfolgreicher Zertifizierung hatten die Pädagog/inn/en die Gelegenheit, an überregionalen Veranstaltungen, wie z. B. dem 12. *Forum zum Produktiven Lernen* in Schwerin (im November 2009) und das 13. *Forum zum Produktiven Lernen* in Dresden (im November 2010), sowie an mindestens einer internationalen Veranstaltung teilzunehmen. Die Mehrheit der sächsi-

schen Pädagog/inn/en beteiligte sich aktiv an beiden überregionalen Foren, besonders groß war das Engagement während des 13. Forums in Dresden, an dem auch Jugendliche einiger Standorte an ausgewählten Arbeitsgruppen teilnahmen und Ergebnisse ihres Lernens präsentierten.

Im Zeitraum des Schulversuchs fanden fünf internationale Seminare statt (2008 in Vilafranca / Spanien; 2009 in Hilversum / Niederlande; 2010 in Creteil – Paris / Frankreich; 2011 in Berlin; 2012 in Rostock) und sechs *INEPS*-Kongresse (2009 in Helsinki / Finnland; 2010 in Bukarest / Rumänien; 2011 in Patras / Griechenland, 2012 in Vilnius / Litauen; 2013 in New York / USA; 2014 in Berlin).

Alle Pädagog/inn/en nahmen die Gelegenheit wahr, an mindestens einer internationalen Veranstaltung teilzunehmen. Pädagog/inn/en einiger Standort wie z. B. Dresden, Döbeln und Plauen beteiligten sich an mehreren internationalen Aktivitäten.

In den Befragungen meldete die Mehrheit zurück, durch die Eindrücke von den Projekten in den Gastländern und den Austausch mit ausländischen Kolleg/inn/en neue Impulse für die eigene Arbeit bekommen und Ideen zum Transfer des Beobachteten bzw. Erlebten am eigenen Standort entwickelt zu haben. Einige Pädagog/inn/en merkten an, dadurch auch einen Zuwachs im Hinblick auf die eigene interkulturelle Kompetenz festgestellt zu haben. Es wurden Kontakte zu ausländischen Schulen geknüpft, an einigen Standorten regten die Pädagog/inn/en ihre Jugendlichen zu elektronischer Kontaktaufnahme zu Gleichaltrigen anderer Kulturen an.

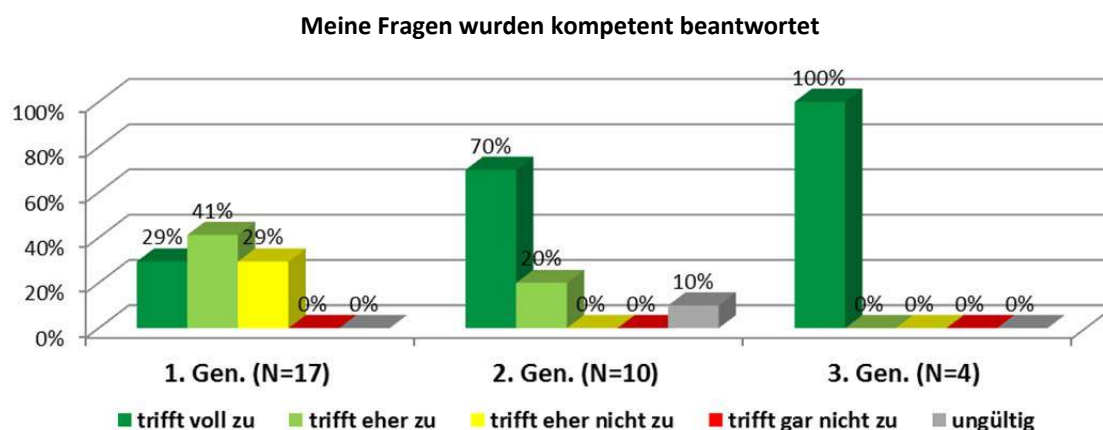
#### **4.3.5 Standortberatungen und wissenschaftliche Begleitung der Standortevaluation**

Die Einrichtung und Realisierung des *Produktiven Lernens* an den Standorten wurde durch die Mitarbeiter/innen des *IPLE* kontinuierlich beraten. Die mehrstündigen Standortberatungen fanden monatlich statt. Neben den Pädagog/inn/en nahmen zum Teil auch die Schulleiter/innen, Vertreter/innen des zuständigen Schulträgers sowie der Regionalstellen (SBA) an den Beratungen teil.

Während der Vorbereitungsphase standen der Aufbau des Standortes, die Raum- und Sachausstattung, die Bekanntmachung des Bildungsangebots in der Öffentlichkeit, die Planung und Durchführung der Schüleraufnahme, die Bildung von Lerngruppen und die anstehende Arbeit mit den Jugendlichen im Fokus der Beratungen.

Alle Pädagog/inn/en schätzten die Standortberatungen als wichtig für den Aufbau des *Produktiven Lernens* am eigenen Standort ein. Aktuelle Anliegen bzw. offene Fragen wurden angesprochen und zeitnah geklärt, damit die Pädagog/inn/en Sicherheit im Hinblick auf die eigene Vorgehensweise gewinnen konnten. Die Mehrheit der Pädagog/inn/en schätzte ein, von den Berater/inne/n auch unmittelbar kompetente Antworten auf eigene Fragen bekommen zu haben.

Abbildung 4.21:



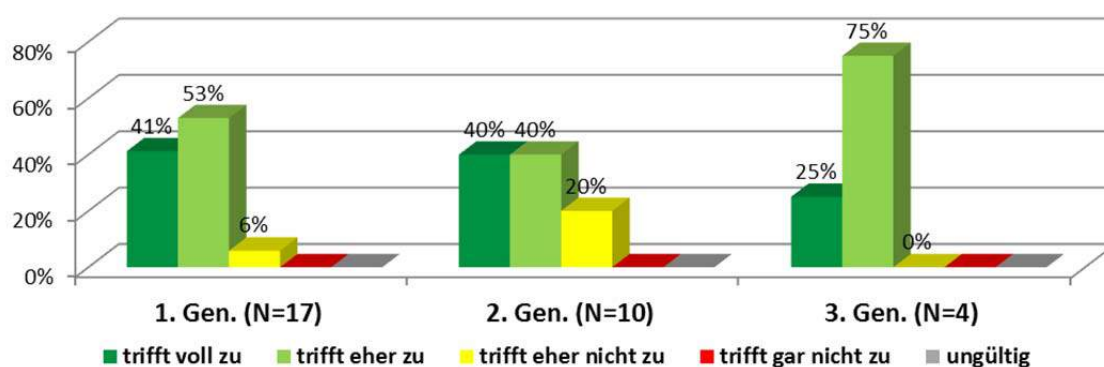
Für fünf Pädagog/inn/en der 1. Generation traf diese Aussage eher nicht zu. Dafür waren die Einschätzungen dazu im weiteren Projektverlauf (bei der 2. und 3. Generation) ausschließlich positiv, wobei die volle Zustimmung sogar bei 70 % bis 100 % lag. Dies deutet darauf hin, dass nicht alle Fragen vorab eindeutig geklärt werden konnten, sondern erst im Projektverlauf und durch die Auseinandersetzung mit den konkreten Bedingungen vor Ort Besonderheiten deutlich wurden, Probleme analysiert und Fragen beantwortet werden konnten. Zudem benötigten die Berater/innen anfangs Zeit, um sich in die spezifischen Projektbedingungen in Sachsen, die im Prozess erst sichtbar wurden, einzuarbeiten.

In offenen Beiträgen wurde in diesem Zusammenhang angemerkt, dass Fragen, die nicht gleich gelöst werden konnten, später über E-Mail oder telefonisch geklärt wurden.

Insgesamt schätzte die Mehrheit der Befragten die Standortberatungen als hilfreich für die eigene Vorbereitung auf die Arbeit mit den Jugendlichen im *Produktiven Lernen* ein. Nur für einzelne Personen traf diese Aussage eher nicht zu.

Abbildung 4.22:

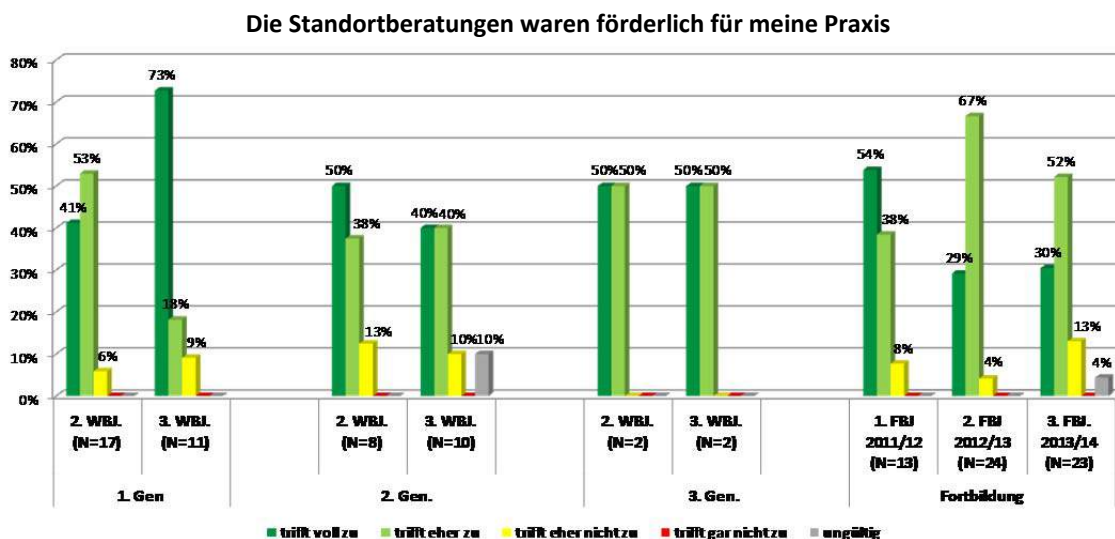
**Durch die Standortberatungen fühle ich mich auf die pädagogische Arbeit mit den Schüler/inne/n gut vorbereitet**



Im weiteren Verlauf der Weiterbildung war es von besonderer Bedeutung, während der Standortberatungen die Praxisreflexion innerhalb des pädagogischen Teams und eine kontinuierliche Auswertung der Entwicklung des *Produktiven Lernens* am Standort in allen wichtigen Aspekten anzuregen. Im Mittelpunkt standen neben den Bedingungen am jeweiligen Standort, wie z. B. die Raum- und Sachausstattung in ihrer pädagogischen Bedeutung oder die Personalsituation, auch die Methodik der Begleitung und Beratung der Jugendlichen, die optimale Realisierung der Stundentafel, die Organisation der pädagogischen Arbeit, die Kooperation und Arbeitsteilung im Team, die Beziehungen der Teammitglieder untereinander, die Stellung des *Produktiven Lernens* innerhalb der Schule und im Schulumfeld etc. Aktuelle pädagogische Aspekte und akute Fälle nahmen in der Regel einen großen Teil der Standortberatungen ein. Anforderungen der Praxis am Standort wurden analysiert und geeignete Ansätze zu deren Bewältigung bzw. zur Lösung aufgetretener Probleme entwickelt.

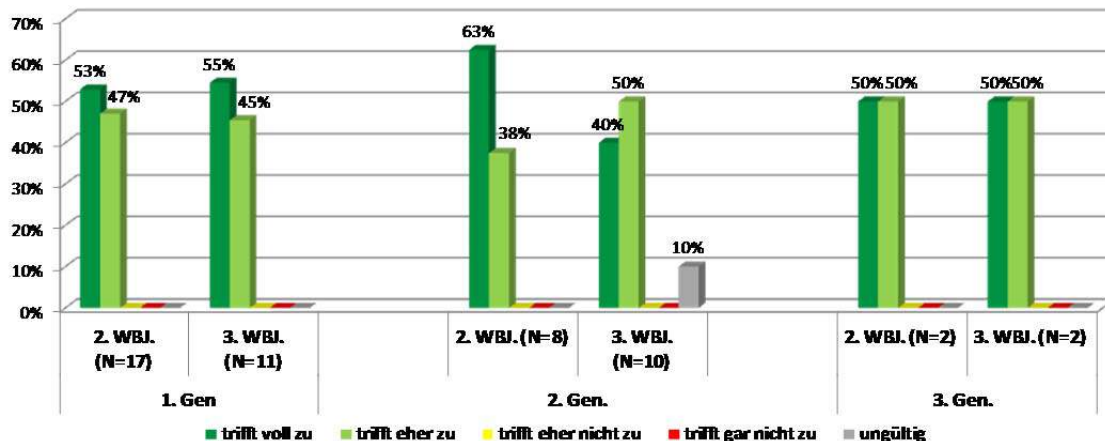
Mehrheitlich schätzten die Pädagog/inn/en die Standortberatungen als förderlich für die eigene Praxis ein. Dies betraf sowohl die Zeit des Weiterbildungsstudiums als auch die Fortbildung der Pädagog/inn/en nach ihrer Zertifizierung.

Abbildung 4.23:



Es war wichtig, dass die Vorstellungen und Erfahrungen der unterschiedlichen Generationen in eine gemeinsame Praxis der pädagogischen Begleitung der Schüler/innen am Standort zusammenfließen, die Teams aber auch eine effektive Arbeitsorganisation im Hinblick auf Aufgaben wie Öffentlichkeitsarbeit, Standortkonzeption, Dokumentation und Projektevaluation entwickeln. Alle befragten Pädagog/inn/en schätzten ein, in den Standortberatungen Hilfe für die Entwicklung des Standortes bekommen zu haben.

Abbildung 4.24:

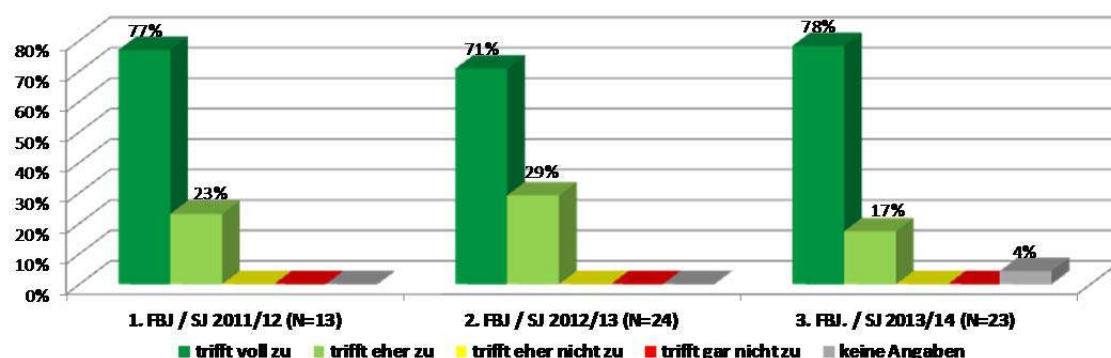
Die Standortberatungen waren hilfreich für die Entwicklung des *PL* am Standort

Dieser Prozess wurde auch nach erfolgreicher Qualifizierung der Pädagog/inn/en fortgesetzt. Im Fokus der Standortberatungen zur Qualitätssicherung standen die Evaluation der Standortentwicklung und die Modifizierung der Standortkonzeption. Die pädagogischen Teams wurden angeregt, in den Schuljahren 2012/13 und 2013/14 die Gesamtentwicklung des *Produktiven Lernens* an ihrem Standort auszuwerten, um Meilensteine und Erfolge wahrzunehmen, aber auch pädagogische Konzepte zu überdenken und ggf. weiteren Handlungsbedarf zu erkennen.

Alle Pädagog/inn/en meldeten zurück, in den Standortberatungen Unterstützung dieser anspruchsvollen Prozesse bekommen zu haben. Für die Mehrheit (71 % bis 78 %) traf diese Aussage sogar voll zu.

Abbildung 4.25:

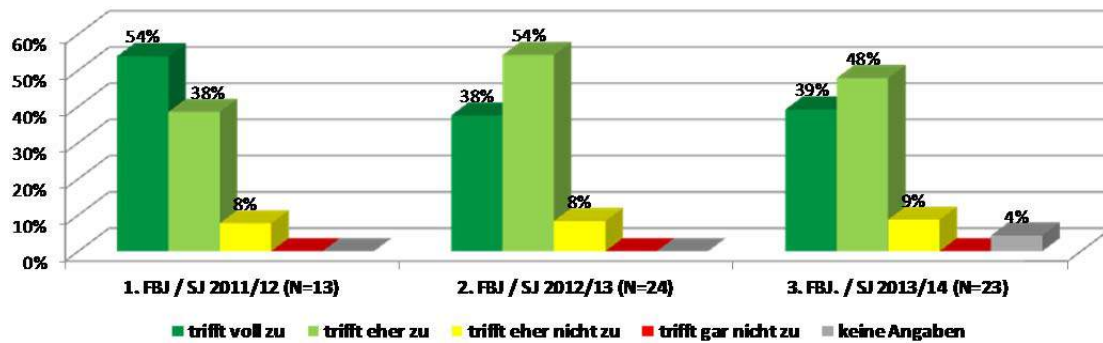
Die Standortberatungen unterstützen die Arbeit an der Standortkonzeption und Standortevaluation



Mit einer deutlichen Mehrheit von über 90 % wurden die Beratungen als hilfreich in Bezug auf die Qualitätssicherung des *Produktiven Lernens* an den Standorten empfunden. Über ein Drittel der Pädagog/inn/en, im 1. Fortbildungsjahr (Schuljahr 2011/12) sogar mehr als die Hälfte der Befragten, stimmten dieser Aussage voll zu.

Abbildung 4.26:

Die Beratungen erlebte ich im Hinblick auf die Qualitätssicherung des PL an unserem Standort als hilfreich

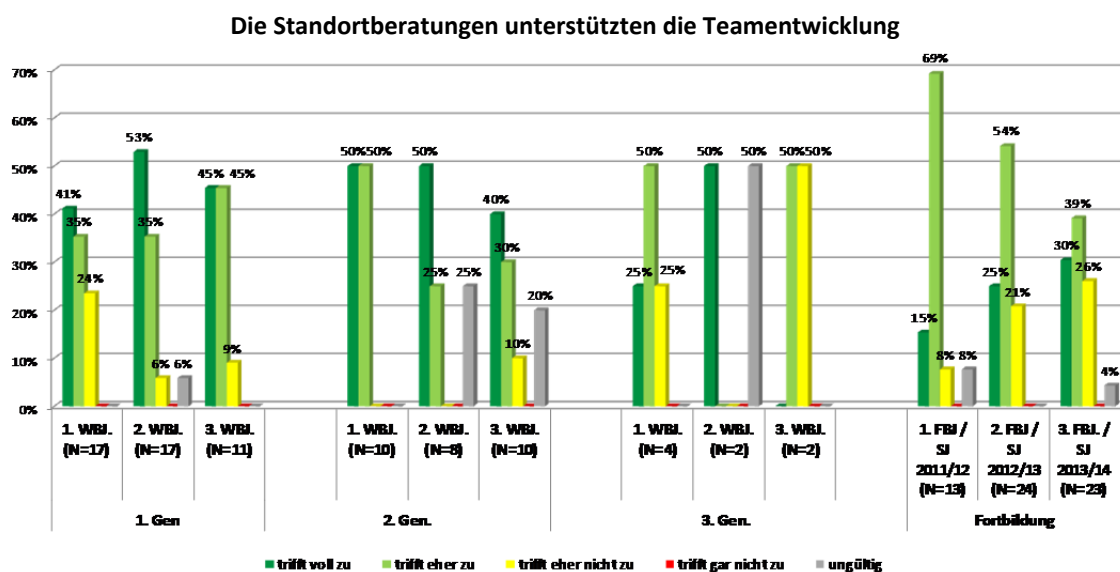


In allen Befragungen wurden die durchweg positiven Rückmeldungen zu den Standortberatungen durch offene Beiträge der Pädagog/inn/en präzisiert. Als förderlich erlebten die Pädagog/inn/en vor allem die Arbeitsatmosphäre, die „offene Art“, die „Ermutigung“ und die „anregenden Diskussionen“. Nach der Meinung der Pädagog/inn/en ermöglichte die „aufgeschlossene“, „konstruktive“ und „vertrauensvolle“ Atmosphäre in den Beratungen, auch „persönliche Befindlichkeiten anzusprechen“ und „festgefahrene Situationen gemeinsam zu meistern“.

Mit der Einrichtung des Bildungsangebots mussten die neugebildeten pädagogischen Teams ein konzeptionell völlig neues Vorhaben verwirklichen und Aufgabenbereiche übernehmen, die sich weitestgehend vom gewohnten Unterrichts- und Schulgeschehen unterschieden. Dies forderte von den Teammitgliedern eine enge Zusammenarbeit und Koordination auf allen Ebenen. Dabei kam es vereinzelt zu Unstimmigkeiten bzw. Problemen in einigen Standortteams.

Die Befragungen bestätigten die Beobachtung, dass es während der monatlich stattfindenden Beratungen nur eingeschränkt möglich war, die intensiven gruppendynamischen Prozesse in den Standortteams effektiv und vor allem nachhaltig zu fördern. Dies hatte zum einen zeitliche Gründe; zum anderen benötigten Konfliktmoderatoren und Teamentwicklungsprozesse einen anderen organisatorischen Rahmen.

Abbildung 4.27:



Trotz der prozentual hohen Zustimmung zeigt die Grafik einige Verschiebungen, die insbesondere die Zeit des Eintritts der 2., 3. und 4. Generation ins *Produktive Lernen* betreffen. In diesem Zusammenhang erwies sich eine intensive moderierte Reflexion der Teamprozesse an einigen Standorten als notwendig.

#### 4.3.6 Unterstützung der Teamentwicklung durch Supervision und Coaching

Anknüpfend an die Rückmeldung der Pädagog/inn/en wurde für die Schuljahre 2012/13 und 2013/14 das Angebot Supervision und Coaching<sup>15</sup> entwickelt, das über die Standortberatung hinaus, den Pädagog/inn/enteams an den PL-Standorten die Möglichkeit eröffnete, sich auf Fragen der Teamarbeit und Teamentwicklung einzulassen und ihre berufsbezogenen Handlungen und Strukturen zu reflektieren und zu optimieren. Das Angebot Supervision und Coaching sollte dazu beitragen, neue Sichtweisen zu entwickeln, nützliche Handlungsmöglichkeiten zu erkennen und Lösungen für schwierige berufliche Situationen zu finden. Im Mittelpunkt standen dabei immer die Themen und Anliegen der teilnehmenden Personen. Die Teilnahme war grundsätzlich freiwillig.

Das Supervisions- und Coachingangebot richtete sich sowohl an Gruppen als auch an Einzelpersonen und wurde je nach Bedarf als Teamsupervision, Fallsupervision, Teamcoaching oder als Einzelcoaching angemeldet und durchgeführt. Zur Einführung nutzten drei Standorte das Angebot eines Teamworkshops. Durchgeführt wurden die Supervisions- bzw. Coachingsitzungen von drei zertifizierten Supervisorinnen bzw. Coa-

<sup>15</sup> Die Bezeichnungen Supervision und Coaching werden inzwischen oft im gleichen Sinn verwendet. Ursprünglich entwickelte sich das Beratungskonzept Supervision in den sozialen Berufen, Coaching im Bereich der freien Wirtschaft und hier zunächst auf Führungskräfte bezogen. Inzwischen überwiegen die Überschneidungen, daher treffen wir keine Unterscheidung.

ches des *IPLE*. Die Pädagog/inn/en bzw. Teams konnten die Person, mit der sie arbeiten wollten, frei wählen.

Einen Sonderfall bildete die Begleitung und Auswertung eines Praxisprojekts durch eine wissenschaftliche Mitarbeiterin des *IPLE* – im Rahmen eines Teamcoachings. Das pädagogische Konzept für ein dreitägiges Projekt mit den Jugendlichen wurde gemeinsam entwickelt, geplant, durchgeführt und ausgewertet. Für alle Beteiligten war es hilfreich, sich gegenseitig in der pädagogischen Arbeit mit den Jugendlichen zu erleben und sich die individuellen Beobachtungen und Wahrnehmung zurückzumelden. Zwei weitere *PL*-Teams meldeten darauf hin ihr Interesse an einem solchen projektbezogenen Teamcoaching an. Eines konnte noch vor Ende der Begleitaktivitäten des *IPLE* zumindest teilweise realisiert werden.

#### *Umsetzung des Angebots in den Schuljahren 2012/13 und 2013/14*

Im Schuljahr 2012/13 entschieden sich – bis auf einen – alle Standorte das Angebot wahrzunehmen. Es fanden insgesamt 23 Veranstaltungen statt, an denen 27 Personen (von insgesamt 34 sächsischen *PL*-Pädagog/inn/en, d. h. 80 %) teilnahmen. Im Schuljahr 2013/14 setzten fünf Standorte ihre Teilnahme am Angebot Supervision und Coaching fort und es fanden insgesamt 18 Veranstaltungen statt, an denen 17 (von insgesamt 30 sächsischen *PL*-Pädagog/inn/en, d. h. 57 %) Personen teilnahmen.

An der Teamsupervision nahmen in der Regel alle *PL*-Pädagog/inn/en eines Standorts teil (außer im Krankheitsfall). An einem Standort nahm nur ein Jahrgangsteam an der Supervision teil. Im zweiten Jahr entschieden sich zwei Standortteams zu gemeinsamer Fallsupervision. Einzelcoaching wurde im gesamten Zeitraum von insgesamt drei Personen in Anspruch genommen. Alle drei Personen nahmen parallel auch an Teamsupervisionen teil.

Insgesamt fällt auf, dass im Projekt *Produktives Lernen* eine große Mehrheit der Pädagog/inn/en das Angebot Supervision und Coaching angenommen und insbesondere für die Teamentwicklung am Standort genutzt hat. Mindestens die Hälfte der Befragten würden Supervision und Coaching des *IPLE* auch gerne fortsetzen (vgl. Auswertung der Rückmeldungen unten).

#### *Einschätzungen der PL-Pädagog/inn/en zum Angebot Supervision und Coaching*

Am Ende des Schuljahres 2013/14 nutzten 28 von 30 *PL*-Pädagog/inn/en die Möglichkeit, über einen Rückmeldebogen ihre Einschätzung zur Supervision bzw. zum Coaching zu geben.

Die überwiegende Mehrheit der *PL*-Pädagog/inn/en, die an den Sitzungen teilgenommen haben, äußerte sich zufrieden mit den Effekten im Hinblick auf ihre pädagogische Arbeit, ihre persönliche Weiterentwicklung sowie die Teamsituation. Insbesondere Fallbesprechungen, der Austausch und die gegenseitige Beratung sowie der Erwerb von Kommunikations- und Methodenkompetenz hätten sich positiv auf Arbeit mit den

Jugendlichen und die Entwicklung einer gemeinsamen pädagogischen Linie ausgewirkt. Ihre persönliche Weiterentwicklung sahen die *PL*-Pädagog/inn/en hauptsächlich in der Verbesserung ihrer Problemlösekompetenz. Darüber hinaus beschrieben viele vor allem positive Effekte bezüglich der eigenen Haltung, der Selbsteinschätzung, der Kommunikationskompetenz und des Rollenverständnisses. Die Supervision habe zu mehr Klarheit und Verständnis geführt, den Perspektivwechsel erleichtert, geholfen Ängste abzubauen und einen besseren Umgang miteinander befördert. Auf diese Weise konnte mit vielen Teams eine Verbesserung ihrer Teamsituation erreicht oder zumindest angebahnt werden.

Insgesamt teilten 14 Personen, knapp die Hälfte der sächsischen *PL*-Pädagog/inn/en, explizit mit, dass sie auch im nächsten Schuljahr ein Supervisions- bzw. Coachingangebot (also im dritten Jahr in Folge) in Anspruch nehmen bzw. fortsetzen würden. Überwiegend wird Teamsupervision gewünscht. Mit der weiteren Teilnahme an Supervision bzw. Coaching verbinden fast ein Drittel der 14 *PL*-Pädagog/inn/en (weiterhin) Unterstützung bei der Problembewältigung und der Förderung der Teambildung und -entwicklung. Einzelnennungen beziehen sich auf Methoden, Problem- und Konfliktbewältigung und die Verbesserung der pädagogischen Arbeit.

Die Deutsche Gesellschaft für Supervision schrieb noch im Jahre 2010<sup>16</sup> von einer „gewissen Zurückhaltung von Lehrkräften gegenüber Supervision“. Während in der sozialpädagogischen Arbeit Supervision und Coaching schon zum Standard der Qualitätssicherung zählen, muss sich diese Form der kontinuierlichen Reflexion der pädagogischen Arbeit in der Schule erst noch durchsetzen und etablieren. Vor diesem Hintergrund werten wir die Teilnahme von 80 % der sächsischen *PL*-Pädagog/inn/en im ersten Jahr des Angebots, 54 % im zweiten Jahr und die Bekräftigung des Wunsches nach einer Fortsetzung der Teilnahme an Supervision bzw. Coaching von fast der Hälfte aller sächsischen *PL*-Pädagog/inn/en als Zeichen einer hohen Aufgeschlossenheit gegenüber Maßnahmen, die die Selbstreflexion und die Teamentwicklung unterstützen.

Die Gruppe der sächsischen *PL*-Pädagog/inn/en hat das Angebot sehr gut angenommen und für die pädagogische Arbeit in den Teams genutzt. Möglicherweise hat die Tatsache, dass die Supervisorinnen bzw. Coaches den *PL*-Pädagog/inn/en bekannt waren, sie ihr Agieren einschätzen und sich ihre Supervisorin bzw. Coach auch aussuchen konnten, dazu geführt, dass sie sich leichter darauf einlassen konnten, diese neue Beratungsform auszuprobieren. Im *Produktiven Lernen* sind die Anforderungen, die an die Teamkompetenzen der Pädagog/inn/en gestellt werden, besonders hoch. Dass Supervision und Coaching eine sehr gute Möglichkeit der Unterstützung der Teams in ihrer Entwicklung bieten, sehen wir durch die Rückmeldungen der *PL*-Pädagog/inn/en bestätigt. Supervision und Coaching hat in überwiegendem Maße geholfen, gemeinsam wichtige Entwicklungen anzustoßen und zu mehr Zufriedenheit geführt.

---

<sup>16</sup> „Supervision – wirkungsvolles Beratungsinstrument in der Schule“, DGSV, Stand März 2010: <http://www.dgsv.de/wp-content/uploads/2011/08/supervision-wirkungsvolles-beratungsinstrument-in-der-schule-2010.pdf>, zuletzt eingesehen am 06.08.2014

### 4.3.7 Beratung in verwaltungstechnischen Angelegenheiten

Zu den Aufgabenbereichen der Pädagog/inn/en im *Produktiven Lernen* gehörten auch die räumliche Einrichtung und die Sachausstattung der Standorte. Neue und ungewohnte Aufgaben wie z. B. Geräte-, Bücher- und Materialbestellungen und entsprechende Kostenabrechnungen erforderten Einarbeitung und intensive Beratung in verwaltungstechnischen Fragen. Diese erfolgte durch regelmäßigen telefonischen und elektronischen Kontakt der Standorte mit der Verwaltung des *IPLE*, z. T. auch persönlich im Rahmen von Seminarveranstaltungen, die in Berlin stattfanden.

In den Befragungen gaben die Pädagog/inn/en sehr positive Rückmeldungen zur verwaltungstechnischen Unterstützung durch das *IPLE*. Vor allem die Pädagog/inn/en der 1. und 2. Generation, die die tragende Rolle beim Aufbau der Standorte inne hatten und meist auch im weiteren Projektverlauf die verwaltungstechnischen Angelegenheiten regelten, empfanden diese Unterstützung als sehr wichtig. Für die Hälfte der Befragten traf diese Aussage in vollem Maße zu. In Antworten zu den offenen Fragen hoben die Pädagog/inn/en insbesondere die ständige Ansprechbarkeit der Verwaltung des *IPLE*, die „unkomplizierte“, „zeitnahe“ und „reibungslose“ Bearbeitung von Anfragen und Abrechnungen, die konstruktive Atmosphäre der Kommunikation, die schnelle und kompetente Klärung von Problemen sowie die Sachlichkeit und Hilfsbereitschaft der Ansprechpartner/innen hervor.

## 4.4 Qualifizierung von *Projektberater/inne/n für Produktives Lernen*

Von Januar 2012 bis Juli 2014 wurde die zweieinhalbjährige Weiterbildung *Projektberatung für Produktives Lernen* für zwei qualifizierte *Pädagoginnen des Produktiven Lernens* umgesetzt. Die beiden Teilnehmerinnen wurden in einem Auswahlverfahren des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus ausgewählt.

### 4.4.1 Ziele, Konzept und Umsetzung der Qualifizierung

Ziel der Weiterbildung *Projektberatung für Produktives Lernen* war es, die Pädagog/inn/en auf die eigenverantwortliche Durchführung folgender Aufgaben vorzubereiten:<sup>17</sup>

- Beratung von Teams in Projekten *Produktiven Lernens*,
- Begleitung des Briefstudiums und Planung und Durchführung von Weiterbildungseminaren zu Themenschwerpunkten des *Produktiven Lernens* sowie von Standortberatungen,
- Begleitung der Einrichtung neuer Projektstandorte,
- standortübergreifende Evaluation, Beratung innerhalb der Qualitätssicherung und -entwicklung des *Produktiven Lernens*,

---

<sup>17</sup> Vgl. *IPLE: Das Weiterbildungsstudium Projektberatung für Produktives Lernen*, 2010

- Begleitung von Standortevaluationen, Dissemination und Öffentlichkeitsarbeit.

Im Mittelpunkt stand die Entwicklung folgender Kompetenzbereiche:

- Fachkompetenz im Hinblick auf die Vertiefung von Theorie und Methodik des *Produktiven Lernens* und im Hinblick auf Struktur und Organisation der Bildungsform,
- Handlungs- und Methodenkompetenz bezogen auf die verschiedenen Aufgabengebiete einer Projektberaterin bzw. eines Projektberaters,
- Sozialkompetenz bezogen auf das je eigene Rollenverständnis sowie die Beziehungs- und Kooperationsgestaltung im Tätigkeitsfeld *Projektberatung*.

Die Weiterbildung gliederte sich zeitlich in folgende drei Phasen:

01.01.12 – 31.07.12 Vorbereitungsphase 6 LWS	01.08.12 – 31.12.13 Hauptphase 13 LWS	01.01.14 – 31.07.14 Abschlussphase 6 LWS
--	---	--

Die Vorbereitungsphase diente den Pädagoginnen dazu, sich auf die Weiterbildung einzustellen und sich mit den Zielen und Aufgabenstellungen der Qualifizierung vertraut zu machen.

In der Abschlussphase nahm die eigenverantwortliche Tätigkeit bezogen auf die verschiedenen Felder der *Projektberatung für Produktives Lernen* zu, d. h. die Teilnehmerinnen der Fortbildung planten und führten im zweiten Weiterbildungsjahr zunehmend selbständig Seminare durch bzw. übernahmen eigene Moderationsanteile bei Beratungen und Fortbildungsveranstaltungen. Jeweils im Anschluss wurden die Veranstaltungen gemeinsam mit der für die Qualifizierung verantwortlichen Mitarbeiterin des *IPLE* schriftlich und mündlich ausgewertet und reflektiert.

Den Teilnehmerinnen standen während ihrer gesamten Qualifizierungszeit feste Partnerinnen beim *IPLE* zur Seite. Die Qualifizierung wurde regelmäßig zum Ende des Schuljahres in einer gemeinsamen Auswertung reflektiert und evaluiert.

Die Bestandteile der Weiterbildung waren entsprechend den oben genannten Zielen in ihren Stundenanteilen in den einzelnen Weiterbildungsphasen unterschiedlich gewichtet:

- **Weiterbildungsseminare** zur Vertiefung von Theorie und Methodik des *Produktiven Lernens*, zu unterschiedlichen fach- und handlungsbezogenen Schwerpunkten und zur Entwicklung von Methoden- und Handlungskompetenz
- **Arbeit an einem eigenen Entwicklungsvorhaben** – Planung und Projektierung, Realisierung, Reflexion und Auswertung

- **Hospitation** in Seminaren und Standortberatungen mit schrittweiser Übernahme einzelner Bausteine und anschließender Reflexion
- **Einzelcoaching, Teamcoaching und Intervision** zur Reflexion der Rollenentwicklung und zur Bearbeitung fachlicher und individueller Fragestellungen
- **Schriftliche Übungen** zur Vorbereitung auf die schriftlichen Aufgaben als Projektberater/in, z. B. Kommentieren von Studienbriefantworten oder Standortevaluationen, Anfertigen von Protokollen

Die beiden Teilnehmerinnen schlossen die Weiterbildung *Projektberatung für Produktives Lernen* zum Ende des Schuljahrs 2013/14 erfolgreich ab.

Im Zuge ihrer Weiterbildung nahmen die Pädagoginnen an ein- bis zweitägigen Weiterbildungsseminaren und an internationalen Kongressen teil. Neben Themen, die sich stärker mit den künftigen Aufgabenfeldern der Projektberatung befassten (z. B. Seminarplanung und -gestaltung, Beratungsverständnis und Beratungsgespräche, Evaluation des *Produktiven Lernens*) wurden auch handlungsbezogene Themen wie „Zeit- und Projektmanagement“, „Teamentwicklung“ oder „Umgang mit Konflikten“ in den Seminaren behandelt. Die verschiedenen Themenschwerpunkte gaben immer wieder Anlass zur Reflexion der eigenen Rolle und der künftigen Tätigkeit als *Projektberaterin* und schufen ein Bewusstsein für kommende Herausforderungen.

Daneben hospitierten die Pädagoginnen in Beratungen und Weiterbildungsseminaren in Sachsen und übernahmen dabei Schritt für Schritt größere Anteile der Vorbereitung und Durchführung von Veranstaltungsteilen. Im Dezember 2013 führten beide gemeinsam eigenständig ein zweitägiges Weiterbildungsseminar zum Thema „*Lernen in der Praxis*“ durch. Eine Beraterin des *IPLE* begleitete sie dabei, gab ihnen im Anschluss Rückmeldungen und wertete die Erfahrungen mit ihnen aus.

Durch verschiedene schriftliche Übungen – Kommentierung von Studienbriefantworten und Standortevaluationen – bereiteten sich die Pädagoginnen auf weitere Begleitaufgaben vor und setzten sich dabei vertiefend mit der Theorie und Methodik *Produktiven Lernens* auseinander.

Im Kontext der Entwicklungsvorhaben bearbeiteten die Pädagoginnen selbst gewählte Entwicklungsthemen des *Produktiven Lernens*. Dabei handelte es sich um Themen, die zur Vertiefung und Weiterentwicklung der Praxis im *Produktiven Lernen* beitrugen. Sie waren mit jeweils persönlichen Interessen der Pädagoginnen verknüpft und setzten an einem Arbeitsschwerpunkt oder Bedarf des eigenen Standorts an. Bereits in der Vorlaufphase hatten sie Ideen dazu entwickelt und das Vorhaben projektiert. Ausgehend von einer ersten Konzeptskizze führten sie in der Hauptphase das Vorhaben durch und reflektierten in den begleitenden Beratungen den jeweiligen Entwicklungsverlauf. Die abschließende Reflexion, Auswertung und schriftliche Darstellung erfolgte in der Abschlussphase. Die individuelle Entwicklungsarbeit wurde durch eine wissenschaftliche Mitarbeiterin des Instituts begleitet (Beratungen im Institut und Hospitationen vor Ort mit anschließender Einzelberatung). Die Abschlussarbeiten wurden schriftlich begutachtet. Die Pädagoginnen bearbeiteten folgende Themen:

- Heike Opfer: „Auf dem Weg zum selbstbestimmten Lernen – Strukturierungsmöglichkeiten und Organisation für eine individualisierte und prozessorientierte Lernbegleitung im *Produktiven Lernen*“
- Astrid Specht: „Die *Selbständige Produktive Aufgabe* - Erfahrungen aus der intensivierte Prozessbegleitung“

Im Verlauf der Weiterbildung nahmen beide Pädagoginnen regelmäßig an Interventions-sitzungen teil, die von Mitarbeiter/inne/n des *IPLE* moderiert wurden, z. T. unter Beteiligung der Projektberaterinnen aus Mecklenburg-Vorpommern. Sie nutzten diese Veranstaltungen, um sich über ihre Erfahrungen in Hospitationen und Seminaren auszutauschen und diese zu reflektieren. Im ebenfalls weiterbildungsbegleitenden, individuellen Coaching wurden Fragen zur Rollenveränderung und der individuellen Entwicklung thematisiert. Die Teamcoachings gaben den künftigen Projektberaterinnen die Gelegenheit, sich über Gemeinsamkeiten und Unterschiede in ihrem Team auszutauschen und aktuelle Fragen in Bezug auf ihre künftige Teamarbeit als Projektberaterinnen zu besprechen.

#### **4.4.2 Evaluation der Qualifizierung**

Die Weiterbildung *Projektberatung für Produktives Lernen* wurde regelmäßig ausgewertet und reflektiert. In der abschließenden Evaluation der Weiterbildung *Projektberatung für Produktives Lernen* kamen die Teilnehmerinnen zu folgenden Einschätzungen:

Sie fühlten sich durch die Weiterbildung insgesamt gut auf die Anforderungen und Aufgaben einer *Projektberaterin für Produktives Lernen* vorbereitet. Aus ihrer Sicht wirkte sich die Weiterbildung insbesondere förderlich für die persönliche Entwicklung und das neue Rollen- und Selbstverständnis aus. Sie hoben positiv hervor, dass ihre Qualifizierungswünsche und -themen im Weiterbildungsprogramm berücksichtigt worden waren und sie Einfluss auf die organisatorische Umsetzung der Weiterbildung nehmen konnten. Nur eingeschränkte Zustimmung betraf die Weiterentwicklung der Methodenkompetenz und die Erweiterung des eigenen methodischen Repertoires für Seminare und Beratungen. Auch die strukturellen Voraussetzungen (Stundenzuweisung) beurteilten beide Pädagoginnen nur eingeschränkt positiv.

Nach Einschätzung der Teilnehmerinnen waren die Weiterbildungsseminare durch eine vertrauensvolle und konstruktive Atmosphäre gekennzeichnet und trugen in ihren einzelnen Bestandteilen insgesamt zur individuellen Professionalisierung bei. Die Hospitationen sowie die anschließenden Reflexions- und Beratungsmöglichkeiten unterstützten nach Einschätzung der beiden Teilnehmerinnen in konstruktiver Weise die Klärung künftiger Aufgabenstellungen und dienten der Rollenklärung und Identitätsbildung. In den schriftlichen Übungen erkannten sie eine weitere Möglichkeit, sich mit künftigen Begleitaufgaben vertraut zu machen. Dieses Thema fand im Vergleich zu anderen Aussagen, die sich auf das Aufgabenfeld der Projektberatung bezogen, jedoch keine volle Zustimmung. Konzeption, Realisierung und Reflexion eines individuellen Entwicklungsvorhabens trugen aus Sicht der Teilnehmerinnen zur Vertiefung des Bildungsansatzes

*Produktiven Lernens* bei und ermöglichten einen differenzierteren Blick auf die eigene pädagogische Praxis. Die Rückmeldungen in den Beratungen empfanden die angehenden Projektberaterinnen als hilfreich. Die Einzel- und Teamcoachings wurden insgesamt als sehr unterstützend und hilfreich erlebt.

#### **4.5 Zusammenfassung**

Die wissenschaftliche Beratung und Prozessbegleitung der Standorte sowie die Qualifizierung der am *Produktiven Lernen* beteiligten Pädagog/inn/en wurde durch das *IPLE* kontinuierlich evaluiert. Auf der Grundlage der Auswertung der jährlichen Erhebungen zu den Begleitaktivitäten entwickelte das *IPLE* die Angebote weiter.

Insgesamt schätzten die Pädagog/inn/en alle Begleitaktivitäten als sehr wichtig für den Aufbau der Standorte, die Implementierung des Bildungsangebots und die Entwicklung der eigenen Kompetenz ein.

Dem Weiterbildungsstudium kam dabei eine zentrale Bedeutung zu. Der Praxisbezug des Studiums sowie die Vorbereitung und Unterstützung der pädagogischen Praxis standen im Fokus der Wahrnehmung und der Rückmeldungen der Pädagog/inn/en.

Im ersten Weiterbildungsjahr nutzten die Pädagog/inn/en die Seminare für eine intensive Auseinandersetzung mit zentralen konzeptionellen und methodischen Elementen des Bildungsansatzes und damit für die Vorbereitung der pädagogischen Praxis am Standort. Die Hospitationen trugen zur Konkretisierung der Vorstellungen vom *Produktiven Lernen* bei und stärkten das Gefühl, auf den Einstieg in die pädagogische Praxis *Produktiven Lernens* vorbereitet zu sein. Für die 1. Generation war die Durchführung von mehreren Hospitationen organisatorisch schwierig. Die nachfolgenden Generationen profitierten davon, am eigenen Standort mehrmals hospitieren zu können. Ein eigens dafür entwickeltes Hospitationskonzept, das thematisch fokussierte Hospitationen mit Seminar- und Studienbriefthemen inhaltlich und zeitlich verknüpft, erwies sich als hilfreich.

Der Aufbau der Standorte und die damit verbundenen Aufgaben waren wichtige Aspekte der Seminare während der jeweiligen Vorbereitungsphase der 1. und 2. Generation. Die Anregungen durch die Moderator/inn/en und der Austausch von Ideen der Standorte trugen auch zur Erarbeitung von standortspezifischen Konzepten der Raumeinrichtung und Sachausstattung bei. Die Einführung in verwaltungstechnische Angelegenheiten und die intensive Beratung durch die Verwaltung des *IPLE* unterstützte die Gründergeneration darin, die erforderlichen räumlichen und sächlichen Voraussetzungen an den Standorten zu schaffen.

Im weiteren Verlauf des Weiterbildungsstudiums dienten die Seminare der vertieften Auseinandersetzung mit der Theorie und Methodik des *Produktiven Lernens*, der Entwicklung der curricularen Arbeit und der Reflexion der im Zusammenhang mit der pädagogischen Praxis auftretenden Fragen und Schwierigkeiten. Nahezu alle Pädagog/inn/en schätzten die Seminare mit ihren inhaltlichen Schwerpunkten, zur Verfügung gestellten Materialien und vorgestellten Methoden als hilfreich für die eigene

Praxis ein. Trotzdem machte sich in den ersten zwei Jahren pädagogischer Praxis im *Produktiven Lernen* bei einigen Pädagog/inn/en Unsicherheit bemerkbar, die mit der veränderten pädagogischen Rolle zusammenhing.

Der standortübergreifende Erfahrungsaustausch spielte eine tragende Rolle in der Seminargestaltung. Der kollegiale Austausch zu curricularen Fragen, methodischem Vorgehen und organisatorischen Möglichkeiten trug in der Wahrnehmung der Pädagog/inn/en wesentlich zur eigenen Kompetenzentwicklung bei. Wichtig war auch der Austausch zu Herausforderungen und als schwierig empfundenen Situationen. Die Durchführung gemeinsamer Seminarveranstaltungen für alle vier Generationen bot die Möglichkeit zur gemeinsamen Entwicklung von Lernthemen und Materialien, zu deren Ausprobieren sowie zum Austausch zwischen den Generationen. Die 3. und 4. Generation konnte dadurch mehr Einblick in die Praxis der Gründergenerationen gewinnen.

Das Briefstudium trug für die Mehrheit der Pädagog/inn/en zur Reflexion der eigenen Praxis und der eigenen Rolle im *Produktiven Lernen* sowie zur eigenen Kompetenzentwicklung wesentlich bei. Gleichzeitig wurde das Briefstudium auch – insbesondere im 2. Weiterbildungsjahr – als zeitliche Belastung empfunden. Probleme verbanden die Pädagog/inn/en mit der Zeiteinteilung des Briefstudiums, mit dem Umfang der *Studienbriefe* und der Komplexität der Fragen und Arbeitsaufträge, aber auch mit der eigenen Zeitorganisation und dem eigenen Umgang mit wissenschaftlichem Input. Alternative Formen der Auseinandersetzung mit den *Studienbriefen* wie z. B. Kolloquien – im Standortteam und standortübergreifend – oder Arbeit an Fallstudien wurden als hilfreich empfunden.

Die kritischen Rückmeldungen und Hinweise der Pädagog/inn/en zu den *Studienbriefen* bildeten die Grundlage für deren Überarbeitung und Aktualisierung.

Nach erfolgreicher Zertifizierung nahmen die Pädagog/inn/en der 1. und 2. Generation die Fortbildungsangebote des *IPL*E wahr. Die Möglichkeit zum regelmäßigen Treffen mit Kolleg/inn/en anderer Standorte wurde gut angenommen und intensiv genutzt, um Fragen aus dem pädagogischen Alltag zu diskutieren, Erfahrungen auszutauschen, Handlungsweisen weiterzuentwickeln und sich den Stand der Entwicklung des eigenen Standortes vor Augen zu führen. Die Pädagog/inn/en meldeten zurück, in den Fortbildungsveranstaltungen die Möglichkeit wahrgenommen zu haben, mit Kolleg/inn/en anderer Standorte gemeinsame Standards zu entwickeln.

In der Fortbildungsphase zeigten die Pädagog/inn/en ein großes Interesse für Themen, die mit gesundheitlichen und psychologischen Besonderheiten der Schüler/innen zusammenhängen, z. B. ADHS, LRS, Verhaltensauffälligkeiten, Drogenmissbrauch, psychische Störungen, Gewalt und konfrontative Verhaltensweisen etc. Expertenbeiträge zu diesen Themen im Rahmen der Fortbildungsveranstaltungen fanden großen Zuspruch bei den Pädagog/inn/en.

Die Möglichkeit zur Teilnahme an internationalen Seminaren und *INEPS*-Kongressen wurde von allen Pädagog/inn/en des *Produktiven Lernens* wahrgenommen und als anregend für die eigene Praxis und die eigene interkulturelle Kompetenz empfunden.

Die monatlichen Beratungen der Standortteams durch die wissenschaftlichen Mitarbeiter/inne/n des *IPLE* bewährten sich als tragendes Element der Implementierung des Bildungsangebots. Nach Meinung der Pädagog/inn/en trugen sie wesentlich zum Aufbau und zur Entwicklung der Standorte, zur Praxisreflexion innerhalb des pädagogischen Teams und zur kontinuierlichen Auswertung der Entwicklung des *Produktiven Lernens* am Standort in allen wichtigen Aspekten bei. Die meisten Pädagog/inn/en schätzten die Standortberatungen als förderlich für die eigene pädagogische Praxis ein. Alle Befragten meldeten zurück, in den Beratungen Hilfe und Unterstützung in den anspruchsvollen Prozessen der Konzeption und Evaluation des Bildungsangebots am Standort bekommen zu haben.

In der vorgesehenen Zeit der monatlich stattfindenden Beratungen war es nur eingeschränkt möglich, die intensiven gruppenspezifischen Prozesse in den Standortteams kontinuierlich zu begleiten. Für die nachhaltige Lösung von Problemen waren zusätzliche Zeit und ein anderer Rahmen für die moderierte Reflexion der Teamprozesse erforderlich. Das *IPLE* bot ab Schuljahr 2012/13 Teamsupervision und Coaching an. Dieses Angebot wurde gut angenommen und in seiner Wirkung positiv bewertet. Im letzten Drittel des Projektverlaufs hat sich gezeigt, dass die Teilnahme an Supervision und Coaching ganz entscheidend dazu beitrug, die erreichte Qualität in der pädagogischen Arbeit zu sichern, indem sich die Pädagog/inn/en für die Bedeutung der Teamarbeit sensibilisierten und in diesem Rahmen gemeinsam die kollegiale Zusammenarbeit weiterentwickelten.

In den Rückmeldungen zur den Begleitaktivitäten des *IPLE* betonten die Pädagog/inn/en die Rolle der kontinuierlichen Fortbildung und der wissenschaftlichen Prozessbegleitung und brachten den Wunsch nach einer Fortsetzung bewährter Begleitaktivitäten zur Qualitätsentwicklung und -sicherung der *Produktiven Lernens* an ihren Standorten zum Ausdruck.

Die zweieinhalbjährige Weiterbildung *Projektberatung für Produktives Lernen* beurteilten die beiden Teilnehmerinnen überwiegend sehr positiv. Sie fühlten sich durch die Weiterbildung insgesamt gut unterstützt in ihrer persönlichen Entwicklung, insbesondere eines neuen Rollen- und Selbstverständnisses und gut vorbereitet auf die künftigen Anforderungen und Aufgaben einer *Projektberaterin für Produktives Lernen*. Sie hoben besonders die konstruktive und vertrauensvolle Atmosphäre der Zusammenarbeit mit dem *IPLE* hervor sowie die Flexibilität, mit der die Weiterbildung in allen ihren Bestandteilen auf ihre konkreten Bedürfnisse zugeschnitten wurde.

## Kapitel 5

### Kooperation mit Eltern<sup>18</sup> im *Produktiven Lernen*

Wie nehmen Eltern die Bildungsentwicklung ihres Kindes im *Produktiven Lernen* wahr und wie schätzen sie vor diesem Erfahrungshintergrund das Bildungsangebot *Produktiven Lernens* ein? Durch zwei Erhebungen – eine schriftliche Befragung aller Eltern (Fragebogen) und einer Reihe von Einzelinterviews mit Elternpaaren, Müttern oder Vätern bzw. Einzelpersonen – wurde den beiden genannten Frageperspektiven im Laufe des Entwicklungsprojekts nachgegangen.

Bevor beide Untersuchungen und ihre Ergebnisse im Folgenden dargestellt werden, soll zunächst ein Blick auf die aktuelle Fachdiskussion geworfen werden, die den Einfluss der Eltern bzw. deren Stellenwert und Bedeutung für die Bildungsentwicklung der Jugendlichen im Übergangsfeld Schule – Beruf thematisiert und beleuchtet.

Im Folgenden werden unterschiedliche Fachbeiträge aufgegriffen und nachgezeichnet. Auf diese Weise lässt sich die Elternperspektive und ihre Bedeutung für die Bildungsentwicklung der Teilnehmer/innen des *Produktiven Lernens* in einen erweiterten wissenschaftlichen Kontext einordnen. Gleichzeitig wird damit eine Basis geschaffen, von der aus der Fokus und die Frageperspektiven der eigenen Untersuchungen geschärft werden können.

Schlussfolgerungen, die mit Blick auf eine künftige Kooperation mit Eltern aus den Ergebnissen der beiden Untersuchungen gezogen werden können, schließen das Kapitel ab. In diese Erörterungen werden auch Beispiele und Handlungskonzepte aus den zusammenfassenden Standortevaluationen aufgenommen. Sie bieten Ansatzpunkte für eine konzeptionelle Weiterentwicklung der Kooperation mit Eltern im *Produktiven Lernen*.

#### 5.1 Der Einfluss der Eltern auf die berufliche Orientierung und Bildungsentwicklung – aktueller Forschungsstand

Die Lebensphase ‚Jugend‘ ist durch vielfältige Veränderungen gekennzeichnet: Mit körperlichen Veränderungen gehen seelische einher. Jugendliche beginnen über sich selbst, über andere, die Welt und eigene Zukunftsperspektiven nachzudenken. Dies kann persönliche Verunsicherungen, Ängste, Minderwertigkeitsgefühle auslösen; es kann aber auch neuen Auftrieb geben, Widerständen zu begegnen und eigene Kräfte zu mobilisieren. Für viele wird der eigene Freundeskreis (die Peergroup) zunehmend wichtig; die Bindung an die Eltern scheint im Gegenzug eher abzunehmen.

Für Jugendliche und Eltern ist dies daher oft keine einfache Zeit. Nicht selten fühlen sich Eltern durch die zum Teil heftigen Veränderungen ihres Kindes herausgefordert und verunsichert. Eltern fällt es dann nicht immer leicht, darin eine Entwicklungsauf-

---

<sup>18</sup> Die Umschreibung ‚Eltern‘ wird im Folgenden synonym für „Personensorgeberechtigte“ verwendet.

gabe zu erkennen, die dazu dient, Fähigkeiten für eine eigene, selbstbestimmte Lebensführung auszubilden.

Dass in dieser Zeit auch wichtige Entscheidungen mit Blick auf Schulabschlüsse und berufliche Perspektiven anstehen, wird dann oft als zusätzliches Spannungsfeld erlebt: Eltern wollen, dass ihr Kind gute Startchancen für eine berufliche Zukunft und Entwicklung hat. Sie erkennen die Bedeutung einer beruflichen Ausbildung, nehmen aber auch gleichzeitig wahr, dass die Bewältigung sozialer, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Anforderungen und Herausforderungen nicht einfach ist. So steigt auch in diesem Zusammenhang die Unsicherheit vieler Eltern: Was ist für meine Tochter, meinen Sohn wichtig und das Richtige?

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Bedeutung die Elternperspektive im Übergang Schule und Beruf hat: Inwiefern bzw. inwieweit haben oder können Eltern Einfluss auf die beruflichen Orientierungen bzw. Bildungsentwicklungen ihres Kindes nehmen? Und: Welchen Stellenwert oder welche Bedeutung messen die Jugendlichen selbst den Eltern in dieser Entwicklungs- und Übergangsphase bei?

In aktuellen Studien, in denen die Bedeutung der Elternperspektive auf die Berufswahl und Berufsorientierung der Jugendlichen näher untersucht wird, geschieht dies aus unterschiedlichen Perspektiven: Einerseits werden Jugendliche selbst dazu befragt, zum anderen geben Experten, die Jugendliche bei der Berufsorientierung und im beruflichen Übergang begleiten, darüber Auskunft.

### **Elterneinfluss aus Sicht der Jugendlichen**

In zwei repräsentativen Umfragen einer Hamburger Arbeitsgruppe<sup>19</sup> gaben Schüler/innen Auskunft zu ihren Erfahrungen bei der Berufswahl. Ausdrücklich wurde dabei auch nach der Rolle der Eltern bei der beruflichen Orientierung gefragt. Die Schüler/innen konnten aus einer Liste mit den „zehn wichtigsten Instanzen“ auswählen. In beiden Umfragen erwies sich der elterliche Einfluss als bestimmendes Faktum (2006 waren es 89 %, gefolgt vom berufsorientierenden Unterricht mit 85 %, dem Praktikum 77 % und Freund/inn/en 76 %). In den Begründungen wiesen die befragten Jugendlichen darauf hin, dass v.a. persönliche Gespräche mit den Eltern über die berufliche Zukunft, die elterliche Einschätzung der eigenen Stärken und Schwächen, die Kenntnisse der Eltern über berufliche Möglichkeiten bzw. deren guter Überblick über die wirtschaftliche Situation und Arbeitsmarktlage sowie die konkreten Entscheidungshilfen der Eltern für sie wesentlich sind. Besonders Schüler/innen aus Hauptschulen bewerteten den elterlichen Einfluss bei der Berufsorientierung überdurchschnittlich höher als Schüler/innen aus Gymnasien, Gesamt- und Realschulen.

---

<sup>19</sup> Arbeitskreis Einstieg (2004): Berufswahl in Hamburg. Eine Umfrage unter Hamburger Schülern und Schülerinnen <http://www.schule-wirtschaft-hamburg.de/service/downloads/berufswahl-hamburg-2004.pdf> (27.03.2014); Arbeitskreis Einstieg (2006): Berufswahl in Hamburg. Eine Umfrage unter Hamburger Schülern und Schülerinnen <http://www.schule-wirtschaft-hamburg.de/service/downloads/berufswahl-hamburg-2006.pdf> (27.3.2014)

Die Hamburger Studien bestätigen, was Beinke<sup>20</sup> in seinen Studien zur Berufswahl bereits 2002 und 2005 feststellen konnte: Eltern haben die größte Bedeutung für die Berufswahl ihrer Kinder. In der Studie „Jugend und Beruf“ der Bertelsmann-Stiftung aus dem Jahre 2005<sup>21</sup> wird ebenfalls betont: *„Die Berufswahl ist (...) einer der wenigen Bereiche, in dem Jugendliche ihre Eltern noch um Rat fragen, in dem sie ihnen noch Kompetenz einräumen“* (vgl. Bertelsmann-Stiftung, 2005, S. 9).

Auch die Ergebnisse einer 2011 vom *Bundesinstitut für Berufsbildung* durchgeführten Untersuchung zur Berufsorientierung junger Frauen<sup>22</sup>, an der insgesamt 400 Auszubildende im ersten Ausbildungsjahr teilnahmen, sind im Hinblick auf die Bewertung des Stellenwertes der Eltern bei der Berufsorientierung eindeutig: *„Die Eltern sind für ihre Töchter und Söhne die wichtigste Personengruppe im Prozess Berufsorientierung. Dabei sind Vater (29 %) und Mutter (28 %) praktisch gleich einflussreich. Auch Freundinnen und Freunde haben nach Angabe der Befragten durchaus Einfluss auf die Berufsorientierung. Die Schule hat, so die Angaben der Auszubildenden, überwiegend keinen oder nur geringen Einfluss auf die Berufsorientierung, ebenso wie die Fachkräfte der Berufsberatung“* (Puhmann 2011). Gleichzeitig machen die dargestellten Sichtweisen der befragten Auszubildenden deutlich, dass das Verhältnis zu den Eltern in der Phase der Berufsorientierung weniger von „hierarchischer Autorität“ als vielmehr von Verständnis und Solidarität geprägt ist (ebd.).

Während die Jugendlichen in den genannten Untersuchungen den Eltern also eine wichtige – wenn nicht die wichtigste Rolle – bei der eigenen Berufswahl und im Prozess der beruflichen Orientierung zuweisen, gibt es Untersuchungen, die diese ‚hohe Bedeutsamkeit‘ relativieren bzw. die den Ergebnissen mit einer gewissen Skepsis begegnen.

In einer Veröffentlichung im Rahmen des *BMBF*-Programms *Perspektive Berufsabschluss* weist Sacher<sup>23</sup> beispielsweise darauf hin, dass *„der Elterneinfluss (...) förderlich oder auch hinderlich und schädlich sein (kann)“* (Sacher 2011, S. 14). Hinderlich ist der Einfluss besonders dann, wenn der Rat der Eltern von den Jugendlichen überschätzt wird. Er verweist in diesem Zusammenhang auf eine Untersuchung von Walter<sup>24</sup>, der nachweisen konnte, *„dass die Kenntnisse der Eltern über die wirtschaftliche Situation und die aktuellen Bewerbungsmodalitäten teilweise ausgesprochen mangelhaft und mitunter sogar falsch sind“* (Walter 2010, S. 211). Gleichzeitig wurde in dieser Untersu-

---

<sup>20</sup> Beinke, L. (2005): Berufsorientierung: der erste Schritt zum Ausbildungserfolg. In: *Wirtschaft und Berufserziehung*. Heft 7-8, S. 276-279.; Beinke, Lothar (2002): *Familie und Berufswahl*. Bad Honnef.

<sup>21</sup> Bertelsmann-Stiftung (2005): *Jugend und Beruf*. Repräsentativumfrage zur Selbstwahrnehmung der Jugend in Deutschland. Gütersloh. [http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/Studie\\_Jugend\\_und\\_Beruf.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/Studie_Jugend_und_Beruf.pdf) (27.3.2014)

<sup>22</sup> Puhmann, A.: Eltern als Partner beim Übergang von der Schule in die Ausbildung [http://www.familie-in-nrw.de/vertiefungstext\\_uebergang\\_schule\\_beruf.html](http://www.familie-in-nrw.de/vertiefungstext_uebergang_schule_beruf.html) (27.3.2014)

<sup>23</sup> Sacher, W. (2011): Eltern im Berufsorientierungsprozess ihrer Kinder und ihre Einbindung durch Elternarbeit. In: DLR (Hrsg.): *Eltern, Schule und Berufsorientierung*. Berufsbezogene Elternarbeit (S. 9-22). Bielefeld: Bertelsmann; Sacher, W. (2013) *„Berufsorientierung ohne Eltern ist wie Segeln ohne Wind“* - Verantwortung und Handlungsmöglichkeiten für Eltern, Lehr- und Fachkräfte. Vortrag beim Regionalen Übergangmanagement des Landkreises Marburg-Biedenkopf am 05. 09. 2013.

<sup>24</sup> Walter, B. (2010b): *Die berufliche Orientierung junger Menschen*. Untersuchungen zur Verantwortung von Gesellschaft und Pädagogik. Frankfurt a. M.: Verlag Peter Lang.

chung deutlich, dass zum Teil die Eltern selbst ihre Beratungskompetenz eher kritisch einschätzen würden (ebd., S. 271).

Darüber hinaus gibt es – so Sacher – auch Eltern, die sich bewusst aus der Berufswahl und -orientierung ihrer Kinder heraushalten wollen. Zum einen, weil sie sich nicht kompetent genug fühlen, zum anderen, weil sie nicht autoritär sein wollen. Dass sie mit dieser Haltung ‚indirekten Einfluss‘ auf die berufliche Entwicklung und Entscheidung ihrer Kinder nehmen, darauf weist Sacher mit Bezug auf eine amerikanische Studie hin (vgl. Taylor et. Al. 2004, zitiert nach Sacher 2011<sup>25</sup>).

Auch die Autor/inn/en der bereits oben erwähnten Hamburger Studie geben zu bedenken, dass ein größerer Teil der befragten Jugendlichen (61 %) bei der beruflichen Orientierung eine eher passive Grundhaltung einnehme: Nicht selten überlassen die Jugendlichen dann den Eltern die Initiative und möchten, dass diese ihre Wünsche und Fähigkeiten erkennen und ihnen Wege aufzeigen (vgl. Arbeitskreis Einstieg 2006).

Diese Differenzierungen bieten wichtige Hinweise, machen aber auch gleichzeitig deutlich, dass Eltern auf jeden Fall – positiv wie negativ, bewusst oder unbewusst – Einfluss auf die Berufsorientierung ihrer Kinder haben. Dies wird auch von Expert/inn/en betont, die im Übergangsfeld ‚Schule und Beruf‘ tätig sind und zu ihren Erfahrungen mit Eltern und der Bedeutung von Elternarbeit im Kontext der Berufsorientierung befragt wurden (Salewski und Knapp 2011<sup>26</sup>).

### **Elternrolle aus Sicht von Expert/inn/en<sup>27</sup>**

In der Befragung stimmen die Expert/inn/en mehrheitlich der Aussage zu, dass die Eltern für Jugendliche die wichtigste Orientierungsinstanz mit Blick auf die berufliche Zukunft und Entwicklung sind.

Die dargelegten Begründungen machen deutlich, worin diese Orientierung im Einzelnen gesehen wird. Zum einen ist es das Vertrauensverhältnis (vgl. Salewski und Knapp 2011, S.12), das nach Ansicht der Expert/inn/en für die Orientierung elementar ist. In der Regel bringen die Jugendlichen ihren Eltern dieses Vertrauen entgegen. Diese sind auch die ersten Ansprechpartner, wenn es darum geht, die eigene (berufliche) Zukunft konkreter in den Blick zu nehmen und zu planen. Die Einschätzungen der befragten Expert/inn/en stimmen an dieser Stelle also mit den Aussagen überein, die die Jugendlichen in Bezug auf die Eltern und deren Rolle bei der Berufsorientierung in den oben aufgeführten Untersuchungen treffen: Das eigene Selbstvertrauen scheint also mit

---

<sup>25</sup> Taylor, Jeffrey/Harris, Marcia B./Taylor, Susan (2004): Parents Have Their Say..About Their College-Age Children's Career Decisions. Reprinted from JobWeb (www.jobweb.com) with permission of the National Association of Colleges and Employers, copyright holder

<http://www.niagara.edu/assets/Uploads/ParentsHaveTheirSay....pdf>. (16.3.2014)

<sup>26</sup> Salewski, A und Knapp, D. (2011): Unterstützen und stärken. Gelingende Elternarbeit am Übergang Schule - Beruf. [https://www.mannheim.de/sites/default/files/page/21727/gelingende\\_elternarbeit\\_am\\_uebergang\\_schule\\_beruf.pdf](https://www.mannheim.de/sites/default/files/page/21727/gelingende_elternarbeit_am_uebergang_schule_beruf.pdf) (27.3.2013)

<sup>27</sup> Es handelt sich dabei v.a. um Berufsberater/innen und Sozialarbeiter/innen

Blick auf eine eigenständige Lebensführung noch eng an die Eltern-Kind-Beziehung geknüpft zu sein.

Auf der anderen Seite wird von den Expert/inn/en aber auch die Vorbildfunktion, die Eltern für die Jugendlichen haben, betont: Eltern verfügen über berufliche Erfahrungen bzw. konkrete Lebenserfahrungen, die viele der Heranwachsenden – auch wenn sie sich zunehmend kritischer dazu verhalten – als Erstinformationen nutzen. Viele Jugendlichen – so die Expert/inn/en – greifen im Zuge ihrer beruflichen Orientierung auch auf Kontakte zurück, die ihnen durch die Eltern zur Verfügung stehen.

Insgesamt weisen die Expert/inn/en den Eltern also eine aktive Unterstützungsrolle zu und zwar bezogen auf Motivation und Beratung wie auch als Impulsgeber oder Helfer bei konkreten Fragestellungen, z. B. einer Bewerbung (ebd., S.12).

Dieser Umstand kann jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass neben den Eltern eine zweite Sozialisationsinstanz existiert, die aus Sicht der Expert/inn/en einen ebenso wichtigen Einflussfaktor bezogen auf die Berufsorientierung und -vorbereitung darstellt: die Schule und die dort tätigen Lehr- und Fachkräfte. Oft stünden die beiden Instanzen – Schule und Elternhaus – jedoch keineswegs in einer sich befruchtenden Kooperationsbeziehung zueinander: d. h. mit Blick auf künftige Entwicklungen des bzw. der Jugendlichen gestalten sich die Beziehungen zwischen Eltern und Schule/Lehrkräften nicht immer harmonisch, sondern oft auch spannungsreich und ambivalent. Zwar wollen beide Teile nur das Beste für die Heranwachsenden, aber was dies genau ist oder sein kann, darüber scheiden sich dann oft die Geister bzw. die jeweiligen Vorstellungen.

### **Elternhaus – Schule: ein Spannungsfeld**

In der Fachliteratur wird das störanfällige Beziehungsverhältnis zwischen Elternhaus und Schule als ein komplexes Wirkungsgefüge vielschichtiger und sich gegenseitig bedingender Faktoren betrachtet. Trumpa<sup>28</sup> beleuchtet in ihrer Arbeit verschiedene Facetten dieses Spannungsfeldes. Sie hebt in diesem Zusammenhang die enge Verbindung hervor, die zwischen dem Leistungsdruck und den Versagensängsten auf Seiten der Schüler/innen und der strukturbedingten Selektions- und Allokationsfunktion (Vergabe von Zugangsberechtigungen) auf Seiten der Schulen besteht und die ein wesentliches Konfliktpotential in der Beziehung Schule-Elternhaus darstellen kann.

Auch eine von der Konrad-Adenauer-Stiftung und vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend beauftragten Studie<sup>29</sup> weist auf die von Ambivalenz geprägten Alltagserfahrungen mit Schule und Kooperation hin, die bei Eltern und Lehrer/inne/n angesichts der gewachsenen Bedeutung von Bildung und damit verbundener Ansprüche existieren. Da ein Schulabschluss in unserer Gesellschaft nach wie vor

---

<sup>28</sup> Trumpa, S. (2010a): Gleichberechtigte Partnerschaft zwischen Elternhaus und Schule - eine Illusion. In *Pädagogische Rundschau*, 64 (2010) 5, S. 549-564; Trumpa, S. (2010b): Elternperspektiven – Rekonstruktion an einer Freien Schule. *Studien zur Bildungsforschung*, Bd. 31, Opladen: Verlag Barbara Budrich.

<sup>29</sup> Wippermann, K.; Wippermann, C.; Kirchner, A. (2013): *Eltern – Lehrer – Schulerfolg. Wahrnehmungen und Erfahrungen im Schulalltag von Eltern und Lehrern*. Stuttgart: Lucius-Verlagsgesellschaft.

als Eintrittskarte für die berufliche Entwicklung gilt, ist das Übergangsfeld Schule-Beruf für die Kooperation zwischen Eltern und Schule/Lehrkräften oft in besonderer Weise herausfordernd. Die Autoren betonen, dass Eltern vor diesem Hintergrund schulische Ansprüche nicht selten als Eingriffe in das Familienleben erleben: so sehen sich einige Eltern bei aufkommenden Lernproblemen der Jugendlichen in ihrer Erziehungskompetenz bewertet, andere fürchten, dass die beruflichen Chancen ihres Kindes durch die Lehrkraft bedroht ist, wenn sie nicht genügend Bereitschaft zur Kooperation zeigen. Besonders Mütter empfinden sich in dieser Konstellation oft als Hilfslehrkräfte, was eine besondere Belastungsdimension für die Beziehung zwischen Mutter und Kind darstellen kann (vgl. Wippermann 2013, S. 39).

Auf der anderen Seite fühlen sich aber auch Lehrkräfte von Eltern immer öfter unter Druck gesetzt und mit unterschiedlichen Ansprüchen konfrontiert: Die Schule, vor allem die Lehrer/innen sollen dafür sorgen, dass die Tochter bzw. der Sohn einen ordentlichen Abschluss macht oder bekommt. Es kommt auch immer wieder vor, so die Autor/inn/en, dass Lehrer/innen bei einigen Eltern auf zurückliegende – nicht immer positive – Schulerfahrungen treffen, die durch den Schulbesuch des Kindes, wieder wach gerufen werden. Wenn diese persönlichen Einstellungen der Eltern zur Schule dann noch durch Erfahrungswerte aus dem Verwandtschafts- und Freundeskreis oder durch Darstellungen in den Medien ergänzt und bestärkt werden, kann dies dazu führen, dass Eltern die Schule nur noch als eine Instanz wahrnehmen, gegenüber der sie eigene Bildungsabsichten bzw. die ihres Kindes durchsetzen müssen. In dieser Situation fällt es ihnen schwer, den Lehrer/inne/n zu vertrauen: Sie verlangen Rechenschaft und pochen auf ihre Elternrechte. Dies kann auf Seiten der Lehrenden wiederum zu Ängsten, Vorbehalten und Abwehrhaltungen führen. Eine gute, produktive Zusammenarbeit im Alltag wird dadurch erschwert.

Die Autor/inn/en heben hervor, dass angesichts solcher spannungsgeladenen Konstellationen das bestehende Mitspracherecht der Eltern in der Schule nicht selten zur Formalie bzw. als bloße Verpflichtung wahrgenommen werde. Dies zeige sich häufig daran, dass Eltern erst dann zum Gespräch gebeten werden, wenn Probleme und Konflikte auftauchen. Auf der anderen Seite werden Elternabende in höheren Jahrgangsstufen von den Eltern tendenziell weniger besucht bzw. die Abende werden seltener für einen gemeinsamen Austausch genutzt. Lehrer/innen, für die Elternabende in der Regel zu einer Aufgabe unter vielen gehören, fangen an, diese als zusätzliche Belastung wahrzunehmen. Das in höheren Jahrgangsstufen vorherrschende Fachlehrerprinzip stärkt darüber hinaus oft zusätzlich die Tendenz zu einer formalisierten Betrachtung von Elternpartizipation und führt nicht selten zu einer Familienferne. Hier bestehe dann die Gefahr, dass die vielfältigen Alltags- und Lebenswelten der Beteiligten aus dem Blick geraten.

In diesem letztgenannten Aspekt wird für Trumpa eine weitere Facette des komplexen Beziehungsverhältnisses zwischen Elternhaus und Schule deutlich, die als divergierende „kulturelle und habituelle Passungsverhältnissen zwischen Familie und Schule“ umschrieben werden können (vgl. Trumpa 2010b). Orientierungen und Praktiken, die sich im alltäglichen Lebensführungszusammenhang von Familien herausgebildet haben

oder herausbilden, finden in den Schulen oft keinen positiven Resonanzboden. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn es sich um Alltagskulturen sogenannter bildungsferner Elternhäuser handelt. Sie erfahren in der Regel seitens der Schule keine oder wenig Wertschätzung und bleiben daher als Quelle „informeller Bildung“ für die schulische Bildungsarbeit ungenutzt (vgl. Otto / Rauschenbach 2004<sup>30</sup>).

Demgegenüber wird, wenn es um die Gestaltung einer effektiveren Elternarbeit im berufsvorbereitenden Kontext geht, immer wieder auf das Problem „schwer erreichbarer Eltern“ verwiesen. Sacher<sup>31</sup> kritisiert diese in Schulen häufig vorzufindende, pauschalisierende Sichtweise und betont, dass es „die schwer erreichbaren Eltern“ gar nicht gibt. Stattdessen werde mit diesen Hinweisen in erster Linie ein defizitorientierter und ausgrenzender Blick auf Eltern befördert, der Möglichkeiten für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit eher behindert: Während man Eltern kurzschlüssig die Schuld am fehlenden Kontakt gebe, lenke man gleichzeitig von konkreten, alltäglichen Barrieren ab, die den Kontakt und die Kommunikation bestimmen und erschweren können. Anstatt also von der Schwererreichbarkeit der Eltern bzw. bestimmter Elterngruppen zu sprechen, sei es sinnvoller nach den Umständen zu fragen, unter denen es Eltern schwer fällt, mit Lehrer/inne/n und der Schule zusammenzuarbeiten. Darüber hinaus gelte es den Blick jedoch auch darauf zu richten, was Lehrkräfte dabei unterstützen könnte, einen Zugang zu den Eltern zu bekommen (vgl. Sacher 2010).

Die dargestellten Überlegungen zum Spannungsverhältnis Eltern – Schule machen deutlich, dass Elternperspektiven strukturlogisch noch stark mit Schule und den damit vermittelten Forderungen und Anforderungen betrachtet und wahrgenommen werden. In der bereits erwähnten Studie zur Ambivalenz, in der die Kooperationserfahrungen der Eltern im Schulalltag stehen, betonen die Autoren: „*Die herrschende Schulkultur bindet die Eltern ungefragt ein, fordert sie und setzt sie auch moralisch unter Druck, für den Schulerfolg ihrer Kinder tätig zu werden: ‘Das müssen Sie tun!’*“ (vgl. Wippermann u.a. 2013, S. 37).

Auch Lehrer/innen und Pädagog/inn/en können sich von dieser Logik – wie dargestellt – oft nicht einfach freimachen. Sie fühlen sich selbst unter Druck und geben ihn direkt an die Eltern weiter. In einer solchen Situation gegenseitiger und unmittelbarer Verantwortungs- bzw. Schuldzuweisungen, bleibt wenig Raum für gemeinsame Verständigungsprozesse. Sie aber sind die Basis für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit, bei der die Möglichkeit besteht, dass sich *alle* Beteiligten in konstruktiver Weise auf die eingangs erwähnte Entwicklungsaufgabe einlassen und beziehen können.

---

<sup>30</sup> Otto, H.-U. und Rauschenbach, T. (Hg.) (2004): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag.

<sup>31</sup> Sacher, W. (2010): Elternarbeit mit schwererreichbaren Eltern. Vortrag und Workshop beim regionalen Übergangsmanagement Wilhelmshaven-Friedland. [http://www.berufseinstieg-wilhelmshaven-friesland.de/files/sacher\\_schwer\\_erreichbare\\_eltern.pdf](http://www.berufseinstieg-wilhelmshaven-friesland.de/files/sacher_schwer_erreichbare_eltern.pdf) (27.3.2014).

## 5.2 *Produktives Lernen aus Sicht der Eltern – zwei Untersuchungen*

Mit zwei Elternbefragungen, die das *IPLE* im Projektverlauf durchführte, wurde der oben erläuterten notwendigen Verständigungsperspektive bewusst Rechnung getragen: Im Mittelpunkt der Befragungen standen die Einschätzungen der Eltern in Bezug auf das Bildungsangebot *Produktiven Lernens* und die Erfahrungen mit dessen Wirkungen auf die Bildungsentwicklung ihres Kindes. Während im Rahmen der qualitativen Studie die Eltern in offenen, erzählgenerierenden Einzelinterviews ihre Erfahrungen mit dem Bildungsangebot schilderten, schätzten die Eltern in der schriftlichen Vollerhebung mittels verschiedener Items grundlegende konzeptionelle Aspekte *Produktiven Lernens* in Beziehung zur wahrgenommenen Bildungsentwicklung ihrer Kinder ein.

### 5.2.1 *Qualitative Studie*

Die qualitativ ausgerichtete Erhebung fand am Ende des 6. Trimesters der 1. und 2. Schülergeneration (Schuljahre 2010/11 und 2011/12) statt. Insgesamt 15 Eltern nutzten die Gelegenheit, ausführlich und in einem persönlichen Gespräch auf ihre Erfahrungen und Einschätzungen einzugehen. Es waren meist Mütter, zum Teil beide Eltern, vereinzelt auch Väter von Schüler/inne/n der ersten und zweiten Generation und aus allen sieben Standorten, die an den Gesprächen teilnahmen. Die ca. einstündigen Interviews fanden am Ende der zweijährigen Teilnahme am *Produktiven Lernen* statt. Sie wurden aufgezeichnet, transkribiert und im Evaluationsteam des *IPLE* ausgewertet.

Jedes der vorliegenden Interviews eröffnete Einblicke in jeweils individuelle Lebenslagen und Hintergründe der Familien, spiegelte Erziehungsvorstellungen, Ängste, Sorgen und Wünsche der Eltern mit Blick auf Zukunft und Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes. Immer wieder nahmen die Eltern in ihren Schilderungen auch Bezug auf zurückliegende Problemsituationen oder erlebte Konflikte im Umgang mit der Schule, die Wirkung auf die Eltern-Kind-Beziehungen zeigten und nicht selten als persönliche bzw. familiäre Belastung erlebt wurden. Für alle war *Produktives Lernen* ein Neuanfang und daher zum Teil mit Unsicherheiten, aber auch mit viel Offenheit und Hoffnung verbunden. Nicht selten gingen die Initiativen für den Neustart auf die Jugendlichen selbst zurück. Ihre Entscheidungen für das *Produktive Lernen* waren in der Regel klar und eindeutig und dies führt letztlich auch dazu, dass sich die Eltern überzeugen ließen.

Trotz der individuellen Bezüge, die die Interviews aufweisen, lassen sich Gemeinsamkeiten und Schnittpunkte herausarbeiten. Im Fokus der inhaltsbezogenen Rekonstruktion der Interviews standen folgende Themen bzw. Fragen:

- Mit welchen Erwartungen, Vorstellungen und Wünschen, aber auch Fragen, Ängsten und Sorgen begegneten die Eltern dem *Produktiven Lernen*?
- Wie erlebten die Eltern die Teilnahme ihrer Tochter / ihres Sohnes im *Produktiven Lernen*? Welche Veränderungen bemerkten sie bei ihrer Tochter / ihrem Sohn? Welche Entwicklungen konnten sie wahrnehmen bzw. beobachten? Inwiefern veränderte sich dadurch die Eltern-Kind-Beziehung?

- Wie schätzen die Eltern rückblickend das *Produktive Lernen* als Bildungsangebot ein? Welche Unterschiede sehen sie im Vergleich zur Regelschule? Wie schätzen sie diese ein? Welche Fragen, Vorbehalte und Wünsche bleiben offen?

### **Hoffnungen, Erwartungen und Wünsche der Eltern**

Nach ambivalenten, zum Teil auch schwierigen und konfliktreichen Erfahrungen mit Schule bzw. der schulischen Entwicklung der Tochter / des Sohnes, lag den Äußerungen aller Eltern zunächst ein ‚Hoffen auf Besserung‘ zu Grunde. In den geäußerten Hoffnungen traten jedoch auch Erwartungen und Wünsche zu Tage, die mit dem *Produktiven Lernen* verbunden wurden und auf Entwicklungsmöglichkeiten und Zukunftsperspektiven für die Tochter / den Sohn verweisen. Diese lassen sich auf drei Ebenen nachzeichnen:

#### *Chance auf einen Schulabschluss / berufliche Anschlussperspektiven und eine damit verbundene Zielstrebigkeit bei der Tochter / beim Sohn*

Ein Großteil der Eltern hoffte, dass sich mit dem Eintritt in die Schule vor allem die Chancen auf einen Schulabschluss erhöhen oder die Möglichkeit eines Ausbildungsplatzes eröffnet wird. In der Regel wurde diese Perspektive mit dem Wunsch verbunden, dass die Tochter bzw. der Sohn einsichtiger und zielstrebig diese Perspektive für sich entwickelt und verfolgt.

**Mutter von Peter**<sup>32</sup>: „Ich hab erstmal gehofft, dass er den Abschluss schafft...dass er ne Lehrstelle bekommt. Und dass er ne andere Einstellung zur Schule bekommt, weil er war ja dann völlig aggressiv auf Lehrer, also die(!) waren ganz böse Menschen.“ (S. 5, Z. 157-160)

**Mutter von Arno**: „Ich hab damit die Hoffnung verbunden, dass es besser wird, dass der Arno vielleicht wirklich merkt: So geht’s nich weiter. Ich muss was tun, ne. Ich muss mich ändern“. (S. 5, Z. 136-137)

**Vater von Martin**: „Am Anfang, da hab ich einfach gehofft und erwartet, dass wir nach zwei Jahren hier rausgeh’n mit nem Abschluss, nem Schul(!)abschluss in der Tasche (...) Weil für ne Berufsvorbereitung hat man ohne einen Ausbildungsschein nichts davon.“ (S. 4f, Z. 113-117, S. 6, Z. 128-130)

**Mutter von Karl**: „Ich hab halt die Hoffnung gehabt, dass er den Hauptschulabschluss schafft. Vielleicht auch mit der Möglichkeit, dass die Betriebe, die Schüler dann halt kennen lernen und sich da ein Bild machen können und dann vielleicht doch mal ne Lehrstelle rausspringt.“ (S. 7, Z. 213-217)

#### *Stärkung der sozialen Einbindung, Heraustreten aus der Isolation, Beziehungsfähigkeit*

Andere Eltern rückten Hoffnungen auf verbesserte soziale Beziehungen zu den Mitschüler/inne/n und Lehrer/inne/n in den Vordergrund oder wünschten sich, dass die Tochter bzw. der Sohn wieder mit mehr Mut die Schule besucht bzw. diese abschließt:

**Mutter von Clara**: „Ich hab mir definitiv erhofft, dass die Clara einen besseren Kontakt wieder zu den Lehrern findet und zu den Schülern.“ (S. 6, Z. 189-191)

<sup>32</sup> Alle Namen der Teilnehmer/innen wurden anonymisiert.

**Mutter von Jan:** „Ich hab gehofft, ja, dass er wieder, Mut(!) findet dazu, zu Schule und dass er wieder gerne geht und... dass er halt hier sich vielleicht mal nen Freund findet, weil es war nur so nen richtiger Einzelgänger. Von der Schule nach Hause und in sein Zimmer verkrochen“ (S. 6, Z. 190-193)

### *Raum für persönliche Entwicklung, familiäre Entlastung*

Besonders Eltern, die eine spannungs- und konfliktreiche Schulgeschichte mit der Tochter bzw. mit dem Sohn erlebt und hinter sich gebracht hatten, erhofften sich von der Teilnahme im *Produktiven Lernen* persönliche Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten für ihre Tochter bzw. ihren Sohn und einen Schulalltag, der weniger mit Stress und Konflikten belastet ist, auch für sie selbst.

**Mutter von Volker:** „Die Hoffnung war, dass er einfach erstmal noch beschulbar bleibt, dass er seiner Schulpflicht nachkommen kann und man dann mal gucken kann, was wird. Man merkt ja dann schon, dass die reifer werden. Dort is manchmal nen halbes Jahr wirklich enorm, ein Quantensprung. (...) Dass er sich also entwickeln kann, ohne dass er nur mit Verweisen und mit äh Stress behaftet is, weil der Stress geht ja auch weiter, der geht ja zu uns ins Elternhaus.“ (S. 14, Z. 442-445, Z. 463-465)

**Mutter von Manfred:** „Ich glaub, wir hab’n es auch als ne Möglichkeit gesehen, den aus dem bisherigen schulischen Umfeld raus zu bekommen, in eine Umgebung, wo er sich besser persönlich entwickeln kann.“ (S. 6, Z. 188-189)

### **Unsicherheiten, Ängste und Vorbehalte gegenüber *Produktivem Lernen***

Neben Hoffnungen, äußerten einige Eltern auch eine gewisse Skepsis gegenüber dem neuen Bildungsangebot. Bei einigen Eltern legten sich diese Unsicherheiten im Verlauf der Teilnahme der Tochter / des Sohnes im *Produktiven Lernen*; bei anderen Eltern kamen die Bedenken – trotz positiver Erfahrungen – immer wieder als Frage oder Thema zum Vorschein. Auch hier lassen sich die Äußerungen der Eltern zunächst auf drei Ebenen nachzeichnen:

#### *Sorge im Hinblick auf die notwendige Stoffbewältigung und Unsicherheit gegenüber der Gleichwertigkeit der Abschlüsse*

Einige Eltern berichteten, dass sie sich – besonders in der Anfangszeit – nicht vorstellen konnten, wie der Stoff in zwei Tagen Schule und ohne Hausaufgaben von den Lehrer/inne/n und den Schüler/inne/n zu bewältigen ist. Andere hatten die Befürchtung, dass dadurch keine gleichwertigen Abschlussmöglichkeiten gewährleistet werden könnten.

**Mutter von Bernd:** „Ich war ja am Anfang net so begeistert von dem Projekt, muss ich dazu sagen. Weil ich immer der Meinung war: Ob zwei Tage Schule in der Woche reichen, ist die Frage?“ (S. 2, Z. 63-64)

**Mutter von Karl:** „Ich war auch skeptisch, wegen der Hausaufgaben. Wie soll das werden? Die haben hier nur zwei Tage in der Woche Schule, ohne Hausaufgaben(!). Was wird das bloß ...“ (S. 8, Z. 233-235)

**Mutter von Norbert:** „Ich war vollkommen dagegen(!) Ja, und ich war lange noch dagegen und ich wollte das einfach nicht. Weil ich war immer der Meinung, es hieß hier zwar Hauptschulabschluss, aber is der gleichwertig? (...) Und das is was, wo ich mir einfach nicht vorstellen konnte, dass es gleichwertig sein kann, weil ja der Unterricht verläuft ja doch anders. Und es gibt ja einige Fächer, die

*ja hier nicht so bedient werden, wie das in der normalen Schule is. Und ich war auch wirklich bis zur letzten Minute dagegen.“ (S. 4, Z. 105-110, Z. 114-117)*

**Mutter von Till:** *„Ich bin auf die Empfehlung der Schule nicht eingestiegen, weil ich der Meinung war, dass so ein Angebot nicht so einfach in der Schule(!) sein kann. Und ich hab das dann erstmal so abgewiegelt.“ (S. 1, Z. 24-25)*

### *Diskrepanz zu eigenen Zukunftsvorstellungen für die Tochter / den Sohn*

Bei anderen Eltern zeigt sich, dass die Vorbehalte gegenüber dem Bildungsangebot eng mit Vorstellungen und Perspektiven verknüpft waren, die sie selbst zunächst für ihr Kind im Auge hatten. Das Bildungsangebot mit seiner praktischen Ausrichtung stand dazu zunächst in einem gewissen Widerspruch:

**Mutter von Clara:** *„Ich war überhaupt nicht begeistert. Ja, ich war eigentlich auch ein bisschen voreingenommen, weil's ja beim PL darum ging, in die Praxis da reinzugehen, also sich nen Praxis(!)-Beruf zu suchen, wo sie zwar Erfahrungen sammeln kann, aber halt nur diese zwei Tage Schule. Das war eigentlich, wo ich sagte: Um Gottes Willen! Wie will die da mal nen Abschluss schaffen!! (S. 1, Z. 12-17)*

**Vater von Martin:** *„Also, ich hab selbst Abitur, ich hab studiert. Also und da hab ich mir halt schon ein bisschen was anderes erhofft für meine Kinder. (S. 6, Z. 132-134)*

### *Ängste gegenüber unterschiedlichen Einflüssen und Herausforderungen*

Vereinzelt beschrieben Eltern auch Ängste, die sich darauf bezogen, dass die Tochter / der Sohn unter ‚schlechten‘ Einfluss geraten könne.

**Mutter von Bernd:** *„Und ich hab eigentlich immer gedacht: Der gehört eigentlich gar nicht so ganz hier rein, weil dann Kinder hier waren, die halt richtig Schulschwänzer waren. Und dann hatt' ich halt auch wieder Angst, dass das abfährt.“ (S. 4, Z. 123-126)*

Andere Eltern waren besorgt, dass die Tochter / der Sohn der im *Produktiven Lernen* geforderten Flexibilität und Eigenständigkeit nicht gewachsen sein könnte:

**Mutter von Karl:** *„Ich war ... skeptisch. Na ja, es is ganz was Neues und man hat ja auch so immer bisschen im Hinterkopf: die Kinder's sind noch net flexibel, die sind noch net mobil. Wie kommen die von A nach B. Wie spielen die Betriebe mit? Man muss nen Betrieb eigenständig finden, der da auch wirklich mitspielt. Das war alles so ne vage Sache.“ (S. 6, Z. 187-192)*

### **Erfahrungen der Eltern mit *Produktivem Lernen***

Besonders die skeptischen Eltern konnten noch vor der Aufnahme ihrer Tochter / ihres Sohnes die Erfahrung machen, dass die persönliche Entscheidung der Jugendlichen eine wichtige Voraussetzung für die Teilnahme im *Produktiven Lernen* ist. Die Aufnahme ins *Produktive Lernen* wird deshalb auch durch ein spezifisches Bewerbungs- und Aufnahmeverfahren begleitet, das den Prozess der Entscheidungsfindung stützt. In den Gesprächen gingen die Eltern darauf ein:

**Mutter von Karl:** *„Ihm (dem Sohn, Anmerkung des Verfassers) hat's sofort gefallen. Ich war ... skeptisch (...) Aber er hat eigentlich so geschwärmt, dass er uns überzeugt hat.“ (S. 6, Z. 187, Z. 195)*

**Mutter von Norbert:** *„Ich war vollkommen dagegen. (...) Mein Kind hat das alles alleine gemacht. Der hat sich alleine beworben, der hat die Bewerbung geschrieben, der hat das dann auch weggeschickt (...) Er hat sich um alles alleene gekümmert.“ (S. 4, Z. 105, Z. 118-120)*

**Mutter von Clara:** „Clara wollte aber unbedingt sich vorstellen beim Produktiven Lernen, und da war noch ne Schülerin aus der Klasse, die sich da auch vorstellen sollte, und da hab ich gesagt: Na ja, okay.“ (S. 1, Z. 17-20)

Im weiteren Verlauf der Interviews wurden von den Eltern weitere Erfahrungen mit dem *Produktiven Lernen* beschrieben, die sichtbar machen, wie sie selbst als Eltern dieses Bildungsangebot wahrnehmen und ihm als einer ‚realisierten Praxis‘ begegnen. Im Folgenden werden diese Erfahrungsbezüge aufgegriffen. An ihnen lässt sich unter anderem auch zeigen, dass die Eltern in vielfältiger Weise Einblick in die grundlegende Arbeitsweise (die Methodik) und Erfahrungen mit einzelnen Bildungselementen *Produktiven Lernens* gewinnen konnten. Dabei wird auch deutlich, dass diese für die meisten Eltern in einem gewissen Gegensatz zu Erlebnissen und Erfahrungen in und mit der ‚normalen‘ Schule stehen. Die Einschätzungen und Bewertungen dieser Gegensätze werden im Weiteren detaillierter dargestellt. Zunächst geht es darum, die verschiedenen Erfahrungsbezüge zu skizzieren und näher zu erläutern:

#### *Individualisierung, Lehrer-Schüler-Beziehungen, überschaubare Lerngruppen*

Sehr häufig wurde in den Gesprächen der ‚andere Umgang‘ der Lehrer/innen mit der Tochter bzw. dem Sohn und damit die sich verändernde Lehrer-Schüler-Beziehung hervorgehoben. Von den Eltern wurde in diesem Zusammenhang vor allem auf die Bereitschaft der Pädagog/inn/en hingewiesen, sich auf persönliche Problemlagen einzulassen und auf die aufgebrachte Geduld. Immer wieder unterstrichen die Eltern auch den hohen persönlichen Einsatz der Pädagog/inn/en im Hinblick auf die Bestärkung von Entwicklungschancen für den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin und den insgesamt wertschätzenden Umgang mit den Schüler/inne/n.

**Mutter von Jan:** „Die individuelle Begleitung von Jan war sehr gut! Also die standen ihm immer zur Seite und wenn was war, bin ich ja zu Hause angerufen worden (...) Also er... wir haben viel Unterstützung gekriegt.“ (S. 9, Z. 278-280, 283-284)

**Mutter von Norbert:** *Also dieses individuelle Eingehen auf den Einzelnen. Es sind ja alles Problemkinder... Es hat jeder seine Macken und Zicken. (...) Vielleicht ist die Toleranzschwelle hier auch etwas höher... Und das hilft auch den Kindern. Man muss ihnen auch ein Stück weit entgegenkommen. (...) Dieser individuelle Unterricht, vor allem dieses personenbezogene Eingehen auf diese Problematik, die die Kinder ham, das is es, was ganz anders is.“ (...)* Norbert hat dann auch angefangen Leistung zu bringen. Und das wurde von der Lehrerin so honoriert, dass sie ihn eben auch gelobt hat. Er hat nen Feedback bekommen und hat sich dann aufgebaut. Ich denk’, das war gute Führung. Die ham ihn in die richtige Richtung geschupst.“ (S. 7, Z. 243-245, S. 9, Z. 290-292, S. 10, Z. 352-354, S. 18, Z. 595-596, 599-600)

**Vater von Martin:** *Wenn mein Mati zum Beispiel Sorgen hatte, dann ist er nicht nur zu mir gekommen, da geht er auch mal zu Frau (Name der Lehrerin, Anmerkung des Verfassers). Da gibt’s ne ganz, ganz tiefe Beziehung. Der Herr (Name des Lehrers, Anmerkung des Verfassers) is wieder derjenige, der mal sagt: So Martin, so jetzt mach’n wir das mal so. Also, er hat dort zwei Leute, die ihn absolut persönlich, individuell behandelt ham. (...) Also beide ganz wichtige Bezugspersonen(!).“ (S. 8, Z. 260-264, S. 9, Z. 273)*

Einige Eltern sahen die kleinen, überschaubaren Lerngruppen als eine wesentliche Grundlage für die Realisierung des *Personbezugs im Produktiven Lernen*.

**Mutter von Clara:** „Hilfreich war, dass in der Klasse wirklich bloß die wenigen Schüler waren und die zwei Lehrer, die wirklich sich die Zeit genommen ham, sich mit den Schülern auch auseinanderzusetzen und zu gucken: Was kann der Schüler, was kann der Schüler nich?“ (S. 7, Z. 221-224)

**Mutter von Jan:** „Es wird wirklich sehr viel Hilfe angeboten, was jetzt in normalen Schulen gar nicht machbar is. Wenn da so sechszwanzig Schüler sind, da kann man net so auf jeden eingehen wie in so ner kleinen Gruppe. Das find ich halt super hier! (S. 15, Z. 485-487)

### *Rückhalt und Unterstützung bei Problemlösungen und eine neu erlebte Kommunikationskultur in der Schule*

Häufig beschrieben die Eltern aber auch die guten Kontakte, die sie zu den Pädagog/inn/en aufbauen konnten. Sie verwiesen in diesem Zusammenhang auf die Informationsmöglichkeiten, vor allem aber auf die Gesprächsbereitschaft der Pädagog/inn/en. Für einige Eltern bot dieser Kontakt eine konkrete Rückenstärkung im Alltag, andere Eltern hoben hervor, dass sie dadurch in neuer Weise eine veränderte Kommunikationskultur seitens der Schule und ein gemeinsames Problemlösen erleben konnten.

**Mutter von Peter:** „Also ich finde, es (das Produktive Lernen, Anmerkung des Verfassers) bringt was, also auch... der Familie, wenn's halt schwierig is. (...) Hier hat man doch irgendwie ein kleines bisschen den Rückhalt der Lehrer gehabt. (...) Und wenn man einen Anruf bekommen hat, hat man gewusst, oh hier is was... Dann hatte sich das Problem aber schon wieder geklärt, so dass man och beruhigter irgendwo war, nicht weiter überlegt hat. Man wusste es. Viele wissen ja gar nichts davon. In der Mittelschule erfährst ja oft gar nichts, oder zu spät halt.“ (S. 16, Z. 505-506, Z. 515, Z. 519-523)

**Mutter von Norbert:** „Die Gespräche, die wir dann hier geführt ham als Eltern mit den Lehrern, also auch über die Probleme (...) in ner normalen Schule befasst sich ja keener mit den Schüler so. (...) Diese Problemanalyse und ... entsprechend drauf zu reagieren, das is für alle konstruktiv. (...) Auch was uns als Familie so betrifft, also wie's jetzt grade is... wir gehen eigentlich...richtig entspannt an die Sache (gemeint sind: Prüfungen, Anmerkung des Verfassers).“ (S. 10, Z. 325-326, S. 21f, Z. 734-735, Z. 768-769)

**Mutter von Manfred:** „Generell gab's da von meiner und von Seiten des Lehrers her immer großes Interesse, den Kontakt zu halten. So wenn's da irgendwelche Anfragen gab und so, die sind och immer beantwortet worden. Und es wird auch immer nach Möglichkeiten gesucht, dass anstehende Probleme gelöst werden. Ja, wir haben uns auch sehr über die Arbeitsweisen ausgetauscht. Also da gab's och immer nen Feedback.“ (S. 15, Z. 493-497)

**Mutter von Arno:** „Mit Produktivem Lernen hat sich auch geändert, dass die Schule mit uns kommuniziert. Das muss ich wirklich sagen. Wenn jetzt irgendwas is, die rufen an oder man hat Gespräche. Das finde ich schön. Weil in der anderen Schule war es immer bloß so: Wenn Arno Mist gebaut hat, dann ham sie angerufen, ansonsten gar nicht. Aber hier is es ja so: Egal, was is, es sind Gespräch(!) oder es wird angerufen.“ (S. 6, Z. 241-247)

### *Lernen in der Praxis als individualisierte, berufliche Orientierungsmöglichkeit und als Chance für persönliche Bewährung*

Der *Praxisbezug* des Lernens und damit das Bildungselement *Lernen in der Praxis* wurde – neben den veränderten Beziehungs- und Kommunikationsformen – als weiterer positiver Erfahrungszusammenhang im *Produktiven Lernen* herausgestellt.

In der Möglichkeit, über einen längeren Zeitraum und an drei Tagen in der Woche an einem Praxislernort tätig zu sein und lernen zu können, sahen viele Eltern – trotz anfänglicher Bedenken – eine gute Grundlage für eine individuelle berufliche Orientie-

rung. Viele Eltern erlebten aber auch, dass und wie sich die Tochter / der Sohn am Praxislernort persönlich bewähren konnte und wie er oder sie die Gelegenheit nutzte, sich dort mit den je eigenen Kompetenzen und Interessen einzubringen, persönliche Reife und Engagement zu zeigen und einen vielfältigen Überblick über verschiedene Berufe zu erhalten.

**Mutter von Till:** „Dadurch, dass der Till in diesen zwei Jahren sechs Praktika machen musste, ist das was ganz anderes. Und das fand ich gut. Also, er konnte sechs verschiedene Berufe eigentlich ausüben und gucken, was ist für mich jetzt passend, was will ich später machen.“ (S. 8f, Z. 260-264)

**Mutter von Torsten:** „Er hat ja in den zwei Jahren jedes Mal zwölf Wochen, also dreimal zwölf Wochen hatten die ja Praktikum, wo er im Prinzip beweisen konnte, dass er was kann.“ (S. 7, Z. 212-214)

**Mutter von Clara:** „Das Positive an dem praktischen Lernen ist, dass sie sich bewähren konnte ...was andere Schüler in ner normalen Mittelschule eben nicht haben. Die haben zweimal nen Praktikum von 14 Tagen. Na, da kann man sich in Betrieben eigentlich nicht vorstellen.“ (S. 26, Z. 849-852)

**Mutter von Norbert:** „Durch die Praktika hat er angefangen erwachsener zu werden (...). In der Schule hat er zunächst versucht seine Spinnphasen weiter durchzuziehen. Weil Schule und Praktikum ist was anderes. Es sind völlig getrennte Welten.“ (S. 15, Z. 490, Z. 497-499)

**Mutter von Bernd:** „Diese Lehrstelle, die er dort kriegt, die hat er sich selber erarbeitet. Das muss man echt sagen: durch seinen Fleiß, durch seine Zielstrebigkeit, durch seine Verlässlichkeit.“ (S. 4, Z. 106-108)

Andere Eltern machten die Erfahrung, dass die Beziehungen, die die Jugendlichen zu Mentor/inn/en oder anderen Bezugspersonen am Praxislernort aufbauen und entwickeln konnten, eine sehr positive Wirkung auf die Jugendlichen zeigten. Immer wieder berichteten Eltern von der Anerkennung, die der Tochter / dem Sohn vermittelt durch die Tätigkeiten an den Praxislernorten zu Teil wurde und wie diese / dieser dadurch persönlich gestärkt wurde und neue Lernmotivation entwickelte.

**Mutter von Manfred:** „Von dem praktischen Teil war er von Anfang an begeistert, hat sich och seine Praktika selbst gesucht und ... er hat eigentlich aus jedem was mitgenommen. Hat schon im zweiten Praktikum gesagt bekommen: Dich würden wir nehmen als Lehrling. (...) Vor allen Dingen hat er da aber auch Wissen raus genommen. Der hat sich den zweiten Tag zu uns an den Tisch gesetzt und hat uns die verschiedenen Komponenten aufgezählt, die man braucht, um ne betriebswirtschaftliche Auswertung für den Hof zu machen. Wir haben solche Ohren bekommen.“ (S. 7, Z. 222-224, S. 8, Z. 256-260)

**Mutter von Bernd:** „Durch das Praktikum... da hat der eine männliche Bezugsperson gefunden, seinen Chef, zu dem er wirklich aufgucken kann, der ihn lobt und der ihm sagt: Du bist Klasse, und ich hab noch nie in den letzten zehn Jahren so'n Lehrling gehabt wie dich oder och keen Praktikanten. (...) Das hat ihn wirklich getragen und ihm och Flügel gegeben. Und er hat ja net krank gemacht so wie früher... Das gab's da nich.“ (S. 3, Z. 78-89, S. 4, Z. 105-106)

**Mutter von Clara:** „Sie hat wieder so nen richtigen Hieb nach vorne gekriegt. Es hat ihr Spaß gemacht, dadurch dass der Unterricht am Praxisplatz richtig interessant war. Sie hat dort auch ihre Aufgaben erledigt: schulische wie praktische Sachen... Die ham ihr auch richtig Spaß gemacht und man sah richtig, dass sie aufblühte, dass sie Lust hatte, was zu machen. Das war richtig klasse. Wir ham dann immer so diese Trimesterberichte gekriegt. Da warn wir richtig happy, die warn immer so gut gewesen von der Beurteilung her.“ (S. 6f, Z. 196-205)

*Praxisbezogenes und selbständiges Lernen als Ausgangsbasis für eigenverantwortliches Handeln und Selbstwirksamkeit*

Der *Praxisbezug* des Lernens, der von vielen Eltern als ein wesentlicher Aspekt der Berufsorientierung gesehen wird, wurde in einigen Erfahrungsschilderungen stärker unter dem Fokus der persönlichen Entwicklung und der Selbstwirksamkeit gewichtet. Die Mutter von Peter nahm beispielsweise ihre Erfahrungen mit dem ‚selbständigen Arbeiten an einer praxisbezogenen Aufgabenstellung‘ zum Anlass, um auf Veränderungen hinzuweisen, die sie bei ihrem Sohn feststellen konnte. Die von der Mutter beschriebene Erfahrung macht an dieser Stelle deutlich, wie sich durch den *Praxisbezug* des Lernens eine Basis für ein eigenverantwortliches Handeln und Lernen und damit ein Selbstwertgefühl ausbildete, das auch im weiteren Handeln des Jugendlichen wirksam wurde:

**Mutter von Peter:** „Grade die Präsentation..., da hat er ja immer was Praxisbezogenes genommen: Reifenwechsel oder Getriebewechsel oder was da alles war. Und das hat er eben dann och raus gearbeitet, mit Bildern und allem Möglichen..., und dort hat er dann auch sein Fachwissen eingesetzt, hat dadurch natürlich gute Punkte bekommen... Aber das Wichtige ist: Er war angespornt. In der Mittelschule immer Fünfen und Sechsen, wo eben halt dann der Lernstoff nich mehr aufgeholt werden konnte. Und hier hat er dann Erfolge erzielt, weil das war wieder für sein Selbstwertgefühl(!): Er kann doch was! Das war wieder wichtig (...) Und das setzt sich natürlich auch wieder in der Praxis fort, wenn er mit Selbstwertgefühl in die Praxis geht.“ (S. 10, Z. 327-337, Z. 343-344)

Andere Eltern kamen in den Gesprächen auch auf die im *Produktiven Lernen gefordert* Selbständigkeit und die damit verbundenen Herausforderungen zu sprechen, mit denen sich die Jugendlichen in vielfältiger Weise konfrontiert sahen.

**Mutter von Till:** „Sie mussten viel ja hier wirklich selbständig machen. Das fand ich gut. Das is ja in der normalen Schule nich. Da kriegen sie's vorgegeben. Hier musst' er selber.“ (S. 8, Z. 245-246)

In diesem Zusammenhang nahmen die Eltern auch häufig Bezug auf einzelne methodische Elemente *Produktiven Lernens*: z. B. auf Dokumentationsmappen / Arbeitshefte oder *Selbständige Produktive Aufgaben (SPA)* und deren Präsentation sowie auf die Vorstellung der Praxislernorte in der *Kommunikationsgruppe* oder auch auf Elternabenden. Elemente, die die praxisbezogenen Lernerfahrungen bewusst zum Ausgangspunkt für ein individuelles und interessenbezogenes Lernen machen und dadurch Eigenständigkeit und ein selbständiges Lernen stärken. In den Erfahrungsschilderungen von zwei Müttern (siehe unten) kommt der Perspektivwechsel, der damit verbunden ist, deutlich zum Tragen: Der eine Jugendliche nutzt das ‚Arbeitsheft‘, weil er erkennt, dass das Dokumentieren einen praktischen Nutzen für ihn hat; der andere arbeitet engagiert und eigenständig an seinen Aufgaben, weil er sie mit seinen persönlichen Interessen in Verbindung bringen kann:

**Mutter von Jan:** „Und dann hier die Arbeitshefte, wo sie immer aufschreiben müssen, was sie gemacht ham. Da sagte er am Anfang: Ach, der Mist ... Aber jetzt sagt er: Mutti, das brauch ich auch für die Berufsschule.“ (S. 11, Z. 357-359)

**Mutter von Norbert:** „Also diese SPA... die machen ja dann immer diese SPA und die Präsentation ... das hat er immer top gemacht und auch ganz eigenständig. Da hatt' der auch nen Interesse dran gehabt.“ (S. 12, Z. 427-428)

An den verschiedenen Erfahrungsbezügen, die die Eltern in den Gesprächen herstellen, lässt sich auch in besonderer Weise erkennen, wie die Eltern anfangen, sich dem

Tun und Lernen ihrer Tochter / ihres Sohnes (wieder) in positiver Weise zu zuwenden und daran Anteil zu nehmen: So beschrieben verschiedene Eltern in den Gesprächen, dass sie an Präsentationen ihres Kindes teilnahmen oder den Entstehungsprozess eines Produkts mitverfolgten bzw. hin und wieder auch als Ratgebende gefragt waren.

**Vater von Martin:** „Ich war ja nun auch bei jeder(!) Praktikumsvorstellung usw. Da ham die wirklich von Mal zu Mal immer mehr gezeigt.“ (S. 6, Z. 180-181)

**Mutter von Norbert:** „Ne Powerpoint, das hat er ja jedes Mal gemacht, und er hatte auch jedes Mal so'n Produkt von da, wo er gearbeitet hat, vorgestellt. (...) Eine SPA, die war im Kindergarten. Im Kindergarten, die hatten ... so nen alten Rennwagen, ein ausrangiertes Go-Card. Da war das Holz verfault, die Farbe ab usw. (...) Er hat dieses Go-Card komplett neu aufgebaut, hat es abgeschliffen, gestrichen, noch Symbole gezeichnet, drauf geklebt. (...) Bei der Tischlerei, da hat er dann nen Fenster gemacht, ein Fenster eingerahmt, also alles was dazu gehört. (...) Dann war er im Metallbau. Und da hat er ... so'n Werkzeugkasten gebaut, gehämmert und alles.“ (S. 12, Z. 427-429, S. 13, Z. 439-66)

**Mutter von Karl:** „Hier im PL hat er auch von andern Berufen gehört ... gelernt sozusagen von den andern Schülern, was in deren Berufswünschen sozusagen gefordert wird und was da so los is. Das war auch interessant für uns Eltern (...) Grad so zum Elternabend hin, wenn dann die Schüler so ihre Projekte vorgestellt ham. (...) Dann sollten sie ja oft auch selber... grad in Mathe, selbständig mal ne Aufgabe berufsbezogen raussuchen. Da hat er dann auch schon mal überlegt: Mensch, was mach' ich denn da und hat auch mal gefragt, was er machen könnte.“ (S. 10, Z. 322-328, S. 11, Z. 338-340)

Derartige Hinweise auf wahrnehmbare oder wahrgenommene Veränderungen im *Produktiven Lernen* stellen in den Gesprächen keine Einzelfälle dar. Wiederholt beschrieben die Eltern Entwicklungen, die sie bei ihrer Tochter / ihrem Sohne im Laufe der Teilnahme am *Produktiven Lernen* feststellen und beobachten konnten.

### Wahrgenommene Entwicklungen und Veränderungen

Kennzeichnend für alle von den Eltern wahrgenommenen Entwicklungen und Veränderungen ist eine „persönliche Reife“. Diese drückt sich für die Eltern in unterschiedlichen Haltungen aus:

#### *Offenheit, Aufgeschlossenheit gegenüber anderen, Gesprächsbereitschaft und Kommunikationsfähigkeit*

**Mutter von Norbert:** „Er ist reifer geworden... Ich hab jetzt durchaus mit einem ernst zu nehmenden Menschen zu tun. Während ich vorher mit nem Spinner, den man immer auf Waage halten musste, umgegangen bin. Jetzt hat er ein Niveau erreicht... Man kann sich jetzt mit ihm unterhalten, er kann sich gewählt ausdrücken.“ (S. 19f, Z. 636-640)

**Mutter von Clara:** „Sie ist offener geworden gegenüber Erwachsenen... kann sich ihren Problemen auch teilweise stellen. Sie sucht jetzt auch mal das Gespräch mit Erwachsenen oder auch mit dem ein oder anderen Jugendlichen jetzt in ihrem Alter“ (S. 16, Z. 514-517)

**Mutter von Karl:** „Er ist offener geworden, aufgeschlossener, hat auch mal Probleme angesprochen, das hat man nie von ihm vorher irgendwie gekannt.“ (S. 8, Z. 243-244)

**Mutter von Jan:** „Er hat nen Riesenfortschritt gemacht. Er is offener geworden, also er geht aus sich raus... Auch so jetzt auch auf Arbeit, die loben ihn. ... Er ist reifer geworden.“ (S. 10, Z. 311-316)

**Mutter von Manfred:** „Er ist viel kontrollierter in seiner Wortwahl (...) Wo man eben jetzt merkt, dass er jetzt häufiger überlegt (...) Früher hat er rausgeplappert und jetzt denkt er darüber nach, wie er es sagt, damit es auch richtig ankommt, und das ist, glaube ich ein ganz großer Schritt“ (S. 18, Z. 570, 583-585)

### Zielstrebigkeit, persönliche Einsatz- und Lernbereitschaft sowie Entwicklung einer eigenen Berufsperspektive

**Mutter von Arno:** „Also er hat sich wirklich verändert... meine Verwandtschaft hat das auch gesagt, dass Arno ganz anders is. ... Also ... schon vom Denken her. Er sagt nich mehr so viel einfach raus, er macht keen Terror... Er überlegt sich, was er tut. Und er hat nen Ziel. Er will(!) was werden!“ (S. 5, Z. 138-144)

**Mutter von Karl:** „Er macht jetzt so seine eigenen Pläne, auch was zu Hause halt gemacht werden könnte oder was er selber alleine schaffen könnte oder bespricht das dann auch einfach mal mit seinem Vater: Ich will und ... was sagst'n du dazu. (...) Er hat halt irgendwie jetzt auch ein Ziel(!) jetzt vor Augen. (...) Er hat zum Beispiel auch den Mopedführerschein gemacht, weil er ja hin und her kommen muss.“ (S. 12, Z. 384-387, Z. 388-390, S. 13, Z. 406)

**Mutter von Peter:** „Also in der Anfangszeit im PL war es noch schwierig. Da kam der von der Arbeit und hat nix mehr gemacht. ... Aber als das dann mit dem Beruf klar war, den er lernen will, Mechatroniker, das war das A und O! (...) Da hat er dann auch das Fachwissen sich angeeignet. Und damit ... hat er gepunktet... ne ... Und das hat ihn interessiert...“ (S. 9, Z. 281-283, Z. 286-287)

**Mutter von Monika:** „Also, dass sie mehr Interesse zeigt... och im Allgemeinen, das hat sich schon verändert. Im Kindergarten hat's ihr gut gefallen... und jetzt möchte' sie gern den Schulabschluss schaffen. Auch wenn sie zu dem Praktikum war, dann ... hat sie's och gewissenhaft gemacht.“ (S. 5, Z. 154-157)

**Mutter von Bernd:** „Das is schon sehr schön zu beobachten, dass er so'n Eigenengagement entwickelt hat.(...) Jetzt hat er schon nen ziemlich festen Plan, was jetzt so die nächsten zwei Jahre angeht. Das muss ich sagen. Und der ist zumindest auch zielstrebig, und klemmt sich och dahinter, weil er das halt dann auch will.“ (S. 8-9, Z. 259, S. 9, Z. 280-282)

### Verantwortungsbewusstsein, gewachsenes Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein, persönliche Stabilität

**Mutter von Clara:** „Ja, sie is auch verantwortungsbewusster geworden. Sie is jetzt auch in der Freiwilligen Feuerwehr. Dort muss sie Verantwortung übernehmen, dort hat sie auch ne Ausbildung gemacht.“ (S. 16, Z. 611-614)

**Mutter von Manfred:** „Also die Ernsthaftigkeit ... och bei der Erarbeitung von verschiedenen Themen, die hat er wirklich jetzt erst im PL... erkannt, er is och vorher noch sehr kindlich gewesen, so in seiner ganzen Art. Das is er jetzt nich mehr. Der is natürlich noch Kind, ... jugendlich, aber ... der is verantwortungsbewusst, der steht alleine auf, bereitet seine Schnitten für den Tag, seine Berufskleider...“ (S. 10, Z. 305-311)

**Mutter von Bernd:** „Der is in sich selber ruhiger geworden, stabiler und auf jeden Fall selbstbewusst ... in seinem Auftreten.“ (S. 5, Z. 137-138)

**Mutter von Peter:** „Ich denke, das Selbstwertgefühl..., das denk ich, ist das Ausschlaggebende... Die Chefs haben in höchsten Tönen geschwärmt. Und wenn die Beurteilungen kamen, dann kam er immer gleich schon von Weitem winkend. (...) Mit der Mittelschule wär' das nich passiert. Die Frustration war zu groß: Ich kann nichts, bin nichts. Das hat er ja zwei Jahre lang immer gehört.“ (S. 11, Z. 352-356, S. 13, Z. 408-409)

### Bereitschaft zur Zusammenarbeit / Teamarbeit

**Mutter von Norbert:** „Er war früher Einzelkämpfer... Und jetzt is es schon so, dass er zusammenarbeitet... Er hat niemand an sich ran gelassen. Also egal, ob man jetzt Positives oder Negatives, also Kritik geäußert hat, egal, ob das die Eltern sind, Verwandtschaft, Bekannte, ob das die Lehrer waren, seine Reaktion war: Die wollen mir eigentlich nur eins reinwürgen. Und diese Haltung hat er ... abgelegt.“

*(...) Jetzt lässt er sich mehr ein... in die Gruppe, dass sie mehr miteinander machen, weil sie ja auch gemeinsame Aufgaben ham.“ (S. 19, Z. 667-673)*

Die beschriebenen Äußerungen der Eltern markieren zunächst Veränderungen, die die Eltern bezogen auf die Tochter / den Sohn wahrgenommen haben. Gleichzeitig drückt sich in den Beschreibungen aber auch ein anderer sich verändernder Blick auf das Kind aus: Es sind die Eltern selbst, die bei ihrer Tochter / bei ihrem Sohn ‚etwas‘ bemerken, denen etwas auffällt. Die Eltern fangen also an, Stärken und Entwicklungsressourcen bei ihrer Tochter / ihrem Sohn zu erkennen und auch anzuerkennen. Dies kann als Perspektivwechsel gewertet werden, der deutlich macht, dass und wie das Kind den Eltern zunehmend als heranwachsende, eigenständige Person gegenübertritt.

### **Neue Qualität der Eltern-Kind-Beziehung**

In den Gesprächen finden sich immer wieder Hinweise auf diesen Perspektivwechsel und eine sich dadurch neu herausbildende Qualität der Eltern-Kind-Beziehung. Deutlich wird dies v.a. daran, dass Eltern und hier besonders die Mütter sich zunehmend aus dem Gefühl einer unmittelbaren Verantwortungsübernahme und den damit verbundenen Drucksituationen herauszulösen beginnen und vor diesem Hintergrund wieder in eine konstruktive Beziehung und Auseinandersetzung mit der Tochter / dem Sohn eintreten können. Das eigene Kind ist nicht mehr nur das Sorgenkind. In den Gesprächen artikuliert sich diese neue Beziehungsqualität in unterschiedlicher Weise: So betonte eine Mutter ausdrücklich, wie stolz sie wieder auf ihren Sohn ist; eine andere Mutter, die dem *Produktiven Lernen* zunächst mit viel Skepsis begegnet war, merkte am Ende – nicht ohne eine gewisse Anerkennung – an, dass sich ihr Sohn, letztlich auch gegenüber ihr als Mutter, durchgesetzt habe:

**Mutter von Arno:** *„Also, er redet ganz anders ... auch mir gegenüber... Das war vorher nich so. Er hat das manchmal nich verstanden, dass ich gesagt hab: du musst. Aber jetze ... jetzt is es ja so, dass er seinen kleinen Geschwistern denn sagt: So geht das nich, ne. Also er hat sich vorher mit den Geschwistern nich verstanden und jetze is es super. Also ich muss sagen: Mein Arno ... bin ich stolz auf meinen Sohn.“ (S. 5, Z. 138-144, Z. 154-162)*

**Mutter von Norbert:** *„Bei uns hat sich mein(!) Kind durchgesetzt, alleene und hat das dann auch durchgezogen und ich denke mal: Er is am meisten stolz drauf, dass er(!) den Weg gegangen is... Ja, dass er sich auch mir(!) gegenüber durchgesetzt hat und jetzt seinen Abschluss hat.“ (S. 26, Z. 917-920)*

Häufig wird von den Eltern auch auf den wiedergefundenen Kontakt sowie auf wiederentdeckte Gemeinsamkeiten und ein tatsächliches Zusammenleben hingewiesen. Eine Mutter beschrieb, wie sie zum Beispiel wieder angefangen hat, mit dem Sohn zu kooperieren, um gemeinsam notwendige Schritte für eine Übergangsphase zu organisieren. Ein Vater stellte dar, wie es ihm wieder gelungen ist, mit seinem Sohn in konstruktiver Weise zu reden. Beschrieben wird auch, wie sich der Familienalltag insgesamt entspannter gestaltet, nicht zuletzt dadurch, dass die Tochter / der Sohn wieder mehr Interesse und Bereitschaft zeigt, sich zu Hause und bei den anstehenden Hausarbeiten einzubringen.

**Mutter von Till:** *„Wir ham auch wieder mehr Kontakt miteinander gefunden durch die Schule. Wir konnten wieder mehr über die Dinge sprechen ..., wenn ihm irgendwas nicht gepasst hat oder wenn*

*er hier irgendwas Negatives erlebt hat. (...) Im privaten Bereich fasst er jetzt auch mehr mit im Haushalt an und unterstützt einen jetzt besser, weil er eben ... weiß, dass man durch das Arbeiten doch mehr zusammenarbeiten muss, auch im privaten Bereich und dass man dann mehr Freizeit füreinander hat.“ (S. 5, Z. 152-156, S. 11, Z. 364-368)*

**Mutter von Norbert:** *„Jetzt tut er drüber reden, auch mit den ganzen Prüfungen. Er erzählt mehr zu Hause.“ (S. 14, Z. 490)*

**Mutter von Bernd:** *„Und ich hab gesagt: Pass auf. Da machen wir das halt nächste Woche mal so: Wir gehen mal zu zweit rein! Dann lassen wir uns mal den Namen von dem Kollegen, der das mit der Überbrückung bearbeitet, geben... Und dann schauen wir mal, dass der auch was macht... einfach, dass wir dann wissen, wie's im September weiterläuft, weil wir... das muss dann ja alles auch beantragt werden, ne.“ (S. 10, Z. 323-328)*

**Vater von Martin:** *„Als das mit der Ausbildung bei der Bundeswehr nicht geklappt hat, wo er sich schon so drauf versteift hat, richtig verstiegen... da hab ich gesagt: Also Martin ... wo sind deine Stärken, was willst du? Jetzt müssen wir suchen. ... Und da hat er sich selber so rausgezogen. Das is so'n Beispiel für die Veränderung. Das wäre vor zwei Jahren nich passiert. Da wär' er wieder in ein Loch rein gefallen.“ (S. 9f, Z. 293-299)*

### **Einschätzung des Bildungsangebots durch die Eltern**

Im Verlauf der Gespräche kam es immer wieder vor, dass die Eltern das Bildungsangebot auch unter allgemeinen Aspekten einschätzten. Die Einschätzungen können auf folgenden drei Ebenen verortet werden:

#### *Praxisbezogenes Lernen und Individualisierung der Berufsorientierung*

Viele Eltern schätzen am *Produktiven Lernen* die guten Übergangsmöglichkeiten ins Berufsleben. Dabei heben sie besonders die *Individualisierung der Berufsorientierung* hervor, d. h. durch das *Produktive Lernen* erhalten Jugendliche neben Einblicken in die Arbeitswelt und das Arbeitsleben vor allem die Möglichkeit sich selbst in verschiedenen beruflichen Praxisfeldern auszuprobieren. Für Eltern, die diese Möglichkeit in den Gesprächen besonders hervorgehoben haben, ist das *Produktive Lernen* auch ein adäquates Mittel gegen Schulfrust bzw. Lernunlust und eine gute Gelegenheit, durch die Praxis für sich selbst herauszufinden, was das Richtige sein könnte.

**Mutter von Clara:** *„PL ist gut, wegen der Chance, die die Kinder hier kriegen können, wenn sie die wollen. (...) Die ham hier die besten Voraussetzungen, auch ne Ausbildung zu finden.“ (S. 24, Z. 788, Z. 792)*

**Mutter von Arno:** *„Ich find's für alle Jugendlichen besser ... da kommen die besser ins Arbeitsleben rein, na. (...) Dass sie sich verschiedene Plätze suchen können und sich ausprobieren können, das find ich auch gut.“ (S. 6, Z. 179-180, S. 10, Z. 321-322)*

**Mutter von Torsten:** *„Es bietet auf jeden Fall Einblicke in die Arbeitswelt. Damit die Jugendlichen im Prinzip heutzutage begreifen, dass das Geld nich auf der Straße liegt und nichts hinterher geschmissen wird, sondern halt, dass sie's wirklich erarbeiten müssen.“ (S. 5, Z. 163-166)*

**Mutter von Till:** *„Also grade Jugendlichen, die ... na ja, vielleicht erst mal so null Bock auf Schule haben. Ich denke, die sind hier genau richtig aufgehoben. (...) Ich denke, wenn nicht die Möglichkeit da gewesen wär, so ne Schule dem Till zu bieten... ich weeiß nich, wo der Till gelandet wär'. Ich kann mir nich vorstellen, dass der Till in ner ... staatlichen Schule ... nen Abschluss gemacht hätte. Ich glaub's einfach nich. (S. 17. Z. 542-545, Z. 551-554)*

**Vater von Martin:** *„Die ham in der achten Klasse oft noch nich mal ne Idee, wo's hingehen soll. Das is ja auch so'n Punkt, der hier im Produktiven Lernen gestärkt wird. Ich habe deshalb auch zu den Mä-*

*dels gesagt: Eure Zensuren sind so schlecht, macht die achte noch mal neu und geh da zu PL hin. Dann kannst du in den sechsmal Praktika rausfinden, welche Richtung die richtige für dich ist.“ (S.13f, Z. 432-441)*

### *Unterstützung und Rückhalt in schwierigen Lebenssituationen*

Andere Eltern setzten die positiven Aspekte des *Produktiven Lernens* in Beziehung zu schwierigen familiären und sozialen Lebensumständen. Diese Eltern unterstrichen in ihren Einschätzungen, dass eine erfolgreiche Schullaufbahn auch durch prekäre familiäre Lebenssituationen bedroht sein kann. Die Jugendlichen seien von den familiären Problemen dann derart absorbiert, dass nur noch wenig Raum für Schule und Lernen bliebe. Das Bildungsangebot könne deshalb – so die Eltern – für diese Jugendlichen, aber auch für die Familien einen Rückhalt bieten. Diese Einschätzungen korrespondieren mit konkreten Schilderungen, die einige Eltern in Bezug auf die erfahrene Unterstützung bei Problemen, dargelegt haben (vgl. Erfahrungen der Eltern mit *Produktivem Lernen*).

**Mutter von Bernd:** *„Im Nachhinein möcht' ich sagen ... bei manchen Kindern... Ich will das jetzt nicht festmachen, aber Kinder, die vielleicht aus, ja, sozial schwachen Familien kommen, wo es eben viel im sozialen Bereich irgendwie hapert, durch Scheidung oder irgendwie ist einer gestorben oder wie auch immer. Diese Kinder kommen da ja aus der Spur, die kommen aus'm Ruder und haben dann gar kein Blick mehr für Schule. Die sind dann so mit sich selber beschäftigt, die tun sich dann so viel hinterfragen. (S. 3, Z. 63-71)*

### *Ein ausgewiesenes Konzept als Basis für ein praxiseinbeziehendes Bildungsangebot*

Immer wieder wird von einigen Eltern auch auf das Konzept verwiesen, das dem *Produktiven Lernen* zugrunde liegt. Dieses wird als positiv bewertet.

**Mutter von Jan:** *Also ich würde das Produktive Lernen jedem weiter empfehlen, weil ich selber(!) so begeistert bin davon, von dem ganzen Konzept. Das find ich wirklich ... faszinierend, weil da ham wirklich auch Schüler ne Chance, die in der normalen Schule, das vielleicht net schaffen würden ... net mal nen normalen Abschluss. Wenn man sich hier Mühe gibt und sich auf'n Hosenboden setzt... dann kann man's schaffen. (S. 15, Z. 470-475)*

In ihren Einschätzungen verglichen die Eltern das Bildungsangebot dann häufig mit dem regulären Schulsystem und kamen zu dem Schluss, dass sich dieses generell und bereits zu einem früheren Zeitpunkt für ein stärker praxiseinbeziehendes Lernen öffnen müsse. Für diese Eltern lag es auf der Hand, dass durch praktisches Lernen größere Erfolgserlebnisse für die Kinder möglich sind und das Selbstwertgefühl gestärkt werden kann.

**Mutter von Bernd:** *„Es hat sich jetzt schon so vieles verändert, was das Schulsystem angeht... Und ich finde, dass ne gewisse Praxis in das Schulsystem rein muss. Also, das würde ich zumindest so unterstützen, weil ich einfach sag': Die Kinder sollten viel, viel früher ... nicht vielleicht erst mit der achten ... die sollen schon ein bisschen früher, denk ich irgendwo in die Praxis ... und wenn's soziale Stellen sind. Einfach irgendwas tun, um sich selber irgendwie Erfolgserlebnisse zu verschaffen, um zu wissen, dass sie was können, dass sie was wert sind. Vielleicht auch schon viel eher irgendwie die Perspektive kriegen, was sie machen wollen“ (S. 13, Z. 413-427)*

Einige Eltern wiesen in ihren Einschätzungen ausdrücklich darauf hin, dass ihnen das *Produktive Lernen* nicht für jeden Jugendlichen geeignet erscheint. Sie betonten ein

praktisches Interesse und die persönliche Beziehung des Jugendlichen zur praktischen Tätigkeit. Beides gehört für diese Eltern zu einer elementaren Voraussetzung für die erfolgreiche Teilnahme am *Produktiven Lernen*.

**Mutter von Karl:** „Also das Angebot is nicht für jedes Kind geeignet. Es muss(!) ein Praktiker sein. Also Kinder, die an der Arbeit nix finden oder die sich scheuen, arbeitsmäßig, für solche Kinder is das wahrscheinlich nicht das Richtige. Für mein Sohn is das die ideale(!) Lösung gewesen. (S. 17, Z. 546-550)

Es wurde bereits eingangs darauf hingewiesen, dass einige Eltern in den Interviews immer wieder auch Bedenken gegenüber dem Bildungsangebot äußerten. Auf diese soll an dieser Stelle näher eingegangen werden. Darüber hinaus werden auch Fragen und Wünsche in Bezug auf die künftige Gestaltung des *Produktiven Lernens* dargelegt.

### **Bedenken und Gestaltungswünsche der Eltern**

Mit Blick auf die anstehenden Prüfungen bzw. besonders auf die bevorstehende Berufsausbildung melden sich bei einigen Eltern – trotz positiver Erfahrungen und Einschätzungen – auch wieder vermehrt Unsicherheiten, Ängste und Fragen. Diese bezogen sich weitgehend auf Bedenken und Fragen hinsichtlich einer ausreichenden Vermittlung des schulischen Lernstoffs. Einige Eltern wünschten sich vor diesem Hintergrund eine stärkere Anpassung des *Produktiven Lernens* an den regulären schulischen Fächerkanon. Sie äußerten Sorgen, dass ihren Kindern in dieser Beziehung etwas fehlen könnte und fragten daher nach Möglichkeiten einer stärkeren Einbeziehung von naturwissenschaftlichen und gesellschaftlichen Fächern bzw. von Fachunterricht allgemein ins *Produktive Lernen*.

**Vater von Martin:** „Es fehlt was im naturwissenschaftlichen Bereich, da fehlt was. Weil ... grade so die Jungs, wenn die in den technischen Beruf geh'n. Da sagen dann diese Leute, die darüber entscheiden, wann hast du das letzte Mal Physik gehabt? Also Physik fehlt ganz doll. Chemie kann man noch verknusen, weil, das wären ja die chemischen Berufe usw... Aber Physik is wirklich überlebenswichtig, das brauchen die Leute.“ (S. 14, Z. 463-469)

**Mutter von Till:** „Was ich mir mehr wünschen würde, wäre, dass die theoretische Zeit in dem *Produktiven Lernen* ... vielleicht nen bisschen mehr an die schulische Leistung mit angepasst werden sollte... Ich mein', die mussten zwar viel selbständig(!) machen, aber ich hatte jetzt bei der Prüfung doch ein bisschen Angst, das vielleicht doch was drankommt, was sie hier so nicht hatten. Aber gut... hat sich dann doch nicht ganz so bestätigt (...) Aber vielleicht wär's doch für die Zukunft günstiger, die Schüler da besser noch zu unterrichten. (...) Weil in der Regelschule is ja auch viel Geschichte und Bio, Physik und solche Dinge. Das is ja hier nich. (...) Für die Jugendlichen is es vielleicht gar nicht so dumm, wenn das nen bisschen mehr mit integriert is, weil's ja auch für viele Berufe notwendig is. Der Till will Lackierer lernen, da wär' ja Chemie ... schon ein bisschen mit wichtig. (S. 9, Z. 282-290, Z. 292-394, S. 10, Z. 310-311, Z. 328-332)

**Mutter von Manfred:** „Er hat unheimlich viel für sich selbst rausgenommen. Und ihm jetzt aber auch klar geworden, das ihm jetzt einige Sachen in Physik und Mathe fehlen. Er ist jetzt aber auch bereit in Nachhilfe zu gehen, wenn er die Kenntnisse für die Berufsausbildung brauchen würde“. (S. 9, Z. 292-296)

**Mutter von Norbert:** „Was mir so en bisschen fehlt, sind... bestimmte Unterrichtsfächer, die ja hier nun nich mehr stattfinden. Das bedaure ich sehr, muss ich ehrlich sagen. (...) Ich weiß, es gibt diese übergreifenden Projekte, was jetzt Biologie, Physik betrifft, Chemie. Aber ich sage mal: Dieses Grundwissen... das fehlt ja jetzt irgendwo, oder? (...) Also, ich denke, diese praktischen Seiten, wie Teamfähigkeit, miteinander arbeiten, arbeiten überhaupt, irgendwelche Prozesse zu erkennen(!), das ham sie natürlich den den Schülern an der Hauptschule voraus ... bei weitem. Was jetzt die äh rein fachlichen

*Sachen angeht, da denk ich mir ... werden sie sicherlich bissel hinterher sein. (S. 15, Z. 522-524, Z. 526-527, S. 16, Z. 556-560)*

Einige Eltern unterbreiteten in den Gesprächen auch Vorschläge, die sich zum einen auf eine andere Verteilung der praktischen und fachlich-theoretischen Anteile im *Produktiven Lernen* bezogen, zum anderen auf eine eingehendere Vermittlung von Grundwissen.

**Mutter von Clara:** „Ich denke, dass sie im PL den Lernstoff, den normale Hauptschüler in der normalen Mittelschule haben, einfach nicht vermittelt kriegen. Das war und erscheint mir auch heute noch zu wenig. Ich sag mal: Das erste Jahr(!) im Produktiven Lernen... mit den zwei Tagen Schule, das is okay. Grade für die Schüler, die keene Lust mehr haben usw. Aber im nächsten Schuljahr hatte ich eigentlich voll angenommen, dass die dann drei Tage Schule ham und nur zwei Tage Praxis.(...) Jetzt gerade nach den schriftlichen Prüfungen und nach dem, was mir meine Tochter berichtet hat, wie schwer die doch waren und wie viel Sachen ihr gefehlt haben. (S. 5, Z. 152-157, Z. 169-170)

An den Einschätzungen wird deutlich, dass die Eltern die Ambivalenz zwischen Stoffvermittlung und individualisiertem Lernen durchaus wahrnehmen und erkennen. Angesichts der Teilnahme an bevorstehenden Prüfungen und dem dadurch erzeugten Druck rücken jedoch Vorstellungen von unterrichtlicher Stoffvermittlung wieder in den Vordergrund, die den Eltern aus der eigenen Schulzeit vertraut und geläufig sind.

Nichts desto trotz stellt sich die Frage, auf welche Weise die Verschränkung von praxisbezogenen Lernerfahrungen mit fachbezogenem Lernen exemplarisch verdeutlicht und für die Eltern transparent gemacht werden kann. Darüber hinaus könnte auch überlegt werden, welche Möglichkeiten es gibt, gemeinsam mit den Jugendlichen nach Wegen zu suchen, mit den individuellen Ängsten vor Prüfungen und Prüfungssituationen umgehen zu lernen.

### 5.2.2 Quantitative Vollerhebung

In einer breit angelegten schriftlichen Erhebung bekamen die Eltern *aller* am *Produktiven Lernen* teilnehmenden Schüler/innen die Möglichkeit, auf der Basis eines Fragebogens die wahrgenommene Bildungsentwicklung ihres Kindes einzuschätzen und gleichzeitig Stellung zum Bildungsangebot und dessen Realisierung zu nehmen. Der Fragebogen enthielt geschlossene Fragen, teilweise konnten diese in offenen Frageteilen durch eigene Beiträge ergänzt werden<sup>33</sup>. Als Grundprinzipien der schriftlichen Befragungen galten die Anonymität und die Freiwilligkeit der Teilnahme. Die Beteiligung der Eltern war jedes Mal unterschiedlich hoch und lag zwischen 36 % und 58 %<sup>34</sup>.

In den Schuljahren 2009/10 bis 2012/13 wurden die Eltern *aller* am *Produktiven Lernen* teilnehmenden Schüler/innen dreimal befragt: nach dem Ende des 1. Trimesters, am Anfang des 4. Trimesters und am Ende des 6. Trimesters.

<sup>33</sup> Da die Äußerungen zu den offenen Frageteilen im Wesentlichen mit den Einschätzungen in den Interviews übereinstimmen, werden sie in dieser Darstellung nicht wiederholt. Eine ausführliche Auswertung dieser Frageteile findet sich in den Jahresberichten.

<sup>34</sup> Der Rücklauf zeigt, dass sich durchschnittlich die Hälfte der angeschriebenen Eltern an den Befragungen beteiligte. Dies relativiert die Ergebnisse in gewisser Weise, da nicht ausgeschlossen werden kann, dass „unzufriedene Eltern“ sich an der Erhebung nicht beteiligt haben.

Eine ausführliche Auswertung aller erfragten Aspekte findet sich in den Jahresberichten zur Projektentwicklung. Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse zusammengefasst. Die Zusammenfassung greift auf Einschätzungen der Eltern der ersten drei Schülergenerationen am Anfang und am Ende des *Produktiven Lernens* zurück.

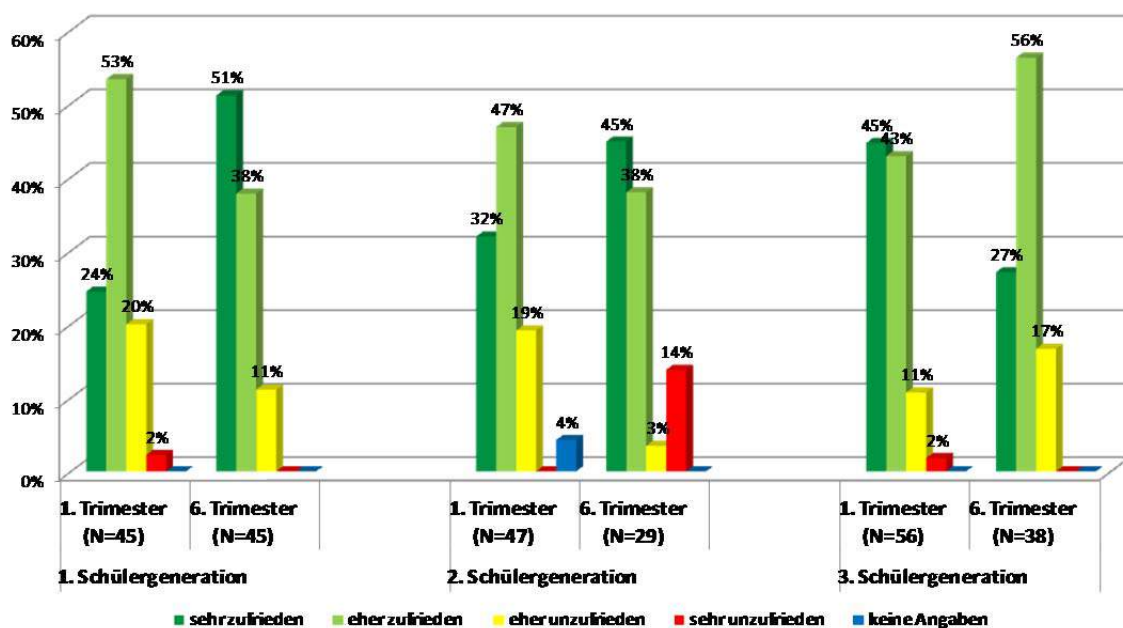
### **Einschätzungen zur Bildungsentwicklung der Jugendlichen**

Die Wahrnehmung der Bildungsentwicklung der Tochter bzw. des Sohnes wurde durch geschlossene Fragen erhoben. Die Fragen bezogen sich auf die Zufriedenheit der Eltern mit der Entwicklung der Lernbereitschaft, der Lernergebnisse und der Selbständigkeit des Kindes während der Teilnahme am *Produktiven Lernen*.

Die breite Mehrheit der Befragten meldete bereits nach dem Ende des 1. Trimesters zurück, mit der Entwicklung der Lernbereitschaft des Kindes zufrieden zu sein. Dies traf auf mindestens dreiviertel der Eltern in jeder Schülergeneration zu. Etwa ein Viertel der Eltern in der 1. Schülergeneration, ein Drittel in der 2. Generation und fast die Hälfte in der 3. Generation waren sogar ‚sehr zufrieden‘ damit.

Abbildung 5.1:

Wie zufrieden sind Sie mit der Entwicklung der Lernbereitschaft Ihres Kindes?



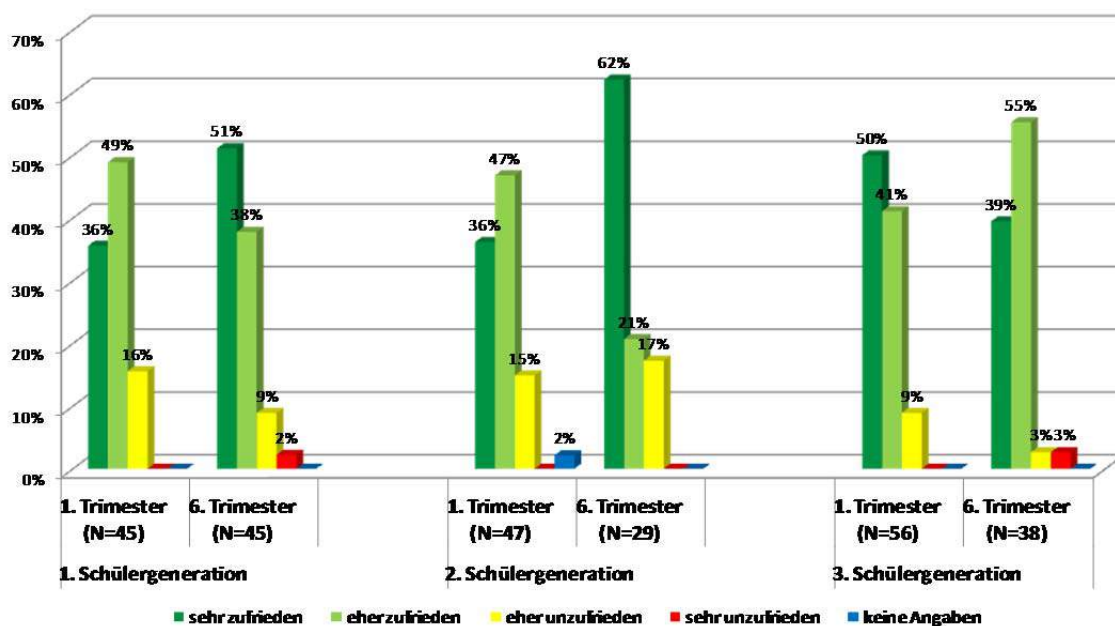
Die Grafik zeigt, dass diese Aussagen nicht nur auf eine ‚Anfangsbegeisterung‘ zurückzuführen sind. Auch am Ende des 6. Trimesters brachten 89 % der Eltern der 1. Schülergeneration und 83 % der Eltern der 2. und 3. Schülergeneration ihre Zufriedenheit mit der Entwicklung der Lernbereitschaft ihrer Kinder zum Ausdruck. In der 1. und 2. Generation liegt der Anteil der Eltern, die damit sogar „sehr zufrieden“ sind, bei 51 % bzw. 45 %. Vier Befragte unter den Eltern in der 2. Generation waren am Ende des 6. Trimesters „sehr unzufrieden“ mit der Entwicklung der Lernbereitschaft des Sohns bzw. der Tochter. Auf die Gründe für ihre Unzufriedenheit gingen die Eltern – trotz der Möglichkeit für erläuternde Hinweise in den Fragebögen – nicht ein. Vergleicht man in

diesem Falle die abgegebenen Wertungen zur Lernmotivation mit den Einschätzungen, die Eltern der 2. Generation mit Blick auf die Lernergebnisse abgeben (siehe unten), so fällt auf, dass dort die Mehrzahl der Eltern damit zufrieden war bzw. die Ergebnisse akzeptabel fand. Die Unterschiedlichkeit in den Einschätzungen kann so gesehen auch als Hinweis auf eine unerfüllte Erwartung der Eltern bezogen auf die Lernbereitschaft ihres Kindes gelesen werden und weniger als Kritik am Bildungsansatz.

Betrachtet man die Einschätzungen zu den Lernergebnissen der Kinder, wird die Wahrnehmung einer sehr positiven Bildungsentwicklung der Jugendlichen noch einmal deutlich.

Abbildung 5.2:

Wie zufrieden sind Sie mit den im *Produktiven Lernen* erzielten Lernergebnissen Ihres Kindes?



Schon nach dem 1. Trimester meldeten insgesamt 85 % der Eltern der 1. Schüलगeneration, 83 % der 2. Generation und 91 % der Eltern der 3. Generation zurück, mit den Lernergebnissen der Tochter bzw. des Sohnes zufrieden zu sein. Mehr als ein Drittel der Befragten in der 1. und 2. Schüलगeneration und die Hälfte der Eltern in der 3. Schüलगeneration waren sogar „sehr zufrieden“ mit den im *Produktiven Lernen* erzielten Lernergebnissen des Kindes. Im 6. Trimester blieb die Zufriedenheit damit konstant hoch und lag bei 89 % in der 1. Generation, 83 % in der 2. Generation und bei 94 % in der 3. Generation. Dabei brachte die Hälfte der befragten Eltern in der 1. Generation, über 60 % der Eltern in der 2. Generation und etwa 40 % der Eltern in der 3. Generation sogar hohe Zufriedenheit mit den Lernergebnissen ihrer Kinder zum Ausdruck. Hier fällt auf, dass Eltern der 2. Generation, die am Ende des 6. Trimesters mit der Entwicklung der Lernbereitschaft ihrer Kinder ‚sehr unzufrieden‘ waren, (auch) die erzielten Lernergebnisse akzeptabel fanden.

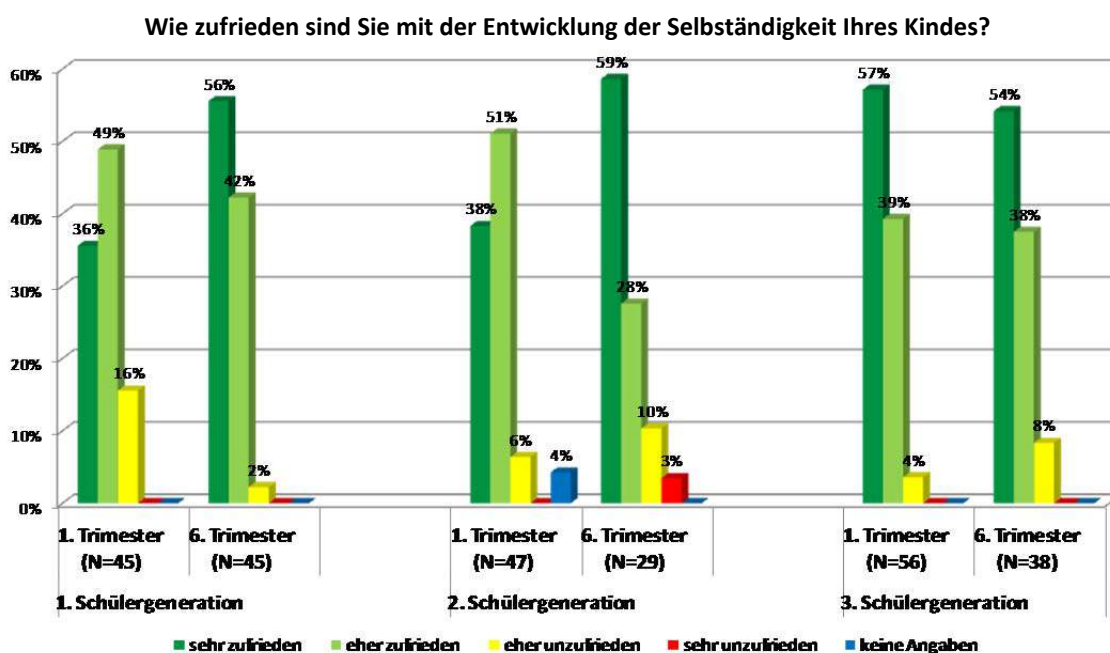
Vergleicht man die Einschätzungen zu den beiden oben dargestellten Aspekten der Bildungsentwicklung der Jugendlichen mit den in der qualitativen Studie zum Ausdruck gebrachten Hoffnungen und Erwartungen der Eltern, so weisen die Zahlen der schriftli-

chen Befragungen darauf hin, dass diese Hoffnungen bei deutlich über 80 % der Eltern erfüllt wurden.

Die quantitativen Erhebungen bestätigen auch die Aussagen der interviewten Eltern zur wachsenden Selbständigkeit ihrer Kinder während der Teilnahme am *Produktiven Lernen* sehr deutlich.

Bereits am Ende des 1. Trimesters waren zwischen 85 % und 96 % aller Befragten mit der Entwicklung der Selbständigkeit der Tochter bzw. des Sohnes zufrieden, mehr als ein Drittel der Eltern in der 1. und 2. Schülergeneration und weit mehr als die Hälfte der Eltern in der 3. Generation meldeten zurück, sogar ‚sehr zufrieden‘ damit zu sein.

Abbildung 5.3:

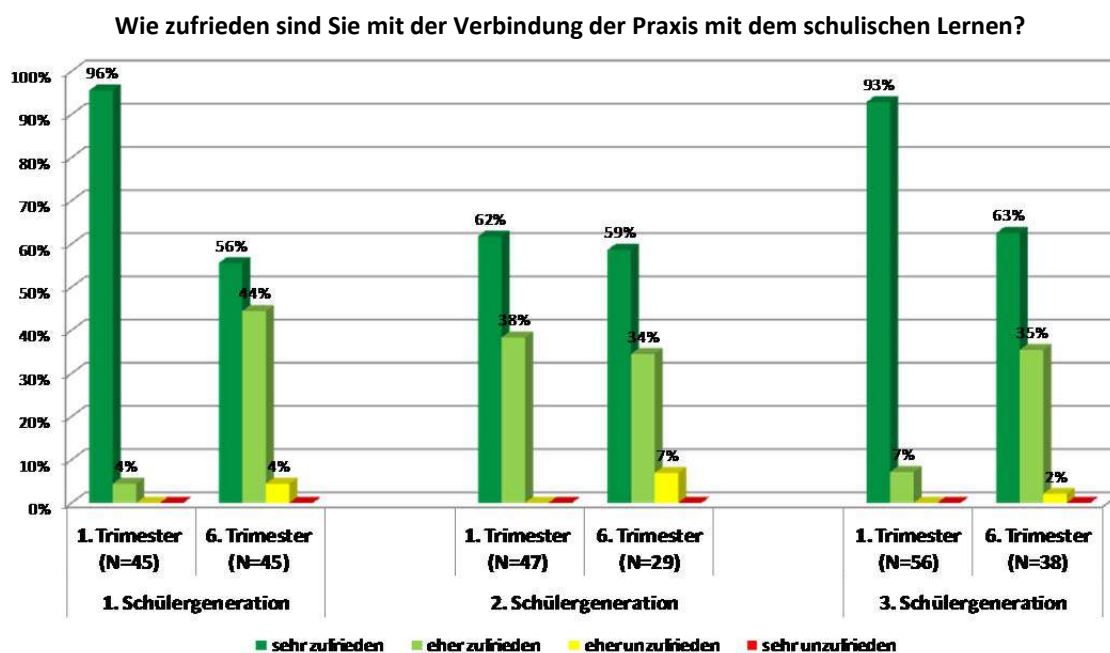


Am Ende des 6. Trimesters war weit mehr als die Hälfte aller Eltern sogar ‚sehr zufrieden‘ mit der Entwicklung der Selbständigkeit ihrer Kinder, in der 2. Generation traf dies auf beinahe 60 % der Befragten zu.

### ***Einschätzungen zum Bildungsangebot und zur Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern***

Ähnlich wie in den Interviews schätzten die Eltern auch in den schriftlichen Befragungen die praktische Ausrichtung des Bildungsangebots und die curriculare Verbindung zwischen Praxiserfahrungen und schulischem Lernen äußerst positiv ein. Die Frage, wie zufrieden sie mit der Verbindung der Praxis mit dem schulischen Lernen waren, fand bei allen Befragungen eine sehr hohe Zustimmung (93 %).

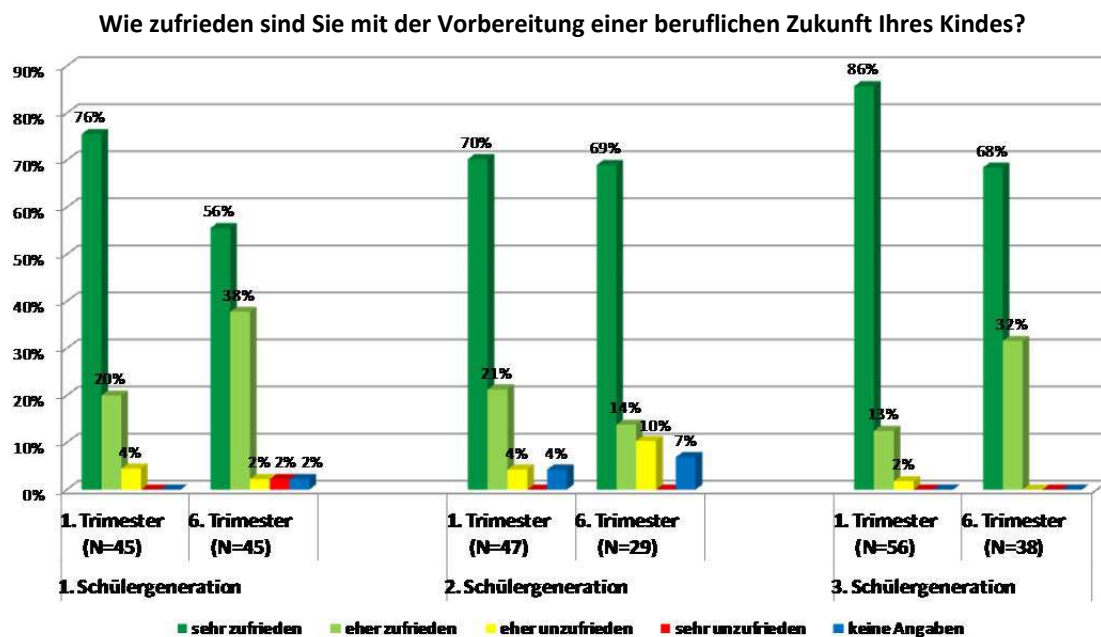
Abbildung 5.4:



Nach dem 1. Trimester brachten alle befragten Eltern ausnahmslos Zufriedenheit mit der Verbindung von Praxis und schulischem Lernen zum Ausdruck, beinahe 60 % der Eltern in der 2. Schüलगeneration und weit über 90 % in der 1. und 3. Schüलगeneration waren damit sogar ‚sehr zufrieden‘. Auch in den letzten Wochen der Teilnahme am *Produktiven Lernen* lag die Zufriedenheit der Eltern mit diesem Aspekt des Bildungsangebots zwischen 93 % und 98 %. Deutlich mehr als die Hälfte aller Befragten (mindestens 56 %) meldeten zurück, ‚sehr zufrieden‘ damit zu sein. Die Grafik zeigt jedoch auch, dass der Anteil derer, die im 6. Trimester ‚sehr zufrieden‘ waren, im Vergleich zum 1. Trimester gesunken ist. Da die schriftlichen Befragungen im 6. Trimester zeitgleich mit den Prüfungen zur besonderen Leistungsfeststellung durchgeführt wurden, lässt sich vermuten, dass dieser Rückgang mit Unsicherheiten und Ängsten angesichts der laufenden Prüfungen in Zusammenhang steht. Ähnliche Bedenken und Unsicherheiten hinsichtlich einer ausreichenden Vermittlung des schulischen Lernstoffs und einer guten Vorbereitung auf die Prüfungen am Ende der 9. Klasse sowie auf das Weiterlernen in der Berufsausbildung äußerten die Eltern auch in den Interviews.

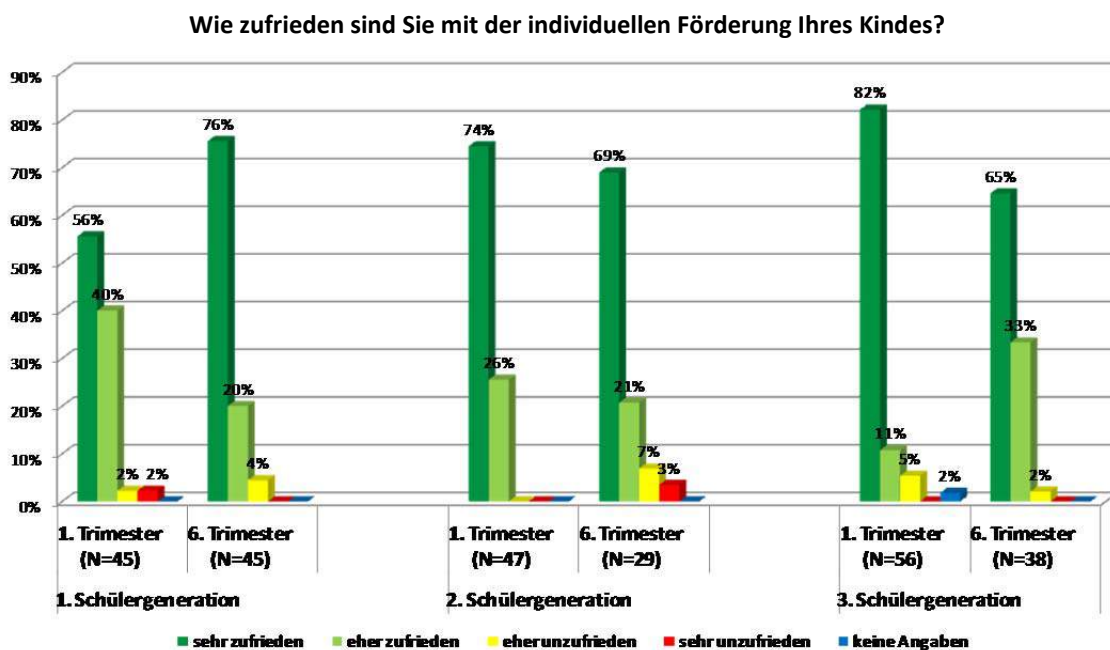
In den Interviews hoben die Eltern die Möglichkeiten einer individualisierten Berufsorientierung im *Produktiven Lernen* und die damit verbundenen Chancen auf eine berufliche Perspektive hervor. Die schriftlichen Erhebungen bestätigten diese Aussagen der interviewten Eltern sehr deutlich. Die Frage nach der Zufriedenheit mit der Vorbereitung einer beruflichen Zukunft der Tochter bzw. des Sohnes wurde in jeder Erhebung mit sehr hoher Zustimmung beantwortet. Dabei lag der Anteil derer, die damit sogar ‚sehr zufrieden‘ waren, zwischen 56 % und 86 %.

Abbildung 5.5:



Mehrere der interviewten Eltern betonten das individuelle Eingehen auf die persönlichen Bedürfnisse und Problemlagen der Tochter bzw. des Sohnes. Die Ergebnisse der schriftlichen Befragungen zeigen an dieser Stelle, dass diese Erfahrungen die Meinung der breiten Mehrheit der Eltern widerspiegeln. Die Frage nach der Zufriedenheit mit der individuellen Förderung des Kindes wurde jedes Mal mit eindeutiger Zustimmung beantwortet.

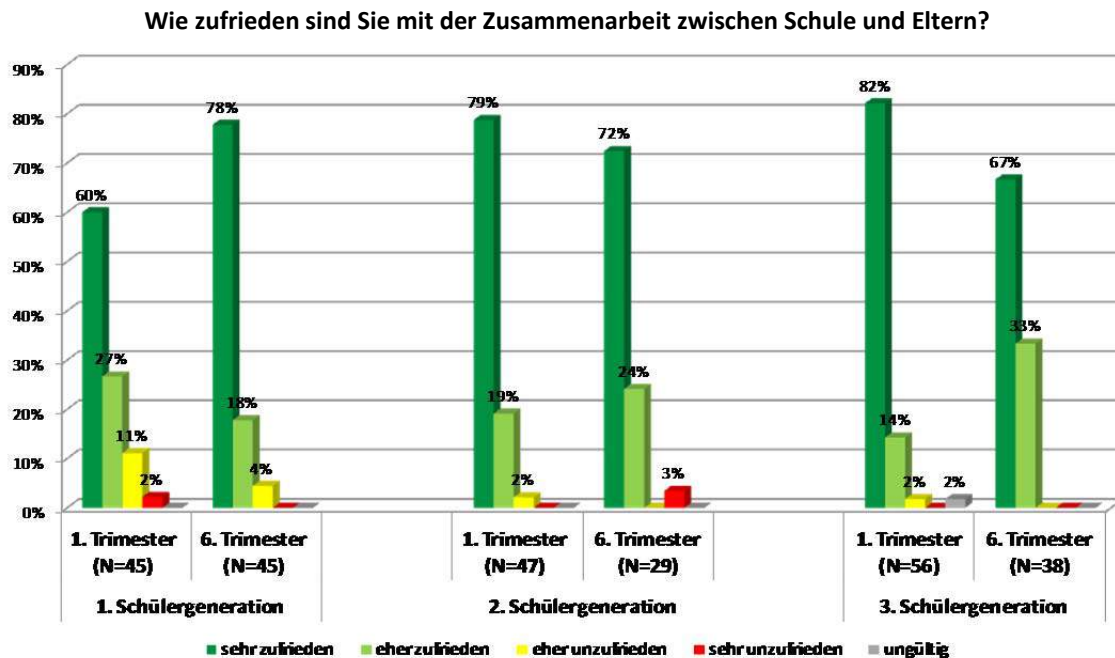
Abbildung 5.6:



In jeder Befragung brachten 90 % bis 100 % der an der Befragung teilnehmenden Eltern ihre Zufriedenheit mit der individuellen Förderung der Tochter bzw. des Sohnes zum Ausdruck, dabei lag der Anteil derer, die sogar ‚sehr zufrieden‘ waren, zwischen 56 % und 82 %.

Die in den Interviews angesprochene gute Kommunikation zwischen Eltern und Pädagog/inn/en fand ebenfalls Bestätigung in den schriftlichen Befragungen. Mit überzeugender Mehrheit meldeten die Eltern ihre Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit während der Teilnahme ihrer Kinder am *Produktiven Lernen* zurück.

Abbildung 5.7:



Bereits nach dem 1. Trimester lag die Zufriedenheit der Eltern je nach Schülergeneration zwischen 87 % und 98 %, wobei die große Mehrheit sogar ‚sehr zufrieden‘ war. Am Ende des *Produktiven Lernens* ihrer Kinder konnten mindestens 96 % der Eltern feststellen, mit der Zusammenarbeit zufrieden zu sein, mindestens zwei Drittel aller Befragten waren sogar ‚sehr zufrieden‘.

### 5.3 Zusammenfassung

Die Ergebnisse der schriftlichen Vollerhebung bestätigen weitgehend die im Rahmen der qualitativen Studie zum Ausdruck gebrachte positive Sicht der Eltern auf die Bildungsentwicklung ihrer Kinder sowie eine grundsätzlich positive Haltung gegenüber den konzeptionellen Grundlagen *Produktiven Lernens* und insbesondere dessen praktischer Realisierung. Insgesamt zeigt sich eine hohe Zufriedenheit der Eltern mit dem *Produktiven Lernen*.

Im Folgenden werden die Aspekte, die aus Sicht der Eltern im Hinblick auf die Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung ihrer Tochter / ihres Sohnes durch die Teilnahme am *Produktiven Lernen* in besonderem Maße gelungen sind bzw. erfolgreich waren, noch einmal aufgegriffen und zusammenfassend nachgezeichnet. Sie stellen Qualitätsmerkmale *Produktiven Lernens* dar, an denen im Rahmen der künftigen Qualitätsentwicklung und -sicherung angesetzt werden kann. Dabei sollen auch Bedenken und offene Fragen aufgenommen werden, die von einigen Eltern in den Interviews thema-

tisiert wurden. Sie bieten ebenfalls wichtige Hinweise für die Weiterentwicklung des Bildungsangebots.

Bezogen auf die weitere Gestaltung der Zusammenarbeit mit den Eltern im *Produktiven Lernen* und eine konzeptionelle Weiterentwicklung der Kooperation mit den Eltern soll abschließend der Fokus auf folgende Fragen gerichtet werden: Wodurch ist es gelungen, Eltern für das Bildungsangebot *Produktiven Lernens* zu gewinnen? Welche Gelingensbedingungen können daraus für die Kooperation mit Eltern im Übergang Schule-Beruf geschlossen werden? Anhand welcher standortspezifischen Beispiele bzw. Handlungskonzepte lässt sich dies veranschaulichen und konkretisieren?

### *Qualitätsmerkmale Produktiven Lernens aus Sicht der Eltern*

Bereits vor der Aufnahme der Tochter / des Sohnes – im Bewerbungsprozess für das *Produktive Lernen* – erfuhren die Eltern eine Veränderung: In den meisten Fällen war es die bzw. der Jugendliche selbst, die / der sich für diesen Neustart entschieden hat und die eigenen Eltern zu überzeugen vermochte. Auf diese Weise entdeckten viele Eltern bereits in der Anfangszeit *Produktiven Lernens* eine andere Seite bei ihrem Kind – eine Seite, die für die meisten Eltern in der zurückliegenden Schulzeit und durch die damit verbundenen Probleme und Konflikte häufig verdeckt worden war. Jetzt erlebten sie, wie die Tochter / der Sohn sich im positiven Sinne wieder für etwas einzusetzen begann, sich von einem bis dahin oft erlebten Schulfrust und einer Null-Bock-Haltung verabschiedete.

Diese Erfahrung setzte sich mit der Teilnahme im *Produktiven Lernen* fort. Die Eltern konnten erleben, wie das Lernen bei ihrer Tochter / ihrem Sohn wieder an Bedeutung gewann und einen Sinn erhielt, für den es sich anzustrengen lohnte. Dabei war es nicht nur die Perspektive auf einen schulischen Abschluss, die in den Vordergrund rückte. Viele Eltern nahmen auch wahr, dass ihr Sohn / ihre Tochter mit größerer Zuversicht und ermutigt durch erfahrene persönliche Anerkennungen und Erfolge sich eigene Ziele zu setzen begann, die sie bzw. er mit wachsender Selbständigkeit und Eigenverantwortung verfolgte und umsetzte.

Diese Veränderungen wurden von den meisten Eltern in Verbindung mit dem erweiterten *Praxisbezug Produktiven Lernens* gesetzt und hier vor allem mit der Möglichkeit, über einen längeren Zeitraum an mehreren Tagen in der Woche außerhalb der Schule, an einem selbstgewählten Praxislernort tätig zu sein und zu lernen. Während einige Eltern darin gute Möglichkeiten einer *individualisierten* Berufsorientierung und -vorbereitung sahen, die es den Jugendlichen erlaubt, verschiedene Berufsfelder und Tätigkeiten eingehender zu erkunden, eigene Fähigkeiten und Kompetenzen einzubringen, weiter zu entwickeln oder sich selbst zu erproben, hoben andere vor allem die beruflichen Anschlussperspektiven hervor, die sich aus dem Praxislernort für die Tochter / den Sohn konkret ergeben hatten.

Wiederholt gingen Eltern auch auf Veränderungen im sozialen Verhalten und im Umgang mit Erwachsenen – hier v.a. den Pädagog/inn/en bzw. auch mit Mitschüler/innen

ein. Jugendliche, die in der Schule oft als Einzelgänger galten und wenig bis gar keinen Kontakt zu Mitschüler/inne/n aufnahmen bzw. auch öfter mit Lehrer/inne/n in Konflikt geraten waren, fingen im *Produktiven Lernen* an, sich zu öffnen: Sie brachten sich vermehrt in die Gruppe ein und beteiligten sich in konstruktiver Weise an der gemeinsamen Bearbeitung von Aufgaben und Arbeitsaufträgen. Neben der großen Bedeutung, die die Eltern in diesem Zusammenhang den Pädagog/inn/en im *Produktiven Lernen*, ihrem persönlichen Einsatz und ihrem Engagement für die je einzelne Schülerperson zuwiesen, betonten einige Eltern auch die Bedeutung und den Stellenwert, den die Mentorin bzw. der Mentor am Praxislernort für die Tochter / den Sohn hatte. Es gab nicht wenige Jugendliche, für die die Mentorin bzw. der Mentor im Verlauf ihrer Tätigkeiten am Praxislernort zu einer wichtigen Bezugsperson geworden war.

Doch es ist nicht nur die veränderte Beziehungsqualität zwischen Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n, die die Eltern mit dem *Produktiven Lernen* verbinden und in den Interviews immer wieder hervorgehoben haben. Auch sie selbst fühlten sich in viel stärkerem Maße als Person angenommen. Besonders Eltern oder Mütter, die sich – oft im Zusammenhang mit einer diagnostizierten ADHS- oder ADS-Problematik – mit ihren Anliegen und Sorgen von einigen Lehrer/innen unverstanden fühlten und vor diesem Hintergrund in konflikthafte und belastende Auseinandersetzungen mit der Schule geraten waren, wiesen wiederholt auf veränderte Kontakt- und Kommunikationsmöglichkeiten mit den Pädagog/inn/en im *Produktiven Lernen* hin. Aus den Äußerungen dieser Eltern geht hervor, dass sie in Problemsituationen Rückhalt seitens der Lehrkräfte erfuhren und sich vermehrt in das Bildungsgeschehen einbezogen fühlten. Dies führte bei vielen dazu, dass sie sich weniger für die Schul- und Lernprobleme ihres Kindes unmittelbar verantwortlich gemacht, d. h. ‚beschuldigt‘ sahen. Im *Produktiven Lernen* konnten sie an den Erfolgen bzw. den konkreten Entwicklungsfortschritten der Tochter / des Sohnes teilnehmen und Stärken und Ressourcen bei ihrem Kind (wieder)entdecken. Dies wiederum wirkte sich sehr positiv auf die Bildungsentwicklung der Tochter / des Sohnes aus und trug mit zu einem Perspektivwechsel der Eltern bzw. Mütter bei: Sie entwickelten wieder Vertrauen und Zuversicht in die Entwicklungsmöglichkeiten des Jugendlichen und fingen an, die Tochter bzw. den Sohn intensiver als heranwachsende Person wahrzunehmen. Vor diesem Hintergrund verbesserte sich die Eltern-Kind-Beziehung spürbar. In den Befragungen nahmen die Eltern häufig Bezug auf diese Veränderungen, indem sie auf neue Gesprächs- und Kooperationsmöglichkeiten oder auf die Bereitschaft der Tochter / des Sohnes, sich wieder vermehrt in den familiären Alltag und das Zusammenleben einzubringen, hinwiesen.

### *Entwicklungsbedarfe*

Die Einschätzungen der Eltern gegenüber dem Bildungsangebot *Produktiven Lernens* können also ganz überwiegend als positiv gewertet werden. Auch Eltern, die anfänglich Bedenken in Bezug auf den ausgedehnten Praxisanteil *Produktiven Lernens* hatten, unterstrichen am Ende die hohe Bedeutung, die dem Bildungselement *Lernen in der Praxis* zukommt und dessen positive Wirkung für die persönliche Entwicklung der Jugendlichen.

Dennoch sollen Besorgnisse bzw. Fragen und Wünsche, die einige Eltern hinsichtlich der Vermittlung fachbezogener Lehr- und Lerninhalte im *Produktiven Lernen* äußerten, nicht aus dem Auge verloren werden. Insbesondere die Hinweise, die die Eltern in Bezug auf eine stärkere Einbeziehung naturwissenschaftlicher Fragen- und Themenstellungen geben, sollten Anlass für eine vertiefende Erörterung und ggf. Erprobung neuer Wege sein. Zu entwickeln und eingehender zu erproben wären angemessene Formen und sinnvolle Gelegenheiten einer Verschränkung zwischen individuellen, tätigkeitsbezogenen Lernerfahrungen und fachbezogenen Lernaktivitäten.

### *Gelingensbedingungen für die Kooperation mit Eltern im Übergangsfeld Schule-Beruf*

In einer Zeit, in der Jugendliche anfangen, der Familie zu entwachsen und für sich eine eigene Perspektive im Hinblick auf ihre berufliche und persönliche Lebensgestaltung auszubilden, ist der Einfluss der Eltern und die Rolle, die sie im Übergang Schule – Beruf spielen, nach wie vor bedeutsam und auf keinen Fall zu unterschätzen. Dies wurde auch anhand der eingangs aufgeführten fachwissenschaftlichen Beiträge deutlich. Gleichzeitig scheint die besondere Rolle der Eltern bei der Berufsorientierung und im Übergang in den Beruf in schulischen Zusammenhängen nicht wirklich zum Tragen zu kommen. Gerade zum Ende der Schulzeit, wenn Prüfungen und Abschlüsse und damit Zukunftschancen in den Blick genommen werden, kommt es zwischen Schule und Elternhaus wiederholt und gehäuft zu Spannungen und Konflikten. Auch hierzu wurden Beiträge aus der Fachdiskussion dargestellt. Eine konstruktive und produktive Gestaltung der Zusammenarbeit mit den Eltern scheint also nicht selbstverständlich zu sein. Auch heute noch sind Konzepte zur Elternarbeit häufig mit dem Anspruch verbunden, Eltern in die Umsetzung schulischer Interessen einzubinden, mit dem Ziel, dadurch bessere Voraussetzungen für Schulabschlüsse und berufliche Übergänge zu schaffen. Elternarbeit erscheint in dieser Perspektive dann als „Arbeit an Eltern“. Viele Eltern reagieren auf diese Ansprüche eher zurückhaltend oder begegnen den Anforderungen in ambivalenter Weise: Ein erfolgreicher Schulabschluss der Tochter / des Sohnes ist ihnen zwar wichtig, aber sie haben auch eine persönliche Beziehung zu ihrem Kind, das ihnen am Herzen liegt. In den Interviews wurden diese Ambivalenzen von den Eltern wiederholt eingebracht und thematisiert.

### *Was verändert sich im Produktiven Lernen?*

Ein Aspekt, der in den Wahrnehmungen der Eltern immer wieder und in unterschiedlicher Weise hervortritt, ist der Umstand, dass im *Produktiven Lernen* dem beruflichen Übergang in viel höherem Maße Zeit und Aufmerksamkeit gewidmet wird. Indem diese Übergangsphase bewusst angegangen und gestaltet wird, ergeben sich auch neue Möglichkeiten für eine Bildungsarbeit, die über einen engen schulischen Rahmen hinausweist und an der verschiedene Personen beteiligt sind: die Jugendlichen selbst, die Pädagog/inn/en, aber auch Mentor/inn/en und Eltern. Sie alle können auf unterschiedliche Weise etwas beitragen. Durch diesen erweiterten Fokus wird der berufliche Übergang nicht lediglich als (mehr oder weniger abstraktes) Ziel für die Zeit nach der

Schule in den Blick genommen, sondern stellt ein gemeinsam zu entfaltendes Bildungsfeld dar. Dies eröffnet neue Chancen für unterschiedliche Kooperationsbeziehungen zu denen auch oder vor allem Eltern und Erziehungsberechtigte gehören. Sie sind – egal welche Herausforderungen und persönlichen Konflikte mit dieser Lebensphase verbunden sind – wichtige Bezugspersonen für die Jugendlichen und sie verfügen als Erwachsene über unterschiedliche (Lebens)Erfahrungen, Fähigkeiten und Ressourcen, die sie verantwortlich und konstruktiv in die Gestaltung der Beziehung einbringen können.

In den Interviews mit den Eltern gibt es Hinweise, die deutlich machen, welche Bedingungen für das Gelingen einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit wesentlich waren.

- Die Eltern konnten an den Erfahrungen, individuellen Erfolgen und positiven Entwicklungen ihrer Tochter bzw. ihres Sohnes Anteil nehmen.
- Durch eine bewusst gestaltete Informations- und Aufnahmephase, aber auch im Verlauf der Teilnahme der Jugendlichen am *Produktiven Lernen* konnten die Eltern konkrete Einblicke in die pädagogische Arbeitsweise gewinnen. Dadurch wurde der Bildungsansatz für sie transparent und nachvollziehbar.
- Bei auftretenden Fragen, Problemen und Konflikten wurden sie als kompetente Gesprächspartner/innen und Erziehungspersonen einbezogen. Sie konnten erleben, wie in Beratungen gemeinsam nach Lösungen gesucht wurde.

Auch in den zusammenfassenden Evaluationen der Standorte wird die Elternarbeit als wichtiger Bestandteil *Produktiven Lernens* dargestellt. Einige Standorte benennen konkrete Beispiele, zum Teil werden auch konzeptionelle Handlungsansätze beschrieben.

An dieser Stelle soll abschließend das Handlungskonzept der Pädagog/inn/en am Standort Dresden aufgegriffen und in seinen wesentlichen Zügen dargestellt werden. Mit Blick auf die Qualitätsentwicklung und -sicherung bietet es eine gute Grundlage für den Austausch und die Diskussion zur Bedeutung der Kooperation mit Eltern im *Produktiven Lernen* und deren Gestaltungsmöglichkeiten, aber auch als Chance für eine Weiterentwicklung bzw. Vertiefung bestehender Konzepte an den anderen Standorten.

#### *Handlungsansätze für die Kooperation mit Eltern im Produktiven Lernen*

Dem pädagogischen Team am Standort Dresden ist eine konstruktive und partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern ein zentrales Anliegen. Diese Zusammenarbeit gründet auf gegenseitigem Vertrauen und vermeidet die Suche nach Erziehungsdefiziten auf Seiten der Eltern. Der konzeptionelle Handlungsansatz umfasst im Wesentlichen folgende Elemente:

#### *Information, Transparenz, strukturelle Klarheit*

Bereits vor der Aufnahme der Jugendlichen ins *Produktive Lernen* werden den Eltern eingehende Informationen zu dem Bildungsansatz und den Bildungsmöglichkeiten an-

geboten. Diese Informationen sollen nicht nur den Jugendlichen, sondern auch den Eltern als Entscheidungshilfe dienen. Durch den Kontakt zum Kreiselternrat werden die Informationen frühzeitig an die umliegenden Oberschulen weitergeleitet und die Pädagog/inn/en bieten an, sich an den jeweils vom Elternbeirat einberufenen Elternabenden zu beteiligen.

#### *Ressourcenorientierte Haltung gegenüber Entwicklungsmöglichkeiten*

Mit Beginn der Zusammenarbeit wird von den Pädagog/inn/en versucht, den „kommunikativen Teufelskreis“, in den viele Eltern durch ihre bisherigen Erfahrungen mit Schule, in den Auseinandersetzungen mit Lehrer/inne/n, aber auch mit der eigenen Tochter / dem Sohn geraten sind, zu durchbrechen. Den Eltern wird verständlich gemacht, dass sie (und ihre Kinder) nicht nur „Opfer“ und „Leidtragende“ sind und in einer unmittelbaren Abhängigkeit zur Schule und deren Administration stehen.

Diese Verständigung geschieht vor allem über die Möglichkeit neue Erfahrungen im Umgang mit dem Jugendlichen zu machen. Die Eltern werden regelmäßig – am Ende der *Orientierungsphase* und zum Trimesterende – auf Elternversammlungen eingeladen, die gemeinsam mit den Jugendlichen vorbereitet und gestaltet und von den Pädagog/inn/en moderiert werden. Hier haben die Eltern Gelegenheit, das ‚eigene Kind‘ im Kreise anderer Schüler/innen zu erleben. Dabei haben sie in unterschiedlichen Gesprächsrunden („Karuselldiskussionen“) Gelegenheit an den verschiedenen Tätigkeits- und Lernerfahrungen, die die Jugendlichen an den unterschiedlichen Praxislernorten gewinnen konnten und die sie auf den Elternversammlungen präsentieren, Anteil zu nehmen und mit den Jugendlichen über deren künftige Lernziele und -vorhaben zu sprechen, sich auszutauschen und zu diskutieren. Dies ermöglicht einen erweiterten Blick auf die Tochter / den Sohn und es wird erlebbar, dass sie bzw. er, ähnlich wie andere Jugendliche auch, heranwächst, sich ausprobiert und entwickelt. Dadurch soll ein Perspektivwechsel gestärkt werden: Indem die Eltern sich zu den Entwicklungsprozessen ihrer Tochter / ihres Sohnes in Beziehung setzen (können), beginnen sie Verantwortung für Entwicklungsmöglichkeiten zu übernehmen. Gleichzeitig wachsen durch das regelmäßige Präsentieren die Selbstsicherheit und das Selbstbewusstsein der Jugendlichen, aber auch die Eltern entwickeln wieder Vertrauen und Zuversicht. Die besondere Art der Gestaltung und Moderation der Versammlungen wirkt sich an dieser Stelle förderlich auf eine offene und konstruktive Gesprächsatmosphäre aus.

#### *Eine sich entwickelnde Vertrauensebene pflegen und ausbauen*

Vermittelt über die regelmäßigen Aktivitäten und Austauschformen bildet sich eine Vertrauensebene zwischen den Pädagog/inn/en und den einzelnen Eltern heraus. Die Eltern fangen an, auch über Herausforderungen in der Familie zu sprechen und sich darüber mit den Pädagog/inn/en und anderen Eltern auszutauschen. Die Pädagog/inn/en nutzen diese Öffnung und das Vertrauen, um sich mit den Eltern auch über vorhandene Erziehungs- und Konfliktstile auszutauschen bzw. diese den Eltern bewusst zu machen und zu veranschaulichen. Dabei sind sie stets bemüht, sich als Part-

ner/innen auch in Fragen der Erziehung anzubieten und die Verantwortung nicht in unmittelbarer Weise den Eltern zuzuschieben bzw. diese für „Erziehungsdefizite“ verantwortlich zu machen. Umgekehrt bemühen sich die Eltern, Regeln und Rituale, die im Projekt gemeinsam mit den Jugendlichen entwickelt wurden und abgesprochen sind, auch zu Hause zu integrieren und zu praktizieren. Auf diese Weise tragen sie aktiv mit dazu bei, dass sich neue Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten – v.a. im zwischenmenschlichen Umgang – ausbilden und etablieren. Für individuelle Besprechungen und Beratungen steht den Eltern eine Lehrersprechstunde zur Verfügung. Die Eltern können diese Sprechstunde nutzen, sie werden nicht in diese bestellt. Hier finden sie ein offenes Ohr und können sich zu aktuellen Konflikten, aber auch über mögliche Anschlussperspektiven mit den Pädagog/inn/en beraten, austauschen und verständigen.

## Kapitel 6

### Zusammenfassung und Ausblick

Das Projekt *Produktives Lernen in Sachsen* wurde antragsgemäß durchgeführt. Veränderte Bedingungen, Entwicklungen und neue Erkenntnisse wurden im Projektverlauf berücksichtigt und das Projektdesign wurde entsprechend modifiziert und ergänzt.

Das Ziel des Projekts, abschlussgefährdete Hauptschüler/innen mit einem stärker praxisbezogenen Bildungsangebot zu Schulabschlüssen zu führen und diese bei der Entwicklung konkreter beruflicher oder schulischer Anschlussperspektiven zu unterstützen, wurde erreicht:

Im Projektzeitraum erreichten fast vier Fünftel (78,4 %) der zuvor abschlussgefährdeten Schüler/innen, die bis zum Ende des zweijährigen Bildungsangebots verblieben, einen dem Hauptschulabschluss gleichgestellten Abschluss. Fast ein Fünftel von ihnen (18,8 %) erreichte zusätzlich den Qualifizierenden Hauptschulabschluss für Schulfremde.

Am Ende der Klasse 9 hatte die Mehrheit der Jugendlichen eine klare Anschlussperspektive. Die Befragung der Schulabgänger/innen des *Produktiven Lernens* ein halbes Jahr nach Abschluss des zweijährigen Bildungsangebots (Verbleibstudie) bestätigt die Qualität der beruflichen Anschlussperspektive und Nachhaltigkeit der getroffenen Entscheidung: 41 % der Schulabgänger/innen befanden sich in einer Berufsausbildung, die Quote der aufgelösten Ausbildungsverträge im ersten halben Jahr ist mit 14 % als relativ niedrig einzuschätzen. Sie belegt darüber hinaus die Bedeutung des Bildungsteils *Lernen in der Praxis*: 60,6 % der Auszubildenden gaben an, ihren Ausbildungsplatz über einen ihrer Praxislernorte im *Produktiven Lernen* gefunden zu haben.

Diese Erfolge sind im Zusammenhang mit der festgestellten allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/innen im und durch das *Produktive Lernen* zu sehen. Dies betrifft insbesondere die Steigerung der Lernmotivation, eine positivere Haltung gegenüber Lern- und Leistungsanforderungen, eine deutliche Weiterentwicklung der Selbständigkeit und Problemlösekompetenz, eine Entwicklung hin zu „persönlicher Reife“.

Im Folgenden werden die wichtigsten Entwicklungen des Projekts zusammengefasst, förderliche und hinderliche Aspekte für die Erreichung der Projektziele dargestellt und darauf basierende Vorschläge für die Zukunft des *Produktiven Lernens in Sachsen* formuliert.

#### *Implementierung des Produktiven Lernens an acht sächsischen Oberschulen*

*Produktives Lernen* wurde plangemäß zunächst an sieben Schulstandorten eingerichtet: in Chemnitz, Döbeln, Dresden, Freital, Hoyerswerda, Leipzig, Plauen. Aufgrund der großen Nachfrage in Leipzig wurde dort 2012 ein zweiter Standort *Produktiven Lernens* gegründet.

*Produktives Lernen* hat sich an allen Standorten als Bildungsangebot etabliert. Während die Nachfrage in den Großstädten das Angebot z. T. deutlich überstieg, waren die Standorte in den ländlichen Regionen besonders vom allgemeinen Schülerrückgang betroffen. Daher konnten trotz intensiver Öffentlichkeitsarbeit nicht immer alle Lerngruppen mit 20 Schüler/inne/n besetzt werden. Gleichzeitig können die betroffenen Standorte im Hinblick auf die erreichten Schulabschlüsse und Anschlussperspektiven auf sehr gute Ergebnisse verweisen. Daher empfehlen wir, an diesen Standorten im Einzelfall ggf. auch von der empfohlenen Lerngruppengröße (20) abzuweichen.

Die Klärung der erforderlichen rechtlichen, organisatorischen und inhaltlichen Rahmenbedingungen war eine wichtige Grundlage für die Implementierung des *Produktiven Lernens*. Sie schafften Klarheit und Sicherheit im Hinblick auf die Umsetzung des *Produktiven Lernens* in die konkrete pädagogische Praxis:

- In einem Erlass wurden die rechtlichen und organisatorischen Bedingungen des Bildungsangebots festgelegt. 2013 und 2014 wurden Aktualisierungen vorgenommen.
- Die konzeptionellen Rahmenbedingungen wurden in der *Rahmenkonzeption für Produktives Lernen im Freistaat Sachsen* (Anlage zum Erlass) verschriftlicht. Sie basieren auf Erfahrungen mit der Einführung des *Produktiven Lernens* in anderen Bundesländern.
- Alle Standorte erhielten die für das neue Bildungsangebot erforderliche Sachausstattung: eine technische Grundausstattung sowie eine projektbegleitende konzeptbezogene Ausstattung mit didaktischem Material.

Im Hinblick auf die Definition und Umsetzung der Rahmenbedingungen erwiesen sich die folgenden Aspekte als förderlich für das Projekt:

- einjährige Vorbereitungsphase vor Beginn der konkreten pädagogischen Praxis,
- Einbeziehen der Projektbeteiligten durch das SMK (beteiligte Schulen, SBA, Projektträger) in den Prozess der (Weiter-)Entwicklung der Rahmenbedingungen,
- Erarbeitung von standortspezifischen Konzeptionen, in denen die regional- und schulspezifischen Bedingungen berücksichtigt wurden,
- weitgehende Autonomie der beteiligten Schulen bei der Auswahl der erforderlichen Ausstattung, auch unter Berücksichtigung bereits vorhandener Ressourcen,
- Einleitung vorbereitender Maßnahmen zur Überleitung des *Produktiven Lernens* vom Schulversuch ins Regelsystem bereits im Projektzeitraum.

Die Überleitung vom Schulversuch in das Regelsystem und die Sicherung der räumlichen und sächlichen Bedingungen für die jeweilige Umsetzung vor Ort gewährleisteten die Verstetigung und damit die Nachhaltigkeit des *Produktiven Lernens in Sachsen*. Im Hinblick auf eine künftige Verankerung des *Produktiven Lernens* in den rechtlichen Grundlagen des Freistaats Sachsen erscheint eine genaue Prüfung der Vorschläge der Standorte zur Zuordnung der Punkte zu Jahresnoten und zur Wertigkeit der Besonderen Leistungsfeststellung sinnvoll.

Die materielle und sächliche Ausstattung hat für die Umsetzung des Konzeptes eine große Bedeutung. Gleichzeitig - dies haben die Rückmeldungen der Pädagog/inn/en wie der Schüler/innen eindrücklich gezeigt - haben sie auch eine pädagogische und psychologische Bedeutung: Raumgestaltung und Ausstattung, insbesondere wenn sie unter Beteiligung der Schüler/innen erfolgt, schaffen Identifikation mit dem neuen Lernsetting und mit der Lerngruppe.

Im Projektverlauf zeigte sich, welche besonderen Herausforderungen die definierte Zielgruppe der abschlussgefährdeten Schüler/innen an die pädagogische Arbeit und die erforderlichen Unterstützungssysteme stellte. Die Häufung nicht nur schulischer sondern auch persönlicher, sozialer und gesundheitlicher Problemlagen in den Lerngruppen führte dazu, dass sozialpädagogische Arbeit und Intervention insgesamt einen großen Raum einnahmen. Gleichzeitig wurde sichtbar, dass die Schüler/innen trotz ihrer schwierigen Voraussetzungen mehrheitlich mit Erfolg am *Produktiven Lernen* teilnahmen. Aus unserer Sicht ist es daher wichtig:

- das Prinzip der freiwilligen Teilnahme der Schüler/innen beizubehalten (keine „Zuweisung“),
- das Auswahlverfahren fortzuführen, insbesondere die *Orientierungsphase* zu Beginn der 8. Klasse, in der die Schüler/innen das *Produktive Lernen* kennenlernen und am Ende gemeinsam entschieden wird, ob *Produktives Lernen* der geeignete Bildungsweg ist,
- den Pädagog/inn/en auch weiterhin einen großen Entscheidungsspielraum bei der Zusammensetzung der Lerngruppen einzuräumen, damit eine Kumulation bestimmter Problemlagen vermieden wird,
- den Schüler/inne/n Anreize zu geben, dieselben Ziele erreichen zu können wie andere, wenn sie hinreichend leistungsbereit sind,
- die Pädagog/inn/en des *Produktiven Lernens* auch weiterhin im Hinblick auf Strategien im Umgang mit diesen schwierigen Voraussetzungen der Schüler/innen zu unterstützen (z. B. durch Fortbildung und Supervision).

### *Konzeption*

Die Konzeption des *Produktiven Lernens* hat sich an den acht sächsischen Oberschulen bewährt. Die Bildungserfolge der Schüler/innen zeigen, dass zuvor abschlussgefährdete Schüler/innen durch einen anderen methodischen Zugang zum Lernen mehrheitlich Schulabschlüsse erreichen und konkrete berufliche Anschlussperspektiven entwickeln.

Das Kernstück des *Produktiven Lernens*, das *Lernen in der Praxis*, trug wesentlich zur Erhöhung der Chancen auf einen Ausbildungsplatz bei. Dauer und Umfang der Praxiserfahrungen ermöglichten den Jugendlichen einen Einblick in verschiedene Berufsfelder und in die Anforderungen des Berufsalltags. Enttäuschungen waren dabei ebenso bedeutsam wie positive Erfahrungen. Sie halfen, Vorstellungen und Erwartungen

abzuklären und Entscheidungen zu treffen. Unabhängig von Schulnoten und von ihrer bisherigen Schulbiografie erhielten die Schüler/innen die Chance sich zu bewähren.

In der Kooperation mit Betrieben und Wirtschaftsverbänden zeigte sich, wie groß das Interesse der Wirtschaft an Schüler/inne/n des *Produktiven Lernens* ist – nicht zuletzt vor dem Hintergrund des allgemein und bundesweit beklagten mangelnden Fachkräftenachwuchses. Das *Lernen in der Praxis* ermöglichte ihnen, potenzielle Auszubildende im Arbeitsalltag näher kennenzulernen. Gemeinsam konnte das Spannungsfeld zwischen Nachfrage nach gewünschten Ausbildungsberufen und dem Angebot auf dem Ausbildungsmarkt im pädagogischen Prozess mit den Jugendlichen ausgelotet werden.

Aus unserer Sicht ist es daher wichtig, die Bedingungen des Bildungselements *Lernen in der Praxis* (bis zu sechs Praxisplätze in zwei Jahren, 3-4 Monate an einem Praxisplatz, Mentor/in am Praxisplatz) beizubehalten. Damit sich das *Lernen in der Praxis* auch als allgemeinbildendes Element entfalten kann, ist auch weiterhin eine intensive Information und Kooperation zwischen Schule und Betrieb / Einrichtung erforderlich. Spezifische Materialien für die Praxislernorte unterstützen das Verständnis des *Produktiven Lernens*, führen in die Bedingungen des *Lernens in der Praxis* ein und geben Sicherheit in der Begleitung des Jugendlichen am Praxisplatz. Die Mentor/inn/en erkennen dadurch, dass sich das *Lernen in der Praxis* maßgeblich von einem Schülerpraktikum unterscheidet.

Ausschlaggebend für den Lernprozess ist jedoch, dass die Schüler/innen selbst aktiv werden, selbständig handeln und auf diese Weise den Praxisplatz zu ihrem individuellen Praxislernort machen. Die *Individuelle Bildungsberatung* unter Einbeziehung der Mentor/inn/en ist dabei ein wichtiges Instrument der gemeinsamen Lernbegleitung des Schülers bzw. der Schülerin und ein wichtiges Verbindungsglied zwischen dem *Lernen in der Praxis* und dem schulischen Lernen.

Das fachbezogene Lernen an den Schultagen nutzte zum Teil in kreativer Weise die Anlässe der Praxis und die Erfahrungen der Schüler/innen. Insgesamt orientierte sich die Alltagspraxis der Standorte *Produktiven Lernens* vorwiegend an den allgemeinen Bildungsstandards der KMK, den Lehrplänen im Freistaat Sachsen und den Anforderungen der Besonderen Leistungsfeststellung. Ein möglicher Schwerpunkt in der Zukunft könnte daher in der Frage liegen, wie Individualisierung und *Praxisbezug* auf der einen Seite und Bildungsstandards und Prüfungsanforderungen auf der anderen Seite noch stärker miteinander verbunden werden können.

Eine gemeinsame Weiterentwicklung von Handlungsmöglichkeiten durch intensiveren Austausch zwischen den Standorten in der Phase der Qualitätsentwicklung und -sicherung erscheint in den folgenden Bereichen sinnvoll:

- stärkere Einbeziehung der Schüler/innen in die Entwicklung von fachbezogenen Fragestellungen und Aufgaben vor dem Hintergrund eigener Praxiserfahrungen,
- Weiterentwicklung und systematischer Einsatz fachbezogener Erschließungsaufgaben,

- verstärkte Herstellung von praktischen Bezügen zu naturwissenschaftlichen Fächern durch Erkundungsaufgaben, Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Fragestellungen und Aufgaben aufgrund von Praxiserfahrungen, ggf. Entwicklung eines entsprechenden Werkzeugkastens,
- intensiverer Austausch zu bewährten Praktiken und Materialien im Bildungsteil *Englisch im Produktiven Lernen*, insbesondere Ausbau der internationalen Kommunikation und Beziehungen, z. B. im Rahmen des *INEPS*.

Aus Gründen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung wäre es aus unserer Sicht wünschenswert, wenn die Standorte *Produktiven Lernens* auch weiterhin bei standortspezifischen wie standortübergreifenden Entwicklungsthemen und beim Austausch zwischen den Standorten unterstützt sowie an konzeptionellen Entwicklungen des *Produktiven Lernens* in anderen Regionen und Ländern beteiligt werden könnten.

#### *Qualifizierung der beteiligten Lehrkräfte*

Insgesamt qualifizierten sich während des Projekts 30 Lehrkräfte in einem dreijährigen Weiterbildungsstudium zu *Pädagog/inn/en des Produktiven Lernens*; damit wurden im Projekt fast doppelt so viele Fortbildungsteilnehmer/innen qualifiziert wie im Zuwendungsbescheid vorgesehen. Um krankheitsbedingten Ausfällen und bevorstehenden Renteneintritten entgegen zu steuern, wurden im Projektverlauf Lehrkräfte nachqualifiziert (Änderungsantrag). Die Nachqualifizierung von Lehrkräften ist ein wichtiger Beitrag zur Sicherung der Nachhaltigkeit des Projekts und sollte auch perspektivisch in den Blick genommen und geplant werden.

Es hat sich gezeigt, dass sich die pädagogischen Veränderungsprozesse im Zusammenhang mit der Einführung des *Produktiven Lernens* zum einen durch Erfahrung in und mit der Praxis und auch durch den gemeinsamen Alltag mit den Schüler/inne/n vollziehen, dass aber gleichzeitig eine kontinuierliche Unterstützung und Begleitung von außen erforderlich ist. Aufgrund der Komplexität der Veränderung muss es im Qualifizierungsprozess nicht nur um die Aneignung eines anderen Methodenrepertoires gehen, sondern um eine systematische Reflexion des individuellen pädagogischen Selbstverständnisses und Handelns. In Auswertung der Einschätzung der wissenschaftlichen Begleitaktivitäten des Projektträgers kann davon ausgegangen werden, dass dies aus Sicht der beteiligten Pädagog/inn/en weitestgehend gelungen ist.

Das *IPLE* führte monatliche Standortberatungen durch, unterstützte die standortspezifische Konzeptentwicklung und beriet kontinuierlich deren Umsetzung in die pädagogische Praxis. Das im späteren Verlauf eingeführte Supervisions- und Coachingangebot wurde gut angenommen, entlastete die Standortberatung und trug deutlich zur Teamentwicklung und Konfliktbearbeitung zwischen den Teammitgliedern bei. Für die Pädagog/inn/en, die das Weiterbildungsstudium abgeschlossen hatten, entwickelte das *IPLE* ein spezifisches Fortbildungsangebot, das auf den Themenwünschen der Pädagog/inn/en basierte (jährliche Abfrage). Fortbildung, Beratung, Supervision und Coaching hatten einen wesentlichen Einfluss auf die Qualität der pädagogischen Ar-

beit. Die Fortsetzung der Fortbildungsmaßnahmen auch über die Projektdauer hinaus entspricht dem Wunsch der beteiligten Lehrkräfte und ist ein wichtiger Beitrag zur Qualitätssicherung.

Ein weiterer Projektbaustein zur Sicherung der Nachhaltigkeit war die Qualifizierung von zwei zertifizierten Pädagog/inn/en des *Produktiven Lernens* zu *Projektberaterinnen für Produktives Lernen*. Ziel war und ist, dass die Projektberaterinnen nach Projektende Aufgaben der Beratung übernehmen. Bereits im Projektzusammenhang hat das SMK die erforderlichen Maßnahmen hierfür eingeleitet. Wir empfehlen eine weitere Begleitung und Unterstützung der Projektberaterinnen in ihrer Tätigkeit durch unser Institut (z. B. durch Supervision und Coaching). Dadurch hätten sie auch einen Zugang zu den überregionalen Erfahrungen und Entwicklungen im *Produktiven Lernen*. Das entspricht auch ihrem Wunsch.

Weitere wichtige Erkenntnisse sind:

- Die Teilnahme an der berufsbegleitenden Qualifizierung muss freiwillig sein. Die Lehrkräfte müssen sich mit dem Bildungskonzept identifizieren und bereit und in der Lage sein, die hohen zeitlichen und inhaltlichen Anforderungen des Weiterbildungsstudiums zu erfüllen.
- Das Abweichen von dem Konzept einer praxisbegleitenden Weiterbildung in der 3. und 4. Generation hat sich nicht bewährt. Drei Pädagog/inn/en haben wegen des fehlenden Theorie-Praxis-Bezugs das Weiterbildungsstudium abgebrochen. Es wird daher empfohlen, alle Teilnehmer/innen der Weiterbildung in die Praxis des *Produktiven Lernens* einzubinden.
- Ein gleichzeitiger Einsatz von Pädagog/inn/en im *Produktiven Lernen* und im Regelunterricht sollte vermieden werden; er birgt die Gefahr von organisatorischen Schwierigkeiten und erschwert die Qualifizierung sowie die Entwicklung der veränderten pädagogischen Rolle.
- In Anbetracht der Zielgruppe des *Produktiven Lernens* und der damit oft verbundenen schwierigen Voraussetzungen der Schüler/innen sollten die Pädagog/inn/en des *Produktiven Lernens* Entlastungsstunden für den Austausch mit den Teamkolleg/inn/en, mit anderen Standorten *Produktiven Lernens* und für individuelle Fortbildung erhalten (je nach Bedarf für Beratung, Fortbildungsseminare, Supervision und Coaching).

#### *Kommunikation und Kooperation zwischen den Projektbeteiligten*

Der Erfolg des Projektes ist auch auf die gute Kommunikation und Kooperation zwischen allen am Projekt Beteiligten zurückzuführen und diese sollte daher auch in Zukunft einen hohen Stellenwert haben.

Durch einen eigens für dieses Projekt eingerichteten Beirat konnten Aktivitäten und Maßnahmen regelmäßig abgestimmt und auftretende Schwierigkeiten zeitnah und unter Einbeziehung aller Beteiligten gelöst werden. Durch das Einbeziehen unterschiedli-

cher Perspektiven und Verantwortlichkeiten konnten Entscheidungsprozesse gemeinsam vorbereitet und teilweise auch beschleunigt werden.

Die Zusammenarbeit zwischen dem *IPLE* und dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus war effektiv, konstruktiv und vertrauensvoll. Schwierigkeiten wurden frühzeitig angesprochen und es wurde gemeinsam über Lösungen beraten. Wünsche des SMK zum Projektverlauf wurden vom *IPLE* berücksichtigt (z. B. Durchführung von Elternbefragungen, Erstellen eines Flyers für Mentor/inn/en).

Die Zusammenarbeit zwischen dem *IPLE* und den Schulen gestaltete sich positiv und war von gegenseitiger Wertschätzung geprägt; dies spiegelt sich auch in den positiven Ergebnissen der Befragung zu den wissenschaftlichen Begleitaktivitäten und der Beratung durch die Verwaltung des *IPLE* wider (vgl. Kapitel 4).

Die Pädagog/inn/en brachten sich aktiv in die Weiterentwicklung des *Produktiven Lernens* und der curricularen Materialien ein. Der Austausch zwischen den Pädagog/inn/en war ein wichtiges Element in der Auswertung der Erfahrungen und der Integration neuer Erkenntnisse und damit für die Weiterentwicklung des *Produktiven Lernens* insgesamt.

Jährlich wurde an jedem Standort ein Bilanzgespräch mit Vertreter/inne/n des Staatsministeriums für Kultus (SMK), des Schulträgers, der Sächsischen Bildungsagentur (SBA) und des *IPLE* durchgeführt. An einigen Standorten waren neben den *PL*-Pädagog/inn/en und Schulleiter/inne/n auch Schüler/innen, Eltern und/oder Mentor/inn/en vertreten. Bei diesen Bilanzgesprächen wurden – jeweils zu verschiedenen Themenschwerpunkten - die Erfahrungen im *Produktiven Lernen* vorgestellt und diskutiert.

Das *Lernen in der Praxis* erforderte in besonderem Maße den Aufbau von tragfähigen Kooperationen zu Betrieben, kulturellen und sozialen Einrichtungen. Viele unterstützende Maßnahmen (Durchführung spezifischer Veranstaltungen, Erstellung von Informationsmaterialien, Bilanzgespräche etc.) haben den Aufbau von Kooperationen und die konkrete Zusammenarbeit mit Betrieben, Einrichtungen und Verbänden unterstützt. Aufgrund des Konzepts (Schüler/innen wählen Praxisplätze nach ihren persönlichen Interessen und Zielen) wird der Aufbau weiterer Kooperationen auch in Zukunft eine wichtige Rolle spielen.

Eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern / Erziehungsbeauftragten der Schüler/innen des *Produktiven Lernens* war von Anfang an ein wichtiges Anliegen der beteiligten Schulen. Sofern diese realisiert werden konnte, gewährleistete sie, dass alle „an einem Strang ziehen“. Es wurden Konzepte entwickelt und realisiert, die die Eltern in den Bildungsprozess aktiv einbeziehen, die eine wertschätzende und ressourcenorientierte Rückmeldekultur etablieren, die ein gemeinsames lösungsorientiertes Problembewältigen ermöglichen und ihnen bei Bedarf auch in schwierigen Situationen Unterstützung und Beratung bieten.

In Anbetracht der schwierigen Voraussetzungen, die viele Schüler/innen bei Eintritt ins *Produktive Lernen* mitbrachten, war es wichtig, Kooperationen zwischen den Standor-

ten *Produktiven Lernens* und Trägern der Jugendhilfe, Jugendpsychiatrie etc. herzustellen und diese miteinander zu vernetzen.

### *Prozessbegleitende Evaluation*

Die formative, d. h. prozessbegleitende, Evaluation stellte sicher, dass Projektverlauf und -ergebnisse kontinuierlich ausgewertet wurden und alle Erkenntnisse zeitnah in die Praxis zurückfließen konnten. Dies ermöglichte eine bessere Prozesssteuerung unter Einbeziehung verschiedener Perspektiven:

- Alle Standorte *Produktiven Lernens* erarbeiteten jährlich eine Schuljahresevaluation und am Ende des Projektes eine Abschlussevaluation. In diesem Prozess wurden die Pädagog/inn/en kontinuierlich durch das *IPLE* begleitet und beraten.
- Das *IPLE* evaluierte den Bildungserfolg der Schüler/innen (Schulabschlüsse und Übergänge in die Ausbildung / den Beruf), die Einschätzung der Pädagog/inn/en zur wissenschaftlichen Begleitung des *IPLE* sowie die Wahrnehmung des *Produktiven Lernens* und der Bildungsentwicklung der Jugendlichen aus Sicht ihrer Eltern.
- Das Projekt wurde darüber hinaus durch das Institut für Schulpädagogik an der Universität Rostock extern evaluiert. Die Zwischenergebnisse des *IPLE* und die abschließenden Ergebnisse der Universität Rostock wurden am 20.06.13 im Sächsischen Staatsministerium für Kultus in Dresden in der Veranstaltung „*Produktives Lernen in Sachsen – Evaluationsergebnisse und Schlussfolgerungen*“ vorgestellt und diskutiert. Die Gesamtergebnisse sind dem Abschlussbericht der externen Evaluator/inn/en zu entnehmen (vgl. [www.iple.de](http://www.iple.de)).

Es wäre wünschenswert, die Evaluation in einem gewissen Maße fortzuführen. Wir empfehlen daher, ein Evaluationskonzept zu entwickeln, das sich gut in den Arbeitsalltag integrieren lässt, wichtige Erhebungen fortführt (z. B. die Verbleibstudie) und eventuell sogar neue Schwerpunkte untersucht (z. B. Längsschnittstudie zum weiteren Lebenslauf ehemaliger Schüler/innen *Produktiven Lernens*).

### *Nachhaltigkeit*

Der Sicherung der Nachhaltigkeit des Projekts wurde von Anfang an eine große Bedeutung zugemessen. Die Nachhaltigkeit drückt sich vor allem in den erreichten Ergebnissen der Schüler/innen aus. Wichtige Kriterien und Maßnahmen waren:

- Erreichen von Schulabschlüssen und Entwicklung von konkreten Anschlussperspektiven (Schüler/innen),
- Qualifizierung der beteiligten Lehrkräfte,
- Vorbereitung von zwei zertifizierten Pädagoginnen des *Produktiven Lernens* auf Aufgaben der Fortbildung nach Projektende,
- die Verstetigung des Bildungsangebots durch Fortführung des *Produktiven Lernens* an allen Standorten und mittelfristig Integration in das Regelschulsystem.

Als wichtiges Element für die erfolgreiche Implementierung, Anerkennung und schließlich Verstetigung des *Produktiven Lernens* hat sich die Öffentlichkeitsarbeit erwiesen, bei der alle Projektbeteiligten einbezogen wurden. Durch das Zusammenspiel von Veranstaltungen zur Information über das Projekt und über das *Produktive Lernen*, durch Veröffentlichungen über die Projektergebnisse, durch Erstellen von spezifischen Informationsmaterialien für unterschiedliche Zielgruppen sowie durch eine kontinuierliche Pressearbeit konnten das *Produktives Lernen* und die Erfolge der Schulversuchsphase in Sachsen bekannt gemacht werden.

## Anhang



---

**Abbildungsübersicht**

1.1	Standorte des <i>Produktiven Lernens</i> in Sachsen (Karte)	13
2.1	<i>Lerndreieck des Produktiven Lernens</i>	22
2.2	Curriculumbereiche des <i>Produktiven Lernens</i>	25
3.1	Anzahl der Bewerber/innen (2009/10 - 2013/14)	53
3.2	Bewerber/innen an der Standorten (2009/10 - 2013/14)	53
3.3	Abschlussquoten nach Standorten in % (dem Hauptschulabschluss gleichgestellter Schulabschluss)	59
3.4	Anschlussperspektiven der 330 Schulabsolvent/inn/en des <i>Produktiven Lernens</i> am Ende der 9. Klassenstufe	60
3.5	Realisierte Übergänge	62
3.6	Verteilung der gewählten Ausbildungsberufe nach Geschlecht (m/w)	66
3.7	Einschätzung zum eigenen Zurechtkommen mit dem Unterricht in der Berufsschule	68
3.8	Vergleich der eigenen Leistungen in der Berufsschule mit den Leistungen anderer Berufsschüler/innen	68
3.9	Umgang mit fachlichen Schwierigkeiten im Berufsschulunterricht	69
3.10	Entscheidung für das <i>Produktive Lernen</i>	70
4.1	Übersicht Qualifizierung und Kompetenzentwicklung der Pädagog/inn/en	76
4.2	Ich konnte mich mit Elementen des Bildungsansatzes vertraut machen (1. Weiterbildungsjahr)	79
4.3	Ich habe einen Einblick in anstehenden Aufgaben erhalten (1. Weiterbildungsjahr)	79
4.4	Durch die Seminare fühle ich mich auf eine Tätigkeit im <i>Produktiven Lernen</i> vorbereitet (1. Weiterbildungsjahr)	80
4.5	Durch die Hospitationen habe ich erste Vorstellungen von der Praxis des <i>Produktiven Lernens</i> gewonnen (1. Weiterbildungsjahr)	80
4.6	Die pädagogische Praxis am Hospitationsstandort unterscheidet sich deutlich von meiner bisherigen Praxis (1. Weiterbildungsjahr)	81
4.7	Die Seminarthemen entsprachen meinen Qualifizierungsbedürfnissen (2. und 3. Weiterbildungsjahr)	81
4.8	Die Seminare waren hilfreich für meine Praxis (2. und 3. Weiterbildungsjahr)	82
4.9	Ich habe interessante Methoden für die pädagogische Praxis kennengelernt (2. und 3. Weiterbildungsjahr )	82
4.10	Die Seminarmaterialien waren nützlich (nach Generationen)	83
4.11	Die Seminare ermöglichen den Austausch mit Kolleg/inn/en anderer	84

	Standorte (nach Generationen)	
4.12	Die Seminaratmosphäre war konstruktiv (nach Generationen)	85
4.13	Ich konnte mich intensiv mit der Theorie und Methodik des <i>PL</i> auseinandersetzen (1. Weiterbildungsjahr)	86
4.14	Das Briefstudium hat meine <i>PL</i> -Kompetenz erweitert (2. und 3. Weiterbildungsjahr nach Generationen)	87
4.15	Das Briefstudium hat mich zur Auseinandersetzung mit meiner pädagogischen Rolle im <i>PL</i> angeregt(nach Generationen)	88
4.16	Das Feedback durch den/die Berater/in war anregend für mich (2. und 3. Weiterbildungsjahr)	89
4.17	Die Fortbildungsseminare ermöglichten, dass Fragen aus der täglichen Arbeit aufgegriffen wurden	91
4.18	Die Fortbildungsseminare ermöglichten den Austausch unter den Standorten	91
4.19	Die Fortbildungsseminare ermöglichten, mir den Entwicklungsstand der Arbeit an meinem Standort vor Augen zu führen	92
4.20	Die Fortbildungsseminare halfen, neue Handlungsweisen zu entwickeln	92
4.21	Meine Fragen wurden kompetent beantwortet	94
4.22	Durch die Standortberatungen fühle ich mich auf die pädagogische Arbeit mit den Schüler/inne/n gut vorbereitet	94
4.23	Die Standortberatungen waren förderlich für meine Praxis	95
4.24	Die Standortberatungen waren hilfreich für die Entwicklung des <i>PL</i> am Standort	96
4.25	Die Standortberatungen unterstützen die Arbeit an der Standortkonzeption und Standortevaluation	96
4.26	Die Beratungen erlebte ich im Hinblick auf die Qualitätssicherung des <i>PL</i> an unserem Standort als hilfreich	97
4.27	Die Standortberatungen unterstützten die Teamentwicklung	98
5.1	Wie zufrieden sind Sie mit der Entwicklung der Lernbereitschaft Ihres Kindes?	130
5.2	Wie zufrieden sind Sie mit den im <i>Produktiven Lernen</i> erzielten Lernergebnissen Ihres Kindes?	131
5.3	Wie zufrieden sind Sie mit der Entwicklung der Selbständigkeit Ihres Kindes?	132
5.4	Wie zufrieden sind Sie mit der Verbindung der Praxis mit dem schulischen Lernen?	133
5.5	Wie zufrieden sind Sie mit der Vorbereitung einer beruflichen Zukunft Ihres Kindes?	134
5.6	Wie zufrieden sind Sie mit der individuellen Förderung Ihres Kindes?	134
5.7	Wie zufrieden sind Sie mit der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern?	135

## Tabellenübersicht

2.1	Übersicht der am häufigsten vertretenen Wirtschaftszweige in den beiden erhobenen Schuljahren	29
3.1	Abschlussquoten nach Schülergenerationen	58
3.2	Anschlussperspektiven der Schulabsolvent/innen nach Schülergenerationen	61
3.3	Realisierte Übergänge nach Schülergenerationen	63
3.4	Verteilung der Ausbildungsplatzwahl auf die Berufsbereiche	65
3.5	Erfahrungen aus dem <i>Produktiven Lernen</i> als Entscheidungshilfen für die Ausbildung (Ranking)	67
4.1	Am Weiterbildungsstudium beteiligte Pädagog/inn/en	77

**Anhang 1****Klassifikation der Wirtschaftszweige**

<b>Kategorie</b>	<b>Wirtschaftszweig</b>
A	Land- und Forstwirtschaft, Fischerei
B	Bergbau und Gewinnung von Steinen und Erden
C	Verarbeitendes Gewerbe
D	Energieversorgung
E	Wasserversorgung; Abwasser- und Abfallentsorgung und Beseitigung von Umweltverschmutzungen
F	Baugewerbe
G	Handel; Instandhaltung und Reparatur von Kraftfahrzeugen
H	Verkehr und Lagerei
I	Gastgewerbe
J	Information und Kommunikation
K	Erbringung von Finanz- und Versicherungsdienstleistungen
L	Grundstücks- und Wohnungswesen
M	Erbringung von freiberuflichen, wissenschaftlichen und technischen Dienstleistungen
N	Erbringung von sonstigen wirtschaftlichen Dienstleistungen
O	Öffentliche Verwaltung, Verteidigung; Sozialversicherung
P	Erziehung und Unterricht
Q	Gesundheits- und Sozialwesen
R	Kunst, Unterhaltung und Erholung
S	Erbringung von sonstigen Dienstleistungen
T	Private Haushalte mit Hauspersonal; Herstellung von Waren und Erbringung von Dienstleistungen durch Private Haushalte für den Eigenbedarf ohne ausgeprägten Schwerpunkt
U	Exterritoriale Organisationen und Körperschaften

(vgl. Klassifikation der Wirtschaftszweige, Statistisches Bundesamt, Wiesbaden, 2008)



# Standorte *Produktiven Lernens* in Sachsen

Georg-Weerth-Oberschule  
**Chemnitz**

Oberschule „Am Holländer“  
**Döbeln**

121. Oberschule „Johann Georg  
Palitzsch“ **Dresden**

Oberschule Freital-Potschappel  
**Freital**

Oberschule „Am Stadtrand“  
**Hoyerswerda**

Georg-Schumann-Schule,  
Oberschule der Stadt **Leipzig**

Helmholtzschule,  
Oberschule der Stadt **Leipzig**

Dr.-Chr.-Hufeland-Oberschule  
**Plauen**



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

*Institut für Produktives Lernen*  
An-Institut der Alice Salomon Hochschule Berlin

Schulentwicklung  
Fortbildung und Beratung  
Prozessbegleitung  
Projekterevaluation



Gefördert aus Mitteln  
der Europäischen Union

Europa fördert Sachsen.



Europäischer Sozialfonds

STAATSMINISTERIUM  
FÜR KULTUR

