

Individualisierung von Lernprozessen im Rahmen von produktionsorientierten Lernvorhaben der Gewerbeschule Bautechnik Hamburg (G19) zur Förderung der Ausbildungsreife

Abstract

Das Übergangssystem von den allgemeinbildenden über die berufsbildenden Schulen bis hin zur Aufnahme einer Ausbildung bzw. zum Eintritt in ein Arbeitsverhältnis befindet sich in einem ständigen Wandel. Mit den unterschiedlichen Maßnahmen wird das gemeinsame Ziel angestrebt, Jugendliche möglichst zügig ohne Reibungsverluste und Warteschleifen in die duale Ausbildung zu führen. Dabei steht zunehmend das Interesse des Jugendlichen im Mittelpunkt des pädagogischen Handelns. So werden Jugendliche aus oftmals prekären Lebenssituationen in den Produktionsklassen der Staatlichen Gewerbeschule Bautechnik Hamburg in der Entwicklung ihrer personalen und sozialen Kompetenzen unterstützt, die als bedeutsame Voraussetzungen für die Übernahme in eine betriebliche Ausbildung gelten. Die von den Lehrerinnen und Lehrern entwickelten und auf jeden einzelnen Schüler abgestimmten Maßnahmen werden vor dem Hintergrund der allgemeinen pädagogischen Diskussion zur Individualisierung des Lernens beschrieben. In diesem Zusammenhang wird auch der erforderliche Rollenwechsel von Lehrerinnen und Lehrern zu Lernbegleiterinnen und Lernbegleitern hervorgehoben.

1 Produktionsklassen an der Staatlichen Gewerbeschule Bautechnik Hamburg

Inmitten der Diskussion um die Produktionsschulen Anfang der 1990er Jahre, die insbesondere am Beispiel der dänischen Einrichtungen geführt wurde, entwickelte sich auch an der Staatlichen Gewerbeschule Bautechnik Hamburg der Wille, die dort angesiedelte schulische Berufsvorbereitung in Richtung einer Produktionsorientierung umzugestalten. Nur kurze Zeit später gründete sich der Verein Partner Schule e.V. (PASCH e.V.), der fortan die gesamte Abwicklung der anlaufenden Produktion von der Auftragsakquise, dem Materialeinkauf über den Herstellungsprozess, die Auslieferung bzw. Montage von Produkten beim Kunden bis zur Rechnungsabwicklung übernahm. Engagierte Kollegen der ersten Stunde und zunehmend auch jüngere Kollegen, die direkt nach ihrem Referendariat in die Arbeit mit den Produktionsklassen und deren Schülern einstiegen, sind heute Garanten für einen vorbildlich funktionierenden Betrieb, der mittlerweile seit über 15 Jahren Holz- und Metallprodukte für Schulen, Kindergärten und private Kunden herstellt und in dem gesamten Prozess immer den einzelnen Schüler in den Mittelpunkt des pädagogischen Handelns stellt. So ist in den vergangenen Jahren nicht nur die technische Ausstattung der beiden Produktionswerkstätten vollkommener und moderner geworden, auch pädagogisch entwickelte sich das Konzept für

die produktionsorientierten Klassen der Gewerbeschule Bautechnik parallel zur allgemeinen pädagogischen Diskussion stetig weiter und leistet damit einen wertvollen Beitrag zur aktuellen Diskussion um die Individualisierung von Lernprozessen.

Mit welchen Schülern in den Produktionsklassen gearbeitet wird, welche Ziele verfolgt und wie diese gemessen werden, welche Voraussetzungen die Lehrkräfte mitbringen sollten und welche Stellung dieses Konzept innerhalb des Reformprozesses im Übergangssystem in Hamburg hat, soll in den folgenden Abschnitten erläutert werden.

2 Heterogene Schülerschaft der Produktionsklassen an der Gewerbeschule Bautechnik

Die Schülerschaft innerhalb der schulischen Berufsvorbereitung ist seit jeher äußerst heterogen. Betrachtet man die formalen Gründe, gelangen diejenigen Schüler in die schulische Berufsvorbereitung, die in der allgemeinbildenden Schule gescheitert sind und keinen Hauptschulabschluss erreicht oder mit erfolgreichem Abschluss keinen Ausbildungsplatz bekommen haben. Bei näherer Betrachtung jedes Einzelfalles offenbaren sich jedoch sehr individuelle Schicksale, die im Laufe der einjährigen Produktionsklassen auch jeweils individuell betrachtet und begleitet werden müssen.

„Das ist wie die Arbeit in einem Erdbebengebiet“, titelte das Hamburger Abendblatt in seiner Beilage „Himmel und Elbe“, in der sich ein Mitarbeiter der Diakonie zur Arbeit der Familienhilfe äußert: „Da sitzt in der Familie kein Stein auf Stein, das ist teilweise eine Katastrophe“ (TESCHE/ MIKUTEIT 2011, 11). Sehr viele Schüler der schulischen Berufsvorbereitung kommen aus prekären Familienverhältnissen, die ihre Ursachen in zunehmend mangelnden Bildungschancen bestimmter Bevölkerungsschichten und hoher Arbeitslosigkeit haben. Darüber hinaus spielen psychische Erkrankungen der Eltern, Familientrennungen, Suchtproblematiken, kulturelle Differenzen und Gewalt eine wesentliche Rolle. All diese Erscheinungsformen unterschiedlicher gesellschaftlicher Verwerfungen führen zwangsläufig dazu, dass die Kinder inmitten dieser Prozesse und in einer streng an Standards ausgerichteten Schule Misserfolge haben. Parallel dazu sind die sozialen Unterstützungssysteme, sowohl die von den Schulen angebotenen als auch die der begleitenden Ämter und freien Träger, mit den massiven Problemen völlig überlastet.

Vor diesem Hintergrund spielt sich die Arbeit in den Produktionsklassen ab. Da kommt das psychisch kranke Mädchen, das aufgrund einer Familienproblematik lange Zeit auf der Straße lebte, der Junge aus Afghanistan, der kaum die deutsche Sprache versteht und bereits delinquent ist, ein weiterer, der von seiner betreuten Jugendunterkunft nur gelegentlich den Weg in die Werkstatt findet, schließlich jemand, der bereits wegen wiederholtem Absentismus Sozialstunden ableisten musste und das Mädchen, das ganz offenkundig in Bezug auf ihr Lernvermögen sonderpädagogischen Förderbedarf nötig hätte.

In der Fachliteratur werden die Schüler der Berufsvorbereitung im Allgemeinen der Lerngruppe der Benachteiligten zugeordnet. Unter dieser Bezeichnung werden sehr verschiedene

Personengruppen, Problemkonstellationen, Ursachen und Sachverhalte verstanden. Mit benachteiligten Jugendlichen und Erwachsenen sind Menschen gemeint, „die Probleme beim Ausbildungs- (Schwelle I) und Berufseinstieg (Schwelle II) haben, Abbrecher, Fehlqualifizierte, Langzeitarbeitslose, Aussiedler, Ausländer, Personen in schwierigen psychosozialen Situationen, mit Motivations-/Lern- und Leistungsproblemen, mit Drogen-/Alkoholproblemen“ (BIERMANN/ RÜTZEL 1999, 13).

Die schulische Arbeit mit der beschriebenen Klientel ist eine gewaltige Aufgabe und Herausforderung für die unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen, die nicht in Form der herkömmlichen Schule bewältigt werden kann. Die Kollegen müssen sich eines jeden einzelnen Schülers annehmen und dessen individuellen Hintergrund berücksichtigen.

3 Die Voraussetzungen der Schüler und das primäre Ausbildungsziel der G19: Ausbildungsreife

Das Ziel in den Produktionsklassen ist die Ausbildungsreife bzw. das Heranführen der Schüler zur Ausbildungsreife. Dies leitet sich aus der Bildungsbiografie der Schüler ab und stellt somit die primäre Intention der Kolleginnen und Kollegen im Aufgabenfeld der Produktionsklassen der G19 dar.

Zur Ausbildungsreife zählen sowohl Merkmale allgemeiner Bildungs- und Arbeitsfähigkeit, schulische Basiskenntnisse, grundlegende kognitive, soziale und persönliche Dispositionen sowie die physische und psychische Belastbarkeit der Jugendlichen (BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2009, 12).

Die Aufgaben von Schulen werden in den Lehr- und Bildungsplänen der Länder meist als Bildungs-, Erziehungs- und Lernziele formuliert. Dahinter verbergen sich zum einen der Erwerb von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, zum anderen aber auch der Erwerb gesellschaftlicher Normen und Werte sowie Rollen und Verhaltensweisen als „Sozialisationsprozesse zur Vorbereitung auf das berufliche und gesellschaftliche Leben“ (GONSCHOREK/SCHNEIDER 2007, 41). Der Erwerb gesellschaftlicher Normen und Werte ist vor allem in Hinblick auf die Klientel, um die es hier geht, von großer Bedeutung. Es handelt sich bei den meisten Schülern dieser Klassen um „schwierige Schüler“ und somit um schwierige Voraussetzungen oder anders formuliert um „schwierigen Unterricht“ – was dieses Ziel nicht immer leicht erreichbar macht. In dieser Einordnung der Ausgangslage formuliert KUDERA zutreffend: „Die Gestaltung des Alltagslebens zu einer verlässlich funktionierenden Lebensführung ist zu einer komplexen, individuellen Leistung, zu einer Arbeit eigener Art geworden“ (KUDERA 1995, 161). Zwar bezieht sich die Aussage von KUDERA nicht explizit auf Jugendliche in der Schule und davon abgeleitet auf die Lerninhalte von Lehrenden, sondern allgemein auf die sich neu einstellenden Anforderungen an die Gesellschaft im Zuge verstärkter individueller Beanspruchung jedes Einzelnen. Im Zusammenhang mit der hier beschriebenen Klientel und den davon abgeleiteten Anforderungen an die Lehrenden erscheint diese Aussage als dringlichste Zielsetzung für Jugendliche im Entwicklungsprozess zur Ausbildungsreife.

Aus diesem Kontext ergibt sich als das vorrangige Bildungsziel die Aneignung von Wertorientierungen, Interessen und Fähigkeiten für berufliches Handeln, was als „Sozialisation für den Beruf“ bezeichnet wird (vgl. LEMPERT 1998, 40-45). Die meisten Schüler der Produktionsklassen benötigen diese Sozialisationsphase vollständig. Bei vielen muss das Interesse an beruflichen Tätigkeiten – an der G19 in den handwerklichen Bereichen des Metall- und Holzbaus – erst geweckt werden. Die beiden voll ausgestatteten Werkstätten beeindrucken die Schüler sehr. Ihnen wird der Produktionsablauf, zum Beispiel in der Holzwerkstatt vom rohen Brett über etliche maschinengestützte Bearbeitungsstationen bis zum fertigen Schrank, deutlich. Die Annahme, sehr bald auch an den besonders abgesicherten Maschinen arbeiten zu dürfen, übt einen zusätzlichen Reiz auf die Schüler aus.

Die schwierigere Aufgabe für die Lehrer ist es jedoch, die Wertorientierungen der Schüler so nachhaltig zu beeinflussen, dass sie danach in der Lage sind, berufliche Anforderungen, zum Beispiel im Rahmen einer dualen Ausbildung, zu erfüllen. Das spontan aufflackernde Interesse der Schüler an der Werkstattarbeit in länger andauernde Werte wie die Mitarbeitsbereitschaft zu lenken, macht die große Kunst des Lernbegleitens aus. Vielen Schülern ist es nicht wichtig, pünktlich zum Beginn der Werkstattarbeit zu erscheinen, weil sie schon seit Jahren nicht pünktlich zum Unterricht in ihren allgemeinbildenden Schulen erschienen sind und sie in vielen Fällen diesen Wert in ihren Familien nicht vermittelt bekamen. Die Schüler aus dem gelebten Schulabsentismus herauszuholen, stellt eine große Herausforderung dar. Auch im Werkstattbetrieb selbst lassen sich viele Wertorientierungen beschreiben, die für eine spätere Ausbildung von elementarer Bedeutung erscheinen:

- die Konzentration auf die ausgeübte handwerkliche Tätigkeit, um ein präzise gefertigtes, verkaufbares Produkt zu erhalten,
- die Ausdauerbereitschaft, wenn einfache und eher langweilige Tätigkeiten ausgeübt werden müssen, die trotzdem wichtig sind,
- die Zuverlässigkeit, über einen Zeitraum Tätigkeiten auszuführen, ohne dass der Lehrer „im Rücken steht“,
- die Wertschätzung der Materialien, Maschinen, Werkzeuge und Produkte, die zum Gelingen des Ganzen unbedingt erforderlich sind,
- die Bereitschaft, anderen Mitarbeitern zu helfen, wenn Hilfe erforderlich ist.

Hieraus ergibt sich für die Schule im Allgemeinen und für die Berufsschule im Besonderen, dass ein Zielrahmen formuliert werden muss, innerhalb dessen Jugendliche die Fähigkeit erwerben können, „selbstbewusst an der Gestaltung der komplexen modernen Gesellschaft teilhaben zu können, und über ein Fundament und ein Motiv fürs Weiterlernen [zu] verfügen“ (BÖTTCHER 2005, 11). Hinter dieser Formulierung von BÖTTCHER verbergen sich für die Lehrer der Produktionsklassen nachfolgende Ziele für die berufliche Sozialisation:

- Schülern dabei helfen, die Lust am Lernen und Arbeiten (wieder) zu entdecken und sich resultierenden Problemen und Herausforderungen zu stellen.

- Schülern die Gelegenheit eröffnen, Erfolgserlebnisse erfahren zu können.
- Schülern Gelegenheiten bieten, Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten entwickeln zu können.
- Schüler motivieren, eigene Ziele zu entwickeln und diese auch zu erreichen.
- Schülern Gelegenheit bieten, im Rahmen des handlungsorientierten Unterrichts Produkte in der Holz- und Metallwerkstatt herzustellen, die sie anfassen, spüren und wertschätzen können.
- Schüler in die Lage versetzen, eigenständige Interessen zu formulieren. Dies ist ein erster Schritt auf dem Weg, die jeweilige Berufswahl begründen zu können.
- Schülern die Möglichkeit und den nötigen Raum lassen, ihre eigenen Stärken entdecken und ausbauen zu können. Die Schüler können so auch ihre ggf. vorhandenen Schwächen selbst entdecken und formulieren.

Der Zielrahmen dient der Stabilisierung der Schüler, um die für eine Ausbildung oder Arbeit notwendigen Wertorientierungen erproben, annehmen und festigen zu können. Dass dieser Weg erfolgreich beschritten werden kann, belegen neben den positiven Erfahrungen der G19-Lehrer auch solche anderer Produktionsschulen, zum Beispiel der Produktionsschule „Buntstift“ in Kassel. Die Produktionsklassen bieten „Jugendlichen, die auf Grund ihrer Sozialisationserfahrung und Schul- bzw. Bildungsbiografie eher Versagens- und Misserfolgserlebnisse erfahren bzw. erwarten, die Möglichkeit der Stärkung des Selbstwertgefühls, Erfolgserlebnisse und neue Motivation für das Lernen und Arbeiten zu erleben“ (GENTNER 2005, 3-4).

Die Behauptung, Jugendliche würden im Rahmen produktionsorientierter Maßnahmen einen großen Zuwachs an personalen Kompetenzen erreichen, bedarf der genaueren Betrachtung, weil sich die ein- bis maximal zweijährigen Maßnahmen am Ende stets dem Vorwurf ausgesetzt sehen, die Übergangsquote in Ausbildung oder Arbeit sei zu gering. Von betrieblicher Seite kommt zudem der Vorwurf, die Abgänger der berufsvorbereitenden Maßnahmen seien nicht ausbildungsreif.

Diese Vorwürfe beachten nicht, dass viele Jugendliche eines viel größeren Zeitfensters bedürften, um die Defizite ihrer personalen und sozialen Kompetenzen beheben und stabile Wertorientierungen für ihr späteres (Arbeits-)Leben entwickeln zu können. Deswegen ist es notwendig, den Stand der Schüler zum Maßnahmebeginn zu erfassen und den Prozess in Zeitabständen zu betrachten und zu dokumentieren. Die Dokumentation kann im Übergang helfen, Kontinuität im Entwicklungsprozess zu behalten und verhindert die typischen Brüche in Übergangssituationen. Aufgabe der Lehrer ist es, die Jugendlichen in ihrer jeweiligen individuellen (Sozialisations-) Phase zu unterstützen und Halt zu vermitteln.

4 Lernprozessberatung und Feedbackkultur in den Produktionsklassen der Gewerbeschule Bautechnik auf Grundlage der pädagogischen Diagnostik – die Mitarbeitergespräche

Das Kollegium der Berufsvorbereitung an der G19 hat für die individuelle Arbeit mit den Schülern ein unterrichtsbegleitendes Konzept entwickelt, das erlaubt, den Schülern eine Leistungsrückmeldung sowie eine transparente und phasenbezogene Lernprozessberatung zu geben. Neben den fachlichen wie überfachlichen Feedbacks an den unterschiedlichen Lernstationen der Werkstätten und den ritualisierten Tagesabschlussrunden aller Lerngruppenmitglieder nehmen die in turnusmäßigen Abständen stattfindenden Mitarbeitergespräche eine herausragende Stellung in der gemeinsamen Prozessbetrachtung der Schüler ein.

Im Gegensatz zu bekannten Kompetenzfeststellungsverfahren sind diese nicht künstlich gesetzt, sondern beziehen sich auf die konkreten Anforderungen innerhalb der Produktionsklassen, gemeinsam mit den Schülern individuelle Wege und Pläne zu entwickeln, ihre Stärken auszubauen und ihre Schwächen gezielt anzugehen.

Dieses auf der pädagogischen Diagnostik basierende Konzept setzt eine hohe Selbstbeteiligung der Schüler im Sinne der Selbstreflexion voraus und ist nur dann nachhaltig und zielführend, wenn die Schüler an diesem Entwicklungsprozess hin zur Ausbildungsreife aktiv teilnehmen. Den Ausgangspunkt des Konzeptes stellt nachfolgendes Schaubild dar:

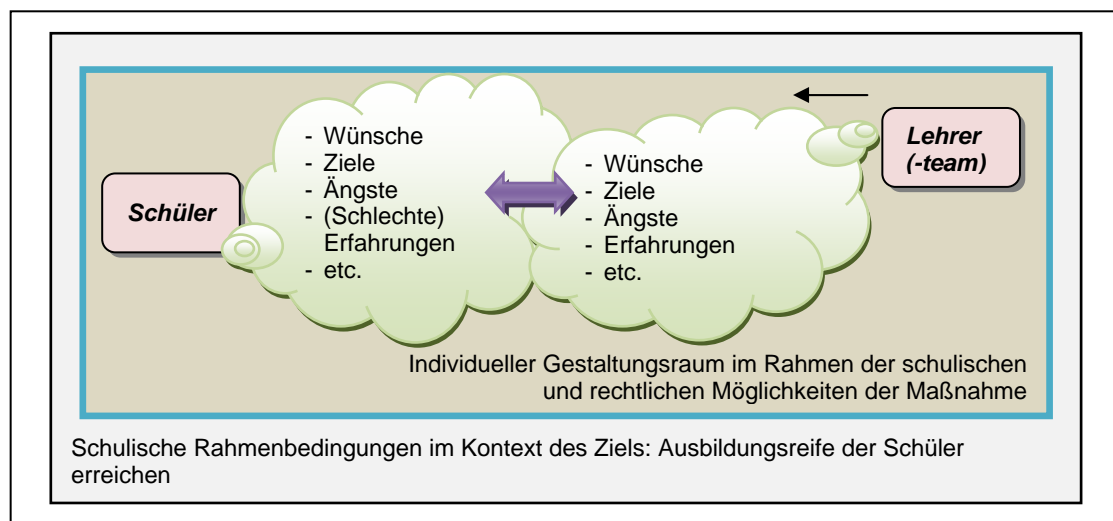


Abb. 1: Ausgangspunkt der Lernprozessberatung

Das angesprochene Fördern und Fordern ist im Zusammenhang mit dem Prozess des Diagnostizierens von besonderer Bedeutung, „denn Pädagogische Förderung kann nur individuell, also passgenau auf den einzelnen Schüler zugeschnitten sein“ und verlangt im Sinne des Forderns, „dass etwas oder jemand hervorkommt“ (PARADIES/ LINSER/ GREVING 2007, 10 u. 37). Es wird deutlich, dass für eine solche unterrichtsbegleitende Lernprozessberatung, die maßgebend ein Bestandteil zur Heranführung an die Ausbildungsreife sein soll, mehrere Aspekte berücksichtigt werden müssen und eine Anpassung an den

jeweiligen Adressaten individuell erfolgen muss. In der Abbildung 1 ist dargestellt, unter welchen Ausgangssituationen sich Schüler und Lehrer treffen und in die Lernprozessberatung einsteigen. Wünsche und Ziele müssen besprochen und abgestimmt, aber auch Ängste, oft hervorgerufen durch schlechte Erfahrungen im System Schule, müssen geklärt werden. Insbesondere zum Maßnahmebeginn ist von den Lehrern intensive Beziehungsarbeit zu leisten, damit die Schüler sich nach und nach öffnen können. Vor allem in Bezug auf übertriebene Zielvorstellungen, aber auch auf die angesprochenen Ängste, die sehr oft zu Beginn der Maßnahme nicht artikuliert werden, sondern erst im Laufe der Maßnahme zum Vorschein kommen, muss frühzeitig entgegen gewirkt werden – „ein Teufelskreis, den der Lernberater unterbrechen muss“ (HEROLD/ LANDHERR 2003, 44).

Nachfolgend werden anhand eines Rasters bzw. eines Kreislaufes die wesentlichen Aspekte eines Lernberatungsprozesses (vgl. u.a. BASTIAN/ HELLRUNG 2011, 8; GROEBEN 2011, 10) dargestellt, wie er in den Produktionsklassen in Form so genannter Mitarbeitergespräche implementiert ist. Das dargestellte Raster ist nicht nur für eine gute Lernberatung im Kontext unterschiedlichster fachlicher Unterrichtssituationen anwendbar, sondern auch sehr gut auf die Betrachtung überfachlicher Ziele, zum Beispiel den Erwerb der Ausbildungsreife, übertragbar.

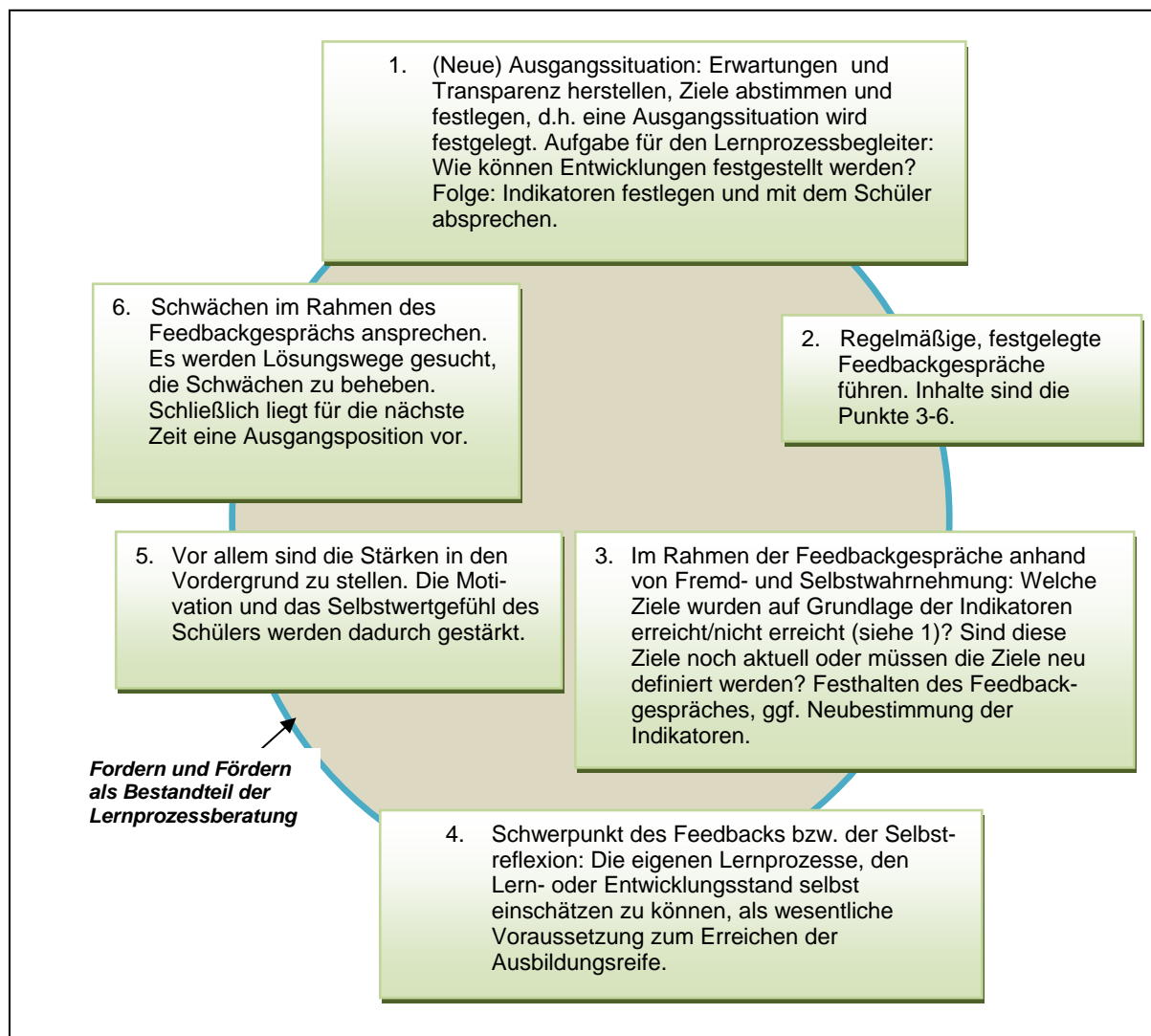


Abb. 2: Kreislauf der Lernprozessberatung als Förderkonzept

4.1 Der Lehrer klärt die eigenen Erwartungen und macht sie transparent

Den Schülern und Eltern bzw. Betreuern werden mit Beginn des Schuljahres die Rahmenbedingungen erläutert. Da die berufsvorbereitende Maßnahme nur einjährig ist, kann der Ist-Zustand zum Zeitpunkt des Maßnahmebeginns nicht formuliert werden, so dass ein zeitlicher Vorlauf mit intensiver Beobachtung der Schüler bis zum ersten Mitarbeitergespräch notwendig ist. Ab dem ersten Mitarbeitergespräch (und in den folgenden) werden jeweils die Erwartungen anhand formulierter Kriterien offengelegt. Im weiteren Verlauf werden individuelle Vereinbarungen zwischen Schülern und Lehrer getroffen (zum Beispiel Zielformulierungen bezüglich des Ist- und Soll-Zustandes des Schülers gegenüber der Hauptaufgabe, die Ausbildungsreife herzustellen, Maßnahmen im Falle eines disziplinarischen Vergehens, Absenz usw. Dieser Aspekt setzt voraus, dass offen diagnostizierte Stärken und Schwächen formuliert und festgehalten werden, die als Ausgangspunkt für den weiteren Verlauf dienen und das Herzstück der diagnostischen Tätigkeit der Lehrer der G19 darstellen. Gelingensbedingung für alle Phasen des Mitarbeitergesprächs ist eine hohe diagnostische

Kompetenz der Lehrer, denn die Beobachtung, als Kernstück der diagnostischen Kompetenz, ist die Grundlage einer individuellen Förderung aber auch eines individuellen und somit differenzierenden Forderns (vgl. NUDING 2006, 7-8).

4.2 In der Feedbacksituation wird der Schüler als Partner angesprochen

Ohne das Wort „Leistung“ ist ein Feedbackgespräch auf den ersten Blick nicht möglich. Leistung oder das Leistungsprinzip und dessen Auswirkungen, zumeist Selektion, hat im Rahmen der schulischen Sozialisation der meisten hier angesprochenen Schüler dazu geführt, dass Schule eine schlechte Erfahrung für viele bedeutet. Aber Leistung soll in dem vorliegenden Kontext explizit als Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung, zur Kritik- und Urteilsfähigkeit verstanden werden (vgl. KLAFKI 1996, 225ff.). In diesem Verständnis tritt der Schüler mündig und emanzipiert als Partner auf Augenhöhe im Gespräch auf. Erfahrungen zeigen, dass die Mehrzahl der Schüler zu Beginn völlig überrascht auf ihre neue Rolle reagieren und Schwierigkeiten haben, diese anzunehmen, nach einiger Zeit jedoch auch die damit einhergehende Verantwortung zunehmend übernehmen. Diese Art des pädagogischen Leistungsprinzips, oder wie BECK formuliert, diese radikale Individualisierung des Leistungsverständnisses, muss eine Individualisierung der Lernangebote zur Folge haben (vgl. BECK 1984, 19, zit. nach NUDING 2006). Auf die Schüler der Produktionsklassen, aber auch auf das Lehrerteam bezogen bedeutet das, dass dieser Anspruch an Leistung als erforderlich empfunden und als ein Indikator auf dem Weg zur Ausbildungsreife gelten kann. Dieser Weg ist sicherlich beschwerlich und kann als ein Lernen unter kritischer Reflexion bezeichnet werden. „Mit Erreichen dieser Stufe der Lernselbstständigkeit sind die Schüler in der Lage, angemessen ihr eigenes Lernhandeln zu analysieren und zu bewerten“ (PARADIES/ LINSER/ GREVING 2007, 82). Dies ist unter anderem eine Voraussetzung für Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung.

4.3 Feedbackgespräche

Die gezeigte Leistung des Schülers der zurückliegenden Zeit wird in Form von Selbst- und Fremdwahrnehmung offen gelegt, in dem Schüler und Lehrer jeweils einen Einschätzungsbogen bearbeiten, der an dieser Stelle Grundlage des Gespräches ist (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: **Einschätzungsbogen**

	immer	meistens	selten	nie
Ich beginne meine Arbeit pünktlich				
Ich kann mich gut konzentrieren				
Ich habe viel Ausdauer				
Meinen Arbeitsplatz halte ich in Ordnung				

Auf „Augenhöhe“ wird das vorliegende Bild von den Feedbackteilnehmern erfasst und besprochen. Der dänische Familientherapeut JUUL bezeichnet dies als „gleichwürdigen“ Dialog, der „nicht in erster Linie von Demokratie und den Rechten des Kindes in ihrer politischen und juristischen Bedeutung handelt. Es geht vielmehr darum, die Eigenverantwortung des Kindes [...] zu stärken [...] und Vertrauen zu etablieren. Je mehr wir uns in einer Gemeinschaft ernst genommen fühlen, desto unwichtiger wird es, `recht zu haben´[...] .Die Alternativen sind ein ständiger Machtkampf oder aber Unterwerfung“ (JUUL 2010, 33). Dieser Geist ist eine Gelingensbedingung für den Prozess, in den die Lehrer eingreifen, wenn sie den Eindruck haben, die Schüler kommen nicht weiter und fordern Unterstützung ein. Von den Schülern wird das Mitarbeitergespräch sehr ernst genommen, selbst wenn sie um ihre ggf. vielfachen Defizite wissen, weil sie in dem „gleichwürdigen“ Dialog als Mensch ernst genommen werden.

4.4 Lernprozessberatung funktioniert nicht ohne die Selbsteinschätzung

Die Schüler sind in der dialogischen Situation des Mitarbeitergesprächs deutlich in der Lage, ein sehr reales Bild ihres Verhaltens mit ihren Stärken und Schwächen abzugeben. Vorausgesetzt die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler hat sich positiv entwickelt, nehmen sie nicht nur sehr zuverlässig und gerne an dem Mitarbeitergespräch teil, sie nutzen auch das Gespräch zum Ansprechen und Bearbeiten ihrer Probleme, die sie nur allzu häufig aus ihrem Umfeld mit in die Schule bringen und die ihr Leistungsvermögen mindern. Trotz Ungeübtheit in Selbstreflexionsgesprächen lassen sich die Schüler auf diesen Prozess ein, den sie aus der vorherigen Schulzeit und aus ihren Familien in der Regel nicht kennen.

Diese Phase in der Lernprozessberatung ist des Weiteren dem Bereich des individualisierten Lernens zuzuordnen. Die Schüler sind in den Prozess der Selbsteinschätzung aktiv eingebunden und bestimmen ihren Lernprozess zu einem großen Teil selbstverantwortlich (vgl. PARADIES/ LINSER/ GREVING 2007, 48-49, 114). Indem die Schüler ihre eigene Leistung und ihre selbstformulierten Ziele „kritisch konstruktiv einschätzen“, lernen sie Metakompetenzen aufzubauen und für den weiteren Verlauf ihrer Entwicklung hin zur Ausbildungsreife individuelle Lernschwerpunkte zu setzen (HEROLD/ LANDHERR 2003, 172).

4.5 Stärken ansprechen und verstärken

An dieser Stelle des Mitarbeitergesprächs muss der individuelle Kerngedanke des vorliegenden Einschätzungsbildes herausgearbeitet werden. Bei jedem Schüler gelingt es, individuelle Stärken herauszuarbeiten. Sind diese Stärken präzise formuliert, werden nächste Entwicklungsschritte geplant, um die Stärken zu optimieren. Hierbei wird das Selbstwertgefühl des Schülers gestärkt und die Motivation gefördert.

4.6 Schwächen ansprechen und Lösungswege suchen

Schließlich werden auch die Schwächen angesprochen. Sie ergeben sich bei dieser Schülerklientel häufig aus den Lebenslagen, in denen sich die Schüler befinden und die ihr Leben

gegenüber schulischen Dingen dominieren. So können die Schüler viele, einer guten Einschätzung entgegenstehende Faktoren benennen, teilweise auch Lösungsmöglichkeiten formulieren. Jedoch darf an dieser Stelle keine Selbstüberforderung des Schülers stattfinden, da Erfolge nur in einem längeren zeitlichen Verlauf und kleinschrittig denkbar sind.

Im wissenschaftlichen Verständnis kann das Lehrer- und auch Schülerverhalten im Zusammenhang mit den angesprochenen Phasen 5 und 6 als „integratives Verhalten“ (nach ANDERSON 1946) bezeichnet werden, welches sich u.a. durch Loben und Ermuntern, durch eine freundliche Haltung und wenig Lenkung durch den Lehrer ausdrückt. In diesem Verständnis beschreibt ANDERSON das Verhalten des Schülers als „aktives kooperatives Verhalten“, welches durch Mitarbeit und das Einbringen eigener Vorschläge gekennzeichnet ist (vgl. GONSCHOREK/ SCHNEIDER 2007, 323).

Die individualisierte Herangehensweise macht es erforderlich, den gesamten Prozess sowohl auf der Ebene des Lernens als auch auf der Ebene der gewünschten Verhaltensänderungen parallel zu dokumentieren. Die Lehrer nutzen dafür eine für die Arbeit in den Produktionsklassen entwickelte Datenbank, die eine umfassende individuelle Dokumentation ermöglicht, auf die das Lehrerteam jederzeit bei Bedarf zugreifen kann und in die zu jedem Zeitpunkt Ereignisse eingetragen werden können.

Die Ergebnisse der Mitarbeitergespräche werden den Eltern der Schüler bzw. Betreuern kommuniziert. Je enger sich die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus bzw. betreuender Einrichtung entwickelt, desto stärker wirkt sich dies auf die positive Entwicklung der Schüler aus.

5 Die Rolle der Lehrer und der Anspruch an die Lehrer in den Produktionsklassen

Schon 1992 haben die Autoren des Modellversuchs „Produktionsschulen in Hamburg“ unter dem Punkt „Kritik der bestehenden Berufsvorbereitung“ bemängelt, dass sich die Situation in den Berufsvorbereitungsklassen aufgrund sozialer Randständigkeit, abweichendem Verhalten usw. „seit einigen Jahren verschärft hat“ (BULLAN/ JOHANSEN u.a. 1992, 13). Aus dieser Prämisse leiteten viele Autoren ab, dass nicht nur berufspädagogische Konzepte, sondern auch sonder- und sozialpädagogische Disziplinen zunehmend gefordert sind.

Es wird klar, dass die alltägliche Unterrichtssituation im Rahmen der Berufsvorbereitung für die dort tätigen Kollegen nicht leicht ist und auch dort die bekannten Erziehungswege oft nicht mehr genügen.

Die Kollegen der G19 reagieren auf diese spezielle Anforderung in mehrerlei Hinsicht:

- Indem sie sich auf der curricularen Ebene mehr Autonomie für pädagogisch gefordertes Handeln außerhalb der ggf. einengenden Bildungspläne und größere Handlungs- und Entscheidungsspielräume nehmen.

- Auf der Ebene der Unterrichtsmethodik reagieren sie, indem sie handlungs- und schülerorientierte Unterrichtssequenzen, insbesondere innerhalb des Produktionsablaufes, entwickeln und anbieten, die ein hohes Engagement und eine hohe Selbstbestimmung wie auch -organisation der Schüler einfordern. Erfahrungen zeigen, dass die Schüler in solchen Unterrichtssequenzen nach kleineren Anlaufschwierigkeiten gerne Verantwortung übernehmen, indem sie ihre eigenen Stärken selbst entdecken und/oder Erfolgserlebnisse feiern.
- Auf der direkten Bezugsebene zwischen Schülern und Lehrern erkennen die Lehrer die Lebenswelten der Schüler als real gegeben an und entwickeln Maßnahmen wie das Mitarbeitergespräch, die einen positiven Einfluss auf die Schüler in ihren gegebenen Lebenswelten nehmen sollen.
- In der kontinuierlich erfolgenden Lernprozessberatung „definieren die Lehrenden ihre eigene Funktion in der Beratung als Unterstützen. Diese Lehrenden denken ihr Handeln konsequent von der Selbstregulation der Lernenden aus“ (HELLRUNG 2011, 37).
- Die Lehrer bilden sich permanent und zielgerichtet weiter zum Lerncoach, Beratungslehrer, zu Beobachtern im Rahmen von Kompetenzfeststellungsverfahren sowie in der Gesprächsführung in Beratungssituationen und vollziehen konsequent den Perspektivwechsel vom „Lehren zum Lernen, vom Lehrenden zum Lernenden“ (BÜRGER-SCHAFT DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG 2011, 9).
- Im für die Produktionsklassen verantwortlichen Gesamtteam trifft man sich einmal wöchentlich, um sich auszutauschen, so dass stets unterschiedliche Sichtweisen und Eindrücke zu den Schülern gesammelt werden können. Gleichzeitig dienen diese ritualisierten Treffen dazu, die hoch belasteten Kolleginnen und Kollegen durch Gespräche zu entlasten.
- Die Einbindung der Produktionsklassen in die gesamte Berufsschule mit fünf unterschiedlichen Schulformen ist von besonderem Wert, weil sich die Integration positiv auf das Verhalten der Schüler auswirkt. Hinzu kommt der Vorteil, dass (in begrenztem Umfang) Kontakte zu ausbildenden Betrieben hergestellt werden können und somit bei vorhandenem Interesse auf Schülerseite ein direkter Übergang in die duale Berufsausbildung möglich ist.

6 Die Produktionsklassen im Kontext der Reform des berufsbildenden Schulwesens in Hamburg

Wie einleitend geschildert, hebt sich die Arbeit der Produktionsklassen an der Gewerbeschule Bautechnik durch ihre konsequente Produktionsorientierung seit vielen Jahren von herkömmlichen Berufsvorbereitungsprojekten ab. Es gelingt der Schule, Schüler mit unterschiedlich problematischen Hintergründen in die betriebliche Arbeit innerhalb der Produktionsklassen zu integrieren und über wiederholte Feedbacks und Lernprozessberatungen sowie Mitarbeitergespräche, Fortschritte zu erzielen. Erst wenn die Schüler die erforderlichen

Personal- und Sozialkompetenzen entwickelt haben und damit eine Vielzahl von Kriterien der Ausbildungsreife erfüllen, können fachliche Kompetenzfortschritte mit dem Ziel des Erwerbs beruflicher Handlungskompetenz angebahnt und Übergänge in dualisierte Lernformen gestaltet werden. Für das in der Hamburger Senatsdrucksache abgebildete Konzept, der ab dem 1.8.2011 wirksam werdenden Ausbildungsvorbereitung, in dem das dualisierte Lernen an den Lernorten Betrieb und Schule Vorrang genießt, heißt das konkret:

- In den Produktionsklassen der G19 werden die Schüler dort abgeholt, wo sie stehen, nämlich den konkreten individuellen Lebenslagen. Einen wesentlichen Raum bei der Arbeit in den Produktionsklassen nimmt daher die intensive Beziehungsarbeit ein.
- Über die Transparenz der überfachlichen Ziele und die wiederholten Mitarbeitergespräche werden signifikante Kompetenzfortschritte erzielt, die dokumentiert werden und die einer konsequenten und begleiteten Fortführung bedürfen, auch über das Ende der Maßnahme hinaus.
- Je nach Lernfortschritt bzw. Lern- und Entwicklungsstand werden die Schüler in dualisierte Lernformen überführt, wenn Betriebe eine Bereitschaft zur Übernahme signalisieren. Dies kann bei positiven Entwicklungen in weniger als einem Jahr geschehen.
- Bei regressivem Verhalten in den Betrieben ist die Rückkehr in die Produktionsklassen sinnvoll. Betriebe dürfen durch die Aufnahme von noch nicht ausbildungsfähigen Jugendlichen nicht überfordert werden.
- Die Mitarbeitergespräche sind als Instrument auch in der betrieblichen Begleitung der Schüler anwendbar. Dieses Instrument versetzt Jugendliche auch nach dem Ausscheiden aus der Ausbildungsvorbereitung in die Lage, selbstreguliert weiterführende Entscheidungen treffen zu können.
- Die Unternehmen benötigen zukünftig zunehmend Fachkräfte. Für sie wird die Ausbildungsvorbereitung dann zu einer Qualifikationsreserve, wenn die Schüler konsequent aus ihren Lebenslagen abgeholt werden. Erst wenn die Schüler bereit sind, kann an für die spätere Ausbildung zertifizierbaren Bausteinen gearbeitet werden.
- Der von SEVERING beschriebene Aspekt, dass die „institutionelle und curriculare Scheidung von Übergangs- und Ausbildungssystem eine geringe Integrationswirkung des dualen Systems am unteren Rand ergibt“ (SEVERING 2010, 31), macht deutlich, dass Instrumente und Maßnahmen für die Übergangsbegleitung erforderlich sind. Neben den vielerorts genannten und geforderten Bausteinen und Modulen stellen Instrumente zur Feststellung und Dokumentation von Entwicklungsprozessen eine Hilfe im begleiteten Übergang dar.
- Der Sozialisationsprozess der Jugendlichen in den Produktionsklassen beschränkt sich nicht auf das Erreichen der Ausbildungsreife, sondern er umfasst den ganzen Menschen und wirkt sich so positiv auf die Entwicklung der Jugendlichen in allen Kompe-

tenzbereichen zu aktiv und konstruktiv mitgestaltenden Bürgern in der Gesellschaft aus.

Literatur

ANDERSON, H. A. u.a. (1946): Studies of Teachers classroom personalities. In: Applied Psychological Monographs, 3-156.

BASTIAN, J./ HELLRUNG, M. (2011): Schüler beim Lernen beraten. In: Pädagogik, H. 2. Weinheim.

BIERMANN, H./ RÜTZEL, J. (1999): Didaktik der beruflichen Bildung Benachteiligter. In: BIERMANN, H./ BONZ, B./ RÜTZEL, J.(Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart, 11-37.

BÖTTCHER, W. (2005): Soziale Auslese und Bildungsreform. Auszug aus Bildungsreformen. In: APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte (Zeitschrift der Bundeszentrale für politische Bildung), H. 12, 7-12.

BULLAN, K./ JOHANSEN, T./ SCHMIDT-MILDNER, G. K./ SCHWARZBACH, D. (1992): Produktionsschule in Hamburg. Konzeption eines Modellversuchs. Hamburg.

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (2009): Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Online: http://www.arbeitsagentur.de/nm_27512/zentraler-Content/A03-Berufsberatung/A031-Berufseinsteiger/Allgemein/Ausbildungsreife-Kriterienkatalog.html (31-03-2011).

BÜRGERSCHAFT DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG (2011): Maßnahmen zur Umsetzung der Reform der beruflichen Bildung in Hamburg, Drucksache 19/8472.

GENTNER, C. (2005): Neue Wege zum Lernen. Förderung schulverweigernder Hauptschüler/innen durch betriebliche produktionsorientierte Formen und Methoden des Lernens. Online: www.buntstift-kassel.de/.../beitrag_berufliche_bildung_juni_2005.pdf (31-03-2011).

GONSCHOREK, G./ SCHNEIDER, S. (2007): Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung. Reihe Schule und Unterricht. PETERSEN, J./ REINERT, G. B. (Hrsg), 5. Auflage, Donauwörth.

GROEBEN, A. v. d. (2011): Beraten lernen. In: Pädagogik, H. 2. Weinheim.

HELLRUNG, M. (2011): Lernprozessberatung in selbstregulierten Lernprozessen. In: Pädagogik, H. 2, Weinheim.

HEROLD, M./ LANDHERR, B. (2003): SOL - Selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für Unterricht. 2., überarbeitete Auflage, Baltmannsweiler.

JUUL, J. (2010): Pubertät – Wenn Erziehen nicht mehr geht. 5. Auflage, München.

KLAFKI, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel.

KUDERA, W. (1995): Lebensführung als individuelle Aufgabe. In: Gegenwartskunde: Gesellschaft-Staat-Erziehung – Zeitschrift für Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Bildung. 44. Jahrgang, 155-166.

LEMPERT, W. (1998): Berufliche Sozialisation oder was Berufe aus Menschen machen. Eine Einführung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 16. Baltmannsweiler.

NUDING, A. (2006): Beurteilen durch Beobachten. Gewinnung diagnostischer Informationen als Grundlage für Beurteilungen. Grundlagen der Schulpädagogik, Band 21. Baltmannsweiler.

PARADIES, L./ LINSER, H. J./ GREVING, J. (2007): Diagnostizieren, Fordern und Fördern. Berlin.

SEVERING, E. (2010): Zu wenige Fachkräfte für die Wirtschaft und zu viele Jugendliche ohne Ausbildungsperspektive. In: Berufliche Bildung Hamburg.

TESCHE, S./ MIKUTEIT, H. L. (2011): Das ist wie die Arbeit im Erdbebengebiet. Hamburger Abendblatt/Himmel und Elbe.

Zitieren dieses Beitrages

JOSTEN, R./ TIEDEMANN, J. (2011): Individualisierung von Lernprozessen im Rahmen von produktionsorientierten Lernvorhaben der Gewerbeschule Bautechnik Hamburg (G19) zur Förderung der Ausbildungsreife. In: *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 03*, hrsg. v. BAABE-MEIJER, S./ KUHLMIEIER, W./ MEYSER, J., 1-15. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ft03/josten_tiedemann_ft03-ht2011.pdf (26-09-2011).

Die Autoren:



Dipl.-Ing ROMAN JOSTEN

Staatliche Gewerbeschule Bautechnik Hamburg, G19

Billwerder Billdeich 622, 21033 Hamburg

E-mail: [roman_josten \(at\) yahoo.de](mailto:roman_josten@yahoo.de)

Homepage: www.gneunzehn.de



JENS TIEDEMANN

Staatliche Gewerbeschule Bautechnik Hamburg, G19

Billwerder Billdeich 622, 21033 Hamburg

E-mail: [Jens.tiedemann \(at\) hibb.hamburg.de](mailto:Jens.tiedemann@hibb.hamburg.de)

Homepage: www.gneunzehn.de