



***Entwicklung des Produktiven
Lernens an Berliner Schulen***

Schuljahr 2022/23

2023

Gefördert aus Mitteln des Landes Berlin



Senatsverwaltung
für Bildung, Jugend
und Wissenschaft

© *Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLE)*
Innsbrucker Straße 37
10825 Berlin

Vorwort

Das *Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLE)* unterstützt und fördert die Schulentwicklung im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Der Schwerpunkt liegt in der Einrichtung und Weiterentwicklung *Produktiven Lernens* durch Projektentwicklung und Qualitätssicherung, insbesondere durch Beratung, Fort- und Weiterbildung, Evaluation und internationale Vernetzung.

Inhaltsübersicht

1. Entwicklung des *Produktiven Lernens*: das Schuljahr im Überblick Seite 4

Das erste Kapitel enthält einen Überblick zu den Standorten *Produktiven Lernens* und bilanziert die Ergebnisse des Schuljahres 2022/23 unter Berücksichtigung der Indikatoren zur Zielerreichung entsprechend Bewilligungsantrag in knapper Zusammenfassung.

2. Entwicklungen der Teilnehmer*innen

2.1. Schuljahresstatistik mit dem Evaluationsschwerpunkt „Voraussetzungen der Teilnehmer*innen“ Seite 9

2.2. Qualitative Untersuchung zu den Voraussetzungen der Teilnehmer*innen Seite 21

Im zweiten Kapitel werden die Ergebnisse der jährlichen statistischen Erhebung einschließlich der Anschlussperspektiven der Abgänger*innen dargestellt. Entsprechend des diesjährigen Evaluationsschwerpunkts beinhaltet dieser Teil einen vertieften Blick auf die Voraussetzungen der Jugendlichen vor Eintritt ins *Produktive Lernen*. Die quantitativen Daten werden durch qualitative Daten aus den Evaluationsberatungen mit den Standorten in Bezug auf die Voraussetzungen der Jugendlichen ergänzt.

3. Verbleibstudie der Abgänger*innen des Schuljahres 2016/17 Seite 28

Im vierten Kapitel sind die Ergebnisse der Verbleibstudie zusammengefasst. Die Studie bezieht sich auf Abgänger*innen des Schuljahrs 2021/22, die ein halbes Jahr nach Verlassen des *Produktiven Lernens* zu ihrer aktuellen Berufs- und Ausbildungssituation und ihrer rückblickenden Einschätzung des *Produktiven Lernens* befragt wurden.

4. Aktivitäten der Projektentwicklung Seite 37

Im fünften Kapitel werden die Kooperation des IPLE mit den *PL*-Standorten, die Fort- und Weiterbildung einschließlich der Arbeitsgruppe PLEBS und der internationalen Aktivitäten im Schuljahr 2022/23 dargestellt.

1. Entwicklung des *Produktiven Lernens*: das Schuljahr im Überblick

Inhalt:

- Standorte *Produktiven Lernens* in Berlin
- Zusammenfassung der Ergebnisse des Schuljahres und Bilanz
- Indikatoren der Zielerreichung

Standorte *Produktiven Lernens* in Berlin

Produktives Lernen ist eine besondere Organisationsform Dualen Lernens an Integrierten Sekundarschulen und Förderschulen im 9. und 10. Jahrgang. Es können alle Abschlüsse der Sekundarstufe I erworben werden.

Im Schuljahr 2022/23 boten 22 Berliner Schulen *Produktives Lernen* in der Sekundarstufe I an - 13 Integrierte Sekundarschulen, sechs Gemeinschaftsschulen und drei Sonderpädagogische Förderzentren:

Gemeinschaftsschulen:

- Anna-Essinger Gemeinschaftsschule
- B.-Traven Gemeinschaftsschule
- Emanuel-Lasker-Gemeinschaftsschule
- Friedenauer Gemeinschaftsschule
- Gemeinschaftsschule Campus Efeuweg
- Paula-Fürst- Gemeinschaftsschule

Integrierte Sekundarschulen:

- Ernst-Schering-Schule
- Gail-S.-Halvorsen-Schule
- Gustave-Eiffel-Schule
- Hedwig-Dohm-Schule
- Heinrich-Mann-Schule
- Hufeland-Schule
- Hugo-Gaudig-Schule
- Paul-Schmidt-Schule
- Reinhold-Burger-Schule
- Schule am Schillerpark
- Schule an der Dahme
- Schule an der Haveldüne
- Wolfgang-Borchert-Schule

Sonderpädagogische Förderzentren (Förderschwerpunkt "Lernen"):

- Comenius-Schule
- Prignitz-Schule
- Stötzner-Schule

Im Laufe des Schuljahres beschlossen zwei weitere Schulen zum kommenden Schuljahr mit dem *Produktiven Lernen* zu beginnen: Die Albrecht-Haushofer Schule in Berlin-Heiligensee sowie die Albrecht-von-Graefe Schule in Berlin-Kreuzberg. An beiden Schulen steht ein Team bereit, welches sich im Berichtszeitraum um die Aufnahme von Jugendlichen kümmerte und ab dem kommenden Schuljahr mit der Weiterbildung beginnen wird.

2. Entwicklung der Teilnehmer*innen

2.1 Schuljahresstatistik: Abschlüsse und Anschlussperspektiven sowie Erhebungen zu den Voraussetzungen der Teilnehmer*innen (Evaluationsschwerpunkt)

Inhalt:

- Methoden der Datenerhebung und Evaluationsschwerpunkt
- Zusammensetzung der Teilnehmer*innen
- Schulerfolge der Abgänger*innen
- Anschlussperspektiven der Abgänger*innen
- Teilnehmer*innen der 9. Jahrgangsstufe
- Teilnehmer*innen der 10. Jahrgangsstufe

Methoden der Datenerhebung und Evaluationsschwerpunkt

Zum Schuljahresende 2022/23 wurden durch die verantwortlichen Pädagog*innen der 22 Berliner Standorte *Produktiven Lernens* folgende Daten zu den Teilnehmer*innen anonym erhoben:

- Zeitpunkt der Aufnahme, Herkunftssprache und ggf. Förderstatus,
- bisheriger schulischer Werdegang der Teilnehmer*innen: persönliches Schulbesuchsjahr, Schuljahr des Eintritts in das *Produktive Lernen*, zuvor besuchte Jahrgangsstufe und Schule,
- Schulerfolg, erreichter Abschluss, sowie ggf. auch ein vorzeitiger Abgang,
- Anschlussperspektiven der Teilnehmer*innen.

Für die Auswertung lagen anonyme Daten aller Teilnehmer*innen des Schuljahres 2022/23 vor.

Für das Berichtsjahr wurde mit der Senatsverwaltung als Evaluationsschwerpunkt verabredet, die Voraussetzungen der Jugendlichen im *Produktiven Lernen* tiefergehend zu untersuchen. In der Schuljahresstatistik wurden insbesondere die Auswirkungen der folgenden Faktoren auf den Schulerfolg und die Anschlussperspektiven quantitativ untersucht:

- Herkunftssprache
- Grad der Abschlussgefährdung vor Eintritt ins *Produktive Lernen*
- Grad der Schuldistanz vor Eintritt in das *Produktive Lernen*

Im Kapitel 2.2 werden auf Basis der Evaluationsberatungen, die mit allen Standorten durchgeführt wurden, die Faktoren zu den Voraussetzungen der Jugendlichen durch Einschätzungen der Pädagog*innen ergänzt und Entwicklungen der Schüler*innen zusammengefasst. Hierfür wurden in den Evaluationsberatungen anhand eines teilstrukturierten Interviews qualitative Daten zu den Jugendlichen erhoben.

Zusammensetzung der Teilnehmer*innen

Im Schuljahr 2022/23 lernten 442 Teilnehmer*innen in den 22 Bildungsangeboten *Produktiven Lernens*. Gegenüber dem Vorjahr sank die Anzahl der Teilnehmer*innen damit um 5 %. Der Rückgang ist zum Teil auf den gestiegenen Anteil von Schüler*innen mit einem Förderstatus zurückzuführen (+ 2,3 % an den ISS und GemS)².

Die folgende Übersicht enthält Informationen zum Geschlecht, zur Herkunftssprache, zur Lehrmittelbefreiung und zum Förderstatus der Teilnehmer*innen:

Teilnehmer*innen	gesamt	in %	Jahrgang 9	Jahrgang 10
Schüler*innen gesamt	442	100 %	215	227
- männlich	283	64 %	139	144
- weiblich	153	35 %	73	80
- divers	6	1 %	3	3
- nichtdeutscher Herkunftssprache	148	34 %	71	77
- Lehrmittelbefreiung	150	34 %	74	76
- Förderstatus „Lernen“	104	24 %	52	52
- Förderstatus „em.-soz.“	39	9 %	25	14
- Andere Förderbedarfe	21	5 %	12	9
Abgänger*innen	234		19	216

In den vergangenen Jahren ist der Anteil an Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen stetig angestiegen. Dabei wird der überwiegende Teil der Förderschüler*innen an Integrierten Sekundarschulen (ISS) und Gemeinschaftsschulen (GemS) integriert. Der Anteil an Schüler*innen mit Förderbedarfen an den ISS und GemS lag im Berichtsjahr bei 32 %. Die folgende Übersicht zeigt die Verteilung der Förderschüler*innen auf die Schularten:

an Förderzentren	gesamt	in %	Jahrgang 9	Jahrgang 10
Schüler*innen gesamt	31	100 %	12	19
davon mit Förderbedarf	31	100 %	12	19
• Förderstatus „Lernen“	31	100 %	12	19
• Förderstatus „em.-soz.“	0			
• Andere Förderbedarfe	0			
an ISS und GemS	gesamt	in %	Jahrgang 9	Jahrgang 10
Schüler*innen gesamt	411	100 %	203	208
davon mit Förderbedarf	133	32,4 %	77	56
• Förderstatus „Lernen“	73	17,8 %	40	33
• Förderstatus „em.-soz.“	48	11,7 %	31	17
• Andere Förderbedarfe	12	2,9 %	6	6

² Lerngruppen an ISS und GemS erhalten für die Integration von Schüler*innen mit Förderbedarf eine erhöhte Stundenzumessung. Im *Produktiven Lernen* nehmen vielfach die PL-Pädagog*innen die ergänzenden Aufgaben der Förderung selbst wahr, dies führt in der Regel zu kleineren Lerngruppen.

Der hohe Anteil an integrierten Förderschüler*innen in den Klassen des *Produktiven Lernens* zeigt, dass der Bildungsansatz für diese Schüler*innen attraktiv ist. Nach Einschätzung der PL-Teams spielen dafür die Individualisierung, die Praxis und auch die engere pädagogische Beziehung eine wichtige Rolle. Zugleich zeigt sich an der wachsenden Zahl der integrierten Schüler*innen auch eine Bewegung weg von den Regelklassen, in denen der Anteil von Schüler*innen mit Förderbedarf bei durchschnittlich 5,7 % liegt³.

Unter den Schüler*innen mit „anderen Förderbedarfen“ macht die Gruppe mit dem Förderbedarf „Sprache“ die größte Gruppe aus (5 von 12 Schüler*innen).

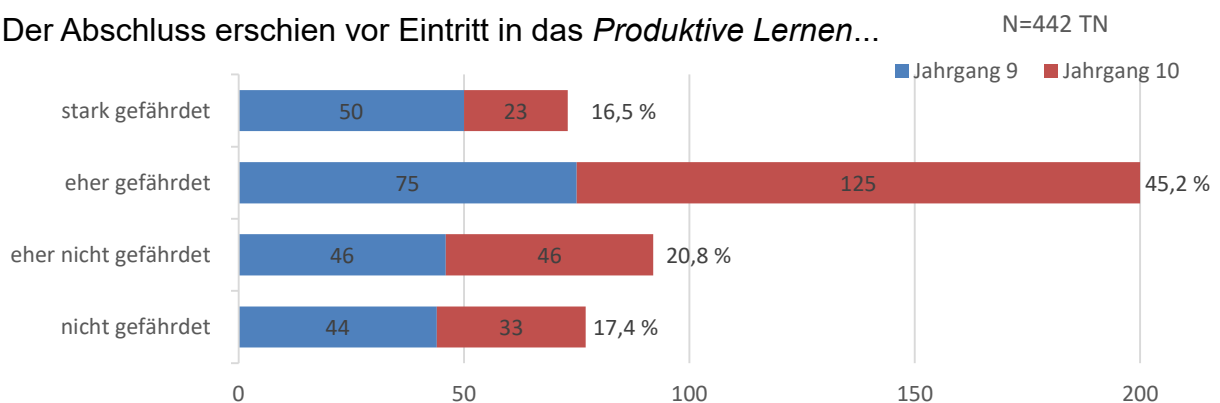
Der Anteil von Jugendlichen, die von den Zuzahlungen zu den Lehrmitteln befreit war (LmB/BuT), lag mit 34 % im *PL* ebenfalls höher als im Durchschnitt der Berliner Schule (29,9 %)⁴. Dagegen lag der Anteil an Schüler*innen nichtdeutscher Herkunftssprache im *Produktiven Lernen* (34 %) unter dem Berliner Durchschnitt (42 %).

*Voraussetzungen der Teilnehmer*innen vor Eintritt ins Produktive Lernen*
(Evaluationsschwerpunkt)

Im Rahmen des Evaluationsschwerpunktes wurden die Voraussetzungen der Jugendlichen tiefergehend untersucht. Die Ergebnisse fließen an unterschiedlichen Stellen des Berichts ein.

In Bezug auf die Zusammensetzung der Gruppen wurden der Grad der Abschlussgefährdung und auch der Grad der Schulabstinz vor Eintritt ins *Produktive Lernen* für alle Teilnehmer*innen von den Pädagog*innen eingeschätzt. Die Pädagog*innen nutzten für ihre Einschätzung sowohl die Noten des letzten Zeugnisses vor Eintritt ins *PL* als auch Schilderungen und Berichte der Jugendlichen zu ihrer Situation.

Der Abschluss erschien vor Eintritt in das *Produktive Lernen*...



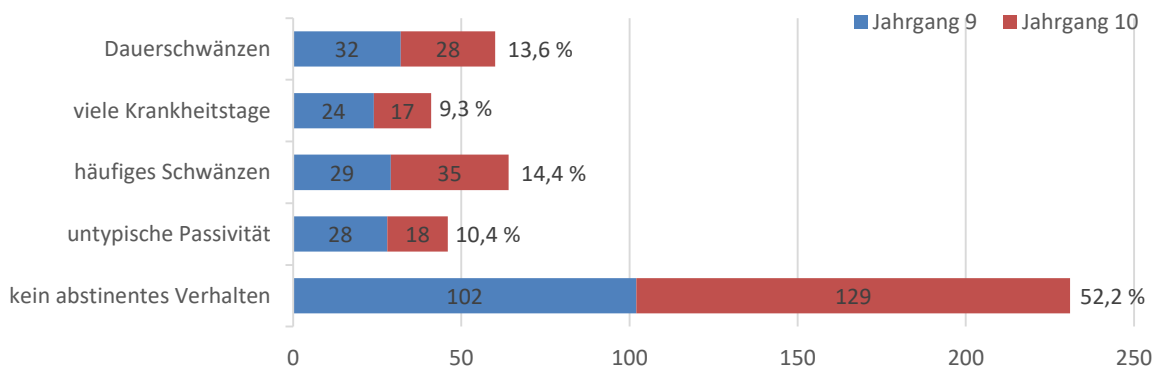
Bei mehr als 60 % der Teilnehmer*innen erschien der Abschluss vor Eintritt in das *Produktive Lernen* eher oder sogar stark gefährdet. Bei nur 17 % lag gar keine Abschlussgefährdung vor.

³ Vgl.: Blickpunkt Schule - Schuljahr 2022/23, S.11 und S. 78

⁴ ebenda, S. 13

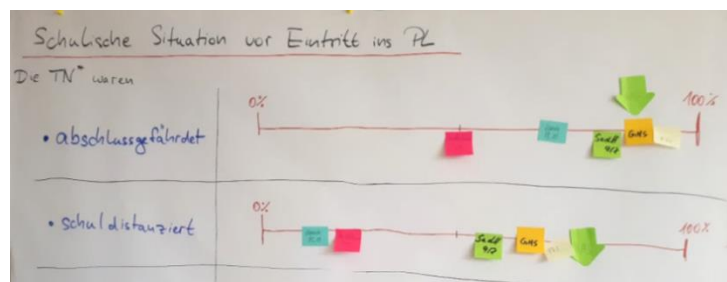
Schuldistanz der TN vor Eintritt in das *Produktive Lernen*

N=442 TN

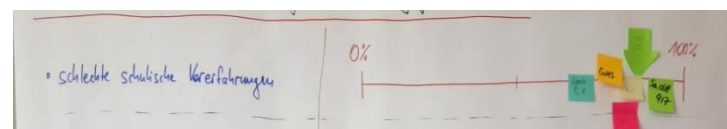


Bei 52 % der Jugendlichen lag vor Eintritt ins *PL* kein schulabstinentes Verhalten vor, die übrigen 48 % verteilen sich über die vier benannten Kategorien, wobei „Schwänzen“ (Fernbleiben von Einzelstunden oder unentschuldigte Fehltage) sowie das „Dauerschwänzen“ (lange Zeiträume ohne Schulbesuch) hier stärker vertreten war als das Fehlen durch untypisch viele Krankheitstage oder die Anwesenheit im Unterricht ohne nennenswerte Beteiligung (z. B. Kopf liegt auf dem Tisch, Schlafen im Unterricht etc.), was als „untypische Passivität“ paraphrasiert wurde.

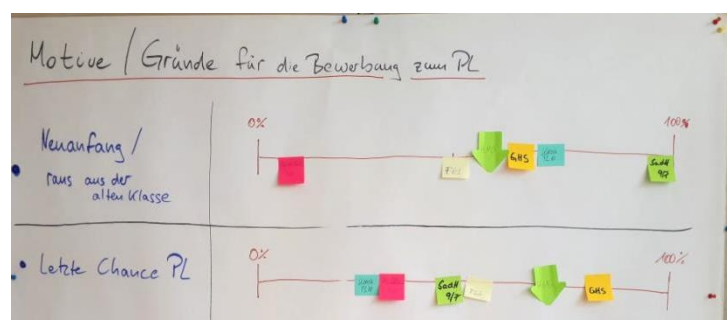
Die Ergebnisse decken sich mit der Erhebung im Evaluationsseminar am Schuljahresende, bei der die teilnehmenden Pädagog*innen ihre aktuelle Lerngruppe einschätzten. Der Anteil von abschlussgefährdeten Jugendlichen wurde als sehr hoch wahrgenommen. Auch der Anteil von Jugendlichen mit Schuldistanz ist hoch, wenngleich geringer als der Anteil abschlussgefährdeter Jugendlicher.



Befragt nach Herausforderungen, die sich in der Arbeit mit den Jugendlichen ergaben, wurden von den Pädagog*innen unter anderem „ausgeprägte schlechte schulische Vorerfahrungen“ benannt, die sich auf die schulischen Leistungen auswirkten. Die schlechten schulischen Vorerfahrungen waren dabei recht divers, zum Teil berichteten die Teilnehmer*innen von Mobbing Erfahrungen, Überforderung und von Konflikten mit Lehrkräften.



Vom *Produktiven Lernen* erhofften sich etliche Jugendliche einen Neuanfang und nicht wenige sahen den Wechsel zum *PL* als eine „letzte Chance“ überhaupt noch erfolgreich die Schule zu durchlaufen. Beides passt sowohl zu dem hohen Anteil an abschlussgefährdeten Jugendlichen wie auch zu dem im Verhältnis dazu etwas geringeren Anteil an Jugendlichen mit Schuldistanz, da sich diejenigen mehrheitlich bewerben, die noch etwas verändern wollen und nicht schon resigniert haben.



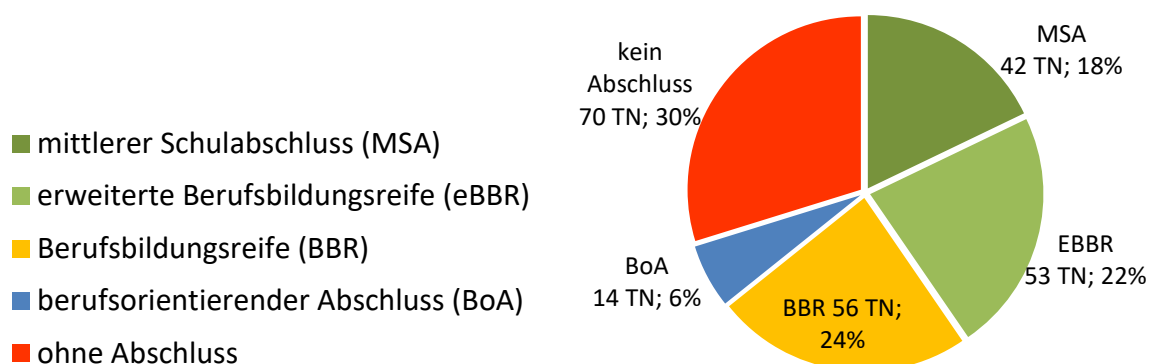
Schulerfolge der Abgänger*innen

Im Schuljahr 2022/23 verließen 235 Abgänger*innen⁵ das *Produktive Lernen*. Es handelt sich dabei um 216 Jugendliche aus dem 10. Jahrgang und 19 Jugendliche aus dem 9. Jahrgang.

Verbleib im <i>Produktiven Lernen</i>	Jahrgang 9		Jahrgang 10	
	N	%	N	%
Anzahl gesamt	215	100 %	227	100 %
- setzen <i>PL</i> fort/ bzw. wiederholen	187	87 %	7	3 %
- gingen im Verlauf des 9. Jahrgangs vorzeitig ab	0	0 %	0	0 %
- wechselten an eine andere Schule (SEK I)	9	4 %	4	2 %
= Anzahl Abgänger*innen	19	9 %	216	95 %

Wie in den Vorjahren setzt der Großteil der Teilnehmer*innen des 9. Jahrgangs das *Produktive Lernen* im 10. Jahrgang fort. Lediglich 9 % der Teilnehmer*innen des 9. Jahrgangs gingen nach dem Schuljahr von der Schule ab. Bei den Teilnehmer*innen des 10. Jahrgangs entschieden sich in diesem Schuljahr sieben Schüler*innen (3 %), das Schuljahr zu wiederholen.

Erreichte Schulabschlüsse der 235 Abgänger*innen des *Produktiven Lernens*:



Die Abschlussquoten haben sich im Vergleich zum Vorjahr (Schuljahr 2021/22) wie folgt verändert: Der Anteil der Abgänger*innen, die keinen Schulabschluss erreichten, stieg um 10 %. Gleichzeitig stiegen die Abschlussquoten der eBBR (+5 %) und des MSA (+ 1 %). Dagegen sank der Anteil von Abgänger*innen, die die Schule mit einem berufsorientierenden Abschluss verließen (- 5 %). Besonders stark sank der Anteil von Schüler*innen mit einer BBR (- 10 %).

Die Ergebnisse zeigen, dass gerade die Bildungsabschlüsse im unteren Segment zurückgingen, entweder, weil die Jugendlichen auch einen höherwertigen Abschluss schafften oder weil sie keinen Abschluss erreichten.

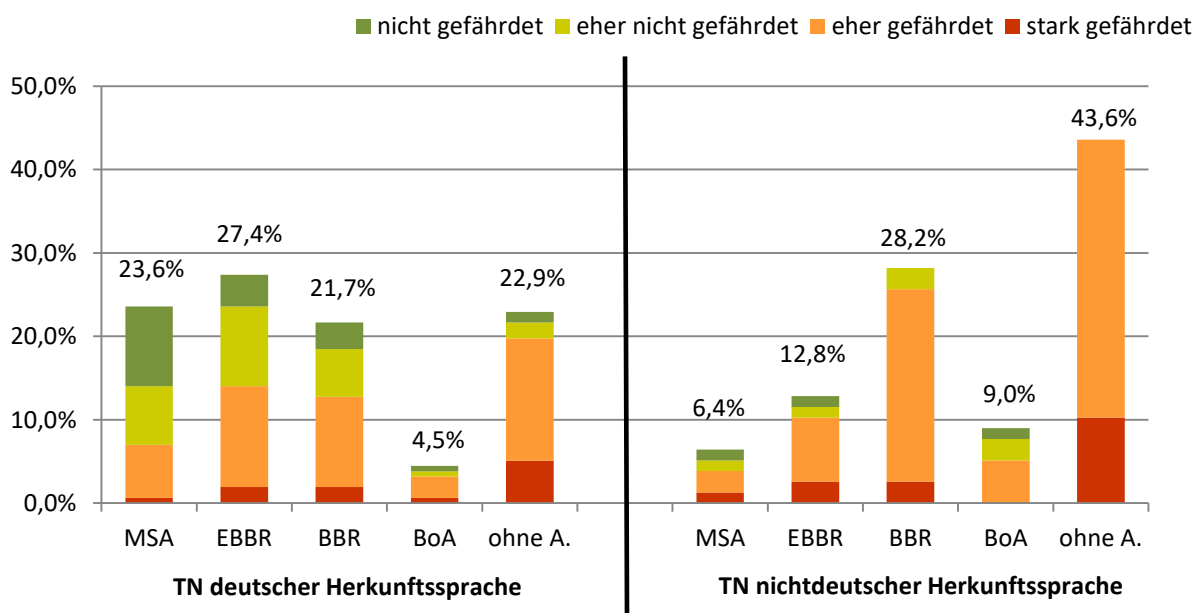
⁵ Als Abgänger*innen werden Schüler*innen bezeichnet, die mindestens bis zum Ende des 9. Jahrgangs im *Produktiven Lernen* verblieben und bei Verlassen die Schulpflicht erfüllt hatten. Schüler*innen, die vor Ende ihrer Schulpflicht die Schule wechselten, sind nicht berücksichtigt, da über ihren Erfolg am anderen Ort keine Auskunft vorliegt. Ihre Anzahl ist jedoch gering (siehe Tabelle).

Schulabschlüsse der Absolvent*innen differenziert nach ihren Voraussetzungen (Evaluationsschwerpunkt)

Die Abschlüsse der Abgänger*innen wurden unter den folgenden Merkmalen differenziert betrachtet:

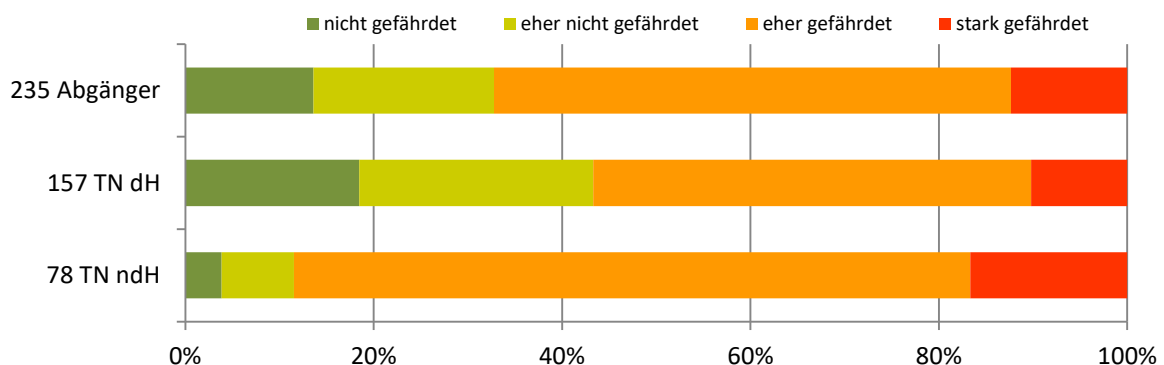
- deutsche Herkunftssprache (dH) oder nichtdeutsche Herkunftssprache (ndH),
- Abschlussgefährdung vor Eintritt ins PL von „nicht gefährdet“ bis „stark gefährdet“,
- Schulabstinz vor Eintritt ins PL von „kein abstinentes Verhalten“ bis „Dauerschwänzen“.

Die folgende Grafik vergleicht die Anteile der Schulabschlüsse innerhalb der Vergleichsgruppen dH und ndH und hebt farblich hervor, wie stark die Schüler*innen jeweils als abschlussgefährdet galten:



In der Gruppe der Abgänger*innen mit deutscher Muttersprache lag die Quote derer, die mindestens eine BBR erreicht haben bei 72 %, bei denen mit einer anderen Muttersprache nur bei 47 %. Betrachtet man nur die Abschlüsse aus Jahrgang 10 (EBBR und MSA) so geht die Schere noch weiter auseinander: 51 % in der Gruppe deutscher Herkunftssprache gegenüber 19 % bei Jugendlichen nichtdeutscher Herkunftssprache. Hier zeigt sich, dass auch im *Produktiven Lernen* die Herkunftssprache großen Einfluss auf den wahrscheinlich erreichten Abschluss hat.

Gefährdungsgrade in den Vergleichsgruppen vor Eintritt in das Produktive Lernen:



Bei genauerer Betrachtung zeigte sich, dass 87 % der Teilnehmer*innen nichtdeutscher Herkunftssprache vor Eintritt in das *Produktive Lernen* als abschlussgefährdet galten, dabei waren 71 %, eher abschlussgefährdet, 16 % stark abschlussgefährdet. Im Vergleich dazu waren bei den Jugendlichen deutscher Herkunftssprache nur 57 % abschlussgefährdet (47 % eher und 10 % stark). Die beiden Gruppen kamen also mit deutlich unterschiedlichen Voraussetzungen in der *Produktive Lernen*.

Als positiv werten wir, dass die Differenz im *Produktiven Lernen* tendenziell verringert werden konnte:

- Von den stark abschlussgefährdeten Jugendlichen schafften es insgesamt 41 % eine BBR oder höher zu erwerben, 38 % bei ndH und 44 % bei dH.
- Von den eher abschlussgefährdeten Jugendlichen (der größten Gruppe unter den Teilnehmer*innen), konnten durchschnittlich 55 % eine BBR oder höher erwerben, 46 % bei ndH und 63 % bei dH.

Insgesamt zeigten 110 der 235 Abgänger*innen vor Eintritt ins *Produktive Lernen* ein abstinentes Verhalten in verschiedenen Ausprägungen. Die Verteilung der verschiedenen Formen von Schulabstinenz unter den Abgänger*innen entspricht mit vernachlässigbaren Abweichungen der Verteilung in der Gruppe aller Schüler*innen (vgl. Diagramm im Abschnitt „Zusammensetzung der Teilnehmer*innen“).

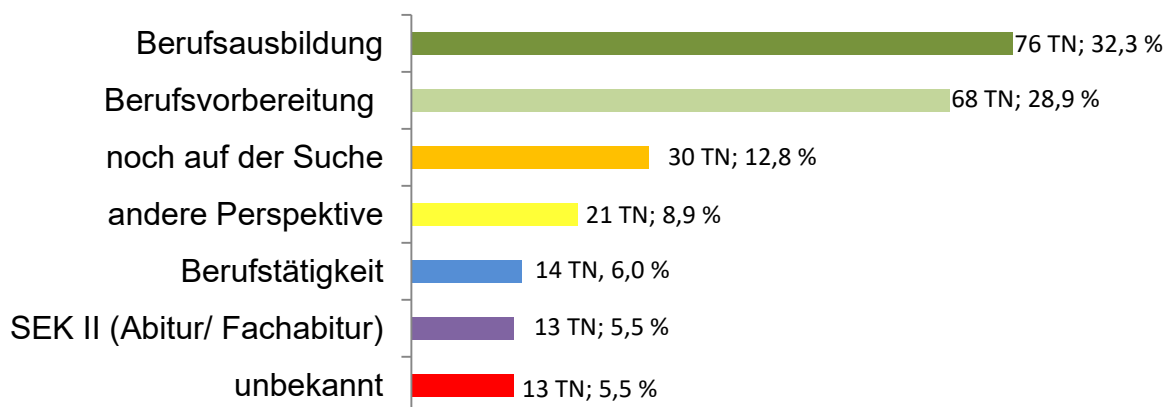
Erwartungsgemäß erreichten die Jugendlichen ohne abstinente Verhaltensweisen eher einen Abschluss und auch eher einen der höherwertigen Abschlüsse EBBR oder MSA. Dies begründet sich auch im Ansatz des *Produktiven Lernens*, welcher den Jugendlichen mehr Selbstständigkeit und Autonomie im Lernen gewährt. Jugendliche, die auf die Schule mit Vermeidungsverhalten reagieren, profitieren davon in geringerem Maße.

Allerdings ist auch hier eine deutlich positive Tendenz erkennbar: Die unten stehende Tabelle zeigt, dass bei den Jugendlichen, die vor Eintritt ins *PL* lange Phasen ohne Schulbesuch aufwiesen, 47 % eine BBR oder höher erreichen konnten. Zugleich zeigt die Tabelle auch, dass ein in der Vergangenheit bereits praktiziertes Vermeidungsverhalten durch Fernbleiben vom Unterricht (häufiges oder dauerhaftes Schwänzen) die Chance auf einen Abschluss auch im *PL* deutlich verringert.

Schulabschluss: Grad der Abstinenz	Kein Abschluss	BoA	BBR	EBBR oder MSA
kein abstinentes Verhalten	17,6 %	8,0 %	28,0 %	46,4 %
untypische Passivität	33,3 %	5,6 %	22,2 %	38,9 %
häufiges Schwänzen	47,4 %	2,6 %	15,8 %	34,2 %
viele Krankheitstage	31,8 %	9,1 %	18,2 %	40,9 %
Dauerschwänzen	53,1 %	0	21,6 %	25,0 %

Anschlussperspektiven der Abgänger*innen

Die 235 Abgänger*innen hatten mit dem Ende des Schuljahres bereits zu 81 % eine gesicherte Anschlussperspektive, die meisten konnten dabei einen Ausbildungsvertrag vorweisen. Von diesen waren 88 % duale Ausbildungen, zumeist bei ehemaligen Praxislernorten. Das folgende Diagramm zeigt die Anschlussperspektiven der Jugendlichen zum Ende des Schuljahres:



Unter den 19 Jugendlichen mit einer anderen Anschlussperspektive war die häufigste Perspektive ein freiwilliges soziales oder ökologisches Jahr (7 TN), gefolgt von einem Auslandsaufenthalt (4 TN). Drei Jugendliche wurden hier ebenfalls gezählt, obwohl auch ein Schulwechsel vorliegen könnte, zwei TN aus Klasse 9 zogen in ein anderes Bundesland um und ein TN aus Klasse 10 wechselte auf eine Privatschule. In allen drei Fällen wurden keine weiteren Angaben gemacht.

*Anschlussperspektive der Absolvent*innen differenziert nach ihren Voraussetzungen (Evaluationsschwerpunkt)*

Im Folgenden werden exemplarisch die Gruppe der 76 Auszubildenden, die 68 TN in der Berufsvorbereitung, sowie die 30 Schüler*innen, die zum Schuljahresende noch keine klare Anschlussperspektive hatten, differenziert betrachtet. Unterschieden wurden hier folgende Voraussetzungen:

- Herkunftssprache (dH oder ndH),
- Förderstatus „Lernen“ (FS-L) und
- Abschlussgefährdung vor Eintritt ins PL („gering“ = nicht oder eher nicht abschlussgefährdet; „ausgeprägt“ = eher oder stark abschlussgefährdet).

	Alle TN	Herkunftssprache		FS-L	Abschlussgefährdung	
		dH	ndH		gering	ausgeprägt
Anzahl TN	235	157	78	54	77	158
Ausbildung	32,3%	36,9%	23,1%	16,7%	45,5%	25,9%
Berufsvorbereitung	28,9%	28,7%	29,5%	44,4%	22,1%	32,3%
noch auf der Suche	9,8%	12,1%	20,5%	11,1%	6,5%	15,8%

In der Übersicht wurden Werte mit einer Abweichung von mehr als 10 % vom Durchschnittswert aller TN durch Fettdruck hervorgehoben. Es zeigt sich hier, dass die Jugendlichen mit geringer Abschlussgefährdung mit 45,5 % überdurchschnittlich oft in Ausbildung gekommen sind. Schüler*innen mit Förderstatus „Lernen“ nehmen überdurchschnittlich oft an berufsvorbereitenden Maßnahmen teil, während Schüler*innen nichtdeutscher Herkunftssprache überdurchschnittlich oft Schwierigkeiten haben, einen Ausbildungsplatz vor Ende des Schuljahres zu finden.

Mit Blick auf eine vorherige Schulabstizienz (Kategorien siehe S. 13) zeigen sich weitere Signifikanzen:

- Die 37 Schüler*innen, die vor Eintritt ins PL lange Phasen ohne Schulbesuch hatten („Dauerschwänzen“), begannen signifikant selten eine Ausbildung (14 %) oder eine Berufsvorbereitung (14 %), stattdessen wurden sie überdurchschnittlich oft ungelernt berufstätig (16 %) oder verließen die Schule mit einer den Pädagog*innen unbekannter Perspektive (19 %).
- Bei den Schüler*innen mit übermäßig „vielen Krankheitstagen“ (23 TN) zeigt sich ein ähnliches Bild. Lediglich 13 % fanden einen Ausbildungsplatz bis zum Schuljahresende, der größte Teil wechselte in die Berufsvorbereitung (44 %).
- Schüler*innen mit „untypischer Passivität“ (18 TN) hatten zum Schuljahresende signifikant oft ihre Suche noch nicht abgeschlossen (22 %). Noch nicht signifikant, aber durchaus auffällig waren die seltenen Übergänge in Ausbildung (17 %) und die häufigen Übergänge in die Berufsvorbereitung (39 %).

Im Folgenden werden einige Ergebnisse in Bezug auf die schulische Herkunft, den Schulerfolg und die Anschlussperspektiven jahrgangsspezifisch dargestellt.

Teilnehmer*innen der 9. Jahrgangsstufe

Insgesamt wurden im Berichtsjahr 215 Jugendliche in den 9. Jahrgang des *Produktiven Lernens* aufgenommen, 202 von ihnen nach der Orientierungsphase und weitere 13 nachträglich im Schuljahresverlauf. Im Verlauf der Orientierungsphase hatten sich 53 Jugendliche gegen eine Teilnahme entschieden oder wurden aus pädagogischen und sonstigen Gründen nicht ins *Produktive Lernen* aufgenommen.

Schulische Herkunft:

- 192 Jugendliche (89 %) besuchten vor Eintritt in das *Produktive Lernen* eine ISS oder Gemeinschaftsschule. Von den übrigen 11 % kamen etwa drei Viertel aus einer Förderschule. Der Anteil Jugendlicher, die von einem Gymnasium in die 9. Jahrgangsstufe des *Produktiven Lernens* wechselte, lag bei 2,3 %.
- 173 Jugendliche (81 %) wechselten aus der 8. Jahrgangsstufe ins *Produktive Lernen*. Die übrigen waren überwiegend zuvor in einer 9. Jahrgangsstufe ihrer Herkunftsschule.
- 158 Jugendliche (73 %) befanden sich bei Eintritt in das *Produktive Lernen* im 9. Schulbesuchsjahr, hatten also bisher noch keine Jahrgangsstufe wiederholt. 22 % der Jugendlichen hatten bisher mindestens eine Jahrgangsstufe wiederholt, die Übrigen hatten weniger als 9 Schulbesuchsjahre.
- 98 Jugendliche (46 %) wechselten ihre Schule, für die Aufnahme in das *PL*.

Im Verlauf des Schuljahres verließen fünf Jugendliche das *Produktive Lernen* vor Schuljahresende und wechselten auf eine andere Schule. Somit verblieben 210 Jugendliche (98 %) bis zum Schuljahresende.

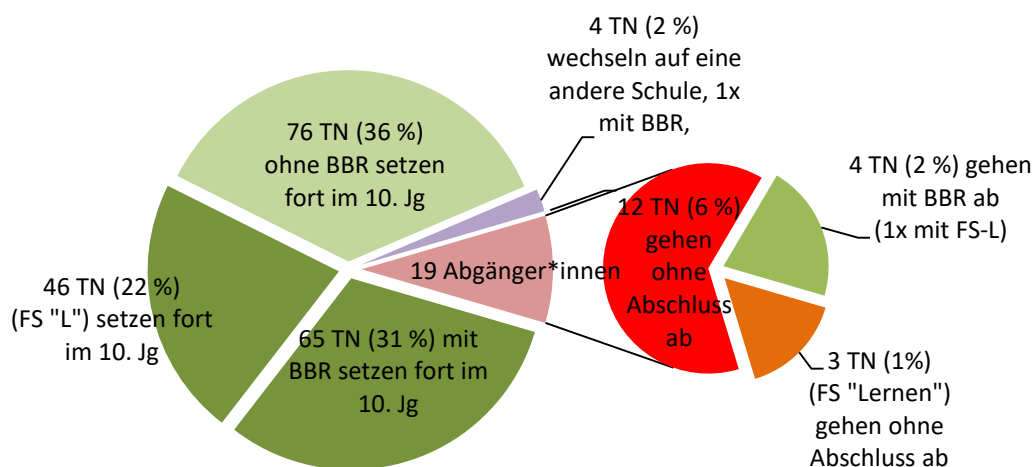
Den Schulerfolg und die schulische Perspektive dieser Jugendlichen zeigt die folgende Tabelle:

Schulerfolg und Perspektive	Gesamt	in %	Setzt PL fort	In %	Verlässt PL	In %
Anzahl TN am Schuljahresende	210	100 %	187	89 %	23	11 %
- davon erreichten eine BBR	70	33 %	65	31 %	5	2 %
- davon erreichten noch keinen Abschluss	92	44 %	76	36 %	16	8 %
kein Abschluss aufgrund des Förderstatus möglich	48	23 %	46	22 %	2	1 %

Unter den 210 Jugendlichen, die bis zum Ende des Schuljahres im *PL* blieben, waren 52 Jugendliche mit Förderstatus „Lernen“⁶. Sie waren von den vergleichenden Arbeiten befreit. Die übrigen 158 Jugendlichen nahmen an den vergleichenden Arbeiten teil. Von ihnen erreichten 44 % bereits nach dem ersten Schuljahr die Berufsbildungsreife.

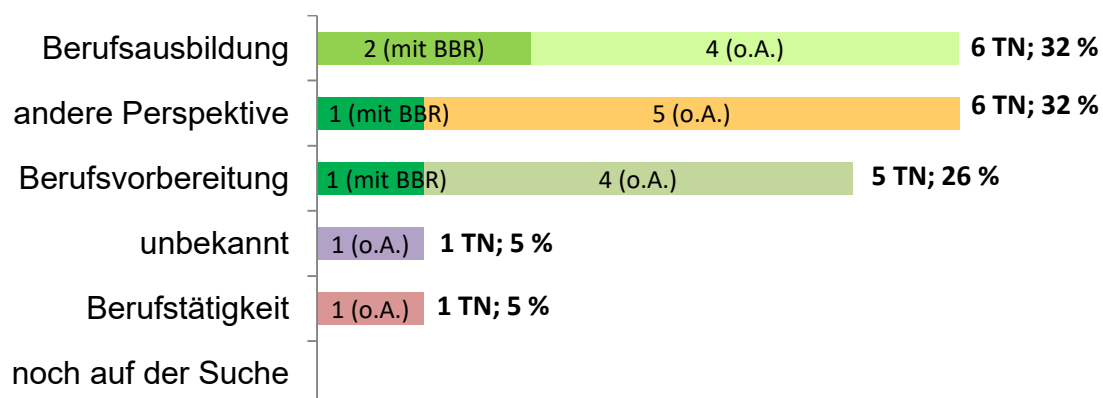
23 Jugendliche verließen das *Produktive Lernen* nach Ende des 9. Jahrgangs. Vier wechselten an eine andere Schule (eine von ihnen erreichte im 9. Jahrgang die BBR und möchte Klasse 10 in der Regelschule probieren). 19 Jugendliche beendeten nach einjährigem Besuch des *Produktiven Lernens* ihre Schulzeit. Vier von ihnen erreichten eine BBR, darunter einer mit dem Förderstatus „Lernen“.

Anschlussperspektive der 210 Teilnehmer*innen am Ende des 9. Jahrgangs:



⁶ Die Differenz zu den 48 Förderschüler*innen mit dem Status „Lernen“ in der Tabelle und den 52 Förderschüler*innen am Schuljahresbeginn erklärt sich folgendermaßen: Ein Förderschüler erhielt eine BBR und verlässt das *PL* um eine Ausbildung zu beginnen. Er wurde zu den Teilnehmer*innen gezählt, die eine BBR erreicht haben. Drei Förderschüler*innen verlassen die Schule ohne Abschluss und wurden entsprechend dort gezählt.

Die Anschlussperspektive der 19 Abgänger*innen aus dem 9. Jahrgang ist der folgenden Abbildung zu entnehmen. Alle Abgänger*innen des 9. Jahrgangs verließen die Schule ohne Abschluss (o.A.).



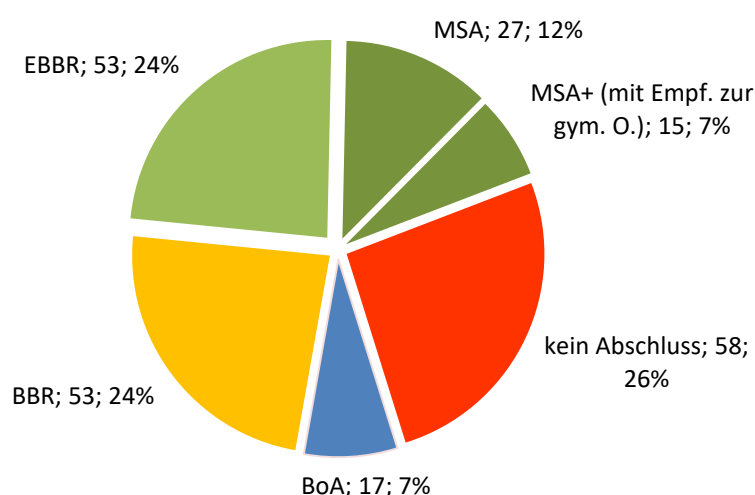
Teilnehmer*innen der 10. Jahrgangsstufe

Im 10. Jahrgang lernten insgesamt 227 Jugendliche im *Produktiven Lernen*

- 199 Teilnehmer*innen (88 %) wechselten regulär vom 9. in den 10 Jahrgang des *Produktiven Lernens*,
- 25 Jugendliche (11 %) wurden neu aufgenommen,
- drei Jugendliche (1 %) wiederholten die 10. Klasse des *Produktiven Lernens*.

Vier Jugendliche (2 %) wechselten im Verlauf des Schuljahres an eine andere Schule und sind in der unten stehenden Grafik nicht enthalten, da über ihren Schulabschluss am anderen Ort keine Daten vorliegen.

Schulabschlüsse der Teilnehmer*innen des 10. Jahrgangs (N=223)



Eine Verbesserung ihres formalen Schulabschlusses erreichten 74 % der Teilnehmer*innen, die an der Prüfung für die erweiterte Berufsbildungsreife (eBBR) bzw. den Mittleren Schulabschluss (MSA) teilnahmen. Aus der Gruppe der Jugendlichen ohne Förderbedarf Lernen, die erneut an der vergleichenden Arbeit für die Berufsbildungsreife (BBR) teilnahmen, erreichten lediglich 13 % eine BBR.

Anschlussperspektiven der Teilnehmer*innen des 10. Jahrgangs

Die 227 Jugendlichen vom Beginn des Schuljahres lassen sich wie folgt unterscheiden:

- elf Jugendliche (5 %), die die Schule noch nicht beendeten
 - o vier Jugendliche (2 %) wechselten im Schuljahr auf eine andere Schule und
 - o sieben Jugendliche (3 %) - einer mit BBR, drei mit BoA und drei ohne Abschluss - beabsichtigten zum Schuljahresende, den 10. Jahrgang im *Produktiven Lernen* freiwillig zu wiederholen.
- 216 Abgänger*innen (95 %)
 - o sieben Jugendliche (3 %) verließen das *PL* im Verlauf des Schuljahres und beendeten ihre Schulzeit, drei von ihnen hatten bereits im 9. Jahrgang eine BBR erreicht.
 - o 209 Jugendliche (92 %) wurden zum Ende des 10. Jahrgangs regulär aus der Schule entlassen.

Anschlussperspektiven der 216 Abgänger*innen, gegliedert nach Schulabschlüssen:

	alle 216 TN	mit MSA 42 TN	mit eBBR 53 TN	mit BBR 52 TN	mit Boa 14 TN	o. A. 55 TN
beginnt eine Berufsausbildung	70 (32,4 %)	17 (40,5 %)	30 (56,6 %)	17 (32,7 %)	1 (7,1 %)	5 (9,1 %)
<i>dual</i>	61 (28,2 %)	16 (38,1 %)	23 (43,4 %)	16 (30,8 %)	1 (7,1 %)	5 (9,1 %)
<i>vollzeit- schulisch</i>	9 (4,2 %)	1 (2,4 %)	7 (13,2 %)	1 (1,9 %)		
wechselt auf eine weiterführende Schule der SEK II (Ziel: Abitur/ Fachabitur)	13 (6,0 %)	13 (31,0 %)				
beginnt einen berufsvorbereitenden Lehrgang (auch zur Verbesserung des SEK I Abschlusses)	63 (29,2 %)	2 (4,8 %)	11 (20,8 %)	17 (32,7 %)	9 (64,3 %)	24 (43,6 %)
wird berufstätig	14 (6,5 %)	1 (2,4 %)	1 (1,9 %)	2 (3,8 %)	2 (14,3 %)	8 (14,5 %)
hat eine andere Perspektive (z. B. Freiwilliges Soziales Jahr, Auslandsaufenthalt)	15 (7,9 %)	6 (14,3 %)	4 (7,5 %)	2 (3,8 %)		3 (5,5 %)
ist noch auf der Suche / Anschlussperspektive unklar	29 (13,9 %)	3 (7,1 %)	7 (13,2 %)	8 (15,4 %)	2 (14,3 %)	9 (16,4 %)
Perspektive unbekannt/ TN konnte nicht erreicht werden	12 (6,0 %)			6 (11,5 %)		6 (10,9 %)

Abgänger*innen, die nach der 10. Jahrgangsstufe direkt in eine Ausbildung wechselten, stellten - wie in der Vergangenheit - die größte Gruppe. Es handelte sich überwiegend um Ausbildungen im dualen System.

Ein Schulabschluss erhöhte die Wahrscheinlichkeit, unmittelbar in Ausbildung wechseln zu können. Am höchsten war die Quote mit 56,6 % bei Schüler*innen mit einer erweiterten Berufsbildungsreife. Die geringere Quote von etwa 32 % bei den Schüler*innen, die einen MSA erreicht haben, erklärt sich in erster Linie durch den Wechsel auf eine weiterführende Schule mit dem Ziel, das Fachabitur zu erreichen. Es konnten auch 33 % der Abgänger*innen mit einer Berufsbildungsreife direkt in eine Ausbildung wechseln.

2.2 Qualitative Untersuchung zu den Voraussetzungen und Entwicklungen der Teilnehmer*innen (Evaluationsschwerpunkt)

Inhalt:

- Situation der Jugendlichen vor Eintritt in das *Produktive Lernen*
- Entwicklung der Jugendlichen nach Eintritt in das *Produktive Lernen*

Vertiefend zu den quantitativen Teilen Evaluationsschwerpunkt des Schuljahres 2022/23 („*Voraussetzungen der Teilnehmer*innen im PL*“) wurden in den Evaluationsberatungen am Ende des Schuljahres mit den Standorten

- die schulische Situation und das Verhältnis der Jugendlichen zum Lernen,
- die familiäre Situation der Jugendlichen vor Eintritt ins *Produktive Lernen*,
- das Lernen behindernde Einflussgrößen vor Eintritt ins *Produktive Lernen*,
- die Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung im *Produktiven Lernen* sowie
- die förderlichen Faktoren für diese Entwicklungen thematisiert.

In den Gesprächen mit den Standorten wurde von den Pädagog*innen die Situation der Jugendlichen teilweise verallgemeinernd für die ganze Gruppe und teilweise am Beispiel einzelner Jugendlicher vorgestellt.

Im Folgenden werden die Gesprächsergebnisse gebündelt und zusammengefasst, um ein Bild der Schüler*innenschaft sowie deren Entwicklung zu zeichnen. Teilweise wurde die Häufigkeit getroffener Aussagen benannt, dies stellt jedoch keine statistische Häufigkeit dar, sondern ist vielmehr Ausdruck der Präsenz dieser Themen für die Pädagog*innen.

Situation der Jugendlichen vor Eintritt in das *Produktive Lernen*

Die Standorte berichteten über die schulische und private Situation der Jugendlichen die generelle Haltung der Jugendlichen zum Lernen sowie über „das Lernen behindernde Einflussgrößen“. Dabei versuchten die Pädagog*innen die Gruppe insgesamt zu reflektieren, in einigen Fällen sprachen sie auch von konkreten Beispielen. Die Rückmeldungen der Standorte zeigen sehr umfangreich die verschiedenen zum Teil sehr problematischen Verhältnisse und Voraussetzungen der Jugendlichen.

Schulische Situation und Verhältnis zum Lernen vor Eintritt in das Produktive Lernen

An fast allen Standorten berichteten die Pädagog*innen, dass mindestens ein oder meistens mehrere Jugendliche ihrer Gruppen vor Eintritt ins *Produktive Lernen* Konflikte oder Gewalterfahrungen an ihren alten Schulen hatten.

- Häufig handelte es sich hierbei um Schüler*innen, die in ihren alten Klassen gemobbt wurden, die zum Teil gewalttätige Auseinandersetzungen mit Mitschüler*innen, zum Teil massive Konflikte mit Lehrer*innen hatten (19 Berichte).
- In vier Beratungen berichteten die Pädagog*innen auch von Gewalttätigkeiten und Fehlverhalten, die von den Jugendlichen selbst ausgingen oder verursacht wurden. Die Rede war hier von häufigen „Kontrollverlusten“, „Übergriffigkeiten auf dem Schulhof“ etc.

Viele Jugendliche hatten auch einen „schweren Rucksack“ mit eigenen Problemen zu tragen, die Pädagog*innen berichteten von psychischen Problemen (z. B. Essstörung, Schulangst), von Hyperaktivität oder von familiären Problemen.

Die Jugendlichen fühlten sich in ihren alten Schulen missverstanden, hatten das Gefühl übersehen zu werden, litten unter zu großen Klassen, den Unterricht erlebten sie häufig als zu schwer. Oft konnten sie nicht genügend Konzentration aufbringen. Einigen war die Klassensituation zu laut, zum Teil mutmaßten die Pädagog*innen, dass die Jugendlichen selbst auch die Ursache der zu lauten Klassenraumsituation waren.

Vielen Jugendlichen fehlte ein positives Selbstbild und die Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf schulische Anforderungen. In Bezug auf das Arbeits- und Sozialverhalten war häufig die Rede von „geringem Selbstvertrauen“, dabei aber häufig eine „Selbstüberschätzung der eigenen Kompetenzen“ sowie ein „großes Maß an Unselbstständigkeit“. Nur in zwei Gesprächen berichteten die Pädagog*innen von ihren Schüler*innen vor Eintritt ins *Produktive Lernen* als „sozial eingestellt“.

Weiterhin bemerkten die Pädagog*innen bei etwa der Hälfte der Bewerber*innen überwiegend geringe schulische Leistungen (u.a. „sehr schwache TN“, „abschlussgefährdet“, „meist sehr schlechte Noten“). Einige zeigten große Lücken durch nicht stattgefundenen Fachunterricht während der Pandemie. Nur an drei Standorten wurde die Gruppe als „eher leistungsstark“ oder „vom Niveau heterogen“ bezeichnet.

Auf die wiederholten Misserfolgserlebnisse reagierten die Jugendlichen nicht selten mit renitenten Verhaltensweisen wie Ablehnung, „frech sein“, „diskutieren“, Leistungsverweigerungen etc. oder sie mündeten in „Fluchtverhalten“ mit vermehrten Fehlzeiten bis hin zum Absentismus. In vielen Fällen waren die Jugendlichen auf der Suche nach einem Ausweg. Ein häufiges Motiv für die Bewerbung zum *Produktiven Lernen* war die Stundentafel mit einem sehr hohen Praxisanteil. Ein kleinerer Teil entschied sich bewusst für eine andere Lernform. Vielen wurde das *Produktive Lernen* auch empfohlen, z. B. durch Sozialpädagog*innen, Lehrer*innen oder Freunde.

Fast alle Pädagog*innen erwähnten eine große Motivationslosigkeit der Jugendlichen bei Eintritt ins *Produktive Lernen*. Den Schüler*innen bot nach eigenen Aussagen die Regelschule keine Perspektive und es prägte sich eine „kein-Bock“-Haltung aus, die im *Produktiven Lernen* zunächst wieder gelöst werden musste.

Familiäre Situation

Die Hälfte der Standorte berichtete, dass die Jugendlichen überwiegend von alleinerziehenden Elternteilen aufgezogen werden. In Einzelfällen wurde in diesem Zusammenhang von Trennungskonflikten, Ablehnung von Stiefelternanteilen oder unklaren und unsteten Verhältnissen gesprochen. Oft lebten einzelne Jugendliche in Pflegefamilien, im Heim oder in betreuten Wohngruppen. Zwei Standorten beschrieben ihre Elternschaft aber auch als „grundsolide“ oder „liebevoll, wenngleich oft überfordert“.

Die Unterstützung der Jugendlichen aus ihrem Wohnumfeld ist sehr unterschiedlich. Allerdings unterschieden die Pädagog*innen hier zwei Hauptgruppen, die in ungefähr gleicher Häufigkeit genannt werden:

- zum einen wird von „Desinteresse“, „hilflosen“ oder „strukturlosen“ Elternhäusern gesprochen, von denen keine Unterstützung ausgeht (acht Berichte)
- zum anderen von „Helikoptereltern“, die zum Teil ihre Kinder bevormunden, Aufgaben für sie übernehmen (Hausaufgaben, Dokumentation, Bewerbungen etc.) und sie dadurch nicht selten behindern, ihre Selbstständigkeit zu entfalten (neun Berichte)

In wenigen Berichten sprachen die Pädagog*innen von Eltern, die ihre Kinder aktiv „von der Schule abhalten“, die Jugendlichen tage- oder stundenweise nicht erscheinen, da sie Behördengänge, Geschwisterbetreuung etc. übernehmen müssen.

An 12 Standorten berichteten die Pädagog*innen, Jugendliche in der Gruppe zu haben, die aus extrem prekären Verhältnissen kommen: In vier Fällen gab es einen Verdacht auf Kindeswohlgefährdung durch Gewalt oder Missbrauch, weiterhin wurde erwähnt: häufige Gewaltvorfälle in der Familie, Alkohol- und Drogenabhängigkeit der Eltern, Zwangsräumung der Wohnung. In einigen Fällen wurden die Jugendlichen auch selbst schon kriminell auffällig.

Ein Drittel der Standorte integrierte Jugendliche mit Fluchterfahrung, teilweise sehr geringen Sprachkenntnissen, einige von ihnen unbegleitet, viele aber schon länger in Deutschland lebend. Diese Jugendlichen lebten zum Teil im Wohnheim oder in Containern. Einige waren oder erschienen traumatisiert.

Ein Viertel der Standorte berichtete, dass viele Jugendliche ihrer Gruppe aus in Armut lebenden Familien kämen, die auf Transferleistungen angewiesen und häufig in akuten Geldnöten seien.

Einige Erziehungsberechtigte wurden als bildungsnah beschrieben, deutlich häufiger ist jedoch von bildungsfernen Elternhäusern die Rede.

Bezogen auf das Freizeitverhalten der Jugendlichen konstatierten acht Standorte, dass „bei den meisten“ Jugendlichen kein Interesse für Sport oder Hobbys vorlag, ihre Interessen galten eher ihrem Mobiltelefon oder dem „Abhängen im Einkaufszentrum“. Elf Standorte berichteten von einzelnen Jugendlichen in ihrer Gruppe mit sehr intensiven Interessen. Dabei handelte es sich häufig um Sport, aber nicht immer verbunden mit einer Vereinsmitgliedschaft, aber auch um praktische, handwerkliche Interessen („Bastler“, „schon mehrere Praktika gemacht“).

Diagnostizierte Einflussfaktoren auf das Lernen

Fast alle Gemeinschafts- und Integrierte Sekundarschulen berichteten von dem zum Teil hohen Anteil von Förderschüler*innen, die im *PL* inklusiv lernen. An einzelnen Standorten lag der Anteil von Jugendlichen mit Förderstatus „Lernen“ bei über 50 %.

Ebenfalls häufig vertreten sind Jugendliche mit Teilleistungsstörungen, wobei eine festgestellte LRS häufiger benannt wurde als eine festgestellte Dyskalkulie. Die Standorte berichteten zusätzlich von vielen Fällen, die auffällig sind, aber nicht diagnostiziert wurden.

In der Regel können die Jugendlichen mit Förderstatus oder Teilleistungsschwäche gut integriert werden. An einigen Standorten wurden Teilgruppen für „schwache“ Schüler*innen eingerichtet, um diese besser auch in der Gruppensituation zu fördern, überwiegend wurden diese Schüler*innen durch individuelle Gestaltung des Lernens, also binnendifferenziert, gefördert

Suchtverhalten und medizinische/ psychische Auffälligkeiten

Alle Standorte thematisierten psychische Auffälligkeiten und Probleme bei mindestens eine*r (häufig aber mehreren) ihrer Teilnehmer*innen. Dabei war die Rede von Depression, Ängsten, selbstverletzendem Verhalten, ADHS, Distanzlosigkeit, Aggression, Sozialphobie, chronischer Krankheit und anderen Auffälligkeiten. Ein Teil der Jugendlichen ist in therapeutischer Behandlung, einige suchten, aber bekamen keinen Therapieplatz, bei anderen wurde das Verhalten von den Eltern ignoriert.

Nach Berichten einiger Standorte war der Anteil an psychischen Auffälligkeiten seit der Corona-Pandemie deutlich angestiegen. Zum Teil fühlten sich die Pädagog*innen mit den Problemlagen überfordert. Einige waren der Meinung, dass die Jugendlichen andere - meist therapeutische - Hilfe benötigten. Andere konnten den Jugendlichen durch die individuelle Ansprache und das Lernen in der Praxis helfen, Selbstvertrauen zu fassen und auffällige Verhaltensweisen zu reduzieren.

Ein weiteres Problem vieler Standorte war der hohe Medienkonsum eines deutlichen Teiles ihrer Lerngruppe. In einigen Fällen wurde sogar von Handy- oder Spielsucht gesprochen. Diese Schüler*innen hatten in der Regel zu wenig Nachtschlaf und zeigten sich auch ansonsten leicht ablenkbar. In einem Fall wurde berichtet, ein Schüler hätte sich nach Smartphoneentzug „wie amputiert“ gefühlt. Ein Standort machte mit der Einbindung der Schulpsychologin gute Erfahrungen, sie bot den betroffenen Jugendlichen individuelle Beratungstermine.

An drei Vierteln der Standorte berichteten die Pädagog*innen über Substanzmissbrauch der Jugendlichen. Oft betraf dies nur einen kleinen Teil der Gruppe, in der Regel ging es um übermäßigen Alkohol- oder Cannabiskonsum. Die Problematik wurde von den Pädagog*innen insgesamt eher als beherscher beträchtet, oft reichen als Intervention Gespräche mit den Eltern und ggf. Auflagen für die Jugendlichen.

Entwicklung der Jugendlichen nach Eintritt in das *Produktive Lernen*

Im zweiten Teil des Gespräches berichteten die Standorte über die Entwicklungen, die sie bei den Jugendlichen im *Produktiven Lernen* wahrnehmen konnten, einige ergänzten auch Beispiele von Jugendlichen. Darüber hinaus antworteten sie auf die Frage, welche Faktoren die die Entwicklungen der Jugendlichen begünstigten.

Allgemeine Entwicklungen

An den meisten Standorten stellten die Pädagog*innen eine „insgesamt positive Entwicklung“ ihrer Jugendlichen fest. Sie berichteten, dass diese „aufblühten“, sich wieder „wohl fühlten“ und dass dadurch auch die Motivation stieg, etwas für die Schule zu tun. Hier unterstützten die Pädagog*innen durch individuelle und gezielte Förderung und Zuwendung sowie das Ermöglichen von Erfolgserlebnissen.

Nicht wenige Jugendliche kamen wieder gern in die Schule, wurden zuverlässiger und selbst aktiv. Sie berichteten zuhause positiv, gewannen eine Struktur und kamen innerlich mehr zur Ruhe. Die Pädagog*innen berichteten auch, dass sie auch kleine Schritte beachteten und würdigten, dennoch gaben einige Pädagog*innen an, dass die Entwicklungen nicht gleich zu höheren Leistungen führten und bei manchen der Ehrgeiz nicht oder nur knapp für das Erreichen eines Abschlusses reichen werde.

„Chris genießt die Freiheiten beim Lernen, nutzt die Beratungen (tw. 90-120 Minuten), sie hält im Hintergrund die Fäden zusammen, bietet anderen in der Klasse Hilfe an.“

„J. hat die Kurve gekriegt, war früher aggro und hatte Schlägereien, jetzt ist er fachlich besser geworden und arbeitet für den Schulabschluss.“

„Rocky bleibt ein wenig die Herausforderung, es kommt nicht viel bei ihm an und er macht, was er möchte. Er flog aus der betreuten WG und wohnte zeitweise bei einem ehemaligen PL-TN.“

Entwicklung der Persönlichkeit

Besonders hervorgehoben wurde von den Standorten die „Persönlichkeitsentwicklung“ der Jugendlichen im *Produktiven Lernen*. Dabei wurden verschiedene Aspekte betont oder von den Pädagog*innen besonders wahrgenommen. Zum einen wurde eine gesteigerte Selbstständigkeit, Selbstorganisation oder auch Entwicklungen bei den sogenannten Softskills, wie Verantwortungsbewusstsein, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit festgestellt.

Weiterhin wurden Entwicklungen in Bezug auf das Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen (ein Gradmesser war hier z. B. das Präsentieren vor der Gruppe), die Teamfähigkeit sowie der „soziale Umgang“ mit anderen hervorgehoben. Teilweise sprachen die Pädagog*innen auch global davon, dass die Jugendlichen „reifer“ oder „erwachsener“ geworden seien, in einem Fall auch, dass Ängste abgebaut wurden.

„N. ist im zweiten Jahr ein anderer Mensch geworden, nach Aussprache in der Klasse hat sie erkannt, dass wir ihr helfen möchten, sie hat alles angenommen

und umgesetzt und einen Riesensprung gemacht.“

„O. war schüchtern, kann jetzt flüssig und frei präsentieren.“

„1 TN bemüht sich sehr um ein gutes Klima in der Lerngruppe und erinnert an zu erledigende Aufgaben.“

„TN stößt intellektuell an seine Grenzen, kein lernerischer Fortschritt mehr erwartbar. Er ist aber zuverlässig und gut organisiert, ... er fühlt sich wohl an seinem Praxisplatz, einer Behindertenwerkstatt.“

Entwicklungen im Schulischen und im Lernen in der Praxis

Die Pädagog*innen verwiesen immer wieder auf die Statistiken und die erreichten Abschlüsse der Jugendlichen. Es wurden dann im Gespräch die Entwicklungen konkretisiert und hier zeigte sich, dass Entwicklungen stärker in Bezug auf das Lernen in der Praxis als in den schulischen Bildungsteilen gesehen werden. Dabei geht es zu einem Teil um die gelungene Berufsorientierung, das Finden von Motivation für die Tätigkeiten und für den Betrieb, die Überprüfung und ggf. Entwicklung von Berufswünschen und auch das Finden von Ausbildungsplätzen.

Zum anderen wurden aber auch eine gestiegene Zuverlässigkeit der Bearbeitung der praxisbegleitenden Aufgaben, die Fähigkeit zur Kommunikation im Betrieb und in der Schule, sowie die Organisation von Absprachen zu beiden Seiten festgestellt. Es wurde aber auch in einigen Fällen ein fehlendes Engagement oder die Überforderungen mit den Aufgaben am Praxisplatz benannt.

In den schulischen Bildungsteilen wurden häufig Schwierigkeiten benannt, die gesehene Entwicklung wurde meist als langsam oder mühsam beschrieben. Die Pädagog*innen vermuteten zum Teil geringe kognitive Fähigkeiten, einen zu geringen Anspruch an die eigenen Leistungen, sowie „Faulheit“ als Ursache. An einem Standort wurde berichtet, dass die Jugendliche in Klasse 9 noch motivierter waren ihnen aber der „Kick“ fehlte, mit den gestiegenen Ansprüchen in Klasse 10 mitzuhalten.

Die Pädagog*innen erwähnten zugleich positive Entwicklungen und sogar Überraschungen, die sie erlebten. So sagte ein Pädagoge, die Schüler*innen hätten sich in Mathematik besser entwickelt, als er zunächst erwartet hatte. An einem anderen Standort hatten die Förderschüler*innen alle „Erwartungen übertroffen“. Oft galt als Beleg auch ein MSA, der von Jugendlichen erreicht wurde, denen das zuvor nicht zugetraut worden war.

„T. kann mittlerweile präsentieren, zeigt positive Tendenzen bei der Doku, aber in der Schule läuft es noch nicht.“

„E. konnte sich mit Nachhilfe und Fleiß retten, war sehr zuverlässig.“

„Bei einem TN wurde der Förderstatus „Lernen“ aberkannt, TN arbeitet in der Schule, in der Praxis und Bildungsberatung sehr motiviert.“

„S. ist die „Gewinnerin“, hat erkannt, dass sie etwas erreichen kann. Sie nutzt die Chancen im PL und probiert vieles aus. Sie hat von allen den größten Fortschritt gemacht. Sie geht bewusst an die Aufgaben und lernt. Klassenarbeit als Präsentation „Reise nach New York“ hat sie sehr gut gemacht. Große Entwicklung in verschiedenen Fächern, aber auch sozial. Sie hatte vor PL viele Konflikte mit anderen Mädchen.“

Förderliche Faktoren

Für die Entwicklungen der Jugendlichen wurden unterschiedliche Faktoren benannt, dabei wurden zwei Faktoren besonders hervorgehoben. Die Erfahrungen der Jugendlichen in der individuellen Praxissituation und auch die pädagogische Beziehung, die zu den Jugendlichen aufgebaut wurde.

In der Praxis war es für die Jugendlichen förderlich, sich erproben zu können, sich im beruflichen Umfeld unter Erwachsenen zu befinden, Lob und Anerkennung im Betrieb zu erhalten und erfolgreiche Tätigkeiten in der Praxis durchzuführen. Die Pädagog*innen berichteten, dass die Jugendlichen stolz waren auf ihre Leistungen und Produkte und auf die Ausbildungsplatzangebote. Da sie in der Praxis selbstverantwortlich arbeiteten, erkannten sie ihre Erfolge als die eigenen, „dass sie etwas können“. In der Praxis konnten sie ihre Berufswünsche festigen oder neue Berufe erproben und gewannen so eine berufliche Orientierung.

In Bezug auf die pädagogische Beziehung empfanden die Pädagog*innen die enge und intensive Begleitung der Jugendlichen durch die individuelle Bildungsberatung als förderlich. Die Zugewandtheit und das Zutrauen, die sie den Jugendlichen entgegenbrachten, stärkten diese und gaben ihnen Halt. Viele Jugendliche reagierten auf positive Rückmeldungen und auf das Benennen von Erfolgen und hatten das Gefühl „gesehen zu werden“. Gleichzeitig betonten die Pädagog*innen, dass ein konsequentes Auftreten, in Form von „enger Führung mit viel Zuspruch“ förderlich war.

Häufig wurden auch einzelne Elemente des *Produktiven Lernens* als weitere förderliche Faktoren benannt: der Beginn mit einer Orientierungsphase und der Aufbau einer vertrauensvollen Gruppenatmosphäre Gruppe, die regelmäßige Bildungsberatung, in der das Lernen reflektiert und geplant wurde, die kleinere Lerngruppe, klare Strukturen und Regeln, kein Notendruck. Methodisch wurden individualisierte Aufgaben, variierendes Lerntempo und die Möglichkeit zusammen zu arbeiten genannt.

Darüber hinaus wurden die Jugendlichen angeleitet, ihre eigene Entwicklung wahrzunehmen, Schritt für Schritt wurden Ängsten abgebaut, die Jugendlichen lernten, dass sie auch Fehler machen dürfen und lernten so *PL* als Chance kennen. Auch die Kooperation mit den Eltern und das Überwinden von Schwierigkeiten und Krisen, sowie die Vermittlung von Förderangeboten oder Anregungen über Berufe-Messen wurden erwähnt.

3. Verbleib der Abgänger*innen des Schuljahres 2021/22

Inhalt:

- Rahmendaten
- Realisierte Ausbildungs- und Berufssituationen
- Ehemalige Teilnehmer*innen in beruflicher Ausbildung
- Erfahrungen mit dem Unterricht in Berufs- und Fachoberschule bzw. gymnasialer Oberstufe
- Ehemalige Teilnehmer*innen ohne Beschäftigung
- Rückblickende Beurteilung des *Produktiven Lernens*

Rahmendaten

Im Februar 2023 wurden die 248 Absolvent*innen⁷ des *Produktiven Lernens* aus dem Schuljahr 2021/22 zu ihrer aktuellen Ausbildungs- bzw. Berufssituation befragt. Die Teilnehmer*innen stammten aus elf der 23 Bildungsangebote *Produktiven Lernens*. Zwölf Schulen haben sich an der Studie nicht beteiligt⁸.

Die Daten wurden in der Regel in einem Telefoninterview von den ehemaligen Pädagog*innen erhoben und anonym an das IPLE weitergeleitet. Dazu verwendeten sie einen standardisierten Fragebogen des IPLE mit einem geschlossenen und einem offenen Frageteil. Das IPLE bedankt sich bei allen beteiligten Pädagog*innen ausdrücklich für ihr Engagement.

An den elf beteiligten Schulen wurden 145 Absolvent*innen befragt, 90 von ihnen konnten erreicht werden; die Rücklaufquote beträgt somit 62 %⁹. In Bezug auf die erreichten Schulabschlüsse sind alle Gruppen vertreten. Über die genaue Zusammensetzung der Gruppe der Absolvent*innen im Vergleich zu den Teilnehmer*innen der Verbleibstudie bezüglich der Schulabschlüsse gibt die folgende Tabelle Auskunft.

Abschluss	Absolvent*innen aus dem <i>Produktiven Lernen</i>		Teilnehmer*innen der Verbleibstudie	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
ohne Abschluss	51	21,4	10	11,1
mit BoA	29	12,2	14	15,6
mit BBR	83	34,9	23	25,5
mit eBBR	46	19,3	25	27,7
mit MSA	14	5,9	14	15,5
Mit MSA/GO	15	6,3	4	4,4
Summe	238	100,0	90	100,0

⁷ Einbezogen wurden Abgänger*innen und Absolvent*innen, die mindestens drei Trimester im *Produktiven Lernen* verblieben und die Schule mindestens nach der 9. Jahrgangsstufe verlassen hatten. Sie werden in der Folge als „Absolvent*innen“ bzw. „ehemalige Teilnehmer*innen“ bezeichnet.

⁸ Die geringe Beteiligung liegt ggf. daran, dass seit fünf Jahren keine Verbleiberhebung mehr gemacht wurde.

⁹ Würden die nicht beteiligten Schulen miteinbezogen, so läge der Rücklauf bei 36,3 %.

Zu beachten ist hierbei, dass in der Rücklaufgruppe Jugendliche mit einem MSA/GO, einem BBR oder ohne Abschluss in geringerem Maße erreicht wurden. Insgesamt sind die höherwertigen Abschlüsse MSA und EBBR aber überproportional vertreten.

Realisierte Ausbildungs- und Berufssituation

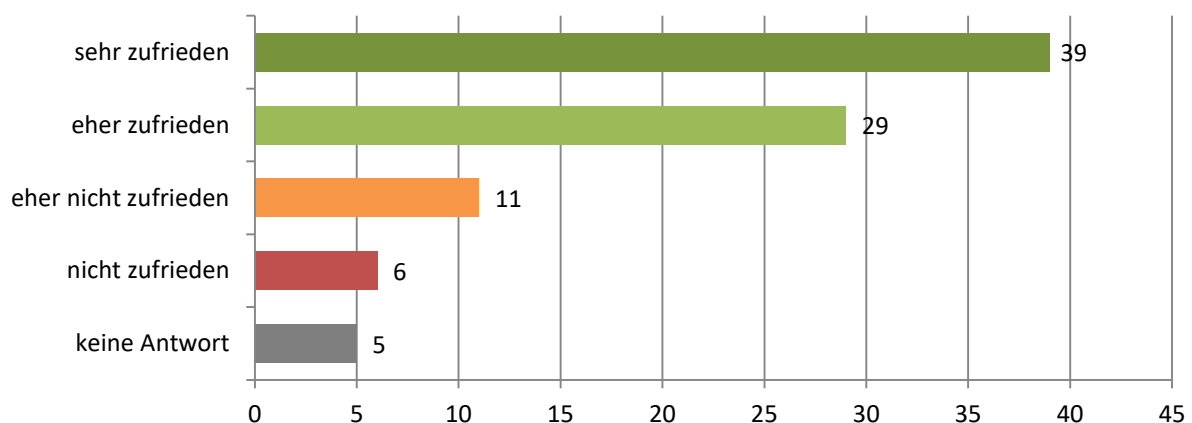
Die folgende Übersicht stellt die Berufs- und Ausbildungssituation der Absolvent*innen ein halbes Jahr nach Verlassen des *Produktiven Lernens* dar.

Berufs- und Ausbildungssituation ein halbes Jahr nach Verlassen des <i>PL</i>	Anzahl	Prozent
In einer Berufsausbildung befinden sich:	28	31,1
An einem berufsvorbereitenden Lehrgang nehmen teil:	30	33,3
Etwas anderes machen (FSJ, Erziehungsjahr, etc.):	12	13,3
In einem Arbeitsverhältnis befinden sich:	11	12,2
Arbeitslos sind:	7	7,8
Die Fachoberschule bzw. gymnasiale Oberschule mit dem Ziel eines Fach-/Abiturs besuchen:	2	2,2
Summe	90	100 %

Die Absolvent*innen, die das *Produktive Lernen* komplette zwei Jahre unter Corona-Bedingungen durchführen musste, konnten zu fast einen Drittel in ein stabiles Ausbildungsverhältnis wechseln, das auch ein halbes Jahr nach Verlassen der Schule noch bestand hatte. Die Absolvent*innen in Ausbildung werden im folgenden Abschnitt noch näher betrachtet. Insgesamt haben 92,2 % eine Perspektive aufgebaut, nur 7,8 % waren zum Zeitpunkt der Befragung arbeitslos. Erstaunlich hoch ist der Anteil derer, die ungelernt berufstätig sind (12,2 %).

Mit ihrer derzeitigen beruflichen Situation sind die Absolvent*innen zu 75 % sehr zufrieden (43 %) oder eher zufrieden (32 %). Die folgende Übersicht gibt Auskunft über die Einschätzung der Absolvent*innen:

Zufriedenheit mit der derzeitigen beruflichen Situation; N = 90



Die Zufriedenheit gemessen am gewichteten Mittelwert¹⁰ liegt mit M = 1,81 Punkten, sehr hoch. Sie ist am größten bei den Absolvent*innen mit anderer Tätigkeit (Freiwilligendienst, Praktikum, Elternzeit etc.) (M = 1,44) und bei Absolvent*innen in Ausbildung (M = 1,48). Erwartungsgemäß eher unzufrieden sind die Absolvent*innen ohne Beschäftigung (M = 3,17), aber auch die beiden Absolvent*innen an einer gymnasialen Oberstufe /Fachoberschule (M = 2,50).

Derzeitige berufliche Situation	Gewichtetes Mittel der Zufriedenheit
andere Tätigkeit	1,44
Ausbildung	1,48
Berufsvorbereitender Lehrgang	1,70
Arbeitsverhältnis	2,36
gymnasiale Oberstufe oder Fachoberschule	2,50
arbeitslos	3,17
gesamt	1,81

Ehemalige Teilnehmer*innen in beruflicher Ausbildung

28 Absolvent*innen befanden sich zum Zeitpunkt der Erhebung in einem Ausbildungsverhältnis. Die Ausbildungsverhältnisse wurden zu 86 % im dualen System gefunden; je 7 % standen in einem vollzeitschulischen Ausbildungsverhältnis oder machten eine Ausbildung bei einem freien Träger der Berufsausbildung. Insgesamt wurden 64 % der Ausbildungsverträge mit ehemaligen Praxisplätzen der Absolvent*innen abgeschlossen, dies zeigt einmal mehr die große Bedeutung des *Lernens in der Praxis* für den Übergang Schule-Beruf.

Wie auch in den Vorjahren besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Erreichen eines Schulabschlusses und einem Ausbildungsvertrag: Je höherwertiger der Abschluss, umso größer ist der Anteil an Jugendlichen in Ausbildung in der Gruppe derer mit demselben Abschluss. Umgekehrt befanden sich umso mehr Jugendliche in einem Lehrgang zur Berufsvorbereitung, je niedriger der Abschluss war. Der größte Teil der Jugendlichen in Lehrgängen befand sich an einem OSZ (80 %) zumeist in IBA-Kursen und versuchte ihren Schulabschluss zu verbessern.

Spektrum der Ausbildungsberufe

Das Spektrum der gewählten Ausbildungsberufe wird mit 42,9 % vom Handwerk dominiert. Die während der Coronazeit lange geschlossenen Betriebe im Hotel- und Gaststättengewerbe wurden von den Jugendlichen gar nicht gewählt. Hier lässt sich vermuten, dass viele Jugendliche diese Gewerbe in ihrer PL-Zeit gar nicht kennen lernen konnten.

¹⁰ Ein Mittelwert von M = 1,00 bedeutet „sehr zufrieden“, ein Mittelwert von M = 4,00 bedeutet „nicht zufrieden“, der Mittelwert zwischen Zufriedenheit und Unzufriedenheit liegt bei 2,5. Mittelwerte kleiner als 2,5 drücken tendenziell Zufriedenheit aus, Mittelwerte oberhalb von 2,5 eher Unzufriedenheit. Je kleiner der Wert, desto größer die Zufriedenheit. Bei der Bildung der Mittelwerte wurden Absolvent*innen ohne Antwort nicht berücksichtigt.

Handwerk, Produktion, Fertigung	Soziale Dienstleistungen	Handel	Hotel- und Gaststättengewerbe	sonstige Dienstleistungen	andere
42,9 %	17,9 %	14,3 %	0 %	14,3 %	0 %

Die nachstehende Tabelle bildet ein Ranking der Mittelwerte¹¹ der sechs vorgegebenen Items (A -F) bezüglich der Frage: „Welche Erfahrungen im *PL* haben Sie als hilfreich oder nicht hilfreich bei der Entscheidung für Ihren Ausbildungsplatz empfunden“?

Rang	Item	M
1	C: Ich konnte Erfahrungen in einem Praxisfeld über einen Zeitraum von jeweils drei bis vier Monaten sammeln.	1,33
2	E: Ich konnte mein Handeln in der Berufswelt ausprobieren.	1,33
3	A: Ich konnte meine Interessen und Stärken kennenlernen und überprüfen.	1,37
4	D: Ich konnte die konkreten Anforderungen meines Ausbildungsberufes kennenlernen.	1,52
5	F: Der Austausch mit meinem Praxismentor*innen hat mit bei meiner beruflichen Entscheidung geholfen.	1,74
6	B: Ich konnte bis zu sechs Berufsfelder kennenlernen.	1,96

Die Zustimmungswerte zu allen Items sind sehr hoch: der niedrigste Zustimmungswert liegt bei 1,96 und damit immer noch höher als die Aussage „trifft eher zu“. Wie in den letzten Jahren wurden die personenbezogenen Items C, E und A mit Mittelwerten unter 1,37 höher gewertet als die berufsspezifischen Erfahrungen in den Items D, F und B mit Zustimmungswerten ab 1,49. Hieran zeigt sich das hohe Interesse der Jugendlichen sich selbst und ihre Fähigkeiten in der Praxis zu erproben und berufliche Erfahrungen zu sammeln.

Vertragslösungen

Insgesamt wurden von den befragten 90 Absolvent*innen 32 Ausbildungsverträge geschlossen, 28 Verträge, die zum Zeitpunkt der Befragung Bestand hatten und vier Verträge, die zuvor wieder gelöst wurden. Nach Vertragslösung wurde in zwei Fällen ein ungelerntes Arbeitsverhältnis angetreten (Elektriker und Kassierer). Die beiden anderen Fälle mündeten in die Arbeitslosigkeit.

Zur Berechnung der Vertragslösungsquote wird die Anzahl aller geschlossenen Verträge zur Zahl aller gelösten Verträge ins Verhältnis gesetzt: aus den 32 geschlossenen Verträgen und den vier gelösten Verträgen ergibt sich eine Vertragslösungsquote von 12,5 %, ein Wert der deutlich besser ist, als der Landesschnitt mit 32,4 %¹² und damit die hohe Wirksamkeit des Lernens in der Praxis für die Berufswahlkompetenz unterstreicht. Die Zahlen sind nicht direkt vergleichbar, da erst ein halbes Jahr der Ausbildung absolviert wurde. Allerdings fällt in diesen Zeitraum ein großer Teil der Vertragslösungen (siehe Fußnote 1).

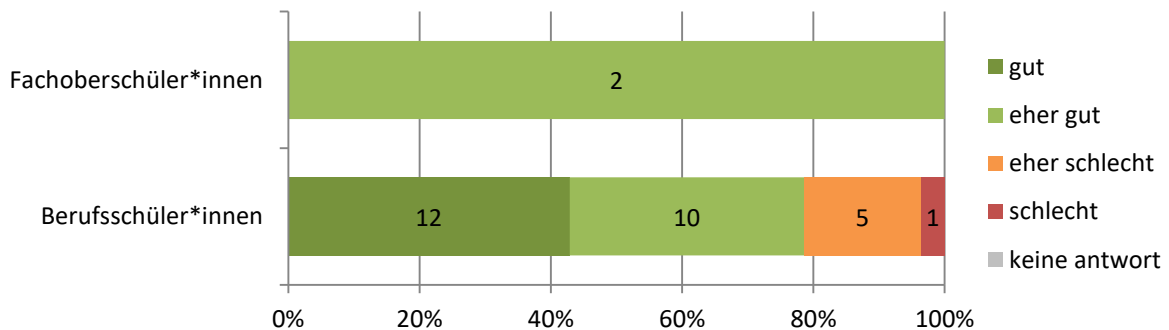
¹¹ Es wurden gewichtete Mittelwerte gebildet. Dabei bedeutet ein Mittelwert von 1,00 „trifft voll zu“, ein Mittelwert von 4,00 bedeutet „trifft gar nicht zu“.

¹² Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (bibb), Datenreport 2022.

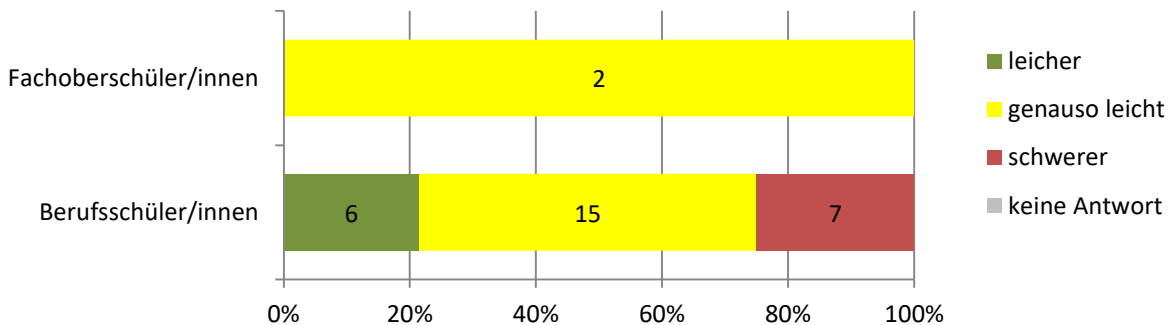
Erfahrungen mit dem Unterricht in der Berufs- und Fachoberschule bzw. gymnasialer Oberstufe

Ein halbes Jahr nach Beendigung ihres *Produktiven Lernens* befanden sich insgesamt 28 Jugendliche in einer Ausbildung und besuchten dementsprechend eine Berufsschule. Zwei Jugendliche befanden sich auf dem Weg zum Fachabitur/Abitur und besuchten eine Fachoberschule. Wir befragten diese Absolvent*innen nach ihren Erfahrungen in der Berufsschule bzw. der Fachoberschule / gymnasialen Oberstufe sowie nach ihrer Einschätzung, wie sie die Anforderungen im Unterricht erleben. Die folgenden Übersichten verdeutlichen beide Aspekte getrennt nach Jugendlichen in Ausbildung und Jugendlichen auf dem Weg zum Abitur / Fachabitur. Dabei fragten wir nach der Einschätzung zu folgenden Aussagen:

Ich kann dem Unterricht "gut" / „eher gut“ / „eher schlecht“ / „schlecht“ folgen:



*Im Vergleich zu meinen Mitschüler*innen fällt mir der Unterricht "leichter" / „genauso leicht“ / „schwerer“ als den anderen:*



Die beiden Übersichten zeigen, dass die Jugendlichen mit den Anforderungen der Berufsschule und der Fachoberschule nach eigener Einschätzung gut zurechtkommen. Knapp 80 % der Berufsschüler*innen können dem Unterrichtsverlauf gut oder eher gut folgen und mehr als drei Viertel schätzen ihre Voraussetzungen im Vergleich zu ihren Mitschüler*innen als vergleichbar oder besser ein. Dies spricht dafür, dass das *Produktive Lernen* sie erfolgreich auf diesen Berufsbildungsweg vorbereiten konnte.

Wir baten beide Gruppen einzuschätzen, wie sie an im Unterricht auftretende Schwierigkeiten herangehen. Sie sollten dazu angeben, in wie weit dabei bestimmte Verhaltensstrategien auf sie zutreffen. Die folgende Tabelle dokumentiert das Ranking unter den vorgegebenen sechs Kategorien. Es wurden gewichtete Mittel gebildet.

Rang	Item	Mittelwert
1	Ich suche mir Hilfe.	1,66
2	Ich frage nach.	1,50
3	Ich suche selbstständig nach Lösungen.	1,97
4	Ich beschäftige mich zu Hause auch noch mal mit der Frage.	2,52
5	Ich warte, bis mir jemand hilft.	3,14
6	Ich schalte ab.	3,25

Die Antworten zeigen, dass die Absolvent*innen bei auftretenden Schwierigkeiten vor allem aktive Lösungsstrategien wählen. Hier setzen sie in erster Linie auf Hilfestellungen von außen (Hilfe suchen, Nachfragen) und erst danach auf eine eigenständige Erarbeitung der Problematik. Einer passiven Haltung (Abwarten, Abschalten) wird eher nicht zugestimmt.

Ehemalige Teilnehmer*innen ohne Beschäftigung

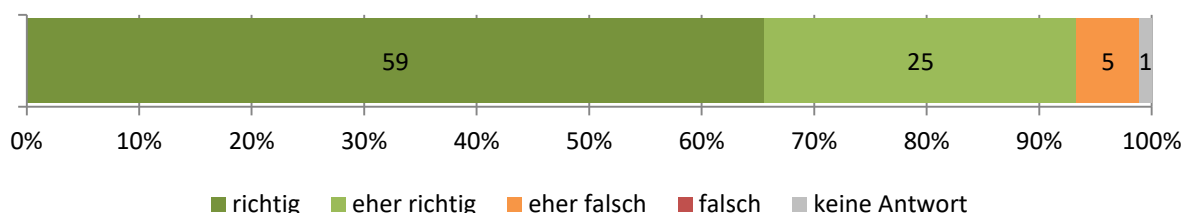
Sieben ehemalige Teilnehmer*innen waren zum Zeitpunkt der Befragung „arbeitslos“. Unter ihnen befanden sich zwei Jugendliche, die eine Ausbildung abgebrochen haben, ohne eine konkrete weitere Anschlussperspektive. Die anderen fünf Jugendliche waren schon längere Zeit arbeitslos.

Betrachtet man die Schulabschlüsse der arbeitslosen Jugendlichen, so betraf dies in dieser Kohorte nur Absolvent*innen mit einer BBR (43 %) oder einer EBBR (57 %). Sowohl die Jugendlichen ohne Schulabschluss als auch diejenigen mit einem MSA befanden sich alle in einer festen Anschlussperspektive.

Rückblickende Beurteilung des *Produktiven Lernens*

Zum Ende der Befragung wurden alle 90 ehemaligen Teilnehmer*innen gebeten, rückblickend ihre Teilnahme am *Produktiven Lernen* zu beurteilen. 89 Jugendliche haben folgende Einschätzungen abgegeben:

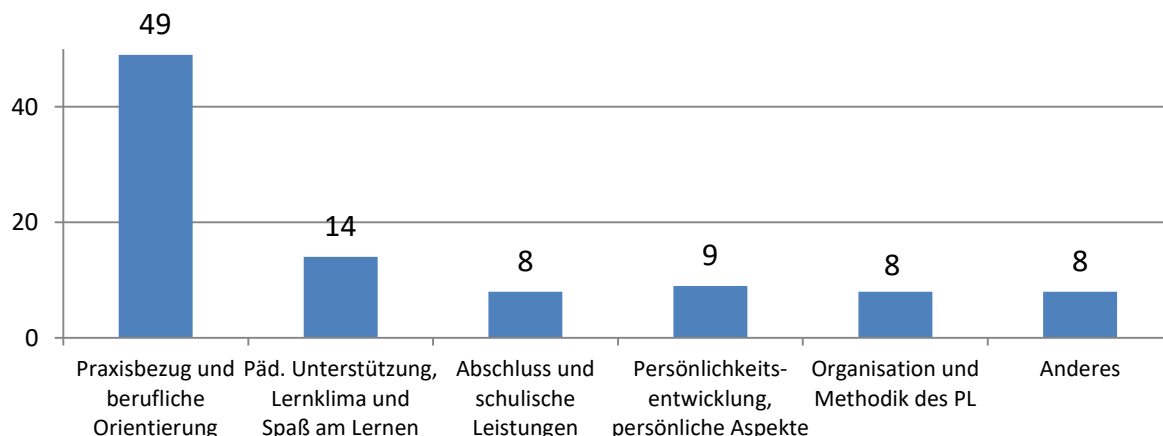
Die Entscheidung für das Produktive Lernen war rückblickend betrachtet „richtig“ / „eher richtig“ / „eher falsch“ / „falsch“:



Für deutlich mehr als 90 % der Jugendlichen war der Wechsel in das *Produktive Lernen* ein sinnvoller Schritt. Von allen 201 befragten Jugendlichen beurteilten 66 %, die Entscheidung für das *Produktive Lernen* rückblickend betrachtet als „richtig“ und weitere 28 % meinten, die Entscheidung sei „eher richtig“.

Die Jugendlichen begründeten ihre rückblickende Beurteilung schriftlich. Die Aussagen der Jugendlichen wurden in Kategorien geordnet, die sowohl positive wie auch negative Aussagen zusammenfassen.¹³ Insgesamt wurden 96 Aussagen aus den Begründungen entnommen, die sich wie folgt auf sechs Kategorien verteilen.

Häufigkeit der Kategorien für die Begründung der rückblickenden Beurteilung



Mehr als die Hälfte der Begründungen beziehen sich auf den Praxisbezug und die berufliche Orientierung. Die Bedeutung des Schulabschlusses spielte in den Begründungen nur eine untergeordnete Rolle. Im Folgenden werden die Kategorien näher erläutert:

- Die Kategorie „**Praxisbezug und berufliche Orientierung**“ betraf Aussagen über die Möglichkeit, sich zu orientieren, Erfahrungen in der Berufswelt zu sammeln und ggf. darüber auch eine Entscheidung für eine Ausbildung treffen zu können bzw. einen Ausbildungsplatz zu finden. Betont wird immer wieder, „*ich habe meinen Traumjob gefunden*“.
- Die Kategorie „**Abschluss und schulische Leistungen**“ bündelt Aussagen in Bezug auf den angestrebten Schulabschluss oder fachliche Leistungen im Einzelnen. Gezählt wurden Aussagen wie „*Sonst hätte ich den MSA nicht geschafft*“, „man hat dort mehr gelernt“ aber auch „*Ich habe mich nicht richtig angestrengt*“.
- Die Kategorie „**Pädagogische Unterstützung, Lernklima und Spaß am Lernen**“ bezieht Aussagen ein, die das Verhältnis zu den Lehrenden und den Mitschüler*innen betreffen, sowie Aussagen bezüglich der Lernatmosphäre, wiedergefundene Motivation und Freude am Lernen. Ebenfalls sind Elemente der direkten pädagogischen Begleitung (z. B. „*Lehrer hat Zeit und Geduld*“, „*konnte mehr lernen, als in der alten Klasse, bin nicht übersehen worden*“).
- Die Kategorie „**Organisation und Methodik des PL**“ umfasst Aussagen, die sich auf den Wechsel von Praxis und Schule, auf die Gruppengröße oder auch auf individualisierende Elemente wie „*andere Form von Schule hat mir gut getan*“, „*Lernen mit System half mir beim Lernen*“ beziehen.
- Die Kategorie „**Persönlichkeitsentwicklung, persönliche Aspekte**“ betrifft Aussagen über die Entwicklung des Selbstvertrauens, der Selbstständigkeit, der Motivation, der Festigung der Persönlichkeit (z. B. „*um...meine eigenen Grenzen kennen zu lernen*“, „*bin zuverlässig geworden*“, „*konnte mich auf mich konzent-*

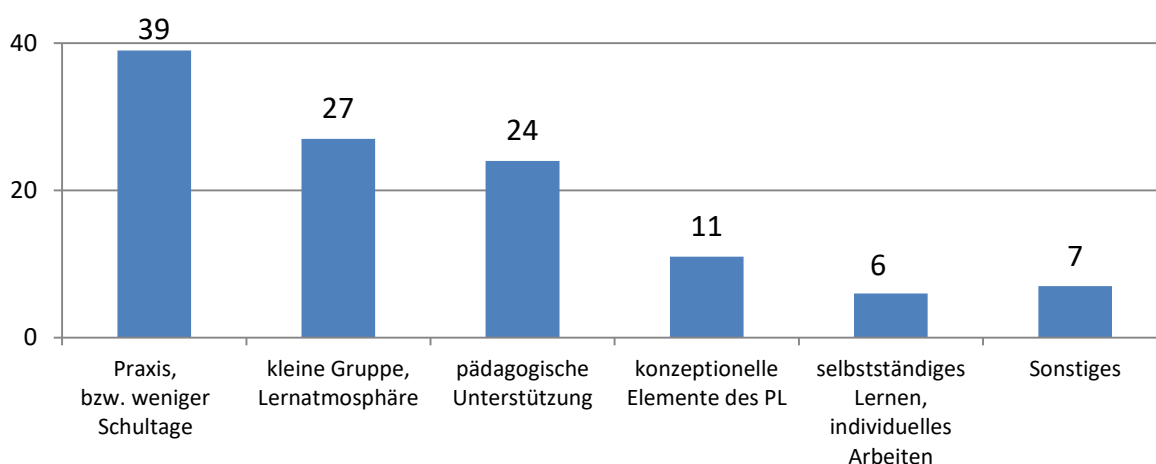
¹³ So wird beispielsweise das Erreichen eines Abschlusses genauso gezählt, wie das Nicht-Erreichen eines bestimmten angestrebten Abschlusses.

rieren“) sowie die Entwicklung persönlicher Probleme („vorher hohe Schuldis-
tanz... bin zuverlässiger geworden“).

- Alle weiteren Aussagen wurden unter „**Anderes**“ zusammengefasst, z. B. „hat
gepasst“, „ich hatte auf Schule keine Lust mehr“ oder „die Auswahl an Praktika
war verhalten (Corona)“.

Was hat Ihnen am Produktiven Lernen besonders gut gefallen?

82 Jugendliche beantworteten die Frage, was ihnen besonders gut gefallen habe.
Dabei ließen sich die 114 Aussagen folgenden Kategorien zuordnen:



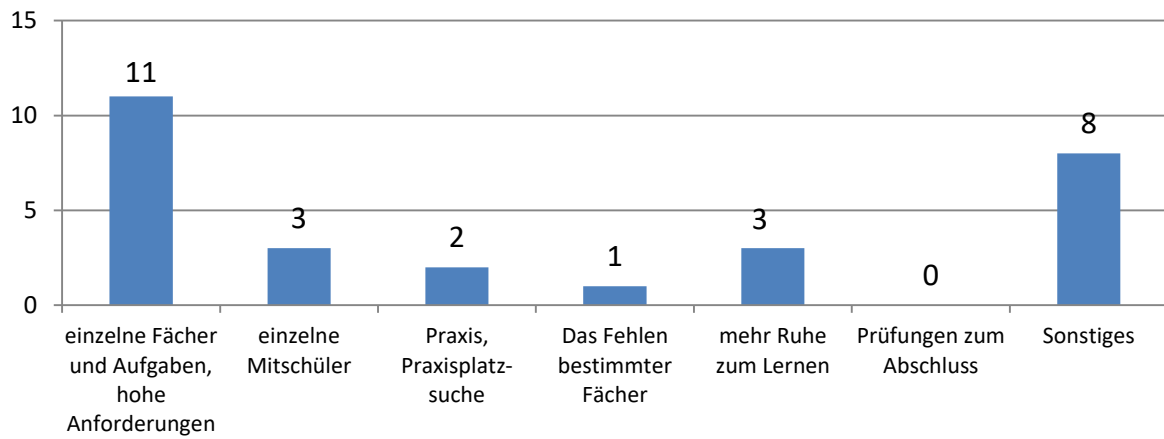
Eindeutig war auch hier die Praxis am meisten genannt, aber auch die Lernatmosphäre und das Lernen in einer kleinen Lerngruppe sowie die erfahrene pädagogische Unterstützung gefielen den Jugendlichen besonders gut.

Der Kategorie „konzeptionelle Elemente des PL“ wurden Aussagen zugeordnet, die den Wechsel Praxis-Schule betonen, sowie Aussagen, die bestimmte Aspekte ansprechen (z. B. „Kommunikationsgruppe“, „Präsentationen“ etc.).

Die sieben Nennungen der Kategorie „Sonstiges“ enthalten generalisierte Aussagen wie z. B. „alles hat gefallen“, zwei Aussagen beziehen sich auf Ausflüge oder den Umzug in eine anderes Gebäude.

Was hat Ihnen am Produktiven Lernen nicht gefallen?

Diese Frage beantworteten 56 Jugendliche, wobei 28 Antworten „nichts“ lauteten. Den übrigen Antworten lassen sich 28 Aussagen zuordnen, die in folgende Kategorien eingeteilt wurden:

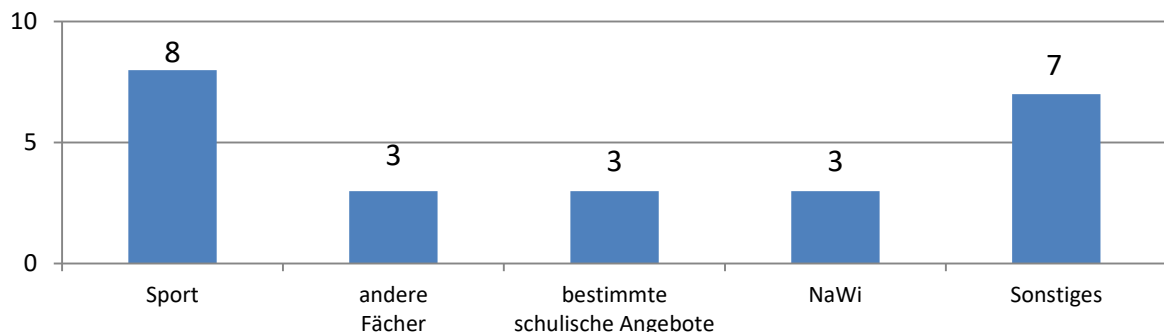


Unter der Kategorie „einzelne Fächer und Aufgaben, hohe Anforderungen“ wurde z. B. die Dokumappe, schriftliche Bearbeitungen, Hausaufgaben etc. genannt. In zwei Fällen gaben die Jugendlichen an, überfordert gewesen zu sein, einer meinte er sei unterfordert gewesen.

Unter der Kategorie „Sonstiges“ wurden z. B. folgende Aspekte gezählt: „frühes Aufstehen“, „Ausstattung der Klasse“, „Schule“.

Was hat Ihnen im Produktiven Lernen gefehlt?

Diese Frage wurde von 50 Jugendlichen beantwortet, wobei 27 von ihnen mit „nichts“ antworteten. Die übrigen 24 Antworten lassen sich in fünf Kategorien einteilen:



Die „bestimmten schulischen Angebote“ beziehen sich auf den Wunsch nach „mehr Unterricht“ oder „mehr Förderunterricht“ oder auch „Musik“. Unter „Sonstiges“ wurden unter anderem fehlende „PC-Arbeitsplätze“ für das *Produktive Lernen* genannt, aber auch Aussagen wie „ein männlicher Lehrer“, „Vorbereitung auf das Abitur“ oder das Bedürfnis nach bestimmten Highlights (z. B. „Klassenfahrt“) benannt.