

Endbericht

Projektjahr 2012/13

Externe Evaluation des Modellprojektes „Produktives Lernen an Mittelschulen in Sachsen“

Projektnummer

67291001

Projektverantwortliche

Universität Rostock
Philosophische Fakultät
Institut für Schulpädagogik

Projektleitung

Prof. Dr. Thomas Häcker

Projektkoordination

Susanne Langner, L.A.
Jan Seemann, M.A.

Mitarbeiter/innen

Dr. Constanze Berndt
Wiebke Schwelgengräber, M.A.

Evaluationszeitraum

01.06.2009 – 30.04.2013

Berichtszeitraum

30.06.2012 – 26.09.2012



Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	3
1.1 Produktives Lernen	4
1.2 Was ist Produktives Lernen?	4
1.3 Zur Bedeutung von Bildungsabschlüssen und zum Konzept der Abschlussgefährdung..	6
1.4 Projektskizze	8
1.4.1 Untersuchungsgruppen und Auswahlverfahren.....	8
1.4.2 Datenerhebungen im Überblick.....	9
1.4.3 Überblick über das vierte und letzte Projektjahr 2012/13	11
1.4.4 Inhaltliche Schwerpunktsetzungen der Zwischenberichte und des Endberichtes..	13
2 Bildungsentwicklung der PL-Teilnehmer/innen	17
2.1 Abschlüsse	17
Zusammenfassung	20
2.2 Übergänge	21
Zusammenfassung	33
2.3 Schulisches Selbstbild	34
2.3.1 Schulisches Selbstkonzept	34
2.3.1.1 Das Schulische Selbstkonzept – Kriterial.....	36
Zusammenfassung.....	40
2.3.1.2 Das Schulische Selbstkonzept – Sozial	41
Zusammenfassung.....	44
2.3.1.3 Das Schulische Selbstkonzept – Individuell.....	45
Zusammenfassung.....	48
2.3.2 Lern- und Leistungsmotivation	49
2.3.2.1 Lernziele	50
Zusammenfassung.....	53
2.3.2.2 Leistungsziele	54
Zusammenfassung.....	60
2.3.2.3 Arbeitsvermeidung.....	61
Zusammenfassung.....	64
2.3.3 Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen.....	65
2.4 Bildungs- und Kompetenzentwicklung	66

2.4.1 Berufs- und Ausbildungsreife.....	66
Zusammenfassung	72
2.4.2 Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung der PL-Schüler/innen	73
Zusammenfassung	81
3 Entwicklung der Rollenverständnisse der PL-Pädagog/innen.....	82
4 Rahmenbedingungen und Umsetzungen der Zielstellungen.....	87
4.1 Einschätzungen und Veränderungsvorschläge.....	87
4.1.1 Einschätzungen des Produktiven Lernens und Veränderungsvorschläge	87
Zusammenfassung	96
4.1.2 Drittes PL-Jahr	97
Zusammenfassung	100
4.1.3 Einschätzungen der Qualifizierungsmaßnahme durch das IPLE.....	101
Zusammenfassung	105
4.2 Individuelles Lernen.....	106
4.2.1 Gründe für die Praktikumswahl	110
Zusammenfassung	115
4.3 Rahmenbedingungen.....	116
4.3.1 Materielle, personelle, zeitliche, strukturelle Rahmenbedingungen	116
4.3.2 Kooperation PL-Stammschule.....	120
4.3.3 Kooperation PL-Praxisplatz	123
5 Hinweise	125
Hinweise aus dem Endbericht – Projektjahr 2012/2013.....	125
Hinweise aus dem dritten Zwischenbericht – Projektjahr 2011/2012.....	127
Hinweise aus dem zweiten Zwischenbericht – Projektjahr 2010/2011	130
Hinweise aus dem ersten Zwischenbericht – Projektjahr 2009/2010	134
Literaturverzeichnis.....	136
Abbildungsverzeichnis.....	139

1 Einleitung

Das »Produktive Lernen« verfolgt in Sachsen vor allem das Ziel, abschlussgefährdeten Schüler/innen an sächsischen Mittelschulen ein ihren „Bildungsbedürfnissen“ entsprechendes Bildungsangebot zu unterbreiten und damit die Zahl der Schüler/innen, die die Schule ohne Abschluss verlassen, zu senken. Darüber hinaus, so die Darstellung der Projektziele auf der Homepage des Instituts für Produktives Lernen in Europa (IPLE), soll das Produktive Lernen durch die Verbindung von Allgemeinbildung und individueller Berufsorientierung den Übergang von der Schule in die Ausbildung vorbereiten und zur Entwicklung konkreter Anschlussperspektiven beitragen. Mit dem Programm sollen diejenigen Schüler/innen aufgefangen werden, so der damalige Staatsminister Prof. Dr. Roland Wöllner, die trotz aller Bemühungen der Schule das Lernangebot nicht nutzen und deren Schulabschluss wirklich akut gefährdet ist. Teilnehmen können abschlussgefährdete Schüler/innen, die Bereitschaft zu einem Neuanfang und Interesse an dieser Form des Lernens mitbringen. Sie können im PL einen dem Hauptschulabschluss gleichgestellten Schulabschluss erreichen.

Während der Laufzeit dieses Schulversuchs (01.08.2008 bis 31.07.2013) richtet sich das Bildungsangebot Produktives Lernen an Schüler/innen der Klassenstufen 8 und 9, die die 7. Klasse mit oder ohne Erfolg durchlaufen haben und die durch das herkömmliche schulische Bildungsangebot nicht ausreichend gefördert werden. Ab dem Schuljahr 2008/09 wurde an den sieben Mittelschulen der Beginn der pädagogischen Arbeit vorbereitet, die dann zum Schuljahr 2009/10 startete.

Mit dem Schulversuch »Produktives Lernen« setzt das Sächsische Staatsministerium für Kultus (SMK) den von den Kultusminister/innen der Länder auf ihrer Bonner Sitzung im Oktober 2007 beschlossenen „Handlungsrahmen zur Reduzierung der Zahl der Schulabbrecher“ (KMK 2007a) um. Angesichts der Tatsache, dass bspw. im Sommer 2008 bundesweit 65.000 Schüler/innen, d.h. 7,5 Prozent der gleichaltrigen Bevölkerung, die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen haben, sieht dieser Handlungsrahmen Maßnahmen vor, die Abhilfe schaffen sollen. Hierzu zählen unter anderem die Intensivierung von Begegnungen mit der Arbeitswelt in der Sekundarstufe I, spezielle Hilfsangebote zum Erreichen des Hauptschulabschlusses für Schüler/innen, deren Abschluss gefährdet ist, sowie die Vertiefung der Berufsorientierung. Durch die Maßnahmen soll die Zahl der Schülerinnen und Schüler ohne Schulabschluss in allen Bildungsbereichen weiter verringert, wenn möglich halbiert werden (vgl. KMK 2007b).

Das quantitative Gewicht der Problematik des Schulabganges ohne (Haupt-)Schulabschluss variiert zwischen den Bundesländern und hat sich in Sachsen in den vergangenen Jahren mehrfach verändert. So bezifferte die Kultusministerkonferenz (KMK) die Quote der Schulabgänger/innen ohne Hauptschulabschluss in Sachsen für das Jahr 2000 mit 12,5 Prozent, was damals deutlich über dem Bundesdurchschnitt (9,4 Prozent) lag. In den Jahren 2007 bis 2009 liegt die Quote derjenigen Schüler/innen, die die Schule ohne Abschluss verlassen haben, in Sachsen laut Statistischem Bundesamt zwischen 9,5 und 11,1 Prozent (berechnet nach dem Quotensummenverfahren als Anteil an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung (dgW)).¹ In den Jahren 2010 und 2011 liegt diese Quote bei 9,5 Prozent (in

¹ Die Zahl der Schüler/innen, die die Schule im Jahr 2007 verlassen haben, liegt insgesamt bei 44.416 Schüler/innen, von denen haben 3.744 den Schulabschluss nicht erreicht. (Im Jahr 2008 sind es insgesamt 36.532 Schüler/innen, davon 3.134 ohne Schulabschluss; im Jahr 2009 sind es insgesamt 31.115 Schüler/innen, davon 2.690 ohne Schulabschluss.) Nach dem Quotensummenverfahren liegt der Anteil von

2010, dgW) (Statistisches Bundesamt 2011, S.329) bzw. 9,3 Prozent (in 2011, dgW) (Statistisches Bundesamt 2012, S. 331) auf ähnlichem Niveau. Parallel zu dieser Entwicklung ist ein starker Schwund der Gesamtschülerzahlen zu verzeichnen. Schließen im Jahr 2008 noch 36.532 und im Jahr 2009 noch 31.115 Schüler/innen die Schule mit oder ohne Abschluss ab, sind es in den Jahren 2010 (24.156 Schüler/innen) und 2011 (22.948 Schüler/innen) deutlich weniger Schüler/innen (Statistisches Bundesamt 2012, S. 277). Nach wie vor liegt der Anteil an Schüler/innen ohne Schulabschluss auch in den Jahren 2010 und 2011 in Sachsen deutlich über dem Bundesdurchschnitt. Dieser beläuft sich im Jahr 2010 auf 6,5 Prozent und im Jahr 2011 auf 6,2 Prozent. Das Problem der Schüler/innen ohne Schulabschluss stellt sich auch im Jahr 2011 allererst als ein Problem der Förderschulen und erst in zweiter Linie als eines der Mittelschulen dar, gemessen an allen Schulabgänger/innen und -absolvent/innen der jeweiligen Schulform. So haben in 2011 1.544 Schüler/innen aus Förderschulen und 712 Schüler/innen aus Schularten mit mehreren Bildungsgängen die Schule ohne Schulabschluss verlassen. Zudem ist das Verlassen der Schule ohne Schulabschluss bundesweit wie auch in Sachsen auch im Jahr 2011 stärker ein Problem der Jungen (in Sachsen 1.396 Jungen) als eines der Mädchen (863 Mädchen) (Statistisches Bundesamt 2012, S. 291).

Eine Einschätzung darüber, ob und in welchem Maße das bildungspolitische Ziel, die Quote der Schülerinnen und Schüler ohne Schulabschluss zu senken durch die Maßnahme „Produktives Lernen“ erreicht wird, setzt sowohl eine nach Schularten differenzierte Betrachtung des Abbruchphänomens insgesamt, als auch eine differenzierte schulartspezifische Betrachtung der Klientel voraus, die faktisch am Produktiven Lernen teilnimmt.

1.1 Produktives Lernen

Verschiedene Bundesländer haben zur Unterstützung abschlussgefährdeter Schüler/innen beim Übergang von der Schule in eine Ausbildung Modellprogramme aufgelegt. Hierzu gehören beispielsweise Präventive Kooperationsklassen (Baden-Württemberg), Praxisklassen (Baden-Württemberg, Bayern, Saarland, Thüringen), Produktives Lernen (Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen), Plan B (Bremen), Schulstationen (Mecklenburg-Vorpommern), Initiative Betrieb und Schule (BUS) (Nordrhein-Westfalen), Aktionsprogramm Weiterentwicklung der Hauptschule (Rheinland-Pfalz), Reintegrationsklassen (Sachsen-Anhalt) sowie das Schulprogramm HeiKoo (Schleswig-Holstein) (vgl. Richter 2007, S. 138).

1.2 Was ist Produktives Lernen?

Das Produktive Lernen, dessen institutionelle Geschichte im engeren Sinne bis ins Jahr 1991 zurückreicht, versteht sich selbst als ein alternatives Bildungskonzept, das ein „Lernen auf der Basis von produktiver Tätigkeit in gesellschaftlichen ‘Ernstsituationen‘“ (Böhm und Schneider 1996, S. 31) ermöglicht. Für die Autor/innen ist das Produktive Lernen „ein pädagogischer Prozess, der sowohl die Entwicklung der Person in ihrer Gemeinschaft als auch die Entwicklung der Gemeinschaft selbst hervorbringt. Der Prozess wird durch einen ‚Bildungsweg‘ von produktorientierten Tätigkeiten in realen Lebenssituationen gestaltet, der

Schulabgänger/innen ohne Schulabschluss im Jahr 2009 bei 11,0 Prozent, im Jahr 2008 bei 11,1 Prozent, im Jahr 2007 bei 9,5 Prozent (Statistisches Bundesamt 2007, 2008, 2009).

im pädagogischen Zusammenhang einer Gruppe und mit Unterstützung von Pädagog/innen organisiert ist“ (ebd., S.12). Schließlich charakterisiert Arnold (2004) PL als „Bildung auf der Basis von Erfahrungen durch produktive Tätigkeit in einer selbst gewählten beruflichen, sozialen oder kulturellen Praxis“ (ebd., S. 2).

Wesentlicher Ausgangspunkt des Konzeptes ist eine Kritik an schulförmig zugeschnittenem Lernen, die sich in zweierlei Hinsicht ganz in der Tradition der so genannten Reformpädagogik sieht, indem sie erstens die schulische Trennung von Lernen und Leben bemängelt und zweitens versucht, das Arbeiten und Lernen miteinander zu verknüpfen (der konzeptionelle Kernbegriff ist hier der „Tätigkeitsbegriff“ in Anlehnung an die Kulturhistorische Schule), um so den verloren gegangenen Zusammenhang gleichsam wiederherzustellen. Aus Sicht des PL wird die traditionelle Schule deshalb kritisch betrachtet, weil sie den Zweck der vermittelten Unterrichtsinhalte aus den Augen verliere. Fachliche Wissensvermittlung stehe im konventionellen Unterricht *vor* individuellen, praktischen Bezügen und gesellschaftlicher Verwendung. Bildungsqualität ginge so dem/r Schüler/in verloren, da er/sie mit bloßem Wissen umgehen müsse, ohne selber zu erkennen, wofür er/sie es persönlich benötige bzw. wie es in der Gesellschaft anzuwenden sei. Damit einher gehe eine geringe Kompetenzentwicklung bzw. Motivation besonders für lernschwache Schüler/innen mit einem schwierigen sozialen Hintergrund, sich mit den jeweiligen Lerninhalten überhaupt auseinanderzusetzen, und folglich auch eine geringere Bildungswirksamkeit. Der „Kern der Bildungstheorie“ des PL sieht vor, „die Zwecke des zu Erlernenden in den Lernprozess zurückzuholen und das Lernen dadurch wieder zu Bildung zu machen“ (IPLE 2006a, S. 3; eine eingehende Auseinandersetzung mit den theoretisch-kulturhistorischen Grundlagen und dem daraus abgeleiteten Bildungsverständnis des PL findet sich in Maxin 2010, S. 4-33).

Die Hauptzielgruppe des PL sind nach Böhm und Schneider (1996) primär Schüler/innen, die mit dem „staatlichen Modell von Schule in Konflikt geraten sind und Gefahr laufen, diese ohne Schulabschluss zu verlassen“ (ebd., S. 11) oder aber diese schon ohne Perspektive verlassen haben. Mit dieser Herangehensweise beteiligen sich die Autor/innen nicht an der in Institutionen verbreiteten personalisierenden Tendenz, nach der bspw. Schwierigkeiten in/mit der Schule einseitig den betreffenden Schüler/innen angelastet werden. Die Ursachen für mangelnden Schulerfolg sind dann in dem komplexen Zusammenspiel zwischen institutionell-strukturellen sowie situativ-unterrichtlichen Rahmenbedingungen einerseits und individuell-biographischen Faktoren andererseits zu suchen. Daraus ziehen die Macher/innen des Programms Konsequenzen: In der Version als Modellprogramm für verschiedene Bundesländer etabliert sich das PL additiv als eigenes Bildungsangebot neben der Regelschule bei gleichzeitiger administrativ-organisatorischer Anbindung an eine „Stammschule“.

Zusammenfassend zeigt sich, dass das PL in dem breiten Ensemble der Ansätze zur Unterstützung abschlussgefährdeter Schüler/innen beim Übergang von der Schule in eine Ausbildung zunächst viele Ähnlichkeiten zu anderen Programmen aufweist. Aus der Sicht von Richter (2007) legt das PL seinen Schwerpunkt auf die Verbindung der drei Faktoren: a) schulische Bildung, b) soziales Lernen und c) Berufsorientierung (vgl. S. 139). In ihrem Porträt des PL hebt sie darauf ab, dass es sich dabei um ein umfassendes Bildungsangebot handle, das mit der Absicht entwickelt worden sei, Lernen in der Schule auch für abschlussgefährdete Schüler/innen attraktiv zu gestalten. Dazu setze das PL auf selbstorganisiertes Lernen, Lernen in der Praxis, Gruppenarbeit und individuelle Lernpläne (vgl. ebd., S. 140).

Über diese Einschätzung von Richter (2007) in der Dokumentation des DJI (Hofmann-Lun u.a. 2007) hinaus unterscheidet sich das PL in zwei weiteren Punkten von anderen, vergleichbaren Programmen, insbesondere von den durch Richter porträtierten:

Erstens ist dieser Ansatz heute stark theoriegeleitet, d.h. dem PL liegen ein tätigkeitstheoretisches und ein bildungstheoretisches Konzept zugrunde. Das verleiht dem Ansatz eine gewisse Konsistenz und Stabilität, macht ihn zugleich aber auch einem diskursiven Zugriff verfügbar. Genetisch folgte, wie bei vielen anderen Ansätzen auch, die Theorie des PL der Praxis nach und ging ihr nicht voran (vgl. Borkenhagen und Mirow 2002, S. 444).

Der zweite Punkt, die umfangreiche Weiterbildung der im PL arbeitenden Lehrpersonen, ist fester Teil des Programms und zugleich ein Alleinstellungsmerkmal. Die Qualifizierungsanforderung des PL enthält die für die Lehrerbildung provozierende These, dass eine konventionell zweiphasig ausgebildete Lehrperson mit jahrelanger Berufserfahrung im Bereich staatlicher oder freier Trägerschaft nicht die qualifikatorischen Voraussetzungen zu einer wirkungsvollen Mitarbeit an diesem Konzept mitbringt.

1.3 Zur Bedeutung von Bildungsabschlüssen und zum Konzept der Abschlussgefährdung

Die Forschungsliteratur zeigt unstrittig, dass Bildungsabschlüsse für die Platzierung auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt nach wie vor von zentraler Bedeutung sind (vgl. u.a. Gaupp et al. 2008). In einer Reihe von Untersuchungen konnte gezeigt werden, „dass es Jugendlichen ohne Schulabschluss deutlicher schwerer gelingt, sich erfolgreich auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu platzieren“ (ebd., S. 400). Zwar besteht auch nach Ende des Regelschulbesuches die Möglichkeit, durch nachgelagerte Bildungs- und Qualifizierungsangebote die Voraussetzung für Erwerbsarbeit zu schaffen (vgl. Solga 2004, S. 61), doch besteht zugleich ein hohes Risiko einer Ausgrenzung vom Arbeitsmarkt für diejenigen, denen auch nach der regulären Schulzeit das Nachholen von Bildungsabschlüssen nicht gelingt (vgl. Gaupp et al. 2008, S. 390). Diejenigen, die solche Abschlüsse binnen kurzer Zeit nicht nachholen, tragen ein erhöhtes Risiko, durch eine Aneinanderreihung von Fördermaßnahmen und durch längere Phasen der Arbeitslosigkeit vom regulären Ausbildungssystem abgekoppelt zu werden. Darüber hinaus ist das Erreichen eines Schulabschlusses zwar eine notwendige, aber, wie die Forschungsliteratur zeigt, keine hinreichende Voraussetzung zur erfolgreichen Platzierung auf dem Ausbildungsmarkt. Alfred Lumpe schreibt hierzu, dass „[i]n dieser Zeit [...] ein Abschluss keine Garantie mehr für den Anschluss [ist]“ (Bastian et al. 2007, S. 8).² Gaupp et al. (2008) stellen im Rahmen einer repräsentativen Längsschnittstudie, in der die Bildungsverläufe und Übergänge von Absolvent/innen bayrischer Praxisklassen (ohne Schulabschluss) in die Berufsausbildung bzw. Erwerbstätigkeit untersucht werden, heraus, dass eine Reihe verschiedener Determinanten Einfluss auf einen gelingenden Übergang ins Ausbildungs- und Berufsleben nehmen (vgl. ebd.). Sie unterscheiden Determinanten auf der Ebene schulischer Erfahrungen, in Bezug auf eine Unterstützung außerhalb der Schule und auf der Ebene askriptiver Merkmale. Bei den im weitesten Sinne schulbezogenen Determinanten handelt es sich um:

²Alfred Lumpe ist Projektleiter des hamburgischen Schulversuchs „Arbeiten und Lernen in Schule und Betrieb“. Der Schulversuch ist in seinen konzeptionellen Ansätzen und Eckpunkten mit dem Projekt PL vergleichbar.

- eine gelingende Berufsorientierung bei PL-Schüler/innen,
- umfangreiche Praktikumserfahrungen,
- Klebeeffekte in Praktika,
- die Unterstützung durch Eltern sowie
- das Erreichen der Berufsausbildungsreife im weiteren Sinne (vgl. ebd., S. 402).

Wenn es darum geht, die Zahl derer, die die Schule ohne Abschluss verlassen, zu verringern, ist zunächst zu fragen, ob und ggf. wie solche potenziellen school drop-outs (Abbruchgefährdete, Risikoschüler/innen) bereits im Vorfeld identifiziert werden können. In empirischen Untersuchungen werden sie in der Regel über schulische Leistungen definiert. So werden beispielsweise in dem Übergangspanel „Schule - und dann?“ des Deutschen Jugendinstituts (DJI) (vgl. Reißig et al. 2006) in der Gruppe der Risikoschüler/innen diejenigen Jugendlichen zusammengefasst, „die in ihrem letzten Zeugnis einen Durchschnitt von Note vier und schlechter in den Fächern Mathematik und Deutsch hatten“ (Hofmann-Lun 2007, S. 197). Begründet wird diese Definition damit, dass „deren berufliche Perspektiven durch schlechte schulische Leistungen beeinträchtigt sind“ (ebd., S. 196). Auch Kohlrausch und Solga (2009) definieren in ihrer Studie „Erhöht dualer Schulalltag die Abschlussquote und die Berufsfähigkeit von Hauptschüler/-innen?“ abschlussgefährdete Schüler/innen über Schulleistungen in den Fächern Deutsch und Mathematik, wobei „akut“ Abschlussgefährdete in beiden Fächern die Note vier und schlechter aufweisen, Abschlussgefährdete hingegen in einem der beiden Fächer die Note vier oder schlechter aufweisen mussten (vgl. ebd., S. 2). Das Konzept der Abschlussgefährdung erweist sich jedoch u.a. insofern als vage, als es die im Anschluss schwer zu verifizierende Prognose beinhaltet, dass ein/e Schüler/in droht, die für einen Abschluss zu erbringenden Anforderungen nicht zu bewältigen. Demgegenüber lassen sich zahlreiche Faktoren zur Charakterisierung so genannter Risikoschüler/innen benennen, die die Dropoutforschung identifiziert hat. Diese lassen sich zwei Perspektiven zuordnen. Man unterscheidet individuelle und familiäre Faktoren einerseits (es handelt sich um ein in den Risikofaktoren des Individuums und seiner Familie begründetes schuldistanziertes Verhalten) und institutionelle Faktoren andererseits (es geht um verschiedene Schulfaktoren, die in der Verantwortung der einzelnen Institutionen liegen, schulmeidende Verhaltensweisen provozieren, verstärken aber auch minimieren können und somit Schulen in Bezug auf Schulausstieg und Schulabbruch eine unterschiedliche Haltekraft entwickeln). Beide Perspektiven erhöhen aus der Sicht von Margit Stamm zusammen ein umfassendes Verständnis des komplexen Dropout-Phänomens (vgl. Stamm 2008, S. 596f.). Schulabbrüche und nicht erreichte Schulabschlüsse können ihre Ursache nicht lediglich in schulischen Schwierigkeiten haben, sondern sie sind ebenfalls mit sozialen und verhaltensbezogenen Einstellungen verbunden (vgl. Stamm 2008, S. 599). Dennoch trage die Schule, darauf weisen Erkenntnisse zur institutionellen Perspektive hin, wesentliche Anteile beim Zustandekommen von Schulabbrüchen (vgl. ebd., S. 601). Der Umstand, dass das Konzept der Abschlussgefährdung die Schwierigkeit der schwer verifizierbaren Prognose mit sich führt und so genannte Risikoschüler/innen durch eine Vielzahl von Faktoren definiert werden können, wirft aus der Sicht der Evaluator/innen nicht nur die Frage auf, wie an Schulen/ggf. auch an Förderschulen in Sachsen Risikoschüler/innen identifiziert und gefördert werden, wie darüber hinaus sichergestellt werden kann, ob bzw. dass die anvisierte Zielgruppe von Abschlussgefährdeten auch tatsächlich Aufnahme in das Programm PL findet, sondern darüber hinaus die Frage, ob sich sogenannte abschlussgefährdete Risikoschüler/innen durch den Einsatz individual-diagnostischer

Instrumente differenzierter beschreiben bzw. leichter und/oder genauer identifizieren lassen.

1.4 Projektskizze

Die externe Evaluation des Produktiven Lernens in Sachsen beginnt am 30. Juni 2009 und endet nach einer kostenneutralen Projektverlängerung in Absprache mit dem IPLE und dem SMK am 30. April 2013. Das Projekt umfasst vier Projektjahre, die jeweils in drei Phasen gegliedert sind: Erstens die Vorbereitungsphase der jeweiligen Erhebung, zweitens die Phase der Durchführung der Erhebung und drittens die Phase der Auswertung und Berichtslegung. Die Projektjahre starten gemäß der Offerte jeweils am 01. April (erstes Projektjahr am 30. Juni) mit der Vorbereitung der Erhebung und enden mit dem Druck und der Abgabe eines Zwischenberichtes am 31.03. (bzw. mit der Abgabe des Endberichtes am 31.01.2013). Der vorliegende Bericht ist der das externe Evaluationsprojekt abschließende Endbericht, dem drei Zwischenberichte vorausgegangen sind.

1.4.1 Untersuchungsgruppen und Auswahlverfahren

Bei der externen Evaluation des Produktiven Lernens in Sachsen werden vier Untersuchungsgruppen näher betrachtet:

- PL-Schüler/innen, (Vergleichsgruppen der Schüler/innen³),
- PL-Pädagog/innen,
- Mentor/innen, Arbeitgeber/innen,
- Schulleiter/innen.

Im Rahmen einer Längsschnittstudie (Paneldesign) werden die am Produktiven Lernen beteiligten Jugendlichen der Einstiegskohorte 2009 – PL-Schüler/innen – zu vier Zeitpunkten (t_1 - t_4) über einen Zeitraum von insgesamt drei Jahren zu ihrer Bildungs- und Kompetenzentwicklung mittels Fragebogen befragt. Dabei handelt es sich sowohl im Hinblick auf die Untersuchungsgruppe der PL-Schüler/innen als auch hinsichtlich der untersuchten Standorte um eine Vollerhebung, d.h., es werden alle PL-Schüler/innen der Einstiegskohorte 2009 an allen sieben Standorten in Sachsen in die Erhebung einbezogen. Die Befragungen werden zu Beginn (unmittelbar nach Beendigung der Orientierungsphase), zum Ende der achten Jahrgangsstufe, zum Abschluss der neunten Jahrgangsstufe des PL sowie ein Jahr und drei Monate nach Abschluss des PL durchgeführt. Der Untersuchungsgruppe gehören zum Zeitpunkt der ersten Erhebungswelle (09/2009 – 12/2009) insgesamt N=119 PL-Schüler/innen an. Zum Zeitpunkt der vierten Erhebung konnten insgesamt 25 ehemalige PL-Schüler/innen mittels Fragebogen befragt werden. Der geringe Rücklauf ist u.a. darauf zurückzuführen, dass die PL-Pädagog/innen, die die Verteilung der Fragebogen übernommen haben, nicht mehr mit allen PL-Schüler/innen in Kontakt stehen und neue Kontaktdaten z.T. nicht vorhanden sind. Hinzu kommt, dass die Motivation der ehemaligen PL-Schüler/innen, den Fragebogen auszufüllen, nach einem Jahr und drei Monaten offensichtlich geringer geworden ist.

³ Bei der Vergleichsgruppe der Schüler/innen handelt es sich um eine Vergleichsgruppe zur PL-Schüler/innengruppe. Die Vergleichsgruppe umfasst Schüler/innen derselben Jahrgangsstufe der Mittelschulen, an die das PL angegliedert ist. Der Einbezug der Schüler/innenvergleichsgruppe ist Bestandteil der Ergänzungsangebote des Jahres 2011.

Die ergänzende Erfassung der Perspektive der PL-Schüler/innen durch leitfadengestützte Interviews erfolgt anhand einer Stichprobe ($n=14$) zu allen vier Erhebungszeitpunkten (t_1 - t_4), wobei jeweils zwei PL-Schüler/innen ($n=2$) an jedem Standort unter Anwendung des Zufallsprinzips aus den an den Schulen hinterlegten Codierungslisten ausgewählt werden.

Weiterhin werden alle im Produktiven Lernen tätigen PL-Pädagog/innen am Anfang des PL (Einstieg August 2009, t_1) sowie zum Abschluss der neunten Jahrgangsstufe (t_3) zeitgleich mit den PL-Schüler/innen, ebenfalls mittels standardisierter Fragebogen befragt; auch hier findet somit eine Vollerhebung statt. Des Weiteren wird zum ersten und dritten Erhebungszeitpunkt (t_1 , t_3) jeweils eine Stichprobe ($n=7$) der Pädagog/innen im Produktiven Lernen mit Hilfe teilstrukturierter Leitfäden an allen sieben Standorten interviewt. Dabei wird zum Zeitpunkt t_1 jeweils ein/e PL-Pädagog/in als Befragungsteilnehmer/in an jedem Standort durch eine Zufallsauswahl aus den Codierungslisten ermittelt, die auch während des dritten Erhebungszeitpunktes (t_3) interviewt wird.

Die Perspektive von Mentor/innen bzw. Arbeitgeber/innen wird mit Hilfe standardisierter Fragebogen erhoben (dritter und vierter Erhebungszeitpunkt; t_3 , t_4). Geplant war eine Befragung aller Mentor/innen des sechsten Praktikums der PL-Schüler/innen sowie aller Arbeitgeber/innen, die eine/n ehemalige/n PL-Schüler/in als Auszubildende/n im Betrieb haben. Der Rücklauf der Fragebogen für die Arbeitgeber/innen war niedrig. Er belief sich auf fünf Fragebogen.

Im Rahmen des Forschungsdesigns werden zusätzlich Daten von Vergleichsgruppen der PL-Schüler/innen erhoben. Diese Daten sind Gegenstand einer Erweiterung der Offerte. Ihre Erhebung eröffnet die Möglichkeit, Veränderungen an einer Bezugsnorm kontrollieren zu können. Bei den Vergleichsgruppen handelt es sich um Schüler/innen der achten (t_1 , t_2) bzw. neunten (t_3) Jahrgangsstufe der Mittelschulen, an die die PL-Standorte angebunden sind. Die Durchführung von Kontrollgruppenvergleichen erfolgt zur wissenschaftlichen Absicherung von Ergebnissen. Darüber hinaus werden die Perspektiven von Schulleitungen ($n=7$) mittels leitfadengestützter Interviews (erster und dritter Erhebungszeitpunkt; t_1 , t_3) erhoben.

1.4.2 Datenerhebungen im Überblick

Folgende Erhebungen wurden im gesamten Projektverlauf durchgeführt:

- Fragebogenbefragungen der (ehemaligen) PL-Schüler/innen der sieben PL-Standorte in Sachsen aus der ersten, zweiten, dritten und vierten Erhebungswelle (Vollerhebungen),
- Fragebogenbefragungen der Schülervergleichsgruppe aus der ersten, zweiten und dritten Erhebungswelle (Schüler/innen der achten bzw. neunten Jahrgangsstufe der Stammschulen, an die das Produktive Lernen angegliedert ist),
- Fragebogenbefragungen der PL-Pädagog/innen der sieben PL-Standorte in Sachsen aus der ersten und dritten Erhebungswelle (Vollerhebungen),
- Fragebogenbefragung der Mentor/innen aller PL-Schüler/innen aus der dritten Erhebungswelle (Vollerhebung),
- Fragebogenbefragung der Arbeitgeber/innen aller ehemaligen PL-Schüler/innen, die sich zum Befragungszeitpunkt t_4 (2012) in einem Ausbildungsverhältnis befinden,
- Interviews mit jeweils zwei PL-Schüler/innen aus den sieben PL-Standorten aus der ersten, zweiten, dritten und vierten Erhebungswelle,
- Interviews mit jeweils einer/m PL-Pädagog/en aus den sieben PL-Standorten aus der ersten und dritten Erhebungswelle,

- Interviews mit den Schulleiter/innen der PL-Stammschulen aus der ersten und dritten Erhebungswelle.

Die Erhebungen werden zu vier Zeitpunkten durchgeführt. Auf der folgenden Abbildung „Erhebungsdesign“ wird ersichtlich, a) welche Befragungsgruppen b) zu welchen Zeitpunkten c) durch welche Erhebungsmethoden befragt werden:

Erhebungsmethoden		Erhebungszeitpunkt t ₁ Sommer 2009	Erhebungszeitpunkt t ₂ Sommer 2010	Erhebungszeitpunkt t ₃ Sommer 2011	Erhebungszeitpunkt t ₄ Sommer 2012
Interviews	Schulleiter/innen-interviews	X n=7		X n=7	
	PL-Pädagog/innen-interviews	X n=7		X n=7	
	(ehemalige) PL-Schüler/innen-interviews	X n=14	X n=14	X n=13	X n=12
Fragebogen	PL-Pädagog/innenbefragung	X PL N=20; n=17 (85%)		X N=26; n=18 (69,2%)	
	Schüler/innenbefragung (PL u VG ⁴)	X PL N=119; n=105 (88,2%) VG N=165; n=114 (69,1%)	X PL N=103; n=78 (84,5%) VG N=165; n=121 (73,3%)	X PL N=86; n=63 (73,3%) VG N=173; n=94 (54,0%)	X n=25
	Mentor/innen- bzw. Arbeitgeber/innenbefragung		X _{MEN} n=38 Pretest	X _{MEN} N=86; n=37 (43,0%)	X _{AG} n=5

Abbildung 1: Erhebungsdesign

1.4.3 Überblick über das vierte und letzte Projektjahr 2012/13

Das 4. Projektjahr beginnt aufgrund einer vierwöchigen Verschiebung am 01.05.2012 und endet auf der Grundlage einer vereinbarten kostenneutralen Projektverlängerung am 30.04.2013. Der Endbericht wird am 31.01.2013 fertiggestellt und in einer digitalen Fassung versandt. Zum 30.04.2013 wird eine Buchvorlage zur Veröffentlichung fertiggestellt.

Vorbereitung der vierten Erhebung (01.05.2012 – 15.08.2012)

Im genannten Zeitraum wurden alle vorbereitenden Arbeiten für die Interviews und Fragebogenerhebungen der vierten Erhebungsphase durchgeführt. Dazu gehörten u.a. Recherchearbeiten, die Entwicklung der Erhebungsinstrumente sowie die Erstellung und

⁴ VG – Vergleichsgruppe (Schüler/innen an Mittelschulen).

Versendung von Informationsschreiben an die PL-Pädagog/innen. Des Weiteren erfolgten eine telefonische Kontaktaufnahme und konkrete Absprachen zur Durchführung der Erhebungen mit allen sieben PL-Standorten in Sachsen. Ebenso wurden ein detaillierter Erhebungsplan erstellt sowie die Erhebungsinstrumente gedruckt.

Die vierte Erhebung wurde zu einem gegenüber der ursprünglichen Planung späteren Zeitpunkt durchgeführt (Gründe hierzu werden unter „Durchführung der vierten Erhebung“ dargelegt). Das führte dazu, dass im genannten Zeitraum 01.05.2012 – 15.08.2012 neben der Vorbereitung der Erhebung auch erste Auswertungen bereits durchgeführter Befragungen und Interviews für den Endbericht vorgenommen wurden. Diese werden für eine bessere Übersicht unter dem Punkt „Auswertung und Berichtslegung“ dargestellt.

Durchführung der vierten Erhebung (01.09.2012 – 31.09.2012)

Im vierten Erhebungszeitraum wurden Interviews und Fragebogenbefragungen an den PL-Standorten durchgeführt. In der Zeit vom 24.09. – 26.09.2012 wurden sechs PL-Standorte in Sachsen besucht. An einem Standort konnten keine Interviewpartner/innen gewonnen werden. Im Rahmen dieser Standortbesuche wurden die Befragungen (Interviews) der ehemaligen PL-Schüler/innen (erste PL-Lerngruppe der neunten Jahrgangsstufe) durchgeführt. Die meisten Interviewtermine haben die PL-Pädagog/innen in Absprache mit dem Evaluationsteam mit den ehemaligen PL-Schüler/innen vereinbart. Manche Interviews wurden direkt zwischen den ehemaligen PL-Schüler/innen und den Evaluator/innen vereinbart.

Die Fragebogen für die ehemaligen PL-Schüler/innen und die Arbeitgeber/innen derjenigen ehemaligen PL-Schüler/innen, die sich zum Befragungszeitraum in einer Berufsausbildung befinden, wurden postalisch an die PL-Standorte gesandt. Die schriftliche Befragung wurde nach detaillierter Absprache mit dem Evaluationsteam über die PL-Pädagog/innen koordiniert, da diese zumeist über die Kontaktdaten der ehemaligen PL-Teilnehmer/innen verfügen. Diese leiteten die Fragebogen an die ehemaligen PL-Schüler/innen weiter. Wobei die Ehemaligen, sofern sie sich in einer Ausbildung befinden, ihrerseits die Fragebogen an die Arbeitgeber/innen übergeben haben. Es zeigten sich, wie PL-Pädagog/innen berichtet haben, mitunter erhebliche Schwierigkeiten, die ehemaligen PL-Schüler/innen zu kontaktieren und sie für die Teilnahme an der Befragung zu gewinnen. Dies spiegelt sich auch im Rücklauf der Fragebogen wider. Die Fragebogen der ehemaligen PL-Schüler/innen wurden von Mitgliedern des Evaluationsteams im Zuge der Standortbesuche abgeholt oder von den PL-Pädagog/innen gesammelt und an das Evaluationsteam der Universität Rostock postalisch gesandt. In manchen Fällen haben ehemalige PL-Schüler/innen den gekreuzten Fragebogen selbst an die Universität Rostock geschickt. Die Fragebogen für die Arbeitgeber/innen wurden von den Arbeitgeber/innen selbst zurückgeschickt.

Wie bereits erwähnt, wurde die vierte Erhebungswelle später als ursprünglich geplant, und zwar nach den Sommerferien, durchgeführt. Das hatte verschiedene Gründe. Zum einen wurde von einem Erhebungstermin vor Beginn der Sommerferien abgesehen, weil sich die PL-Pädagog/innen am Ende des Schuljahres in Abschlussprüfungen befanden und so ihr Zeitrahmen entsprechend eingeschränkt gewesen wäre. Zum anderen war es zu diesem veränderten Zeitpunkt für die ehemaligen PL-Schüler/innen möglich, zum zweiten Mal nach Beendigung ihrer Schulzeit in ein Ausbildungsverhältnis zu treten. Dadurch kann der Verbleib der ehemaligen PL-Schüler/innen als Untersuchungsaspekt der Evaluation weitreichender und differenzierter bearbeitet werden.

Als problematisch hat sich der Rücklauf der Fragebogen herausgestellt. Hier musste nachreguliert werden, womit sich zeitliche Verzögerungen in der Datenerfassung und in der Folge auch in der Datenaufbereitung und -analyse ergaben.

Auswertung und Berichtslegung (01.10.2012 – 31.01.2013)

Einige der hier berichteten Tätigkeiten wurden bereits in der ersten Phase des Projektjahres („Vorbereitung der vierten Erhebung“) in der Zeit zwischen dem 01.05.2012 und dem 15.08.2012 durchgeführt. Da sie inhaltlich der „Auswertung und Berichtslegung“ zuzuordnen sind, werden sie an dieser Stelle beschrieben.

Zunächst wurden verschiedene, bereits in vorausgegangenen Erhebungen gesammelte Daten aufbereitet und analysiert. So wurden die Fragebogen der PL-Schüler/innen und deren Vergleichsgruppe (Schüler/innen der Mittelschulen) unter Nutzung der Statistiksoftware SPSS („Statistical Products and Service Solutions. 19.“) in einer längsschnittlichen Untersuchung der ersten, zweiten und dritten Erhebung und im Vergleich zur Schüler/innenvergleichsgruppe ausgewertet. Zusätzlich wurden noch nicht ausgewertete Skalen aus den Fragebogen der PL-Pädagog/innen und der Mentor/innen aus den ersten drei Erhebungen analysiert. Weiterhin wurden die Fragebogen der ehemaligen PL-Schüler/innen aus der vierten Erhebung für die Auswertung mit SPSS bereinigt und vorbereitet und unter Nutzung von SPSS ausgewertet. Da nur fünf Fragebogen von Arbeitgeber/innen zurückgekommen sind, wurde von einer Auswertung unter Nutzung von SPSS abgesehen, da Tendenzen in dieser Fallzahl nicht sinnvoll ausgewiesen werden können. Die Fragebogen wurden händisch ausgewertet, wobei in der Darstellung mit absoluten Zahlen gearbeitet wird.

Die vierzehn PL-Schüler/inneninterviews aus der dritten Erhebungswelle wurden unter Nutzung der Software „MaxQDA“ codiert. Die anschließende Auswertung erfolgte in mehreren Schritten unter Fokussierung auf die Auswertungskriterien bzw. die Zielsetzungen des Projektes. Weiterhin wurden die zwölf Interviews mit ehemaligen PL-Schüler/innen aus der vierten Erhebung transkribiert, unter Nutzung der Software „MaxQDA“ codiert und ausgewertet.

Die Aussagen aus den Interviews und die Ergebnisse der Fragebogenbefragungen wurden zueinander in Beziehung gesetzt. Außerdem wurden Entwicklungslinien beschrieben, die über die Auswertung der Interviews und Fragebogen der verschiedenen Erhebungszeitpunkte sichtbar werden. Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung der PL-Schüler/innen und die Ergebnisse der zugehörigen Vergleichsgruppe (Schüler/innen der Mittelschulen) werden zueinander in Beziehung gesetzt und verglichen.

1.4.4 Inhaltliche Schwerpunktsetzungen der Zwischenberichte und des Endberichtes

1. Zwischenbericht 2009/10

Im Fokus der externen Evaluation des Produktiven Lernens stehen auftragsgemäß neben den Bildungserfolgen und der Bildungsentwicklung der PL-Schüler/innen die Qualifizierungserfolge und Veränderung des pädagogischen Selbstverständnisses der PL-Pädagog/innen und die Entwicklung ihrer Rolle sowie die Rahmenbedingungen des Modellprojektes und die Umsetzung der Ziele und Methoden des Produktiven Lernens.

Im ersten Zwischenbericht wurden erstens die Aspirationen der PL-Schüler/innen zu ihrer Bildungsentwicklung dargestellt, die Schülerklientel charakterisiert und das Verfahren der

Bewerberauswahl skizziert. Zweitens wurden das Rollenselbstverständnis der PL-Pädagog/innen, ihre Motive, erste Qualifizierungserfolge und Einschätzungen der Rahmenbedingungen des Produktiven Lernens in der Startphase aus ihrer Perspektive dargestellt. Schließlich wurde mit Hilfe diagnostischer Instrumente versucht, sogenannte Abschlussgefährdete/Risikoschüler/innen differenzierter zu beschreiben bzw. genauer zu identifizieren. Dies stellt eine Grundvoraussetzung für die mögliche Einschätzung der Wirksamkeit des Produktiven Lernens im Vergleich zu den Ergebnissen der Regelbeschulung in den Mittelschulen des Landes dar. Es zeigte sich dabei, dass sich die eingesetzten Skalen Schulunlust, Anstrengungsvermeidung und Schulisches Fähigkeitsselbstkonzept am erkennbarsten dazu eignen könnten, die in erster Linie angezielte Klientel differenzierter zu beschreiben und zu charakterisieren. Am Ende werden seitens des Evaluationsteams einige Hinweise gegeben, Anmerkungen gemacht und Tendenzen benannt.

2. Zwischenbericht 2010/11

Im zweiten Zwischenbericht steht die Perspektive der PL-Schüler/innen im Vordergrund. Im Bereich der Rahmenbedingungen des Modellprojektes und der Umsetzung der Ziele und Methoden des Produktiven Lernens wurden die PL-Schüler/innen zur Gestaltung der PL-Praxis, zur Verbindung von Tätigsein und Lernen im PL sowie zu der von ihnen erfahrenen Unterstützung befragt. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in Kapitel 5.1 „Rahmenbedingungen des Modellprojektes sowie Umsetzung der Ziele und Methoden“. Im Bereich der Bildungserfolge und Bildungsentwicklung standen Fragen nach der Motivation für die Praktikumswahl, persönlichen Erfahrungen mit den Praktika, deren Auswirkungen auf die Entwicklung von Berufswünschen sowie der allgemeinen Entwicklung der PL-Schüler/innen im PL im Zentrum. Darüber wird in Kapitel 5.2 „Bildungserfolge und Bildungsentwicklung“ berichtet. Wie im ersten Zwischenbericht, werden auch hier die Ergebnisse zunächst geordnet und strukturiert dargestellt. In einem ersten Schritt kommen die PL-Schüler/innen immer wieder selbst zu Wort. Wesentliche Ergebnisse werden dann in Zusammenfassungen auf den Punkt gebracht. Am Ende werden dann im sechsten Kapitel seitens des Evaluationsteams einige Hinweise gegeben, Anmerkungen gemacht und Tendenzen benannt.

3. Zwischenbericht 2011/12

Entsprechend der Untersuchungsschwerpunkte der Offerte der externen Evaluation gliedert sich der dritte Zwischenbericht in folgende Hauptkapitel: „Bildungsentwicklung der PL-Teilnehmer/innen“, „Entwicklung der Rollenverständnisse der PL-Pädagog/innen“ sowie „Rahmenbedingungen und Umsetzungen der Zielstellungen“. Der thematische Schwerpunkt liegt hier auf der Darstellung der „Entwicklung der Rollenverständnisse der PL-Pädagog/innen“, wobei vor allem die Perspektive der PL-Pädagog/innen im Vordergrund steht. Es werden die Rollen Aspekte, Veränderungen von Rollenbildern, Orientierungen in der Lehrer/innen- bzw. PL-Pädagog/innenrolle sowie der Wandel von Schülerbildern beschrieben. Weiterhin werden längsschnittliche Betrachtungen zur individuellen und kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung der PL-Pädagog/innen sowie zur beruflichen Belastung vorgenommen. Für die Analyse werden Interview- und Fragebogenbefragungen der PL-Pädagog/innen aus der ersten und dritten Erhebungswelle sowie einschlägige Dokumente zur Konzeption des Produktiven Lernens zugrunde gelegt. Leitend sind hierbei die Fragestellungen, ob und welche Veränderungen sich in der Selbstwahrnehmung der PL-Pädagog/innen für den Zeitraum zwischen erster und dritter Erhebungswelle zeigen und ob und welche Unterschiede sie zwischen ihrer vergangenen Tätigkeit als Regelschullehrer/in

und ihrer aktuellen als PL-Pädagog/in wahrnehmen. Punktuell wird auf mögliche Effekte der Fort- und Weiterbildung zum/r PL-Pädagog/in durch das IPLE eingegangen.

Weiterhin werden im ersten Hauptkapitel die Abschlussquoten der PL-Schüler/innen nach zwei Jahren des Produktiven Lernens dargestellt, die Gestaltung der Übergänge in das Ausbildungs- und Berufsleben beschrieben sowie Aussagen von PL-Pädagog/innen und Schulleiter/innen zur Bildungs- und Kompetenzentwicklung der PL-Teilnehmer/innen wiedergegeben (Interviews aus t_1 und t_3). Im dritten Hauptkapitel werden erstens Ziele, die das Sächsische Staatsministerium für Kultus an das Bildungsmodell „Produktives Lernen“ stellt, mit der Konzeption des Produktiven Lernens in Beziehung gesetzt, zweitens personelle, strukturelle, materielle und zeitliche Rahmenbedingungen des Produktiven Lernens an sächsischen Mittelschulen dargestellt, drittens Kooperationen und Schnittstellen zwischen Produktivem Lernen und Stammschulen sowie viertens Kooperationen zwischen Produktivem Lernen und Praxisplätzen beschrieben.

Am Ende werden dann im fünften Kapitel seitens des Evaluationsteams einige Hinweise gegeben, Anmerkungen gemacht und Tendenzen benannt.

4. Endbericht 2012/13

Entsprechend der Untersuchungsschwerpunkte der Offerte wird der vorliegende Endbericht zum Evaluationsprojekt „Produktives Lernen an Mittelschulen in Sachsen“ in drei Hauptkapitel untergliedert. Dem Kapitel „Bildungsentwicklung der PL-Teilnehmer/innen“ folgen zweitens das Kapitel „Entwicklung der Rollenverständnisse der PL-Pädagog/innen“ und drittens das Kapitel „Rahmenbedingungen und Umsetzungen der Zielstellungen“. Da es sich hier um den Endbericht handelt, werden einerseits neue Ergebnisse dargelegt. Andererseits werden wichtige Ergebnisse aus den vorausgegangenen Zwischenberichten noch einmal zusammenfassend dargestellt. Bei den zusammengefassten Ergebnissen handelt es sich um eine Auswahl besonders wichtiger Ergebnisse.

Im ersten Hauptkapitel „Bildungsentwicklung der PL-Teilnehmer/innen“ werden die Bildungsverläufe sowie die Bildungsentwicklung der PL-Schüler/innen dargestellt. Hierbei geht es insbesondere um die Darstellung der Bildungsentwicklung und der Entwicklung der Kompetenzen der PL-Schüler/innen. So werden beispielsweise die „Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung“ v.a. aus Sicht der PL-Schüler/innen dargestellt und die Einschätzung ihrer „Berufs- und Ausbildungsreife“ aus Eigen- und Fremdsicht beschrieben. Ein besonderer Schwerpunkt des ersten Hauptkapitels liegt auf der Darstellung des „Schulischen Selbstbildes“, differenziert in das „Schulische Selbstkonzept“, die „Lern- und Leistungsmotivation“ sowie, in einer Zusammenfassung der Ergebnisse vorausgegangener Berichte, das „Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen“. Die Ergebnisse werden sowohl im Längsschnitt als auch im Vergleich zu Schüler/innen an Mittelschulen (Vergleichsgruppe) betrachtet. Weiter wird ein Überblick über die Abschlüsse der PL-Schüler/innen und ihre Übergänge gegeben.

Im zweiten Hauptkapitel, in dem es um die „Entwicklung der Rollenverständnisse der PL-Pädagog/innen“ geht, werden Ergebnisse, die im 3. Zwischenbericht ausführlich dargelegt wurden, zusammenfassend dargestellt.

Das dritte und letzte Hauptkapitel, das sich mit „Rahmenbedingungen und Umsetzungen der Zielstellungen“ beschäftigt, ist in drei Unterkapitel gegliedert, in denen es erstens um Einschätzungen und Veränderungsvorschläge zum Produktiven Lernen, zweitens um das individuelle Lernen und Gründe für die Praktikumswahl und drittens um eine zusammenfassende Darstellung der Rahmenbedingungen aus Sicht von PL-Pädagog/innen, Schulleiter/innen und Mentor/innen geht.

Neu hinzugekommene Daten, die in den Endbericht aufgenommen werden, speisen sich aus den zum vierten Erhebungszeitpunkt durchgeführten Interviews mit den ehemaligen PL-Schüler/innen sowie aus den Fragebogen der ehemaligen PL-Schüler/innen und Arbeitgeber/innen. Da die Interviews und die schriftlichen Befragungen der PL-Pädagog/innen und der Mentor/innen bereits in den vorausgegangenen Zwischenberichten ausgewertet und dargestellt wurden, wird der Fokus im Endbericht v.a. auf der Ergebnisdarstellung der Schüler/innenbefragungen (PL-Schüler/innen, Schüler/innen der Mittelschulen) liegen.

Am Ende werden dann im fünften Kapitel seitens des Evaluationsteams einige neue Hinweise gegeben, Anmerkungen gemacht und Tendenzen benannt. Ebenfalls werden die Hinweise der vorausgegangenen Zwischenberichte in das abschließende Hinweiskapitel aufgenommen.

2 Bildungsentwicklung der PL-Teilnehmer/innen

2.1 Abschlüsse

Abschlussgefährdete Schüler/innen zu einem Schulabschluss zu führen, gilt als ein zentrales Ziel des Projektes Produktives Lernen in Sachsen. Im Zwischenbericht 2011/12 (3. ZB 2011/12, Kapitel 2.1 „Abschlüsse“) wurden auf der Grundlage der PL-Teilnehmer/innen- und Abschlusszahlen, die das IPLE erhoben und der externen Evaluation zur Verfügung gestellt hat, Abschluss- und Abbruchquoten berechnet. Diese werden, nachdem die Schülerzahlen des PL-Jahrgangs 2009 nachgezeichnet wurden, kurz resümiert. Anschließend werden Aussagen und Angaben der PL-Schüler/innen bezüglich ihrer erwünschten und erzielten Schulabschlüsse aus den Erhebungswellen t_3 und t_4 dargestellt.

In der Abbildung 2 ist die Entwicklung der PL-Schülerzahlen des Jahrgangs 2009 zu den unterschiedlichen Zeitpunkten des Projektes nachgezeichnet. Es bewerben sich im ersten PL-Jahr (2009) in Sachsen insgesamt 179 Schüler/innen für das Produktive Lernen, von denen 128 an der Orientierungsphase teilnehmen. Nach der Orientierungsphase entscheiden sich 113 Schüler/innen, am PL teilzunehmen. 86 PL-Schüler/innen verbleiben volle zwei Jahre in dieser Lernform, von denen wiederum 63 einen Schulabschluss erwerben.

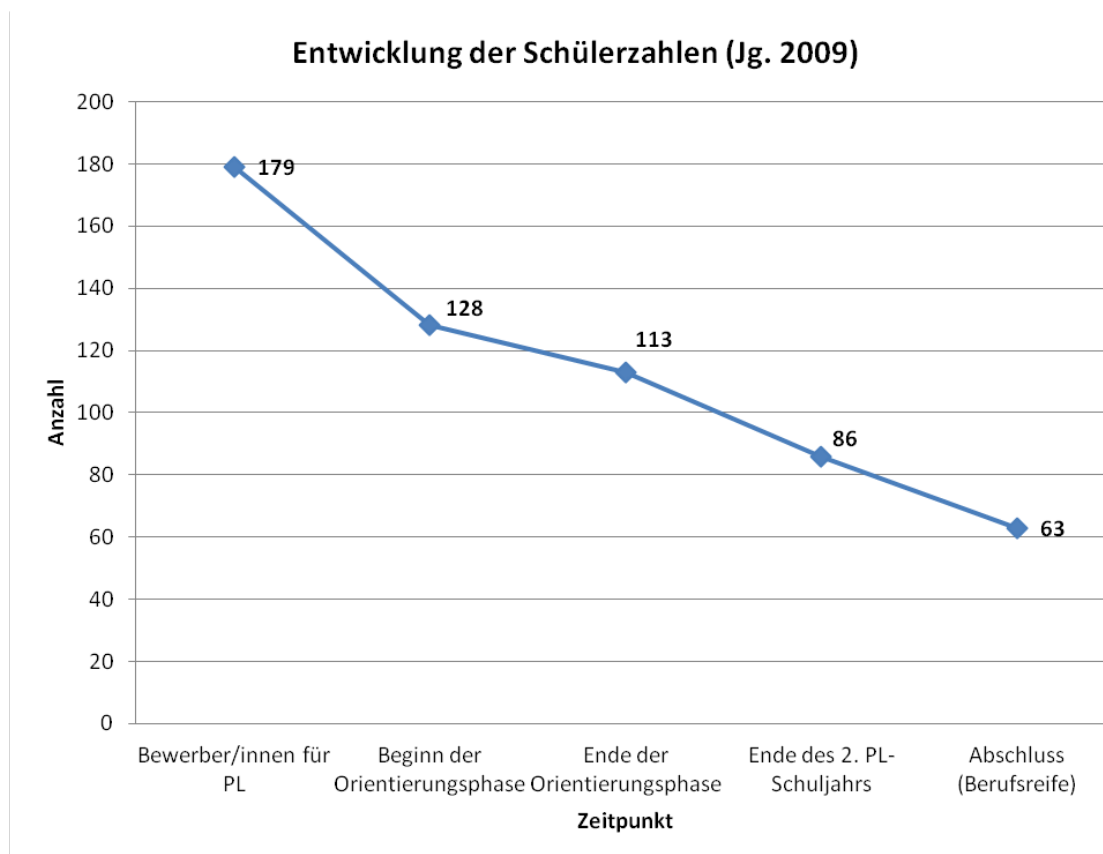


Abbildung 2: Entwicklung der Schülerzahlen des PL-Jahrgangs 2009

Damit verbleiben 76,1 Prozent der PL-Schüler/innen, die nach der Orientierungsphase beginnen (N=113) bis zum Ende im PL. 27 PL-Schüler/innen haben zwischen dem Ende der Orientierungsphase und dem Ende des zweiten Schuljahres das PL abgebrochen. Dies

entspricht einer prozentualen Abbruchquote von 23,9 Prozent über den genannten Zeitraum von zwei Schuljahren.⁵ 55,8 Prozent der N=113 (100,0 Prozent) PL-Schüler/innen erwerben zum Ende des zweiten Schuljahres einen Abschluss im PL. Insgesamt 44,2 Prozent der PL-Schüler/innen (N=113) (inklusive der PL-Abbrecher/innen) haben den Abschluss im Produktiven Lernen nicht erreicht.⁶

Wird die PL-Schülerzahl n=86 (Anzahl der PL-Schüler/innen, die am Ende der zwei PL-Jahre noch im PL verblieben sind) zur Berechnung der Schulabschlussquote zugrunde gelegt, zeigt sich, dass von den bis zum Ende der PL-Schulzeit verbliebenen PL-Schüler/innen etwa ein Viertel (26,7 Prozent) den Schulabschluss nicht erreicht.

Zum Zeitpunkt der dritten Erhebungswelle, kurz vor dem Ende des zweiten PL-Jahres, werden die PL-Schüler/innen gefragt, welchen Schulabschluss sie anstreben⁷. Mit 64,4 Prozent (vgl. Tab. im Anhang) geben die meisten PL-Schüler/innen an, einen Hauptschulabschluss anzustreben. Selbstkritisch merkt ein/e PL-Schüler/in im Interview an, mit etwas mehr Anstrengung auch einen qualifizierten Hauptschulabschluss erreicht haben zu können:

„Hätt ich mich vorher noch mehr angestrengt, dann wär ich jetzt, dann hätt ich sogar meinen qualifizierten Hauptschulabschluss geschafft“ (S3.S13.123).

Den qualifizierten Hauptschulabschluss streben nach eigenen Angaben 27,1 Prozent (vgl. Tab. im Anhang) der befragten PL-Schüler/innen an. Es handelt sich hierbei um den höchstmöglichen Schulabschluss, der in der Lernform PL in Sachsen erreichbar ist. In Interviews formulieren einige PL-Schüler/innen die Absicht, einen Realschulabschluss – dann offenkundig in einer anderen Lernform – erreichen zu wollen:

„Also den PL-Schulabschluss, also den qualifizierten Hauptschulabschluss werde ich wahrscheinlich, mit großer Wahrscheinlichkeit erreichen, aber ich habe es mir zum Ziel gesetzt, in den nächsten zwei Jahren dann auch noch meinen normalen Realschulabschluss nachzuholen und ja, also wenn ich jetzt nicht gleich, sollte ich eine Ausbildung kriegen“ (S3.S04.72).

Im Fragebogen geben 6,8 Prozent (vgl. Tab. im Anhang) der PL-Schüler/innen zum Zeitpunkt t_3 an, einen Realschulabschluss erreichen zu wollen.

In Interviews räumen einige PL-Schüler/innen ein, voraussichtlich keinen Schulabschluss im PL zu erreichen. Ein/e Interviewpartner/in geht davon aus, ein Abgangszeugnis zu erhalten und nach dem Produktiven Lernen an einer berufsvorbereitenden Maßnahme teilzunehmen:

„Na ich krieg ‘n Abgangszeugnis und mach danach BVJ“ (S3.S12.112).

Von den ehemaligen PL-Schüler/innen, die an der vierten Erhebungswelle (2012) teilgenommen haben, geben 96,0 Prozent (n=25) an, einen Schulabschluss im PL erreicht zu haben.⁸ Ein/e Befragungsteilnehmer/in konnte diesen nicht erzielen. 17 der befragten PL-

⁵ In Interviews resümieren PL-Pädagog/innen verschiedene Ursachen, aufgrund derer einige PL-Schüler/innen das Produktive Lernen abgebrochen haben. Hierzu gehören beispielsweise gesundheitliche Probleme der betroffenen Person, Vermeidungsstrategien, die sich in Absentismus äußern, der Einfluss von Gleichaltrigen/Peer-Groups und mangelhafte Motivation. Siehe hierzu Kapitel 2.1 „Abschlüsse“ in Zwischenbericht 3. Projektjahr 2011/12.

⁶ Die Berechnungsgrundlage ist hier die Anzahl der PL-Teilnehmer/innen nach Abschluss der Orientierungsphase (N=113 Schüler/innen entsprechen 100,0 Prozent).

⁷ Der entsprechende Fragenkomplex aus dem Interviewleitfaden lautet: „Eines der PL-Ziele ist es, die Schüler zu einem Schulabschluss zu führen. War PL da bei Dir erfolgreich? (Wirst Du einen Schulabschluss erreichen?)
Welchen Schulabschluss strebst Du an?

Bist Du zufrieden mit Deinen Lernergebnissen?“.

Die Frage im Fragebogen lautet: „Welchen Schulabschluss strebst Du an?“. Die Antwortmöglichkeiten lauten „Hauptschulabschluss“, „qualifizierten Hauptschulabschluss“, „Realschulabschluss“, „Sonstige“.

⁸ Die Frage im Fragebogen lautet: „Haben Sie im Produktiven Lernen einen Schulabschluss erworben?“.

Absolvent/innen⁹ (70,8 Prozent) haben einen Hauptschulabschluss und 7 (29,2 Prozent) einen qualifizierten Hauptschulabschluss erworben (vgl. Tab. im Anhang). Von n=25 Befragungsteilnehmer/innen geben 28,6 Prozent (vgl. Tab. im Anhang) an, in der nächsten Zeit einen Schulabschluss nachholen zu wollen.¹⁰ Wie aus den Antworten auf die offene Frage nach der Art des Schulabschlusses zu entnehmen ist, handelt es sich vor allem um den Realschulabschluss, der nachzuholen geplant wird. (Von den 6 PL-Absolvent/innen nehmen sich 4 vor, einen Realschulabschluss nachzuholen, ein/e den Hauptschulabschluss und ein/e weitere/r gibt einen Berufsschulabschluss an.)

In den Interviews der vierten Erhebungswelle berichten verschiedene PL-Absolvent/innen von ihrem Vorhaben oder auch ihrem Wunsch, einen Realschulabschluss zu erwerben. So hat sich der/die unten zitierte Gesprächspartner/in im Produktiven Lernen insofern selbst besser kennengelernt, als dass er/sie feststellen konnte, unter entsprechender pädagogischer Begleitung nicht nur lernen zu können und Leistungsfortschritte zu machen, sondern auch zum Erreichen eines Hauptschulabschlusses und darüber hinaus eines Realschulabschlusses in der Lage zu sein:

„Nee, also das hab ich dann im Laufe der Zeit vom PL mitgekriegt, dass ich halt doch kann, wenn ich will, weil die Lehrer halt immer erklärt haben. Und dadurch hab ich dann auch Ende dieses Jahres dann gesagt, ich würde gerne einen Realschulabschluss machen“ (S4.S05.30).

Von der Veränderung gegenüber früherer Ansichten berichtet folgende/r PL-Absolvent/in:

„Ja ich hab schon gemerkt, dass es, ich hab zwar am Anfang immer gesagt, naja Hauptsache 'n Abschluss, und dann war's das, aber dann so im Nachhinein, denkt man schon, mit 'nem Realschulabschluss kommt man schon weiter“ (S4.S07.36).

Die Aussage deutet auf eine Entwicklung der PL-Teilnehmer/in hin, die im Verlauf des Produktiven Lernens vollzogen wurde.

Zwar haben die PL-Teilnehmer/innen nach Abschluss ihrer PL-Zeit die Möglichkeit, an einer Mittelschule im Regelschulsystem den Realschulabschluss zu erwerben, jedoch geht dies nicht nur mit einem Schul- bzw. Klassenwechsel einher, sondern auch mit einem erneuten Wechsel der Lern- und Arbeitsform. Neben den strukturellen Veränderungen und administrativen Hürden, die ein solcher Wechsel mit sich bringen würde, ist davon auszugehen, dass sich die zumeist negativen Erfahrungen der PL-Schüler/innen im Regelschulsystem eher hemmend auf die mögliche Entscheidung, einen Realschulabschluss zu erwerben, auswirken. Aus Sicht des Evaluationsteams ist es überlegenswert, ein drittes, fakultatives PL-Jahr einzurichten, das einerseits denjenigen PL-Schüler/innen, die nach dem zweiten PL-Jahr noch keinen Schulabschluss erzielen konnten, die Möglichkeit gibt, dies im dritten Jahr zu erreichen und andererseits denjenigen PL-Schüler/innen, die einen Realschulabschluss anstreben, dies in der gewohnten Lernform und -umgebung des PL zu ermöglichen.

⁹ Hier haben insgesamt n=24 ehemalige PL-Schüler/innen gekreuzt.

¹⁰ Die Frage im Fragebogen lautet: „Planen Sie, in nächster Zeit einen Schulabschluss nachzuholen?“.

Zusammenfassung

Kapitel 2.1: Abschlüsse

Mit Blick auf die Abschlussquoten des ersten PL-Jahrgangs 2009 zeigt sich, dass von den N=113 PL-Teilnehmer/innen, die nach der Orientierungsphase mit dem PL beginnen, 55,8 Prozent einen Schulabschluss im Produktiven Lernen erreichen. 44,2 Prozent brechen entweder vor Ablauf der zwei vorgesehenen PL-Schuljahre das Produktive Lernen ab oder erreichen zum Ende ihrer PL-Zeit ihren Schulabschluss nicht.

Zum Zeitpunkt der vierten Erhebung, zu dem n=25 ehemalige PL-Teilnehmer/innen befragt werden konnten, geben 28,6 Prozent an, in der nächsten Zeit einen Schulabschluss nachholen zu wollen. Dabei wird vor allem der Erwerb eines Realschulabschlusses angestrebt.

Das Evaluationsteam regt im Blick auf die Anzahl der PL-Schüler/innen, die das PL ohne Schulabschluss verlassen, und der Anzahl der PL-Schüler/innen, die über den Hauptschulabschluss hinaus einen Realschulabschluss erwerben möchten, an, über die Einrichtung eines dritten, fakultativen PL-Jahres mit der Möglichkeit eines Realschulabschlusses zu beraten.

2.2 Übergänge

Das Projekt Produktives Lernen als Bestandteil des „Praktischen Lernens“ in Sachsen soll zum einen dazu beitragen, die Quote der Schulabgänger/innen ohne Schulabschluss zu senken. Zum anderen soll es den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung oder die qualifizierte Berufstätigkeit verbessern (vgl. SMK 2008, S. 72). Im Rahmen einer repräsentativen Längsschnittstudie identifizierten Gaupp et al. (2008) verschiedene Determinanten¹¹, die zur Verbesserung des Übergangs beitragen können (vgl. Gaupp et al. 2008, S. 72). Schulbezogene Determinanten im weitesten Sinne sind eine gelingende Berufsorientierung bei Schüler/innen, umfangreiche Praktikumserfahrungen, Klebeeffekte in Praktika, Unterstützung durch Eltern sowie die Erreichung der Berufsausbildungsreife¹² im weiteren Sinne (vgl. ebd. S. 402, vgl. auch 3. ZB 2011/2012).

Im Folgenden wird dargestellt, wie viele ehemalige PL-Schüler/innen nach ihrer schulischen Ausbildung im Produktiven Lernen Berufsausbildungen aufnehmen und welche weiteren Anschlüsse in welcher Häufigkeit gestaltet werden. Zugrunde gelegt wird dazu zunächst eine Übergangstatistik des IPLE. Weiterhin werden die beruflichen Erwartungen der PL-Schüler/innen an ihre Zeit nach dem PL dargestellt und denen einer Schüler/innen-Vergleichsgruppe aus der Mittelschule gegenübergestellt. Es werden dazu Ergebnisse aus Fragebogen und Interviews zugrunde gelegt. Diese Befragungen wurden am Ende des zweiten PL-Jahres noch vor Abschluss des PL (t_3) vorgenommen. Nachfolgend werden die Ergebnisse zu den Tätigkeiten der ehemaligen PL-Schüler/innen nach dem PL dargestellt. Diese Daten aus Fragebogen und Interviews wurden etwa ein Jahr und drei Monate nach Abschluss des PL erhoben (t_4), so dass die PL-Schüler/innen ihre vergangenen und aktuellen Tätigkeiten beschreiben. Weitere Ergebnisdarstellungen dazu, ob die ehemaligen PL-Schüler/innen eine Ausbildung in ihrem Wunschberuf gefunden haben und ob es sich bei ihrer Ausbildung um einen sogenannten Klebeeffekt handelt, schließen sich an.

In der Statistik des IPLE für den Jahrgang 2009 wurden im Jahr 2011 Übergänge von PL-Schüler/innen erhoben (vgl. auch IPLE 2011, S. 5). Von $n=86$ PL-Schüler/innen¹³, die die neunte Jahrgangsstufe bis zum Ende durchlaufen haben, haben $n=63$ (73,3 Prozent) einen Hauptschulabschluss erworben. Von den 86 PL-Schüler/innen treten $n=18$ (20,9 Prozent) eine Ausbildung an, weitere $n=18$ (20,9 Prozent) gehen in ein berufsvorbereitendes Jahr (BVJ), $n=9$ PL-Schüler/innen (10,5 Prozent) nehmen an anderen Formen der Berufsvorbereitung teil, $n=3$ PL-Schüler/innen (3,5 Prozent) setzen die allgemeinbildende Schule fort (Mittelschule) und $n=38$ PL-Schüler/innen (44,2 Prozent) haben keine direkte Übergangslösung für sich gefunden (vgl. 3. ZB 2011/12).

¹¹ Die Determinanten wurden aus einem Vergleich gelingender und misslingender Übergangsverläufe hergeleitet.

¹² Ausbildungsreife wird von der Bundesagentur für Arbeit definiert als:

„Schulische Basiskenntnisse: (Recht)Schreiben, Lesen (mit Texten und Medien umgehen), Sprechen und Zuhören (mündliches Ausdrucksvermögen), mathematische Grundkenntnisse, wirtschaftliche Grundkenntnisse

Psychologische Leistungsmerkmale: Sprachbeherrschung, rechnerisches Denken, logisches Denkvermögen, räumliches Vorstellungsvermögen, Merkfähigkeit, Bearbeitungsgeschwindigkeit, Befähigung zu Dauer und Aufmerksamkeit,

Physische Merkmale: altersgerechter Entwicklungsstand, allgemeine gesundheitliche Voraussetzungen;

Psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit: Durchhaltevermögen Frustrationstoleranz, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kritikfähigkeit, Leistungsbereitschaft, Selbstorganisation/Selbstständigkeit, Sorgfalt, Teamfähigkeit, Umgangsformen, Verantwortungsbewusstsein, Zuverlässigkeit;

Berufswahlreife: Selbsteinschätzungs- und Informationskompetenz“ (Bundesagentur für Arbeit 2006, S. 11 ff.).

¹³ Ursprünglich haben $N=113$ PL-Schüler/innen das Produktive Lernen nach der Orientierungsphase begonnen. Von ihnen haben im Laufe der zwei PL-Jahre 27 PL-Schüler/innen das PL abgebrochen, so dass am Ende des zweiten PL-Jahres noch 86 PL-Schüler/innen teilgenommen haben. Würde $N=113$ (100,0 Prozent) PL-Schüler/innen für die Übergangstatistik zugrunde gelegt werden, würde sich die Anzahl der PL-Schüler/innen ohne Übergangslösung erhöhen.

Erwartungen der PL-Schüler/innen zum Zeitpunkt t_3

Die PL-Schüler/innen wurden im Fragebogen am Ende des zweiten PL-Jahres gefragt (t_3), ob sie schon einen Ausbildungsplatz sicher haben.¹⁴ Es geben 30,5 Prozent der PL-Schüler/innen, und damit knapp ein Drittel, an, bereits einen Ausbildungsplatz sicher zu haben (vgl. Abb. 3). Demgegenüber geben 69,5 Prozent an, noch keinen Ausbildungsplatz sicher zu haben, so dass hier die Gestaltung des Übergangs aus Sicht dieser PL-Schüler/innen zum Zeitpunkt t_3 noch unklar war.

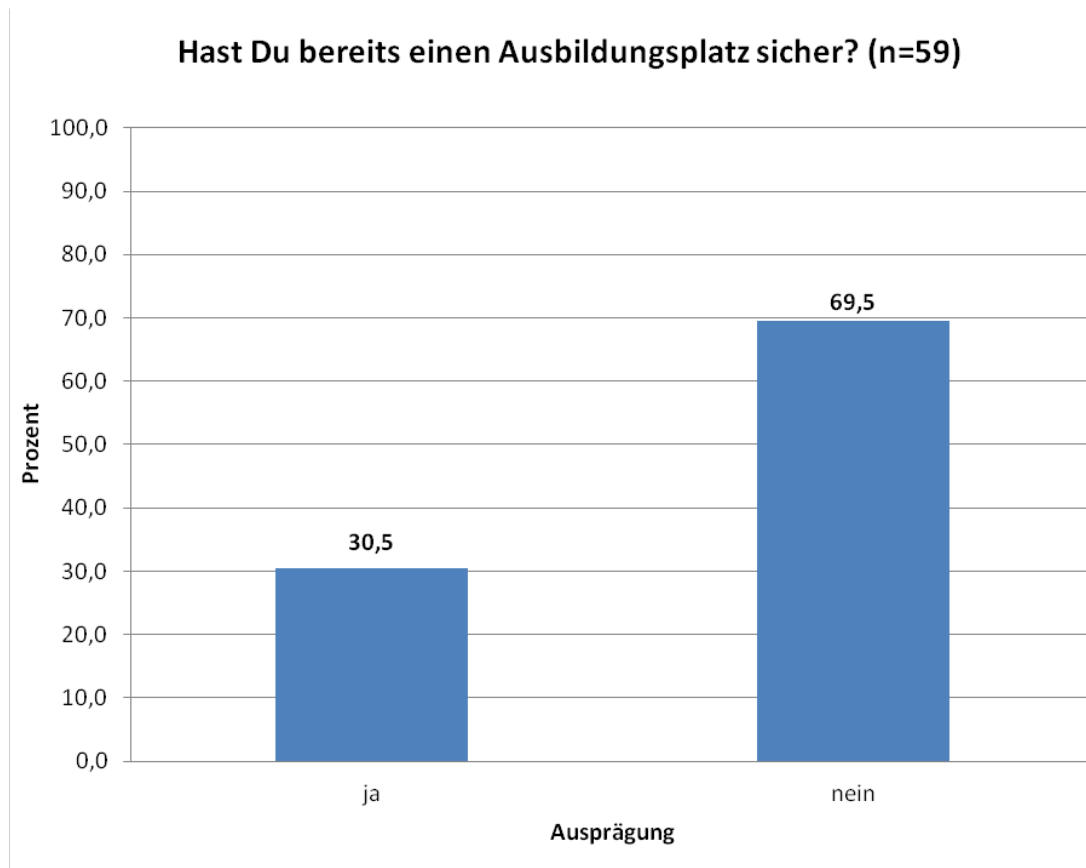


Abbildung 3: Hast du bereits einen Ausbildungsplatz sicher? (PL-Schüler/innen, t_3)

In einer offenen Frage konnten PL-Schüler/innen, die angeben, einen Ausbildungsplatz sicher zu haben, notieren, welchen Beruf sie erlernen werden.¹⁵ Folgende Berufe werden genannt: Einzelhandelskaufmann/-kauffrau, Koch/Köchin (zwei Nennungen), Dachdecker/in (zwei Nennungen), Friseur/in (zwei Nennungen), Drucker/in, Pflegehelfer/in, Fleischer/in, Feinwerkmechaniker/in, Tierpfleger/in für Forschung und Klinik, Metallbauer/in (zwei Nennungen), Maler/in, Schlosser/in und Verkäufer/in.

Ergänzend zu diesen Befragungen wurden die PL-Schüler/innen ebenfalls zum Ende des zweiten PL-Jahres (dritter Ergebniszeitpunkt, t_3) in Interviews gefragt, wie sie so kurz vor dem Abschluss des PLs in ihre Zukunft blicken, welche Pläne sie für die Zukunft haben und auch hier, ob sie bereits einen Ausbildungsplatz sicher haben.¹⁶

¹⁴ Die Frage im Fragebogen für PL-Schüler/innen lautet: „Hast Du bereits einen Ausbildungsplatz sicher?“.

¹⁵ Die Frage im Fragebogen für PL-Schüler/innen lautet: „Falls Du bereits einen Ausbildungsplatz sicher hast, welchen Beruf erlernst Du?“.

¹⁶ Die Fragen im Interviewleitfaden lauten: „Du stehst jetzt kurz vor Deinem Abschluss im PL. Wie blickst Du denn gerade in Deine Zukunft? Was könnte da jetzt kommen/werden/sein? Hast Du konkrete Pläne und Zukunftsvorstellungen?“ sowie „Wie sieht es bei Dir mit der Suche

Aus einigen Interviewaussagen geht hervor, dass PL-Schüler/innen zum Befragungszeitpunkt noch keinen Ausbildungsplatz zugesagt bekommen haben. So berichten einige PL-Schüler/innen, sich noch in der Bewerbungsphase zu befinden:

„Ich bin grad drüber, sagen wir mal so. Also ich hab jetzt ich hab angefangen, gestern meine Bewerbung zu schreiben, 'ne ordentliche“ (S3.S03.72).

Von Zusagen für ein Bewerbungsgespräch oder gar für einen Ausbildungsplatz berichten andere PL-Schüler/innen, wobei dieses Angebot nicht immer den Berufswünschen entspricht:

„Also ich glaub, ich hab nur eine Zusage auf ein Bewerbungsgespräch gekriegt, von acht oder neun Bewerbungen“ (S3.S01.132).

„Also ich hätt ja eigentlich 'nen Ausbildungsplatz haben können, aber das wär als Gärtnerin gewesen, aber dafür hab ich mich nicht so wirklich interessiert“ (S3.S01.168).

Andere PL-Schüler/innen geben an, Hilfe des Arbeitsamtes bei der Suche nach einer Ausbildung in Anspruch zu nehmen, die allerdings bis zum Befragungszeitpunkt ohne Aussicht auf Erfolg blieb. Andere stellen sich vor, im Anschluss an das PL in einem Betrieb arbeiten zu gehen und dann in diesem Betrieb möglicherweise eine Ausbildung zu beginnen:

„Erstens, ich hab zu spät 'ne Bewerbung, also mehrere Bewerbungen fortgeschickt und ich war dann beim Arbeitsamt und die haben mir immer Vorschläge gegeben, was überhaupt nicht meine Interessen sind, wie Bäcker, oder so was in der Richtung und das ist so gar net mein Fall“ (S3.S13.133).

„Arbeiten, ein Jahr lang. Werd ich halt auch bezahlt, aber das, und wenn ich mich dann für irgendwas entscheide und wenn die sehen, dass ich gut bin und ich dort bleiben möchte, dann habe ich halt mein erstes Lehrjahr schon weg“ (S3.S04.78).

Alternativ zu einer Ausbildung wird das Berufsvorbereitungsjahr oder der Erwerb eines höheren Schulabschlusses in Betracht gezogen, wobei der höhere Schulabschluss durch den Besuch einer Abendschule u.a. auch erst nach einem Überbrückungsjahr (wie FSJ) angedacht wird:

„Also zur Zeit, ich hatte mich da mit meiner Berufsberaterin immer abgesprochen, und sie schickt mir jetzt bis zu einem gewissen Termin noch Ausbildungsvorschläge zu, bei denen bewerbe ich mich auch allen, aber wenn, sollte bis Mitte, Ende Juli keine Rückmeldung in irgendeiner Weise zurückgekommen sein, sieht es doch so aus, dass ich Schule weitermache. Also eine mündliche Zusage für die Realschule hätte ich schon. Den schriftlichen Vertrag habe ich heute ausgearbeitet und den lasse ich meinen Lehrer dann drüber gehen“ (S3.S09.63).

„Also jetzt mach ich auf jeden Fall ein Jahr mein FSJ und dann will ich halt nochmal zur Abendschule gehen ein Jahr, um meinen Realschulabschluss zu machen“ (S3.S02.122).

Den Erwerb eines höheren Schulabschlusses wollen manche PL-Schüler/innen mit dem erfolgreichen Abschluss der Berufsschule verbinden:

„Wenn ich meine Ausbildung hab, werd ich dann mit 'ner abgeschlossenen Berufsausbildung hat man dann automatisch Realschulabschluss und wäre eventuell, wenn ich denn soweit kommen würde, mal 'ne Abendschule weiter zu gehen, sprich, ich weiß nicht, werd ich irgendwann mal das Abitur zu machen. Aber das ist eben noch so (unverständlich) mit der Ausbildung in Aussicht. Wenn da halt was raus kommt, wo ich sage wo da sagt 'Sie werden übernommen. Sie werden gut bezahlt', sag ich natürlich nicht nein“ (S3.S03.76).

Einige PL-Schüler/innen haben konkrete Vorstellungen, in welchem Bereich sie eine Ausbildung machen möchten und was ggf. im Anschluss an eine Ausbildung kommen könnte:

„Ja, ich möcht halt schon 'ne Ausbildung in Sachen Zweiradmechaniker machen, also Fahrrad und dann auch in dem Berufsfeld arbeiten, vielleicht irgendwann mal 'nen eigenen Laden aufmachen oder so was. Und mit 'nem Schraubenschlüssel in der Hand sterben, irgendwann“ (S3.S11.100).

Dass bestimmte Determinanten, wie die regionale Arbeitsmarktlage (vgl. Gaupp et al. 2008), ebenfalls einen Einfluss auf die Zusage von Ausbildungsplätzen haben, zeigt sich in folgender Aussage:

„[U]nd die Ausbildungsplätze sind halt begrenzt vorhanden, aber es gibt halt viel zu viele, die sich bewerben. Deswegen ist die Chance, da irgendwas zu kriegen, doch schon gering“ (S3.S09.82).

Manche PL-Schüler/innen blicken optimistisch, manche eher skeptisch in ihre Zukunft. Es zeigt sich, dass manche PL-Schüler/innen noch keine konkreten Pläne oder Sicherheit haben, was im Anschluss an das PL kommen wird. Einige PL-Schüler/innen denken darüber nach, eine Ausbildung zu machen. Andere denken alternativ zu einer Ausbildung über den Erwerb eines höheren Schulabschlusses nach, z.B. durch den Besuch einer Mittel- oder Abendschule, oder den Übergang in eine berufsvorbereitende Maßnahme.

Zum Zeitpunkt t_3 werden ebenfalls Schüler/innen aus neunten Klassen der Mittelschulen (Vergleichsgruppe) gefragt, wie sie ihre Aussichten auf einen Ausbildungsplatz einschätzen.¹⁷ Ihre Einschätzung konnten sie auf einer Skala von 1 („sehr gut“) bis 5 („überhaupt nicht gut“) vornehmen. Zur Darstellung werden die Antworten in Gruppen „tendenziell gut“, „unentschieden“ und „tendenziell nicht gut“ zusammengefasst. Die meisten Schüler/innen der Vergleichsgruppe (62,8 Prozent) geben an, „tendenziell gute“ Aussichten auf einen Ausbildungsplatz zu haben (vgl. Abb. 4). Dagegen schätzen 29,8 Prozent der Befragten ihre Aussichten „unentschieden“ ein, und ein kleiner Teil von 7,4 Prozent schätzt die Chance auf einen Ausbildungsplatz „tendenziell nicht gut“ ein. Die deutliche Mehrheit der befragten Mittelschüler/innen blickt hinsichtlich der Ausbildungsplatzsuche optimistisch in die Zukunft.

¹⁷ Die Frage im Fragebogen für die Schüler/innen an Mittelschulen lautet: „Wie schätzt du deine Aussichten auf einen Ausbildungsplatz ein?“.

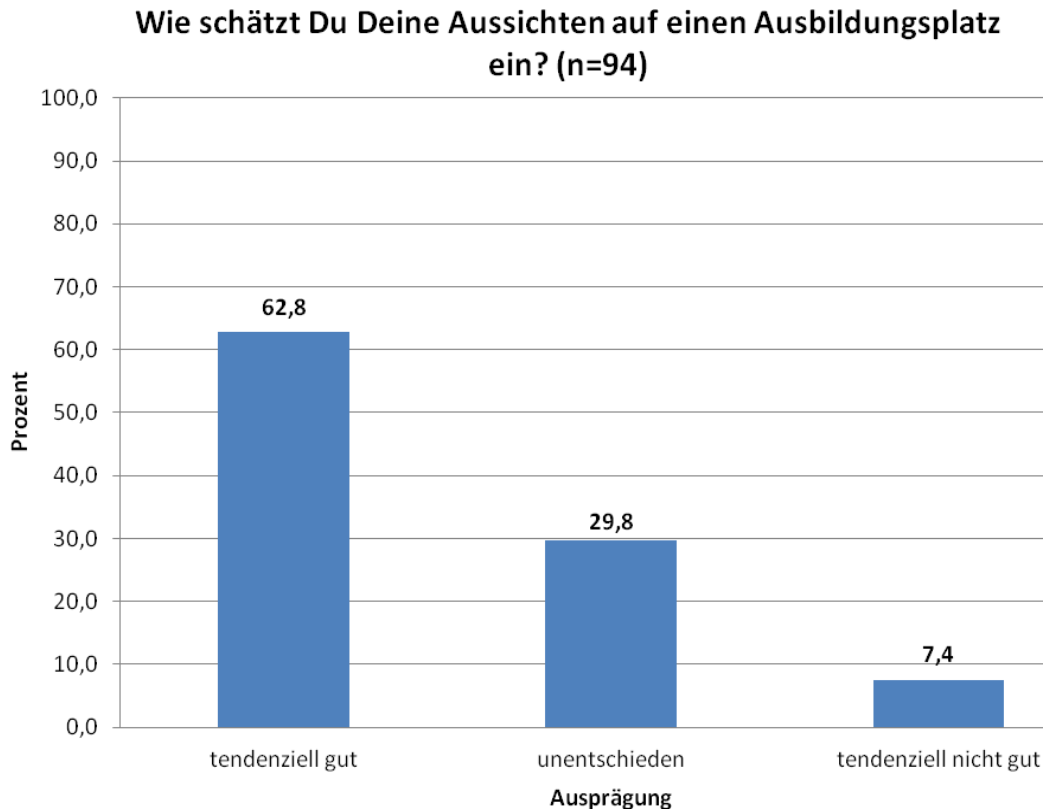


Abbildung 4: Einschätzung der Aussichten auf einen Ausbildungsplatz – gruppiert (Schüler/innen an Mittelschulen, t₃)

In Fragebogen wurden sowohl die PL-Schüler/innen als auch die Schüler/innen an Mittelschulen zum Zeitpunkt t₃ gefragt, ob sie mögliche Probleme sehen, einen Ausbildungsplatz zu finden.¹⁸ Von den befragten PL-Schüler/innen, die angeben, noch keinen Ausbildungsplatz sicher zu haben (vgl. Abb. 5), geben 35,9 Prozent an, Probleme bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz zu sehen. 64,1 Prozent der PL-Schüler/innen sehen keine Probleme. Die Befragung der Mittelschüler/innen zeigt, dass 28,3 Prozent der befragten Mittelschüler/innen Probleme bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz sehen und 71,7 Prozent, also die Mehrheit, keine Probleme erwarten. Bei der Gegenüberstellung der Antworten beider Gruppen wird deutlich, dass der Anteil der PL-Schüler/innen, der angibt, Probleme bei der Ausbildungsplatzsuche auf sich zukommen zu sehen, größer ist als bei den Schüler/innen an Mittelschulen (Vergleichsgruppe).

¹⁸ Die offene Frage im Fragebogen der PL-Schüler/innen lautet: „Falls Du noch keinen Ausbildungsplatz sicher hast, siehst du mögliche Probleme, einen Ausbildungsplatz zu finden?“. Die offene Frage im Fragebogen für die Schüler/innen an Mittelschulen lautet: „Siehst Du mögliche Probleme, einen Ausbildungsplatz zu finden?“.

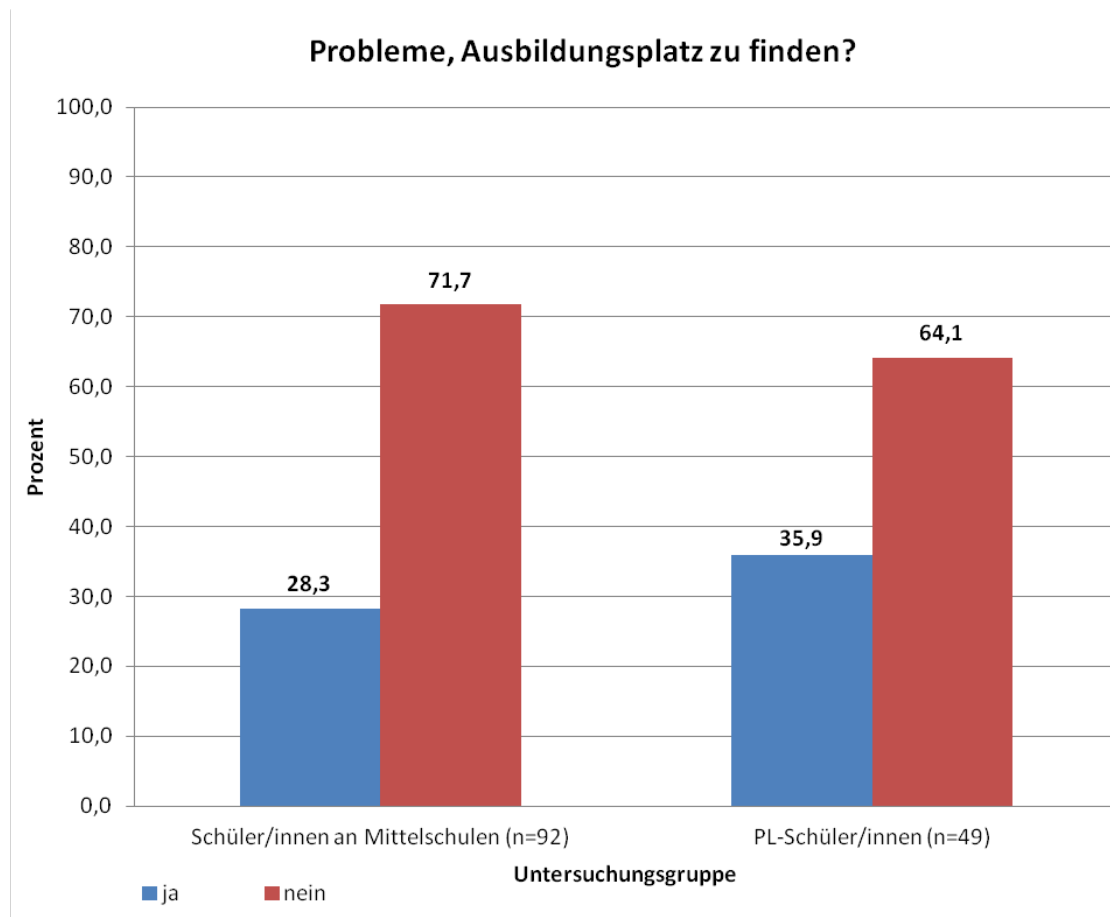


Abbildung 5: Probleme, einen Ausbildungsplatz zu finden
(Schüler/innen an Mittelschulen, PL-Schüler/innen, t_3)

In einer offenen Frage konnten die PL-Schüler/innen Gründe für mögliche Schwierigkeiten bei der Ausbildungsplatzsuche angeben. Folgende Gründe werden genannt:

- Regionale Spezifika: Die Region bietet aus Sicht einiger PL-Schüler/innen nur unzureichende Möglichkeiten, den richtigen Ausbildungsplatz zu finden.¹⁹
- Schulleistungen: Einige PL-Schüler/innen schätzen ihre Leistungen eher schlecht ein oder geben an, einen höheren Schulabschluss zu benötigen, um einen Ausbildungsplatz zu finden.²⁰
- Gesundheitliche Probleme: Sie können aus Sicht einer/s PL-Schüler/in/s das Finden eines Ausbildungsplatzes erschweren.²¹
- Bewerbungsphase: Bewerbungen wurden zu spät versandt.²²

Die eben genannten Untersuchungsergebnisse stellen Erwartungen der PL-Schüler/innen zum Zeitpunkt t_3 dar, die nachfolgend den Untersuchungsergebnissen aus t_4 gegenübergestellt werden, in denen untersucht wird, was die ehemaligen PL-Schüler/innen aktuell und im ersten Jahr nach PL gemacht haben, wie viele der Befragten eine Ausbildung machen und womit die anderen beschäftigt sind.

¹⁹ „Das was meine Traumberufe sind gibt's nix in X“ (S3.S25); „In unserer Stadt gibt es nicht viele möglichkeiten“ (S3.S5).

²⁰ „Meine Noten“ (S3.S107); „zu Blöd in der Schule“ (S3.S130); „wegen meiner LRS“ (S3.S32); „Ich habe keinen Realschulabschluss.“ (S3.S34).

²¹ „Weil ich starke probleme mit dem Rücken habe und mich niemand nimmt wegen den problemen!“ (S3.S31).

²² „Ich hab noch keine Bewerbungen abgeschickt“ (S3.S131).

Tätigkeiten nach dem PL

In den Fragebogen und Interviews der vierten Erhebung werden die Tätigkeiten der ehemaligen PL-Schüler/innen (gestaffelt in zwei Zeitabschnitte) erfragt. Zum einen wurde erhoben, was die ehemaligen PL-Schüler/innen im ersten Jahr nach dem Produktiven Lernen gemacht haben. Zum anderen, was sie aktuell (ein Jahr und drei Monate nach dem PL) tun. Hintergrund der differenzierten Befragung ist, dass die ehemaligen PL-Schüler/innen nach einem Jahr und drei Monaten bereits zweifach die Möglichkeit hatten, eine Berufswahlentscheidung zu treffen und einen Ausbildungsplatz zu erzielen.

Tätigkeiten im ersten Jahr nach PL

In den Fragebogen konnten sie aus verschiedenen vorgegebenen Antworten die für sie zutreffenden auswählen: „eine weiterführende, allgemeinbildende Schule besucht“, „eine berufsvorbereitende Maßnahme (BVJ) gemacht“, „eine Ausbildung begonnen“, „ungelernt gearbeitet und war erwerbstätig“, „ein FSJ oder FÖJ gemacht“, und „Erziehungszeit genommen/Schwangerschaft“. Von n=24 ehemaligen PL-Schüler/innen gibt die Hälfte (50,0 Prozent, n=9) an, eine Ausbildung begonnen zu haben (vgl. Abb. 6). Von diesen n=24 ehemaligen PL-Schüler/innen gibt eine/r an, die Ausbildung inzwischen abgebrochen zu haben. Ein Drittel der Befragten (33,3 Prozent, n=6) gibt an, im ersten Jahr nach PL eine berufsvorbereitende Maßnahme begonnen zu haben. Jeweils 5,6 Prozent der Befragten (n=1) geben an, im ersten Jahr nach PL entweder die allgemeinbildende Schule besucht zu haben, ungelernt erwerbstätig gewesen zu sein, ein FSJ/FÖJ absolviert zu haben oder schwanger gewesen zu sein bzw. sich in Erziehungszeit zu befinden.

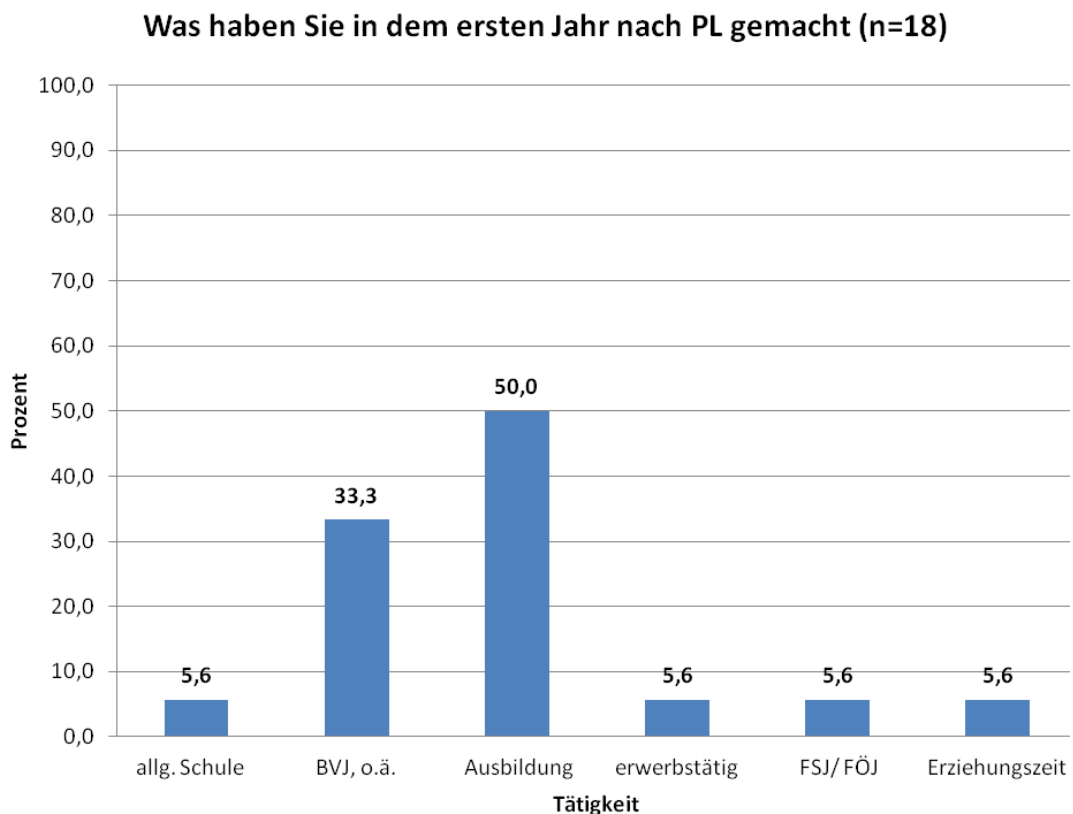


Abbildung 6: Tätigkeit im ersten Jahr nach PL (ehemalige PL-Schüler/innen, t₄)

Auch in Interviews zeigt sich, dass viele ehemalige PL-Schüler/innen im ersten Jahr nach dem PL an einer berufsvorbereitenden Maßnahme teilgenommen haben.²³ Als Gründe für die Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Maßnahme geben sie an:

- keinen Ausbildungsplatz oder keinen Platz an einer weiterführenden allgemeinbildenden Schule gefunden zu haben²⁴,
- ihre Kenntnisse im gewünschten Berufsfeld erweitern zu wollen²⁵,
- Kontakte in Ausbildungsbetriebe knüpfen zu wollen²⁶ und
- die Maßnahme auf Vorschlag des zukünftigen Arbeitgebers/der zukünftigen Arbeitgeberin zu absolvieren²⁷.

Weiterhin berichten einige ehemalige PL-Schüler/innen, im ersten Jahr nach dem Produktiven Lernen ein FSJ absolviert, an eine Mittelschule gewechselt oder eine Ausbildung begonnen zu haben.

„Na, also halt das FSJ. Und dann hab ich mir zum Tag der Offenen Tür halt die Berufsschule angeguckt und hab mich dann halt für den Krankenpflegerhelfer da interessiert, weil das ja auch erst neu in Sachsen ist. Ja, und dann hatt ich eigentlich schon hab ich gleich die Bewerbung dorthin geschrieben, weil eigentlich gar nix anderes mehr für mich in Frage kam“ (S4.S01.39).

„Ich hab mich dann mit der Frau X erkundigt, was für 'ne Ausbildung für mich möglich wäre. Altenpfleger, das geht nicht mit Hauptschule. Ja? Und dann war ich zum Tag der Offenen Tür in der XY unten und die haben dann mir angeboten, dass ich Altenpflegerhelfer machen könnte. Und daraufhin hab ich mit der Frau X Bewerbungen geschrieben für die Schule“ (S4.S13.59).

Es treten im Übergang zwischen PL und Mittelschule für eine/n ehemalige/n PL-Schüler/in insofern Probleme auf, als dass er/sie die neunte Klasse wiederholen muss, um einen Realschulabschluss erwerben zu können. Befragt nach den Gründen, benennt er/sie fehlende fachliche Anschlussvoraussetzungen, die einen direkten Übergang zwischen dem Produktiven Lernen und der Realschule verhindern würden:

„Also erst bin ich ja auf die normale Mittelschule gewechselt und hab da nochmal die Neunte ... [...] Und musste aber nochmal die Neunte machen, irgendwie, weil die meinten irgendwie, also diese Hauptschule neunte Klasse, hier ist es ja so, hier gibt's neunte Haupt und neunte Real und ich sollte irgendwie nochmal in die Neunte gehen, in die Haupt, weil ich halt viele Unterrichtsfächer länger nicht hatte oder nicht hatte“ (S4.S06.48).

²³ Die Frage im leitfadengestützten Interview lautet: „Erzählen Sie doch bitte mal ganz kurz, was genau Sie seit der Schule gemacht haben und wie es dazu gekommen ist (z.B. Bewerbungen, Auflage durch das Job-Center etc.).“.

²⁴ „Na, ich hatte mich überall beworben und nur Absagen bekommen. Und das Arbeitsamt hat halt vorgeschlagen, dass ich BVB mache statt ein Jahr gar nichts. Deswegen bin ich lieber ins BVB gegangen wie ein Jahr gar nichts machen“ (S4.S02.44).

²⁵ „Also Bewerbungen habe ich nach dem PL, habe ich gleich Bewerbungen hierher geschickt. Hab ich auch mit rein geschrieben, dass ich schon die drei Probepraktikas hatte, die á zwölf Wochen und dass es auch mein Beruf ist, den ich gern ausüben würde. Und da hat halt der Chef gesagt, dass ich mal vorbeikommen soll, mich vorstellen soll, nochmal vorstellen soll, mal das Zeugnis mitbringen. Und hat er gesagt, von den Noten her würd er mich nehmen. Und hat er gesagt, dass es halt besser wär, wenn ich das BGJ mache. Auch halt um die ganzen Fertigkeiten zu lernen, dass ich halt nicht im ersten Lehrjahr bloß dastehe und dann pfeile und aufräume und das ganze Zeug. Fand ich auch, war 'ne gute Entscheidung, hat mir auf jeden Fall sehr geholfen“ (S4.S10.44).

²⁶ „Und das ist halt der Vorteil, ich würde jedem empfehlen, nach dem PL noch das BGJ zu machen, wenn man nicht schon 'ne Ausbildung gefunden hat, weil man dadurch auch, die Lehrer haben mit verschiedenen Ausbildungsplätzen oder Betrieben haben die Kontakte. Dadurch kann man so schnell irgendwo reinkommen. Ich glaub, so ist das auch bei mir gekommen. Ich hätte vorher nie gedacht, mal bei XY anzufangen, nie“ (S4.S07.59).

²⁷ Der/die ehemalige PL-Schüler/in erklärt, dass das BVJ als erstes Lehrjahr angerechnet werden kann. Im Anschluss an die Maßnahme könne der Ausbildungsbetrieb, ihn/sie als Auszubildende/n übernehmen. Das wäre zuvor aus Kapazitätsgründen nicht möglich gewesen: „Weil der Chef hätte nich noch 'n Lehrling. Deswegen weil er noch zwei hatte. Und die eine, die jetzt ausgelernt hat, musste ich das EQJ machen. Und das haben sie mir dann als erstes anerkannt. Weil dann drei Lehrlinge da gewesen wär'n. Das hätt er nich von den Kosten decken können“ (S4.S08.39).

Aktuelle Tätigkeiten

Die ehemaligen PL-Schüler/innen wurden weiterhin in Fragebogen gefragt, was sie aktuell, d.h. im zweiten Jahr nach dem PL, machen. Die Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt. Es wird außerdem beschrieben, wie sich die Anteile der PL-Schüler/innen zu ihren Tätigkeiten zwischen dem ersten und zweiten Jahr nach PL verschoben haben (vgl. Tätigkeiten im ersten Jahr nach PL).

Die Befragten (n=24) konnten für die Vervollständigung der Aussage „Zurzeit/bin ich/mache ich“ zwischen folgenden Antworten wählen: „eine Ausbildung“, „im BVJ“, „eine weiterführende, allgemeinbildende Schule“, „im FSJ/FÖJ“, „arbeite ich ungelernt“, „arbeitssuchend“, „schwanger oder in Elternzeit“ und „Sonstiges“. Nicht alle Antworten wurden angekreuzt. Fast 70 Prozent (66,7 Prozent, n=16) der ehemaligen PL-Schüler/innen geben an, sich ein Jahr nach dem PL in einer Ausbildung zu befinden (vgl. Abb. 7). Zwischen dem ersten und zweiten Jahr nach dem PL ist somit ein deutlicher Anstieg von n=9 auf n=16 ehemaliger PL-Schüler/innen zu verzeichnen, die angeben, eine Ausbildung begonnen zu haben. Dagegen sinkt der Anteil der ehemaligen PL-Schüler/innen zwischen dem ersten und zweiten Jahr nach dem PL von 33,3 Prozent (n=6) auf 4,2 Prozent (n=1), die angeben, sich in einem Berufsvorbereitungsjahr zu befinden. Darüber hinaus befindet sich im zweiten Jahr nach dem PL, anders als im ersten Jahr nach dem PL, kein/e ehemalige/r PL-Schüler/in mehr in einem FSJ/FÖJ oder in einem ungelernten Beschäftigungsverhältnis. Arbeitssuchend ist n=1 (4,2 Prozent) ehemalige/r PL-Schüler/in. Es geben n=2 (8,3 Prozent) Befragte „Sonstiges“ an, wovon ein/e Befragte/r dies mit „Abendschule“ (S4.S12) näher erläutert. Es zeigt sich weiter, dass im zweiten Jahr eine geringere Variation an Tätigkeiten ausgeübt wird (insgesamt kreuzen die Befragten fünf Positionen an)²⁸ als für das erste Jahr nach dem PL, wo insgesamt sechs Positionen angekreuzt wurden (vgl. Abb. 6).

²⁸ Diese fünf Positionen sind „eine Ausbildung“, „im BVJ“, „arbeitssuchend“, „schwanger oder in Elternzeit“ und „Sonstiges“.

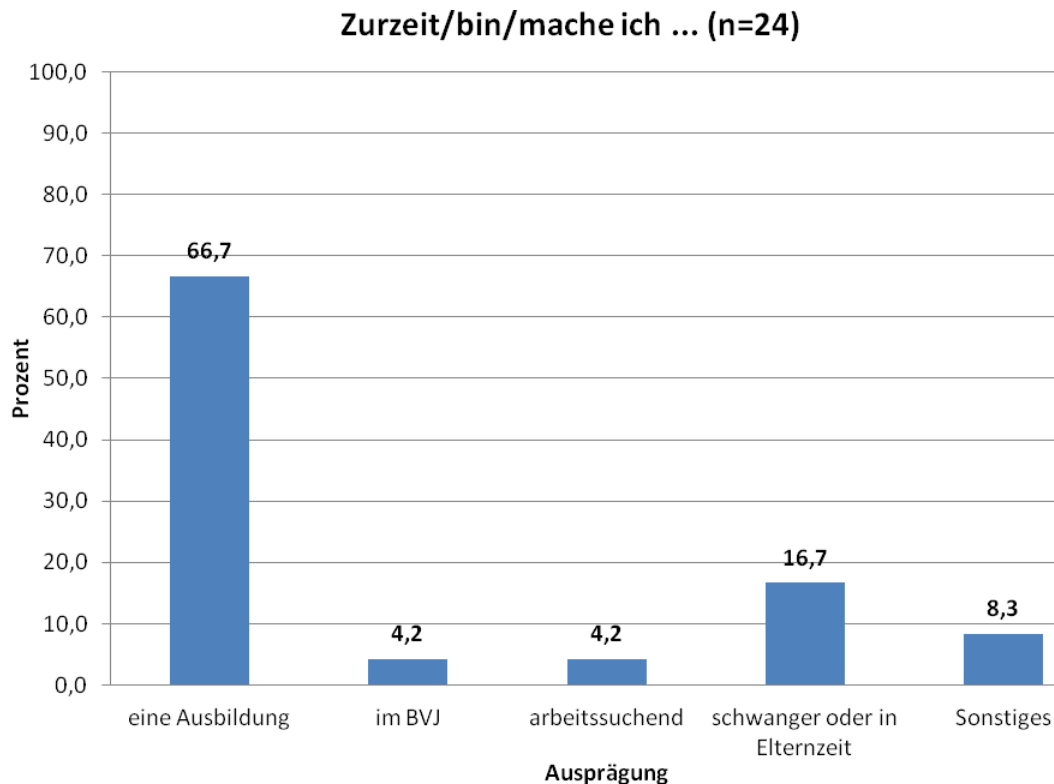


Abbildung 7: Tätigkeit im zweiten Jahr nach PL (ehemalige PL-Schüler/innen, t_4)

Während die PL-Schüler/innen zum Zeitpunkt t_3 in Interviews zu ihren Erwartungen und ihrem Blick in die Zukunft gefragt werden, werden die ehemaligen PL-Schüler/innen zum Zeitpunkt t_4 gefragt, was sie im ersten und zweiten Jahr nach PL gemacht haben. In der Gegenüberstellung ihrer Erwartungen und dem, was sie dann tatsächlich nach dem PL gemacht haben, scheinen sich einige Erwartungen zu bestätigen. So befinden sich die meisten ehemaligen PL-Schüler/innen entweder in einer Ausbildung (im zweiten Jahr nach PL deutlich mehr als im ersten Jahr nach PL), oder in einer berufsvorbereitenden Maßnahme (im zweiten Jahr nach PL deutlich weniger als im ersten Jahr nach PL) oder sie streben einen höheren Schulabschluss an, den einige durch den erfolgreichen Abschluss ihrer Ausbildung und andere durch den Besuch der Mittelschule oder der Abendschule erwerben wollen.

Wunschberuf und Klebeeffekte

In diesem Teil des Kapitels wird dargestellt, wie hoch der Anteil der ehemaligen PL-Schüler/innen ist, die ihre Ausbildung im jeweiligen Wunschberuf machen können und ob sich aus Sicht der ehemaligen PL-Schüler/innen und Arbeitgeber/innen die Vergabe des Ausbildungsplatzes aus Klebeeffekten ergeben hat.

Auf die Frage „Haben Sie ihr Ziel, einen Ausbildungsplatz in Ihrem Wunschberuf zu bekommen, erreicht?“ geben von $n=23$ ehemaligen PL-Schüler/innen $n=17$ (73,9 Prozent) an, einen Ausbildungsplatz in ihrem Wunschberuf bekommen zu haben (vgl. Tab. im Anhang). Dagegen geben $n=6$ (26,1 Prozent) der Befragten an, keinen Ausbildungsplatz in ihrem Wunschberuf erhalten zu haben. Von den Befragten, die angeben, keinen Ausbildungsplatz in ihrem Wunschberuf auszuüben, antwortet $n=1$, sich zwar beworben, aber keinen Ausbildungsplatz bekommen zu haben, $n=2$ teilen mit, sich nicht beworben zu haben und

n=1 gibt an, einen anderen Ausbildungsplatz angenommen zu haben (vgl. Tab. im Anhang). Zwei weitere Befragte (n=2), die angeben, keinen Ausbildungsplatz in ihrem Wunschberuf bekommen zu haben, nennen dafür keine Gründe.

In den Interviews äußern sich die meisten ehemaligen PL-Schüler/innen über ihre aktuellen Tätigkeiten sowohl positiv als auch negativ. In manchen Interviews berichten sie, ihre Interessen durch die Praktika im PL entdeckt und dadurch Vorstellungen von einem Wunschberuf entwickelt zu haben:

„An den hätt ich eigentlich nie gedacht, aber durch hab eigentlich noch verschiedene Praktikums gemacht auf der Baustelle und so. Und dann hab ich halt festgestellt, wo ich in der Fleischerei mein Praktikum gemacht hab, dass denn das halt für mich ist“ (S4.S13.5).

In einigen Interviews schildern die ehemaligen PL-Schüler/innen, dass die momentane Tätigkeit (d.h. im zweiten Jahr nach dem PL) nicht ihren Wünschen entspricht, sie diese allerdings als Grundbaustein für weitere Schritte ihrer beruflichen Laufbahn nutzen können:

„Nee, Verkäuferin bloß erstmal und dann gucken, wie die Noten so dann sind und dann oder ob das überhaupt in den zwei Jahren merkt man ja auch, ob das wirklich jetzt was für mich oder nicht. Und danach häng ich noch 'n Kaufmann dran oder Kauffrau in dem Fall“ (S4.S07.13-17).

„Naja, ich wollte ja eigentlich 'n Realschulabschluss an der normalen Mittelschule machen, aber das hat ja nun leider nicht so ganz geklappt, weil mit dem Realschulabschluss wollt ich 'nen Fachhochabschluss machen und Sozialwesen. Also ich will eher so richtig in die soziale Schiene und da hab ich mir gedacht "Naja, gut dann bau ich mir erst mal 'n Grundbaustein und kann dann trotzdem noch so weiter machen" (S4.S06. 22-26).

Ein mit dem hohen ausbildungspraktischen Anteil verbundener Wunsch ist der sogenannte Klebeeffekt, der die Umwandlung vom Praktikant/innen- in ein Berufsausbildungsverhältnis in der gleichen Einrichtung bezeichnet. Die ehemaligen PL-Schüler/innen sowie die Arbeitgeber/innen wurden zum Zeitpunkt t_4 (2012) zu solchen Klebeeffekten gefragt.²⁹

Von n=16 ehemaligen PL-Schüler/innen, die sich in einer Ausbildung befinden, geben n=7 (43,8 Prozent) an, im Produktiven Lernen zuvor ein Praktikum in ihrem Ausbildungsbetrieb gemacht zu haben (vgl. Tab. im Anhang). Dagegen geben n=9 (56,3 Prozent) an, zuvor kein PL-Praktikum in ihrem Ausbildungsbetrieb absolviert zu haben.

Einige ehemalige PL-Schüler/innen berichten auch in Interviews von Klebeeffekten. So haben manche durch die Praktika im Produktiven Lernen entweder einen Ausbildungsplatz erhalten oder können im Rahmen einer schulischen Ausbildung mit der Aussicht auf eine mögliche Übernahme als Auszubildende/r weiterhin Praktika in diesen Betrieben absolvieren:

„Ja, ich mach eine Ausbildung als Fleischer. Und die hab ich bekommen durchs PL. Da hab ich mein Praktikum gemacht. Und durch das Praktikum konnte ich halt dort meine Ausbildung machen“ (S4.S14.3).

„Das ist eine schulische Ausbildung, ich darf aber dort meine Praktikas absolvieren, ne? Also der Altenpflegehelfer ist 'ne schulische Ausbildung, darf aber bei mir in dem Betrieb dort die Praktikas machen, also dass ein Jahr halt Krankenhaus ist, darf ich dann nicht im Altersheim machen. Und dann hab ich auch dort 'ne Chance, dass die mich übernehmen“ (S4.S13.34-39).

„Nee, ich hab gesagt, ich würd gern in 'ner Fleischerei lernen und der hat 'n Lehrling gesucht und da hat er mich gefragt, ob ich das machen würde, dort anzufangen“ (S4.S14.22).

²⁹ Die Frage im Fragebogen lautet: „Falls Sie zurzeit eine Berufsausbildung machen, interessiert uns, ob Sie schon damals im PL in Ihrem jetzigen Ausbildungsbetrieb ein PL-Praktikum gemacht haben. (Diese Frage bitte nur beantworten, wenn Sie gerade eine Ausbildung machen.)“.

Ein/e ehemalige/r PL-Schüler/in berichtet von Klebeeffekten in einer berufsvorbereitenden Maßnahme. So konnte er/sie seine/ihre Ausbildung in einem Betrieb beginnen, in welchem er zuvor im Rahmen des Berufsgrundbildungsjahres (BGJ) ein Praktikum absolvierte.³⁰

Auf die Frage „Hat der/die Auszubildende in Ihrem Betrieb/in Ihrer Einrichtung bereits früher im Rahmen des Produktiven Lernens ein Praktikum absolviert?“ geben n=2 Arbeitgeber/innen „ja“ und n=3 „nein“ an (vgl. Tab. im Anhang). Die beiden Arbeitgeber/innen, die mit „ja“ geantwortet haben, geben weiterhin an, dass das Praktikum bei der Einstellung der/des Auszubildenden eine Rolle gespielt hat.³¹ Allerdings sind diese Ergebnisse weder repräsentativ noch können sie Tendenzen (Klebeeffekt vorhanden ja oder nein) aufzeigen. Dennoch können hier fallbezogen Klebeeffekte konstatiert werden.

³⁰ „Nee, in dem Beruf hatte ich noch kein Praktikum gemacht, aber halt im BGJ hatte ich ein Praktikum gemacht als Metallbauer, also Metalltechnik. Und dann hab ich mir so mitgekriegt, ok gut, Elektroniker, hab ich gesagt ok, machst es einfach mal, probierst es. Wenn es dir nicht passt, dann bist du sowieso in den drei Monaten Probezeit und dann musst du dir halt was anderes suchen. Aber hat gestimmt, hat gepasst und ja, jetzt bin ich halt da drin“ (S4.S08.24).

³¹ Die Frage dazu im Fragebogen lautet: „Falls ja, hat das eine Rolle bei der Einstellung gespielt?“. Die Arbeitgeber/innen konnten zwischen den Antworten „ja“, „nein“, und „weiß ich nicht“ wählen.

Zusammenfassung

Kapitel 2.2: Übergänge

Es zeigt sich, dass die PL-Schüler/innen kurz vor Ende ihrer PL-Schulzeit (t_3) unterschiedlich optimistisch in ihre Zukunft, die Zeit nach dem PL, blicken. Während manche PL-Schüler/innen konkrete Anschlusspläne haben (z.B. den Erwerb eines höheren Schulabschlusses, eine berufsvorbereitende Maßnahme oder eine Ausbildung) geben andere an, einen Ausbildungsplatz sicher zu haben. Wieder andere PL-Schüler/innen haben noch keine konkreten Vorstellungen für mögliche Anschlussperspektiven.

Weiterhin wird deutlich, dass sich, bezugnehmend auf die Statistik des IPLE, gleich viele ehemalige PL-Schüler/innen im Anschluss an das PL entweder in einer Ausbildung oder in einer berufsvorbereitenden Maßnahme befinden (jeweils 20,9 Prozent). Allerdings ist die Quote derjenigen, die keine Übergangslösung gefunden haben, mit 44,2 Prozent als hoch einzuschätzen.

Bezug nehmend auf die Untersuchung des Evaluationsteams der Universität Rostock, zeigt sich, dass die Anzahl derer, die zwischen dem ersten und zweiten Jahr nach dem PL eine Ausbildung absolvieren, deutlich steigt. Dagegen sinkt zwischen dem ersten und zweiten Jahr nach dem PL die Anzahl der ehemaligen PL-Schüler/innen, die an einer berufsvorbereitenden Maßnahme teilnehmen. Dies wird als positives Zeichen und im Sinne des Projektes „Praxisnahes Lernen“ als zielfördernd und konzeptkonform gewertet. Während die ehemaligen PL-Schüler/innen angeben, im ersten Jahr nach PL noch eine größere Anzahl verschiedener Tätigkeiten auszuüben, engt sich diese Variation zum zweiten Jahr nach PL ein; so fallen bspw. die Positionen „FSJ/FÖJ“ und „erwerbstätig“ weg, nur die Position „arbeitssuchend“ kommt hinzu.

Die meisten PL-Schüler/innen (73,9 Prozent) geben an, einen Ausbildungsplatz in ihrem Wunschberuf gefunden zu haben. Andere, die angeben, dies nicht erreicht zu haben, blicken dennoch zuversichtlich in die Zukunft und geben an, die aktuelle Tätigkeit als Baustein für ihre weitere berufliche Laufbahn nutzen zu können. Unzufriedenheit formulieren PL-Schüler/innen dann, wenn der Realschulabschluss angestrebt wird, sie dafür jedoch noch Fächer, die sie im PL nicht hatten, nachholen müssen.

Klebeeffekte scheinen aus Sicht einiger Arbeitgeber/innen eine Rolle bei der Einstellung von ehemaligen PL-Schüler/innen zu spielen. Nahezu die Hälfte der befragten ehemaligen PL-Schüler/innen kann dies bestätigen.

2.3 Schulisches Selbstbild

Das schulische Selbstbild stellt einen Oberbegriff für das 'Schulische Selbstkonzept', die 'Lern- und Leistungsmotivation' und das 'Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen' dar. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analysen, diese Faktoren betreffend, nacheinander dargestellt. Die für diesen Zusammenhang relevanten konzeptionellen Annahmen, die den genannten Faktoren zugrundeliegen, werden jeweils am Beginn der entsprechenden Abschnitte beschrieben.

2.3.1 Schulisches Selbstkonzept

Die Vorstellungen und Überzeugungen, die eine Person im Einzelnen über sich hat, bilden zugleich die Grundlage ihres subjektiven Gesamtbildes, d.h. die „Überzeugungen hinsichtlich unserer eigenen Person stehen nicht unverbunden nebeneinander, sondern sie bilden eine Gesamtstruktur. Diese Wissensstruktur wird im Allgemeinen als Selbstkonzept einer Person bezeichnet. Obwohl das Selbstkonzept als Gesamtstruktur verstanden werden kann, lassen sich bestimmte Teilbereiche des Selbstkonzepts klar voneinander unterscheiden“ (Schöne et al. 2002, S. 5).

Selbstkonzepte beeinflussen das Erleben und Verhalten von Personen in vielfältiger Weise, indem sie das selbstbezogene Wissen strukturieren und ein System bieten, in das neue Erfahrungen über sich selbst eingeordnet werden können (vgl. ebd.). Gleichzeitig beeinflusst das jeweilige Selbstkonzept maßgeblich individuelle Entscheidungen und damit das alltägliche Handeln und Verhalten.

Im schulischen Alltag wird im Zusammenhang mit dem auf eigene schulische Leistungen bezogenen Teil des Selbstkonzepts auch vom schulischen Fähigkeitsselbstkonzept bzw. vom schulischen Selbstkonzept gesprochen. Es kann begrifflich gefasst werden als die „Gesamtheit der kognitiven Repräsentationen eigener Fähigkeiten“ (ebd., S. 7) in schulischen Leistungssituationen. Das schulische Selbstkonzept stellt im Kern eine Antwort auf die Frage dar, wie ein/e Schüler/in seine/ihre schulischen Fähigkeiten einschätzt. Dies wird innerhalb der pädagogisch-psychologischen Selbstkonzeptforschung als bedeutsam für das individuelle Lern- und Leistungsverhalten und damit für den leistungsbezogenen Schulerfolg eingeschätzt (vgl. ebd., S. 7).

Das Fähigkeitsselbstkonzept beeinflusst über verschiedene motivationale, emotionale und kognitive Variablen nicht nur die individuelle Erfolgserwartung, sondern auch die tatsächlich zu erbringende bzw. erbrachte Leistung. Umgekehrt wird davon ausgegangen, dass vorangegangene Leistungen ihrerseits das Fähigkeitsselbstkonzept einer Person determinieren (vgl. ebd., S. 9).

Auf das schulische Selbstkonzept bezogen nimmt dieses demnach „massiv Einfluss auf das individuelle Leistungshandeln und ist somit ein wichtiger Faktor beim Zu-Stande-Kommen von Schulleistung und ein wesentlicher Baustein einer umfassenden Motivationsdiagnostik“ (Waligora 2003, S. 456). Seine Kenntnis kann dazu beitragen, mögliche Ursachen von Minderleistung zu identifizieren, so kann zum Beispiel ein niedriges schulisches Selbstkonzept eine Ursache nicht-fähigkeitsbedingter Leistungsmängel sein (vgl. ebd.). Die hier eingesetzten Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO) dienen der Erhebung der Einschätzung der eigenen schulischen Fähigkeit von Schüler/innen der 4.-10. Klassen. Seine 22 Items thematisieren die Bereiche Begabung, Intelligenz, Fähigkeit, Lernfähigkeit sowie die Bewältigung von Aufgaben und Anforderungen.

Hinsichtlich der Repräsentationen der eigenen Fähigkeit lässt sich eine Unterscheidung zwischen kognitiven und affektiven Inhalten des Selbstkonzepts vornehmen (vgl. Bong und Clark in ebd., S. 7).

In der Forschungsliteratur wird weiterhin davon ausgegangen, dass Repräsentationen der eigenen Fähigkeiten häufig unter Rückgriff auf bestimmte Bezugsnormen erfolgen. Bezugsnormen sind in unterschiedlichen Bezugssystemen verankerte Standards, die zur Leistungsbeurteilung herangezogen werden (vgl. Dickhäuser & Rheinberg 2003, S. 41). Unterschieden werden hier die soziale Bezugsnorm, die eigene Fähigkeiten im sozialen Vergleich einschätzt, die individuelle Bezugsnorm, innerhalb der als Vergleichsmaßstab eine eigene, zu einem früheren Zeitpunkt erbrachte Leistung herangezogen wird, sowie die kriteriale Bezugsnorm, für welche die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten anhand sachlicher Faktoren maßgeblich ist (vgl. ebd., S. 8). Als bezugsnormunabhängig gelten Fähigkeitsrepräsentationen, die zu absoluten Selbsturteilen gelangen und bei denen kein spezifischer Vergleichsmaßstab erkennbar ist (vgl. ebd., S. 8). Entsprechend sind im SESSKO 5 Items zur Erfassung des „Schulischen Selbstkonzepts – kriterial“ enthalten sowie 6 Items zur Erfassung des „Schulischen Selbstkonzepts - individuell“, 6 Items zur Erfassung des „Schulischen Selbstkonzepts – sozial“ und 5 Items zur Erfassung des „Schulischen Selbstkonzepts - absolut“ (vgl. Waligora 2003, S. 457), wobei sich die Skalen des SESSKO ausschließlich auf die kognitive Komponente der Fähigkeitsrepräsentation beziehen (vgl. ebd., S. 456).

Fähigkeitsselbstkonzepte können sich jedoch nicht nur auf die individuelle Erfolgserwartung und Leistungsbewertung auswirken, sondern – vermittelt über Attributionen – auch auf emotionale Reaktionen. Niedrige Fähigkeitsselbstkonzepte können somit nicht nur motivationale, sondern auch emotionale Defizite nach sich ziehen (vgl. Schöne et al. 2002, S. 10). Darüber hinaus können niedrige Fähigkeitsselbstkonzepte auch kognitive Defizite verursachen. Diese Zusammenhänge sind auch in der Leistungsangstforschung untersucht worden. Hier wurde wiederholt ein negativer Zusammenhang zwischen der „Besorgtheits-Komponente“ (worry), der Leistungsangst und der Leistung gefunden, der dadurch erklärt wird, dass leistungsängstliche Personen sich bei der Bearbeitung einer Aufgabe weniger stark mit der Aufgabe selbst beschäftigen, sondern ihre Aufmerksamkeit auf andere Dinge, wie beispielsweise die Furcht vor negativer Bewertung, richten (vgl. ebd., S. 10).

Es zeigt sich abschließend, dass das Fähigkeitsselbstkonzept, vermittelt über verschiedene motivationale, emotionale und kognitive Variablen, die Leistungen einer Person positiv wie negativ beeinflussen kann und somit einen bedeutsamen Faktor beim Zustandekommen bspw. von Schulleistung darstellt (vgl. ebd., S. 10).

Im Zwischenbericht zum ersten Evaluationszeitraum wurde das schulische Fähigkeitsselbstkonzept der PL-Teilnehmer/innen bereits zum ersten Messzeitpunkt (t_1) erstmals erfasst. Dem wurde die Vorannahme zugrundegelegt, dass das schulische Fähigkeitsbild bei Schüler/innen womöglich durch dauerhaft schlechte Schulleistungen in den zwei Hauptfächern im Laufe der Schulbiographie eine geringe Ausprägung erfahren haben könnte.

Erwartungskonform zeigte sich damals, dass die erfassten Repräsentationen des schulischen Fähigkeitsselbstkonzeptes unter Bezug auf die kriteriale, die soziale, die individuelle und die absolute Bezugsnorm tatsächlich jeweils unter den Werten der Normstichprobe lag. Die

eigenen schulischen Fähigkeiten wurden geringer eingeschätzt als von der herangezogenen Vergleichsgruppe (herangezogen wurde hier die Analytestichprobe) (vgl. 1. ZB 2009/10, S. 96 ff.).

Aufgrund der insgesamt – im Vergleich zum Regelschulsystem – eher individualisierten Konzeption des PL, ist aus Sicht der Evaluator/innen vor dem Hintergrund der Forschungslage zu Effekten der Bezugsnormorientierung (vgl. Rheinberg und Fries 2010, S. 63) zu erwarten, dass sich während der Zeit im PL das schulische Fähigkeitsselbstkonzept verändert.³² Ob sich Veränderungen zeigen, in welche Richtung sie gehen und wie stark sie ggf. sind, wird mit der im Folgenden dargestellten längsschnittlichen Betrachtung³³ untersucht.³⁴

Die längsschnittliche Untersuchung des schulischen Selbstkonzeptes berücksichtigt nur solche PL-Schüler/innen, die zu allen drei Messzeitpunkten befragt werden konnten (Panel-Design). Entsprechend beziehen sich – und darauf weisen die Evaluator/innen ausdrücklich hin – die nachfolgenden Aussagen designbedingt ausschließlich auf diejenigen PL-Schüler/innen, die volle zwei Schuljahre im PL absolviert haben.

Im Laufe der Evaluation wurde der Antrag auf den Einbezug einer Vergleichsgruppe (Schüler/innen an Mittelschulen in Sachsen) durch das Ministerium in Sachsen (SMK) genehmigt. Dies ermöglicht Vergleiche zwischen den PL Schüler/innen und einer Gruppe von Schüler/innen aus Mittelschulen in Sachsen³⁵. Dieser Vergleich erhöht die Tragfähigkeit der getroffenen Aussagen. Damit können Veränderungen des Fähigkeitsselbstkonzeptes deutlicher der Intervention „PL“ zugeschrieben werden, weil beispielsweise ausgeschlossen werden kann, dass dies auf einem reinen Alterseffekt beruht. Dies wiederum unterstützt die Annahme, dass sich ergebende Veränderungen in einem Zusammenhang mit dem PL stehen könnten.

Im Folgenden werden die Ergebnisse für die Skalen „Schulisches Selbstkonzept - kriterial, individuell und sozial“ grafisch dargestellt und verbal eingeordnet. In der jeweils ersten Grafik werden die arithmetischen Mittel der PL-Schüler/innen und der Mittelschüler/innen zu den Zeitpunkten t_1 , t_2 und t_3 sowie die der Normstichprobe (die hier im Gegensatz zur Analytestichprobe aus Hauptschüler/innen besteht)³⁶ dargestellt. In der jeweils zweiten Grafik werden die Anteile der PL-Schüler/innen und Mittelschüler/innen zu den Zeitpunkten t_1 und t_3 gruppiert abgebildet³⁷.

2.3.1.1 Das Schulische Selbstkonzept – Kriterial

Bezugsnormen ermöglichen, wie oben dargestellt, relative Vergleiche von Fähigkeitsrepräsentationen mit bestimmten Maßstäben. Bei der „kriterialen“ Bezugsnorm

³² Schüler/innen, die wie die Zielgruppe des PL mit dem „staatlichen Modell von Schule in Konflikt geraten sind und Gefahr laufen, diese ohne Schulabschluss zu verlassen“ (Böhm und Schneider 1996, S. 11) könnten – so ist plausibel zu vermuten – ein eher niedriges schulisches Selbstkonzept ausgebildet haben.

³³ Zur Erhebung des schulischen (Fähigkeits-)Selbstkonzepts der PL-Schüler/innen wurden zu drei Zeitpunkten (t_1 , t_2 , und t_3) die Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO) eingesetzt.

³⁴ Auf die Darstellung der Ergebnisse der Skala „Schulisches Selbstkonzept - absolut“ wird im Folgenden verzichtet, weil in absoluten Urteilen (z.B. „Ich bin schlau“) die Maßstäbe, aufgrund derer die Person zu der Aussage gelangt, nicht ersichtlich werden. Die Ergebnisse dieser Skala wären aus Sicht der Evaluator/innen nicht sinnvoll interpretierbar.

³⁵ Diese Vergleichsgruppe setzt sich zusammen aus jeweils einer Klasse an den PL-Standorten (insgesamt sieben Klassen an Mittelschulen).

³⁶ Die Evaluator/innen unterstellen eine größere Vergleichbarkeit der Werte zwischen PL-Schüler/innen und einer reinen Hauptschüler/innengruppe.

³⁷ Im ersten Auswertungsschritt wurden die Skalenrohrewerte hierfür transformiert (T-Werte), im zweiten Schritt gruppiert (unterdurchschnittlich, durchschnittlich, überdurchschnittlich).

werden zur Einschätzung der eigenen Fähigkeiten kriteriale Maßstäbe, z.B. die inhaltlichen Lernanforderungen, Lernziele bzw. Standards herangezogen.³⁸

Das arithmetische Mittel der PL-Schüler/innen (t_1 , AM=14,7) liegt bei ihrem Eintritt ins PL deutlich unter dem der herangezogenen Normstichprobe³⁹ (NSP-HS, AM=17,7). Zum dritten Messzeitpunkt t_3 zum Ende des zweiten Jahres im PL (dem ersten möglichen Zeitpunkt, einen Schulabschluss zu erwerben) beträgt das arithmetische Mittel der PL-Schüler/innen AM=17,4 und steigt damit im Vergleich zum Messzeitpunkt t_1 deutlich an (vgl. Abb. 8). Es erreicht nahezu das Niveau der Normstichprobe. Der Unterschied der beiden Werte zu den Zeitpunkten t_1 und t_3 ist statistisch signifikant⁴⁰ und verläuft kontinuierlich. Der größte Anstieg ist zwischen den Messzeitpunkten t_1 und t_2 mit 2,5 Rohwertpunkten des arithmetischen Mittels zu verzeichnen.

Mit Blick auf die Mittelschüler/innen zeigt sich, dass zum Zeitpunkt t_1 das arithmetische Mittel (t_1 , AM=16,5) etwas unter dem der Normstichprobe (NSP-HS, AM=17,7) liegt. Bis zum Zeitpunkt t_3 steigt dieser Wert geringfügig (t_3 , AM=17,0). Der Unterschied der Werte zwischen den beiden Messzeitpunkten ist statistisch nicht signifikant⁴¹.

Bei der ersten Erhebungswelle t_1 zeigt sich zwischen den PL-Schüler/innen und den Mitschüler/innen eine Differenz von 1,8 Rohwertpunkten. Dieser Unterschied ist statistisch signifikant⁴².

In der dritten Erhebungswelle t_3 gleichen sich die arithmetischen Mittel zwischen den PL Schüler/innen und Mittelschüler/innen nahezu an, wobei der Wert der PL Schüler/innen geringfügig höher ist als der Wert der Mittelschüler/innen. Dieser Unterschied ist statistisch nicht signifikant⁴³.

Der Anstieg des arithmetischen Mittels auf der Skala „Schulisches Selbstkonzept – kriterial“ deutet darauf hin, dass im Zeitverlauf die subjektiven Erfolgserwartungen der PL-Schüler/innen, d.h. deren Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten, sachlichen Anforderungen entsprechen zu können, gestiegen sind. Demgegenüber steigt dieser Faktor bei den Mittelschüler/innen im gleichen Zeitraum nicht nennenswert an.

³⁸ Zur Bildung der Skala wurden fünf Items benutzt. Jedes Item kann auf einer bipolaren Fünferskala abgestuft eingeschätzt werden. Damit kann das schulische Selbstkonzept kriterial auf einer Rohwertskala die Werte 5-25 annehmen. Ein typisches Item der Skala lautet „Wenn ich mir angucke, was wir in der Schule können müssen, finde ich, dass ich... (1) wenig kann/ (5) viel kann“.

³⁹ Bei allen im Folgenden herangezogenen Werten der Normstichprobe (NSP-HS) der Skalen des schulischen Selbstkonzeptes (kriterial, individuell und sozial) handelt es sich um Werte von Schüler/innen der Schulform Hauptschule, die von den Entwickler/innen der Skalen im Manual (SESSKO, Manual, 2002, S. 29) referiert werden.

⁴⁰ Untersucht wird, ob sich das arithmetische Mittel einer Untersuchungsgruppe (hier: die Gruppe PL-Schüler/innen), über einen Zeitraum (hier: die Dauer der Intervention „PL“), verändert. Das Ergebnis des entsprechend verwendeten T-Tests für verbundene (gepaarte) Stichproben lautet: $T(47)=5,439$; $p=0,000$.

⁴¹ Das Ergebnis des T-Tests für verbundene (gepaarte) Stichproben lautet hier: $T(68)=1,036$; $p=0,304$.

⁴² Die Gruppe der PL-Schüler/innen und die der Mittelschüler/innen werden von den Evaluator/innen als unabhängige Gruppen betrachtet. Dementsprechend findet hier der T-Test für unabhängige Stichproben Anwendung. Das Ergebnis des verwendeten T-Tests für unabhängige Stichproben lautet somit: $T(116)=-2,735$; $p=0,007$.

⁴³ Das Ergebnis des T-Tests für unabhängige Stichproben lautet hier: $T(121)=0,634$; $p=0,527$.

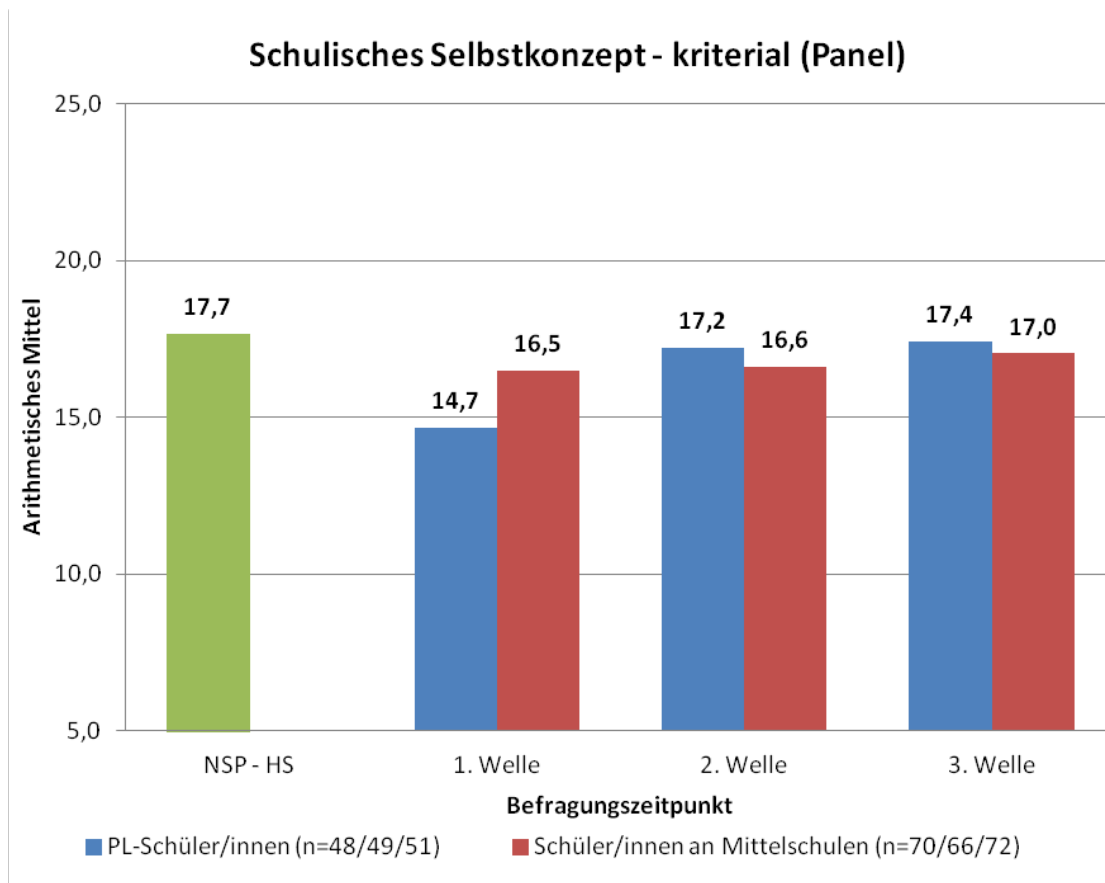


Abbildung 8: Schulisches Selbstkonzept – kriterial
(Schüler/innen im PL und an Mittelschulen, t_1 , t_2 und t_3)

Für eine weitere Darstellung der Ergebnisse wurden die berechneten Rohwertpunkte der Schüler/innen im PL zu den beiden Zeitpunkten t_1 (zu Beginn der Zeit im PL) und t_3 (am Ende der Zeit im PL) der Skala „Schulisches Selbstkonzept – kriterial“ auf Basis der T-Werttransformation in die Kategorien „unterdurchschnittlich“, „durchschnittlich“ und „überdurchschnittlich“ eingeteilt und den Werten der Schüler/innen an Mittelschulen gegenübergestellt. (vgl. Abb. 9).

Während der Anteil der PL-Schüler/innen, die zum Messzeitpunkt t_1 auf dieser Skala unterdurchschnittliche Werte aufwiesen, relativ hoch war (31,3 Prozent), sinkt dieser Anteil während der Zeit im PL bis zum dritten Messzeitpunkt t_3 sehr stark (3,9 Prozent). Der Anteil der PL-Schüler/innen, die zum Messzeitpunkt t_1 auf dieser Skala durchschnittliche Werte aufwiesen, steigt im Zeitverlauf von 60,4 Prozent (t_1) auf 78,4 Prozent (t_3) an. Gleichzeitig steigt auch der Anteil der PL-Schüler/innen, die überdurchschnittliche Werte aufweisen von einem Anteil von 8,3 Prozent auf mehr als ein Zweifaches (17,6 Prozent) an. Im Vergleich dazu sinkt der Wert der „unterdurchschnittlichen“ Mittelschüler/innen im Zeitverlauf leicht ab, nimmt dagegen im „durchschnittlichen“ Bereich geringfügig zu und bleibt im „überdurchschnittlichen“ Bereich nahezu unverändert.

Aus Sicht der Evaluator/innen kann dies als ein Hinweis darauf betrachtet werden, dass sich bei einem Großteil der PL-Schüler/innen nach etwa zwei Jahren im PL auf der Dimension „Schulisches Selbstkonzept – kriterial“ Veränderungen in eine gewünschte Richtung abbilden lassen. Da sich eine vergleichbare Veränderung bei den Mittelschüler/innen nicht abbildet, und damit ein Alters- bzw. Entwicklungseffekt nicht vorzuliegen scheint, erhärtet dies die

Annahme, dass diese sehr positiven Veränderungen in einem Zusammenhang mit der Intervention „PL“ stehen könnten.

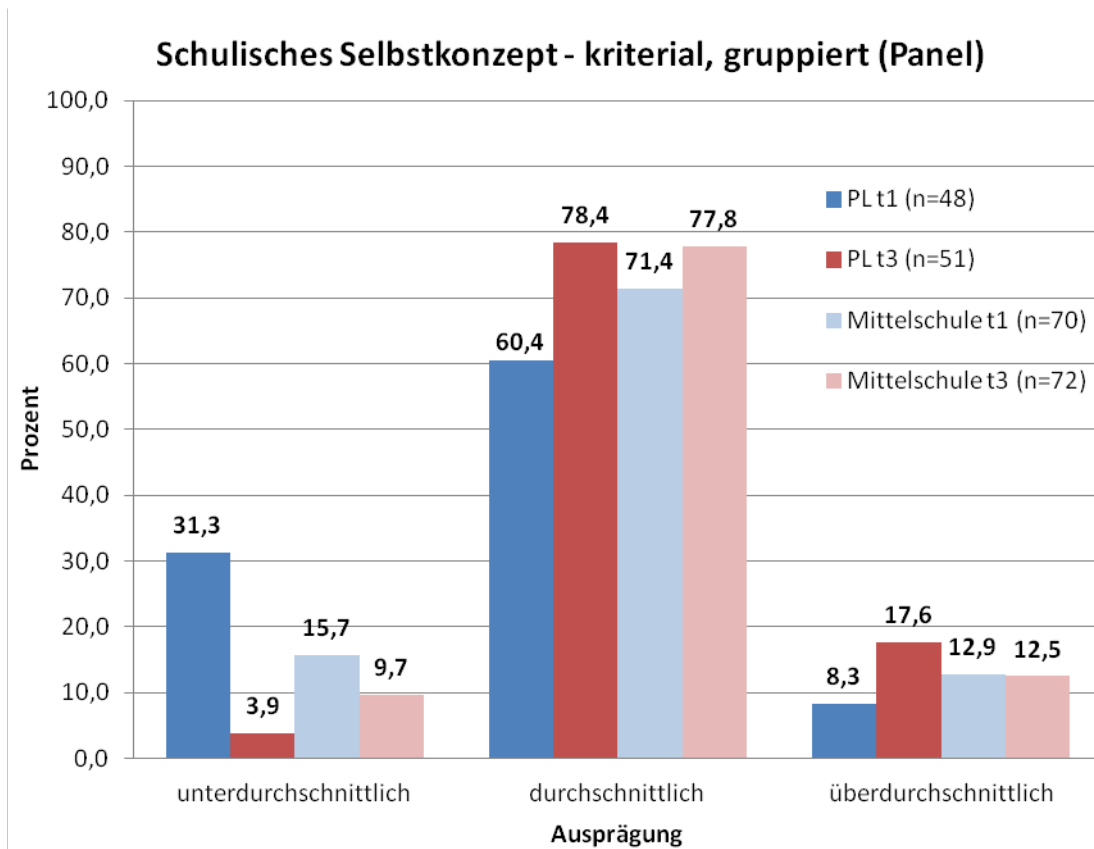


Abbildung 9: Schulisches Selbstkonzept – kriterial, gruppiert (Schüler/innen im PL und an Mittelschulen, t_1 und t_3)

Zusammenfassung

Kapitel 2.3.1.1: Das Schulische Selbstkonzept – Kriterium

Insgesamt schätzen die PL-Schüler/innen ihre Fähigkeiten, kriteriale Maßstäbe (Lernanforderungen, Lernziele bzw. Standards) zu erfüllen nach zwei Jahren im PL, anders als die zum Vergleich herangezogenen Mittelschüler/innen, signifikant höher ein als zu Beginn. Sie übersteigen deren Werte zum Zeitpunkt t_3 sogar etwas. Dabei handelt es sich um eine Entwicklung in die gewünschte Richtung. Sie könnten sich in einer Stärkung ihrer subjektiven Erfolgserwartungen und damit ihres Zutrauens in ihre eigenen Fähigkeiten ausdrücken, sachlich-inhaltliche Anforderungen beim Lernen in der Schule erfüllen zu können.

2.3.1.2 Das Schulische Selbstkonzept – Sozial

Da Leistungsereignisse meist im sozialen Kontext stattfinden und dies insbesondere für schulische Leistungen zutrifft, hat die soziale Bezugsnorm in der Schule eine besondere Bedeutung. Bei der „sozialen“ Bezugsnorm trifft eine Person Aussagen über die Höhe ihrer eigenen Fähigkeiten verglichen mit den Fähigkeiten anderer Personen (in einer Schulklasse etwa an den Resultaten von Mitschüler/innen). Man muss andere Personen leistungsmäßig überholen, um hier eine Leistungssteigerung zu erzielen, eine Anforderung, die in leistungsheterogenen Bezugsgruppen eher unwahrscheinlich ist (vgl. Dickhäuser & Rheinberg 2003, S. 41). Diese Hintergrundannahmen liegen der Skala „Schulisches Selbstkonzept – sozial“ zugrunde. In ihr subsumieren sich Aussagen im Kontext der sozialen Bezugsnorm.⁴⁴

Zu Beginn des PL liegt das arithmetische Mittel der PL-Schüler/innen (t_1 , AM=18,0) unter dem der Normstichprobe (NSP-HS, AM=20,2). Zum dritten Messzeitpunkt t_3 am Ende des zweiten Jahres im PL beträgt das arithmetische Mittel der PL-Schüler/innen AM=19,9 und steigt im Vergleich zum Messzeitpunkt t_1 an (vgl. Abb. 10). Es erreicht das Niveau der Normstichprobe. Der Unterschied der beiden arithmetischen Mittel, d.h. sein Anstieg zwischen den Zeitpunkten t_1 und t_3 ist statistisch signifikant⁴⁵. Der größte Anstieg im Zeitverlauf ist mit 2,5 Rohwertpunkten des arithmetischen Mittels zwischen den Messzeitpunkten t_1 und t_2 zu verzeichnen. Vom Zeitpunkt t_2 zu t_3 sinkt dieser Wert wieder etwas.

Zum Zeitpunkt t_1 liegt das arithmetische Mittel der Mittelschüler/innen (t_1 , AM=19,4) geringfügig unter dem der Normstichprobe (NSP-HS, AM=20,2). Bis zum Zeitpunkt t_3 schwankt dieser Wert etwas (t_2 , AM=19,3; t_3 , AM=19,8). Wie zuvor auch beim ‚Schulischen Selbstkonzept – kriterial‘ ist der Unterschied der Werte zwischen den beiden Messzeitpunkten t_1 und t_3 statistisch nicht signifikant⁴⁶, was erwartungskonform ist, da es mit der großen Kontinuität der Zusammensetzung von Lerngruppen im Regelschulbetrieb erklärt werden kann.

Bei der ersten Erhebungswelle t_1 zeigt sich zwischen den PL-Schüler/innen und den Mittelschüler/innen eine Differenz von 1,4 Rohwertpunkten. Dieser Unterschied ist statistisch nicht signifikant⁴⁷. Bei der dritten Erhebungswelle t_3 befinden sich die arithmetischen Mittel zwischen den PL-Schüler/innen und Mittelschüler/innen auf dem gleichen Niveau⁴⁸.

Der Anstieg des arithmetischen Mittels des „Schulischen Selbstkonzepts – sozial“ deutet darauf hin, dass im Zeitverlauf die subjektiven Erfolgserwartungen (die Zuversicht) der PL-Schüler/innen, d.h. die eingeschätzte Höhe ihrer eigenen Fähigkeiten verglichen mit den Fähigkeiten ihrer Mitschüler/innen in der neuen sozialen Gruppe im PL gestiegen ist, während sich diese Einschätzungen bei den Mittelschüler/innen im gleichen Zeitraum demgegenüber nicht nennenswert verändern.

⁴⁴ Zur Bildung der Skala wurden sechs Items benutzt. Jedes Item kann auf einer bipolaren Fünferskala abgestuft eingeschätzt werden. Damit kann das Schulische Selbstkonzept sozial auf einer Rohwertskala die Werte 6-30 annehmen. Ein typisches Item lautet: „Etwas Neues zu lernen fällt mir ... (1) schwerer als meinen Mitschüler(inne)n / (5) leichter als meinen Mitschüler(inne)n“.

⁴⁵ Das Ergebnis des T-Tests für verbundene (gepaarte) Stichproben lautet: $T(43)=3,658$; $p=0,001$.

⁴⁶ Das Ergebnis des T-Tests für verbundene (gepaarte) Stichproben lautet: $T(68)=0,633$; $p=0,529$.

⁴⁷ Das Ergebnis des T-Tests für unabhängige Stichproben lautet: $T(112)=-1,757$; $p=0,082$.

⁴⁸ Das Ergebnis des auch hier nicht statistisch signifikant (T-Test für unabhängige Stichproben: $T(120)=0,125$; $p=0,901$).

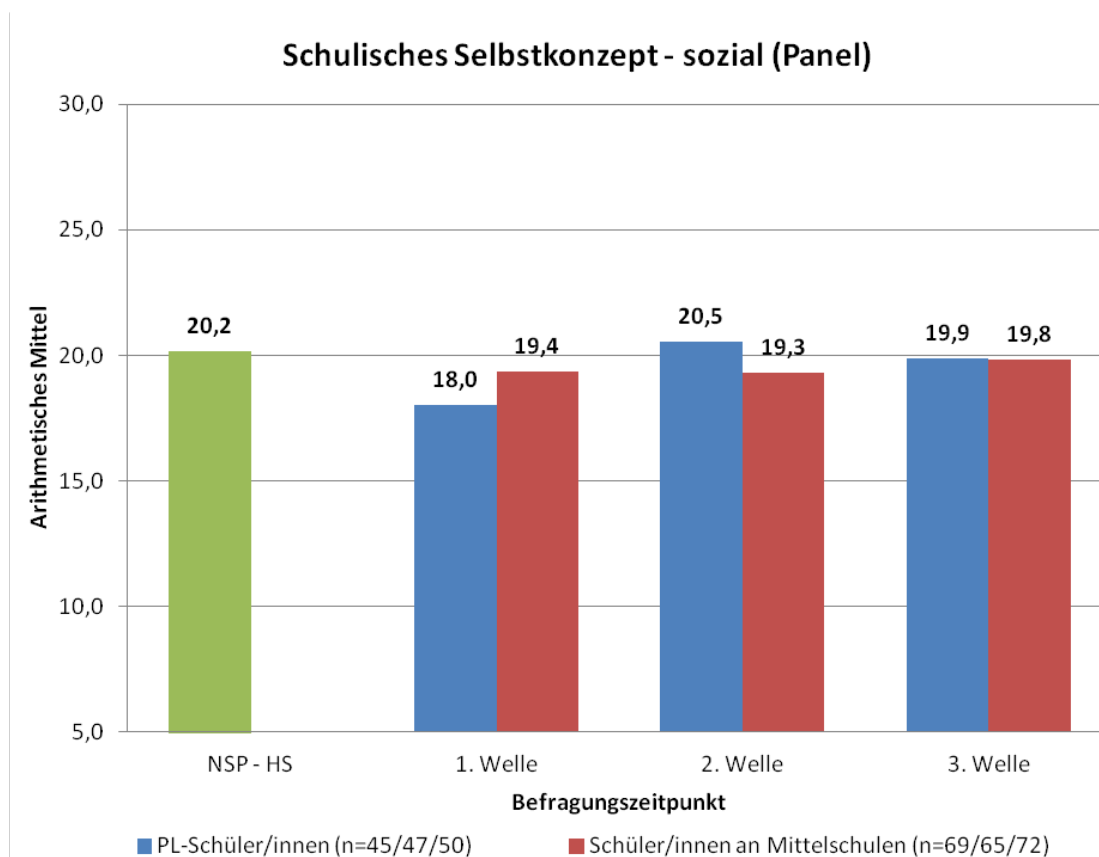


Abbildung 10: Schulisches Selbstkonzept – sozial
(Schüler/innen im PL und an Mittelschulen, t_1 , t_2 und t_3)

Wie bereits zuvor, werden auch hier die Ergebnisse in der Abbildung gruppiert (in die Kategorien „unterdurchschnittlich“, „durchschnittlich“ und „überdurchschnittlich“) dargestellt (vgl. Abb. 11).

Zum Messzeitpunkt t_1 weisen ein Fünftel der PL-Schüler/innen auf dieser Skala unterdurchschnittliche Werte auf. Dieser Anteil sinkt während der Zeit im PL bis zum dritten Messzeitpunkt t_3 auf 2,0 Prozent. Der Anteil der PL-Schüler/innen, die zum Messzeitpunkt t_1 auf dieser Skala durchschnittliche Werte aufwiesen, steigt im Zeitverlauf etwas, von 75,6 Prozent (t_1) auf 82,0 Prozent (t_3) an. Gleichzeitig steigt der Anteil der PL-Schüler/innen, die überdurchschnittliche Werte aufweisen von einem Anteil von 4,4 Prozent auf mehr als das Dreifache (16,0 Prozent) an. Bei den Mittelschüler/innen zeigen sich im Zeitverlauf nur geringfügige Anteilsverschiebungen zwischen den drei Kategorien.

Für die Evaluator/innen könnten die etwas niedrigeren Werte der PL-Schüler/innen plausibel als Wirkungen der in der Forschung hinlänglich belegten Überakzentuierung der sozialen und kriterialen Bezugsnorm im konventionellen Unterricht und der damit verbundenen systematischen Verdeckung eigener Lern- und Leistungszuwächse erklärt werden. Im PL findet – konzeptionell bedingt – eine deutliche Akzentverlagerung in der Anwendung leistungsbezogener Bezugsnormen statt, die darauf zielt, anstrengungsbedingte Leistungszuwächse wieder erfahrbar zu machen. Dass sich die mit der Erfahrung eigener Lernfortschritte möglicherweise verbundene generelle Steigerung der Zuversicht in das eigene Leistungsvermögen auch positiv auf die Einschätzung auswirken kann, im sozialen Vergleich Leistungssteigerungen erzielen zu können, mag zunächst kontraintuitiv erscheinen, hat aber eine hohe theoretische Plausibilität.

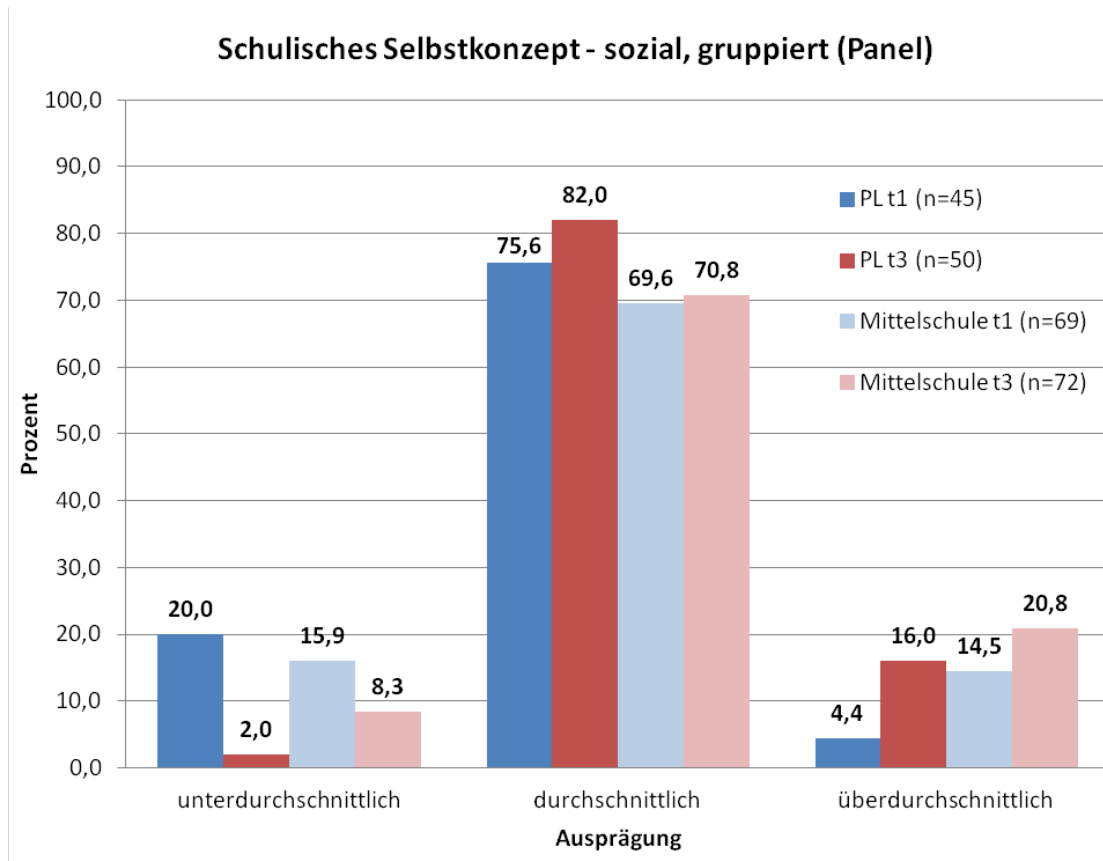


Abbildung 11: Schulisches Selbstkonzept – sozial, gruppiert
(Schüler/innen im PL und an Mittelschulen, t_1 und t_3)

Zusammenfassung

Kapitel 2.3.1.2: Das Schulische Selbstkonzept - Sozial

Die, vermutlich mit den u.a. von Misserfolgen geprägten schulischen Lernbiografien der PL-Schüler/innen erklärbaren, vergleichsweise niedrigeren Einschätzungen der Höhe ihrer eigenen Fähigkeiten im Vergleich mit den Mittelschüler/innen zu Beginn des PL steigen im Verlauf der Maßnahme signifikant an. Sie erreichen sowohl das Niveau der Regelschüler/innen als auch das der Normstichprobe. Aus Sicht der Evaluator/innen könnte es sich hier um kompensatorische Effekte der mit der Maßnahme PL verbundenen Akzentverschiebung in der Anwendung leistungsbezogener Bezugsnormen handeln.

2.3.1.3 Das Schulische Selbstkonzept – Individuell

Wie bereits an anderer Stelle festgestellt, sind Bezugsnormen in unterschiedlichen Bezugssystemen verankerte Standards, die zur Leistungsbeurteilung herangezogen werden. Leistungsbeurteilung kann neben dem Bezug auf sachliche Maßstäbe und die Leistung anderer Personen auch auf die eigene frühere Leistung erfolgen. Man spricht dann von einer individuellen Bezugsnorm. Wenn eine Person eine solche individuelle Bezugsnorm nutzt, trifft sie damit Aussagen über die Höhe ihrer eigenen Fähigkeiten im Vergleich mit den eigenen Fähigkeiten der Vergangenheit. Forschungen haben gezeigt, dass eine individuelle Bezugsnorm bei der Fremdbeurteilung günstige Auswirkungen auf die Motivation der Lernenden hat, vermutlich, weil durch individuelle Leistungsvergleiche eigene Lernzuwächse besser deutlich werden als bei sozialen Leistungsvergleichen (vgl. Dickhäuser & Rheinberg 2003, S. 41). „Repräsentationen eigener hoher Fähigkeiten liegen dann vor, wenn die eigenen jetzigen Fähigkeiten für höher gehalten werden als die eigenen Fähigkeiten in der Vergangenheit“ (Schöne et al. 2002, S. 8). Die Skala „Schulisches Selbstkonzept – individuell“ subsumiert Aussagen im Kontext der individuellen Bezugsnorm.⁴⁹

Zum Messzeitpunkt t_1 zeigt sich, wie auch in den vorherigen Gegenüberstellungen mit der Normstichprobe (Schulform: Hauptschule), die Tendenz, dass PL-Schüler/innen ihre schulischen Fähigkeiten, hier im Vergleich mit eigenen Leistungen zu früheren Zeitpunkten, geringer einschätzen (vgl. Abb. 12). Der durchschnittliche Wert auf dieser Skala liegt bei den PL-Schüler/innen bei ihrem Eintritt ins PL bei einem arithmetischen Mittel von $AM=20,1$ (t_1) und damit relativ weit unter dem der Normstichprobe (NSP-HS, $AM=22,4$). Zum Zeitpunkt t_2 nach einem Jahr im PL und t_3 am Ende des zweiten Jahres im PL beträgt das arithmetische Mittel für die PL-Schüler/innen $AM=22,3$ und erreicht damit das Niveau der Normstichprobe. Der Anstieg (etwa 2,2 Rohwertpunkte) erweist sich im Mittelwertvergleich (zwischen t_1 und t_3) als statistisch sehr signifikant⁵⁰.

Das arithmetische Mittel der Mittelschüler/innen liegt zum Zeitpunkt t_1 mit $AM=21,9$ minimal unter dem der Normstichprobe (NSP-HS, $AM=22,4$). Bis zum Zeitpunkt t_3 schwankt dieser Wert geringfügig (t_2 , $AM=21,1$; t_3 , $AM=21,7$). Der Unterschied der Werte zwischen den beiden Messzeitpunkten t_1 und t_3 statistisch nicht signifikant⁵¹.

Im Vergleich der PL-Schüler/innen mit Mittelschüler/innen zeigt sich zum Zeitpunkt t_1 eine Differenz von 1,8 Rohwertpunkten des arithmetischen Mittels. Wie bereits beim „Schulischen Selbstkonzept – kriterial“ ist auch dieser Unterschied statistisch signifikant⁵². Bei der dritten Erhebungswelle t_3 kehrt sich die Differenz der arithmetischen Mittel zwischen den PL-Schüler/innen und Mittelschüler/innen dahingehend um, dass die PL-Schüler/innen ein arithmetisches Mittel erreichen, das um 0,6 Rohwertpunkte über dem der Mittelschüler/innen liegt. Dieser Unterschied ist statistisch nicht signifikant⁵³.

Der Anstieg des arithmetischen Mittels des „Schulischen Selbstkonzepts – individuell“ deutet aus Sicht der Evaluator/innen darauf hin, dass die Maßnahme PL im Bereich des schulischen

⁴⁹ Zur Bildung dieser Skala wurden sechs Items benutzt. Auch hier kann jedes Item auf einer bipolaren Fünferskala abgestuft eingeschätzt werden. Damit ergibt sich für das schulische Selbstkonzept individuell ein Wertespektrum von 6-30 Rohwertpunkten. Ein typisches Item lautet: „Das Lernen von neuen Sachen in der Schule fällt mir ... (1) schwerer als früher/ (2) leichter als früher“.

⁵⁰ Das Ergebnis des T-Tests für verbundene (gepaarte) Stichproben lautet: $T(42)=3,666$; $p=0,001$.

⁵¹ Das Ergebnis des T-Tests für verbundene (gepaarte) Stichproben lautet: $T(69)=-0,301$; $p=0,765$.

⁵² Das Ergebnis des T-Tests für unabhängige Stichproben lautet: $T(114)=-2,014$; $p=0,046$.

⁵³ Das Ergebnis des T-Tests für unabhängige Stichproben lautet: $T(119)=-0,631$; $p=0,530$.

Selbstkonzepts eine kompensatorische Wirkung hat. Im Zeitverlauf steigen die subjektiven Erfolgserwartungen (die Zuversicht) der PL-Schüler/innen. Das bedeutet u.a., dass die eingeschätzte Höhe ihrer Fähigkeiten verglichen mit den eigenen Fähigkeiten zu einem früheren Zeitpunkt gestiegen ist. Der individuelle Leistungszuwachs ist den PL-Schüler/innen offenbar wahrnehmbar bzw. erfahrbar geworden, was die Zuversicht in die eigenen Fähigkeiten, solche Lern- und Leistungszuwächse durch eigene Anstrengungen bewerkstelligen zu können, steigern könnte.

Der geschilderte, statistisch signifikante Anstieg lässt sich aus Sicht der Evaluator/innen auch hier durch die Akzentverlagerung in der Anwendung leistungsbezogener Bezugsnormen (in der Fremdbeurteilung durch die PL-Pädagog/innen) in Richtung auf die individuelle Bezugsnorm erklären. Das „Schulische Selbstkonzept - individuell“ erreicht bereits nach dem ersten Jahr im PL das Niveau der Normstichprobe und kompensiert die zu Beginn bestehende Differenz. Der Befund, dass dieser Wert dann aber nicht über diesen Vergleichswert hinaus ansteigt, lässt sich wie folgt erklären. Erstens dürfte sich die soziale Situation innerhalb der neu zusammengesetzten PL-Lerngruppe konsolidiert haben. Soziale Vergleiche könnten wieder stärker in den Vordergrund getreten sein. Zweitens hat die Untersuchung der Orientierung der PL-Pädagog/innen ergeben, dass diese sich bei ihrer pädagogischen Arbeit gleichermaßen an den Lernenden wie an den Anforderungen des Beschäftigungssystems bzw. der Gesellschaft orientieren (Subjektorientierung bei gleichzeitiger Systemorientierung) (vgl. Kap. 3).

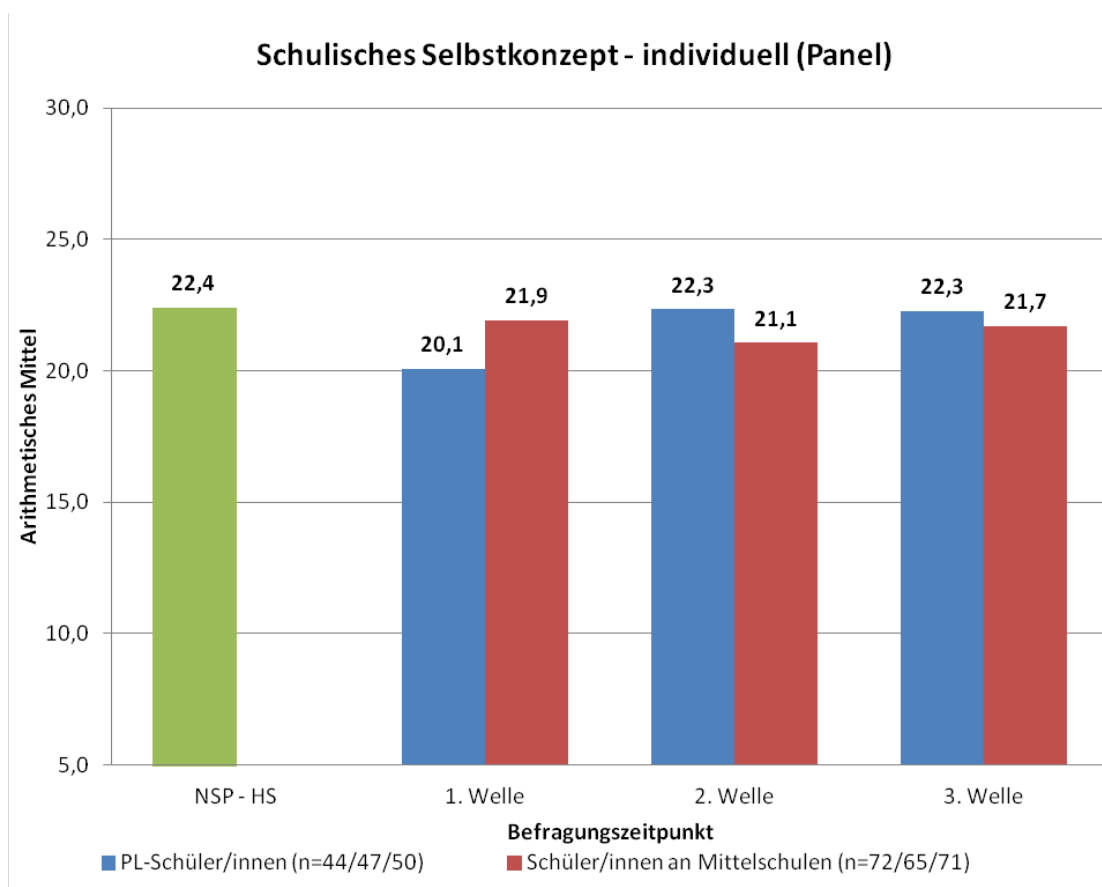


Abbildung 12: Schulisches Selbstkonzept – individuell
(Schüler/innen im PL und an Mittelschulen, t_1 , t_2 und t_3)

In der gruppierten Darstellung der Ergebnisse (Kategorien: „unterdurchschnittlich“, „durchschnittlich“ und „überdurchschnittlich“) zeigt sich, dass der Anteil der PL-Schüler/innen, die „unterdurchschnittliche“ Werte auf dieser Skala erreichen, zwischen den Messzeitpunkten stark sinkt (t_1 , 13,6 Prozent; t_3 , 2,0 Prozent) (vgl. Abb. 13). Im selben Zeitintervall verdoppelt sich der Anteil an PL-Schüler/innen, die „überdurchschnittliche“ Werte erreichen (t_1 , 9,1 Prozent; t_3 , 20,0 Prozent). Bei den „durchschnittlichen“ Werten bleibt der hohe Anteil nahezu unverändert (t_1 , 77,3 Prozent; t_3 , 78,0 Prozent). Bei den Mittelschüler/innen zeigen sich im Zeitverlauf andere, teilweise gegenläufige Anteilsverschiebungen zwischen den drei Kategorien. Es nimmt der Anteil an Mittelschüler/innen mit „unterdurchschnittlichen“ Werten stark zu (t_1 , 2,8 Prozent; t_3 , 14,1 Prozent). Während der Anteil an Mittelschüler/innen mit „durchschnittlichen“ Werten abnimmt (t_1 , 79,2 Prozent; t_3 , 67,6 Prozent).

Der differenzierende Blick auf die Anteilsverteilungen lässt erkennbar werden, an welchen Stellen die bereits in der Mittelwertdarstellung sichtbaren Veränderungen der Werte im Bereich des „Schulischen Selbstkonzepts – individuell“ stattfinden und dass sie in die gewünschte Richtung gehen. Wegen der nachweislich günstigen Auswirkungen einer individuellen Bezugsnorm auf die Motivation von Lernenden ist die Abnahme des Anteils an PL-Schüler/innen mit „unterdurchschnittlichen“ und die Zunahme des Anteils an „überdurchschnittlichen“ Werten im Zeitverlauf positiv zu bewerten. Die deutliche Verlagerung der Akzente in Richtung individuelle Bezugsnorm bei der Arbeit im PL wirkt sich offenbar günstig auf die Einschätzung der eigenen Fähigkeit aus, individuelle Lern- und Leistungszuwächse durch eigene Anstrengungen bewerkstelligen zu können.

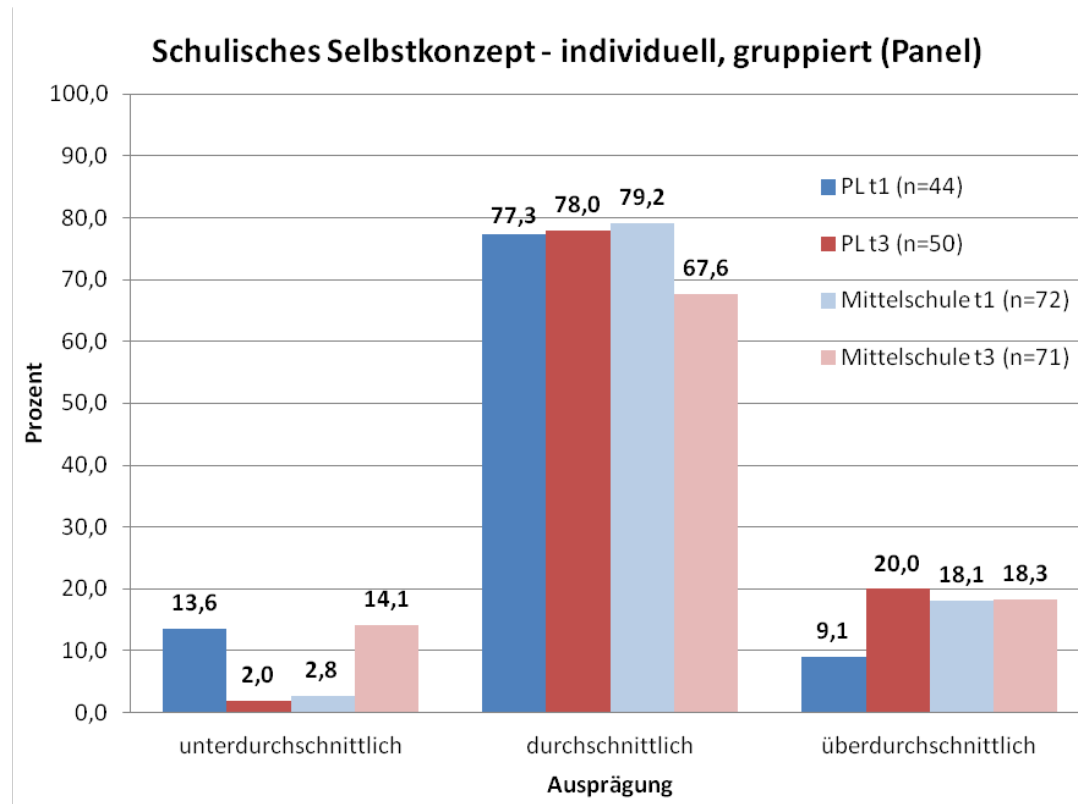


Abbildung 13: Schulisches Selbstkonzept – individuell, gruppiert
(Schüler/innen im PL und an Mittelschulen, t_1 und t_3)

Zusammenfassung

Kapitel 2.3.1.2: Das Schulische Selbstkonzept - Individuell

Im Bereich des „Schulischen Selbstkonzepts – individuell“ scheint die Maßnahme PL eine kompensatorische Wirkung zu haben. Eingangs niedrigere Werte im Bezug auf die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, individuelle Lern- und Leistungszuwächse gegenüber früheren Leistungen durch eigene Anstrengungen bewerkstelligen zu können, steigen bereits nach einem Jahr an. Dies betrachten die Evaluator/innen als Hinweis auf günstige Wirkungen des individualnormorientierten Umgangs mit Lernleistungen im PL.

2.3.2 Lern- und Leistungsmotivation

Bei der Analyse von Lernerfolgen und Lernleistungen im schulischen Kontext, die hinter den Erwartungen zurückbleiben, werden aus der Perspektive der pädagogischen Psychologie in der Regel zwei Ursachen in den Blick genommen. Zum einen die Begabung, zum anderen die Motivation. In der Intelligenzdiagnostik stehen seit langem Instrumente zur Feststellung von Begabungsdefiziten zur Verfügung, während in der Motivationsforschung bisher nur Konsens darüber besteht, dass Zielpräferenzen in hohem Maße dazu beitragen, Lern- und Leistungsunterschiede aufzuzeigen. Ein gängiges Instrument zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation sind die Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO) von Spinath et al. (2002). Eine Grundannahme, von der der SELLMO ausgeht, ist die, „dass sich Personen systematisch darin unterscheiden, wie sehr sie bestrebt sind, eigene Kompetenzen zu erweitern“ (Spinath et al. 2002, S. 5).

Dabei werden zwei Kategorien motivationaler Orientierungsziele unterschieden. Als Bezeichnung für diese beiden Zielarten hat sich im deutschen Sprachgebrauch das Begriffspaar Lern- und Leistungsziele durchgesetzt.

Die Orientierung auf Lernziele ist dadurch gekennzeichnet, dass Aufgaben mehr oder minder als Herausforderung angesehen und als Gelegenheit zum Lernen begriffen werden. In verschiedenen Studien zeigen sich Hinweise darauf, dass eine starke Orientierung auf solche *Lernziele* ein langfristiges Engagement und gute Leistungen sichern können. Die zweite Dimension ist die Orientierung auf Leistungsziele, die wiederum in *Annäherungs-Leistungsziele* und *Vermeidungs-Leistungsziele* differenziert wird. Während *Annäherungs-Leistungsziele* eine starke Tendenz beschreiben, die eigenen Kompetenzen gegenüber anderen zu zeigen, ist eine Person, die auf *Vermeidungs-Leistungsziele* hin orientiert ist, bestrebt, mangelnde Fähigkeiten zu verbergen. Zugrunde liegt dem in der Regel eine misserfolgsmeidende Haltung.

Gründet die Motivation, Leistungen zu erbringen, in der Orientierung auf Annäherungs-Leistungsziele, können zumindest kurzfristig gute Leistungen erzielt werden. Dies gewährleistet aber nicht die für langfristigen Erfolg notwendige intensive Beschäftigung mit einer Thematik. Die Orientierung auf Vermeidungs-Leistungsziele hingegen würde sowohl mittelbar als auch unmittelbar mit schlechten Leistungen einhergehen (vgl. ebd., S. 5).

Neben den eher leistungsmotivierten Zielorientierungen werden auch nicht-leistungsmotivierte Ziele im Kontext von Lern- und Leistungssituationen berücksichtigt. Hier liegt die Motivation darin, möglichst wenig Arbeit zu investieren. So stehen beispielweise bei der Beschäftigung mit Aufgaben weder Lern- noch Leistungsanreize, sondern vielmehr *Arbeitsvermeidungstendenzen* im Vordergrund. Sowohl kurzfristig als auch langfristig führt diese Zielorientierung mit hoher Wahrscheinlichkeit zu geringem Engagement und schlechten Leistungen (vgl. ebd., S. 6).

Lern- und Leistungsziele können states- bzw. traits-Charakter haben. Im ersten Fall geht es um zeitlich begrenzte motivationale *Zustände (states)*, im zweiten Fall handelt es sich um zeitlich überdauernde und über Situationen hinweg konsistent auftretende *Eigenschaften (traits)*.

In der ersten Phase der Evaluation des Produktiven Lernens, zum Zeitpunkt t_1 , galt es festzustellen, das Maß der Ausprägung der Zielpräferenzen der PL-Schüler/innen beim

Eintritt in das PL aufweisen. Bei der Gegenüberstellung der SELMO-Werte der PL-Teilnehmer/innen mit denen einer Normstichprobe zeigen sich erste Unterschiede und Auffälligkeiten (vgl. 1. ZB 2009/10, S. 112 ff.). Veränderungen, die sich in der Zeit im Produktiven Lernen vollzogen haben können, wurden mit Hilfe des längsschnittlichen Evaluationsdesigns erfasst. Die Lern- und Leistungsmotivation werden mit Hilfe der vier SELMO-Skalen „Lernziele“, „Annäherungs-Leistungsziele“ (im Folgenden „Annäherungsleistungsziele“), „Vermeidungs-Leistungsziele“ (im Folgenden „Vermeidungsleistungsziele“) und „Arbeitsvermeidungstendenzen“ erhoben und analysiert.

Wie bereits zuvor, im Kapitel 3.2.1 „Schulisches Selbstkonzept“, wird im Folgenden untersucht, ob sich bei den PL-Schüler/innen in der Zeit im Produktiven Lernen Veränderungen bei der Lern- und Leistungsmotivation zeigen, in welche Richtung diese ggf. gehen und wie stark sie sind.⁵⁴

2.3.2.1 Lernziele

Das Bestreben, seine eigenen Fähigkeiten erweitern zu wollen, kann auf der Dimension Zielorientierung mit Hilfe der Skala „Lernziele“ erfasst werden.

Die Orientierung auf Lernziele ist durch das Bestreben gekennzeichnet, Situationen so zu nutzen, dass der eigene Lernprozess angeregt wird bzw. Aufgaben mehr oder weniger als Gelegenheit zum Lernen begriffen und als Herausforderung angesehen werden.

Die Angaben auf der Skala „Lernziele“⁵⁵ können minimal 8 und maximal 40 Rohwertpunkte annehmen. Vor diesem Hintergrund liegt das arithmetische Mittel der herangezogenen Normstichprobe (hier Hauptschule) mit einem Wert von $AM=32,1$ eher im oberen Bereich. Stellt man die durchschnittlichen Werte der Normstichprobe denen der Gruppe der PL-Schüler/innen gegenüber (vgl. Abb. 14), zeigt sich, dass letztere zum Messzeitpunkt t_1 zu Beginn des Produktiven Lernens geringere durchschnittliche Werte im Bereich der Lernzielorientierung aufweisen ($AM=31,0$). Im Verlauf von zwei Jahren im PL verändert sich dieser Wert nur minimal. Er ist statistisch nicht bedeutsam (t_2 , $AM=30,7$; t_3 , $AM=30,5$)⁵⁶. Die Stichprobe der Mittelschüler/innen weist zum Zeitpunkt t_1 mit einem arithmetischen Mittel von $AM=32,6$ im Bereich „Lernziele“ nahezu gleich hohe durchschnittliche Werte auf, wie die (aus Hauptschüler/innen bestehende) Normstichprobe. Innerhalb des Untersuchungszeitraumes von zwei Jahren bilden sich auch hier auf der entsprechenden Skala keine bedeutsamen Veränderungen ab.⁵⁷

Zu den Messzeitpunkten t_1 und t_3 unterscheiden sich die arithmetischen Mittelwerte zwischen den PL-Schüler/innen und den Mittelschüler/innen derart, dass die beiden Mittelwerte der Mittelschüler/innen beide Male um 1,6 Rohwertpunkte höher liegen. Diese Unterschiede sind statistisch annähernd signifikant⁵⁸.

⁵⁴ Die längsschnittliche Untersuchung der Lern- und Leistungsmotivation berücksichtigt nur solche PL-Schüler/innen und Mittelschüler/innen, die zu allen drei Messzeitpunkten t_1 , t_2 und t_3 befragt werden konnten (Panel-Design).

⁵⁵ Typisch für diese Skala „Lernziele“ sind folgende Items „In der Schule geht es mir darum, ...neue Ideen zu bekommen.“ und „In der Schule geht es mir darum, ... komplizierte Inhalte zu verstehen. Auf einer fünfstufigen Antwortskala konnten die PL-Schüler/innen zwischen (1) „stimmt gar nicht“, (2) „stimmt eher nicht“, (3) „weder/noch“, (4) „stimmt eher“ und (5) „stimmt genau“ unterscheiden. Insgesamt bilden acht Items die Skala „Lernziele“.

⁵⁶ Das Ergebnis des T-Tests für verbundene (gepaarte) Stichproben lautet hier: $T(47)=-0,318$; $p=0,752$ (nicht signifikant). Es wurden die arithmetischen Mittelwerte der Messzeitpunkte t_1 und t_3 statistisch miteinander verglichen. Dasselbe Verfahren wurde zuvor bei den Skalen des SESSKO begründet und eingesetzt (vgl. Kap. 2.3.1).

⁵⁷ Ergebnis des T-Tests für verbundene (gepaarte) Stichproben lautet hier: $T(67)=-1,177$; $p=0,243$ und ist statistisch somit nicht signifikant.

⁵⁸ Die Ergebnisse der T-Tests für unabhängige Stichproben lauten hier: $t_1-T(116)=-1,928$; $p=0,056$; $t_3-T(120)=-1,798$; $p=0,075$.

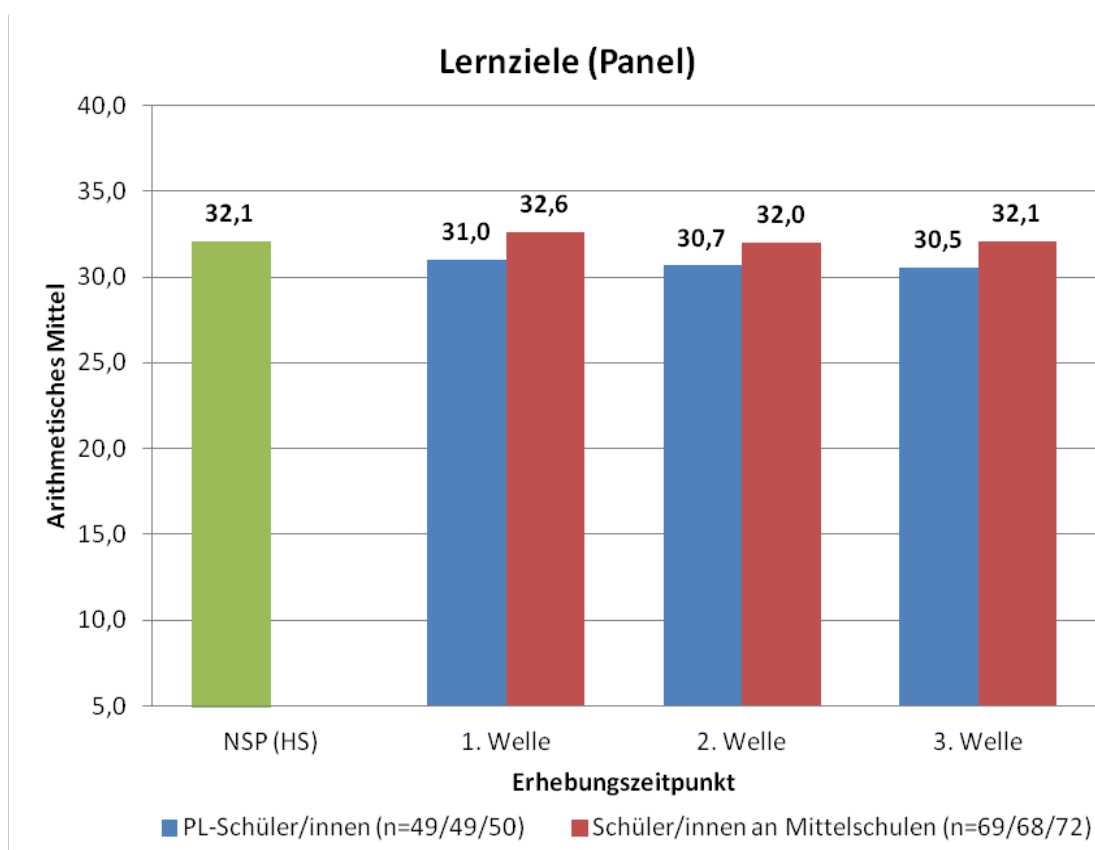


Abbildung 14: Lernziele (Schüler/innen im PL und an Mittelschulen, t_1 , t_2 und t_3)

Die Angaben der PL- und Mittelschüler/innen zur Lernzielorientierung werden im Folgenden gruppiert dargestellt (vgl. Abb. 15).⁵⁹

Auf der Ebene des arithmetischen Mittels haben sich keine nennenswerten Veränderungen ergeben. Auch bei der gruppierten Darstellung der Anteile zeigen sich für beide Schüler/innengruppen keine bedeutsamen Bewegungen im Zeitverlauf.

Die Anteile der PL-Schüler/innen und der Mittelschüler/innen, die „durchschnittlich(e)“ Werte erreichen, sind zum Zeitpunkt t_1 identisch (75,5 bzw. 75,4 Prozent). Zum Messzeitpunkt t_3 nimmt der Anteil der PL-Schüler/innen geringfügig ab (72,0 Prozent), der Anteil der Mittelschüler/innen nimmt geringfügig zu (77,8 Prozent). Im Zeitverlauf vergrößert sich der Anteil an PL-Schüler/innen, die „unterdurchschnittliche“ Werte auf der Skala „Lernziele“ aufweisen, um 5,8 Prozentpunkte auf 18,0 Prozent. Der eher geringe Anteil an Mittelschüler/innen (4,3 Prozent) steigt gleichzeitig auf 6,9 Prozent. Im Bereich der „überdurchschnittlichen“ Werte liegt der Anteil der Mittelschüler/innen (20,3 Prozent) deutlich über dem der PL-Schüler/innen (12,2 Prozent). Beide Anteile sinken nach zwei Jahren etwas.

Auf der Dimension „Lernziele“, einer Subskala des SELLMO, die das Bestreben, Situationen so zu nutzen, dass der eigene Lernprozess angeregt wird bzw. Aufgaben mehr oder weniger als Gelegenheit zum Lernen begriffen und als Herausforderung angesehen werden, in einem Wert erfasst, bildet sich bei den PL-Schüler/innen im Zeitverlauf keine nennenswerte Veränderung ab. Dieses Ergebnis erscheint vor dem Hintergrund der berichteten

⁵⁹ Im Evaluationsdesign waren drei Messzeitpunkte (t_1 , t_2 , t_3) festgelegt. In der Abbildung werden der Übersichtlichkeit halber nur die Ergebnisse der beiden Zeitpunkte t_1 und t_3 für die beiden Schüler/innengruppen dargestellt. Der Gruppierung der Skala „Lernziele“ in die drei Ausprägungen „unterdurchschnittlich“, „durchschnittlich“ und „überdurchschnittlich“ liegt die T-Wert-Transformation zugrunde.

Veränderungen im Bereich des „Schulischen Selbstkonzepts“ (SESSKO) und auf der Folie der Ziele des PL eher kontraintuitiv.

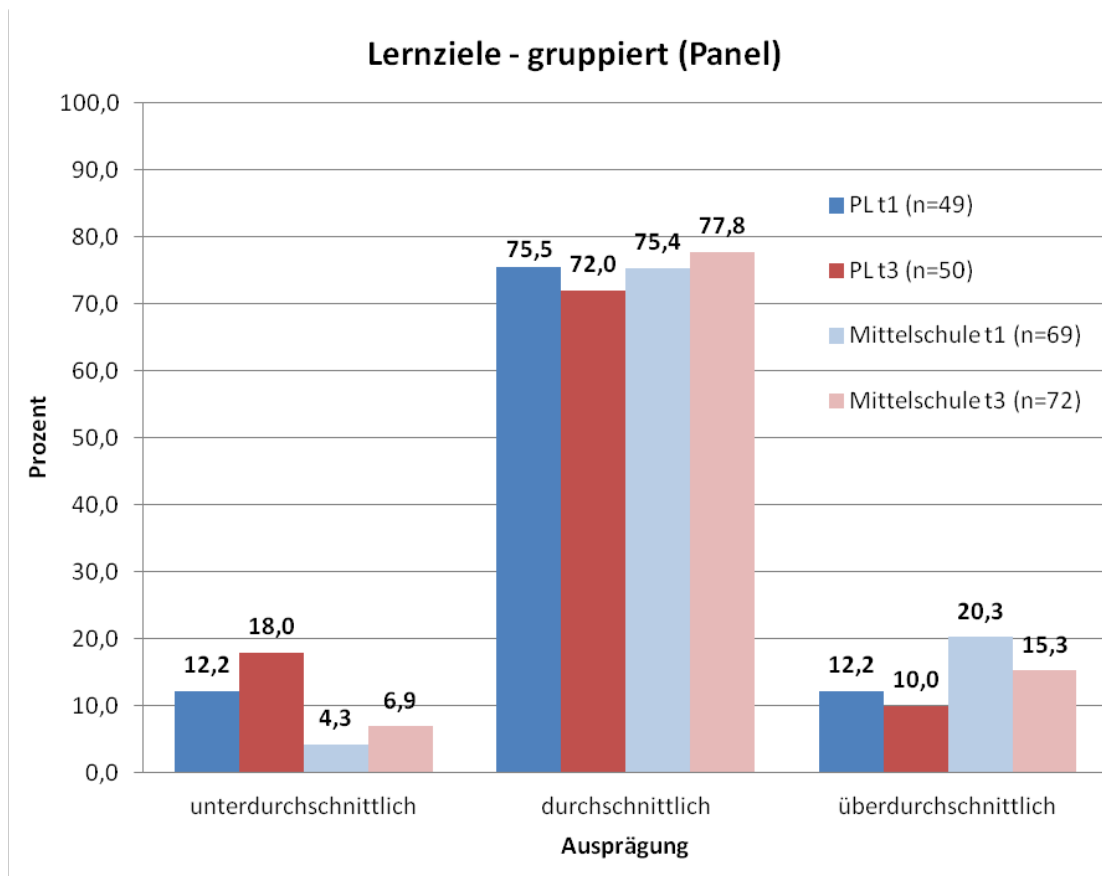


Abbildung 15: Lernziele – gruppiert (Schüler/innen im PL und an Mittelschulen, t_1 und t_3)

Zusammenfassung

Kapitel 2.3.2.1: Lernziele

Die eingesetzte SELMO-Skala „Lernziele“ erfasst über Selbstausskünfte das Bestreben, die eigenen Fähigkeiten erweitern zu wollen bzw. Situationen so zu nutzen, dass der eigene Lernprozess angeregt wird. Im Zeitverlauf bilden sich in den arithmetischen Mittelwerten keine Bewegungen ab.

Die gruppierte Darstellung der Werte macht zwar eine leichte Veränderung sichtbar, diese ist jedoch eher geringfügig und aus der Sicht der Evaluator/innen eher nicht bedeutsam.

2.3.2.2 Leistungsziele

Annäherungsleistungsziele

Neben der Orientierung auf Lernziele wurde oben, im Kontext der Lern- und Leistungsmotivation, eine weitere Dimension der Zielorientierung herausgestellt: die der Leistungsziele. Ist eine Person daran orientiert, vorhandene Kompetenzen gegenüber anderen Personen zu zeigen, sprechen die Autor/innen des SELLMO von einer Orientierung auf Annäherungsleistungsziele. Wie ausgeprägt diese Orientierung ist, kann mit der Skala „Annäherungsleistungsziele“⁶⁰ erfasst werden.

Der auf der Skala „Annäherungsleistungsziele“ ermittelte Durchschnittswert der PL-Schüler/innen (AM=24,6) liegt zum Messzeitpunkt t_1 geringfügig unter dem der Normstichprobe (NSP-HS, AM=24,7)⁶¹ (vgl. Abb. 16). Bis zum dritten Messzeitpunkt (t_3) verändert sich der Durchschnittswert (AM=24,0) der PL-Teilnehmer/innen kaum⁶². Das deutet darauf hin, dass die PL-Schüler/innen in etwa dem gleichen Maße wie die Normstichprobe daraufhin orientiert sind, ihre vorhandenen Fähigkeiten gegenüber anderen zu zeigen. Bei den Mittelschüler/innen liegt das arithmetische Mittel zum Zeitpunkt t_1 bei 24,4 Rohwertpunkten und sinkt auf 22,9 Rohwertpunkte zu den beiden Zeitpunkten t_2 und t_3 ⁶³. Weder zum Zeitpunkt des Eintritts in das PL (t_1) noch am Ende des PL (t_3) unterscheiden sich die PL-Schüler/innen und die Mittelschüler/innen im arithmetischen Mittelwert der „Annäherungsleistungsziele“ statistisch signifikant voneinander⁶⁴.

⁶⁰ Ein Item der Skala „Annäherungsleistungsziele“ lautet beispielsweise „In der Schule geht es mir darum, ... zu zeigen, dass ich bei einer Sache gut bin“. Die fünfstufige Antwortskala unterscheidet zwischen (1) „stimmt gar nicht“, (2) „stimmt eher nicht“, (3) „weder/noch“, (4) „stimmt eher“ und (5) „stimmt genau“.

⁶¹ In einem Spektrum von 7 bis 35 Rohwertpunkten, das dieser Skala zugrunde liegt, befindet sich das arithmetische Mittel der Normstichprobe auf eher hohem Niveau.

⁶² Das Ergebnis des T-Tests für verbundene (gepaarte) Stichproben lautet hier: $T(44)=-0,323$; $p=0,748$ (nicht signifikant).

⁶³ Das Ergebnis des T-Tests für verbundene (gepaarte) Stichproben lautet hier: $T(66)=-2,381$; $p=0,020$ (signifikant).

⁶⁴ Die Ergebnisse der T-Tests für unabhängige Stichproben lauten hier: $t_1-T(113)=-0,268$; $p=0,789$; $t_3-T(119)=1,307$; $p=0,194$.

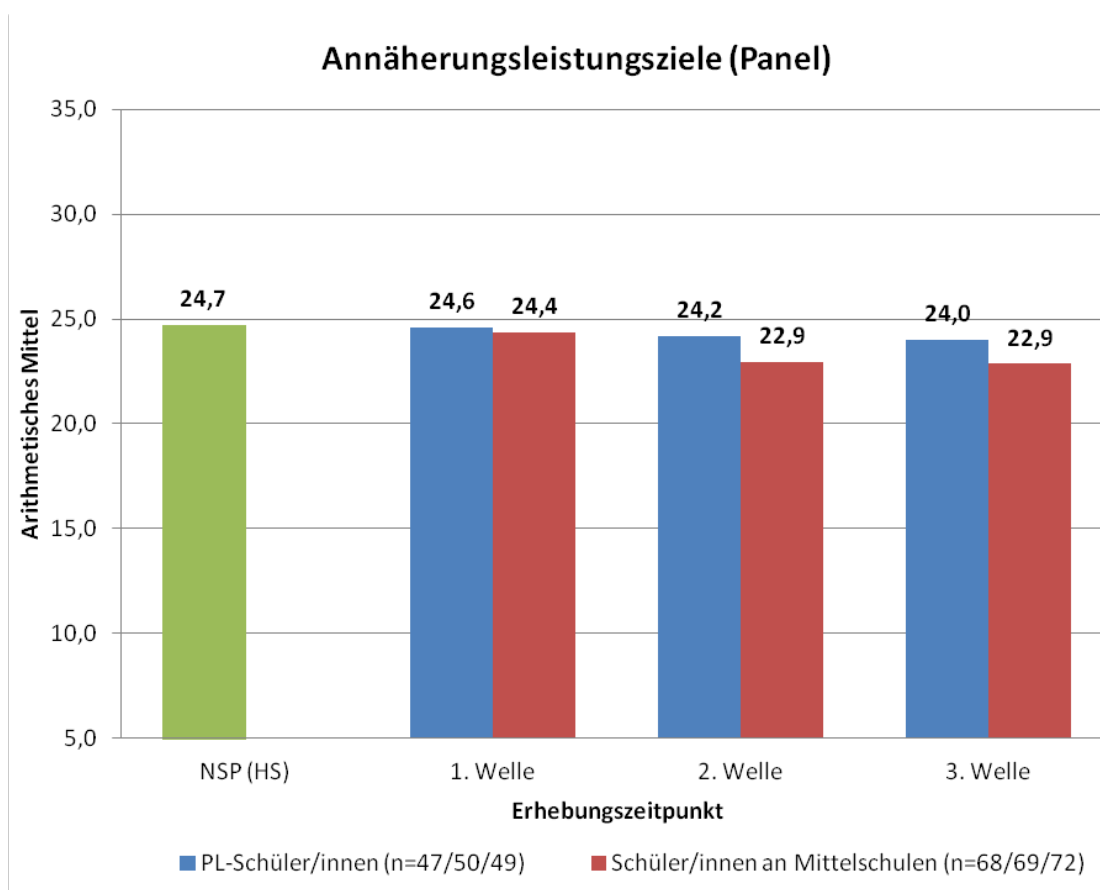


Abbildung 16: Annäherungsleistungsziele (Schüler/innen im PL und an Mittelschulen, t_1 , t_2 und t_3)

Die Werte der PL-Schüler/innen auf der Skala „Annäherungsleistungsziele“ werden gruppiert dargestellt (vgl. Abb. 17). Die Anteile der Ausprägungen („unterdurchschnittlich“ und „überdurchschnittlich“) verändern sich etwas.

Der Anteil an PL-Schüler/innen, der eine überdurchschnittliche Orientierung auf Annäherungsleistungsziele aufweist, sinkt von 23,4 Prozent zum Zeitpunkt t_1 auf 16,3 Prozent zum Zeitpunkt t_3 . Die Anteile von „unterdurchschnittlichen“ Werten in der Gruppe der PL-Schüler/innen steigen über den Zeitraum von zwei Jahren im PL jeweils an (t_1 , 6,4 Prozent; t_3 , 16,2 Prozent). Im Bereich der „durchschnittlichen“ Werte sinkt der Anteil geringfügig⁶⁵. Bei den „über-“ und „unterdurchschnittlichen“ Werten der Mittelschüler/innen zeigt sich eine ähnliche Tendenz wie bei den PL-Schüler/innen⁶⁶.

Während die arithmetischen Mittelwerte im Bereich der Annäherungsleistungsziele bei den Mittelschüler/in zwischen den Messzeitpunkten t_1 und t_3 in einem statistisch signifikanten Maß sinken, sinken diese Werte bei den PL-Schüler/innen im gleichen Zeitraum in einem zu vernachlässigenden Maß. Dieser Befund ist nicht eindeutig interpretierbar, könnte aber - wenn man die Abnahme der Mittelwerte bei den Mittelschüler/innen mit aller gebotenen Vorsicht als mögliche Wirkungen des schulischen Kontextes betrachtet - darauf hinweisen, dass die Veränderungen des Kontextes im PL ein vergleichbares Absinken der Annäherungsleistungsziele nicht begünstigen. Dieser Befund wird aus Sicht der

⁶⁵ Zum Messzeitpunkt t_1 beträgt der Anteil 70,2 Prozent, zum Messzeitpunkt t_3 , 67,3 Prozent.

⁶⁶ Bei den „unterdurchschnittlichen“ Werten steigt der Anteil von 7,4 Prozent auf 13,9 Prozent, bei den „überdurchschnittlichen“ Werten sinkt er von 17,6 Prozent auf 6,9 Prozent.

Evaluator/innen mit Blick auf die Projektziele des PL insofern als günstig interpretiert, als sich hierin andeuten könnte, dass die Tendenz der PL-Schüler/innen, vorhandene Kompetenzen gegenüber anderen Personen zu zeigen, im Zeitverlauf auf dem eher hohen Niveau der Normstichprobe unverändert bleibt⁶⁷.

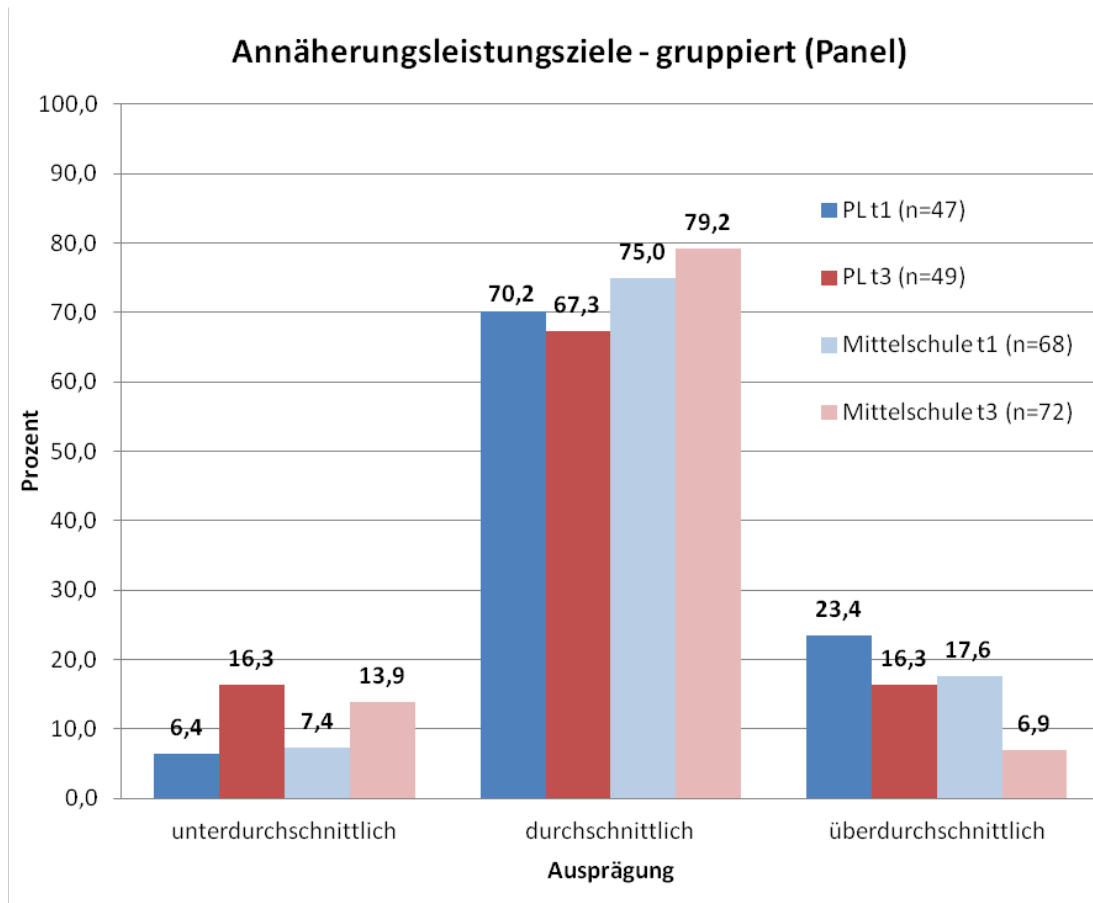


Abbildung 17: Annäherungsleistungsziele – gruppiert (Schüler/innen im PL und an Mittelschulen, t₁ und t₃)

Vermeidungsleistungsziele

Mit der Skala „Vermeidungsleistungsziele“⁶⁸ wird im Kontext der Leistungsziele auf eine weitere, eher defensive Orientierung abgehoben: die Orientierung darauf, mangelnde Fähigkeiten zu verbergen. Zugrunde liegt dem aus Sicht der Testkonstrukteur/innen die Annahme, dass dem in der Regel eine misserfolgsmeidende Haltung zugrundeliegt. Die Orientierung auf Vermeidungsleistungsziele geht zudem häufig mit schlechten Leistungen einher (vgl. ebd., S. 5).

Zum Messzeitpunkt t₁ liegt das arithmetische Mittel der PL-Schüler/innen (AM=24,3) sehr deutlich über dem der Normstichprobe (hier Hauptschule) (AM=20,3) (vgl. Abb. 18). Zum

⁶⁷ Hintergrund dieses Deutungsversuches ist eine Annahme aus dem Kontext der Diskussion um unterrichtliche Fehlerkultur, nach der konventioneller Unterricht tendenziell eher von einer Defizitorientierung geprägt ist (vgl. etwa Althoff, 1999; Oser & Spsychiger, 2005; Hascher, 2010). Demgegenüber wird im PL dezidiert ein kompetenzorientierter Ansatz verfolgt.

⁶⁸ Die Skala „Vermeidungsleistungsziele“ wurde u.a. mit der Aussage „In der Schule geht es mir darum, ... dass niemand merkt, wenn ich etwas nicht verstehe.“ erfasst. Die PL-Schüler/innen konnten auf einer fünfstufigen Antwortskala zwischen (1) „stimmt gar nicht“, (2) „stimmt eher nicht“, (3) „weder/noch“, (4) „stimmt eher“ und (5) „stimmt genau“ unterscheiden.

Zeitpunkt t_3 sinkt dieser Wert (AM=22,9) leicht ab⁶⁹, liegt aber immer noch deutlich über dem der Normstichprobe. Das arithmetische Mittel der Mittelschüler/innen sinkt ebenfalls vom Messzeitpunkt t_1 (AM=21,3) zum Messzeitpunkt t_3 (AM=19,7) etwas ab⁷⁰.

Vergleicht man die Mittelwerte der beiden Gruppen, so zeigt sich, dass der Unterschied zum Messzeitpunkt t_1 relativ groß und statistisch signifikant⁷¹ ist. Die arithmetischen Mittelwerte der beiden Gruppen sinken im Zeitverlauf. Zum Messzeitpunkt t_3 ist der relativ große Mittelwertunterschied ebenfalls statistisch signifikant⁷².

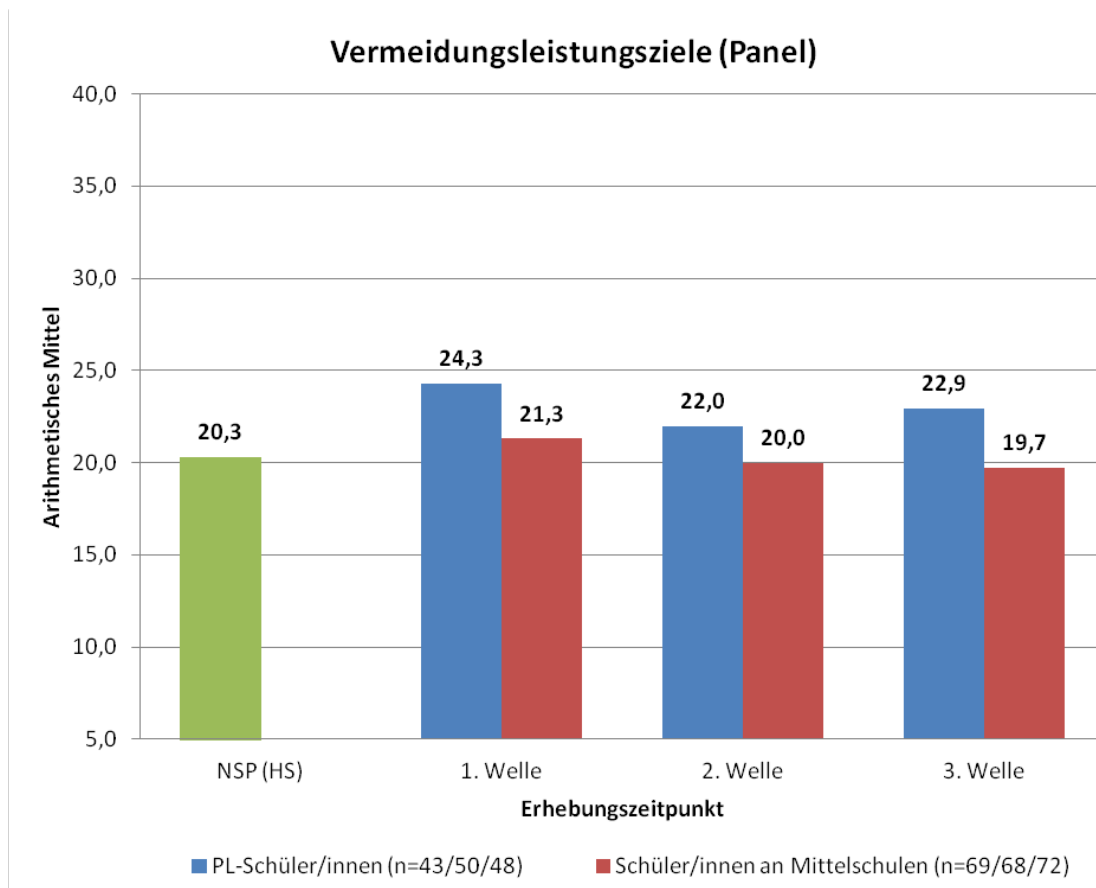


Abbildung 18: Vermeidungsleistungsziele (Schüler/innen im PL und an Mittelschulen, t_1 , t_2 und t_3)

Auch hier werden die Ergebnisse der PL- und der Mittelschüler/innen für die Messzeitpunkte t_1 und t_3 gruppiert dargestellt (vgl. Abb. 19).

Es zeigt sich, dass mit Eintritt im PL der Anteil an PL-Schüler/innen die „überdurchschnittliche“ Werte aufweisen, mit 44,2 Prozent sehr hoch ist. Zum Zeitpunkt t_3 sinkt dieser Anteil deutlich auf 33,3 Prozent. Die Anteile an PL-Schüler/innen steigen im Zeitverlauf sowohl im „unterdurchschnittlichen“ (von 4,7 Prozent auf 8,3 Prozent) als auch im „durchschnittlichen“ Bereich (von 51,2 Prozent auf 58,3 Prozent) etwas an.

Bei den Anteilen der Mittelschüler/innen zeigt sich in den drei gruppierten Bereichen zwischen den Zeitpunkten t_1 und t_3 eine ähnliche Entwicklung⁷³.

⁶⁹ Das Ergebnis des T-Tests für verbundene (gepaarte) Stichproben lautet hier: $T(39) = -0,768$; $p = 0,447$ (nicht signifikant).

⁷⁰ Das Ergebnis des T-Tests für verbundene (gepaarte) Stichproben lautet hier: $T(67) = -1,313$; $p = 0,194$ (nicht signifikant).

⁷¹ Die Ergebnisse der T-Tests für unabhängige Stichproben lauten hier: $t_1 - T(110) = 2,665$; $p = 0,009$ (sehr signifikant).

⁷² Die Ergebnisse der T-Tests für unabhängige Stichproben lauten hier: $t_3 - T(118) = 2,839$; $p = 0,005$ (sehr signifikant).

⁷³ Zum Zeitpunkt t_3 sinkt der Anteil von Mittelschüler/innen mit „überdurchschnittlichen“ Werten von 26,1 Prozent (t_1) auf 12,5 Prozent, im „durchschnittlichen“ Bereich steigt der Wert von 68,1 Prozent (t_1) auf 73,6 Prozent (t_3), und im „unterdurchschnittlichen“ Bereich steigt der Anteil um mehr als das Doppelte von 5,8 Prozent (t_1) auf 13,9 Prozent (t_3).

Die höheren arithmetischen Mittelwerte der PL-Schüler/innen auf der Dimension „Vermeidungsleistungsziele“ sind erwartungskonform, wenn man unterstellt, dass es sich bei den PL-Schüler/innen um eine selektierte Gruppe handelt, die den Auswahlkriterien der Programmierer/innen entsprechend mit dem staatlichen Modell von Schule in Konflikt geraten sind bzw. Gefahr laufen, diese ohne Schulabschluss zu verlassen (vgl. Böhm & Schneider 1996, S. 11). Es kann also sehr begründet davon ausgegangen werden, dass die schulischen Biografien der PL-Schüler/innen eher von Misserfolgen im schulischen Leistungsbereich geprägt sein dürften, was die unter Umständen über viele Jahre entstandene Ausprägung einer misserfolgsmeidenden Haltung eher wahrscheinlich macht. Wenngleich die Orientierung auf „Vermeidungsleistungsziele“, die hier bei den PL-Schüler/innen offensichtlich stark ausgeprägt ist, häufig mit schlechten Leistungen einhergeht, stellt diese Orientierung und die mit ihr verbundene Haltung ein aus der Perspektive der lernenden Subjekte sinnvolles, funktionales und gut begründetes (Schutz-)Verhalten dar. Aus Sicht der Evaluator/innen erscheint es sehr plausibel, dass die besondere Klientel der PL-Schüler/innen möglicherweise über Jahre hinweg – zumal angesichts des durch Forschungen gut belegten Dauerleistungscharakters schulischen Unterrichts⁷⁴ – diese Haltungen in einer Nachhaltigkeit ausgebildet haben könnten, die bereits einen „trait“-Charakter hat. Dass während der zwei Jahre im PL die arithmetischen Mittelwerte der PL-Schüler/innen nur geringfügig auf dieser Dimension sinken, ist aus Sicht der Evaluator/innen vor diesem Hintergrund erwartungskonform. Der Anteil der PL-Schüler/innen, die zum Zeitpunkt t_1 „überdurchschnittliche“ Werte auf dieser Dimension aufweisen, ist zum Zeitpunkt t_3 deutlich rückläufig. Dies stellt eine günstige Entwicklung in die gewünschte Richtung dar und könnte auf die im PL angestrebte Trennung von Lern- und Leistungssituationen zurückzuführen sein.

⁷⁴ Schulischer Unterricht sieht sich seit längerem dem Vorwurf ausgesetzt, Lern- und Leistungssituationen nicht bzw. nicht deutlich voneinander zu trennen. Dies wird von verschiedenen Autor/innen als lernhinderlich betrachtet, denn beide Situationstypen sind für nachhaltiges Lernen wichtig. Allerdings legen sie den in ihnen befindlichen Akteur/innen unterschiedliche Verhaltenslogiken nahe: Während es in Lernsituationen darum geht, Fehler und Defizite einzugestehen und sichtbar zu machen, um sie durch Lernen überwinden zu können, geht es in Leistungssituationen darum, das eigene Können und die erworbenen Kompetenzen darzustellen und zu präsentieren und mangelndes Können und Inkompetenz möglichst zu verbergen. Im alltäglichen Unterricht lassen Lehrer/innen durch ihr durchgängig kontrollierendes Verhalten oft nicht oder nur wenig erkennen, um welchen Situationstypus es sich gerade handelt. Schüler/innen neigen in unklaren schulischen Situationen dazu, sich so zu verhalten, als befänden sie sich in einer Leistungssituation. Franz Weinert betont auf der Basis seiner Forschungen, dass schulischer Unterricht für Schüler/innen oftmals zu einer Art Dauerleistungssituation wird, was sich hinderlich auf die angestrebten Lernprozesse auswirken kann, weil eigene Schwächen eher verbergen als thematisiert werden. Siehe etwa: Weinert (1999a, S. 33); Schrader & Helmke (2002, S. 54).

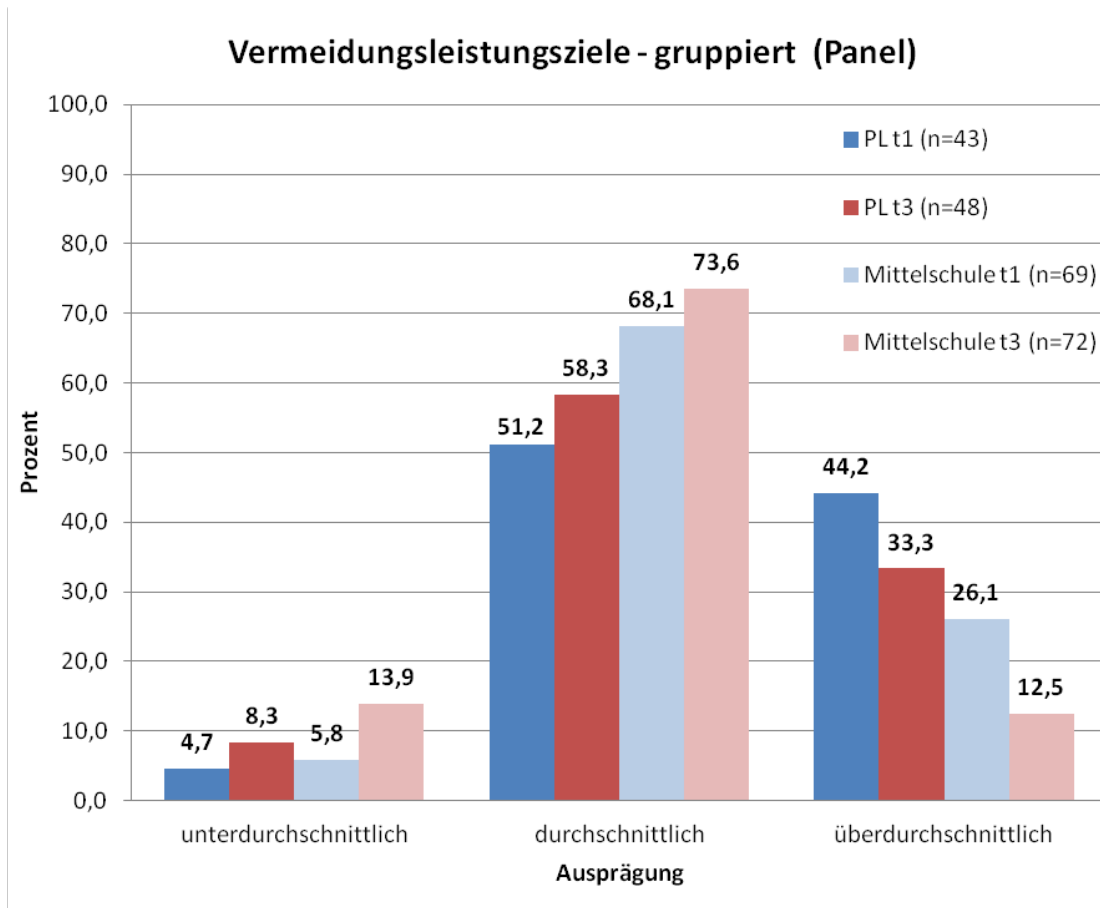


Abbildung 19: Vermeidungsleistungsziele – gruppiert (Schüler/innen im PL und an Mittelschulen, t₁ und t₃)

Zusammenfassung

Kapitel 2.3.2.2: Leistungsziele

Die Orientierung der PL-Schüler/innen, vorhandene Kompetenzen gegenüber anderen Personen zu zeigen, weist keine nennenswerten Unterschiede zu den Schüler/innen der Normstichprobe auf. Sie bewegt sich auf einem relativ hohen Niveau und verändert sich im Verlauf von zwei Jahren im PL nur geringfügig, während das arithmetische Mittel der Mittelschüler/innen im Zeitverlauf sinkt. Dies erscheint aus Sicht der Evaluator/innen dann plausibel, wenn man in Rechnung stellt, dass im PL dezidiert ein kompetenzorientierter Ansatz verfolgt wird.

Die Orientierung, nicht vorhandene Kompetenzen zu verbergen, ist bei den PL-Schüler/innen zu Beginn des PL deutlich stärker ausgeprägt, als bei den Mittelschüler/innen und den Hauptschüler/innen der Normstichprobe. Diese Orientierung nimmt im Verlauf des PL leicht ab. Aus Sicht der Evaluator/innen könnte dies mit zweierlei zusammenhängen: Es handelt sich bei den PL-Schüler/innen erstens in hohem Maße um abschlussgefährdete Schüler/innen, die z.T. auf eine wenig erfolgreiche Schulkarriere zurückblicken, und die zweitens angesichts des Dauerleistungscharakters schulischen Unterrichts eine besondere Tendenz ausgeprägt haben könnten, mangelnde oder fehlende Kompetenzen zu verbergen. Die leicht rückläufige Tendenz im Verlauf des PL könnte ein vager Hinweis darauf sein, dass im PL Lern- und Leistungssituationen strukturell weitgehend getrennt werden.

2.3.2.3 Arbeitsvermeidung

Neben den zuvor beschriebenen lern- und leistungsmotivierten Zielorientierungen erfasst der SELLMO eine weitere Dimension: die Arbeitsvermeidung. So genannte „Arbeitsvermeidungstendenzen“ stellen Ziele dar, die nicht leistungsmotiviert sind, sondern sich lediglich auf die Vermeidung von Arbeit in Lern- und Leistungssituationen beschränken. Die Neigung zur Vermeidung von Arbeit geht mit geringem Interesse und geringer intrinsischer Motivation einher, daher ist auch erwartbar, „dass sich Personen mit Tendenzen zur Arbeitsvermeidung nicht langfristig mit einem bestimmten Thema auseinandersetzen, sondern dieses bei gegebener Gelegenheit gänzlich vermeiden“ (Spinath et al. 2002, S. 7 ff.). Hohe Arbeitsvermeidungstendenzen gehen oftmals auch mit schlechteren Noten einher.

In der folgenden Abbildung (vgl. Abb. 20) ist das arithmetische Mittel der PL-Schüler/innen ($AM=23,8$) bei Eintritt ins PL deutlich höher als das arithmetische Mittel der Normstichprobe ($AM=20,8$). Bis zum Zeitpunkt t_3 sinkt das arithmetische Mittel etwas ($AM=22,5$)⁷⁵, liegt aber immer noch über dem Mittel der Normstichprobe.

Die untersuchte Arbeitsvermeidungstendenz ist bei den Mittelschüler/innen deutlich geringer ausgeprägt (t_1 , $AM=19,6$), und liegt im Zeitverlauf relativ konstant⁷⁶ etwas unterhalb der Normstichprobe. Sowohl zum Messzeitpunkt t_1 als auch zum Messzeitpunkt t_3 ist das arithmetische Mittel der Mittelschüler/innen signifikant geringer als das arithmetische Mittel der PL-Schüler/innen⁷⁷.

⁷⁵ Das Ergebnis des T-Tests für verbundene (gepaarte) Stichproben lautet hier: $T(42)=-0,622$; $p=0,537$ (nicht signifikant).

⁷⁶ Das Ergebnis (t_1 zu t_3) des T-Tests für verbundene (gepaarte) Stichproben lautet hier: $T(66)=-0,137$; $p=0,891$ (nicht signifikant).

⁷⁷ Die Ergebnisse der T-Tests für unabhängige Stichproben lauten hier: $t_1-T(112)=3,335$; $p=0,001$; $t_3-T(118)=2,748$; $p=0,007$.

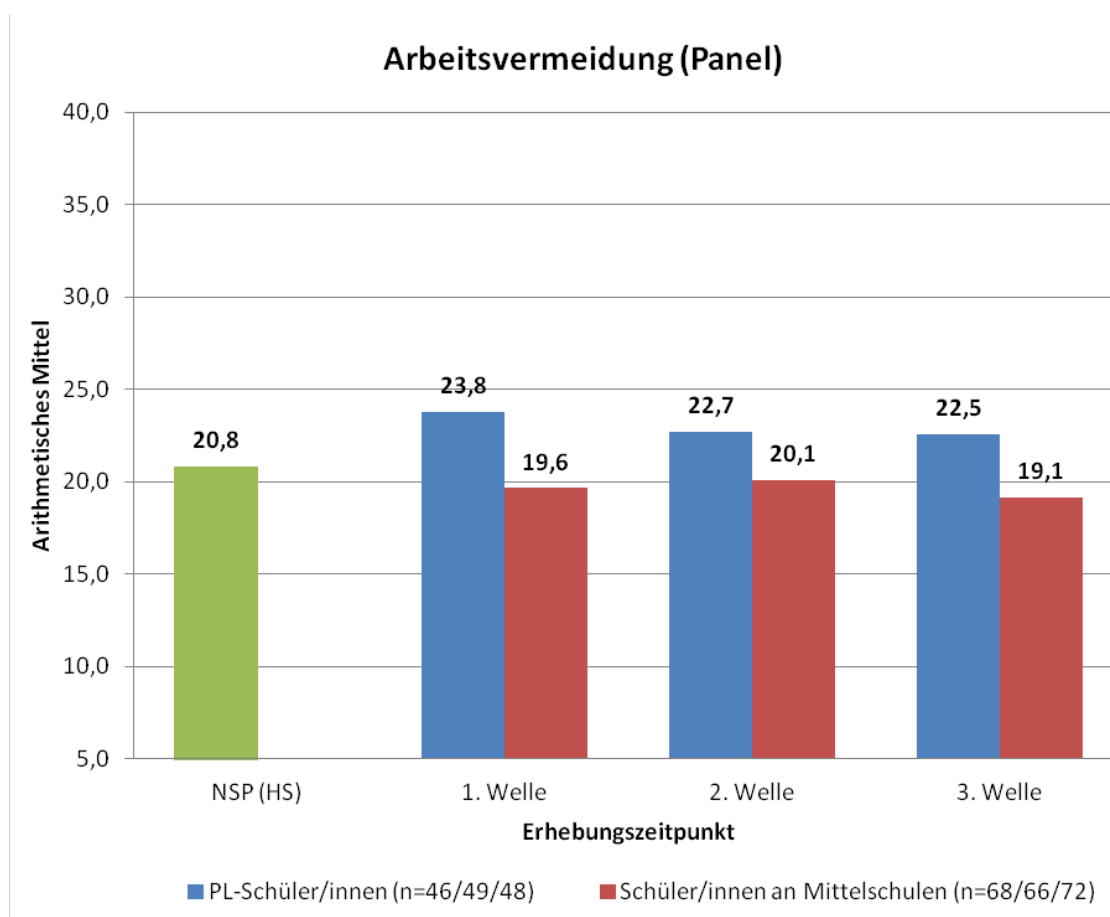


Abbildung 20: Arbeitsvermeidung (Schüler/innen im PL und an Mittelschulen, t_1 , t_2 und t_3)

Die Angaben der PL- und Mittelschüler/innen zur „Arbeitsvermeidung“ werden gruppiert dargestellt⁷⁸ (vgl. Abb. 21). Die Anteile der PL-Schüler/innen sind zu den Zeitpunkten t_1 und t_3 sehr ähnlich verteilt. Der Anteil an PL-Schüler/innen, die „überdurchschnittliche“ Werte aufweisen, sinkt vom Messzeitpunkt t_1 zum Messzeitpunkt t_3 etwas (t_1 , 23,9 Prozent; t_3 , 20,8 Prozent). Gleichzeitig steigt der Anteil an PL-Schüler/innen, die „unterdurchschnittliche“ und „durchschnittliche“ Werte aufweisen geringfügig⁷⁹.

Für die Mittelschüler/innen zeigt sich ein leichter Anstieg des Anteils an „unterdurchschnittlichen“ Werten (t_1 , 13,2 Prozent; t_3 , 19,4 Prozent) sowie ein Rückgang der „durchschnittlichen“ Werte (t_1 , 76,5 Prozent; t_3 , 70,8 Prozent)⁸⁰.

Die gegenüber den Mittelschüler/innen durchgängig signifikant höheren arithmetischen Mittel der PL-Schüler/innen auf der Skala „Arbeitsvermeidung“ sind aus Sicht der Evaluator/innen erwartungskonform, wenn man – wie oben bereits dargelegt – berücksichtigt, dass es sich bei den PL-Schüler/innen um eine selektierte Gruppe handelt. Sie sind häufig mit dem konventionellen Modell von Schule in Konflikt geraten, waren im Leistungsbereich wenig erfolgreich bis hin zu der ständigen Gefahr, nicht versetzt zu werden bzw. die Schule ohne Abschluss zu verlassen. Darüber hinaus verdeckt die im schulischen Unterricht übliche Orientierung an der sozialen und der kriterialen Bezugsnorm im Umgang

⁷⁸ Auch hier liegt der Gruppierung die Transformation in T-Werte zugrunde. Es werden die drei Ausprägungen „unterdurchschnittlich“, „durchschnittlich“ und „überdurchschnittlich“ dargestellt.

⁷⁹ „unterdurchschnittlich“ (t_1 , 6,5 Prozent; t_3 , 8,3 Prozent); „durchschnittlich“ (t_1 , 69,6 Prozent; t_3 , 70,8 Prozent)

⁸⁰ Im Bereich „überdurchschnittlich“ bleibt der Anteil weitgehend konstant (t_1 , 10,3 Prozent; t_3 , 9,7 Prozent).

mit Leistungen in unterschiedlichem Maße den Zusammenhang zwischen Lernarbeit und Lernerfolg. Schüler/innen, die in der Schule wenig erfolgreich sind, bauen oftmals problematische Attributionsmuster auf, die Misserfolge in der Schule stabilen, wenig veränderbaren Faktoren zuschreiben (Misserfolgsorientierung). Es kann vor diesem Hintergrund begründet davon ausgegangen werden, dass die mehrheitlich eher von Misserfolgen im Leistungsbereich geprägten schulischen Biografien der PL-Schüler/innen Arbeitsvermeidung als subjektiv sinnvolles, funktionales und begründetes Verhalten gegenüber schulischen Lern- und Leistungsanforderungen erscheinen lassen.

Dass bei den PL-Schüler/innen im Zeitverlauf geringfügige Veränderungen auf der Dimension „Arbeitsvermeidung“ zu verzeichnen sind, könnte aus Sicht der Evaluator/innen damit zusammenhängen, dass Arbeitsanforderungen im PL weitgehend in Feldern gestellt werden, in die sich die PL-Schüler/innen auf ihre eigene Entscheidung hin und oftmals auf der Grundlage eigener Interessen begeben. Insgesamt verändert sich das Maß der Tendenz zur „Arbeitsvermeidung“ im Zeitverlauf nicht signifikant. Dies könnte darauf hindeuten, dass das in einem langfristigen Prozess erworbene Verhaltensziel „Arbeitsvermeidung“ entsprechend nachhaltig ist. Insofern ist es aus der Sicht der Evaluator/innen nicht erwartbar, dass solche Verhaltensstrukturen durch eine zweijährige pädagogische Maßnahme grundlegend verändert werden können.

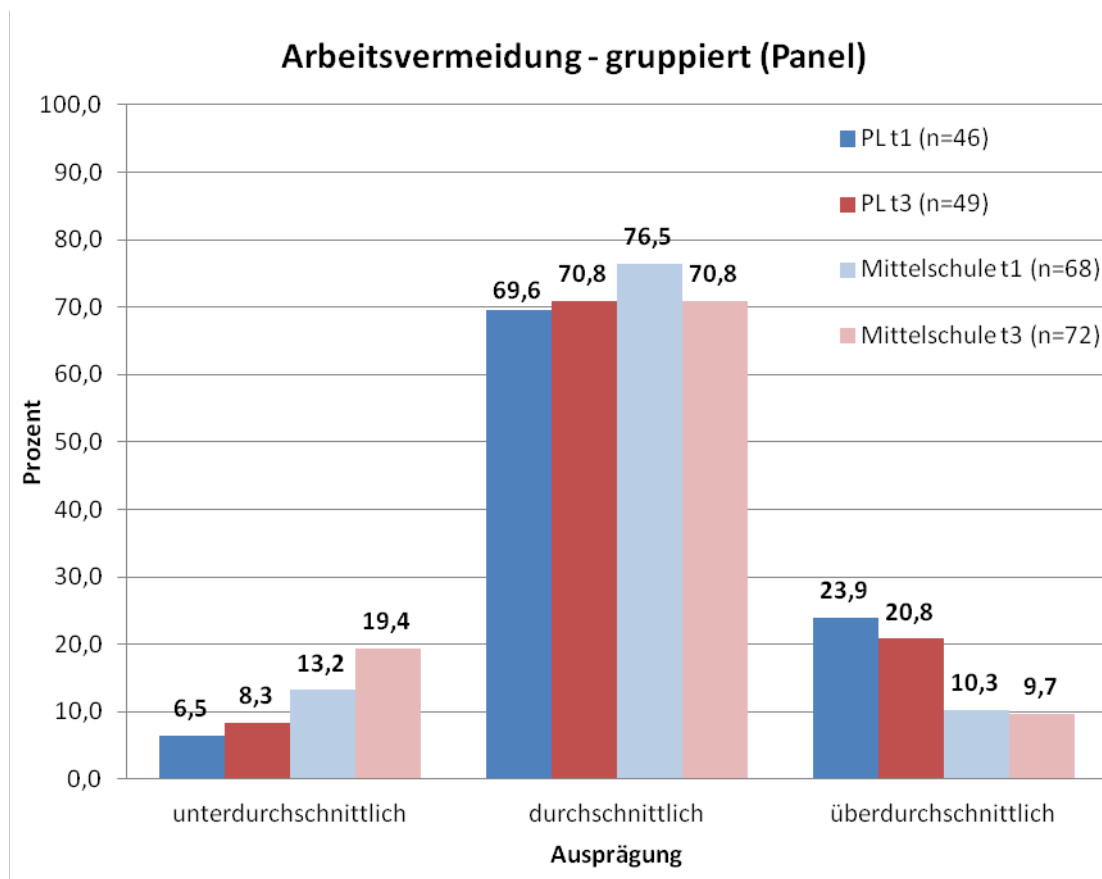


Abbildung 21: Arbeitsvermeidung – gruppiert (Schüler/innen im PL und an Mittelschulen, t₁ und t₃)

Zusammenfassung

Kapitel 2.3.2.3: Arbeitsvermeidung

Die PL-Schüler/innen unterscheiden sich, wenn es darum geht, Arbeit in Lern- und Leistungssituationen zu vermeiden, signifikant von Mittelschüler/innen. Im Zeitverlauf über zwei Jahre hinweg lassen sich, ausgehend von hohen Werten auf dieser Dimension bei den PL-Schüler/innen nur geringfügige Veränderungen feststellen. Dies erscheint den Evaluator/innen vor dem Hintergrund der selektionsbedingt oftmals besonderen schulischen Lernbiografien der PL-Schüler/innen plausibel und erwartbar.

2.3.3 Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen

Im ersten, zweiten und dritten Zwischenbericht wird die Persönlichkeitsentwicklung von PL-Schüler/innen v.a. aus Sicht der PL-Schüler/innen dargestellt. Im Folgenden wird eine kurze Zusammenfassung der Ergebnisse hieraus gegeben. Eine Darstellung der Ergebnisse v.a. der dritten Interviewbefragung der PL-Schüler/innen zur Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung erfolgt im Kapitel 2.4.2 „Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung“ des vorliegenden Berichtes, das als wesentlich zur Vervollständigung der hier zusammengefassten Ergebnisse zu betrachten ist.

Die PL-Schüler/innen wurden in Interviews der ersten und zweiten Erhebung (t_1 und t_2) um eine Einschätzung ihrer Person und ihrer persönlichen Entwicklung gebeten. Nehmen die PL-Schüler/innen am Ende der Probezeit im PL noch überwiegend Bezug auf problematische Aspekte ihres Verhaltens, indem sie sich als „Problemschüler/innen“ charakterisieren, steht dieser Aspekt in der zweiten Erhebung nicht mehr so stark im Vordergrund. Zwar charakterisieren sie sich in den Interviews der zweiten Erhebung z.T. noch immer als Schüler/innen mit verschiedenen Schwierigkeiten, doch verbindet sich dies mit einer (neuen) Zielstrebigkeit, die u.a. auf das Erreichen eines Schulabschlusses gerichtet ist. Im Rückblick auf das vergangene Jahr im Produktiven Lernen berichten die meisten PL-Schüler/innen von positiven Veränderungen ihrer Persönlichkeit, vor allem in der Lernbereitschaft und im Verhalten allgemein. Als Stärken werden Durchsetzungsvermögen, Hilfsbereitschaft und Zuverlässigkeit genannt. Die PL-Schüler/innen stellen einen Zuwachs an Selbstvertrauen, Selbstständigkeit und Lernbereitschaft fest. Sie sind ihrer Meinung nach fleißiger, anstrengungsbereiter, interessierter, offener und hilfsbereiter geworden, wobei sie in diesen Bereichen noch weiteres Entwicklungspotenzial sehen. Die PL-Schüler/innen äußern sich mehrheitlich zufrieden mit den Lernergebnissen im PL. Sie stellen eine Leistungssteigerung fest, die sich auch in einer besseren Bewertung widerspiegelt. Vereinzelt fehlen den PL-Schüler/innen aus ihrer Sicht z.T. Motivation und notwendiger Fleiß.

Bei den Aussagen der PL-Pädagog/innen aus Interviews zur Bildungs- und Kompetenzentwicklung zum dritten Erhebungszeitpunkt nehmen Bezüge zur Entwicklung von Selbstkompetenzen einen wichtigen Stellenwert ein. Als Indiz hierfür wird immer wieder die überzeugende Fähigkeit zur Präsentation und Darstellung sowohl eigener Leistungen als auch der eigenen Person genannt. Unter den PL-Pädagog/innen herrscht Einigkeit darüber, dass bei den PL-Schüler/innen Veränderungen wahrzunehmen und zu beobachten sind. Diese sind z.T. nur schwer begrifflich fassbar, liegen eher im Bereich personaler Kompetenzen und betreffen u.a. Selbstständigkeit, Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen. Diese positiven Veränderungen werden von den PL-Pädagog/innen damit erklärt, dass das Einüben gelingender Kommunikation, z.B. in morgendlichen Kommunikationsgruppen, und Selbstreflexionen wesentliche Ausbildungsinhalte in der PL-Lernwerkstatt darstellen, dass die PL-Schüler/innen immer wieder Zuspruch, Begleitung und Unterstützung durch die PL-Pädagog/innen erfahren und dass sie Anerkennung am Praxisplatz finden. Die PL-Pädagog/innen berichten auch davon, dass sie selten kontinuierliche Entwicklungsprozesse bei den PL-Schüler/innen wahrnehmen. Die Entwicklungen sind häufig durch Brüche gekennzeichnet.

2.4 Bildungs- und Kompetenzentwicklung

2.4.1 Berufs- und Ausbildungsreife

Als zentrales Ziel einer schulischen Bildung und Erziehung gilt das Erreichen der Berufs- und Ausbildungsreife. Ein Kriterienkatalog, der von Expert/innen „im Rahmen des Ausbildungspaktes der Bundesregierung, der Wirtschaft und der Bundesagentur für Arbeit (BA) etabliert wurde“⁸¹, definiert die Ausbildungsreife folgendermaßen: „Eine Person kann als ausbildungsreif bezeichnet werden, wenn sie die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit erfüllt und die Mindestvoraussetzungen für den Einstieg in die berufliche Ausbildung mitbringt“⁸². „Das Konzept der Ausbildungsreife setzt sich, so die Expertengruppe, aus den folgenden fünf Merkmalsbereichen zusammen:

- Schulische Basiskenntnisse (z.B. Rechtschreibung, mathematische Grundkenntnisse)
- Psychologische Leistungsmerkmale (z.B. Sprachbeherrschung, Befähigung zur Daueraufmerksamkeit)
- Physische Merkmale (altersgerechter Entwicklungsstand und gesundheitliche Voraussetzungen)
- Psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit (z.B. Zuverlässigkeit, Kritikfähigkeit)
- Berufswahlreife (Selbsteinschätzungs- und Informationskompetenz)“⁸³.

Um eine Ausbildung erfolgreich zu absolvieren, gelten u.a. folgende Eigenschaften als unabdingbar: Zuverlässigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Konfliktfähigkeit oder die Fähigkeit zur Selbstkritik u.s.w.⁸⁴. Für die Schüler/innenbefragung im Produktiven Lernen wurden einzelne Kompetenzen, die aus Sicht der Expert/innen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) im Kontext der Ausbildungsreife von Bedeutung sind, aufgegriffen und als Anforderungsaussagen formuliert. Die Befragten wurden angehalten, insgesamt sieben dieser Aussagen mit Blick auf die jeweiligen Praktika dahingehend zu bewerten, wie gut ihnen die Bewältigung dieser Anforderungen gelungen ist. Es wurden dabei Anforderungen integriert, die mit direkt beobachtbaren bzw. indirekt erschließbaren Verhaltensweisen/Eigenschaften verbunden sind und die den PL-Teilnehmer/innen zudem mehr oder weniger schwer fallen könnten. Hierzu zählen die Zusammenarbeit im Betrieb, das Nachfragen bei Unklarheiten, Pünktlichkeit, der Umgang mit Schwierigkeiten und Kritik, Verantwortungsübernahme und die Selbstständigkeit beim Arbeiten.

In Fragebogen wurden PL-Schüler/innen (t_2 und t_3), Mentor/innen (t_3) und Arbeitgeber/innen (t_4) gebeten, Ausbildungs- bzw. Berufsreifekriterien der (ehemaligen) PL-Schüler/innen einzuschätzen. Zunächst werden die Selbsteinschätzungen durch die PL-Schüler/innen aus zweiter und dritter Erhebungswelle gegenübergestellt. Anschließend werden die Fremdeinschätzungen durch die Mentor/innen und Arbeitgeber/innen dargestellt.

⁸¹ Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (o.J.) „Ausbildungsreife“ [URL: <http://www.bibb.de/de/wlk31794.htm>, Stand: 13.11.12].

⁸² Klein, B. & Kühnlein, G.: Stichwort „Ausbildungsreife“. November 2006. [URL: www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/9433.asp, Stand: 23.01.2013].

⁸³ Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (o.J.) „Ausbildungsreife“ [URL: <http://www.bibb.de/de/wlk31794.htm>, Stand: 13.11.12].

⁸⁴ In der Studie des BIBB wird darauf verwiesen, dass die herausgestellten Indikatoren der Ausbildungsreife empirisch schwer erfassbar und analysierbar sind.

PL-Schüler/innen

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt (t_2) nehmen die PL-Schüler/innen mit ihren Einschätzungen, wie gut ihnen aus eigener Sicht die Bewältigung der ausgewählten Kriterien der Ausbildungsreife gelungen ist, Bezug auf ihr drittes Praktikum. Zum Zeitpunkt der dritten Erhebung (t_3) schätzen sie diese mit Bezug auf ihr sechstes und damit letztes Praktikum ein. Die PL-Schüler/innen wurden gefragt, wie sie ihre Fähigkeit einschätzen, die folgenden Anforderungen zu bewältigen: „pünktlich sein“, „bei Unklarheiten nachfragen“, „mit Kolleg/innen im Betrieb zusammenarbeiten“, „Verantwortung übernehmen“, „mit Schwierigkeiten umgehen“, „mit Kritik umgehen“ und „selbstständig arbeiten“. Auf einer fünfstufigen Antwortskala zwischen den Polen „sehr gut“ und „gar nicht“ konnten sich die PL-Schüler/innen selbst einschätzen. In der Betrachtung der arithmetischen Mittelwerte, die bei einer fünfstufigen Antwortskala in einem Wertebereich zwischen $AM=1$ und $AM=5$ liegen, zeigt sich, dass die PL-Schüler/innen ihre Fähigkeit, die genannten Anforderungen zu erfüllen, sowohl für das dritte als auch für das sechste Praktikum tendenziell sehr positiv einschätzen (vgl. Abb. 22).⁸⁵ Die arithmetischen Mittelwerte liegen zum Zeitpunkt t_2 zwischen $AM=1,6$ (Anforderung „pünktlich sein“) und $AM=2,13$ (Anforderung „mit Schwierigkeiten umgehen“). Zum Zeitpunkt t_3 schätzen sich die PL-Schüler/innen nochmal etwas besser ein als zum Zeitpunkt t_2 . Hier liegen die arithmetischen Mittelwerte zwischen $AM=1,49$ (Anforderung „pünktlich sein“) und $AM=1,95$ (Anforderung „mit Schwierigkeiten umgehen“). Am besten schätzen die PL-Schüler/innen ihre Fähigkeit zur Pünktlichkeit und ihr Vermögen, mit Kolleg/innen im Betrieb zusammen zu arbeiten, ein. Immer noch tendenziell positiv, jedoch auf etwas niedrigerem Niveau bewerten sie ihre Kompetenzen im Umgang mit Kritik und im Umgang mit Schwierigkeiten. Die Gegenüberstellung der arithmetischen Mittelwerte aus t_2 und t_3 deutet darauf hin, dass die PL-Schüler/innen (in der Selbsteinschätzung) vor allem ihre Kompetenz, pünktlich zu sein und mit Schwierigkeiten umzugehen, vom dritten zum sechsten Praktikum verbessern konnten. Für alle Anforderungsbereiche schätzen sich die PL-Schüler/innen im sechsten Praktikum mindestens ebenso kompetent ein wie zum dritten Praktikum.

⁸⁵ Mittelwerte zwischen $AM=1$ und $AM=2$ – niedrige Mittelwerte – bilden hier eine tendenziell sehr positive Einschätzung der Bewältigung der Anforderungen ab.

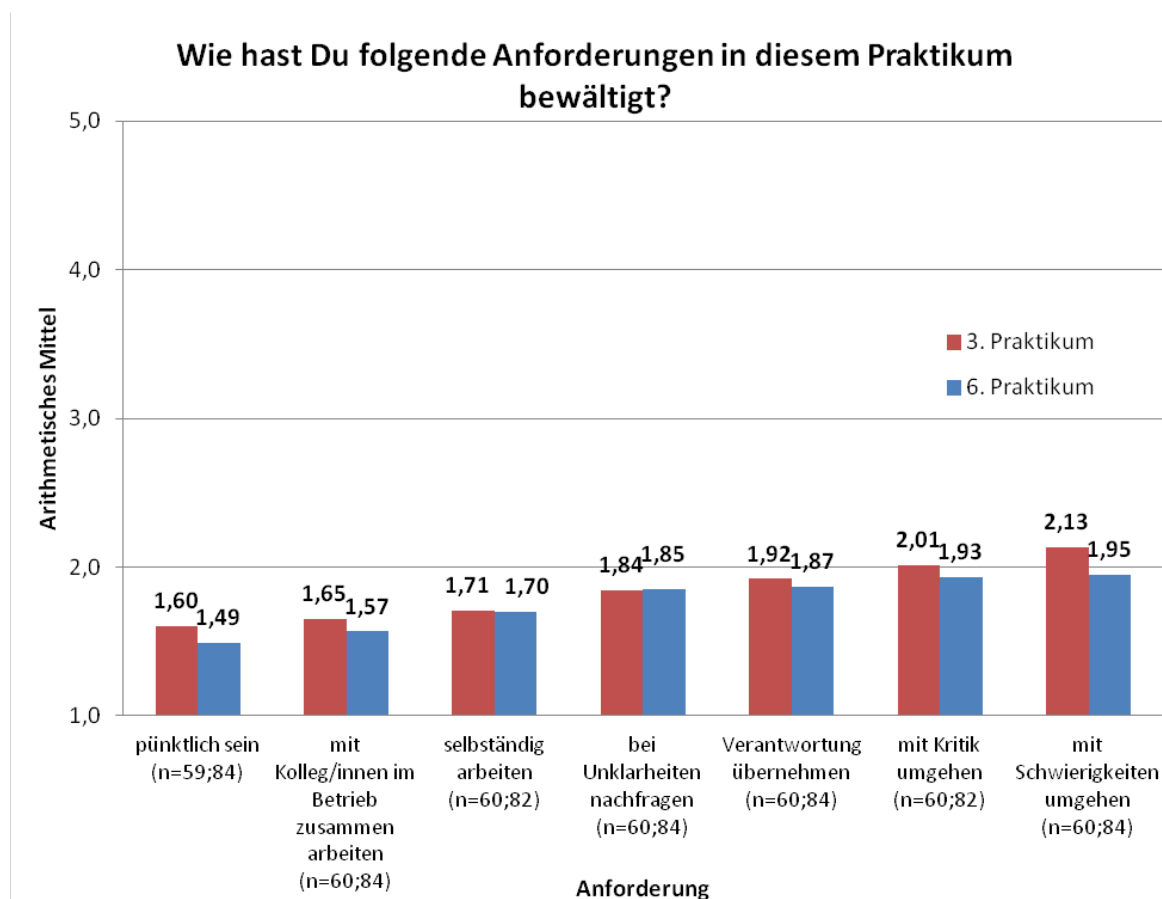


Abbildung 22: Bewältigung von Kriterien der Ausbildungsreife/Berufsreife (PL-Schüler/innen, t_2 und t_3)

Mentor/innen

Die Mentor/innen wurden zum dritten Erhebungszeitpunkt um ihre Einschätzung zur Frage gebeten, wie die PL-Schüler/innen aus ihrer Sicht die ausgewählten Anforderungen (Kriterien der Ausbildungsreife) bewältigt haben⁸⁶. Gefragt werden die Mentor/innen des sechsten und damit des letzten Praktikums. Zum Zeitpunkt der Erhebung befinden sich die PL-Schüler/innen in den letzten Wochen ihrer PL-Zeit. Zu diesem Zeitpunkt sollten verschiedene ausbildungsrelevante Kompetenzen der PL-Schüler/innen soweit entwickelt sein, dass sie in der Lage sind, eine Ausbildung zu beginnen und auch bis zum Ende durchzuhalten. Die Bewältigung der dargebotenen Anforderungsbereiche durch die PL-Schüler/innen schätzen die Mentor/innen auf einer sechsstufigen Antwortskala zwischen den Polen „sehr gut“ und „gar nicht“ ein. Zur Auswertung der Ergebnisse werden zum einen die arithmetischen Mittelwerte gebildet, zum anderen werden die Ankreuzungen auf der Sechskala gruppiert und in Anteilen dargestellt⁸⁷. In der Betrachtung der arithmetischen Mittel, deren Wertebereich bei einer Sechskala zwischen $AM=1$ und $AM=6$ liegt, zeigt sich, dass die Mentor/innen die Bewältigung der Anforderungen mit einer eher positiven Tendenz einschätzen⁸⁸ (vgl. Abb. 23). Die Anforderungsbereiche „mit Kolleg/innen im Betrieb

⁸⁶ Die Frage im Fragebogen lautet: „Wie hat der/die PL-Praktikant/in die folgenden Anforderungen bewältigt?“. (Es handelt sich um dieselben Anforderungsbereiche, nach denen auch die PL-Schüler/innen gefragt wurden.)

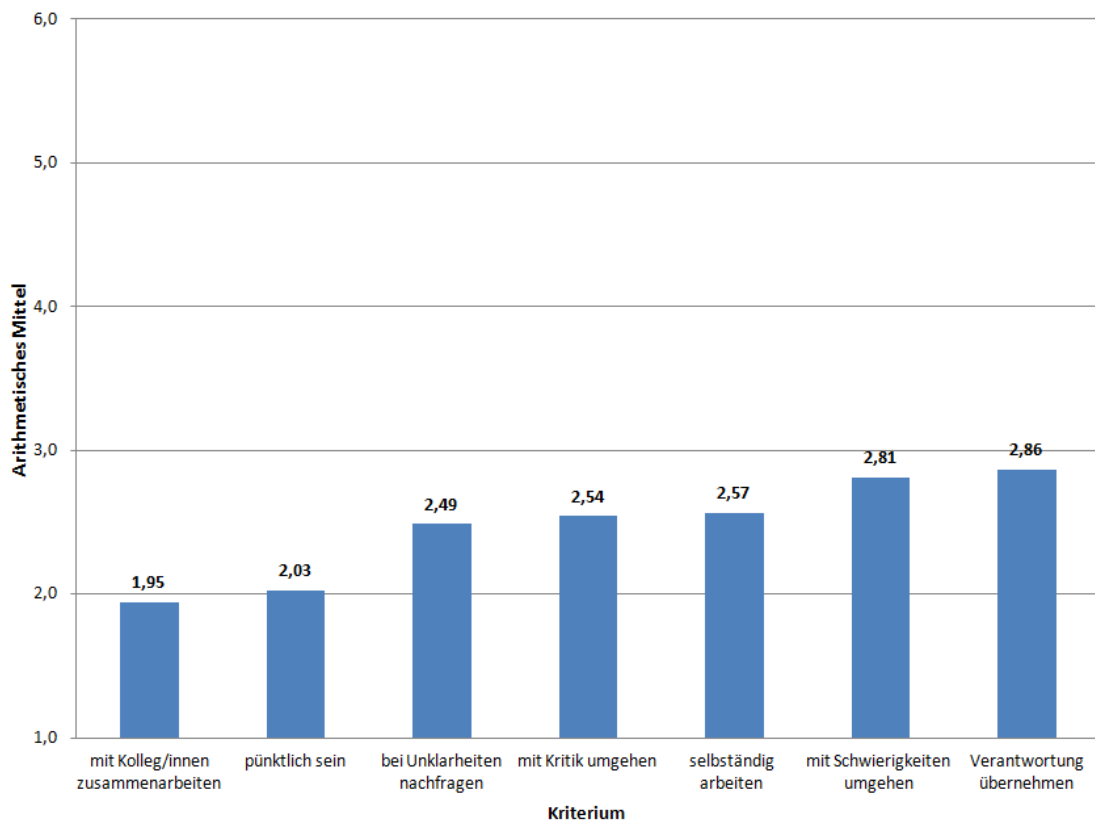
⁸⁷ Die Ausprägungen 1 und 2 auf der Antwortskala werden zu „tendenziell gut“, die Ausprägungen 3 und 4 zu „eher unentschieden“ und die Ausprägungen 5 und 6 zu „tendenziell nicht gut“ zusammengefasst.

⁸⁸ Die Mittelwerte liegen in einer Spanne von $AM=1,95$ (für die Anforderung „mit Kolleg/innen im Betrieb zusammenarbeiten“) und $AM=2,86$ (für die Anforderung „Verantwortung übernehmen“).

zusammenarbeiten“ (AM=1,95) und „pünktlich sein“ (AM=2,03) bewältigen die PL-Schüler/innen aus Sicht der Mentor/innen von den dargebotenen Anforderungsbereichen am besten. „Mit Schwierigkeiten umgehen“ (AM=2,81) und „Verantwortung übernehmen“ (AM=2,86) sind Anforderungen, die aus Sicht der Mentor/innen von den PL-Praktikant/innen zwar auf mittlerem Niveau (mit einer leicht positiven Tendenz) bewältigt werden, dennoch handelt es sich um die beiden Kompetenzbereiche, deren Bewältigung die Mentor/innen am negativsten einschätzen. Es zeigt sich weiter, dass für die meisten Anforderungsbereiche, außer für „Verantwortung übernehmen“ und „mit Kritik umgehen“, z.T. weit mehr als die Hälfte der Mentor/innen angibt, dass die PL-Schüler/innen die Anforderungen „tendenziell gut“ erfüllen. So geben z.B. 70,3 Prozent der Mentor/innen an, dass es den PL-Praktikant/innen „tendenziell gut“ gelingt, mit Kolleg/innen zusammenzuarbeiten. Dagegen schätzen 13,5 Prozent der Mentor/innen, die Fähigkeit der PL-Schüler/innen, Verantwortung zu übernehmen, „tendenziell nicht gut“ ein. Jeweils etwa ein Zehntel der Mentor/innen schätzt die Fähigkeit ihrer PL-Praktikant/innen, mit Schwierigkeiten umzugehen und selbstständig zu arbeiten, eher schlecht ein.

Es kristallisieren sich Anforderungsbereiche heraus, die die meisten PL-Praktikant/innen aus Sicht der Mentor/innen eher gut bewältigen. So scheinen die meisten PL-Praktikant/innen pünktlich zu sein und mit Kolleg/innen im Betrieb zu kooperieren. Dies deckt sich mit den Selbsteinschätzungen der PL-Schüler/innen. Die Anforderungsbereiche, die die PL-Praktikant/innen aus Sicht der Mentor/innen weniger gut bewältigen, sind der Umgang mit Schwierigkeiten und die Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen. Die PL-Schüler/innen schätzen ihre Kompetenz für die Anforderungsbereiche „Umgang mit Schwierigkeiten“, „Umgang mit Kritik“ und „Verantwortung übernehmen“ geringer ein als für die übrigen Bereiche. Damit zeichnen sich gemeinsame Tendenzen in den Selbst- und Fremdeinschätzungen durch PL-Schüler/innen und Mentor/innen ab. Es werden allenfalls geringe Verschiebungen in den Einschätzungen durch beide Befragungsgruppen deutlich.

Berufsreife Kriterien (n=37)

Abbildung 23: Bewältigung von Kriterien der Berufsreife aus Mentor/innensicht (Mentor/innen, t₃)

In der vierten Erhebungswelle werden die Arbeitgeber/innen derjenigen ehemaligen PL-Schüler/innen, die sich zum Zeitpunkt t₄ in einer Berufsausbildung befinden, um ihre Einschätzung zur Berufsreife ihrer Auszubildenden allgemein⁸⁹ gebeten sowie um ihre Einschätzung zu den oben genannten Anforderungsbereichen der Berufs- und Ausbildungsreife.⁹⁰ Aufgrund des sehr geringen Rücklaufs von insgesamt fünf Fragebogen wird darauf verzichtet, die Antworten der Arbeitgeber/innen zu gruppieren und Tendenzen auszuweisen.

Zur Einschätzung der Berufsreife allgemein haben die Arbeitgeber/innen die Möglichkeit, sich auf einer sechsstufigen Antwortskala zwischen den Polen „ja, auf jeden Fall“ und „nein, überhaupt nicht“ zu positionieren. Die fünf Arbeitgeber/innen kreuzen auf den ersten drei Ausprägungen der Antwortskala, rücken damit ihre Einschätzungen eher zum Pol „ja, auf jeden Fall“ und bestätigen so in verschiedenen Abstufungen das Vorhandensein der Berufsreife ihrer Auszubildenden. Zur differenzierten Einschätzung der Ausbildungs- und Berufsreife in Form einer Einschätzung der Bewältigungskompetenzen der oben genannten Anforderungsbereiche (z.B. Pünktlichkeit, mit Kritik umgehen)⁹¹ wird den Arbeitgeber/innen eine fünfstufige Antwortskala zwischen den Polen „sehr gut“ und „gar nicht“ dargeboten. Wie gut oder schlecht die Auszubildenden die verschiedenen Anforderungsbereiche bewältigen, wird von den Arbeitgeber/innen sehr unterschiedlich eingeschätzt. Allerdings wird die Ausprägung (5) am Pol „gar nicht“ in keinem Fall angekreuzt. Die meisten

⁸⁹ Die Frage im Fragebogen lautet: „Verfügt der/die Auszubildende Ihrer Meinung nach über die notwendige Berufsreife?“.

⁹⁰ Die Frage im Fragebogen lautet: „Wie bewältigt ihr Auszubildender/ihre Auszubildende folgende Anforderungen?“.

⁹¹ Die Frage im Fragebogen lautet: „Wie bewältigt ihr Auszubildender/ihre Auszubildende folgende Anforderungen?“.

Ankreuzungen fallen auf die Ausprägungen (1) bis (3), womit die Arbeitgeber/innen zumeist einschätzen, dass die verschiedenen Anforderungsbereiche von den ehemaligen PL-Schüler/innen auf mittlerem bis höherem Niveau bewältigt werden. Mit vier Ankreuzungen auf der Ausprägung (1) am Pol „sehr gut“ und einer Ankreuzung auf der Ausprägung (3) wird die Bewältigung der Anforderung „pünktlich sein“ durch die Arbeitgeber/innen erkennbar positiv eingeschätzt, was sich mit den Selbsteinschätzungen der PL-Schüler/innen und den Bewertungen durch die Mentor/innen deckt. Ebenso schätzen die Arbeitgeber/innen die Fähigkeit ihrer Auszubildenden, mit Kolleg/innen im Betrieb zusammenzuarbeiten recht positiv ein.⁹² Auch das deckt sich mit den (Selbst-)Einschätzungen der PL-Schüler/innen und Mentor/innen. Die Anforderungsbereiche „mit Schwierigkeiten umgehen“, „Verantwortung übernehmen“ und „mit Kritik umgehen“, die die PL-Schüler/innen aus eigener Sicht und aus der Perspektive der Mentor/innen schlechter als die verbleibenden Anforderungsbereiche bewältigen, scheinen die verschiedenen Auszubildenden aus Sicht der Arbeitgeber/innen sehr unterschiedlich zu bewältigen. Die Ankreuzungen verteilen sich sehr heterogen auf die ersten vier Ausprägungen der Antwortskala.

Die Anforderung „pünktlich sein“ scheint aus Sicht der verschiedenen Befragungsgruppen von den (ehemaligen) PL-Schüler/innen sehr gut bewältigt worden zu sein. Immer noch gut, aber schlechter als die übrigen Anforderungsbereiche, scheinen die PL-Schüler/innen die Anforderungen „mit Kritik umgehen“, „Verantwortung übernehmen“ und „mit Schwierigkeiten umgehen“ zu meistern. Es zeichnet sich bei den Selbsteinschätzungen durch die PL-Schüler/innen sowie bei den Fremdeinschätzungen durch die Mentor/innen ein recht positives Gesamtbild zu den verschiedenen Anforderungsbereichen der Ausbildungs- und Berufsreife ab.

⁹² Eine Ankreuzung fällt auf die Ausprägung (1) und vier Ankreuzungen auf die Ausprägung (2).

Zusammenfassung

Kapitel 2.4.1: Berufs- und Ausbildungsreife

In der Einschätzung ausgewählter Kriterien der Berufs- und Ausbildungsreife, wie z.B. Pünktlichkeit, Teamfähigkeit, Kritikfähigkeit und Selbständigkeit, zeichnen sich bei den PL-Schüler/innen (t_2 , t_3) und Mentor/innen (t_3) gemeinsame Tendenzen ab. Es kristallisieren sich Anforderungsbereiche heraus, die die meisten PL-Praktikant/innen aus Sicht der Mentor/innen und aus Sicht der PL-Schüler/innen eher gut bewältigen. So scheinen die meisten PL-Praktikant/innen pünktlich zu sein und mit Kolleg/innen im Betrieb zu kooperieren. Die Anforderungsbereiche, die die PL-Praktikant/innen aus Sicht der Mentor/innen weniger gut als die anderen bewältigen, sind der Umgang mit Schwierigkeiten und die Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen. Die PL-Schüler/innen schätzen ihre Kompetenz für die Anforderungsbereiche „Umgang mit Schwierigkeiten“, „Umgang mit Kritik“ und „Verantwortung übernehmen“ wie die Mentor/innen geringer ein als für die übrigen Bereiche.

Mit Blick auf die arithmetischen Mittel wird deutlich, dass die PL-Schüler/innen ihre eigene Kompetenz in den ausgewählten Kriterien durchgehend recht positiv bewerten. Auch die Mentor/innen schätzen die Fähigkeiten der PL-Schüler/innen eher positiv ein.

2.4.2 Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung der PL-Schüler/innen

Der erziehungs- bzw. bildungswissenschaftliche Diskurs über den Begriff Kompetenz hat sich in den vergangenen Jahrzehnten enorm differenziert. Während Roth, Vertreter der pädagogischen Anthropologie, zwischen Sachkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz unterscheidet (vgl. Roth 1971), fächert Weinert (1999b) den Begriff in verschiedene Dimensionen auf. Ihm zufolge subsumieren sich unter dem Begriff Kompetenz verschiedene Verständnisse:

- Kompetenzen als spezifische Verhaltensdispositionen, die an konkrete Umgebungen und Aufgaben gebunden sind,
- Kompetenzen als allgemeine oder bereichsspezifische intellektuelle Fähigkeiten,
- Kompetenzen als motivationale Tendenzen,
- Kompetenzen als Handlungskompetenz, die die vorigen Punkte einschließt und das zielorientierte Handeln in bestimmten Kontexten bezeichnet,
- Kompetenzen als Meta-Kompetenzen, die Wissen, Strategien und Motivationen beinhalten und den Erwerb und die Anwendung von Kompetenzen erleichtern sowie
- Kompetenzen als Schlüsselkompetenzen, welche über sehr unterschiedliche Situationen hinweg angewend- bzw. einsetzbar sind (vgl. Weinert 1999b).

Nieke wiederum versucht, die Begriffsdifferenzierung zu bändigen und schlägt eine Reduktion sämtlicher Teilkompetenzen auf die Dimensionen Roths vor (vgl. Nieke 2012, S. 3).

Eine allgemein akzeptierte Definition des Begriffes geht auf Weinert zurück. Ihm zufolge bezeichnen Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27).

Nach der Kultusministerkonferenz (KMK) beschreiben „Kompetenzen [...] Dispositionen zur Bewältigung bestimmter Anforderungen“ (KMK 2004, S. 16). Die KMK versteht Kompetenzen als abgrenzbar und fach- bzw. lernbereichsspezifisch ausformuliert, da sie stets an konkreten Inhalten erworben werden. Die KMK betont, dass sich die von ihr festgelegten Bildungsstandards an überprüfbaren, fachbezogenen Kompetenzen orientieren und das gesamte Spektrum von Erziehung und Bildung nicht vermessen werden könne. Eine identische Feststellung wird von Klieme vorgenommen, der die Kompetenzdefinition Weinerts als anspruchsvollen, jedoch über die Bildungsstandards nicht vollständig befüllbaren Rahmen bewertet (Klieme 2004, S. 11). Damit findet in den Bildungsstandards der KMK also nahezu ausschließlich die Sachkompetenz Berücksichtigung. Diese Logik entspricht dem international verbreiteten Operationalisierungsparadigma, nach dem „Kompetenz [...] als generalisierendes Konstrukt zur Zusammenfassung und Erklärung der messbaren Performanzen“ (Nieke 2012, S. 5) fungiert.

Während, ausgehend vom Kompetenzverständnis Roths, die Persönlichkeitsentwicklung als Teil der Kompetenzentwicklung verstanden werden muss, rechtfertigt die international wie national dominierende Performanzorientierung die in diesem Kapitel vorgenommene Unterscheidung zwischen der Persönlichkeits- und der Kompetenzentwicklung der PL-Teilnehmer/innen.

Im Folgenden werden in diesem Kapitel in einem Rückblick auf die Zwischenberichte zum ersten, zweiten und dritten Projektjahr die Aussagen zur Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung von PL-Teilnehmer/innen, PL-Pädagog/innen und Schulleiter/innen zusammenfassend wiedergegeben. Anschließend werden Aussagen von PL-Schüler/innen und Arbeitgeber/innen zusammengefasst, die in der dritten und vierten Welle erhoben wurden und sich auf die Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung der PL-Teilnehmer/innen beziehen.

Zusammenfassender Rückblick: Die Zwischenberichte 1 bis 3

Zu den beiden ersten Erhebungszeitpunkten (t_1 und t_2) äußern die PL-Schüler/innen positive Zukunftserwartungen. Sie zeigen eine optimistische Sicht auf die eigenen Handlungsoptionen und die Zuversicht, den Schulabschluss zu erwerben und Ausbildungsplätze zu erhalten. Sie heben die positive Wirkung des PL auf die eigene Person hervor, insbesondere im Hinblick auf ein gestiegenes Selbstbewusstsein sowie eine erhöhte Zielstrebigkeit und Lernbereitschaft. Die Eigenschaften „Durchsetzungsvermögen“, „Hilfsbereitschaft“ und „Zuverlässigkeit“ werden außerdem als individuelle Stärken genannt.

Diese Darstellung seitens der PL-Teilnehmer/innen deckt sich weitgehend mit den Beschreibungen durch die PL-Pädagog/innen. Diese konstatieren bereits zum ersten Erhebungszeitpunkt (t_1) nach den ersten sechs Wochen des Projektes positive Wirkungen auf das Selbstwertgefühl der PL-Teilnehmer/innen, ihre Selbstsicherheit, ihr Zutrauen in eigene Fähigkeiten sowie ihre Ernsthaftigkeit im Herangehen an gestellte Aufgaben. Auch zum dritten Erhebungszeitpunkt (t_3) herrscht unter den PL-Pädagog/innen Einigkeit darüber, dass bei den PL-Schüler/innen Veränderungen wahrzunehmen und zu beobachten sind. Diese liegen eher im Bereich personaler Kompetenzen und betreffen die Selbstständigkeit, das Selbstbewusstsein und das Selbstvertrauen. Es wird ebenfalls hervorgehoben, dass die Entwicklungen von Kompetenzen bei den PL-Schüler/innen selten bruchlos verlaufen.

Ähnliche Aussagen tätigen Schulleitungen zum dritten Erhebungszeitpunkt (t_3). Auch sie kommen im Zusammenhang mit Entwicklungen der PL-Schüler/innen von sich aus auf Selbstkompetenzen wie bspw. das Selbstvertrauen und das Selbstwertgefühl zu sprechen. Sie identifizieren die Entwicklung strukturierender Alltagsroutinen, die Regelmäßigkeit im Schulbesuch, das Erkennen eines individuellen Lebenssinns und eine bewusste Berufsorientierung.

Allgemeine und spezifische Veränderungen aus Sicht von PL-Schüler/innen (t_3) und Arbeitgeber/innen (t_4)

Allgemeine Veränderungen

Die PL-Schüler/innen wurden zum Zeitpunkt t_3 in Interviews gefragt, ob und in welcher Form sie Veränderungen im Hinblick auf ihre Persönlichkeit feststellen und beschreiben können.⁹³ Es zeigt sich, dass die PL-Schüler/innen hier durchgängig positive Veränderungen wahrnehmen. Sie beschreiben sich als freundlicher, offener, fleißiger und ausgeglichener, seit sie im PL lernen. Weiterhin sprechen sie von einem gesteigerten Selbstvertrauen, einem

⁹³ Die Frage im Interviewleitfaden lautet: „Wenn ich einen guten Kumpel/eine gute Freundin vor Dir fragen würde, ob bzw. was sich bei Dir verändert hat, seit Du im PL bist, was würde er/sie mir dann vielleicht sagen? [Alternativ: Was ist die größte Veränderung bei Dir, seit Du im PL bist?] Wenn ja, wie hast Du Dich verändert? Woran erkennst Du das?“

gesteigerten Verantwortungsbewusstsein, mehr Selbstständigkeit und mehr Durchhaltevermögen.

Drei Beispiele verdeutlichen dies:

„Meine Leistungsfähigkeit hat sich auf jeden Fall verändert. Ich war früher ein Kind, was relativ faul war, mittlerweile mache ich auch, arbeite ich auch zu Hause“ (S3.S09.118).

„Mein Selbstbewusstsein ist auf jeden Fall noch mehr gestiegen. Ja und auch die die also ich bin sehr verantwortungsvoll geworden, das sind eigentlich so die zwei Punkte, die so am stärksten“ (S3.S07.142).

„Dass ich reifer geworden bin und, ja, dass ich selbständiger geworden bin, pflichtbewusster wahrscheinlich noch, und ja, die Noten halt sich verbessert haben, eindeutig“ (S3.S05.100).

Der Zusammenhalt in der Klasse, das Verhalten der PL-Pädagog/innen und die Praktika werden als Faktoren genannt, die diese Veränderungen aus Sicht einiger PL-Schüler/innen herbeigeführt haben.

Aber auch die Wahrnehmung des PL als letzte Chance, einen Schulabschluss zu erlangen, wird als Ausgangspunkt für persönliche Veränderungen angesehen:

„Ich hab´ mich vom Persönlichen auch sehr verändert. Früher war ich einfach nur auf Party und was nicht alles aus. Hat sich durch PL verändert aber in dem Sinne, weil ich mir gesagt hab´, Schule ist wichtiger, weil das ist letzte Chance, irgendwas was zu machen, weil sonst ist Schule vorbei und dann ist das Leben gelaufen. Und dann würd´ich sagen, meine Persönlichkeit hat sich sehr verändert und ich muss auch sagen, dass der X (spricht von sich selbst, Anmerk. v. Evaluationsteam) vorher ein Arschloch war, richtiges Assi im Prinzip. Und jetzt sag´ ich, ich weiß, wer ich bin, ich weiß, was ich mach´, ich weiß, wie weit ich gehen kann bei mir, ich weiß, was meine Stärken sind, was meine Schwächen sind“ (S3.S03.10).

Von den Arbeitgeber/innen der ehemaligen PL-Schüler/innen, die zum Zeitpunkt t_4 befragt wurden, werden im Rahmen offener Antwortmöglichkeiten überwiegend positive, allgemeine Aussagen zur Berufsreife vorgenommen.⁹⁴ Die Arbeitgeber/innen nennen im Bereich der individuellen Stärken seitens der Auszubildenden u.a. ein „gutes Umsetzen erlernter Fähigkeiten“ (S4.A65), „gute praktische Fähigkeiten“ (S4.A65) sowie Zuverlässigkeit, Interesse und Motivation, Pünktlichkeit, Hilfsbereitschaft, Freundlichkeit, Kontaktfähigkeit und Bereitwilligkeit. Als Schwächen im Hinblick auf die Berufsreife werden geringe Praxiserfahrungen, eine „mangelnde Auffassungsgabe“ (S4.A65) sowie wenig Eigeninitiative und Interesse angegeben.

Im Folgenden werden die Einschätzungen der PL-Schüler/innen zur Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz⁹⁵ dargestellt und durch weitere Antworten auf offene Fragen seitens der Arbeitgeber/innen ergänzt.

Sachkompetenz

Die Sach- oder Fachkompetenz kann, entsprechend der Kompetenzmatrix des Deutschen Qualifikationsrahmens, in die Bereiche ´Wissen` und ´Fertigkeiten` eingeteilt werden (vgl. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011, S. 5). Auf fünf verschiedenen

⁹⁴ Die entsprechenden Fragen in den Fragebogen lauten: „Welche Stärken nehmen Sie ggf. im Bereich der Berufsreife bei der/dem Auszubildenden wahr?“ bzw. „Welche Defizite nehmen Sie ggf. im Bereich der Berufsreife bei der/dem Auszubildenden wahr?“.

⁹⁵ Der Fragenkomplex im Interviewleitfaden dazu lautet: „In der Schule und beim Produktiven Lernen geht es u. A. darum, so genannte Kompetenzen zu erwerben und weiter zu entwickeln. Dabei werden immer vier Kompetenzen, also Fähigkeiten, genannt. Das sind die Sachkompetenz, die Methodenkompetenz, die Selbstkompetenz und die Sozialkompetenz. Ich werde Dir diese Fähigkeiten kurz erklären und möchte wissen, ob sich da aus Deiner Sicht bei Dir etwas durch das PL verändert hat.“.

Niveaustufen werden über das individuell erworbene Wissen Anforderungen an die Tiefe und die Breite von Teilaspekten wie allgemeines Wissen sowie Fachwissen in einem oder mehreren Lernbereichen gestellt. Zu den Fertigkeiten zählen, ebenfalls niveaudifferenziert, sowohl kognitive als auch praktische Fertigkeiten zur Ausführung von Aufgaben in einem Lernbereich sowie die Fähigkeit zum Herstellen von Zusammenhängen bzw. Transferleistungen (vgl. ebd., S. 6). Im Folgenden werden die Angaben der PL-Schüler/innen und der Arbeitgeber/innen referiert. Auf eine Einordnung in Niveaustufen wird, da hierzu keine Testergebnisse vorliegen, verzichtet. Es ist anzumerken, dass die Aussagen der PL-Schüler/innen und der Arbeitgeber/innen zu verschiedenen Zeitpunkten (t_3 bzw. t_4) erhoben wurden und daher zueinander nicht linear ins Verhältnis gesetzt bzw. nicht direkt gegenübergestellt werden können.

Die PL-Schüler/innen können teilweise ganz konkrete Änderungen im Hinblick auf ihre sachlichen Kompetenzen⁹⁶ benennen, wie bspw. Verbesserungen im freien Sprechen, bei den Vokabeln im Fach Englisch, beim Lesen und Bearbeiten von Texten im Fach Deutsch sowie in der Prozent- und Bruchrechnung im Fach Mathematik:

„Ja, ich hatte früher so eine Einstellung zum Englischen: ‘Oh Gott, bloß nicht!’, aber mittlerweile macht mir das richtig Spaß und ich hatte in meinem letzten Praktikumsbetrieb einen Praktikanten aus Dänemark, mit dem muss ich mich halt auch auf Englisch unterhalten, weil er das Deutsch nicht so verstanden hat, und da habe ich schon gemerkt, dass sich das Englisch bei mir verinnerlicht hat“ (S3.S09.8).

„Ja, also ich hab’ ja auch viel aus der Schule vorher mitgenommen, auch wenn ich nicht oft da war oder einfach gepennt hab’. Aber es ist schon viel hängen geblieben. Es gab ja hier auch viel Grund nachzuholen, ziemlich viel, weil, ich hab’s einmal gemacht und das lief ganz gut und irgendwann hat mich jemand gefragt: ‘Prozentrechnen?’ und stand ich dann wie Max in der Sonne und wusste nichts. Ja, da gab’s halt ziemlich Nachholbedarf, also an solchen Sachen hab ich viel gelernt“ (S3.S11.4).

Positive Änderungen nehmen sie auch hinsichtlich besserer Noten wahr:

„Ich hab in der sechsten, fünften, sechsten Klasse hatte ich in Englisch glattweg fünf. Und seit ich in PL bin muss ich sagen hat sich das Ganze positiv verändert. Ich hab heute auf, auf dem Zeugnis zwei, drei“ (S3.S03.2).

Als Ursachen für diese Änderungen führen PL-Schüler/innen häufig das Klassenklima, das lockere Lernen, das zahlenmäßige Verhältnis der PL-Teilnehmer/innen zu den PL-Pädagog/innen, das individuelle Fördern und das interessenorientierte Lernen an:

„Also jetzt ist es eine bessere Lernatmosphäre als in der anderen Mittelschule. Und da kann man auch viel, viel mehr lernen und so“ (S3.S10.10).

„Wir haben es auch öfters wiederholt, aber halt die gehen das, ich finde, die gehen das irgendwie besser durch, als in der normalen Schule. Die gehen das ordentlich und die gehen einfach, wenn wir das zum Beispiel, wir sind alle in der Gruppe und wir lesen das und dann ist halt immer jeder dran und jeder muss sich konzentrieren, wann er dran ist, wenn er nicht dran ist, dann kommt gleich der nächste“ (S3.S08.10).

„Na es ist einfach lockerer Umgang. Es sind keine Lehrer, es sind Pädagogen und es ist auch ‘n besserer Tagesablauf, weil die gehen auf dich ein und die sagen halt nicht jedes Mal, wenn du ‘ne Frage hast, in der Schule ist es ja so, du stellst ‘ne Frage und dann wartest du erst mal ‘ne viertel Stunde bis er dann irgendwann mal mit den Schülern dran ist, also mit den Schülern durch ist und musst hier, musst vielleicht auch mal kurz warten, aber dann sind die direkt da“ (S3.S11.12).

⁹⁶ Die Frage im Interviewleitfaden dazu lautet: „Beginnen wir mit der Sachkompetenz. Dabei geht es um die Lerninhalte, den Stoff und die Themen, die ihr in der Schule im PL gelernt habt. Bist Du durch das Lernen im PL sachkompetenter geworden? Verfügst Du jetzt über mehr Wissen? Und wenn ja, in welchen Bereichen? War das vor dem PL anders bei Dir?“

Die Arbeitgeber/innen äußerten sich hinsichtlich der Sachkompetenz der Auszubildenden in Bezug auf deren schulisches Fachwissen.⁹⁷ Auf einer sechsstufigen Antwortskala zwischen den Polen „ja, auf jeden Fall“ und „nein, überhaupt nicht“ geben die Arbeitgeber/innen tendenziell an, dass die Auszubildenden teilweise über das aus ihrer Sicht notwendige schulische Fachwissen verfügen. Als Stärken im Bereich des schulischen Fachwissens nennt ein/e Befragte/r „gute Leistungen in den Fachgebieten, die den Auszubildenden interessieren“ (S4.A65). „Auf Grund des geringen schulischen Fachwissens“ seien, so ein/e weitere Arbeitgeber/in, „im Moment keine Stärken beurteilbar“ (S4.A69). Eine weitere Person gibt an, eventuelle Stärken noch nicht einschätzen zu können. Als sachkompetenzorientierte Defizite werden von den Arbeitgeber/innen eine fehlende Motivation und Lernbereitschaft bei einem Desinteresse seitens der/des Auszubildenden genannt. Eine weitere Person gibt an, dass der/die Auszubildende/r Schwächen im Rechnen und in Deutsch zeige.

Methodenkompetenz

Unter der Methodenkompetenz werden Aspekte des methodisch-strategischen Lernens wie das Exzerpieren, das Nachschlagen, das Strukturieren, das Organisieren, das Planen und das Entscheiden verstanden (vgl. Nieke/Lehmann o.J., S. 5). Die Methodenkompetenz umfasst u.a. „jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Gewohnheiten, die erforderlich sind, um Arbeitsschritte zielgerichtet zu planen und anzuwenden, rationell zu arbeiten, Lernstrategien zu entwickeln, unterschiedliche Arbeitstechniken und Verfahren sachbezogen und situationsgerecht anzuwenden [...], Informationen zu beschaffen [...], Probleme und Problemsituationen zu erkennen, zu analysieren und flexibel verschiedene Lösungswege zu erproben und situationsgerecht Problemlöse-Strategien anzuwenden sowie Ergebnisse zu strukturieren und zu präsentieren [...]“ (vgl. ebd., S. 6).

Die PL-Schüler/innen schätzen die Entwicklung ihrer Methodenkompetenz⁹⁸ tendenziell positiv ein. Genannt werden hier überwiegend allgemeine Aspekte, die auf die Lösung von Problemen und Aufgabenstellungen abzielen, bspw. die Geschwindigkeit bei der Problemlösung und das Erklären, wie folgendes Zitat belegt:

„Es fiel mir früher immer schwer, etwas zu erklären. Weil ich immer so ein Außenseiter war, war mein Selbstbewusstsein stark eingeschränkt. Mittlerweile bin ich da schon der Meinung, dass ich das jetzt besser auf die Reihe bekomme“ (S3.S09.20).

Die erlernte Fähigkeit des aktiven Nachfragens bei Verständnisschwierigkeiten wird von mehreren PL-Teilnehmer/innen genannt. Dieser Lernprozess wird als Weg beschrieben, die eigene Scham und Unsicherheit sowie eine gewisse Trägheit zu überwinden. Als Ansprechpersonen werden in erster Linie die PL-Pädagog/innen, aber auch Eltern und Mitschüler/innen genannt.

⁹⁷ Die entsprechenden Fragen in den Fragebogen lauten: „Verfügt der/die Auszubildende Ihrer Meinung nach über das notwendige Fachwissen?“, „Welche Stärken nehmen Sie ggf. im Bereich des schulischen Fachwissens bei der/dem Auszubildenden wahr?“ sowie „Welche Defizite nehmen Sie ggf. im Bereich des schulischen Fachwissens bei der/dem Auszubildenden wahr?“.

⁹⁸ Die Frage dazu im Interviewleitfaden lautet: „Zur Methodenkompetenz: Dabei geht es darum, dass man Wege findet, wie man Probleme und auch Aufgaben geschickt lösen kann, dass man also weiß, wie man mit einer bestimmten Aufgabe oder eben einem Problem umgeht, um es zu lösen. Hat sich da durch das PL etwas bei Dir verändert? Verfügst Du jetzt über mehr Methodenkompetenz? Wenn ja, könntest Du vielleicht ein Beispiel nennen? Wie war das vor PL?“

Einige PL-Teilnehmer/innen berichten von einem verbesserten Umgang mit Lernmitteln wie Nachschlagewerken und Wörterbüchern. Dieser sei sowohl auf das Lernen im PL als auch auf das Lernen an Praxisstandorten zurückzuführen.

Die Frage, ob diese positiven Entwicklungen dem PL zuzuschreiben sind, wird unterschiedlich beantwortet. Während ein/e PL-Teilnehmer/in angibt, bei der Bewältigung von Problemen schon immer nach eigenen Methoden vorgegangen zu sein, führen andere PL-Teilnehmer/innen die gewachsene Fähigkeit bei der Lösung von Problemen auf das bessere Erklären am PL-Standort gegenüber der Mittelschule an, wie im folgenden Zitat exemplarisch deutlich wird:

„Naja, wie soll ich das beschreiben. Das ist hier, ist das einfach alles einfach, leichte Wege werden hier gezeigt. In der Schule werden halt schwere Wege, man kann gerade gehen, aber in der Schule geht man so, aber im PL geht man so und das ist viel leichter. Also ich, ich krieg' das leichter in meinen Kopf“ (S3.S08.34).

Selbstkompetenz

Die Selbstkompetenz wird dem Bereich des affektiven Lernens zugeordnet und beinhaltet Teilkompetenzen wie das Entwickeln von Selbstvertrauen, die Fähigkeit zur Identifikation, die Entwicklung von Engagement und das Aufbauen spezifischer Werthaltungen (vgl. Nieke/Lehmann o.J., S. 5). Die Fähigkeiten, Leistungen zu erbringen, Verantwortung zu übernehmen, sorgfältig, zielstrebig und ausdauernd zu arbeiten sowie Hilfe zu leisten und anzunehmen werden ebenfalls dem Bereich der Selbstkompetenz zugeordnet (vgl. ebd., S. 6).

Den Aussagen der PL-Teilnehmer/innen zufolge, sind sie fähig, ihre eigenen Stärken und Schwächen⁹⁹ differenziert wahrzunehmen und zu benennen. Dabei wird von einigen Befragten zwischen der Zeit vor ihrem Einstieg in das Produktive Lernen und der Gegenwart unterschieden.

Die Zeit vor dem PL, vor allem bezogen auf die Schulzeit an der Regelschule, wird von einigen PL-Schüler/innen als konfliktreich beschrieben. Insbesondere Konflikte mit Lehrenden werden hier genannt. Sich selbst beschreiben die PL-Teilnehmer/innen rückblickend als wenig selbstbewusst, unselbständig, „faul“ und relativ unklar bezüglich ihrer beruflichen Interessen und Lernorientierungen. Der eigene Lernerfolg wird, rückblickend auf die Zeit in der Regelschule, als wenig ertragreich und mühsam beschrieben.

Mitunter ist für einige PL-Teilnehmer/innen nicht linear nachvollziehbar, ob die wahrgenommenen, persönlichen Veränderungen auf das PL zurückzuführen sind. Sie bemerken jedoch, dass sie sich in hohem Maße verändert haben. Demgegenüber führen andere Befragte Veränderungen in der Selbstkompetenz klar auf die spezifischen Strukturen des PL zurück. So empfindet sich eine Teilnehmerin im PL, verglichen mit ihrem Besuch der Regelschule, als zugehörig und, auf Grund ihres Wissens, anerkannt:

⁹⁹ Die Frage dazu im Interviewleitfaden lautet: „Kommen wir nun zur Selbstkompetenz. Dabei geht es vor allem darum zu wissen, wie gut Du Dich selbst kennst. Dass Du also weißt, was Du gut kannst, was Du nicht so gut kannst und dass Du Wege findest, Deine Stärken gut einzusetzen und an Deinen Schwächen zu arbeiten, vielleicht auch mit anderen Menschen in Deiner Umgebung so zu sprechen, dass die Dir bei den Schwierigkeiten, die Du vielleicht hast, helfen können. Wenn Du Dich jetzt an Deine Zeit vor dem PL zurückerinnerst und mit dem jetzigen Zeitpunkt vergleichst, hat sich da durch das PL etwas bei Dir verändert? Wenn ja, was ist das? Wie war das vor PL?“

„Also ich sehe mich selbst jetzt als Mitglied von einer Gruppe und nicht als Außenstehende und ich kriege auch immer wieder von anderen gesagt, dass es schön ist, dass ich mit da bin und dass sie sich halt freuen, auf mein Wissen zurückgreifen zu können, das war halt früher nicht so richtig der Fall. Also zumindest habe ich mich früher nicht so zugehörig gefühlt. Wollen dich nicht und geh weg“ (S3.S09.30).

Andere PL-Teilnehmer/innen geben an, die Kompetenzorientierung und Individualisierung innerhalb des PL als hilfreich empfunden zu haben, wie folgende Zitate exemplarisch verdeutlichen:

„Ja, früher bin ich ja, im ersten Jahr bin ich immer zu spät gekommen. Also das war 'ne gute Frage, da bin ich immer zu spät gekommen. 10-15-20 Minuten war ich immer zu spät, aber irgendwann hatten wir dann mal 'nen Plan und ich durfte es dann halt nicht vermässeln, ey, das Trimesters, also da krieg ich ja für alles Sechsen und das geht ja nicht. Ja und da haben wir dann so 'nen Plan gemacht und beim dritten Mal zu spät kommen, werde ich suspendiert“ (S3.S08.49).

„Ja, ja, ja wir hatten ja öfters diese Fragebögen gemacht zu diesem Thema, ja, das haben wir öfters gemacht und ich denke mal, das trägt auch dazu bei, dass wir jetzt besser über uns Bescheid wissen und uns besser einschätzen können“ (S3.S07.40).

Auch die Unterstützung durch die PL-Pädagog/innen wird als Begründung zur Steigerung der Selbstkompetenz genannt:

„Ja, die haben mir gezeigt, dass ich mich total unterschätzt hab'. Also die haben mir gezeigt, dass ich auch Vieles nicht wusste, dass ich es kann, aber jetzt doch wirklich auch gut kann (S3.S04.22).

Sozialkompetenz

Die Sozialkompetenz wird dem Bereich des sozial-kommunikativen Lernens zugeordnet. Sie umfasst die Fähigkeiten zum Zuhören, Begründen, Argumentieren, in Gruppen zu kooperieren und zu präsentieren (vgl. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011, S. 6., Nieke/Lehmann o.J., S. 5). Zudem umfasst sie die Bereitschaft und die Fähigkeit, Verantwortung wahrzunehmen, solidarisch und tolerant zu handeln, mit Konflikten angemessen umgehen zu können sowie sich an vereinbarte Regeln zu halten (vgl. Nieke/Lehmann o.J., S. 7).

Die Frage nach der Entwicklung der Sozialkompetenz¹⁰⁰ beziehen die PL-Teilnehmer/innen auf die Fähigkeit, auf andere Menschen zugehen sowie Freundschaften eingehen zu können und die Eigenschaften Freundlichkeit, Offenheit, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit und Hilfsbereitschaft. Die PL-Teilnehmer/innen zeichnen ein überwiegend positives Bild über die Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen. Dabei wird deutlich, dass die Entwicklung durchaus als prozesshaft wahrgenommen wird.

Die Begründungen für die positiven Veränderungen sind unterschiedlich. Ein/e Teilnehmer/in führt die Feststellung, dass er/sie, gegenüber dem Besuch an der Mittelschule, weniger aggressiv ist, auf die „bessere Atmosphäre“ im PL, verursacht durch neue Mitschüler/innen, mit denen er/sie besser kommunizieren könne. Andere PL-

¹⁰⁰ Die Frage dazu im Interviewleitfaden lautet: „Die letzte Kompetenz, nach der ich Dich fragen möchte, ist die Sozialkompetenz. Dabei geht es darum, wie Du mit anderen Menschen umgehen kannst, wie gut Du mit anderen zusammenarbeiten kannst, ob Du ein guter Teamplayer bist, aber auch wie z.B. Deine Umgangsformen so sind. Hat sich da durch das PL bei Dir etwas getan. Wenn ja, was ist das? Wie ist war das vor PL?“

Teilnehmer/innen nennen in erster Linie die PL-Pädagog/innen, aber auch andere Lernformen sowie die Arbeit in einer kleineren Gruppe als Ursache für eine gestiegene Sozialkompetenz, wie das Zitat exemplarisch belegt:

„Erstmal durch die Lehrer, weil die, die sind, wie soll ich sagen, freundlicher, offener, hilfsbereiter. Was vorher an der normalen Schule net so war, weil die eher so ihren Stoff durchgegangen sind und das war's dann halt. Und da biste dann halt auch immer so'n bisschen untergegangen in der Gruppe und jetzt ist's viel schöner“ (S3.S13.51).

Auch die Häufigkeit und die Routine der Gruppenarbeit sind Aspekte, die von einem/r Teilnehmer/in als förderlich für die Entwicklung der Sozialkompetenz genannt werden:

„Aber so höflich im Team mitarbeiten haben wir hier gelernt, das haben wir sehr oft hier gemacht. Gruppenarbeit und Teamarbeit, das war mit eine der Grundregeln, was wir hier machen müssen. Das müssen wir halt mir der ganzen Klasse machen, weil in der Klasse sind wir die eine Gruppe und die eine Gruppe und die eine Gruppe macht dann so was“ (S3.S08.64).

Als bedeutsam für die eigenen sozialen Kompetenzen werden auch neu geknüpfte und bis in den Freizeitbereich hineinreichende Freundschaften genannt, die an der Regelschule nicht realisierbar schienen:

„Hab's auch immer alles übergehen lassen, weil, ich bin eigentlich nicht so der, der sich so schlägt und Streit sucht und der zurückhaltend ist. Aber wenn mich jemand bis auf's Blut reizen tut, dann hau' ich auch schon mal gerne zu oder halte mich fest, dass ich abreagiere oder ... Ich war eigentlich immer der Sündenbock. Und in der PL habe ich halt Freunde gefunden, mit denen ich mich viel beschäftigen tue, mit denen ich viel unternehme, besonders in der Freizeit. Am letzten Schultag besonders. Ja, und hab' dann halt Teamplay, naja, so, wie soll man's sagen, gelernt. Ja, und macht mir auch Spaß und werd' die ganzen Leute hier auch vermissen, weil, ich hab' die schon in mein Herz geschlossen. Wie 'ne kleine Familie halt“ (S3.S06.27).

Zusammenfassung

Kapitel 2.4.2: Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung der PL-Schüler/innen

Im Allgemeinen nehmen die PL-Schüler/innen nach zwei Jahren im PL (Zeitpunkt t_3) durchgängig positive Veränderungen im Hinblick auf ihre Persönlichkeit wahr. Sie beschreiben sich als freundlicher, offener, fleißiger und ausgeglichener, seit sie im PL lernen. Weiterhin sprechen sie von einem gewachsenen Selbstvertrauen, einem höheren Verantwortungsbewusstsein, mehr Selbstständigkeit und mehr Durchhaltevermögen. Der Zusammenhalt in der Klasse, das Verhalten der PL-Pädagog/innen und die Praktika werden als Faktoren genannt, die diese Veränderungen aus Sicht einiger PL-Schüler/innen herbeigeführt haben. Aber auch die Wahrnehmung des PL als letzte Chance, einen Schulabschluss zu erlangen, wird als Ausgangspunkt für persönliche Veränderungen angesehen.

PL-Schüler/innen nehmen ebenfalls positive Veränderungen in den Bereichen der Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz wahr. Diese Änderungen umfassen im Bereich der Sachkompetenz u.a. Verbesserungen im freien Sprechen und bei der Prozent- und Bruchrechnung. Positive Entwicklungen sehen sie im Bereich der Methodenkompetenz überwiegend in allgemeinen Aspekten wie in der Lösung von Problemen und Aufgabenstellungen sowie in einer verbesserten Fähigkeit des aktiven Nachfragens bei Verständnisschwierigkeiten. Während sich PL-Schüler/innen rückblickend auf die Zeit an der Regelschule als wenig selbstkompetent einschätzen, geben sie an, im PL zunehmend an Selbstkompetenz gewonnen zu haben, was sich u.a. darin äußert, eigene Stärken und Schwächen benennen und differenzieren zu können.

Als Ursachen für diese positive Entwicklung führen die PL-Schüler/innen ein gutes Klassen- und Lernklima, kleine Lerngruppen, das individuelle Fördern durch die PL-Pädagog/innen, das interessorientierte Lernen, ein gutes Lehr- und Unterstützungsvermögen der PL-Pädagog/innen sowie häufige Gruppenarbeiten an.

Die Arbeitgeber/innen der ehemaligen PL-Schüler/innen, die zum Zeitpunkt t_4 befragt wurden, schätzen die Berufsreife der PL-Schüler/innen für verschiedene Bereiche positiv ein. Diese betreffen eine gute Umsetzung des Gelernten, gute praktische Fähigkeiten sowie Zuverlässigkeit, Interesse, Motivation, Pünktlichkeit, Hilfsbereitschaft, Freundlichkeit, Kontaktfähigkeit und Bereitwilligkeit. Als Schwächen im Hinblick auf die Berufsreife werden geringe Praxiserfahrungen, eine „mangelnde Auffassungsgabe“ sowie wenig Eigeninitiative und Interesse angegeben.

3 Entwicklung der Rollenverständnisse der PL-Pädagog/innen

Die Entwicklung der Rollenverständnisse der PL-Pädagog/innen wurde im 3. Zwischenbericht 2011/12 im Kapitel 3 „Entwicklung der Rollenverständnisse der PL-Pädagog/innen“ ausführlich dargelegt. Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse hierzu gebündelt dargestellt.

Mit dem Begriff des Produktiven Lernens bezeichnen seine Autor/innen ein alternatives Bildungskonzept, das ein „Lernen auf der Basis von produktiver Tätigkeit in gesellschaftlichen ‚Ernstsituationen‘“ (Böhm, Schneider & Alsina, 1996, S.31) ermöglicht. Sie verbinden mit dem Produktiven Lernen einen pädagogischen Prozess, „der sowohl die Entwicklung der Person in ihrer Gemeinschaft als auch die Entwicklung der Gemeinschaft selbst hervorbringt“ (ebd., S.12). Die mit der Aufgabe, ein solches Lernen zu ermöglichen, verbundenen Anforderungen und Erwartungen an das pädagogische Handeln und Verhalten von Lehrer/innen, die im PL arbeiten, können mehr oder weniger stark von denen in anderen Arbeitszusammenhängen abweichen und ziehen entsprechend unterschiedliche Lernanforderungen an die im PL programmatisch zur Kennzeichnung ihres Statuswechsels als „Pädagog/innen“ bezeichneten Lehrpersonen nach sich:

„Im Produktiven Lernen wird die vorherige berufliche Tätigkeit der beteiligten Lehrer/innen bzw. Sozialpädagog/inn/en weitgehend durch Aufgaben ersetzt, die bis dahin nur partiell zu ihrer Schulpädagogik bzw. Sozialpädagogik gehörten: Individuelle Bildungsberatung, Gestaltung von Bildungssituationen, Leitung von Gruppenarbeit, qualitative Evaluation der Bildungsentwicklung der Lernenden, integrierte Sozialpädagogik und schließlich Weiterentwicklung des eigenen Bildungsprogramms in Verbindung mit einer projektbegleitenden Weiter- und Fortbildung“ (Arnold und Schneider in IPLE 2004, S. 217).

Die Autor/innen des Programms gehen – aus einer soziologischen Perspektive - davon aus, dass die PL-Pädagog/innen durch die mit ihrer veränderten sozialen Position (von der Lehrer/in zur PL-Pädagog/in) und den mit diesem Bildungskonzept verbundenen veränderten Anforderungen an die entsprechende soziale Rolle im PL ein neues Rollenverständnis entwickeln bzw. dass sich ihr pädagogisches Selbstverständnis mit ihrer neuen beruflichen Situation ändert (vgl. ebd., S. 222). Im Rahmen der Evaluation wurden die PL-Pädagog/innen daher zu mehreren Zeitpunkten zu verschiedenen Dimensionen ihres Rollenselbstverständnisses und dessen Entwicklung aus ihrer eigenen Sicht befragt. Darüber hinaus wurden ihre Selbstwirksamkeitserwartungen erhoben und ihr subjektives berufliches Belastungserleben erfasst.

Rollen und Rollen Aspekte

Im Produktiven Lernen werden die PL-Pädagog/innen in Weiterbildungen darauf vorbereitet, sich den PL-Schüler/innen gegenüber im Rahmen des Lernens im PL konzeptkonform verhalten zu können. Anders als im konventionellen Unterricht wird das Lernen im PL aus dem Tätigsein in der Gesellschaft heraus entwickelt. Dies erfordert eine besondere Form des „Lehrens“ und stellt entsprechend spezifische Anforderungen an das Handeln und Verhalten von Lehrpersonen.

In einem Teil des im Rahmen der Evaluation eingesetzten Fragebogens werden die PL-Pädagog/innen gebeten, sowohl anzugeben, wie wichtig ihnen bestimmte Rollenanteile

(angeboten wurden neun Rollenbegriffe nach Jirasko, wie z.B. Förderer, Individualitätsförderer; Privatperson, Wissensvermittler) damals in ihrer Zeit als Lehrpersonen an Regelschulen (Schulunterricht) als auch jetzt als Pädagog/innen im Produktiven Lernen jeweils waren bzw. sind. Sämtliche dargebotenen, nicht weiter erläuterten Rollenanteile werden von den PL-Pädagog/innen sowohl in Bezug auf den Schulunterricht (damals) als auch auf das Lernen im PL (heute) als tendenziell eher wichtig eingeschätzt. Sie weisen für ihre gegenwärtige Tätigkeit im PL den Rollenanteilen „Förderer“ und „Individualitätsförderer“ gemessen an den Mittelwerten (arithmetisches Mittel) die höchste Wichtigkeit zu, während sie in Bezug auf ihre vergangene Tätigkeit als Regelschullehrer/innen retrospektiv den Rollenanteilen „Fachmann“, „Vorbild“ und „formale Autorität“ (ebenfalls gemessen an den arithmetischen Mitteln) die damals höchste Wichtigkeit beimessen.

Stellt man dieselbe Frage und bietet den Lehrpersonen ein anderes Set von zehn nicht weiter erläuterten Rollenbegriffen (Rollenbegriffe nach Arnold et al.) an, die stärker auf das Konzept des PL abgestimmt sind, zeigen sich im Ergebnis ebenfalls Diskrepanzen in der Wichtigkeit der Rollenanteile zwischen der erinnerten Tätigkeit damals in der Regelschule und der derzeit aktuellen Tätigkeit als Pädagog/innen im PL.

Es zeigt sich demnach offenbar eine Diskrepanz zwischen der retrospektiven Konstruktion des Rollenselbstverständnisses der Befragten als Regelschullehrperson damals und der entsprechenden Konstruktion als PL-Pädagog/in heute. Erfragt man allerdings das Rollenselbstverständnis über handlungsnah formulierte Aussagen (Items nach Jirasko), findet sich zwischen den Angaben zum Projektstart und denen nach zwei Jahren im PL hingegen kein nennenswerter Unterschied. Aufgrund der retrospektiven Einschätzung der verschiedenen Rollenanteile einerseits und der unveränderten Bewertung handlungsnah orientierter Aussagen (zu rollenorientierten Zielvorstellungen nach Jirasko) zu den Zeitpunkten t_1 und t_3 bleibt offen, ob die befragten PL-Pädagog/innen Veränderungen in ihrem pädagogischen Selbstverständnis vollzogen haben und falls ja, welche Veränderungen das sind.

Systemorientierung/Schülerzentriertheit

Im Rahmen von Datenanalysen hat Marco Jirasko (1994) rollenorientierte Zielvorstellungen von Lehrpersonen mittels Faktorenanalyse (sowohl auf Item- als auch auf Skalenebene) auf die beiden Dimensionen „Systemorientierung“ und „Schülerzentriertheit“ reduziert. Dabei umfasst der Begriff „Systemorientiertheit“ Erwartungen, die an eine Lehrperson von der Gesellschaft über das Schulsystem gestellt werden, wohingegen der Begriff „Schülerzentriertheit“ Anforderungen an eine Lehrperson umfasst etwa im Sinne von: dem Schüler ein Freund und Partner zu sein, ihn zu fördern und ihm auch als private Person zu begegnen.

Hinsichtlich der jeweiligen Relevanz der Dimensionen „Systemorientierung“ und „Schülerzentriertheit“ zeigen sich in den Einschätzungen der PL-Pädagog/innen zu beiden Erhebungszeitpunkten nur sehr geringe Unterschiede. Die PL-Pädagog/innen nehmen sowohl zu Beginn ihrer Tätigkeit im Produktiven Lernen als auch nach zweijähriger Tätigkeit im PL Anforderungen, die seitens der Gesellschaft an das Schulsystem gestellt werden als bedeutsam wahr (Systemorientierung). Gleichzeitig fördern und betreuen sie die PL-Schüler/innen im Produktiven Lernen individuell (Schülerorientiertheit). Diese Dimension wird von den PL-Pädagog/innen im Zeitverlauf noch etwas bedeutsamer eingeschätzt. Den

beiden sehr unterschiedlichen Orientierungen wird von den PL-Pädagog/innen eine nahezu gleich große Relevanz beigemessen. Dies könnte aus Sicht der Evaluator/innen darauf hindeuten, dass die PL-Pädagog/innen der doppelten Herausforderung, die PL-Schüler/innen gleichzeitig individuell zu fördern und an gesellschaftliche Anforderungen anschlussfähig zu machen, gleichermaßen versuchen gerecht zu werden. Auch hier sind keine Veränderungen im pädagogischen Verständnis von der ersten zur dritten Erhebungswelle feststellbar.

Lehrer-Bezugsnorm-Orientierung

Bezugsnormen stellen Standards dar, mit denen Resultate verglichen werden, um sie als Leistung wahrzunehmen und zu bewerten. Es werden die soziale Bezugsnorm (orientiert am Durchschnittswert einer Gruppe), die individuelle Bezugsnorm (orientiert an der individuellen Leistungsentwicklung) und die sachliche oder kriteriale Bezugsnorm (orientiert an einer Sache, z.B. einer Aufgabe oder einem Lernziel) voneinander unterschieden. Je nach angewendeter Bezugsnorm kann somit ein Resultat verschieden bewertet werden.

Die PL-Pädagog/innen geben an, im Umgang mit schulischen Leistungen der Orientierung an der individuellen Bezugsnorm (auch in Abgrenzung zur Orientierung an der sozialen Bezugsnorm) bereits während ihrer Zeit als Regelschullehrer/innen in hohem Maße zugestimmt zu haben. Das Maß der Zustimmung zur Orientierung an der individuellen Bezugsnorm steigt in der Arbeit im PL zusätzlich leicht an.

Die Tatsache, dass PL-Pädagog/innen im Umgang mit schulischen Leistungen der Orientierung an der individuellen Bezugsnorm (auch in Abgrenzung zur Orientierung an der sozialen Bezugsnorm) in hohem Maße zustimmen, spricht dafür, dass sie im Blick auf die Individualität der PL-Schüler/innen konzeptkonform pädagogisch-advokatorische Perspektiven vertreten.

Schülerbilder

Die PL-Pädagog/innen berichten in Interviews (zum Zeitpunkt t_3) übereinstimmend, dass sie auch vor ihrer Arbeit im Produktiven Lernen bereits einem respekt- und vertrauensvollen Umgang mit Schüler/innen große Bedeutung beigemessen haben. Durch die mit dem Produktiven Lernen verbundene Intensivierung des Kontakts zwischen PL-Pädagog/innen und PL-Schüler/innen lernen sich beide Seiten intensiv kennen, was offenbar zum Teil die Sicht auf die Persönlichkeit und Individualität der PL-Schüler/innen ausdifferenziert. Im Kontext dieser Differenzierungen werden Ursachen für die zum Teil sehr problematischen Verhaltensweisen, Haltungen und Einstellungen der PL-Schüler/innen nicht einseitig personalen, sondern vor allem auch familiären sowie schulimmanenten Faktoren zugeschrieben. Die PL-Pädagog/innen weisen bei der Attribuierung von Ursachen für problematisches Verhalten erstens keine personalisierende Tendenz auf und zeigen zweitens eine differenzierte Einschätzung der von ihnen wahrgenommenen Gesamtsituation.

Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung

Es zeigt sich, dass sich die PL-Pädagog/innen im Produktiven Lernen gegenüber ihrer (erinnerten) Zeit an der Regelschule als selbstwirksamer erleben. Die Zuversicht und das

Vertrauen in die Fähigkeit, schwierige Anforderungen ihres Berufsfeldes aufgrund eigener Kompetenzen meistern und Probleme bewältigen zu können, ist bei den befragten PL-Pädagog/innen insgesamt groß. Diese insgesamt positive Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung kann, aus der Perspektive der Forschungsliteratur, das Lernklima ebenso positiv beeinflussen wie die Motivation, die Lernleistung und die Selbstwirksamkeitserwartung der Lernenden.

Aus Sicht der befragten PL-Pädagog/innen zeigt sich der größte eigene Kompetenzzuwachs darin, einen guten Kontakt, auch zu problematischen PL-Schüler/innen, aufbauen und halten zu können.

Auch bei der Einschätzung ihrer Fähigkeiten, einen guten Elternkontakt zu halten und Gelassenheit bei Unterrichtsstörungen zu bewahren, schätzen sich die PL-Pädagog/innen bei ihrer gegenwärtigen Tätigkeit für kompetenter ein als retrospektiv bei ihrer Tätigkeit als Regelschullehrer/innen.

Ihre Fähigkeit, Veränderungen auch gegenüber skeptischen Kolleg/innen durchzusetzen, schätzen die Befragten in Bezug auf ihre Tätigkeit als PL-Pädagog/innen allerdings geringer ein als retrospektiv im Blick auf ihre Arbeit als Regelschullehrer/innen. Der Befund, dass die PL-Pädagog/innen ihre Fähigkeit, Veränderungen auch gegenüber skeptischen Kolleg/innen durchzusetzen, aktuell geringer einschätzen, als retrospektiv im Blick auf ihre frühere Arbeit als Regelschullehrer/innen könnte auf einen im Zuge des PL-Projektes entwickelten aufgeklärt-gedämpften Veränderungsoptimismus im Blick auf skeptische Kolleg/innen hindeuten.

Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung

Die bereits zu Beginn ihrer Tätigkeit im PL sehr hohe Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung der PL-Pädagog/innen liegt deutlich über der der Normstichprobe. Auch nach zwei Jahren im PL geht diese Einschätzung nur geringfügig zurück. Ihre sehr optimistische Sicht auf die gemeinsame Bewältigung der anstehenden Aufgaben steht in deutlichem Kontrast zur weit weniger optimistischen retrospektiven Einschätzung der Kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung im Regelschulbetrieb.

Das gesamte PL-Setting stellt aus Sicht der Evaluator/innen einen Rahmen bereit, innerhalb dessen offenbar sehr schnell eine sehr optimistische Auffassung von der gemeinsamen Bewältigung der anstehenden Aufgaben im Team entstehen kann. Die hohe Erwartung an die kollektive Selbstwirksamkeit der PL-Pädagog/innen kann aus der Sicht der bisherigen Forschung in diesem Bereich als günstige Voraussetzung dafür betrachtet werden, dass sich Teams, hier PL-Teams, anspruchsvolle Ziele setzen und diese mit einem hohen Nachdruck und großer Zuversicht verfolgen.

Berufliche Belastung

Unter dem Gesichtspunkt des Erlebens von beruflicher Belastung weisen die PL-Pädagog/innen auf den drei eingesetzten Subskalen (Arbeitsüberforderung, Kontrolliertheitserleben, Arbeitsunzufriedenheit) verhältnismäßig niedrige Werte auf.

Es zeigt sich, dass die PL-Pädagog/innen im Produktiven Lernen ihr Arbeitsüberforderungsempfinden gegenüber der Normstichprobe geringer einschätzen. Die sehr anspruchsvolle Arbeit im PL mit einer unterschiedlich stark herausfordernden Klientel

hat bei den PL-Pädagog/innen offenbar nicht zu einem Anstieg des Arbeitsüberforderungsempfindens geführt. Eine Überforderung im Regelschulbetrieb seitens der PL-Pädagog/innen dürfte somit kein Übergangsmotiv von der Regelschule ins PL gewesen sein.

Im Regelschulsystem empfanden sich die PL-Pädagog/innen gegenüber der Normstichprobe etwas stärker kontrolliert. Dieses Empfinden sinkt allerdings im Verlaufe der Tätigkeit im PL leicht ab.

Die ohnehin bereits geringe Arbeitsunzufriedenheit geht im Zuge der Arbeit im PL zurück, was aus Sicht der Evaluator/innen auf eine Zunahme an Arbeitszufriedenheit hindeuten könnte. Das berufliche Belastungserleben von Lehrpersonen, darauf deuten Forschungsergebnisse hin, kann sich auf die Unterrichtsqualität auswirken.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die befragten PL-Pädagog/innen eher positive Tendenzen in Bezug auf die Einschätzung ihrer „Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung“, ihrer „Kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung“ sowie ihrer empfundenen „Beruflichen Belastung“ aufweisen. Ferner geben die PL-Pädagog/innen an, dass sie die eingeschätzten Skalen für ihre Arbeit im PL positiver bewerten als für ihre vergangene Tätigkeit als Regelschullehrer/innen. In Bezug auf mögliche Veränderungen im pädagogischen Selbstverständnis der PL-Pädagog/innen – erfasst über Rollen Aspekte und rollenorientierte Zielvorstellungen – ist feststellbar, dass sie retrospektiv Unterschiede in den Wichtigkeitseinschätzungen konstruieren.

4 Rahmenbedingungen und Umsetzungen der Zielstellungen

4.1 Einschätzungen und Veränderungsvorschläge

4.1.1 Einschätzungen des Produktiven Lernens und Veränderungsvorschläge

Das Produktive Lernen hat u.a. den Grundsatz, Schülerinnen und Schüler praxisorientiert, interessengeleitet und schülerorientiert zu unterrichten. Mit seiner alternativen Konzeption hebt sich das PL von traditionellen Lehr-Lern-Settings ab. Im vorliegenden Kapitel werden Bewertungen/Einschätzungen zu dieser Lernform dargestellt, die (ehemalige) PL-Schüler/innen in Fragebogen und Interviews zum dritten und vierten Erhebungszeitpunkt abgeben. Am Ende ihrer PL-Zeit (t_3) werden die PL-Schüler/innen in Interviews gefragt, ob sie sich wieder für das PL entscheiden würden, was die Gründe dafür sind und ob es sich für sie gelohnt hat, am PL teilzunehmen.¹⁰¹ Des Weiteren werden sie um eine Einschätzung der Vorzüge und Nachteile des PL gebeten.¹⁰² Die Einschätzungen der PL-Schüler/innen werden im Folgenden dargestellt und an gegebener Stelle durch Aussagen aus den Interviews der vierten Erhebung (t_4) ergänzt. Hier werden die ehemaligen PL-Schüler/innen gefragt, wie sie das PL aus heutiger Perspektive (mehr als ein Jahr nach dem PL) einschätzen, ob sie sich erneut für das Produktive Lernen entscheiden würden und ob sie etwas an der Gestaltung oder Konzeption des PL ändern würden.

Zur Darstellung der Interviewergebnisse werden die Aussagen der PL-Schüler/innen aus unterschiedlichen Interviewkomplexen zu „Vorzügen/Vorteilen“ und „Nachteilen“ des PL zusammengefasst.

Vorzüge/Vorteile des Produktiven Lernens aus Sicht von PL-Schüler/innen

In der Auswertung der Interviews zu den Zeitpunkten t_3 und t_4 zeigt sich, dass die PL-Schüler/innen zu den Zeitpunkten der dritten und vierten Erhebung eine Vielzahl verschiedener Vorzüge des Produktiven Lernens benennen. Zu den Vorzügen des PL gehören aus Sicht von PL-Schüler/innen ein positives Klassen- und Lernklima in kleinen Lerngruppen:

„Ja, ist auf jeden Fall ruhiger, einige sind abgeschnitten von der Außenwelt, wir haben es hier ruhig, friedlich, die anderen Betriebe kriegen uns nicht mit, wir kriegen die nicht mit, es ist hier ruhig, und wenn es in der Klasse ruhig ist, ist das eigentlich ein ideales Arbeitsklima“ (S3.S09.100).

Im Rahmen dieser Struktur der Lerngruppen scheint es den PL-Schüler/innen nach eigenen Angaben besser als an Regelschulen zu gelingen, sich gegenseitig zu unterstützen und zu akzeptieren:

„Also wir versuchen immer jeden mit zu helfen und jeden mitzuziehen und wenn halt jemand was nicht wusste, haben wir dem das dann halt extra erklärt. Das war denn halt wie so ‘ne kleine Familie in der Klasse, also wo wir waren“ (S4.S05a.75).

¹⁰¹ Der Fragenkomplex im Interviewleitfaden lautet:

„Wenn Du Dich heute noch einmal entscheiden könntest, würdest Du Dich wieder beim Produktiven Lernen bewerben?

Warum oder warum nicht?

Hat es sich für Dich gelohnt, am PL teilzunehmen? Warum, warum nicht?“.

¹⁰² Der Fragenkomplex im Interviewleitfaden lautet:

„Was sind Deiner Meinung nach die Stärken oder Vorzüge vom Produktiven Lernen?

Gibt es Nachteile beim PL?

Wenn ja, welche sind das?“.

„Hast Du Deiner Meinung nach etwas durch PL erreicht, was Du ohne das PL nicht erreicht hättest?“.

Weiter werden das Engagement und Verständnis der PL-Pädagog/innen als Vorteile des PL genannt, wodurch nicht nur ein individuelles Lerntempo möglich wird, sondern über schulische Angelegenheiten hinaus die PL-Schüler/innen von den PL-Pädagog/innen beraten werden:

„Also die Vorzüge sind halt, dass die Lehrer mehr auf dich eingehen, halt, das Lehrerzimmer steht halt so gesagt immer offen, du kannst hingehen, wenn du halt irgendwelche Fragen hast oder Probleme, halt, dass du mit dem Lehrer darüber reden kannst, das ist halt in der normalen Schule nicht so gewesen, also bisher, in den Schulen, wo ich war, kannst halt nicht einfach ins Lehrerzimmer reingehen und dich mit unterhalten und halt die Lehrer hören einem wirklich zu, also die gehen wirklich mehr auf dich ein“ (S3.S14.80).

Manche PL-Schüler/innen geben an, dass sie im PL die Lust am Lernen wiederentdeckt haben. Darüber hinaus gelingt es PL-Schüler/innen nach eigenen Angaben besser, Lerninhalte zu verstehen und zu memorieren. Dies führen sie z.T. auf praktisch und lebensnah orientierte Lerninhalte, gut geeignete Lernmethoden und die verständnisvolle Art der PL-Pädagog/innen zurück, die Nichtverstandenes solange neu vermitteln, bis es von den PL-Schüler/innen verstanden wird:

„Und Stärken, dass die fast, jetzt in unserer Gruppe haben die fast jeden zum Ziel gebracht, also denk ich auf jeden Fall. Ich hoffe es nur. Ja. Ich mein, jeder Schüler interessiert sich auf eine Art für Lernen jetzt. Ja und wir helfen uns gegenseitig. Und die Lehrer nehmen auch viel Zeit für uns. Und auch nur nicht schulische Probleme, sondern auch private Probleme“ (S3.S04.110).

„[E]s wird einem alles viel besser beigebracht, das kann man sich viel besser im Kopf speichern. Halt man merkt sich das irgendwie, ich weiß nicht, warum man das sich nicht in der anderen Schule merkt“ (S3.S08.126).

„Ja, wie gesagt halt, weil hier ist, man lernt hier für's Leben. Man lernt hier nicht nach Lernplan, was gegeben wird. Man lernt wirklich hier, was man braucht im Leben, was man was einen weiterbringt, was man wirklich wissen sollte und worauf man achten sollte. Aber wenn man halt nicht zugehört hat, ist man selber dran schuld“ (S4.S08.80).

Teilweise berichten PL-Schüler/innen davon, dass sie eine Veränderung und Entwicklung in ihrer Persönlichkeit wahrnehmen. Sie seien „offener“, „selbstständiger“ und „erwachsener“ geworden und hätten verstanden, dass ein Schulabschluss wichtig ist, um einen Beruf zu erlernen:

„Also ich würde sagen, für mich selbst war das Produktive Lernen, die Hilfe, die mir dann gezeigt hat, dass ich auf Menschen zugehen kann, dass ich auf nichts, sondern ich direkt auf sie zugehen kann. Das Produktive Lernen hat mich auch irgendwie offener gemacht. Ich komme früh mit einem Lachen zur Schule. Das war vor zwei Jahren nicht so“ (S3.S09.114).

„Selbstständiger zu werden, dann, habe ich gelernt, mir Wissen selber anzueignen (S3.S05.94).

Manche PL-Schüler/innen geben an, dass sie durch das PL nicht nur eigene Interessen besser kennengelernt haben, sondern auch herausfinden konnten, welchen Beruf sie erlernen möchten. Die Möglichkeit einer intensiven Berufsorientierung wird insofern als besonderer Vorzug des PL hervorgehoben:

„Ja, ich hätte, also ich hab jetzt erreicht die Interessen, was mir halt gefällt, was ich später für ein Berufsleben haben möchte, was ich vorher noch nicht so wusste“ (S3.S13.159).

„Also diese Praxiserfahrungen, in welchen Beruf man gehen möchte, das man da halt mehr ausprobieren kann. Ja und wie ich vorhin schon gesagt hab, dass der Beruf in den Unterricht mit einbezogen wird, das find ich eigentlich sehr gut“ (S3.S13.141).

Manche PL-Schüler/innen sind der Ansicht, dass sie ohne das PL in einer Regelschule den Schulabschluss nicht erreicht hätten bzw. dass sich ihre Leistungen im PL derart gesteigert haben, wie sie es in der Regelschule nicht erwartet hätten:

„Also, so wie es aussieht halt mein Hauptschulabschluss und ich glaub so wie ich in der normalen Schule halt war, denk ich nicht, dass ich ihn da geschafft hätte“ (S3.S01.194).

„Mh, naja, ich hätt eigentlich nie gedacht, dass ich in der Schule von so schlecht wieder so gut werde. Ja hätt ich nie gedacht, dass ich wieder so gut werde“ (S3.S04.86).

Nachteile des Produktiven Lernens aus Sicht von PL-Schüler/innen

Neben zahlreichen positiven Einschätzungen des Produktiven Lernens werden auch verschiedene Nachteile bzw. Änderungsvorschläge von den PL-Schüler/innen genannt. Es kristallisieren sich drei Aspekte der Kritik heraus. Es handelt sich erstens um die Fächerreduktion auf die Hauptfächer Deutsch, Mathematik und Englisch, zweitens um die starke Reduktion schulischen Lernens (zwei Tage pro Woche) und drittens darum, dass in der Lernform PL keine Möglichkeit gegeben ist, einen Realschulabschluss zu erwerben.

Aus Sicht mancher PL-Schüler/innen könnte die Fächerreduktion im PL einen Nachteil bedeuten. Der/die hier wiedergegebene PL-Schüler/in berichtet von skeptischen Nachfragen durch Außenstehende, wobei der/die Befragte auch angibt, die Reduktion für sich als unproblematisch und durchaus sinnvoll zu empfinden:

„Naja, Nachteile also für mich selber jetzt nicht, aber manche Leute sagen halt, naja, was ist denn mit dem Fach Bio, was ist mit Geo? Was ist mit Geschichte? Das ist wichtig, das brauchst du doch auch für später und so. Das könnten Nachteile sein in dem Moment, aber wenn ich halt selber so drüber nachdenke, denke ich halt, naja, was willst du mit Geschichte? Den einen interessiert es, der macht alles, damit, der erfüllt halt seine Arbeit damit, für den ist Geschichte alles, und dann gibt es halt den anderen Teil, der sagt sich halt, naja, Geschichte ist nicht wichtig für mich“ (S3.S14.84).

Ein/e andere/r PL-Schüler/in berichtet, dass sie/er gern den Realschulabschluss gemacht hätte. Er/sie sieht jedoch aufgrund der Fächerreduktion keine Möglichkeit für sich, den höheren Schulabschluss an der Mittelschule zu erreichen. Die verschiedenen Lernformen erscheinen für eine schulische Weiterbildung schlecht kompatibel zu sein:

„Kein Physik und so weiter, dies und das, was man so in der normalen Schule hat. Ich mein, wenn man jetzt von hier, ich wollt eigentlich auch Mittelschule und ‘nen Realschulabschluss machen. Aber das geht nicht, weil die haben da Physik und so weiter und ich hab jetzt keine zwei Jahre Physik und Biologie und Geografie gehabt und so weiter und deswegen wird das alles schwer nachzuholen auf einmal. Deswegen ist das doof. Und das ist halt auch n Nachteil“ (S3.S08.146).

Verschiedentlich äußern PL-Schüler/innen den Wunsch, einen Realschulabschluss im Rahmen des Produktiven Lernens erreichen zu können. Dass das im PL nicht möglich ist, wird als Nachteil betrachtet:

„Das ist halt hier, also in Berlin war das so, die können die ja schon den Haupt, ne, den Realschulabschluss durchs PL machen. Und es wär halt gut gewesen, wenn wir das hier jetzt auch schon hätten“ (S3.S07.112).

Gelegentlich äußern PL-Schüler/innen, dass der Anteil des schulischen Lernens neben dem Lernen am Arbeitsplatz zu gering ist. Aus ihrer Sicht ist zweifelhaft, ob zwei Tage pro Woche ausreichend sind:

„Weil wir haben ja im Jahr neun Monate Praktikum und drei Monate Schule, das sag ich mir zu mindestens so, was bringt uns das eigentlich, in die Schule zu gehen? Da lernen wir ja großartig nichts, wenn wir nur zwei Tage in der Schule sind, zwei Tage in der Woche Schule haben“ (S3.S10.110).

Insgesamt entwerfen die PL-Schüler/innen in den Interviews ein sehr positives Bild vom Produktiven Lernen und ihrer Zeit im PL. Sie heben eine Reihe von Vorteilen hervor, die das PL aus ihrer Sicht aufweisen kann. Dazu gehören ein positives Klassen- und Lernklima, Unterstützung und Akzeptanz durch bzw. zu den Mitschüler/innen, Unterstützung und Beratung durch die PL-Pädagog/innen, die über schulische Belange hinausführen, praktisch und lebensnah orientierte Lerninhalte, gut geeignete Lernmethoden, geeignete Voraussetzungen zur Bildungs- und Persönlichkeitsentwicklung, zur Leistungssteigerung und zum Erreichen eines Schulabschlusses.

Als Nachteile werden drei Aspekte genannt: die Fächerreduktion, der geringe Anteil schulischen Lernens sowie die nicht gegebene Möglichkeit, einen Realschulabschluss im PL zu erreichen.

Die PL-Schüler/innen haben zum Zeitpunkt der dritten Erhebung (t_3) das Produktive Lernen ebenfalls im Fragebogen eingeschätzt. Ihnen wurden neun Aussagen¹⁰³ dargeboten, die sie jeweils auf einer bipolaren, fünfstufigen Antwortskala zwischen „trifft voll zu“ und „trifft gar nicht zu“¹⁰⁴ bewerten. Zur Auswertung werden die Antworten gruppiert (Ausprägungen 1 und 2 zu „tendenziell zutreffend“, Ausprägung 3 zu „unentschieden“, Ausprägungen 4 und 5 zu „tendenziell nicht zutreffend“). Es zeigen sich für alle Items eher niedrige arithmetische Mittelwerte zwischen $AM=1,6$ („Hilfe zur Erreichung des Schulabschlusses“) und $AM=2,0$ („eigener Lernweg“ und „eigene Projekte“) (vgl. Tab. im Anhang). Diese niedrigen Mittelwerte signalisieren eine deutliche Zustimmung zu den dargebotenen Aussagen, was auf eine insgesamt positive Einschätzung des PL durch die PL-Schüler/innen hindeutet. Zwischen 65,6 Prozent („eigene Lernwege“) und 83,6 Prozent („Hilfe zur Erreichung des Schulabschlusses“, „Vorbereitung auf Berufsleben“, „Unterstützung durch Pädagog/innen“) stimmt jeweils der überwiegende Teil der befragten PL-Schüler/innen den positiv formulierten Aussagen zum PL tendenziell zu (vgl. Abb. 24 und 25). Der Anteil der befragten PL-Schüler/innen, der die Aussagen als tendenziell eher nicht zutreffend einschätzt, bewegt sich für die neun Items zwischen 3,3 und 8,2 Prozent und bleibt damit recht gering. Sowohl die niedrigen arithmetischen Mittelwerte als auch die durchgehend hohen Anteile an PL-Schüler/innen, die den positiv formulierten Aussagen tendenziell zustimmen, deuten auf eine insgesamt eher positive Bewertung des Produktiven Lernens hin. Mit dem niedrigsten Mittelwert und dem höchsten Anteil an tendenziell zustimmenden PL-Schüler/innen wird die Aussage, dass das PL hilft, den Schulabschluss zu erreichen, bewertet. Immer noch positiv, aber insgesamt an letzter Stelle der dargebotenen Items, wird die Aussage bewertet, dass im PL eigene Projekte verfolgt werden können.

¹⁰³ Die Aussagen im Fragebogen lauten:

„PL würde ich weiterempfehlen ...“ – Weiterempfehlung

„PL bereitet gut auf das Berufsleben vor.“ – Vorbereitung auf Berufsleben

„PL hilft, den Schulabschluss zu erreichen.“ – Hilfe zur Erreichung des Schulabschlusses

„Die Pädagog/innen haben mich im PL sehr gut unterstützt.“ – Unterstützung durch Pädagog/innen

„Durch die praktischen Erfahrungen am Praxisort fiel mir das Lernen im PL leichter.“ – Praxisbezug erleichtert das Lernen

„Im PL konnte ich meinen Interessen klären.“ – Interessenklärung

„Im PL konnte ich meinen eigenen Lernweg gehen.“ – eigener Lernweg

„Im PL konnte ich selbst produktiv tätig werden.“ – produktive Tätigkeit

„Im PL konnte ich eigene Projekte verfolgen.“ – eigene Projekte

¹⁰⁴ In einem Fall lauten die Ausprägungen mit höchster und niedrigster Zustimmung „auf jeden Fall“ und „auf keinen Fall“.

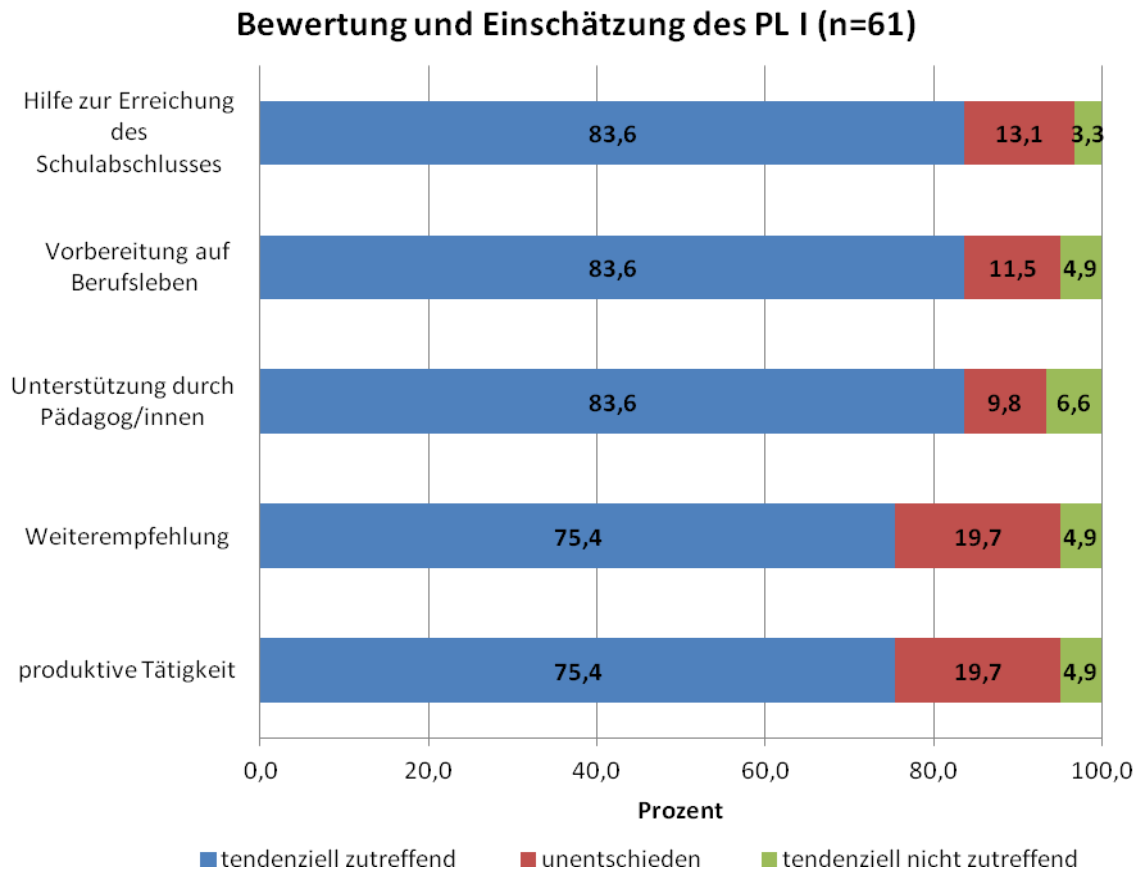


Abbildung 24: Bewertung und Einschätzung des PL Teil I – gruppiert (PL-Schüler/innen, t₃)

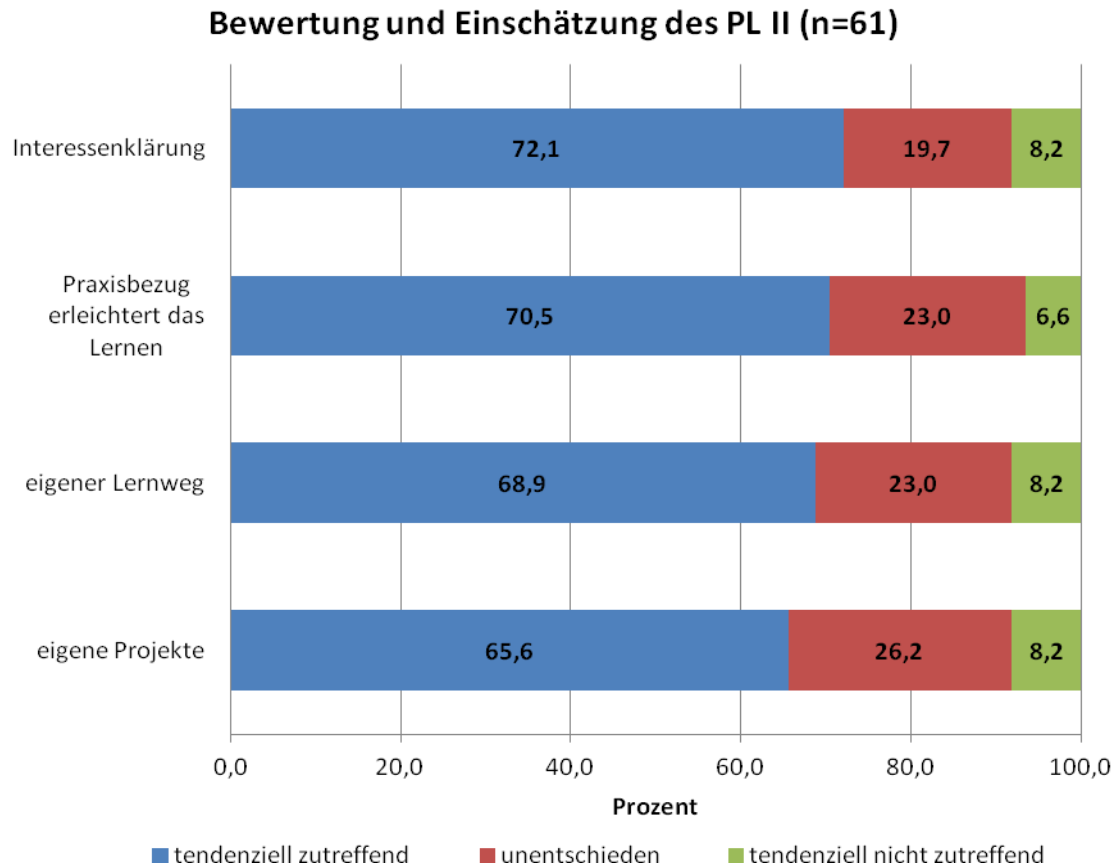


Abbildung 25: Bewertung und Einschätzung des PL Teil II – gruppiert (PL-Schüler/innen, t₃)

In der vierten Erhebung zum Zeitpunkt t₄ schätzen die ehemaligen PL-Schüler/innen verschiedene Aussagen zum Produktiven Lernen retrospektiv ein. Die zu bewertenden Aussagen zum PL sind zumeist positiv formuliert¹⁰⁵, so dass eine hohe bzw. tendenzielle Zustimmung auf eine positive Einschätzung des jeweiligen Items zum PL hindeutet. Insgesamt werden den PL-Schüler/innen sechs Aussagen¹⁰⁶ dargeboten, die sie jeweils auf einer bipolaren, fünfstufigen Antwortskala zwischen „trifft voll zu“ und „trifft gar nicht zu“ einschätzen. Zur Auswertung werden arithmetische Mittelwerte gebildet und die Ausprägungen auf der Antwortskala gruppiert (Ausprägungen 1 und 2 zu „tendenziell zutreffend“, Ausprägung 3 zu „unentschieden“, Ausprägungen 4 und 5 zu „tendenziell nicht zutreffend“). Es zeigen sich bei fünf Aussagen eher niedrige arithmetische Mittelwerte zwischen AM=1,1 („Weiterempfehlung“) und AM=1,9 („Beruf passt nicht“) (vgl. Tab. im Anhang)¹⁰⁷. Das signalisiert eine recht hohe Zustimmung zu den Aussagen, dass das PL auf das Berufsleben vorbereitet, dass es Freunden weiterempfohlen würde, dass es hilft, den Schulabschluss zu erreichen und hilft, herauszufinden, ob ein Beruf passt oder auch nicht passt. Die ehemaligen PL-Schüler/innen schätzen das Produktive Lernen in diesen Aussagen

¹⁰⁵ Eine Aussage bildet hier eine Ausnahme. An entsprechender Stelle wird darauf eingegangen.

¹⁰⁶ Die Aussagen im Fragebogen lauten:

„Das Produktive Lernen hat mich auf mein Berufsleben gut vorbereitet.“ – Vorbereitung auf Berufsleben

„Auch ohne PL hätte ich gewusst, welchen Beruf ich erlernen möchte.“ – Berufsorientierung auch ohne PL

„PL hat mir geholfen, den Schulabschluss zu erreichen.“ – Hilfe zur Erreichung des Schulabschlusses

„PL hat mir geholfen, herauszufinden, welcher Beruf/welche Berufe zu mir passt/passen.“ – Beruf passt

„PL hat mir geholfen, herauszufinden, welcher Beruf/welche Berufe *nicht* zu mir passt/passen.“ – Beruf passt nicht

„PL würde ich auch Freunden empfehlen.“ – Weiterempfehlung

¹⁰⁷ Die Sortierung der Gruppierungen in der Grafik 26 entspricht der Rangfolge der arithmetischen Mittelwerte.

eher positiv ein. Der recht hohe arithmetische Mittelwert von $AM=3,9$ für das Item „Auch ohne PL hätte ich gewusst, welchen Beruf ich erlernen möchte.“ weicht von den zuvor beschriebenen, eher niedrigen Mittelwerten ab. Das ist darauf zurückzuführen, dass diese Aussage, anders als bei den verbleibenden fünf Items, in seiner Aussage nicht positiv für das PL formuliert ist. Der recht hohe arithmetische Mittelwert signalisiert eine eher geringe Zustimmung zur Aussage. Das deutet darauf hin, dass die ehemaligen PL-Schüler/innen der Aussage, dass sie ohne das Produktive Lernen gewusst hätten, welchen Beruf sie erlernen möchten, eher nicht zustimmen. Entsprechend kann das in diesem Fall recht hohe arithmetische Mittel vorsichtig positiv für das PL gedeutet werden, insofern die PL-Schüler/innen scheinbar erst durch das Wirken des PL wissen, welchen Beruf sie erlernen möchten. Die arithmetischen Mittel weisen zum Zeitpunkt t_4 sämtlich auf eine eher positive Einschätzung des PL in den dargebotenen Aussagen hin. Das deckt sich mit der prozentualen Verteilung, die jeweils auf die gruppierten Antworten fällt (vgl. Abb. 26). Tendenziell stimmt die überwiegende Mehrheit zwischen 77,3 Prozent („Beruf passt nicht“) und 100,0 Prozent („Weiterempfehlung“) den positiv formulierten Aussagen zum PL zu. Dass die Berufsorientierung auch *ohne* das PL gelungen wäre, schätzt die deutliche Mehrheit der ehemaligen PL-Schüler/innen, mit 66,7 Prozent, als tendenziell nicht zutreffend ein.

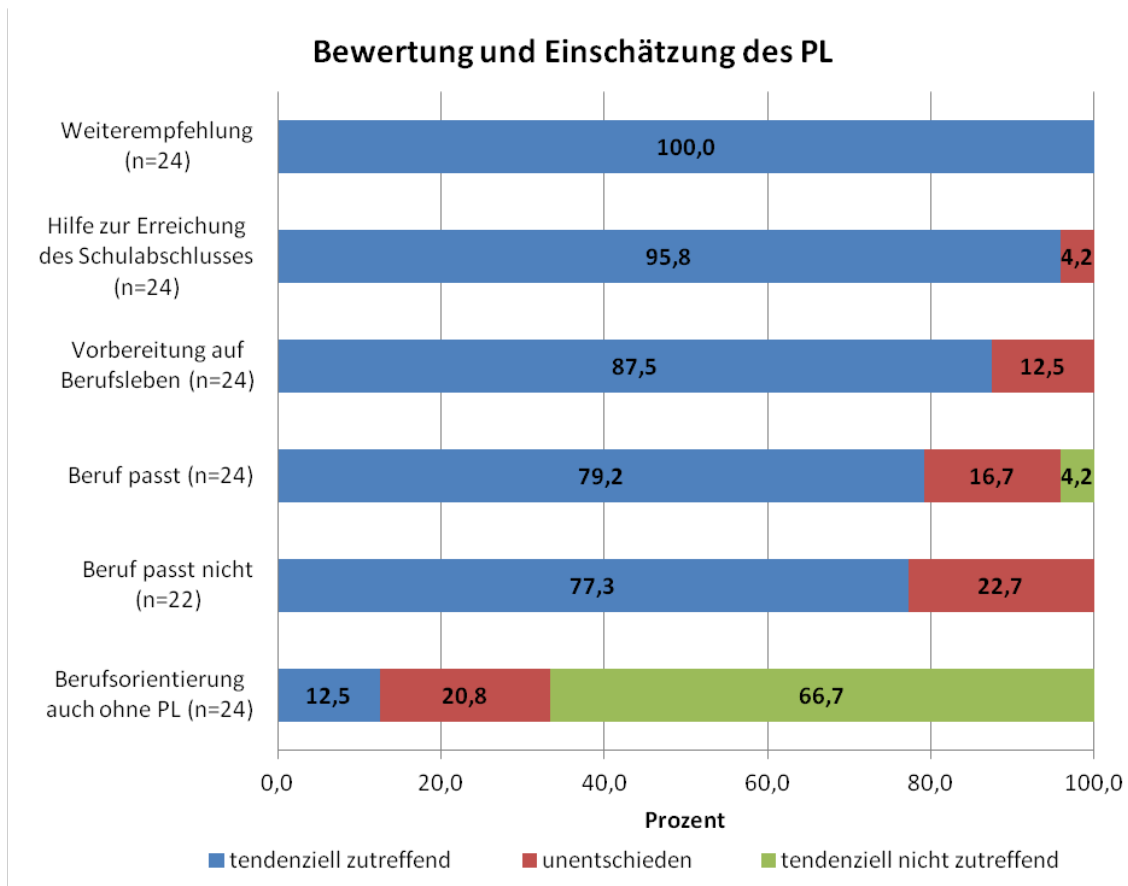


Abbildung 26: Einschätzung des Produktiven Lernens – gruppiert (ehemalige PL-Schüler/innen, t_4)

Neben der direkten Einschätzung des Produktiven Lernens durch die PL-Schüler/innen geben sie zusätzlich an, ob sie sich, auch aus der heutigen Perspektive, nochmals neu für das PL entscheiden würden und ob sie Veränderungen am PL vornehmen würden, wenn sie die

Möglichkeit dazu hätten¹⁰⁸. Es zeigt sich, dass von den ehemaligen PL-Schüler/innen, die die Frage nach einer erneuten Entscheidung für das PL beantworten, alle (100,0 Prozent, vgl. Tab. im Anhang) wieder teilnehmen würden. In einem sich anschließenden offenen Feld geben die Ehemaligen die Gründe an, warum sie sich erneut für das PL entscheiden würden. Im Allgemeinen handelt es sich um jene Gründe, die in den Interviews mit den PL-Schüler/innen zu den Zeitpunkten t_3 und t_4 gleichsam als Vorteile/Vorzüge des PL genannt werden, wie z.B. eine gute Berufsorientierung, ein positives Lernklima, eine angenehme Lernalternative, die den Spaß am Lernen zurückgebracht hat, rücksichts- und verständnisvolle PL-Pädagog/innen sowie eine gute Möglichkeit, den Hauptschulabschluss zu erreichen.

Auch wenn die ehemaligen PL-Schüler/innen übereinstimmend angeben, dass sie sich auch heute erneut für das PL entscheiden würden, geben etwa 30 Prozent von ihnen an, dass sie Änderungen am PL vornehmen würden, wenn sie die Gelegenheit dazu hätten (vgl. Abb. 27). Als Veränderungen werden vorgeschlagen:¹⁰⁹

- ein drittes PL-Jahr einzuführen,
- die Möglichkeit zu eröffnen, einen Realschulabschluss zu erwerben, bzw. mehr Fächer anzubieten, um an der Mittelschule eine realistische Chance auf den Erwerb eines Realschulabschlusses zu haben,
- die zeitliche Verteilung zwischen dem Lernen im Praktikum und dem an der PL-Lernwerkstatt zu verändern und schließlich
- die Praktika finanziell zu entlohnen.

¹⁰⁸ Die Fragen im Fragebogen lauten: „Wenn ich mich noch einmal neu entscheiden könnte, würde ich wieder am PL teilnehmen.“ sowie „Wenn Sie die Möglichkeit hätten, am Produktiven Lernen etwas zu verändern, würden Sie etwas verändern?“.

¹⁰⁹ Die offene Frage im Fragebogen lautet: „Wenn ja, was würden Sie verändern und warum?“.

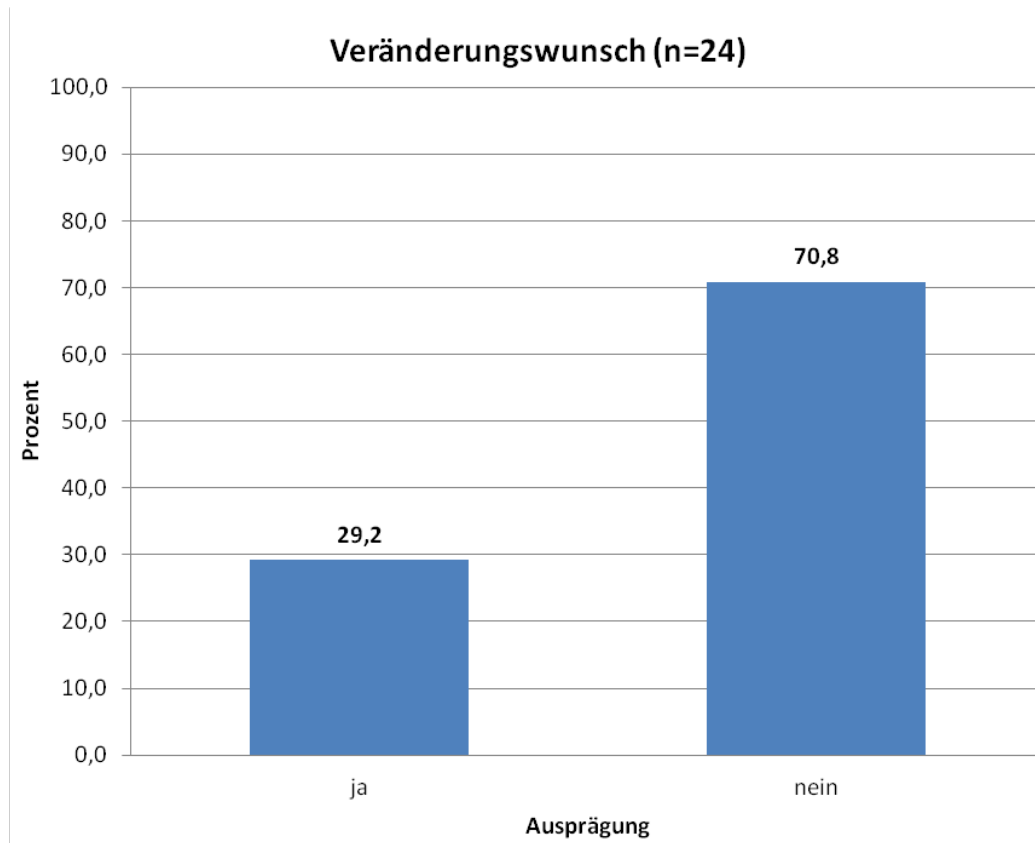


Abbildung 27: Wunsch, am Produktiven Lernen etwas verändern zu wollen (ehemalige PL-Schüler/innen, t₄)

Zusammenfassung

Kapitel 4.1.1: Einschätzung des Produktiven Lernens

Insgesamt entwerfen die PL-Schüler/innen in den Interviews ein sehr positives Bild vom Produktiven Lernen. Sie heben eine Reihe von Vorteilen hervor. Dazu gehören ein positives Klassen- und Lernklima, die Unterstützung und Akzeptanz durch bzw. zu den Mitschüler/innen, die Unterstützung und Beratung durch die PL-Pädagog/innen, praktisch und lebensnah orientierte Lerninhalte, gut geeignete Lernmethoden, geeignete Voraussetzungen zur Bildungs- und Persönlichkeitsentwicklung, zur Leistungssteigerung und zum Erreichen eines Schulabschlusses. Als Nachteile werden drei Aspekte genannt: die Fächerreduktion, der geringe Anteil schulischen Lernens sowie die nicht gegebene Möglichkeit, einen Realschulabschluss im PL zu erreichen.

Die Bewertung von neun PL-bezogenen Aussagen zum Zeitpunkt t_3 und sechs PL-bezogenen Aussagen zum Zeitpunkt t_4 deutet auf eine insgesamt recht positive Sicht (ehemaliger) PL-Schüler/innen auf das PL, dessen Gestaltung und Umsetzung hin. Zudem würden sich alle kreuzenden ehemaligen PL-Schüler/innen nach eigener Angabe erneut für das Produktive Lernen entscheiden (t_4). Dennoch sehen etwa 30 Prozent der ehemaligen PL-Schüler/innen (t_4) einen Veränderungsbedarf in verschiedenen Aspekten des Produktiven Lernens. Hätten sie die Möglichkeit, etwas zu verändern, würden einige bspw. ein drittes PL-Jahr einführen, die Möglichkeit, einen Realschulabschluss zu erwerben, anbieten, oder mehr als die drei PL-Hauptfächer (Deutsch, Englisch, Mathematik) anbieten, um dann im Regelschulsystem nahtlos anschließen und dort einen höheren Schulabschluss erreichen zu können.

4.1.2 Drittes PL-Jahr

Das PL ist in Sachsen, anders als in anderen Bundesländern, auf zwei Schuljahre begrenzt (vgl. Sächsische Staatskanzlei des Freistaates Sachsen 2011). Vor dem Hintergrund einer zwar soliden, dennoch steigerungsfähigen Abschlussquote von PL-Absolvent/innen mit Schulabschluss stellt sich die Frage nach Optimierungsmöglichkeiten. Eine solche Möglichkeit könnte die, im Kapitel 2.1 „Abschlüsse“ bereits zur Diskussion vorgeschlagene Einrichtung eines dritten PL-Jahres sein.

Im Fragebogen sowie in den Interviews wurden die ehemaligen PL-Schüler/innen zum Zeitpunkt t_4 gefragt, ob sie gern ein drittes Jahr im PL gemacht hätten. Es werden zunächst die zugehörigen Ergebnisse der Interviews und Fragebogen dargestellt. Anschließend werden die im nächstfolgenden Item gekreuzten Gründe hierfür dargestellt.

Insgesamt antworten $n=22$ ehemalige PL-Schüler/innen auf die Frage „Hätten Sie gerne noch ein drittes PL-Jahr gemacht?“. Die meisten Befragten ($n=18$, 81,8 Prozent) geben an, gern noch ein drittes PL-Jahr absolviert haben zu wollen. Nur $n=4$ (18,2 Prozent) Befragte geben an, kein drittes PL-Jahr gemacht haben zu wollen (vgl. Abb. 28).

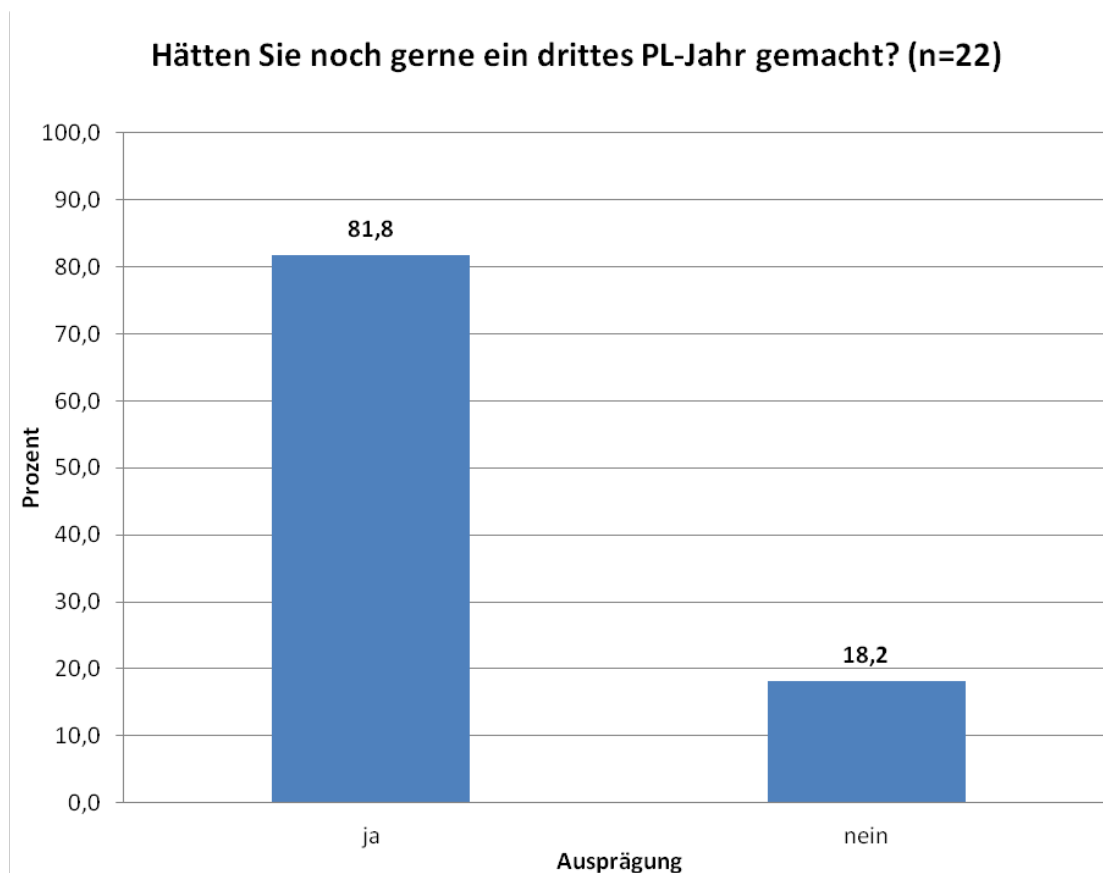


Abbildung 28: Drittes PL-Jahr (ehemalige PL-Schüler/innen, t_4)

Ergänzend zu der Befragung mit Fragebogen wurden die ehemaligen PL-Schüler/innen in Interviews gefragt, ob und warum sie ein drittes PL-Jahr machen würden. Viele Interviewte geben an, die hypothetisch angenommene Möglichkeit eines dritten Jahres zu nutzen, um – sofern die Strukturen hierfür vorhanden wären – einen Realschulabschluss zu erwerben bzw. einen besseren Schulabschluss zu erreichen:

„Na, halt eben um den Schulabschluss halt besser geschafft zu haben oder vielleicht nicht, so in Brandenburg zum Beispiel gibt's das ja auch mit Realschule. Das wär natürlich toll gewesen. Ja, und vielleicht noch in bei andern Berufsfeldern so zu gucken oder so“ (S4.S02.124).

Daneben wird das dritte PL-Jahr mit dem weiteren Entdecken neuer Berufsfelder begründet. Es wird der Wunsch formuliert, innerhalb eines Berufsfeldes noch verschiedene Tätigkeitsbereiche ausprobieren zu wollen:

„Na ich hätt mich auf jeden Fall also Einzelhandelskauffrau war ja schon eben zu Beginn zum Ende des ersten Jahres von PL für mich klar, dass es für mich was wäre. Aber ich hätt mich gern halt auch noch in anderen Gruppen. Also ich war in Lebensmittel war ich, in Textil und im Schreibwaren und ich hätt vielleicht gern auch mal in anders anderweitig Holzhandel oder irgend sowas halt in alle Richtungen mal zu gehen“ (S4.S10.113).

Ein weiterer genannter Grund für die Teilnahme an einem hypothetischen dritten PL-Jahr ist, dass manchen PL-Schüler/innen die Zeit im PL Spaß gemacht hat.

Wenn die ehemaligen PL-Schüler/innen im Fragebogen angeben, gern ein drittes PL-Jahr gemacht haben zu wollen, können sie auf der Folgeskala fünf angebotene Gründe für ein drittes PL-Jahr einschätzen. Auf einer Antwortskala mit sechs Stufen von „trifft voll zu“ (1) bis „trifft gar nicht zu“ (6) können sie folgende Gründe bewerten:

- „mit mehr Zeit hätte ich den Schulabschluss geschafft oder besser gemacht“
- „ich wusste noch nicht genau, was ich für einen Ausbildungsberuf wählen soll“
- „ich fühlte mich noch nicht bereit für das Ausbildungs- und Arbeitsleben“
- „ich wollte noch einige Praxisplätze ausprobieren“
- „dann hätte ich an keiner berufsvorbereitenden Maßnahme teilnehmen müssen“
- „Sonstiges“

Für eine differenzierte Betrachtung der Antworten werden die Ausprägungen (1) bis (3) zu „tendenziell eher zutreffend“ und die Ausprägungen (4) bis (6) zu „tendenziell eher nicht zutreffend“ zusammengefasst.

Die Befragten markieren den Grund „mit mehr Zeit hätte ich den Schulabschluss geschafft oder besser gemacht“ als eher zutreffend (vgl. Abb. 29). Das arithmetische Mittel liegt hier bei $AM=2,7$. Es zeigt sich, dass 72,2 Prozent ($n=13$) der ehemaligen PL-Schüler/innen den Grund „mit mehr Zeit hätte ich den Schulabschluss geschafft oder besser gemacht“ als „tendenziell eher zutreffend“ und 27,8 Prozent ($n=5$) ihn als „tendenziell eher nicht zutreffend“ markieren (vgl. Tab. im Anhang). Es handelt sich bei diesem Grund um den einzigen, der als eher zutreffend für ein drittes PL-Jahr markiert wird.

Bei dem Grund „ich wollte noch einige Praxisplätze ausprobieren“ bewegt sich das arithmetische Mittel zwischen 3 und 4 ($AM=3,8$). Hier zeigen sich die ehemaligen PL-Schüler/innen in ihren Einschätzungen eher unentschieden.

Für alle anderen Gründe geben die Befragten an, diese für eher nicht zutreffend zu halten. Es handelt sich hierbei um die Gründe „ich fühlte mich noch nicht bereit für das Ausbildungs- und Arbeitsleben“ ($AM=4,2$), „ich wusste noch nicht genau, was ich für einen Ausbildungsberuf wählen soll“ ($AM=4,3$) sowie „dann hätte ich an keiner berufsvorbereitenden Maßnahme teilnehmen müssen“ ($AM=4,4$).

Der Grund „dann hätte ich an keiner berufsvorbereitenden Maßnahme teilnehmen müssen“ wird mit einem arithmetischen Mittel von $AM=4,47$ als am wenigsten zutreffend für ein drittes PL-Jahr eingeschätzt. Auch hier werden für eine differenzierte Betrachtung der

Antwortverteilung die Ausprägungen (1) bis (3) zu „tendenziell eher zutreffend“ und (4) bis (6) zu „tendenziell eher nicht zutreffend“ zusammengefasst. Es zeigt sich, dass 72,2 Prozent (n=13) der ehemaligen PL-Schüler/innen den Grund als „tendenziell eher nicht zutreffend“ einschätzen, während 27,8 Prozent (n=5) ihn als „tendenziell eher zutreffend“ markieren. Dass etwa drei Viertel der ehemaligen PL-Schüler/innen angeben, diesen Grund eher nicht zutreffend zu finden, könnte u.a. damit verbunden sein, dass die berufsvorbereitende Maßnahme als weitere Möglichkeit betrachtet wird, einen (qualifizierten) Hauptschulabschluss zu erwerben und damit als weitere Berufsvorbereitung wertgeschätzt wird.

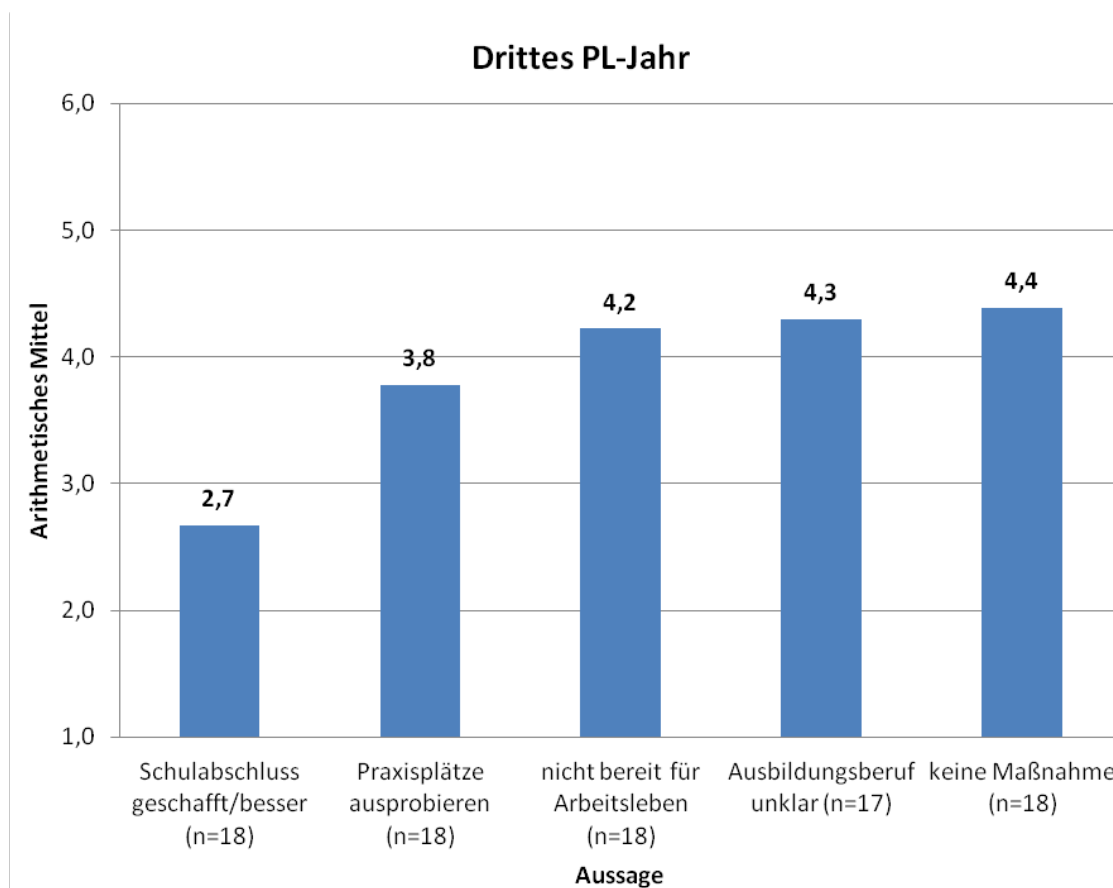


Abbildung 29: Gründe für ein drittes PL-Jahr (ehemalige PL-Schüler/innen, t₄)

Insgesamt kreuzen n=4 der ehemaligen PL-Schüler/innen „sonstige“ Gründe an. Alle geben im offenen Antwortfeld an, ein drittes PL-Jahr gemacht haben zu wollen, um einen Realschulabschluss zu erwerben. Es wird auch in Kap. 2.1 „Abschlüsse“ deutlich, dass einige ehemalige PL-Schüler/innen den Erwerb eines höheren Abschlusses anstreben (vgl. Kap. 2.1 „Abschlüsse“).

Der Erwerb eines Bildungsabschlusses, der über den qualifizierten Hauptschulabschluss hinausgeht, ist im PL in Sachsen nicht vorgesehen (vgl. Sächsische Staatskanzlei des Freistaates Sachsen 2011). Den PL-Schüler/innen steht offen, einen höheren Schulabschluss im Regelschulsystem zu erwerben. Die vorliegenden Daten weisen darauf hin, dass auf Seiten der ehemaligen PL-Schüler/innen z.T. der Wunsch besteht, den Realschulabschluss im Produktiven Lernen zu erreichen.

Zusammenfassung

Kapitel 4.1.2: Drittes PL-Jahr

Es zeigt sich, dass drei Viertel aller ehemaligen PL-Schüler/innen gern ein drittes Jahr im PL gelernt hätten. Die angegebenen Gründe dafür sind unterschiedlich. Manche PL-Schüler/innen binden an ein hypothetisches drittes Jahr im PL die Vorstellung bzw. Erwartung, dass sie in dieser Zeit den Schulabschluss besser gemacht hätten oder, sofern die Strukturen dafür bereitstehen würden, den Realschulabschluss hätten erwerben können/wollen.

4.1.3 Einschätzungen der Qualifizierungsmaßnahme durch das IPLE

Aus der Sicht des IPLE ist eine erfolgreiche Umsetzung des Produktiven Lernens an „eine weitgehende Umdefinition der Pädagogenrolle und des pädagogischen Selbstverständnisses“ (Arnold und Schneider in IPLE 2004, S. 279) gebunden. Zwischen 1992 und 1996 wurde daher ein projektbegleitendes zwei- bis dreijähriges Weiterbildungsstudium für angehende PL-Pädagog/innen entwickelt (vgl. ebd., S. 279), das auf die spezifischen Aufgaben vorbereiten und die Übernahme besonderer pädagogischer Rollenanteile, die für die Arbeit im PL konstitutiv sind, gewährleisten soll. Die Qualifizierungsanforderung des PL enthält die für die Lehrerbildung provozierende These, dass eine konventionell zweiphasig ausgebildete Lehrperson mit jahrelanger Berufserfahrung im Bereich staatlicher oder freier Trägerschaft nicht die qualifikatorischen Voraussetzungen zu einer wirkungsvollen Mitarbeit in dieser besonderen Lernform mitbringt.

Die PL-Pädagog/innen werden zu beiden Erhebungszeitpunkten (t_1 und t_3) nach ihrer Zufriedenheit mit der Qualifizierung durch das IPLE gefragt¹¹⁰, sowie danach, ob sie das Gefühl haben, auf die Arbeit mit den PL-Schüler/innen durch die Qualifizierung gut vorbereitet zu sein¹¹¹.¹¹² In der dritten Erhebungswelle wurde zusätzlich gefragt, ob sie das Gefühl haben, durch das IPLE in der Arbeit im PL unterstützt zu werden¹¹³.

Zur Auswertung der Frage nach der Zufriedenheit mit der Qualifizierungsmaßnahme wurden die Ausprägungen der Antwortskalen aus t_1 und t_3 gruppiert. Die Ausprägungen (1) und (2) werden zu „tendenziell gut“, die Ausprägungen (3) und (4) zu „unentschieden“ und die Ausprägungen (5) und (6) zu „tendenziell nicht“ zusammengefasst. Es zeigt sich, dass die PL-Pädagog/innen die Qualifizierungsmaßnahme zu beiden Erhebungszeitpunkten entweder „tendenziell gut“ oder „unentschieden“ bewerten (vgl. Abb. 30). Eine Einschätzung in „tendenziell nicht“ wird nicht abgegeben. Während sich zum Zeitpunkt der ersten Befragung 60,0 Prozent der PL-Pädagog/innen eher zufrieden und 40,0 Prozent unentschieden mit der Qualifizierungsmaßnahme zeigen, wechselt dieses Verhältnis bei der zweiten Befragungen (zum Zeitpunkt t_3). Zum Zeitpunkt t_3 geben 38,9 Prozent der PL-Pädagog/innen an, die Qualifizierung „tendenziell gut“ zu bewerten, 61,1 Prozent zeigen sich „unentschieden“. Die Einschätzungen zur Zufriedenheit verschieben sich somit von der ersten (t_1) zur zweiten (t_3) Erhebung von einer überwiegend eher positiven zu einer überwiegend eher unentschiedenen Sicht. Über Gründe, Qualität und Bedeutung dieser Verschiebung könnte aus Sicht der Evaluator/innen bspw. ein Fokusgruppengespräch weiteren Aufschluss geben.

¹¹⁰ Die Frage nach der Zufriedenheit sowie die Pole der Antwortskala wurden im Fragebogen t_3 in der Formulierung leicht variiert. Die Frage im Fragebogen t_3 lautet: „Sind Sie zufrieden mit der Qualifizierung des Instituts für Produktives Lernen in Europa (IPLE)?“. Die Antwortskala ist sechstufig und bewegt sich zwischen den Polen „ja, sehr“ und „nein, überhaupt nicht“. Die Frage im Fragebogen t_1 lautet: „Wie zufrieden sind Sie mit der Qualifizierung des Instituts für Produktives Lernen in Europa (IPLE)?“. Die Antwortskala ist auch hier sechstufig und bewegt sich zwischen den Polen „sehr zufrieden“ und „sehr unzufrieden“.

¹¹¹ Die Frage im Fragebogen t_3 lautet: „Haben Sie das Gefühl, durch die Teilnahme an der Qualifizierung auf die Arbeit mit den PL-Schüler/innen gut vorbereitet zu sein?“. Die sechstufige Antwortskala bewegt sich zwischen den Polen „ja, sehr“ und „nein, überhaupt nicht“. Im Fragebogen der ersten Welle lautet die Frage „Haben Sie das Gefühl, durch die Teilnahme an der Qualifizierung besser auf die Arbeit mit den PL-Schüler/innen vorbereitet zu sein?“. Die sechstufige Antwortskala bewegt sich zwischen den Polen „sehr gut“ und „überhaupt nicht“.

¹¹² Die Fragen wurden in ihrer Formulierung zwischen der ersten und dritten Erhebung geringfügig verändert. Die Veränderungen sind stilistisch, nicht inhaltlich, weshalb eine längsschnittliche Betrachtung der Ergebnisse möglich bleibt. Der Übersichtlichkeit der Darstellung wegen werden im Folgenden die Formulierungen der dritten Erhebungswelle zur Darstellung der Ergebnisse genutzt.

¹¹³ Die Frage im Fragebogen (t_3) lautet: „Haben Sie das Gefühl, durch das IPLE bei der Arbeit im PL unterstützt zu werden?“. Auch hier haben die PL-Pädagog/innen Gelegenheit, sich auf einer sechstufigen Antwortskala zwischen den Polen „ja, sehr“ und „nein, überhaupt nicht“ zu positionieren.

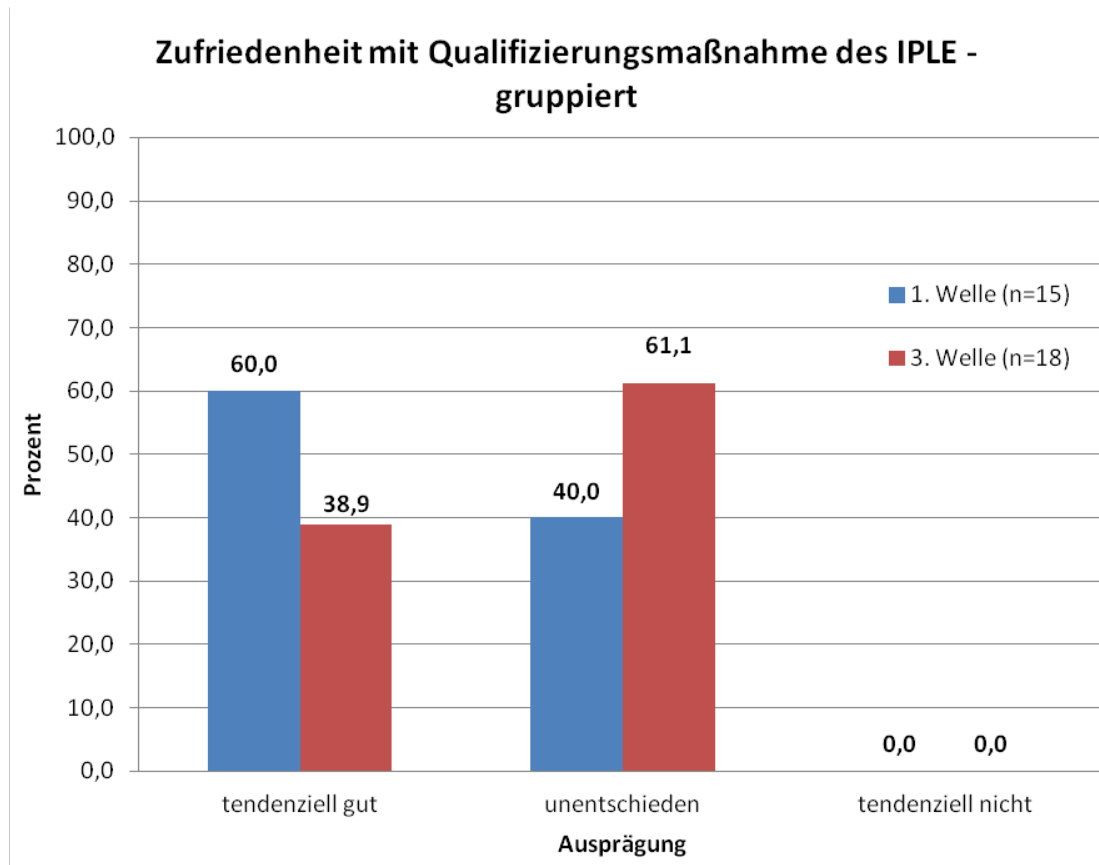


Abbildung 30: Zufriedenheit der PL-Pädagog/innen mit der Qualifizierungsmaßnahme des IPLE – gruppiert (PL-Pädagog/innen, t_1 und t_3)

Zur Auswertung der Frage, ob sich die PL-Pädagog/innen durch die Qualifizierungsmaßnahme gut bzw. besser auf die Arbeit mit den PL-Schüler/innen vorbereitet fühlen, werden die Antworten ebenfalls gruppiert. Die Ausprägungen (1) und (2) werden zu „tendenziell gut“, die Ausprägungen (3) und (4) zu „unentschieden“ und die Ausprägungen (5) und (6) zu „tendenziell nicht“ zusammengefasst. Es zeigt sich, dass jeweils die Mehrheit der PL-Pädagog/innen zu beiden Erhebungszeitpunkten angibt, sich durch die Qualifizierung gut/besser auf die Arbeit mit den PL-Schüler/innen vorbereitet zu fühlen (vgl. Abb. 31). Dabei sinkt der Anteil zustimmender PL-Pädagog/innen von der ersten zur zweiten Erhebung unwesentlich von 62,5 Prozent in t_1 auf 61,1 Prozent in t_3 . Unentschieden, ob die Qualifizierung gut auf die Arbeit mit den PL-Schüler/innen vorbereitet, zeigen sich zur ersten Erhebung 37,5 Prozent und zur zweiten Erhebung 38,9 Prozent der Befragten. Dass die Qualifizierung tendenziell nicht auf die Arbeit mit den PL-Schüler/innen vorbereitet, gibt keine/r der befragten PL-Pädagog/innen an. Es zeigen sich keine nennenswerten Veränderungen in der Einschätzung dieser Frage von der ersten zur zweiten Erhebung. Insgesamt bewerten die PL-Pädagog/innen die Vorbereitung auf die Arbeit mit den PL-Schüler/innen durch die Qualifizierungsmaßnahme eher positiv.

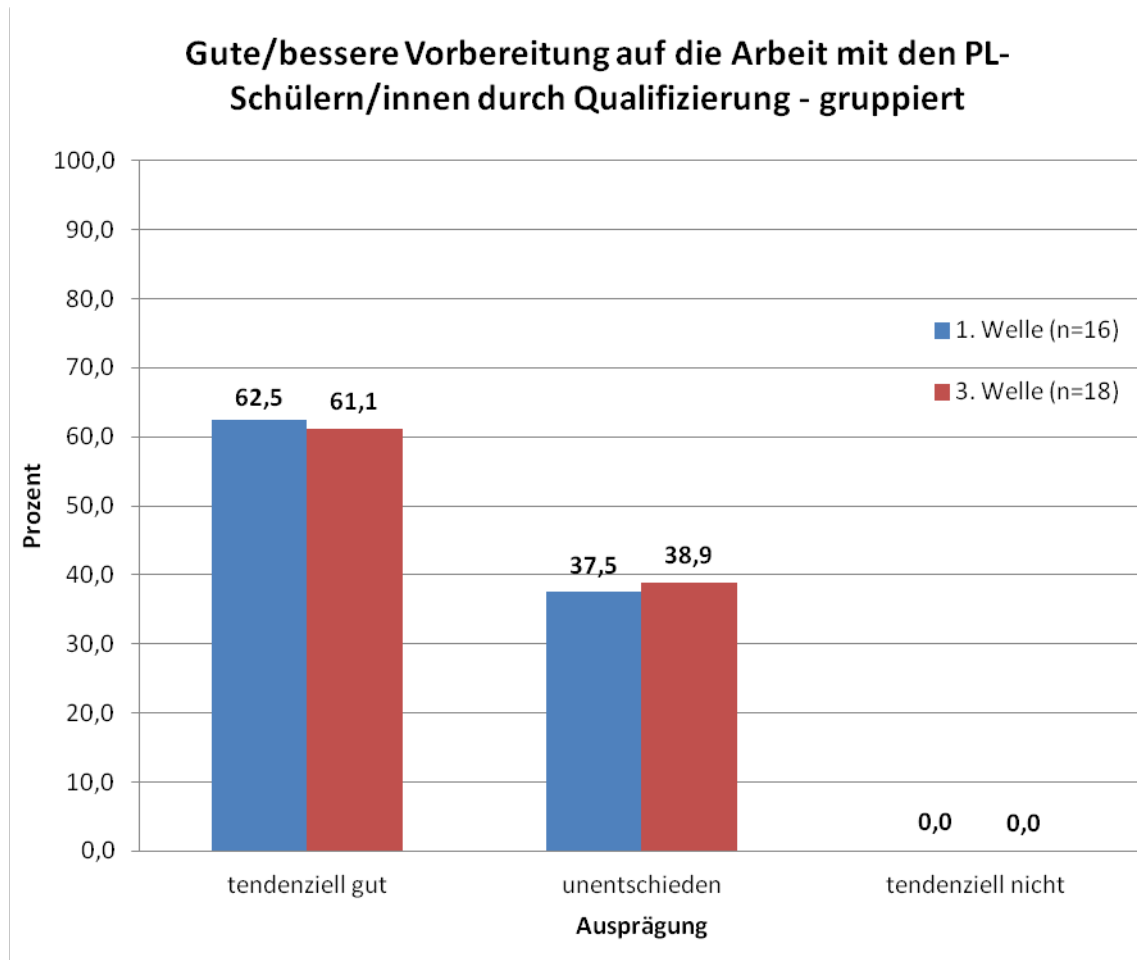


Abbildung 31: Vorbereitung auf die Arbeit mit den PL-Schüler/innen durch Qualifizierung – gruppiert (PL-Pädagog/innen, t_1 und t_3)

Zum dritten Erhebungszeitpunkt werden die PL-Pädagog/innen zusätzlich gefragt, ob sie das Gefühl haben, bei der Arbeit im PL durch das IPLE unterstützt zu werden. Da die PL-Pädagog/innen zum Zeitpunkt der ersten Befragung mit ihrer Tätigkeit im PL erst begonnen haben, können sie zu diesem Zeitpunkt noch keine Angaben zur arbeitsbegleitenden Unterstützung durch das IPLE machen. Daher beschränkt sich die Darstellung hier auf den Querschnitt für den Zeitpunkt t_3 . Auch zur Auswertung dieser Frage werden die Antwortmöglichkeiten auf der sechsstufigen Antwortskala gruppiert. Die Ausprägungen (1) und (2) werden zu „tendenziell sehr“, die Ausprägungen (3) und (4) zu „unentschieden“ und die Ausprägungen (5) und (6) zu „tendenziell nicht“ zusammengefasst. Es zeigt sich, dass mit 61,1 Prozent die Mehrheit der PL-Pädagog/innen angibt, sich bei der Arbeit im PL durch das IPLE unterstützt zu fühlen (vgl. Abb. 32). Die verbleibenden 38,9 Prozent der PL-Pädagog/innen schätzen ein, dass sie sich teils unterstützt, teils nicht unterstützt fühlen und zeigen sich entsprechend eher unentschieden. Sich „tendenziell nicht“ unterstützt zu fühlen, gibt keine der befragten PL-Pädagog/innen an. Insgesamt bewerten die Befragten die Unterstützungsleistung durch das IPLE eher positiv. Auffällig ist der recht hohe Anteil an PL-Pädagog/innen, die sich nur teilweise unterstützt fühlen. Die Gründe hierfür könnten aus Sicht der Evaluator/innen im Dialog mit den PL-Pädagog/innen identifiziert werden.

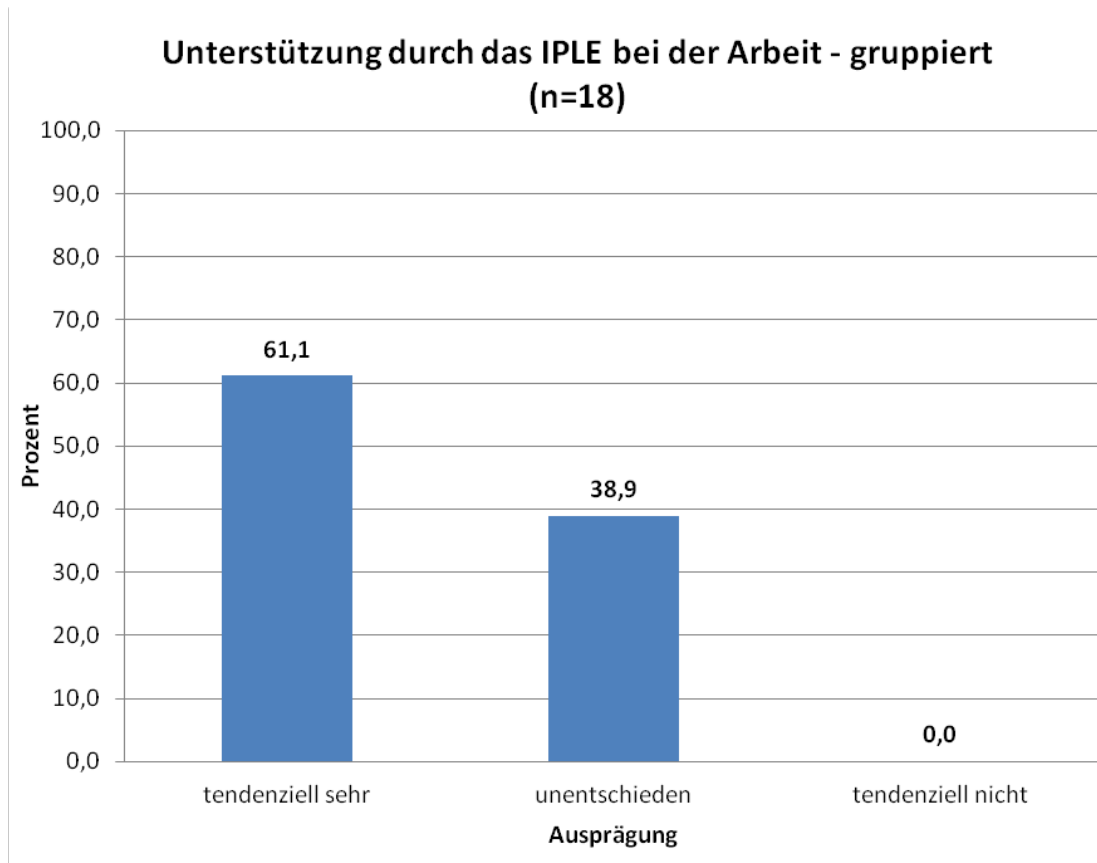


Abbildung 32: Unterstützung der Arbeit im PL durch das IPLE – gruppiert (PL-Pädagog/innen, t₃)

Zusammenfassung

Kapitel 4.1.3: Einschätzungen der Qualifizierungsmaßnahme durch das IPLE

Die Qualifizierung durch das IPLE bewerten die PL-Pädagog/innen in der ersten und dritten Erhebungswelle überwiegend positiv, wobei ein recht hoher Anteil von PL-Pädagog/innen sich in den Einschätzungen unentschieden zeigt. In der Frage nach der Zufriedenheit der PL-Pädagog/innen mit der Qualifizierungsmaßnahme zeigt sich eine Verschiebung in der Einschätzung durch die PL-Pädagog/innen von einer überwiegend eher positiven zu einer tendenziell eher unentschiedenen Bewertung.

4.2 Individuelles Lernen

Durch verschiedene konzeptionelle Spezifika des PL, z.B. die Fokussierung der schulischen und der hohe Anteil an praktischen Ausbildungsinhalten, sollen individuelle Bildungsinteressen der PL-Teilnehmer/innen angesprochen und entwickelt werden (vgl. Mirow in IPLE 2004, S. 25). Einen weiteren konzeptionellen Ausgangspunkt stellen im PL die individuellen Beratungsgespräche dar, in denen die PL-Teilnehmer/innen über ihre Interessen reflektieren und Schwerpunkte für die Praktika formulieren. Die Praxisplätze sollen ein Ort für individuelle und interessengeleitete Bildungsprozesse sein, die im Lernen im PL theoretisch-allgemeinbildend fortgeführt werden. Aus Sicht des IPLE geht es hier gezielt um die Anforderung an die PL-Teilnehmer/innen, „ihren Bildungsprozess selbständig zu gestalten. [...] Die Jugendlichen planen ihren Bildungsprozess ausgehend von individuellen Interessen und treffen Entscheidungen auf der Grundlage von zuvor erarbeiteten Kriterien. Bildungsinteressen werden benannt, begründet und entwickelt, konkrete Lebens- und Berufsperspektiven entworfen“ (ebd., S. 25). Heike Borkenhagen verweist dabei auf die Notwendigkeit, den in Zielen und methodischen Schritten nicht vorgezeichneten Bildungsprozess pädagogisch zu unterstützen. Diese Unterstützung solle sich jedoch mit zunehmender Autonomie der lernenden Person aufheben (vgl. Borkenhagen und Mirow 2002, S. 446).

Die individuelle Bildungsberatung gilt als Gelenkstelle zwischen individuellen Bildungsbedürfnissen und Tätigkeitserfahrungen auf der einen und den Bildungszielen des PL auf der anderen Seite (vgl. ebd., S. 446). Im dritten Zwischenbericht wurde die Relevanz der Beratungsgespräche im professionellen Selbstverständnis aus Sicht der PL-Pädagog/innen bereits herausgearbeitet. Zusammengefasst wird dabei deutlich, dass die Beratungsgespräche als ein Baustein des insgesamt größeren Zeitbudgets betrachtet werden, welches die PL-Pädagog/innen für die individuelle Begleitung der PL-Teilnehmer/innen im Vergleich zum Regelschulbetrieb zur Verfügung haben. Sie werden von den Interviewpartner/innen vor allem als Möglichkeit gesehen, mit den PL-Teilnehmer/innen in Beziehung zu treten und individuelle Unterstützung zu geben. Die Aussagen der PL-Pädagog/innen zeigen, dass die Beratungsgespräche und die hier mögliche Beziehungsarbeit mit den PL-Teilnehmer/innen einen bedeutsamen Teil des professionellen Selbstverständnisses darstellen. Aus der Sicht der PL-Pädagog/innen ermöglicht die für Beratung und Begleitung zur Verfügung stehende Zeit sowie die personelle Struktur, vielfältige Hilfen und Unterstützung anzubieten.

Ein weiteres Kriterium für die Förderung der Entwicklung eines individuellen Bildungsinteresses ist die Verknüpfung von theoretischen und praktischen Ausbildungsanteilen, wobei die Theorie der Praxis folgen solle (vgl. Borkenhagen und Mirow 2002, S. 444). Diese Verknüpfung ist konzeptionell angelegt und verfolgt das übergreifende Ziel, den Zusammenhang zwischen Lernen und Leben herzustellen und die Kompetenzentwicklung sowie die Bildungsqualität zu steigern (vgl. 1. ZB 2009/10, S. 10). Da die Praxisplätze, wie bereits erwähnt, aus Sicht des IPLE ein Ort für individuelle und interessengeleitete Bildungsprozesse sein sollen, die in den Lernwerkstätten fortgesetzt werden, kommt den Mentor/innen im angestrebten Zusammenspiel zwischen Theorie und Praxis neben den PL-Pädagog/innen und den PL-Teilnehmer/innen eine Schlüsselrolle zu. Im dritten Zwischenbericht wurden daher die Ergebnisse zum Zusammenspiel von Theorie und Praxis aus der Sicht von Mentor/innen dargestellt, die zum dritten Erhebungszeitpunkt (t_3) mittels Fragebogen erhoben wurden (vgl. 3. ZB 2011/12, S. 79). Zusammengefasst zeigt sich,

dass zwei Drittel (66,7 Prozent) der Mentor/innen in Fragebogen angeben, dass ihrem Eindruck nach das, was in der Praxis gemacht wird, konzeptkonform im Lernen im PL aufgegriffen wird. Etwa die Hälfte der Mentor/innen (48,6 Prozent) gibt an, dass umgekehrt auch das, was inhaltlich im Lernen im PL behandelt wird, am Praxislernort aufgegriffen wird. Die Evaluator/innen betrachten den großen Anteil der Mentor/innen (40,0 Prozent), die keine Einschätzung dazu abgeben können, ob das, was inhaltlich im Lernen im PL gemacht wird, auch in der Praxis aufgegriffen wird, als einen möglichen Hinweis auf fehlende Einsichtnahme in die Verzahnung von Theorie und Praxis im PL seitens der Mentor/innen. Es zeigt sich sehr deutlich, dass bei denjenigen Mentor/innen, die sich eine Einschätzung zutrauen, der Eindruck vorherrscht, dass ein Transfer vor allem von der Praxis in Richtung Theorie stattfindet.

Darüber hinaus wurden die PL-Pädagog/innen zum Zeitpunkt t_3 in Fragebogen gefragt, ob und wie es ihnen gelingt, auf die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse der einzelnen PL-Schüler/innen einzugehen¹¹⁴. Auf der angebotenen Skala konnten die PL-Pädagog/innen zwischen „ja, sehr“ (1) bis „nein, überhaupt nicht“ (6) wählen. Für die Darstellung wurden ihre Antworten zusammengefasst zu „tendenziell sehr“ (Ausprägungen 1 und 2), „unentschieden“ (Ausprägungen 3 und 4) sowie „tendenziell nicht“ (Ausprägungen 5 und 6).

Es zeigt sich, dass 72,2 Prozent der PL-Pädagog/innen einschätzen, „tendenziell sehr“ auf die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse der PL-Schüler/innen einzugehen (vgl. Abb. 33). Dagegen gibt es keine PL-Pädagog/innen, die angeben, dass ihnen dies nicht gelingt (0,0 Prozent). „Unentschieden“ zeigen sich 27,8 Prozent der befragten PL-Pädagog/innen, wobei mit Blick auf die Verteilung der Antworten auf der angebotenen Skala auffällt, dass sich diese 27,8 Prozent auf die Ausprägung (3) verteilen (vgl. Tab. im Anhang). Es wird deutlich, dass auf die Ausprägungen (4), (5) und (6) keine Antworten entfallen. Die PL-Pädagog/innen schätzen damit ein, dass es ihnen überwiegend gelingt, auf die individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen der PL-Schüler/innen einzugehen.

¹¹⁴ Die Frage im Fragebogen für PL-Pädagog/innen lautet: „Gelingt es Ihnen im PL, auf die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse der einzelnen Schüler/innen einzugehen?“.

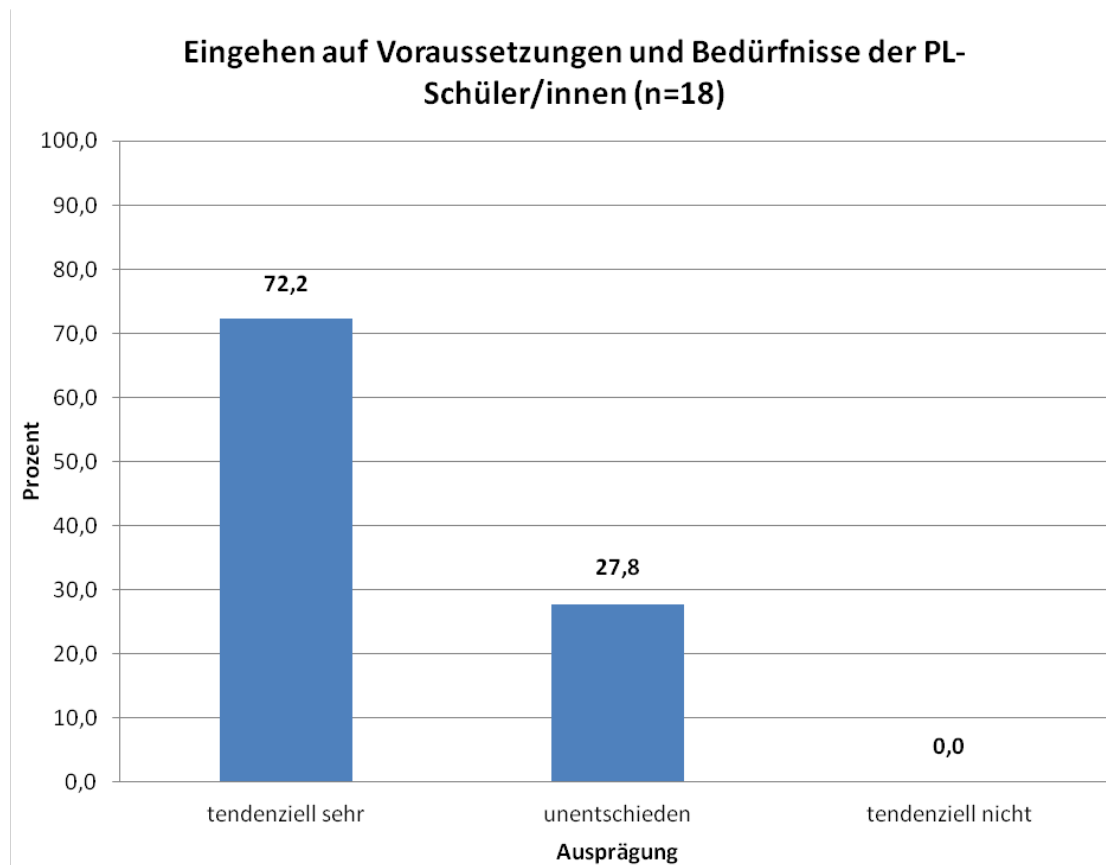


Abbildung 33: Eingehen auf Voraussetzungen und Bedürfnisse der PL-Schüler/innen – gruppiert (PL-Pädagog/innen, t_3)

Die Einschätzung der PL-Pädagog/innen wird im Folgenden um die Sichtweise der PL-Schüler/innen ergänzt. Da im Produktiven Lernen konzeptionell vorgesehen ist, dass die Jugendlichen ihren Bildungsprozess ausgehend von individuellen Interessen planen (vgl. Mirow in IPLE 2004, S. 25), wurden die PL-Schüler/innen zum Zeitpunkt t_3 in Interviews gefragt, ob es ihnen möglich war, interessengeleitet zu lernen sowie neue Interessen entdecken zu können¹¹⁵.

Die PL-Schüler/innen geben übereinstimmend an, ihren Interessen im PL nachgehen zu können. Einige PL-Schüler/innen verweisen dabei auf die selbstständige Suche nach Praktika, die ihren Interessen entsprechen:

„Ich sag mal so uninteressante Arbeiten muss man machen, da kommt man nicht dran vorbei, das ist einfach so. Aber es hat halt hier den Vorteil, dass man sich die Praktikumsplätze selber suchen kann und halt immer seinem Interessenfeld nachgehen kann und deshalb war das immer ganz gut so, weil da kann man eigentlich keine uninteressanten Arbeiten machen, weil man sucht sich ja selbstständig seinen Praktikumsplatz“ (S3.S11.66).

¹¹⁵ Der Fragenkomplex im Interview für die PL-Schüler/innen lautet: „Wenn man etwas lernt, macht es einen Unterschied, ob man das lernt, weil man das muss oder weil man das möchte, weil es einen wirklich interessiert. In der Schule deckt sich das, was man lernen soll, mal mehr und mal weniger mit dem, was einen interessiert. Ich möchte nun gerne von Dir wissen, wie das im PL war. Konntest Du Deine Interessen, das, was Dich persönlich interessiert, im PL ins Spiel bringen? Konntest Du im PL Deinen eigenen Interessen nachgehen? Konntest Du das ausprobieren, was dich wirklich interessiert? Dann möchte ich Dich noch fragen, ob Du in Deiner Zeit im PL neue Interessen bei Dir entdeckt und entwickelt hast. Vielleicht hat ja an den Praxislernorten oder beim Lernen im PL irgendetwas Dein Interesse geweckt?!“.

Andere PL-Schüler/innen beziehen sich auf den Zusammenhang zwischen theoretischen und praktischen Bildungsanteilen, wodurch es ihnen möglich ist, solche theoretischen Sachverhalte in der Schule auszuwählen, die sie am Praxisplatz interessieren:

„[U]nd man kann halt wirklich seinen eigenen Interessen in dem Sinne einbringen, zum Beispiel bei den Vokabeln, da kann man entscheiden, was man aufschreibt, was halt einen interessiert auf dem Arbeitsplatz und so und halt“ (S3.S14.44).

„[W]ir konnten uns selbst Themen wählen, wir haben jetzt nichts vorgesetzt bekommen, wenn es zum Beispiel jemand in einem Gärtnerbetrieb war, konnte er sich selbst einschätzen, eine Produktive Aufgabe aussuchen, und dann gibt es ja viel, wie man Pflanzen umsetzen und halt, ja, es liegt halt auch immer an den Praxislernplätzen, weil wenn uns etwas nicht einfällt, dann mussten die Lehrer schon was vorsezen und das war immer nicht so gut im Vergleich zu dem, was wir hätten selbst wählen können“ (S3.S09.36).

Umgekehrt werden Interessen, die sich zunächst im schulischen Ausbildungsteil zeigen, im praktischen Ausbildungsanteil berücksichtigt:

„Na wir können uns aussuchen, welche Aufgaben wir machen wollen und na dann werden die halt auf den Praxisplatz zugeschnitten“ (S3.S11.72).

Ein/e PL-Schüler/in spricht einen Zusammenhang zwischen ihren Interessen und ihrer schulischen Leistung an. Er/sie schätzt ein, dann bessere Leistungen zu erzielen, wenn der Stoff ihn/sie interessiert:

„Also ich denk, es kamen viele Sachen halt dran, die mich dann halt interessiert haben und wo ich dann auch besser gewesen bin als halt bei anderen Dingen, die mich nicht so interessieren“ (S3.S01.52).

PL-Schüler/innen berichten darüber hinaus, auch neue Interessen im Rahmen des Produktiven Lernens entwickelt zu haben. Ein häufig genanntes Element ist das Praktikum, in welchem PL-Schüler/innen entdecken, welche Sachverhalte, Tätigkeiten und Berufe ihrem Bildungsinteresse entsprechen:

„Also, ich zweimal XXX gemacht, das ist Lackiererei, bei der Tankstelle und beim Gesundheitsamt. Und da hab´ ich rausgefunden, dass mir der Beruf Lackierer liegt, weil, ich hab´ schon als kleines Kind an Autos rumgebastelt oder auch kaputt gemacht. Und, hat mir auch Spaß gemacht zu (unverständlich), zu spachteln, zu schleifen und zu lackieren“ (S3.S06.37).

PL-Schüler/innen berichten darüber hinaus davon, dass sich ihre Interessen durch die Ausübung von Praktika verändert haben:

„Es gab eine Zeit, da wollte ich KFZ machen, und dann habe ich halt Praktika, zwei Stück als Lagerist und das hat mir sehr zugesprochen, und dann halt jetzt mein letztes als Raumgestalter, also Teppichleger habe ich gemacht und das hat mir auch wirklich sehr zugesprochen“ (S3.S14.46).

Andere PL-Schüler/innen verweisen darauf, dass ihr Interesse für ein Sachgebiet mit der Zunahme von Kenntnissen über dieses Sachgebiet steigt:

„[J]a so Mathe oder zum Beispiel mit dem, ich weiß jetzt gar nicht mehr, was das war aber das hat mich früher gar nicht interessiert. Da hab ich auch eigentlich nie mit gearbeitet oder so. und wo ich dann halt wusste, wie es geht, fand ich es halt schon gut“ (S3.S01.62).

4.2.1 Gründe für die Praktikumswahl

Ein Element des PL, das die Bildungsentwicklung der PL-Schüler/innen fördern soll, ist die Wahl eines aus ihrer Sicht geeigneten Praktikumsplatzes sowie das aktive eigene Bemühen um einen solchen. Um die PL-Teilnehmer/innen individuell angemessen betreuen und unterstützen zu können, ist es aus Sicht der Evaluator/innen notwendig, dass die Mentor/innen Näheres über die Hintergründe und das Zustandekommen des Praktikums wissen. Von besonderer Bedeutung sind dabei die Motivation und ein möglicherweise zugrunde liegendes Interesse. Es wurden sowohl Mentor/innen als auch PL-Schüler/innen zu Gründen der Praktikumswahl gefragt. Zunächst werden die Ergebnisse der PL-Schüler/innen dargestellt. Die Angaben der PL-Schüler/innen beziehen sich auf alle sechs Praktika im Laufe der zwei PL-Jahre. Im dritten Zwischenbericht (vgl. 3. ZB 2011/12, S. 80 ff.) wurden die Ergebnisse zu Gründen der Praktikumswahl bereits aus der Sicht der Mentor/innen dargestellt. Diese Ergebnisse werden in diesem Kapitel im Anschluss an die Perspektive der PL-Schüler/innen zusammenfassend dargestellt. Die Angaben der Mentor/innen beziehen sich auf das sechste Praktikum der PL-Schüler/innen. Die Ergebnisse beider Gruppen werden danach mit Bezug auf das sechste Praktikum gegenübergestellt.

Aus Sicht der PL-Schüler/innen

Die PL-Schüler/innen wurden zu den Zeitpunkten t_2 und t_3 nach den ausschlaggebenden Gründen für die Wahl der sechs Praktika gefragt¹¹⁶. Dazu konnten sie aus einem vorgegebenen Mehrfachantwortenset zutreffende Antworten wählen: „Verwandte/Bekannte im Betrieb“, „Empfehlung durch Verwandte/Bekannte“, „Interesse am Berufsfeld“, „Wohnortnähe“, „Arbeits-/Pausenzeiten“ und „andere Gründe“.

Über alle Erhebungswellen hinweg nennen die PL-Schüler/innen das „Interesse am Berufsfeld“ als häufigsten Grund für die Wahl ihrer Praktika (vgl. Abb. 34). Der Grund „Interesse am Berufsfeld“ wird mit jedem neuen Praktikum zunehmend häufiger angekreuzt, so dass davon ausgegangen werden kann, dass dieser Grund für die Entscheidung eines neuen Praktikums kontinuierlich an Bedeutung gewinnt (1. Praktikum 53,0 Prozent, 6. Praktikum 66,7 Prozent). Die Gründe „Wohnortnähe“ sowie „Empfehlung durch Verwandte/Bekannte“ werden ebenfalls häufig als Gründe genannt, allerdings spielen sie eine etwas geringere Rolle als das „Interesse am Berufsfeld“. Während für die Wahl des ersten Praktikums der Grund „Wohnortnähe“ noch von 39,8 Prozent der PL-Schüler/innen als wichtig eingeschätzt wird, treffen für das sechste Praktikum nur noch 24,6 Prozent der PL-Schüler/innen die Entscheidung aus diesem Grund. Eine mögliche Ursache dafür, dass der Grund „Empfehlung durch Verwandte/Bekannte“ im Vergleich zum ersten Praktikum (22,9 Prozent) für das sechste Praktikum häufiger angekreuzt wurde und damit ausschlaggebender war (31,6 Prozent), könnte darin liegen, dass sich die PL-Schüler/innen mit der zunehmenden Anzahl an erprobten Praktikumsplätzen auch gegenseitige Empfehlungen gegeben haben könnten.

Zwischen 2,4 Prozent (erstes Praktikum) und 12,5 Prozent (fünftes Praktikum) der PL-Schüler/innen geben „Arbeits- und Pausenzeiten“ als Grund für die Wahl ihrer Praktika an. Damit spielt der Grund insgesamt eine eher geringe Rolle für die Wahl von Praxisplätzen. Der Grund „Verwandte/Bekannte im Betrieb“ verliert nach Angaben der PL-Schüler/innen mit der Wahl jedes neuen Praktikums an Bedeutung. Für die Wahl des ersten Praktikums sind

¹¹⁶ Die Frage in den Fragebogen (t_2 und t_3) lautet: „Welche Gründe waren ausschlaggebend für die Wahl Deiner Praktika? (Kreuze bitte alle zutreffenden Antworten an.)“.

noch für 30,1 Prozent der PL-Schüler/innen „Verwandte/Bekannte im Betrieb“ ein entscheidendes Auswahlkriterium, während dieses Kriterium für die Wahl des sechsten Praktikums nur noch für 14,0 Prozent der PL-Schüler/innen ausschlaggebend ist.

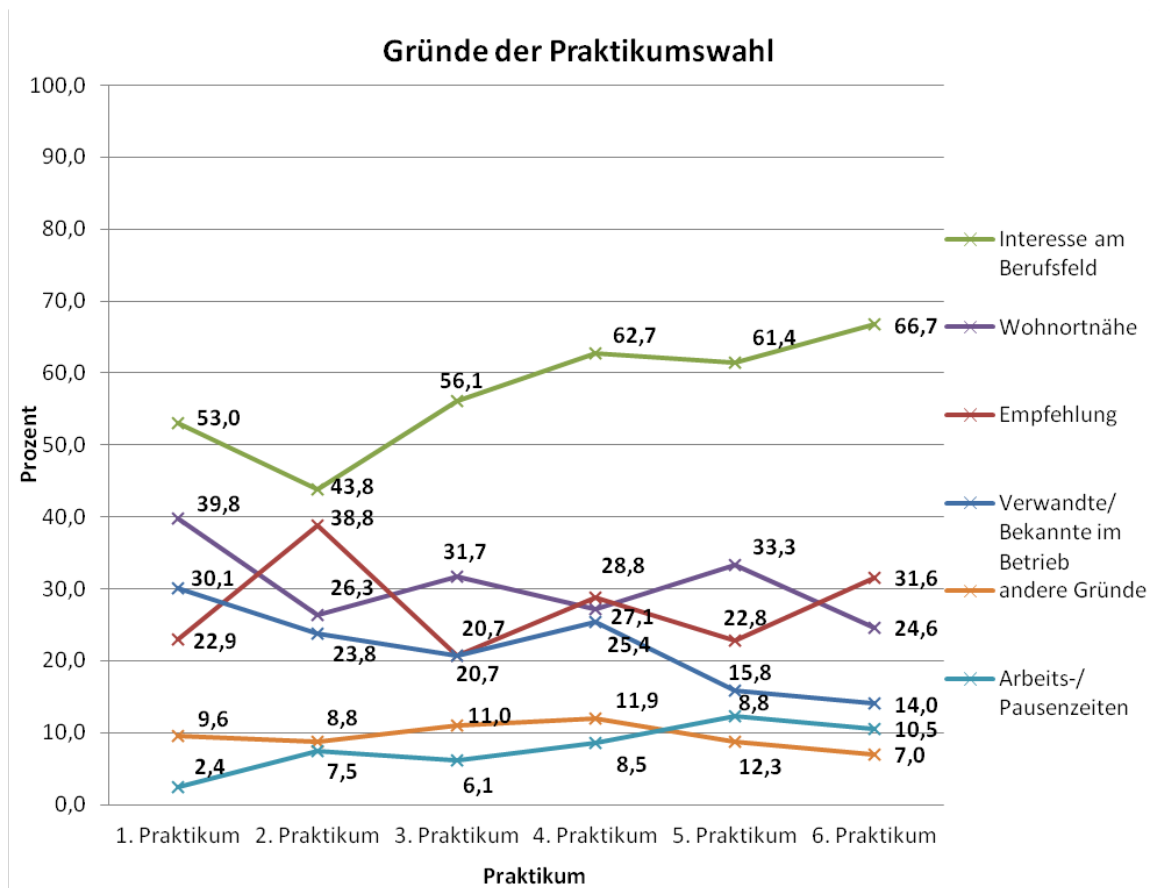
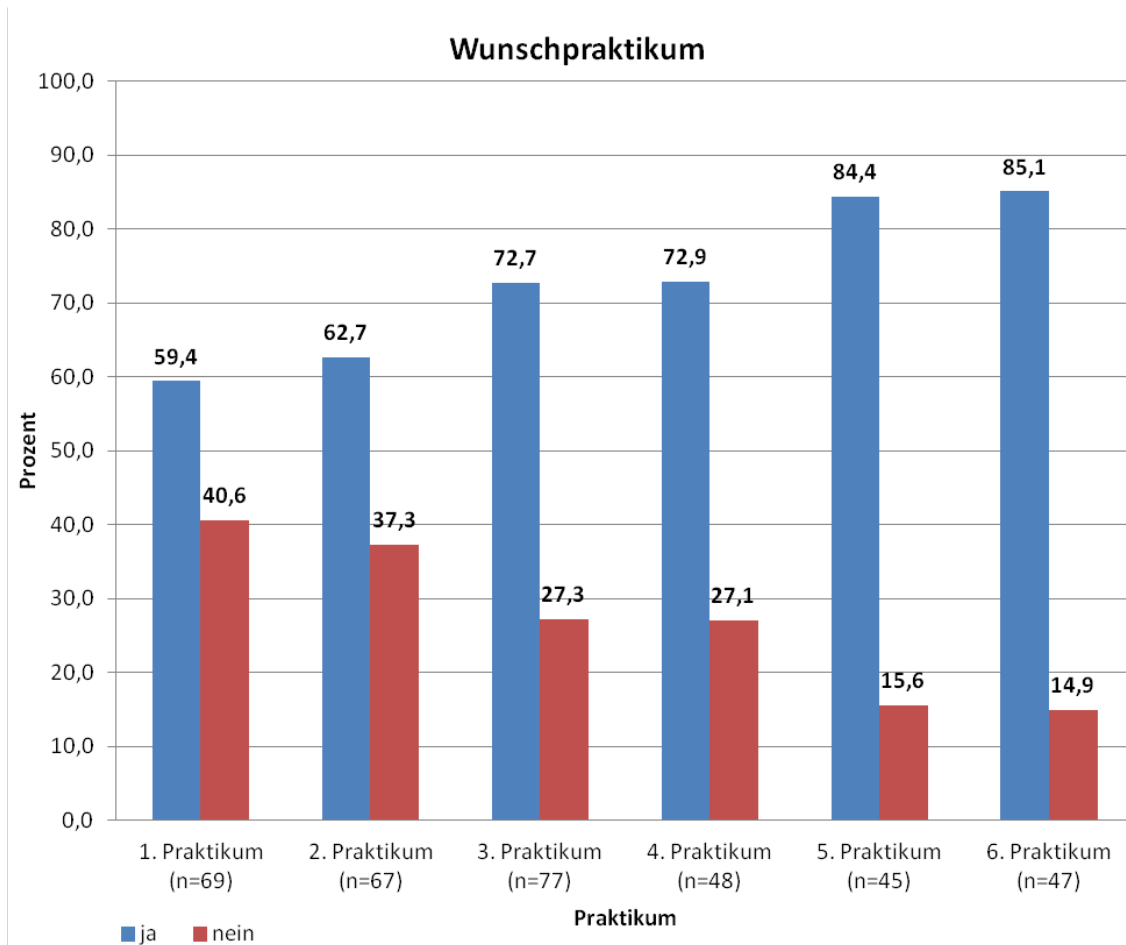


Abbildung 34: Gründe der Praktikumswahl (PL-Schüler/innen, t_2 und t_3)

Die PL-Schüler/innen wurden weiterhin zu den Zeitpunkten t_2 und t_3 gefragt, ob das jeweilige Praktikum ihrem Berufswunsch entspricht.¹¹⁷ Auf der angebotenen Skala (1 = „ja“ und 2 = „nein“) konnten die PL-Schüler/innen ankreuzen, ob das gewählte Praktikum ein Wunschpraktikum war oder nicht. Es zeigt sich hier, dass der Anteil der PL-Schüler/innen, die das jeweilige Praktikum als Wunschpraktikum einschätzen, im Zeitverlauf zunimmt (vgl. Abb. 35). Während 59,4 Prozent der PL-Schüler/innen das erste Praktikum als Wunschpraktikum bezeichnen, geben 84,4 Prozent der PL-Schüler/innen für das sechste Praktikum an, dass dieses ein Wunschpraktikum darstellt. Diese kontinuierliche Zunahme an „Wunschpraktika“ könnte auf die wachsenden Erfahrungen der PL-Schüler/innen mit Praktika zurückzuführen sein und/oder eine zunehmende Berufsorientierung und eine daraus resultierende zielgerichtete Wahl des Praxisplatzes widerspiegeln. Umgekehrt sinkt die Anzahl der PL-Schüler/innen im Laufe der zwei Jahre, die angeben, dass das Praktikum kein Wunschpraktikum ist.

¹¹⁷ Die Frage in den Fragebogen (t_2 und t_3) lautet: „Das [...] Praktikum war ein Wunschpraktikum.“

Abbildung 35: Wunschpraktikum (PL-Schüler/innen, t₂ und t₃)

Aus Sicht der Mentor/innen

Die Mentor/innen wurden zum dritten Erhebungszeitpunkt (t₃) gefragt, ob sie die Gründe der PL-Schüler/innen für die Wahl des Praktikums kennen. Ihre Einschätzung bezieht sich auf das sechste Praktikum. Etwas mehr als die Hälfte der Mentor/innen (54,1 Prozent) gibt an, die Gründe für die Praktikumsentscheidung zu kennen. Etwas weniger als die Hälfte der Mentor/innen (45,9 Prozent) gibt an, diese nicht zu kennen (vgl. 3. ZB 2011/12, S. 80) (vgl. Tab. im Anhang).

Die Mentor/innen wurden außerdem um ihre Einschätzung der Gründe für die Wahl des sechsten Praktikums gebeten. Verschiedene Antworten standen ihnen im Fragebogen zur Auswahl: „persönliche Kontakte im Betrieb“, „Empfehlung“, „Interesse am Berufsfeld“, „Wohnortnähe“ und „Zufall“. Anders als in der Befragung der PL-Schüler/innen wurden die Mentor/innen gebeten, die Relevanz, die die dargebotenen Gründe aus ihrer Sicht für die PL-Schüler/innen hatten, abgestuft einzuschätzen. Auf einer sechsstufigen Skala konnten sie angeben, inwieweit diese Gründe aus ihrer Sicht zutreffen (1 = „sehr“ bis 6 = „gar nicht“). Diese Antwortskala wurde in die Bereiche „tendenziell sehr“ (Ausprägungen 1 bis 3) und „tendenziell nicht“ (Ausprägungen 4 bis 6) gruppiert.

Innerhalb der Einschätzungen der einzelnen von den Mentor/innen gekreuzten Gründe zeigen sich Unterschiede. Die Wohnortnähe und das berufliche Interesse werden – dort, wo sie als Gründe bewertet wurden – als ein sehr ausschlaggebend („tendenziell sehr“, 93,3 Prozent aus n=15 bzw. 85,0 Prozent aus n=20) eingeschätzt. Während die weiteren Gründe „persönliche Kontakte“ (n=15) und „Empfehlungen“ (n=13) in der Bewertung der

Mentor/innen keine eindeutige Tendenz erkennen lassen, zeigt sich bei dem Grund „Zufall“ (n=12) eher die Tendenz, als ausschlaggebend ausgeschlossen zu werden („tendenziell nicht“, 66,7 Prozent).

Zusammenfassend wird erstens deutlich, dass neben dem nachvollziehbaren pragmatischen Grund „Wohnortnähe“ offenbar auch das „Interesse am Beruf“ bei der Wahl des Praktikumsplatzes durch die PL-Schüler/innen eine für die Mentor/innen deutlich wahrnehmbare Rolle spielt. Zweitens wird erkennbar, dass der Zufall bei der Auswahl eher nicht von Bedeutung ist, was umgekehrt dafür spricht, dass es sich in der Wahrnehmung der Mentor/innen beim Zustandekommen eines Praktikumsplatzes weitgehend um das Ergebnis gezielter Auswahlprozesse handelt.

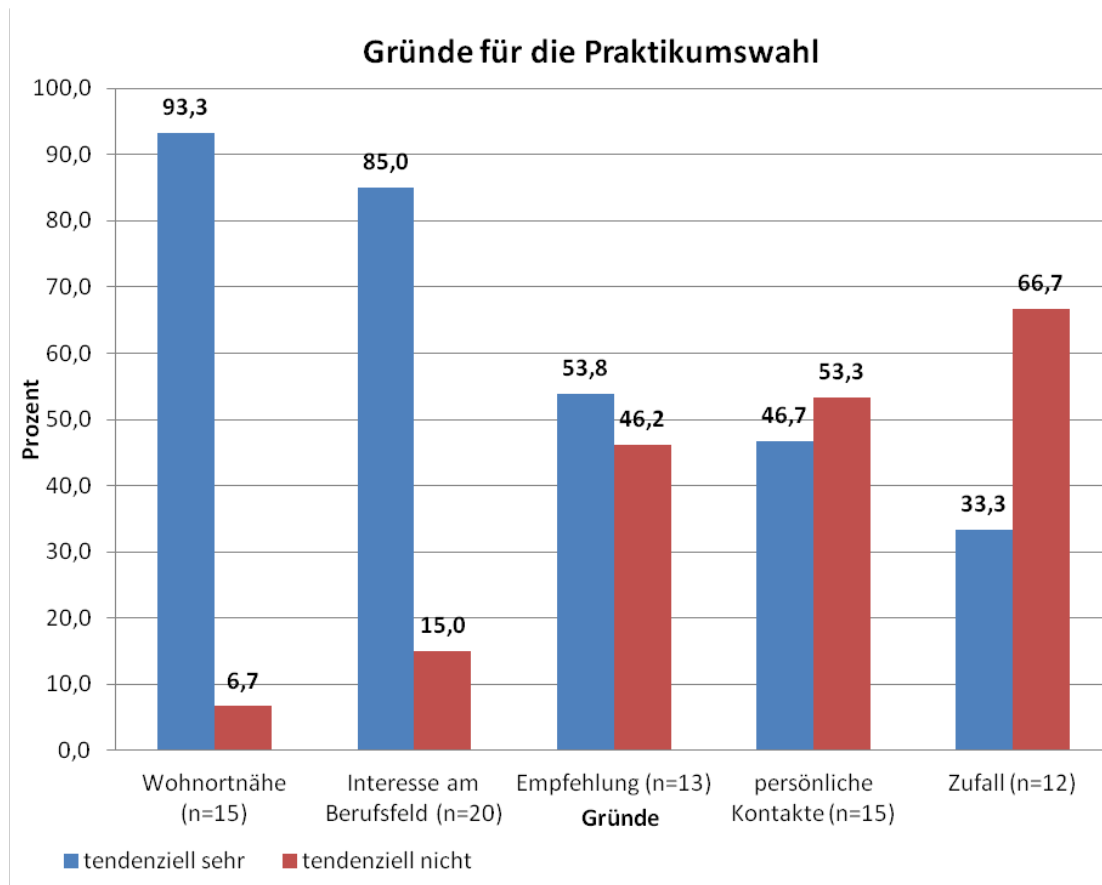


Abbildung 36: Gründe für Praktikumswahl – gruppiert (Mentor/innen, t_3)

Den Mentor/innen wurde zweitens die Frage gestellt: „Haben Sie den Eindruck, dass das gewählte Praktikum den derzeitigen Berufswünschen der/des PL-Praktikant/in entspricht beziehungsweise nahe kommt?“. Zur Einschätzung wurden sechs Antwortmöglichkeiten vorgegeben: „ja, wurde so geäußert“, „ja, auch wenn nicht als solches benannt“, „teils, teils“, „eher nein“, „überhaupt nicht“ und „kann ich nicht einschätzen“. Etwa die Hälfte (51,4 Prozent) der Mentor/innen hat den Eindruck, dass das gewählte Praktikum den derzeitigen Berufswünschen der/des PL-Praktikant/in entspricht bzw. nahe kommt, da es von dem/r Praktikant/in so geäußert wurde (vgl. Abb. 37). Dagegen schätzen 13,5 Prozent ein, dass das Praktikum eher nicht dem Berufswunsch des/r Praktikant/in entspricht. Etwa ein Fünftel der Mentor/innen (21,6 Prozent) gibt an, dies nicht einschätzen zu können. Die übrigen 13,5

Prozent der Mentor/innen kreuzen zu unterschiedlichen Anteilen auf den Ausprägungen: „ja, auch wenn nicht als solches benannt“, „teils, teils“ und „überhaupt nicht“.

Dass ein Fünftel der Mentor/innen auf diese Frage, ob das gewählte Praktikum den derzeitigen Berufswünschen der/des PL-Praktikant/in entspricht bzw. nahe kommt, angibt, dies nicht einschätzen zu können, wirft mit Blick auf die Programmziele des PL wiederum die Frage auf, ob dies im tolerierbaren Bereich liegt.

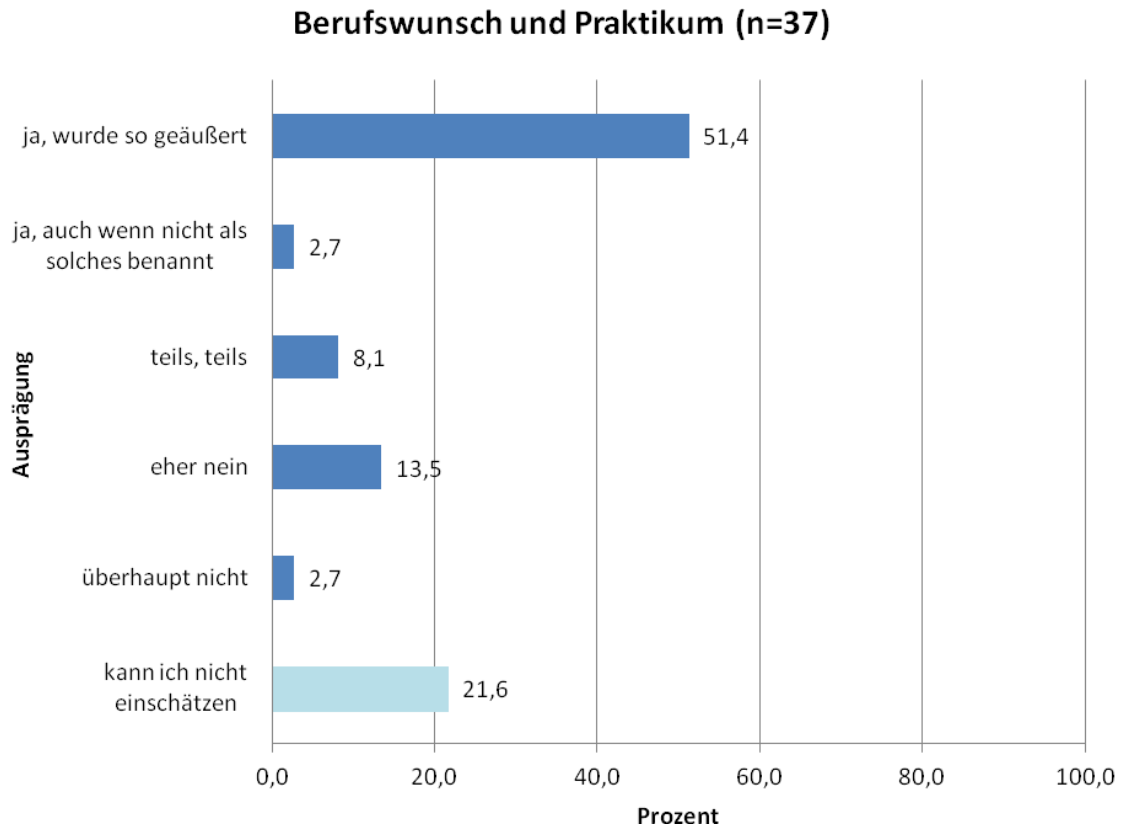


Abbildung 37: Wunschpraktikum (Mentor/innen, t₃)

Gegenüberstellung PL-Schüler/innen und Mentor/innen

Die Einschätzungen zu den dargebotenen Gründen differieren zwischen den PL-Schüler/innen und den Mentor/innen bei einigen Gründen stark, andere Gründe werden ähnlich gewichtet. Die PL-Schüler/innen nennen für ihre Praktikumsentscheidung am häufigsten den Grund „Interesse am Berufsfeld“ (66,7 Prozent). Als „tendenziell sehr“ wichtig schätzen auch 85,0 Prozent der Mentor/innen diesen Grund für die Entscheidung ein. Insbesondere nehmen die Mentor/innen aber den Grund „Wohnortnähe“ als ausschlaggebend für die Wahl des sechsten Praktikums an (93,3 Prozent). Dagegen nennen nur 24,6 Prozent der PL-Schüler/innen die „Wohnortnähe“ als Entscheidungsgrund. Worin die teilweise stark voneinander abweichenden Einschätzungen begründet liegen, kann auf Grundlage der Erhebungsdaten nicht geklärt werden. Zu konstatieren bleibt eine Differenz zwischen der Selbstwahrnehmung der PL-Schüler/innen und der Fremdwahrnehmung der Mentor/innen, die scheinbar nur z.T. durch soziale/kommunikative Austauschprozesse gegenseitig angeglichen werden konnten.

Zusammenfassung

Kapitel 4.2: Individuelles Lernen und Kapitel 4.2.1: Gründe für die Praktikumswahl

Die meisten PL-Pädagog/innen schätzen ein, dass es ihnen gelingt, auf die individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen der PL-Schüler/innen einzugehen. Es gibt keine PL-Pädagog/innen, die angeben, dass ihnen dies nicht gelingt.

Die PL-Schüler/innen berichten in Interviews übereinstimmend, im PL interessengeleitet lernen und tätig sein zu können sowie neue Interessen zu entdecken und entwickeln. Als eine wichtige Strukturbedingung hierfür nennen sie die Praktika.

Über alle Erhebungswellen hinweg nennen die PL-Schüler/innen das „Interesse am Berufsfeld“ als häufigsten Grund für die Wahl ihrer Praktika. Dabei gewinnt das „Interesse am Berufsfeld“ als Grund im Laufe der zwei PL-Jahre stetig an Bedeutung. Daneben spielen die Gründe „Wohnortnähe“ sowie „Empfehlungen durch Verwandte/Bekannte“ eine Rolle bei der Entscheidung für ein Praktikum. Der Grund „Wohnortnähe“ verliert im Laufe der zwei PL-Jahre kontinuierlich an Bedeutung. Die PL-Schüler/innen entscheiden sich zunehmend für Praktika, die ihren Berufswünschen entsprechen.

Mentor/innen schätzen das „Interesse am Berufsfeld“ ebenfalls als wichtigen Grund für die Entscheidung für den Praktikumsplatz (sechstes Praktikum) ein. Noch wichtiger ist ihrer Einschätzung nach aber der Grund „Wohnortnähe“. Mehr als die Hälfte der Mentor/innen gibt überdies an, dass das sechste Praktikum aus ihrer Sicht ein Wunschpraktikum der PL-Schüler/innen ist, ein Fünftel von ihnen kann dies jedoch nicht einschätzen.

4.3 Rahmenbedingungen

4.3.1 Materielle, personelle, zeitliche, strukturelle Rahmenbedingungen

In diesem Kapitel werden die im dritten Zwischenbericht dargelegten Ergebnisse zu materiellen, personellen, zeitlichen und strukturellen Rahmenbedingungen im PL zusammengefasst und damit als wichtige Ergebnisse der Evaluation in diesem Bericht aufgenommen. Die Grundlage dieser Ergebnissammlung bilden die Aussagen der PL-Pädagog/innen und der Schulleiter/innen, die in Interviews und Fragebogen zu den Zeitpunkten t_1 und t_3 hierzu befragt wurden.

Rahmenbedingungen aus Sicht von Schulleiter/innen

Die Interviews zum Zeitpunkt t_1 stehen im Kontext der Implementierung des PL. Das PL stellt für die Schulleitungen zu diesem Zeitpunkt noch ein sehr junges und neues Projekt dar. Personelle und materielle Rahmenbedingungen bewerten die Schulleitungen zu Beginn des Projektes dann als positiv, wenn sie geeignete PL-Pädagog/innen sowie geeignete Räume finden konnten. Negative Bewertungen sind verbunden mit Hürden bei der Suche nach Personal, Räumen und anderen materiellen Ressourcen wie Büros, Büromaterial, Computern etc. Auf der administrativen Ebene zeigen sich aus Sicht einiger Schulleitungen Unklarheiten bzgl. des Finanzierungsmodus von PL-Schüler/innen in der Orientierungsphase und in der Zeit danach¹¹⁸, beim Erwerb eines Realschulabschlusses und bei der Informations- und Lobbyarbeit zur Bekanntmachung des Projektes.

In der Befragung zum Zeitpunkt t_3 nach zwei Jahren zeigt sich in den Aussagen der Schulleiter/innen eine tendenziell höhere Zufriedenheit sowie die Betonung anderer Aspekte. Hier bewerten Schulleitungen auf der personellen Ebene die Zusammenarbeit der PL-Pädagog/innen im Team und die andere Betreuungsqualität für die PL-Schüler/innen positiv. Sie verweisen außerdem auf ein erweitertes Aufgabenspektrum der PL-Pädagog/innen im Vergleich zu ihren Aufgaben an der Stammschule. Auf der räumlichen Ebene bewerten Schulleitungen die räumliche Trennung des PL-Standortes von der Stammschule als Voraussetzung für die erfolgreiche Arbeit mit den PL-Schüler/innen positiv. Schulleitungen sehen auf der Ebene der strukturell-zeitlichen Rahmenbedingungen im Gegensatz zum Zeitpunkt t_1 Unterschiede zwischen den beiden Lernformen im Curriculum, im Lernverständnis, in der Lernorganisation, in den Unterrichtsmethoden, im reduzierten Fächerkanon sowie in der geringen Klassengröße. Diese Aspekte betrachten sie zumeist als Vorteil, um bspw. die Selbst- und Eigenständigkeit im Lernen zu fördern und um mit offenen Lernmethoden arbeiten zu können. Externe Kooperationen und Unterstützungen werden in den Interviews zum Erhebungszeitpunkt t_3 kaum thematisiert. Ein/e Gesprächspartner/in räumt ein, dass die generelle Akzeptanz des PL bei öffentlichen Trägern/Ämtern zufriedenstellend sei. Die Befragten heben insgesamt hervor, dass die personelle, die räumliche und die konzeptionelle Struktur des PL überwiegend geeignet seien, den spezifischen Bedürfnissen der PL-Teilnehmer/innen zu begegnen.

¹¹⁸ Es wird hier von einer/einem Gesprächspartner/in eine Diskrepanz zwischen der erfassten und finanzierten PL-Schüler/innenzahl zu Schuljahresbeginn und der realen PL-Schüler/innenzahl im PL angemerkt. Demnach würden die Gastschüler/innen, die sich nach den ersten sechs Wochen des Schuljahres für das PL entscheiden, im Schülergeld, das vom Schulträger an die Schulen gezahlt wird, nicht berücksichtigt. Ebenso sei nach diesem Finanzierungsmodus die Aufnahme von Quereinsteiger/innen unmöglich. Sie/er äußert die Hoffnung, diese Probleme in Gesprächen mit der Bildungsagentur lösen zu können.

Rahmenbedingungen aus Sicht von PL-Pädagog/innen

Zu Beginn ihrer Tätigkeit im PL (Befragungszeitpunkt t_1) beschreiben die PL-Pädagog/innen unterschiedliche materielle Voraussetzungen. An einigen PL-Standorten heben PL-Pädagog/innen die vorhandene Computer- und Bürotechnik, die Verfügbarkeit unterschiedlicher Räume, die gelungene räumliche und materielle Integration in die Stammschule oder die gelungene räumliche Trennung von der Stammschule als förderlich hervor. An anderen Standorten berichten PL-Pädagog/innen von eher kleinen und unzureichenden Räumen oder von unzureichenden Möglichkeiten, einige Räume der Stammschule mitnutzen zu können. Bezüglich der personellen Rahmenbedingungen berichten einige PL-Pädagog/innen über eine intakte Netzwerkarbeit zwischen dem IPLE, der Stadtverwaltung und der Schulleitung in der Aufbauphase des Projektes. Andere wiederum beschreiben mangelnde Unterstützung seitens anderer Schulen bei der Gewinnung von PL-Teilnehmer/innen und der Stadtverwaltung. Ähnlich wie die Schulleitungen kritisieren die PL-Pädagog/innen die nicht gegebene Möglichkeit, im PL einen Realschulabschluss zu erlangen. Hingegen wird die obligatorische Leistungsfeststellung sowohl positiv als auch negativ bewertet. Im Hinblick auf die konzeptionellen Rahmenbedingungen finden sich überwiegend positive Äußerungen zu organisatorischen Aspekten, wie die Möglichkeit der Arbeit in Kleingruppen, die Team- bzw. Tandemarbeit der PL-Pädagog/innen und die Verfügung über großzügige Zeitressourcen.

Auch zum Untersuchungszeitpunkt t_3 , also zwei Jahre später, äußern sich PL-Pädagog/innen ganz unterschiedlich. Hinsichtlich der personellen Rahmenbedingungen verweisen manche PL-Pädagog/innen auf eine Unterbesetzung im PL-Team oder auf eine Doppelbelastung, die sich aus der Unterrichtsverpflichtung neben dem PL ergibt und bewerten dies negativ. PL-Pädagog/innen äußern sich, wie schon zu Beginn ihrer Tätigkeit, grundsätzlich zufrieden im Hinblick auf die Kooperation im Team, was hier den Austausch über Aufgaben, die gemeinsame Bearbeitung von Aufgaben im Team und die räumliche Separierung des PL-Standortes von der Stammschule betrifft. Negativ werden die personellen Rahmenbedingungen dann eingeschätzt, wenn sie durch wechselnde Kolleg/innen bzw. Unstimmigkeiten im Team gekennzeichnet sind. Positiv werden auch die pädagogischen Möglichkeiten des PL gegenüber denen im Regelschulbetrieb im Hinblick auf die zur Verfügung stehende Zeit für die Betreuung der PL-Teilnehmer/innen bewertet. Die Beziehungsarbeit und die Bezugspersonen für die Bildungsentwicklung der PL-Teilnehmer/innen werden ebenfalls als wichtig und positiv eingeschätzt. Für die Bewertung der räumlich-materiellen Rahmenbedingungen ist der zur Verfügung stehende Platz maßgeblich. So berichten manche PL-Pädagog/innen von einer zunehmenden Verbesserung der Räumlichkeiten, andere berichten von räumlicher Enge, artikulieren jedoch auch die Aussicht auf Besserung. Im Hinblick auf die strukturell-zeitlichen Rahmenbedingungen werden das reduzierte Lernpensum, die Bündelung von Lerninhalten sowie die Aufhebung des starren Stundenrhythmus positiv bewertet. Die Verbindung von Praxis und Theorie sowie die Anforderungen der Abschlussprüfungen stellen dagegen aus Sicht einiger PL-Pädagog/innen hohe Anforderungen an den Umgang mit der zur Verfügung stehenden Zeit. Es wird zudem der Wunsch nach einem dritten PL-Jahr geäußert. Die Unterstützungsmechanismen bewerten PL-Pädagog/innen dann negativ, wenn unklar bleibt, ob es noch Unterstützungen durch Dritte nach Ablauf des Projektes PL geben wird bzw. wenn eine Unterstützung, bspw. durch die Stadt, bei der Implementierung des Projektes ausbleibt.

Kosten und Nutzen des PL

Die Schulleitungen wurden in den Leitfadeninterviews des ersten und dritten Erhebungszeitpunktes (t_1 und t_3) zu Kosten und Nutzen des Produktiven Lernens gefragt.

Individueller Nutzen für die PL-Schüler/innen

Der individuelle Nutzen des PL für PL-Schüler/innen liegt aus Sicht von Schulleiter/innen darin, einen Schulabschluss zu erlangen, einen alternativen und damit für diese Klientel besser geeigneten Bildungsweg zu beschreiten, kognitive Kompetenzen zu erwerben, mehr Selbstvertrauen zu entwickeln, sich frühzeitig beruflich zu orientieren, bessere Schulleistungen zu erzielen und sich aus schwierigen Klassensituationen und Außenseiterrollen herauszulösen.

Schulischer und gesellschaftlicher Nutzen

Einige Schulleiter/innen verbinden mit der Etablierung des Produktiven Lernens ein Alleinstellungsmerkmal gegenüber anderen Schulen sowie die Möglichkeit einer Steigerung öffentlicher Aufmerksamkeit. Damit verbunden ist der häufig geäußerte Wunsch, das Produktive Lernen zu verstetigen und als dauerhafte Alternative zum Regelschulsystem einzurichten und das PL somit auch langfristig Schüler/innen verschiedener Lernformen anbieten zu können. Einen weiteren schulischen Nutzen sehen viele Befragte auch darin, Elemente des PL, wie die methodische Vielfalt, die Verbindung von praktischem und schulischem Lernen, das Rollenverständnis von PL-Pädagog/innen und das Schüler/innenbild im PL, auf den Regelschulunterricht zu übertragen. Das PL wird weiterhin als Entlastungsmöglichkeit für die Stammschule betrachtet. So würden Lehrer/innen an der Stammschule bei der Planung und Durchführung von Unterricht entlastet, wenn durch das Ausbleiben sehr schwacher Schüler/innen die Lerngruppen leistungsmäßig homogener würden. Einen gesellschaftlichen Nutzen sehen Schulleiter/innen in der beruflichen Orientierung der PL-Schüler/innen sowie, damit verbunden, in der Verringerung der Kosten für den Staat, da die Schulleitungen die Investition in das PL mehrheitlich für geringer halten als die Kosten für eine/n möglichen Schulabgänger/in ohne Schulabschluss, der/die womöglich langfristig arbeitslos bleibt.

Kosten des Projektes Produktives Lernen

Der Begriff 'Kosten' legt semantisch zunächst einen monetären Inhalt nahe; diese Bedeutungsebene ist jedoch lediglich eine von verschiedenen erfragten Dimensionen. Im Folgenden werden Aussagen der Schulleiter/innen zu materiellen aber auch immateriellen Investitionen in und durch das Projekt PL zusammengefasst. Eine personale Perspektive auf entstandene Kosten wird von einigen Gesprächspartner/innen in Bezug auf den Wechsel von geschätzten Kolleg/innen von der Stammschule in das Lernprojekt entwickelt. Der hohe Zeitaufwand, der einerseits mit der Ein- und Durchführung des PL und andererseits mit der Durchführung des Projektes durch die PL-Pädagog/innen verbunden ist, wird von Schulleitungen als weiterer Kostenpunkt genannt. Der Begriff 'Kosten' wird auch auf räumliche Ressourcen bezogen, insbesondere darauf, dass Räume der Stammschule für PL genutzt werden, dies aber gleichzeitig die räumliche Situation der Stammschule einschränkt. Häufig wird die Auffassung vertreten, dass Kosten-Nutzen-Bilanzierungen im Bildungswesen problematisch seien, da sich erst nach einem längeren Zeitraum bzw. erst nach erfolgreichem Abschluss einer Ausbildung feststellen lässt, ob sich die Investitionen in das Lernprojekt auszahlen.

Insgesamt zeigt sich ein überwiegend positives Bild, das die befragten Schulleiter/innen bezüglich der Wirkung bzw. des Nutzens von PL auf der einen und dessen Kosten auf der anderen Seite zeichnen. Primär scheinen diejenigen Teilnehmer/innen vom PL zu profitieren, die mit Hilfe des Schulabschlusses eine realistische berufliche Perspektive entwickeln können. An zweiter Stelle werden die Stammschulen, aber auch die Region und die Gesellschaft, sowohl direkt als auch indirekt, als mögliche Profiteure betrachtet.

4.3.2 Kooperation PL-Stammschule

Die Einbindung des PL in die Stammschulen und das Stammschulgeschehen stellen eine elementare Rahmenbedingung des PL in Sachsen dar. Mit ihnen ergeben sich unterschiedlich gestaltete Schnittstellen und Formen der Kooperation und/oder der Kollegialität zwischen den Akteur/innen der Stammschulen und der PL-Lernwerkstätten. In Interviews der ersten (t_1) und dritten (t_3) Erhebungswelle wurden PL-Pädagog/innen und Schulleiter/innen bezüglich ihrer Zusammenarbeit sowie der Schnittstellen zwischen Stammschulen und PL-Lernwerkstätten befragt.

Darstellung der Schnittstellen zwischen Produktivem Lernen und Stammschulen

Zu Beginn des Projektes Produktives Lernen (Untersuchungszeitpunkt t_1) benennen Schulleiter/innen und PL-Pädagog/innen überwiegend Erwartungen und Vorstellungen, wie das Miteinander zwischen dem PL-Standort und der Stammschule organisiert und gestaltet sein könnte, da beide Gruppen zu diesem Zeitpunkt noch kaum auf etablierte Schnittstellen zurückblicken können.

So verweisen die Schulleiter/innen zu Beginn des Produktiven Lernens vor allem auf eine Integrationsabsicht des PL in die Stammschule. Gemeinsame Schnittstellen zur möglichen Realisierung dieser Absicht könnten aus ihrer Sicht u.a. gemeinsame Feste, Sportveranstaltungen, Hofpausen, Schulkonferenzen, Dienstberatungen, Lehrerversammlungen und der parallele Personaleinsatz sein. Verschiedene Schulleitungen vertreten die Ansicht, PL auch als alternative Lernform zur traditionellen Schul- und Unterrichtsgestaltung und als gleichwertig und uneingeschränkt zur Stammschule zugehörig zu betrachten. Einige PL-Pädagog/innen berichten von einem engen Kontakt zu ihren Schulleitungen, aber auch von einer Skepsis von Seiten der Kolleg/innen aus der Stammschule gegenüber dem Produktiven Lernen.

Zum Untersuchungszeitpunkt t_3 , also nach zweijähriger Erfahrung im PL, können Schulleitungen und PL-Pädagog/innen die organisierten und gemeinsam durchgeführten Aktivitäten und Angebote für die Schüler/innen der Regelschulklassen und die des PL konkreter als in der ersten Befragung (t_1) benennen. Im Gegensatz zum Zeitpunkt t_1 verbinden und befürworten viele Schulleitungen hier neben dem Integrationsansatz die Autonomie des PL-Standortes. Begründet wird dies neben der besonderen PL-Klientel auch mit den unterschiedlichen organisatorischen und konzeptionellen Anforderungen des Regelschulbetriebs einerseits und der Lernform des PL andererseits. Diese scheinen kaum einfach miteinander zu verbinden zu sein. Aus Sicht der PL-Pädagog/innen scheint die Menge gemeinsamer Schnittstellen zwischen beiden Lernformen sehr begrenzt zu sein. Es seien zwar Kontaktmöglichkeiten und -plattformen für die Schüler/innen des Produktiven und des traditionellen Lernens vorhanden, dennoch müsse es nicht zu einem echten Austausch und Miteinander zwischen den Schüler/innen kommen. Mangel an Zeit und Passung benennen einige PL-Pädagog/innen als Ursachen dafür, nicht an allen gemeinsamen Aktivitäten teilnehmen zu können.

Kooperationen und Kollegialität

Die genannten Schnittstellen können als Plattformen und Anlässe für Kontakte zwischen den Schüler/innen und Lehrer/innen beider Lernformen betrachtet werden. Der an diesen Schnittstellen mögliche Kontakt kann den Rahmen für eine Kollegialität oder Kooperation zwischen den Lehrpersonen schaffen.

Obwohl aus Sicht der PL-Pädagog/innen die Menge gemeinsamer Schnittstellen begrenzt zu sein scheint, finden Kooperationen dennoch punktuell auf unterschiedlichen Ebenen statt. Diese erstrecken sich vor allem auf administrative Tätigkeiten (z.B. bei Werbungs- und Aufnahmeverfahren von PL-Schüler/innen), auf die gemeinsame Nutzung von Ressourcen (z.B. die Nutzung von Räumen und Unterrichtsmaterial) sowie gelegentlich auf fachliche Fragen (z.B. bei Prüfungsvorbereitungen, Fragen über Lehrplan- und Fachinhalte, Betriebspraktika) und sind eher informell. Sie basieren dann vor allem auf guten, bereits bestehenden kollegialen Verbindungen und Beziehungen. Dabei finden sich immer wieder Hinweise auf Asymmetrien zwischen der Geber- und der Nehmerrolle: Aus Sicht der Schulleiter/innen wird das PL zumeist in einer Nehmerrolle gesehen, d.h. die PL-Standorte nutzen eher die Ressourcen der Stammschule, die Stammschulen dagegen nutzen die Ressourcen der PL-Standorte weniger.

Oftmals scheinen die für umfassende und nachhaltige Kooperationen notwendigen gemeinsamen Anlässe und Zielsetzungen zu fehlen. Insgesamt wird die Anbindung des Produktiven Lernens an die Stammschule von den befragten Schulleiter/innen und den PL-Pädagog/innen ebenso positiv wie skeptisch bewertet. Einige Gesprächspartner/innen schätzen den engen Kontakt zwischen der Stammschule und der PL-Lernwerkstatt u.a. dann positiv ein, wenn es zu schnellen und direkten Absprachen und Klärungen von Problemen kommt. Andere hingegen heißen die weitreichende Autonomie des PL und die damit verbundene Unabhängigkeit willkommen. Genannte Gründe beziehen sich immer wieder auf die unterschiedlichen organisatorischen und konzeptionellen Anforderungen beider Lernformen und die damit verbundenen unterschiedlichen und notwendigen Handlungsweisen. Bisweilen berichten die Schulleiter/innen und PL-Pädagog/innen von uninteressierten bis skeptischen Kolleg/innen in der Stammschule gegenüber dem PL.

Schulkritik

Das IPLE stellt sich mit dem Konzept des Produktiven Lernens in die Tradition von Bildungsreformer/innen wie Pestalozzi und Montessori und steht somit in der Tradition einer Schulkritik (vgl. Böhm & Schneider 1996, S. 11). Bildungspolitische Gründe für das PL, die gleichzeitig Kritikpunkte an der traditionellen Schule sind, liegen in der Argumentation des IPLE im Scheitern des traditionellen Unterrichts, den Konflikten im Schulalltag aufgrund abnehmender Akzeptanz des traditionellen Lernens, den Anforderungen der Wirtschaft (Verfügen über Vorbildung und Schlüsselqualifikationen) sowie in wissenschaftlichen Erkenntnissen über unzeitgemäße Inhalte und Formen schulischen Lernens (vgl. Mirow in IPLE 2004, S. 22f.). In dieser schulkritischen Tradition des Programms wurde angenommen, dass die am Programm beteiligten PL-Pädagog/innen, eventuell auch Schulleitungen, eine (vergleichbare) Schulkritik äußern. Darüber hinaus ist der Gedanke einer Schul- und Unterrichtsentwicklung (an Regelschulen) mit einer zumindest impliziten Schulkritik verbunden.

Es wurden zu allen Erhebungszeitpunkten in den Interviews mit Schulleiter/innen und PL-Pädagog/innen schulkritische Äußerungen vorgenommen. Diese beinhalten ein umfangreiches Betriebswissen über die Regelschule, das zugleich Hinweise auf den Reformbedarf der Schule aus Sicht von Lehrpersonen und Schulleitungen gibt. Aus Sicht der Befragten ist der Regelschulbetrieb gekennzeichnet durch einen unzureichenden Bezug zur außerschulischen und beruflichen Welt, durch das Festhalten an nicht mehr zeitgemäßen Bildungsidealen, durch die mangelnde Abgestimmtheit auf die Anforderungen der Wirtschaft, durch hohe Schülerzahlen, durch das Abarbeiten von Lehrplänen sowie durch fehlende Freiräume für die individuelle Förderung der Schüler/innen.

Transfermöglichkeiten und Ideale Schule

Was PL-Pädagog/innen antworten, wenn ihnen die Frage nach ihrer Vorstellung von einer idealen Schule gestellt wird, deckt sich weitgehend mit dem Konzept des Produktiven Lernens. Die PL-Pädagog/innen scheinen sich darin einig zu sein, dass das Konzept des Produktiven Lernens eine Orientierung dafür geben kann, in welche Richtung sich die Regelschule zukünftig entwickeln könnte. Gleichwohl zeigen sie sich zum Teil in der Frage skeptisch, ob in konventionellen Kollegien tatsächlich eine entsprechende Veränderungsbereitschaft im Blick auf andere Formen und Zugänge zum Lernen besteht. Vor diesem Hintergrund hegen die PL-Pädagog/innen grundsätzliche Zweifel daran, ob Übertragungen von PL-Elementen auf Stammschulen realisierbar sind.

Die Bereiche, in denen sich PL-Pädagog/innen ggf. einen Transfer in den Regelbetrieb vorstellen können, sind folgende: ein verstärkter Praxisbezug, die Öffnung von Schule (insbesondere gegenüber der Wirtschaft), veränderte Unterrichtsstrukturen in Form individueller bzw. offenerer Lehrpläne und einer Reduzierung der Fächeranzahl, veränderte Rahmenbedingungen in Form kleinerer Klassen und einer Erhöhung der Autonomie der Lehrer sowie die Möglichkeit intensiver Schülerarbeit, das Arbeiten im Team und die Einführung von Kommunikationsgruppen. Die hier zusammengestellten Veränderungen basieren alle auf der Hintergrundannahme, dass eine Veränderung der Lernkultur in hohem Maße von der Möglichkeit abhängt, die (personellen, materiellen, räumlichen, curricularen, zeitstrukturellen usw.) Rahmenbedingungen des Lernens grundlegend beeinflussen und verändern zu können.

4.3.3 Kooperation PL-Praxisplatz

Nach der Konzeption des Produktiven Lernens lernen die PL-Teilnehmer/innen an zwei Lernorten: an der PL-Lernwerkstatt einerseits und an den Praxisplätzen andererseits. Die Zusammenarbeit zwischen den PL-Pädagog/innen der Lernwerkstätten und den Mentor/innen der Praxisplätze ist von besonderer Bedeutung, denn in ihr werden entsprechend der Konzeption des PL praktische Tätigkeitserfahrungen und theoretische Lerninhalte in Beziehung gebracht und miteinander verzahnt.

Im dritten Zwischenbericht 2011/2012 werden die Kooperationen zwischen PL-Lernwerkstätten und Praxisplätzen, die Eignung der Praxisplätze in Bezug auf konzeptionelle Zielsetzungen des PL sowie die Vorbereitung und der Einbezug der Mentor/innen sehr ausführlich dargelegt, wobei die Perspektiven der PL-Pädagog/innen, der Mentor/innen sowie der PL-Schüler/innen miteinander in Beziehung gestellt werden. Zu den wesentlichen Ergebnissen zählen Folgende:

Deskription der Kooperation

Die Austausch zwischen den PL-Pädagog/innen, den PL-Schüler/innen und den Mentor/innen scheinen kaum oder nicht standardisiert zu sein. PL-Pädagog/innen und Mentor/innen tauschen sich unterschiedlich häufig und zu unterschiedlichen Zeitpunkten zu organisatorischen Fragen, zur Entwicklung der PL-Praktikant/innen, zu möglichen Problemen mit PL-Praktikant/innen sowie zu deren Lernaufgaben aus. Weiter zeigt sich, dass insbesondere im Blick auf Probleme mit PL-Praktikant/innen und Lernaufgaben die Aufgaben und Rollen zwischen den Beteiligten (PL-Pädagog/innen, Mentor/innen, PL-Praktikant/innen) in den konkreten Einzelfällen unterschiedlich aufgeteilt sind. Für die Rolle der PL-Pädagog/innen heißt das, dass sie sich in Abwägung der spezifischen Situation jeweils unterschiedlich verhalten. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Zusammenarbeit zwischen den Mentor/innen der Praxisbetriebe und den PL-Pädagog/innen der Lernwerkstätten ein erhebliches Maß an Spontaneität und Flexibilität vor allem auf Seite der PL-Pädagog/innen erfordern.

Eignung der Praxisplätze

Um konzeptionellen Prämissen des Produktiven Lernens, wie die Verknüpfung von theoretischem und praktischem Lernen, die erfolgreiche Berufsorientierung etc., gerecht zu werden, müssen verschiedene Anforderungen an die Praktikumsplätze bzw. die Mentor/innen erfüllt sein. Hierzu gehören z.B., dass die Mentor/innen der Praxisplätze die PL-Praktikant/innen bei der Durchführung der Lernaufgaben unterstützen, dass sie die PL-Praktikant/innen individuell beraten, dass sie den PL-Praktikant/innen die Möglichkeit geben, vielfältige Tätigkeiten des jeweiligen Berufsfeldes auszuprobieren, dass sie einen hinreichend umfassenden Einblick in das Berufsfeld erlangen und einschätzen können, ob der am Praxisplatz erkundete Beruf ihren Fähigkeiten entspricht. Die befragten Mentor/innen und PL-Schüler/innen zeichnen hierzu ein eher positives Bild. Die Mehrheit der Mentor/innen gibt an, die genannten Anforderungen an den Praxisplatz (bzw. an die Mentor/innen) zu erfüllen. Auch die Mehrheit der PL-Schüler/innen bestätigt dies. PL-Pädagog/innen berichten von unterschiedlichen Erfahrungen mit Mentor/innen und Praxisplätzen. Nach ihrer Einschätzung können Praxisplätze unterschiedlich gut geeignet sein, um den Anforderungen für die im PL anvisierte Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung gerecht zu werden.

Vorbereitung und Einbezug der Mentor/innen

Aus theoretischen Arbeiten zur Konzeption des Produktiven Lernens lassen sich verschiedene Aufgaben für die Mentor/innen ableiten. Nur wenn die Mentor/innen über die Konzeption des PL und die ihnen zukommenden Aufgaben aufgeklärt sind, werden sie im Sinne des Konzepts handlungsfähig. Die Vorbereitung der Mentor/innen ist mit Blick auf deren Funktionen und Aufgaben notwendig. Den Aussagen der PL-Pädagog/innen ist zu entnehmen, dass die Vorbereitung der Mentor/innen in Form einer Vorstellung des Konzeptes in erster Linie die Aufgabe der PL-Schüler/innen ist, was als konzeptkonform zu betrachten ist. Dennoch informieren auch PL-Pädagog/innen die Mentor/innen über konzeptionelle Bestandteile des PL. Darüber hinaus werden an einigen PL-Standorten Informationsblätter für die Praxisbetriebe bzw. die Mentor/innen angefertigt und an den Praxisplätzen verteilt.

Anders als die Aussagen der PL-Pädagog/innen vermuten lassen, geben knapp drei Viertel der befragten Mentor/innen auf die Frage, ob sie auf ihre Tätigkeit vorbereitet wurden, an, nicht vorbereitet worden zu sein. Demgegenüber geben auf die Frage, wie umfassend sie auf diese Aufgabe vorbereitet wurden, etwas weniger als die Hälfte der Mentor/innen an, eher nicht umfassend vorbereitet worden zu sein. (Dieser Widerspruch relativiert sich etwas, da nur knapp zwei Drittel der Befragten hierzu Angaben machten). Weit mehr als die Hälfte der Mentor/innen schätzen ihren Informationsstand über das Produktive Lernen eher umfassend ein, während zwei Fünftel dies nicht tun. Befragt nach der Vertrautheit mit dem Konzept des Produktiven Lernens geben zwischen zwei Drittel und drei Viertel der Mentor/innen an, dies in Bezug auf Inhalt, Ablauf und Aufbau sowie über Anforderungen zu sein.

Den Interviewaussagen der PL-Pädagog/innen ist darüber hinaus zu entnehmen, dass sie mit den Mentor/innen der Praxisplätze sehr unterschiedliche Erfahrungen gemacht haben. Manche Mentor/innen bringen sich ihrer Einschätzung nach z.B. gut in die Begleitung der Lernprozesse der PL-Schüler/innen ein. Daneben werden jedoch auch skeptische Bewertungen zum Ausdruck gebracht. PL-Pädagog/innen berichten, dass z.B. einigen PL-Schüler/innen am Praxisplatz Zeit für Reflexions- und Dokumentationsaufgaben fehlt, dass die Mentor/innen keine Lernanlässe schaffen und den/die PL-Schüler/in nicht im Lernprozess begleiten. Manche PL-Pädagog/innen vermuten, dass einem Teil der Mentor/innen ihrerseits die Zeit fehlt, um den/die PL-Praktikant/in hinreichend zu begleiten. Einige Mentor/innen bringen den Wunsch nach intensiverer Vorbereitung (und Aufklärung) auf eigene Aufgaben, Ziele des PL und Lernaufgaben der PL-Schüler/innen zum Ausdruck. Sie wünschen darüber hinaus eine enge(re) Zusammenarbeit mit den PL-Pädagog/innen.

5 Hinweise

Das Produktive Lernen (PL) wurde zum Schuljahr 2009/2010 in Sachsen an sieben staatlichen Mittelschulen, verteilt über das gesamte Bundesland, eingeführt. Dort ersetzt es für jeweils zwei PL-Lerngruppen die 8. bzw. 9. Jahrgangsstufe. Ein wichtiges Ziel des PL ist es, abschlussgefährdeten Schüler/innen ein Bildungsangebot zu unterbreiten, das ihren Bildungsbedürfnissen entspricht. Damit soll die Zahl der Schüler/innen, die die Schule ohne Abschluss verlassen, gesenkt sowie ein fließender Übergang von der Schule in das Berufsleben vorbereitet werden. Das Produktive Lernen unterstützt die Schüler/innen in ihrem Prozess, konkrete Anschlussperspektiven für sich zu identifizieren. Die PL-Schüler/innen können im Produktiven Lernen in Sachsen den Hauptschulabschluss und den Hauptschulabschluss mit Qualifikation erreichen.

Die externe Evaluation analysiert die praktische Umsetzung des Produktiven Lernens im Zeitraum vom 30.06.2009 bis zum 26.09.2012 (Zeitraum der Datenerfassung). Dazu nimmt sie die Bildungserfolge und Bildungsentwicklung der PL-Schüler/innen, die Qualifizierungserfolge und Veränderung des pädagogischen Selbstverständnisses der PL-Pädagog/innen, die Rahmenbedingungen des Modellprojektes sowie die Umsetzung der Ziele und Methoden in den Blick. Die Breite der Themen der externen Evaluation und die Vielfalt der damit verbundenen Aspekte veranlasste die Evaluator/innen, Ergebnisse bereits in den drei Zwischenberichten kapitelweise zusammenzufassen. Offene Fragen, Hinweise und Anregungen wurden über alle Kapitel hinweg jeweils am Ende der Zwischenberichte in einem eigenen Hinweiskapitel gelistet. Diese Form der Ergebnisdarstellung wurde auch für den Endbericht gewählt. Die im Folgenden gelisteten Aspekte des abschließenden Hinweiskapitels folgen der Kapitelstruktur dieses Endberichtes. Sie führen die bereits in den drei Zwischenberichten gelisteten Hinweise weiter. Diese sollten daher in die abschließende Bewertung und Bilanzierung des Projekts durch die Auftraggeber/innen einbezogen werden.

Hinweise aus dem Endbericht – Projektjahr 2012/2013

Zu Kapitel 2.4.1: Berufs- und Ausbildungsreife

- Die PL-Schüler/innen wie auch die Mentor/innen schätzen verschiedene Fähigkeiten der Ausbildungs- und Berufsreife, wie Pünktlichkeit, Teamfähigkeit, Kritikfähigkeit und Selbständigkeit, positiv ein. Manche Anforderungsbereiche, werden aus Sicht der PL-Schüler/innen wie auch der Mentor/innen weniger gut als andere bewältigt. Hierzu gehören der Umgang mit Schwierigkeiten und Kritik sowie die Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen. Aus Sicht der Evaluator/innen fragt sich, ob diese Anforderungsbereiche bei den PL-Schüler/innen durch gezielte Förderungen im Rahmen des Produktiven Lernens weiter verbessert werden können.

Zu Kapitel 2.3.2.1: Lernziele

- Bei der Untersuchung der Lern- und Leistungsmotivation wurde u.a. die Orientierung der PL-Schüler/innen auf „Lernziele“ erfasst und in ihrer Entwicklung dargestellt. Mit der Skala „Lernziele“ wird das Bestreben erfasst, eigene Fähigkeiten zu erweitern, Situationen als Lerngelegenheit zu begreifen und für sich zu nutzen, und in einem Wert angegeben. Bei den PL-Schüler/innen bildet sich für die Orientierung an „Lernzielen“ keine Veränderung im

Zeitverlauf ab. Dieses Ergebnis erscheint vor dem Hintergrund der Veränderungen im Bereich des „Schulischen Selbstkonzepts“ (SESSKO) und auf der Folie der Ziele des PL eher kontraintuitiv. Aus Sicht der Evaluator/innen könnte der Befund, dass über einen Zeitraum von zwei Jahren keine messbaren Veränderungen eintreten und der Unterschied im Bereich der Orientierung auf Lernziele zwischen den PL-Schüler/innen und den Mittelschüler/innen nicht zum Ausgleich kommt, zwischen den Programmacher/innen, den PL-Schüler/innen und den Auftraggeber/innen ggf. im Rahmen von Fokusgruppen diskutiert und möglicherweise geklärt werden.

Zu Kapitel 2.4.2: Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung der PL-Schüler/innen

- PL-Schüler/innen schätzen ihre Entwicklung in der Sach-, der Methoden-, der Sozial- und der Selbstkompetenz in Interviews (t_3) überwiegend positiv ein. Sie erkennen eine Steigerung in diesen Kompetenzbereichen. Einige Arbeitgeber/innen nennen neben verschiedenen Fähigkeiten auch Defizite beispielsweise im schulischen Fachwissen. Auf welcher Niveaustufe sich die PL-Schüler/innen zum Ende ihrer Lernzeit im PL in den verschiedenen Kompetenzbereichen verorten und in welchem Maße sie den Anforderungen beruflicher Ausbildungen objektiv entsprechen, kann im Rahmen der Evaluation nicht abgesichert eingeschätzt werden.

Zu Kapitel 4.1.1: Einschätzung des Produktiven Lernens

- PL-Schüler/innen schätzen das Produktive Lernen insgesamt positiv ein. Als Kritikpunkt nennen sie u.a., dass ihnen im Rahmen des Produktiven Lernens keine Möglichkeit gegeben ist, einen Realschulabschluss zu erzielen. Wenn sich PL-Schüler/innen am Ende ihrer PL-Lernzeit entschließen, die Mittlere Reife zu erwerben, müssen sie einen erneuten Schulwechsel vornehmen. Vor dem Hintergrund, dass einerseits das Lernen und Arbeiten in der Lernform Produktives Lernen konzeptionell und strukturell grundlegend anders gestaltet sind als an Regelschulen (beispielsweise in der Struktur der Unterrichtsfächer) und andererseits die Schullaufbahnen von PL-Schüler/innen häufige Brüche aufweisen und von verschiedenen Seiten als schwierig beschrieben werden, wird angeregt, die Erweiterung des Bildungsangebotes um die Möglichkeit eines Realschulabschlusses zu diskutieren.

Zu Kapitel 4.1.2: Drittes PL-Jahr

- Drei Viertel der befragten ehemaligen PL-Schüler/innen geben an, dass sie gern ein drittes PL-Jahr gemacht hätten. Es wird angeregt, Möglichkeiten und Grenzen eines dritten PL-Jahres, das den PL-Teilnehmer/innen fakultativ offen stehen könnte, zu diskutieren.

Zu Kapitel 4.1.3: Einschätzung der Qualifizierungsmaßnahme durch das IPLE

- In den durch die PL-Pädagog/innen vorgenommenen Einschätzungen der Qualifizierungsmaßnahme durch das IPLE finden Verschiebungen statt. Zeigen sich die PL-Pädagog/innen zum Zeitpunkt der ersten Befragung noch weitgehend zufrieden mit der Qualifizierungsmaßnahme durch das IPLE, fällt die Zufriedenheit zum Zeitpunkt der zweiten Befragung etwas geringer aus. Weiteren Aufschluss über Gründe, Qualität und Bedeutung von Verschiebungen bzw. Einschätzungen könnten aus Sicht der Evaluation/innen Fokusgruppengespräche mit den am PL Beteiligten erbringen.

Hinweise aus dem dritten Zwischenbericht – Projektjahr 2011/2012

Zu Kapitel 2.1: Abschlüsse

- Die mögliche Kapazität des Programmes von 20 PL-Schüler/innen (Jahrgang 2009) pro Standort (N=140) wird am Ende der Orientierungsphase um 19,3 Prozent unterschritten (N=113;). Wäre eine Ausschöpfung dieser Kapazitäten anzustreben bzw. realisierbar?
- Nahezu ein Viertel (23,9 Prozent) der PL-Schüler/innen scheiden vorzeitig aus dem PL aus. Wie ist dies zu bewerten?
- Zwischen den Standorten schwankt die Abschlussquote zwischen 11,1 Prozent und 76,5 Prozent. Lassen sich die relevanten Standortfaktoren identifizieren und ggf. verändern oder ausbauen?

Zu Kapitel 2.2: Übergänge

- Je nachdem, von welchem Bezug ausgegangen wird, stellen sich die Abschluss- und Übergangsquoten und damit die Wirksamkeit der Maßnahme unterschiedlich dar. Bezieht man bspw. die Zahl der PL-Schüler/innen, die im PL einen Schulabschluss erworben haben (n=63), auf die Zahl derer, die nach der Orientierungsphase im PL (2009) gestartet sind (N=113), beträgt die diesbezügliche Erfolgsquote 55,8 Prozent. Bezieht man dieselbe Zahl jedoch auf die Anzahl der PL-Schüler/innen, die beide Jahre im PL bis zum Schluss durchlaufen haben (n=86), beträgt die Erfolgsquote 73,3 Prozent. Gleiches gilt für die Übergangsquoten in Berufsausbildung bzw. in weiterführende allgemeinbildende Schulen sowie für die Quote derer, denen es zunächst nicht gelungen ist, eine unmittelbare Übergangslösung für sich zu finden.

Zu Kapitel 3.1: Rollen und Rollen Aspekte

- Es besteht eine Diskrepanz zwischen der retrospektiven Konstruktion des Rollenselbstverständnisses der Befragten als Regelschullehrperson damals und der entsprechenden Konstruktion als PL-Pädagog/in heute. Wie kommt es zu diesen unterschiedlichen Konstruktionen?
 - Unterscheiden sich PL-Interessierte von anderen Lehrpersonen im Rollenselbstverständnis?
 - Geht es mehr um die richtige Auswahl von PL-Lehrer/innen oder die wirksame Weiterbildung von Lehrpersonal für das PL?
- Erfragt man das Rollenselbstverständnis über handlungsnahen Aussagen (Items nach Jirasko) findet sich zwischen den Angaben zum Projektstart und denen nach zwei Jahren im PL kein nennenswerter Unterschied.
 - Wie ist dieser kontraintuitive Befund zu erklären?
 - Was würde das dann aber für eine nachhaltige Implementation des Konzepts und die damit verbundene Daueraufgabe der Rekrutierung entsprechenden Personals bedeuten?

Zu Kapitel 3.1.1: Systemorientiertheit, Schülerzentriertheit

- Dass den beiden sehr unterschiedlichen Orientierungen (Systemorientiertheit und Schülerorientiertheit) eine nahezu gleich große Relevanz beigemessen wird, könnte aus Sicht der Evaluator/innen darauf hindeuten, dass die PL-Pädagog/innen die Herausforderung, die PL-Schüler/innen gleichzeitig individuell zu fördern und an

gesellschaftliche Anforderungen anschlussfähig zu machen, gleichermaßen versuchen gerecht zu werden. Ist dies konzeptkonform?

Zu Kapitel 3.1.2: Lehrer-Bezugsnorm-Orientierung

- Die Tatsache, dass PL-Pädagog/innen im Umgang mit schulischen Leistungen der Orientierung an der individuellen Bezugsnorm (auch in Abgrenzung zur Orientierung an der sozialen Bezugsnorm) in hohem Maße zustimmen, spricht dafür, dass sie im Blick auf die Individualität der PL-Schüler/innen angemessene pädagogisch-advokatorische Perspektiven vertreten. In Kap. 3.1.1 wurde zudem festgestellt, dass die PL-Pädago/innen gleichermaßen system- und schülerorientiert denken. Es wird angeregt, die für den Erfolg des Programmes (vermutlich) notwendige Mischung der zugrundegelegten Bezugsnormen (kriterial, individuell, sozial) zu diskutieren, um die PL-Schüler/innen an allen Standorten gleichermaßen optimal individuell zu fördern und an gesellschaftliche Anforderungen anschlussfähig zu machen.

Zu Kapitel 3.2: Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung

- Der Befund, dass die PL-Pädagog/innen ihre Fähigkeit, Veränderungen auch gegenüber skeptischen Kolleg/innen durchzusetzen, aktuell geringer einschätzen, als retrospektiv im Blick auf ihre Arbeit als Regelschullehrer/innen könnte auf einen im Zuge des Projektes entwickelten aufgeklärt-gedämpften Veränderungsoptimismus im Blick auf skeptische Kolleg/innen hindeuten.

Zu Kapitel 3.3: Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung

- Das gesamte PL-Setting stellt aus Sicht der Evaluator/innen einen Rahmen bereit, innerhalb dessen offensichtlich sehr schnell eine sehr optimistische Auffassung von der gemeinsamen Bewältigung der anstehenden Aufgaben im Team entstehen kann. Die hohe Erwartung an die kollektive Selbstwirksamkeit der PL-Pädagog/innen kann aus der Sicht der bisherigen Forschung in diesem Bereich als günstige Voraussetzung dafür betrachtet werden, dass sich Teams, hier PL-Teams, anspruchsvolle Ziele setzen und diese mit einem hohen Nachdruck und großer Zuversicht verfolgen. Mit Blick auf die Nachhaltigkeit und die mögliche Ausweitung des PL in Sachsen wäre es nützlich in Diskussionen mit den PL-Pädagog/innen zu klären, welche Faktoren die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung positiv beeinflussen.

Zu Kapitel 4.2: Individuelles Bildungsinteresse

- Die Mentor/innen wurden nach ihrem Eindruck gefragt, ob das, was die PL-Praktikant/innen in der Praxis machen, in der Schule aufgegriffen wird und ob umgekehrt das, was die PL-Praktikant/innen in der Schule machen, in der Praxis Berücksichtigung findet. Die Evaluator/innen betrachten den großen Anteil der Mentor/innen, die hierzu keine Einschätzung abgeben können, als einen möglichen Hinweis auf fehlende Einsichtnahme in die Verzahnung von Theorie und Praxis im PL seitens der Mentor/innen. Eine Beurteilung dessen würde allerdings die theoretisch-konzeptionell begründete Festlegung eines Optimums voraussetzen. Eine solche liegt bislang nicht vor. Die gemeinsame Festlegung eines solchen Optimums könnte von den Auftraggeber/innen und -nehmer/innen diskutiert werden.
- Fast ein Drittel der Mentor/innen kann die Frage, ob das sechste Praktikum bei den PL-Praktikant/innen zur Klärung des Berufswahlprozesses beigetragen hat nicht einschätzen. Ob dies aus Sicht der Programmziele des PL im tolerierbaren Bereich liegt, sollte aus Sicht der

Evaluator/innen zwischen den Anbieter/innen und den Abnehmer/innen des Programmes inhaltlich-konzeptionell diskutiert werden. Es könnte sich dabei beispielsweise um eine noch zu geringe und/oder zu wenig zielgerichtete Kommunikation zwischen den Mentor/innen und den PL-Praktikant/innen hinsichtlich des Berufswahlprozesses handeln.

Zu Kapitel 4.3.2.1.1: Deskription Kooperation PL-Praxisplatz

Manche Mentor/innen wirken über das PL nur unzureichend informiert und können entsprechend ihre Aufgaben nur bedingt erfüllen.

- Wie stark sollte die Kooperation zwischen PL-Pädagog/innen und Mentor/innen strukturiert werden? (etwa über Handreichungen, z.B. für Gespräche mit den PL-Schüler/innen, mit Informationen über den Umgang mit Lernthemen usw.)

Zu Kapitel 4.3.2.1.2: Eignung der Praxisplätze

- Etwa ein Fünftel der befragten Mentor/innen (18,9 Prozent) gibt auf die Frage, wie sehr es möglich war, vielfältige Tätigkeiten durchzuführen, an, dass dies tendenziell wenig der Fall war. Dies wirft aus Sicht der Evaluator/innen die Frage auf, ob hier Regulierungsbedarf besteht.
- Knapp ein Fünftel der Mentor/innen (17,1 Prozent) führt keine Beratungen oder Gespräche mit den Praktikant/innen durch. Dies wirft aus Sicht der Evaluator/innen ebenfalls die Frage auf, ob hier Regulierungsbedarf besteht.

Zu Kapitel 4.3.2.1.3: Vorbereitung und Einbezug der Mentor/innen

- Zwischen zwei Drittel und drei Viertel der Mentor/innen geben an, mit Inhalten, Ablauf und Aufbau sowie über Anforderungen an die PL-Praktikant/innen vertraut zu sein zu sein. Hier stellt sich die Frage, ob es aus Sicht des Programms akzeptabel ist, dass ein Viertel bis ein Drittel der Mentor/innen sich mit wichtigen Aspekten des Konzepts als eher nicht vertraut bezeichnet.

Zu Kapitel 4.3.2.2: Kooperation PL-Stammschule

- Aus Sicht der Evaluator/innen fragt sich, ob die Gelingensbedingungen des PL und die berechtigten Wünsche nach Kooperation und Transfer in die Stammschulen sich nicht diametral entgegen stehen.

Hinweise aus dem zweiten Zwischenbericht – Projektjahr 2010/2011

Zu Kapitel 5.1: Rahmenbedingungen des Modellprojektes sowie Umsetzung der Ziele und Methoden

- Die Schüler/innen signalisieren ein hohes Maß an Zufriedenheit mit der organisatorischen Grundstruktur (Dauer und Umfang) der Praktika. Die Praktika gestatten konzeptkonform ein hohes Maß an Einblick in das entsprechende Berufsfeld und ermöglichen den PL-Schüler/innen eine Fähigkeits- und Interessenabklärung. Die Zufriedenheit mit einem Praktikum ist in der befragten Gruppe offenbar stark abhängig von der Art der Aufgaben (Vielfältigkeit) und dem kollegialen Miteinander am Praxisort. Nicht zu klären ist für die Evaluator/innen auf der Basis der Informationen aus den Interviews, in welcher Form und wie gründlich die Mentor/innen über die Ziele der Praktika und die Spezifika des PL-Konzepts informiert und aufgeklärt wurden und sich entsprechend der ihnen konzeptionell zugedachten Rolle in diesem Lernprozess den PL-Schüler/innen gegenüber verhalten können. Hier scheinen zwischen den Mentor/innen z.T. erhebliche Unterschiede zu bestehen. Von der Klarheit der jeweiligen Rollen und Aufgaben hängt aus Sicht des Evaluationsteams unter anderem ab, wie gut die einzelnen Akteure entscheiden können, wie die Kommunikationsstrukturen im Dreieck PL-Pädagog/innen, Schüler/innen und Mentor/innen konzeptkonform gestaltet werden können und wie den PL-Schüler/innen entsprechend angemessene Aufgaben gestellt und Unterstützung gewährt werden können.
- Die PL-Schüler/innen bringen ein hohes Maß an Zufriedenheit mit der Organisation des Lernens und dem Lernklima im PL zum Ausdruck. Sie sind ihren eigenen Aussagen nach mit mehr Freude beim Lernen, haben den Eindruck, dass auf ihre Individualität mehr eingegangen wird, haben mehr Erfolge beim Lernen und schätzen die veränderten Arbeitsformen, die entspannte Lernatmosphäre und den gegenüber ihren Vorerfahrungen erhöhten Freiheitsgrad beim Lernen. Sie heben die Bewertung ihrer Lernleistungen ohne Ziffernnoten hervor und schätzen die Bereitschaft und den Anspruch der PL-Pädagog/innen, Sachverhalte verstehbar zu machen, positiv ein. Ambivalent bleiben die Einschätzungen in Bezug darauf, wie gut es in der Praxis gelingt, bei der Gestaltung von Aufgaben die individuellen Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse durchgängig zu berücksichtigen.
- Die Äußerungen der PL-Schüler/innen lassen vielfältige Bemühungen der PL-Pädagog/innen erkennbar werden, eine Verbindung zwischen praktischem Tätigsein und inhaltlich-theoretischem Lernen herzustellen. Darüber hinaus lassen sich in den Aussagen der PL-Schüler/innen verschiedene Formen solcher Verbindungen und Verknüpfungen unterscheiden. Das bezieht sich sowohl auf das Entwickeln von theoretischen Lerninhalten aus praktischen Tätigkeiten als auch auf die Formulierung von Lernaufgaben und damit von Anknüpfungspunkten für die Praxis. Die Schüler/innen nehmen die Verbindung von Praxis und Theorie unterschiedlich deutlich wahr. Allerdings werden aus den Aussagen der PL-Schüler/innen weder Unterschiede im Vorgehen an den

unterschiedlichen Standorten genauer bestimmbar, noch lassen sich Rückschlüsse auf das Ausmaß an Systematik und Konsequenz im Vorgehen der PL-Pädagog/innen ziehen.

- Bei der Suche nach Praktikumsplätzen und bei der Berufswahl sowie hinsichtlich der Unterstützung während des Praktikums spielt personale Unterstützung aus der Sicht der befragten PL-Schüler/innen erkennbar eine Rolle. Dabei differenzieren die PL-Schüler/innen z.T. sehr deutlich zwischen den unterstützenden Gruppen. Bei den Antworten bilden sich zudem die aktuellen strukturellen Gegebenheiten deutlich ab: So stellen beispielsweise während des Praktikums erwartungsgemäß die konkreten Kontaktpersonen (PL-Pädagog/innen, Arbeitskolleg/innen, Mentor/innen) die wichtigsten Unterstützungssysteme dar. Insgesamt fällt auf, dass die PL-Pädagog/innen über den gesamten Praktikums- und Berufswahlprozess hinweg durchgängig eine große Rolle spielen. Das lässt sich damit erklären, dass die Rahmenbedingungen im PL die soziale Nähe zwischen den Akteuren strukturell intensivieren. Die intensive face-to-face-Kommunikation in überschaubaren sozialen Gruppen erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass die PL-Pädagog/innen zu Bezugspersonen für die PL-Schüler/innen werden können. Auf die große Bedeutung, die gute intensive Beziehungen zu Erwachsenen für positiv verlaufende Schulkarrieren haben, wenn sie zu Bezugspersonen innerhalb des sozialen Raumes werden, wurde bereits im ersten Zwischenbericht hingewiesen. Dies erfolgte im Zusammenhang mit der Diskussion wissenschaftlicher Erklärungen für Schulabbruch und Abschlussgefährdung (vgl. 1. ZWB, S. 6ff.). Dass die PL-Pädagog/innen in ihrer Bedeutung für die PL-Schüler/innen bei mehreren Fragen auf derselben Ebene angesiedelt werden wie deren Eltern, Verwandte und Peers, unterstreicht somit auch auf einer allgemeineren Ebene die große positive Bedeutung sozialer Beziehungen sowie der Beziehungsebene überhaupt für gelingende Lehr-Lern-Prozesse auch auf der Sekundarstufe I. Es ist daher im Blick auf Transferfragen davon auszugehen, dass die Herstellung einer strukturellen Rahmung, die den Aufbau positiver sozialer Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden fördert, für den Regelschulbereich wünschenswert ist.

Zu Kapitel 5.2: Bildungserfolge und Bildungsentwicklung

- Die Gründe für die Wahl eines Praktikums sind bei den befragten PL-Schüler/innen sehr unterschiedlich. Doch ist in allen drei Praktika das Interesse am Berufsfeld der am häufigsten genannte Grund für die Praktikumswahl: Beim dritten Praktikum geben 60 Prozent der Befragten das Interesse am Berufsfeld als einen ausschlaggebenden Grund an. Die Gründe „Verwandte und Bekannte im Betrieb“ sowie günstige Rahmenbedingungen („Wohnortnähe“) nehmen in ihrer Bedeutung im Verlauf der Praktika ab, sind im dritten Praktikum am niedrigsten oder generell von geringer Bedeutung (wie bspw. „Arbeits- bzw. Pausenzeiten“).
- Im ersten Zwischenbericht antizipieren die PL-Pädagog/innen in Bezug auf die Anforderungen des Produktiven Lernens das Durchhaltevermögen und die Anstrengungsbereitschaft als mögliche größte Herausforderung für die PL-Schüler/innen (vgl. 1. ZWB, S. 49). Diese weisen zudem in den Fragebogen der ersten Erhebungswelle eine erhöhte Anstrengungsvermeidungstendenz (vgl. 1. ZWB, S. 106) sowie ein erhöhtes

Maß an Schulunlust (vgl. 1. ZWB, S. 104) auf. Im Blick auf die Praktika bestätigen die PL-Schüler/innen dies insofern, als dass das Durchhalten des Praktikums neben anderem als größte Herausforderung und Schwierigkeit betrachtet wird. Allerdings bewältigen die PL-Schüler/innen die zur Berufsreife zählenden Voraussetzungen (von der „Übernahme von Verantwortung“ über „pünktlich sein“ bis hin zum „Umgang mit Schwierigkeiten“) ihrer eigenen Einschätzung nach in überwiegendem Maße tendenziell gut. Um aus diesen Angaben der PL-Schüler/innen einen konkreten Prozessnutzen ziehen zu können, regt das Evaluationsteam an, diese deskriptiven Ergebnisse im Rahmen von Entwicklungsgesprächen zwischen PL-Schüler/innen, PL-Pädagog/innen und PL-Mentor/innen kommunikativ zu validieren (ggf. könnten sie auch Gegenstand von Fokusgruppendifkussionen werden).

- Die Praktika befördern aus der Sicht der PL-Schüler/innen deren Klärungsprozess in Bezug auf ihre Berufswünsche und zwar in zwei Richtungen und unter Anwendung individueller Strategien: Die PL-Schüler/innen wissen durch die absolvierten Praktika besser, was sie werden möchten bzw. was sie nicht werden möchten.
- Dass Praktika während oder nach der Schulzeit die Chancen auf eine Vollzeitbeschäftigung erhöhen, ist ein in den Forschungen zu Übergangsverläufen Jugendlicher und junger Erwachsener von der Schule ins Erwerbsleben hinlänglich bekanntes Faktum (vgl. 1. ZWB, S. 4). Sie hat nicht nur zu bildungspolitischen Forderungen nach einer Intensivierung von Begegnungen mit der Arbeitswelt in der Sekundarstufe I geführt, wie das der „Handlungsrahmen zur Reduzierung der Zahl der Schulabbrecher“ (KMK 2009) vorsieht, sondern ist immer schon ein wesentliches Element sämtlicher Programme und Ansätze zum Umgang mit Problemen des Schulabbruchs und des Schulabgangs ohne Abschluss (vgl. 1. ZWB, S. 9ff.). Ob die durch die Praktika erzielten Klärungen als Wirkung von Praktika im Allgemeinen oder als Wirkung der besonders häufigen und umfangreichen Praktika im PL im Besonderen zu betrachten sind, könnte empirisch nur durch den Vergleich mit Vergleichsgruppen (d.h. durch ein Kontrollgruppendesign) festgestellt werden.
- Betrachtet man die Antworten der PL-Schüler/innen auf zwei ausgewählte Fragen des Fragebogens zu den Praktika zusammenfassend, werden zwei Tendenzen sichtbar. Über drei Praktika hinweg werden erstens die gewählten Praktika zunehmend Wunschpraktika. Zweitens steigen die Werte bei dem Item „Könntest du dir vorstellen, dass du in diesen Berufen deine Ausbildung machst?“ ebenfalls kontinuierlich an. Bezieht man die beiden Tendenzen aufeinander, so lässt sich vorsichtig vermuten, dass sich die Vorstellungen von einem künftigen Beruf über die Praktika hinweg zunehmend konkretisieren und die PL-Schüler/innen (auf der Ebene der Gruppe) sich bei ihrer Wahl sicherer werden. Es bleibt abzuwarten, ob sich diese Tendenzen im zweiten PL-Jahr fortsetzen oder ob sich Sättigungseffekte einstellen. Ob weitere Praktika zu noch grundlegenden Klärungen und einer weiteren Zunahme von Entscheidungssicherheit beitragen, wird erst durch die Abschlussbefragung zu ermitteln sein.
- In der Zusammenfassung (Kapitel 5.2: Bildungserfolge und Bildungsentwicklung) wurde darauf hingewiesen, dass die PL-Schüler/innen positive Veränderungen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung feststellen, vor allem in der Lernbereitschaft aber auch im

Verhalten allgemein. Sie bemerken einen Zuwachs an Selbstvertrauen und Selbstständigkeit und sind der Meinung, fleißiger, anstrengungsbereiter, interessierter und hilfsbereiter geworden zu sein. Zugleich sehen sie in diesen Bereichen auch noch Entwicklungspotenzial. Diese Ergebnisse deuten auf einen für die Persönlichkeitsentwicklung der PL-Schüler/innen förderlichen Rahmen des PL-Settings hin. Ob es sich dabei um eine nachhaltige Wirkung oder den in der Sozialforschung bekannten Novitätseffekt handelt, kann nur längsschnittlich aufgezeigt werden und wird daher erst im Abschlussbericht diskutiert werden. Hinsichtlich des Erreichens eines Schulabschlusses zeigen sich die PL-Schüler/innen in den Interviews sehr optimistisch. Verglichen mit der Einschätzung ihrer Aussichten vor Eintritt in das PL (dies berichten zahlreiche PL-Schüler/innen bei der ersten Erhebungswelle rückblickend auf diese Zeit) haben sie im PL sehr schnell an Zuversicht und Selbstvertrauen gewonnen. Auf die Frage zur Einschätzung ihrer Chancen, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, antworten sie zurückhaltend optimistisch, was angesichts einer schwer einschätzbaren Marktlage bei den Ausbildungsplätzen durchaus angemessen erscheint. Ebenso spricht die Einschätzung von 70 Prozent der PL-Schüler/innen, die keine Probleme beim Finden eines Ausbildungsplatzes erwarten, ebenfalls für einen Zugewinn an Zuversicht im Zusammenhang mit der Teilnahme am PL.

Hinweise aus dem ersten Zwischenbericht – Projektjahr 2009/2010

- Die Selbstbeschreibungen der PL-Schüler/innen geben Anlass zu der Vermutung, dass die im PL aufgenommenen Schüler/innen im Wesentlichen der vom SMK anvisierten Zielgruppe entsprechen könnten. Demgegenüber ist den Äußerungen der PL-Pädagog/innen zu entnehmen, dass die Gruppe der PL-Schüler/innen zum Teil sehr heterogen ist und zahlreiche Schüler/innen Aufnahme gefunden hätten, die nicht als abschlussgefährdet einzustufen seien. Die Ergebnisse der quantitativen Basiserhebung deuten aufgrund der zum Teil nur geringen Differenzen zu den Normstichproben ebenfalls darauf hin, dass es sich bei der Gruppe der PL-Schüler/innen nur zum Teil um Abschlussgefährdete handeln dürfte.
- Die Aufnahmeverfahren an den Projektschulen sind sehr unterschiedlich, wobei ein einheitliches, feingliedriges Bewerbungs- und Auswahlverfahren von PL-Pädagog/innen als positiv und wünschenswert herausgestellt wurde. Die Möglichkeit, bei der Rekrutierung tatsächlich eine Auswahl zu treffen, scheint aufgrund der begrenzten Anzahl an Bewerber/innen nicht durchgängig sichergestellt werden zu können.
- Die Interviewteile, die sich auf die Motivation der PL-Pädagog/innen für die Teilnahme am PL beziehen, spiegeln neben dem Interesse und Motiven der persönlichen Weiterentwicklung vor allem wesentliche Belastungsfaktoren der konventionellen schulischen Rahmenbedingungen, allen voran die Klassenstärke (Betreuungsschlüssel) und die Zeitstrukturen. Diese Kritik an konventionellen schulischen Rahmenbedingungen legt die Vermutung nahe, dass die Lehrpersonen sehr offen für das vom IPLE offerierte Rollenselbstverständnis sein dürften. Zumal die im PL hergestellten Rahmenbedingungen offensichtlich die Berufszufriedenheit unmittelbar positiv zu beeinflussen scheinen. Als Herausforderung wird daher die Neujustierung der mit einem veränderten Rollenselbstverständnis verbundenen Grenze der eigenen pädagogisch-professionellen Zuständigkeit erlebt. Eine Übertragung des PL-Konzepts auf die Regelschule wird seitens der PL-Pädagog/innen für möglich gehalten, jedoch ausschließlich unter veränderten Rahmenbedingungen.
- Die Zugehörigkeits-Wahrnehmung der PL-Pädagog/innen zu ihrer Stammschule wie auch zu den assoziierten Regelschulen verändert sich mit Eintritt ins Projekt. Die Kontaktgestaltung ist von Schule zu Schule und von PL-Team zu PL-Team unterschiedlich. Es scheint empfehlenswert, das Verhältnis zwischen den PL-Pädagog/innen und den Regel- bzw. Stammschulsettings aktiv zu gestalten. Als Frage stellt sich, wie der Transfer der Erfahrungen und wie die Stellung der PL-Pädagog/innen im Kollegium langfristig gestaltet werden soll.
- In der Antizipation der größten Herausforderungen für die PL-Schüler/innen nennen die PL-Pädagog/innen das Durchhaltevermögen und die Anstrengungsbereitschaft. Die quantitativen Daten untermauern diese Vermutung, denn die PL-Schüler/innen weisen eine erhöhte Anstrengungsvermeidungstendenz sowie ein erhöhtes Maß an Schulunlust auf.

Die Zielstellung des Sächsischen Ministeriums einerseits (Senkung der Abbruchquote durch ein Angebot an abschlussgefährdete Schüler/innen) und das Selbstverständnis des Produktiven Lernens andererseits (alternatives Bildungsangebot für potentiell alle Schüler/innen, die mit dem schulischen Lernen in Konflikt geraten sind und die auf eine alternative Weise lernen wollen) sind nicht völlig deckungsgleich. Aus der Sicht des Ministeriums ist von Interesse, inwieweit das Produktive Lernen eine geeignete Maßnahme für das spezifische Problem der Senkung der Abbruchquote darstellt. Der konzeptionelle Rahmen des Produktiven Lernens sieht eine Begrenzung auf eben diese Zielgruppe nicht vor. Vor diesem Hintergrund stellen sich einige weitergehende Fragen, die aus Sicht des Evaluationsteams diskutiert werden könnten:

- Welches Segment innerhalb der abschlussgefährdeten Schüler/innen kann durch die Implementierung des Produktiven Lernens in die Schullandschaft in Sachsen abgedeckt bzw. bearbeitet werden? Welcher Teil der abschlussgefährdeten Schüler/innen wird nicht erreicht?
- In welchem Umfang sollen systematisch abschlussgefährdete Schüler/innen in das Projekt aufgenommen werden? Welcher Anteil abschlussgefährdeter Schüler/innen innerhalb der PL-Gruppen wird für die erfolgreiche Durchführung als funktional betrachtet?
- Inwieweit ist es gewollt, Kriterien für den Zugang zum Projekt zu definieren, stärker zu standardisieren und durch den Einsatz gemeinsam entwickelter Instrumente und Prozeduren weiterzuentwickeln?

Literaturverzeichnis

- Althof, W. (Hrsg.) (1999). Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und vom Lernen aus Fehlern. Beiträge und Nachträge aus einem interdisziplinären Symposium aus Anlass des 60. Geburtstags von Fritz Oser. Opladen: Leske+Budrich.
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (Hrsg.) (2011). Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Online im Internet: http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/aktuelles/deutscher-qualifikationsrahmen-f%C3%BCr-lebenslanges-le_gh3psgo.html. [Stand 29.01.2013].
- Arnold, A. (2004). Das Konzept des Produktiven Lernens - eine pädagogische Antwort auf schuldistanzierendes Verhalten. Vortragsmanuskript zur Regionaltagung am 25.11.2004 in Leipzig.
- Arnold, A., Schneider, J. (2004). Die Pädagog/inn/en des Produktiven Lernens und die Entwicklung ihrer Rolle. In: Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLE) (Hrsg.). Produktives Lernen – von der Tätigkeit zur Bildung. Ein Beitrag zur Schulreform in der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 217-303.
- Bastian, J., Combe, A., Hellmer, J., Wazinski, E. (2007). Zwei Tage Betrieb - drei Tage Schule. Kompetenzentwicklung in der Lernortkooperation an Allgemeinbildenden Schulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böhm, I., Schneider, J. (1996). Produktives Lernen – eine Chance für Jugendliche in Europa. Berlin: Schibri-Verlag.
- Borkenhagen, H., Mirow, H. (2002). Produktives Lernen. Von der Tätigkeit zur Bildung. Eine Verbindung von Allgemeinbildung und Berufsorientierung. Die Deutsche Schule, 94 (4), S. 442-456.
- Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2006). Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Ein Konzept für die Praxis. Erarbeitet vom „Expertenkreis Ausbildungsreife“ im Auftrag des Pakt-Lenkungsausschusses. Nürnberg/Berlin. Online im Internet: <http://www.ihk-suhl.de/files/12C5E183D20/Kriterienkatalog+zur+Ausbildungsreife>. [Stand 15.03.2012].
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (o.J.). „Ausbildungsreife“. Online im Internet: <http://www.bibb.de/de/wlk31794.htm>. [Stand 13.11.12].
- Dickhäuser, O., Rheinberg, F. (2003). Bezugsnormorientierung. Erfassung, Probleme, Perspektiven. In: Stiensmeier-Pelster, J., Rheinberg, F. (Hrsg.). Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept. Göttingen u.a.: Hogrefe, S.41-55.
- Gaupp, N., Lex, T., Reißig, B. (2008). Ohne Schulabschluss in die Berufsausbildung. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11 (3), S. 388-405.
- Hascher, T., Hagenauer, G. (2010). Lernen aus Fehlern. In: Spiel, C., Schober, B., Wagner, P., Reimann, R. (Hrsg.). Bildungspsychologie. Göttingen: Hogrefe, S.377-381.
- Hofmann-Lun, I., Michel, A., Richter, U. et al. (2007). Schulabbrüche und Ausbildungslosigkeit. Strategien und Methoden zur Prävention. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLE) (Hrsg.) (2004). Produktives Lernen – von der Tätigkeit zur Bildung. Ein Beitrag zur Schulreform in der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLE) (Hrsg.) (2011). Produktives Lernen in Sachsen. Bericht über die Entwicklung des Projekts im Schuljahr 2010/11. Berlin.
- Jirasko, M. (1994). Was Lehrer für wichtig halten. Rollenorientierte Zielvorstellungen von Lehrern unterschiedlicher Schularten. In: Mayr, J. (Hrsg.). Lehrer/in werden. Innsbruck: Österreichischer Studien Verlag, S. 218-230.
- Klein, B., Kühnlein, G. (2006). Stichwort „Ausbildungsreife“. November 2006. Online im Internet: www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/9433.asp. [Stand 23.01.2013].

- Klieme, E. (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik. Heft 56/2004. Beltz: Weinheim, S. 10-13.
- KMK (2004). Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. Online im Internet: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf. [Stand 2.11.2012].
- KMK (2007a). Handlungsrahmen zur Reduzierung der Zahl der Schülerinnen und Schüler ohne Schulabschluss, Sicherung der Anschlüsse und Verringerung der Zahl der Ausbildungsabbrecher. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2007. In: Bonn. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Online im Internet: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_10_18-Handlungsrahmen-Schulabbrecher_01.pdf. [Stand 8.7.2012].
- KMK (2007b). Ergebnisse der 319. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz. Pressemitteilung der KMK über die 319. Plenarsitzung am 17. und 18. Oktober 2007 in Bonn unter dem Vorsitz ihres Präsidenten, Senator Prof. Dr. E. Jürgen Zöllner. In: Bonn. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Online im Internet: [http://www.kmk.org/no_cache/presse-und-aktuelles/pm2007/ergebnisse-der-319plenarsitzung.html?sword_list\[0\]=handlungsrahmen](http://www.kmk.org/no_cache/presse-und-aktuelles/pm2007/ergebnisse-der-319plenarsitzung.html?sword_list[0]=handlungsrahmen). [Stand 9.7.2012].
- Kohlrausch, B., Solga, H. (2009). Erhöht dualer Schulalltag die Abschlussquote und die Berufsfähigkeit von Hauptschüler/-innen? In: Mitteilungen aus dem SOFI (Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen an der Georg-August-Universität). 3 (7). (1-4) Online im Internet: http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/SOFI-Mitteilungen/Mitteilungen_7.pdf. [Stand 24.7.2012].
- Maxin, J. H. (2010). Produktives Lernen (PL) – eine alternative Bildungsform. Eine Untersuchung zu subjektiven Sichtweisen von PL Lehrer/-innen in Sachsen. Unveröff. wiss. Hausarbeit. Universität Rostock.
- Mirow, H. (2004). Theorie, Curriculum und Methodik des Produktiven Lernens. In: Arnold, A., Bingel, G., Böhm, I., Borkenhagen, H., Ernst, U., Mirow, H., Schneider, J. (Hrsg.). Produktives Lernen – von der Tätigkeit zur Bildung. Ein Beitrag zur Schulreform in der Sekundarstufe I. (S.22-132). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Nieke, W. (2012). Kompetenz und Kultur. Beiträge zur Orientierung in der Moderne. Wiesbaden.
- Nieke, W., Lehmann, G. (o.J.). Zum Kompetenz-Modell. Online im Internet: http://www.iasp.uni-rostock.de/fileadmin/IAS/Prof._Nieke/Kompetenz_Modell.pdf. [Stand: 29.01.2013].
- Oser, F., Spychiger, M. (2005). Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim: Beltz.
- Reißig, B., Gaupp, N., Hofmann-Lun, I., Lex, T. (2006). Schule – und dann? Schwierige Übergänge von der Schule in die Berufsausbildung. München: Deutsches Jugendinstitut (DJI).
- Rheinberg, F., Fries, S. (2010). Bezugsnormorientierung. In: Rost, D. H. (Hrsg.) (2010). Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 4. Auflage. Weinheim: Julius Beltz Verlag, S. 61-66.
- Richter, U. (2007). Die Vorbereitung abschlussgefährdeter Schülerinnen und Schüler auf Ausbildung und Beruf. In: Hofmann-Lun, I., Michel, A., Richter, U. et al. (Hrsg.). Schulabbrüche und Ausbildungslosigkeit. Strategien und Methoden zur Prävention. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.72-154.
- Roth, H. (1971). Pädagogische Anthropologie. Bd. II. Entwicklung und Erziehung. Hannover: Schroedel.
- Sächsische Staatskanzlei des Freistaates Sachsen (Hrsg.) (2011). Sächsisches Amtsblatt. Sonderdruck 6/2011. Erlass des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die Durchführung des besonderen Bildungsangebotes „Produktives Lernen im Freistaat Sachsen“ vom 1. Mai 2009“ (unveröffentlichtes Dokument), S. 1785.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. et al. (2002). SESSKO. Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Schrader, F.-W., Helmke, A. (2002). Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer. In: Weinert, F. E. (Hrsg.). Leistungsmessungen in Schulen. (2., unveränd. Aufl.). Weinheim;Basel: Beltz, S.45-58.

- SMK (2008). Bekanntmachung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die Aufforderung zur Teilnahme am Ideenwettbewerb „Praktisches Lernen“ vom 13. Februar 2008. In: Ministerialblatt des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus. Nr. 3/2008, Dresden, den 6. März 2008, S. 72-74. Online im Internet: http://www.sachsen-gesetze.de/shop/mb_kultus/2008/3/read_pdf. [Stand 28.1.2013].
- Solga, H. (2004). Ausgrenzungsgefahren trotz Integration – die Übergangsbioografien von Jugendlichen ohne Schulabschluss. In: Hillmert, S., Mayer, K. U. (Hrsg.). Geboren 1964 und 1971. Neuere Untersuchungen zu Ausbildungs- und Berufschancen in Westdeutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 39-64.
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J. (2002). Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Stamm, M. (2008). Die Wirkung frühkindlicher Bildung auf den Schulerfolg. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 30 (3), S. 595-613.
- Statistisches Bundesamt (2007). Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2006/2007. Fachserie 11 Reihe 1. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2008). Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2007/2008. Fachserie 11 Reihe 1. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2009). Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2008/2009. Fachserie 11 Reihe 1. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2010). Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2009/2010. Fachserie 11 Reihe 1. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2011). Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2010/2011. Fachserie 11 Reihe 1. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2012). Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2011/2012. Fachserie 11 Reihe 1. Wiesbaden.
- Waligora, K. (2003). Rezension zu: Schöne, C.; Dickhäuser, O.; Spinath, B.; Stiensmeier-Pelster, J. (2002). Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO). Göttingen: Hogrefe, S. 465-467.
- Weinert, F. E. (1999a). Die fünf Irrtümer der Schulreformer. In: Psychologie Heute. 29 (7). S. 28-34.
- Weinert, F. E. (1999b). Konzepte der Kompetenz. Paris: OECD.
- Weinert, F. E. (2001). Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.). Leistungsmessung in Schulen. Weinheim u. Basel: Beltz.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Erhebungsdesign.....	11
Abbildung 2: Entwicklung der Schülerzahlen des PL-Jahrgangs 2009	17
Abbildung 3: Hast du bereits einen Ausbildungsplatz sicher? (PL-Schüler/innen, t ₃).....	22
Abbildung 4: Einschätzung der Aussichten auf einen Ausbildungsplatz – gruppiert (Schüler/innen an Mittelschulen, t ₃)	25
Abbildung 5: Probleme, einen Ausbildungsplatz zu finden (Schüler/innen an Mittelschulen, PL-Schüler/innen, t ₃).....	26
Abbildung 6: Tätigkeit im ersten Jahr nach PL (ehemalige PL-Schüler/innen, t ₄)	27
Abbildung 7: Tätigkeit im zweiten Jahr nach PL (ehemalige PL-Schüler/innen, t ₄).....	30
Abbildung 8: Schulisches Selbstkonzept – kriterial (Schüler/innen im PL und an Mittelschulen, t ₁ , t ₂ und t ₃)	38
Abbildung 9: Schulisches Selbstkonzept – kriterial, gruppiert (Schüler/innen im PL und an Mittelschulen, t ₁ und t ₃)	39
Abbildung 10: Schulisches Selbstkonzept – sozial (Schüler/innen im PL und an Mittelschulen, t ₁ , t ₂ und t ₃)	42
Abbildung 11: Schulisches Selbstkonzept – sozial, gruppiert (Schüler/innen im PL und an Mittelschulen, t ₁ und t ₃)	43
Abbildung 12: Schulisches Selbstkonzept – individuell (Schüler/innen im PL und an Mittelschulen, t ₁ , t ₂ und t ₃)	46
Abbildung 13: Schulisches Selbstkonzept – individuell, gruppiert (Schüler/innen im PL und an Mittelschulen, t ₁ und t ₃)	47
Abbildung 14: Lernziele (Schüler/innen im PL und an Mittelschulen, t ₁ , t ₂ und t ₃)	51
Abbildung 15: Lernziele – gruppiert (Schüler/innen im PL und an Mittelschulen, t ₁ und t ₃) ..	52
Abbildung 16: Annäherungsleistungsziele (Schüler/innen im PL und an Mittelschulen, t ₁ , t ₂ und t ₃)	55
Abbildung 17: Annäherungsleistungsziele – gruppiert (Schüler/innen im PL und an Mittelschulen, t ₁ und t ₃)	56
Abbildung 18: Vermeidungsleistungsziele (Schüler/innen im PL und an Mittelschulen, t ₁ , t ₂ und t ₃)	57
Abbildung 19: Vermeidungsleistungsziele – gruppiert (Schüler/innen im PL und an Mittelschulen, t ₁ und t ₃)	59
Abbildung 20: Arbeitsvermeidung (Schüler/innen im PL und an Mittelschulen, t ₁ , t ₂ und t ₃)	62

Abbildung 21: Arbeitsvermeidung – gruppiert (Schüler/innen im PL und an Mittelschulen, t ₁ und t ₃)	63
Abbildung 22: Bewältigung von Kriterien der Ausbildungsreife/Berufsreife (PL-Schüler/innen, t ₂ und t ₃)	68
Abbildung 23: Bewältigung von Kriterien der Berufsreife aus Mentor/innensicht (Mentor/innen, t ₃)	70
Abbildung 24: Bewertung und Einschätzung des PL Teil I – gruppiert (PL-Schüler/innen, t ₃)	91
Abbildung 25: Bewertung und Einschätzung des PL Teil II – gruppiert (PL-Schüler/innen, t ₃)	92
Abbildung 26: Einschätzung des Produktiven Lernens – gruppiert (ehemalige PL-Schüler/innen, t ₄).....	93
Abbildung 27: Wunsch, am Produktiven Lernen etwas verändern zu wollen (ehemalige PL-Schüler/innen, t ₄).....	95
Abbildung 28: Drittes PL-Jahr (ehemalige PL-Schüler/innen, t ₄).....	97
Abbildung 29: Gründe für ein drittes PL-Jahr (ehemalige PL-Schüler/innen, t ₄).....	99
Abbildung 30: Zufriedenheit der PL-Pädagog/innen mit der Qualifizierungsmaßnahme des IPLE – gruppiert (PL-Pädagog/innen, t ₁ und t ₃)	102
Abbildung 31: Vorbereitung auf die Arbeit mit den PL-Schüler/innen durch Qualifizierung – gruppiert (PL-Pädagog/innen, t ₁ und t ₃).....	103
Abbildung 32: Unterstützung der Arbeit im PL durch das IPLE – gruppiert (PL-Pädagog/innen, t ₃).....	104
Abbildung 33: Eingehen auf Voraussetzungen und Bedürfnisse der PL-Schüler/innen – gruppiert (PL-Pädagog/innen, t ₃).....	108
Abbildung 34: Gründe der Praktikumswahl (PL-Schüler/innen, t ₂ und t ₃).....	111
Abbildung 35: Wunschpraktikum (PL-Schüler/innen, t ₂ und t ₃)	112
Abbildung 36: Gründe für Praktikumswahl – gruppiert (Mentor/innen, t ₃)	113
Abbildung 37: Wunschpraktikum (Mentor/innen, t ₃)	114

Anhang