

Prof. Dr. Raphaela Porsch

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Institut I: Bildung, Beruf und Medien
Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik

Prof. Dr. Robert W. Jahn

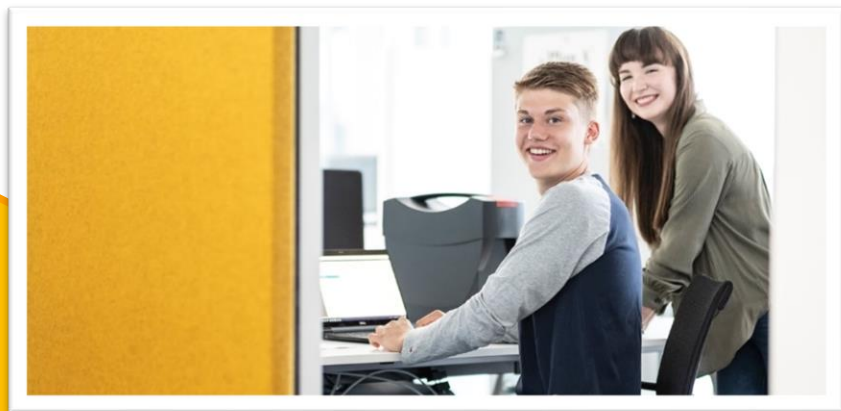
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Institut I: Bildung, Beruf und Medien
Professur für Wirtschaftsdidaktik und Didaktik der ökonomischen Bildung

Dr. Melanie Baumgarten

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Institut I: Bildung, Beruf und Medien

Jennifer Quast

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Institut I: Bildung, Beruf und Medien
Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik



Abschlussbericht zur Untersuchung

**Schulische und unterrichtliche Determinanten von Schulerfolg
und Schulabbruch an Sekundar- und Gemeinschaftsschulen in
Sachsen-Anhalt Teil 2 – Möglichkeiten des Produktiven Lernens in
Schule und Betrieb unter Berücksichtigung der Corona-Pandemie-
Folgen (SEASA II)**

im Auftrag des Ministeriums für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt

Raphaela Porsch,
Robert W. Jahn,
Melanie Baumgarten &
Jennifer Quest

**Schulische und unterrichtliche Determinanten von
Schulerfolg und Schulabbruch an Sekundar- und
Gemeinschaftsschulen in Sachsen-Anhalt Teil 2 –
Möglichkeiten des Produktiven Lernens in Schule und
Betrieb unter Berücksichtigung der Corona-Pandemie-
Folgen (SEASA II)**

Unter Mitarbeit der wissenschaftlichen Hilfskraft Tess Küster

Abschlussbericht im Auftrag des Ministeriums für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt

November 2022

© Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fakultät für Humanwissenschaften: Porsch, R., Jahn, W. R., Baumgarten, M. & Quast, J.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung durch die Autoren. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung der Autoren öffentlich zugänglich gemacht werden.

Bitte nehmen Sie bei Bedarf Kontakt auf:

Prof. Dr. Raphaela Porsch

**Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Fakultät für Humanwissenschaften Institut I: Bildung, Beruf und Medien
Zschokkestraße 32**

39104 Magdeburg

E-Mail: raphaela.porsch@ovgu.de

Inhaltsverzeichnis

1	ZENTRALE ERGEBNISSE	1
2	PROBLEMSTELLUNG, FORSCHUNGSZIELE UND VORGEHEN	4
2.1	Problemstellung und Forschungsziele	4
2.2	Evaluationsverständnis und Untersuchungsdesign	6
3	PRODUKTIVES LERNEN.....	11
3.1	Konzeption und theoretischer Hintergrund	11
3.2	Produktives Lernen an den 24 Standorten in Sachsen-Anhalt	16
4	FORSCHUNGSDESIGN	19
4.1	Gruppendiskussion	19
4.2	Bestimmung der Evaluationskriterien	20
4.3	Quantitative Online-Befragung	22
4.4	Stichproben	25
4.4.1	Vertreter*innen der Schulleitung.....	25
4.4.2	Lehrer*innen	25
4.4.3	Schüler*innen	26
5	EVALUATION „PRODUKTIVES LERNEN IN SCHULE UND BETRIEB“	29
5.1	Standortübergreifende Auswertung zur Wirksamkeit des Programms.....	29
5.1.1	Hauptkriterien der Programmziele	29
5.1.2	Nebenkriterien der Programmziele	40
5.1.3	Kriterien der Programmdurchführung	44
5.1.4	Zwischenfazit.....	54
5.2	Standortvergleichende Auswertung.....	56
5.3	Kriterien der Qualitätssicherung	67
6	MÖGLICHKEITEN DES PL UNTER BERÜCKSICHTIGUNG DER CORONA-PANDEMIE-FOLGEN	77
6.1	Hintergrund zu den Pandemiefolgen im Bildungssystem.....	77
6.2	Auswirkungen der Corona-Pandemie auf das Produktive Lernen in Schule und Betrieb	80
6.2.1	Voraussetzungen der Schüler*innen	80
6.2.2	Gestaltung des Distanzunterrichts während der Schulschließungen	83
6.2.3	Digitale Ausstattung und Kompetenzüberzeugungen	87
6.2.4	Kurz- und langfristige Corona-Pandemie-Folgen.....	94
7	EMPFEHLUNGEN	98
8	FAZIT	104
9	QUELLEN	105
10	ANHANG.....	109

10.1	Standortportraits	109
10.2	Leitfaden der Gruppendiskussion	128
10.3	Deskriptive Statistiken und Itemanalysen der Skalen	130
10.4	Rücklaufstatistik der Online-Fragebögen im Befragungszeitraum (01.03. – 10.04.22)	133
10.5	Praxislernorte im zweiten Trimester des Schuljahres 2021/22	134
10.6	Abstimmung zwischen Schule und Praxislernort	135
10.7	Erfolgs-, Dropout- und Ausbildungsquote je Standort.....	136
10.8	Klassenwiederholungen in PL-Klasse 8 und 9.....	137
10.9	Standortvergleich: Umsetzung PL und Abstimmung mit Praxismentor*innen.....	138
10.10	Bewertung der Ausbildung zur PL-Lehrkraft	139
10.11	Organisatorische Kooperation im Lehrer*innenkollegium	140
10.12	Kooperation im Lehrer*innenkollegium bei der Leistungsbeurteilung	141
10.13	Inhaltliche Ausrichtung des Distanzunterrichts	142
10.14	Zusammenfassung Standortvergleich	143
10.15	Zusammenfassung Standortausbau	144

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Erfolgs- und Dropoutquote im Produktiven Lernen	1
Abb. 2: Die vier Ebenen des Evaluationsmodells von Kirkpatrick & Kirkpatrick (2010)	8
Abb. 3: Evaluationsmodell der 5-Datenboxen (Wittmann et al., 2002)	9
Abb. 4: Erschließung von Bildungsinhalten durch Tätigkeiten als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse (in Anlehnung an Borkenhagen & Mirow, 2002, S. 447)	13
Abb. 5: Karte von Sachsen-Anhalt mit allen Standorten für Produktives Lernen (basierend auf einer Karte des Landesamtes für Vermessung und Geoinformation Sachsen-Anhalt)	17
Abb. 6: Ermittlung der Untersuchungskriterien und ausgewähltes Forschungsdesign der Evaluationsstudie	19
Abb. 7: Evaluationskriterien	21
Abb. 8: Prozentualer Anteil an Schwänzer*innen in verschiedenen Situationen aus Lehrer*innensicht	30
Abb. 9: Unterrichtserschwerisse im PL-Unterricht vs. Regelunterricht aus Lehrer*innensicht.....	31
Abb. 10: Prozentualer Anteil an wiederholten Klassenstufen aus Schüler*innensicht.....	32
Abb. 11: Erfolgs- und Dropoutquoten der Schuljahre 2015/16 bis 2021/22 im PL-Programm.....	35
Abb. 12: Schätzung der erzielten Schulabschlüsse von PL-Schüler*innen in Prozent.....	36
Abb. 13: Unterschriebene Ausbildungsverträge und Ausbildungsplatzsuche bei Neuntklässler*innen ..	39
Abb. 14: Sicherheit bei der zukünftigen Berufswahl	39
Abb. 15: Unterstützung bei der Ausbildungsplatzsuche bei Neuntklässler*innen.....	40
Abb. 16: Gründe, die Orientierungsphase nicht erfolgreich zu absolvieren.....	45
Abb. 17: Schulwege und Wege zum Praxislernort in Minuten	45
Abb. 18: Bewertung der PL-Elemente durch PL-Schüler*innen und PL-Lehrer*innen	47
Abb. 19: Umsetzung des PL-Programms im Unterricht.....	48
Abb. 20: Bewertung der praktischen Tätigkeit.....	49
Abb. 21: Akzeptanz des PL-Programms	50
Abb. 22: Erfolgsquoten je Standort	58
Abb. 23: Teilnehmer*innenanzahl in Klassenstufe 9 je Standort.....	59
Abb. 24: Einzugsgebiet für PL-Schüler*innen je Standort in km.....	62
Abb. 25: Wegezeiten der Teilnehmer*innen zur Schule und zum Praxislernort und Anteil extern vermittelter Schüler*innen	63
Abb. 26: Anzahl und Vielfalt der Kooperationspartner*innen	64
Abb. 27: Ressourcen zur Standortvergrößerung.....	65

Abb. 28: Bewertung der Weiterbildungsveranstaltungen für die Ausbildung zur PL-Lehrkraft durch PL-Lehrer*innen	68
Abb. 29: Zufriedenheit mit der Kooperation im (PL-)Kollegium	70
Abb. 30: Umsetzung der Kooperation im (PL-)Kollegium	71
Abb. 31: Kooperation bei der Leistungsbeurteilung von Schüler*innen im (PL-)Kollegium	72
Abb. 32: Bewertung des Beratungsangebotes am PL-Standort durch PL-Lehrer*innen	73
Abb. 33: Bewertung des Beratungsangebotes am PL-Standort durch PL-Lehrer*innen	73
Abb. 34: Bewertung des Beratungsangebotes am PL-Standort durch PL-Lehrer*innen	75
Abb. 35: Beurteilung verschiedener Maßnahmen und Angebote zur Qualitätssicherung durch Vertreter*innen der Schulleitungen	75
Abb. 36: Schulschließungen aus einer chronologischen Perspektive (in Anlehnung an Reintjes, Porsch & im Brahm, 2021)	77
Abb. 37: Schulschließungen bei den befragten PL-Schüler*innen	80
Abb. 38: Unterstützung beim Lernen im Distanzunterricht	82
Abb. 39: Durch Distanzunterricht benachteiligte Schüler*innengruppen	82
Abb. 40: Präsenzunterricht am Praxislernort und in der Schule während der Schulschließungen	84
Abb. 41: Gestaltung des Distanzunterrichts	85
Abb. 42: Rückmeldungen zu Aufgaben im Distanzunterricht	86
Abb. 43: Persönlicher Kontakt zu Eltern und Schüler*innen.....	87
Abb. 44: Angaben der Vertreter*innen der Schulleitungen zur digitalen Ausstattung der Schulen.....	88
Abb. 45: Zugangsmöglichkeiten der Lehrkräfte zu digitalen Medien für Ihren Unterricht	89
Abb. 46: Zugangsmöglichkeiten der Lehrkräfte zu Hause zur Vorbereitung des Unterrichts	90
Abb. 47: Zugangsmöglichkeiten der Schüler*innen zu Lernressourcen zu Hause	91
Abb. 48: Kompetenz der Lehrer*innen im Umgang mit Lehr- und Lernressourcen	92
Abb. 49: Kompetenz der Lehrer*innen im Umgang mit digitalen Medien im Unterricht.....	93
Abb. 50: Kompetenz der Schüler*innen im Umgang mit digitalen Medien	94
Abb. 51: Lernerfolg im Distanzunterricht	95
Abb. 52: Lernfortschritt und Lernaufwand der Schüler*innen.....	96
Abb. 53: Sorgen der Schüler*innen im Distanzunterricht	96
Abb. 54: Rücklaufstatistiken der Online-Fragebögen.....	133
Abb. 55: Berufsfelder der aktuellen Praxislernorte der PL-Schüler*innen im zweiten Trimester des Schuljahres 2021/22	134
Abb. 56: Bewertung der Beziehung zu den Praxismentor*innen durch PL-Schüler*innen	134
Abb. 57: Abstimmung zwischen Lehrer*innen und Praxismentor*innen.....	135

Abb. 58: Abstimmung zwischen Schule und Praxislernort	135
Abb. 59: Erfolgs-, Dropout- und Ausbildungsquoten je Standort	136
Abb. 60: Klassenwiederholungen in den PL-Klassenstufen 8 und 9 je Standort.....	137
Abb. 61: Umsetzung PL und Abstimmung mit Praxismentor*innen je Standort	138
Abb. 62: Bewertung der Weiterbildungsveranstaltungen für die Ausbildung zur PL-Lehrkraft durch PL-Lehrer*innen	139
Abb. 63: Umsetzung der Kooperation im (PL-)Kollegium.....	140
Abb. 64: Kooperation bei der Leistungsbeurteilung von Schüler*innen im (PL-)Kollegium	141
Abb. 65: Inhaltliche Ausrichtung des Distanzunterrichts	142

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Beispiel eines Standortprofils	18
Tab. 2: Inhaltliche Zusammenstellung der Fragebögen	22
Tab. 3: Vergleich von PL-Lehrer*innen und Regellehrer*innen	26
Tab. 4: Vergleich von PL-Schüler*innen und Regelschüler*innen	27
Tab. 5: Anzahl an Teilnehmer*innen je Standort getrennt nach Fragebögen und 8./9. Klasse	28
Tab. 6: Prozentualer Anteil an Klassenwiederholer*innen im PL und an weiterführenden Schulen in Sachsen-Anhalt mit mehreren Bildungsgängen	33
Tab. 7: Nebenkriterien, Beispielitems und Deskriptiva	41
Tab. 8: Varianzanalyse der Nebenkriterien	42
Tab. 9: Vorteile des PL-Programms und Veränderungswünsche der PL-Lehrer*innen	51
Tab. 10: Vorteile des PL-Programms und Veränderungswünsche der PL-Schüler*innen	53
Tab. 11: Varianzanalyse der Evaluationskriterien der PL-Statistiken	57
Tab. 12: Fehlende bzw. zu kurz besprochene Themenbereiche in der einjährigen Ausbildung zur PL-Lehrkraft aus Sicht der PL-Lehrer*innen	69
Tab. 13: Gründe für die (Nicht-)Inanspruchnahme von Beratungen durch die PL-Projektberater*innen	74
Tab. 14: Indikatoren für Ungerechtigkeiten im Mehrebenensystem Schule während der (Teil-)Schließungen (eigene Darstellung)	79
Tab. 15: Multivariate Varianzanalyse – sozioökonomisch-kultureller Hintergrund	81
Tab. 16: Konstrukte (Auswahl), die mit dem Schulleitungsfragebogen erhoben wurden	130
Tab. 17: Konstrukte (Auswahl), die mit dem Lehrer*innenfragebogen erhoben wurden	131
Tab. 18: Konstrukte (Auswahl), die mit den Schüler*innenfragebögen erhoben wurden	132
Tab. 19: Zusammenfassung Standortvergleich	143
Tab. 20: Zusammenfassung Standortausbau	144

1 Zentrale Ergebnisse

Die besondere Klasse „Produktives Lernen in Schule und Betrieb“ (PL)¹ ist ein durch Fördermittel des Europäischen Sozialfonds (ESF) kofinanziertes Modellprojekt, welches im Schuljahr 2021/22 an 24 Standorten in Sachsen-Anhalt durchgeführt wurde. Es handelt sich um eine besondere Lernform für die 8. und 9. Klasse, die sich an Schüler*innen richtet, bei denen zu erwarten ist, dass sie im Regelsystem nicht mindestens einen ersten anerkannten Schulabschluss (Hauptschulabschluss) erreichen werden. Kennzeichen der besonderen Klasse sind u. a. die Ausweitung des Lernens auf zwei Lernorte (PL-Standortschule und Praxislernort), kleine Gruppengrößen, individuelle Lernpläne sowie modifizierte Stundentafeln. Hauptziel des Programms ist es, von Schulabbruch bedrohte Schüler*innen erfolgreich zum ersten anerkannten Schulabschluss (ESA) zu führen. Besonders im Hinblick auf die momentan noch nicht absehbaren langfristigen Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Entwicklung der Dropoutquoten (Schulabgänger*innen ohne ersten anerkannten Schulabschluss) wurde eine unabhängige, evidenzbasierte Evaluation und wissenschaftliche Bewertung des PL-Programms durch das Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt aus Landesmitteln unterstützt. An den 24 PL-Standorten wurden 2.180 Schüler*innen (davon 451 PL-Schüler*innen) und 254 Lehrer*innen (davon 71 PL-Lehrer*innen) befragt. Zusätzlich wurden allgemeine Angaben zu den Standorten von 18 Vertreter*innen der Schulleitungen erhoben und offizielle PL-Statistiken (Landesschulamt Sachsen-Anhalt) ausgewertet. Einführend wird eine Zusammenfassung der zentralen Befunde des vorliegenden Abschlussberichts gegeben.

I. Ist das „Produktive Lernen in Schule und Betrieb“ eine wirksame Maßnahme, um schulischen Dropout zu verhindern?

Es zeigt sich, dass das bisher noch als Modellprojekt geführte PL-Programm sehr positive Wirkungen auf die Schüler*innen und deren individuelle Bildungs- und Erwerbsbiografie hat. Die Erfolgsquoten beim Erreichen eines ersten anerkannten Schulabschlusses betragen durchschnittlich ca. 76 Prozent, d. h. von Schüler*innen, die ohne das Programm mit hoher Wahrscheinlichkeit das allgemeinbildende Schulsystem ohne Abschluss verlassen hätten. Noch positiver fällt das Ergebnis bei Betrachtung der reinen Dropoutquoten (12,74%) aus (vgl. Abb. 1).

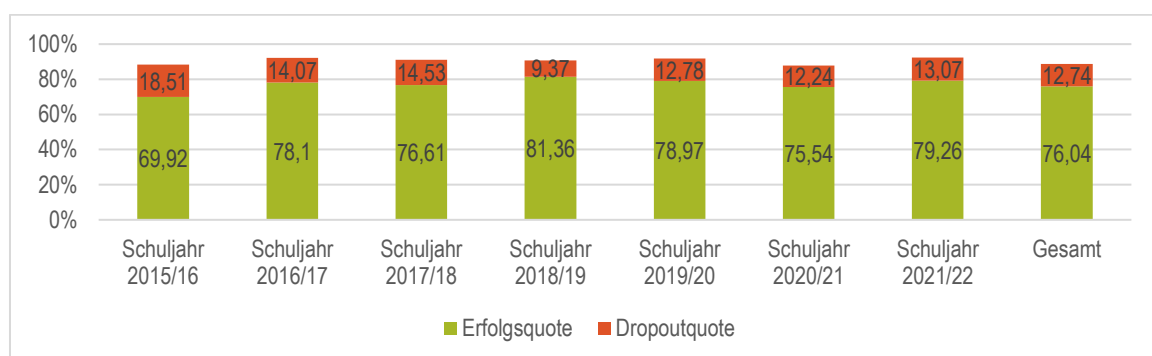


Abb. 1: Erfolgs- und Dropoutquote im Produktiven Lernen

Anmerkungen: Erfolgsquote = prozentualer Anteil an Teilnehmer*innen am PL-Programm, welche mindestens einen ersten anerkannten Schulabschluss erreichen. Dropoutquote = prozentualer Anteil an Teilnehmer*innen am PL-Programm, die ohne Abschluss die Schule verlassen. Eine Addition von Erfolgs- und Dropoutquote ergeben keine 100%, da Schüler*innen aus persönlichen Gründen (z. B. Umzug) das Programm verlassen haben.

¹ Nachfolgend wird das Modellprojekt auch als PL-Programm bezeichnet. In der Evaluationsforschung ist *Programm* die übliche Bezeichnung für eine gezielte Durchführung von theoretisch fundierten Maßnahmen, die Veränderungen oder Verbesserungen in die gewünschte Zielrichtung erreichen sollen.

Das heißt, es gelingt dem Programm überaus erfolgreich, Schüler*innen mit erheblichen Risikofaktoren zu einem Schulabschluss zu führen. Zudem sind die Schüler*innen durch die starke Verbindung von Schule und Betrieb a) besser darüber informiert, welchen Beruf sie erlernen möchten, b) aktiver bei der Ausbildungsplatzsuche und -bewerbung sowie c) mindestens genauso erfolgreich beim Erhalt von Ausbildungsplätzen wie ihre Mitschüler*innen aus Regelklassen.

II. Welche Erfolgsfaktoren konnten im PL-Programm identifiziert werden?

Schüler*innen im PL-Programm reduzieren schulabsente Verhaltensweisen, und zwar auf ein Normalniveau von Regelschüler*innen der 8. und 9. Jahrgangsstufe an Sekundar- und Gemeinschaftsschulen, so dass keine Unterschiede bezüglich des Schwänzens zwischen den PL- und Regelschüler*innen identifiziert werden konnten. Sie schwänzen individualbiografisch betrachtet seltener und querschnittlich gesehen vergleichbar häufig den Unterricht. Die PL-Lehrer*innen berichten darüber hinaus *nicht* von anderen bzw. erhöhten Unterrichtserschwernissen, eher scheint das Gegenteil der Fall zu sein. Die Schüler*innen sind mit der Teilnahme am PL-Programm motivierter, am (reduzierten) Unterrichtsangebot teilzunehmen. Sie stören den Unterricht weniger und arbeiten motivierter mit. Diese quantitative (Lernzeit) und qualitative Verbesserung der Nutzung des Unterrichtsangebotes zeigt sich in den schulischen Leistungen, da ca. 75 Prozent von einer Steigerung berichten. Diese Selbstauskunft hat eine gewisse Evidenz, da die Anzahl der Klassenwiederholungen mit dem Einstieg ins PL-Programm deutlich zurückgeht. Zudem gaben die Lehrpersonen nur selten an, dass sie im PL-Unterricht ein geringeres Anforderungsniveau als im hauptschulabschlussbezogenen Unterricht ansetzen müssen oder den Lehrplan für die Sekundarschule nicht umsetzen können.

III. Wie bewerten Teilnehmer*innen und Lehrpersonen die Durchführung des PL-Programms?

Insgesamt wird das Programm (sehr) gut bewertet. Während die Lehrer*innen das Programm und seine wesentlichen Elemente als sehr gut befinden (Durchschnittsnote: 1,4), schätzen es die Schüler*innen als gut ein (Durchschnittsnote: 1,9). Die Arbeit an den Praxislernorten und das Engagement der Mentoren*innen in der Praxis für die berufliche und gesellschaftliche Integration der Schüler*innen wird weitgehend positiv bewertet. Die Kooperation bzw. Abstimmung zwischen den Lernorten Schule und Betrieb wird von Teilnehmer*innen und Lehrpersonen größtenteils positiv beurteilt. Im Hinblick auf den Unterricht im Regelsystem zeigen sich besonders positiv beurteilte PL-Elemente (bspw. Unterrichtsprinzipien), die auch im regulären Unterricht implementiert werden sollten: Individualisierung, Differenzierung, Schüler*innenorientierung, kooperatives Lernen, selbständiges Arbeiten, projekt- und handlungsorientierter Unterricht, Arbeits- und Lebensweltorientierung.

IV. Wie beurteilen Teilnehmer*innen und Lehrpersonen die Akzeptanz des PL-Programms?

Die Mehrheit der PL-Schüler*innen absolviert die Orientierungsphase erfolgreich (ca. 90%). Diejenigen, die in dieser Phase ausscheiden, müssen das Programm oftmals aufgrund motivationaler Defizite verlassen. Diese Entscheidung geht in der Regel von den PL-Lehrkräften aus, was umgekehrt für eine hohe Akzeptanz bei Schüler*innen und Eltern spricht. Dies zeigt sich auch darin, dass die Schüler*innen bereit sind, deutlich längere Fahrtzeiten in Kauf zu nehmen, um am PL teilnehmen zu können. Eine größtenteils hohe Akzeptanz des Modellprojektes bei anderen Gruppen (Eltern, Kolleg*innen und Mitschüler*innen im Regelschulsystem) wird von den PL-Lehrer*innen und PL-Schüler*innen berichtet. Insofern darf nicht

davon ausgegangen werden, dass die Gefahr einer Stigmatisierung dieser Schüler*innen innerhalb der Schulen und der Region besteht.

V. Gibt es standortspezifische Unterschiede bei der Umsetzung des PL?

Es konnten keine wesentlichen Unterschiede in den Gelingensbedingungen zwischen den betrachteten Standorten identifiziert werden. Bezogen auf die Erfolgskriterien, Schüler*innen zum Schulabschluss zu führen und Dropout zu verhindern bzw. einen Ausbildungsplatz zu finden, sind die Standorte gleichermaßen erfolgreich.

VI. Wie wurde der Distanzunterricht während der Corona-Pandemie im PL gestaltet?

Ein Vergleich zwischen PL- und Regelschüler*innen zeigte, dass die Mehrheit in beiden Gruppen keinen digitalen Unterricht (Lehrer*innen unterrichteten die ganze Klasse online nach festem Stundenplan) erhalten hat. Regelschüler*innen wurden stattdessen *täglich* Aufgaben aus Lehrbüchern bzw. Aufgabenheften oder von Lehrer*innen selbst gestaltete Arbeitsblätter zur Verfügung gestellt. PL-Schüler*innen erhielten ebenfalls häufig von Lehrer*innen selbst gestaltete Arbeitsblätter und darüber hinaus bedeutend häufiger Einzelgespräche (z. B. am Telefon). PL-Schüler*innen erhielten nicht nur häufiger Rückmeldungen zu den bearbeiteten Arbeitsblättern, sie berichten mehrheitlich von regelmäßigem persönlichem Kontakt (z. B. Telefon, E-Mail, online) mit mindestens einer PL-Lehrkraft. Nach Angaben der Lehrer*innen unterscheidet sich die inhaltliche Ausrichtung des Distanzunterrichts im PL und Regelsystem nur in zwei Aspekten: PL-Lehrer*innen haben häufiger die individuellen Lernvoraussetzungen der PL-Schüler*innen berücksichtigt und eher selten eine Erarbeitung neuer Themenbereiche und Inhalte gefordert. Nur rund die Hälfte der befragten PL-Schüler*innen hatte die Möglichkeit, die Praxislernorte zu besuchen. Entsprechend sind für die andere Hälfte der PL-Schüler*innen eine große Anzahl an Praxistagen und damit einhergehend praktische Lerngelegenheiten ausgefallen, die im Distanzunterricht gar nicht oder nur bedingt ausgeglichen werden können.

VII. Welche Auswirkungen hatten Schulschließungen während der Corona-Pandemie auf das PL-Programm?

Teilnehmer*innen am PL-Programm zeigen im Vergleich mit Regelschüler*innen eine größere Benachteiligung hinsichtlich des sozioökonomisch-kulturellen Hintergrunds und insbesondere bei lernrelevanten Besitztümern im Elternhaus (u. a. eigener Schreibtisch, Computer für Schularbeiten, Bücher, die bei Schularbeiten helfen). Diese Benachteiligung hätte sich insbesondere im Distanzunterricht, wo Schüler*innen zu Hause lernen müssen, verstärkt äußern können. Zwar sorgten sich PL-Schüler*innen häufiger, keinen Schulabschluss erreichen zu können, doch der Lernerfolg war während der letzten Schulschließung den Schätzungen zufolge *nicht* beeinträchtigt. Es berichten sogar mehr Regel- als PL-Schüler*innen in einzelnen Fächern (PL: Lernbereiche) schlechtere Leistungen zu zeigen als vor der Pandemie. Dies scheint u. a. auf den engen persönlichen Kontakt zwischen PL-Lehrer*innen und PL-Schüler*innen zurückführbar zu sein. Auch die vorliegenden Erfolgs- und Dropoutquoten des PL-Programmes aus dem ersten von der Pandemie betroffenen Schuljahr 2020/21 zeigen keinen Unterschied mit vorherigen Schuljahren. In der vorliegenden Untersuchung konnten keine Pandemiefolgen ausfindig gemacht werden, die stärkere Auswirkungen auf PL-Schüler*innen im Vergleich zu Regelschüler*innen hatten.

2 Problemstellung, Forschungsziele und Vorgehen

2.1 Problemstellung und Forschungsziele

Das Forschungsprojekt „**Schulische und unterrichtliche Determinanten von Schulerfolg und Schulabbruch an Sekundar- und Gemeinschaftsschulen in Sachsen-Anhalt Teil 2 – Möglichkeiten des Produktiven Lernens in Schule und Betrieb unter Berücksichtigung der Corona-Pandemie-Folgen**“ (SEASA II) wird seit 15.11.2021 durch das Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt gefördert. Das Projekt wurde aufgrund des seit Jahren hohen Anteils an Schüler*innen initiiert, die die Gemeinschafts- und Sekundarschulen in Sachsen-Anhalt ohne Hauptschulabschluss verlassen. Diese Schulabbrüche – bzw. genauer Schulabgänge ohne ersten anerkannten Schulabschluss – werden im Weiteren als Dropout bezeichnet. Ziel ist es, Determinanten für Schulerfolg respektive Dropout zu identifizieren und zu untersuchen, welche Wirkungen das Programm „Produktives Lernen in Schule und Betrieb“ und die Corona-Pandemie auf den Schulerfolg haben. Auf dieser Basis sollen evidenzbasierte Handlungsempfehlungen zur Reduktion von schulischem Dropout allgemein und zur Gestaltung des PL-Programms abgeleitet werden.

Dies ist aus bildungspolitischer und gesamtgesellschaftlicher Perspektive von hoher Relevanz, denn eine hohe Zahl an jungen Menschen ohne Schulabschluss ist in mehrfacher Weise problematisch. Mit fehlendem Schulabschluss steigt u. a. die Gefahr von Ausbildungslosigkeit, Ausbildungsabbrüchen oder Erwerbslosigkeit. Viele dieser Jugendlichen müssen nach dem Verlassen der Schule berufsvorbereitende Maßnahmen in Anspruch nehmen und Berufswahlkompetenzen erwerben, was mit direkten und indirekten gesellschaftlichen Kosten verbunden ist. Allein eine solche Verlängerung der *school-to-work-transition* wirkt langfristig negativ auf die Beschäftigungsfähigkeit (Dietrich, 2018). Diese Jugendlichen scheitern bspw., trotz einer hohen Zahl offener Stellen, häufiger auf dem Ausbildungsmarkt und werden als sog. „unversorgte Bewerber*innen“ bezeichnet (BA, 2020a). Untersuchungen verdeutlichen zudem, dass Jugendliche ohne Schulabschluss häufiger von Ausbildungsabbrüchen (bzw. vorzeitigen Vertragsauflösungen) betroffen sind als bspw. Realschulabsolvent*innen oder Abiturient*innen (Jahn et al., 2016, S. 3; BiBB, 2016, S. 182). Rund 40 Prozent der Jugendlichen ohne Schulabschluss beenden eine Berufsausbildung vorzeitig ohne Abschluss. Dies schlägt sich auch auf dem Arbeitsmarkt nieder. Denn Arbeitslose, insbesondere von Langzeitarbeitslosigkeit Betroffene, weisen überproportional häufig keinen Schulabschluss (ca. 20% aller Arbeitslosen) sowie keinen Berufsabschluss (ca. 50% aller Arbeitslosen) auf (BA, 2020b). Schließlich wird vor dem Hintergrund demografischer Veränderungen insbesondere auf einen Mangel an beruflich Qualifizierten im mittleren Qualifikationssegment hingewiesen, wohingegen im unteren Qualifikationssegment Erwerbsmöglichkeiten durch Automatisierung rückläufig sein werden (Jahn, 2018). Das Fehlen eines Schulabschlusses ist demzufolge mit erheblichen arbeitsmarktlichen Prekarisierungsrisiken verknüpft, was sowohl für die Betroffenen selbst als auch für die Gesellschaft als Ganzes problematisch ist.

Eng verbunden mit solchen arbeitsmarktlichen Exklusionsmechanismen sind gesellschafts- und sozialpolitische Problematiken, deren Kosten i. w. S. gesamtgesellschaftliche Relevanz haben. Das Fehlen eines Schulabschlusses wird gemeinhin als Kriterium für „Bildungsarmut“ genutzt. Es wurde ein Bildungsniveau erreicht, welches nicht den gesellschaftlich definierten Mindeststandards bzw. Normalitätsvorstellungen entspricht (Allmendiger, 1999, S. 35). Damit geht Exklusion einher (Ferber, 2015, S. 16), denn Bildungsarmut behindert nicht nur die arbeitsmarktliche Integration, sondern darüber hinaus die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (Solga, 2009, S. 399). Dies zeigt sich bspw. in geringerem gesundheitsförderndem Verhalten, devianten und delinquenten Handlungen, geringerem politischen Interesse und niedrigerer politischer Beteiligung (Moosbrugger et al., 2019). Bildungsarmut gefährdet schließlich auch den sozialen Zusammenhalt einer Gesellschaft. Die „Abgehängten“ (Dörre, 2006) haben schlechtere Verdienstaussichten, einen schlechteren Gesundheitszustand, sind weniger

sozial integriert und haben geringere Partizipationsmöglichkeiten in Relation zu anderen Bevölkerungsgruppen. Hierauf reagieren sie bislang eher mit Pessimismus und Resignation. Nur eine kleine Gruppe „rebelliert“ mit devianten Verhaltensweisen oder stellt die etablierte soziale Ordnung infrage (Quenzel & Hurrelmann, 2019).

Führt man diese Punkte zusammen, offenbart die Problematik einer hohen Zahl von Dropouts erhebliche gesellschaftliche Probleme, die mit entsprechenden direkten Kosten (z. B. Sozialleistungen) bzw. indirekten Opportunitätskosten (z. B. entgangenen Steuereinnahmen durch Arbeitslosigkeit) verbunden sind (Allmendinger et al., 2011). So lassen sich die gesellschaftlichen Kosten „erfolgloser“ Schulabgänger*innen zumindest ansatzweise quantifizieren. Problematisch ist jedoch auch, dass damit ein gesellschaftliches Problem individualisiert wird: „Das Problem sind jetzt keine gesellschaftlichen Strukturen mehr, sondern »Bildungsarme«, die »Folgekosten« verursachen“ (Ferber, 2015, S. 17). Jedoch spielen gesellschaftliche Strukturen, zu denen auch die Institution Schule bzw. das Schulsystem gehört, eine wichtige Rolle. Schneider und Tieben (2011) kommen bspw. zu dem Schluss, dass sich bislang kaum etwas an der herkunftsspezifischen Ungleichheitsstruktur im Kontext der *school-to-work-transition* verändert hat, sodass dieses Problem zu gewissen Teilen „vererbt“ wird. Zumindest für die hier fokussierte Gruppe kann die Institution Schule ihre gesellschaftlichen Funktionen (Fend, 2009, S. 50) scheinbar nur unzureichend erfüllen. Sie stattet diese Jugendlichen weder hinreichend mit den entsprechenden gesellschaftlich benötigten Qualifikationen (Qualifikationsfunktion) aus, noch gelingt es ihr, jungen Menschen unabhängig von ihrer Herkunft soziale Positionen durch die Vergabe von Abschlüssen zuzuweisen (Allokationsfunktion). Zudem droht sie auch hinsichtlich der Integrations- und Legitimationsfunktion zu scheitern, wenn es nicht gelingt, Jugendliche hinreichend gesellschaftlich zu integrieren.

Vor diesem Hintergrund muss das Ziel darin bestehen, die hohen Dropoutquoten zu reduzieren, wenngleich damit die sozialstrukturellen Problemlagen nicht vollends aufgelöst werden können. Oder anders formuliert muss das Ziel darin bestehen, trotz der bestehenden sozialstrukturellen Problemlagen die hohen Dropoutquoten zu reduzieren. Das SEASA-Forschungsprojekt hatte daher zunächst zum Ziel, datenbasierte Beschreibungen von erfolgreichen und weniger erfolgreichen Schulen in Bezug auf die Vergabe von Schulabschlüssen vorzulegen. Der erste Förderungszeitraum (SEASA I) beinhaltete eine quantitative und qualitative Projektphase. Auf wissenschaftlicher Basis wurden evidenzbasierte Handlungsempfehlungen zur Prävention von schulischem Dropout und zur Schulentwicklung geliefert. Die Ergebnisse und Empfehlungen können dem Abschlussbericht des Projektes entnommen werden (Porsch et al., 2021). Es zeigt sich u. a., dass neben individuellen und familiären Faktoren auch Schule und schulische Strukturen einen Einfluss auf Dropout haben.

In diesem Bericht wurden zudem einige Befunde zum Programm „Produktives Lernen in Schule und Betrieb“ generiert. Diese deuten auf eine insgesamt positive Bewertung des Programms hin, welches das Ziel hat, schulischen Dropout zu vermeiden bzw. Dropouttrisiken zu reduzieren. Das Programm richtet sich an Schüler*innen, die in besonderem Maße von Dropouttrisiken betroffen sind und bei denen die Gefahr besteht, im regulären Schulsystem keinen Schulabschluss zu erreichen. Diese Jugendlichen sollen durch eine alternative Organisation des Lernens, die theoretischen Unterricht mit einem hohen Anteil praktischer Wissensaneignung verbindet, insbesondere beim Übergang von der Schule ins Berufsleben unterstützt werden. Diese Form der Beschulung stellt eine Ausnahme von der Regelbeschulung dar, in der die Schüler*innen lediglich an zwei Tagen pro Woche die Schule besuchen und an drei Tagen an einem Praxislernort bzw. in einem Betrieb lernen (s. Kapitel 3).

Die ersten Befunde zu diesem Programm stellten jedoch keine zielgerichtete, systematische und umfassende Evaluation dar, da PL-Schulen, PL-Schüler*innen und PL-Lehrer*innen nicht programmspezifisch befragt wurden und in Bezug auf dieses Programm keine repräsentative

Teilstichprobe vorlag. Besonders im Hinblick auf die momentan noch nicht absehbaren langfristigen Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Entwicklung der Dropoutquoten in Sachsen-Anhalt sollte eine unabhängige, evidenzbasierte Evaluation und wissenschaftliche Bewertung des PL-Programms vorgenommen werden. Auf dieser Basis können Handlungsempfehlungen für einen Transfer des bislang durch Fördermittel des ESF kofinanzierten Modellprojektes in den schulischen Regelbetrieb ausgesprochen werden, die effiziente strukturelle Aspekte, die Regelaufgaben der Schulträger sowie finanzielle Rahmenbedingungen berücksichtigen, ergänzt um Empfehlungen, die die Situation nach der Corona-Pandemie einbeziehen.

Ziel des Projektes ist daher eine Evaluation der Auswirkungen der Corona-Pandemie, der (pandemiebedingten) Wirksamkeit des PL-Programms bezüglich der Vermeidung eines schulischen Dropouts ohne Schulabschluss sowie der Herausarbeitung der Gelingensbedingungen des Programms zur Überführung in das schulische Regelsystem. Hierbei werden

- bereits identifizierte Schulerfolgskriterien der ersten Förderungsperiode (SEASA I) sowie weitere programmspezifische Erfolgsbedingungen (u. a. erzielte Bildungsabschlüsse, Bildungsbiografien der Schüler*innen, Förderschüler*innen) berücksichtigt,
- die Bedingungen, unter denen die Schüler*innen im Besonderen von der spezifischen Form des PL-Programms profitieren, ermittelt und
- eine Bestimmung der Anforderungen an einen (erfolgreichen) PL-Standort vorgenommen (u. a. Nachfrage nach Plätzen im PL-Programm, Anforderungen an Lehrkräfte).

Hierzu werden Dropoutquoten und erfolgreiche Abschlüsse (für die PL-Klassen) nach den coronabedingten Schulschließungen verglichen und die verschiedenen Möglichkeiten der Reduzierung von Lernrückständen (aus Lehrkräftesicht) sowie des Distanzlernens im PL-Programm untersucht. Entsprechend liegt der Schwerpunkt auf den 24 PL-Standortschulen, an denen das ESF-Programm zurzeit (2022) in Sachsen-Anhalt umgesetzt wird.

Zusammenfassung über die Ziele des Forschungsvorhabens:

- Evaluation der Wirksamkeit und Gelingensbedingungen des Programms „Produktives Lernen in Schule und Betrieb“ an den PL-Standortschulen in Sachsen-Anhalt
- Handlungsempfehlungen für eine erfolgreiche Überführung des Modellprojektes in das Regelsystem
- Handlungsempfehlungen zur Prävention möglicher Pandemiefolgen im Rahmen der Möglichkeiten des Programms „Produktives Lernen in Schule und Betrieb“

2.2 Evaluationsverständnis und Untersuchungsdesign

Die Evaluationsforschung befasst sich, als ein Teilbereich der empirischen Sozial- und Bildungsforschung, mit der Bewertung von Maßnahmen oder Interventionen (Bortz & Döring, 2006). Das PL-Programm ist eine solche Maßnahme bzw. schulische Intervention, die eine spezifische Problemstellung bearbeitet. Nach Stockmann (2000) lassen sich fünf zentrale Funktionen der Evaluation differenzieren:

- Erkenntnisfunktion: Sammlung wissenschaftlicher Erkenntnisse über Eigenschaften und Wirkungen von Maßnahmen,
- Optimierungsfunktion: Analyse von Stärken und Schwächen der Maßnahme mit dem Ziel der Verbesserung,

- Kontrollfunktion: Analyse der Effektivität und Effizienz der Maßnahme vor dem Hintergrund der intendierten Ziele,
- Entscheidungsfunktion: Kriterienbasierte Unterstützung von Entscheidungen über Förderung, Umsetzung oder Weiterführung von Maßnahmen,
- Legitimationsfunktion: Beitrag zur Legitimation von Maßnahmen nach außen.

Diese verschiedenen Funktionen machen deutlich, dass für Evaluationsprojekte die Identifikation und Operationalisierung der Zielstellungen der Maßnahmen von wesentlicher Bedeutung sind. Aus diesem Grund muss im Rahmen einer Evaluationsstudie eine Transformation der o. g. Grobziele (*goals*) in Feinziele (*objectives*) erfolgen (Bortz & Döring, 2006). Dies wird im Rahmen des vorliegenden Projektes über Dokumentenanalysen (Kapitel 3) sowie über Gruppendiskussionen mit Programmverantwortlichen (Kapitel 4.1) realisiert.

Um eine zielgerichtete, systematische und umfassende Evaluation durchzuführen, erfolgt eine Orientierung an anerkannten Modellen der Evaluationsforschung. Das Evaluationsmodell von Kirkpatrick (vgl. Abb. 2) zählt zu den Klassikern der Evaluationsforschung und ist speziell auf die Evaluation von Bildungsmaßnahmen ausgerichtet (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2010). Überprüft werden sollten laut Kirkpatrick die (1) Reaktion der Lernenden, (2) deren Lernerfolg, (3) das Verhalten und (4) das Ergebnis. Das Modell beruht auf einer Lernprozesslogik, sodass Kirkpatrick davon ausgeht, dass die Evaluation von Bildungsmaßnahmen nur dann sinnvoll ist, wenn alle vier Stufen adressiert werden.

Die Ebene der Reaktion (1) erfasst die Reaktion von Schüler*innen auf die Bildungsmaßnahme, bspw. im Hinblick auf Akzeptanz, Zufriedenheit, Nutzung oder Nützlichkeit. Im Kontext schulischer Lernprozesse und des PL-Programms sind bspw. Aspekte wie Schulklima, Wohlbefinden in der Schule, Schulangst, Einstellungen zur Schule bzw. die Zufriedenheit mit dem PL-Programm relevante Indikatoren, insbesondere aus der Perspektive der Lernenden. Wenn die Schüler*innen die Schule oder das PL-Programm negativ wahrnehmen, besitzen sie ggf. keine oder nur eine geringe Motivation zu lernen. Daher ist dies ein erster basaler Indikator für die Effektivität der Maßnahme im Sinne einer notwendigen, aber nicht hinreichenden Bedingung. Auf der Ebene des Lernens (2) ist der Lernerfolg der Schüler*innen aus subjektiver oder objektiver Perspektive zu überprüfen. Im Kern geht es um die Weiterentwicklung von Kompetenzen als innere Dispositionen, die neben kognitiven Elementen (wie Wissen) insbesondere auch Einstellungen und Haltungen umfassen. Diese Kompetenzen wiederum bilden die Basis für die dritte Ebene des Verhaltens (3). Hier geht es um die Anwendung oder den Transfer des Erlernten im alltäglichen, schulischen oder beruflichen Leben. Die Transferleistung könnte sich in Bezug auf das untersuchte Programm anhand objektiver Kennzahlen (wie z. B. schulabsentes Verhalten, Versetzungen, erreichte Bildungsabschlüsse) oder qualitativer Kriterien (Einschätzungen zum Lern- und Arbeitsverhalten in Schule und am Praxislernort) messen lassen. Hierdurch lassen sich relevante Informationen über die Effektivität der Lehr-/Lernhandlungen generieren, sodass nicht allein nur die Produkte der Bildungsmaßnahmen im Mittelpunkt stehen dürfen, sondern ebenso die Lernbedingungen und -prozesse. Da es sich beim Produktiven Lernen um ein laufendes Programm handelt, sollen gerade solche Informationen im Sinne eines formativen Evaluationsverständnisses auch dazu dienen, evidenzbasierte Handlungsempfehlungen für die weitere Gestaltung des Programms abzuleiten und nicht allein summativ Wirkungen zu untersuchen. Die Evaluation auf der Ebene der Ergebnisse (4) ermöglicht eine übergeordnete Betrachtung und Bewertung der Wirkungen der Maßnahme auf organisationaler und institutioneller Ebene. Hier wird nicht nur der Nutzen des Programms für die Schüler*innen betrachtet. Vielmehr geht es um die Effektivität, aber auch um die Effizienz der Maßnahme für die Organisation „Schule“ als Ganzes bzw. in einem weiteren Sinne des Übergangs „Schule – Beruf“ oder auch wie die berufliche und gesellschaftliche Integration der Jugendlichen bewertet wird. Eine Messung der Erfolge

eines Bildungsprogramms auf dieser Stufe ist äußerst komplex, insbesondere aufgrund der mittel- und langfristigen Betrachtungsweise sowie zahlreicher weiterer Einflussgrößen. Unmittelbar könnten sich aber Effekte bspw. auf der Schulebene im Hinblick auf Bildungsabschlüsse zeigen.



Abb. 2: Die vier Ebenen des Evaluationsmodells von Kirkpatrick & Kirkpatrick (2010)

Für die vorliegende Untersuchung ebenfalls von Bedeutung ist die Empfehlung von Kirkpatrick, im Zuge der Evaluation Vergleichsgruppen kontrastierend zu betrachten, die bspw. kein besonderes Programm durchlaufen haben. Dahinter verbirgt sich ein Evaluationsverständnis, das eher experimentell (d. h. längsschnittlich mit Kontrollgruppen) angelegt ist. Dieses Verständnis findet sich auch im 5-Datenboxen-Modell der Evaluation wieder (Cattell, 1957; Wittmann et al., 2002). Dieses Modell (vgl. Abb. 3) beschreibt den Interventions- bzw. Evaluationsprozess und ermöglicht die Einordnung von Evaluationsvorhaben. Die fünf Datenboxen sind auf einer Zeitachse angeordnet, die dem Ablauf eines Evaluationsprozesses entspricht. Die Evaluationsbox (EVA-Box) beinhaltet alle wichtigen Rahmenbedingungen für die Evaluation, wie die Ziele, die Stakeholder und deren Interessen sowie die zur Verfügung stehenden Ressourcen. Sie bildet die Grundlage der Evaluation. Da die verschiedenen Stakeholder einer Maßnahme häufig differente Zielstellungen haben, können verschiedene Erfolgskriterien vorliegen. Die Kriterienbox (CR-Box) enthält alle Kriterien, die zur Evaluation der festgelegten Ziele dienen. Eine faire Evaluation sollte die verschiedenen Zielstellungen unterschiedlicher Stakeholder repräsentativ abbilden. Im Kontext der vorliegenden Evaluationsstudie wird dem Rechnung getragen; durch Gruppendiskussionen mit Programmverantwortlichen auf verschiedenen Ebenen, die Auskünfte über Ziele und Erfolgskriterien geben können (Kapitel 4). Die Prädiktorbox (PR-Box) erfasst die Ausgangslage vor der Implementierung der Maßnahme und beinhaltet die Ausprägung der später als Kriterien verwendeten Variablen. Dies hat im Rahmen der vorliegenden Evaluationen eine geringere Bedeutung, da im Kontext der kurzen Projektlaufzeit keine längsschnittlichen Analysen durchgeführt werden können. Die experimentelle Treatment-Box (ETR-Box) und die nicht experimentelle Treatment-Box (NTR-Box) spiegeln zwei unterschiedliche Evaluationsverständnisse bzw. -paradigmen wieder. Während die experimentelle Treatment-Box (ETR-Box) auf dem sog. „Nordwest-Pfad“ klassische Experimentalstudien (im randomisierten Prä-Post-Kontrollgruppen-Design) mit dem Ziel der Bewertung der Maßnahme akzentuiert, versteht sich die nicht-experimentelle Treatment-Box auf dem sog. „Südwest-Pfad“ als nicht-experimentellen Bewertungsprozess in Form von Quasi-Experimenten und korrelativen Messungen. Wichtig zu betonen ist, dass zwischen diesen beiden Paradigmen fließende Übergänge bestehen (Wittmann et al., 2002). Oftmals wird die Randomisierung im Sinne einer zufälligen Zuordnung der Teilnehmer*innen zur Interventions- und Kontrollgruppe als Hauptkriterium für ein experimentelles Design angesehen (ETR-Box). Alle Untersuchungsdesigns, die bspw. aus ethischen Gründen eine zufällige Zuordnung der Teilnehmer*innen nicht gewährleisten können, werden den quasiexperimentellen Designs

zugeordnet (NTR-Box). Dieser Annahme folgend enthält das vorliegende Evaluationsprojekt hauptsächlich Elemente des NTR auf dem Südwestpfad.

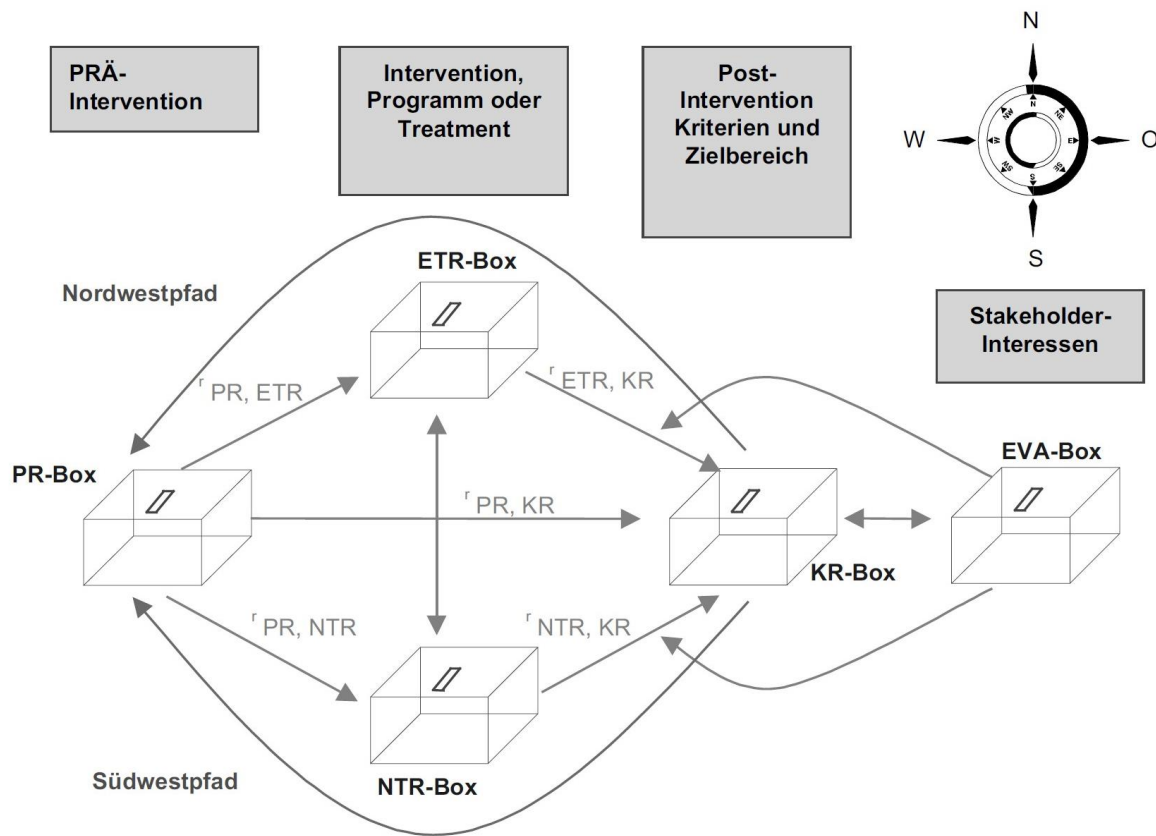


Abb. 3: Evaluationsmodell der 5-Datenboxen (Wittmann et al., 2002)

Im Rahmen des Evaluationsvorhabens werden daher verschiedene Methoden, wie nachfolgend beschrieben, zum Einsatz gebracht. Es soll in einer ersten Phase eine qualitative Erhebung mittels Gruppendiskussion erfolgen. An dieser Diskussion sollen (als Stakeholder) die PL-Moderator*innen, ein*e PL-Lehrer*in, ein*e Schulleiter*in einer PL-Standortschule, ein*e Vertreter*in des Landesschulamts Sachsen-Anhalt (LSchA) sowie ein*e Vertreter*in des Ministeriums für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt teilnehmen. Hierbei sollen Gelingensbedingungen und Erfolgsfaktoren eines PL-Standortes sowie eine Einschätzung der Bedarfe und Veränderungen im Produktiven Lernen durch die Corona-Pandemie durch die teilnehmenden Expert*innen vorgenommen werden. Die Gruppendiskussion dient ferner als Grundlage für die anschließende Konzeption und Durchführung der quantitativen Befragung an den PL-Schulen. Es geht demnach um die Identifikation der Grob- und Feinziele des Programms (*goals* und *objectives*) auf den oben beschriebenen Evaluationsebenen der Reaktion, des Lernens, des Verhaltens und der Ergebnisse. Diese Zielstellungen bilden die Grundlage für die Ableitung fairer Kriterien (KR-Box) für die Beurteilung des Programms, die die verschiedenen Zielstellungen unterschiedlicher Stakeholder repräsentativ abbilden sollen.

Im Zentrum der Evaluation steht eine quantitative Online-Befragung. Diese wird als Versuchs-Kontrollgruppen-Design durchgeführt, indem PL-Schüler*innen und Schüler*innen im Regelschulsystem (nachfolgend „Regelschüler*innen“ genannt) zu einem Zeitpunkt miteinander verglichen werden. Aufgrund der kurzen Laufzeit des Forschungsprojekts kann ein Messwiederholungsdesign im Sinne einer Prä-Post-Erhebung nicht durchgeführt werden. Es liegen weder Daten einer Prä-Messung zu Beginn des Programms im Schuljahr 2003/04 vor, noch Erhebungen bestimmter Kriterien von PL-Schüler*innen

bevor sie am Programm teilnehmen. Entsprechend wird ein quasi-experimentelles Untersuchungsdesign zugrunde gelegt (Informationsbox 1).

Informationsbox 1: Quasiexperimentelles Untersuchungsdesign

G₁	—	X	O₁
G₂	—		O₁

G₁ = Interventionsgruppe, PL-Schüler*innen

G₂ = Kontrollgruppen, Regelschüler*innen

— = Keine Prätestmessung

X = Intervention, PL-Programm

O₁ = Posttestmessung, zeitgleich (1) in beiden Gruppen

An allen 24 PL-Standortschulen wurde ein Vergleich zwischen PL-Schüler*innen (Interventionsgruppe) und den übrigen Regelschüler*innen der 8. und 9. Jahrgangsstufen an den PL-Standorten (Kontrollgruppe) vorgenommen. Aus diesen Daten wurden Wirksamkeits- und Erfolgsfaktoren (u. a. die Akzeptanz des Programmes, Bildungs- und Absentismus-Biografien der Schüler*innen, Einschätzungen der Schüler*innen zur Lern-, Schul- und Unterrichtskultur, zum eigenen Lernen und Verhalten) ermittelt. Entsprechend wurden insbesondere Kriterien auf der Zufriedenheits-, Lern- und Verhaltensebene aus Sicht der Lernenden thematisiert.

Die PL-Schüler*innen der 9. Klassen wurden zusätzlich um eine Einschätzung der Veränderungen unter Pandemiebedingungen und ihre Auswirkungen befragt. Grundsätzlich wurde eine äquivalente Befragung zu allgemeinen Schulerfolgsbedingungen bei allen Schüler*innen und eine PL-spezifische Befragung bei den PL-Schüler*innen vorgenommen. Darüber hinaus wurden je Schule ein*e Vertreter*in der Schulleitung sowie alle Lehrer*innen, die Unterricht in der 8. und 9. Jahrgangsstufe sowie im PL durchführen, befragt. Hieraus wurden ebenfalls Informationen auf Zufriedenheits-, Lern- und Verhaltensebene generiert (Erfahrungen der Lehrer*innen), jedoch nun kontrastierend bzw. erweiternd aus Sicht der Lehrenden und Vertreter*innen der Schulleitung. Die Erfassung sowohl objektiver Kennzahlen (Erfolgsquoten hinsichtlich Verbleib im Programm, Schulabschlüssen und Übergang in den Beruf), aber auch die Erfassung von (Berufs-)Bildungsaspirationen, erfolgreichen Ausbildungsplatzbewerbungen etc. aus Selbstberichten der Lernenden oder Erfahrungen der Lehrenden können wichtige Informationen auf Ergebnisebene beinhalten.

3 Produktives Lernen

3.1 Konzeption und theoretischer Hintergrund

Nachfolgend soll das Programm „Produktives Lernen in Schule und Betrieb“, wie es in Sachsen-Anhalt konzipiert ist, näher vorgestellt werden. Das didaktische Konzept wird mit seinen theoretischen Bezügen dargestellt sowie abschließend aus einer schulpädagogischen Perspektive eingeordnet.

Das Programm wird aktuell (Stand: Juli 2022) von 24 PL-Standortschulen in Sachsen-Anhalt angeboten (11 Gemeinschafts- und 12 Sekundarschulen sowie eine Förderschule). In die besondere Klasse können Schüler*innen des 8. Schuljahrganges der PL-Standortschule und der kooperierenden Schulen der Region aufgenommen werden. Das Programm wird mit Mitteln des ESF bis zum Ende des Schuljahres 2022/2023 teilfinanziert, anschließend sind die Überführung des PL in das schulische Regelsystem und eine vollständige Finanzierung über Landesmittel notwendig.

Folgende Ziele des Programms werden im Runderlass zu den „besonderen Klassen“ vom 24.03.2011 benannt (MK, 2011):

- „Ziel ist es, Schülerinnen und Schüler durch einen methodischen Zugang zur Bildung, der theoretischen Unterricht mit einem hohen Anteil praktischer Wissensaneignung verbindet, umfassend zum eigenverantwortlichen Gestalten ihres Bildungsprozesses zu befähigen und sie beim Übergang von der Schule ins Berufsleben zu unterstützen“ (ebd.).
- „Die Schülerinnen und Schüler sollen durch eine praxis- und handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung grundlegende sowie fachbezogene und fächerübergreifende Kompetenzen entwickeln, Wissen zu Fächern und Berufsfeldern erwerben, am gesellschaftlichen Leben teilnehmen, praktisches Handeln erproben und dessen Wirksamkeit erleben“ (ebd.).
- „Sie sollen dabei unterstützt werden, Berufsvorstellungen zu entwickeln und zu überprüfen, und nach Möglichkeit einen Schulabschluss erwerben“ (ebd.).

Grundsätzlich wird das Programm als eine „Ausnahme von der Regelbeschulung“ bezeichnet (ebd.) und richtet sich an Schüler*innen, „bei denen zu erwarten ist, dass sie im Regelsystem nicht mindestens einen Hauptschulabschluss erreichen werden“ (ebd.). Das Schuljahr ist hier in Trimester unterteilt. In jedem Trimester besuchen die Schüler*innen einen neuen Praxislernort. Innerhalb einer Woche sind die Schüler*innen an zwei Tagen in der Schule und an drei Tagen an einem Praxislernort bzw. in einem Betrieb, sozialen, kulturellen oder öffentlichen Einrichtung. Die Schüler*innen erwerben nach erfolgreichem Besuch des 9. Schuljahrganges einen dem Ersten Schulabschluss gleichwertigen Abschluss. Kennzeichen des Programms sind, neben der Ausweitung des Lernens auf zwei Lernorte, kleine Gruppengrößen, individuelle Lernpläne sowie andere Stundentafeln. Beim „Lernen in der Praxis erkunden die Schülerinnen und Schüler verschiedene Berufsfelder und bearbeiten spezielle Aufgaben aus einem individuellen Lernplan. Dieser Bildungsteil beinhaltet je zwei Wochenstunden Deutsch, Gesellschaftswissenschaften und Mathematik sowie eine Wochenstunde Englisch in der Praxis“ (ebd.). Das sog. „fachbezogene Lernen“ in der Schule umfasst die Kernfächer (Deutsch, Mathematik und Englisch) sowie einen Lernbereich (Mensch und Kultur, Gesellschaft und Wirtschaft, Natur und Technik) ergänzt um die Teilnahme an einer sog. „Kommunikationsgruppe“. Das schulische Lernen findet in Form einer Lernwerkstatt statt. An zehn Tagen im Jahr findet Projektunterricht in weiteren Fächern wie bspw. Musik und Kunst statt. Die Struktur des Programms sowie der Anspruch an Individualisierung stellen hohe Ansprüche an Lehrkräfte. Für sie sieht der Runderlass die Teilnahme an einer Weiterbildung von mindestens einem Jahr vor. Anforderungen an die Inhalte der Weiterbildung bzw. deren Ziele werden jedoch nicht formuliert.

Entstanden sei laut Bliss (2008) – mit Verweis auf die Publikation des Instituts für Produktives Lernen in Europa (1999) – die Idee des Produktiven Lernens als ein Bildungsansatz in den 1980er Jahren. Nach einem Austausch von Pädagog*innen aus Berlin mit Kolleg*innen aus New York „auf der Basis gemeinsam erkannter ‚Bildungsprobleme‘ über schul- und sozialpädagogische Bildungsalternativen“ (S. 94) lernten die deutschen Pädagog*innen das in New York seit 1972 bestehende Programm „City-as-School“ kennen. Bliss weist ferner darauf hin, dass „Produktives Lernen (...) ein vom Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLE) eingeführter Begriff“ (S. 93) sei. Das didaktische Konzept in den USA richtete sich an „Jugendliche, die das Interesse an Bildung und Lernen weitestgehend verloren hatten und die wenig bis keine Chancen sahen, dort eine Abschlussperspektive für sich zu entwickeln“ (S. 94). Der erste genehmigte Modellversuch in Deutschland „Stadt-als-Schule Berlin“ startete 1987 und nahm Jugendliche auf, die die Schule ohne Schulabschluss verlassen hatten. Wesentlich für die Weiterentwicklung und Etablierung des Konzepts war schließlich die Gründung des Instituts für Produktives Lernen in Europa (IPLE). In den weiteren Jahren kam es sowohl international als auch national zu einer Verbreitung des Ansatzes. Adressiert wurde das Programm an Jugendliche in den Jahrganggruppen 8 und 9 bzw. 9 und 10 und war immer mit dem Ziel verbunden, Schulabbrüche zu vermeiden und Schulabschlüsse zu ermöglichen. Eine Zusammenfassung über die PL-Programme in den Ländern Deutschlands ist in der Informationsbox 2 (S. 18) dargestellt. Gemeinsam ist allen Konzepten, dass die Programmteilnahme vor dem Ende der Schulzeit stattfindet und damit ein alternatives Bildungsangebot an allgemeinbildenden Schulen zur Verfügung steht.

Wie ist der Ansatz des Produktiven Lernens als didaktisches Konzept einzuordnen? Mehrere theoretische Grundlagen lassen sich anhand der Konzeptmerkmale ablesen. Bliss (2008) verweist u. a. auf „tätigkeitstheoretische Überlegungen der Kulturhistorischen Schule“, nach der „Bildung und Lernen als tätigkeitsbezogenes und praxisvermitteltes Geschehen innerhalb eines komplexen Beziehungsgefüges zwischen Person(en) – Praxis und Kultur modelliert“ werden (S. 96). Inwieweit man explizit den Bezug zur Kulturhistorischen Schule tatsächlich anhand der Bedeutung des praktischen Handelns für das Lernen ablesen kann, lässt sich diskutieren (ausführlich zur ‚Kulturhistorischen Schule‘ in Kölbl, 2010). Die Tätigkeiten in verschiedenen Arbeitsfeldern, die praktische und gesellschaftliche Relevanz besitzen und im Idealfall an die Interessen der Schüler*innen anschließen, führt – so letztlich die Annahme – zu erhöhten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Kompetenzerleben seitens der Jugendlichen und kann damit die Lernmotivation steigern. Aufgrund der veränderten Schüler*innenrolle, die nicht ausschließlich Rezipient*innen von Bildungsinhalten/-angeboten in der Schule sind, lässt sich eine Steigerung des Autonomieerlebens annehmen. Dieses Erleben wird gestützt durch individuelle Beratungsanlässe und den Austausch mit den Lehrkräften, Mentor*innen sowie den weiteren Teilnehmer*innen (insbesondere im Rahmen der Kommunikationsgruppe). Bliss (2008) sieht damit den Anspruch Klafkis (1963) der „wechselseitigen Erschließung“ von Bildungsinhalten realisiert. Die Beschreibung im Runderlass (MK, 2011) verweist auf diese Zielsetzung, denn dort heißt es in sprachlich ähnlicher Weise: „Die Schülerin oder der Schüler muss Gelegenheit erhalten, die Situation am Praxislernort (Produktive Situation) für Lernprozesse zu erschließen (Förderung u. a. von Neugier, Selbständigkeit, Frustrationstoleranz, Kommunikationsfähigkeit); dies ist gleichermaßen Ausgangsvoraussetzung und Ziel des Lernprozesses“ (S. 13). Die Erschließung von Bildungsinhalten durch Tätigkeiten als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse ist in der folgenden Abbildung 4 dargestellt.

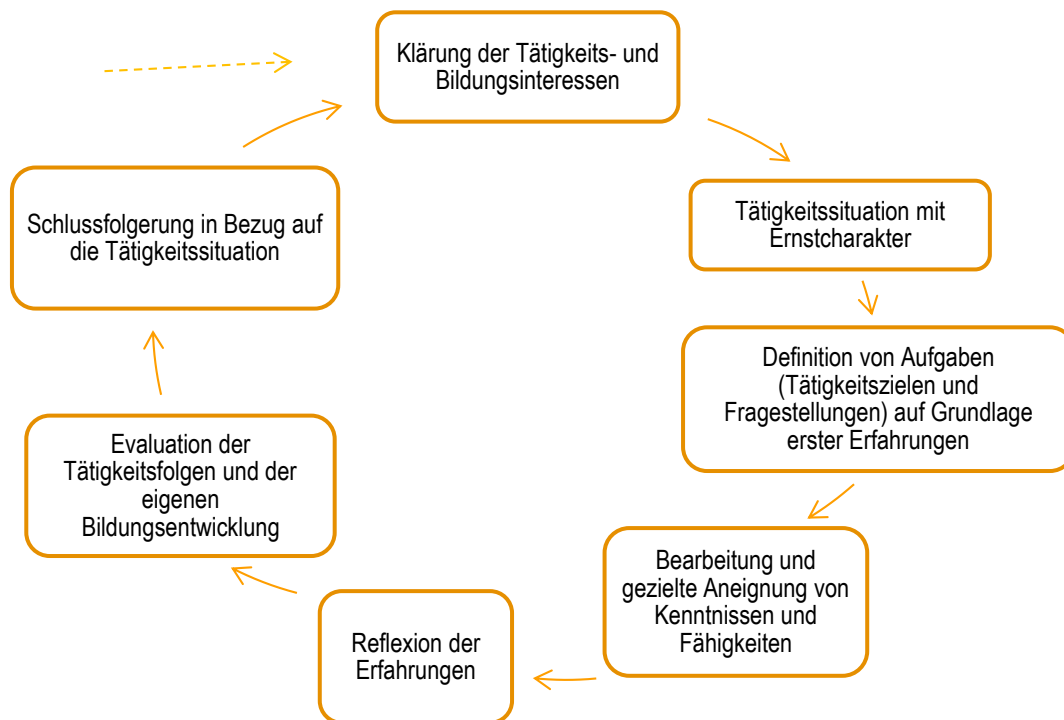


Abb. 4: Erschließung von Bildungsinhalten durch Tätigkeiten als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse (in Anlehnung an Borkenhagen & Mirow, 2002, S. 447)

Der in Abbildung 4 dargestellte Kreislauf geht davon aus, dass zu Beginn (gestrichelter Pfeil) eine Interessenklärung erfolgt, um auf dieser Grundlage einen Praxislernort auswählen zu können. Anschließend werden am Lernort auf Grundlage von ersten Erfahrungen Ziele und Fragen formuliert, die der*die Lernende erfüllen bzw. beantworten will. Die Erfahrungen bei der Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten im Rahmen des fortgeführten Praxisaufenthaltes werden schließlich reflektiert und abschließend evaluiert sowie eine Schlussfolgerung auf die Tätigkeitssituation (den Lernort) vorgenommen. Das kann bspw. die Passung oder Nicht-Passung zum eigenen Profil sein oder auch die Bewusstheit über die konkreten Tätigkeiten bzw. Aufgaben in einem Betrieb. Veränderungen von Einstellungen, Werten und Verhaltensweisen können damit verbunden sein. Gemeinsamkeiten mit anderen ‚Praxiskonzepten‘ wie dem Forschenden Lernen, wie es bspw. in der Lehrer*innenbildung etabliert ist, lassen sich durch die Formulierung von Zielen und Fragen in der Praxis und deren Beantwortung mithilfe systematischer Reflexion herstellen. Unter der Annahme, dass im Rahmen der Tätigkeiten an einem Praxislernort bzw. außerschulischen Lernort Handlungskompetenz der Schüler*innen wie selbstregulative Kompetenz, Problemlösekompetenz und kommunikative Kompetenz angeeignet bzw. erweitert wird, soll ergänzend zum Begriff der *Tätigkeiten* der Begriff des *Erfahrungslernens* als zentrale Kategorie aufgegriffen werden. Wenn die „Integration von informellem Lernen in formelle Lernprozesse eine Voraussetzung zur Entwicklung von Handlungskompetenz ist“ (Hellmer, 2007, S. 77), spielen Erfahrungen eine besondere Rolle. In Anlehnung an Dewey (1933) führen Handlungen zu Erfahrungen, die reflektiert werden und somit eine individuelle Erschließung eines Bildungsgegenstandes bedeuten können. Erfahrungslernen bedeutet jedoch auch, dass Erfahrungen „Probleme, Herausforderungen und Ungewissheiten“ (Hellmer, 2007, S. 78) bedeuten und sogar zu Erfahrungskrisen führen können. Bestenfalls werden durch eine Zunahme von Reflektionsfähigkeit informelle Lernsituationen zunehmend zu Anlässen für formelles bzw. gesteuertes Lernen.

Informationsbox 2: Produktives Lernen in Deutschland

Zum aktuellen Zeitpunkt wird das Programm „Produktives Lernen (in Schule und Betrieb)“ (PL) neben Sachsen-Anhalt noch in vier weiteren Ländern Deutschlands angeboten: in Berlin, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Schleswig-Holstein. In Brandenburg und Thüringen gab es einen Bildungsgang mit der Bezeichnung „Produktives Lernen“ zu einem früheren Zeitpunkt; dieser ist in anderen Bildungsgängen bzw. Unterrichtsgestaltungen aufgegangen. In Brandenburg existiert die Möglichkeit der Gestaltung des Unterrichts in Form des „Praxislernens“. In Thüringen gibt es in den Jahrgangsstufen 7 und 8 die Möglichkeit der Einrichtung von sog. „Praxisklassen“. Eine ESF-Förderung des PL bestand in Sachsen bis zum 31.07.2018; anschließend erfolgte eine Überführung in das Regelangebot der Schulen. Sowohl in Sachsen-Anhalt als auch in Sachsen und Schleswig-Holstein richtet sich das PL-Angebot an Schüler*innen der Jahrgänge 8 und 9, in Mecklenburg-Vorpommern an die Jahrgänge 8 bis 10. In Berlin und Brandenburg gibt bzw. gab es das PL-Angebot in den Jahrgängen 9 und 10. Weiter wird in Berlin das vergleichbare Konzept der „Praxislerngruppen“ angeboten, wobei die drei wöchentlichen Praxistage v. a. in Werkstätten freier Bildungsträger absolviert werden. In Bremen wird der Bildungsgang „Werkschule“ für die Schuljahrgänge 9 bis 11 angeboten und ermöglicht den Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogische Förderung an insgesamt neun Schulen das Erreichen eines Schulabschlusses. Die Verzahnung von Theorie und Praxis erfolgt nach diesem Konzept durch das „Schülerfirmenkonzept“, wobei an den Werkschulen selbst die Produktion und der Vertrieb von Produkten stattfindet.

Der Runderlass (MK, 2011) von Sachsen-Anhalt zum Produktiven Lernen fordert eine „praxis- und handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung“ (S. 1). Demnach ist der besondere Anspruch an den Fachunterricht, lebensnahe Aufgaben bzw. Problemstellungen zu bearbeiten. Schließlich lässt sich das Konzept des Produktiven Lernens, da es Lernen innerhalb und außerhalb von Schule miteinander verbindet, als eine Variante des außerschulischen Lernens bezeichnen. „Lernstandorte sind Orte, die mit didaktisch-methodischem Konzept adressatengerecht aufbereitet sind und dauerhaft zur Verfügung stehen [...]. Andere Orte, die nicht originär und dauerhaft zum schulischen Lernen bestimmt sind, können zum Lernort werden, sobald eine Lehrkraft oder eine außerschulische Initiative Lernprozesse an diesem Ort initiiert“ (Baum, Roth & Oechsler, 2013, S. 4). Das Konzept bezieht sich auf die letztgenannte Definition und erfüllt die seit vielen Jahren bestehende Forderung der Schulpädagogik nach einem Lebensweltbezug in besonderem Maße (Baar & Schönknecht, 2018, S. 12). Häufig werden außerschulische Lernorte im Schuljahr selten aufgesucht und Besuche stellen eher ein Additiv dar. Im Gegensatz dazu bietet das über zwei Schuljahre dauernde Programm des Produktiven Lernens ein Konzept, welches versucht, das schulische und außerschulische Lernen über einen längeren Zeitpunkt miteinander zu verbinden, indem bspw. die Tätigkeiten an den Praxisorten systematisch reflektiert werden sollen. Schließlich lässt sich anhand der Konzeption und Zielrichtung des Programms ein Bezug zu Berufswahltheorien herstellen. So postuliert bspw. die sozial-kognitive Theorie von Lent, Brown und Hackett (2002), dass Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartungen sowie persönliche Ziele die Entwicklung von Interessen beeinflussen, die dann wiederum günstig auf die Berufswahl wirken. Insbesondere die Ausbildung von Interessen, aber auch die Vorbedingungen wie die Steigerung von Selbstwirksamkeitserwartungen, können durch Praxisaufenthalte und dem Erleben von Erfolg in herausfordernden Handlungssituationen im Rahmen des Programms gefördert werden. Die Aufenthalte in verschiedenen Betrieben ermöglichen den Jugendlichen, ihre Interessen und Kompetenzen

weiterzuentwickeln und Lernen als persönlich relevant zu erleben, sodass eine informierte Berufswahlentscheidung getroffen werden kann.

In Anlehnung an Borkenhagen und Mirow (2002, S. 444) lässt sich das Programm anhand der folgenden zentralen Merkmale zusammenfassen:

- (1) Individualisierung von Lernprozessen,
- (2) Erwerb von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen in Praxissituationen bzw. „Ernstsituationen“ und
- (3) Verbindung von (funktionaler) Allgemeinbildung und Berufsorientierung.

Die skizzierte, im Vergleich zum Unterricht außerhalb des Programms veränderte Gestaltung von Lernen, erfordert eine veränderte Lern- und Leistungsbewertung. Realisiert wird diese u. a. durch eine starke Prozessorientierung, d. h. nicht allein das Produkt bzw. Lernergebnis wird bewertet, sondern der Prozess der Bearbeitung von Aufgaben stellt eine weitere Bewertungsgrundlage dar. Dieser Anspruch erfüllt u. a. die Anforderungen einer neuen Lernkultur wie sie bspw. von Winter (2015) gefordert wird. Im Sinne dieser Lernkultur kann auch gelten, dass unterschiedliche Kompetenzen der Schüler*innen in die Leistungsbewertung eingehen und nicht allein schriftliche bzw. traditionelle Instrumente (wie Klassenarbeiten o. ä.) als Grundlagen der Bewertung und Benotung eine Rolle spielen. So unterscheidet der Erlass für Sachsen-Anhalt (MK, 2011, S. 7) bspw. für das *Lernen in der Praxis* sog. „Praktische Leistungen“, „Theoretische Leistungen“, „Produktive Aufgabenbearbeitungen und Dokumentationen“.

Wie lässt sich das Konzept grundsätzlich pädagogisch einordnen? Da es sich um ein Förderprogramm einzelner Schüler*innen handelt und eine spezifische Lerngruppe angesprochen wird – Schüler*innen, die das Risiko besitzen, dass sie die Schule abbrechen oder wegen geringer Leistungen keinen ersten Schulabschluss erreichen – kann der Versuch einer Homogenisierung durch äußere Differenzierung festgestellt werden und ist vergleichbar mit speziellen Fördermaßnahmen bzw. -programmen, wie sie im Bereich der sonderpädagogischen Förderung angeboten werden. Das bedeutet nicht, dass die Schüler*innen über gleiche Voraussetzungen verfügen, sodass unter den skizzierten Rahmenbedingungen weiterhin eine Individualisierung des Lernens angestrebt wird, was das didaktische Konzept ergänzend beschreibt. Der Fokus der Praxis- bzw. Berufsorientierung geht mit der Annahme einher, dass die Schüler*innen den Nutzen ihrer Lernaktivitäten nachvollziehen können und in der praktischen Tätigkeit Freude am Lernen erfahren. Damit werden auch die Bezüge zur reformpädagogischen Konzeption der Arbeitsschule als Vorläufer der Berufsschule von Kerschensteiner (1901) sichtbar. Allerdings geht diese Orientierung zulasten einer Allgemeinbildung sowie eines eher ökonomisch – oder zumindest pragmatisch – ausgerichteten Verständnisses von Bildung.

Die Erziehungswissenschaft, und speziell die Bildungsforschung, setzt sich seit Jahren mit dem Thema „Bildungsbenachteiligung“ auseinander, aber die „Schulforschung überlässt nach wie vor die praktische und wissenschaftliche Auseinandersetzung mit lern- und/oder verhaltensschwierigen Kindern und Jugendlichen (verstanden als Schulschwierigkeiten nach Wissinger, 1988) der Heil- und Sonderpädagogik“ (Fuchs-Dorn, 2013, S. 66). Für das Programm „Produktives Lernen“ sind in anderen Ländern Deutschlands eine Reihe von Evaluationen durchgeführt worden. Darüber hinaus lassen sich bislang sehr wenige wissenschaftliche Arbeiten identifizieren, die sich mit dem Konzept bzw. Programm systematisch (empirisch) und theoriegeleitet auseinandergesetzt haben.

3.2 Produktives Lernen an den 24 Standorten in Sachsen-Anhalt

Im Schuljahr 2021/22 wurde das Programm „Produktives Lernen in Schule und Betrieb“ an 24 Standorten in Sachsen-Anhalt durchgeführt. Die geographische Lage der PL-Standorte kann Abbildung 5 entnommen werden. Darüber hinaus gibt Tabelle 1 ein Beispiel für ein Standortportrait, welches Informationen über den Standort und das PL-Programm einer Schule enthält. Die Gemeinschaftsschule Albert Schweitzer in Aschersleben (PL_1) bietet das Produktive Lernen bereits seit 2003 an. Die Schule ist eine der Pilotschulen und verfolgt ein integratives Konzept, bei dem die PL-Schüler*innen innerhalb des Gebäudes der Schule unterrichtet werden. Im Schuljahr 2021/22 besuchen 17 PL-Schüler*innen die 8. Klasse und 18 PL-Schüler*innen die 9. Klasse. Rund 35 Prozent der PL-Schüler*innen wurden von kooperierenden Schulen der Region in die besonderen Klassen der Gemeinschaftsschule Albert Schweitzer aufgenommen. Das Einzugsgebiet für die PL-Schüler*innen beträgt ca. 50 km. Die Gemeinschaftsschule arbeitet mit ca. 75 Kooperationspartner*innen aus 12 verschiedenen Berufsfeldern zusammen. Nach Schätzung der Schulleitung besitzt die Schule ausreichend räumliche Kapazitäten und Kooperationspartner*innen, um zukünftig auch mehr PL-Schüler*innen an der Schule aufnehmen zu können, jedoch werden hierfür mehr PL-Lehrkräfte benötigt.

Im Anhang 10.1 sind Standortportraits aller PL-Schulen zu finden. Alle Portraits enthalten Informationen zur Schule (Schulform, Schulgröße, Teilnahme am Modellprojekt „Duales Lernen in Form von Praxislerntagen“), dem Produktiven Lernen an der Schule (Laufzeit, Anzahl an PL-Schüler*innen und PL-Lehrer*innen im Schuljahr 2021/22, Einzugsgebiet, Kooperationspartner*innen), zur räumlichen und personellen Ausstattung der Schule, Potenziale für eine mögliche Erhöhung der Kapazitäten sowie Besonderheiten des Standortes. Alle Informationen wurden durch den Fragebogen für Vertreter*innen der Schulleitung erhoben. Da jedoch sechs Standorte diesen Fragebogen nicht bearbeitet haben, sind lediglich 18 von 24 Standortportraits in Anhang 10.1 zu finden.



Abb. 5: Karte von Sachsen-Anhalt mit allen Standorten für Produktives Lernen (basierend auf einer Karte des Landesamtes für Vermessung und Geoinformation Sachsen-Anhalt)

Anmerkungen: Die Zuordnung der Nummerierungen zu den jeweiligen Schulstandorten kann den Standortportraits im Anhang 10.1 und der Tab. 5 aus dem Kapitel „Stichprobenbeschreibung“ entnommen werden.

Tab. 1: Beispiel eines Standortprofils

PL_1: Gemeinschaftsschule Albert Schweitzer Aschersleben	
Valentina-Tereschkowa-Straße 34 06449 Aschersleben 03471/684600122 pl.asl@t-online.de	

Standort	Stadt (15 000 bis 100 000 Einwohner*innen)
	549 Schüler*innen besuchen im Schuljahr 2021/22 die gebundene Ganztagschule
	Teilnahme am Modellprojekt „Duales Lernen in Form von Praxislerntagen“
Produktives Lernen	Produktives Lernen wird an der Schule seit 2003 angeboten.
	Im Schuljahr 2021/22 besuchen 17 PL-Schüler*innen die 8. Klasse und 18 PL-Schüler*innen die 9. Klasse.
	35 Prozent der Schüler*innen werden von anderen Schulen in das Programm vermittelt.
	4 PL-Lehrkräfte betreuen die Schüler*innen.
PL-Einzugsgebiet	ca. 50 km
PL-Kooperationspartner*innen	ca. 75 Kooperationen in 12 Berufsfeldern: <ul style="list-style-type: none"> · Bau, Architektur, Vermessung; Dienstleistung · Elektro · Gesundheit · IT, Computer · Landwirtschaft, Kultur, Umwelt · Medien · Metall, Maschinenbau · Produktion, Fertigung · Soziales, Pädagogik · Verkehr, Logistik · Wirtschaft, Verwaltung
Räumlichkeiten und Ausstattung	Die Schule besitzt ausreichend räumliche Kapazitäten und Kooperationspartner*innen, um mehr PL-Schüler*innen an der Schule aufnehmen zu können, jedoch werden hierfür mehr PL-Lehrkräfte benötigt.
Besonderheiten	Die Schule ist eine der Pilotschulen, die am PL-Programm teilgenommen haben. Sie verfolgt ein integratives Konzept, bei dem die PL-Schüler*innen in dem Gebäude der Schule unterrichtet werden.

4 Forschungsdesign

Als Grundlage für die Evaluation diente sowohl das Modell von Kirkpatrick (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2010) als auch das Modell der 5-Datenboxen nach Wittmann et al. (2002) (vgl. Kapitel 2). Zunächst wurden die Evaluationskriterien mithilfe einer Gruppendiskussion und durch Dokumentenanalyse zusammengetragen. Die Kriterien wurden den vier Ebenen Reaktion, Lernen, Verhalten und Ergebnisse (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2010) zugeordnet und anschließend wurde eine quantitative Online-Befragung bei Vertreter*innen der Schulleitung, Lehrkräften und Schüler*innen der PL-Standorte geplant (vgl. Abb. 6).

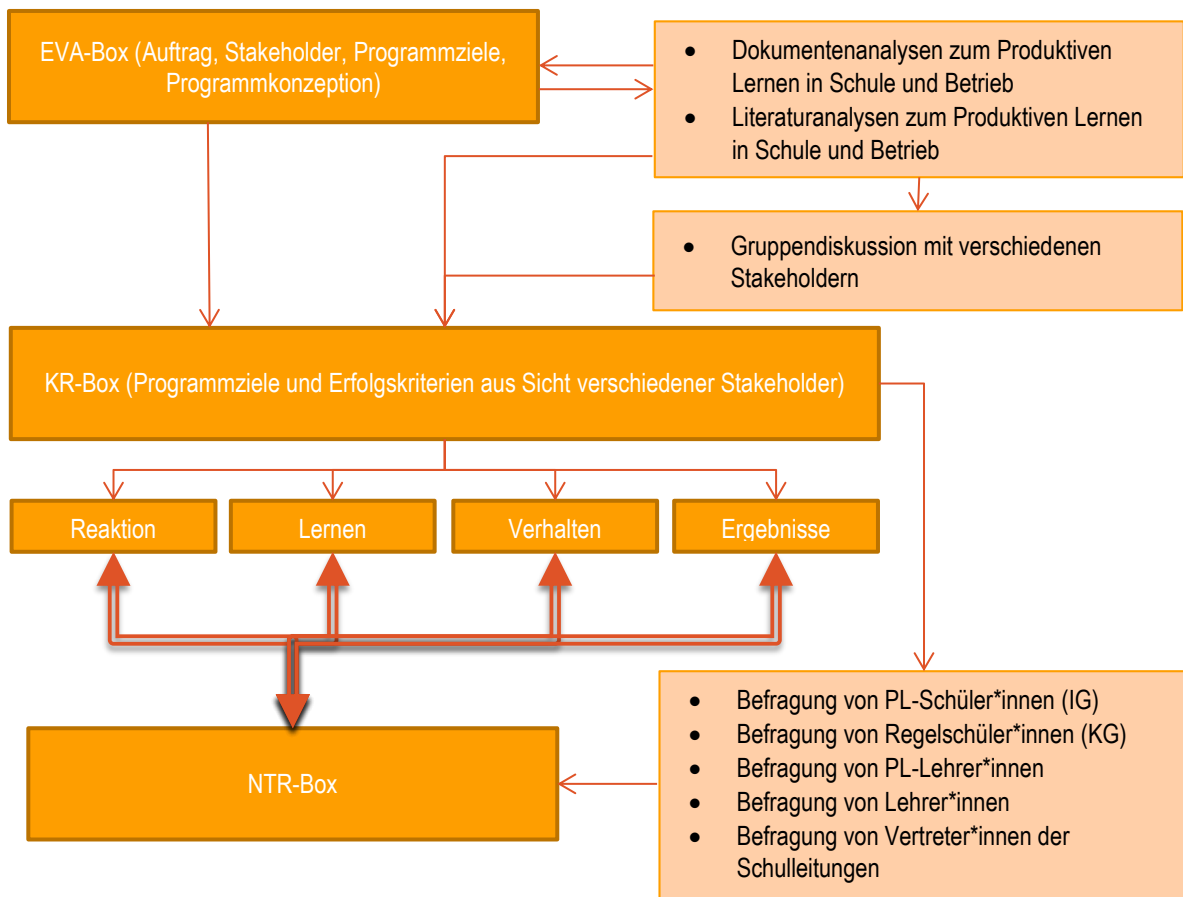


Abb. 6: Ermittlung der Untersuchungskriterien und ausgewähltes Forschungsdesign der Evaluationsstudie

4.1 Gruppendiskussion

Die relevanten Kriterien und Ziele des PL-Programms, welche in einer wissenschaftlichen Evaluation systematisch untersucht werden sollten, wurden zusammen mit dem Auftraggeber und weiteren Interessengruppen erarbeitet. Insgesamt haben sich sieben Teilnehmer*innen an der leitfadengestützten Gruppendiskussion beteiligt: zwei Vertreter*innen aus dem Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt, ein*e Vertreter*in aus dem Landesschulamt Sachsen-Anhalt, ein*e Projektkoordinator*in, ein*e Schulleiter*in eines PL-Standortes und zwei PL-Lehrkräfte. Exklusive einer Pause diskutierten die Teilnehmer*innen ca. zweieinhalb Stunden über sechs Leitfragen:

- Welches sind Ihrer Ansicht nach Erfolgsbedingungen, um die Quote von Schüler*innen ohne Schulabschluss zu senken?
- Was sind aus Ihrer Sicht die Ziele, die mit dem PL-Programm in Sachsen-Anhalt verfolgt werden?
- Welche Faktoren sind Ihrer Meinung nach entscheidend für den Erfolg eines PL-Standortes/als PL-Lehrkraft/der PL-Schüler*innen?
- Welche Auswirkung hatte Ihrer Einschätzung nach die Corona-Pandemie auf das Produktive Lernen und den Regelbetrieb?
- Welche Strategien haben Sie aufgrund der Corona-Pandemie entwickelt, um im PL die Lernrückstände zu erfassen/aufzuholen?
- Welche Anregungen haben Sie bezüglich der Durchführung und Konzeption der Fragebogenstudie?

Der vollständige Ablauf der Mitte Januar 2022 durchgeführten Gruppendiskussion kann in Anhang 10.2 eingesehen werden. Pandemiebedingt fand die Gruppendiskussion online via Videokonferenz statt. Alle Teilnehmer*innen erhielten die Leitfragen eine Woche vor dem Diskussionstermin per E-Mail und erteilten ihr Einverständnis zur Aufzeichnung der Gruppendiskussion. Das Videomaterial wurde vollständig transkribiert, anonymisiert und hinsichtlich der zu operationalisierenden Kriterien für die Evaluation ausgewertet.

4.2 Bestimmung der Evaluationskriterien

Neben den Kriterien, welche die Stakeholder in der Gruppendiskussion erarbeitet hatten, wurden zusätzliche Kriterien aus den Zielstellungen des Runderlasses „Besondere Klasse Produktives Lernen in Schule und Betrieb“ (MK, 2011) und aus der Literatur (Kapitel 3.1) abgeleitet. Es lassen sich Kriterien für alle vier Ebenen des Kirkpatrick-Modells (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2010) finden. Auf der Ebene der Reaktion sind dies aus Sicht der PL-Schüler*innen bspw. Zufriedenheit und Akzeptanz sowie Veränderungs- bzw. Verbesserungsbedarf des PL-Programms. Auf der zweiten Ebene des Lernens wurden bspw. die Einstellung zur Schule und zum praktischen Arbeiten, durch das PL erworbene Kompetenzen sowie die Leistungsmotivation und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Schüler*innen operationalisiert. Die dritte Ebene des Verhaltens enthält bspw. die Kriterien schulabsentes Verhalten, Klassenwiederholungen und Leistungsveränderungen. Auf der vierten und letzten Ebene der Ergebnisse wurde bspw. der Anteil an PL-Schüler*innen bestimmt, die einen ersten anerkannten Schulabschluss sowie eine schulische oder duale Ausbildung erlangt haben. Zur besseren Übersichtlichkeit wird für die Auswertung der Wirksamkeit des PL-Programms eine alternative Einteilung der Kriterien genutzt. Es werden allgemeine *standortübergreifende* Kriterien zur Bestimmung der Wirksamkeit des PL-Programms, *standortspezifische* (regionale) PL-Kriterien und Kriterien der Qualitätssicherung unterschieden (vgl. Abb. 7). Wie die ermittelten Kriterien operationalisiert und in die Fragebögen integriert wurden, kann dem nachfolgenden Kapitel entnommen werden.

Standortübergreifende Kriterien zur Wirksamkeit des Programms

a) Programmziele (Hauptkriterien)

- Schulschwänzen ↓ (Unterrichtsbeeinträchtigung & -verweigerung)
- Klassenwiederholungen ↓
- Schulische Leistungen ↑
- Kompetenzerwerb
- Schulabschluss erwerben
- Ausbildungsvertrag erwerben (Unterstützung bei Berufswahl, Bewerbung)

b) Programmziele (Nebenkriterien)

- Zukunftsoptimismus (Abschluss, Ausbildung) ↑
- Schüler*innenorientierung der Lehrkräfte ↑
- Selbstwirksamkeit ↑
- Leistungsmotivation ↑
- Einstellung zur Schule ↑
- Wohlbefinden in der Schule ↑
- Schulklima ↑
- Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung ↑

c) Programmdurchführung

- Beurteilung/ Bewertung von: Orientierungsphase, PL-Elemente (u. a. Punktesystem, Trimester), Verbesserungsbedarfe, Tätigkeit am aktuellen Praxislernort, Beziehung/ Abstimmung mit/ zwischen Praxismentor*innen und Schule, Umsetzung PL im Unterricht
- Akzeptanz des Programms bei verschiedenen Akteur*innen

Standortspezifische (regionale) Kriterien

- Erfolgsquoten (u. a. prozentualer Anteil an Teilnehmer*innen mit Schulabschluss, Klassenwiederholungen, Ausbildungsplatz, erfolgreicher Orientierungsphase)
- Anzahl und Vielfalt der Kooperationspartner*innen
- Einzugsgebiet und aufgewendete Zeit der Teilnehmer*innen, um zur Schule bzw. zum Praxislernort zu gelangen
- Anteil vermittelter PL-Teilnehmer*innen
- Interesse/ Notwendigkeit weiter am PL teilzunehmen
- Notwendigkeit Kapazität im PL auszubauen (+ nötige Veränderungen)

Kriterien der Qualitätssicherung

- Qualitätssicherung & Weiterentwicklung des PL-Programms
- Beurteilung bestehender Instanzen (u. a. Projektberatung, Steuergruppe)
- Inanspruchnahme und Bewertung der Standortberatung
- Bewertung der PL-Ausbildung
- Veränderungs- und Verbesserungsbedarfe PL-Ausbildung und Programm
- Kooperation PL-Lehrer*innenkollegium

Abb. 7: Evaluationskriterien

Anmerkungen: ↑ Steigerung des Merkmals durch die Teilnahme am PL erwartet, ↓ Verringerung durch die Teilnahme am PL erwartet.

4.3 Quantitative Online-Befragung

Mitte Januar 2022 wurde durch das Landesschulamt und im Auftrag des Ministeriums für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt ein Informationsschreiben zur bevorstehenden Evaluation an alle 24 Standorte des Produktiven Lernens in Schule und Betrieb versandt. Darauf beziehungsweise wenige Tage später eine postalische Ankündigung der wissenschaftlichen Evaluation durch die Forschungsgruppe der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg und Anfang Februar eine elektronische Kontaktaufnahme mit den Schulleitungen der PL-Standorte. Standorte ohne Rückmeldung über ihre Teilnahme an der Untersuchung wurden durch eine Projektkoordinatorin erneut kontaktiert. Mitte Februar wurden Falttaschen mit allen nötigen Unterlagen für eine Teilnahme an der Fragebogenuntersuchung an alle 24 PL-Standorte versandt. Es war möglich, online oder durch Papierfragebögen an der Evaluation teilzunehmen. Jeder PL-Standort wurde aufgefordert Fragebögen durch:

- PL-Lehrkräfte (PL-LFB) und Lehrer*innen (LFB), die in der regulären 8. und/oder 9. Klasse unterrichten,
- PL-Schüler*innen (PL-SFB-I und PL-SFB-II) und Regelschüler*innen der 8. und 9. Klassen (SFB) und
- Vertreter*innen der Schulleitung (SLFB) beantworten zu lassen.

Während die Fragebögen für Regelschüler*innen (SFB) innerhalb einer Unterrichtsstunde bearbeitet werden konnten, enthielt der Fragebogen für PL-Schüler*innen zusätzlich umfangreiche Fragen zur Bewertung des PL-Programms und wurde in zwei Teilen (PL-SFB-I und PL-SFB-II) zur Verfügung gestellt. Ein Probandenkennzeichen, welches die Schüler*innen selbst generierten, sollte die Anonymität und eine zuverlässige Zuordnung der beiden Teile zu einem Gesamtfragebogen (PL-SFB) gewährleisten. Grundlage für die Zusammenstellung der Fragebögen (vgl. Tab. 2) waren die erarbeiteten Kriterien aus der Gruppendiskussion und der Dokumentenanalyse. Zur Durchführung einer Pilotierung, um die Fragebögen zu erproben, war einerseits der zur Verfügung stehende Zeitrahmen zu gering. Andererseits ist die Anzahl an PL-Schüler*innen limitiert, sodass Einschränkungen in der finalen Stichprobengröße die Folge gewesen wären. Alle eingesetzten Skalen weisen hinsichtlich Skalenmittelwert, Standardabweichung und interner Konsistenz zufriedenstellende bis sehr gute Werte auf. Im Anhang 10.3 können die zentralen Skalen der Fragebögen mit Beispielfragen und relevanten statistischen Kennwerten eingesehen werden.

Tab. 2: Inhaltliche Zusammenstellung der Fragebögen

	Schulleitung	(PL-)Lehrer*innen	(PL-)Schüler*innen
Persönliche/schulische Angaben	Hintergrundfragen (Geschlecht, Geburtsland, Alter, Position in Schulleitung, Zeit an aktueller Schule)	Hintergrundfragen (Geschlecht, Geburtsland, Alter, Berufserfahrung (im PL [†]), Zeit an aktueller Schule, unterrichtete Klassen, Klassenleitung)	Hintergrundfragen (Geschlecht, Geburtsland, Alter, Muttersprache, ggf. Selbsteinschätzung eigener Deutschkenntnisse, Klasse)
	Schulbezogene Daten (Standort, Ganztagsform, Modellprojekt Praxistage, Anzahl (PL-)Schüler*innen und (PL-)Lehrer*innen, Risikogruppen, Beginn Programmteilnahme)	Berufliche Qualifikation (Bildungsabschluss, Art Lehramtsstudium, Referendariat, ggf. Seiteneinstieg, Lehrbefähigung und unterrichtete Fächer, Ort PL-Ausbildung [†] , Motivation für PL-Ausbildung [†] , Anzahl und Bedeutung von (PL-)Fort-/Weiterbildungen)	Elternhaus (Geburtsland Eltern, vorwiegende Sprache(n) zu Hause, Schul- und Berufsabschluss Eltern, Erwerbstätigkeit Eltern, Ressourcen im Haushalt, Familiärer Wohlstand, Bücherbestand, Elterliche Unterstützung)

	Schulleitung	(PL-)Lehrer*innen	(PL-)Schüler*innen
Programmziele (Hauptkriterien)	Schulabschluss erwerben (Schätzung erworbene Abschlüsse der PL-Schüler*innen)	Schulabschluss erwerben (Schätzung erworbene Abschlüsse der PL-Schüler*innen)	Schulische Leistungen (Noten Kernfächer*, Punkte Trimester-Zeugnis†, Veränderung schulische Leistungen†, Optimismus Schulabschluss zu erwerben, Erwarteter Schulabschluss von Schüler*innen und Eltern)
	Übergang in den Beruf (Schätzung erworbener Ausbildungsverträge durch PL)	Übergang in den Beruf (Schätzung erworbener Ausbildungsverträge durch PL)	Übergang in den Beruf (Berufliche Vorstellungen, Bewerbung für Ausbildungsplatz, Ausbildungsverträge, Schwierigkeit und Unterstützung bei der Ausbildungsplatzsuche, Jobperspektive und Optimismus)
		Schulabsentismus (Ausprägung, Unterrichtsbeeinträchtigung und Unterrichtsverweigerung)	Schulabsentismus (Absentismus Mitschüler*innen, Eigenes Absentismusverhalten in der Schulbiografie und aktuelles Schuljahr, Gründe, Veränderung eigenes Absentismusverhalten durch PL†)
		Klassenwiederholungen (Ausprägung)	Klassenwiederholungen (Anzahl und Klassenstufen)
Programmziele (Nebenkriterien)		Schulklima (Aggressionen, Vandalismus)	Schulklima (Wohlbefinden, Aggressionen, Vandalismus, Mobbing)
		Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung	Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung
			Schüler*innenorientierung
			Zukunftsperspektive (Allgemeiner Zukunftsoptimismus)
			Einstellungen und Überzeugungen (Selbstwirksamkeit, Lern- und Leistungsmotivation, Einstellung zur Schule)
Kriterien der Programmdurchführung	Orientierungsphase (Schätzung Anzahl der Teilnehmer*innen nach Orientierungsphase pro Jahrgang)	Orientierungsphase (Schätzung Anzahl der Teilnehmer*innen nach Orientierungsphase pro Jahrgang†, Gründe Abbruch†)	
		Bewertung des Programms (Bewertung einzelne Elemente und insgesamt†, Positives am Programm†, Veränderungs-/Verbesserungswünsche†, Akzeptanz Programm bei verschiedenen Akteur*innen†)	Bewertung des Programms (Bewertung einzelne Elemente und insgesamt†, Besonderheiten des Programms†, Bewertung Praxislernorte†, Akzeptanz Programm bei verschiedenen Akteur*innen†, Positives am Programm†, Veränderungs-/Verbesserungswünsche†)
		Schule und Praxislernorte	Schule und Praxislernorte

	Schulleitung	(PL-)Lehrer*innen	(PL-)Schüler*innen
		(Bewertung Abstimmung mit Praxismentor*innen†, Umsetzung PL im Unterricht†)	(Beziehung und Umgang Praxismentor*in†, Abstimmung zwischen Schule und Praxislernort†, Tätigkeiten am Praxislernort†, Berufsfeld Praxislernort†)
Regionale Kriterien	Regionale Herkunft der Schüler*innen (Einzugsgebiet in km, externe Vermittlungen)		Regionale Herkunft der Schüler*innen (Dauer Schulweg, Dauer Weg zum Praxislernort†, Bereitschaft maximale Dauer Schulweg†, Bereitschaft maximale Dauer Weg zum Praxislernort†·Schulwechsel†)
	Kooperationspartner*innen (Anzahl, Berufsfelder)		
	Zukunft des Standortes (Interesse PL fortzuführen, Kapazitäten und Bedarfe für PL-Ausbau, Besonderheiten des Standortes)		
Qualitätssicherung	Qualitätssicherung (Nützlichkeit bestehender Instanzen zur Qualitätssicherung†)	Qualitätssicherung (Nützlichkeit PL-Ausbildung†, Verbesserungsbedarf PL-Ausbildung†, Nützlichkeit PL-Beratungen†, Inanspruchnahme PL-Beratungen†, Bewertung PL-Ausbildung†)	
		Kooperation im Kollegium (Zufriedenheit, programmatische Kooperation, Gemeinsame Beurteilung und Benotung Schüler*innen)	
Corona-Pandemiefolgen	Distanzunterricht (Gestaltung, Kontakt zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen, Beeinträchtigungen, Auswirkungen auf Abschlüsse Schüler*innen, Maßnahmen gegen Lernrückstände, Verwendung Corona-Bundes- und Landesmittel, Veränderungswünsche)	Distanzunterricht (Auswirkungen auf PL†, Gestaltung, Anwesenheit und Mitarbeit Schüler*innen, Vergleich mit Präsenzunterricht, Kommunikationswege, Tätigkeiten während Schulschließung, Beurteilung des Distanzunterrichts, Kontakt zu Schüler*innen und Eltern, Lernaufwand und -fortschritt, Benachteiligung, Wechselunterricht, Veränderungswünsche, Erfahrungen)	Distanzunterricht (Gestaltung, Rückmeldungen Lehrer*innen, Kontakt Lehrer*innen, Kontakt PL-Lehrer*innen†, Lernen im Distanzunterricht, Unterstützung durch andere, soziale Beziehungen, Sorgen, Wechselunterricht, Auswirkungen auf PL†)
	Digitalisierung (Digitale Ausstattung der Schule)	Digitalisierung (Digitalisierungsbezogene Kompetenzen, Digitale Ausstattung der Schule und zu Hause, Lernsoftware)	Digitalisierung (Ausstattung zu Hause, Digitalisierungsbezogene Kompetenzen)

Anmerkungen: † nur im Fragebogen für PL-Schüler*innen und PL-Lehrer*innen. * nur im Fragebogen für Regelschüler*innen und Lehrer*innen regulärer Klassen.

4.4 Stichproben

Trotz telefonischer, postalischer und elektronischer Kontaktaufnahme sowie Erinnerungen durch die Forschungsgruppe der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, dem Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt, dem Landesschulamt und der PL-Projektkoordination konnte keine Vollerhebung der 24 PL-Standorte erreicht werden. Alle Standorte konnten zwischen einer Teilnahme via Online-Plattform und/oder Papierfragebögen wählen, sodass mangelnde Versorgung mit WLAN und Endgeräten kein Hinderungsgrund an der Teilnahme darstellte. Vier Schulen haben die Untersuchung mithilfe von Papierfragebögen durchgeführt und rund 650 bearbeitete Fragebögen zurückgesandt. Um möglichst vielen Standorten eine Teilnahme zu ermöglichen, wurde der Befragungszeitraum von ursprünglich drei auf sechs Wochen verlängert. Die Rücklaufstatistik der online bearbeiteten Fragebögen kann im Anhang 10.4 eingesehen werden.

4.4.1 Vertreter*innen der Schulleitung

Die PL-Standorte wurden gebeten, eine*n Vertreter*in der Schulleitung auszuwählen, einen Fragenbogen mit allgemeinen Fragen zum Standort und standortspezifische Fragen zur Durchführung, Erfolg und Fortführung des Produktiven Lernens in Schule und Betrieb sowie Auswirkungen der Covid-19-Pandemie auf den Regelschulbetrieb und das PL-Programm zu beantworten. Vertreter*innen der Schulleitung können neben (stellv.) Schulleiter*innen auch Lehrer*innen mit Funktionsstellen oder Sonderfunktionen am Standort sein. Um die Dauer der Online-Befragung möglichst kurz zu gestalten, bestand die Möglichkeit die standortspezifischen Informationen (z. B. Anzahl der Schüler*innen in der 8. und 9. Jahrgangsstufe, Anzahl der PL-Lehrer*innen etc.) zunächst auf einem Informationsblatt von Vertreter*innen der Schulleitung oder Kolleg*innen im Sekretariat zusammentragen zu lassen. Ein vollständig bearbeiteter Fragebogen wurde von 18 der 24 möglichen PL-Standorte übermittelt. Fragebögen für (PL-)Lehrer*innen und (PL-)Schüler*innen liegen jedoch von allen 24 Standorten vor, allerdings in unterschiedlichem Umfang wie Tabelle 5 verdeutlicht.

4.4.2 Lehrer*innen

Insgesamt haben sich 254 Lehrer*innen ($N_{\text{weiblich}} = 172$, $N_{\text{männlich}} = 80$, $N_{\text{divers}} = 2$) von 23 PL-Standorten an der Evaluation beteiligt. Sie waren im Mittel 51.57 Jahre ($SD = 10.57$) alt und seit durchschnittlich 24.12 Jahren ($SD = 13.96$) als Lehrkraft tätig. Des Weiteren unterrichteten die befragten Lehrer*innen im Mittel 13.99 Jahre ($SD = 10.87$) an der Schule, für die sie den Fragebogen beantworteten. Die Mehrheit der Lehrkräfte besitzt ein abgeschlossenes Lehramtsstudium ($N = 213$, 83,9%). Nur ein*e Teilnehmer*in (0,4%) befand sich im Vorbereitungsdienst und 40 Lehrer*innen (15,7%) gaben an als Seiteneinsteiger*innen in den Beruf gekommen zu sein. Eine mindestens einjährige Ausbildung zur PL-Lehrkraft absolvierten 68 Lehrer*innen. Drei Teilnehmer*innen befanden sich gerade in der einjährigen berufsbegleitenden Ausbildung zur PL-Lehrkraft, unterrichteten aber bereits PL-Klassen. Entsprechend ihrer Angaben wurden diese 71 Teilnehmer*innen den PL-Lehrkräften zugeordnet. Die übrigen 183 Lehrer*innen führten im Schuljahr 2021/22 Unterricht in den regulären 8. und/oder 9. Klassen durch, waren jedoch nicht Teil des Programms „Produktives Lernen in Schule und Betrieb“. Klassenlehrer*in einer regulären 8. oder 9. Klasse waren 69 Lehrer*innen (36,6%). Die Anzahl teilgenommener PL- und Regellehrkräfte je Standort kann in Tabelle 5 eingesehen werden.

Die Hälfte der befragten PL-Lehrer*innen ($N = 34$, 50,0%) gab an, eine zweijährige Ausbildung am Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLE) absolviert zu haben. Die andere Hälfte ($N = 34$, 50,0%) nahm an einer mindestens einjährigen Ausbildung im Bundesland Sachsen-Anhalt teil. Zwei Teilnehmer*innen

ließen diese Angabe im Papierfragebogen offen. Im Mittel sind die PL-Lehrer*innen bereits seit 11.6 Jahren im PL-Programm tätig und geben mehrheitlich keinen zusätzlichen Unterricht im Regelsystem ($N = 55$, 77,5%). Die PL-Lehrer*innen sind im Durchschnitt signifikant älter als die Lehrer*innen im Regelschulsystem ($t = 4.839$, $p < .001$) und haben dementsprechend mehr Jahre im Lehrerberuf ($t = 4.825$, $p < .001$) und am Standort ($t = 2.439$, $p = .024$) gearbeitet (vgl. Tab. 3). Die Verteilung der Geschlechter ($\chi^2 = 0.622$, $p = .733$) sowie die Anzahl grundständig ausgebildeter Lehrkräfte und Seiteneinsteiger*innen ($\chi^2 = 3.022$, $p = .221$) sind bei PL-Lehrer*innen und regulären Lehrer*innen identisch.

Im Fragebogen für Vertreter*innen der Schulleitung wurde um die Angabe der Anzahl an PL-Lehrer*innen und regulären Lehrer*innen des jeweiligen Standortes gebeten. Für die 18 Standorte, die den entsprechenden Fragebogen ausgefüllt haben, ergeben sich in Summe 62 PL-Lehrer*innen und 375 Lehrer*innen, die im Schuljahr 2021/22 in den regulären 8. und/oder 9. Klassen unterrichten. Um die Grundgesamtheit der Lehrer*innen zu bestimmen, wird angenommen, dass die 18 der insgesamt 24 Standorte $\frac{3}{4}$ der Grundgesamtheit repräsentieren und die fehlenden 25 Prozent hinzugerechnet. Entsprechend ergibt sich eine geschätzte Grundgesamtheit von 78 PL-Lehrer*innen und 469 regulären Lehrer*innen an den 24 PL-Standorten in Sachsen-Anhalt. Hinsichtlich der 71 teilgenommenen PL-Lehrkräfte kann von einer repräsentativen Stichprobe ausgegangen werden, während die 183 regulären Lehrer*innen nicht repräsentativ für die 24 PL-Standorte sind. Aussagen, die sich auf die Stichprobe der regulären Lehrer*innen oder auf einen Vergleich zwischen PL- und Regellehrkräften beziehen, sind entsprechend mit Einschränkungen verbunden.

Tab. 3: Vergleich von PL-Lehrer*innen und Regellehrer*innen

	PL-Lehrer*innen	Regellehrer*innen
Geschlecht	weiblich = 49 männlich = 21 divers = 1	weiblich = 123 männlich = 59 divers = 1
Abgeschlossenes Studienfach	Lehramt = 64 Vorbereitungsdienst = 0 Anderes Fach = 7	Lehramt = 149 Vorbereitungsdienst = 1 Anderes Fach = 33
Alter	Ø 55,9 Jahre	Ø 49,9 Jahre
Berufsjahre	Ø 30,1 Jahre	Ø 21,8 Jahre
Jahre an der Schule	Ø 16,45 Jahre	Ø 13,0 Jahre
N	71	183

4.4.3 Schüler*innen

Am Ende des Befragungszeitraums lagen 1.992 Fragebögen (SFB) von Schüler*innen der regulären 8. und 9. Klassen, 646 PL-Fragebögen Teil I (PL-SFB-I) und 586 PL-Fragebögen Teil II (PL-SFB-II) von allen 24 PL-Standorten vor. Fragebögen, bei denen mehr als 10 Prozent der Fragen nicht beantwortet wurden, Antworttendenzen (seitenweises Ankreuzen derselben Antwortoption), widersprüchliche Angaben und/oder antisemitische, rassistische oder vulgäre Äußerungen in den offenen Antwortformaten auffindig gemacht werden konnten, wurden ausgeschlossen. Es verblieben 1.729 Regelschüler*innen, 535 PL-Schüler*innen für PL-SFB-I und 525 PL-Schüler*innen für PL-SFB-II in der Stichprobe. Um einen gemeinsamen PL-Fragebogen (PL-SFB) aus beiden Teilen zu erstellen, wurden alle Teilnehmer*innen aus der Stichprobe entfernt, die nur einen von zwei Fragebögen beantwortet haben sowie Schüler*innen

deren Probandenkennzeichen sich zwischen Teil I und II nicht eindeutig zuordnen ließen. Bei 451 Schüler*innen konnten beide Teile zum PL-SFB zusammengefasst werden. Die nachfolgende Stichprobenbeschreibung und die Auswertungen, welche Regelschüler*innen mit PL-Schüler*innen vergleicht, beziehen sich auf einen Gesamtdatensatz von 2.180 Schüler*innen ($N_{\text{PL-SFB}} = 451$, $N_{\text{SFB}} = 1.729$). Auswertungen, welche die Evaluation des PL-Programms und die Corona-Pandemiefolgen betreffen, erfolgen auf der Grundlage der Vollausschöpfung ($N_{\text{PL-SFB-I}} = 535$, $N_{\text{PL-SFB-II}} = 525$).

Die Schüler*innen ($N_{\text{weiblich}} = 940$, $N_{\text{männlich}} = 1.201$, $N_{\text{divers}} = 37$, $N_{\text{keine Angaben}} = 2$) waren im Mittel 14,96 Jahre ($SD = 1.08$) alt und gaben mehrheitlich ($N = 1.929$, 88,5%) an, dass Sie in Deutschland geboren wurden. Jeweils die Hälfte der Regelschüler*innen besuchte die 8. Klasse ($N = 839$, 48,5%) bzw. 9. Klasse ($N = 890$, 51,5%) im Schuljahr 2021/22. Bei den PL-Schüler*innen besuchten 54,3 Prozent ($N = 245$) die 8. Klasse und 45,7 Prozent ($N = 206$) die 9. Klasse. PL-Schüler*innen sind im Durchschnitt älter als ihre Mitschüler*innen im Regelschulsystem ($t = 20.481$, $p < .001$) und müssen für ihren Schulweg mehr Zeit aufwenden ($t = 12.502$, $p < .001$). Des Weiteren besuchen signifikant mehr Schüler als Schülerinnen das PL-Programm ($\chi^2 = 70.985$, $p < .001$) im Vergleich zum Regelsystem, während die Verteilung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund im PL-Programm und im Regelschulsystem gleich ist ($\chi^2 = 0,002$, $p = .966$). Die konkreten Angaben der Vergleiche können Tabelle 4 entnommen werden.

Tab. 4: Vergleich von PL-Schüler*innen und Regelschüler*innen

	PL-Schüler*innen	Regelschüler*innen
Geschlecht	weiblich = 123 männlich = 326 divers = 1	weiblich = 817 männlich = 875 divers = 36
Herkunftsland	Deutschland = 399 Anderes Land = 52	Deutschland = 1530 Anderes Land = 198
Alter	Ø 15,81 Jahre	Ø 14,74 Jahre
Weg zur Schule in Minuten	Ø 37,27 Minuten	Ø 20,95 Minuten
N	451	1.729

Die Anzahl an PL-Schüler*innen und Regelschüler*innen der 8. und 9. Klassen wurde ebenfalls durch den Fragebogen für Vertreter*innen der Schulleitung erfragt. An den 18 Standorten, die den entsprechenden Fragebogen ausgefüllt haben, ergeben sich in Summe 647 PL-Schüler*innen und 2.422 Regelschüler*innen. Um die Grundgesamtheit der Schüler*innen zu bestimmen, wurde dieselbe Schätzung vorgenommen, wie bei den (PL-)Lehrer*innen (Kapitel 4.3.2). Entsprechend ergibt sich eine geschätzte Grundgesamtheit von 809 PL-Schüler*innen und 3.028 Regelschüler*innen an den 24 PL-Standorten in Sachsen-Anhalt. Beide Stichproben können folglich als repräsentativ für die geschätzte Grundgesamtheit angesehen werden. Die genaue Anzahl teilgenommener PL- und Regelschüler*innen je Standort kann in der Tabelle 5 eingesehen werden.

Tab. 5: Anzahl an Teilnehmer*innen je Standort getrennt nach Fragebögen und 8./9. Klasse

	Schulname	SLFB	PL-LFB	LFB	PL-SFB-I		PL-SFB-II		PL-SFB		SFB	
					8. KL	9. KL	8. KL	9. KL	8. KL	9. KL	8. KL	9. KL
PL_1	Albert Schweitzer Aschersleben	✓	3	17	8	13	9	13	8	13	38	61
PL_2	Kreuzberge Dessau	✓	3	4	13	5	11	6	10	5	42	33
PL_3	Halle-Süd Halle (Saale)	✓	2	7	x	12	x	11	x	10	x	54
PL_4	Heinrich Heine Halle (Saale)	✓	3	5	16	16	23	15	12	14	33	21
PL_5	Kastanienallee Halle (Saale)	✓	4	12	11	12	9	13	4	11	x	38
PL_6	Rosa Luxemburg Gardelegen	✓	3	x	12	9	6	7	6	6	14	6
PL_7	Anne Frank Hettstedt	✓	4	16	14	15	16	17	16	15	69	64
PL_8	Schulzentrum Könnern	✓	3	3	11	8	8	6	8	3	61	17
PL_9	Friedrichstadt Wittenberg	✓	1	13	1	4	x	1	x	x	80	76
PL_10	Heinrich Heine Wittenberg	✓	4	8	25	19	24	20	24	19	x	34
PL_11	Am Park Möckern	✓	3	12	17	7	18	7	16	6	39	47
PL_12	Sekundarschule Raguhn	✓	3	18	17	11	17	10	14	9	16	34
PL_13	Comenius Salzwedel	✓	2	13	11	7	10	5	10	5	33	46
PL_14	Thomas Müntzer Sangerhausen	✓	4	11	15	9	16	9	15	8	38	29
PL_15	Maxim Gorki Schönebeck	✓	4	1	2	1	8	1	2	1	57	45
PL_16	Beuditz-Sekundarschule Weißenfels	✓	3	11	16	20	16	21	15	16	x	x
PL_17	Burgbreite Wernigerode	✓	3	5	9	15	10	15	9	15	67	65
PL_18	G. W. Leibniz Wolmirstedt	✓	2	4	13	9	11	9	11	7	38	46
PL_19	J. G. Borlach Bad Dürrenberg	x	x	x	10	x	11	x	9	x	x	x
PL_20	Campus Technicus Bernburg	x	2	5	17	x	16	x	15	x	62	35
PL_21	J. W. v. Goethe Magdeburg	x	4	3	14	12	15	14	10	10	29	29
PL_22	G. W. Leibniz Magdeburg	x	3	9	17	13	17	11	16	10	31	33
PL_23	Comenius Stendal	x	4	3	14	17	8	14	8	13	46	51
PL_24	Gemeinschaftsschule Wanzleben	x	4	3	8	10	9	12	7	10	46	26
	Σ	18	71	183	291	244	288	237	245	206	839	890

SLFB = Fragebogen für Vertreter*innen der Schulleitung,
 PL-LFB = Fragebogen für Lehrkräfte im Produktiven Lernen,
 LFB = Fragebogen für Lehrer*innen, die in den regulären 8. und/oder 9. Klassen unterrichten,
 PL-SFB-I = Fragebogen für PL-Schüler*innen Teil 1,
 PL-SFB-II = Fragebogen für PL-Schüler*innen Teil II,
 PL-SFB = PL-Schüler*innen, die sowohl Teil I als auch Teil II des Fragebogens bearbeitet haben,
 SFB = Fragebogen für Regelschüler*innen der 8. und 9. Klasse.
 x = keine Teilnehmer*innen

5 Evaluation „Produktives Lernen in Schule und Betrieb“

Zunächst erfolgt eine standortübergreifende Evaluation der Wirksamkeit des Programms „Produktives Lernen in Schule und Betrieb“ des Landes Sachsen-Anhalt (Kapitel 5.1). Im Rahmen der standortübergreifenden Auswertung werden die Haupt- (Kapitel 5.1.1) und Nebenkriterien der Programmziele (Kapitel 5.1.2) und die Kriterien der Programmdurchführung (Kapitel 5.1.3) betrachtet. Im Anschluss erfolgt eine standortvergleichende Auswertung (Kapitel 5.2) und eine Betrachtung der Maßnahmen zur Qualitätssicherung.

5.1 Standortübergreifende Auswertung zur Wirksamkeit des Programms

Datengrundlage für die nachfolgend berichteten Ergebnisse sind die quantitative Online-Befragung durch die Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg und die offiziellen PL-Statistiken der Schuljahre 2015/16 bis 2021/22, die jährlich vom Landesschulamt erstellt werden.

5.1.1 Hauptkriterien der Programmziele

Zur Bestimmung der Wirksamkeit des PL-Programms wurden die Programmziele im Rahmen einer Gruppendiskussion und durch den Runderlass „Besondere Klasse Produktives Lernen in Schule und Betrieb“ (MK, 2011) bestimmt. Zunächst soll standortübergreifend das Erreichen der Programmziele aufgezeigt werden. Hauptziel des PL-Programms ist, Schüler*innen, die von Schulabbruch bedroht sind, zum ersten anerkannten Schulabschluss zu führen. Um dieses Ziel zu erreichen, soll in den Klassenstufen 8 und 9 eine Verringerung des Schulschwänzens und der Anzahl an Klassenwiederholungen bei den PL-Schüler*innen erreicht werden. Die schulischen Leistungen sollen verbessert und ausbildungsrelevante Kompetenzen erworben werden. Einige Schüler*innen finden durch das PL-Programm einen Ausbildungsplatz oder gehen in den Schuljahrgang 10 über, um einen höheren Schulabschluss zu erreichen.

Regelmäßiges **Schulschwänzen** gehört zu den Risikofaktoren für einen frühzeitigen Schulabbruch bzw. das Verlassen der Schule ohne ersten anerkannten Schulabschluss (Dropout). Im Rahmen der Evaluation wurden alle Schüler*innen gebeten, das eigene Schulschwänzen in den vergangenen Schuljahren und im aktuellen Schuljahr 2021/22 anzugeben. Die Häufigkeit (5-stufige Ratingskala von 0 = *nie* bis 4 = *sehr oft*) des Schulschwänzens in den ersten sieben Schuljahren wurde zwischen PL-Schüler*innen und Schüler*innen im Regelschulsystem verglichen.

PL-Schüler*innen ($M = 1,05$; $SD = 1,21$; $N = 451$) gaben an, in ihren ersten sieben Schuljahren signifikant häufiger ($t = 6,683$, $p < .001$) die Schule geschwänzt zu haben als Mitschüler*innen der regulären 8. und 9. Klassen ($M = 0,65$; $SD = 0,83$; $N = 1.729$). Hingegen unterscheiden sich PL-Schüler*innen ($M = 0,81$; $SD = 1,79$; $N = 451$) und Regelschüler*innen ($M = 0,67$; $SD = 1,48$; $N = 1.729$) im aktuellen Schuljahr 2021/22 nicht hinsichtlich des Schwänzens ($t = 1,591$, $p = .112$). Deshalb kann das Programmziel, die Häufigkeit des Schulschwänzens zu verringern, als erfüllt betrachtet werden. D. h. während die PL-Schüler*innen in ihrer bisherigen Schulbiografie erwartungskonform eine erhöhte Neigung zu schulabsentem Verhalten aufweisen, sinkt dies mit der Teilnahme am PL-Programm auf ein Normalniveau. Zusätzlich wurden PL-Schüler*innen gefragt, ob sich ihr Schulschwänzen durch die Teilnahme am PL-Programm verändert hat. Die Mehrheit gibt an, die Schule *gar nicht mehr* (62,8%) oder *weniger* (29,2%) zu schwänzen, während eine Minderheit die Schule *genauso viel* (3,4%) schwänzt und nur sehr wenige Schüler*innen *mehr* schwänzen (4,7%). Auch die Lehrer*innen sollten das

Schulschwänzen ihrer Schüler*innen im aktuellen Schuljahr einschätzen. PL-Lehrer*innen wurden gebeten, den prozentualen Anteil von PL-Schüler*innen anzugeben, welche die Schule schwänzen, während Lehrer*innen im Regelschulsystem analog das Schwänzverhalten der Regelschüler*innen beurteilen sollten. PL-Lehrer*innen berichten von 6,5 Prozent Schwänzer*innen ($SD = 8,46$; $N = 68$) im PL-Programm und Regellehrer*innen von 6 Prozent Schwänzer*innen ($SD = 7,11$; $N = 181$) im Regelschulbetrieb. Dieser Unterschied ist nicht statistisch bedeutsam ($t = ,468$, $p = .640$). Beide Lehrer*innengruppen sollten den prozentualen Anteil an Schüler*innen einschätzen, die in ganz bestimmten Situationen die Schule schwänzen. Abbildung 8 verdeutlicht, dass PL-Lehrer*innen das sog. Blockschwänzen (einzelne Tage, mehr als 2 Tage am Stück) signifikant häufiger bei PL-Schüler*innen beobachten als Regellehrer*innen bei ihren Schüler*innen. Allerdings berichten Regellehrer*innen häufiger vom Schwänzen bestimmter Fächer und Leistungskontrollen (Klausuren, Tests, Vorträge etc.) als PL-Lehrer*innen. In allen übrigen Situationen sind keine signifikanten Unterschiede zu finden.

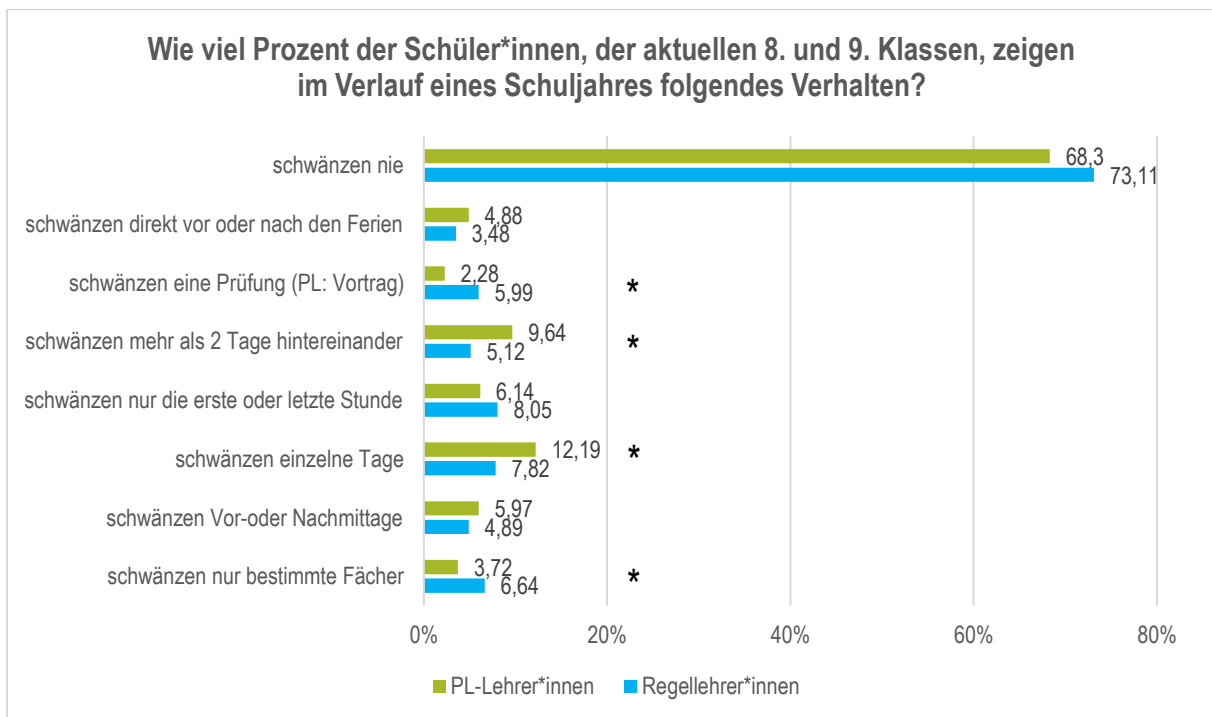


Abb. 8: Prozentualer Anteil an Schwänzer*innen in verschiedenen Situationen aus Lehrer*innensicht

Anmerkungen: Schätzung des prozentualen Anteils an Schwänzer*innen im PL-Programm und im Regelschulbetrieb durch Lehrer*innen. *signifikanter Unterschied $p < .05$. $N_{PL\text{-Lehrer*innen}} = 68$, $N_{Regellehrer*innen} = 181$.

Bevor eine physische Abwesenheit von Schüler*innen in Form von Schulschwänzen auftritt, kann zuvor oftmals eine Unterrichtsverweigerung und/oder -störung beobachtet werden, da eine Schulaversion vorausgeht. Alle Lehrer*innen wurden gebeten, den prozentualen Anteil von Unterrichtsverweigerung einzuschätzen. PL-Lehrer*innen berichten signifikant häufiger davon, dass PL-Schüler*innen zum Unterricht zu spät kommen (8,38% vs. 5,04%, $\chi^2 = 8.263$, $p = .004$). Hingegen zeigten sich keine Unterschiede zwischen PL-Schüler*innen und Regelschüler*innen beim früheren Verlassen des Unterrichts (0,88 % vs. 0,50%, $\chi^2 = .048$, $p = .826$) und der Verweigerung der Mitarbeit im Unterricht (4,7% vs. 7,36%, $\chi^2 = .990$, $p = .320$). Des Weiteren hatten beide Lehrer*innengruppen die Möglichkeit, Unterrichtserschwerisse in den Klassenstufen 8 und 9 zu berichten. Auf einer 4-stufigen Ratingskala (*überhaupt nicht* bis *sehr stark*) konnten die Lehrer*innen elf typische Unterrichtserschwerisse bei den aktuellen PL- und Regelschüler*innen einschätzen: u. a. Leistungsheterogenität, Desinteresse, aggressives Verhalten und Unterrichtsstörungen. Regellehrer*innen berichten im Durchschnitt bei allen

11 Unterrichterschwerissen von einer größeren Auftretenshäufigkeit als PL-Lehrer*innen. Sieben Unterrichterschwerisse werden von Regellehrer*innen signifikant häufiger berichtet (vgl. Abb. 9). Nach Aussage der PL-Lehrer*innen kommen bspw. Unterrichtsstörungen, geringe Leistungsmotivation und mangelndes Interesse unter den PL-Schüler*innen nicht häufiger vor als im Regelschulsystem.

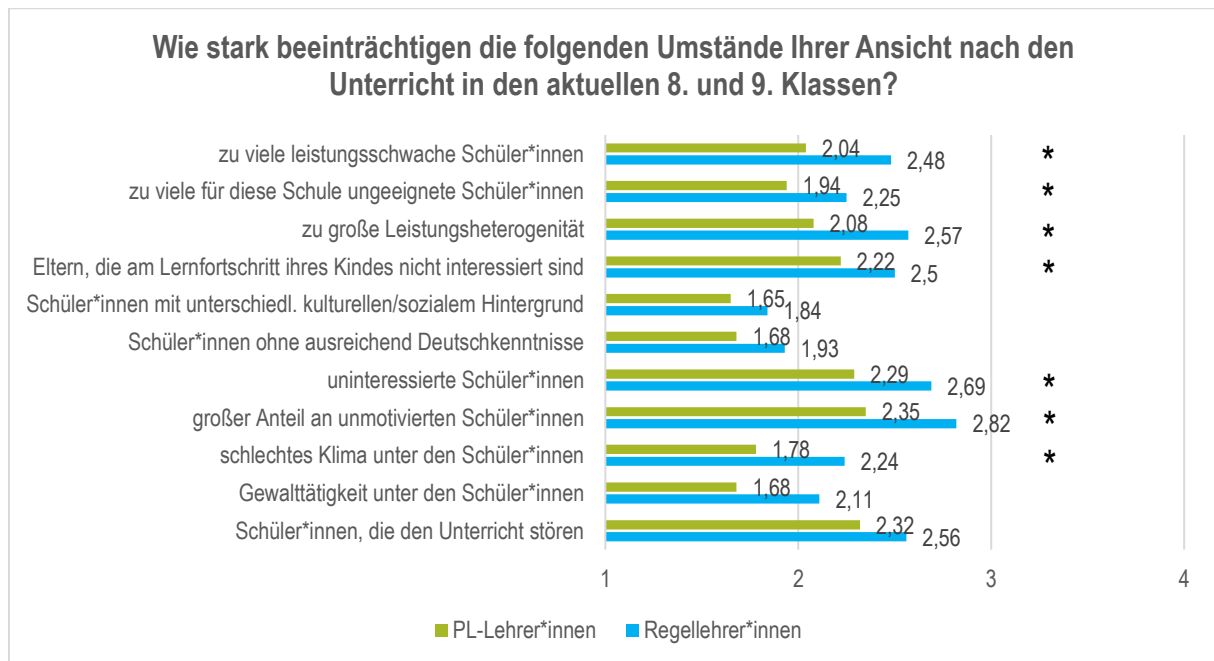


Abb. 9: Unterrichterschwerisse im PL-Unterricht vs. Regelunterricht aus Lehrer*innensicht

Anmerkungen: Mittelwerte der vier Antwortoptionen *überhaupt nicht* bis *sehr stark*. *signifikanter Unterschied $p < .05$. $N_{PL\text{-Lehrer*innen}} = 71$, $N_{Regellehrer*innen} = 183$.

Schüler*innen, die bereits mindestens eine **Klassenstufe wiederholen** mussten, sind häufiger von Schulabbruch betroffen. Alle Schüler*innen wurden gefragt, ob sie bereits eine Klassenstufe wiederholen mussten. Bei den PL-Schüler*innen haben bereits 89,6 Prozent der Schüler*innen ($N = 404$) mindestens eine Klassenstufe wiederholt, während bei den Regelschüler*innen nur 33,2 Prozent ($N = 573$) von Klassenwiederholungen betroffen waren ($\chi^2 = 459.064$, $p < .001$). Darüber hinaus haben PL-Schüler*innen im Durchschnitt 1,42 Klassen ($SD = 0,56$, $N = 404$) wiederholt und Regelschüler*innen 1,13 Klassen ($SD = 0,37$, $N = 572$). PL-Schüler*innen sind nach eigener Aussage nicht nur häufiger von Klassenwiederholungen betroffen, sie mussten auch eine größere Anzahl von Klassenstufen wiederholen ($Z = 9.735$, $p < .001$). Wird der Anteil an Wiederholer*innen je Klassenstufe bestimmt und getrennt für die beiden Schüler*innengruppen betrachtet, fällt auf, dass PL-Schüler*innen häufiger Wiederholungen während der Schuleingangsphase² angeben (vgl. Abb. 10).

Der Verlauf in der übrigen Grundschulzeit ist bei PL- und Regelschüler*innen ähnlich und steigt erst mit dem Übergang an eine weiterführende Schule bei PL-Schüler*innen deutlich an. Die Teilnahme am PL-Programm bringt dann eine abrupte Veränderung: Ist der Anteil in der 8. Klasse an Wiederholer*innen im PL noch größer als im Regelschulsystem, sind in Klasse 9 signifikant weniger PL-Schüler*innen von Klassenwiederholungen betroffen. Entsprechend kann das Ziel des PL-Programms, Klassenwiederholungen zu verringern, anhand der Aussagen der Schüler*innen gestützt werden. Allerdings beziehen sich die Schüler*innenangaben zur Klassenwiederholungen auf die Zeit der Covid-

² Laut Versetzungsordnung vom 17. Dezember 2009 des Landes Sachsen-Anhalt ist die Schuleingangsphase eine pädagogische Einheit, in der keine Versetzungsentscheidungen getroffen werden. Regulär besuchen Schüler*innen zwei Jahre die Schuleingangsphase. In begründeten Fällen können Schüler*innen ein weiteres Jahr in der Schuleingangsphase verbleiben bevor sie den 3. Schuljahrgang besuchen. Die Wiederholung eines Schuljahres in der Schuleingangsphase wird nicht angerechnet.

19-Pandemie. Hier gab es in Sachsen-Anhalt beispielsweise die Möglichkeit das Schuljahr ohne Anrechnung auf die Verweildauer zu wiederholen. Solche Sonderregelungen könnten die Anzahl der Klassenwiederholungen in beiden Schüler*innengruppen unterschiedlich beeinflusst haben. Auch die PL-Lehrer*innen wurden zur Häufigkeit von Klassenwiederholungen im PL-Programm befragt. Die Mehrheit (95,7%) der PL-Lehrer*innen gibt an, dass Klassenwiederholungen im PL auftreten. Sie schätzen, dass im Durchschnitt 9,18 Prozent ($SD = 8.99$, $N = 68$) die 8. Klasse und 5,82 Prozent ($SD = 5.44$, $N = 68$) der PL-Schüler*innen die 9. Klasse wiederholen müssen. Die Schätzungen der Lehrer*innen unterstützen die Angaben der PL-Schüler*innen, dass weniger Klassenwiederholungen in der 9. als in der 8. Klassenstufe vorkommen.

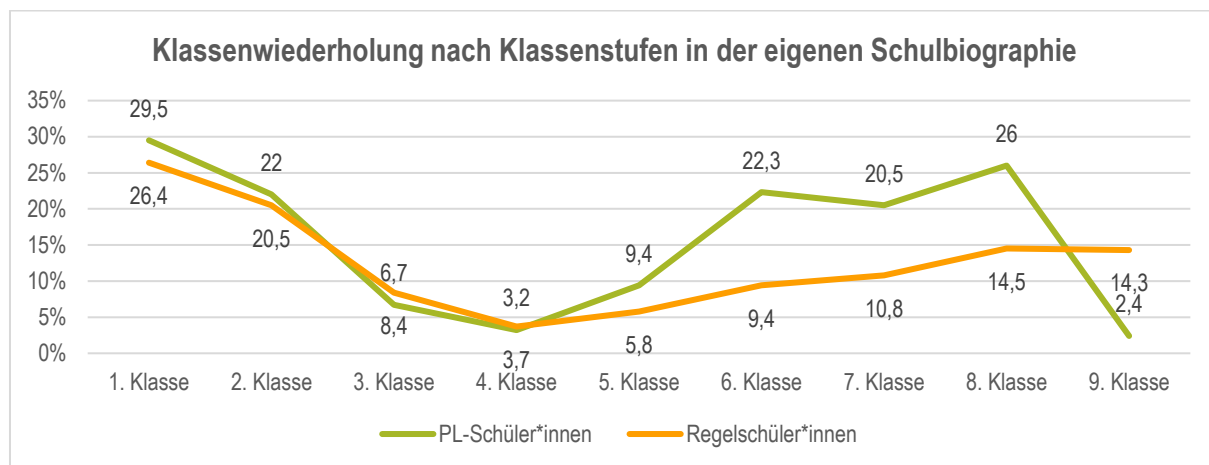


Abb. 10: Prozentualer Anteil an wiederholten Klassenstufen aus Schüler*innensicht

Anmerkungen: Darstellung getrennt für PL- vs. Regelschüler*innen. $N_{\text{PL-Schüler*innen}} = 404$, $N_{\text{Regelschüler*innen}} = 573$.

Aus den offiziellen Statistiken der Schuljahre 2019/20 bis 2021/22 des Landesschulamtes wurden darüber hinaus objektive Zahlen zu Klassenwiederholungen im PL herangezogen. Die Anzahl an PL-Schüler*innen, die eine PL-Klassenstufe wiederholen mussten, liegt je nach Schuljahr von min. 21 und max. 24 Standorten vor. Tabelle 6 gibt einen Überblick über Klassenwiederholungen im PL separat für die 8. und 9. Klasse und die drei Schuljahre. Im Schuljahr 2019/20 liegt der prozentuale Anteil an Klassenwiederholer*innen in beiden Klassenstufen bei rund 6 Prozent. Die Zahlen steigen im Schuljahr 2020/21 deutlich an und liegen bei rund 10 Prozent (Klasse 8) bzw. 8 Prozent (Klasse 9). Der Anstieg wurde vermutlich durch die Covid-19-Pandemie und die bereits erwähnte Sonderregelung, ohne Anrechnung auf die Verweildauer ein Schuljahr zu wiederholen, verursacht. Im Schuljahr 2021/22 sinken die Wiederholungen in beiden Klassenstufen wieder auf rund 8 Prozent (Klasse 8) bzw. 5 Prozent (Klasse 9). Während in Klassenstufe 9 die Anzahl an Wiederholungen sogar geringer ist als im Schuljahr 2019/20, kann dies in Klassenstufe 8 nicht festgestellt werden. Da schulspezifische Zahlen der 24 Standorte zu Klassenwiederholungen im Regelsystem nicht vorliegen, werden die Klassenwiederholungen im PL mit Statistiken an allgemeinbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt (Statistisches Bundesamt) verglichen (Tab. 6). Den Statistiken wurden prozentuale Anteile an Klassenwiederholer*innen in den 8. und 9. Klassenstufen für die drei Schuljahre entnommen. Hierbei wurden nur Sekundar- und Gemeinschaftsschulen betrachtet, wodurch die PL-Schüler*innen in den Statistiken inkludiert sind, jedoch nicht Schüler*innen von Gymnasien und Gesamtschulen³. Im Schuljahr 2019/20 liegt der prozentuale Anteil bei 7,4 Prozent (Klasse 8) bzw. 5,5 Prozent (Klasse 9) an allgemeinbildenden Schulen mit

³ Obwohl Gesamtschulen mehrere Bildungsgänge anbieten, werden sie in den Schuljahresstatistiken des Landes Sachsen-Anhalt getrennt von Sekundar- und Gemeinschaftsschulen gelistet. Für den Vergleich in Tabelle 6 wurden die Daten für „Schulen mit mehreren Bildungsgängen in Sachsen-Anhalt ohne Gesamtschulen“ des statistischen Bundesamtes verwendet (<https://www.destatis.de>).

mehreren Bildungsgängen. Im nachfolgenden Schuljahr sinken die prozentualen Anteile an Klassenwiederholungen in Klassenstufe 8 sogar leicht und liegen analog zur 9. Klassenstufe bei 5,7 Prozent. Im letzten Schuljahr (2021/22) waren 8,0 Prozent der Wiederholer*innen in Klasse 8 und 6,4 Prozent in Klasse 9, was einen Anstieg in beiden Klassenstufen bedeutet. Zunächst fällt auf, dass die Zahlen an allgemeinbildenden Schulen mit mehreren Bildungsgängen ebenfalls Schwankungen aufweisen. Allerdings sind die zeitlichen Verläufe im Vergleich zum PL unterschiedlich. Während Klassenwiederholungen im PL von Schuljahr 2019/20 zu 2020/21 häufiger geworden und im vergangenen Schuljahr (2021/22) wieder zurückgegangen sind, gab es an allgemeinbildenden Schulen mit mehreren Bildungsgängen den Anstieg zeitlich um ein Schuljahr verzögert (Schuljahr 2021/22). Außerdem ist der Anstieg weniger stark und betrifft analog zum PL die 8. Klassen stärker als die Schüler*innen in Klasse 9. Des Weiteren zeigt der Vergleich für das erste und letzte Schuljahr, welche vergleichsweise weniger von der Covid-19-Pandemie geprägt waren, dass die Anzahl an Klassenwiederholungen im PL und an weiterführenden Schulen mit mehreren Bildungsgängen in Sachsen-Anhalt nur marginale Unterschiede aufweisen. Dennoch sind die Ergebnisse mit Vorsicht zu interpretieren. Zu Wiederholungen im PL lagen nur Daten von drei Schuljahren vor, weshalb es sich bei den berichteten Ergebnissen um eine zufällige Schwankung handeln könnte. Außerdem ist die gewählte Referenzstichprobe (alle weiterführenden Schulen in Sachsen-Anhalt mit mehreren Bildungsgängen ohne Gesamtschulen) nicht ideal⁴ und alle Schuljahre waren von der Covid-19-Pandemie geprägt. Ersteres ließe sich nur durch einen Vergleich der PL-Daten mit schulspezifischen objektiven Zahlen der drei Schuljahre in den 8. und 9. Jahrgangstufen der Regelschüler*innen ausschließen. Die Auswirkungen der Corona-Pandemie auf das PL-Programm werden in Kapitel 6 genauer untersucht.

Tab. 6: Prozentualer Anteil an Klassenwiederholer*innen im PL und an weiterführenden Schulen in Sachsen-Anhalt mit mehreren Bildungsgängen

	Klasse	Schuljahr 2019/20	Schuljahr 2020/21	Schuljahr 2021/22	Mittelwert der Schuljahre
PL-Standorte	8	M = 5,95% (SD = 7,00, Min = 0, Max = 22,22)	M = 10,37% (SD = 10,66, Min = 0, Max = 37,50)	M = 7,56% (SD = 8,73, Min = 0, Max = 31,82)	M = 8,19% (SD = 7,41, Min = 0, Max = 23,28)
	9	M = 5,62% (SD = 11,5, Min = 0, Max = 50,0)	M = 7,89% (SD = 10,47, Min = 0, Max = 41,18)	M = 4,90% (SD = 6,51, Min = 0, Max = 22,22)	M = 7,20% (SD = 10,64, Min = 0, Max = 50,0)
Schulen mit mehreren Bildungsgängen*	8	M = 7,4%	M = 5,7%	M = 8,0%	M = 7,0%
	9	M = 5,5%	M = 5,7%	M = 6,4%	M = 5,9%

Anmerkungen: Statistik basiert auf 22 PL-Standorten im Schuljahr 2019/20, 21 PL-Standorten im Schuljahr 2020/21 und 24 PL-Standorten im Schuljahr 2021/22. Zur Verfügung gestellt vom Landesschulamt Sachsen-Anhalt. *Statistik wurde dem statistischen Bundesamt entnommen für Schulen mit mehreren Bildungsgängen in Sachsen-Anhalt ohne Gesamtschulen (<https://www.destatis.de>).

⁴ Im Idealfall würde der Vergleich offizieller Statistiken über Klassenwiederholungen zwischen Regelschulsystem und PL-Programm nur auf der Grundlage der 24 PL-Standorte vorgenommen werden, um Standortspezifika adäquat zu berücksichtigen. PL-Standorte wurden u. a. aufgrund hoher Dropoutquoten, großer Anzahl an Risikogruppen in der Schüler*innenschaft ausgewählt. Diese Daten lagen bei Berichterstellung allerdings nicht vor.

Unzureichende **schulische Leistungen** sind ebenfalls ein Risikofaktor für einen frühzeitigen Schulabbruch bzw. einen Abgang von der Schule ohne ersten anerkannten Schulabschluss. Die schulischen Leistungen im PL-Programm werden nicht mit dem üblichen Schulnotensystem bestimmt, sondern mithilfe eines Punktesystems (MK, 2011). Da pro Trimester in den verschiedenen Bildungsteilen maximal 31 Punkte erreicht werden können, sind pro Schuljahr maximal 93 Punkte möglich. Die Gesamtpunktzahl des Schuljahres kann in eine Jahresendnote überführt werden, welche dem regulären Schulnotensystem von sehr gut bis ungenügend entspricht. Bei allen Schüler*innen wurden die Noten bzw. Punkte auf dem letzten Zeugnis erfragt. Entsprechend gaben PL-Schüler*innen die Punkte in den einzelnen Bildungsbereichen auf dem ersten Trimesterzeugnis des Schuljahres 2021/22 an. Die befragten PL-Schüler*innen haben durchschnittlich 18.66 von 31 möglichen Gesamtpunkten ($SD = 5.53$) auf dem letzten Trimesterzeugnis erreicht. Schüler*innen im Regelschulsystem wurden gebeten, die Schulnoten in den Kernfächern Deutsch, Mathematik, Englisch sowie in den Fächern Biologie und Physik auf dem Halbjahreszeugnis desselben Schuljahres zu berichten. Für die Regelschüler*innen wurden Gesamtnoten gemittelt über alle Kernfächer gebildet. Sie erreichen im Durchschnitt Gesamtnoten von 2.91 ($SD = .80$). Eine Überführung von Punkten eines Trimesterzeugnisses in Schulnoten kann nicht vorgenommen werden. Außerdem stimmen die Unterrichtsfächer im Regelschulsystem nicht mit den Bildungsbereichen im PL-Programm überein. Deshalb ist weder ein Vergleich der schulischen Leistungen zwischen PL-Schüler*innen und Regelschüler*innen möglich noch ein Vergleich der Schulnoten von PL-Schüler*innen vor und während der Teilnahme am PL-Programm. Deshalb wurden die PL-Schüler*innen gebeten, ihre Leistungen vor und nach der Teilnahme am PL-Programm selbst zu vergleichen und einzuschätzen, ob sich ihre schulischen Leistungen verändert haben (3-stufige Ratingskala: Verbesserung/gleichgeblieben/Verschlechterung). Die Mehrheit der PL-Schüler*innen berichtet von einer Verbesserung ihrer schulischen Leistungen ($N = 400$, 74,8%), während 20,2 Prozent ($N = 108$) ihre Leistungen im PL-Programm als gleichbleibend bzw. nur 4,9 Prozent ($N = 26$) als schlechter einschätzten.

Das Hauptziel des PL-Programms ist es, von Schulabbruch bedrohte Schüler*innen erfolgreich zum **Schulabschluss** zu führen. Absolvieren PL-Schüler*innen erfolgreich die 9. Klasse im PL-Programm, indem sie mindestens die Hälfte der möglichen Punkte in den einzelnen Fächern, Bildungsteilen und Elementen von Bildungsteilen auf dem Jahreszeugnis erreichen, erwerben sie einen dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschluss. Auf Antrag der Erziehungsberechtigten können PL-Schüler*innen an einer besonderen Leistungsfeststellung zum Erwerb des qualifizierten Hauptschulabschlusses teilnehmen. Dieser berechtigt zum Besuch des 10. Schuljahrganges der Sekundarschule, der Integrierten Gesamtschule oder des Sekundarschulzweiges der Kooperativen Gesamtschule. Eine möglichst große Anzahl an PL-Schüler*innen, die durch die Teilnahme am PL-Programm mindestens einen Hauptschulabschluss erwerben, ist das wichtigste Indiz für den Erfolg des PL-Programms. Entsprechend gering sollte die Anzahl an PL-Schüler*innen sein, die nach dem Besuch des PL-Programms ohne Hauptschulabschluss die Schule verlassen. Demzufolge ist der prozentuale Anteil an PL-Schüler*innen interessant, die mindestens einen Hauptschulabschluss erwerben, bezogen auf alle Teilnehmer*innen am PL. Dieser Quotient wird nachfolgend als *Erfolgsquote* bezeichnet. Sein Gegenstück ist die *Dropoutquote*, der prozentuale Anteil an PL-Schüler*innen, welche das PL-Programm ohne Hauptschulabschluss beenden. Für die vorliegende Evaluation lagen die offiziellen PL-Statistiken der Schuljahre 2015/16 bis 2021/22 vor, die eine standortübergreifende und standortspezifische Bestimmung (vgl. Kapitel 5.2) der Erfolgs- und Dropoutquoten zulassen. Eine Beschreibung der Datengrundlage und Berechnungsformeln der Quoten sind in der Informationsbox 3 dargestellt. Für die standortübergreifende Auswertung wurden separate Mittelwerte der Quoten für jedes Schuljahr gebildet und einen Gesamtmittelwert über alle Schuljahre (vgl. Abb. 11).

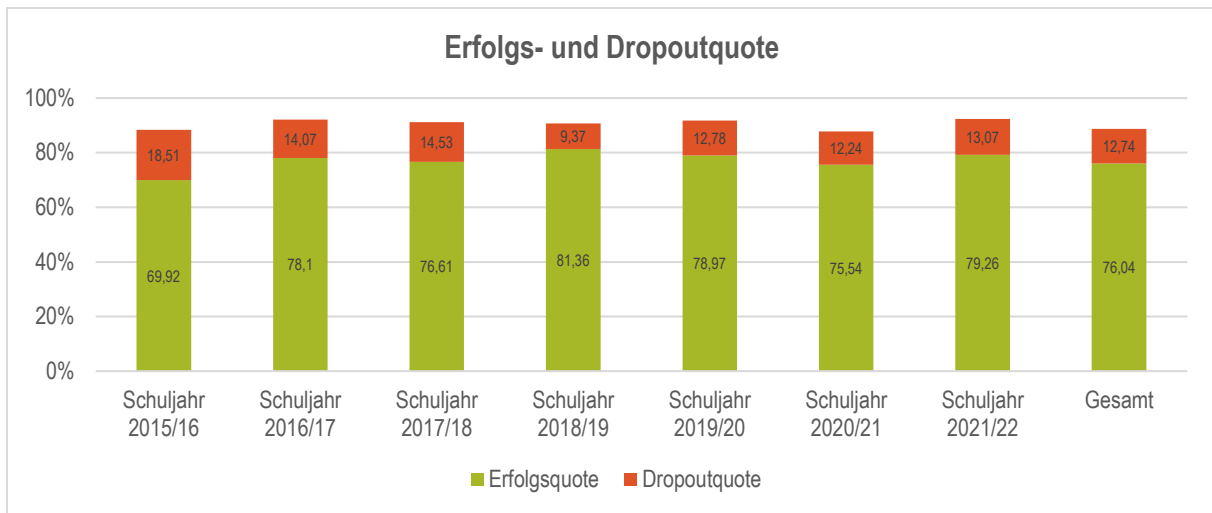


Abb. 11: Erfolgs- und Dropoutquoten der Schuljahre 2015/16 bis 2021/22 im PL-Programm

Anmerkungen: $N_{\text{Schuljahr}2015/16} = 17$, $N_{\text{Schuljahr}2016/17} = N_{\text{Schuljahr}2017/18} = N_{\text{Schuljahr}2018/19} = 18$, $N_{\text{Schuljahr}2019/20} = 22$, $N_{\text{Schuljahr}2020/21} = 21$, $N_{\text{Schuljahr}2021/22} = 24$, $N_{\text{Gesamt}} = 24$.

Es wurden Erfolgsquoten zwischen 69,92 und 81,36 Prozent bzw. ein Gesamtmittelwert über alle sechs Schuljahre von 76,04 Prozent ermittelt. Die Dropoutquoten liegen zwischen 9,37 und 18,51 Prozent und weisen einen Gesamtmittelwert von 12,74 Prozent auf. Die durchschnittliche Dropoutquote an weiterführenden Schulen in Sachsen-Anhalt liegt bei rund 10 Prozent (Porsch et al., 2021). Wird berücksichtigt, dass ausschließlich von Schulabbruch gefährdete Schüler*innen am PL-Programm teilnehmen, wird deutlich, dass das PL-Programm sehr erfolgreich diese Schüler*innen zum Schulabschluss führt. Außerdem ist die Höhe der gemittelten Dropoutquote im PL-Programm vergleichbar mit der an weiterführenden Regelschulen des Landes Sachsen-Anhalt. Auffällig ist, dass sich die Erfolgs- und Dropoutquoten nicht zu 100 Prozent aufsummieren lassen. Dies ist auf Teilnehmer*innen zurückzuführen, die zu Beginn der 9. Klasse am PL-Programm teilnehmen und im Verlauf des Schuljahres das Programm verlassen. Es gibt vielfältige Gründe für das Verlassen des Programms⁵. Zum einen können private Gründe der Schüler*innen, wie bspw. Umzug oder Elternzeit, zur Rückkehr in das Regelschulsystem führen. Zum anderen können Schüler*innen aufgrund von Fehlverhalten (Schulschwänzen, normverletzendes Verhalten am Praxislernort etc.) vom Programm ausgeschlossen werden oder müssen aufgrund von unzureichenden Leistungen die 9. Klassenstufe wiederholen. Entsprechend können diese Schüler*innen weder den Erfolgs- noch den Dropoutquoten eindeutig zugeordnet werden.

Für die vorliegende Evaluation wurden sowohl die Vertreter*innen der Schulleitung als auch die PL-Lehrer*innen gebeten, einzuschätzen wie viele PL-Schüler*innen einen (qualifizierten) Hauptschulabschluss, einen (qualifizierten) Realschulabschluss und das Abitur erzielen (vgl. Abb. 12). Den Einschätzungen der Vertreter*innen der Schulleitung (86,33%) und der PL-Lehrer*innen (79,2%) zufolge erzielt die Mehrheit einen Hauptschulabschluss. Ein geringer Anteil an Schüler*innen erwirbt den qualifizierten Hauptschulabschluss (3,83% bzw. 5,79%) und ist entsprechend befähigt einen Realschulabschluss (1,34% bzw. 2,16%) zu absolvieren. In den offiziellen PL-Statistik der Schuljahre 2015/16 bis 2021/22 werden zusätzlich zu den Schüler*innen, die einen Hauptschulabschluss erwerben, PL-Absolvent*innen mit qualifizierten Hauptschulabschluss registriert. Von den PL-Schüler*innen, die in den betrachteten 7 Schuljahren einen Hauptschulabschluss erworben haben ($N = 1.605$ bzw. 76,04 Prozent aller Teilnehmer*innen am PL in Klasse 9) erzielten 77 PL-Schüler*innen (4,8%) einen qualifizierten

⁵ In den vorliegenden PL-Statistiken wurden die Gründe für das Verlassen des Programms nicht bei jedem Standort fortlaufend dokumentiert.

Hauptschulabschluss, was genau innerhalb der Schätzungen liegt. Objektive Daten bzw. PL-Statistiken zu den übrigen Abschlüssen werden nicht geführt.

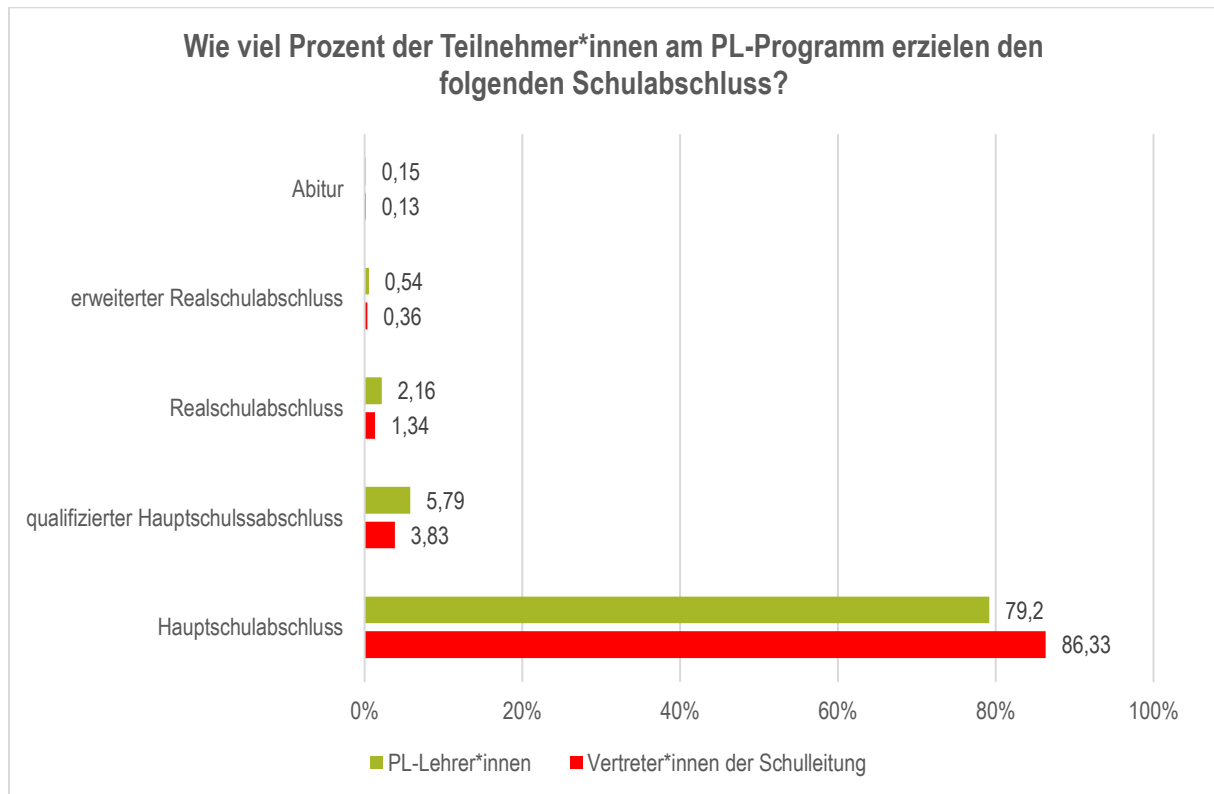


Abb. 12: Schätzung der erzielten Schulabschlüsse von PL-Schüler*innen in Prozent

Anmerkungen: Einschätzung durch PL-Lehrer*innen und Vertreter*innen der Schulleitung. $N_{\text{PL-Lehrer*innen}} = 71$, $N_{\text{Vertreter*innen der Schulleitungen}} = 18$.

Informationsbox 3: Berechnung der Erfolgsquoten

Für die vorliegende Evaluation stellte die Projektkoordination und das Landesschulamt Sachsen-Anhalt die standortspezifischen Schulstatistiken des PL-Programms zur Verfügung. In den Statistiken sind für die Schuljahre 2015/16 bis 2021/22 u. a. die Anzahl der Teilnehmer*innen am PL-Programm, der Schüler*innen ohne und mit (qualifiziertem) Hauptschulabschluss, der Übergänger*innen in Klasse 10 und der Abgänger*innen (Verlassen des Programms aus verschiedenen Gründen) verzeichnet. Aufgrund von Veränderungen der PL-Standorte und durch lückenhafte Übermittlung der Daten, sind in jedem Schuljahr unterschiedliche Standorte zu finden. Die vorliegende Auswertung bezieht ausschließlich die 24 PL-Standorte (PL_1 bis PL_24) ein, die im Schuljahr 2021/22 das PL-Programm angeboten haben. Je nach Schuljahr liegen Daten von mindestens 17 und maximal 22 PL-Standorten vor.

Eine möglichst große Anzahl an PL-Schüler*innen, die durch die Teilnahme am PL-Programm mindestens einen Hauptschulabschluss erwerben, würde für einen Erfolg des PL-Programms sprechen (= Erfolgsquote). Alle PL-Schüler*innen, die einen (qualifizierten) Hauptschulabschluss erwerben, werden zur Anzahl der Teilnehmer*innen ins Verhältnis gesetzt. Die Berechnung erfolgt pro Schule (i) des Schuljahres (j) in Prozent:

$$\text{Erfolgsquote}_{ij} = \left(\frac{\text{PL-Schüler*innen mit (qualifiziertem) Hauptschulabschluss}_{ij}}{\text{PL-Teilnehmer*innen in Klasse 9}_{ij}} \right) * 100$$

PL-Schüler*innen, die nach der 9. Klasse keinen Hauptschulabschluss erwerben, jedoch das PL-Programm bis zum Ende des Schuljahres besucht und ein Abgangszeugnis bekommen haben, werden ebenfalls zu den Teilnehmer*innen am Programm ins Verhältnis gesetzt (= Dropoutquote). Die Berechnung erfolgt erneut pro Schule (i) des Schuljahres (j) in Prozent:

$$\text{Dropoutquote}_{ij} = \left(\frac{\text{PL-Schüler*innen ohne Hauptschulabschluss}_{ij}}{\text{PL-Teilnehmer*innen in Klasse 9}_{ij}} \right) * 100$$

Werden Erfolgs- und Dropoutquote pro Standort und innerhalb eines Schuljahres addiert, können Summen kleiner als 100 Prozent das Ergebnis sein. PL-Schüler*innen verlassen im Verlauf der 9. Klasse aus unterschiedlichen Gründen das Programm (z. B. Umzug, Elternzeit), sodass sie zu Beginn des Schuljahres noch zu den Teilnehmer*innen gehören, jedoch am Ende des Schuljahres weder den Erfolgs- noch den Dropoutquoten zugeordnet werden können.

PL-Schüler*innen lernen während des PL-Programms sechs unterschiedliche Praxislernorte kennen. Im Gegensatz zu Regelschüler*innen verbringen sie drei Tage pro Woche an einem potentiell zukünftigen **Ausbildungsplatz**. Obwohl es kein direktes Ziel des PL-Programms ist, erhalten einige PL-Schüler*innen am Praxislernort einen Ausbildungsvertrag. Vor diesem Hintergrund wurden die Vertreter*innen der Schulleitung und die PL-Lehrer*innen gebeten, eine Schätzung des prozentualen Anteils an PL-Schüler*innen vorzunehmen, die einen Ausbildungsplatz durch ihre Teilnahme am PL erwerben. Die Vertreter*innen der 18 Schulleitungen schätzten, dass durchschnittlich 57 Prozent der Schüler*innen einen Ausbildungsplatz erhalten, während die Schätzung der 71 PL-Lehrer*innen bei 50,9 Prozent liegt. Auch in den PL-Statistiken der Schuljahre 2019/20 bis 2021/22 wurde erfragt, wie viele Schüler*innen einen Vertrag für eine schulische oder duale Ausbildung am Ende der 9. Klasse erworben haben. Im Schuljahr 2019/20 konnten 71,41 Prozent, im darauffolgenden Schuljahr 2020/21 58,97 Prozent und im Schuljahr 2021/22 72,68 Prozent der PL-Schüler*innen einen Ausbildungsvertrag vorweisen (Mittelwert über alle Schuljahre 68,16%).

Obwohl die quantitative Online-Befragung der PL-Standorte bereits im März bzw. Anfang April durchgeführt wurde, hatten bereits einige Schüler*innen der 9. Klasse einen Ausbildungsvertrag unterschrieben. An dieser Stelle muss jedoch berücksichtigt werden, dass die meisten der 447 befragten PL-Schüler*innen einen Hauptschulabschluss (83,4%, $N = 373$) erwerben möchten und entsprechend nach der 9. Klasse die Schule verlassen. Um ihre Schulpflicht zu erfüllen, sollten sie im Idealfall einen Ausbildungsplatz finden und eine berufsbildende Schule besuchen. Von den 1.702 Regelschüler*innen, die hierzu Angaben machten, streben hingegen 52,7 Prozent den Realschulabschluss ($N = 897$) und 21,8 Prozent einen erweiterten Realschulabschluss an ($N = 371$) bzw. 10 Prozent das Abitur ($N = 171$). Um einen (erweiterten) Realschulabschluss zu erwerben, müssen sie die 10. Klasse absolvieren und sich entsprechend in der 9. Klasse noch nicht auf Ausbildungsplätze bewerben. Für einen Vergleich von PL- und Regelschüler*innen hinsichtlich der Anzahl unterschriebener Arbeitsverträge und Ausbildungsplatzsuche, werden daher in beiden Stichproben nur die Neuntklässler*innen berücksichtigt, deren Ziel maximal ein qualifizierter Hauptschulabschluss ist.

Dies trifft auf 195 PL-Schüler*innen und 130 Regelschüler*innen zu. Im PL hatten bereits 33 (16,9%) Neuntklässler*innen einen Ausbildungsplatz gefunden sowie 16 bei den Regelschüler*innen (12,3%). Dieser Unterschied ist nicht signifikant ($\chi^2 = 1.298$, $p = .255$). Bei Neuntklässler*innen, die noch keinen Ausbildungsplatz erworben haben, wurde gefragt, ob sie sich bereits im Bewerbungsprozess um einen Ausbildungsplatz befinden. Bereits 73 PL-Schüler*innen (45,1%, $N = 162$) und 32 Regelschüler*innen (27,8%, $N = 114$) bewerben sich aktiv um Ausbildungsplätze. Entsprechend sind signifikant mehr PL-Schüler*innen bereits im Frühjahr bemüht, einen Ausbildungsplatz für das Ende der Schulzeit zu finden ($\chi^2 = 8.488$, $p = .004$) als Regelschüler*innen, die ebenfalls zum Ende des Schuljahres einen (qualifizierten) Hauptschulabschluss anstreben. Die Schüler*innenangaben sind in Abbildung 13 graphisch veranschaulicht. Schüler*innen beider Klassenstufen wurden gefragt, ob sie schon wissen, welchen Beruf sie einmal lernen möchten. Erneut wurden nur die Schüler*innen miteinander verglichen, die einen (erweiterten) Hauptschulabschluss anstreben ($N_{\text{PL-Schüler*innen}} = 386$, $N_{\text{Regelschüler*innen}} = 348$), da sich diese Schüler*innen in vergleichsweise kurzer Zeit für einen Beruf entscheiden sollten. Während sich PL- und Regelschüler*innen in der 8. Klassen nicht voneinander unterscheiden ($\chi^2 = 3,954$, $p = .138$), zeigt sich in der 9. Klasse eine größere Sicherheit hinsichtlich der zukünftigen Berufswahl bei PL-Schüler*innen (61,10%) im Vergleich zu Regelschüler*innen (46,1%). Außerdem geben PL-Schüler*innen (9,3%) seltener als Regelschüler*innen (19,10%) an, noch nicht zu wissen, welchen Beruf sie einmal lernen wollen ($\chi^2 = 8.235$, $p = .016$). Alle Angaben der Schüler*innen in Prozent sind in Abbildung 14 dargestellt.

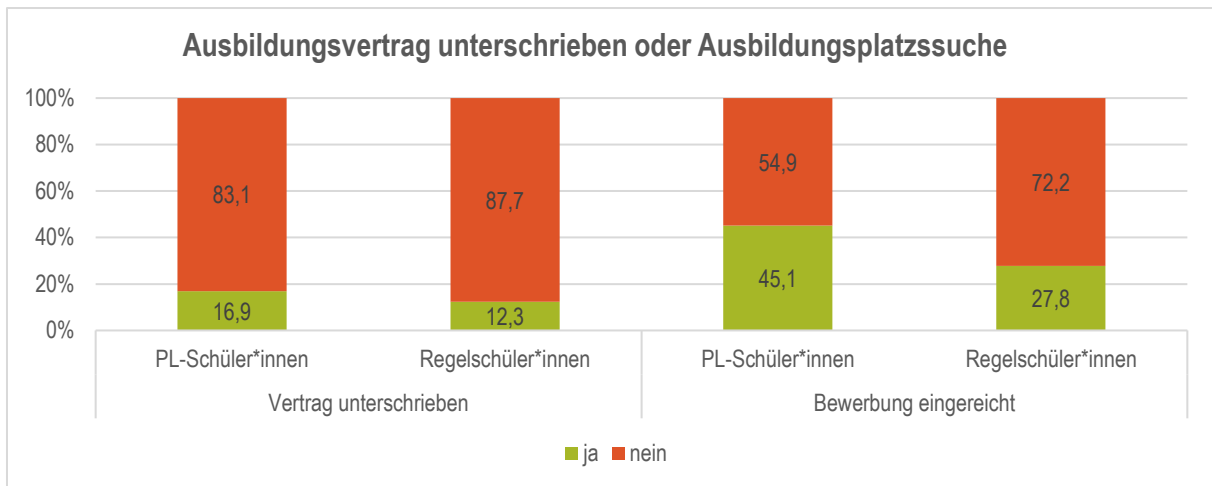


Abb. 13: Unterschriebene Ausbildungsverträge und Ausbildungsplatzsuche bei Neuntklässler*innen

Anmerkungen: Ausbildungsvertrag: $N_{\text{PL-Schüler*innen}} = 195$, $N_{\text{Regelschüler*innen}} = 130$, Ausbildungsplatzsuche: $N_{\text{PL-Schüler*innen}} = 162$, $N_{\text{Regelschüler*innen}} = 115$.

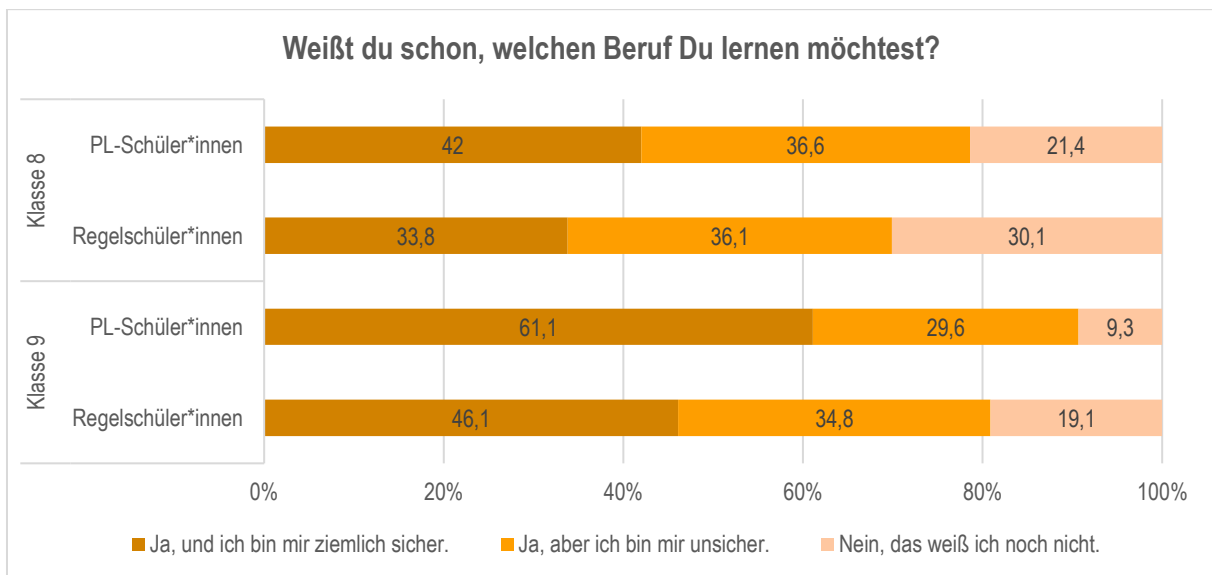


Abb. 14: Sicherheit bei der zukünftigen Berufswahl

Anmerkungen: 8. Klasse: $N_{\text{PL-Schüler*innen}} = 224$, $N_{\text{Regelschüler*innen}} = 133$, 9. Klasse: $N_{\text{PL-Schüler*innen}} = 162$, $N_{\text{Regelschüler*innen}} = 115$.

Alle befragten PL- ($N = 162$) und Regelschüler*innen ($N = 114$) der 9. Jahrgangsstufe, die mindestens einen qualifizierten Hauptschulabschluss anstreben und bisher noch keinen Ausbildungsplatz gefunden hatten, wurden gefragt, welche Personen bzw. Einrichtungen sie bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz unterstützen. PL-Schüler*innen schätzen die Unterstützung bei der Ausbildungsplatzsuche durch die Berufsorientierung der Schule ($\chi^2 = 17,525$, $p = .002$), eine einzelne Lehrkraft der Schule ($\chi^2 = 31,107$, $p < .001$) und die Arbeit am Praxislernort⁶ ($\chi^2 = 13,008$, $p = .011$) signifikant größer ein als Regelschüler*innen. Hingegen erhalten Regelschüler*innen signifikant mehr Unterstützung durch Freunde ($\chi^2 = 13,801$, $p = .008$) als PL-Schüler*innen. In allen übrigen Unterstützungsmöglichkeiten unterscheiden sich die beiden Schüler*innengruppen nicht (Abb. 15).

⁶ Im Vergleich zu Schulpraktika bei Regelschüler*innen.

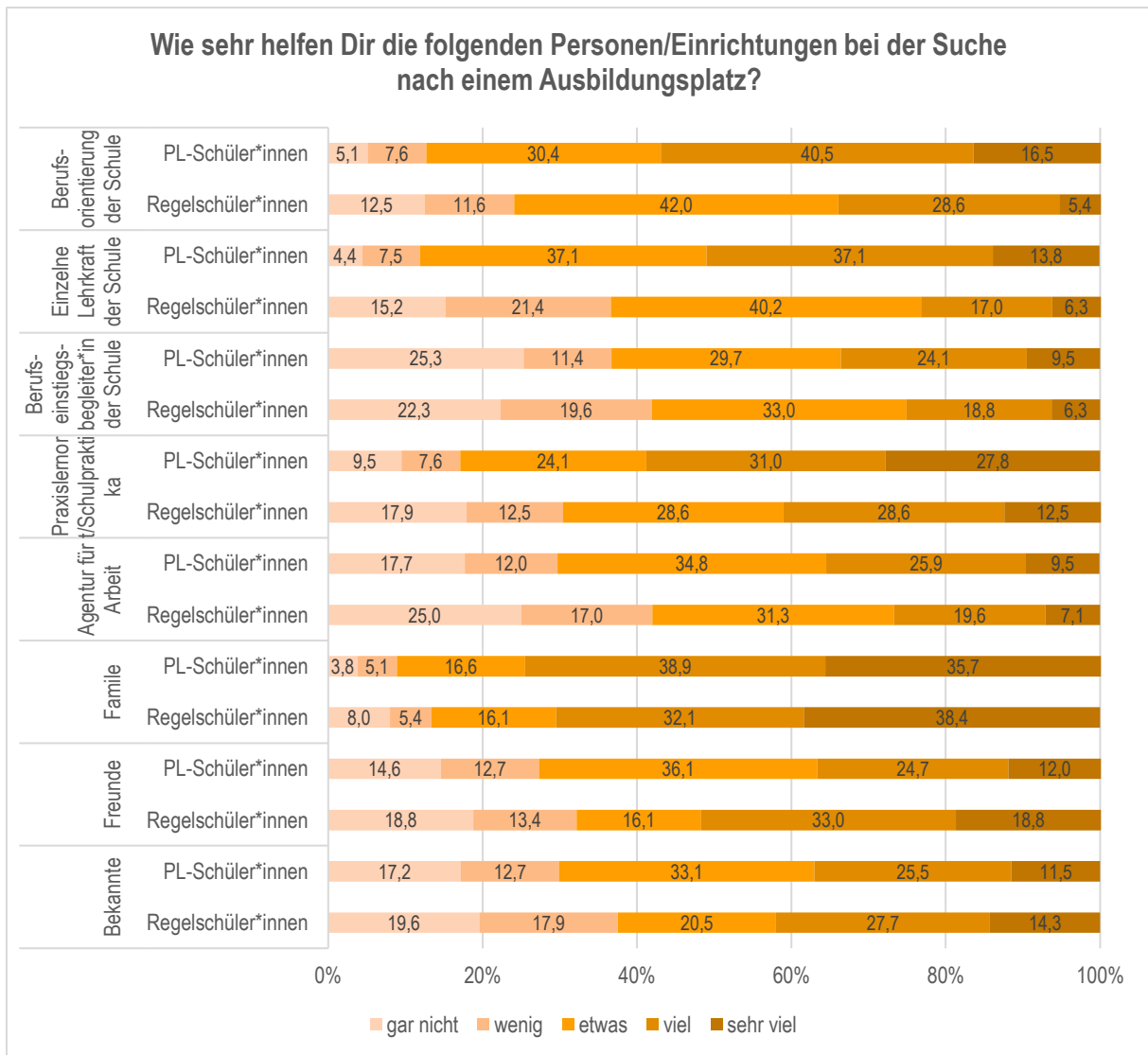


Abb. 15: Unterstützung bei der Ausbildungsplatzsuche bei Neuntklässler*innen

Anmerkungen: Prozentuale Antworthäufigkeiten der Antwortoptionen einer 5-stufigen Ratingskala von *gar nicht* bis *sehr viel*
 $N_{PL\text{-Schüler*innen}} = 162$, $N_{Regelschüler*innen} = 114$.

5.1.2 Nebenkriterien der Programmziele

Im vorherigen Kapitel wurden zur Bestimmung der Wirksamkeit des PL-Programms die Hauptkriterien der Programmziele (u. a. Schüler*innen zum Schulabschluss führen, Schulabsentismus und Klassenwiederholungen verringern) betrachtet. Im Rahmen der leitfadengestützten Gruppendiskussion (Kapitel 4.1) wurden weitere Kriterien identifiziert, die eher indirekt bei den Schüler*innen durch ihre Teilnahme am PL verfolgt werden. Diese werden im Folgenden als Nebenkriterien bezeichnet. Nach Aussagen von Teilnehmer*innen der Gruppendiskussion weisen PL-Schüler*innen vor ihrer Teilnahme am PL-Programm beispielsweise eine geringere Leistungsmotivation und Selbstwirksamkeitseinschätzung im Vergleich zu ihren Mitschüler*innen auf. Sie besitzen darüber hinaus eine negativere Einstellung zur Schule und fühlen sich an ihrer (ursprünglichen) Schule vergleichsweise weniger wohl. Entsprechend wurden im Rahmen der quantitativen Online-Befragung sowohl bei PL- als auch bei Regelschüler*innen folgende Nebenkriterien erfragt: Leistungsmotivation, Selbstwirksamkeit, Einstellung zur Schule, Wohlbefinden in der Schule, Schüler*innenorientierung der Lehrkräfte,

Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung, Schulklima (u. a. Aggression, Vandalismus) und allgemeiner Zukunftsoptimismus (vgl. Tab. 7).

Tab. 7: Nebenkriterien, Beispielitems und Deskriptiva

Kriterium	Beispielitem	Min/ Max	M (SD)	α
Leistungs- motivation	Im Unterricht versuche ich alles so gut wie möglich zu machen.	1.00/5.00	3.66 (0.78)	.87
Selbstwirksamkeit	Wenn ich eine schwierige Aufgabe lösen soll, glaube ich, dass ich das schaffen werde.	1.00/5.00	3.16 (0.64)	.79
Einstellung zur Schule	Durch die Schule ist mir bewusst geworden, wie wichtig ein (guter) Schulabschluss ist.	1.00/5.00	3.32 (0.67)	.74
Wohlbefinden in der Schule	Schule ist für mich ein Ort, an dem ich mich wohl fühle.	1.00/5.00	2.99 (0.96)	.87
Schüler*innenorientie- rung der Lehrkräfte	Unsere Lehrer*innen gestalten den Unterricht interessant und spannend.	1.00/4.00	2.50 (0.79)	.90
Lehrer*innen- Schüler*innen- Beziehung	Ich komme mit meinen (PL-)Lehrer*innen gut aus.	1.00/5.00	3.48 (0.88)	.89
Schulklima Aggressionen	An unserer Schule/Bei uns im PL kommt es vor, dass Schüler*innen andere Schüler*innen schlagen.	1.00/5.00	2.67 (0.90)	.89
Schulklima Vandalismus	An unserer Schule/Bei uns im PL kommt es vor, dass Schüler*innen mutwillig etwas kaputt machen.	1.00/5.00	2.86 (1.18)	.90
Schulklima (Cyber-)Mobbing	Auf soziale Plattformen im Internet haben andere (PL-)Schüler*innen mich beleidigt.	1.00/4.45	1.45 (0.54)	.88
Schulklima Absentismus	An unserer Schule/Bei uns im PL kommt es vor, dass Schüler*innen die Schule schwänzen.	1.00/5.00	2.96 (1.01)	.88
Allgemeiner Zukunftsoptimismus	Ich glaube, dass mein Leben sich positiv entwickeln wird.	1.00/5.00	3.75 (0.75)	.88

Anmerkungen: N = 2179.

Es wird erwartet, dass PL-Schüler*innen vor ihrer Teilnahme am PL ungünstigere Ausprägungen in den Nebenkriterien (z. B. geringere Selbstwirksamkeitserwartung, negativere Einstellung zur Schule) aufweisen als Regelschüler*innen. In der vorliegenden Untersuchung war es aus Zeitgründen nicht möglich, PL-Schüler*innen vor ihrer Teilnahme am PL zu befragen (klassische Experimentalstudien im Prä-Post-Kontrollgruppen-Design; s. Kap. 2.2). Die Befragung fand im März des Schuljahres 2021/22 statt, d. h. sogar PL-Schüler*innen der 8. Klasse haben bereits über 6 Monate im Programm verbracht. Obwohl zu erwarten ist, dass bei PL-Schüler*innen eine schrittweise Annäherung an die Einschätzung von Regelschüler*innen erfolgt, kann kein genauer Zeitpunkt für die Angleichung zwischen PL- und Regelschüler*innen festgelegt werden. Demzufolge könnten PL-Schüler*innen der 8. Jahrgangsstufe u. U. noch Unterschiede im Vergleich zu Regelschüler*innen aufweisen, während bei PL-Schüler*innen der 9. Jahrgangsstufe mit größerer Wahrscheinlichkeit **keine** Unterschiede zu Regelschüler*innen mehr zu finden sind. Entsprechend wurden die Ausprägungen in den Nebenkriterien nicht nur zwischen PL- und Regelschüler*innen, sondern auch zwischen den Jahrgangsstufen geprüft.

Die durchgeführten Varianzanalysen zeigten weder in den Ausprägungen zwischen PL- und Regelschüler*innen noch zwischen den Jahrgangsstufen Unterschiede in den Nebenkriterien *Leistungsmotivation*, *Selbstwirksamkeit* und *Zukunftsoptimismus*. Des Weiteren weisen PL-Schüler*innen unabhängig von der Jahrgangsstufe eine positivere *Einstellung zur Schule* auf, zeigen ein höheres *Wohlbefinden* in der Schule wohler und berichten weniger von *aggressiven Verhaltensweisen*, *Vandalismus* und *(Cyber-)Mobbing* im Vergleich zu Regelschüler*innen. Darüber hinaus beobachteten PL-Schüler*innen weniger *Absentismus* bei ihren Mitschüler*innen und schätzen die *Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung* positiver ein als Regelschüler*innen. Bei beiden Nebenkriterien gibt es zusätzlich einen Unterschied zwischen den Jahrgangsstufen. Achtklässler*innen beobachten weniger Absentismus und schätzen die Beziehung zu Lehrkräften positiver ein als Neuntklässler*innen. Wider Erwarten wird die *Schüler*innenorientierung* der Lehrkräfte von den PL-Schüler*innen geringer eingeschätzt als von Regelschüler*innen. Alle Ergebnisse sind in Tabelle 8 zusammengefasst.

Tab. 8: Varianzanalyse der Nebenkriterien

Kriterium	Klasse	M _{PL} (SD _{PL})	M _{RS} (SD _{RS})	F-Test	Unterschiede
Leistungsmotivation	8.	3.69 (.68)	3.65 (.82)	$F_{PL/RS} = 1.293$ $p = .256$ $F_{8. KL/9. KL} = 1.760$ $p = .185$	PL = RS
	9.	3.55 (.70)	3.68 (.77)	$F_{PL/RS*8. KL/9. KL} = 3.800$ $p = .051$	
Selbstwirksamkeit	8.	3.23 (.55)	3.14 (.67)	$F_{PL/RS} = 2.023$ $p = .155$ $F_{98. KL/9. KL} = .225$ $p = .635$	PL = RS
	9.	3.17 (.56)	3.16 (.65)	$F_{PL/RS*9. KL/8. KL} = 1.793$ $p = .181$	
Einstellung zur Schule	8.	3.62 (.74)	3.26 (.68)	$F_{PL/RS} = 102.613$ $p < .001$ $\eta^2 = .05$	PL > RS
	9.	3.59 (.62)	3.23 (.62)	$F_{8. KL/9. KL} = .811$ $p = .368$ $F_{PL/RS*9. KL/8. KL} = .000$ $p = .985$	
Wohlbefinden in der Schule	8.	3.25 (.99)	2.97 (.96)	$F_{PL/RS} = 42.418$ $p < .001$ $\eta^2 = .02$	PL > RS
	9.	3.25 (.92)	2.88 (.93)	$F_{8. KL/9. KL} = .723$ $p = .395$ $F_{PL/RS*9. KL/8. KL} = .757$ $p = .384$	
Schüler*innenorientierung der Lehrkräfte	8.	1.87 (.75)	2.61 (.74)	$F_{PL/RS} = 324.750$ $p < .001$ $\eta^2 = .13$	PL < RS 8. KL < 9. KL
	9.	2.01 (.71)	2.68 (.73)	$F_{8. KL/9. KL} = 7.381$ $p = .007$ $\eta^2 = .003$ $F_{PL/RS*9. KL/8. KL} = .878$ $p = .349$	

Kriterium	Klasse	M _{PL} (SD _{PL})	M _{RS} (SD _{RS})	F-Test	Unterschiede
Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung	8.	4.27 (.67)	3.30 (.85)	$F_{PL/RS} = 402.642$ $p < .001$ $\eta^2 = .16$ $F_{8.KL/9.KL} = 5.480$ $p = .019$ $\eta^2 = .003$	PL _{8.KL} > RS _{8.KL} PL _{9.KL} > RS _{9.KL}
	9.	4.06 (.82)	3.31 (.80)	$F_{PL/RS*9.KL/8.KL} = 6.672$ $p = .010$ $\eta^2 = .003$	
Schulklima Aggression	8.	1.99 (.79)	2.85 (.86)	$F_{PL/RS} = 345.677$ $p < .001$ $\eta^2 = .14$ $F_{8.KL/9.KL} = .099$ $p = .753$	PL < RS
	9.	2.04 (.78)	2.83 (.83)	$F_{PL/RS*9.KL/8.KL} = .734$ $p = .392$	
Schulklima Vandalismus	8.	1.74 (.88)	3.12 (1.04)	$F_{PL/RS} = 650.180$ $p < .001$ $\eta^2 = .23$ $F_{8.KL/9.KL} = .527$ $p = .468$	PL < RS
	9.	1.76 (.86)	3.17 (1.09)	$F_{PL/RS*9.KL/8.KL} = .091$ $p = .762$	
Schulklima (Cyber-)Mobbing	8.	1.29 (.49)	1.52 (.57)	$F_{PL/RS} = 49.094$ $p < .001$ $\eta^2 = .02$ $F_{8.KL/9.KL} = .912$ $p = .340$	PL < RS
	9.	1.30 (.47)	1.46 (.52)	$F_{PL/RS*9.KL/8.KL} = 1.237$ $p = .266$	
Schulklima Absentismus	8.	2.14 (.77)	3.11 (.99)	$F_{PL/RS} = 335.508$ $p < .001$ $\eta^2 = .13$ $F_{8.KL/9.KL} = 8.482$ $p = .004$	PL < RS 8. KL < 9. KL
	9.	2.34 (.92)	3.19 (.93)	$\eta^2 = .004$ $F_{PL/RS*9.KL/8.KL} = 1.410$ $p = .235$	
Zukunftsoptimismus	8.	3.72 (.74)	3.79 (.78)	$F_{PL/RS} = .083$ $p = .774$ $F_{8.KL/9.KL} = .003$ $p = .957$	PL = RS
	9.	3.80 (.73)	3.72 (.74)	$F_{PL/RS*9.KL/8.KL} = 3.476$ $p = .062$	

Anmerkungen: PL = PL-Schüler*innen, RS = Regelschüler*innen, 8. KL = 8. Klasse, 9. KL = 9. Klasse, PL/RS = Haupteffekt Schüler*innenart (PL- oder Regelschüler*innen), 8. KL/9. KL = Haupteffekt Klassenstufe (8. oder 9. Klasse), PL/RS*8.KL/9.KL = Interaktions- bzw. Wechselwirkungseffekt zwischen den Haupteffekten. N = 2179.

5.1.3 Kriterien der Programmdurchführung

Schüler*innen und Lehrer*innen des Programms „Produktives Lernen in Schule und Betrieb“ erhielten im Rahmen der Evaluation die Möglichkeit, das Programm sowohl in seiner Ganzheit als auch hinsichtlich einzelner Programmelemente zu bewerten. Im Fokus stand hierbei die Beurteilung der Programmdurchführung, wie sie im Runderlass „Besondere Klasse Produktives Lernen in Schule und Betrieb“ (MK, 2011) beschrieben ist. Sowohl PL-Lehrer*innen als auch PL-Schüler*innen bewerteten die Durchführung hinsichtlich Orientierungsphase, PL-Elementen (u. a. Punktesystem, Gliederung des Schuljahres in Trimester, schulische und praktische Anteile), Abstimmung zwischen Schule und Praxislernort, Umsetzung des Programms im Unterricht und Akzeptanz bei verschiedenen Akteur*innen. Des Weiteren hatten alle Befragten die Möglichkeit, positive Aspekte, Kritikpunkte sowie Veränderungs- bzw. Verbesserungsbedarfe zu äußern.

Zunächst soll die vier- bis sechswöchige **Orientierungsphase** näher betrachtet werden, in die die Schüler*innen des 8. Schuljahrganges vorläufig aufgenommen werden. Am Ende der Orientierungsphase wird die endgültige Aufnahmeentscheidung getroffen. Sowohl Vertreter*innen der Schulleitung als auch PL-Lehrer*innen wurden gebeten, den prozentualen Anteil an PL-Schüler*innen eines Jahrgangs zu schätzen, die erfolgreich die Orientierungsphase absolvieren. Der Anteil an PL-Schüler*innen, die nach der Orientierungsphase im PL-Programm verbleiben, wurde von den Vertreter*innen der Schulleitung im Mittel auf 89,39 Prozent ($SD = 4.75$) und von den PL-Lehrer*innen im Durchschnitt auf 89,04 Prozent ($SD = 6.69$) geschätzt. Wie bereits im vorherigen Kapitel ausgeführt, können den offiziellen PL-Statistiken des Landesschulamtes die Teilnehmer*innen vor und nach der Orientierungsphase für die Schuljahre 2019/20 bis 2021/22 entnommen werden. Für diese drei Schuljahre lag die tatsächliche Quote erfolgreich absolvierter Orientierungsphasen im Durchschnitt bei 89,76 Prozent. Beachtenswert ist die große Übereinstimmung der objektiven Daten mit den beiden Schätzungen. Die PL-Lehrkräfte wurden zusätzlich gefragt, aus welchen Gründen Schüler*innen das Programm nach oder während der Orientierungsphase verlassen. In Abbildung 16 wird deutlich, dass *nie* oder *nur sehr selten* die PL-Schüler*innen (76,1%) oder deren Eltern (92,9%) für sie entscheiden, nicht länger am Programm teilzunehmen, was tendenziell für eine hohe Akzeptanz des Programms bei den Beteiligten spricht. Hingegen entscheidet laut 66,2 Prozent der PL-Lehrer*innen *oft* bzw. *sehr oft* das PL-Team, dass das PL-Programm für den*die betreffende*n Schüler*in unpassend ist. Bei der Ursache „zu viele unentschuldigte Fehltag“ wurde von 40,9 Prozent der PL-Lehrer*innen die Antwortoption *oft* bzw. *sehr oft* ausgewählt. Des Weiteren hatten die PL-Lehrkräfte die Möglichkeit, weitere Gründe für eine nicht erfolgreiche Absolvierung der Orientierungsphase in ein offenes Antwortfeld einzutragen. Gründe, die von den Lehrkräften mehrmals benannt wurden, waren: „kein Interesse an praktischer Arbeit“, „Diskrepanz zwischen Angaben im Aufnahmegespräch und tatsächlichem Verhalten“, „Fehlverhalten (Diebstahl, Unehrlichkeit, antisoziales Verhalten) im Schnupperpraktikum“ und „keine Integration in die sich neu bildende Lerngruppe“. Demnach scheint es einen kleinen Teil an Schüler*innen zu geben, die nicht über die notwendigen (motivationalen) Voraussetzungen verfügen, um am PL-Programm erfolgreich teilzunehmen.

PL-Schüler*innen, welche die Orientierungsphase bewältigt haben, müssen für die Teilnahme am Programm längere **Schulwege** (durchschnittlich 37.27 Minuten, $SD = 26.66$, $N = 450$) zurücklegen im Vergleich zu den Schüler*innen der 8. und 9. Klassen im Regelschulsystem (durchschnittlich 20.95 Minuten, $SD = 14.73$, $N = 1.727$). Der Unterschied hinsichtlich der Dauer des Schulweges war zwischen den beiden Schüler*innengruppen statistisch bedeutsam ($Z = 13.097$; $p < .001$). Für den Weg zum Praxislernort benötigen die PL-Schüler*innen im Mittel 20.66 Minuten ($SD = 19.94$) und damit signifikant weniger Zeit im Vergleich zu ihrem Schulweg ($Z = 11.030$; $p < .001$). Die PL-Schüler*innen wurden gefragt, wie viel Zeit sie maximal aufbringen würden, um am PL-Programm teilnehmen zu können. Im

Durchschnitt würden die PL-Schüler*innen für den Weg zur Schule höchstens 51.54 Minuten ($SD = 35.79$) und zum Praxislernort höchstens 41.32 Minuten ($SD = 31.74$) aufwenden. Für beide Wege würden die PL-Schüler*innen eine signifikant längere Dauer in Kauf nehmen, um am PL-Programm teilnehmen zu können ($T_{\text{Schulweg}} = 9.562$, $p < .001$; $T_{\text{Praxisweg}} = 15.395$, $p < .001$). Alle Wegezeiten der Schüler*innen sind in Abbildung 17 veranschaulicht. Auch dies kann als Indiz für eine hohe Akzeptanz des Programms bei den Schüler*innen gewertet werden, insbesondere wenn man bedenkt, dass Schüler*innen an dem Programm teilnehmen, die über ungünstigere motivationale Ausgangslagen verfügten.

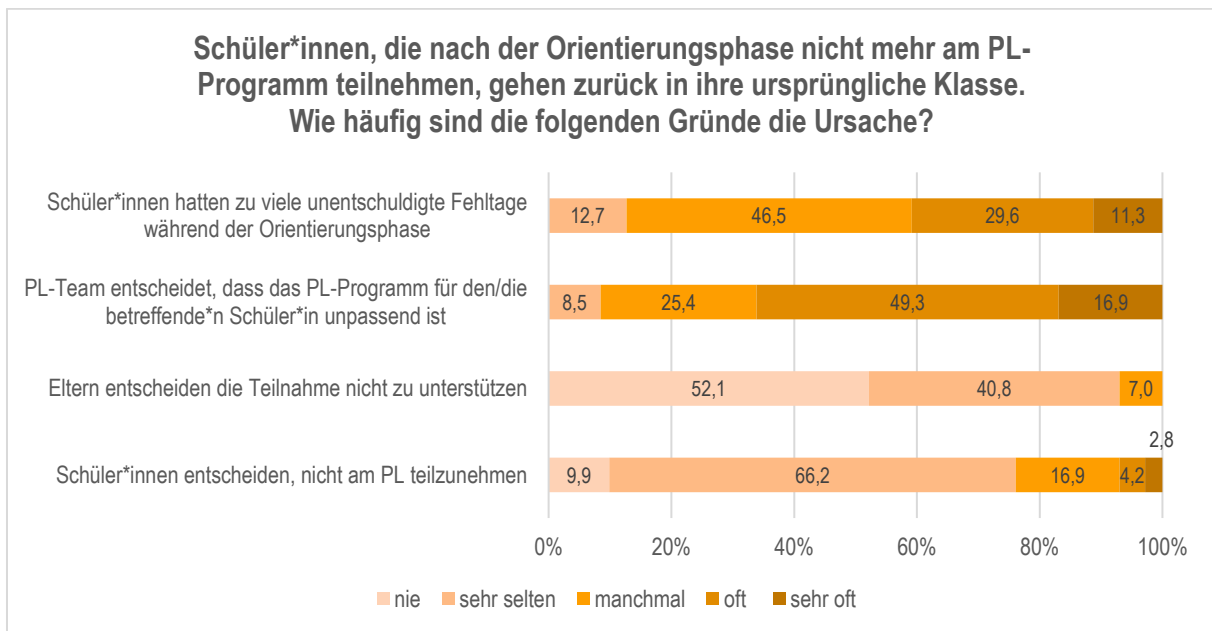


Abb. 16: Gründe, die Orientierungsphase nicht erfolgreich zu absolvieren

Anmerkungen: Einschätzung durch PL-Lehrer*innen. Prozentuale Antworthäufigkeiten der Antwortoptionen einer 5-stufigen Ratingskala von *stimme überhaupt nicht zu* bis *stimme völlig zu*. $N = 71$.

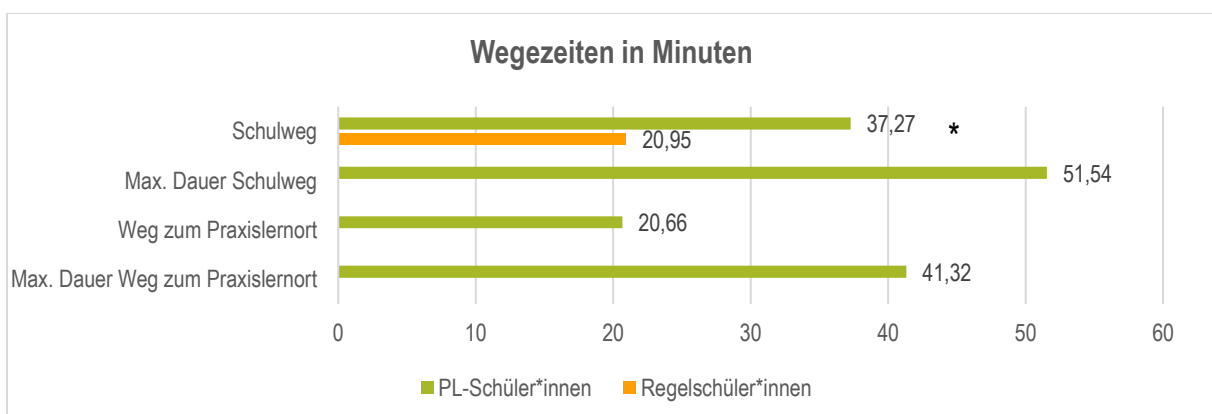


Abb. 17: Schulwege und Wege zum Praxislernort in Minuten

Anmerkungen: Von den (PL-)Schüler*innen geschätzte Dauer der Wege zur Schule und zum Praxislernort. PL-Schüler*innen wurden gebeten, die maximale Dauer der Wege zur Schule und zum Praxislernort zu schätzen, die sie bereit wären, zurückzulegen, um am PL-Programm teilzunehmen. *signifikanter Unterschied $p < .05$. $N_{\text{PL-Schüler*innen}} = 450$, $N_{\text{Regelschüler*innen}} = 1.727$.

PL-Schüler*innen und PL-Lehrer*innen hatten die Gelegenheit, verschiedene **Elemente des Programms** zu bewerten. Angenommen wurde, dass insbesondere Schüler*innen eine Bewertung durch Schulnoten (1 = *sehr gut* bis 6 = *ungenügend*) vertrauter erscheint als andere Bewertungssysteme. Entsprechend gilt für die nachfolgenden Auswertungen eine Interpretation analog zu Schulnoten: je kleiner, desto besser. Die Elemente „Benotung durch ein Punktesystem“, „Einteilung des Schuljahres in Trimester“, „Anzahl der Schüler*innen pro Klasse“, „Einteilung der Woche: Zwei Tage Unterricht, drei Tage Praxislernort“, „Verbindung zwischen den Lerninhalten im Betrieb und Schule“ und „Gesamtbewertung des PL-Programms“ wurde den PL-Schüler*innen und PL-Lehrer*innen in gleicher Weise zur Bewertung vorgegeben. Abbildung 18 zeigt, dass das Urteil der PL-Schüler*innen leicht kritischer ausfällt als das der Lehrkräfte. Mit Ausnahme der „Anzahl der Schüler*innen pro Klasse“, bei der beide Beurteilungsgruppen die Note 2,1 im Durchschnitt vergeben, liegt die durchschnittliche Bewertung der übrigen Elemente bei Lehrer*innen zwischen den Noten 1,2 und 1,8 und bei Schüler*innen zwischen den Noten 1,9 und 2,3. Einige PL-Elemente wurden nur von Schüler*innen benotet: „Unterricht an der Schule“, „Praktisches Arbeiten am Praxislernort“, „Kontinuierliche Bearbeitung des individuellen Lernplans während des Beratungsgespräches“ und „Kommunikationsgruppe“. Für diese Elemente vergaben die PL-Schüler*innen im Durchschnitt Noten zwischen 1,9 und 2,3. In gleicher Weise gab es PL-Elemente, die nur von den Lehrkräften benotet wurden: „Unterricht im Rahmen einer Lernwerkstatt durchführen“, „Zusammenarbeit mit den Praxismentor*innen“ und „Aufstellen individueller Lehrpläne zusammen mit den Schüler*innen und den Praxismentor*innen“. Die PL-Lehrer*innen vergaben für diese Elemente im Mittel Noten zwischen 1,5 und 1,7. Werden die Noten für die PL-Gesamtbewertung separat für beide Beurteilungsgruppen betrachtet, spiegeln diese die Beurteilung der einzelnen Elemente wieder: Lehrer*innen vergeben in der Tendenz ein *sehr gut* (Durchschnittsnote: 1,4) und Schüler*innen ein *gut* (Durchschnittsnote: 1,9).

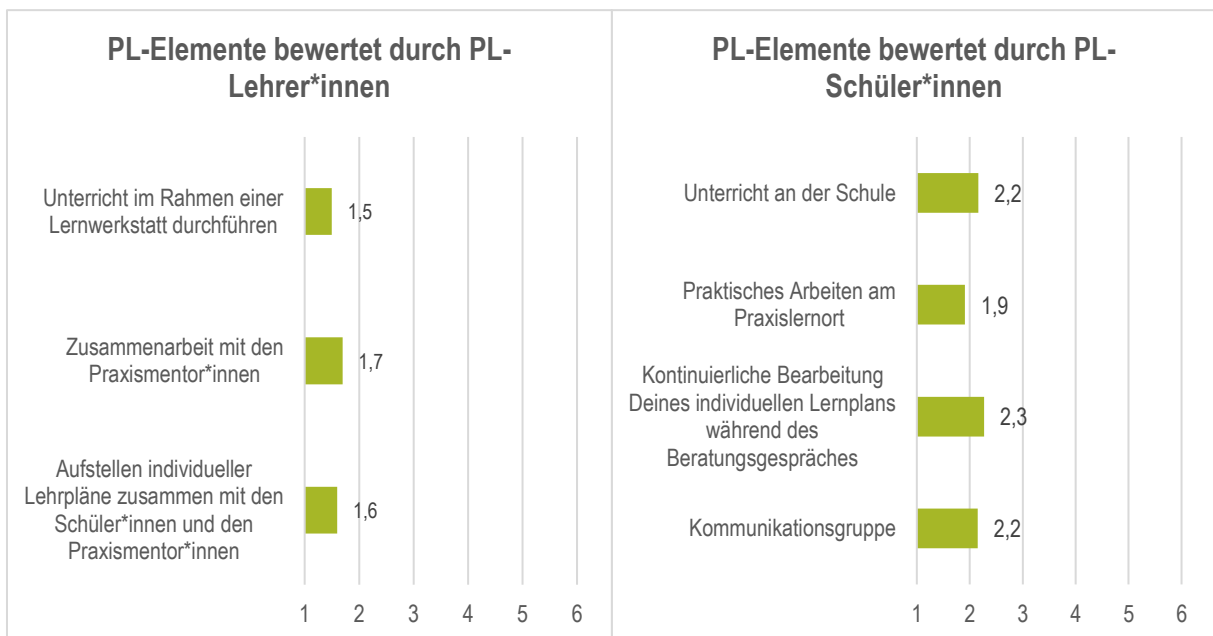
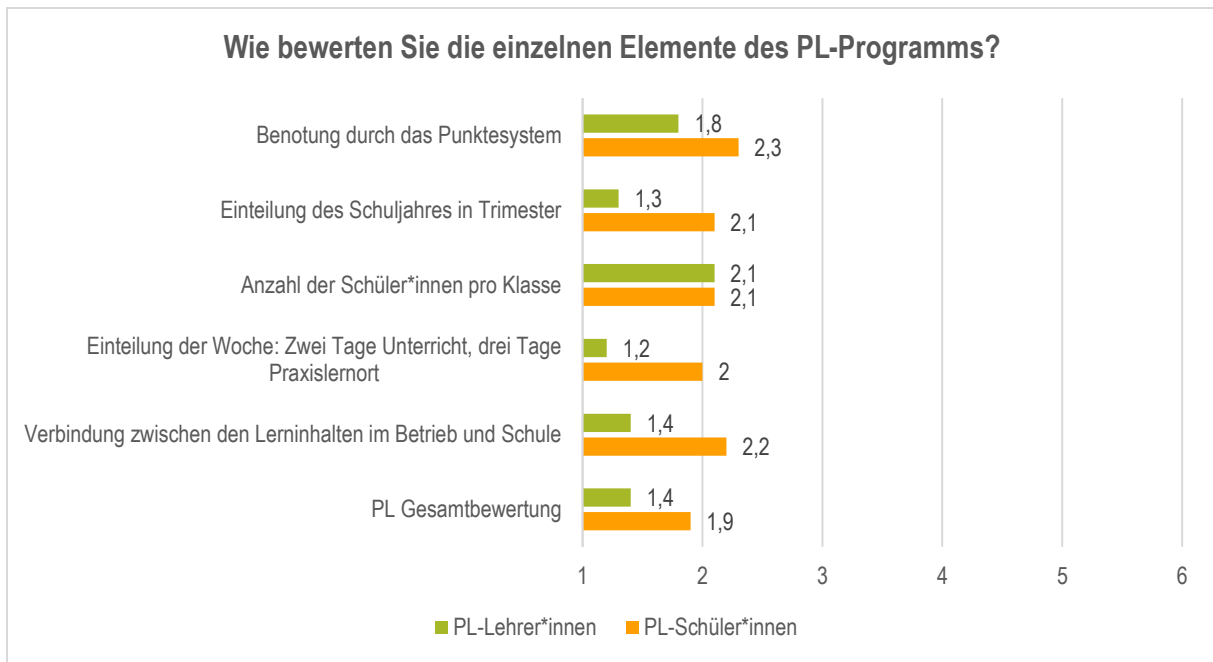


Abb. 18: Bewertung der PL-Elemente durch PL-Schüler*innen und PL-Lehrer*innen

Anmerkungen: Bewertung durch Schulnoten: 1 = sehr gut bis 6 = ungenügend, $N_{\text{PL-Lehrer*innen}} = 71$, $N_{\text{PL-Schüler*innen}} = 521$.

Die globale Benotung der PL-Elemente wurde für einige Aspekte genauer bei den betreffenden Beurteiler*innen erfragt. Die PL-Lehrer*innen wurden gebeten, die konkrete **Umsetzung des PL-Unterrichts** auf einer 5-stufigen Ratingskala (1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 5 = *stimme völlig zu*) zu bewerten. Einer großen Mehrheit der PL-Lehrer*innen gelingt nach eigener Einschätzung die individuelle Anpassung von Aufgabenstellungen an die Probleme von Schüler*innen (88,9% stimmen dieser Aussage eher bzw. voll zu) und sie können flexibel auf die individuellen Bedürfnisse der PL-Schüler*innen eingehen (91,7% stimmen dieser Aussage eher bzw. voll zu). Etwa 30 Prozent der PL-Lehrkräfte setzt im PL-Unterricht ein geringeres Anforderungsniveau als im hauptschulabschlussbezogenen Unterricht an (29,9% stimmen dieser Aussage eher bzw. voll zu). Nur rund 20 Prozent können den Lehrplan für die Sekundarschule auch im PL problemlos umsetzen (18,3% stimmen dieser Aussage eher bzw. voll zu). Die prozentuale Verteilung der Antwortoptionen für jede Aussage kann Abbildung 19 entnommen werden.

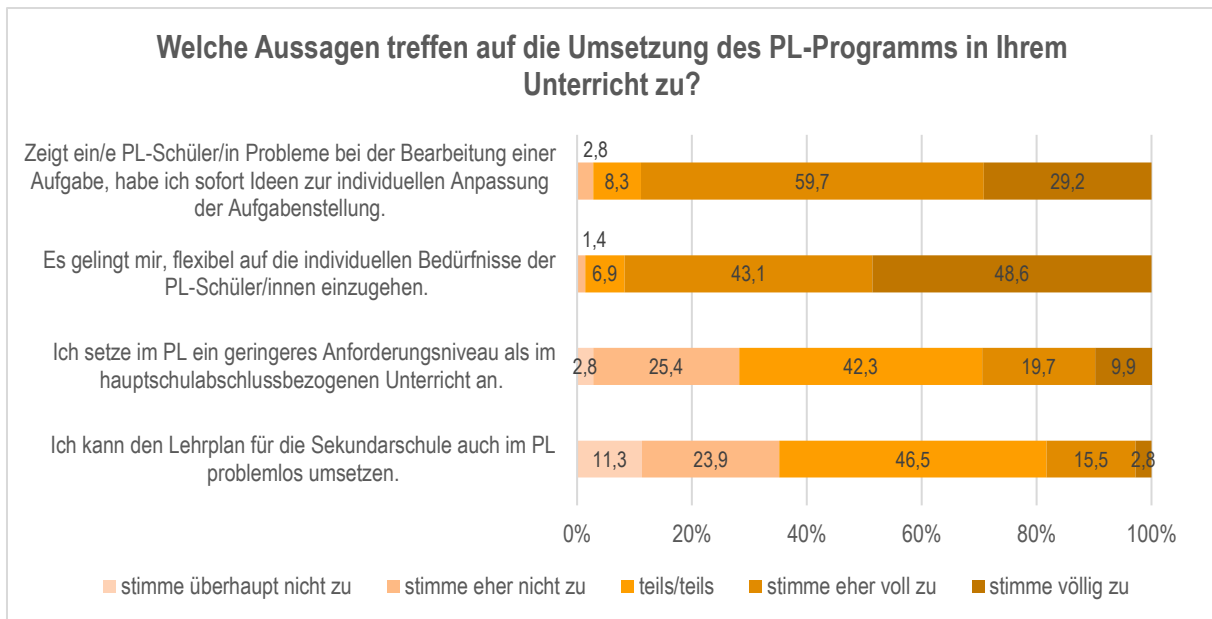


Abb. 19: Umsetzung des PL-Programms im Unterricht

Anmerkungen: Einschätzung durch PL-Lehrer*innen. Prozentuale Antworthäufigkeiten der Antwortoptionen einer 5-stufige Ratingskala von stimme überhaupt nicht zu bis stimme völlig zu. $N = 71$.

Die PL-Schüler*innen wurden um Angaben zu ihrem *aktuellen* Praxislernort im zweiten Trimester des Schuljahres 2021/22 gebeten. Zum einen sollten die Schüler*innen die Tätigkeit einem Berufsfeld zuordnen (vgl. Abb. 55 in Anhang 10.5) und zum anderen wurde eine **Bewertung der praktischen Tätigkeit** sowie der **Beziehung zu den Praxismentor*innen** erfragt. Die Mehrheit der Praxislernorte kann dem Dienstleistungssektor (30%) zugeordnet werden, gefolgt von den Berufsfeldern Bau/Architektur/Vermessung (11%), Soziales/Pädagogik (9%), Gesundheit (7%), Landwirtschaft/Natur/Umwelt (7%) und Metall/Maschinenbau (7%). Hinsichtlich der durchgeführten Tätigkeiten erhalten 49,4 Prozent der PL-Schüler*innen bei neuen Tätigkeiten genügend Zeit zum Ausprobieren und Üben. 40,1 Prozent berichten von einer Verrichtung größerer betrieblicher Aufgaben anstelle von einzelnen Arbeitsschritten und 28,2 Prozent können ihre Arbeit am Praxislernort selbständig planen, durchführen und kontrollieren (prozentuale Angaben der Antwortoptionen stimme eher bzw. völlig zu). Den Schüler*innen zufolge wird ihnen ausreichend Zeit zur Verfügung gestellt, die Arbeitsaufgaben zu erledigen (58,9%) und die ausgeführten Tätigkeiten besitzen mehrheitlich einen Bezug zum Praxislernort (59,3%). Darüber hinaus fühlen sich die Schüler*innen mit den gestellten Aufgaben nicht überfordert (69,3%) und empfinden keine Langweile am Praxislernort (56,2%). Die prozentuale Verteilung der Antwortoptionen für jede Aussage kann der Abbildung 20 entnommen werden. Die Beziehung zu den Praxismentor*innen wird von den PL-Schüler*innen mehrheitlich als positiv eingeschätzt. Die beiden zustimmenden Antwortoptionen (stimme eher zu bzw. stimme voll zu) wurden mehrheitlich bei allen Aussagen der Skala ausgewählt (vgl. Abb. 56 in Anhang 10.5). Nach Einschätzung der PL-Schüler*innen fühlen sich die Mentor*innen für die Schüler*innen verantwortlich (63%), nehmen sich Zeit bei Problemen (58,3%), geben bei neuen Aufgaben eine Einführung (74,6%), zeigen den Schüler*innen bei Fehlern wie es richtig geht (74,7%) und räumen Zeit für die schulischen Aufgaben ein (51,5%).

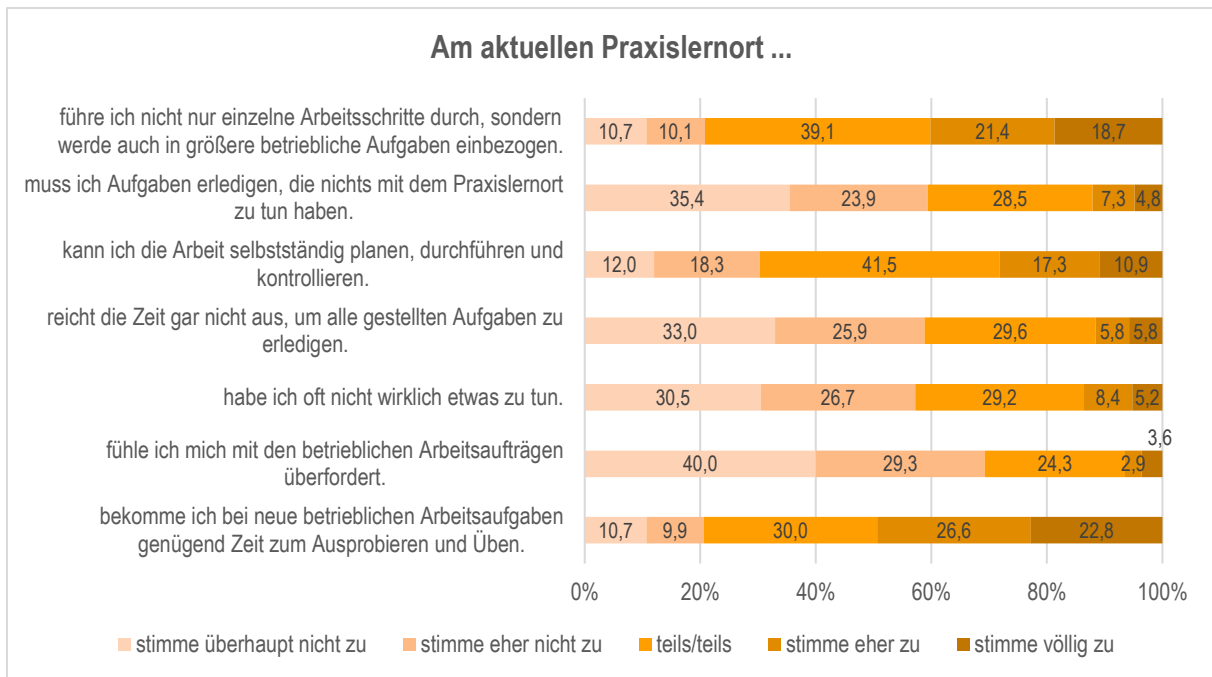


Abb. 20: Bewertung der praktischen Tätigkeit

Anmerkungen: Einschätzung durch PL-Schüler*innen. Prozentuale Anwohthäufigkeiten der Antwortoptionen einer 5-stufigen Ratingskala von stimme überhaupt nicht zu bis stimme völlig zu. $N = 525$.

Das PL-Programm verlangt eine enge Zusammenarbeit zwischen Schule und Praxislernorten. Dazu gehört eine gute **Abstimmung zwischen den PL-Lehrer*innen und den Praxismentor*innen**, welche auf einer 5-stufigen Ratingskala (1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 5 = *stimme völlig zu*) durch die PL-Lehrer*innen bewertet werden sollte. Die Mehrheit der PL-Lehrer*innen verwendet praktische Beispiele aus den Betrieben, um den Unterrichtsstoff verständlich zu vermitteln (88,9% stimmen (eher) voll zu) und besucht ihre Schüler*innen regelmäßig an den Praxislernorten (88,7% stimmen (eher) voll zu). Rund die Hälfte der PL-Lehrkräfte wird regelmäßig von den Betrieben über den Lernfortschritt der Schüler*innen informiert (46,5% stimmen (eher) voll zu) und ca. jede fünfte Lehrkraft gibt an, schulische Aufgaben gemeinsam mit den Praxismentor*innen zu planen (19,7% stimmen (eher) voll zu). Zeigen Schüler*innen hingegen Probleme beim Lernen im Betrieb, erhalten die befragten PL-Lehrer*innen mehrheitlich eine Rückmeldung von den Mentor*innen (78,9% stimmen (eher) voll zu). Die prozentuale Verteilung der Antwortoptionen für jede Aussage kann der Abb. 57 in Anhang 10.6 entnommen werden. Auch die PL-Schüler*innen bewerteten die **Abstimmung zwischen Schule und aktuellem Praxislernort**. Erneut schätzen die Schüler*innen die Lernortkooperation kritischer bzw. geringer ein als die PL-Lehrer*innen. Der Verwendung von praktischen Beispielen aus den Praxislernorten im Unterricht stimmen 38 Prozent der PL-Schüler*innen eher bzw. voll zu. Dem Besprechen von Inhalten sowohl am Praxislernort als auch in der Schule stimmen 45,1% eher bzw. voll zu. Rund 40% der Schüler*innen berichten von regelmäßigen Besuchen der PL-Lehrer*innen am Praxislernort (38,8% stimmen (eher) voll zu) und einer regelmäßigen Information der Lehrkräfte über die Lernfortschritte durch die Praxismentor*innen (41,2% stimmen (eher) voll zu). Darüber hinaus werden von rund 30% der Schüler*innen die Unterrichtsinhalte als relevant für die Arbeit am Praxislernort (31,3% stimmen (eher) voll zu) eingeschätzt. Weniger als 30 Prozent der Schüler*innen nehmen eine gemeinsame Planung von Projekten und Aufgaben zwischen Mentor*innen und Lehrer*innen wahr (26,8% stimmen (eher) voll zu). Die prozentuale Verteilung der Antwortoptionen für jede Aussage kann ebenfalls in Anhang 10.6 (vgl. Abb. 58) eingesehen werden.

PL-Schüler*innen und PL-Lehrer*innen wurden gebeten die **Akzeptanz des PL-Programmes** bei verschiedenen Akteur*innen zu bewerten. Die PL-Schüler*innen im zweiten Trimester des Schuljahres 2021/22 geben mehrheitlich an, dass ihre Eltern (76,6%) die Teilnahme am PL-Programm positiv bewerten. Etwa die Hälfte der PL-Schüler*innen berichtet von einer positiven Bewertung durch Freundinnen und Freunde (48,6%) und 37,1 Prozent gaben an, dass Mitschüler*innen der ehemaligen Klasse im Regelschulsystem die Teilnahme positiv bewerten. Die PL-Lehrer*innen wurden gebeten, die Beurteilung des PL-Programms (5-stufige Ratingskala *sehr negativ* bis *sehr positiv*) aus der Perspektive verschiedener Personengruppen vorzunehmen. Die 71 PL-Lehrer*innen gaben an, dass sowohl die PL-Schüler*innen (84,5%) als auch deren Eltern (87,3%) das PL-Programm als positiv bzw. sehr positiv beurteilen. Eine mehrheitlich positive bis sehr positive Beurteilung des PL-Programms liegt laut den Lehrkräften auch bei den Praxislernorten (83,1%) und im Lehrer*innenkollegium der Schule (61,1%) vor. Hingegen scheinen Regelschüler*innen der Standorte eine geteilte Meinung über das PL-Programm zu besitzen, da 70,4% der PL-Lehrer*innen die Antwortoption „teils/teils“ auswählten. Die prozentuale Verteilung der Antwortoptionen für die Akzeptanz aus Sicht der PL-Schüler*innen und Lehrer*innen kann in Abbildung 21 eingesehen werden.

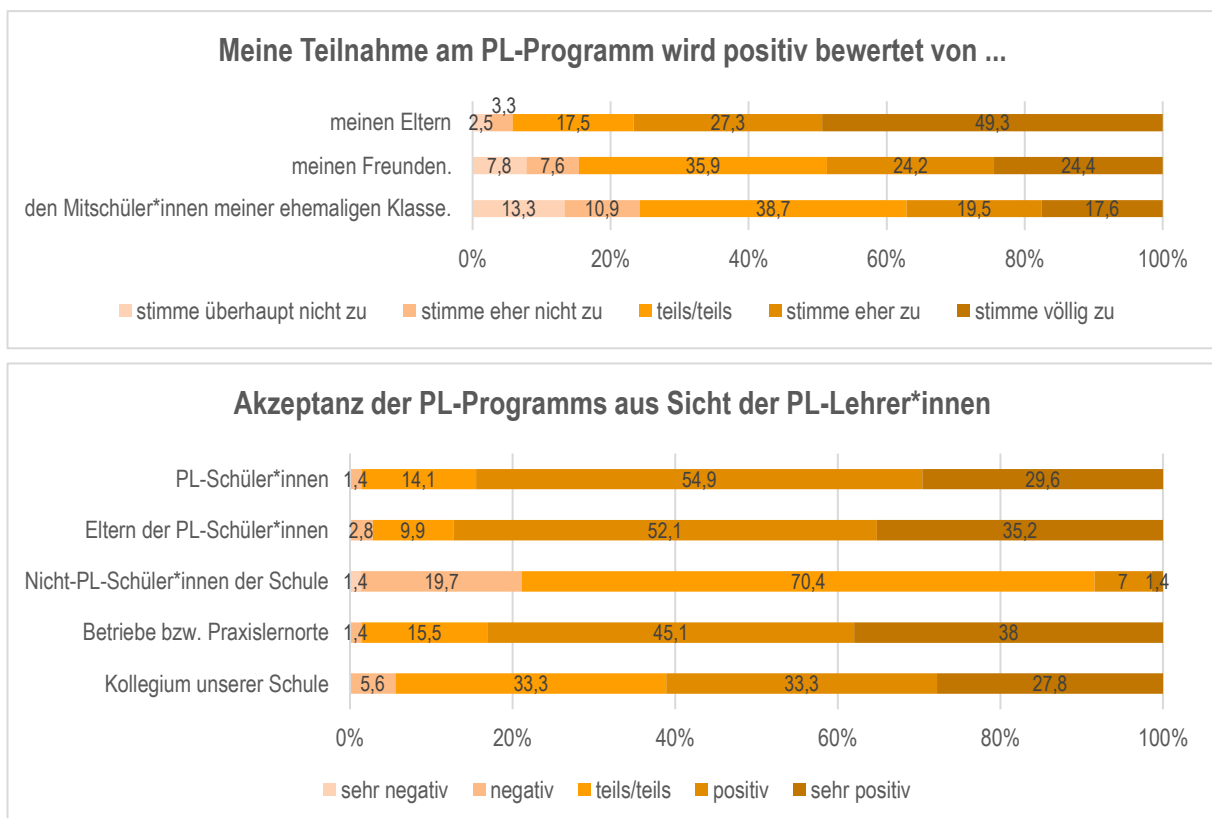


Abb. 21: Akzeptanz des PL-Programms

Anmerkungen: **Oben:** Akzeptanz aus Sicht der PL-Schüler*innen, Prozentuale Antworthäufigkeiten der Antwortoptionen einer 5-Stufige Ratingskala von *stimme überhaupt nicht zu* bis *stimme völlig zu*. $N_{PL-Schüler*innen} = 525$. **Unten:** Akzeptanz aus Sicht der PL-Lehrer*innen, Prozentuale Antworthäufigkeiten der Antwortoptionen einer 5-Stufige Ratingskala von *sehr negativ* bis *sehr positiv*. $N_{PL-Lehrer*innen} = 71$.

Sowohl den PL-Lehrer*innen als auch den PL-Schüler*innen wurde am Ende der Befragung die Möglichkeit gegeben, mit eigenen Worten zu beschreiben, was sie am PL Programm besonders positiv finden und was sie gern verändern würden. Rund 95 Prozent der PL-Lehrer*innen ($N = 67$) und circa 80 Prozent der PL-Schüler*innen ($N = 360$) nutzten diese Gelegenheit und formulierten **Vorteile und Veränderungswünsche**. Als positiv am PL-Programm beschrieben die PL-Lehrer*innen das Erreichen eines Schulabschlusses und das Finden eines geeigneten Ausbildungsplatzes für Schüler*innen, die im

Regelschulsystem von Schulabbruch bedroht waren. Der hohe Anteil an praktischen Lerninhalten in Verbindung mit den Erfahrungen am Praxislernort sowie die Möglichkeit auf Bedürfnisse und Probleme der Schüler*innen individuell eingehen zu können, sind weitere, sehr häufig genannte Vorteile. Letzteres wird ermöglicht durch die kleinen Lerngruppen, das größere Zeitbudget sowie die enge Zusammenarbeit zwischen Schüler*innen, PL-Kolleg*innen, Praxismentor*innen und Eltern im PL.

Neben den zahlreichen Vorteilen (vgl. Tab. 9) wurden auch Verbesserungsvorschläge genannt. Die Aufnahmekriterien, die entscheiden, welche Schüler*innen am PL-Programm teilnehmen können, sollten nach Einschätzung einiger PL-Lehrer*innen verbessert werden. So kritisiert eine Lehrerin: „PL sollte wieder eine Alternative zum herkömmlichen Lernen in der Schule werden und nicht nur „Auffangstation“ derer, die im Regelschulbetrieb gescheitert sind.“⁷. Eine weitere Lehrerin kommt zu einer ähnlichen Einschätzung, wenn sie ausführt, dass „nur Schüler*innen ins PL geschickt werden [sollten], die auch Interesse an der Arbeit haben, also nicht nur abgeschoben werden“. Des Weiteren wurde häufig der Wunsch geäußert, die Klassengrößen zu verringern und ggf. mehr Klassen je Schule oder an weiteren Standorten anzubieten, um dem großen Betreuungsbedarf der PL-Schüler*innen gerecht werden zu können. Insbesondere die Betreuung von Schüler*innen mit großen Lernschwierigkeiten oder mit unzureichenden Deutschkenntnissen würde in kleineren Lerngruppen besser gelingen. Ein weiterer Kritikpunkt war das Beurteilungssystem im PL. Die Lehrer*innen wünschen sich eine bessere Ausdifferenzierung des Punktesystems und eine verständlichere bzw. einfachere Überführung ins Notensystem sowie eine Aufnahme weiterer Kriterien bzw. Änderung der einbezogenen Fächer (u. a. Hinzunahme von Sozialkompetenz der Schüler*innen, Englisch zugunsten anderer Fächer streichen). Fast ein Drittel der Lehrer*innen äußerte, dass sie nichts am PL-Programm verändern würden und mit dem Programm so zufrieden sind, wie es momentan appliziert wird. Beispielhaft soll ein Zitat einer PL-Lehrerin genannt werden: „Ich finde das Projekt sehr gut aufgebaut, es ist gut durchdacht und hat sich über Jahre bewährt. Änderungen würden sich eher nachteilig für die Schüler auswirken.“ Eine Zusammenfassung der genannten Vorteile und Veränderungswünsche der PL-Lehrer*innen kann Tabelle 9 entnommen werden.

Tab. 9: Vorteile des PL-Programms und Veränderungswünsche der PL-Lehrer*innen

Vorteile des PL-Programms	Ziele des PL-Programms:
	<ul style="list-style-type: none"> – Schulabschluss bei Schüler*innen ermöglichen, die im Regelsystem vermutlich keinen erreicht hätten (10,4%) – Gute Möglichkeit für jede*n Schüler*in eine passende Ausbildung zu finden (14,9%) – Förderung von Selbständigkeit/Verantwortung/Lern- und Leistungsmotivation/Einstellung zur Schule bei den Schüler*innen (28,4%)
	Durchführung des PL-Programms:
	<ul style="list-style-type: none"> – Verbindung von Theorie und Praxis (64,2%) – Fachübergreifende Bearbeitung von Themen (1,5%) – Praktisches Arbeiten zur Vorbereitung auf die duale Ausbildung (13,4%) – Vielfalt der Berufe, welche die Schüler*innen kennenlernen (17,9%) – Enge Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung/viel Zeit je Schüler*in (41,8%) – Enge Zusammenarbeit mit den Kolleg*innen im PL-Team/2 Pädagog*innen pro Klasse (9,0%) – Gute Zusammenarbeit mit den Eltern (1,5%) – Wöchentliches Beratungsgespräch (10,4%) – Kleine Klassengröße (13,4%) – Kein Leistungsdruck (Punktesystem, wenige Fächer, keine Klausuren/Tests) (9,0%) – Kreative Gestaltung der eigenen Arbeit/mehr Freiräume als Lehrkraft (25,4%)

⁷ Wörtliche Zitate wurden hinsichtlich Rechtschreibung und Grammatik angepasst. Der Inhalt wurde *nicht* verändert.

Veränderungswünsche

- Aufnahmekriterien für Schüler*innen überarbeiten (12,5%)
- Weniger Schüler*innen pro Klasse/Ausdehnung auf mehrere Schulen und mehrere Klassen/mehr Personal (21,4%)
- Zusammenarbeit mit Werkstätten & Bildungsträgern für 8. Klasse ermöglichen (für Schüler*innen, die noch nicht stabil genug für die Wirtschaft sind) (1,8%)
- Teamfindungsphase in Klasse 9 kürzen (7,1%)
- Bewertungssystem (differenzierter, verständlicher) (16,1%)
- Einbeziehung der Sozialkompetenz in das Punktesystem (1,8%)
- Englisch als Fach für viele Schüler*innen zu schwierig/andere Inhalte wichtiger (mehr Deutsch, Kunst) (3,6%)
- Möglichkeit eines 3. Schuljahres im PL (für überalterte Schüler*innen, Migrationshintergrund zur Förderung der Deutschkenntnisse) (3,6%)
- keine Veränderungswünsche (30,4%)

Anmerkungen: Prozentuale Anteile der jeweiligen Nennungen bezogen auf alle Personen, die diese Frage beantwortet haben. Mehrfachnennungen sind möglich. **Vorteile des PL-Programms:** N = 67. **Veränderungswünsche:** N = 56.

PL-Schüler*innen hatten in gleicher Weise die Möglichkeit, Vorteile und Veränderungswünsche zu äußern. Analog zu den Lehrer*innen schätzen auch die PL-Schüler*innen am PL-Programm die Möglichkeit einen Schulabschluss zu erwerben, verschiedene Berufe kennenzulernen und ggf. einen Ausbildungsplatz zu finden. Eine Schülerin der 9. Klasse sieht im PL den Vorteil, dass „... *man viele Erfahrungen durch das Arbeiten sammelt, die man im normalen Schulalltag nicht ansatzweise erahnen würde. Und dass man durch mehrere Praktika Möglichkeiten hat, sich durch das Arbeitsleben zu forschen. Und toll finde ich auch, dass man nicht so unvorbereitet auf das Arbeitsleben ist, wenn man seinen Abschluss hat und das Leben vor der Tür steht.*“ Ebenso positiv wird von vielen Schüler*innen der hohe Anteil an praktischer Tätigkeit, der praxisbezogene Unterricht und die Möglichkeit zum selbständigen Arbeiten sowie die individuelle Gestaltung des eigenen Lernplans bewertet. Ebenfalls wird die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung als besonders positiv hervorgehoben. Schüler*innen schätzen ihre Lehrer*innen als Unterstützung, Hilfestellung, Ratgeber*innen und loben die große Schüler*innenorientierung. Ein Schüler der 8. Klasse beschreibt das Positive am PL folgendermaßen: „*Mir gefällt, dass ich meine eigene Meinung sagen darf und sie dann auch berücksichtigt wird. Ich mag es auch, dass unsere Lehrerin uns immer hilft, wenn wir Hilfe brauchen. Ich mag es, dass unsere Lehrerin uns immer fair und gut behandelt. Ich finde es wirklich beeindruckend, wie sehr sich unsere Lehrerin anstrengt. Unsere Lehrerin veranstaltet den Unterricht auch immer sehr interessant.*“ Eine Schülerin der 8. Klasse unterstützt diese Aussage, indem sie schreibt: „*Die Lerngruppen sind kleiner, die Lehrer wechseln nicht, das finde ich toll. Wir dürfen Laptops benutzen, die Lehrer sind wirklich toll und ich fühle mich sehr wohl hier. Eine tolle Lernatmosphäre!*“ Des Weiteren werden nahezu alle PL-Elemente (Wocheneinteilung, Trimester, Kommunikationsgruppe etc.) mindestens einmal in den offenen Antworten als Vorteil am PL-Programm genannt. Insbesondere hinsichtlich der kleinen Klassengröße und dem geringeren Leistungsdruck (keine Noten, keine Klausuren/Tests) als Vorteil vom PL im Vergleich zum Regelschulsystem sind sich PL-Lehrer*innen und PL-Schüler*innen einig.

Dennoch werden auch bei den PL-Schüler*innen Verbesserungswünsche geäußert: noch kleinere Lerngruppen, mehr Fächer (insbesondere Kunst, Musik und Sport) im PL, kürzere Schulwege und (mehr) Klassen- und Abschlussfahrten. Uneinig sind sich die befragten Schüler*innen hingegen bei den Anteilen von Schule und Praxis: Einige wünschen sich mehr Schultage, andere mehr Praxistage. Alternativ wird von Schüler*innen ein wöchentlicher Wechsel der Schul- und Praxistage vorgeschlagen, während eine Schülerin aus der 8. Klassen folgende Idee hat: „*in der 8. Klasse 3 Tage Schule und 2 Tage arbeiten, 9. Klasse dann 2 Tage Schule und 3 Tage arbeiten*“. Während vereinzelt PL-Schüler*innen das positive Klassenklima bei den Vorteilen lobten, wird jedoch auch deutliche Kritik an den Mitschüler*innen im PL

geübt. Schüler*innen, die laut sind, den Unterricht stören, andere PL-Schüler*innen mobben oder bestehlen, sollten den Befragten zufolge vom PL ausgeschlossen werden. Im Vergleich zu den PL-Lehrer*innen äußert die Mehrzahl der Schüler*innen, keinen Veränderungsbedarf am PL zu haben, wie zum Beispiel die Schülerin einer 9. PL-Klasse: „*Ich wüsste jetzt nichts, was man ändern könnte, eigentlich ist alles perfekt im PL. Also es passt alles und ich finde man muss nichts dran ändern.*“ Eine Zusammenfassung der genannten Vorteile und Veränderungswünsche der PL-Schüler*innen kann Tabelle 10 entnommen werden.

Tab. 10: Vorteile des PL-Programms und Veränderungswünsche der PL-Schüler*innen

Vorteile des PL-Programms	<p>Ziele des PL-Programms:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Schulabschluss schaffen/„zweite Chance“ (5,3%) – Berufsvorbereitung und -orientierung (13,1%) – Förderung von Selbständigkeit/Mitbestimmung/Lern- und Leistungsmotivation/Einstellung zur Schule (6,7%) <p>Durchführung des PL-Programms:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Beratungsgespräche (2,5%) – Praxislernorte/praktisches Arbeiten (27,2%) – Unterricht in der Schule (Praxisbezug, wenig Fächer, verständlicher, interessanter) (14,2%) – Kleine Klassengröße/2 Lehrer*innen (10,8%) – Einteilung in Trimester (2,2%) – Aufteilung 2 Tage Schule/3 Tage Praxis (15,6%) – Weniger Leistungsdruck (mehr Zeit für Bearbeitung von Aufgaben, keine Klausuren/Tests) (3,1%) – Punktesystem (keine Noten) (3,3%) – Schüler*innenorientierung (6,1%) – Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung: Schüler*innen schätzen die Unterstützung/Hilfe/Problemlösung durch ihre Lehrer*innen (8,1%) – Klassenzusammenhalt (3,3%)
Veränderungswünsche	<ul style="list-style-type: none"> – Weniger Schüler*innen pro Klasse (2,0%) – Mehr Schultage (5,2%) – Mehr Praxistage (0,9%) – Praxislernorte mit Aussicht auf Ausbildungsplatz wiederholt besuchen (0,6%) – Einteilung der Woche ändern (Wöchentlicher Wechsel Schule und Praxislernort, zusammenhängende Tage Schule/Praxis) (4,7%) – Noten statt Punktesystem (2,6%) – Kunst, Musik und Sport aufnehmen (3,5%) – Kürzere Schulwege (1,2%) – Klassenklima (laute, den Unterricht störende Schüler*innen ausschließen, Diebstahl, Mobbing) (4,4%) – Abschluss-/Klassenfahrt (0,9%) – keine Veränderungswünsche (60,5%)

Anmerkungen: Prozentuale Anteile der jeweiligen Nennungen bezogen auf alle Personen, die diese Frage beantwortet haben. Mehrfachnennungen sind möglich. **Vorteile des PL-Programms:** N = 360. **Veränderungswünsche:** N = 344.

5.1.4 Zwischenfazit

Die standortübergreifende Analyse zeigt, dass das Modellprojekt auf der Evaluationsebene der Zufriedenheit sehr positiv von den Beteiligten bewertet wird. Die Mehrheit der PL-Schüler*innen absolviert die Orientierungsphase erfolgreich (ca. 90%). Diejenigen, die in dieser Phase ausscheiden, müssen das PL oftmals aufgrund motivationaler Defizite verlassen. Diese Entscheidung geht in der Regel von den PL-Lehrkräften aus, was umgekehrt für eine hohe Akzeptanz bei Schüler*innen und Eltern spricht. Dies zeigt sich auch darin, dass die Schüler*innen bereit sind, deutlich längere Fahrtzeiten in Kauf zu nehmen, um am PL teilnehmen zu können. Eine größtenteils hohe Akzeptanz des PLs bei anderen Gruppen wird von den PL-Lehrer*innen und PL-Schüler*innen berichtet. Insofern darf nicht davon ausgegangen werden, dass die Gefahr einer Stigmatisierung dieser Schüler*innen innerhalb der Schulen und der Region besteht. Insgesamt wird das Modellprojekt (sehr) gut bewertet. Während die Lehrer*innen das Modellprojekt und seine wesentlichen Elemente als sehr gut befinden (Durchschnittsnote: 1,4), schätzen es die Schüler*innen als gut ein (Durchschnittsnote: 1,9). Auch die Praxislernorte und die Mentoren*innen in der Praxis und deren Engagement für die berufliche und gesellschaftliche Integration dieser Schüler*innen wird weitgehend positiv bewertet. Die Kooperation bzw. Abstimmung zwischen den Lernorten Schule und Betrieb wird ebenfalls mehrheitlich positiv bewertet. Auch die offen formulierten Vorteile und Veränderungswünsche offenbaren eine weitgehende Zufriedenheit mit dem Modellprojekt und dessen Elementen und zeigen, dass wesentliche Ziele aus Sicht der Beteiligten erreicht werden. Aufschlussreich ist dies auch im Hinblick auf den Unterricht im Regelsystem, da als besonders positiv Elemente bspw. Unterrichtsprinzipien hervorgehoben werden, die auch im regulären Unterricht implementiert werden sollten: Individualisierung, Differenzierung, Schüler*innenorientierung, kooperatives Lernen, selbständiges Arbeiten, projekt- und handlungsorientierter Unterricht, Arbeits- und Lebensweltorientierung.

Mit Blick auf die Ebenen des Lernens und Verhaltens zeigt sich, dass die Schüler*innen im PL schulabsente Verhaltensweisen reduzieren, und zwar auf ein Normalniveau von Schüler*innen dieser Schulform und Altersklasse, sodass keine Unterschiede bezüglich des Schwänzens zwischen den PL- und Regelschüler*innen identifiziert werden können. Die Lehrer*innen in diesen Klassen berichten darüber hinaus auch nicht von anderen bzw. erhöhten Unterrichterschwernissen, eher scheint das Gegenteil der Fall zu sein. Die Schüler*innen sind mit der Teilnahme am PL motivierter am (reduzierten) Unterrichtsangebot teilzunehmen. Sie schwänzen individualbiografisch betrachtet seltener und querschnittlich gesehen vergleichbar häufig den Unterricht. Sie stören den Unterricht weniger und arbeiten motivierter mit. Diese quantitative (Lernzeit) und qualitative Verbesserung der Nutzung des Unterrichtsangebots zeigt sich in den schulischen Leistungen, da ca. 75 Prozent von einer Steigerung berichten. Diese Selbstausskunft hat eine gewisse Evidenz, da die Anzahl der Klassenwiederholungen mit dem Einstieg ins PL deutlich zurückgeht. Zudem gaben die Lehrpersonen nur selten an, dass sie im PL-Unterricht ein geringeres Anforderungsniveau als im hauptschulabschlussbezogenen Unterricht ansetzen müssen oder den Lehrplan für die Sekundarschule nicht umsetzen können.

Dies markiert den Übergang zu Ergebnissen aus der Erfolgsebene. Es zeigt sich, dass das PL sehr positive Wirkungen sowohl auf diese Schüler*innen und deren individuelle Bildungs- und Erwerbsbiografie entfaltet als auch (damit einhergehend) positive gesellschaftliche Wirkungen hat. Die Erfolgsquoten beim Erreichen eines Schulabschlusses betragen durchschnittlich ca. 76 Prozent, d. h. von Schüler*innen, die ohne das Modellprojekt mit hoher Wahrscheinlichkeit das allgemeinbildende Schulsystem ohne Abschluss verlassen hätten. Noch positiver fällt das Ergebnis bei Betrachtung der eigentlichen Dropoutquoten (12,74 Prozent) aus. Das heißt es gelingt dem Programm überaus erfolgreich, Schüler*innen mit erheblichen Risikofaktoren zu einem Schulabschluss zu führen. Zudem sind die Schüler*innen durch die starke Verbindung von Schule und Betrieb a) besser orientiert, welchen

Beruf sie erlernen möchten, b) aktiver bei der Ausbildungsplatzsuche und -bewerbung sowie c) mindestens genauso erfolgreich beim Erhalt von Ausbildungsplätzen wie ihre Mitschüler*innen aus Regelklassen.

In Summe ist das Programm mit Blick auf die Hauptkriterien hervorragend geeignet, um dropoutgefährdete Schüler*innen erfolgreich zu einem ersten Schulabschluss zu führen und deren berufliche und gesellschaftliche Integrationschancen zu erhöhen.

Betrachtet man die Nebenkriterien, zeigen sich ebenfalls in Summe sehr positive Befunde. Die PL-Schüler*innen haben bisweilen schwierige Schulkarrieren hinter sich und vielfältige negative Erfahrungen mit der Institution Schule i. w. S., mit Lehrkräften und mit Mitschüler*innen gemacht. Der Vergleich der PL-Schüler*innen einerseits und der Regelschüler*innen andererseits zeigt erstens, dass beide Gruppen vergleichbare Ausprägungen von Leistungsmotivation, Selbstwirksamkeit und Zukunftsoptimismus aufweisen. Zweitens berichten PL-Schüler*innen von einem besseren Schulklima (Einstellung zur Schule, Wohlbefinden in der Schule, Aggression, Vandalismus und (Cyber-)Mobbing), von weniger Absentismus bei Mitschüler*innen und besseren Beziehungen zu ihren Lehrer*innen als die Regelschüler*innen. Auch dies darf als Erfolg gewertet werden. Die pädagogische Arbeit der PL-Lehrkräfte in dieser besonderen Form der Beschulung führt dazu, dass die Schüler*innen sich in der Schule wieder wohl fühlen und gemessen an den Regelschüler*innen „normale“ motivationale Orientierungen aufweisen.

5.2 Standortvergleichende Auswertung

Für die vorliegende Evaluation ist es im Weiteren besonders interessant, ob die Umsetzung des PL-Programms an allen Standorten in gleicher Weise gelingt. Um besonders erfolgreiche Standorte sowie deren Erfolgs- und Gelingensbedingungen zu identifizieren und um ggf. Verbesserungen an weniger erfolgreichen Standorten anzuregen, wird eine standortvergleichende Auswertung vorgenommen. Hierbei wurde auf unterschiedliche Datenquellen zurückgegriffen. Zum einen werden die Erfolgsquoten, Anteil an Klassenwiederholungen, erfolgreich absolvierte Orientierungsphase etc. der offiziellen PL-Statistiken an den Standorten verglichen. Zum anderen kommen Angaben der quantitativen Online-Untersuchung von Vertreter*innen der Schulleitungen, PL-Lehrer*innen und PL-Schüler*innen zum Einsatz. Während die Angaben von PL-Schüler*innen und PL-Lehrer*innen als repräsentativ angesehen werden dürfen, gibt es Kriterien, die auf Angaben der Vertreter*innen der Schulleitung (18 von 24) und den offiziellen PL-Statistiken (21-23 von 24) beruhen. Standorte, von denen kein Fragebogen für Vertreter*innen der Schulleitung vorliegt bzw. keine offiziellen Zahlen für die PL-Statistiken zur Verfügung gestellt haben, entziehen sich dem Standortvergleich. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Standortvergleiche für die betreffenden Kriterien zu einem anderen Ergebnis (erfolgreiche bzw. weniger erfolgreiche Standorte) geführt hätten, wenn Daten von allen 24 Standorte vorhanden wären.

Zunächst werden die objektiven Daten der **PL-Statistiken** verglichen. Für jedes Kriterium (Erfolgsquote, Dropoutquote, Teilnehmer*innenquote, Klassenwiederholungen und Ausbildungsquote) wurde eine Varianzanalyse durchgeführt. Eine genaue Beschreibung der Berechnung der einzelnen Kriterien kann der Tabelle 11 entnommen werden. Es gehen die PL-Statistiken der Schuljahre 2015/16 bis 2021/22 (also maximal Daten von sieben Schuljahren je Standort) in die Analyse ein. Standorte mit Daten von weniger als 2 Schuljahren mussten aus der Analyse entfernt werden. Dies betrifft die Standorte PL_9 und PL_20. Wenn sich die Mittelwerte von mindestens zwei Standorten in einem Kriterium signifikant voneinander unterscheiden, zeigt der F-Test der Varianzanalyse ein signifikantes Ergebnis an ($p < .05$). In Tabelle 11 wird ersichtlich, dass es Standortunterschiede hinsichtlich der Erfolgs- und Dropoutquote, Teilnehmer*innenanzahl und Klassenwiederholungen gibt. In den übrigen Kriterien unterscheiden sich die Standorte nicht voneinander.

Tab. 11: Varianzanalyse der Evaluationskriterien der PL-Statistiken

Kriterium	Berechnung	Varianz-analyse	PL-Standorte
Erfolgs- quote	Anteil an PL-Schüler*innen, die einen (qualifizierten) Hauptschulabschluss erwerben, bezogen auf alle PL-Teilnehmer*innen (9. PL-Klasse) in Prozent. Gemittelt über die Schuljahre 2015/16 bis 2020/21.	$F = 2.071$ $p = .008$ $\eta^2 = .278$	$\emptyset\uparrow = \text{PL}_{14}$ $\emptyset\downarrow = \text{PL}_{2, \text{PL}_{5, \text{PL}_{18}}$
Dropout- quote	Anteil an PL-Schüler*innen, die ohne Hauptschulabschluss die 9. PL-Klasse verlassen, bezogen auf alle PL-Teilnehmer*innen (9. PL-Klasse) in Prozent. Gemittelt über die Schuljahre 2015/16 bis 2020/21.	$F = 1.887$ $p = .019$ $\eta^2 = .268$	$\emptyset\uparrow = \text{PL}_{2, \text{PL}_{16}$ $\emptyset\downarrow = \text{PL}_{14}$
Teilnehmer* innenquote	Anteil an PL-Schüler*innen, welche die Orientierungsphase erfolgreich absolvieren in Prozent. Gemittelt über die Schuljahre 2019/20 und 2020/21.	$F = 0.742$ $p = .772$ $\eta^2 = /$	/
Teilnehmer* innenanzahl	Anzahl an Teilnehmer*innen am PL-Programm bezogen auf die 9. Klassenstufe. Gemittelt über die Schuljahre 2015/16 bis 2020/21. [Klasse 8 wurde nicht berücksichtigt, da nur Daten von 2 Schuljahren vorlagen.]	$F = 7.166$ $p < .001$ $\eta^2 = .569$	$\emptyset\uparrow = \text{PL}_{1, \text{PL}_{4, \text{PL}_{10, \text{PL}_{21, \text{PL}_{22}}$ $\emptyset\downarrow = \text{PL}_{8, \text{PL}_{11, \text{PL}_{13, \text{PL}_{18, \text{PL}_{19, \text{PL}_{24}}$
Klassen- wiederholun- gen	Anteil an Klassenwiederholungen in beiden PL-Klassenstufen in Prozent. Gemittelt über die Schuljahre 2019/20 bis 2021/22.	$F = 1.515$ $p < .001$ $\eta^2 = .442$	$\emptyset\uparrow = \text{PL}_{5}$ $\emptyset\downarrow = \text{PL}_{6, \text{PL}_{17, \text{PL}_{24}}$
Ausbildung s-quote	Anteil der PL-Schüler*innen, die am Ende der 9. Klassen einen Ausbildungsplatz erworben haben, bezogen auf alle PL-Teilnehmer*innen (9. PL-Klasse) in Prozent. Gemittelt über die Schuljahre 2019/20 und 2020/21.	$F = 1.665$ $p = .079$ $\eta^2 = /$	/

Anmerkungen: $\emptyset\uparrow$ = Standorte, die über dem Gesamtmittelwert liegen (überdurchschnittlich), $\emptyset\downarrow$ = Standorte, die unter dem Gesamtmittelwert liegen (unterdurchschnittlich). Je Standort gehen 2-7 Schuljahre in die Analyse ein.

Die meisten Standorte unterscheiden sich nicht hinsichtlich der **Erfolgsquote** bzw. befinden sich im Toleranzbereich des Mittelwerts. Lediglich Standort Nummer 14 weist eine überdurchschnittliche Erfolgsquote von 91,8 Prozent auf und liegt über dem Gesamtmittelwert von 77,5 Prozent. Obwohl die Standorte PL_2 (67,04%), PL_5 (59,27%) und PL_18 (65,13%) leicht unterdurchschnittliche Erfolgsquoten aufweisen (vgl. Abb. 22), sind sie nicht weniger erfolgreich, da sich ihre Konfidenzintervalle (schwarze senkrechte Linien je Balken) mit denen von anderen Standorten überschneiden.

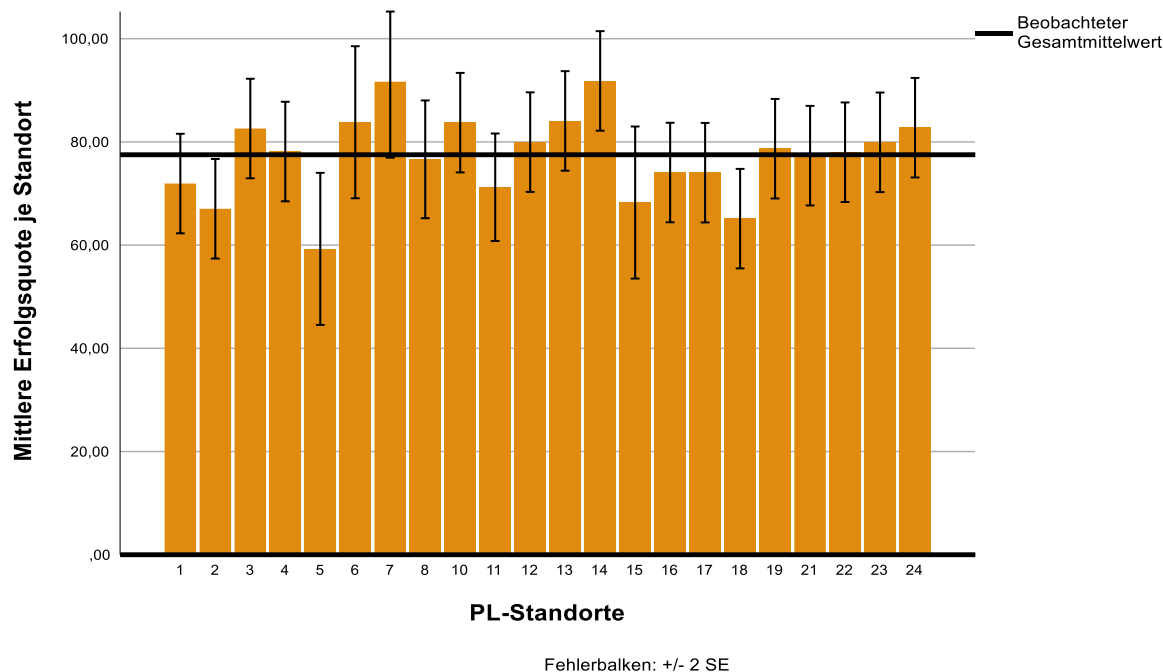


Abb. 22: Erfolgsquoten je Standort

Anmerkungen: Fehlerbalken entsprechen +/- zweimal Standardfehler (wie stark weicht in etwa der Mittelwert vom wahren Parameter der Grundgesamtheit ab). Für PL_9 und PL_20 lagen keine Daten vor. Je Standort konnten 2-7 Schuljahre berücksichtigt werden: $N = 135$.

Hinsichtlich der **Teilnehmer*innenquote** und der **Ausbildungsquote** konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen den Standorten ermittelt werden. Alle berücksichtigten Standorte sind in diesen Kriterien gleichermaßen erfolgreich. Zur besseren Übersicht sind in Abbildung 59 in Anhang 10.7 die Erfolgs-, Dropout- und Ausbildungsquoten für alle Standorte graphisch veranschaulicht. Unterschiede zeigten sich hingegen in der **Teilnehmer*innenanzahl** in Klassenstufe neun, welche als Maß für die Klassengröße herangezogen wurde. Durchschnittlich befinden sich 15.15 PL-Schüler*innen in einer PL-Klasse. Bezogen auf die vergangenen sieben Schuljahre war die Anzahl an PL-Schüler*innen pro Klasse an den Standorte PL_1 (18.00), PL_4 (18.57), PL_10 (19.43), PL_21 (18.14) und PL_22 (20.00) überdurchschnittlich hoch. Vergleichsweise kleine PL-Klassen wiesen die Standorte PL_8 (12.20), PL_11 (9.86), PL_13 (11.14), PL_18 (11.71), PL_19 (10.29) und PL_24 (11.43) auf (vgl. Abb. 23). Außerdem sind in den PL-Statistiken der Schuljahre 2019/20 bis 2021/22 Angaben zu **Klassenwiederholungen** im PL zu finden. Für beide Klassenstufen wurde der prozentuale Anteil an Klassenwiederholungen bestimmt ($\bar{\varnothing} 4,62\%$). Überdurchschnittlich viele Wiederholungen kam am Standort PL_5 (18,23%) vor, während an den Standorte PL_6, PL_17 und PL_24 keine Klassenwiederholungen (0%) vorkamen. Eine standortbezogene Darstellung der Klassenwiederholungen separat für die Klassenstufen ist in Anhang 10.8 in Abbildung 60 zu finden. Hierbei muss allerdings berücksichtigt werden, dass nur Daten zu Klassenwiederholungen von drei Schuljahren vorgelegen haben. Entsprechend groß ist der Einfluss von Ausreißerwerten (Schuljahre mit sehr großer oder sehr geringer Anzahl an Klassenwiederholungen) auf das Ergebnis.

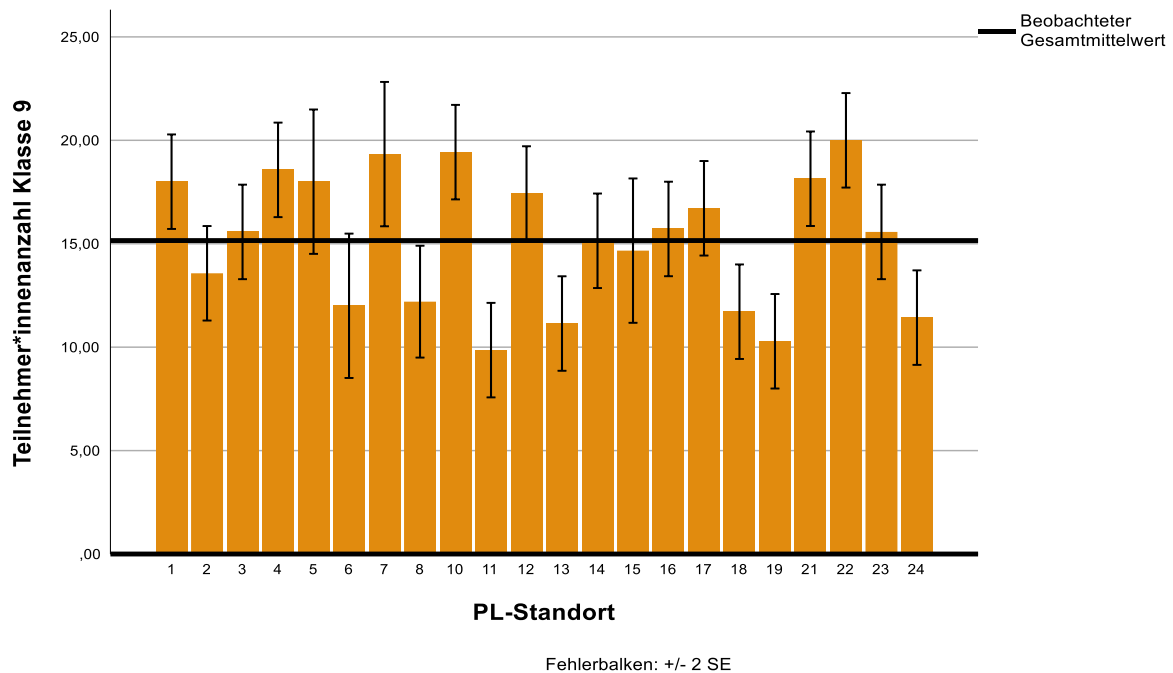


Abb. 23: Teilnehmer*innenanzahl in Klassenstufe 9 je Standort

Anmerkungen: Fehlerbalken entsprechen +/- zweimal Standardfehler (wie stark weicht in etwa der Mittelwert vom wahren Parameter der Grundgesamtheit ab). Für PL_9 und PL_20 lagen keine Daten vor. Je Standort konnten 2-7 Schuljahre berücksichtigt werden: $N = 136$.

Neben den PL-Statistiken sollen auch Ergebnisse der quantitativen Online-Erhebung standortspezifisch ausgewertet werden. Wie bereits bei der standortübergreifenden Auswertung der Programmdurchführung (Kapitel 5.1.2) näher ausgeführt, wurden die PL-Lehrer*innen gebeten, die **Umsetzung des PL-Unterrichts** und die **Abstimmung mit den Praxismentor*innen** zu beurteilen. Für beide Aspekte liegen Daten von mindestens zwei PL-Lehrer*innen von 23 der 24 Standorte (ohne PL_19) vor und bilden die Grundlage für den Standortvergleich. Die Umsetzung des PLs im Unterricht sowie die Abstimmung mit den Praxismentor*innen kann nach Aussagen der befragten PL-Lehrer*innen an den meisten Standorten als erfolgreich betrachtet werden. Unterschiede zeigen sich lediglich bei den Standorten PL_1 und PL_24 (Umsetzung des PLs) sowie PL_10 und PL_24 (Abstimmung mit den Praxismentor*innen), da sie jeweils im überdurchschnittlichen Bereich liegen. Des Weiteren liegen PL_5, PL_9 und PL_18 (Umsetzung des PLs) sowie PL_2 und PL_15 (Abstimmung mit den Praxismentor*innen) jeweils im unterdurchschnittlichen Bereich. Im Anhang 10.9 kann die Abbildung 61 für beide Aspekte eingesehen werden.

Alle Vertreter*innen der Schulleitung wurden gebeten das **Einzugsgebiet** der PL-Schüler*innen zu schätzen. Hierbei sollte der ungefähre Radius in Kilometer angegeben werden. Abbildung 24 gibt das Einzugsgebiet (schwarze Kreise) der 18 Standorte wieder. Da es sich um eine Schätzung des Radius handelt, gehen einige Einzugsgebiete über die Landesgrenzen hinaus, obwohl das PL-Programm nur für Schüler*innen in Sachsen-Anhalt angeboten wird. Deutlich wird, dass PL-Standorte im ländlichen Bereich ein bedeutend größeres Einzugsgebiet aufweisen als städtisch gelegene PL-Standorte. Damit die geographische Abbildung eine möglichst exakte Darstellung der Einzugsgebiete bzw. der Versorgung von Schüler*innen mit PL-Angeboten in ihrer Nähe wiedergibt, wurde das Einzugsgebiet der sechs fehlenden PL-Standorte geschätzt (orange Kreise). Hierbei wurde der Mittelwert der teilgenommenen PL-Schulen getrennt nach PL-Standorten in Landkreisen ($M = 40.14$ km) und in kreisfreien Städten ($M = 22.25$ km)

bestimmt und auf die fehlenden Standorte übertragen. Abbildung 24 zeigt dadurch sowohl Bereiche in Sachsen-Anhalt, die aktuell sehr gut mit PL-Angeboten abgedeckt sind, sowie Regionen, die vermutlich nur unzureichend versorgt sind.

Das Einzugsgebiet und die aufgewendete **Zeit der Teilnehmer*innen zur Schule** und zum **Praxislernort** stehen in direktem Zusammenhang zueinander. Entsprechend wurden beide Angaben der PL-Schüler*innen standortspezifisch ausgewertet. Um alle Standorte in den Vergleich zu inkludieren, wurden im Gegensatz zur Auswertung in Kapitel 5.1.2 alle PL-Schüler*innen ($N = 535$) betrachtet, die den Fragebogen SFB-Teil-I beantwortet haben. Der Gesamtmittelwert der Schulwege in Minuten gemittelt über alle 24 Standorte beträgt rund 36 Minuten ($M = 35.99$, $SD = 26.92$, $N = 534$). Einige Standorte unterscheiden sich signifikant hinsichtlich der Zeit in Minuten, die PL-Schüler*innen für ihren Schulweg zurücklegen müssen ($F = 3.537$, $p = .005$, $\eta^2 = .138$). Die meiste Zeit für den Schulweg benötigen PL-Schüler*innen der Standorte PL_16 und PL_19. An beiden Standorten könnten bspw. eine Prüfung und Verbesserung des Nahverkehrs angeregt werden. An den Standorten PL_4, PL_5, PL_20 und PL_23 legen die PL-Schüler*innen im Durchschnitt die kürzesten Wege zur Schule zurück. Während die Dauer des Schulweges nur bedingt beeinflussbar ist, können PL-Schüler*innen die Wahl der Praxislernorte mitbestimmen. Die Wege zum aktuellen Praxislernort im zweiten Trimester des Schuljahres 2021/22 betragen im Durchschnitt rund 21 Minuten ($M = 21.01$, $SD = 18.72$, $N = 532$) und sind entsprechend weniger zeitaufwendig als die Schulwege. Die Varianzanalyse zeigt zwar ein signifikantes Ergebnis hinsichtlich der Dauer zum Praxislernort zu gelangen ($F = 1.769$, $p = .016$, $\eta^2 = .074$), jedoch unterscheiden sich die meisten Standorte nicht voneinander. An nur zwei Standorten (PL_6 und PL_24) benötigen die PL-Schüler*innen eine vergleichsweise geringe Dauer zum Praxislernort. Alle Zeitangaben für Schulwege und Wege zum Praxislernort separat für alle 24 PL-Standorte können in der Abbildung 25 (oben) eingesehen werden.

Weite Einzugsgebiete und lange Schulwege werden durch die begrenzte Anzahl an PL-Standorten in Sachsen-Anhalt verursacht. Entsprechend müssen einige Schüler*innen für die Teilnahme am PL-Programm ihre Regelschule verlassen und werden an einen nahegelegenen PL-Standort vermittelt. Der Anteil an Schüler*innen, der extern an PL-Standorte vermittelt wird, soll ebenfalls standortspezifisch betrachtet werden. Laut den 18 Vertreter*innen der Schulleitung werden im Durchschnitt 56,94 Prozent der PL-Schüler extern vermittelt. Auch die PL-Schüler*innen wurden gefragt, ob sie vor ihrer Teilnahme am PL-Programm eine andere Schule besucht haben (70,10%, $N = 357$) oder kein Schulwechsel nötig war (29,90%, $N = 152$). Abbildung 25 (unten) zeigt den **Anteil extern vermittelter Schüler*innen** je Standort. Zum einen wurde die Schätzung durch die Vertreter*innen der Schulleitung abgetragen ($N = 18$), zum anderen die prozentualen Anteile in der vorliegenden Stichprobe der PL-Schüler*innen ($N = 535$). Für die Angaben der PL-Schüler*innen wurde überprüft, ob der Anteil extern vermittelter Schüler*innen an allen Standorten gleich ist. Es zeigt sich, dass einige Standorte mehr Schüler*innen von der eigenen Schule in das PL-Programm vermitteln als von anderen Schulen ($\chi^2 = 82.71$, $p < .001$). Schulen mit einem vergleichsweise geringen Anteil externer Schüler*innen im Schuljahr 2021/22 sind: PL_4 (34,4%), PL_15 (33,3%) und PL_20 (35,3%). Bei den Schätzungen durch Vertreter*innen der Schulleitung, wurde für die Standorte PL_1 (35%), PL_2 (4%), PL_3 (6%), PL_7 (34%), PL_5 (4%) und PL_9 (30%)⁸ ein eher geringer Anteil angegeben. Alle Anteile extern vermittelter Schüler*innen sowie die Schätzungen können in Abbildung 25 (unten) eingesehen werden. Zusätzlich soll die Lage der Standorte berücksichtigt werden. Alle PL-Standorte wurden anhand der Einwohner*innenanzahl den Kategorien Dorf (weniger als 3.000 Einwohner*innen), Ortschaft (3.000 bis 15.000 Einwohner*innen), Stadt (15.000 bis 100.000 Einwohner*innen) und Großstadt (ab 100.000 Einwohner*innen) zugeordnet (Zuordnung

⁸ Bei den Standorten PL_2, PL_3 und PL_5 wurden Zahlen kleiner 10% angegeben. Technische Fehler oder „nachlässiges“ Lesen der Fragestellung kann nicht ausgeschlossen werden.

kann in den Standortportraits in Anhang 10.1 eingesehen werden). Es zeigt sich, dass der Anteil extern vermittelter Schüler*innen nicht von der Lage der Standorte (Dorf = 70,6%, Ortschaft = 78,2%, Stadt = 70%, Großstadt = 63,4%) abhängig ist ($\chi^2 = 6.547$, $p = .088$).

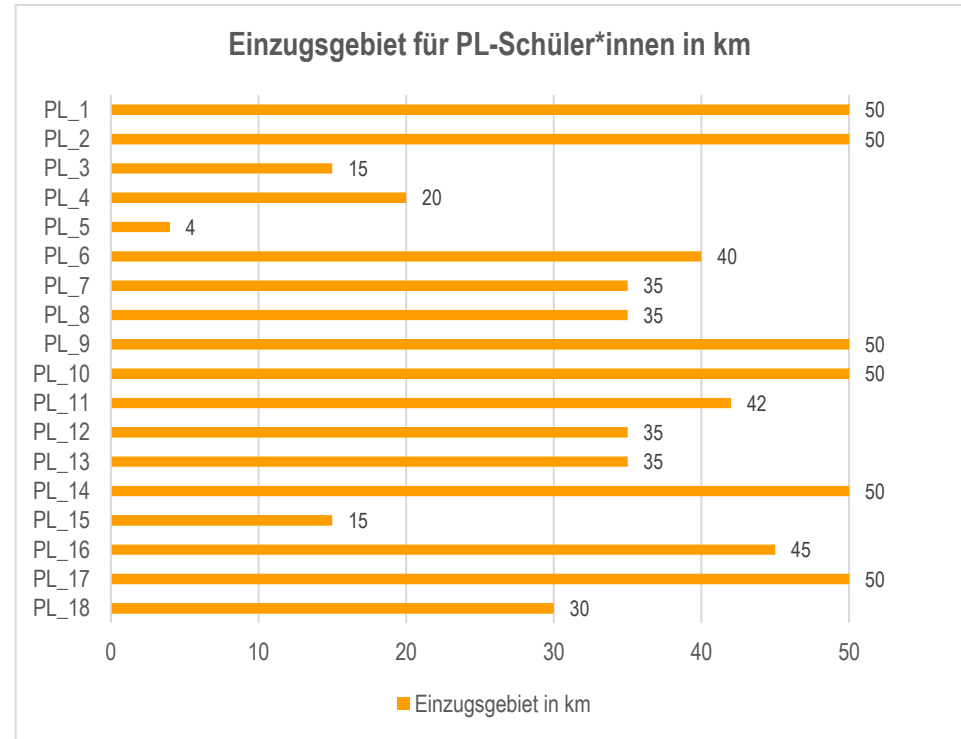
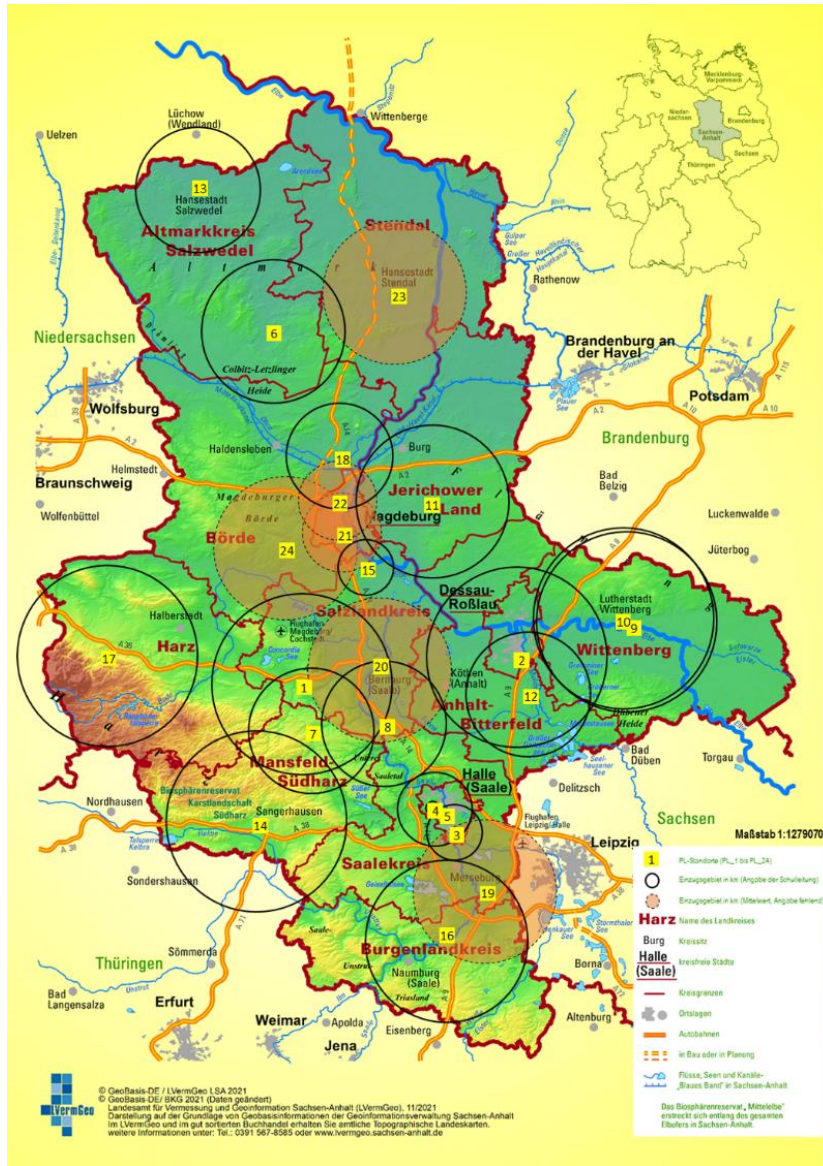


Abb. 24: Einzugsgebiet für PL-Schüler*innen je Standort in km

Anmerkungen: links: schwarze Kreise = Einzugsgebiet laut Fragebogen für Vertreter*innen der Schulleitung, Radius der Kreise entspricht Einzugsgebiet in km; orange Kreise = Standorte ohne Fragebogen für Vertreter*innen der Schulleitung, Radius gebildet durch Mittelwert der teilgenommen Schulen, getrennt für Standorte in städtischen und ländlichen Regionen. N = 18.

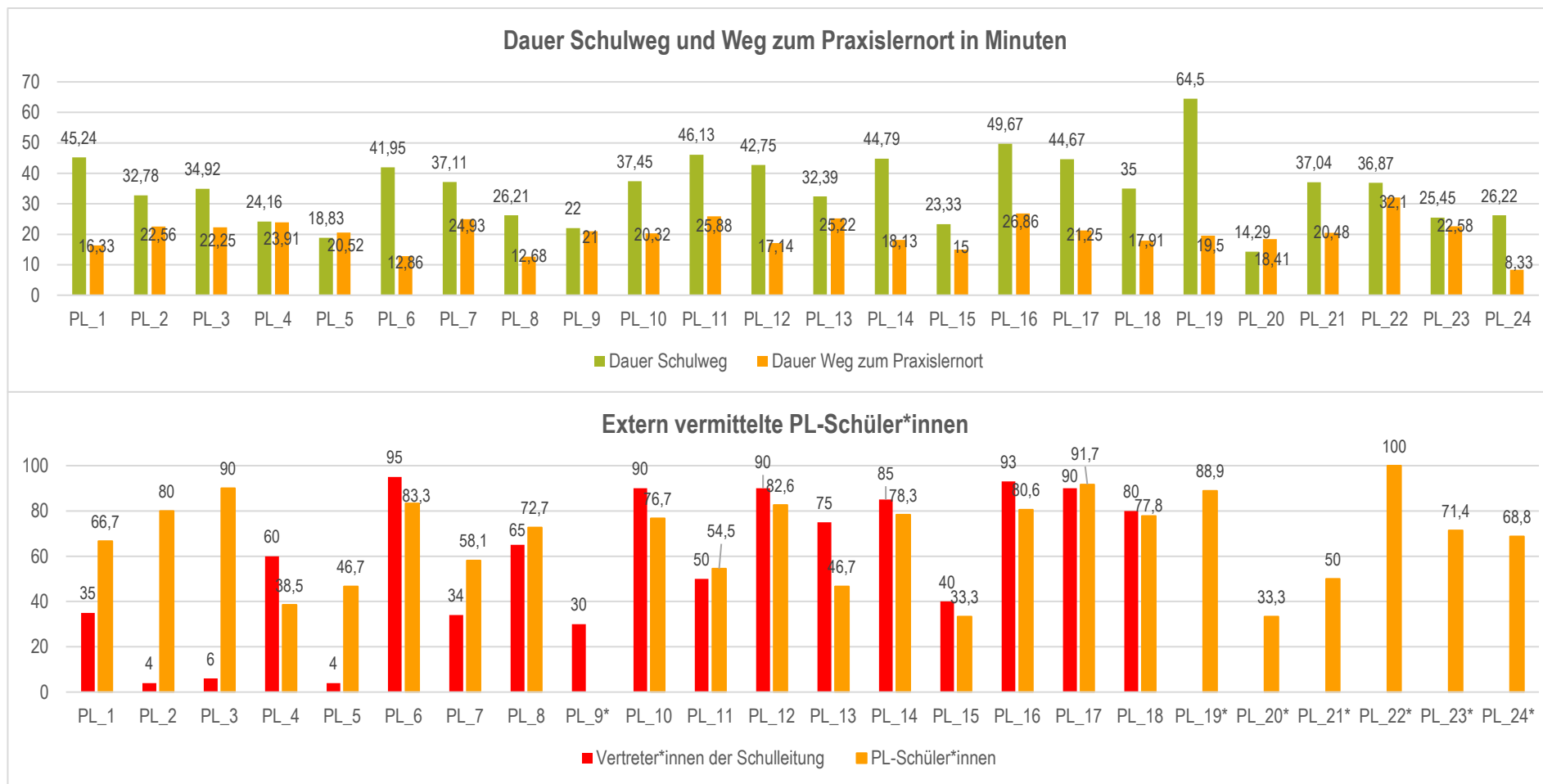


Abb. 25: Wegezeiten der Teilnehmer*innen zur Schule und zum Praxislernort und Anteil extern vermittelter Schüler*innen

Anmerkungen: **Oben:** Schätzung der Dauer durch PL-Schüler*innen in Minuten, $N = 535$. **Unten:** Prozentualer Anteil extern vermittelter PL-Schüler*innen, Schätzung der Vertreter*innen der Schulleitung ($N = 18$) und Angaben der PL-Schüler*innen ($N = 535$),

* Es lagen für diesen Standort keine Daten für Vertreter*innen der Schulleitung und/oder PL-Schüler*innen vor. Bei den Standorten PL_2, PL_3 und PL_5 wurden Zahlen kleiner 10% von den Vertreter*innen der Schulleitung angegeben. Technische Fehler oder nachlässiges Lesen der Fragestellung kann nicht ausgeschlossen werden.

Die Vertreter*innen der Schulleitungen wurden gebeten, die **Anzahl der Kooperationspartner*innen**, aus denen die PL-Schüler*innen ihren Praxislernort auswählen können, anzugeben. Um die **Vielfalt der Kooperationspartner*innen** je Standort zu ermitteln, sollten die Vertreter*innen auswählen, welchen Berufsfeldern die Kooperationspartner angehören (Einteilung in 15 verschiedene Berufsfelder analog zur Bundesagentur für Arbeit). Je mehr Berufsfelder ausgewählt wurden, desto vielfältiger ist die Auswahl an Kooperationspartner*innen. Sowohl die Anzahl an Kooperationen als auch die ausgewählten Berufsfelder können den Standortportraits in Anhang 10.1 entnommen werden. Durchschnittlich kooperieren die 18 befragten Standorte mit 49 Betrieben der Region ($M = 48.78$, $SD = 36.86$) aus 9 verschiedenen Berufsfeldern ($M = 9.44$, $SD = 3.73$). Zusätzlich erfolgte eine standortvergleichende Darstellung der Angaben. Besonders viele Kooperationspartner*innen gaben die Vertreter*innen der Standorte PL_1, PL_4, PL_6, PL_11, PL_16 und PL_17 an. Alle 15 Berufsfelder bedienen die Standorte PL_4 und PL_7, während die Standorte PL_2, PL_5 und PL_15 vergleichsweise wenige Kooperationspartner*innen angaben (vgl. Abb. 26).

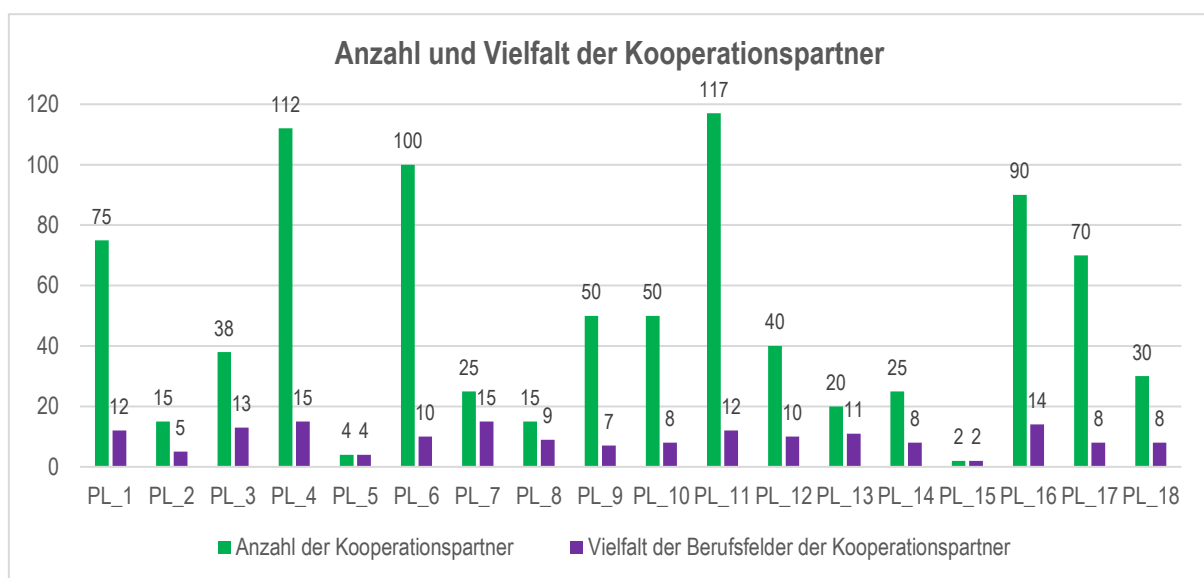


Abb. 26: Anzahl und Vielfalt der Kooperationspartner*innen

Anmerkungen: Angaben der Vertreter*innen der Schulleitung. $N = 18$.

Alle 18 Vertreter*innen der Schulleitung wurden gefragt, ob am Standort zukünftig das **Interesse** bzw. die **Notwendigkeit** besteht, das PL-Programm weiterhin anzubieten. Ausnahmslos alle Standorte sehen einen Bedarf für das PL-Programm an ihrem Standort. Die Vertreter*innen begründen den Bedarf bspw. wie folgt:

„..., weil es Schulerfolg sichert, auch für Schüler mit problembehafteter Schulbiografie und, weil es eine echte Alternative zur Regelschule darstellt.“

„..., weil es die letzte Chance für einen Menschen ist einen Abschluss zu erhalten und wir als Standort einen sehr großen Einzugsbereich abdecken. Durch die Jahre hat unsere Schule sehr viele Erfahrungen gesammelt und ist in der Begleitung der Jugendlichen sehr erfolgreich.“

„..., weil die Schulabbrecherquote dadurch verringert wird. [...] und eine enge Kooperation mit den Betrieben der Umgebung für Schule und Betrieb Vorteile bringt (Auszubildende und Ausbilder finden zueinander).“

Eine Begründung soll hier beispielhaft als Zusammenfassung des künftigen Bedarfs dienen: „*Ich erwarte, dass PL ins Regelschulwesen übernommen wird! [...] Wenn ein Ministerium nicht erkennt, welche Potentiale diese Form in Bezug auf den Schulerfolg mit sich bringt, dann ist das eher traurig! PL bietet Innovation, gute Prüfungsformate, entwickelt Selbstvertrauen bei den jungen Menschen und bringt somit motivierte und zufriedene Auszubildende auf den Markt!*“

Die Vertreter*innen wurden ebenfalls um eine Einschätzung der vorhandenen Kapazitäten (Raumkapazitäten, personelle Ressourcen, Kooperationspartner*innen) für einen **Standortausbau** (bspw. weitere PL-Klassen) gebeten. Werden alle 18 Standorte im Durchschnitt betrachtet, sind die personellen Ressourcen an 16 von 18 Standorten (88,9%) nicht ausreichend. Zehn Standorten (55,6%) besitzen nicht genügend Raumkapazitäten, während nur vier Standorte (22,2%) zu wenig Kooperationspartner für einen Standortausbau aufweisen. Die Einschätzungen der Vertreter*innen der Schulleitung für jeden Standort können Abbildung 27 entnommen werden.

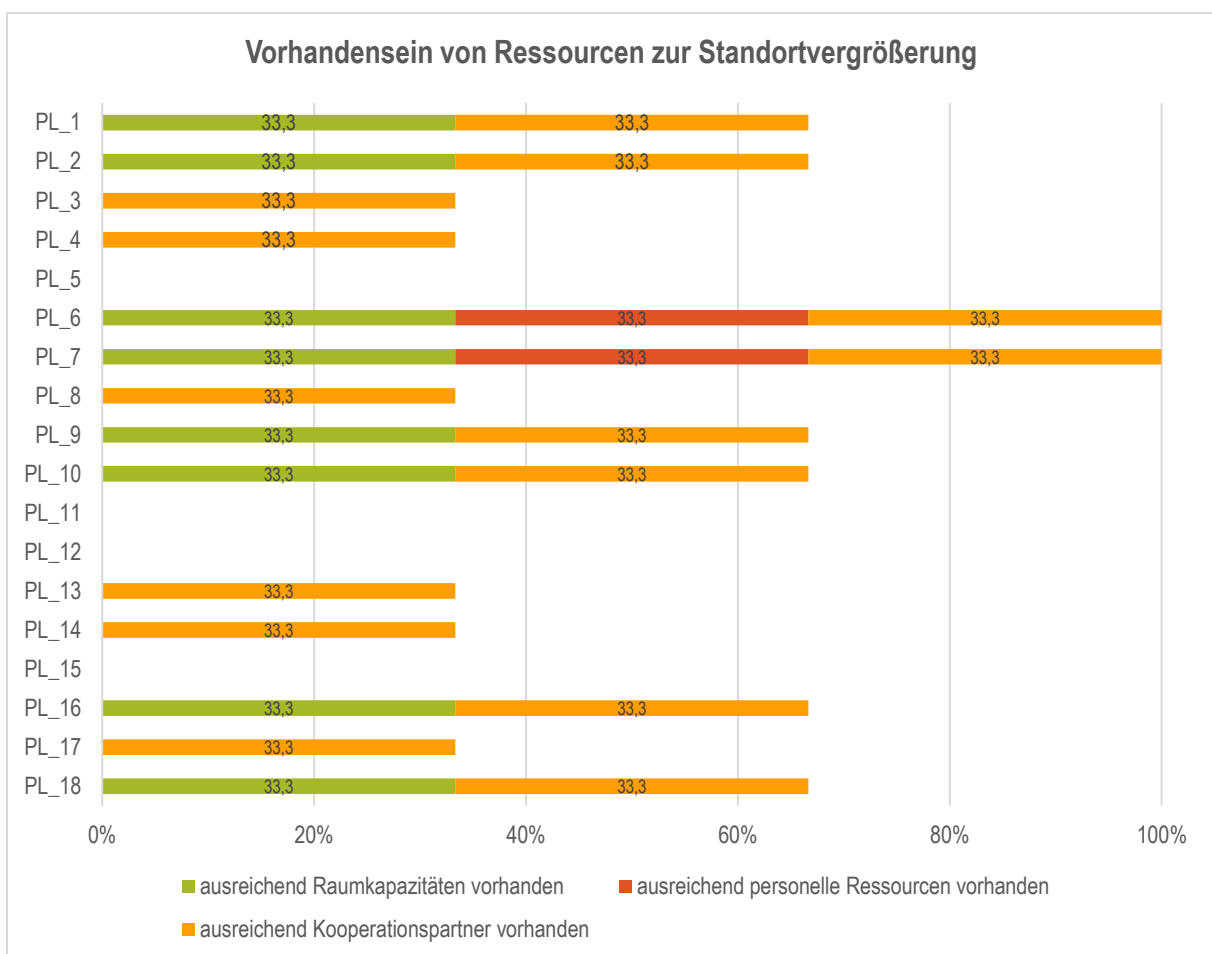


Abb. 27: Ressourcen zur Standortvergrößerung

Anmerkungen: Angaben der Vertreter*innen der Schulleitung. N = 18.

Nur PL_6 und PL_7 geben an ausreichend Kapazitäten in allen drei Bereichen aufzuweisen. PL_5, PL_11, PL_12 und PL_15 besitzen hingegen in allen Bereichen unzureichende Ressourcen für einen Standortausbau. Zusätzlich wurde im Fragebogen für Vertreter*innen der Schulleitung die Möglichkeit geboten, offene Kommentare zu einem potentiellen Standortausbau zu hinterlassen. Während hauptsächlich eine größere Anzahl an PL-Lehrkräften gefordert wurden, hält ein*e Vertreter*in „eine größere Zahl von PL-Schülern an einer Schule [...] in keinsten Weise für sinnvoll“. Einige Vertreter*innen weisen darauf hin, dass mehr digitale Endgeräte zur Verfügung gestellt werden müssten sowie eine weitere Stelle

für die Schulsozialarbeit geschaffen werden müsste, die ausschließlich für die PL-Schüler*innen zuständig ist. Die standortvergleichende Auswertung soll mit einem Zitat einer Vertreterin der Schulleitung beendet werden, welches die Ergebnisse bezüglich eines potentiellen Standortausbaus zusammenfasst:

*„Grundsätzlich möchte ich für das PL sprechen, an so vielen Standorten, wie möglich. Dafür benötigen wir motivierte Mitstreiter*innen, die natürlich schwer zu finden sind! Außerdem plädiere ich dafür, dass Lehramtsstudenten während ihres Studiums Elemente des PL vermittelt bekommen und sie die Möglichkeit haben, auch in dieser Form eine Lehrtätigkeit zu absolvieren. PL bietet methodisch eine große Bandbreite, die jedem Lehrer, jeder Lehrerin guttun würde!“*

Die standortvergleichende Auswertung zeigt, dass die Umsetzung des PL-Programms an den betrachteten Standorten gleich gut gelingt. Bezogen auf die Kriterien Erfolgs-, Dropout-, Teilnehmer*innen- und Ausbildungsquote gehören alle betrachteten Schulen zu den erfolgreichen Standorten. Eine geographische Veranschaulichung der Einzugsgebiete der PL-Schüler*innen zeigt, dass es Regionen in Sachsen-Anhalt gibt, welche von den 24 PL-Standorten nur ungenügend abgedeckt werden, während andere Regionen durch mehrere Standorte versorgt werden. Einen zukünftigen Bedarf an Plätzen für das PL-Programm wird von allen teilnehmenden Standorten bestätigt. Ein möglicher Ausbau bisheriger Standorte (mehr PL-Klassen) hätte insbesondere einen erhöhten Bedarf an personellen Ressourcen zur Folge.

5.3 Kriterien der Qualitätssicherung

Ein weiteres wichtiges Thema dieser Evaluation ist die Qualitätssicherung des PL-Programms an den PL-Standorten und wie diese von den PL-Lehrer*innen und den Vertreter*innen der Schulleitungen wahrgenommen wird. Es wurden hierbei verschiedene Bereiche des PL-Programms, wie bspw. die Ausbildung zur PL-Lehrkraft und das Angebot der Standortberatungen, betrachtet, um ein umfassendes Bild verschiedener Kriterien der Qualitätssicherung zu erhalten. Im Zuge der Evaluation erhielten die Vertreter*innen der Schulleitungen und Lehrer*innen des Programms „Produktives Lernen in Schule und Betrieb“ die Gelegenheit, die Weiterbildung zur PL-Lehrkraft und weitere Kriterien der Qualitätssicherung des PL-Programms zu beurteilen. Die Vertreter*innen der Schulleitung beurteilten die Nützlichkeit der einzelnen Elemente zur Qualitätssicherung des Programms (u. a. Ausbildung zur PL-Lehrkraft, Steuergruppe), während die PL-Lehrkräfte die Weiterbildungsveranstaltungen für die Ausbildung zur PL-Lehrkraft sowie das Angebot der direkten Beratung durch die Projektberater*innen des Programms bewerteten. Letztere hatten zudem die Möglichkeit, unerfüllte Bedarfe hinsichtlich der in den Weiterbildungsveranstaltungen behandelten Themen zu äußern. Darüber hinaus wurden sowohl die PL-Lehrer*innen als auch die Lehrer*innen regulärer Klassen zur Kooperation innerhalb des jeweiligen Kollegiums und ihrer Zufriedenheit hinsichtlich der Kooperation befragt.

Die Teilnahme an einer mindestens einjährigen berufsbegleitenden Weiterbildung oder deren erfolgreicher Abschluss ist, entsprechend des Runderlasses „Besondere Klasse Produktives Lernen in Schule und Betrieb“ (MK, 2011) Voraussetzung, um als Lehrkraft im PL-Programm eingesetzt zu werden. Eine Ausnahme besteht für Lehrkräfte, die lediglich in einem geringen Stundenumfang im PL unterrichten. In den Schuljahren 2002/03 bis 2007/08 wurde die Ausbildung zur PL-Lehrkraft am Institut für Produktives Lernen in Europa (IPL) u. a. in Berlin durchgeführt und war als zweijährige, projektbegleitende Weiterbildung angelegt. Die Durchführung der Ausbildung wurde 2008 nach Sachsen-Anhalt verlegt. Nach einer Übergangsphase wurde die Dauer der Weiterbildung von zwei auf ein Jahr umgestellt. Von den befragten PL-Lehrer*innen ($N = 71$) haben 68 Lehrer*innen (95,8%) die **Ausbildung zur PL-Lehrkraft** absolviert. Eine Lehrkraft (1,4%) befand sich zum Zeitpunkt der Befragung in der Ausbildung zur PL-Lehrkraft und zwei Lehrer*innen (2,8%) unterrichten ohne absolvierte Weiterbildung im Programm. Von den bereits ausgebildeten PL-Lehrer*innen ($N = 68$) nahmen 50 Prozent an der zweijährigen Weiterbildung am IPL teil. 11,8 Prozent der ausgebildeten PL-Lehrer*innen absolvierten die zweijährige und 38,2 Prozent die einjährige Weiterbildung in Sachsen-Anhalt.⁹ Die bereits ausgebildeten PL-Lehrer*innen ($N = 68$) wurden um eine retrospektive **Bewertung der Weiterbildungsveranstaltungen für die Ausbildung zur PL-Lehrkraft** (5-stufige Rating-Skala von 1 = *trifft gar nicht zu* bis 5 = *trifft voll zu*) gebeten. Eine große Mehrheit der PL-Lehrer*innen bewertet die Weiterbildungsteilnahme als hilfreich (95,6% *trifft eher bzw. voll zu*) und die darin behandelten Themenbereiche als notwendig (95,5% *trifft eher bzw. voll zu*) für ihre Arbeit als PL-Lehrkraft. Ebenfalls berichtet eine überwiegende Mehrheit, dass ihr in der Weiterbildung entscheidende Konzepte des Produktiven Lernens vermittelt wurden (95,6% *trifft eher bzw. voll zu*). Mehr als 90 Prozent der PL-Lehrer*innen sind der Ansicht, dass die Weiterbildung sie gut auf die praktische Umsetzung des Programms vorbereitet hat (92,7% *trifft eher bzw. voll zu*). Nur wenige PL-Lehrer*innen empfinden einzelne Weiterbildungsthemen als überflüssig (10,3% *trifft eher bzw. voll zu*). Die Mehrheit der PL-Lehrer*innen beurteilt die Weiterbildungsdauer als ausreichend (89,4% *trifft eher bzw. voll zu*). Die prozentuale Verteilung der Antwortoptionen für jede Aussage kann Abbildung 28 entnommen werden.

⁹ Eine der bereits ausgebildeten PL-Lehrkräfte (1,5%) hat keine Angaben zu ihrem Ausbildungsort gemacht. Zum Zeitpunkt der Erhebung haben 34 Lehr*innen die zweijährige Ausbildung am IPL und 33 Lehrer*innen die ein- oder zweijährige Ausbildung in Sachsen-Anhalt erfolgreich absolviert.

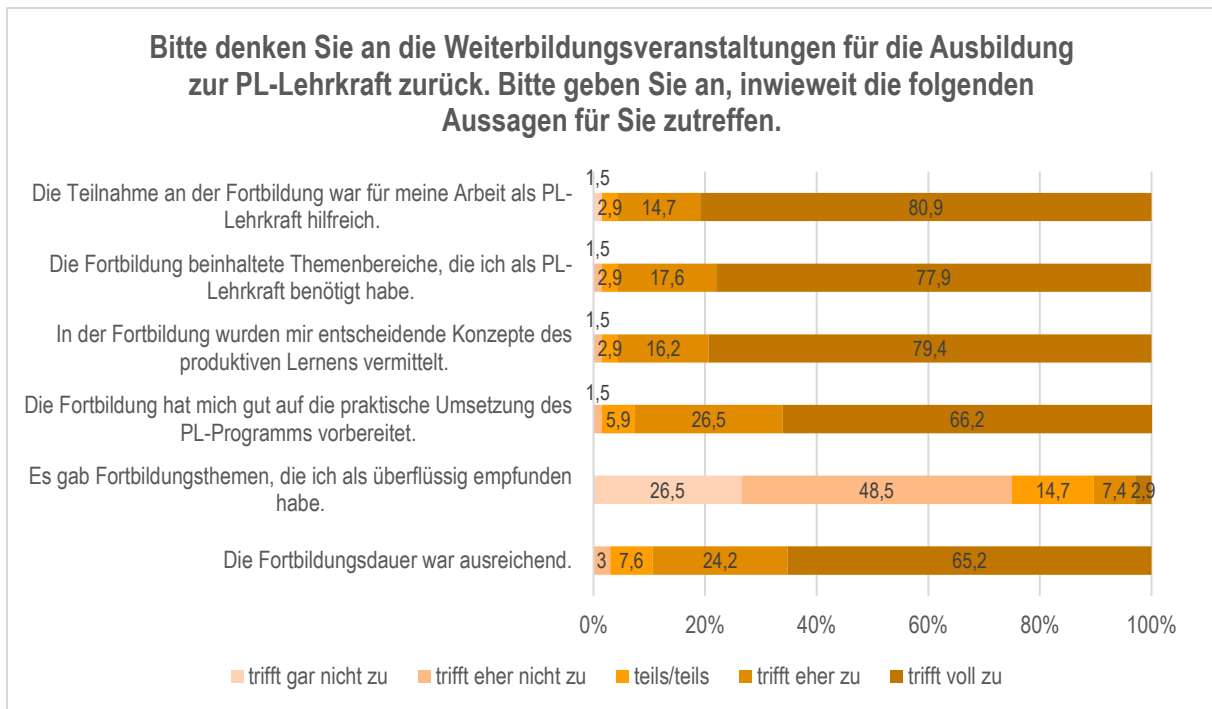


Abb. 28: Bewertung der Weiterbildungsveranstaltungen für die Ausbildung zur PL-Lehrkraft durch PL-Lehrer*innen

Anmerkungen: Prozentuale Anwohrtäufigkeiten der Antwortoptionen einer 5-stufigen Rating-Skala von *trifft gar nicht zu* bis *trifft voll zu*. $N = 68$.

Der Vergleich zwischen Lehrer*innen, die die Ausbildung am IPLE ($N = 34$), und Lehrer*innen, die die Ausbildung in Sachsen-Anhalt ($N = 33$) absolviert haben, zeigt keine signifikanten Unterschiede in den Bewertungen der Weiterbildungsveranstaltungen zur Ausbildung als PL-Lehrkraft (vgl. Abb. 62 in Anhang 10.10). Beide Lehrer*innengruppen beurteilen die Weiterbildungsteilnahme als hilfreich ($M_{IPLE} = 4.74$ vs. $M_{LSA} = 4.76$; $t = -0.154$, $p = .878$) und die behandelten Themenbereiche als notwendig ($M_{IPLE} = 4.65$ vs. $M_{LSA} = 4.79$; $t = -0.970$, $p = .336$). Ebenfalls geben sowohl am IPLE als auch in Sachsen-Anhalt ausgebildete PL-Lehrer*innen an, dass die Weiterbildung ihnen entscheidende Konzepte des Produktiven Lernens vermittelt ($M_{IPLE} = 4.76$ vs. $M_{LSA} = 4.70$; $t = 0.465$, $p = .643$) und sie gut auf die praktische Umsetzung vorbereitet hat ($M_{IPLE} = 4.71$ vs. $M_{LSA} = 4.42$; $t = 1.722$, $p = .09$). Auch unterscheiden sich beide Lehrer*innengruppen nicht in ihrer tendenziellen Ablehnung der Aussage, dass es Weiterbildungsthemen gab, die sie als überflüssig empfunden haben ($M_{IPLE} = 2.12$ vs. $M_{LSA} = 2.15$; $t = -0.140$, $p = .889$) sowie in ihrer Einschätzung der Weiterbildungsdauer als ausreichend ($M_{IPLE} = 4.61$ vs. $M_{LSA} = 4.42$; $t = 0.959$, $p = .341$).

Den PL-Lehrer*innen, die die einjährige Ausbildung absolviert haben, wurde die Möglichkeit gegeben, Themenbereiche zu benennen, die ihnen aus ihrer Sicht in den Weiterbildungsveranstaltungen gefehlt haben oder zu kurz besprochen wurden. Rund 85 Prozent der PL-Lehrer*innen mit einjähriger Ausbildung ($N = 22$) haben diese Gelegenheit genutzt und **unerfüllte Bedarfe hinsichtlich der Themenbereiche in der Ausbildung zur PL-Lehrkraft** benannt. Fast ein Drittel der PL-Lehrer*innen gab an, dass aus ihrer Sicht keine Themenbereiche fehlen oder zu kurz behandelt wurden. Ebenfalls ein knappes Drittel der PL-Lehrer*innen nannte jedoch das Wissen über und den Umgang mit verschiedenen Problematiken seitens der Schüler*innen im Programm (Schulverweigerung, Lernprobleme, mangelnde Motivation, psychische Erkrankungen und Konflikte im Schulalltag). Ebenfalls mehrfach genannt wurden Leistungsbeurteilungen, Gestaltung der individuellen Lernpläne und Zusammenarbeit mit Eltern. Jeweils eine Nennung erhielten die Themenbereiche: „alle behandelten Themenbereiche“, Hospitationsmöglichkeiten bei erfahrenen PL-

Kolleg*innen, Betreuung der Schüler*innen im Betrieb, einzelne Fächer, Projektarbeit sowie Nachvollziehbarkeit der Inhalte vor der Projektgenehmigung am Standort genannt. Eine Zusammenfassung der genannten themenbezogenen Bedarfe, die in den Weiterbildungsveranstaltungen für die Ausbildung zur PL-Lehrkraft aus Sicht der Teilnehmer*innen nicht ausreichend abgedeckt wurden, kann Tabelle 12 entnommen werden.

Tab. 12: Fehlende bzw. zu kurz besprochene Themenbereiche in der einjährigen Ausbildung zur PL-Lehrkraft aus Sicht der PL-Lehrer*innen

Welche Themenbereiche fehlten aus Ihrer Sicht oder wurden zu kurz besprochen?	
	– keine Themenbereiche (31,8%)
	– Wissen über bzw. Umgang mit verschiedenen Problematiken bei den Schüler*innen (Schulverweigerung, Lernprobleme, mangelnde Motivation, psychische Erkrankungen und Konflikte im Schulalltag) (31,7%)
	– Leistungsbeurteilung (13,6%)
	– Gestaltung der individuellen Lernpläne (9,1%)
	– Zusammenarbeit mit den Eltern (9,1%)
	– alle Themenbereiche (4,5%)
	– Hospitation bei erfahrenen PL-Kolleg*innen (4,5%)
	– Betreuung der Schüler*innen im Betrieb (4,5%)
	– einzelne Fächer (4,5%)
	– Projektarbeit (4,5%)
	– Nachvollziehbarkeit der Inhalte vor der Projektgenehmigung am Standort (4,5%)

Anmerkungen: Prozentuale Anteile der jeweiligen Nennungen bezogen auf alle Personen, die diese Frage beantwortet haben. Mehrfachnennungen sind möglich. $N = 22$.

Alle PL-Lehrer*innen sowie Lehrer*innen regulärer Klassen wurden nach ihrer **Zufriedenheit mit der Kooperation in ihrem jeweiligen Kollegium** gefragt. Bei den PL-Lehrer*innen bezog sich diese Frage explizit auf das PL-Kollegium. Die Lehrkräfte sollten auf einer 5-stufigen Ratingskala (1 = *trifft gar nicht zu* bis 5 = *trifft voll zu*) ihre Zufriedenheit mit dem Verhältnis zu Kolleg*innen sowie der Kommunikation und der Arbeitsatmosphäre in ihren jeweiligen Kollegien angeben. Mehr als die Hälfte der PL-Lehrer*innen (54,9%) sowie mehr als ein Drittel der Lehrer*innen regulärer Klassen (38,3%) stimmen der Aussage, dass sie mit dem Verhältnis zu ihren Kolleg*innen zufrieden sind, *voll zu*. Der Aussage, dass sie mit der Kommunikation in ihrem jeweiligen Kollegium zufrieden sind, stimmt knapp die Hälfte der PL-Lehrer*innen (49,3%) sowie mehr als ein Fünftel der Lehrer*innen regulärer Klassen (22,4%) *voll zu*. Mehr als die Hälfte der PL-Lehrer*innen (54,9%) und mehr als ein Viertel der Lehrer*innen regulärer Klassen (27,9%) stimmen der Aussage *voll zu*, dass sie mit der Arbeitsatmosphäre in ihrem jeweiligen Kollegium zufrieden sind. Die prozentuale Verteilung der Antworten kann Abbildung 29 entnommen werden.

Zusätzlich wurde ein statistischer Vergleich zwischen PL- und Regellehrer*innen hinsichtlich der Zufriedenheit mit der Kooperation im jeweiligen Kollegium durchgeführt. Es zeigt sich, dass hinsichtlich der Zufriedenheit mit dem Verhältnis zu den Kolleg*innen kein statistisch bedeutsamer Unterschied ($M_{\text{Regellehrer*innen}} = 4.32$ vs. $M_{\text{PL-Lehrer*innen}} = 4.41$; $t = 0.852$; $p = .396$) zwischen PL- und Regellehrer*innen vorliegt. Jedoch berichten PL-Lehrer*innen von signifikant mehr Zufriedenheit mit der Kommunikation ($M_{\text{Regellehrer*innen}} = 3.96$ vs. $M_{\text{PL-Lehrer*innen}} = 4.30$; $t = 3.002$; $p = .003$) sowie der Arbeitsatmosphäre in ihrem Kollegium ($M_{\text{Regellehrer*innen}} = 4.08$ vs. $M_{\text{PL-Lehrer*innen}} = 4.35$; $t = 2.422$, $p = .017$).

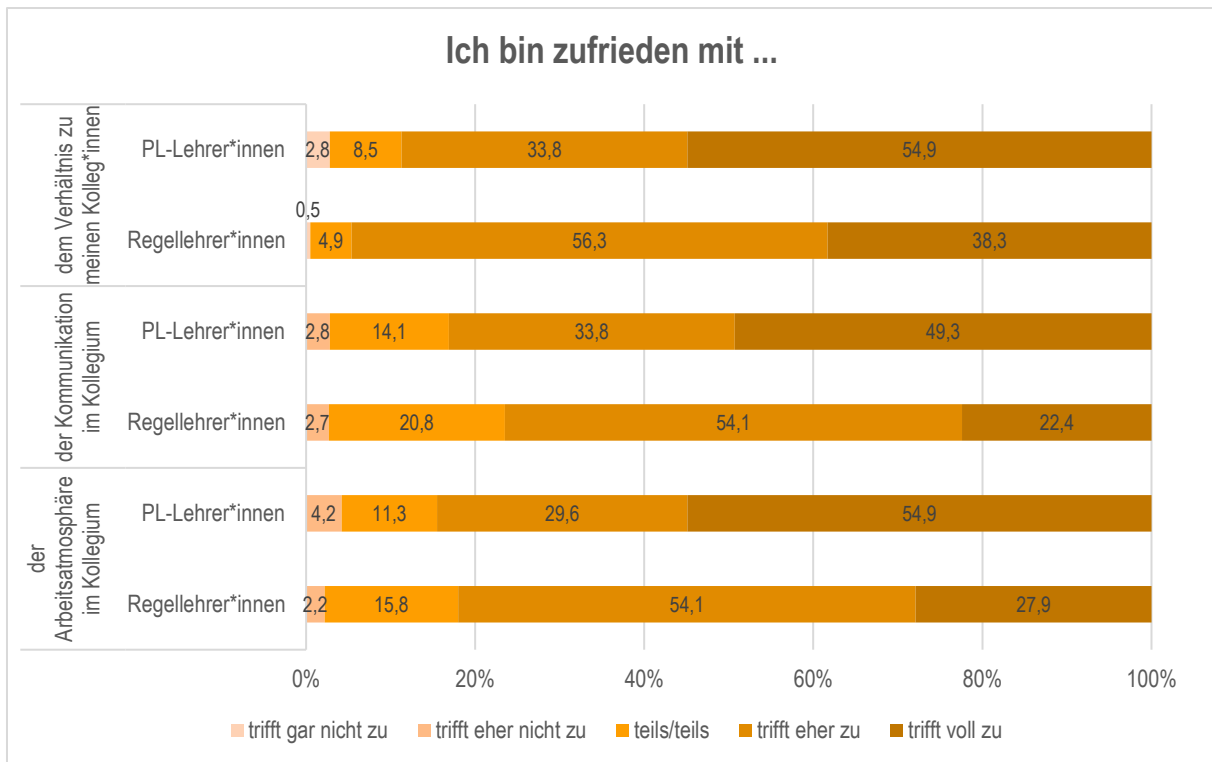


Abb. 29: Zufriedenheit mit der Kooperation im (PL-)Kollegium

Anmerkungen: Prozentuale Anwohrtäufigkeiten der Antwortoptionen einer 5-stufigen Rating-Skala von *trifft gar nicht zu* bis *trifft voll zu*. $N_{Regellehrer*innen} = 183$, $N_{PL-Lehrer*innen} = 71$.

Die PL- und Regellehrer*innen wurden zudem nach der **Umsetzung der Kooperation in ihrem jeweiligen Kollegium** gefragt. Auf einer 5-stufigen Ratingskala (1 = *trifft gar nicht zu* bis 5 = *trifft voll zu*) gaben die Lehrkräfte u. a. an, ob sie gemeinsame Strategien zur Umsetzung pädagogischer Konzepte erarbeiten und ob ihnen ausreichend Zeit für Teamarbeit zur Verfügung steht. Nahezu alle PL-Lehrer*innen (94,3% *trifft eher* bzw. *voll zu*) und mehr als die Hälfte der Regellehrer*innen (58% *trifft eher* bzw. *voll zu*) gestalten den Unterricht nach gemeinsamen pädagogischen Zielen. Die überwiegende Mehrheit der PL-Lehrer*innen (93% *trifft eher* bzw. *voll zu*) sowie mehr als die Hälfte der Lehrer*innen regulärer Klassen (53,5% *trifft eher* bzw. *voll zu*) nutzen gezielt ihre unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen für die gemeinsame Arbeit. Eine gut funktionierende Zusammenarbeit bei erkennbaren persönlichen Problemen bei Schüler*innen wird von fast allen PL-Lehrer*innen (95,8% *stimme eher* bzw. *voll zu*) und der Mehrheit der Regellehrer*innen (77,6% *trifft eher* bzw. *voll zu*) berichtet. Ein Großteil der PL-Lehrer*innen (88,7% *trifft eher* bzw. *voll zu*) und die Mehrheit der Lehrer*innen regulärer Klassen (65,6% *trifft eher* bzw. *voll zu*) erarbeiten gemeinsame Strategien zur Umsetzung pädagogischer Konzepte. Die überwiegende Mehrheit der PL-Lehrer*innen (84,5% *trifft eher* bzw. *voll zu*) sowie mehr als ein Drittel der Lehrer*innen regulärer Klassen (41% *trifft eher* bzw. *voll zu*) berichten, dass ihre Kolleg*innen aufgeschlossen für Veränderungen sind. Für die Teamarbeit stehen dem Großteil der PL-Lehrer*innen (71,8% *trifft eher* bzw. *voll zu*) und einem Viertel der Lehrer*innen regulärer Klassen (25,1% *trifft eher* bzw. *voll zu*) Arbeitsräume mit ausreichender Ausstattung zur Verfügung. Eine fächerübergreifende Zusammenarbeit, die sich an gemeinsamen Themen orientiert, wird von der großen Mehrheit der PL-Lehrer*innen (81,7% *trifft eher* bzw. *voll zu*) und mehr als einem Viertel der Lehrer*innen regulärer Klassen (27,9% *trifft eher* bzw. *voll zu*) berichtet. Der Mehrheit der PL-Lehrer*innen (74,6% *trifft eher* bzw. *voll zu*) und der Minderheit der Lehrer*innen regulärer Klassen (17,5% *trifft eher* bzw. *voll zu*)

steht ausreichend Zeit für Teamarbeit zur Verfügung. Die prozentualen Anteile der Antworten sind in Anhang 10.11 in Abbildung 63 aufgeführt.

Im Vergleich zwischen PL-Lehrer*innen und Regellehrer*innen finden sich in allen Fragen der Skala signifikante Unterschiede (vgl. Abb. 30): PL-Lehrer*innen gestalten den Unterricht eher nach gemeinsamen pädagogischen Zielen ($M = 3.65$ vs. $M_{PL} = 4.45$; $t = 7.158$; $p < .001$) und nutzen eher ihre unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen gezielt für die gemeinsame Arbeit ($M = 3.52$ vs. $M_{PL} = 4.55$; $t = 9.625$; $p < .001$). PL-Lehrer*innen berichten häufiger eine gut funktionierende Zusammenarbeit bei persönlichen Problemen von Schüler*innen ($M = 4.00$ vs. $M_{PL} = 4.59$; $t = 5.956$; $p < .001$) und dass sie gemeinsame Strategien zur Umsetzung pädagogischer Konzepte erarbeiten ($M = 3.81$ vs. $M_{PL} = 4.41$; $t = 4.921$; $p < .001$). PL-Kolleg*innen empfinden ihre Kolleg*innen aufgeschlossener für Veränderungen ($M = 3.42$ vs. $M_{PL} = 4.28$; $t = 7.483$; $p < .001$) und verfügen eher über Arbeitsräume mit einer ausreichenden Ausstattung für Teamarbeit ($M = 2.58$ vs. $M_{PL} = 3.93$; $t = 7.893$; $p < .001$). PL-Lehrer*innen berichten ebenfalls häufiger, dass sie fächerübergreifend, an gemeinsamen Themen orientiert zusammenarbeiten ($M = 3.04$ vs. $M_{PL} = 4.30$; $t = 10.143$; $p < .001$) sowie dass ihnen ausreichend Zeit für Teamarbeit zur Verfügung steht ($M = 2,56$ vs. $M_{PL} = 4.01$; $t = 10.100$; $p < .001$).

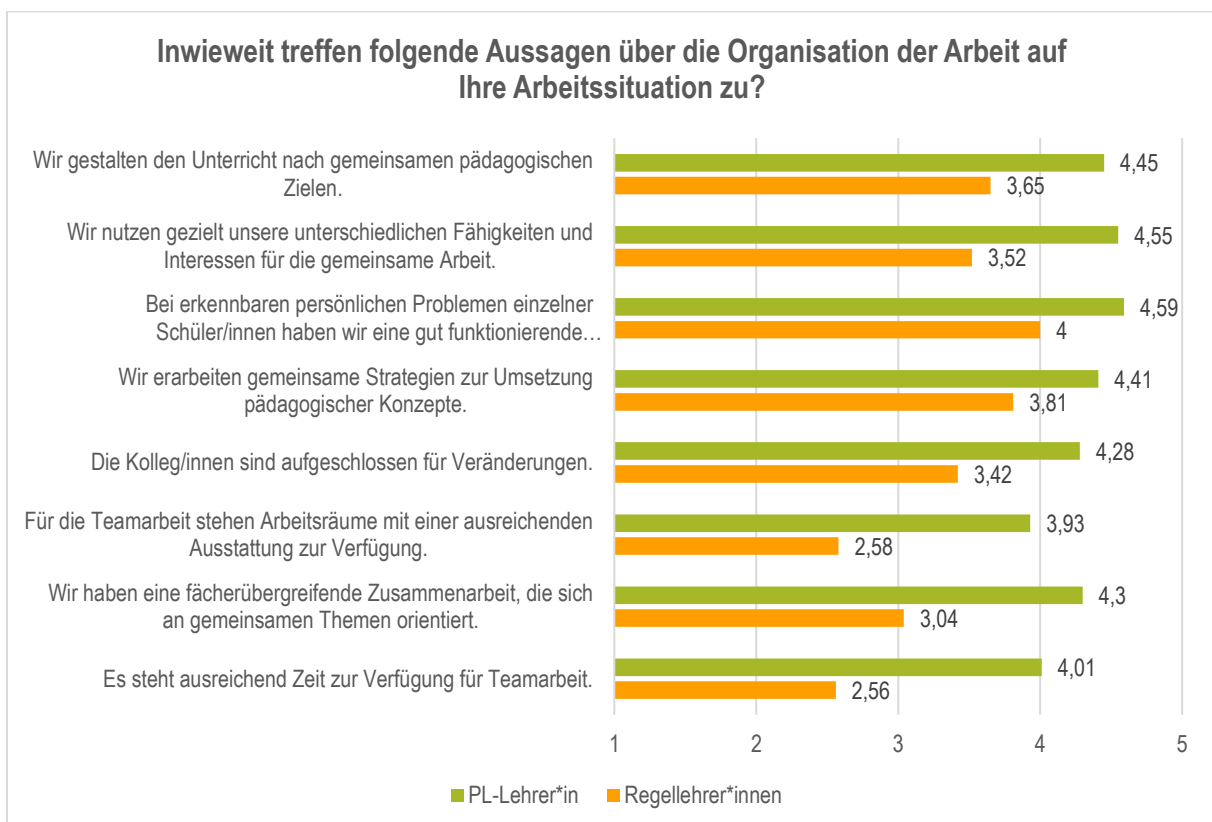


Abb. 30: Umsetzung der Kooperation im (PL-)Kollegium

Anmerkungen: Mittelwerte der fünf Antwortoptionen *trifft gar nicht zu bis trifft voll zu*. Alle Unterschiede sind signifikant ($p < .001$). $N_{Regellehrer*innen} = 183$, $N_{PL-Lehrer*innen} = 71$.

Alle Lehrer*innen wurden nach der Häufigkeit der **Kooperation bei der Leistungsbeurteilung** ihrer Schüler*innen gefragt. Bei PL-Lehrer*innen richtete sich diese Frage nach der Kooperation im PL-Team und bei Lehrer*innen regulärer Klassen nach der Kooperation mit anderen Lehrkräften an ihrer Schule. Auf einer 5-stufigen Ratingskala von 1 = *gar nicht* bis 5 = *einmal wöchentlich* haben die PL- und Regellehrer*innen angegeben, wie häufig sie mit anderen Lehrkräften bzw. im PL-Team gemeinsam die

Lernfortschritte der Schüler*innen beurteilen, Noten bzw. Punkte festlegen und Schüler*innen beurteilen (vgl. Abb. 64 in Anhang 10.12). Fast die Hälfte der PL-Lehrer*innen beurteilt *einmal wöchentlich* gemeinsam im PL-Team die Lernfortschritte der Schüler*innen (46,5%). Die Mehrheit der Regellehrer*innen beurteilt die Lernfortschritte der Schüler*innen *mehrmals im Halbjahr* gemeinsam mit Kolleg*innen (63,7%). Ein hoher Anteil an PL-Lehrer*innen legt *einmal monatlich* gemeinsam im PL-Kollegium die Punkte von Schüler*innen fest (40,8%). Die Mehrheit der Lehrer*innen regulärer Klassen gibt an, die Noten *mehrmals im Halbjahr* gemeinsam mit anderen Lehrer*innen festzulegen (69,2%). Circa die Hälfte der PL-Lehrer*innen beurteilt ihre Schüler*innen *mindestens einmal wöchentlich* gemeinsam im PL-Team (50,8% *einmal monatlich* bzw. *wöchentlich*). Knapp über die Hälfte der Regellehrer*innen beurteilt Schüler*innen *mehrmals im Halbjahr* gemeinsam mit Kolleg*innen (53.3%).

Der Vergleich zwischen PL- und Regellehrer*innen zeigt, dass PL-Lehrer*innen signifikant häufiger bei der Beurteilung der Lernfortschritte der Schüler*innen ($M = 2.95$ vs. $M_{PL} = 4.14$; $t = 9.214$; $p = <.001$), der Festlegung von Punkten bzw. Noten ($M = 2.87$ vs. $M_{PL} = 4.07$; $t = 10.561$, $p = <.001$) und der Beurteilung der Schüler*innen ($M = 2.73$ vs. $M_{PL} = 3.75$; $t = 8.821$; $p = <.001$) mit ihren Kolleg*innen zusammenarbeiten (vgl. Abb. 31).

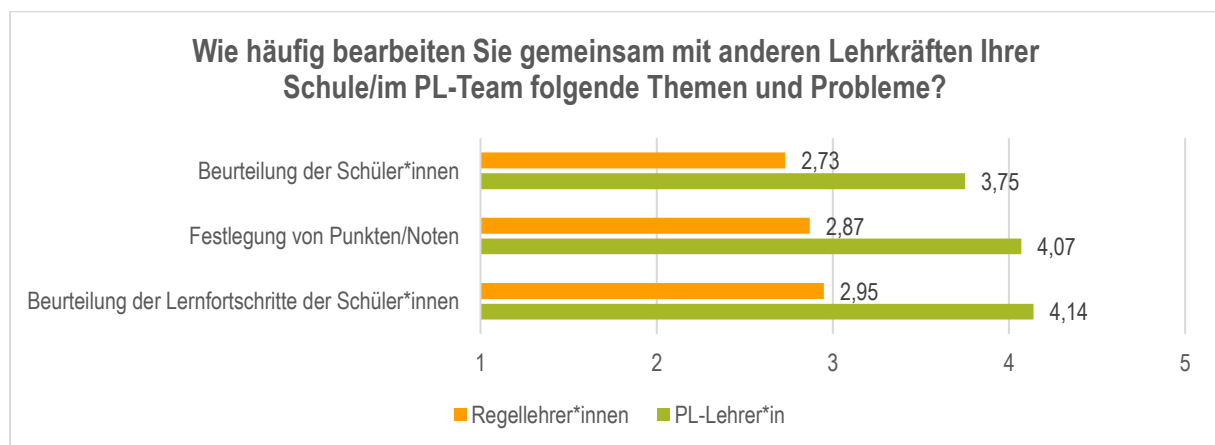


Abb. 31: Kooperation bei der Leistungsbeurteilung von Schüler*innen im (PL-)Kollegium

Anmerkungen: Mittelwerte der fünf Antwortoptionen *trifft gar nicht zu* bis *trifft voll zu*. Alle Unterschiede sind signifikant ($p < .001$). $N_{Regellehrer*innen} = 182$, $N_{PL-Lehrer*innen} = 71$.

Die PL-Beratung am jeweiligen Standort stellt ein wichtiges Mittel zur Qualitätssicherung im Programm dar. Daher wurden die PL-Lehrer*innen um eine Bewertung des **Beratungsangebotes am PL-Standort** durch die PL-Berater*innen gebeten. Auf einer 5-stufigen Ratingskala (1 = *trifft gar nicht zu* bis 5 = *trifft voll zu*) haben die PL-Lehrkräfte die Bedeutung des Beratungsangebotes im PL hinsichtlich der Qualitätssicherung und der Weiterentwicklung des Programms sowie mit Blick auf den Nutzen für PL-Lehrkräfte beurteilt. Die Mehrheit der PL-Lehrer*innen bewertet das Angebot einer direkten Beratung als wichtig, sowohl für die Qualitätssicherung im PL (81,7% *trifft eher* bzw. *voll zu*) als auch für die Weiterentwicklung des PL-Programms (84,5%). Mehr als ein Drittel der PL-Lehrer*innen ist jedoch der Ansicht, dass von der Beratung in erster Linie neue PL-Lehrer*innen profitieren (38%). Die prozentuale Verteilung der Antwortmöglichkeiten ist in Abbildung 32 dargestellt.

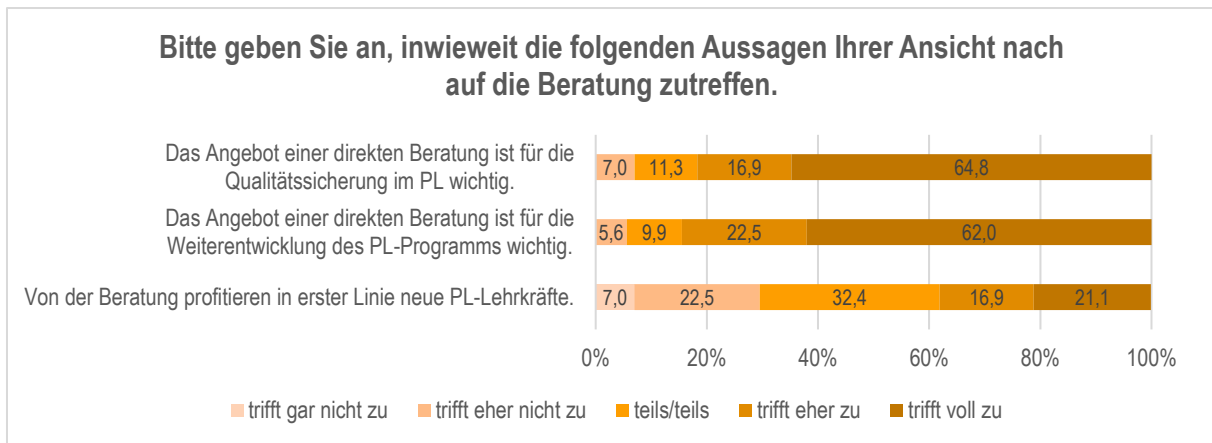


Abb. 32: Bewertung des Beratungsangebotes am PL-Standort durch PL-Lehrer*innen

Anmerkungen: Prozentuale Anwohrtäufigkeiten der Antwortoptionen einer 5-stufigen Rating-Skala von *trifft gar nicht zu* bis *trifft voll zu*. $N = 71$.

Darüber hinaus wurden die PL-Lehrer*innen gefragt, ob sie oder ihr PL-Team in den Schuljahren 2020/21 und 2021/22 das Beratungsangebot am PL-Standort in Anspruch genommen haben. Von den 71 PL-Lehrer*innen gaben 48 Lehrer*innen (67,6%) von 19 Standorten an, dass an ihrem Standort eine PL-Beratung in Anspruch genommen wurde. Ein Vergleich der PL-Lehrer*innen, an deren Standorten eine Beratung durchgeführt wurde und der PL-Lehrer*innen, an deren Schulen keine Beratung in Anspruch genommen wurde, zeigt, dass sie sich in der **Bewertung des Beratungsangebotes** voneinander unterscheiden (vgl. Abb. 33). PL-Lehrer*innen, die in den Schuljahren 2020/21 und 2021/22 an ihrem Standort beraten wurden, schätzen das Angebot eher als wichtig für die Qualitätssicherung ($M_{keine\ Beratung} = 3.65$ vs. $M_{Beratung} = 4.75$; $t = -4.227$; $p = <.001$) und die Weiterentwicklung ($M_{keine\ Beratung} = 3.70$ vs. $M_{Beratung} = 4.75$; $t = -4.379$; $p = <.001$) des PL-Programms ein. Zudem sind sie weniger der Ansicht, dass vor allem neue PL-Lehrkräfte von der Beratung profitieren ($M_{keine\ Beratung} = 3.70$ vs. $M_{Beratung} = 3.00$; $t = 2.315$; $p = .024$).

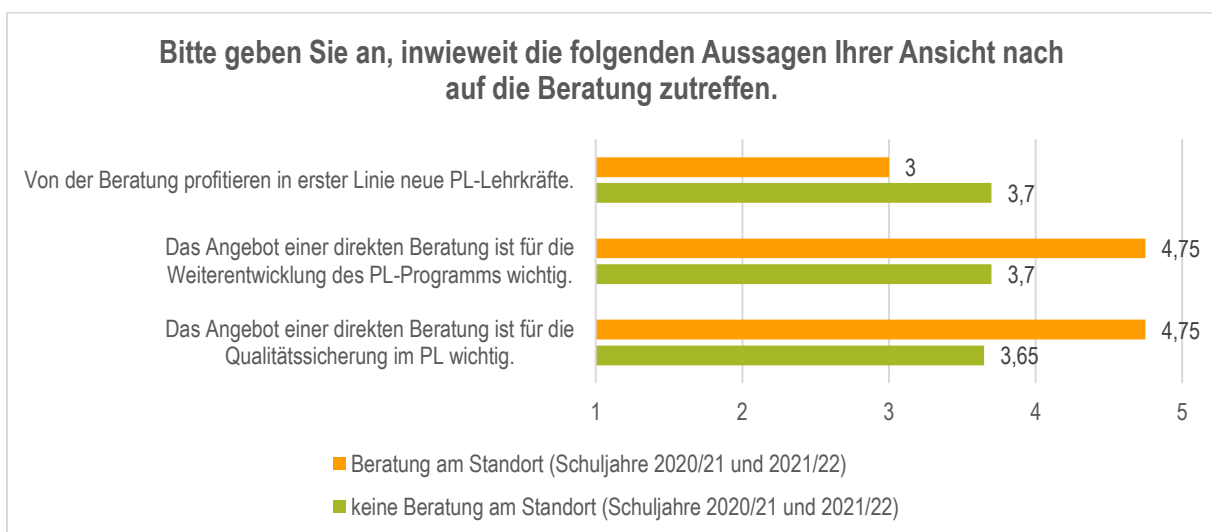


Abb. 33: Bewertung des Beratungsangebotes am PL-Standort durch PL-Lehrer*innen

Anmerkungen: Mittelwerte der fünf Antwortoptionen *trifft gar nicht zu* bis *trifft voll zu*. Alle Unterschiede sind signifikant ($p < .05$). $N_{Beratung} = 48$, $N_{keine\ Beratung} = 23$.

Die PL-Lehrer*innen wurden anschließend gebeten, in eigenen Worten zu begründen, warum sie oder ihre PL-Kolleg*innen in den Schuljahren 2020/21 und 2021/22 an ihrem PL-Standort das Beratungsangebot der Projektberater*innen (nicht) in Anspruch genommen haben. Von den Lehrkräften, an deren Standort eine Beratung durchgeführt wurde ($N = 47$)¹⁰, nannte mehr als die Hälfte als Begründung den Erfahrungsaustausch mit anderen PL-Standorten. Häufiger genannt wurden zudem die Klärung von aktuellen Fragen und Problemen, der Erhalt von Informationen zum PL-Programm sowie der Austausch von Unterrichtsmethoden und -material. Weitere Gründe waren der Umgang mit Schüler*innen, der Erhalt neuer Ideen und Anregungen, Fallbesprechungen und die standortbezogene Evaluation. Die Lehrkräfte, an deren Standort keine Beratung durchgeführt wurde ($N = 23$), begründeten dies mehrheitlich mit den Kontaktbeschränkungen im Zuge der Corona-Pandemie. In einigen Fällen wurden keine Beratungen durchgeführt, weil es keinen Bedarf gab, aufgrund von Zeitmangel, aufgrund von Krankheit oder weil das Beratungsangebot nicht bekannt war (vgl. Tab. 13).

Tab. 13: Gründe für die (Nicht-)Inanspruchnahme von Beratungen durch die PL-Projektberater*innen

Warum haben Sie oder Ihr PL-Team die Beratung in Anspruch genommen? ^a	Warum haben Sie oder Ihr PL-Team keine Beratung in Anspruch genommen? ^b
– Erfahrungsaustausch mit anderen PL-Standorten (66,0%)	– Corona-Pandemie und Kontaktbeschränkungen (60,9%)
– Klärung aktueller Fragen und Probleme (38,3%)	– kein Beratungsbedarf (21,7%)
– Informationen zum PL-Programm, z. B. neue Entwicklungen, Fördermittel, Erlass (27,7%)	– Zeitmangel (17,4%)
– Austausch von Unterrichtsmethoden und -materialien (23,4%)	– krankheitsbedingt (8,7%)
– Umgang mit Schüler*innen (12,8%)	– Beratungsangebot nicht bekannt (4,4%)
– neue Ideen und Anregungen (12,8%)	
– Fallbesprechungen (6,4%)	
– standortbezogene Evaluation (2,1%)	

Anmerkungen: Mehrfachnennungen sind möglich. ^a Prozentuale Anteile der jeweiligen Nennungen bezogen auf alle Personen, an deren Standort eine Beratung durch die Projektberater*innen in Anspruch genommen wurde. $N_{Beratung} = 47$. ^b Prozentuale Anteile der jeweiligen Nennungen bezogen auf alle Personen, an deren Standort keine Beratung durch die Projektberater*innen in Anspruch genommen wurde. $N_{keine\ Beratung} = 23$.

Die PL-Lehrer*innen, an deren Standort in den Schuljahren 2020/21 und 2021/22 eine PL-Beratung durchgeführt wurde, wurden zudem gefragt, ob sie die Beratung als hilfreich empfunden haben. Nahezu alle PL-Lehrer*innen, die in den Schuljahren 2020/21 und 2021/22 an ihrem Standort beraten wurden, bewerteten die Beratung als *sehr* bzw. *eher hilfreich* (97,9%). Lediglich eine Lehrkraft empfand die Beratung als *teilweise hilfreich* und keine Lehrkraft gab an, dass die Beratung für sie *eher nicht* oder *gar nicht hilfreich* war. Die prozentuale Verteilung der Antwortoptionen für diese Frage ist in Abbildung 34 dargestellt.

¹⁰ Eine Lehrkraft hat keinen Grund angegeben.

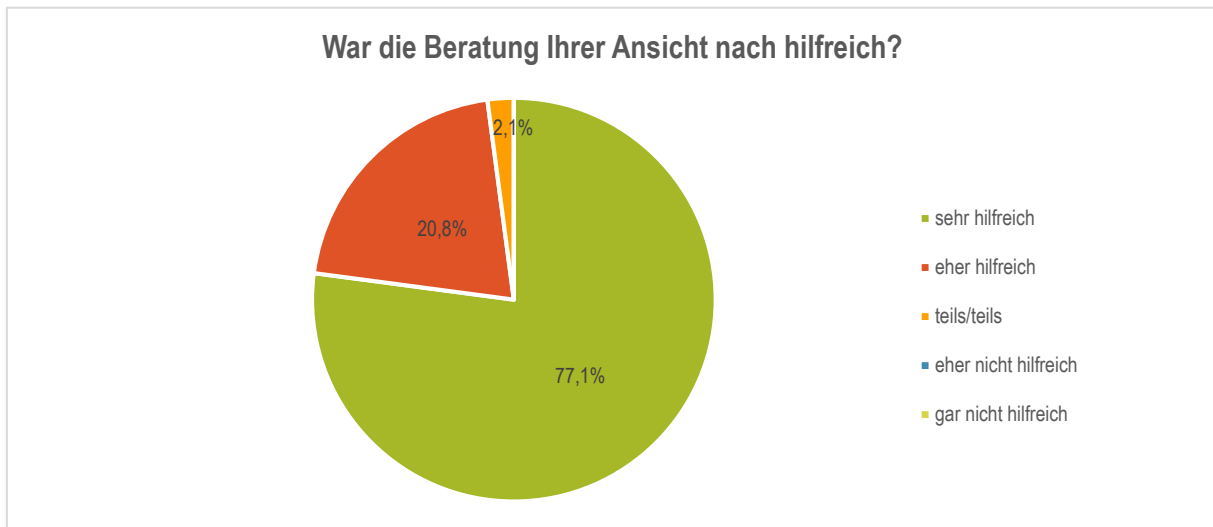


Abb. 34: Bewertung des Beratungsangebotes am PL-Standort durch PL-Lehrer*innen

Anmerkungen: Prozentuale Antworthäufigkeiten der Antwortoptionen einer 5-stufigen Rating-Skala von *gar nicht hilfreich* bis *sehr hilfreich*. $N = 48$.

Neben den PL-Lehrer*innen wurden auch die Vertreter*innen der Schulleitungen ($N = 18$) gebeten, verschiedene Maßnahmen und Angebote zur Qualitätssicherung im PL auf einer 5-stufigen Ratingskala (1 = *gar nicht nützlich* bis 5 = *sehr nützlich*) zu bewerten. Mehr als die Hälfte der Vertreter*innen der Schulleitungen gab an, dass die einjährige Ausbildung zur PL-Lehrkraft (66,7%) und die PL-Weiterbildungsangebote (61,1%) *sehr nützlich* sind. Die Hälfte der Schulleitungsvertreter*innen bewertete die Beratung am PL-Standort durch die Projektberater*innen (50,0%) als *sehr nützlich*. Die Steuergruppe wurde von einem Drittel der Vertreter*innen der Schulleitungen (33,3%) als *sehr nützlich* beurteilt. Die prozentuale Verteilung der Antwortoptionen kann Abbildung 35 entnommen werden. Die aus Sicht der Schulleitungsvertreter*innen nützlichsten Maßnahmen und Angebote sind die einjährige Ausbildung zur PL-Lehrkraft ($M = 4.50$) und die PL-Weiterbildungsangebote ($M = 4.50$) gefolgt von der Beratung am PL-Standort durch die Projektberater*innen ($M = 4.06$) und die Steuergruppe ($M = 3.78$).

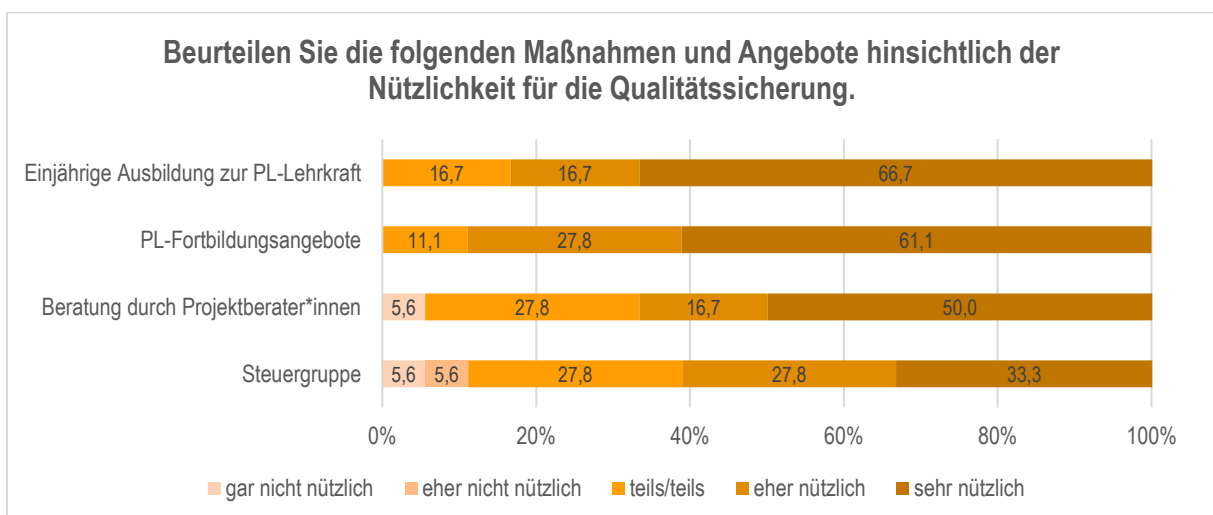


Abb. 35: Beurteilung verschiedener Maßnahmen und Angebote zur Qualitätssicherung durch Vertreter*innen der Schulleitungen

Anmerkungen: Prozentuale Antworthäufigkeiten der Antwortoptionen einer 5-stufigen Rating-Skala von *gar nicht nützlich* zu *sehr nützlich*. $N = 18$.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Maßnahmen zur Qualitätssicherung als bedeutsam und hilfreich bewertet werden und von den PL-Lehrkräften und PL-Standorten auch in Anspruch genommen werden. Die ein- oder zweijährige Ausbildung darf als wesentliche Voraussetzung für den Erfolg des Programms bewertet werden und wird als überaus wertvoll charakterisiert. Unterschiede zwischen der ein- oder zweijährigen Ausbildung können nicht identifiziert werden. Allerdings zeigt sich, dass weiterer Fortbildungsbedarf besteht. Die Lehrpersonen berichten von einer überaus guten Kooperation in den PL-Teams sowie von entsprechenden guten Rahmenbedingungen (ausreichend Zeit, Arbeitsräume). Auch die Angebote der Beratung werden positiv bewertet und von zwei Dritteln der PL-Lehrer*innen auch in Anspruch genommen. Diese beurteilen das Angebot als sehr hilfreich, sowohl für die Durchführung als auch für die Weiterentwicklung des Programms.

6 Möglichkeiten des PL unter Berücksichtigung der Corona-Pandemie-Folgen

6.1 Hintergrund zu den Pandemiefolgen im Bildungssystem

Zur Eindämmung bzw. Bekämpfung der Corona-Pandemie wurden 2020 und 2021 in Deutschland Schulen zeitweise geschlossen oder Wechselunterricht durchgeführt. Im Falle der temporären Schulschließungen wurde Fernunterricht (auch Homeschooling, Distanzunterricht, *Emergency Remote Teaching* u. a. genannt) durchgeführt. In Abbildung 36 wird ein chronologischer Überblick der Schulschließungen gegeben, wobei zu berücksichtigen ist, dass innerhalb der Länder Deutschlands zwischen Einzelschulen (z. B. Schröpfer et al., 2021) sowie im Vergleich der Länder leichte zeitliche Unterschiede in Bezug auf die Schließungen bzw. Wiedereröffnungen von Schulen vorlagen. Erstere resultierten u. a. aus höheren oder niedrigeren Inzidenzen an den jeweiligen Schulstandorten (ebd.).



Abb. 36: Schulschließungen aus einer chronologischen Perspektive (in Anlehnung an Reintjes, Porsch & im Brahm, 2021)

Recht früh wurde in den Medien und seitens der Bildungsforschung die Annahme formuliert, dass die temporären Schulschließungen bzw. der Fernunterricht Bildungsgerechtigkeit verstärken würde. Beispielhaft dazu folgendes Zitat: „Das Aussetzen des Präsenzunterrichts an Schulen und die monatelange Umschaltung auf Online-Heimunterricht führt zu einer weiteren Verstärkung der in Deutschland ohnehin sehr starken Abhängigkeit von Schulbildungskarrieren und -erfolgen von dem familiären Hintergrund der Schüler*innen“ (Stojanov, 2020, S. 135). Diese Aussage bezieht sich auf eine bestimmte Vorstellung von Bildungsgerechtigkeit, sog. „Teilhabegerechtigkeit“. Nach dieser besitzen Schüler*innen unterschiedlich viele Ressourcen in ihren Familien, wie digitale Geräte oder auch Unterstützung durch die Eltern, da bspw. Wissensbestände der Eltern zur Lernunterstützung differieren (z. B. Porsch & Porsch, 2020a, 2020b).

Teilhabegerechtigkeit wird nicht für alle Schüler*innen gewährleistet, wenn qualitätsvolle Bildungsangebote nicht oder nicht ausreichend zur Verfügung stehen oder an individuelle Voraussetzungen gebunden sind, sodass in der Folge „benachteiligte“ Schüler*innen höhere Lernverluste aufweisen als andere, da ihnen bspw. die Unterstützung aus dem Elternhaus fehlt oder ihr häusliches Lernumfeld suboptimal ausgestattet ist (bspw. kein eigener Arbeitsplatz). Zur Systematisierung lässt sich auf die Vorstellung von Schule als ein Mehrebenensystem zurückgreifen, wonach Unterschiede in Quantität und Qualität der Lerngelegenheiten auf drei Ebenen ausfindig gemacht werden können (Tab. 14). Hintergrund ist die Vorstellung, dass Lehrkräfte ein Angebot für Schüler*innen unterbreiten, welches diese in unterschiedlicher Weise nutzen, sodass ein Lernzuwachs erfolgen kann. Lehrkräfte unterscheiden sich wiederum sowohl in ihrem Handeln aufgrund ihrer professionellen Kompetenzen als auch in ihren Arbeitsbedingungen an den Einzelschulen, die wiederum durch die Zugehörigkeit zu einem Bundesland bzw. einer Kommune mit unterschiedlichen Ressourcen ausgestattet sind. Diese Unterschiede haben bereits vor der Pandemie bestanden, aber insbesondere Schüler*innen mit geringen familiären Ressourcen, ungünstigen individuellen Voraussetzungen und/oder einer geringen Schulunterstützung bzw. einem qualitativ schlechteren Lernangebot an den Schulen wurden im Rahmen

der Schulschließungen und dem damit verbundenen Wechsel- oder Fernunterricht „doppelt“ benachteiligt.

Bezüglich der drei Ebenen sowie der beteiligten Akteur*innen und der Erforschung der möglichen Differenzen aus der Zeit der Corona-Pandemie liegen aus nationalen und internationalen Studien mittlerweile eine Reihe empirischer Arbeiten vor. Zusammenfassend lässt sich feststellen: Es fand häufig eine solche „doppelte“ Benachteiligung statt, d. h. bereits benachteiligte Schüler*innen haben tendenziell noch seltener Bildungsangebote erhalten als sozial privilegierte Schüler*innen, da sie vermehrt an Schulen in sozial deprivierten Lagen lernen (Schräpler et al., 2021). Die Verfügbarkeit von familialen Ressourcen und einer für einen digitalen Unterricht angemessenen Ausstattung unterschied sich zwischen den Familien (Porsch & Porsch, 2020a, 2020b; Überblick in Helm et al., 2021a). Zudem zeigen Studien mit Blick auf Schüler*innen in sozial deprivierter Lage, dass diese im Vergleich mit Schüler*innen an Schulen in sozial privilegierten Lagen weniger Präsenzunterricht erhielten (im Brahm et al., 2021) und Schulen mit besonderen sozialen Herausforderungen im Durchschnitt häufiger von den (Teil-)Schließungen betroffen waren (Schräpler et al., 2021). Deshalb gingen „überproportional häufig solche Schüler*innen in den Distanzunterricht [...], deren soziale, familiäre, wohnliche und technische Voraussetzungen genau dafür besonders ungünstig sind“ (ebd., S. 303). Ferner hing es stark von der individuellen Schule und ihren Akteur*innen ab, inwieweit sie die Krise erfolgreich gemeinsam bewältigt haben. Die Schulen haben unterschiedliche Modi für den Unterricht verwendet und in Abhängigkeit der Schule fand Unterricht in unterschiedlichem Umfang statt (Helm et al., 2021a). Die Annahme ist, dass weniger und wenig qualitativvoller Unterricht vor allem die Schüler*innen traf, die keine oder geringe häusliche Unterstützung erhalten haben und/oder über nicht ausreichend hohe selbstregulative Kompetenzen verfügen. Im Ergebnis erwarten mehrere Autor*innen, wie Stojanov (2020), für einzelne Schüler*innen(gruppen) bzw. benachteiligte Schüler*innen aufgrund der pandemiebedingten (Teil-)Schulschließungen weniger Lernzuwachs als für andere. Die Frage der Auswirkungen auf die Lernentwicklung und den Erwerb fachlicher Kompetenzen wurde in einer Reihe von Studien adressiert. Es zeigt sich eine uneinheitliche Befundlage (Übersicht in Helm et al., 2021b). Vereinzelt zeigen sich sogar erwartungswidrige Ergebnisse, wonach leistungsschwächere Schüler*innen höhere Lernzuwächse erreichten als leistungsstarke Schüler*innen (z. B. Tomasik et al., 2020) – und damit eher von einer Verringerung als von einer Verschärfung der Bildungsungleichheit ausgegangen werden könnte. Davon lässt sich die Vermutung ableiten, dass es (einem Teil der) Schulen durch Unterstützungs-, Förder- oder Kompensationsmaßnahmen gelungen ist, die in der Zeit der Schulschließungen geringeren Lernangebote nachzuholen. Insgesamt ist die Datenlage bislang jedoch schmal, besonders da es nur wenige Arbeiten gibt, die im Längsschnitt durchgeführt werden konnten, also Kindern bzw. Jugendlichen vor oder zumindest am Beginn der Pandemie und zu einem späteren Zeitpunkt Tests vorgelegt haben (Hammerstein et al., 2021).

Tab. 14: Indikatoren für Ungerechtigkeiten im Mehrebenensystem Schule während der (Teil-) Schließungen (eigene Darstellung)

Ebenen	Indikatoren für Ungerechtigkeiten
Mikroebene (Unterricht, Lehrkräfte, Schüler*innen)	<ul style="list-style-type: none"> • Unterschiede in Quantität und Qualität des Präsenz-, Wechsel- und Distanzunterrichts sowie Art des Fernunterrichts (z. B. Modus des Fernunterrichts, fehlende Differenzierung) • Unterschiede der Lehrkräfte (z. B. Art und Umfang an Rückmeldungen, ICT-Kompetenzen, Betreuungsintensität/Kontaktaufnahme) • Unterschiede in den individuellen Voraussetzungen der Schüler*innen (z. B. selbstregulative Fähigkeiten) und familiären Ressourcen (z. B. digitale Medien)
Mesoebene (Einzelschule)	<ul style="list-style-type: none"> • Quantität und Qualität des Präsenz-, Wechsel- und Distanzunterrichts sowie Art des Fernunterrichts an und zwischen Schulen nicht einheitlich • Ressourcen der Schulen unterschiedlich (u. a. digitale Medien) • Unterschiede im Schulleitungshandeln
Makroebene (Land, Bundesland)	<ul style="list-style-type: none"> • Quantität des Präsenz-, Wechsel- und Distanzunterrichts nicht einheitlich zwischen den Ländern Deutschlands (und tw. Kommunen) geregelt • Unterschiedliche Regelungen zur Notenvergabe bspw. im Rahmen von Abschlussprüfungen zwischen den Ländern • Unterschiedliche Ressourcen der Länder und Kommunen (u. a. digitale Medien, Schulaufsicht)

Was bedeutete die Corona-Pandemie für die Umsetzung und den Erfolg des Programms „Produktives Lernen in Schule und Betrieb“? Im Hinblick auf die Voraussetzungen der PL-Schüler*innen lässt sich annehmen, dass diese überproportional häufig aus Familien kommen, die vergleichsweise wenig Unterstützung bieten können und deren Ressourcen bspw. für digitalen Unterricht begrenzt sind. Mit Blick auf die individuellen Merkmale lernen im PL-Programm Schüler*innen, die bislang auf keine erfolgreiche Bildungskarriere zurückblicken können, sodass bspw. die Lernmotivation ohne einen strukturgebenden Präsenzunterricht eingeschränkt vorhanden sein dürfte. Für den Erfolg erscheinen daher eine klare Struktur sowie verbindliche Absprachen (z. B. Abgabe von Aufgaben) seitens der Lehrkräfte mit den Schüler*innen wichtig zu sein. Neben der Institution Schule stellt sich die Frage, inwieweit während der Pandemie die Praxislernorte als Lerngelegenheiten dienten. In einer zwischen September und Oktober 2020 durchgeführten Betriebsbefragung (Ebbinghaus, 2021) zeigt sich bspw. für die Mitarbeiter*innen, dass etwa die Hälfte der Betriebe von Kurzarbeit betroffen war, Mitarbeiter*innen Urlaub genommen haben und ein Teil (in Abhängigkeit der Betriebsgröße) wegen Kinderbetreuung nicht ihrer beruflichen Tätigkeit nachkommen konnte. Die Befragung der Betriebe zur Beschäftigungssituation ihrer Auszubildenden ($N = 336$) zeigt, dass 25 Prozent ins Homeoffice wechseln mussten, 21 Prozent sollten Urlaub nehmen, 20 Prozent sollten ihr Zeitguthaben aufbrauchen und 10 Prozent konnten wegen Kinderbetreuung nicht im Betrieb tätig sein. Neben dem eingeschränkten eigenen Aufenthalt im Betrieb oder der Mitarbeiter*innen wurde explizit nach den Folgen gefragt. Am häufigsten wurden Prüfungen verschoben (55%), gefolgt von der Zustimmung zur Aussage, dass „Inhalte nicht wie gewohnt vermittelt werden konnten“. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser exemplarisch ausgewählten Befragung (siehe z. B. Biebeler & Schreiber, 2020) lässt sich für die Schüler*innen im PL-Programm annehmen, dass sie gleichermaßen eingeschränkt an den betrieblichen Abläufen teilnehmen konnten. Ferner lässt sich vermuten, dass Schulen bzw. die Schüler*innen Schwierigkeiten hatten, Praxislernorte zu finden, die in der Zeit bereit waren, diese Schüler*innen aufzunehmen und zu betreuen. Schließlich sieht das Programm vor, dass die Lehrkräfte ihre Schüler*innen regelmäßig in den Betrieben besuchen – eine

Anforderung, die während der pandemischen Lage vermutlich ebenfalls nicht durchgehend umsetzbar war. Aufgrund der Schulschließungen und des – in unterschiedlicher Form organisierten – Fernunterrichts sowie der Einschränkungen in den Betrieben stellt sich u. a. die Frage, inwieweit die Schüler*innen erfolgreich am Programm teilnehmen konnten, welche Einschränkungen tatsächlich bestanden und inwieweit sich die Situation auf die Anzahl der Hauptschulabschlüsse ausgewirkt hat.

6.2 Auswirkungen der Corona-Pandemie auf das Produktive Lernen in Schule und Betrieb

In der quantitativen Online-Erhebung wurden Vertreter*innen der Schulleitung, Lehrer*innen und Schüler*innen zu ihren Erfahrungen mit der zweiten Corona bedingten Schulschließung (Phase IV) im vergangenen Schuljahr 2020/21 befragt. Da die Auswirkungen der Corona-Pandemie auf das PL-Programm von besonderem Interesse waren, bezieht sich die Befragung ausschließlich auf den Zeitraum der zweiten Schulschließung. Dies liegt darin begründet, dass die Schüler*innenperspektive auf die Auswirkungen der Corona-Pandemie nur durch PL-Schüler*innen bestimmt werden kann, die zum Zeitpunkt der Befragung die 9. PL-Klassenstufe besuchten.



Abb. 37: Schulschließungen bei den befragten PL-Schüler*innen

Entsprechend befanden sich diese Schüler*innen während der zweiten Schulschließung in der 8. Klassenstufe des PL-Programms. Die momentanen 8. PL-Klassen befanden sich zum Zeitpunkt beider Schulschließungsphasen hingegen im Regelschulsystem (vgl. Abb. 37). Zunächst soll überprüft werden, ob sich die befragten PL-Schüler*innen im Sinne einer Benachteiligung in individuellen Voraussetzungen von den Regelschüler*innen unterschieden (Kapitel 6.2.1). Anschließend wird u. a. die Gestaltung des Unterrichts, der Zugang zu Praxislernorten und die Kommunikation zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen während der Schulschließung betrachtet (Kapitel 6.2.2). Da zur Gestaltung von Fern- und Wechselunterricht häufig digitale Endgeräte, Zugang zum Internet und digitale Kompetenzen bei Schüler*innen und Lehrer*innen nötig waren, wird das Vorhandensein dieser Ressourcen in den Schulen sowie bei Lehrer*innen und Schüler*innen in Kapitel 6.2.3 dargestellt. Abschließend werden kurz- und langfristige Corona-Pandemie-Folgen auf das PL-Programm betrachtet (Kapitel 6.2.4).

6.2.1 Voraussetzungen der Schüler*innen

Zunächst soll überprüft werden, ob die momentanen Teilnehmer*innen am PL-Programm im Vergleich mit den Regelschüler*innen hinsichtlich des **sozioökonomisch-kulturellen Hintergrunds**, der Ressourcen und des familiären Wohlstands des Elternhauses sowie der elterlichen Unterstützung in schulischen Belangen benachteiligt sind. Als Indikator für den sozioökonomisch-kulturellen Hintergrund wurden verschiedene häusliche Besitztümer bei den Schüler*innen erfragt: z. B. Computer für Schularbeiten, eigener Schreibtisch, Internetanschluss sowie die Anzahl an Büchern, Autos, Fernsehern

und Smartphones zu Hause. Die verschiedenen Besitztümer und Ressourcen wurden zu 5 Indizes zusammengefasst: lernrelevante Besitztümer (u. a. eigener Schreibtisch, Computer für Schularbeiten, Bücher, die bei Schularbeiten helfen), Index der Kulturgüter (u. a. klassische Literatur, Kunstwerke, Musikinstrumente), Index der Informations- und Technologiegüter (u. a. Computer, Internetanschluss, Smartphones), häusliche Besitztümer (Mittelwert aus allen abgefragten 25 Besitztümern) und relativer Wohlstand der Familie (u. a. eigenes Zimmer, Spielekonsolen, Fernseher, Badezimmer, Autos). Da die Indizes interkorrelieren ($r = .29 - .75$), wurde eine gemeinsame Multivariate Varianzanalyse berechnet. Die Analyse zeigt, dass alle 5 Indizes bei PL-Schüler*innen signifikant geringer ausfallen als bei Regelschüler*innen (vgl. Tab. 15). Die lernrelevanten Besitztümer zeigen den größten Unterschied zwischen den Schüler*innen und lassen erwarten, dass während der Schulschließungen im Distanzunterricht die PL-Schüler*innen stärker benachteiligt waren.

Bei der Skala zur **elterlichen Unterstützung** in schulischen Belangen (Beispielfrage: „Sie hören mich gern ab, wenn ich etwas lernen muss.“; Antwortoptionen: 5-stufige Ratingskala von *trifft gar nicht zu* bis *trifft voll zu*) konnten zwischen PL-Schüler*innen ($M = 3.37, SD = .97, N = 451$) und Regelschüler*innen ($M = 3.31, SD = .88, N = 1.728$) keine Unterschiede im Mittelwert und dementsprechend keine Benachteiligung festgestellt werden ($t = 1.179, p = .239$). Jedoch wurden die Schüler*innen explizit nach der Unterstützung beim Lernen im Distanzunterricht gefragt. Auf einer fünfstufigen Ratingskala von *nie* bis *sehr oft* sollten die Schüler*innen einschätzen, wie häufig sie von verschiedenen Personengruppen unterstützt wurden (vgl. Abb. 38). Während Regelschüler*innen signifikant häufiger Unterstützung von ihren Eltern ($t = 2.715, p = .007$) und Mitschüler*innen ($t = 6.934, p < .001$) erhalten haben, erhielten PL-Schüler*innen signifikant häufiger Unterstützung von Lehrer*innen der Schule ($t = 5.876, p < .001$). Werden die fünf Personengruppen zu einem Mittelwert zusammengefasst, kann erneut kein Unterschied zwischen PL-Schüler*innen und Regelschüler*innen bei der Häufigkeit der **Unterstützung im Distanzunterricht** festgestellt werden ($t = .894, p = .371$).

Tab. 15: Multivariate Varianzanalyse – sozioökonomisch-kultureller Hintergrund

	Wilks λ				F(5, 2174)	p	η^2
PL- vs. Regel-schüler*innen	.941				27.431	<.001	.059
	PL-Schüler*innen (N = 451)		Regelschüler*innen (N = 1.729)		F(2, 3681)	p	η^2
	M	SD	M	SD			
Lernrelevante Besitztümer	.48	.28	.64	.27	125.927	<.001	.055
Index der Kulturgüter	.36	.25	.43	.31	21.399	<.001	.010
Informations- und Technologiegüter	1.31	.34	1.39	.33	18.147	<.001	.008
Häusliche Besitztümer	.93	.23	1.04	.24	69.287	<.001	.031
Relativer Wohlstand der Familie	1.31	.28	1.37	.27	13.687	<.001	.006

Anmerkungen: N = 2.180.

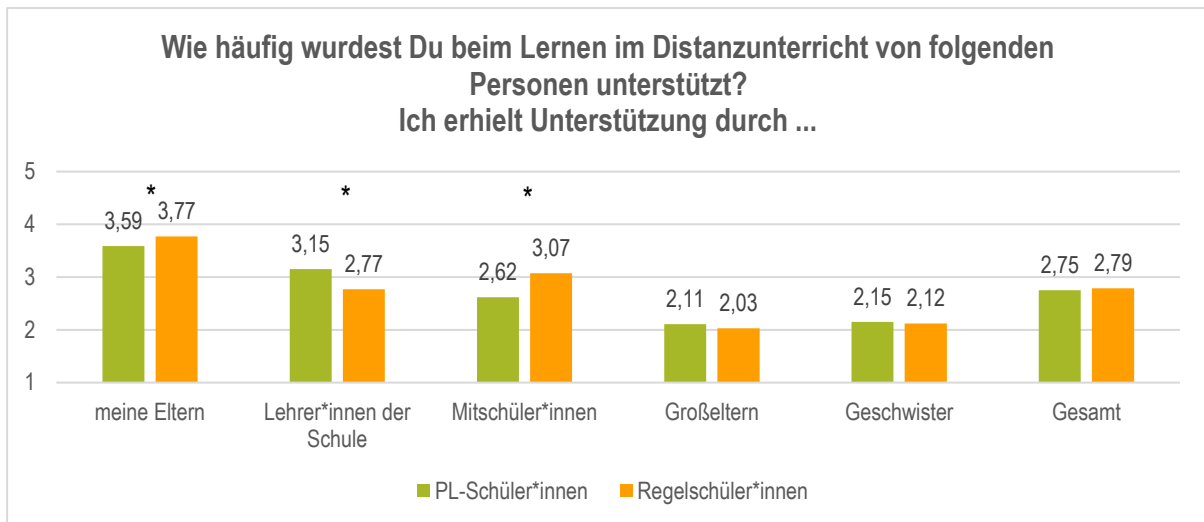


Abb. 38: Unterstützung beim Lernen im Distanzunterricht

Anmerkungen: Mittelwerte der fünf Antwortoptionen *nie* bis *sehr oft*. *signifikanter Unterschied $p < .05$. $N_{\text{PL-Schüler*innen}} = 451$, $N_{\text{Regelschüler*innen}} = 1.724$.

Die Lehrer*innen der Stichprobe ($N = 254$) wurden gefragt, welche Schüler*innengruppen durch die Schulschließungen und den damit einhergehenden Distanzunterricht benachteiligt waren. Auf einer fünfstufigen Ratingskala von *gar nicht benachteiligt* bis *sehr stark benachteiligt* schätzten die Lehrer*innen verschiedene Schüler*innengruppen ein (vgl. Abb. 39). Eine sehr starke Benachteiligung sehen Lehrer*innen bei Schüler*innen, welche zuhause selten Deutsch sprechen (46%) und Schüler*innen, die von Schulabbruch bedroht sind (39,9%). Letzteres trifft im Besonderen auf PL-Schüler*innen zu. Allerdings sehen die befragten Lehrer*innen ebenfalls eine sehr starke Benachteiligung bei Schüler*innen mit Förderbedarf (37,5%), Schüler*innen aus sozial schwachen Familien (35,1%) und leistungsschwächeren Schüler*innen (33,1%). Zusätzlich gab es die Möglichkeit, weitere benachteiligte Schüler*innengruppen in einem offenen Antwortfeld zu ergänzen. Diese Möglichkeit wurde allerdings von niemandem genutzt.

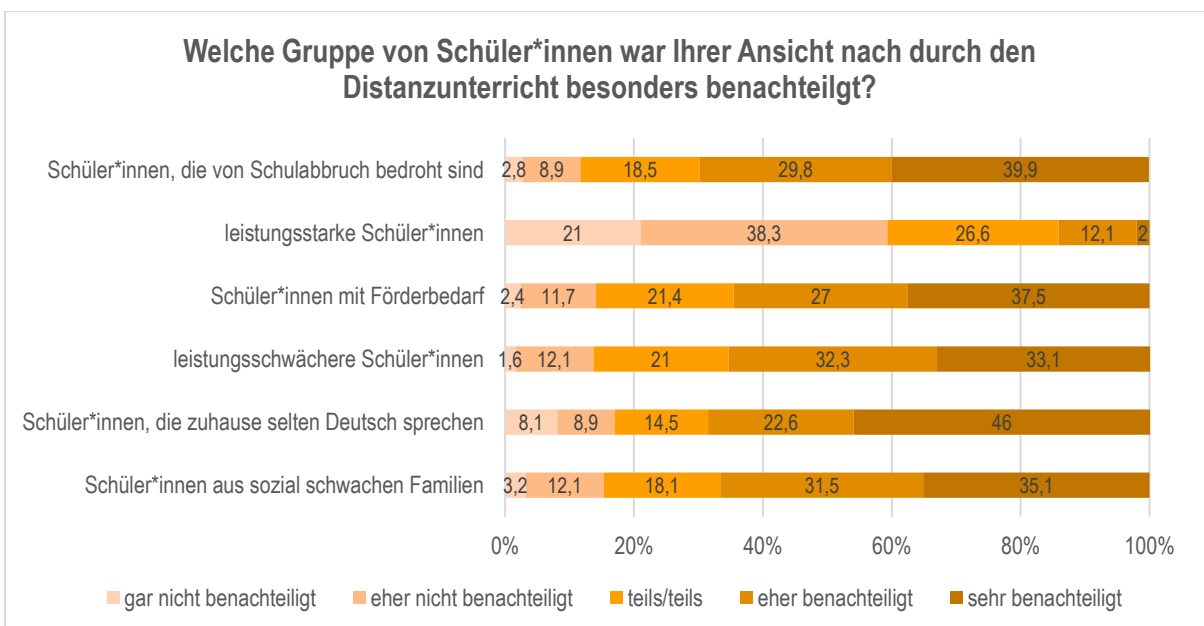


Abb. 39: Durch Distanzunterricht benachteiligte Schüler*innengruppen

Anmerkungen: Angaben der Lehrer*innen. Prozentuale Antworthäufigkeiten der Antwortoptionen einer 5-stufigen Rating-Skala von *gar nicht benachteiligt* bis *sehr benachteiligt*. $N = 254$.

6.2.2 Gestaltung des Distanzunterrichts während der Schulschließungen

Die PL-Schüler*innen ($N = 236$, PL-SFB-I), die im Schuljahr 2021/22 die 9. Klasse des PL-Programms besuchten, wurden in der Erhebung gefragt, ob sie während der letzten Schulschließung die Schule bzw. den Praxislernort besuchen konnten. Erwartungsgemäß fand für die Mehrheit (63,8%, $N = 150$) der damaligen Achtklässler*innen kein Unterricht an der Schule statt, da dies nur den Abschlussjahrgängen vorbehalten war. Dennoch gaben 36,2 Prozent der PL-Schüler*innen ($N = 85$) an, am Unterricht in der Schule teilgenommen zu haben (ein*e Schüler*in ohne Angaben). Die Hälfte der PL-Schüler*innen (49,2%, $N = 116$) durfte den Praxislernort trotz Schulschließungen besuchen, die andere Hälfte (50,8%, $N = 120$) nicht. Auch die PL-Lehrer*innen ($N = 69$) wurden gefragt, ob die PL-Schüler*innen der ehemaligen 8. und 9. PL-Klassen des Schuljahres 2020/21 die Schule bzw. den Praxislernort während der Schulschließungen besuchen konnten. Analog zu den Schüler*innenangaben war nach Einschätzung der PL-Lehrer*innen eine Teilnahme am Unterricht am häufigsten für die 9. PL-Klassen und seltener für die 8. PL-Klassen möglich. Dennoch gab es einige 8. PL-Klassen für die eine Teilnahme am schulischen Unterricht ermöglicht wurde (vgl. Abb. 40). Vermutlich spielten bei der Entscheidung für eine Teilnahme am Unterricht individuelle Bedürfnisse der PL-Schüler*innen eine entscheidende Rolle. Die Praxislernorte konnten die meisten Schüler*innen sowohl in Klasse 8 (39,1%) als auch Klasse 9 (36,2%) besuchen. Werden alle Antwortoptionen der PL-Lehrer*innen betrachtet, konnten in Klassenstufe 9 (60,8% = die meisten oder alle Schüler*innen ausgewählt) mehr Schüler*innen die Praxislernorte besuchen als in Klassenstufe 8 (44,9% = die meisten oder alle Schüler*innen ausgewählt).

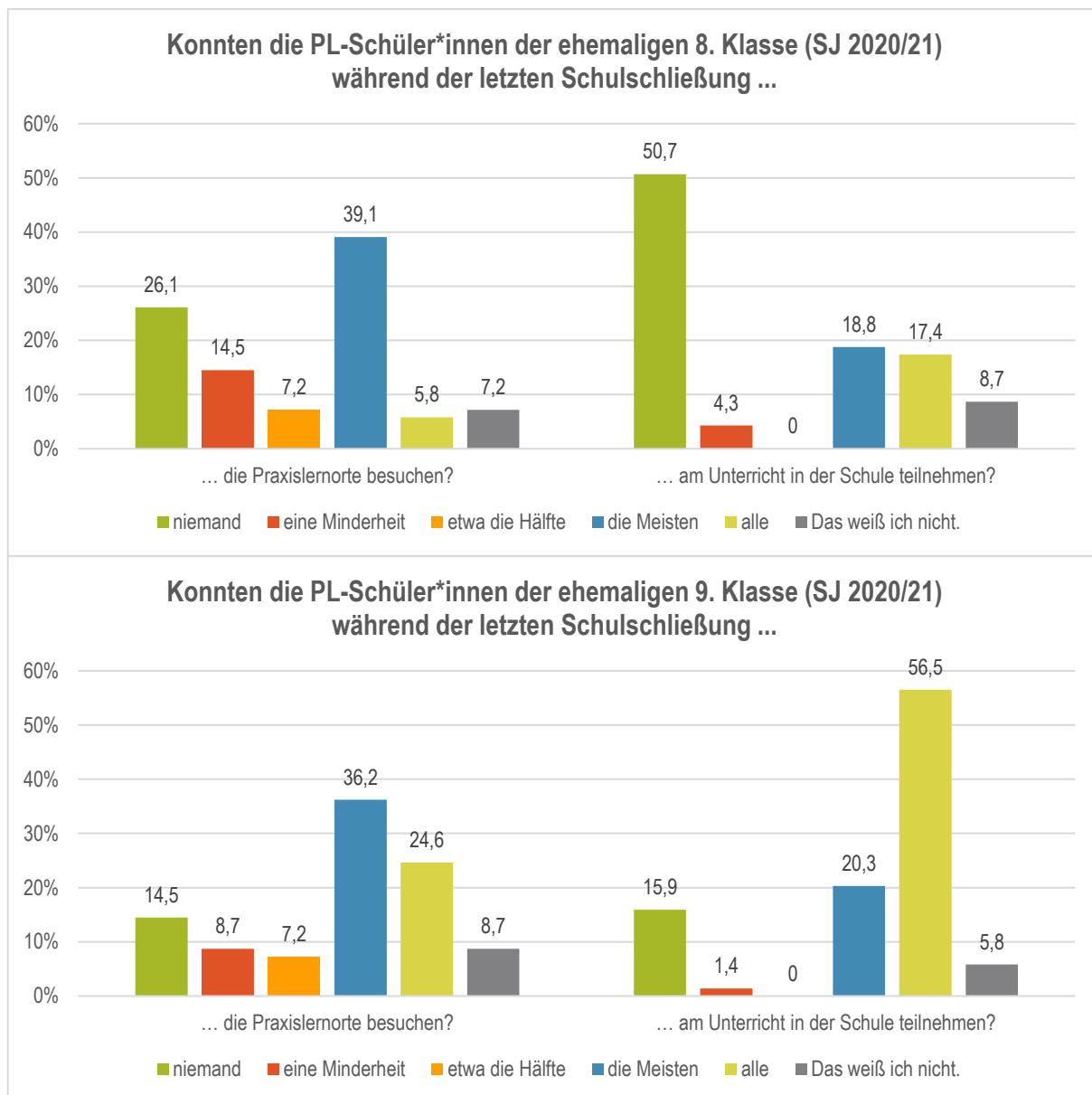


Abb. 40: Präsenzunterricht am Praxislernort und in der Schule während der Schulschließungen

Anmerkungen: Angaben der PL-Lehrer*innen. Prozentuale Antworthäufigkeiten der Antwortoptionen einer 5-stufigen Rating-Skala von *niemand* bis *alle*, mit zusätzlicher Antwortoption *Das weiß ich nicht*. $N = 69$

Im Folgenden wird die **Gestaltung des Distanzunterrichts** zwischen PL- und Regelschüler*innen verglichen. Da nur die 9. PL-Klasse über Distanzunterricht während ihrer Teilnahme am PL-Programm berichten kann, werden nur die Neuntklässler*innen im PL ($N = 206$) und im Regelschulsystem ($N = 890$) miteinander verglichen. Lehrer*innen hatten entsprechend während der letzten Schulschließung in Phase IV Unterricht im Regelsystem bzw. im PL, sodass hier die vollständige Stichprobe herangezogen wird ($N = 254$). Sowohl die Schüler*innen als auch die Lehrer*innen wurden gebeten einzuschätzen, wie häufig unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten des Distanzunterrichts (u. a. synchroner digitaler Unterricht, Bereitstellen von Arbeitsblättern) in einer typischen Schulwoche während der letzten Schulschließungen angewandt wurden (vgl. Abb. 41). Die Mehrheit der PL- (59,6%) und Regelschüler*innen (51,5%) gab an, dass bei ihnen *nie* digitaler Unterricht (Lehrer*innen unterrichteten die ganze Klasse online nach festem Stundenplan) durchgeführt wurde. Regelschüler*innen erhielten stattdessen *täglich* Aufgaben aus Lehrbüchern oder Aufgabenheften (33,2%) oder von den Lehrer*innen selbst gestaltete Arbeitsblätter (27,7%). PL-Schüler*innen erhielten ebenfalls häufig von den Lehrer*innen

selbst gestaltete Arbeitsblätter (24,1%) und bedeutend häufiger Einzelgespräche (z. B. am Telefon) mit den PL-Lehrer*innen (47% = 1-mal pro Woche). Da der Unterricht bei PL-Schüler*innen mit individuellem Lernplan und hohem Praxisbezug gestaltet wird, erhielten sie seltener digitale Medien (z. B. Videos) zu Lerninhalten (41,7% = nie) und Aufgaben aus Lehrbüchern (20,3% = nie).

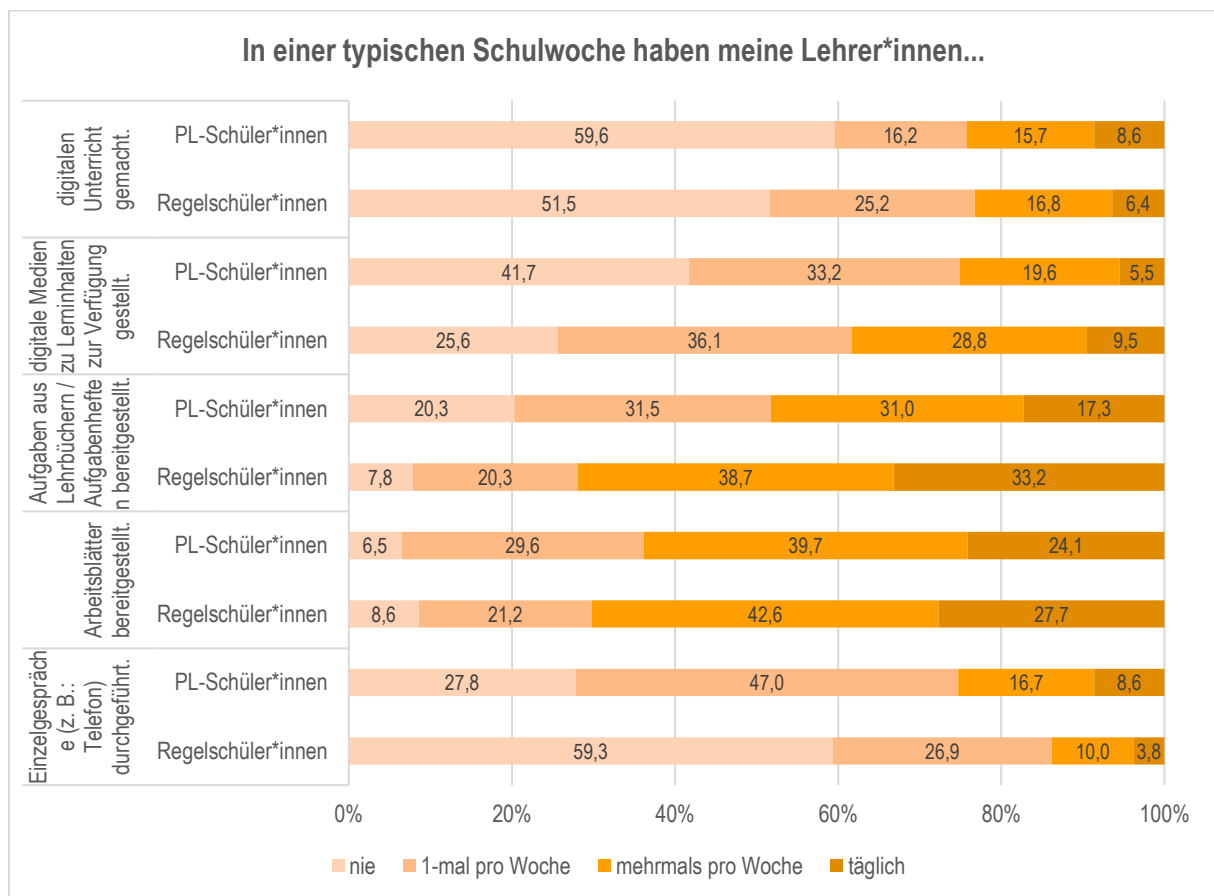


Abb. 41: Gestaltung des Distanzunterrichts

Anmerkungen: Angaben der PL- und Regelschüler*innen im Vergleich. Prozentuale Antworthäufigkeiten der Antwortoptionen einer 5-stufigen Rating-Skala von *nie* bis *täglich*. $N_{\text{PL-Schüler*innen}} = 199$, $N_{\text{Regelschüler*innen}} = 886$.

Die befragten PL-Lehrer*innen ($N = 69$) und Lehrer*innen im Regelschulsystem ($N = 182$) stimmen im Wesentlichen bei der Gestaltung des Distanzunterrichts mit den befragten Schüler*innen überein. Regellehrer*innen setzten nach eigenen Angaben häufiger digitalen Unterricht ($M = 1.79$ vs. $M_{\text{PL}} = 1.34$; $t = 3.812$, $p < .001$) und Aufgaben aus Lehrbüchern und Arbeitsheften ($M = 3.16$ vs. $M_{\text{PL}} = 2.67$; $t = 4.009$, $p < .001$) für den Distanzunterricht ein. Digitale Medien zu Lerninhalten ($M = 2.05$ vs. $M_{\text{PL}} = 1.96$; $t = .683$, $p = .495$) und selbstgestaltete Arbeitsblätter ($M = 3.11$ vs. $M_{\text{PL}} = 2.96$; $t = 1.423$, $p = .157$) wurden von den PL- und Regellehrer*innen gleich häufig bereitgestellt. PL-Lehrer*innen führten signifikant häufiger Einzelgespräche mit ihren Schüler*innen ($M = 2.44$ vs. $M_{\text{PL}} = 2.70$; $t = 2.302$, $p = .023$).

Häufig wurden Aufgaben aus Lehrbüchern und Arbeitsheften sowie selbsterstellte Arbeitsblätter im Distanzunterricht bereitgestellt. Die Schüler*innen wurden gefragt, wie häufig sie **Rückmeldungen** von Lehrer*innen zu den bearbeiteten Aufgaben erhalten haben. PL-Schüler*innen berichteten signifikant häufiger von Rückmeldungen ($\chi^2 = 78.874$, $p < .001$) als Regelschüler*innen (vgl. Abb. 42). Außerdem gab die Mehrheit (81,9%) der PL-Schüler*innen an, mit mindestens einer PL-Lehrkraft (18,1% = mit keiner Lehrkraft, 48,4% = mit einer PL-Lehrkraft, 33,3% = mit beiden Lehrkräften) persönlichen Kontakt (z. B. Telefon, E-Mail, online) während der Schulschließungen gehabt zu haben. Bei den Regelschüler*innen gab hingegen die Mehrheit (78,7%) an, nur „mit wenigen“ oder „mit keinen“ der eigenen Lehrkräften

persönlichen Kontakt gehabt zu haben (29% = mit keinen, 49,8% = mit wenigen, 11,2% = mit etwa der Hälfte, 8% = mit den meisten, 1,9% = mit allen).

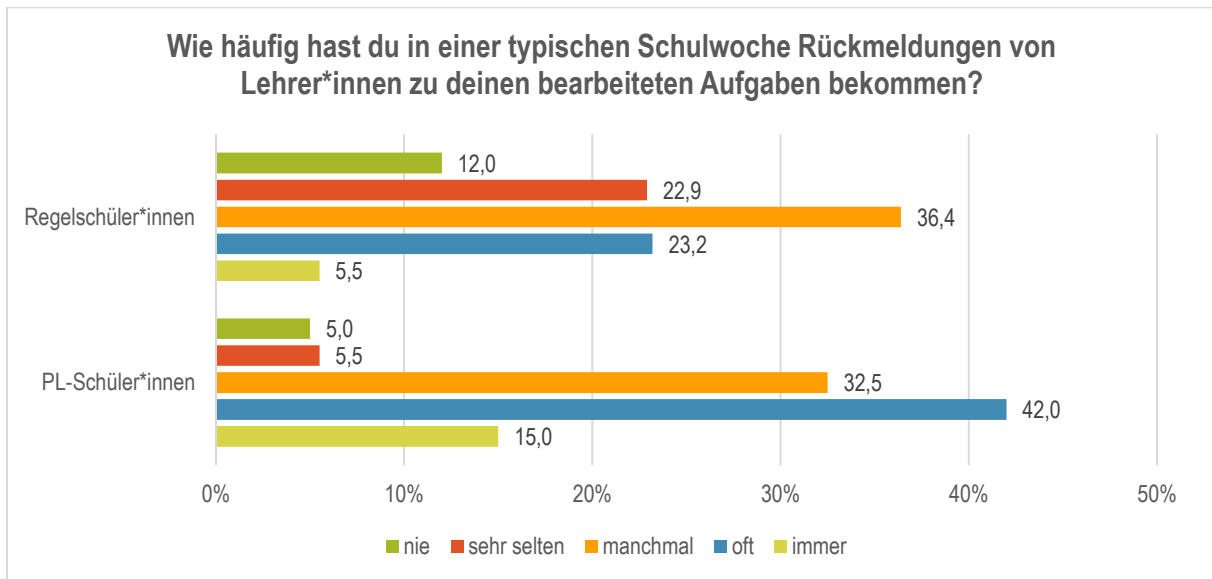


Abb. 42: Rückmeldungen zu Aufgaben im Distanzunterricht

Anmerkungen: Angaben der Schüler*innen. Prozentuale Anwothhäufigkeiten der Antwortoptionen einer 5-stufigen Rating-Skala von *nie* bis *immer*. $N_{PL\text{-Schüler*innen}} = 200$, $N_{Regelschüler*innen} = 887$.

Auch die Lehrer*innen wurden hinsichtlich der **Häufigkeit des persönlichen Kontaktes** (vgl. Abb. 43) befragt. Da sich die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung im PL am ehesten mit der Beziehung zwischen Regelschüler*innen und Klassenlehrer*innen vergleich lässt, wurden nur die PL-Lehrer*innen ($N = 66$) und Klassenlehrer*innen ($N = 67$) in die Analyse aufgenommen. Während 42,2 Prozent der PL-Lehrer*innen angaben, mit allen PL-Schüler*innen persönlichen Kontakt gehabt zu haben, gaben im Vergleich die Klassenlehrer*innen im Regelschulsystem seltener (20,9%) an, mit allen Schüler*innen ihrer Klasse persönlichen Kontakt gehabt zu haben. Dieser Befund kann jedoch nicht zufallskritisch abgesichert werden ($\chi^2 = 9.447$, $p = .051$). Die Häufigkeitsangaben hinsichtlich persönlichen Kontaktes mit den Eltern der Schüler*innen sind ebenfalls bei beiden Lehrer*innengruppen gleich ($\chi^2 = 5.447$, $p = .244$).

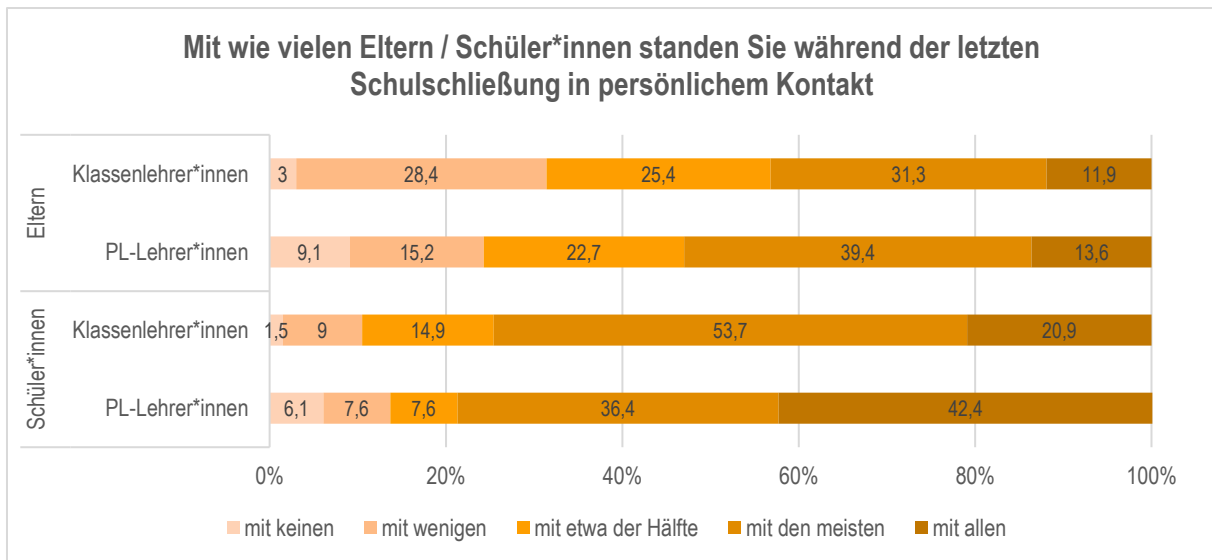


Abb. 43: Persönlicher Kontakt zu Eltern und Schüler*innen

Anmerkungen: Angaben von Klassenlehrer*innen im Regelschulsystem und PL-Lehrer*innen. Prozentuale Anwahrfähigkeiten der Antwortoptionen einer 5-stufigen Rating-Skala von *mit keinen* bis *mit allen*. $N_{\text{Klassenlehrer*innen}} = 67$, $N_{\text{PL-Lehrer*innen}} = 69$.

Die Lehrer*innen wurden zusätzlich nach der **inhaltlichen Ausrichtung des Distanzunterrichts** (u. a. Üben und Wiederholen, Erarbeitung neuer Themenbereiche, Ermittlung des Lernstandes) gefragt. Für jede inhaltliche Ausrichtung konnten die Lehrer*innen zwischen vier Antwortoptionen auswählen: „habe ich nicht gemacht“, „weniger als im Präsenzunterricht“, „genauso viel wie im Präsenzunterricht“ und „mehr als im Präsenzunterricht“. Die prozentualen Anwahrfähigkeiten der vier Optionen getrennt nach PL- und Regellehrer*innen können in Anhang 10.13 in Abbildung 65 eingesehen werden. PL-Lehrer*innen haben signifikant häufiger die individuellen Lernvoraussetzungen der PL-Schüler*innen berücksichtigt, genauso wie es auch im Präsenzunterricht der Fall ist ($\chi^2 = 13.426$, $p = .004$) und seltener eine Erarbeitung neuer Themen und Inhalte gefordert ($\chi^2 = 11.554$, $p = .009$). In allen übrigen inhaltlichen Ausrichtungen des Distanzunterrichts unterscheiden sich die beiden Lehrer*innengruppen nicht.

6.2.3 Digitale Ausstattung und Kompetenzüberzeugungen

Die Vertreter*innen der Schulleitung ($N = 18$) wurden nach der **Ausstattung ihrer Schule mit digitalen Geräten und Tools** gefragt. Alle Schulen der Stichprobe sind demnach mit stationären Computern ausgestattet. Weiterhin verfügt nahezu jede Schule über Klassensätze mit tragbaren Endgeräten (z. B. Laptops), Lernsoftware bzw. -plattformen, Beamer und Interaktive Whiteboards. Mindestens zwei Drittel der Schulen sind zudem mit WLAN, digitalen Kameras bzw. Aufnahmegeräten und der Schulcloud bzw. einem gemeinsamen Laufwerk für Dokumente ausgestattet. Die prozentualen Angaben finden sich in Abbildung 44.

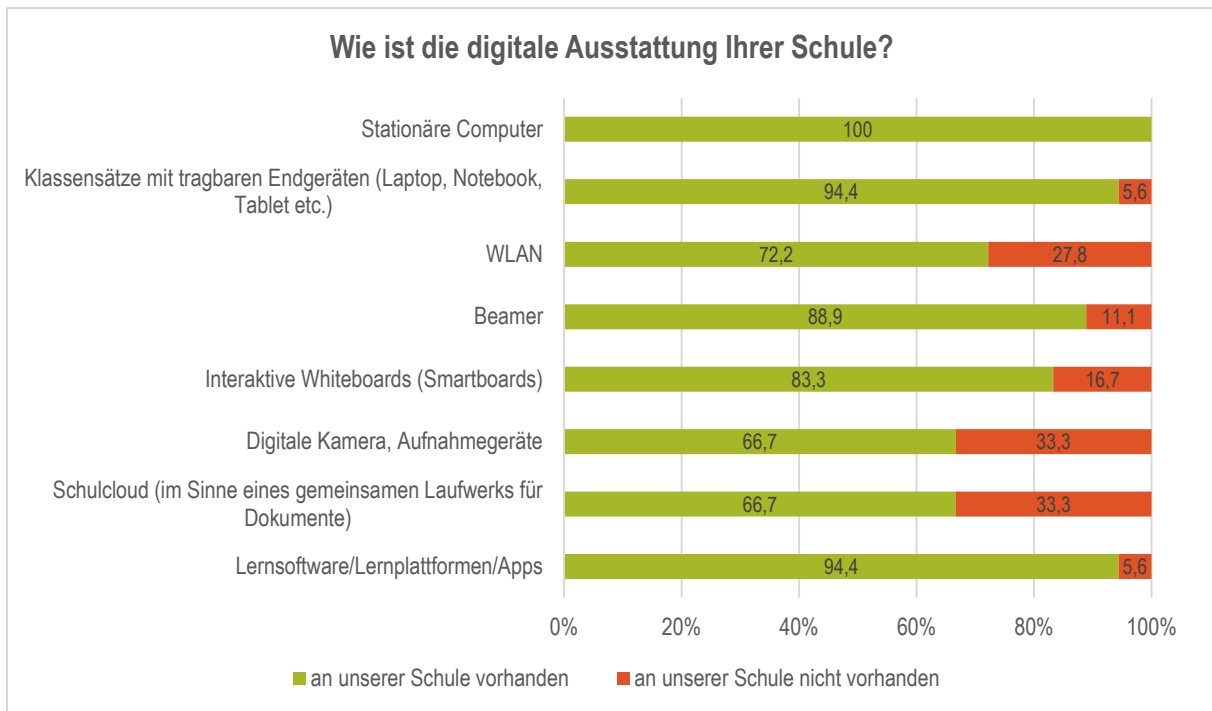


Abb. 44: Angaben der Vertreter*innen der Schulleitungen zur digitalen Ausstattung der Schulen

Anmerkungen: Prozentuale Anwohrtäufigkeiten der Antwortoptionen *an unserer Schule vorhanden* und *an unserer Schule nicht vorhanden*. $N = 18$.

Da die Anzahl der jeweiligen Geräte nicht erfragt wurde und sich von der Ausstattung einer Schule mit digitalen Geräten und Tools nicht direkt auf die Zugänglichkeit für den Gebrauch im Unterricht schließen lässt, wurden die PL-Lehrer*innen ($N = 71$) und die Regellehrer*innen ($N = 183$) gefragt, welche **Zugangsmöglichkeiten sie zu diesen digitalen Medien für ihren Unterricht** haben. Die Zugangsmöglichkeiten der Lehrkräfte wurden auf einer dreistufigen Skala (*Zugang jederzeit im Unterricht*, *Zugang nur nach Anmeldung/Absprache* und *an unserer Schule nicht vorhanden*) erfasst. Die Mehrheit der PL-Lehrer*innen hat jederzeit Zugang zu stationären Computern, Klassensätzen mit tragbaren Endgeräten, WLAN, Beamer, digitalen Kameras bzw. Aufnahmegeräten, der Schulcloud und Lernsoftware. Lediglich zu interaktiven Whiteboards hat nur ein knappes Drittel der PL-Lehrer*innen jederzeit Zugang, mehr als die Hälfte jedoch nach Anmeldung oder Absprache. Mehr als die Hälfte der Regellehrer*innen hat jederzeit Zugang zu WLAN, Lernsoftware bzw. -plattformen, der Schulcloud und Beamer. Um im Unterricht Klassensätze mit tragbaren Endgeräten, stationäre Computer, digitale Kameras bzw. Aufnahmegeräte und Interaktive Whiteboards nutzen zu können, ist für mehr als die Hälfte der Regellehrer*innen eine Anmeldung oder Absprache nötig. Die prozentuale Verteilung der Antwortoptionen ist in Abbildung 45 dargestellt.

Ein **Vergleich der Zugangsmöglichkeiten zu digitalen Medien zwischen PL-Lehrer*innen und Regellehrer*innen** zeigt, dass sie sich im Zugang zu stationären Computern (Chi), Klassensätzen mit tragbaren Endgeräten (Chi), WLAN (Chi), Beamer (Chi), Interaktive Whiteboards (Chi), digitalen Kameras bzw. Aufnahmegeräten (Chi) und Lernsoftware bzw. -plattformen (Chi) signifikant voneinander unterscheiden. PL-Lehrer*innen haben für die Gestaltung des Unterrichts in der Schule einen umfangreicheren Zugang zu digitalen Medien im Vergleich zu den Regellehrer*innen. Keine signifikanten Unterschiede lassen sich hingegen beim Zugang zur Schulcloud feststellen (Chi). Da es sich bei der Schulcloud jedoch um ein die gesamte Schule umfassendes Netzlaufwerk handelt, war dieser Befund erwartbar.

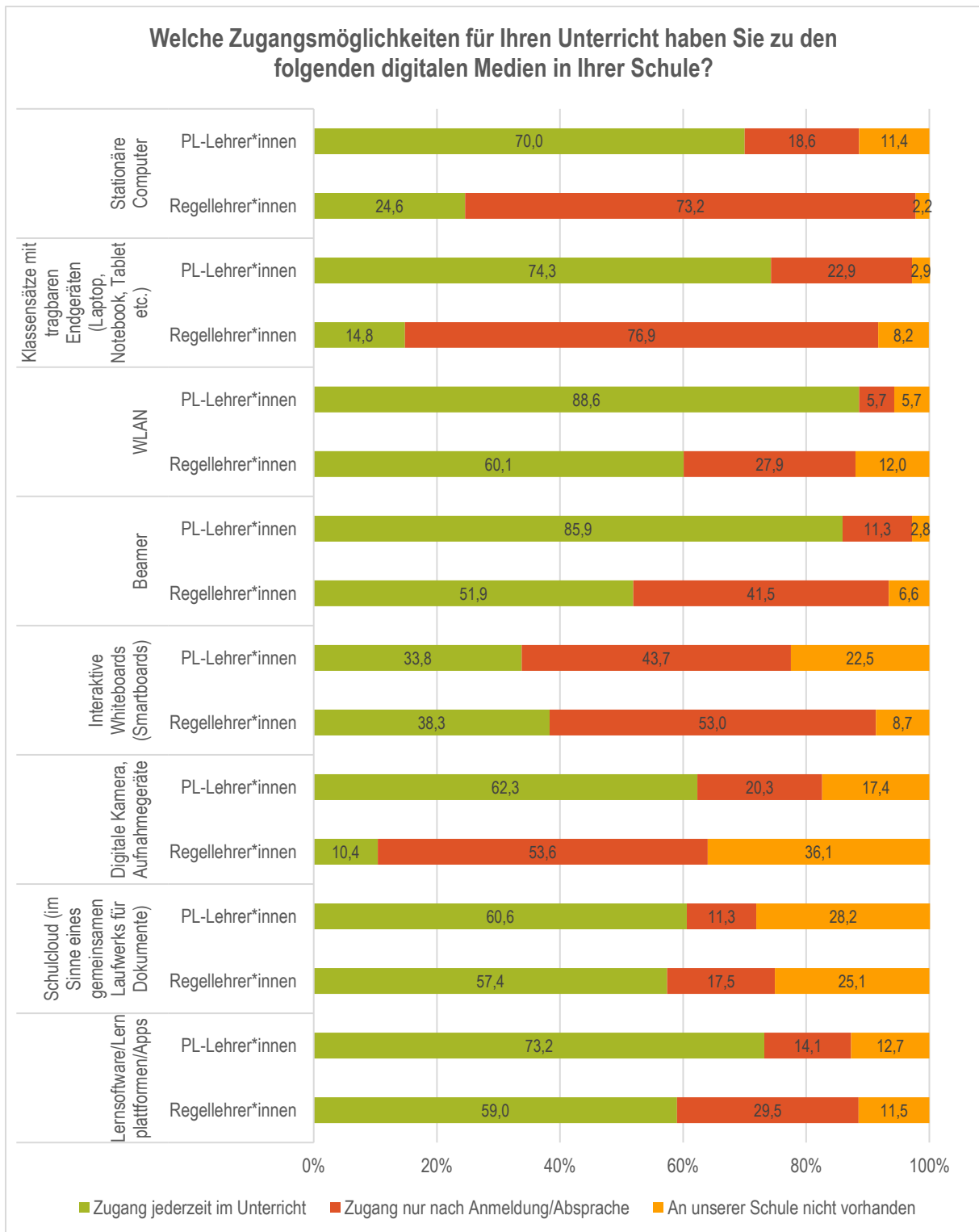


Abb. 45: Zugangsmöglichkeiten der Lehrkräfte zu digitalen Medien für Ihren Unterricht

Anmerkungen: Angaben der Lehrer*innen. Prozentuale Anwohrtäufigkeiten der Antwortoptionen *Zugang jederzeit im Unterricht*, *Zugang nur nach Anmeldung/Absprache* und *an unserer Schule nicht vorhanden*. $N_{\text{Regellehrer*innen}} = 183$, $N_{\text{PL-Lehrer*innen}} = 71$.

Im Zuge des Distanzunterrichts während der Covid-19-Pandemie waren jedoch die häusliche Ausstattung mit digitalen Medien bei den Lehrkräften sowie das Vorhandensein digitaler Medien im Haushalt der Schüler*innen von hoher Bedeutung. Daher wurden die PL-Lehrer*innen ($N = 71$) und Regellehrer*innen ($N = 183$) gefragt, welche **Zugangsmöglichkeiten zu digitalen Medien sie zur Vorbereitung des Unterrichts bei sich zu Hause** haben. Es wurde eine 3-stufige Skala verwendet, die in *Zugang jederzeit*,

Zugang eingeschränkt (z. B. als Leihgerät der Schule) und kein Zugang unterscheidet. Nahezu alle PL-Lehrer*innen und Regellehrer*innen haben zuhause jederzeit Zugang zu tragbaren Endgeräten (z. B. Laptops) und WLAN (vgl. Abb. 46). Die Mehrheit der Lehrkräfte berichten von einem ruhigen Arbeitsplatz zur Vorbereitung des Unterrichts zu Hause (PL = 97,2%; RL = 85,2%) und Zugriff auf Lernsoftware, -plattformen und Apps (PL = 81,7%; RL = 81,4%). Vergleichsweise ausbaufähig scheint hingegen das Vorhandensein von digitalen Kameras und Aufnahmegeräte bspw. zur Erstellung von Lernvideos (PL = 73,2%; RL = 57,9%) und Zugriff auf die Schulcloud (PL = 63,4%; RL = 67,8%). Werden die Zugangsmöglichkeiten zwischen PL- und Regellehrkräften verglichen, zeigt sich nur eine statistisch signifikant höhere Zugangsmöglichkeit der PL-Lehrer*innen zu einem ruhigen Arbeitsplatz ($\chi^2 = 7.208$; $p = .027$) und digitalen Kameras und Aufnahmegeräte ($\chi^2 = 6.183$; $p = .045$).

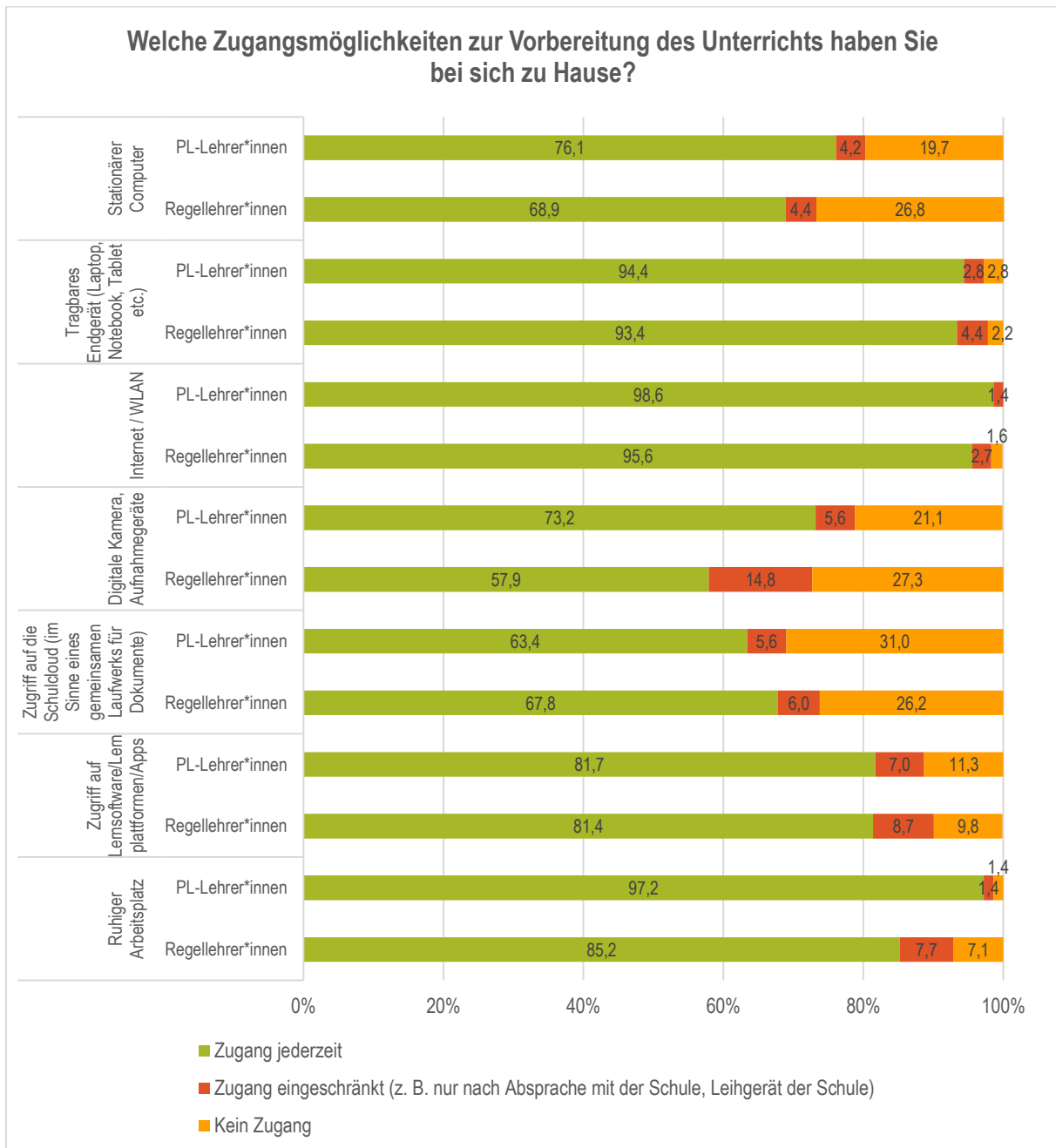


Abb. 46: Zugangsmöglichkeiten der Lehrkräfte zu Hause zur Vorbereitung des Unterrichts

Anmerkungen: Angaben der Lehrer*innen. Prozentuale Anwohthäufigkeiten der Antwortoptionen *Zugang jederzeit*, *Zugang eingeschränkt* und *kein Zugang*. $N_{Regellehrer*innen} = 183$. $N_{PL-Lehrer*innen} = 71$.

Analog zu den Lehrer*innen wurden auch die Schüler*innen um Angaben zu ihren **Lernressourcen zu Hause** gebeten. Die Mehrheit der PL- und Regelschüler*innen besitzen ein Zimmer für sich allein (PL = 87,1%; RS = 89,9%) und einen Internetanschluss (PL = 80,3%; RS = 87,3%). Während ersteres statistisch **nicht** häufiger bei Regelschüler*innen im Vergleich zu PL-Schüler*innen vorkommt, geben PL-Schüler*innen seltener an einen Internetanschluss zu Hause zu besitzen ($\chi^2 = 14.689$; $p < .027$). Auch in allen übrigen Lernressourcen berichten PL-Schüler*innen signifikant seltener diese zu besitzen (vgl. Abb. 47). Beispielsweise geben PL-Schüler*innen seltener an, einen Schreibtisch zum Lernen (PL = 73,6%; RS = 86,2%) bzw. einen ruhigen Platz zum Lernen (PL = 65,9; RS = 79,0%) zu besitzen. Während noch 71,8 Prozent der Regelschüler*innen und 63,2 Prozent der PL-Schüler*innen einen Computer/Laptop für Schularbeiten zu Hause nutzen können, sind Bücher, die bei Schularbeiten helfen (PL = 34,4%; RS = 59,7%), techn. Nachschlagewerke (PL = 30,4%; RS = 50,6%) und Lernsoftware (PL = 16,4%; RS = 33,8%) bedeutend seltener im Besitz beider Schüler*innengruppen und insbesondere weniger im Haushalt von PL-Schüler*innen vorhanden.

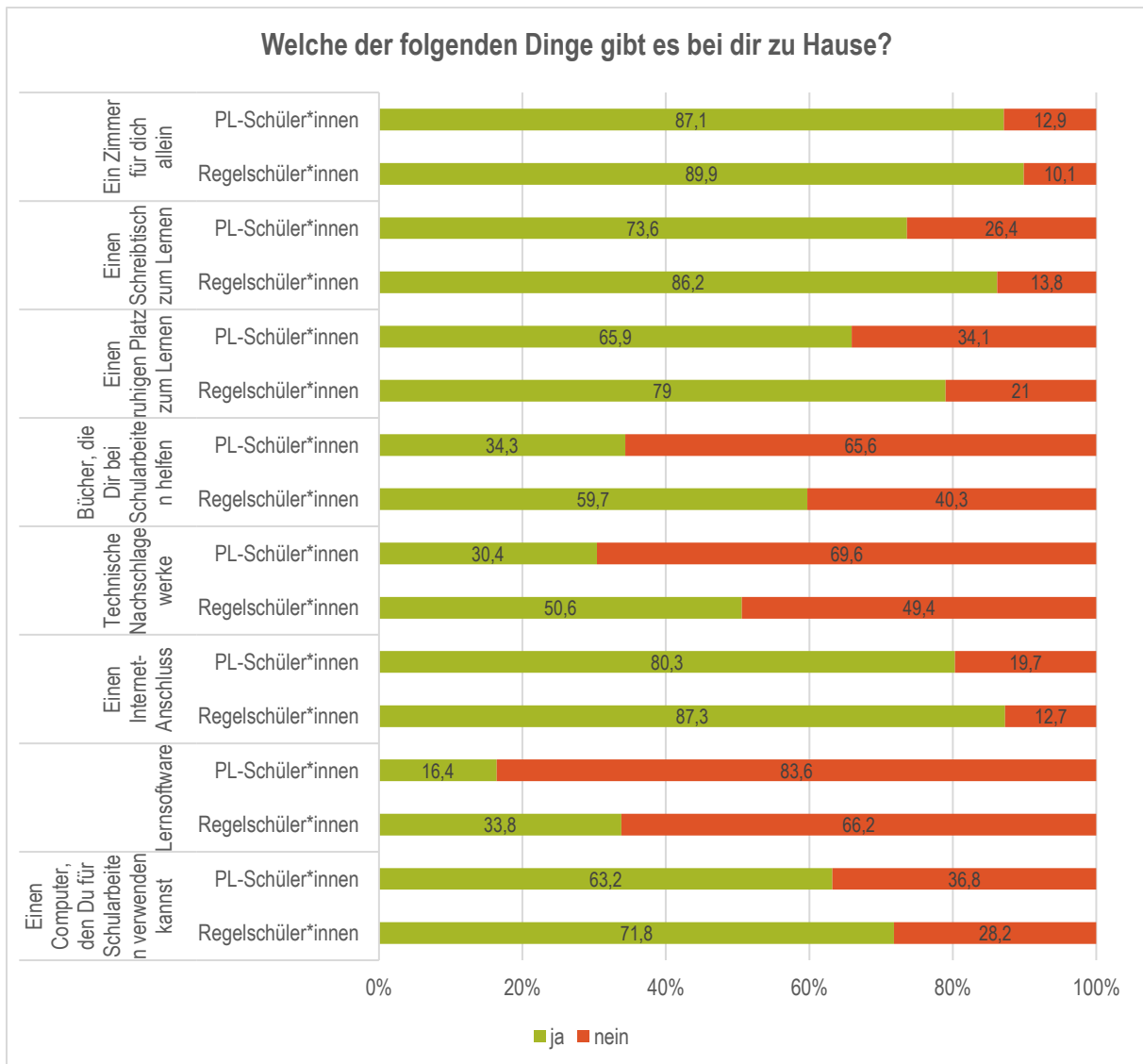


Abb. 47: Zugangsmöglichkeiten der Schüler*innen zu Lernressourcen zu Hause

Anmerkungen: Angaben der Schüler*innen. Prozentuale Anwohnhäufigkeiten der Antwortoptionen *Ja* und *Nein*.

$N_{\text{Regelschüler*innen}} = 1728$, $N_{\text{PL-Schüler*innen}} = 451$.

Neben den Zugangsmöglichkeiten zu digitalen Endgeräten, Internet und Lernsoftware ist die **Ausbildung digitaler Kompetenzen bei Lehrer*innen und Schüler*innen** ebenso bedeutsam für gelungenen (digitalen) Unterricht. Die Lehrer*innen wurden gefragt, wie kompetent Sie sich bei der Auswahl, Anpassung und Erstellung digitaler Lehr- und Lernressourcen sowie Umgang mit digitalen Endgeräten (u. a. Speichern, Bereitstellung auf Online Plattformen etc.) fühlen. Auf einer fünfstufigen Ratingskala von *gar nicht kompetent* bis *sehr kompetent* schätzten die Lehrer*innen ihre Kompetenzen selbst ein. Bei allen Fragen wählte die Mehrheit der Lehrer*innen die Antwortoptionen *eher* oder *sehr kompetent*. Vergleichsweise selten oder gar nicht wurden die Antwortoptionen *gar nicht* und *eher nicht kompetent* ausgewählt (vgl. Abb. 48). Am kompetentesten fühlten sich die Lehrer*innen im organisierten Speichern digitaler Medien (71,2% eher oder sehr kompetent). Die Mehrheit gibt außerdem an sich bei der Auswahl (69,5%) und Anpassung (61,9%) von Lehr- und Lernressourcen eher oder sehr kompetent zu fühlen. Anderen Akteur*innen digitale Medien zur Verfügung zu stellen (52,2%), diese selbst zu erstellen (54,4%) und die korrekte Anwendung von Datenschutz- und Urheberrechtsbestimmungen (56,9%) sind hingegen Bereiche in denen sich die Lehrer*innen vergleichsweise weniger kompetent fühlen. Auffällig ist, dass sich die PL-Lehrer*innen in den Bereichen Auswahl ($t = 2.493; p = .014$), Anpassung ($t = 2.629; p = .009$), organisiertes Speichern ($t = 2.024; p = .045$) und korrekte Anwendung von Datenschutz- und Urheberrechtsbestimmungen ($t = 4.353; p < .000$) signifikant kompetenter einschätzten als Regellehrer*innen.

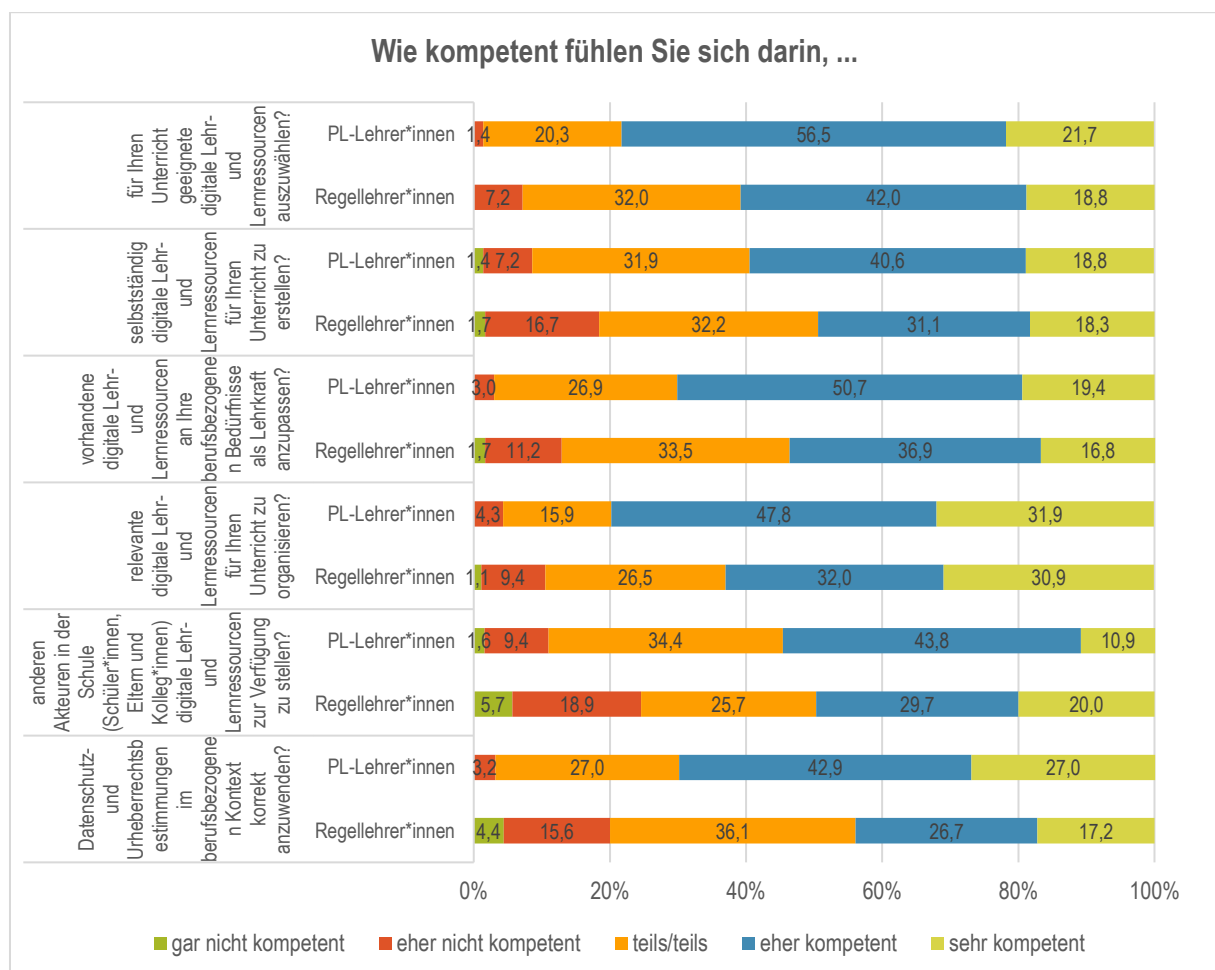


Abb. 48: Kompetenz der Lehrer*innen im Umgang mit Lehr- und Lernressourcen

Anmerkungen: Prozentuale Anwohligkeiten der Antwortoptionen einer 5-stufigen Rating-Skala von *gar nicht kompetent* bis *sehr kompetent*. $N_{Regellehrer*innen} = 181$, $N_{PL-Lehrer*innen} = 69$.

Zusätzlich wurden die Lehrkräfte um eine Einschätzung ihrer **Kompetenz im Umgang mit digitalen Medien im Unterricht** gebeten. Hierbei wurde u. a. die didaktisch sinnvolle Gestaltung des Unterrichts mit digitalen Medien, deren Einsatz zur Interaktion mit und Beratung von Schüler*innen sowie zur Anregung selbstgesteuerter Lernprozesse im Unterricht. Die Einschätzung erfolgte erneut auf einer fünfstufigen Ratingskala von *gar nicht kompetent* bis *sehr kompetent*. Die Lehrer*innen schätzen sich erneut eher kompetent im Umgang mit digitalen Medien im Unterricht ein, da die Mehrheit der Befragten die Antwortoptionen *eher* oder *sehr kompetent* auswählte (vgl. Abb. 49). Die höchsten Kompetenzeinschätzungen wurden bei der didaktisch sinnvollen Planung und Gestaltung des Einsatzes von digitalen Medien im Unterricht (69,6% eher oder sehr kompetent), den Umsatz von Unterrichtsmethoden mithilfe digitaler Medien (66,75%) sowie die Verbesserung der Interaktion (64,4%) mit und Beratung (62,75%) von Schüler*innen erzielt. Hingegen waren die Kompetenzeinschätzungen der Lehrer*innen hinsichtlich der Anregung von kollaborativen (49,4%) und selbstgesteuerten (54,7%) Lernstrategien und -prozessen bei den Schüler*innen mithilfe von digitalen Medien vergleichsweise geringer. Erneut haben sich die PL-Lehrer*innen in **allen** Bereichen signifikant kompetenter eingeschätzt als Regellehrer*innen.

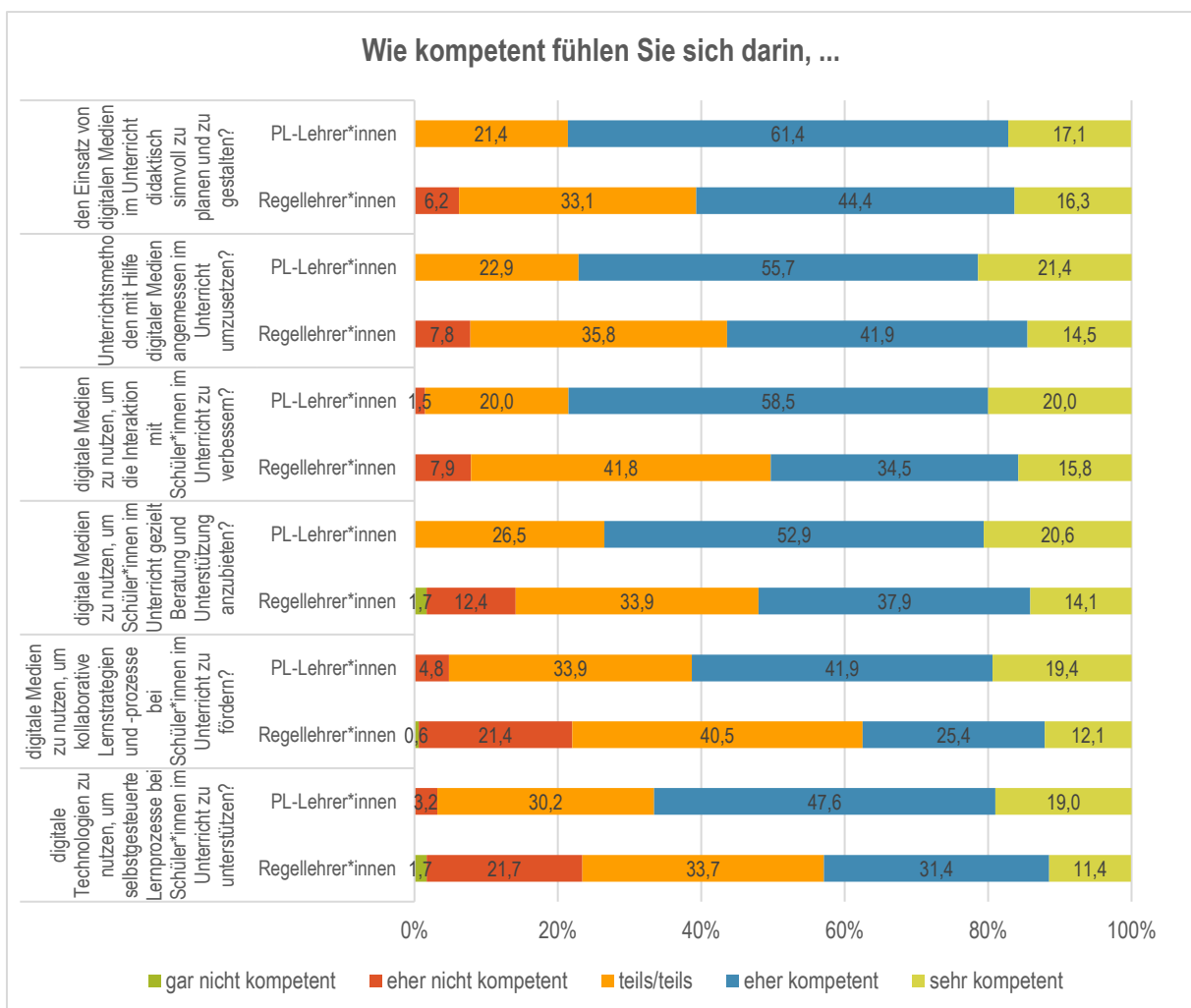


Abb. 49: Kompetenz der Lehrer*innen im Umgang mit digitalen Medien im Unterricht

Anmerkungen: Prozentuale Anwohrtäufigkeiten der Antwortoptionen einer 5-stufigen Rating-Skala von *gar nicht kompetent* bis *sehr kompetent*. $N_{Regellehrer*innen} = 179$, $N_{PL-Lehrer*innen} = 70$.

Die Schüler*innen wurden ebenfalls um eine Einschätzung ihrer Kompetenz im Umgang mit digitalen Medien gebeten. Auf einer fünfstufigen Ratingskala von *stimme überhaupt nicht zu* bis *stimme völlig zu* sollten die Befragten Aussagen zu ihren Erfahrungen mit digitalen Medien bewerten. Bei allen Aussagen schätzten sich die Schüler*innen im Mittel überdurchschnittlich kompetent ein. Am kompetentesten fühlen sich Schüler*innen im Umgang mit ihren eigenen digitalen Medien zu Hause ($M = 4.01$). Aber auch bei digitalen Medien mit denen sie weniger vertraut sind ($M = 3.33$), der Suche nach Lösungen bei Problemen ($M = 3.42$) und Anderen Ratschläge beim Kauf ($M = 3.35$) von oder Problemen ($M = 3.41$) mit digitalen Medien geben, schätzen sich die Befragten überdurchschnittlich kompetent ein. Einen statistisch bedeutsamen Unterschied zwischen PL- und Regelschüler*innen konnte nicht ausfindig gemacht werden (vgl. Abb. 50).

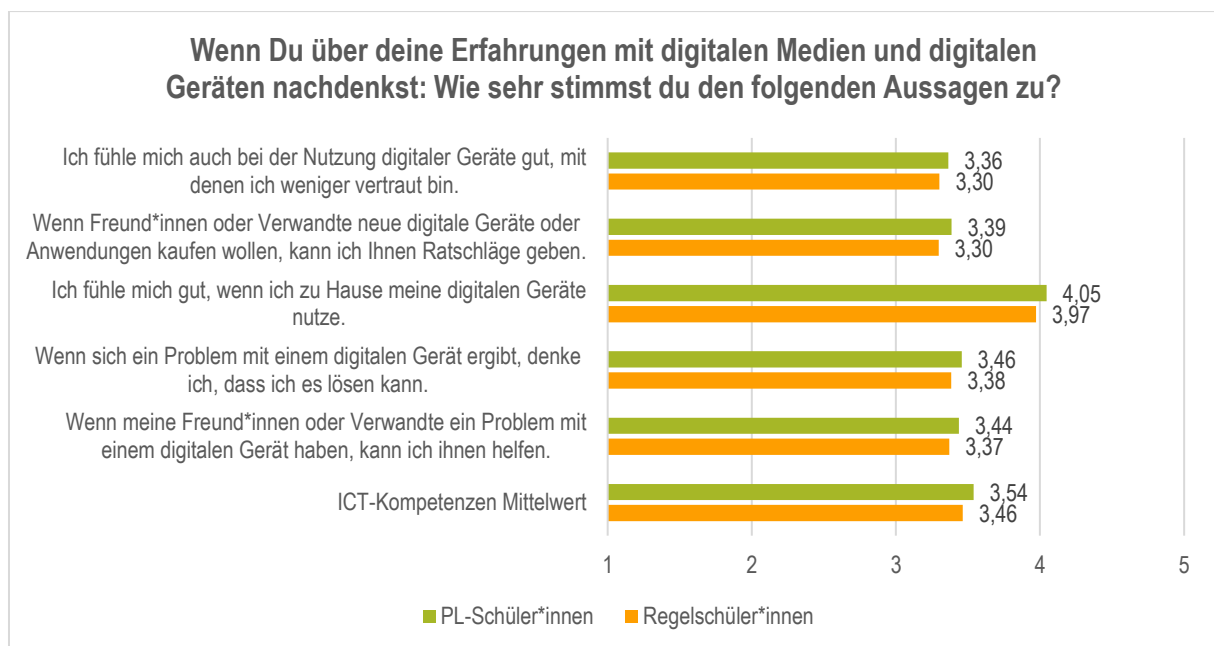


Abb. 50: Kompetenz der Schüler*innen im Umgang mit digitalen Medien

Anmerkungen: ICT = Informations- und Kommunikationstechnologien. Mittelwerte der fünf Antwortoptionen *stimme überhaupt nicht zu* bis *stimme völlig zu*. Es bestehen keine signifikanten Unterschiede. $N_{\text{Regelschüler*innen}} = 1713$. $N_{\text{PL-Schüler*innen}} = 450$.

6.2.4 Kurz- und langfristige Corona-Pandemie-Folgen

Die Schüler*innen wurden nach ihrem **Lernerfolg im Distanzunterricht** der letzten Schulschließung gefragt. Erneut wurden nur die Neuntklässler*innen als Stichprobe herangezogen und Vergleiche zwischen den PL- und Regelschüler*innen durchgeführt. Auf einer fünfstufigen Ratingskala von *trifft überhaupt nicht zu* bis *trifft voll und ganz zu* schätzten die Schüler*innen u. a. ein, ob es ihnen gelang sich zu motivieren, die Arbeitsaufträge zu erledigen und sich zu strukturieren. In den meisten Fragen der Skala gibt es zwischen PL- und Regelschüler*innen keinen Unterschied (vgl. Abb. 51). Beide Gruppen hatten ausreichend Wissen im Umgang mit Computern, um im Distanzunterricht zu lernen und gaben jedoch an, zu Hause eher schlechter lernen zu können und waren weniger gut in Lage, sich zu motivieren. Darüber hinaus fiel es beiden Gruppen gleich schwer, ihren Lernalltag zu strukturieren und sie haben weniger gelernt als sonst. PL-Schüler*innen fühlten sich beim Lernen zu Hause von ihren Lehrer*innen zwar mehr unterstützt als Regelschüler*innen ($M_{\text{PL}} = 2.98$, $M = 2.68$, $t = 9.696$, $p < .001$), gaben aber auch an, dass die eigenständige Bewältigung der Arbeitsaufträge eher problematisch für sie war

($M_{PL} = 2.87$, $M = 3.00$, $t = 2.481$, $p = .013$). Außerdem beurteilten Regelschüler*innen ihre Leistungen in einigen Fächern (PL: Lernbereiche) schlechter als vor Corona ($M_{PL} = 2.75$, $M = 3.04$, $t = 3.456$, $p = .001$).



Abb. 51: Lernerfolg im Distanzunterricht

Anmerkungen: Angaben der Schüler*innen. Mittelwerte der fünf Antwortoptionen *trifft überhaupt nicht zu* bis *trifft voll und ganz zu*. *signifikanter Unterschied $p < .05$. $N_{PL\text{-Schüler*innen}} = 206$, $N_{Regelschüler*innen} = 888$.

Die Lehrer*innen wurden ebenfalls um eine Einschätzung des Lernerfolges gebeten. Erneut wurden die PL-Lehrer*innen ($N = 66$) und Klassenlehrer*innen der befragten 9. Klassen im Regelschulsystem ($N = 67$) verglichen, da beide Gruppen die Leistung der Schüler*innen am besten einschätzen können. PL-Lehrer*innen schätzen, dass ein signifikant größerer Anteil an PL-Schüler*innen im Distanzunterricht denselben Lernfortschritt erzielt ($\chi^2 = 19.320$, $p < .001$) und denselben Lernaufwand betrieben haben ($\chi^2 = 15.440$, $p = .001$), wie es im Präsenzunterricht der Fall gewesen wäre, im Vergleich mit den Einschätzungen der Klassenlehrer*innen (vgl. Abb. 52).

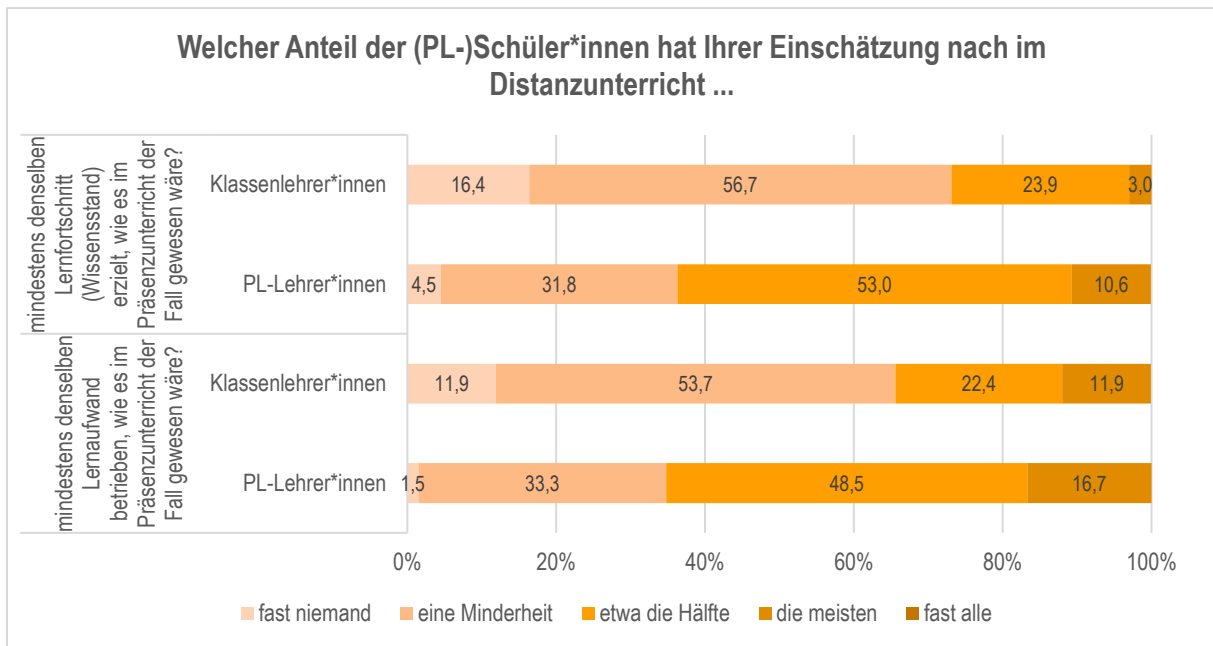


Abb. 52: Lernfortschritt und Lernaufwand der Schüler*innen

Anmerkungen: Einschätzung der Klassenlehrer*innen im Regelschulsystem und der PL-Lehrer*innen. Prozentuale Antworthäufigkeiten der Antwortoptionen einer 5-stufigen Rating-Skala von *fast niemand* bis *fast alle*. $N_{\text{Klassenlehrer*innen}} = 67$, $N_{\text{PL-Lehrer*innen}} = 66$.

Sorgen der Schüler*innen im Distanzunterricht (u. a. wegen des versäumten Unterrichtsstoffes und ihrer Noten) wurden bei allen Schüler*innen erfragt. Die Neuntklässler*innen im Regelschulsystem und die PL-Schüler*innen sorgten sich gleichermaßen im normalen Unterricht nicht mehr mitzukommen sowie um den versäumten Stoff und ihre Noten (vgl. Abb. 53). Nur PL-Schüler*innen waren signifikant stärker besorgt, aufgrund des Distanzunterrichtes keinen Schulabschluss zu erreichen ($M_{\text{PL}} = 3,22$, $M = 2,82$, $t = 3,529$, $p > .001$).

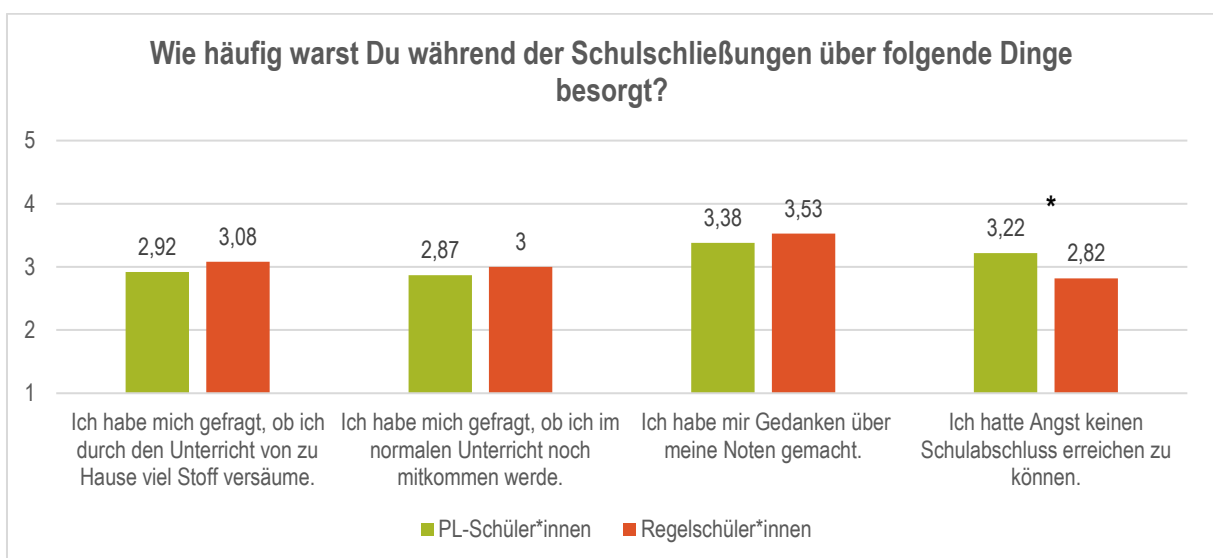


Abb. 53: Sorgen der Schüler*innen im Distanzunterricht

Anmerkungen: Angaben der Schüler*innen. Mittelwerte der fünf Antwortoptionen *nie* bis *sehr oft*. *signifikanter Unterschied $p < .05$. $N_{\text{PL-Schüler*innen}} = 206$, $N_{\text{Regelschüler*innen}} = 889$.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die PL-Schüler*innen trotz ungünstigerer Voraussetzungen hinsichtlich lernrelevanter Ressourcen im Elternhaus im Vergleich mit Regelschüler*innen während des Distanzunterrichts nicht zusätzlich benachteiligt waren. Zwar sorgten sich PL-Schüler*innen häufiger, keinen Schulabschluss erreichen zu können, doch der Lernerfolg war während der letzten Schulschließung den Einschätzungen zufolge nicht beeinträchtigt. Dies scheint u. a. auf den engen persönlichen Kontakt zwischen PL-Lehrer*innen und PL-Schüler*innen zurückführbar zu sein. Allerdings muss festgehalten werden, dass nur rund die Hälfte der PL-Schüler*innen ihre Praxislernorte besuchen durften, weshalb für einen Teil der PL-Schüler*innen eine große Anzahl an Praxistagen und damit einhergehend praktische Lerngelegenheiten ausgefallen sind, die im Distanzunterricht gar nicht oder nur bedingt ausgeglichen werden können. Dennoch können in der vorliegenden Untersuchung keine kurzfristigen Pandemiefolgen ausfindig gemacht werden, die stärkere Auswirkungen auf PL-Schüler*innen im Vergleich zu Regelschüler*innen hatten.

Die Vertreter*innen der Schulleitung ($N = 18$) wurden gebeten einzuschätzen, welche Auswirkungen die Corona-Pandemie auf die Abschlüsse der Schüler*innen ihrer Schulen haben wird. In einem offenen Antwortfeld konnten die Einschätzungen eingetragen werden. Es lassen sich zwei Meinungsbilder identifizieren. Einerseits wird von einem starken Rückgang der Lernbereitschaft und großen Wissenslücken berichtet, die bei den Schüler*innen langfristig aufgearbeitet werden müssen. Gelingt die Aufarbeitung nicht, kommt es den Einschätzungen zufolge zu einer Verschlechterung der Abschlüsse (weniger Abgänger*innen streben höhere Schulabschlüsse an) und zu einer steigenden Anzahl an Schulabbrecher*innen. Andererseits werden keine langfristigen Auswirkungen auf die Abschlüsse befürchtet, da große Anstrengungen seitens der Schule unternommen werden, Wissenslücken zu schließen und Schulabschlüsse zu ermöglichen. Jedoch werden vermehrt Klassenwiederholungen, insbesondere in den unteren Klassenstufen, befürchtet. Alle Vertreter*innen wurden gefragt, welche Anstrengungen unternommen werden, um Wissenslücken zu schließen. Die Antworten waren vielfältig, weshalb nur eine Auswahl aufgelistet wird:

- Förderunterricht, Nachhilfe und Unterstützung durch Honorarkräfte, externe Partner*innen, Studierende und ältere Schüler*innen,
- Aufarbeitung der Lernrückstände durch Lernplattformen und Lernsoftware,
- Stärkung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung,
- Vermittlung von Methoden zum selbstorientierten Arbeiten,
- Fortbildungen für Lehrer*innen zum Thema Lernrückstände,
- Regelmäßige Lernstandserhebungen.

Die eingesetzten Methoden werden zum Teil von Corona-Bundes- und -Landesmittel finanziert und sollen langfristige Corona-Pandemiefolgen möglichst vermeiden.

7 Empfehlungen

Nachfolgend werden auf Grundlage der Ergebnisse insgesamt elf Empfehlungen formuliert sowie anschließend ein Fazit.

(1) Die besondere Klasse „Produktives Lernen in Schule und Betrieb“ sollte als Lernangebot weiterhin flächendeckend an Schulen in Sachsen-Anhalt angeboten werden.

Die Studie hat gezeigt, dass das Modellprojekt eine hohe Akzeptanz unter Schüler*innen und Lehrkräften besitzt sowie in Hinblick auf verschiedene Kriterien sehr erfolgreich ist. Vor allem ist die durchschnittliche Erfolgsquote – mindestens das Erreichen des ersten Schulabschlusses – von 76 Prozent als gut zu bewerten. Dies gilt im Besonderen vor dem Hintergrund, dass Jugendliche in das Programm einmünden, die in hohem Maße von Dropout im Regelschulsystem bedroht sind. Insgesamt zeigen sich auch im Hinblick auf den weiteren Ausbildungsweg und den hohen Anteil an Schüler*innen, die bereits einen Ausbildungsvertrag abschließen, positive Effekte, sodass das PL bereits heute einen wesentlichen Beitrag zur Reduktion von Dropout leistet und die *school-to-work-transition* erleichtert. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass die Dropoutquoten der Sekundar- und Gemeinschaftsschulen in Sachsen-Anhalt ohne dieses Programm deutlich höher ausfallen würden. Darüber hinaus ist bei einer Reduktion oder Einstellung des PLs mit negativen Kompositionseffekten in den Regelklassen zu rechnen, was ggf. auch die Arbeit der Regellehrer*innen erschwert. Ungünstig könnte bspw. sein, dass in sehr großen Klassen die individuelle Förderung, wie sie im PL realisiert wird, für diese Schüler*innen nicht mehr in diesem Maße geleistet werden kann. Diese Punkte sprechen dafür, dass Modellprojekt ins Regelschulsystem zu überführen und ein möglichst flächendeckendes Angebot bereitzustellen.

(2) Das Auswahlverfahren einschließlich der Orientierungsphase zur Teilnahme am PL sollte kritisch geprüft und angepasst werden.

Die Evaluation hat gezeigt, dass ein zwar geringer aber signifikanter Anteil der Schüler*innen, die in das Programm einmünden, die Orientierungsphase nicht erfolgreich absolviert und aus dem PL ausscheidet (ca. 10%). Dies erfolgt in aller Regel auf Initiative der Lehrkräfte und/oder aufgrund von Fehlverhalten der Lernenden. Angesichts knapper Ressourcen muss versucht werden, ein solches vorzeitiges Ausscheiden zu vermeiden. Dies liegt sowohl im Interesse der Kosteneffizienz des Programms, der betroffenen Schüler*innen sowie des Bildungssystems insgesamt. Insofern sollte erstens geprüft werden, inwieweit das Auswahlverfahren zu standardisieren und weiter zu professionalisieren ist. Eine umfangreiche Diagnostik, ggf. unter Beteiligung von Schulpsycholog*innen, Schulsozialarbeiter*innen und Schul- und Jugendamt, sollte als Datengrundlage dienen. Auswahl- und Vermittlungsprozess sollten zentralisiert werden. Damit sollte theoretisch möglichen Partikularinteressen einzelner Schulen bei der Abgabe oder Aufnahme von (bestimmten) Schüler*innen in das PL vorgebeugt und eine faire Auswahl ermöglicht werden. Ziel muss sein, diejenigen Schüler*innen in das PL aufzunehmen, die einerseits tatsächlich über hohe Dropouttrisiken verfügen und deren Schulerfolg im Regelschulsystem unwahrscheinlich ist. Andererseits müssen die Kandidat*innen für das Programm eine positive Entwicklungsprognose haben. Gleichwohl wird man auch mit sehr guter Diagnostik Abgänge in der Orientierungsphase (und auch danach) nicht gänzlich vermeiden können. Daher ist zu empfehlen, das Programm am Anfang mit ggf. 5-10% zu „überbuchen“. Alternativ könnte man ein zeitlich begrenztes Nachrückverfahren implementieren und/oder einen Austausch zwischen nahegelegenen Standorten organisieren, um eine Gleichverteilung der Schüler*innen zu erzielen. Dies könnte gewährleisten, dass das Programm auch beim Ausscheiden einzelner Schüler*innen kapazitär ausgelastet ist und keine Plätze vakant bleiben.

(3) Die Teilnahme von Schüler*innen ohne ausreichende Deutschkenntnisse am PL-Programm sollte kritisch geprüft werden.

Eng verbunden mit der Empfehlung, die Auswahlverfahren zu überarbeiten, ist der Vorschlag innerhalb dieser Verfahren einen standardisierten Deutschttest einzuführen. Die Zulassung ins Programm sollte erst ab bestimmtem Sprachniveau (z. B. B1/B2) erfolgen, damit die Jugendlichen von den Lernangeboten in der Schule und den Betrieben ausreichend profitieren können. Grundidee und Konzeption des PL-Programms zielen nicht auf die alternative Beschulung von Jugendlichen mit Sprachschwierigkeiten ab, wenngleich diese Jugendlichen ebenfalls von erhöhten Dropouttrisiken betroffen sind. Daher sollten Jugendliche mit einem zu niedrigen Sprachniveau (ggf. vorbereitend) einen entsprechenden Sprachkurs absolvieren und Schulabschlüsse anschließend in Vollzeitschulen des berufsbildenden Schulwesens erwerben. Alternativ wäre mindestens ein programmbegleitender Sprachkurs anzubieten. Gerade an den Praxislernorten ist nicht davon auszugehen, dass dort auf sprachliche Defizite kompensatorisch eingegangen werden kann. Zudem ist zu erwarten, dass sich für diese Jugendlichen weniger Praxislernorte finden und diese nicht immer in vollem Maße als Lerngelegenheit genutzt werden können.

(4) Eine mögliche Standortreduktion sollte mindestens die Prämisse der flächendeckenden Erreichbarkeit erfüllen.

Grundsätzlich zeigen die Ergebnisse der Evaluation des Modellprojekts und die Aussagen der verschiedenen Beteiligten, dass der Bedarf vorhanden ist, dass Programm mindestens im aktuellen Umfang fortzuführen. Für den Fall, dass das Land Sachsen-Anhalt aufgrund des Wegfalls der ESF-Förderung des Programms die PL-Standorte reduzieren muss, sollte vor allem auf ein flächendeckendes Angebot geachtet werden. Schulischer Dropout, das haben die Analysen der SEASA-I-Studie gezeigt, ist ein Phänomen, das flächendeckend in Sachsen-Anhalt besteht. Es gibt kaum empirische Anhaltspunkte, das PL schwerpunktmäßig auf einzelne Regionen bzw. die Ballungszentren oder den ländlichen Raum zu konzentrieren. Eine Verteilung der Standorte in die Fläche darf auch zulasten längerer Schulwege gehen. Die Schüler*innen, die am PL-Programm teilnehmen, sind bereits laut Aussagen bereit, für die Teilnahme deutlich längere Schulwege in Kauf zu nehmen, und sie wären darüber hinaus auch bereit, noch längere Schulwege zu akzeptieren. Dies ist nicht nur ein Indikator für die Attraktivität des Programms, sondern zeigt auch, dass die PL-Standorte entsprechend im Land verteilt werden können. Wichtig ist, dass nicht die reine Entfernung entsprechenden Entscheidungen zugrunde gelegt werden darf, sondern die Fahrtzeiten mit öffentlichen Verkehrsmitteln. Es wird von einer Belastbarkeitsgrenze der Schüler*innen von max. 50 Minuten pro Hin- und Rückfahrt (Fahrtzeiten Nahverkehr, Schüler*innenverkehr) ausgegangen. Ggf. sind auch Möglichkeiten einer Internatsunterbringung zu prüfen. Die Darstellung der Einzugsgebiete der PL-Standorte hat darüber hinaus verdeutlicht, dass es in Sachsen-Anhalt sowohl Überschneidungsgebiete mit mind. zwei PL-Standorten als auch Regionen ohne PL-Angebote gibt. Beides sollte bei einer möglichen Standortreduktion berücksichtigt werden.

Die standortbezogene Auswertung zeigt, dass die Umsetzung des PLs an den betrachteten Standorten weitestgehend gleich gut gelingt. Sofern eine Reduktion der Standorte, die momentan am Modellprojekt teilnehmen, erforderlich ist, sind mehrere Kriterien zu berücksichtigen und Ressourcen an anderen Standorten zu erhöhen. Im Anhang 10.14 und 10.15 sind die Kriterien der Standortvergleiche (Kapitel 5.2) sowie Ressourcen für einen Standortausbau (Angaben der Vertreter*innen der Schulleitung) tabellarisch zusammengefasst. Angaben zum Standortausbau unterscheiden sich hauptsächlich bei den zur Verfügung stehenden räumlichen Kapazitäten und dem Vorhandensein von Kooperationspartner*innen. Personelle Ressourcen werden hingegen von den meisten Standorten für einen Ausbau des PLs benötigt. Hierfür sollten Möglichkeiten, Lehrkräfte an anderen Schulen einzusetzen oder neues Personal auszubilden, parallel geprüft werden. Des Weiteren sind 4 PL-Standorte für

spezifische Gruppen vorhanden (2 Standorte für Schüler*innen mit Migrationshintergrund, jeweils 1 Standort für Schüler*innen mit Lernbehinderungen und aus Kinderheimen). Da diese Standorte eine individuelle Schüler*innenschaft aufweisen, müssen sie sich anderen Anforderungen stellen und können mit den übrigen PL-Standorten nur eingeschränkt verglichen werden. Zur Fortführung des PL-Programms an diesen Standorten sollten alternative Fördermittel gefunden oder alternativ eigene Konzepte entwickelt werden.

(5) Die Verknüpfung der Lerninhalte an den zwei Ausbildungsorten und die Kooperation zwischen den Institutionen sollte optimiert werden.

Sowohl von den Lehrer*innen als auch von den Schüler*innen, die am PL beteiligt sind, wird der starke Praxisbezug und der berufsorientierende und -vorbereitende Charakter des PLs als Vorteil genannt. Dies gilt sowohl für den Lernort Schule als auch für die Praxislernorte. Insbesondere die Verbindung von Theorie und Praxis sowie die Abstimmung von Lernen und Arbeiten sind wichtige Gelingensbedingungen. Es hat sich gezeigt, dass die PL-Schüler*innen die Verbindung der schulischen und betrieblichen Lerninhalte zwar gut – aber im Vergleich zu anderen Kriterien relativ betrachtet schlechter – bewerten. Im Hinblick darauf ist zu empfehlen, die Kooperation und Abstimmung zwischen den Schulen und Betrieben zu verbessern. Maßnahmen zur Verbesserung der Lernortkooperation, die insbesondere in der beruflichen Bildung etabliert sind, könnten hier wertvolle Impulse liefern.

Wichtig wäre beispielsweise, dass ein Kontakt zwischen Schule und Praxislernort nicht nur bei Problemen mit den PL-Schüler*innen am Praxislernort zustande kommt, sondern eine regelmäßige Kommunikation und Abstimmung erfolgt. Eine 1:1 Abstimmung zwischen PL-Lehrer*innen und Praxismentor*innen zum individuellen Lernplan und den Lernfortschritten der Schüler*innen wäre wünschenswert. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass sich Schüler*innen Praxislernorte suchen, die nah am Wohnort gelegen sind. Entsprechend müssten PL-Lehrer*innen lange Fahrtwege zu den Praxismentor*innen zurücklegen. Dies könnte durch digitale Kommunikationsplattformen umgangen werden. Allerdings muss vor dem Hintergrund der Erfahrungen aus dem dualen System der Berufsausbildung vor allzu überzogenen Erwartungen an die Möglichkeiten der Lernortkooperation gewarnt werden. Es ist nicht davon auszugehen, dass über die Koordination und Abstimmung hinausgehende Kooperationsstrukturen flächendeckend etabliert werden – schließlich sind Betriebe per se keine pädagogischen Orte.

Es zeigt sich zudem auch, dass zumindest ein kleiner Teil der Jugendlichen mit dem Lernen und Arbeiten am Praxislernort nicht zufrieden ist, weil sie unter- oder überfordert sind, unzureichende Hilfestellungen erhalten oder „ausbildungsfremde“ Tätigkeiten ausüben müssen. Hier wäre auch eine systematische Evaluation notwendig, ob einzelne Betriebe unter Umständen (noch) nicht dauerhaft als Kooperationspartner geeignet sind. Einem möglichen Missbrauch der Schüler*innen als günstige Arbeitskräfte muss zwingend vorgebeugt werden, wobei zu betonen ist, dass im Rahmen der Evaluation keine Anhaltspunkte dafür gefunden wurden.

(6) Zur Qualitätssicherung und -steigerung sollten kontinuierlich und begleitend Maßnahmen implementiert werden.

Als wichtige Empfehlung ist zu formulieren, dass das Programm nach der Phase des (projektformigen) Aufbaus und der Implementation nun in eine Phase der Konsolidierung, Etablierung und Professionalisierung eintreten kann. Hierfür ist zu empfehlen, das Programm im Hinblick auf die Zielstellung regelmäßig zu evaluieren, um die qualitätsvolle Arbeit im Programm dauerhaft zu sichern und weiterzuentwickeln. Neben den in dieser Evaluationsstudie verwendeten Instrumenten und Datenquellen,

können auch weitere qualitative Verfahren (Interviews, Gruppendiskussionen) genutzt werden oder weitere Perspektiven (Eltern, Praxislernorte) berücksichtigt werden. Dies sollte insbesondere um systematische Befragungen der teilnehmenden Betriebe (Praxislernorte) ergänzt werden. Hier wären Motive für die Teilnahme, Erfahrungen (z. B. mit dem Programm, den Jugendlichen und Lehrpersonen), mittel- und längerfristige Wirkungen (z. B. Übernahme in Ausbildung, Nutzen für Fachkräftesicherung) oder Unterstützungsbedarfe der Betriebe zu erheben. Weiterhin ist hinsichtlich der Wirkungen der langfristige Erfolg des Programms zu evaluieren. Hierzu erscheinen Befragungen von Absolvent*innen sinnvoll (bspw. 2 bzw. 5 Jahre nach ihrem Ausscheiden), um deren (berufs)biografische Entwicklungen (ggf. kontrastiert mit Schüler*innen aus dem Regelschulsystem) zu untersuchen. Es kann so geprüft werden, ob das mittel- bzw. langfristige Ziel einer erfolgreichen Integration in Arbeit und Gesellschaft erreicht wird. In diesem Kontext und erst vor dem Hintergrund solcher Daten wären auch Überlegungen zur Kosteneffizienz des Programms sinnvoll.

(7) Die Qualität der Ausbildung der Lehrkräfte zur Tätigkeit im PL muss sichergestellt werden und an veränderte Bedarfe angepasst werden.

Die positiven Ergebnisse der Evaluation des PLs sind vor allem auch das Verdienst engagierter PL-Lehrkräfte. Die Wirksamkeit ihres Handelns innerhalb des Modellprojektes darf zumindest als Indiz entsprechender pädagogischer Professionalität interpretiert werden. Die Ausbildung bzw. Weiterbildung zur PL-Lehrkraft leistet hier einen wichtigen Beitrag und muss beibehalten und sichergestellt werden. Da auch von Abgängen und Pensionierungen¹¹ unter den PL-Lehrkräften ausgegangen werden muss und sich Bedarfe der beruflichen Anforderungen verändern, wird angeregt, die PL-Lehrkräfte erstens weiter kontinuierlich fortzubilden und zweitens verstärkt Netzwerkbildung zu betreiben. Regelmäßige Treffen zum Austausch, zur kollegialen Fallberatung, zur Fortbildung und zur gemeinsamen Weiterentwicklung des Programms können einen stetigen Professionalisierungsprozess der PL-Lehrkräfte ermöglichen und gleichzeitig die Qualität sicherstellen. Aufgrund des akuten Lehrer*innenmangels im Land wird die Einstellung von Seiteneinsteiger*innen als PL-Lehrkräfte vorgeschlagen. Sie stellen Personen mit einem Studienabschluss dar, die i. d. R. bereits über mehrere Jahre Berufserfahrung verfügen, so dass von günstigen Voraussetzungen für die Unterstützung der PL-Schüler*innen ausgegangen werden kann. Pädagogische und psychologisch-diagnostische Kompetenzen müssen jedoch im Rahmen von qualifizierten Fortbildungen/Zertifikatskursen erworben werden, da die individuelle Förderung der Schüler*innen im Programm ein zentrales didaktisches Prinzip darstellt. Entsprechend erfordern unterschiedliche Qualifikationen auch unterschiedliche Nachqualifikationen. In diesem Zusammenhang wären vor allem Personen als geeignete Kandidat*innen anzusehen, die aus erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studiengängen sowie aus Studienprogrammen der Sozialpädagogik oder Psychologie stammen.

(8) Elemente des PLs wie Praxisnähe sollten systematisch in den Regelunterricht integriert werden.

Es zeigt sich, dass dropout-gefährdete Schüler*innen im Rahmen des PLs wieder Motivation entwickeln, die Lernangebote in Schule und Unterricht wahrzunehmen, anzunehmen und ernst zu nehmen. Vielen gelingt es mit Unterstützung der Lehrer*innen aber auch der Mentor*innen an den Praxislernorten, einen ersten Schulabschluss zu erreichen. Nur wenige Lehrpersonen berichten in diesem Zusammenhang von Reduktionen in den Anforderungen oder einer Verringerung der Lehrplaninhalte. **Diese Schüler*innen erreichen also keinen Abschluss zweiter Klasse!** Selbstverständlich sind kleinere Klassen bzw.

¹¹ PL-Lehrkräfte der vorliegenden Untersuchung sind signifikant älter als die teilgenommenen Regellehrer*innen.

Gruppengrößen eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg des PLs. Entscheidend ist aber auch, dass kleine Klassen per se keinen Wert haben, sondern die Realisierung wirksamer pädagogischer und didaktischer Prinzipien und Konzepte erleichtern. Es zeigt sich, dass folgende Elemente im PL-Programm sehr positive Wirkungen entfalten, die daher auch im Regelunterricht stärker implementiert werden sollten:

- 1) individualisierte, schüler*innenorientierte Unterrichtsplanung und -durchführung, insbesondere unter Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen,
- 2) Bemühen um den Aufbau einer positiven Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen,
- 3) handlungsorientierte Unterrichtsmethodik, die situations-, projekt- und problemorientierten Unterricht ermöglicht,
- 4) Möglichkeiten zum selbstorganisierten und selbständigen Arbeiten und Lernen sowie zur individuellen Gestaltung des eigenen Lernplans,
- 5) Ausbau von Konzepten des systematischen und integrativen Einbezugs von (simulierten, vermittelten oder authentischen) Praxiserfahrungen in den Fachunterricht (z. B. Modellunternehmen, Juniorenfirmen, Werkstätten, Expert*innengespräche, Exkursionen, Erkundungen, Praktika)
- 6) und curriculare Stärkung der Fächer mit traditionellen Arbeitslehrebezügen (Hauswirtschaft, Technik, Wirtschaft) sowie einer darin querschnittlich integrierten informatorischen Grundbildung.

Insbesondere die Punkte 3 bis 5 sind bereits jetzt im Modellprojekt „Duales Lernen in Form von Praxislertagen“ an ausgewählten Regelschulen implementiert. Gegenwärtig handelt es sich allerdings noch um ein Modellprojekt, das zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht evaluiert wurde.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung haben gezeigt, dass die Zusammenarbeit und Kooperation von PL-Lehrer*innen besser eingeschätzt wurde als von Lehrer*innen im Regelsystem. Entsprechend wird vorgeschlagen, die Teamarbeit bei Regellehrer*innen zu stärken, z. B. durch die Etablierung von Jahrgangsteams. Durch verbesserte Zusammenarbeit und Kooperation beispielsweise bei der gemeinsamen Vorbereitung oder Reflexion des Unterrichts können sich positive Effekte hinsichtlich Entlastung, (psychischem) Wohlbefinden und Einbringung individueller Stärken einstellen.

(9) Zum Erwerb digitalisierungsbezogener Kompetenzen und zur Vermeidung von Lernausfällen bei Schulschließungen sind digitale Ausstattung aller Schüler*innen und deren selbständige Verwendung zum Lernen Grundvoraussetzung.

Entgegen den Erwartungen berichteten die PL-Schüler*innen nicht von höheren Lernrückständen aufgrund von Unterrichtsausfällen und Distanzunterricht während der Corona-Pandemie als Regelschüler*innen. Nichtsdestotrotz weisen die Ergebnisse darauf hin, dass digital gestützter Unterricht keine Selbstverständlichkeit für die Schüler*innen an den befragten Schulen darstellt. Um einerseits die selbständige Aneignung von Lerninhalten zu ermöglichen, digitalisierungsbezogene Kompetenzen zu erwerben und keine Nachteile im Falle erneuter Schulschließungen zu erfahren, sind Medienkonzepte an allen Schulen einzuführen bzw. dessen Implementation zu unterstützen. Neben Fortbildungsangeboten für (PL-)Lehrkräfte u. a. zur Durchführung digitaler Lehre und Vermittlung digitaler Kompetenzen, sollten weiterhin Förderprogramme angeboten werden, um die digitale Ausstattung in den Schulen zu gewährleisten und weiter auszubauen.

(10) PL-Standorte benötigen die Einbindung in die Schulgemeinschaft und sollten räumlich nicht separiert werden.

Es sollte bei der konzeptionellen und räumlichen Gestaltung des künftigen schulischen Regelbetriebs darauf geachtet werden, dass die PL-Schüler*innen nicht räumlich separiert oder isoliert werden. Auch wenn vereinzelt Vorbehalte in der Schulgemeinschaft gegenüber diesen Lernenden mit ihren besonderen Voraussetzungen vorliegen, sollte der Kontakt zwischen Regelschüler*innen und den PL-Schüler*innen möglich sein (z. B. auf dem Schulhof) und an geeigneten Stellen (z. B. in Arbeitsgemeinschaften) systematisch hergestellt werden. Ansonsten besteht ggf. die Gefahr einer (Selbst-)Stigmatisierung als Außenseiter*innen. Hinsichtlich zentraler Zielsetzungen des Bildungssystems (Integration, Toleranz, Inklusion etc.) erscheint es notwendig, dass Möglichkeiten der Begegnung und des Miteinanders bestehen. Dies gilt ebenfalls für die Lehrkräfte. Auch hier kann insbesondere der Austausch über die Herausforderungen dieser Jugendlichen (über deren besondere Bedürfnisse, Lebenslagen aber auch Ressourcen und Stärken) sowie entsprechende pädagogische und didaktische Maßnahmen die informellen Professionalisierungsprozesse im gesamten Kollegium anregen. Damit ist die Hoffnung verbunden, dass Lehrer*innen im Regelschulsystem Schüler*innen mit besonderen Voraussetzungen differenzierter wahrnehmen und Elemente des PLs (z. B. Differenzierung und Individualisierung, lebensnaher und handlungsorientierter Unterricht) stärker in ihrem Unterricht integrieren. Darüber hinaus besteht bei Einbindung in die Schulgemeinschaft für PL-Lehrer*innen die Möglichkeit zum Austausch mit und ggf. Unterstützung durch Fachlehrkräfte bei fachlichen Unterrichtsbelangen.

(11) Bekanntheit des PLs und seine wesentlichen Elemente sollten an den Schulen in Sachsen-Anhalt erhöht werden.

Um mögliche Vorbehalte in der Schulgemeinschaft abzubauen und die Bekanntheit des PLs zu erhöhen sowie den Anteil extern vermittelter Schüler*innen an einigen Standorten zu steigern, sollten Ziele, Elemente und Durchführung des PLs Bestandteil von (schulinternen) Fortbildungen und Informationsveranstaltungen (z. B. Exkursionen an PL-Standorte) werden. Dies könnte verschiedenste positive Auswirkungen haben. Beispielsweise hilft es den Personen an vermittelnden Standorten die „richtigen“ Schüler*innen für das PL auszuwählen. Des Weiteren könnten Fortbildungen für Lehrkräfte, die bestimmte Elemente des PL thematisieren, deren Umsetzung im Regelsystem fördern. Ebenso denkbar wäre es, bestimmte Themen der Weiterbildung zur PL-Lehrkraft für Regellehrer*innen zu öffnen. Neben einer Erhöhung der Akzeptanz und Vermeidung von Stigmatisierungseffekten im PL, ist hiermit auch die Hoffnung verbunden, zukünftig neue Kandidat*innen für die Weiterbildung zur PL-Lehrkraft und weitere Betriebe als Kooperationspartner*innen zu gewinnen. Ebenso zuträglich für die Kommunikation der PL-Standorte untereinander sowie mit vermittelnden Standorten wäre die Etablierung von PL-Netzwerken.

8 Fazit

Der vorliegende Bericht zur Evaluation der besonderen Klassen „Produktives Lernen in Schule und Betrieb“ zeigt vielfach die Stärken des PLs auf. Die beteiligten Schulen und Lehrkräfte haben engagiert zum Erfolg des Programms beitragen. Nichtsdestotrotz ist eine stetige Qualitätssicherung und -entwicklung und damit verbunden eine kontinuierliche Evaluation auch nach der Einführung in das schulische Regelsystem wesentlich. Eine zentrale Unterstützung bieten die (aktuell zwei) Projektberater*innen. Ihre Tätigkeit ist entscheidend und sollte erweitert werden, um die Unterstützung bei der Netzwerkbildung der PL-Lehrer*innen, um einen regelmäßigen Austausch aller PL-Lehrer*innen – mindestens alle zwei Jahre – zu ermöglichen.

Die Beschreibung der Untersuchung verweist auch auf Limitationen: So war kein Längsschnitt möglich. Ein Prä-Post-Test-Design mit einer Kontrollgruppe wäre seitens der Autor*innengruppe wünschenswert gewesen. Interviews mit Lehrkräften oder Schüler*innen der einzelnen Schulen hätten die standortspezifischen Darstellungen qualitativ erweitern können. Schließlich sind Evaluationen wie in diesem Bericht vor allem auf die Unterstützung der Teilnehmer*innen angewiesen. Wir bedanken uns an dieser Stelle bei den Schulen – Lehrer*innen, Vertreter*innen der Schulleitungen und Schüler*innen, die an der Befragung teilgenommen haben – sowie bei den Kolleg*innen vom Ministerium für Bildung und des Landesschulamtes Sachsen-Anhalt. Ein besonderer Dank des Teams geht an Frau Rösemann für Unterstützung im gesamten Prozess.

9 Quellen

Bildquelle Titelblatt: <https://www.lindner-group.com/en/careers/school-students/pupil-internship/>

Referenzen

- Allmendinger, J. (1999). Bildungsarmut. Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. *Soziale Welt*, 50(1), 35-50.
- Allmendinger, J., Giesecke, J. & Oberschachtsiek, D. (2011). *Unzureichende Bildung. Folgekosten für die öffentlichen Haushalte*. Wirksame Bildungsinvestitionen. Bertelsmann Stiftung.
- Baar, R. & Schönknecht, G. (2018). *Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen*. Beltz.
- Baum, S., Roth, J. & Oechsler, R. (2013). Schülerlabore Mathematik. Außerschulische Lernstandorte zum intentionalen mathematischen Lernen. *Der Mathematikunterricht*, 59(5), 4-11.
- Biebeler, H. & Schreiber, D. (2020). *Ausbildung in Zeiten von Corona: Ergebnisse einer empirischen Studie zu Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Ausbildungsbetriebe*. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0035-0883-3>
- Bliss, F. R. (2008). Über das traditionelle Schulsetting hinaus – Lernen im Kontext Produktiven Lernens. In T. Rihm (Hrsg.), *Teilhaben an Schule. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung* (S. 93-106). VS Verlag.
- Borkenhagen, H. & Mirow, H. (2002). Produktives Lernen: Von der Tätigkeit zur Bildung. Eine Verbindung von Allgemeinbildung und Berufsorientierung. *Die Deutsche Schule*, 94(4), 442-456.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Springer VS.
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2020a). Berichte: *Arbeitsmarkt kompakt. Situation am Ausbildungsmarkt*. Oktober 2020. Online verfügbar unter: https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/StatischerContent/Statistiken/Fachstatistiken/Ausbildungsmarkt/Generische-Publikationen/AM-kompakt-SituationAusbildungsmarkt.pdf;jsessionid=FDC72A46B63D8EA8190B98E134CA9655?__blob=publicationFile&v=6.
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2020b). *Arbeitsmarkt nach Qualifikationen (Jahreszahlen)*. Deutschland, West/Ost und Länder. 2019. Online verfügbar unter: https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/201912/qualifikation/amq/amq-dwol-0-201912xlsm.xlsx?__blob=publicationFile&v=1.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) (2016). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016*. Bertelsmann.
- Cattell, R. B. (1957). *Personality and motivation structure and measurement*. World Book Co.
- Cramer, C., Groß Ophoff, J., Pietsch, M. & Tulowitzki, P. (2021). *Corona-Pandemie aus Sicht von Schulleitungen – Kurzbericht zur Studie*. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/VWDB8>
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. DC Heath.

- Dietrich, H. (2018). Erwerbsarbeit und Arbeitslosigkeit Jugendlicher. In A. Lange, H. Reiter, S. Schutter & C. Steiner (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie* (S. 205-239). Springer.
- Dörre, K. (2006). Prekäre Arbeit. Unsichere Beschäftigungsverhältnisse und ihre sozialen Folgen. *Arbeit*, 15(1), 181-193.
- Ebbinghaus, M. (2021). *Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Betriebe und Ausbildung: Ergebnisse einer zwischen September und Oktober 2020 durchgeführten Betriebsbefragung mit dem Referenz-Betriebs-System*. <https://lit.bibb.de/vufind/Record/DS-185657>
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule* (2. durchgesehene Aufl.). VS Verlag.
- Ferger, F. (2015). *Bildungsarmut als soziales Problem*. SFB 882 Working Paper Series, 49. DFG Research Center (SFB) 882. From Heterogeneities to Inequalities. Online verfügbar unter: <https://pub.uni-bielefeld.de/download/2716942/2716951>.
- Fuchs-Dorn, A. (2013). *Den Schulabschluss schaffen. Erfolgsbedingungen einer schulischen Maßnahme*. Springer VS.
- Hammerstein, S., König, C., Dreisörner, T. & Frey, A. (2021). Effects of COVID-19-Related School Closures on Student Achievement-A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 746289.
- Hellmer, J. (2007). *Schule und Betrieb. Lernen in der Kooperation*. Springer VS.
- Helm, C., Huber, S. & Loisinger, T. (2021a). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 237-311.
- Helm, C., Huber, S. & Postlbauer, A. (2021b). Lerneinbußen und Bildungsbenachteiligung durch Schulschließungen während der Covid-19-Pandemie im Frühjahr 2020. Eine Übersicht zur aktuellen Befundlage. *Die Deutsche Schule, Beiheft 18*, 59-80.
- im Brahm, G., Reintjes, C. & Görich, K. (2021). Einzelschulische Bewältigung der Herausforderungen bei der Organisation von Schule und Unterricht nach dem 1. Lockdown. Befunde einer Schulleitungsbefragung am Beispiel von Nordrhein-Westfalen (HOSUL). In C. Reintjes, R. Porsch, & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise – Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 137-162). Waxmann.
- Institut für Produktives Lernen in Europa (Hrsg.) (1999). *Produktives Lernen in der Lernwerkstatt. Pilotprojekte aus Tecs, St. Petersburg und Berlin stellen ihre Arbeit vor*. Schibri.
- Jahn, R. W. (2018). Demografie, Bildung und Fachkräftesicherung in den ostdeutschen Bundesländern. Ausgangslage und Diskurse aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive. In R. W. Jahn, M. Niethammer, A. Seltrecht & A. Diettrich (Hrsg.), *Demografie, Bildung und Fachkräftesicherung in den ostdeutschen Bundesländern. Befunde und Problemlagen aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive* (S. 51-80). Bertelsmann.
- Jahn, R. W., Heisler, D. & Diettrich, A. (2016). Vertragslösungen und Ausbildungsabbrüche - nur Probleme oder auch Chancen? *Berufsbildung*, 70(157), 2-5.

- Kerschensteiner, G. (1901). *Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Gekrönte Preisarbeit*. Verlag von Carl Villaret.
- Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2010). *Evaluating training programs. The four levels*. Berrett-Koehler.
- Klafki, W. (1963): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz.
- Kölbl, C. (2010). Kulturhistorische Schule. In G. Mey K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 182-194). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (2002). *Social cognitive career theory*. In S. D. Brown (Hrsg.), *Career choice and development* (S. 255-311). Jossey Bass.
- MK (2011). *Besondere Klasse „Produktives Lernen in Schule und Betrieb“*. RdErl. des MK vom 24. 3. 2011 - 24-81023 (SVBl. LSA S. 141), zuletzt geändert durch RdErl. vom 23. 4. 2015 (SVBl. LSA S. 60).
- Moosbrugger, R., Bacher, J., Kupfer, A., & Prandner, D. (2019). Bildungsarmut und politische Teilhabe. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 555-583). Springer.
- Porsch, R., Jahn, R. W. & Baumgarten, M. (2021). *Schulische und unterrichtliche Determinanten von Schulerfolg und Schulabbruch an Sekundar- und Gemeinschaftsschulen in Sachsen-Anhalt (SEASA)*. Abschlussbericht. Ministeriums für Bildung Sachsen-Anhalt.
- Porsch, R. & Porsch, T. (2020a). Fernunterricht als Ausnahmesituation. Befunde einer bundesweiten Befragung von Eltern mit Kindern in der Grundschule. *Die Deutsche Schule (DDS), Beiheft 16*, 61-78.
- Porsch, R. & Porsch, T. (2020b). Emotionales Erleben von Eltern im Fernunterricht. Wie bedeutsam ist das berufliche didaktische Wissen der Eltern? *PraxisForschungLehrer*innenBildung (PFLB)*, 2(6), 155-174
- Quast, J., Rubach, C. & Porsch, R. (2022). *Professional digital competence beliefs of student teachers, pre-service teachers and teachers: validating an instrument based on the DigCompEdu framework*. Manuskript eingereicht in *European Journal of Teacher Education*.
- Quenzel, G. & Hurrelmann K. (2019). Ursachen und Folgen von Bildungsarmut. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 3-25). Springer.
- Reintjes, C., Porsch, R. & im Brahm, G. (2021). Editorial: Das Bildungssystem in Zeiten der Krise – Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen. In C. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise – Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 7-23). Waxmann.
- Schneider, R., Schipolowski, S., Sachse, K. A., Enke, F. & Stanat, P. (2020). *Fernunterricht im Schuljahr 2019/2020: Ergebnisse der Lehrkräftebefragung des IQB*. Berlin: Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Verfügbar unter https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/Fernunterricht/IQB_Lehrkrft_ebef.pdf
- Schneider, S. & Tieben, N. (2011). A healthy sorting machine? Social inequality in the transition to upper secondary education in Germany. *Oxford Review of Education*, 37(2), 139-166.

- Schräpler, J.-P., Bellenberg, G., Küpker, M. & Reintjes, C. (2021). Schule und Unterricht im angepassten Regelbetrieb. Analyse und Reflexion Corona-bedingter (Teil-)Schließungen von Schulen anhand der COSMO-Befragung in NRW. In C. Reintjes, R. Porsch, & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise – Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 279-307). Waxmann.
- Solga, H. (2009). Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 395-432). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stojanov, K. (2020). COVID-19 als Bildungsherausforderung. Gefahren und (vertane) Chancen. In J. Drerup & G. Schweiger (Hrsg.), *Bildung und Erziehung im Ausnahmezustand. Philosophische Reflexionsangebote zur COVID-19-Pandemie* (S. 132-142). wbg.
- Stockmann, R. (2000). *Evaluationsforschung*. Leske & Budrich.
- Tomasik, M. J., Helbling, L. A. & Moser, U. (2020). Educational Gains of In-person vs. Distance Learning in Primary and Secondary schools: A Natural Experiment During the COVID-19 Pandemic School Closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*, 56(4), 566-576.
- Winter, F. (2015). *Lerndialog statt Noten: Neue Formen der Leistungsbeurteilung*. Beltz.
- Wissinger, J. (1988). *Schule als Lebenswelt. Eine handlungstheoretische Untersuchung über die Entstehung von Schulschwierigkeiten*. Campus.
- Wittmann, W. W., Nübling, R. & Schmidt, J. (2002). Evaluationsforschung und Programmevaluation im Gesundheitswesen. *Zeitschrift für Evaluation*. 40(1), 39-60.

10 Anhang

10.1 Standortportraits

PL_1: Gemeinschaftsschule Albert Schweitzer Aschersleben	
Valentina-Tereschkowa-Straße 34 06449 Aschersleben 03471/684600122 pl.asl@t-online.de	
Standort	Stadt (15 000 bis 100 000 Einwohner*innen)
	549 Schüler*innen besuchen im Schuljahr 2021/22 die gebundene Ganztagschule.
	Teilnahme am Modellprojekt „Duales Lernen in Form von Praxislerntagen“
Produktives Lernen	Produktives Lernen wird an der Schule seit 2003 angeboten.
	Im Schuljahr 2021/22 besuchen 17 PL-Schüler*innen die 8. Klasse und 18 PL-Schüler*innen die 9. Klasse.
	35 Prozent der Schüler*innen werden von anderen Schulen in das Programm vermittelt.
	4 PL-Lehrkräfte betreuen die Schüler*innen.
PL-Einzugsgebiet	ca. 50 km
PL-Kooperationspartner*innen	ca. 75 Kooperationen in 12 Berufsfeldern: <ul style="list-style-type: none">· Bau, Architektur, Vermessung; Dienstleistung· Elektro· Gesundheit· IT, Computer· Landwirtschaft, Kultur, Umwelt· Medien· Metall, Maschinenbau· Produktion, Fertigung· Soziales, Pädagogik· Verkehr, Logistik· Wirtschaft, Verwaltung
Räumlichkeiten und Ausstattung	Die Schule besitzt ausreichend räumliche Kapazitäten und Kooperationspartner*innen, um mehr PL-Schüler*innen an der Schule aufnehmen zu können, jedoch werden hierfür mehr PL-Lehrkräfte benötigt.
Besonderheiten	Die Schule ist eine der Pilotschulen, die am PL-Programm teilgenommen haben. Sie verfolgt ein integratives Konzept, bei dem die PL-Schüler*innen in dem Gebäude der Schule unterrichtet werden.

PL_2: Sekundarschule Kreuzberge Dessau

Werner-Seelenbinder-Ring 59
06849 Dessau-Roßlau
0340/5168928

Standort	Stadt (15 000 bis 100 000 Einwohner*innen) 363 Schüler*innen besuchen im Schuljahr 2021/22 die Sekundarschule ohne Ganztagsangebot.
Produktives Lernen	Produktives Lernen wird an der Schule seit 2005 angeboten. Im Schuljahr 2021/22 besuchen 30 PL-Schüler*innen die 8. Klasse und 12 PL-Schüler*innen die 9. Klasse. 3,5 Prozent der Schüler*innen werden von anderen Schulen in das Programm vermittelt. 4 PL-Lehrkräfte betreuen die Schüler*innen.
PL-Einzugsgebiet	ca. 50 km
PL-Kooperationspartner*innen	15 Kooperationen in 5 Berufsfeldern: <ul style="list-style-type: none">· Dienstleistung· Gesundheit· Landwirtschaft, Kultur, Umwelt· Metall, Maschinenbau· Produktion, Fertigung
Räumlichkeiten und Ausstattung	Die Schule besitzt ausreichend räumliche Kapazitäten und Kooperationspartner*innen, um mehr PL-Schüler*innen an der Schule aufnehmen zu können, jedoch werden hierfür mehr PL-Lehrkräfte benötigt.
Besonderheiten	Bei dem PL-Standort handelt es sich um eine Außenstelle der Schule. Die PL-Schüler*innen haben die Möglichkeit, in individuellen kleinen Lerngruppen zu lernen. Ebenfalls vorhanden ist ein*e Schulsozialarbeiter*in.

PL_3: Sekundarschule Halle-Süd Halle (Saale)

Kurt-Wüsteneck-Straße 21
06132 Halle (Saale)
0345/7757456
kontakt@sks-halle-sued.bildung-lsa.de

Standort	Großstadt (ab 100 000 Einwohner*innen)
	535 Schüler*innen besuchen im Schuljahr 2021/22 die offene Ganztagschule.
Produktives Lernen	Produktives Lernen wird an der Schule seit 2008 angeboten.
	Im Schuljahr 2021/22 besuchen 24 PL-Schüler*innen die 8. Klasse und 18 PL-Schüler*innen die 9. Klasse.
	4 Prozent der Schüler*innen werden von anderen Schulen in das Programm vermittelt.
	4 PL-Lehrkräfte betreuen die Schüler*innen.
PL-Einzugsgebiet	ca. 15 km
PL-Kooperationspartner*innen	38 Kooperationen in 13 Berufsfeldern: <ul style="list-style-type: none">· Bau, Architektur, Vermessung· Dienstleistung· Elektro· Gesundheit· Kunst, Kultur, Gestaltung· Landwirtschaft, Kultur, Umwelt· Medien· Metall, Maschinenbau· Produktion, Fertigung· Soziales, Pädagogik· Technik, Technologiefelder· Verkehr, Logistik· Wirtschaft, Verwaltung
Räumlichkeiten und Ausstattung	Die Schule besitzt ausreichend Kooperationspartner*innen, um mehr PL-Schüler*innen an der Schule aufnehmen zu können, jedoch werden hierfür mehr PL-Lehrkräfte und weitere räumliche Kapazitäten benötigt. Die Stadt plant, den PL-Standort an eine andere Schule auszulagern, um die räumlichen Kapazitäten zu erhöhen.
Besonderheiten	keine Angabe

PL_4: Gemeinschaftsschule Heinrich Heine Halle (Saale)

Hemingwaystraße 1
06126 Halle (Saale)
0345/20369968
pl.halle126@gmail.de

Standort	Großstadt (ab 100 000 Einwohner*innen)
	802 Schüler*innen besuchen im Schuljahr 2021/22 die offene Ganztagschule.
	Teilnahme am Modellprojekt „Duales Lernen in Form von Praxislerntagen“
Produktives Lernen	Produktives Lernen wird an der Schule seit 1994 angeboten.
	Im Schuljahr 2021/22 besuchen 24 PL-Schüler*innen die 8. Klasse und 21 PL-Schüler*innen die 9. Klasse.
	60 Prozent der Schüler*innen werden von anderen Schulen in das Programm vermittelt.
	4 PL-Lehrkräfte betreuen die Schüler*innen.
PL-Einzugsgebiet	ca. 30 km
PL-Kooperationspartner*innen	112 Kooperationen in 15 Berufsfeldern: <ul style="list-style-type: none">· Bau, Architektur, Vermessung· Dienstleistung· Elektro· Gesundheit· IT, Computer· Kunst, Kultur, Gestaltung· Landwirtschaft, Kultur, Umwelt· Medien· Metall, Maschinenbau· Naturwissenschaften· Produktion, Fertigung· Soziales, Pädagogik· Technik, Technologiefelder· Verkehr, Logistik· Wirtschaft, Verwaltung
Räumlichkeiten und Ausstattung	Die Schule besitzt ausreichend Kooperationspartner*innen, um mehr PL-Schüler*innen an der Schule aufnehmen zu können, jedoch werden hierfür weitere räumliche Kapazitäten benötigt. Unklar ist, ob für eine Aufnahme von mehr PL-Schüler*innen ausreichend personelle Kapazitäten vorhanden sind.
Besonderheiten	keine Angabe

PL_5: Gemeinschaftsschule Kastanienallee Halle (Saale)¹²

Kastanienallee 8
06124 Halle (Saale)

Standort	Großstadt (ab 100 000 Einwohner*innen) 441 Schüler*innen besuchen im Schuljahr 2021/22 die offene Ganztagschule.
Produktives Lernen	Produktives Lernen wird an der Schule seit 2018 angeboten. Im Schuljahr 2021/22 besuchen 24 PL-Schüler*innen die 8. Klasse und 18 PL-Schüler*innen die 9. Klasse. 4 Prozent der Schüler*innen werden von anderen Schulen in das Programm vermittelt. 4 PL-Lehrkräfte betreuen die Schüler*innen.
PL-Einzugsgebiet	ca. 4 km
PL-Kooperationspartner*innen	4 Kooperationen in 4 Berufsfeldern: <ul style="list-style-type: none">· Bau, Architektur, Vermessung· Dienstleistung· Gesundheit· Soziales, Pädagogik
Räumlichkeiten und Ausstattung	Die Schule besitzt ausreichend Kooperationspartner*innen, um mehr PL-Schüler*innen an der Schule aufnehmen zu können, jedoch werden hierfür mehr PL-Lehrkräfte und weitere räumliche Kapazitäten benötigt.
Besonderheiten	Die Schule nimmt ausschließlich Schüler*innen mit Migrationshintergrund auf.

¹² Im Fragebogen für Vertreter*innen der Schulleitung wurde auf einer Fragebogenseite ausnahmslos die Zahl 4 ausgewählt. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass es sich um einen technischen Fehler oder mangelndes Commitment handelt. Aus Gründen der Vollständigkeit sind die Angaben dennoch an dieser Stelle aufgeführt.

PL_6: Förderschule für Lernbehinderte Rosa Luxemburg Gardelegen

Stendaler Straße 25-27
39638 Hansestadt Gardelegen

Standort	Ortschaft (3 000 bis 15 000 Einwohner*innen) 122 Schüler*innen besuchen im Schuljahr 2021/22 die Förderschule ohne Ganztagsangebot.
Produktives Lernen	Produktives Lernen wird an der Schule seit 2012 angeboten. Im Schuljahr 2021/22 besuchen 22 PL-Schüler*innen die 8. Klasse und 12 PL-Schüler*innen die 9. Klasse. 95 Prozent der Schüler*innen werden von anderen Schulen in das Programm vermittelt. 4 PL-Lehrkräfte betreuen die Schüler*innen.
PL-Einzugsgebiet	ca. 40 km
PL-Kooperationspartner*innen	100 Kooperationen in 10 Berufsfeldern: <ul style="list-style-type: none">· Bau, Architektur, Vermessung· Dienstleistung· Elektro· Gesundheit· Landwirtschaft, Kultur, Umwelt· Metall, Maschinenbau· Produktion, Fertigung· Soziales, Pädagogik· Technik, Technologiefelder· Verkehr, Logistik
Räumlichkeiten und Ausstattung	Die Schule besitzt ausreichend räumliche und personelle Kapazitäten sowie Kooperationspartner*innen, um mehr PL-Schüler*innen an der Schule aufnehmen zu können.
Besonderheiten	keine Angabe

PL_7: Ganztagschule Anne Frank Hettstedt

Pestalozzistraße 1
06333 Hettstedt

Standort	Stadt (15 000 bis 100 000 Einwohner*innen) 559 Schüler*innen besuchen im Schuljahr 2021/22 die gebundene Ganztagschule.
Produktives Lernen	Produktives Lernen wird an der Schule seit 2017 angeboten. Im Schuljahr 2021/22 besuchen 24 PL-Schüler*innen die 8. Klasse und 20 PL-Schüler*innen die 9. Klasse. 34 Prozent der Schüler*innen werden von anderen Schulen in das Programm vermittelt. 4 PL-Lehrkräfte betreuen die Schüler*innen.
PL-Einzugsgebiet	ca. 35 km
PL-Kooperationspartner*innen	25 Kooperationen in 15 Berufsfeldern: <ul style="list-style-type: none">· Bau, Architektur, Vermessung· Dienstleistung· Elektro· Gesundheit· IT, Computer· Kunst, Kultur, Gestaltung· Landwirtschaft, Kultur, Umwelt· Medien· Metall, Maschinenbau· Naturwissenschaften· Produktion, Fertigung· Soziales, Pädagogik· Technik, Technologiefelder· Verkehr, Logistik· Wirtschaft, Verwaltung
Räumlichkeiten und Ausstattung	Die Schule besitzt ausreichend räumliche und personelle Kapazitäten sowie Kooperationspartner*innen, um mehr PL-Schüler*innen an der Schule aufnehmen zu können. Jedoch werden hierfür mehr digitale Endgeräte benötigt, um jede*n Schüler*in mit einem Endgerät ausstatten zu können. Weiterhin besteht personeller Bedarf im Bereich der Schulsozialarbeit sowie an pädagogischen Mitarbeiter*innen.
Besonderheiten	Die Schule befindet sich in einer strukturschwachen Region Sachsen-Anhalts.

PL_8: Schulzentrum Gemeinschaftsschule Könnern

Rudolf-Breitscheid-Straße 16
06420 Könnern

Standort	Ortschaft (3 000 bis 15 000 Einwohner*innen)
	480 Schüler*innen besuchen im Schuljahr 2021/22 die offene Ganztagschule.
Produktives Lernen	Produktives Lernen wird an der Schule seit 2003 angeboten.
	Im Schuljahr 2021/22 besuchen 14 PL-Schüler*innen die 8. Klasse und 11 PL-Schüler*innen die 9. Klasse.
	65 Prozent der Schüler*innen werden von anderen Schulen in das Programm vermittelt.
	4 PL-Lehrkräfte betreuen die Schüler*innen.
PL-Einzugsgebiet	ca. 35 km
PL-Kooperationspartner*innen	15 Kooperationen in 9 Berufsfeldern: <ul style="list-style-type: none">· Dienstleistung· Elektro· Gesundheit· Landwirtschaft, Kultur, Umwelt· Metall, Maschinenbau· Produktion, Fertigung· Soziales, Pädagogik· Verkehr, Logistik· Veterinärmedizin, Zoo
Räumlichkeiten und Ausstattung	Die Schule besitzt ausreichend Kooperationspartner*innen, um mehr PL-Schüler*innen an der Schule aufnehmen zu können, jedoch werden hierfür mehr PL-Lehrkräfte und weitere räumliche Kapazitäten benötigt.
Besonderheiten	Das Einzugsgebiet der Schule ist eine verstärkt ländliche Region, sodass viele verschiedene Praktikumsberufe und -orte angeboten werden können. Die PL-Lehrkräfte besitzen viel Berufserfahrung. Sie sind gut mit anderen PL-Standorten vernetzt und profitieren von dem Erfahrungsaustausch.

PL_9: Sekundarschule Friedrichstadt Wittenberg

Sandstraße 4
06886 Lutherstadt Wittenberg

Standort	Stadt (15 000 bis 100 000 Einwohner*innen)
	614 Schüler*innen besuchen im Schuljahr 2021/22 die gebundene Ganztagschule.
	Teilnahme am Modellprojekt „Duales Lernen in Form von Praxislerntagen“
Produktives Lernen	Produktives Lernen wird an der Schule seit 2011 angeboten.
	Im Schuljahr 2021/22 besuchen 23 PL-Schüler*innen die 8. Klasse und 6 PL-Schüler*innen die 9. Klasse.
	30 Prozent der Schüler*innen werden von anderen Schulen in das Programm vermittelt.
	2 PL-Lehrkräfte betreuen die Schüler*innen.
PL-Einzugsgebiet	ca. 50 km
PL-Kooperationspartner*innen	50 Kooperationen in 7 Berufsfeldern: Bau, Architektur, Vermessung <ul style="list-style-type: none">· Dienstleistung· Gesundheit· Produktion, Fertigung· Soziales, Pädagogik· Handwerk· Gastronomie
Räumlichkeiten und Ausstattung	Die Schule besitzt ausreichend räumliche Kapazitäten und Kooperationspartner*innen, um mehr PL-Schüler*innen an der Schule aufnehmen zu können, jedoch werden hierfür mehr PL-Lehrkräfte benötigt.
Besonderheiten	Das Angebot der Schule richtet sich insbesondere an Schüler*innen mit Migrationshintergrund.

PL_10: Heinrich Heine Sekundarschule Wittenberg

Heinrich-Heine-Weg 1 (Außenstelle PL: Gummiwerkstraße 6)

06889 Lutherstadt Wittenberg / OT Reinsdorf

03491/7691200

pl-wittenberg@gmx.de

Standort	Stadt (15 000 bis 100 000 Einwohner*innen)
	345 Schüler*innen besuchen im Schuljahr 2021/22 die offene Ganztagschule.
Produktives Lernen	Produktives Lernen wird an der Schule seit 2004 angeboten.
	Im Schuljahr 2021/22 besuchen 26 PL-Schüler*innen die 8. Klasse und 20 PL-Schüler*innen die 9. Klasse.
	90 Prozent der Schüler*innen werden von anderen Schulen in das Programm vermittelt.
	4 PL-Lehrkräfte betreuen die Schüler*innen.
PL-Einzugsgebiet	ca. 50 km
PL-Kooperationspartner*innen	50 Kooperationen in 8 Berufsfeldern: <ul style="list-style-type: none">· Bau, Architektur, Vermessung· Dienstleistung· Gesundheit· Landwirtschaft, Kultur, Umwelt· Metall, Maschinenbau· Produktion, Fertigung· Soziales, Pädagogik· Verkehr, Logistik
Räumlichkeiten und Ausstattung	Die Schule besitzt ausreichend räumliche Kapazitäten und Kooperationspartner*innen, um mehr PL-Schüler*innen an der Schule aufnehmen zu können, jedoch werden hierfür mehr PL-Lehrkräfte (insbesondere Seiteneinsteiger mit praktischer Erfahrung) benötigt.
Besonderheiten	Der PL-Standort befindet sich an einer Außenstelle der Schule, sodass die PL-Lehrkräfte vorrangig innerhalb des Programms eingesetzt werden. Die PL-Lehrkräfte verfügen über eine hohe Berufserfahrung. Die Schule richtet den Schwerpunkt auf das Erreichen des Hauptschulabschlusses und der gleichzeitigen Vermittlung eines Ausbildungsvertrags.

PL_11: Gemeinschaftsschule Am Park Möckern

Lochower Weg 3
39291 Möckern
039221/639204

Standort	Ortschaft (3 000 bis 15 000 Einwohner*innen) 348 Schüler*innen besuchen im Schuljahr 2021/22 die Gemeinschaftsschule ohne Ganztagsangebot.
Produktives Lernen	Produktives Lernen wird an der Schule seit 2005 angeboten. Im Schuljahr 2021/22 besuchen 20 PL-Schüler*innen die 8. Klasse und 11 PL-Schüler*innen die 9. Klasse. 50 Prozent der Schüler*innen werden von anderen Schulen in das Programm vermittelt. 3 PL-Lehrkräfte betreuen die Schüler*innen.
PL-Einzugsgebiet	ca. 42 km
PL-Kooperationspartner*innen	117 Kooperationen in 12 Berufsfeldern: <ul style="list-style-type: none">· Bau, Architektur, Vermessung· Dienstleistung· Elektro· Gesundheit· IT, Computer· Kunst, Kultur, Gestaltung· Landwirtschaft, Kultur, Umwelt· Medien; Metall, Maschinenbau· Soziales, Pädagogik· Verkehr, Logistik· Wirtschaft, Verwaltung
Räumlichkeiten und Ausstattung	Die Schule besitzt keine weiteren räumlichen und personellen Kapazitäten sowie Kooperationspartner*innen, um mehr PL-Schüler*innen aufnehmen zu können.
Besonderheiten	Die Schule befindet sich in einer ländlichen Region. Dem PL-Programm kommt sowohl in der Schule als auch in der Kommune hohe Anerkennung zu.

PL_12: Sekundarschule Raguhn

Gartenstraße 34
06779 Raguhn-Jeßnitz
034906/30569

Standort	Ortschaft (3 000 bis 15 000 Einwohner*innen)
	289 Schüler*innen besuchen im Schuljahr 2021/22 die offene Ganztagschule.
Produktives Lernen	Produktives Lernen wird an der Schule seit 2006 angeboten.
	Im Schuljahr 2021/22 besuchen 21 PL-Schüler*innen die 8. Klasse und 18 PL-Schüler*innen die 9. Klasse.
	90 Prozent der Schüler*innen werden von anderen Schulen in das Programm vermittelt.
	4 PL-Lehrkräfte betreuen die Schüler*innen.
PL-Einzugsgebiet	ca. 35 km
PL-Kooperationspartner*innen	40 Kooperationen in 10 Berufsfeldern: <ul style="list-style-type: none">· Bau, Architektur, Vermessung· Dienstleistung· Elektro· Gesundheit· Landwirtschaft, Kultur, Umwelt· Metall, Maschinenbau· Soziales, Pädagogik· Technik, Technologiefelder· Verkehr, Logistik· Kfz
Räumlichkeiten und Ausstattung	Die Schule besitzt keine weiteren räumlichen und personellen Kapazitäten sowie Kooperationspartner*innen, um mehr PL-Schüler*innen aufnehmen zu können.
Besonderheiten	Die Schule, zu der ein circa 1,5 Hektar großer Schulpark gehört, befindet sich in einer ländlichen Region. Die PL-Schüler*innen werden aufgrund des eigenen Unterrichtsrhythmus in einem separaten Gebäude unterrichtet.

PL_13: Ganztagsgemeinschaftsschule Comenius Salzwedel

Neutorstraße 26
29410 Salzwedel
03901/302705

Standort	Stadt (15 000 bis 100 000 Einwohner*innen) 340 Schüler*innen besuchen im Schuljahr 2021/22 die offene Ganztagschule.
Produktives Lernen	Produktives Lernen wird an der Schule seit 2004 angeboten. Im Schuljahr 2021/22 besuchen 15 PL-Schüler*innen die 8. Klasse und 8 PL-Schüler*innen die 9. Klasse. 75 Prozent der Schüler*innen werden von anderen Schulen in das Programm vermittelt. 3 PL-Lehrkräfte betreuen die Schüler*innen.
PL-Einzugsgebiet	ca. 35 km
PL-Kooperationspartner*innen	20 Kooperationen in 11 Berufsfeldern: <ul style="list-style-type: none">· Bau, Architektur, Vermessung· Dienstleistung· Elektro· Gesundheit· IT, Computer· Landwirtschaft, Kultur, Umwelt· Metall, Maschinenbau· Produktion, Fertigung· Soziales, Pädagogik· Technik, Technologiefelder· Wirtschaft, Verwaltung
Räumlichkeiten und Ausstattung	Die Schule besitzt ausreichend Kooperationspartner*innen, um mehr PL-Schüler*innen an der Schule aufnehmen zu können, jedoch werden hierfür weitere räumliche Kapazitäten und weitere technische Ausstattung benötigt. Unklar ist, ob für eine Aufnahme von mehr PL-Schüler*innen ausreichend personelle Kapazitäten vorhanden sind.
Besonderheiten	Die Schule befindet sich in einer zentralen Lage und ist gut an das öffentliche Verkehrsnetz angebunden. Zu den Kooperationspartner*innen der Schule bestehen langjährige Beziehungen.

PL_14: Sekundarschule Thomas Müntzer Sangerhausen

Borngasse 2
06526 Sangerhausen

Standort	Stadt (15 000 bis 100 000 Einwohner*innen)
	491 Schüler*innen besuchen im Schuljahr 2021/22 die gebundene Ganztagschule.
Produktives Lernen	Produktives Lernen wird an der Schule seit 2008 angeboten.
	Im Schuljahr 2021/22 besuchen 20 PL-Schüler*innen die 8. Klasse und 13 PL-Schüler*innen die 9. Klasse.
	85 Prozent der Schüler*innen werden von anderen Schulen in das Programm vermittelt.
	2 PL-Lehrkräfte betreuen die Schüler*innen.
PL-Einzugsgebiet	ca. 50 km
PL-Kooperationspartner*innen	25 Kooperationen in 8 Berufsfeldern: <ul style="list-style-type: none">· Bau, Architektur, Vermessung· Dienstleistung· Elektro· Gesundheit· Landwirtschaft, Kultur, Umwelt· Metall, Maschinenbau· Produktion, Fertigung· Technik, Technologiefelder
Räumlichkeiten und Ausstattung	Die Schule besitzt ausreichend Kooperationspartner*innen, um mehr PL-Schüler*innen an der Schule aufnehmen zu können, jedoch werden hierfür mehr PL-Lehrkräfte und weitere räumliche Kapazitäten benötigt.
Besonderheiten	Die Schule befindet sich in einer urbanen Lage und verfügt über eine gute Verkehrsanbindung in die ländliche Umgebung.

PL_15: Sekundarschule Maxim Gorki Schönebeck

Straße der Jugend 85
39218 Schönebeck (Elbe)

Standort	Stadt (15 000 bis 100 000 Einwohner*innen) 489 Schüler*innen besuchen im Schuljahr 2021/22 die Sekundarschule ohne Ganztagsangebot.
Produktives Lernen	Produktives Lernen wird an der Schule seit 2005 angeboten. Im Schuljahr 2021/22 besuchen 19 PL-Schüler*innen die 8. Klasse und 15 PL-Schüler*innen die 9. Klasse. 40 Prozent der Schüler*innen werden von anderen Schulen in das Programm vermittelt. 4 PL-Lehrkräfte betreuen die Schüler*innen.
PL-Einzugsgebiet	ca. 15 km
PL-Kooperationspartner*innen	2 Kooperationen in 2 Berufsfeldern: <ul style="list-style-type: none">· Dienstleistung· Landwirtschaft, Kultur, Umwelt
Räumlichkeiten und Ausstattung	Die Schule besitzt keine weiteren räumlichen und personellen Kapazitäten sowie Kooperationspartner*innen, um mehr PL-Schüler*innen aufnehmen zu können.
Besonderheiten	keine Angabe

PL_16: Beuditz-Sekundarschule Weißenfels

Beuditzstraße 41
06667 Weißenfels
03443/335972
01590/2648293
hille.hendrik@beuditz.blk.de

Standort	Stadt (15 000 bis 100 000 Einwohner*innen)
	381 Schüler*innen besuchen im Schuljahr 2021/22 die gebundene Ganztagschule.
	Teilnahme am Modellprojekt „Duales Lernen in Form von Praxislertagen“
Produktives Lernen	Produktives Lernen wird an der Schule seit 2005 angeboten.
	Im Schuljahr 2021/22 besuchen 17 PL-Schüler*innen die 8. Klasse und 20 PL-Schüler*innen die 9. Klasse.
	90 bis 95 Prozent der Schüler*innen werden von anderen Schulen in das Programm vermittelt.
	4 PL-Lehrkräfte betreuen die Schüler*innen.
PL-Einzugsgebiet	ca. 45 km
PL-Kooperationspartner*innen	90 Kooperationen in 14 Berufsfeldern: <ul style="list-style-type: none">· Bau, Architektur, Vermessung· Dienstleistung· Elektro· Gesundheit· IT, Computer· Kunst, Kultur, Gestaltung· Landwirtschaft, Kultur, Umwelt· Medien· Metall, Maschinenbau· Produktion, Fertigung· Soziales, Pädagogik· Technik, Technologiefelder· Verkehr, Logistik· Wirtschaft, Verwaltung
Räumlichkeiten und Ausstattung	Die Schule besitzt ausreichend räumliche Kapazitäten und Kooperationspartner*innen, um mehr PL-Schüler*innen an der Schule aufnehmen zu können, jedoch werden hierfür mehr PL-Lehrkräfte benötigt.
Besonderheiten	Das PL-Programm der Schule hat ein großes Einzugsgebiet und die PL-Lehrkräfte verfügen über eine hohe Berufserfahrung.

PL_17: Ganztagsschule Burgbreite Wernigerode

Platz des Friedens 1
38855 Wernigerode
03943/502454
pl-wr@sks-burgbreite.bildung-lsa.de

Standort	Stadt (15 000 bis 100 000 Einwohner*innen) 528 Schüler*innen besuchen im Schuljahr 2021/22 die gebundene Ganztagsschule.
Produktives Lernen	Produktives Lernen wird an der Schule seit 2003 angeboten. Im Schuljahr 2021/22 besuchen 19 PL-Schüler*innen die 8. Klasse und 19 PL-Schüler*innen die 9. Klasse. 90 Prozent der Schüler*innen werden von anderen Schulen in das Programm vermittelt. 3 PL-Lehrkräfte betreuen die Schüler*innen.
PL-Einzugsgebiet	ca. 50 km
PL-Kooperationspartner*innen	70 Kooperationen in 8 Berufsfeldern: <ul style="list-style-type: none">· Bau, Architektur, Vermessung· Dienstleistung· Gesundheit· Landwirtschaft, Kultur, Umwelt· Metall, Maschinenbau· Produktion, Fertigung· Soziales, Pädagogik· Verkehr, Logistik
Räumlichkeiten und Ausstattung	Die Schule besitzt ausreichend Kooperationspartner*innen, um mehr PL-Schüler*innen an der Schule aufnehmen zu können, jedoch werden hierfür mehr PL-Lehrkräfte und weitere räumliche Kapazitäten benötigt.
Besonderheiten	Unter den PL-Lehrkräften finden keine häufigen Personalwechsel statt.

PL_18: Gemeinschaftsschule G. W. Leibniz Wolmirstedt

Gipfelstraße 17
39326 Wolmirstedt
039201/29206

Standort	Ortschaft (3 000 bis 15 000 Einwohner*innen)
	260 Schüler*innen besuchen im Schuljahr 2021/22 die Gemeinschaftsschule ohne Ganztagsangebot.
	Teilnahme am Modellprojekt „Duales Lernen in Form von Praxislerntagen“
Produktives Lernen	Produktives Lernen wird an der Schule seit 2010 angeboten.
	Im Schuljahr 2021/22 besuchen 16 PL-Schüler*innen die 8. Klasse und 12 PL-Schüler*innen die 9. Klasse.
	80 Prozent der Schüler*innen werden von anderen Schulen in das Programm vermittelt.
	2 PL-Lehrkräfte betreuen die Schüler*innen.
PL-Einzugsgebiet	ca. 30 km
PL-Kooperationspartner*innen	30 Kooperationen in 8 Berufsfeldern: <ul style="list-style-type: none">· Bau, Architektur, Vermessung· Dienstleistung· Elektro· Gesundheit· Landwirtschaft, Kultur, Umwelt· Metall, Maschinenbau· Soziales, Pädagogik· Verkehr, Logistik
Räumlichkeiten und Ausstattung	Die Schule besitzt ausreichend räumliche Kapazitäten und Kooperationspartner*innen, um mehr PL-Schüler*innen an der Schule aufnehmen zu können, jedoch werden hierfür mehr PL-Lehrkräfte benötigt.
Besonderheiten	keine Angaben

PL_19: Gemeinschaftsschule J. G. Borlach Bad Dürrenberg

August-Bebel-Straße 18
06231 Bad Dürrenberg
03462/ 54 13 444

Standort | Ortschaft (3 000 bis 15 000 Einwohner*innen)

PL_20: Sekundarschule Campus Technicus Bernburg

Käthe-Kollwitz-Straße 12 - 14
06406 Bernburg (Saale)

Standort | Stadt (15 000 bis 100 000 Einwohner*innen)

PL_21: Gemeinschafts- und Ganztagschule J. W. v. Goethe Magdeburg

Schilfbreite 5
39102 Magdeburg
0171/8177040

Standort | Großstadt (ab 100 000 Einwohner*innen)

PL_22: Gemeinschaftsschule G. W. Leibniz Magdeburg

Pablo-Neruda-Straße 12
39126 Magdeburg

Standort | Großstadt (ab 100 000 Einwohner*innen)

PL_23: Sekundarschule Comenius Stendal

Blumenthalstraße 40
39576 Stendal
03931/25183104

Standort | Stadt (15 000 bis 100 000 Einwohner*innen)

PL_24: Gemeinschaftsschule Wanzleben

Schulpromenade 9
39164 Wanzleben-Börde
039209/699125
produktives-lernen-wanzleben@gmx.de

Standort | Dorf (weniger als 3 000 Einwohner*innen)

10.2 Leitfaden der Gruppendiskussion

Datum: 20.01.22

Zeitraum: 9-12 Uhr

Diskussionsleitfaden:

Begrüßung der Teilnehmer*innen durch die Moderatorin.

Erläuterung des Ablaufs der Gruppendiskussion, Hinweis auf die Aufnahme und zur Anonymität der Ergebnisse.

Kurze Selbstvorstellung der Diskussionsteilnehmer*innen.

*Bitte erläutern Sie kurz, welchen Bezug Sie zum Programm **Produktives Lernen in Schule und Betrieb** haben.*

Einleitung: Hohe Quote an Schüler*innen ohne 1. anerkannten Schulabschluss in Sachsen-Anhalt.

- 1. Welches sind Ihrer Ansicht nach Erfolgsbedingungen, um die Quote von Schüler*innen ohne Schulabschluss zu senken?**

PL-Koordinatorin/ PL-Lehrkraft/ Schulleiterin/Ministerium/ Schulamt

Einleitung: PL-Programm in Sachsen-Anhalt

- 2. Was sind aus Ihrer Sicht die Ziele, die mit dem PL-Programm in Sachsen-Anhalt verfolgt werden?**

PL-Koordinatorin/ PL-Lehrkraft/ Schulleiterin/Ministerium/ Schulamt

- 3. Welche Faktoren sind Ihrer Meinung nach entscheidend für den Erfolg**

- a. eines PL-Standortes?**

- Welche speziellen Ressourcen/ Bedarfe sind erforderlich?

- b. als PL-Lehrkraft?**

- Welche Bedarfe haben PL-Lehrkräfte, um die Schüler*innen erfolgreich zu betreuen?

- c. der PL-Schüler*innen?**

- Welche Bedarfe haben die Schüler*innen, um im PL erfolgreich zu lernen und einen Abschluss zu erreichen?
- Welche Auswirkungen hat PL auf die Berufsorientierung, Berufsauswahl und Berufsausbildung der Schüler*innen?

4. Welche Auswirkung hatte Ihrer Einschätzung nach die Corona-Pandemie auf das Produktiven Lernen und den Regelbetrieb?

- Welche Bedarfe und Veränderungen haben sich durch die Corona Pandemie ergeben?
- Wie haben sich die Bedarfe in den Unterrichtsformen geändert?
- Welche Auswirkungen auf die erzielten Abschlüsse konnten Sie beobachten? (z. B. Einbrüche bei der Anzahl der Abschlüsse, Veränderung der Durchschnittsnoten der Abschlussjahrgänge, etc.)

Impulse für die Leitfrage:

- Bestand während der Lockdowns Ausnahmen für PL-Schüler*innen? (Abschlussklassen, Präsenzplicht in den Betrieben etc.)
- Welche Regelungen bezüglich des Umfangs von praktischen Erfahrungen im Betrieb bestehen für PL-Schüler*innen im Normalbetrieb?

Einleitung: Lernrückstände durch die Pandemie im PL

5. Welche Strategien haben Sie aufgrund der Corona-Pandemie entwickelt, um im PL die Lernrückstände zu erfassen/aufzuholen?

----- P A U S E -----

Erläuterung des Ablaufs und der Fragebögen für die geplante quantitative Untersuchung durch die Moderatorin.

6. Welche Anregungen haben Sie bezüglich der Durchführung und Konzeption der Fragebögen?

- Abfrage der Praxislernorte bei den Schüler*innen möglich? (Offen oder Vorgabe von Kategorien?)
- Haben die Schüler*innen im PL in diesem SJ schon ein Zeugnis bekommen? (Abfrage der Fächer analog zu den übrigen SuS möglich?)
- Was sollen die Schüler*innen am Praxislernort lernen?
- Was macht die Qualität am Praxislernort aus?
- Welche Kompetenzen haben die SuS erworben im PL-Programm. (Ich kann ...)

Schlussbemerkungen, Danksagung und Verabschiedung durch die Moderatorin.

10.3 Deskriptive Statistiken und Itemanalysen der Skalen

Tab. 16: Konstrukte (Auswahl), die mit dem Schulleitungsfragebogen erhoben wurden

Konstrukt (Quelle)	Beispielfrage	Kennwerte
Hintergrundfragen (u. a. IQB Ländervergleich 2011: Richter et al., 2014; PISA 2009: Hertel et al., 2014)	Ist die Position der Schulleiter*in momentan besetzt?	-
Schulbezogene Daten (PISA 2009: Hertel et al., 2014)	Ist Ihre Schule eine Ganztagschule?	-
Risikogruppen (Eigenkonstruktion)	Wie hoch ist in etwa der Prozentsatz an Schüler*innen Ihrer Schule, die eine sonderpädagogische Förderung erhalten?	$M = 14.46, SD = 22.96$
Digitale Ausstattung (adaptiert von Breiter et al., 2010)	Wie ist die digitale Ausstattung Ihrer Schule?	-
Kooperationspartner (Eigenkonstruktion)	Wie viele Kooperationspartner (Firmen/Betriebe/Einrichtungen) arbeiten für das PL-Programm mit Ihrer Schule zusammen?	$M = 4.06, SD = 1.16$
Nützlichkeit bestehender Instanzen zur Qualitätssicherung (Eigenkonstruktion)	Beratung am PL-Standort durch Projektberater*innen	$M = 4.21, SD = 0.98$
Kapazitäten für Ausbau des PL-Standortes (Eigenkonstruktion)	Wären an Ihrer Schule ausreichend Kapazitäten vorhanden, um zukünftig mehr PL-Schüler*innen (ggf. weitere ganze PL-Klassen) aufzunehmen? Schätzen Sie bitte die nachfolgenden Kapazitäten Ihrer Schule ein. Personelle Kapazitäten	-
Beeinträchtigungen im Distanzunterricht (Cramer et al., 2021)	Mangelnde finanzielle Ressourcen auf Seiten der Schule	$M = 2.37, SD = 0.85$

Anmerkungen: M = Skalenmittelwert; SD = Standardabweichung der Skala; α = Cronbachs Alpha. $N = 18$.

Tab. 17: Konstrukte (Auswahl), die mit dem Lehrer*innenfragebogen erhoben wurden

Konstrukt (Quelle)	Beispielfrage	Kennwerte/Besonderheiten
Hintergrundfragen (u. a. IQB Ländervergleich 2011: Richter et al., 2014; PISA 2009: Hertel et al., 2014)	Über wie viele Jahre Berufserfahrung als Lehrkraft verfügen Sie (ohne Referendariat)?	-
Bewertung der Elemente des PL-Programms (Eigenkonstruktion)	Wie bewerten Sie die einzelnen Elemente des PL-Programms? Vergeben Sie bitte Schulnoten von 1 (sehr gut) bis 6 (ungenügend). - Einteilung der Woche: Zwei Tage Unterricht, drei Tage Praxislernort.	8 Items $M = 1.58$, $SD = .44$, $\alpha = .77$
Gründe für Nicht-Teilnahme am PL-Programm ¹	Wie häufig sind die folgenden Gründe die Ursache? - Eltern entscheiden die Teilnahme nicht zu unterstützen.	4 vorgegebene Gründe + 2 offene Antwortmöglichkeiten
Erfolge im PL-Programm (Eigenkonstruktion)	Bitte schätzen Sie, wie viel Prozent der PL-Schüler*innen eines Jahrgangs durch das PL-Programm Folgendes erwerben. ___ % einen Hauptschulabschluss	$M = 79.2$, $SD = 15.21$
Abstimmung mit Praxismentor*innen (Eigenkonstruktion)	Welche Aussagen treffen auf die Abstimmung zwischen Ihnen und den Mentor*innen der Praxislernorte zu? - Schulische Aufgaben werden vom Praxislernort und mir gemeinsam geplant.	5 Items $M = 3.89$, $SD = .59$, $\alpha = .77$
Umsetzung des PL-Programms ¹ (Eigenkonstruktion)	Welche Aussagen treffen auf die Umsetzung des PL-Programms in Ihrem Unterricht zu? - Ich kann den Lehrplan für die Sekundarschule auch im PL problemlos umsetzen.	-
Akzeptanz des PL-Programms	Wie beurteilen die folgenden Personen das PL-Programm? - PL-Schüler*innen	5 Items $M = 3.86$, $SD = .57$, $\alpha = .81$
Schulklima (Vandalismus, Aggressionen) (Gerecht, 2006; Gerecht et al., 2007)	An unserer Schule kommt es vor, dass Schüler*innen... - andere Schüler*in schlagen (Aggressionen) - Wände vollschmieren (Vandalismus)	<i>Vandalismus</i> (7 Items, $M = 2.68$, $SD = .67$, $\alpha = .86$) <i>Aggression</i> (7 Items, $M = 2.73$, $SD = .67$, $\alpha = .91$)
Schulabsentismus (Kittl et al., 2005; Eigenkonstruktionen)	Wie viel Prozent der Schüler*innen im PL zeigen im Verlauf eines typischen Schuljahres folgendes Verhalten? ___ % schwänzen einzelne Tage.	<i>PL-Lehrer*innen</i> $M = 12.19$, $SD = 10.84$ <i>Regellehrer*innen</i> $M = 9.03$, $SD = 10.82$
Kompetenz im Umgang mit digitalen Medien (Quast et al., 2022)	Wie kompetent fühlen Sie sich darin, ... - Unterrichtsmethoden mit Hilfe digitaler Medien angemessen im Unterricht umzusetzen?	6 Items $M = 3.61$, $SD = .78$, $\alpha = .96$
Güte des Distanzunterrichts (Schneider et al., 2020)	Wie gut hat der Distanzunterricht Ihrer Einschätzung nach funktioniert? Partizipation aller Schüler*innen, ohne Einzelne zu benachteiligen	10 Items $M = 3.15$, $SD = .57$, $\alpha = .87$

Anmerkungen: M = Skalenmittelwert; SD = Standardabweichung der Skala; α = Cronbachs Alpha. $N = 254$.

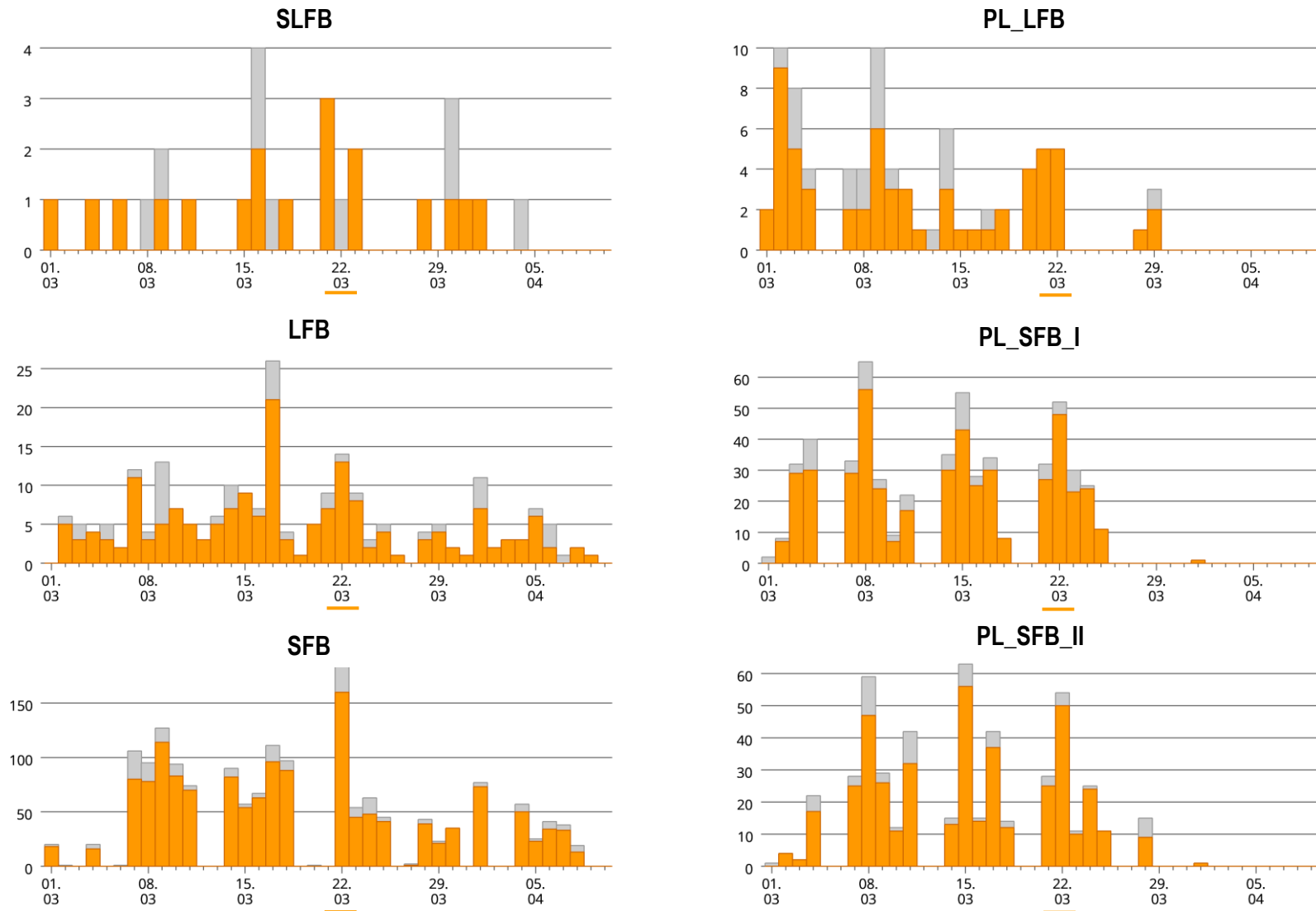
¹ Heterogene Skalen, Bestimmung von Cronbachs Alpha nicht vorgesehen

Tab. 18: Konstrukte (Auswahl), die mit den Schüler*innenfragebögen erhoben wurden

Konstrukt (Quelle)	Beispielfrage	Kennwerte
Hintergrundfragen (u. a. IQB Ländervergleich 2012: Lenski et al., 2016; PEB: Gerecht et al., 2007)	Wie gut beherrschst Du die deutsche Sprache? Bitte ordne Dir selbst eine Note zwischen 1 (sehr gut) und 6 (ungenügend) zu.	$M = 2.21, SD = 1.12$
Schulabsentismus (Sälzer, 2010)	Hast Du in den letzten zwei Schuljahren einzelne Tage geschwänzt?	<i>Klasse 8</i> (7 Items, $M = 1.64, SD = 2.19, \alpha = .85$) <i>Klasse 9</i> (7 Items, $M = 1.37, SD = 1.79, \alpha = .80$)
Elterliche Unterstützung (Schule im Wandel: Hausen et al., 2019)	Es ist bei uns selbstverständlich, dass ich ihnen erzähle, was wir in der Schule tun.	7 Items, $M = 3.32, SD = 0.90, \alpha = .85$
Jobperspektive (in Anlehnung an NEPS, 2016)	Was denkst Du, wie gut wären die Aussichten, später einen guten Job zu bekommen?	$M = 3.86, SD = 0.82$
Schulklima (Vandalismus, Aggressionen) (Gerecht, 2006, Gerecht et al., 2007)	An unserer Schule kommt es vor, dass Schüler*innen mutwillig etwas kaputt machen.	<i>Vandalismus</i> (4 Items, $M = 2.86, SD = 1.18, \alpha = .90$) <i>Aggression</i> (7 Items, $M = 2.67, SD = 0.90, \alpha = .89$)
(Cyber)-Mobbing (PISA 2015: Mang et al., 2019; Eigenkonstruktion)	Auf soziale Plattformen im Internet haben andere Schülerinnen und/oder Schüler mich beleidigt.	11 Items, $M = 1.45, SD = 0.54, \alpha = 0.88$
Schülerorientierung der Lehrkräfte (PEB: Gerecht et al., 2007)	Unsere Lehrer*innen gestalten den Unterricht interessant und spannend.	7 Items, $M = 2.50, SD = 0.79, \alpha = .90$
Optimismus Ausbildungsplatz (Eigenkonstruktion?)	Wie optimistisch bist Du gleich nach Ende der Schulzeit einen Ausbildungsplatz zu finden?	<i>Klasse 8</i> ($M = 3.66, SD = 0.96$) <i>Klasse 9</i> ($M = 3.57, SD = 0.98$)
Beziehung und Umgang Praxismentor*in (Eigenkonstruktion?)	Mein*e Praxismentor*in hat bei Problemen immer Zeit für mich.	5 Items, $M = 3.90, SD = 0.87, \alpha = .86$
Sorgen im Distanzunterricht (Eigenkonstruktion?)	Ich habe mir Gedanken über meine Noten gemacht.	4 Items, $M = 3.05, SD = 1.08, \alpha = .84$
Lern- und Leistungsmotivation (Ganz-In II: Pfänder et al., 2018)	Im Unterricht versuche ich alles so gut wie möglich zu machen.	5 Items, $M = 3.66, SD = .78, \alpha = .87$
Selbstwirksamkeit (Ganz-In II: Pfänder et al., 2018)	In der Schule habe ich Dinge gelernt, die mir im Berufsleben nützlich sein können.	7 Items, $M = 3.16, SD = 0.64, \alpha = .79$

Anmerkungen: M = Skalenmittelwert; SD = Standardabweichung der Skala; α = Cronbachs Alpha. $N = 2180$.

10.4 Rücklaufstatistik der Online-Fragebögen im Befragungszeitraum (01.03. – 10.04.22)



Grau = Fragebogen nicht/unvollständig bearbeitet,
Orange = Fragebogen bis einschließlich der letzten Seite bearbeitet,
Orange Linie = ursprünglich geplantes Ende der Befragung 22.03.22,
SLFB = Fragebogen für Vertreter*innen der Schulleitung,
LFB = Fragebögen für Lehrer*innen, die in den regulären 8. und/oder 9. Klassen unterrichten,
SFB = Fragebogen für reguläre Schüler*innen der 8. und 9. Klasse,
PL-LFB = Fragebogen für Lehrkräfte im Produktiven Lernen,
PL-SFB-I = Fragebogen für PL-Schüler*innen Teil I,
PL-SFB-II = Fragebogen für PL-Schüler*innen Teil II.

Abb. 54: Rücklaufstatistiken der Online-Fragebögen

10.5 Praxislernorte im zweiten Trimester des Schuljahres 2021/22

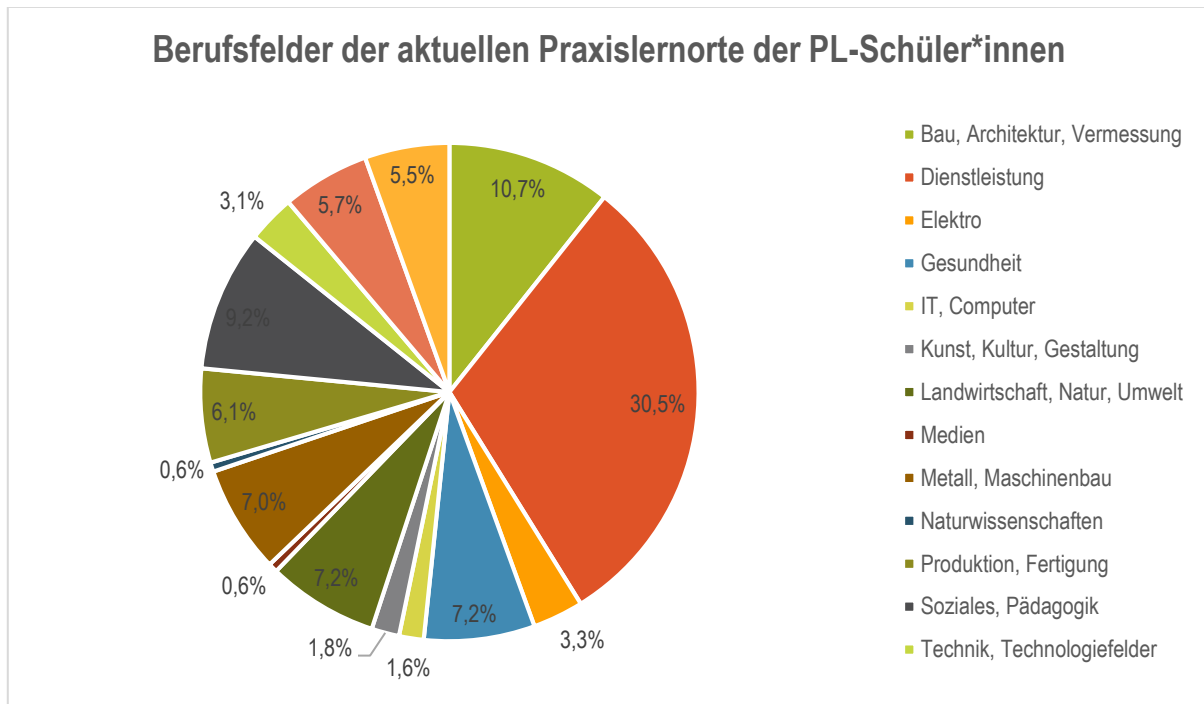


Abb. 55: Berufsfelder der aktuellen Praxislernorte der PL-Schüler*innen im zweiten Trimester des Schuljahres 2021/22

Anmerkungen: Einteilung der Berufsfelder analog zur Bundesagentur für Arbeit. N = 512.

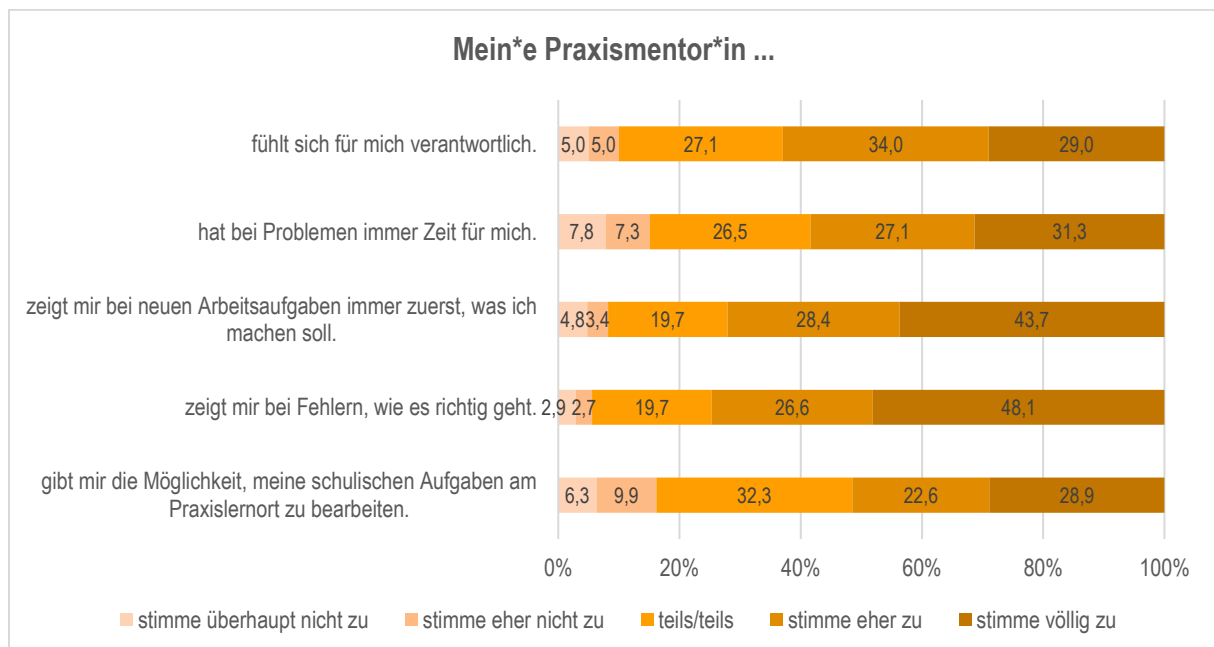


Abb. 56: Bewertung der Beziehung zu den Praxismentor*innen durch PL-Schüler*innen

Anmerkungen: Bewertung der Praxismentor*innen im zweiten Trimester des Schuljahres 2021/22. Prozentuale Antworthäufigkeiten der Antwortoptionen einer 5-Stufige Ratingskala von *stimme überhaupt nicht zu* bis *stimme völlig zu* N = 525.

10.6 Abstimmung zwischen Schule und Praxislernort

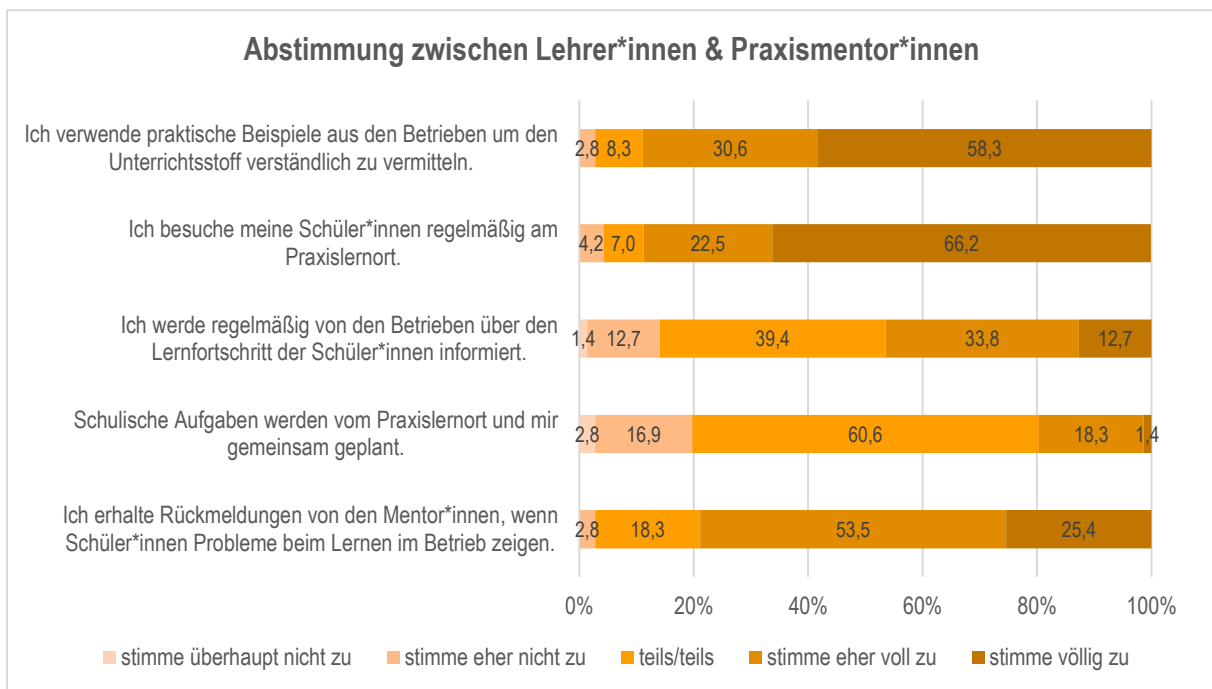


Abb. 57: Abstimmung zwischen Lehrer*innen und Praxismentor*innen

Anmerkungen: Angaben der PL-Lehrer*innen. Prozentuale Antworthäufigkeiten der Antwortoptionen einer 5-Stufige Ratingskala von *stimme überhaupt nicht zu* bis *stimme völlig zu*. N = 71.

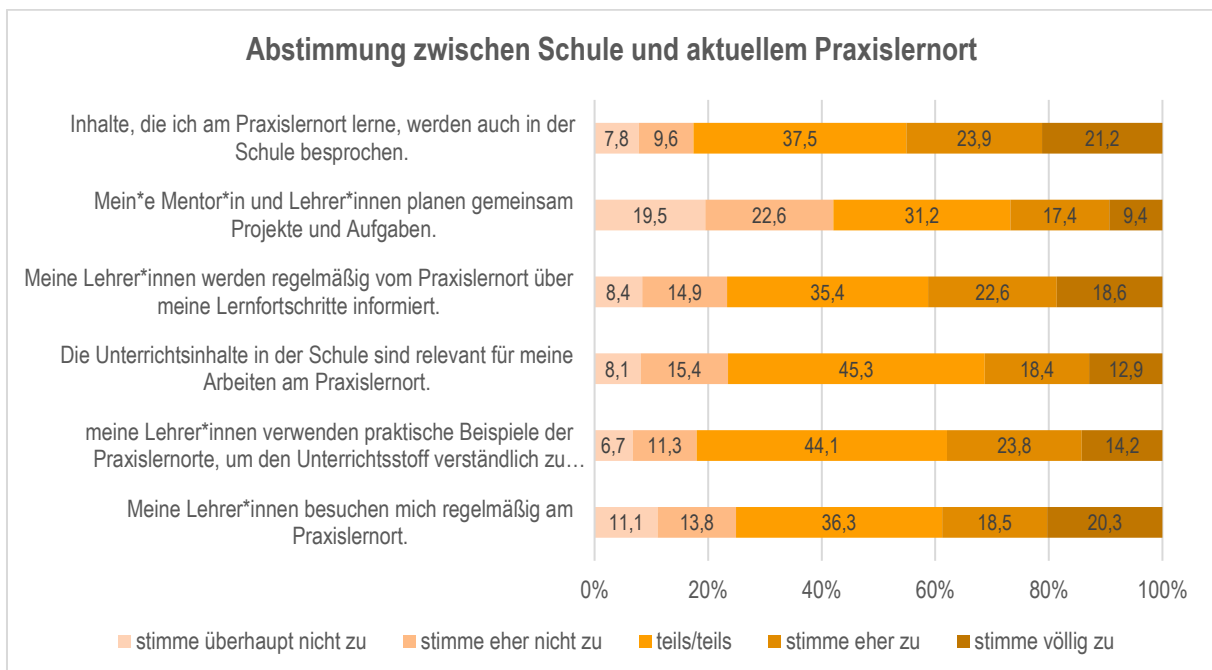


Abb. 58: Abstimmung zwischen Schule und Praxislernort

Anmerkungen: Angaben der PL-Schüler*innen. Prozentuale Antworthäufigkeiten der Antwortoptionen einer 5-Stufige Ratingskala von *stimme überhaupt nicht zu* bis *stimme völlig zu*. N = 525.

10.7 Erfolgs-, Dropout- und Ausbildungsquote je Standort

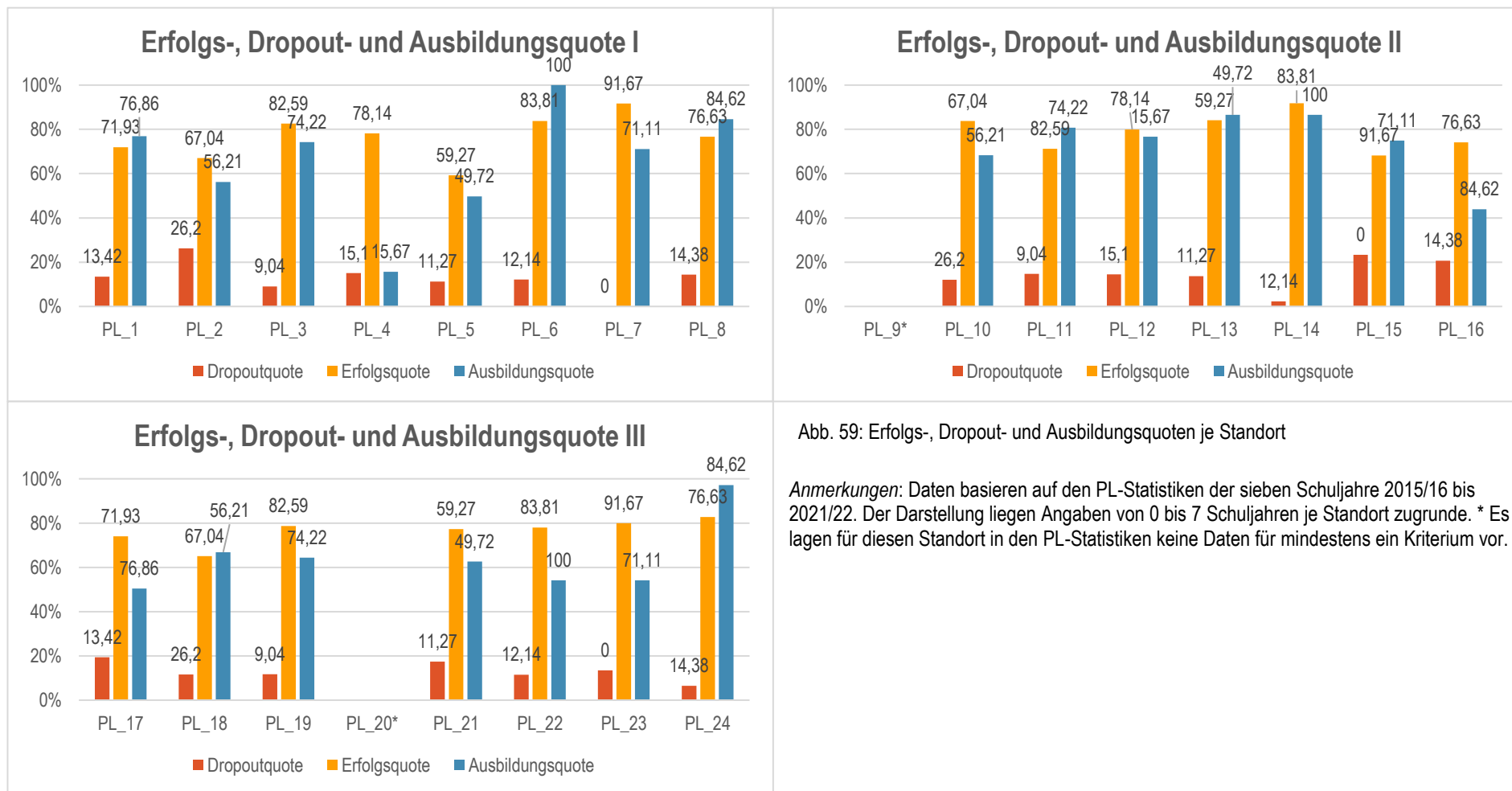


Abb. 59: Erfolgs-, Dropout- und Ausbildungsquoten je Standort

Anmerkungen: Daten basieren auf den PL-Statistiken der sieben Schuljahre 2015/16 bis 2021/22. Der Darstellung liegen Angaben von 0 bis 7 Schuljahren je Standort zugrunde. * Es lagen für diesen Standort in den PL-Statistiken keine Daten für mindestens ein Kriterium vor.

10.8 Klassenwiederholungen in PL-Klasse 8 und 9

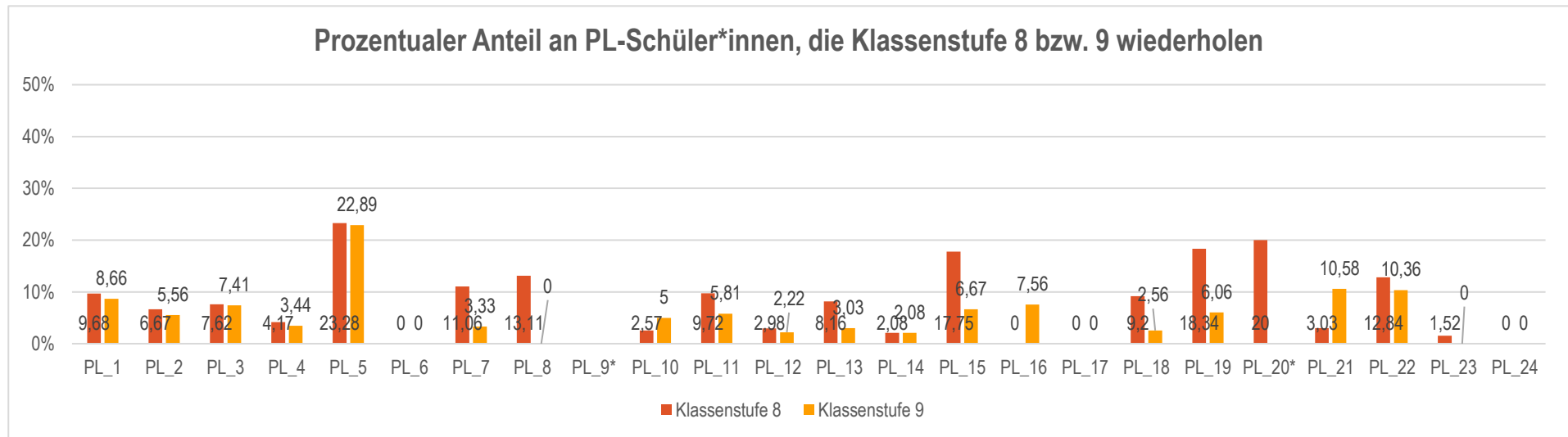
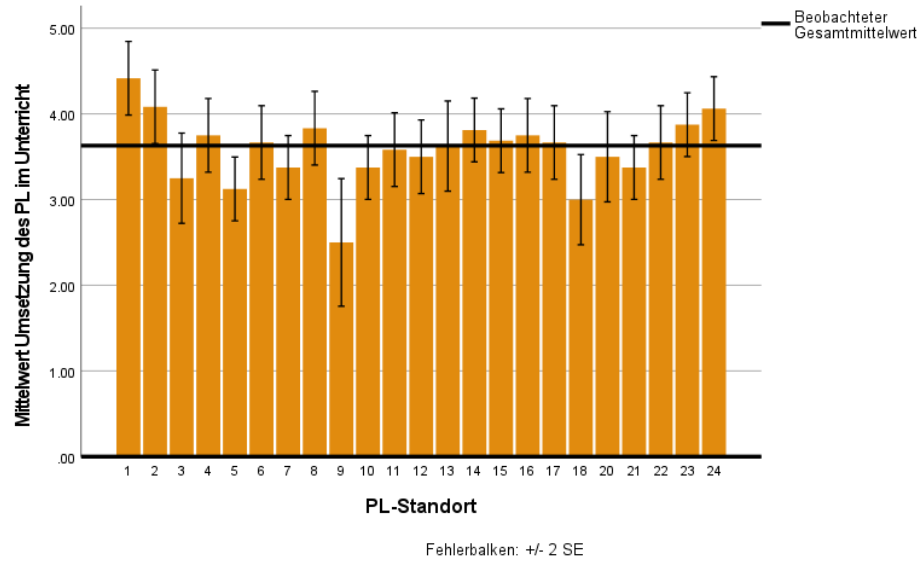


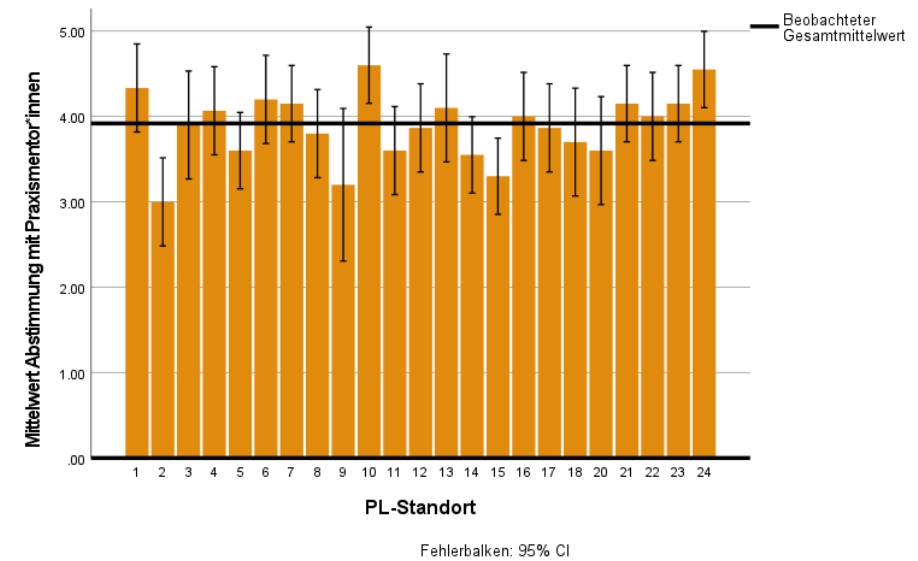
Abb. 60: Klassenwiederholungen in den PL-Klassenstufen 8 und 9 je Standort

Anmerkungen: Daten basieren auf den PL-Statistiken der Schuljahre 2019/20 bis 2021/22. Der Darstellung liegen Angaben von 0 bis 3 Schuljahre je Standort zugrunde. * Es lagen für diesen Standort in den PL-Statistiken keine Daten für mind. 1 Klassenstufe vor.

10.9 Standortvergleich: Umsetzung PL und Abstimmung mit Praxismentor*innen



a



b

Abb. 61: Umsetzung PL und Abstimmung mit Praxismentor*innen je Standort

Anmerkungen: Gesamtmittelwert der teilgenommenen PL-Lehrer*innen je Standort auf der a) Skala Umsetzung des PLs (5-stufige Ratingskalen) und b) Abstimmung mit Praxismentor*innen (5-stufige Ratingskalen). $N = 71$.

10.10 Bewertung der Ausbildung zur PL-Lehrkraft

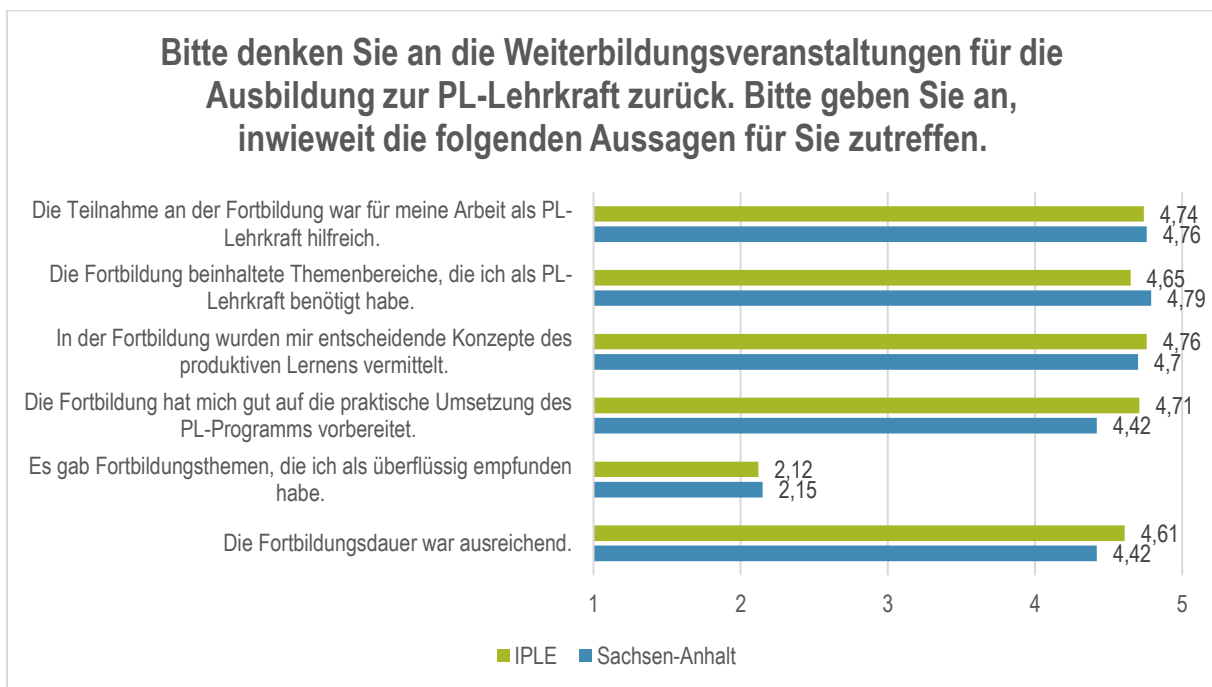


Abb. 62: Bewertung der Weiterbildungsveranstaltungen für die Ausbildung zur PL-Lehrkraft durch PL-Lehrer*innen

Anmerkungen: Mittelwerte der fünf Antwortoptionen *trifft gar nicht zu* bis *trifft voll zu*. Es bestehen keine signifikanten Unterschiede. $N = 182$. $N_{IPLE} = 34$. $N_{LSA} = 33$.

10.11 Organisatorische Kooperation im Lehrer*innenkollegium

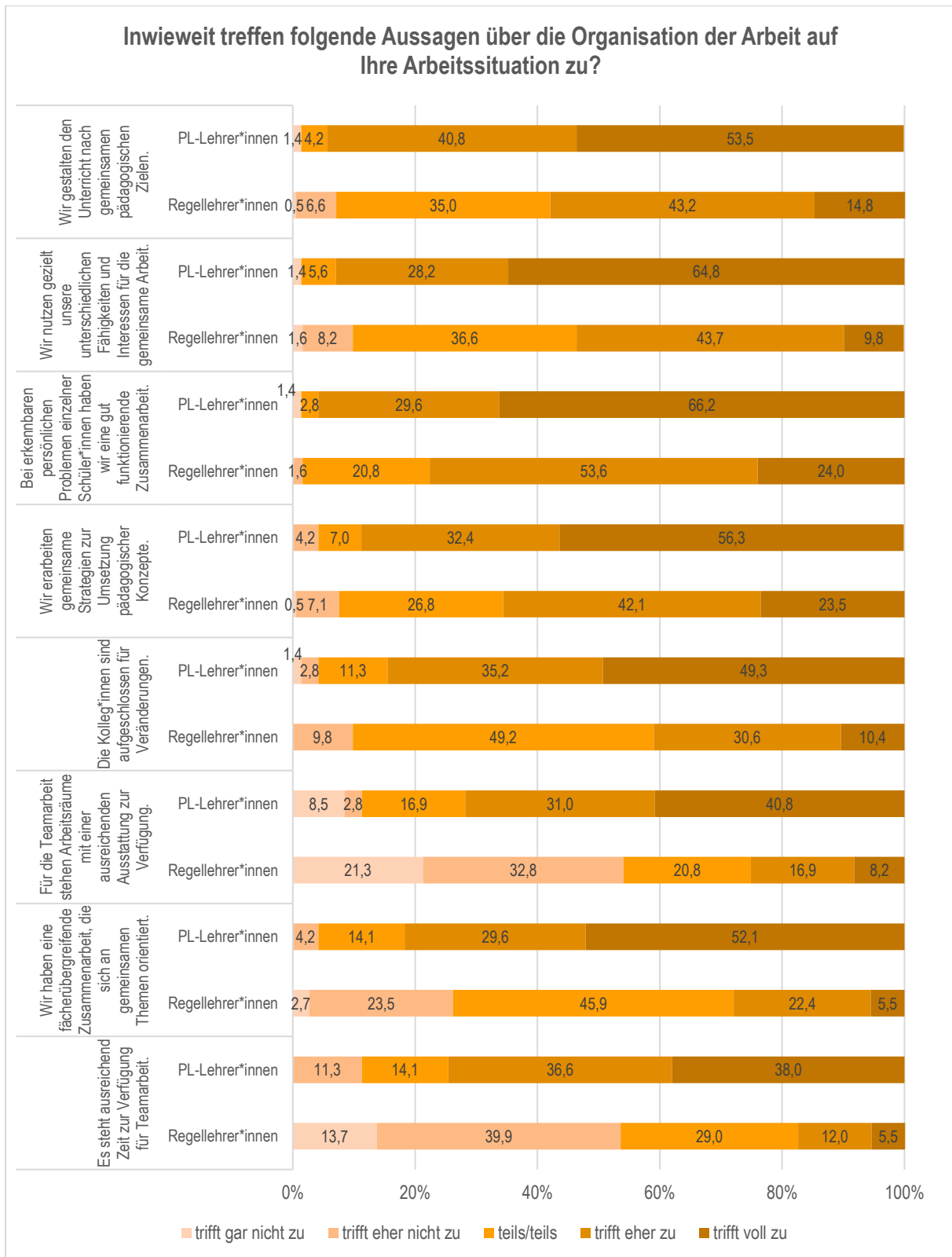


Abb. 63: Umsetzung der Kooperation im (PL-)Kollegium

Anmerkungen: Prozentuale Anwohrtäufigkeiten der Antwortoptionen einer 5-stufigen Rating-Skala von *trifft gar nicht zu* bis *trifft voll zu*. $N_{\text{Regellehrer*innen}} = 183$. $N_{\text{PL-Lehrer*innen}} = 71$.

10.12 Kooperation im Lehrer*innenkollegium bei der Leistungsbeurteilung

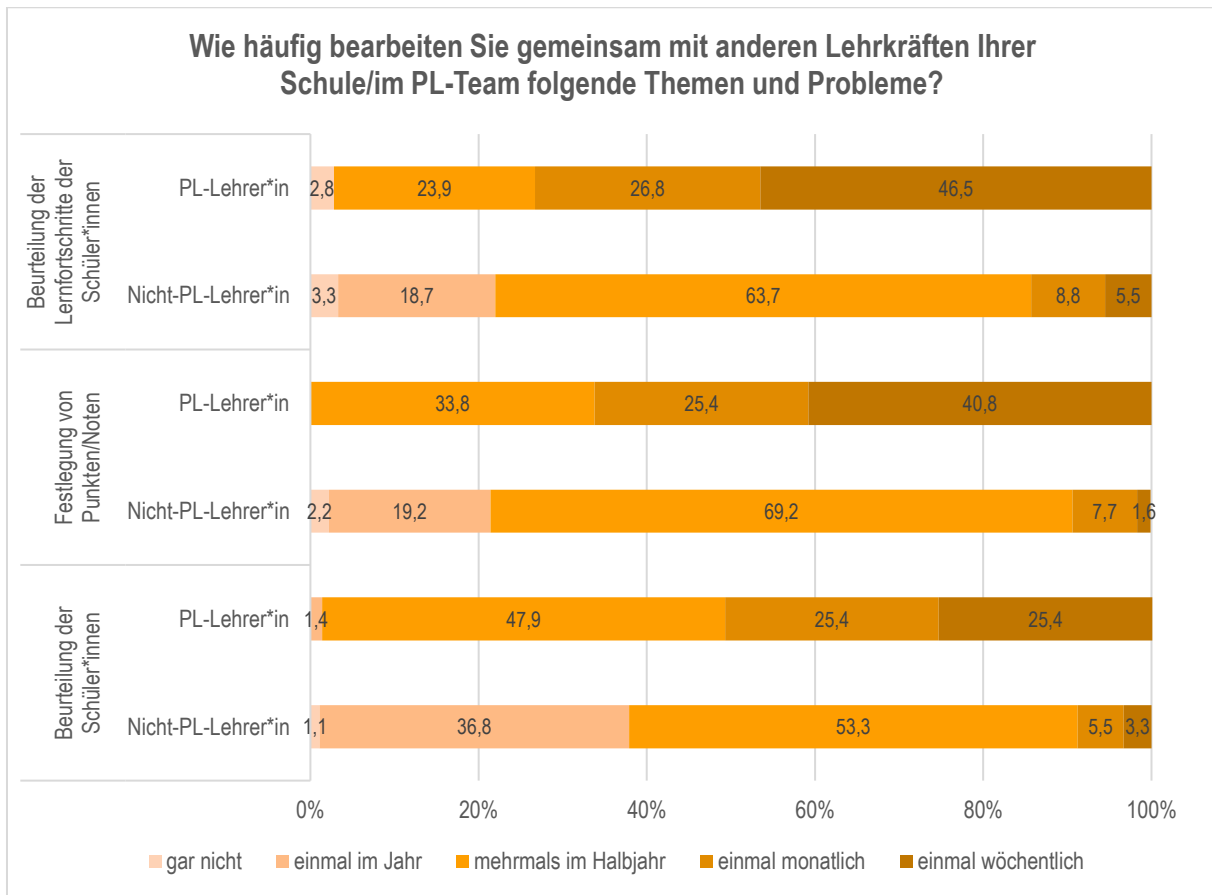


Abb. 64: Kooperation bei der Leistungsbeurteilung von Schüler*innen im (PL-)Kollegium

Anmerkungen: Prozentuale Anwohrtäufigkeiten der Anwohrtoptionen einer 5-stufigen Rating-Skala von *trifft gar nicht zu* bis *trifft voll zu*. $N_{Regellehrer*innen} = 182$. $N_{PL-Lehrer*innen} = 71$.

10.13 Inhaltliche Ausrichtung des Distanzunterrichts

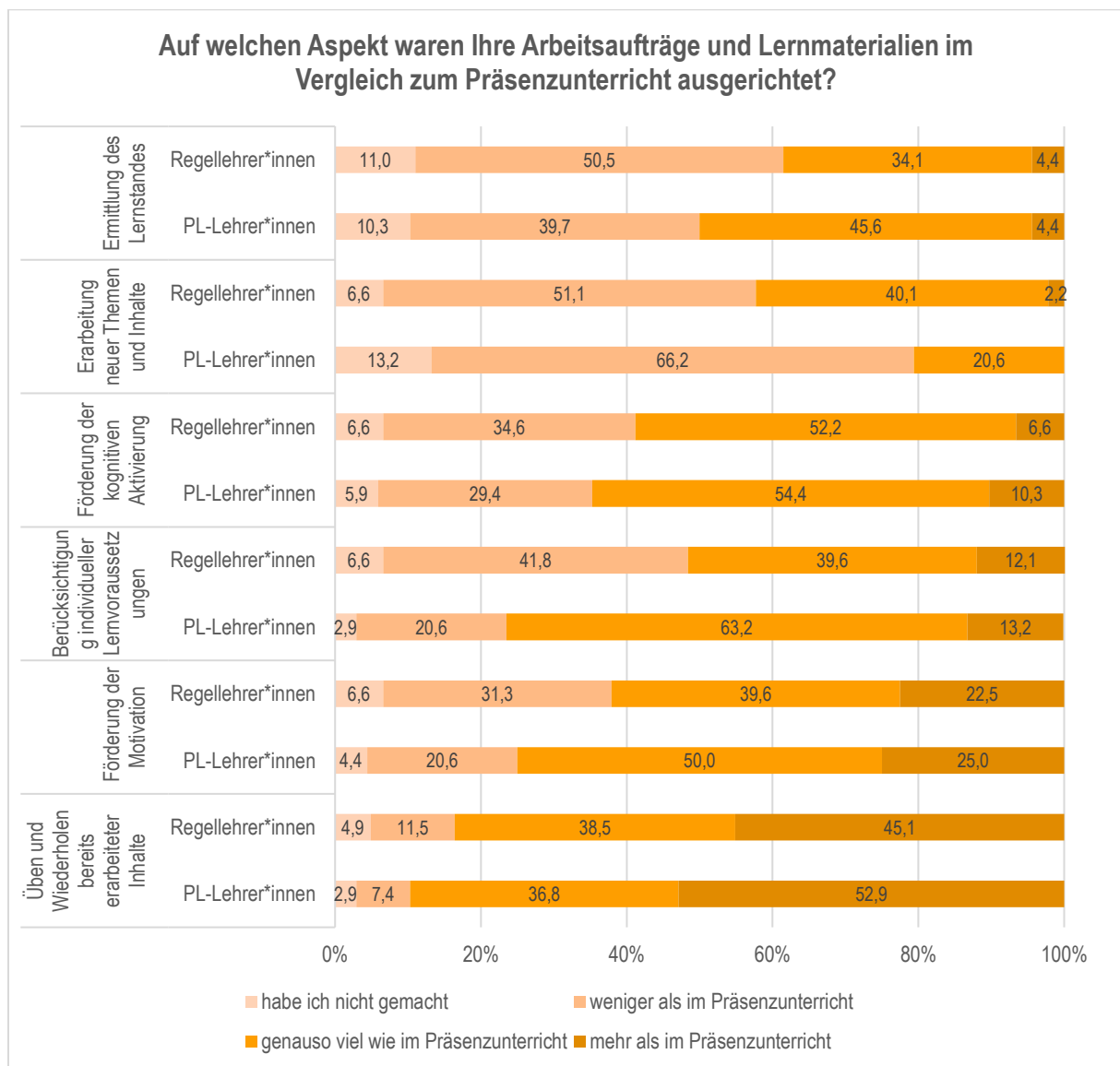


Abb. 65: Inhaltliche Ausrichtung des Distanzunterrichts

Anmerkungen: Angaben der PL- und Regellehrer*innen. Prozentuale Antworthäufigkeiten der Antwortoptionen einer 4-stufigen Rating-Skala von *habe ich nicht gemacht* bis *mehr als im Präsenzunterricht*. $N_{\text{Regellehrer*innen}} = 182$, $N_{\text{PL-Lehrer*innen}} = 68$.

10.14 Zusammenfassung Standortvergleich

Tab. 19: Zusammenfassung Standortvergleich

PL_...	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Erfolgsquote* (Anteil an PL-Schüler*innen, die mind. einen Hauptschulabschluss erwerben)	↔	↓	↔	↔	↓	↔	↔	↔	N/A	↔	↔	↔	↔	↑	↔	↔	↔	↓	↔	N/A	↔	↔	↔	↔
Dropoutquote* (Anteil an PL- Schüler*innen, die ohne Hauptschulabschluss die Schule verlassen)	↔	↑	↔	↔	↔	↔	↔	↔	N/A	↔	↔	↔	↔	↓	↔	↑	↔	↔	↔	N/A	↔	↔	↔	↔
Teilnehmer*innenquote* (Anteil an PL-Schüler*innen, welche die Orientierungsphase erfolgreich absolvieren)	↔	↔	↔	↔	↔	↔	↔	↔	N/A	↔	↔	↔	↔	↔	↔	↔	↔	↔	↔	N/A	↔	↔	↔	↔
Ausbildungsquote* (Anteil der PL-Schüler*innen, die am Ende der 9. Klassen einen Ausbildungsplatz erworben haben)	↔	↔	↔	↔	↔	↔	↔	↔	N/A	↔	↔	↔	↔	↔	↔	↔	↔	↔	↔	N/A	↔	↔	↔	↔
Dauer der Schulwege# (Dauer des Schulweges in Minuten)	↔	↔	↔	↓	↓	↑	↔	↔	N/A	↔	↔	↔	↔	↔	↔	↑	↔	↔	↑	↓	↔	↔	↓	↔
Extern vermittelte Schüler*innen# (Anzahl der PL-Schüler*innen aus anderen Schulen)	↔	↔	↔	↓	↓	↔	↔	↔	N/A	↔	↔	↔	↓	↔	↔	↔	↑	↔	↔	↓	↓	↑	↔	↔
Teilnehmer*innenanzahl* (durchschnittliche Größe der 9. PL-Klassen)	↑	↔	↔	↑	↔	↔	↔	↓	N/A	↑	↓	↔	↓	↔	↔	↔	↔	↓	↓	N/A	↑	↑	↔	↓
Umsetzung des PL-Programms\$	↑	↑	↔	↔	↓	↔	↔	↔	↓	↔	↔	↔	↔	↔	↔	↔	↔	↓	N/A	↔	↔	↔	↔	↑
Abstimmung mit den Praxismentor*innen\$	↔	↓	↔	↔	↔	↔	↔	↔	↔	↑	↔	↔	↔	↔	↓	↔	↔	↔	N/A	↔	↔	↔	↔	↑
Klassenwiederholungen* (Anteil an Wiederholungen in beiden PL-Klassenstufen)	↔	↔	↔	↔	↑	↓	↔	N/A	N/A	↔	↔	↔	↔	↔	↔	↔	↓	↔	↔	N/A	↔	↔	↔	↓
Teilnahme bei der Evaluation (PL) (Daten von PL-Lehrer*innen und Schüler*innen)	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓
Teilnahme bei der Evaluation (Nicht-PL) (Daten von Regellehrer*innen, -Schüler*innen und Vertreter*innen der Schulleitung)	✓	✓	✗	✓	✗	✗	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗
Quelle der Berechnung: * = offizielle PL-Statistik # = Fragebogen für PL-Schüler*innen \$ = Fragebogen für PL-Lehrer*innen	Symbole: ✓ = Standort erfüllt das Kriterium. ✗ = Standort erfüllt das Kriterium nicht . ↑ = Standort weist einen über durchschnittlichen Wert auf. ↔ = Standort weist einen durchschnittlichen Wert auf. ↓ = Standort weist einen unter durchschnittlichen Wert auf. N/A = Standort besitzt keine Daten für einen Vergleich.																							

10.15 Zusammenfassung Standortausbau

Tab. 20: Zusammenfassung Standortausbau

PL_...	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
genügend räumliche Ressourcen vorhanden †	✓	✓	✗	✗	✗	✓	✓	✗	✓	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✓	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
genügend Kooperationspartner*innen vorhanden †	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✗	✓	✓	✓	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
genügend personelle Ressourcen vorhanden †	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Quelle der Angaben: † = Fragebogen für Vertreter*innen der Schulleitung	Symbole: ✓ = Standort erfüllt das Kriterium. ✗ = Standort erfüllt das Kriterium nicht . N/A = Standort besitzt keine Daten.																							