



Entwicklung des Produktiven Lernens

***und der weiteren Unterstützungs-
angebote des IPLE in der regionalen
Fortbildung an Berliner Schulen***

Schuljahr 2015/16

2016

Gefördert aus Mitteln des Landes Berlin



Senatsverwaltung
für Bildung, Jugend
und Wissenschaft

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

Vorwort

Das *Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLE)* unterstützt und fördert die Schulentwicklung im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Ein Schwerpunkt liegt in der Einrichtung und Weiterentwicklung *Produktiven Lernens* durch Projektentwicklung und Qualitätssicherung, insbesondere durch Beratung, Fort- und Weiterbildung, Evaluation und internationale Vernetzung. Des Weiteren unterstützt das *IPLE* Schulen im Rahmen der regionalen Fortbildung Berlin zum Beispiel durch Studientage, Seminare und Beratung.

Inhaltsübersicht

1. Entwicklung des *Produktiven Lernens*: das Schuljahr im Überblick Seite 5

Das erste Kapitel enthält einen Überblick zu den Standorten *Produktiven Lernens*, stellt neu hinzukommende Standorte vor und bilanziert die Ergebnisse des Schuljahres in knapper Zusammenfassung.

2. Schuljahresstatistik: Teilnehmer/innen, Abschlüsse und Anschlussperspektiven..... Seite 9

Im zweiten Kapitel werden die Ergebnisse der jährlichen statistischen Erhebung zu den Teilnehmer/inne/n des *Produktiven Lernens*, zur schulischen Herkunft, zum Erfolg im *Produktiven Lernen* und zur Anschlussperspektive der Abgänger/innen dargestellt.

3. Evaluationsschwerpunkt „Kulturelle Heterogenität in den Lerngruppen *Produktiven Lernens*“ Seite 17

Im dritten Kapitel werden Ergebnisse des aktuellen Evaluationsschwerpunkts vorgestellt. Untersucht wurde, wie sich die Lerngruppen zusammensetzen, welche Chancen und Herausforderungen sich in der Schule und in der Praxis stellten, welche Entwicklungschancen in diesem Feld von den Pädagog/inn/en gesehen werden.

4. Verbleibstudie der Abgänger/innen des Schuljahres 2014/15 Seite 29

Im vierten Kapitel sind die Ergebnisse der Verbleibstudie zusammengefasst. Die Studie bezieht sich auf Abgänger/innen des Schuljahres 2014/15, die ein halbes Jahr nach Verlassen des *Produktiven Lernens* zu ihrer aktuellen Berufs- und Ausbildungssituation und ihrer rückblickenden Einschätzung des *Produktiven Lernens* befragt wurden.

5. Aktivitäten der Projektentwicklung Seite 41

Im fünften Kapitel werden die Kooperation des *IPLE* mit den *PL*-Standorten, die Fort- und Weiterbildung einschließlich der Arbeitsgruppe *PLEBS* und der internationalen Aktivitäten im Schuljahr 2015/16 dargestellt.

6. Weitere Unterstützungsangebote des *IPLE* Seite 44

Im sechsten Kapitel findet sich eine Übersicht zu den Aktivitäten des *IPLE* im Rahmen der regionalen Fortbildung mit den Schwerpunkten Schulentwicklung, Individualisierung, Methodenkompetenz und Duales Lernen.

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

Inhalt:

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

Standorte Produktiven Lernens in Berlin

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

Im Schuljahr 2015/16 boten 24 Berliner Schulen *Produktives Lernen* in der Sekundarstufe I an – darunter zwei Sonderpädagogische Förderzentren und ein Kooperationsprojekt aus einer Förderschule und einer Integrierten Sekundarschule:

- | | |
|-------------------------------------|---|
| – Anna-Essinger-Gemeinschaftsschule | – Campus-Efeweg |
| – B.-Traven-Schule | – Paula-Fürst-Gemeinschaftsschule |
| – Emanuel-Lasker-Schule | – Paul-Schmidt-Schule |
| – Ernst-Schering-Schule | – Pestalozzi-Schule/
Wilma-Rudolph-Schule |
| – Friedenauer Gemeinschaftsschule | – Prignitz-Schule
(Förderschwerpunkt "Lernen") |
| – Friedensburg-Schule | – Reinhold-Burger-Schule |
| – Gail-S.-Halvorsen-Schule | – Schule an der Dahme |
| – Gustave-Eiffel-Schule | – Schule an der Haveldüne |
| – Hedwig-Dohm-Schule | – Schule am Schillerpark |
| – Heinrich-Mann-Schule | – Stötzner-Schule
(Förderschwerpunkt "Lernen") |
| – Herbert-Hoover-Schule | – Wolfgang-Borchert-Schule |
| – Hufeland-Schule | |
| – Hugo-Gaudig-Schule | |

Zum Schuljahr 2015/16 richtete die Anna-Essinger Gemeinschaftsschule (ehemals Montessori-Gemeinschaftsschule) das *Produktive Lernen* neu ein. Sie bildete dafür eine erste jahrgangsübergreifende Lerngruppe von 11 Schüler/inne/n der eigenen Schule im 9. und 10. Jahrgang.

Übersicht über die 24 Standorte *Produktiven Lernens an Berliner Schulen* in der Sekundarstufe I:



Im Rahmen des Erasmus+-Projektes PROVED hatte die Georg-Schlesinger-Schule, ein Oberstufenzentrum in Reinickendorf, *Produktives Lernen* als Lehrgang der integrierte Berufsausbildungsvorbereitung (IBA) eingeführt und im Berichtszeitraum fortgesetzt. Nähere Informationen finden sich unter „Internationale Vernetzung“.

Im Schuljahr 2016/17 wird die Comenius-Schule in Berlin-Charlottenburg das *Produktive Lernen* für Schüler/innen der eigenen Schule neu einführen; die Vorbereitungen begannen im Frühjahr 2016.

Zusammenfassung der Ergebnisse des Schuljahres und Bilanz

Die Quoten der Schulabschlüssen und die Anschlussperspektiven schließen an den Vorjahren an. Angesichts der überwiegend abschlussgefährdeten Teilnehmer/innen können diese Ergebnisse als deutlicher Erfolg gewertet werden. Es fällt allerdings auf, dass die Zahl der Schüler/innen im „Mittelfeld“ – die im 10. Jahrgang eine erweiterte Berufsbildungsreife erreichen – zugunsten der Abgänger/innen mit einer Berufsbildungsreife abgenommen hat. Rückmeldungen von *PL*-Pädagog/inn/en weisen darauf hin, dass der Anteil von Jugendlichen mit erheblichen Lernrückständen zugenommen hat.

Die Vermittlung in Ausbildung scheint davon nicht unmittelbar betroffen zu sein, da diese Quote sich nicht verändert hat. Die Ergebnisse der Verbleibstudie bestätigen

dies und sprechen dafür, dass die berufliche Orientierung wie auch die Vorbereitung auf die weiteren Bildungsanforderungen in Ausbildung und Schule gut gelungen ist.

Die Vorbereitungen zur Einführung *Produktiven Lernens* an dem neuen Schulstandort zeigen, dass weiterer Bedarf an Dissemination besteht. In der Verantwortung der Schulen für ihre Schüler/innen konzentrieren sich diese zunehmend auf die Schaffung von schulinternen Angeboten. Darüber hinaus kooperieren Schulen weiterhin zur Ermöglichung der Teilnahme am *Produktiven Lernen*, wenn an Schulen kein Angebot besteht.

Die Themenfelder Öffentlichkeitsarbeit, Information und „Image“ des *Produktiven Lernens* wurden dieses Jahr wiederholt und ausführlich zwischen den *PL*-Teams diskutiert. Es bestand Konsens über folgende Ziele: *Produktives Lernen* soll allen Schüler/innen/n unabhängig von Leistungsmerkmalen offen stehen; einer Begrenzung der Teilnehmer/innen/schaft auf „abschlussgefährdete“ Schüler/innen und die damit verbundene Stigmatisierung widerspricht den Zielen einer inklusiven Bildung und wird abgelehnt. Gemeinsam wurden Strategien gesammelt und weiterentwickelt, eine entsprechende Wahrnehmung des *Produktiven Lernens* regional (im Umfeld der Schulen) und berlinweit zu stärken, z. B. durch geeignete Flyer, Poster, Internetpräsenz der Standorte und des Instituts, den Einsatz von Teilnehmer/innen/n des *Produktiven Lernens* als „Botschafter/innen“ an Schulen und relevanten Einrichtungen im Umfeld, die regelmäßige Präsenz auf Fachtagen, die Pflege der Kontakte zu Presse und Medien sowie der Dialog mit bildungspolitisch Verantwortlichen. Zur Stärkung des Gemeinsinns und der Identifikation der Teilnehmer/innen wurde ein berlinweites Schülerfest anlässlich des 20-jährigen Bestehens des *PL* in Berlin für Herbst 2016 verabredet und vorbereitet.

Schwerpunkt der Evaluation des Schuljahres war der Umgang mit Heterogenität in Bezug auf Kultur und Herkunft in den Lerngruppen. Zentrale Fragen waren,

- wie sich die Lerngruppen in Bezug auf die kulturelle Herkunft zusammensetzen (Anteil Migrationshintergrund, Herkunftssprachen und -kulturkreise),
- ob und wie die kulturelle Vielfalt die Kommunikation und Kooperation in den Lerngruppen beeinflusst,
- welche spezifischen Chancen und Herausforderungen diese für das *Produktiven Lernen* – in der Schule und in der Praxis – mit sich bringen,
- welche Entwicklungspotentiale sich im interkulturellen Feld ggf. noch bieten.

Die Differenz zwischen Schüler/inn/en deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache in Bezug auf den Erfolg, gemessen in Schulabschlüssen, ist im *Produktiven Lernen* geringer als im Landesschnitt. Auch ist die Quote von Übergängen in Ausbildung bei Abgänger/innen/n nichtdeutscher Herkunftssprache zwar geringer als die Vergleichsquote aller Abgänger/innen aus dem *Produktiven Lernen*, aber dennoch etwas höher als die Ausbildungsquote dieser Gruppe berlinweit. Die Zahlen sind allerdings aus verschiedenen Gründen mit Vorsicht zu betrachten: Es handelt sich um eine singuläre Erhebung, die Vergleichszahlen entstammen der Berufsschulstatistik, der Anteil der Teilnehmer/innen/n nichtdeutscher Herkunftssprache am *PL* ist mit 31% geringer als der Landesschnitt. Setzt man den Schulerfolg mit den sprachlichen Kompetenzen in Deutsch in Beziehung, so zeigt sich erwartungsgemäß ein sehr enger Zusammenhang. Dies unterstreicht die Bedeutung der durchgehenden Sprachförderung auch im *Produktiven Lernen*.

Die qualitativen Ergebnisse der Erhebung zeigen: Kulturelle Heterogenität in den Lerngruppen wird ganz überwiegend als Bereicherung empfunden und das Klima an den meisten Standorten als tolerant beschrieben. Es gibt vielfältige Beispiele, wie die Heterogenität für das interkulturelle Lernen genutzt wird, und auch die „multikulturelle Stadt“ bietet für das *Lernen in der Praxis* der Jugendlichen Chancen, die vielfach genutzt werden.

Es kommen aber auch Ausgrenzung, Rassismus, abwertende Äußerungen über Menschen anderer Herkunft, Religion oder sexueller Orientierung vor und der Umgang damit kann die *PL*-Pädagog/inn/en vor erhebliche Herausforderungen stellen.

Als Schlüssel für die bestmögliche Förderung aller Jugendlichen wie auch für ein tolerantes und respektvolles Miteinander wird die Individualisierung des *Produktiven Lernens* betrachtet. So erfordert es beispielsweise auch eine Betrachtung des Einzelfalls, um zu entscheiden, ob ein Praxislernort, an dem auch die Herkunftssprache des/der Jugendlichen gesprochen wird, insgesamt entwicklungsförderlich ist.

Eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse findet sich im 3. Kapitel. Eine Erörterung der Ergebnisse der Erhebung mit den *PL*-Teams sowie eine Diskussion der Schlussfolgerungen und weiteren Entwicklungschancen ist für den 12. Dezember 2016 geplant. Es sollen dazu auch Schulleiter/innen und Verantwortliche aus der Schulaufsicht eingeladen werden

Nach Einschätzung von *PL*-Teams und Schulleiter/inne/n bietet *Produktives Lernen* erhebliche Chancen für die Integration von geflüchteten Jugendlichen. Dies betrifft das Lernen einschließlich des Spracherwerbs in Handlungssituationen, die damit verbundene Motivation und Bestätigung, die berufliche Orientierung von Jugendlichen am Ende der Sekundarstufe I wie auch die kulturelle Integration. Auch hier wird der Berücksichtigung individueller Interessen und Lernvoraussetzungen, die das *Lernen in der Praxis* wie auch in der schulischen Lernwerkstatt charakterisiert, eine Schlüsselbedeutung zugemessen. Das *IPLE* hatte nach mehreren Vorgesprächen in der *PLEBS-AG*, mit Schulleiter/inne/n und mit der Senatsbildungsverwaltung einen Projektvorschlag zur Konzeptentwicklung von Willkommensklassen und Erprobung von Modulen sowie zur Kooperation von *PL*-Lerngruppen mit Willkommensklassen entwickelt und einen entsprechenden Zuwendungsantrag gestellt, der jedoch nicht bewilligt wurde.

2. Schuljahresstatistik: Teilnehmer/innen, Abschlüsse und Anschlussperspektiven

Inhalt:

- Methoden der Datenerhebung
- Zusammensetzung der Teilnehmer/innen
- Schulerfolge und Anschlussperspektiven der Abgänger/innen
- Teilnehmer/innen der 9. Jahrgangsstufe
- Teilnehmer/innen der 10. Jahrgangsstufe
- Teilnehmer/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Lernen“

Methoden der Datenerhebung

Zum Schuljahresende 2015/16 führten alle 24 Berliner Standorte *Produktiven Lernens* eine statistische Erhebung zu ihren Teilnehmer/inne/n durch. Folgende Daten wurden anonymisiert teilnehmerbezogen erhoben:

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

Das Formblatt zur Datenerhebung wurde im Vergleich zum Vorjahr bezüglich des Evaluationsschwerpunkts angepasst, so ersetzten die Fragen zur kulturellen Identität die detaillierten Fragen zum Erfolg in den einzelnen Prüfungsteilen. Nach Eingang der Daten wurden die Antworten geprüft und eventuelle Unstimmigkeiten oder fehlende Einträge telefonisch oder per E-Mail mit den Pädagog/inn/en geklärt.

Zusammensetzung der Teilnehmer/innen

Im Berichtsjahr lernten 618 Teilnehmer/innen an den 24 Standorten *Produktiven Lernens*. Von allen Teilnehmer/inne/n liegen Daten vor.

Im Vergleich zum Vorjahr nahm die Zahl der Teilnehmer/innen geringfügig ab (-3 %). Die Gesamtzahl der im *Produktiven Lernen* tätigen Pädagog/inn/en blieb unverändert, der Anteil der Jugendlichen mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf hat um 4 % auf 21 % zugenommen.

Der Anteil von Jugendlichen nichtdeutscher Herkunftssprache lag bei 31 % und stieg damit um 3 % an. Der Anteil weiblicher Teilnehmerinnen war mit 39 % fast unverändert (Vorjahr 40 %).

Die folgende Übersicht stellt einige Rahmendaten der 618 Teilnehmer/innen vor.

Teilnehmer/innen	gesamt	Jahrgang 9	Jahrgang 10
Schüler/innen gesamt	618	319	299
• männlich	376	194	182
• weiblich	242	125	117
• nichtdeutscher Herkunftssprache	190	106	84
• Lehrmittelbefreiung	283	132	151
• mit Förderstatus	132	68	64
• davon Förderstatus „Lernen“	87	41	46

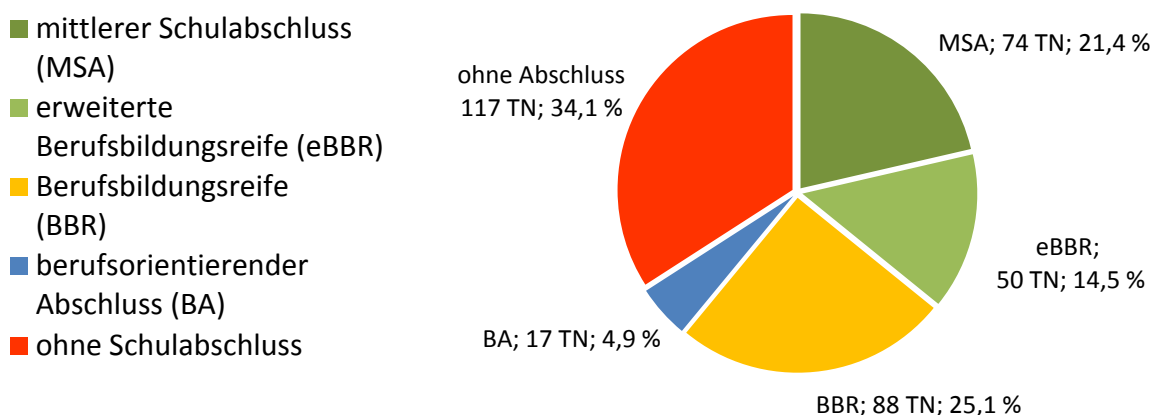
Schulerfolge und Anschlussperspektiven der Abgänger/innen

Im Schuljahr 2015/16 verließen 346 Abgänger/innen¹ das *Produktive Lernen*. Aus dem 10. Jahrgang waren es 290 Jugendliche und aus dem 9. Jahrgang 56.

Verbleib im <i>Produktiven Lernen</i>	Jahrgang 9		Jahrgang 10	
	N	%	N	%
Anzahl gesamt	319	100 %	299	100 %
- setzen <i>PL</i> fort/ bzw. wiederholen	244	77 %	3	1 %
- gingen im Verlauf des 9. Jahrgangs vorzeitig ab	2	1 %		
- wechselten an eine andere Schule (SEK I)	17	5 %	6	2 %
= Anzahl Abgänger/innen	56	18 %	290	97 %

Über die Verteilung der Abschlüsse unter den Abgänger/innen gibt die folgende Übersicht Auskunft.

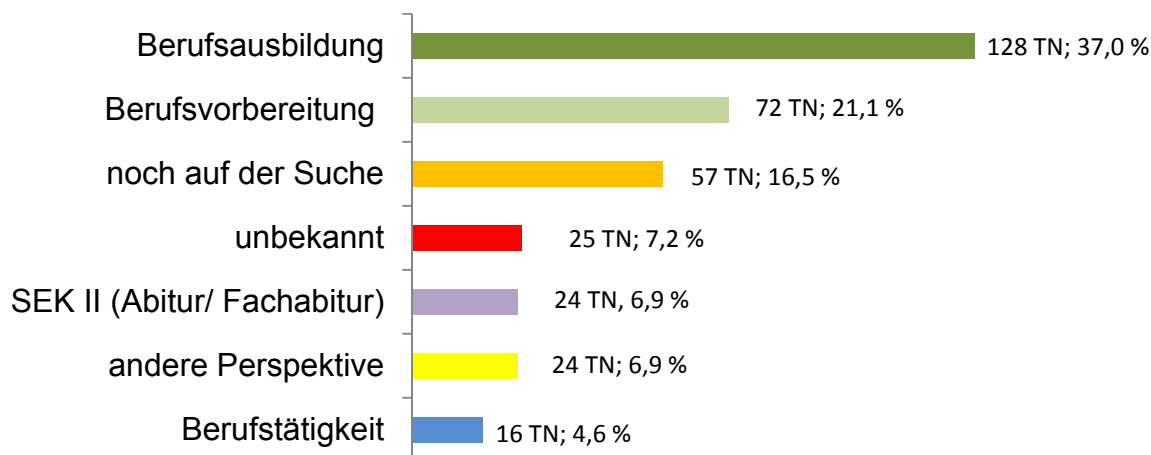
Verteilung der Schulabschlüsse der Abgänger/innen im Schuljahr 2015/16



¹ Als Abgänger/innen werden Schüler/innen bezeichnet, die mindestens bis zum Ende des 9. Jahrgangs im *Produktiven Lernen* verblieben und bei Verlassen die Schulpflicht erfüllt hatten. Schüler/innen, die vor Ende ihrer Schulpflicht die Schule wechselten, sind nicht berücksichtigt, da über ihren Erfolg am anderen Ort keine Auskunft vorliegt. Ihre Anzahl ist jedoch gering (siehe Tabelle).

Zwei Drittel der 346 Abgänger/innen verließen das *Produktive Lernen* mit einem Schulabschluss. Die Anteile der Abschlüsse sind im Vergleich zum Vorjahr relativ konstant, die einzige nennenswerte Veränderung betrifft die Verschiebung beim BBR (+ 5 %) und beim eBBR (- 5 %).

Anschlussperspektiven der Abgänger/innen



Die Abgänger/innen, die bereits beim Verlassen der Schule einen Ausbildungsvertrag hatten, stellten auch in diesem Jahr wieder die größte Gruppe unter den Abgänger/innen dar (+ 1 % gegenüber dem Vorjahr). Fast 80 % dieser Jugendlichen treten eine Ausbildung im dualen System an. Um 6 % gesunken ist dagegen der Anteil Jugendlicher, die ein Berufsvorbereitungsjahr, meist an einem OSZ, zur Verbesserung des Schulabschlusses beginnen werden.

Im Folgenden werden die Ergebnisse in Bezug auf die schulische Herkunft, den Schulerfolg und die Anschlussperspektiven nach Jahrgangsstufen differenziert dargestellt. Es werden dabei auch die Prüfungs- und Jahrgangsergebnisse sowie die Anschlussperspektiven vor dem Hintergrund der schulischen Ergebnisse betrachtet.

Teilnehmer/innen der 9. Jahrgangsstufe

Insgesamt wurden im Berichtsjahr 319 Jugendliche in den 9. Jahrgang des *Produktiven Lernens* aufgenommen, 293 von ihnen nach der Orientierungsphase und weitere 26 nachträglich im Schuljahresverlauf. 34 weitere Jugendliche hatten sich noch in der *Orientierungsphase* gegen eine Teilnahme entschieden oder wurden aus pädagogischen Gründen nicht aufgenommen.

Der größte Teil (77 %) der Jugendlichen besuchte vor Eintritt in das *Produktive Lernen* den 8. Jahrgang. Die Schüler/innen kamen etwa zur Hälfte aus der eigenen Schule und aus anderen Schulen, wobei dies zwischen Standorten erheblich variierte. Wie in den letzten Jahren nahmen die seit der Schulstrukturreform gegründeten Standorte überwiegend Schüler/innen der eigenen Schule auf, während die älteren Standorte überwiegend Schüler/innen anderer Schulen aufnahmen. Die Teilnehmer/innen befanden sich zu 59 % in ihrem 9. persönlichen Schulbesuchsjahr, hatten also bisher keine Klasse wiederholt.

Im Verlauf des Schuljahres verließen neun Jugendliche das *Produktive Lernen* vorzeitig. Von ihnen beendeten zwei ihre Schulzeit und verließen die Schule mit ungeklärter bzw. unbekannter Perspektive. Die anderen sieben Teilnehmer/innen verließen das *Produktive Lernen* aufgrund eines Schulwechsels, unter ihnen waren drei der 41 Teilnehmer/innen mit Förderbedarf „Lernen“. Somit verblieben 310 Teilnehmer/innen (97 %) bis zum Schuljahresende.

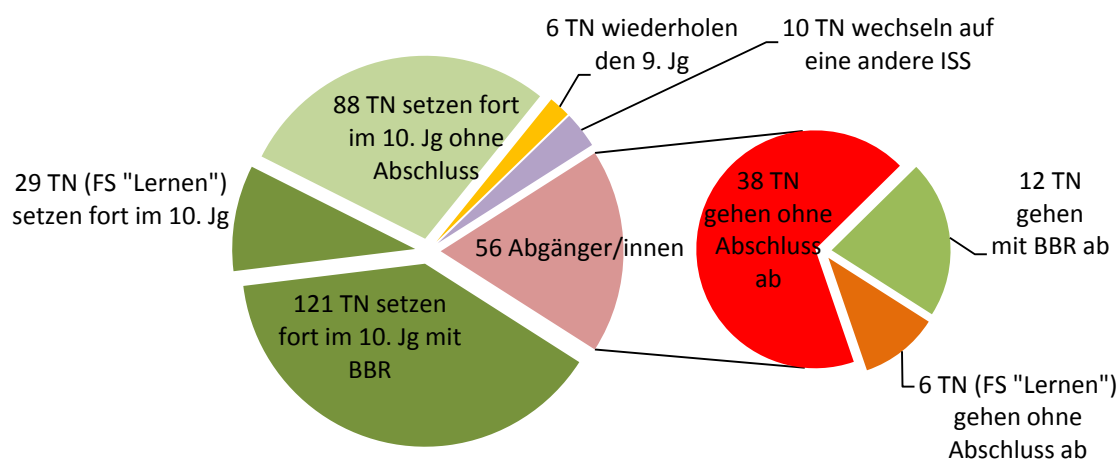
Schulerfolg und Perspektive	Gesamt	in %	Setzt PL fort	In %	Verlässt PL	In %
Anzahl TN am Schuljahresende	310	100 %	244	79 %	66	21 %
- davon erreichten eine BBR	135	44 %	122	39 %	13	4 %
- davon erreichten noch keinen Abschluss	138	45 %	93	30 %	45	15 %
- ein Abschluss möglich, da Förderschwerpunkt „Lernen“	37 ²	12 %	29	9 %	8	3 %

79 % der Teilnehmer/innen des 9. Jahrgangs setzen das *Produktive Lernen* fort im Schuljahr 2016/17 fort, etwa die Hälfte von ihnen hat bereits bereits eine BBR erreicht.

Von den 66 Jugendlichen, die das *Produktive Lernen* verließen, wechselten zehn in eine andere Schule. 56 Jugendliche beendeten nach einjährigem Besuch des *Produktiven Lernens* ihre Schulzeit. Ein Fünftel dieser Abgänger/innen verließ die Schule mit einer BBR, die anderen ohne Abschluss.

Die folgenden Grafiken stellen die Anschlussperspektive aller Teilnehmer/innen des 9. Jg. nach Abschlüssen gegliedert dar.

Anschlussperspektive der 310 Teilnehmer/innen des 9. Jahrgangs

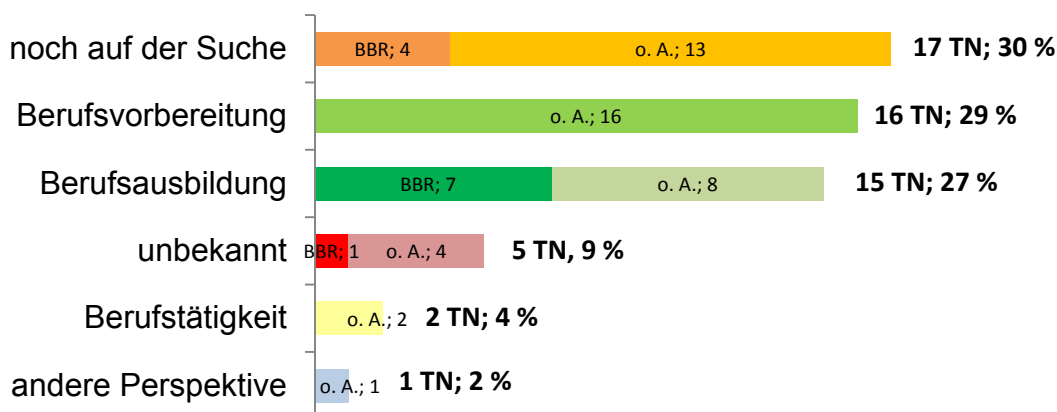


² Ein Förderschüler erhielt bereits nach der Jahrgangsstufe 9 eine BBR.

Die Mehrheit der Abgänger/innen des 9. Jahrgangs verließ die Schule ohne Abschluss, womit erhebliche Risiken für die weitere Bildungsbiografie verbunden sind.

Die Anschlussperspektive der 56 Abgänger/innen aus dem 9. Jahrgang ist der folgenden Abbildung zu entnehmen.

Anschlussperspektiven der 56 Abgänger/innen mit BBR und ohne Abschluss (o. A.)



Die Mehrheit (58 %) der Abgänger/innen mit Berufsbildungsreife wechselte in eine Ausbildung, ebenso 18 % der Jugendlichen ohne Schulabschluss. Der größte Teil unter den Abgänger/innen ohne Abschluss wird hingegen einen berufsvorbereitenden Lehrgang (36 %) beginnen. Insgesamt verlässt ein Drittel die Schule mit noch unklarer Perspektive. Dass es sich hierbei überwiegend um Jugendliche ohne Abschluss handelt, unterstreicht das Risikopotential in dieser Gruppe.

Teilnehmer/innen der 10. Jahrgangsstufe

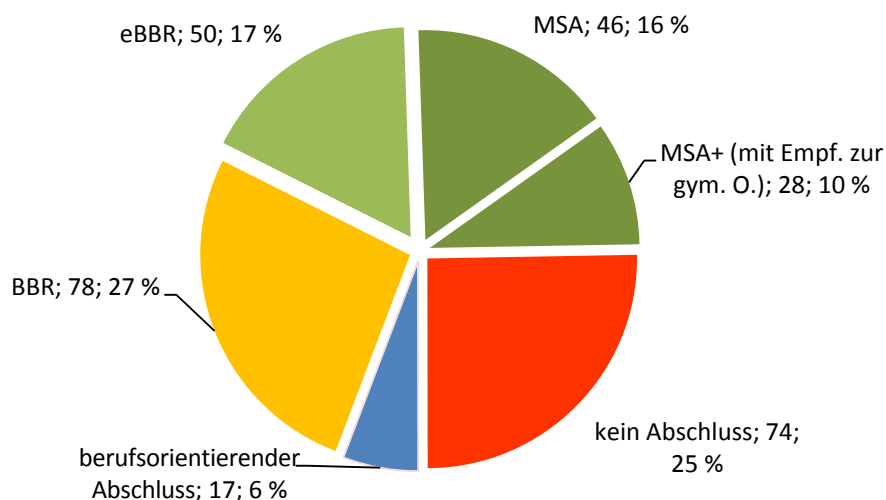
Im 10. Jahrgang lernten insgesamt 299 Jugendliche im *Produktiven Lernen*, drei von ihnen wurden nachträglich in den 10. Jahrgang aufgenommen. Die folgende Tabelle gibt Aufschluss über die Zusammensetzung der Gruppe:

Herkunft der Teilnehmer/innen	Anzahl	%
Anzahl gesamt	299	100 %
• kam aus dem 9. Jahrgang des <i>PL</i>	220	74 %
• wiederholte den 10. Jahrgang des <i>PL</i>	13	4 %
• wurde neu in den 10. Jahrgang aufgenommen	66	22 %

Im Vergleich zum Vorjahr wurden mehr Jugendliche neu in den 10. Jahrgang aufgenommen (+6 %). Insgesamt ist die Anzahl der Jugendlichen im 10. Jahrgang leicht gesunken (- 4 %).

Die Kontinuität der Teilnehmer/innen am 10. Jahrgang ist wie im Vorjahr recht hoch. Nur sechs Jugendliche (2 %) wechselten im laufenden Schuljahr an eine andere Schule und 23 Jugendliche (8 %) gingen während des Schuljahres mit ihrem im 9. Jahrgang erreichten Abschluss ab.

Schulabschlüsse der Teilnehmer/innen des 10. Jahrgangs



Der Anteil von Teilnehmer/innen des 10. Jahrgangs, die keinen Schulabschluss erreichten, ist im Vergleich zum Vorjahr um 3 % gesunken. Die Zuwächse lagen beim Mittleren Schulabschluss (+2 %), bei der BBR (+6 %) sowie beim berufsorientierenden Abschluss (+1 %). Der Anteil von Jugendlichen, die eine eBBR erreichten verringerte sich (-6 %).

Von den 48 Jugendlichen, die freiwillig an den Prüfungen des 10. Jahrgangs teilnahmen³, erreichten 75 % einen Schulabschluss. Von den 99 Jugendlichen, die zu den vergleichenden Arbeiten antraten, hatten 45 einen Förderstatus „Lernen“ und nahmen zum ersten Mal teil. Die Schüler/innen mit Förderbedarf Lernen waren zu 70 % erfolgreich: Sie erreichten zu 35 % einen berufsorientierenden Abschluss und zu 35 % einen der Berufsbildungsreife gleichwertigen Abschluss⁴. 44 Jugendliche ohne sonderpädagogischen Förderstatus hatten im 9. Jahrgang bereits an dieser Prüfung ohne Erfolg teilgenommen. Aus dieser Gruppe waren lediglich 35 % erfolgreich.

Anschlussperspektive der 299 Teilnehmer/innen des 10. Jahrgangs

Insgesamt 290 Jugendliche beendeten das *Produktive Lernen* im oder nach dem 10. Jahrgang und verließen die Schule. Lediglich drei Jugendliche (zwei mit BBR und eine/r ohne Abschluss) beabsichtigten zum Schuljahresende, den 10. Jahrgang im *Produktiven Lernen* freiwillig zu wiederholen. Sechs Jugendliche wechselten im laufenden Schuljahr die Schule und werden daher nicht zu den Abgänger/innen gezählt, da über ihren Erfolg am anderen Ort keine Information vorliegt.

³ Schüler/innen, die noch keine BBR im 9. Jahrgang erreicht haben, können freiwillig an der Prüfung des 10. Jahrgangs (eBBR und MSA) teilnehmen oder an den vergleichenden Arbeiten der BBR.

⁴ Für Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen und den „der Berufsbildungsreife gleichwertigen Abschluss“ gelten andere Anforderungen als für die Berufsbildungsreife: Sie nehmen an den vergleichenden Arbeiten teil und zusätzlich an einer teamorientierten Präsentation, die auch als Ausgleich herangezogen werden kann.

Die Anschlussperspektiven der 290 Abgänger/innen sind - gegliedert nach Schulabschlüssen - der folgenden Tabelle zu entnehmen:

	alle 290 TN	mit MSA 74 TN	mit eBBR 50 TN	mit BBR 75 TN	mit BO 17 TN	o. A. 74 TN
beginnt eine Berufsausbildung	113 (39,0 %)	41 (55,4 %)	29 (58 %)	29 (38,6 %)	6 (35,3 %)	8 (10,8 %)
<i>dual</i>	92 (31,7 %)	35 (47,3 %)	22 (44 %)	25 (33,3 %)	5 (29,4 %)	5 (6,8 %)
<i>vollzeit- schulisch</i>	21 (7,2 %)	6 (8,1 %)	7 (14 %)	4 (5,3 %)	1 (5,9 %)	3 (4,1 %)
wechselt auf eine weiterführende Schule der SEK II (Ziel: Abitur/ Fachabitur)	24 (8,3 %)	24 (32,4 %)				
beginnt einen berufsvorbereitenden Lehrgang (auch zur Verbesserung des SEK I Abschlusses)	56 (19,3 %)	1 (1,3 %)	8 (16 %)	12 (16 %)	5 (29,4 %)	30 (40,5 %)
wird berufstätig	14 (4,8 %)		2 (4 %)	5 (6,7 %)	1 (5,9 %)	6 (8,1 %)
hat eine andere Perspektive (z. B. Mutterschaft, Freiwilliges Soziales Jahr, Auslandsaufenthalt)	23 (7,9 %)	6 (8,1 %)	4 (8 %)	8 (10,6 %)	2 (11,8 %)	3 (4,1 %)
ist noch auf der Suche / Anschlussperspektive unklar	40 (13,8 %)	2 (2,6 %)	7 (14 %)	13 (17,3 %)	1 (5,9 %)	17 (23 %)
Perspektive unbekannt/ TN konnte nicht erreicht werden	20 (6,9 %)			8 (10,7 %)	2 (11,8 %)	10 (13,5 %)

Der Anteil dualer Ausbildungen nahm um 5 % gegenüber dem Vorjahr zu, die vollzeitschulischen Ausbildungen nahmen etwas ab. Insgesamt blieb die Ausbildungsquote mit 39 % auf dem hohen Vorjahresniveau. Erwartungsgemäß ist die Chance, unmittelbar eine Ausbildung zu beginnen, deutlich höher, wenn ein Schulabschluss erreicht wurde.

Knapp ein Drittel der MSA-Absolvent/inn/en setzt die Schule in der gymnasialen Oberstufe fort. Deutlich mehr also die Hälfte der Teilnehmer/innen mit einem MSA oder einer eBBR gehen unmittelbar in Ausbildung. Berufsvorbereitende Lehrgänge stellen die häufigste Anschlussperspektive für Schüler/innen ohne Schulabschluss dar.

Teilnehmer/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Lernen“

Im Schuljahr 2015/16 lernten insgesamt 87 Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Lernen“ (14 % der *PL*-Teilnehmer/innen) an 20 *PL*-Standorten.

9. Jahrgangsstufe

41 Teilnehmer/inne/n lernten im 9. Jahrgang im *Produktiven Lernen*, von ihnen verblieben 38 bis zum Schuljahresende. Zwei Jugendliche wechselten im laufenden Schuljahr an eine andere Schule, einer ging mit unbekannter Perspektive aus dem *Produktiven Lernen* ab. Neun Jugendliche verließen das *Produktive Lernen* nach dem 9. Jahrgang. Zwei werden eine andere Schule besuchen, einer beginnt eine Ausbildung, drei werden einen berufsvorbereitenden Lehrgang besuchen, einer tritt ungelernt eine Berufstätigkeit an und bei zweien ist der Anschluss noch unklar. 29 Teilnehmer/innen werden das *Produktive Lernen* in der Jahrgangsstufe 10 fortsetzen.

10. Jahrgangsstufe

In der 10. Jahrgangsstufe lernten 46 Teilnehmer/innen mit Förderbedarf „Lernen“. Vier gingen im laufenden Schuljahr ohne Abschluss von der Schule ab, eine wegen eines Schulwechsels, die anderen drei verließen die Schule ohne klare Anschlussperspektive. 42 Teilnehmer/innen beendeten das Schuljahr, 10 erreichten keinen Abschluss und je 16 erhielten eine BBR bzw. einen BO-Abschluss.

Von den 42 Jugendlichen, die das Schuljahr beendeten, traten 16 eine Ausbildung an, zehn besuchen einen berufsvorbereitenden Lehrgang, drei begannen eine Berufstätigkeit, vier hatten eine andere Perspektive und bei neun Jugendlichen war der Anschluss zum Schuljahresende noch unklar.

3. Evaluationsschwerpunkt: Kulturelle Heterogenität in den Lerngruppen *Produktiven Lernens*

Inhalt:

- Auswahl des Schwerpunkts und Ziele der Auswertung
- Methoden der Datenerhebung
- Überblick zur kulturellen Heterogenität und den Herkunftssprachen
- Kommunikation und Kooperation in der Schule und in der Lerngruppe
- Herausforderungen und Chancen des *Lernens in der Praxis*
- Pädagogische Erfahrungen und Strategien der Pädagog/inn/en
- Schulerfolg und Anschlussperspektiven von Teilnehmer/inne/n mit Migrationshintergrund
- Schlussfolgerungen und Entwicklungsperspektiven

Auswahl des Schwerpunkts und Ziele der Auswertung

Knapp ein Drittel der Berliner Bevölkerung hat einen Migrationshintergrund, davon sind etwa die Hälfte deutsche Staatsbürger. Die Heterogenität ist eine Folge der Zuwanderung. Etwa die Hälfte der zugewanderten Menschen kommt aus anderen europäischen Ländern.⁵ Neben der erhöhten globalen Mobilität sind seit dem 20. Jahrhundert in Deutschland drei Einwanderungsphasen und –motive prägend:

- im Rahmen des Anwerbeabkommens Eingewanderte (von Mitte der 50er bis Mitte der 70er Jahre) und nachziehende Familienmitglieder, darunter die größte Gruppe aus der Türkei,
- Asylbewerber/innen, aus unterschiedlichen Krisengebieten der Welt, verstärkt Ende der 80er und Anfang der 90er Jahre sowie aktuell,
- Aussiedler/innen mit deutscher Staatsangehörigkeit oder deutschen Wurzeln aus Osteuropa und der ehemaligen Sowjetunion, überwiegend zwischen Ende der 80er bis Ende der 90er Jahre.

Dies spiegelt sich auch in der Berliner Schülerschaft: Etwa ein Drittel ist „nichtdeutscher Herkunftssprache“. Der Begriff wird von der Senatsbildungsverwaltung für Schüler/innen verwendet, „deren Mutter- bzw. Familiensprache nicht Deutsch ist“. Die Staatsangehörigkeit ist dabei ohne Belang. Es wird davon ausgegangen, dass damit – statistisch betrachtet – ein erhöhter Förderbedarf verbunden ist.⁶ Die Abschlussstatistik bestätigt diese Einschätzung: Im Schuljahr 2014/15 verließen 18,6 % der Berliner Schüler/innen nichtdeutscher Herkunftssprache die Schule ohne Abschluss. Der Anteil betrug bei den Schüler/inne/n deutscher Herkunftssprache 7,4 % und im Landesschnitt 11,9 %⁷.

Kulturelle Heterogenität birgt pädagogische Herausforderungen, die vielfach, jedoch nicht ausschließlich, mit der deutschen Sprachkompetenz von Schüler/inne/n mit

⁵ Aktuelle Zahlen finden sich auf der Website des Amt für Statistik Berlin-Brandenburg unter www.statistik-berlin-brandenburg.de.

⁶ vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft: Blickpunkt Schule, Schuljahr 2014/15

⁷ Vgl. <http://www.rbb-online.de/politik/beitrag/2016/02/schule-ohne-abschluss-berlin-abgaenger-quote.html>.

Migrationshintergrund verbunden werden. Sie vermittelt aber auch vielfältige Chancen für das Lernen: für das Verständnis und den respektvollen Umgang mit kulturell geprägten Unterschieden, die interkulturelle Kommunikation, die Entwicklung von Toleranz und Gemeinsinn – unverzichtbare Kompetenzen für das Zusammenleben in einer offenen und demokratischen Gesellschaft.

Ziel der Erhebung war, eine genauere Vorstellung davon zu erhalten, wie sich die Heterogenität in Bezug auf Herkunft und Kultur (kurz: kulturelle Herkunft⁸) der Berliner Schülerschaft im *Produktiven Lernen* spiegelt, welche Chancen und Herausforderungen sich in der Schule und in der Praxis stellen, welche Entwicklungschancen in diesem Feld von den Pädagog/inn/en gesehen werden. *Produktives Lernen* versucht, den Bildungsvoraussetzungen und -interessen der Jugendlichen durch die individualisierte und praxisbezogene Pädagogik in besonderer Weise Rechnung zu tragen. Wir wollten auch herausfinden: Gelingt es in der Bildungsform, die strukturelle Bildungsbenachteiligung von Kindern aus Einwandererfamilien, die sich in den deutlich geringeren Schulerfolgsquoten niederschlagen, zu mildern?

Methoden der Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte durch leitfadengestützte Interviews, die mit den Teams aller 24 *PL*-Standorte geführt wurden. Die Interviews waren narrativ angelegt, d. h. durch die Fragen wurden vor allem Gesprächsimpulse gesetzt. Die Gesprächsführung lag bei dem/der Berater/in. Wesentliche Aspekte und Ergebnisse wurden im Gesprächsverlauf schriftlich festgehalten und den Pädagog/inn/en rückgespiegelt. Die Interviews gliederten sich in vier Themenkomplexe, die sich auch in der folgenden Auswertung wiederfinden:

- Überblick zur kulturellen Herkunft und zur Herkunftssprache der Teilnehmer/innen in den Lerngruppen,
- Bedeutung der Heterogenität für die Kommunikation und Kooperation in der Schule,
- Herausforderungen und Chancen des *Lernens in der Praxis*,
- Erfahrungen und Strategien der *PL*-Pädagog/inn/en im Umgang mit kultureller Vielfalt im *PL*.

Die Schuljahresstatistik wurde um einige Fragen zum Migrationshintergrund, zur Herkunftssprache und zur Sprachkompetenz ergänzt. In einer „Interviewerkonferenz“ der Berater/innen wurden die verschriftlichten Aussagen aus den Evaluationsgesprächen verglichen und eingehend erörtert.

Überblick zur kulturellen Heterogenität und den Herkunftssprachen

Der Anteil von Teilnehmer/inne/n nichtdeutscher Herkunftssprache im *Produktiven Lernen* liegt bei 31 % und ist damit etwas geringer als der Anteil an Berliner Schulen landesweit (33 %). Verglichen mit dem Anteil von Schüler/inne/n an Integrierten Se-

⁸ Der hier verwendete Begriff der „kulturellen Herkunft“ hat Unschärfen und wir sind uns bewusst, dass er diskussionswürdig ist. Gemeint ist die Herkunft der Familie, die von Sprache, Geschichte, Religion, Werten und Normen (mehr oder weniger) geprägt ist. Welche Bedeutung die Kategorie für die einzelnen Jugendlichen hat, soll unter anderem Gesprächsgegenstand sein. Keinesfalls sind „Zuschreibungen“ von Stereotypen gemeint. Die kulturelle Herkunft ist ein Aspekt der Identität (des „Selbstverständnisses“) der Jugendlichen neben anderen (z. B. Geschlecht, Sub- bzw. Jugendkultur, Orientierungen), die sich entwickelt und verändert.

kundarschulen und Gemeinschaftsschulen (38 %) ist die Differenz schon etwas größer.⁹ Dieser Anteil schwankt nach Aussage der Pädagog/inn/en etwas, eine deutliche Richtung war jedoch nicht zu erkennen.

Der Anteil der Schüler/innen nichtdeutscher Herkunftssprache in den *PL*-Lerngruppen ist nach Aussage der *PL*-Teams überwiegend vergleichbar mit dem Anteil der Schule insgesamt. An einigen Schulen in innerstädtischen Bezirken ist er deutlich geringer, wofür sehr vielfältige mögliche Gründe angeführt wurden: das berlinweite Einzugsgebiet des *PL*-Angebots, der aktuell hohe Anteil von Schüler/inne/n in Willkommensklassen an der Stammschule, fehlendes Wissen um die Bildungsalternative aufgrund von Sprachbarrieren bei Eltern, schlechtere Bewerbungsvoraussetzungen und gelegentlich auch Vorbehalte von Schüler/inne/n und Eltern mit Migrationshintergrund gegenüber der Bildungsform. Zwischen den *PL*-Standorten schwankt der Anteil erheblich: Er lag unter 5 % an einer Schule in einem Randbezirk und über 80 % an Schulen in der Innenstadt, was in erster Linie mit der Zusammensetzung der Schülerschaft im Bezirk erklärt wurde.

Die häufigste nichtdeutsche Herkunftssprache ist türkisch, gefolgt von arabisch und – mit deutlichem Abstand – polnisch und russisch. Insgesamt sind unter den *PL*-Teilnehmer/inne/n mehr als 40 Herkunftssprachen vertreten.

In den Lerngruppen wird Deutsch gesprochen, dies ist vielfach in der Schulordnung verankert. Daneben werden von *PL*-Teams auch Gespräche und Erläuterungen in anderer Sprache zugelassen, wenn dies dem Verständnis dient oder besondere Anlässe (z. B. Geburtstage, Lieder, Projekte) dafür gesehen werden. Für die Praxis wurde die Zweisprachigkeit mehrmals als Vorteil genannt. Es wurde die Mehrsprachigkeit von Teilnehmer/inne/n auch gezielt für den Kontakt zu Schüler/inne/n aus Willkommensklassen eingesetzt, die noch nicht oder kaum Deutsch sprechen.

Die kulturelle Herkunft spielt für die „Identität“ der Jugendlichen mit Migrationshintergrund oftmals eine wichtige Rolle. Dies betrifft Traditionen (z. B. Feste und Rituale), Religion, Essen, Sport und andere „Alltagsdinge“. Das Zusammenleben in den Lerngruppen wurde überwiegend als „entspannt“ gewertet, auch wenn kulturell geprägte Konflikte vorkommen (siehe unten). Die Identifikation mit der kulturellen Herkunft bei den Teilnehmer/innen deutscher Herkunftssprache ist nach Einschätzung der Pädagog/inn/en oft geringer ausgeprägt. Dies wurde zum Teil darauf zurückgeführt, dass eine solche Selbsteinschätzung oft der „rechten Ecke“ zugeordnet wird. Es kann auch vermutet werden, dass die kulturelle Identität für Jugendliche der Mehrheitsgesellschaft einfach seltener Thema ist, da Differenzerfahrungen im Alltag (z. B. zwischen Familie und Schule) kaum vorkommen.

Die Pädagog/inn/en betonten verschiedentlich, dass sie die kulturelle Heterogenität als Bereicherung erleben. Aber sie sprachen auch an, dass in einigen Lerngruppen Vorbehalte und Ängste gegenüber „Fremden“ und aktuell Geflüchteten auftreten. Dem könnte – so die Einschätzung – durch mehr Heterogenität und unmittelbaren Kontakt mit anderen Kulturkreisen in der Lerngruppe begegnet werden.

⁹ vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft: Blickpunkt Schule, Schuljahr 2014/15, Stand Februar 2016, S. 26

Kommunikation und Kooperation in der Schule und in der Lerngruppe

Dieser Teil des Interviews widmete sich der Situation in der Lerngruppe: Wie gestaltet sich mit Blick auf die kulturelle Vielfalt der alltägliche Umgang, die Kommunikation und Kooperation unter den Teilnehmer/inne/n? Welche Rolle spielt die Herkunft für Freundschaften? Gibt es ein Interesse sich zu kulturellen Unterschieden auszutauschen? Lassen sich Konflikte mit „kultureller Konnotation“ beobachten?

Freundschaften und Interaktion in der Lerngruppe

Nach Beobachtungen der Pädagog/inn/en an mehr als der Hälfte der Standorte spielte die Herkunft der Jugendlichen bei Freundschaften keine bedeutende Rolle. Dies führten einzelne Pädagog/inn/en auf die ‚guten Deutschkenntnisse‘ der Jugendlichen nichtdeutscher Herkunftssprache zurück, andere Pädagog/inn/en wiesen auf die grundsätzliche Aufgeschlossenheit hin, die an der gesamten Schule vorherrsche. Einige Pädagog/inn/en hoben in diesem Zusammenhang auch hervor, dass bei Freundschaften gemeinsame Vorlieben und Interessen (Mode, Handy etc.) in der Regel eine größere Rolle spielen.

Nur gelegentlich wurde beobachtet, dass Teilnehmer/innen mit Migrationshintergrund lieber unter sich blieben: insbesondere traf dies auf eine Gruppe von Teilnehmer/inne/n mit Roma-Hintergrund zu. Zudem verwiesen Pädagog/inn/en auch auf Einzelfälle, bei denen die Integration des/der Jugendlichen in die Lerngruppe schwer fiel. Strenge Verhaltensvorschriften durch die Familie schränkten in einigen Fällen den Kontakt zu Mitschüler/inne/n ein. Eine Pädagogin berichtete vom Einfluss kulturell geprägter Wertvorstellungen auf Freundschaften am Beispiel von Jungen, die Mädchen mit ähnlichem Migrationshintergrund als ‚verdeutsch‘ ablehnten, weil sie Verhaltensweisen zeigen, die im Herkunftsland als unangemessen gelten.

Es wurde auch berichtet, dass viele Teilnehmer/innen aus Einwandererfamilien mit dem Leben ‚zwischen den Kulturen‘ gut zurechtzukommen: Innerhalb der Familie akzeptieren sie die „traditionellen“ Werte und Normen und außerhalb nutzen sie auch Freiräume. Als Beispiel wurden türkische Mädchen beschrieben, die traditionell ein Kopftuch tragen, in der Lerngruppe selbstsicher auftreten und dort auch deutlich eine eigene Position vertreten. Erfolg in der Schule und gute Deutschkenntnisse stärkten nach Einschätzung der Pädagog/inn/en ihren Stand in der Familie.

Interesse an kulturellen Unterschieden

Wenn z. B. in der *Kommunikationsgruppe* oder in Lernbereichsprojekten Herkunft oder ‚kulturelle Unterschiede‘ thematisiert wurden, konnten Pädagog/inn/en beobachten, dass die Jugendlichen interessiert und aufgeschlossen zuhörten, was ihre Mitschüler/innen – besonders mit Blick auf ethische oder auch religiöse Fragen und die persönliche Erfahrungen damit – erzählten.

Einige Pädagog/inn/en berichteten hingegen, dass kulturspezifische Besonderheiten und Gepflogenheiten (Ramadan, Weihnachten, Kopftuchtragen etc.) in den Lerngruppen zwar als ‚Alltagserscheinung‘ respektiert werden, dass es darüber hinaus jedoch unabhängig von der Herkunft nur ein ‚sehr geringes Interesse‘ gäbe, vertiefter nachzufragen und sich damit eingehender auseinanderzusetzen.

Fremdenfeindlichkeit und Konflikte mit „kultureller Konnotation“

Die Mehrzahl der Pädagog/inn/en gab an, dass Konflikte und Ausgrenzungen mit einem kulturspezifischen bzw. rassistischen Hintergrund in den Lerngruppen sehr selten zu beobachten waren. Die meisten führten dies in den Gesprächen darauf zurück, dass durch die Individualisierungsmöglichkeiten des *Produktiven Lernens*, Konkurrenz und negativer Stress verringert werde und sich daher eine Atmosphäre der Akzeptanz und des Vertrauens unter den Jugendlichen besser entwickeln könne.

In einigen Lerngruppen wurden auch offene Streitereien zwischen Jugendlichen mit kultureller Konnotation oder auch rassistischen Tendenzen wahrgenommen, als Beispiele wurden ‚türkisch-kurdische Auseinandersetzungen‘, ‚russisch-nationalistische‘ Phrasen, „Homophobie“ und ‚antisemitische Äußerungen‘ genannt, die von Jugendlichen ohne oder mit Migrationshintergrund ausgingen. Viele Behauptungen und Parolen würden in diesem Zusammenhang – so die Pädagog/inn/en – ‚unreflektiert‘ benutzt und seien am ‚anderen Tag wieder vergessen‘. Die Pädagog/inn/en betonten, dass es wichtig sei, ausgrenzenden oder rassistischen Tendenzen frühzeitig und eindeutig entgegenzutreten. Es erfordere Sensibilität und „Fingerspitzengefühl“, um akzeptablen Humor von abwertenden Bemerkungen zu unterscheiden. Einige Pädagog/inn/en berichteten, dass Ausgrenzungen unter den Jugendlichen ‚oft schwer festzumachen‘ seien, weil sie unbemerkt ablaufen und in Einzelfällen dann schwer ‚greifbar‘ werden. Der angemessene Umgang mit solchen Situationen kann eine erhebliche Herausforderung darstellen. Klärung und Selbstverständigung im Team und im Fortbildungskontext könnte hier zur Handlungssicherheit beitragen.

Es wurde auch von Äußerungen und Vorbehalten gegen Geflüchtete berichtet. Sie stammten von Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft und spiegelten nach Einschätzung der Pädagog/inn/en die in einigen Medien beförderten Ängste, dass ‚zu viele Flüchtlinge nach Deutschland kämen‘. Wenige Teilnehmer/innen mit solchen Ängsten und Vorbehalten hätten jedoch selbst Kontakt mit Geflüchteten gehabt.

Pädagog/inn/en berichteten auch von positiven Erfahrungen und Engagement für Geflüchtete: So hatten sich *PL*-Teilnehmer/innen sehr aktiv mit der ‚Flüchtlingsproblematik‘ auseinandergesetzt, indem sie Spenden organisierten, in Notunterkünften mithalfen oder in Kontakt zu Schüler/inne/n in Willkommensklassen waren (siehe auch „Lerngelegenheit“).

Kulturelle Vielfalt als Lerngelegenheit im Produktiven Lernen

Durch die Beobachtungen und Berichte der Pädagog/inn/en wird deutlich, dass die kulturell geprägten Unterschiede in der alltäglichen Lebensgestaltung der Teilnehmer/innen vielseitige Lernanlässe bieten können. In den Gesprächen wurde die Möglichkeit, dabei gesellschaftlich und kulturell relevante Themen mit individuellem Erfahrungswissen zu verknüpfen, immer wieder als bedeutsam hervorgehoben. Die Pädagog/inn/en berichteten von einer Vielzahl anregender Aktivitäten z. B.:

- spontane oder bewusst initiierte Gesprächs- und Diskussionsrunden in der *Kommunikationsgruppe* über z. B. den respektvollen Umgang untereinander; Familie, Ehe, Autorität und Sexualität, aktuelle Situation in der Willkommensklasse und von Flüchtlingen, Programm der AfD, Fluchterfahrungen, Fasten etc.;
- themenbezogene Arbeit im Lernbereich *Mensch und Kultur* und in Ethik z. B. zur Namensgebung der Schule, mit Blick auf die (familiären) Herkunftsländer der Teil-

- nehmer/innen, zu Menschenrechten, zur Ausgrenzungspolitik und -praktiken im Nationalsozialismus, zu Totalitarismus und Religion unter Bezugnahme auf persönliche Erfahrungsberichte bzw. durch Filme, Spiele und Übungen;
- im Rahmen der *Selbstständigen Produktiven Aufgabe*, z. B. durch Befragungen in Flüchtlingsunterkünften, Vorbereitung einer Führung durch das Abgeordnetenhaus durch einen *PL*-Teilnehmer aus Afghanistan für die Lerngruppe;
 - gemeinsame Unternehmungen, Besuche und Projektwochen zu z. B. Kochkünsten mit Familienbesuch, Hochzeitsritualen, Kooperation mit der Stiftung „denkmalaktiv“, Trainingsprojekt zu Teamarbeit und Akzeptanz, Gender-Workshop, Ausflüge zu religiösen und kulturellen Stätten in Berlin, wie Tempel, Moschee, Dom, jüdisches Museum, Mauerbaumuseum, Besuch einer Babyklappe in einem konfessionellen Krankenhaus und einer Veranstaltung zu Kinderarmut in Entwicklungsländern.

Herausforderungen und Chancen im Lernen in der Praxis

Das *Lernen in der Praxis* hat im *Produktiven Lernen* einen zentralen Stellenwert für die Bildungsprozesse und die persönliche Entwicklung der Teilnehmer/innen. Spielen kulturelle Unterschiede dafür eine Rolle, z. B. bei der Praxisplatzwahl und/oder in Bezug auf die Sprachkompetenzen? Es gibt in Berlin viele Betriebe, deren Inhaber/innen einen Migrationshintergrund haben bzw. in denen die Jugendlichen auf Mentor/inn/en mit Migrationshintergrund treffen. Welche Rolle spielte dieser Umstand z. B. bezüglich der Integration in Arbeitsabläufe und bei der Wahrnehmung persönlich bedeutsamer Lerngelegenheiten?

Präferenzen bei der Praxisplatzwahl seitens der Teilnehmer/innen

Sich einen Praxislernort in einer vertrauten Umgebung zu suchen und dafür das soziale Umfeld (Familie, Bekannte, Freunde) zu nutzen – darin waren sich die Pädagog/inn/en einig – ist zunächst für ‚alle‘ *PL*-Teilnehmer/innen nichts Außergewöhnliches; dies trifft insbesondere auf die ersten beiden Trimester zu. Auf die Frage, ob es Präferenzen für die Praxisplatzwahl bei Teilnehmer/inne/n nichtdeutscher Herkunftssprache gebe, berichteten einige Pädagog/inn/en von Tendenzen den Praxisplatz bevorzugt „im eigenen Kulturkreis“ zu wählen. Allerdings ließ sich hier nicht klar abgrenzen, ob dies nicht in erster Linie eine Folge der Suche im sozialen Umfeld ist.

Nach Ansicht der Pädagog/inn/en kann ein Praxislernort im „kulturellen Herkunftsumfeld“ Vorteile wie auch Nachteile mit sich bringen: Als Vorteil wurde die ‚Einbindung in ein soziales Netzwerk‘ genannt, das die Jugendlichen ‚auffange‘ und das bei Problemen flexibel zu reagieren vermag. Auch das Wegfallen von Sprachbarrieren wurde in einigen Fällen als Vorteil bezeichnet. Die Teilnehmer/innen entwickelten in diesen Kontexten mehr Selbstvertrauen und gewannen an Selbstsicherheit. Darüber hinaus bot das Netzwerk auch eine ‚gewisse soziale Kontrolle‘, die sich bei einigen Jugendlichen durchaus positiv ausgewirkt habe: Sie strengten sich z. B. vermehrt an. Eine Pädagogin hob hervor, dass sie wiederholt beobachten konnte, wie ein/e Mentor/in mit ähnlicher Migrationsgeschichte von den Jugendlichen ‚mit viel Respekt‘ und als Vorbild wahrgenommen wurde.

Als Nachteile von Praxislernorten im „kulturellen Herkunftsumfeld“ nannten die Pädagog/inn/en, dass Mentor/inn/en z. T. die deutsche Sprache nur gebrochen sprä-

chen und eine Verständigung dadurch erschwert oder nur durch Übersetzung der Jugendlichen möglich würde. Durch die geringen Deutschkenntnisse böten diese Mentor/inn/en in der Regel auch keine ‚Sprachvorbilder‘. Es gab aber auch gegenteilige Erfahrungen. So wurde beispielsweise berichtet, dass in einem Frisörgeschäft, dessen Meisterin aus der Türkei stammte, ausdrücklich auf die Verwendung der deutschen Sprache geachtet wurde. Als einen weiteren Nachteil nannten die Pädagog/inn/en, dass sich einige Mentor/inn/en ‚zu‘ wohlwollend verhielten. So entstünde eine Art ‚Schonraum‘, der jedoch für die Jugendlichen wenig Entwicklungspotenziale bereithielte. Ebenfalls wurde genannt, dass in Betrieben, die nicht qualifiziert sind, auszubilden, oft die Arbeit – nicht das Lernen – im Vordergrund stünde.

Die Suche im vertrauten Umfeld kann auch die Auswahl der Tätigkeiten und Berufsfelder einschränken, wenn dort wenige Bereiche und überwiegend ähnliche Betriebe vertreten sind, genannt wurden z. B. Kfz-Wartung und Gastronomie. In diesen Fällen regten die Pädagog/inn/en die betroffenen Teilnehmer/innen dazu an, sich Praxislernorte ‚über den eigenen Dunstkreis hinaus‘ zu suchen. Dieses Phänomen betrifft aber nicht nur Jugendliche mit Migrationshintergrund. Ein Pädagoge unterstrich, dass es für Jugendliche nichtdeutscher Herkunftssprache und deren Familien oft ein ‚längerer Prozess‘ sei, zu erkennen, dass ein leicht zu findender Praxislernort „in der Community“ nicht immer förderlich sei, auch im Hinblick auf berufliche Entwicklungsmöglichkeiten.

Präferenzen seitens der Betriebe

Seitens der Praxisbetriebe und Einrichtungen sind nach Erfahrung der Pädagog/inn/en Vorbehalte bzw. eine Ablehnung von Bewerber/innen nichtdeutscher Herkunft sehr selten. Vereinzelt berichteten Mädchen, die ein Kopftuch tragen, dass ihre Bewerbung aus diesem Grund abgelehnt worden sei. Bisher gingen die Pädagog/inn/en diesen Hinweisen nicht nach. Nach Ansicht der Pädagog/inn/en zeigten sich die Betriebe und Einrichtungen überwiegend als offen gegenüber allen Jugendlichen unabhängig von der Herkunft. Bei den Bewerbungen stünden v. a. das Auftreten, das Interesse und die Belastbarkeit der Jugendlichen im Vordergrund. Wichtig sei es, die Betriebe und Einrichtungen im Vorfeld über das *Produktive Lernen* eingehend zu informieren.

Lernen in der Praxis und Sprachkompetenzen in Deutsch

Verständigungsprobleme am Praxislernort spielten – unabhängig von der Herkunft der Jugendlichen – selten eine Rolle. Dazu trug in geringerem Umfang auch bei, dass sich Jugendliche mit geringeren Sprachkompetenzen in Deutsch Praxislernorte suchten, an denen sie auch in der Muttersprache kommunizieren konnten. Der ganz überwiegende Anteil der Jugendlichen konnte sich, unabhängig von der Herkunftssprache, am Praxisplatz gut verständigen, auch wenn die Deutschkompetenzen nicht den schulischen Erwartungen entsprachen. Anerkennung und Integration in die Tätigkeiten hingen in erster Linie vom persönlichen Auftreten und vom Interesse ab. An verschiedenen Stellen wiesen die Pädagog/inn/en auch auf konkrete Praxislernorte hin (z.B. Frisör, Arztpraxis, Feinkostabteilung eines Supermarktes), bei denen die ‚Mehrsprachigkeit‘ von Teilnehmer/innen mit Migrationshintergrund von Vorteil waren. Dies wurde von Mentor/inn/en in den Beurteilungen auch ausdrücklich positiv benannt (besonderer Kundenkontakt, Dolmetscherfunktion).

Nur selten und in Einzelfällen machten die Pädagog/inn/en die Erfahrung, das ‚unge-nügende deutsche Sprachkenntnisse‘ tatsächlich zu Problemen führten. In einem Fall weigerte sich eine Patientin im Altenheim mit einer ‚Ausländerin‘ zu tun haben zu wollen, weil diese ‚kein oder wenig Deutsch‘ sprach. Einem Jugendlichen fiel es schwer, Anforderungen am Praxislernort nachzuvollziehen und einzuordnen, was auf die ‚gering ausgeprägten Deutschkenntnisse‘ zurückgeführt wurde. In diesen Fällen führten die ‚sprachlichen Hürden‘ dazu, dass die Tätigkeit am Praxislernort nicht erfolgreich fortgesetzt werden konnte.

In diesem Zusammenhang wurden verschiedentlich die Prüfungsanforderungen in Deutsch thematisiert: Während an den Praxislernorten die Alltagssprachkompetenz der überwiegenden Mehrheit den Anforderungen genügte, hatte ein nennenswerter Teil Schwierigkeiten, die schriftsprachlichen Anforderungen der Vergleichsarbeiten und Prüfungen zu erfüllen. Es wurde mehrfach betont, dass die Jugendlichen stets individuell zu betrachten seien: *PL*-Teilnehmer/innen, die sich zuhause und/oder in der Freizeit überwiegend in einer andere Sprache verständigen, mögen häufiger betroffen sein, aber es gibt auch entgegengesetzte Beispiele. Geringe Deutschkompetenzen stellen für nicht wenige Jugendlichen mit deutscher Herkunftssprache ebenfalls ein Handicap dar.

Pädagogische Erfahrungen und Strategien der Pädagog/inn/en

Unbehagen mit dem Thema

Pädagog/inn/en von einigen Standorten äußerten im Evaluationsinterview ein Unbehagen mit der Thematik. Einerseits wurden Sorgen geäußert, dass die Erörterung des Themas zu Zuschreibungen und falschen Schlussfolgerungen führen könnte. Die Betroffenen wollten „kulturelle Schubladen“ vermeiden und betonten, dass die Jugendlichen individuell zu betrachten seien. Andererseits wurde auch die Sorge geäußert, dass die Kommunikation zu diesem Thema vorbelastet und zum Teil tabuisiert sei: Die Äußerung von Erfahrungen und Einschätzungen könnte fälschlich als fremdenfeindlich gewertet werden. Nach Einschätzung der Interviewer/innen gelang es jedoch auch in diesen Beratungen überwiegend, ein offenes und vertrauensvolles Gespräch zum Thema zu führen, indem die jeweiligen Sorgen ernst genommen und im Verlauf der Kommunikation berücksichtigt wurden.

Gleichbehandlung versus Rücksicht auf kulturelle Unterschiede

Der Gesprächsteil zu den persönlichen Erfahrungen und den „pädagogischen Strategien“ im Umgang mit kultureller Vielfalt war von diesem Unbehagen besonders betroffen und in Einzelfällen wurde die Beantwortung der Fragen abgelehnt, weil diese angesichts der erforderlichen individuellen Betrachtung der Jugendlichen als unpassend empfunden wurden. So löste beispielsweise die Zusammenstellung der Items „*Bei uns gelten für alle die gleichen Regeln*“ und „*Um unseren Jugendlichen gerecht zu werden, ist es wichtig auch die kulturellen Unterschiede zu beachten*“ Irritationen aber auch interessante Erörterungen aus. Beides wurde als Wert betrachtet, der eine Abwägung im Einzelfall erfordere, die nicht immer leicht zu treffen sei. Als Beispiel sei hier die kontroverse Erörterung des Wunsches eines Jugendlichen genannt, der freitags am frühen Nachmittag mit der Familie in die Moschee gehen wollte, was z. T. mit schulischen Verpflichtungen kollidierte. Als weitere Beispiele wurden die Belastbarkeit während des Fastens (z. B. bei körperlicher Tätigkeit), kulturelle Feste (z.

B. das Zuckerfest für Moslems) oder auch konfessionelle Feiertage (eines Katholiken) genannt. Als Beispiel für selbstverständliche Rücksicht auf kulturell geprägte Bedürfnisse wurde ein Essensangebot ohne Schweinefleisch für muslimische Schüler/innen bei eigenen Veranstaltungen (z. B. Grillen) genannt.

Auch bei den Fragen, welche Rolle die Herkunft „für die Identität“ der Jugendlichen habe und ob es Jugendliche nichtdeutscher Herkunft nach Einschätzung der Pädagog/inn/en „in der Schule schwerer“ hätten, wurde auf sehr unterschiedliche Erfahrungen verwiesen und darauf, dass es notwendig sei, jede/n Jugendliche/n individuell zu betrachten. Die Pubertät ist auch eine Phase der „Identitätsfindung“, die mit erheblichen Schwankungen und Unsicherheiten verbunden sein kann.

Der „individuelle Blick“ als Chance des Produktiven Lernens

Diese „individuelle Betrachtung“ und die an den Bedürfnissen des Einzelnen orientierte Unterstützung erwiesen sich als die zentrale Gemeinsamkeit in der Haltung der PL-Teams aller Standorte. Sie wurden auch als Kern der spezifischen Chancen des *Produktiven Lernens* betrachtet, nach denen abschließend gefragt wurde. *Produktives Lernen* setzt an den Voraussetzungen und Interessen der/des Einzelnen an, dazu gehören auch kulturell geprägte Merkmale wie Herkunft, Sprachsozialisation, Religion. So konnten beispielsweise Misserfolgserfahrungen in der Schule, die vielfach auch mit Sprachdefiziten zusammenhingen, durch die Erfolgserlebnisse des *Lernens in der Praxis* und auch durch gezielte Förderung und Kompetenzentwicklung in der Schule oft wirksamer begegnet werden, als dies nach Einschätzung der Pädagog/inn/en zuvor der Fall war. Dafür spielt die Bildungsberatung und auch die Lernsituation in der Schule eine Rolle, in der kleinere Gruppen gebildet und die Schüler/innen individueller begleitet werden können.

Auch die Elternarbeit profitierte offenbar vielfach vom individuellen Kontakt; der Kommunikation mit den Eltern wurde von vielen Teams eine wichtige Stellung im Gesamtgefüge der Pädagogik zugewiesen. Anerkennung und die Vermittlung von Erfolgserlebnissen wurden als „Brücken“ zu den Eltern genannt, auch wenn Sprachhürden die Kommunikation zum Teil erschwerten. Gelegentlich konnten dann auch konträre Vorstellungen zur Erziehung thematisiert werden, z. B. die Problematik körperlicher Strafen.

Die Teams formulierten zusammenfassend ein überwiegend positives Resümee auf die Frage nach den Möglichkeiten und auch bezüglich des Umfangs, in dem sie „*die Chancen des Produktiven Lernens für Jugendliche nichtdeutscher Herkunftssprache nutzen*“. Daran schloss sich aber vielfach ein Hinweis auf die Voraussetzungen an, die – unabhängig vom kulturellen Hintergrund – für den Erfolg der Arbeit unverzichtbar seien: das praktische Interesse, die Lernbereitschaft, ein Mindestmaß an Selbständigkeit, Zuverlässigkeit und Kommunikationsfähigkeit, insbesondere als Voraussetzung des *Lernens in der Praxis*. Vor dem Hintergrund der überwiegend schwierigen Schulbiografien, mit denen die Jugendlichen sich für das *Produktive Lernen* bewerben, wurde die Bedeutung der Orientierungsphase bei Eintritt unterstrichen.

Schulerfolg und Anschlussperspektiven von Teilnehmer/innen mit Migrationshintergrund

Schulabschlüsse und Herkunftssprache

Ein erster Vergleich der Schulabschlüsse von Teilnehmer/inne/n deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache¹⁰ zeigt, dass auch im *Produktiven Lernen* eine Differenz besteht: Die Quote der *PL*-Abgänger/innen nichtdeutscher Herkunftssprache ohne Schulabschluss lag im Schuljahr 2015/16 mit 47% deutlich über der Quote der Teilnehmer/innen deutscher Herkunftssprache (31%). Diese Differenz – eine etwa 1,5-fach höhere Misserfolgsquote – ist verglichen mit den berlinweiten Zahlen allerdings deutlich geringer: Dort ist bei den Abgänger/inne/n ohne Schulabschluss der Anteil nichtdeutscher Herkunftssprache etwa 2,5-fach höher als der Anteil von Abgänger/inne/n deutscher Herkunftssprache (siehe oben).

Das Bild verändert sich nochmals beträchtlich, wenn man den Migrationshintergrund der Teilnehmer/innen differenzierter betrachtet: In der Gruppe der hier geborenen Jugendlichen, deren Eltern oder Großeltern nach Deutschland eingewandert sind („zweite und dritte Generation“), liegt die Quote der Abgänger/innen aus dem *PL* ohne Schulabschluss mit 36,7% nur geringfügig über der von *PL*-Abgänger/inne/n deutscher Herkunftssprache. Allerdings blieben 66,7% der selbst nach Deutschland eingewanderten *PL*-Abgänger/innen („erste Generation“) ohne Schulabschluss.

Eine entscheidende Voraussetzung für den Schulerfolg liegt – auch im *Produktiven Lernen* – offensichtlich in der ausreichenden Sprachkompetenz. Die Zusammenhänge zeigen sich, wenn man die Abschlussquoten mit der von den Pädagog/inn/en eingeschätzten deutschen Sprachkompetenz der Teilnehmer/innen in Beziehung setzt: Fast 84% der im Lerngruppenvergleich als „überdurchschnittlich deutschkompetent“ eingeschätzten Jugendlichen erreichten einen Schulabschluss, darunter fast 30% einen Mittleren Schulabschluss. Bei „durchschnittlichen Deutschkompetenzen“ liegt die Erfolgsquote mit etwa 69% fast genau im Schnitt der Schulabschlüsse insgesamt und nur gut ein Drittel der Abgänger/innen, deren Sprachkompetenz in Deutsch als „unterdurchschnittlich“ eingeschätzt wurde, erreichte einen Schulabschluss. Unterdurchschnittliche Kompetenzen in Deutsch sind in der Gruppe der Teilnehmer/innen nichtdeutscher Herkunftssprache erwartungsgemäß 2-3 mal häufiger.

Anschlussperspektiven und Herkunftssprache

Betrachtet man die Anschlussperspektiven unter Berücksichtigung der deutschen oder nichtdeutschen Herkunftssprache, so setzen sich die Differenzen fort: Der Anteil von Abgänger/inne/n nichtdeutscher Herkunftssprache, die direkt in eine Ausbildung wechselten, liegt mit 19 % weit unter der Quote aller *PL*-Abgänger/innen (37%). Entsprechend mehr nehmen einen berufsvorbereitenden Lehrgang (28%) oder eine Berufstätigkeit (fast 9%) auf. Auch hier ist ein Vergleich mit berlinweiten Zahlen interessant: Unter den Auszubildenden stellten Jugendliche nichtdeutscher Herkunftssprache in Berlin im Schuljahr 2014/15 nur 16,5 %. In den Lehrgängen zur Berufsvorbe-

¹⁰ Dieses Merkmal wird üblicherweise als Indikator für einen Migrationshintergrund verwendet, auch wenn es in Einzelfällen nicht zutreffen muss.

reitung hingegen sind sie mit 54 % überrepräsentiert¹¹. Ein Vergleich ist auch hier nur eingeschränkt möglich¹², aber die Zahlen weisen auf eine etwas höhere Ausbildungsbeteiligung der *PL*-Teilnehmer/innen nichtdeutscher Herkunftssprache hin: Von den 101 Abgänger/innen, die zum Schuljahresende bereits einen dualen Ausbildungsplatz hatten, waren 18 Jugendliche nichtdeutscher Herkunftssprache, dies entspricht einem Anteil von 17,8 %. Bei der Berufsvorbereitung liegt der entsprechende Vergleichswert der Abgänger/innen aus dem *Produktiven Lernen* hingegen nur bei 35,6% (26 von 73 Jugendlichen).¹³

In den Interviews wurde mehrmals erwähnt, dass auch für Jugendliche mit geringen Deutschkenntnissen deutliche Chancen im *Produktiven Lernen* gesehen werden, jedoch „realistische Ziele“ gesteckt werden müssten. So wurde ein Schulabschluss für Jugendliche, die erst wenige Jahre in Deutschland sind, oftmals als unrealistisch eingeschätzt. Es wurden Jugendliche beschrieben, die in ihrer Entwicklung sehr vom Angebot profitieren konnten, da sie „ihre Stärken einbringen“ konnten, auch wenn sie die Anforderungen insbesondere der schriftlichen Prüfungen nicht bewältigten.

Schlussfolgerungen und Entwicklungsperspektiven

Die oben genannten Zahlen sind mit Vorsicht zu interpretieren: Die Fallzahlen eines Jahres zeigen nicht, ob und in welchem Maße Schwankungen zu berücksichtigen sind; der Anteil von Teilnehmer/innen nichtdeutscher Herkunftssprache ist im *Produktiven Lernen* etwas niedriger als im Landesschnitt und es ist auch zu bedenken, dass sich im *Produktiven Lernen* überwiegend Jugendliche befinden, deren Schulerfolg bei Aufnahme als „gefährdet“ eingeschätzt wurde, unabhängig von der Herkunftssprache (vgl. Projektentwicklungsbericht des Schuljahres 2013/14). Tendenziell sind die Differenzen zwischen Schüler/innen deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache im *Produktiven Lernen* geringer, was als Hinweis interpretiert werden kann, dass spezifischen Bildungsbedarfen von Jugendlichen nichtdeutscher Herkunft im *Produktiven Lernen* relativ gut Rechnung getragen werden kann. Deutlichere Aussagen lassen sich nach unserer Einschätzung aus den qualitativen Ergebnissen der Erhebung ableiten:

- Die kulturelle Heterogenität ist in den meisten Lerngruppen eine „Selbstverständlichkeit“ und das Klima ist überwiegend tolerant. Ausgrenzung, Konflikte mit kultureller Konnotation oder gar rassistische Tendenzen sind eher selten.
- Als wirksame Prävention werden die Pflege eines respektvollen Umgangs und auch die Vermittlung von Erfolgserlebnissen gesehen. Dazu tragen die Anerkennung von Stärken (z. B. auch in der Praxis), die Vorbildfunktion der Pädagog/innen/en, die wertschätzende Thematisierung von kulturellen Unterschieden wie auch eine ausgeprägte Sensibilität und ggf. ein frühes und konsequentes Reagieren auf rassistische und ähnliche Äußerungen bei.

¹¹ vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft: Blickpunkt Schule, Schuljahr 2014/15, Stand Februar 2016, S.80/81

¹² Einschränkungen entstehen u. a. dadurch, dass der Anschluss bei 16,5% der Abgänger/innen aus dem *PL* noch nicht geklärt war und in der Berufsschulstatistik alle Berufsschüler/innen (unabhängig vom Ausbildungsjahr) betrachtet werden.

¹³ Der geringe Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund an den Auszubildenden beschäftigt die Bildungspolitik in Berlin seit vielen Jahren. Eine Reihe von Initiativen hat dazu geführt, den Anteil im öffentlichen Dienst und in Landesbetrieben zu steigern. Es wird jedoch ein erheblicher gesamtgesellschaftlicher Handlungsbedarf gesehen (vgl. Pressemitteilung des Beauftragten des Berliner Senats für Integration und Migration vom 23.6.2016 „Berlin braucht Nachwuchs mit Migrationshintergrund. Integrationsbeauftragter zur Statistik: Der Anteil muss schneller steigen“ (www.berlin.de/lb/intmig/service/pressemitteilungen/2016/pressemitteilung.490624.php))

- Abwertende und ausgrenzende Äußerungen und Verhaltensweisen kommen jedoch vor und stellen für die Pädagog/inn/en dann oft herausfordernde und z. T. belastende Situationen dar. Genannt wurden entsprechende Äußerungen über Menschen anderer Herkunft, anderer sexueller Orientierung, anderer Religion. Es wurde auch davon berichtet, dass sich Konflikte mit ethnischer Dimension, z. B. zwischen Kurden und Türken, in den Lerngruppen spiegeln. Es soll geklärt werden, ob hier durch gezielte Angebote zur Fortbildung und kollegialen Beratung die Handlungssicherheit verbessert werden kann.
- Vielfältige Beispiele belegen, wie die Heterogenität in den Lerngruppen für interkulturelles Lernen genutzt werden kann. Ein Ergebnis dieses Evaluationsschwerpunktes ist, dass diese gesammelt und sichtbar gemacht wurden. Sie werden in die gemeinsame Erörterung, in Seminare und in Beratungen eingebracht, so dass sie zur Entwicklung der Konzeption und Methodik den *PL*-Standorten beitragen können. Dem von einigen Teams geäußerten Wunsch nach „mehr Begegnung mit anderen Kulturen“ könnte durch Vermittlung gemeinsamer Projekte von *PL*-Standorten aus verschiedenen Stadtteilen entsprochen werden.
- Die multikulturelle Stadt bietet eine Vielfalt von Praxislernorten. Darin liegen Lern- und Integrationschancen wie auch Risiken, wenn Praxislernorte beispielsweise nicht ausreichend die Kompetenzentwicklung in Deutsch fördern. Pädagogisch sinnvolle Entscheidungen sind stets im Einzelfall zu treffen. Die Erhebung und die Diskussion der Ergebnisse können ein differenziertes Verständnis und die diesbezügliche Handlungskompetenz der Pädagog/inn/en befördern.
- Der Schlüssel für bestmögliche Förderung aller Jugendlichen – und damit auch die Vermeidung oder zumindest Verringerung von Benachteiligungen für Jugendliche mit Migrationshintergrund – wird in der Individualisierung der Pädagogik gesehen. Das Curriculum und die Möglichkeiten des *Lernens in der Praxis* bieten dafür gute Bedingungen. Die Nutzung der Chancen ist allerdings an Voraussetzungen geknüpft, diese betreffen die Haltungen und Kompetenzen der Jugendlichen, die Partnerschaften mit den außerschulischen Lernorten wie auch die Ressourcen in der Schule (Lernwerkstattausstattung, Gruppengröße).
- Auch im *Produktiven Lernen* zeigt sich der enge Zusammenhang zwischen der Sprachkompetenz in Deutsch und dem Bildungserfolg in Bezug auf das Erreichen eines Schulabschlusses. Der Förderung einer durchgehenden Sprachbildung unter Einbindung aller Bildungsteile kommt – wie in anderen Bildungsangeboten – eine wichtige Funktion für den Ausgleich von Nachteilen zu.
- Es werden aus den dargestellten Gründen spezifische Chancen des *Produktiven Lernens* für jugendliche Geflüchtete gesehen. Hier könnten Praxisplätze, an denen die Herkunftssprache von Jugendlichen ergänzend gesprochen wird, eine wichtige Rolle spielen. Zu klären sind Erfolgskriterien und Perspektiven kürzlich zugewanderter Jugendlicher, wenn ein Schulabschluss nicht realistisch ist.

Verbleib der Abgänger/innen des Schuljahres 2014/15

Inhalt:

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

Rahmendaten

Im Februar 2016 wurden die 344 Absolvent/inn/en¹⁴ des *Produktiven Lernens* aus dem Schuljahr 2014/15 zu ihrer aktuellen Ausbildungs- bzw. Berufssituation befragt. Die Teilnehmer/innen stammten aus allen 23 Bildungsangeboten *Produktiven Lernens*.

Der standardisierte Fragebogen dieser Studie enthielt einen geschlossenen und einen offenen Teil. Die Daten wurden in der Regel in einem Telefoninterview von den ehemaligen Pädagog/inn/en der Absolvent/innen erhoben und anonym an das *IPLE* weitergeleitet. Das *IPLE* bedankt sich bei allen beteiligten Pädagog/inn/en ausdrücklich für ihr Engagement.

Von 235 der 344 Absolvent/inne/n liegen Rückmeldungen vor; die Rücklaufquote beträgt somit 68,3%. In Bezug auf die erreichten Schulabschlüsse und die Verweildauer im *Produktiven Lernen* sind alle Schüler/innen/gruppen vertreten. Ehemalige *PL*-Teilnehmer/innen, die höherwertige Abschlüsse (eBBR und MSA)¹⁵ erreichten und die am Ende der 10. Jahrgangsstufe das *Produktive Lernen* verließen, beteiligten sich in stärkerem Maße an der Befragung als solche ohne Schulabschluss, mit einer BBR oder kürzerer Verweildauer im *Produktiven Lernen*. Über die genaue Zusammensetzung der Gruppe der Absolvent/inn/en im Vergleich zu den Teilnehmer/inne/n der Verbleibstudie bezüglich der Schulabschlüsse gibt die folgende Tabelle Auskunft.¹⁶

¹⁴ Einbezogen wurden Abgänger/innen und Absolvent/inn/en, die mindestens drei Trimester im *Produktiven Lernen* verblieben und die Schule mindestens nach der 9. Jahrgangsstufe verlassen hatten. Sie werden in der Folge als „Absolvent/inn/en“ bzw. „ehemalige Teilnehmer/innen“ bezeichnet.

¹⁵ Im Text werden folgenden Abkürzungen verwendet: BoA: Berufsorientierender Abschluss; BBR: Berufsbildungsreife; eBBR: erweiterte BBR; MSA: Mittlerer Schulabschluss

¹⁶ Von ehemaligen Teilnehmer/inne/n, die das *Produktive Lernen* am Ende der 10. Jahrgangsstufe verlassen hatten, liegen Rückmeldungen von 74 % vor. Diese Gruppe ist gegenüber den Absolvent/inn/en am Ende des 9. Jahrgangs (59 %) und im Verlauf des 10. Jahrgangs (15 %) überrepräsentiert.

Abschluss	Absolvent/inn/en aus dem <i>Produktiven Lernen</i>		Teilnehmer/innen der Verbleibstudie		Rücklaufquote
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	
ohne Abschluss	118	34,3	69	28,6	58,5
mit BoA	14	4,1	10	3,1	71,4
mit BBR	71	20,6	44	18,9	62,0
mit eBBR	68	19,8	54	23,8	79,4
mit MSA	73	21,2	58	25,6	79,5
Summe	344	100,0	235	100,0	68,3

Realisierte Ausbildungs- und Berufssituation

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

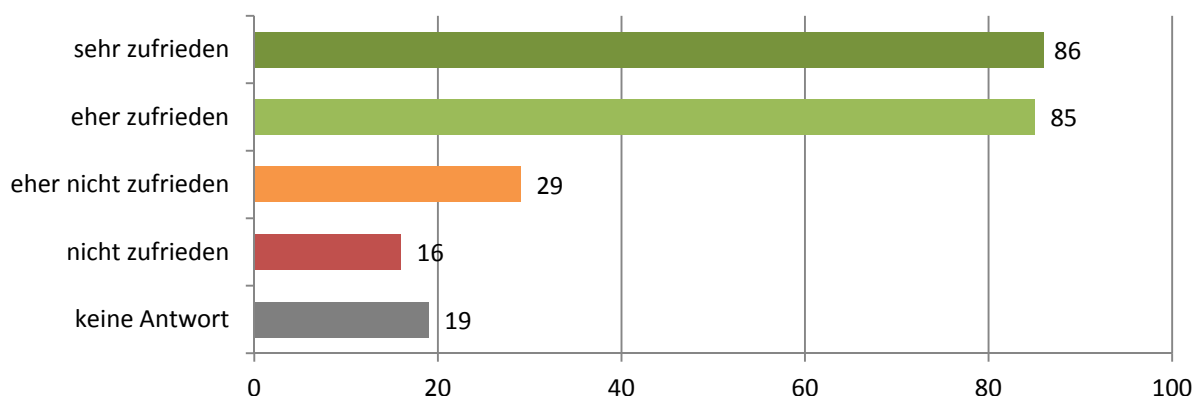
Berufs- und Ausbildungssituation ein halbes Jahr nach Verlassen des <i>Produktiven Lernens</i>	Anzahl	Prozent
In einer Berufsausbildung befinden sich:	82	34,9
An einem berufsvorbereitenden Lehrgang nehmen teil:	69	29,4
In einem Arbeitsverhältnis befinden sich:	15	6,4
Die Fachoberschule bzw. gymnasiale Oberschule mit dem Ziel eines Fach-/Abiturs besuchen:	13	5,5
Etwas anderes machen (FSJ; Erziehungsjahr, etc.):	25	10,6
Arbeitslos sind:	31	13,2
Summe	235	100,0

Der Anteil von Jugendlichen, die sich in einer Berufsausbildung befinden, liegt knapp unter dem Niveau des fünfjährigen Durchschnitts von 36,4 %. Vergleichbar verhielt es sich mit dem Anteil von Jugendlichen, die einen berufsvorbereitenden Lehrgang, vorzugsweise an einem Oberstufenzentrum, besuchten. Hier liegt das fünfjährige Mittel bei 27,3 %.

Zufriedenheit der Absolvent/inn/en

Die Zufriedenheit mit der derzeitigen beruflichen Situation unter den Absolvent/inn/en ist ausgesprochen hoch: knapp drei Viertel der Befragten gaben an, mit ihrer derzeitigen beruflichen Situation sehr zufrieden oder eher zufrieden zu sein:

Zufriedenheit mit der derzeitigen beruflichen Situation; N = 235



Die Zufriedenheit gemessen am gewichteten Mittelwert¹⁷ ist am größten bei den Absolvent/inn/en in Ausbildung (M = 1,42), dicht gefolgt von den Absolvent/inn/en an einer gymnasialen Oberstufe oder einer Fachoberschule (M = 1,46). Die nachfolgende Tabelle gibt Auskunft über die Mittelwerte der Zufriedenheit unterschieden nach der beruflichen Situation der Absolvent/inn/en.

Derzeitige berufliche Situation	Gewichtetes Mittel der Zufriedenheit
Ausbildung	1,42
gymnasiale Oberstufe oder Fachoberschule	1,46
Arbeitsverhältnis	1,91
andere Tätigkeit	1,95
Berufsvorbereitender Lehrgang	2,02
arbeitslos	3,11
gesamt	1,90

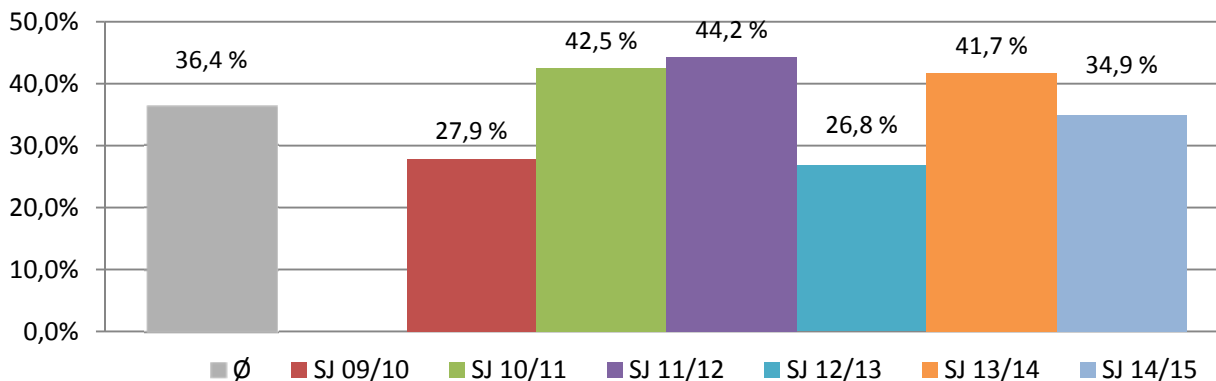
Ehemalige Teilnehmer/innen in beruflicher Ausbildung

82 Absolvent/inn/en befanden sich zum Zeitpunkt der Erhebung in einem Ausbildungsverhältnis. Zu zwei Dritteln (66 %) handelte es sich um Ausbildungsverhältnisse im dualen System; 23 % standen in einem vollzeitschulischem Ausbildungsverhältnis und 11 % führten ihre Ausbildung bei einem freien Träger der Berufsausbildung durch. Insgesamt wurden 54 % der Ausbildungsverträge mit ehemaligen Praxisplätzen der Absolvent/inn/en abgeschlossen.

Die folgende Übersicht veranschaulicht die Entwicklung des Anteils von Absolvent/inn/en in Berufsausbildung über die vergangenen sechs Erhebungen.

¹⁷ Ein Mittelwert von M = 1,00 bedeutet „sehr zufrieden“, ein Mittelwert von M = 4,00 bedeutet „nicht zufrieden“, der Mittelwert zwischen Zufriedenheit und Unzufriedenheit liegt bei 2,5. Mittelwerte kleiner als 2,5 drücken tendenziell Zufriedenheit aus, Mittelwerte oberhalb von 2,5 eher Unzufriedenheit. Je kleiner der Wert, desto größer die Zufriedenheit. Bei der Bildung der Mittelwerte wurden die Absolvent/inn/en ohne Antwort nicht berücksichtigt.

Anteil der Auszubildenden im Vergleich der Jahre



Der erreichte Schulabschluss spielte für den Abschluss eines Ausbildungsvertrages eine deutliche Rolle. 53 % der Absolvent/inn/en mit eBBR oder MSA hatten zum Erhebungszeitpunkt einen Ausbildungsvertrag. Einen ähnlich hohen Wert erreichten die ehemaligen Teilnehmer/innen mit einem BoA (50 %), was nach Einschätzung von PL-Pädagog/inn/en auch mit den spezifischen Vermittlungshilfen für Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu tun hat. Von den Absolvent/inn/en, die eine BBR erreichten, befanden sich lediglich 27 % in Ausbildung. Unter den ehemaligen Teilnehmer/inn/en ohne Abschluss lag dieser Anteil bei 9 %.

Spektrum der Ausbildungsberufe

Das gewählte Spektrum der Ausbildungsberufe hatte in diesem Jahr einen deutlichen Schwerpunkt in den Bereichen „Handwerk, Produktion, Fertigung“ und „soziale Dienstleistungen“, wobei der zuletzt genannte Bereich eine deutliche Steigerung gegenüber dem Vorjahr zeigt.

Handwerk, Produktion, Fertigung	Soziale Dienstleistungen	Handel	Hotel- und Gaststättengewerbe	sonstige Dienstleistungen
31,7 %	37,8 %	12,2 %	8,5 %	3,7 %

Die nachstehende Tabelle bildet ein Ranking der Mittelwerte¹⁸ der sechs vorgegebenen Items (A -F) bezüglich der Frage: Welche Erfahrungen im PL haben Sie als hilfreich oder nicht hilfreich bei der Entscheidung für Ihren Ausbildungsplatz empfunden?

Rang	Item	M
1	C: Ich konnte Erfahrungen in einem Praxisfeld über einen Zeitraum von jeweils drei bis vier Monaten sammeln.	1,14
2	A: Ich konnte meine Interessen und Stärken kennenlernen und überprüfen.	1,21
3	E: Ich konnte mein Handeln in der Berufswelt ausprobieren.	1,26
4	D: Ich konnte die konkreten Anforderungen meines Ausbildungsberufes kennenlernen.	1,38

¹⁸ Es wurden gewichtete Mittelwerte gebildet (vgl. Fußnote 4). Dabei bedeutet ein Mittelwert von 1,00 „trifft voll zu“, ein Mittelwert von 4,00 bedeutet „trifft gar nicht zu“.

5	B: Ich konnte bis zu sechs Berufsfelder kennenlernen.	1,81
6	F: Der Austausch mit meinem Praxismentor/innen hat mit bei meiner beruflichen Entscheidung geholfen.	1,83

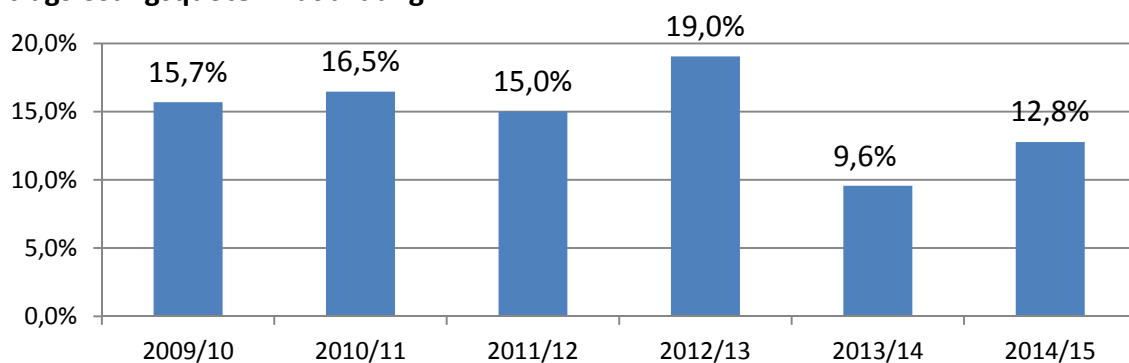
Es zeigt sich, dass Erfahrungen der „Teilhabe an der Berufswelt“ und des eigenen Könnens wichtige Voraussetzungen für die berufliche Orientierung und die Entscheidung für einen Ausbildungsplatz boten: Wie in den letzten Jahren erfuhren die entsprechenden Items (Item C, A und E) mit Mittelwerten unter 1,30 eine sehr hohe Zustimmung. Einen Anstieg des Zustimmungswerts gab es im Vergleich zum Vorjahr bei den berufsspezifischen Erfahrungen (Item D, B und F), die im Vorjahr alle bei Zustimmungswerten zwischen 1,89 und 1,99 lagen. Insbesondere Item D mit einem Mittelwerte von 1,38 hatte einen deutlichen Anstieg zu verzeichnen.

Die hohen Zustimmungswerte bei den Items C, A und E zeigen die Bedeutung der Möglichkeiten der Selbsterkundung und Erfahrungen in „Ernstsituationen“ für die Jugendlichen in der Sekundarstufe I auf. Sich selbst in einem „erwachsenen Kontext“ als wirksam und erfolgreich zu erleben, ist für die Entwicklung des Selbstvertrauens der Jugendlichen von enormer Bedeutung. Der beachtenswert gestiegene Zustimmungswert bei Item D („Ich konnte die konkreten Anforderungen meines Ausbildungsberufs kennenlernen“) spricht für eine deutlichere Zielorientierung dieser Gruppe mit Blick auf die persönliche berufliche Planung.

Vertragslösungen

Zusätzlich zu den bestehenden 82 Ausbildungsverträgen wurden weitere zwölf Ausbildungsverträge geschlossen, die vor dem Erhebungszeitpunkt wieder gelöst wurden. Vier Vertragslösungen mündeten direkt in einen neuen Vertrag, bei vier weiteren sind neue Verträge in Aussicht (3x Ausbildung, 1x Fachoberschule). Zur Berechnung der Vertragslösungsquote wird die Anzahl aller geschlossenen Verträge zur Zahl aller gelösten Verträge ins Verhältnis gesetzt: aus den 94 geschlossenen Verträgen und den zwölf gelösten Verträgen ergibt sich eine Vertragslösungsquote von 12,8 %. Dies ist im Vergleich zum Vorjahr zwar ein Anstieg um über 3 % aber dennoch unterdurchschnittlich im langjährigen Vergleich (siehe folgende Abbildung).

Vertragslösungsquoten Ausbildung

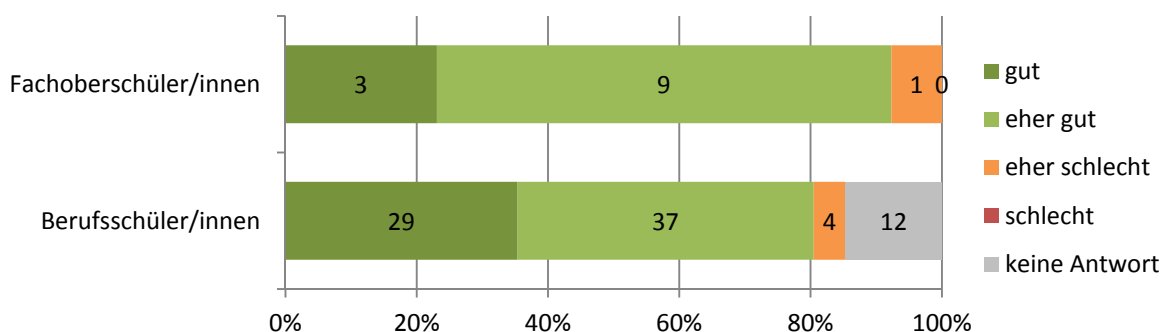


Berlinweit lag die Vertragslösungsquote in den letzten Jahren regelmäßig über 30 %, zwei Drittel der Vertragslösungen erfolgten innerhalb der ersten 12 Monate¹⁹. Die Zahlen sind nicht direkt vergleichbar, aber die relativ geringe Lösungsquote in den ersten sechs Monaten im *Produktiven Lernen* spricht für eine gute berufliche Orientierung und fundierte Ausbildungsentscheidungen. Viele Jugendlichen haben die konkreten Bedingungen ihres Ausbildungsbetriebs schon vor Aufnahme gekannt: Etwa 54 % der in Ausbildung befindlichen Absolvent/inn/en des *Produktiven Lernens* fanden ihren Ausbildungsplatz an einem ehemaligen Praxislernort.

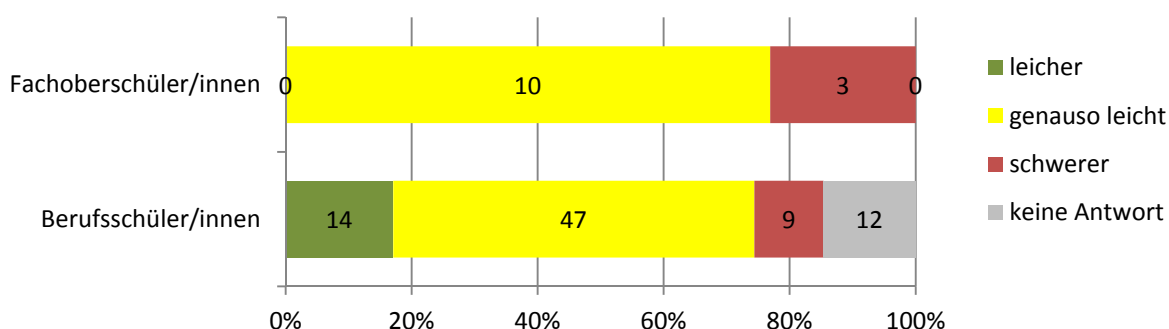
Erfahrungen mit dem Unterricht in Berufs- und Fachoberschule bzw. gymnasialer Oberstufe

Ein halbes Jahr nach Beendigung ihres *Produktiven Lernens* befanden sich insgesamt 82 Jugendliche in einer Ausbildung und besuchten eine Berufsschule und 13 Jugendliche befanden sich auf dem Weg zum Fachabitur/ Abitur und besuchten eine Fachoberschule oder die gymnasiale Oberstufe einer ISS. Wir befragten diese Absolvent/inn/en nach ihren Erfahrungen in der Berufsschule, bzw. der Fachoberschule/ gymnasialen Oberstufe sowie nach ihrer Einschätzung, wie sie den Unterricht empfinden. Die folgenden Übersichten verdeutlichen beide Aspekte getrennt nach Jugendlichen in Ausbildung und Jugendlichen auf dem Weg zum Abitur/ Fachabitur. Dabei fragten wir nach der Einschätzung zu folgenden Aussagen:

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



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



Beide Übersichten zeigen, dass die Jugendlichen mit den Anforderungen der Berufsschule und der Fachoberschule nach eigener Einschätzung zurechtkommen. Jeweils mindestens 80 % können dem Unterricht „gut“ oder „eher gut“ folgen, wobei die Jugendlichen an der Berufsschule häufiger mit „gut“ antworteten.

¹⁹ Vgl. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2016_vorversion.pdf; Seite 177ff

Im Vergleich zu den jeweiligen Mitschüler/inne/n zeigt sich ein ähnliches Bild: Die Jugendlichen fühlen sich zu einem großen Anteil auf die Anforderungen vorbereitet und sie empfinden ihre Leistungen denen ihrer Mitschüler/innen als zumindest gleichwertig.

Wir baten beide Gruppen von Schüler/inne/n einzuschätzen, wie sie an im Unterricht auftretende Schwierigkeiten herangehen. Sie sollten dazu angeben, in wie weit dabei bestimmte Verhaltensstrategien auf sie zutreffen. Die folgende Tabelle dokumentiert das Ranking unter den vorgegebenen sechs Kategorien. Von 83 der 95 dazu befragten Absolvent/inn/en liegen Antworten vor. Es wurden gewichtete Mittel gebildet (vgl. Anm. 4).

Rang	Item	Mittelwert
1	Ich frage nach.	1,51
2	Ich suche mir Hilfe.	1,66
3	Ich suche selbstständig nach Lösungen.	2,01
4	Ich beschäftige mich zu Hause auch noch mal mit der Frage.	2,33
5	Ich warte, bis mir jemand hilft.	3,09
6	Ich schalte ab.	3,49

Die Antworten zeigen, dass die Absolvent/inn/en bei auftretenden Schwierigkeiten vor allem aktive Lösungsstrategien bevorzugen. Hier setzen sie in erster Linie auf Hilfestellungen von außen (Nachfragen, Hilfe suchen) und erst danach auf eine eigenständige Erarbeitung der Problematik.

Ehemalige Teilnehmer/innen ohne Beschäftigung

31 ehemalige Teilnehmer/innen am *Produktiven Lernen* waren zum Zeitpunkt der Befragung „arbeitslos“. Im Vergleich zum Vorjahr stieg damit der Anteil arbeitsloser Jugendlicher um 1,5 % an. Unter ihnen befanden sich auch sieben Jugendliche, die direkt zum Ende Januar arbeitslos wurden. In den meisten Fällen versuchten diese, einen MSA am OSZ nachzuholen und bestanden dort die Probezeit nicht. Alle sieben hatten eine eBBR.

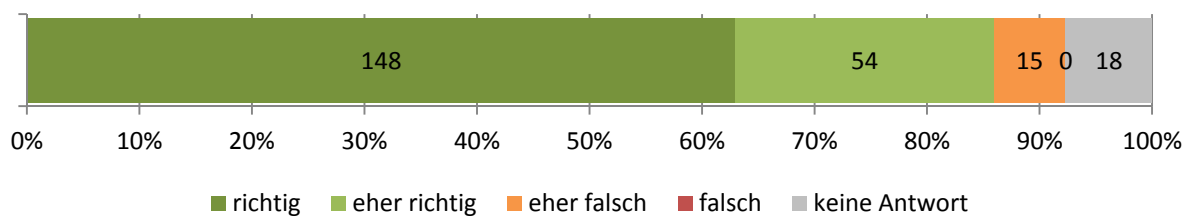
Unter den arbeitslosen Jugendlichen sind alle Schulabschlüsse vertreten. Betrachtet man die Jugendlichen getrennt nach ihren Schulabschlüssen, so ist der Anteil arbeitsloser Jugendlicher am höchsten unter den Absolvent/inn/en mit eBBR (18,5 %). Bei Jugendlichen mit BBR (13,6 %), BoA (10 %) oder ohne Abschluss (13,2 %) sind die Arbeitslosigkeitsquoten geringer. Am wenigsten sind die Absolvent/inn/en mit MSA von Arbeitslosigkeit betroffen (8,6 %). Die hohe Quote unter den Jugendlichen mit eBBR ist ungewöhnlich, aber vermutlich auf die hohe Zahl von Jugendlichen mit eBBR zurückzuführen, die ihre Probezeit am OSZ nicht bestanden (s.o.). Wenn man auf die

Jugendlichen schaut, die schon seit Verlassen der Schule arbeitslos sind, so stellt man fest, dass knapp über die Hälfte die Schule ohne Abschluss verlassen hat.

Rückblickende Beurteilung des *Produktiven Lernens*

Zum Ende der Befragung wurden alle 235 ehemaligen Teilnehmer/innen gebeten, rückblickend ihre Teilnahme am *Produktiven Lernen* zu beurteilen. 217 Jugendliche haben folgende Einschätzungen abgegeben:

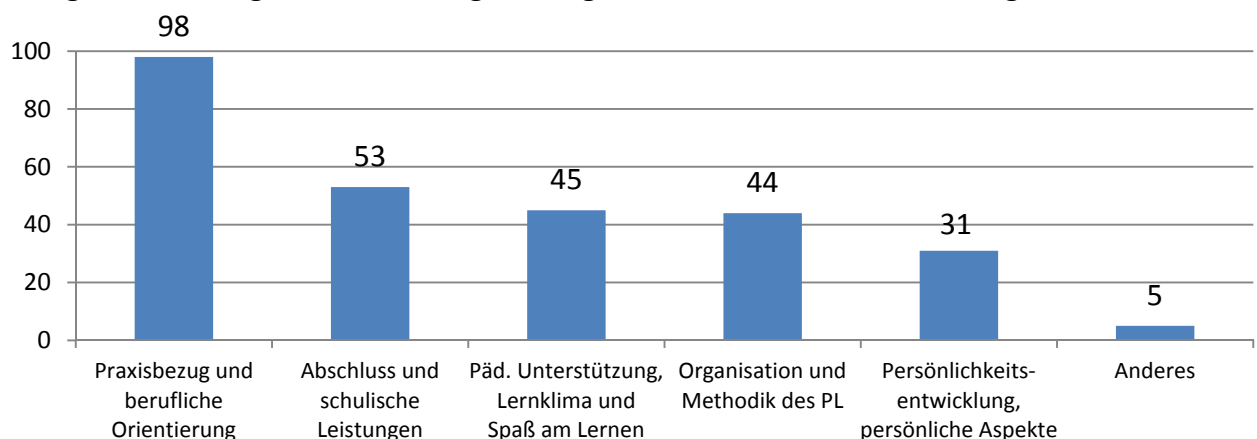
Die Entscheidung für das Produktive Lernen war rückblickend betrachtet „richtig“ / „eher richtig“ / „eher falsch“ / „falsch“:



Von den Befragten begründeten 194 ihre rückblickende Beurteilung. Die Begründungen wurden Kategorien zugeordnet, wobei eine Begründung durchaus mehrere Aussagen enthalten konnte, die jeweils einer Kategorie zugeordnet wurden. Aus den Kategorien geht hervor, welche Bereiche des *Produktiven Lernens* für die Absolvent/innen jeweils ausschlaggebend für ihre Einschätzung waren.

In allen Kategorien sind sowohl positive wie auch negative Aussagen zusammengefasst²⁰, die als Begründung für die rückblickende Einschätzung genannt wurden. Insgesamt wurden 276 Aussagen aus den Begründungen entnommen, die sich wie folgt auf sechs Kategorien verteilen. Es folgt zunächst eine grafische Übersicht über die Häufigkeit der genannten Kategorien und anschließend die Erläuterung der Kategorien.

Häufigkeit der Kategorien für die Begründung der rückblickenden Beurteilung



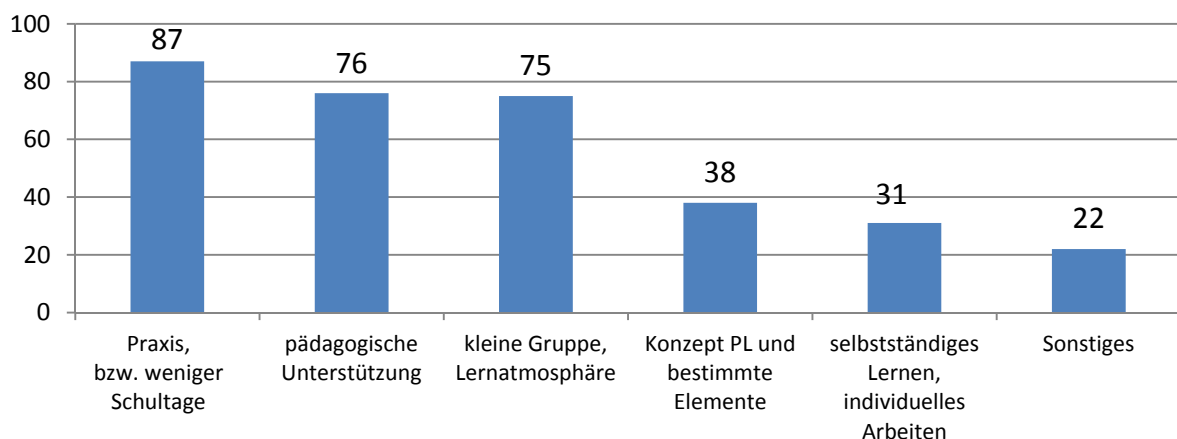
²⁰ So wird beispielsweise das Erreichen eines Abschlusses genauso gezählt wie das Nicht-Erreichen eines bestimmten angestrebten Abschlusses.

Erläuterung der Kategorien:

- Die Kategorie „**Praxisbezug und die berufliche Orientierung**“ betraf Aussagen über die Möglichkeit, Erfahrungen in der Berufswelt zu sammeln und ggf. darüber auch eine Entscheidung für eine Ausbildung treffen zu können bzw. einen Ausbildungsplatz zu finden. Betont wird aber auch, Freude dabei zu haben, „tätig zu werden“ oder dass einem „das Praktische mehr liege“.
- Die Kategorie „**Abschluss und schulische Leistungen**“ bündelt Aussagen in Bezug auf den angestrebten Schulabschluss oder fachliche Leistungen im Einzelnen. Gezählt wurden auch Aussagen wie „Ich habe viel gelernt“, „Noten wurden besser“ oder „Ich habe nicht mehr geschwänzt“.
- Die Kategorie „**Pädagogische Unterstützung, Lernklima und Spaß am Lernen**“ bezieht Aussagen ein, die das Verhältnis zu den Lehrenden und den Mitschüler/innen betreffen, sowie Aussagen bezüglich der Lernatmosphäre, der gegenseitigen Unterstützung, neuer Freundschaften und die wiedergefundene Motivation und Freude am Lernen. Ebenfalls sind Elemente der direkten pädagogischen Begleitung (z. B. „Beratung“, „Austausch in der *Kommunikationsgruppe*“), sowie die pädagogische Beziehung (z. B. „Ich wurde ernst genommen“, „Lehrer haben mir immer geholfen“) berücksichtigt.
- Die Kategorie „**Organisation und Methodik des PL**“ umfasst Aussagen, die sich auf den Wechsel von Praxis und Schulen, auf die Gruppengröße oder auch auf bestimmte methodische Elemente wie „freie Themenwahl“, „Mitbestimmung“ oder bestimmte Lernformen wie „Lernbüro“ beziehen.
- Die Kategorie „**Persönlichkeitsentwicklung, persönliche Aspekte**“ betraf Aussagen über die Entwicklung des Selbstvertrauens, der Selbstständigkeit, der Festigung der Persönlichkeit (z. B. „PL hat Stabilität in mein Leben gebracht“) sowie die Entwicklung persönlicher Probleme und Ängste.
- Alle weiteren Aussagen wurden unter „**Anderes**“ zusammengefasst.

Was hat Ihnen am Produktiven Lernen besonders gut gefallen

204 Jugendliche beantworteten die Frage, was ihnen besonders gut gefallen habe. Dabei ließen sich 329 Aussagen entnehmen, die Kategorien zugeordnet wurden. Das Ergebnis konkretisiert die Begründung der rückblickenden Einschätzung:

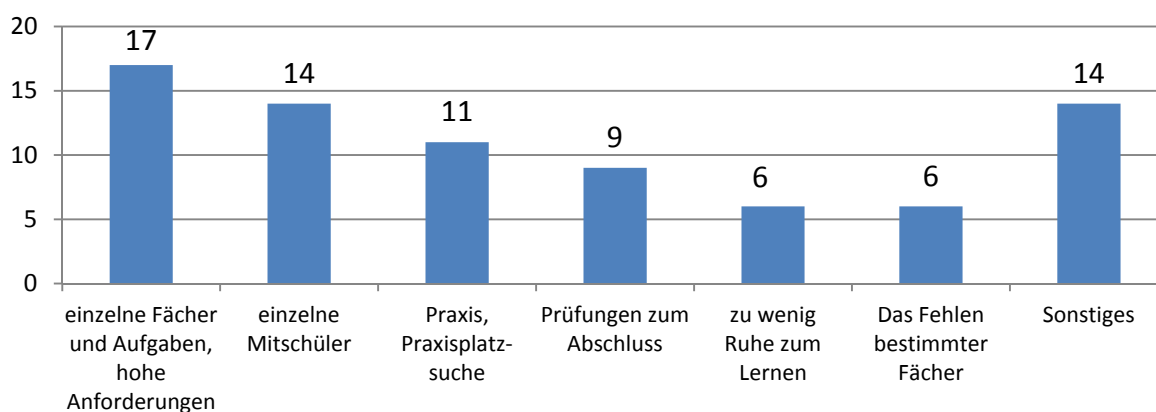


Der Kategorie „Konzept *PL* und bestimmte Elemente“ wurden Aussagen zugeordnet, die sich einerseits auf generelle Aspekte beziehen (z. B. „Wechsel Praxis-Schule“, „Lernform an sich“) und andererseits bestimmte Aspekte betonen (z. B. „Orientierungsphase“, „Nawi-Projekt“, „Präsentationen“ etc.). Des Weiteren wurden hier Aussagen aufgenommen, die auf die Wirkung des *Produktiven Lernens* abzielten (z. B. „Ich konnte mich hier toll entwickeln“, „Ich habe viel gelernt“). Inhaltlich ließe sich hier auch die Kategorie „selbstständiges Lernen und individuelles Arbeiten“ integrieren. Sie wurde jedoch aufgrund der Anzahl der Nennungen einzeln ausgewiesen.

Die 24 Nennungen der Kategorie „Sonstiges“ enthalten meist globale Aussagen wie „alles“ oder „nichts“ sowie persönliche Aussagen (z. B. „Schulabschluss geschafft“).

Was hat Ihnen am Produktiven Lernen nicht gefallen?

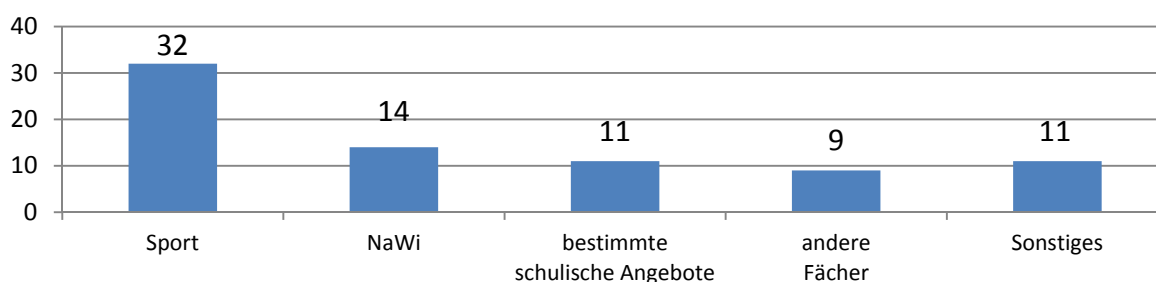
Diese Frage beantworteten 92 Jugendliche, wobei 18 Antworten „nichts“ lauteten. Den übrigen 74 Antworten lassen sich 77 Aussagen zuordnen, die in folgende Kategorien eingeteilt wurden:



Unter der Kategorie „Sonstiges“ wurden unter anderem der verpasste Schulabschluss, nicht wahrgenommene Chancen, Konflikte mit den Pädagog/inn/en oder auch Antworten wie „Schule an sich“ gesammelt. Hinzu kamen einzelne Antworten, die sich auf die Wochenorganisation bezogen, oder bei denen mehr Lernzeiten gewünscht wurden.

Was hat Ihnen im Produktiven Lernen gefehlt?

Diese Frage wurde von 93 Jugendlichen beantwortet, wobei 26 von ihnen mit „nichts“ antworteten. Die übrigen 67 Antworten enthalten 77 Aussagen, die sich in fünf Kategorien einteilen lassen:



Die „bestimmten schulischen Angebote“ beziehen sich sowohl auf weitere Förderung, Nachhilfe und Lernzeiten, wie auch auf Exkursionen, Klassenreisen und Ausflüge. Unter „sonstiges“ wurden sowohl persönliche Aspekte benannt (z. B. „eigene Motivation“, „Lust am Lernen“) wie auch Wünsche an die Organisation und das Lernen (z. B. „andere Pausenzeiten“, „mehr Ruhe“, „3 Tage Schule und 2 Tage Praxis“).

Resümee

Insgesamt zeigt die sich eine große Zufriedenheit mit der Bildungsform *Produktives Lernen*. Jugendliche, deren Schulbiographie häufig konfliktreich verlaufen war, konnten für die schulische Bildung zurückgewonnen werden und weitgehend stabile Anschlüsse realisieren. Viele von ihnen konnten den Übergang in Ausbildung und Beruf erfolgreich bewältigen und sich in ihren neuen Tätigkeitsfeldern bewähren und sind zufrieden mit ihrer derzeitigen Situation.

Die direkte Vermittlung in Ausbildung von mehr als einem Drittel der befragten Abgänger/innen sowie die hohe Stabilität der Ausbildungsverhältnisse werten wir angesichts der schulischen Schwierigkeiten der Mehrheit bei Eintritt in das *Produktive Lernen* wieder als deutlichen Erfolg.

Am *Produktiven Lernen* schätzen die Jugendlichen rückblickend insbesondere den hohen Praxisanteil, das enge und vertrauensvolle Verhältnis zu den begleitenden Pädagog/inn/en sowie die intensive und kooperative Lernatmosphäre in den kleinen Lerngruppen. Die geringe Anzahl der Antworten auf die beiden letzten Fragen der rückblickenden Beurteilung sind ein Hinweis, dass nur eine geringe Unzufriedenheit herrscht, die sich im Wesentlichen auf einzelne Anforderungen oder Personen bezieht oder z. B. auf den Wunsch nach Sportunterricht im *Produktiven Lernen*.

Die Ergebnisse der Verbleibstudie belegen damit nach unserer Einschätzung wieder die wichtige Rolle des *Produktiven Lernens* als Bildungsangebot der Integrierten Sekundarschule in Berlin.

5. Aktivitäten der Projektentwicklung

Inhalt:

- *Weiterbildungsstudium Produktives Lernen in Europa* und Fortbildung
- Beratung der Standortteams
- Arbeitsgruppe *PLEBS*
- Öffentlichkeitsarbeit
- Internationale Vernetzung

Weiterbildungsstudium *Produktives Lernen in Europa* und Fortbildung

Im Schuljahr 2015/16 nahmen 25 Pädagog/inn/en am Weiterbildungsstudium teil und wurden dafür im Umfang von zwei Wochenstunden seitens der Senatsbildungsverwaltung von Unterrichtsaufgaben entlastet. Die Fortbildungsangebote richteten sich an alle im *Produktiven Lernen* tätigen Pädagog/inn/en der 24 Schulstandorte. Acht *PL*-Pädagog/inn/en in Qualifizierung schlossen im Berichtszeitraum ihr Weiterbildungsstudium ab und erhielten ein Zertifikat.

Folgende Themen wurden in halbtägigen Weiterbildungsseminaren behandelt:

- Einführungsveranstaltung zum *Produktiven Lernen* (für Neueinsteiger/innen):
- *Von der Tätigkeit zum Lernen I*: Praxiserfahrung und Lernen verbinden
- Mediennutzung im *Produktiven Lernen* und im Alltag
- Kooperation mit der Jugendhilfe und anderen Partnern: Kommunikation und Abstimmung mit pädagogischen und anderen Unterstützungssystemen
- *Mathematik und Naturwissenschaften im Produktiven Lernen* (Von der Tätigkeit zum Lernen II)
- *Deutsch im Produktiven Lernen* (Von der Tätigkeit zum Lernen III)

Folgende Themen wurden im Rahmen von Blockseminaren behandelt:

- Bildungsevaluation und Bewertung im *Produktiven Lernen* sowie Umgang mit Prüfungen im *Produktiven Lernen* (ein Tag)
- *Individuelle Bildungsberatung im Produktiven Lernen* (zwei Tage)
- Auswertung und Evaluation des Schuljahres (*Tagesseminar*)
- Einführung in das *Produktive Lernen* (2-Tagesseminar) für Neueinsteiger/innen: Grundlagen des *Produktiven Lernens*, Aufnahme und Orientierung

Neben den Terminen der *PLEBS*-AG (siehe unten) wurden die folgenden Veranstaltungen zur Fortbildung für qualifizierte *PL*-Pädagog/inn/en besonders empfohlen:

- Fachtagung „Bildungsübergänge gemeinsam gestalten – Vielfalt gerecht werden“ (siehe auch im Folgenden unter „Netzwerk- und Öffentlichkeitsarbeit“)
- Mediennutzung im *Produktiven Lernen* und im Alltag
- Umgang mit Prüfungen im *Produktiven Lernen*
- Kooperation mit der Jugendhilfe und anderen Partnern: Kommunikation und Abstimmung mit pädagogischen und anderen Unterstützungssystemen

- *INEPS-Kongress „Bright Education for All - Activating and Practical Methods throughout the Learning Path“* (siehe unten, „Internationale Vernetzung“)
- Auswertung und Evaluation des Schuljahres (*Tagesseminar*)

Beratung der Standortteams

Die Standorte im Aufbau wurden etwa monatlich und in der Regel vor Ort beraten. Die Termine dienten der Unterstützung des Standortaufbaus und der Entwicklung einer Konzeption sowie der Vertiefung der Weiterbildungsthemen nach Bedarf. Mit den Standorten in der Qualitätssicherung fanden in der Regel drei Beratungen zu standort-spezifischen Entwicklungsthemen statt. Die abschließende Beratung diente der Evaluation des Schuljahres. Die Beratung wurde weiterhin als wichtiges Element der Projektentwicklung und Qualitätssicherung geschätzt.

Arbeitsgruppe *PLEBS*

Die *PLEBS*-AG setzt sich aus Vertreter/inne/n aller *PL*-Standorte zusammen und dient der Kommunikation aller Teams über inhaltliche Zukunftsfragen des *Produktiven Lernens* sowie zur Klärung formal-organisatorischer Fragen. Die Gruppe traf an insgesamt drei Terminen zusammen. Es wurden folgende Themen besprochen:

- Umgang mit Prüfungen im *Produktiven Lernen*
- Öffentlichkeitsarbeit und Aufnahme von Teilnehmer/innen
- Chancen *Produktiven Lernens* für geflüchtete Jugendliche und Kooperation mit Willkommensklassen
- *Produktives Lernen* in der öffentlichen Wahrnehmung

Darüber wurde eine berlinweite Veranstaltung mit Schüler/inne/n anlässlich des 20jährigen Bestehens des *Produktiven Lernens* in Berlin gemeinsam konzipiert und vorbereitet.

Netzwerk- und Öffentlichkeitsarbeit

Die *PL*-Standorte setzten ihre Öffentlichkeitsarbeit fort. Ein wichtiger Eckpfeiler war weiterhin die Information von Schüler/inne/n und Eltern über das Angebot der eigenen Schule durch Beratungen von Jugendlichen und Eltern, Veranstaltungen unter Beteiligung der *PL*-Teilnehmer/innen, Netzwerkarbeit mit sozialpädagogischen Einrichtungen und der Jugendhilfe. Ein weiteres wichtiges Feld stelle die Kooperation und Netzwerkarbeit mit Betrieben und Einrichtungen dar, die Schüler/inn/en des *Produktiven Lernens* einen Praxislernort zur Verfügung stellten.

Mitarbeiter/innen des *IPLE* nahmen an regionalen Veranstaltungen zum Dualen Lernen teil und präsentierten das *PL* und weitere Angebote in Fortbildungsveranstaltungen und auf Studientagen. Die Gespräche mit ProSchul wurden fortgesetzt und es wurden Unterstützungsangebote für Schulen abgesprochen. Die regelmäßigen Gespräche mit der Senatsbildungsverwaltung wurden fortgeführt.

Im Februar 2016 wurde eine gemeinsame Fachtagung mit der Alice Salomon Hochschule zum Thema „Bildungsübergänge gemeinsam gestalten – Vielfalt gerecht werden“ durchgeführt, die als Teil der Fort- und Weiterbildung konzipiert war. Es wurden Workshops zu folgenden Themen angeboten:

- Bedeutung pädagogischen Handelns für Übergänge
- Multiprofessionelle Kooperation im Übergang
- Zugangsregulierung – was zählt und was nicht
- Prüfen und Bewerten – Chancen und Risiken der Standardisierung
- Mit Scheitern umgehen oder: was heißt schon „Scheitern“?

Die Workshops der Fachtagung wurden von Hochschullehrer/inne/n und *IPLE*-Mitarbeiter/inne/n gemeinsam moderiert. Es beteiligte sich über 150 Personen und das positive Feedback der Anwesenden zeigte, dass die Konzeption der Tagung gut angenommen wurde: Akteure von der frühkindlichen Bildung bis zur Hochschulbildung arbeiteten zu Schlüsselthemen, die für mehrere oder auch alle Übergänge im Bildungssystem bedeutsam sind. Die unterschiedlichen Perspektiven und Erfahrungen führten zu einem anregenden Austausch und einer kreativen Arbeit in den Workshops. Die Erfahrungen des *Produktiven Lernens* flossen in fast allen Workshops ein und erfuhr deutliche Aufmerksamkeit. Eine kurze Tagungsdokumentation findet sich unter www.iple.de/Pdf/Fotodoku_Uebergaenge.pdf.

Die Informationen zum *Produktiven Lernen* in Berlin wurden auf der Homepage des *IPLE* kontinuierlich aktualisiert und ergänzt sowie im Newsletter veröffentlicht.

Internationale Vernetzung

Auf internationaler Ebene setzte das Institut sein Engagement im Administration Council (AC) des *International Network of Productive Learning Projects and Schools (INEPS)* fort. Der AC unterstützte die Vorbereitung des Kongresses in Tampere / Finnland in Kooperation mit der finnischen Gastgeberorganisation Learning Scoop (siehe unten). Im Mai 2016 wurde mit den Vorbereitungen des *INEPS*-Kongresses in Bukarest/Rumänien und des Jugendkongress in Paris begonnen.

26. bis zum 29. April 2016 fand der 28. *INEPS*-Kongress zum Thema „Bright Education for All - Activating and Practical Methods throughout the Learning Path“ in Tampere/Finnland statt. Das finnische Bildungsinstitut „Learning Scoops“ organisierte den Kongress mit vielen Aktivitäten, Workshops und Schulbesuchen für Teilnehmer/innen aus 11 Ländern. Es beteiligten sich zwei *PL*-Pädagog/inn/en aus Berlin. Der Kongress bot auch Gelegenheit, Austauschaktivitäten mit Partnerschulen innerhalb des Netzwerks zu planen.

Das internationale „Erasmus+“ - Projekt *PROVED* „*Productive Learning in Vocational Education*“ wurde im Berichtsjahr erfolgreich beendet. Die Ergebnisse wurden unter anderem auf der Homepage des Instituts veröffentlicht. Das Modellvorhaben war Teil eines internationalen Entwicklungsvorhabens. Insgesamt erprobten Schulen aus Finnland, Litauen, Griechenland und Deutschland das *Produktive Lernen* in der beruflichen Bildung und entwickelten landes- und schulbezogene Konzepte und Materialien. Aus Berlin beteiligte sich das OSZ „Georg-Schlesinger Schule“ an dem Projekt. Die Ergebnisse des ersten Jahrgangs mit hohen Abschluss- und Vermittlungsquoten sind sehr vielversprechend und die Schule wird das Angebot auch nach Abschluss des Erasmus+-Projekts fortführen.

Ein Vertreter des *IPLE* folgt einer Einladung des südkoreanischen Bildungsministeriums und stellte am 16. September 2015 das *Produktive Lernen* auf einer Tagung vor etwa 400 Teilnehmer/innen vor.

6. Weitere Fortbildungs- und Unterstützungsangebote des *IPLE*

Inhalt:

- *Kooperierende Schulen und Veranstaltungsformate*
- *Schulübergreifende Entwicklungsgruppen und Veranstaltungen*
- *Schulinterne Veranstaltungen und Fortbildungen*
- *Vernetzung und Öffentlichkeitsarbeit im Rahmen der regionalen Fortbildung*

Kooperierende Schulen und Veranstaltungsformate

Im Rahmen der regionalen Fortbildung fanden im Schuljahr 39 Veranstaltungen statt, an denen Lehrer/innen aus 43 Berliner Schulen teilnahmen. Durchgeführt wurden

- schulübergreifende thematische Entwicklungsgruppen über mehrere Termine,
- thematische Einzelworkshops für Lehrer/innen verschiedener Schulen, die als Nachmittags- oder Tagesveranstaltungen angeboten wurden,
- sowie schulinterne Veranstaltungen, wie z. B. Beratungen, Studientage, Supervision oder kollegiale Fallberatung.

Das *IPLE* wirkte des Weiteren an Informationsveranstaltungen sowie Fachtagungen mit. An einigen Veranstaltungen, insbesondere schulinternen Fortbildungen und Studientagen, waren auch Vertreter/innen von mit den Schulen kooperierenden Einrichtungen beteiligt.

Im Vergleich zu den Vorjahren nahm das Interesse der Schulen an schulübergreifenden Veranstaltungen etwas ab. Eine Zunahme war bei den schulbezogenen Veranstaltungen zu verzeichnen. Es wurden sowohl Themen der Schulentwicklung, wie auch Fortbildungen nachgefragt, die unmittelbar auf die Reflexion und Verbesserung des pädagogischen Handelns ausgerichtet sind, darunter Supervision oder kollegiale Fallberatung.

Schulübergreifende Entwicklungsgruppen und Veranstaltungen

Im Berichtszeitraum beteiligten sich Berliner Lehrer/innen im Rahmen von drei thematisch unterschiedlich ausgerichteten Entwicklungsgruppen an je zwei bis vier Veranstaltungen im Schuljahr:

- *Entwicklungsgruppe „Zivilgesellschaftliches Engagement“ I*
- *Entwicklungsgruppe „Zivilgesellschaftliches Engagement“ II*
- *Entwicklungsgruppe „Fremdsprache entdecken und erleben“*

Entwicklungsgruppe Zivilgesellschaftliches Engagement I

Die Entwicklungsgruppe unterstützte Schulen bei der Konzeptentwicklung für ein eigenes Bildungsangebot, welches gesellschaftliches Engagement der Schüler/innen im Umfeld der Schule anregt und dieses mit dem schulischen Lernen verbindet. Insgesamt acht Lehrer/innen von zwei Schulen nahmen an drei ganztägigen Workshops

teil. In den Veranstaltungen wurden mögliche Ziele und Inhalte für die einzelnen Projektphasen (Orientierungs- und Vorbereitungsphase, Praxisphase, Reflexions- und Präsentationsphase) erarbeitet und diskutiert sowie methodische Ideen zur Umsetzung der Ziele vorgestellt, ausgetauscht und erprobt. Weiterhin wurden aktuelle Projekterfahrungen kontinuierlich ausgetauscht und ausgewertet, Schwierigkeiten lösungsorientiert und im Sinne der Weiterentwicklung der jeweiligen schulischen Konzepte diskutiert.

Entwicklungsgruppe „Zivilgesellschaftliches Engagement“ II

Die Entwicklungsgruppe „Zivilgesellschaftliches Engagement II“ setzte die im Vorjahr begonnene Arbeit fort. Dabei beteiligten sich insgesamt fünf Lehrerinnen von drei Schulen im Rahmen von vier Veranstaltungen. Die Entwicklungsgruppe widmete sich der Weiterentwicklung der schulischen Projektkonzepte mit Blick auf die Gestaltung der einzelnen Projektphasen, auf die Vertiefung der Reflexionsarbeit der Schüler/innen und die Entwicklung deren Eigenverantwortlichkeit sowie auf strukturelle und organisatorische Fragen. Ein zentraler inhaltlicher Schwerpunkt war das Engagement für geflüchtete Kinder und Jugendliche, da alle Schulen in diesem Feld aktiv waren. Ein weiteres Thema war die Vorbereitung einer gemeinsamen Veranstaltung mit allen engagierten Schüler/innen der drei Schulen.

Entwicklungsgruppe „Fremdsprache entdecken und erleben“

Diese Entwicklungsgruppe unter Beteiligung von acht Lehrer/innen von acht Schulen diente der Erarbeitung und Begleitung von individuellen Entwicklungsthemen an den einzelnen Schulen. Ein besonderes Interesse galt in diesem Jahr der Nutzung von Internetplattformen und Web Blogs für das Fremdsprachenlernen.

Schulübergreifende Einzelveranstaltungen

Zu folgenden Themen fanden einzelne Veranstaltungen statt, zum Teil im Kontext von Fachtagungen und in Kooperation mit der Servicestelle Duales Lernen der Landesagentur Partner-Schule-Wirtschaft.

- Einführung in das *Produktive Lernen* für interessierte Schulen und Lehrer/innen
- Praxislernen und Prüfungsanforderungen (zwei Veranstaltungen)
- „Bildungsübergänge gemeinsam gestalten – Vielfalt gerecht werden“, im Rahmen einer gemeinsamen Fachtagung mit der Alice Salomon Hochschule (siehe auch unter „Netzwerk- und Öffentlichkeitsarbeit“ auf den Seiten 41/42)

Schulinterne Veranstaltungen und Fortbildungen

An fünf Schulen wurden Studientage mit dem gesamten Kollegium zu folgenden Themen durchgeführt:

- Zusammenarbeit mit Eltern
- Kommunikation und Konflikte
- Umgang mit schwierigen Situationen und Verhaltensweisen
- Konzeptentwicklung in der Zusammenarbeit von Lehrer/innen und Erzieher/innen

Es fanden weitere 14 schulinterne Workshops und Fortbildungen mit Teams statt. Sie waren überwiegend der Weiterentwicklung des Schulprogramms gewidmet; an einer Schule wurden sie zur Vorbereitung der Einführung *Produktiven Lernens* genutzt. Themen waren des Weiteren die schulinterne Umsetzung eines Vorhabens „Verantwortung in der Zivilgesellschaft übernehmen“ sowie die Entwicklung eines handlungsorientierten Konzepts für eine Willkommensklasse unter Heranziehung des Konzepts „Handeln, Erkunden Entdecken (HEE)“.

Mit einer Partnerschule wurde vier Supervisionssitzungen genutzt, um anhand von Fallbesprechungen Lösungsansätze für als besonders schwierig empfundene Schüler/innen und Situationen im pädagogischen Alltag zu entwickeln. An einer weiteren Schule wurde nach einem Studientag eine kollegiale Fallberatung unter Moderation des *IPLE* eingeführt, die zunehmend in Eigenverantwortung übergehen soll.

Vernetzung und Öffentlichkeitsarbeit im Rahmen der regionalen Fortbildung

Die Kooperation und Abstimmung mit den bezirklichen Fortbildungskoordinator/inn/en sowie der Kontakt und die Zusammenarbeit mit Multiplikator/inn/en für Duales Lernen, WAT und auch andere Bereiche wurden fortgesetzt.

Die Fortbildungsangebote des *IPLE* wurden sowohl auf der Webseite der Regionalen Fortbildung also auch auf der Website des Instituts dargestellt. Die Broschüre „Fortbildungsangebote des *IPLE* im Schuljahr 2015/16“ wurde an alle Integrierten Sekundarschulen (ISS) und Förderzentren versandt. Für das Themengebiet „Zivilgesellschaftliches Engagement“ wurde ein eigener Flyer erstellt. Es erschien etwa halbjährlich ein Newsletter des *IPLE*, der über aktuelle Entwicklungen und Ergebnisse der Unterstützungsaktivitäten des Instituts informierte, Beispiele vorstellte und auf aktuelle Termine aufmerksam machte.

INSTITUT FÜR PRODUKTIVES LERNEN IN EUROPA (IPLE)
Innsbrucker Straße 37
D 10825 Berlin

Tel.: ++49/30/2 17 92-0
Fax: ++49/30/2 17 92-1 79
E-Mail: produktives.lernen@iple.de
Internet: www.iple.de

Gefördert aus Mitteln des Landes Berlin



Senatsverwaltung
für Bildung, Jugend
und Wissenschaft