

Borkenhagen, Heike; Mirow, Holger

Produktives Lernen: Von der Tätigkeit zur Bildung. Eine Verbindung von Allgemeinbildung und Berufsorientierung

Die Deutsche Schule 94 (2002) 4, S. 442-456



Quellenangabe/ Reference:

Borkenhagen, Heike; Mirow, Holger: Produktives Lernen: Von der Tätigkeit zur Bildung. Eine Verbindung von Allgemeinbildung und Berufsorientierung - In: Die Deutsche Schule 94 (2002) 4, S. 442-456 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275291 - DOI: 10.25656/01:27529

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275291>

<https://doi.org/10.25656/01:27529>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Heike Borkenhagen und Holger Mirow

Produktives Lernen: Von der Tätigkeit zur Bildung

Eine Verbindung von Allgemeinbildung und Berufsorientierung

Produktives Lernen ist ein Bildungsansatz, der Tätigkeitserfahrungen an selbst gewählten Praxisplätzen mit schulischem Lernen verknüpft. Inspiriert durch die City-As-School, einer alternativen Highschool in New York, wurde das Konzept seit Ende der 80er Jahre entwickelt und in verschiedenen Varianten europaweit erprobt.¹

Die dargestellten Erfahrungen beziehen sich auf das 1996 initiierte Projekt *Produktives Lernen an Berliner Schulen (PLEBS)*, an dem 12 Haupt- und Sonderschulen sowie drei außerschulische Jugendbildungsprojekte beteiligt sind. Nach der pädagogischen Begründung werden die Theorie und Methodik des Bildungsansatzes vorgestellt und anhand von Beispielen aus der Praxis illustriert. Ein besonderes Augenmerk gilt dabei der PädagogInnenrolle, der curricularen Entwicklungsarbeit sowie dem durchaus spannungsvollen Verhältnis von fachlichem Lernen und Produktivem Lernen.

1. Gesellschaftliche Veränderungen als Herausforderung für die Schule

Die moderne Industriegesellschaft unterliegt einem tief greifenden Wandel, mit weit reichenden Auswirkungen auf die ökonomischen, ökologischen, kulturellen und sozialen Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen. Im Zuge der Individualisierung und Diversifizierung von Lebenslagen und Lebensstilen (Beck 1986) haben Heranwachsende auf der einen Seite größere Spielräume bei der Gestaltung ihres Lebenslaufes, auf der anderen Seite müssen sie hohe Ansprüche an die eigene Orientierungsfähigkeit erfüllen und ihre Fähigkeit zur Gestaltung und Sinngebung des eigenen Lebens weiter entwickeln. Dabei sind sie gezwungen, „reflexiv“ zu handeln: zwischen Alternativen auszuwählen, ihre Wahl zu begründen, Chancen und Risiken abzuwägen.

Dies wird durch die sich schnell verändernden Bedingungen von Wirtschaft und Arbeit erschwert. Zunehmend mehr Jugendliche können nach der Schulzeit nicht oder nicht unmittelbar ins Erwerbsleben eintreten; Arbeitslosigkeit ist zur prägenden Generationenerfahrung geworden (Shellstudie 1997). In der Folge erlangen Jugendliche immer später die ökonomische und soziale Selbstständigkeit. Die Bewältigung des Übergangs in eine kalkulierbare Zukunft ist also nicht mehr selbstverständlich.

1 Die Projekte haben sich zum *Internationalen Netz Produktiver Schulen (INEPS)* zusammengeschlossen, dem zur Zeit 60 Projekte in 15 Ländern angehören.

In diesem Bewältigungsprozess spielt die Institution Schule eine zentrale Rolle, indem sie wesentliche Voraussetzungen für die Zuteilung beruflicher und somit gesellschaftlicher Chancen und Positionen schafft. Für Jugendliche mit niedrigem Schulabschlussniveau gestaltet sich der Übergang von der Schule in den Beruf besonders schwierig:

- Sowohl die Quote der Realschulabschlüsse als auch die Quote der Gymnasialabschlüsse haben sich erhöht. Ein Mittlerer Schulabschluss ist zur Mindestnorm geworden (Ulich 1998).
- Gleichzeitig gibt es ein dramatisches Gefälle der Bildungschancen (Fauser 1993, Baumert u.a. 2001).
- Zunehmend mehr AbiturientInnen absolvieren vor Aufnahme eines Studiums eine Berufsausbildung (Althoff/Jost/Werner 2001) und verdrängen Jugendliche mit niedrigerem Schulabschluss zusätzlich vom Arbeits- und Ausbildungsmarkt.

Diese Entwicklungen heben die besondere Problematik so genannter bildungsbenachteiligter Jugendlichen hervor und sie fordern bildungspolitische Konsequenzen. Zugleich ist die Entwicklung einer zufrieden stellenden und tragfähigen Berufsperspektive für alle Jugendlichen von großer Bedeutung: Der Übergang ins Erwerbsleben symbolisiert nicht nur den Einstieg in die Erwachsenenwelt, sondern er ermöglicht, die eigene Zukunft selbstbestimmt zu planen und zu gestalten. Schule kann und muss hierzu einen wichtigen Beitrag leisten, indem sie Heranwachsenden Erfahrungs- und Handlungsspielräume in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen und Berufsfeldern bereits während der Schulzeit ermöglicht.

Erfahrungs- und Handlungsspielräume sind aber nicht nur von Bedeutung für eine bessere Vorbereitung von Jugendlichen auf den Arbeitsmarkt. EntwicklungspsychologInnen wie *Piaget* unterstreichen die wechselseitige Beziehung zwischen der kognitiven Entwicklung und der Verinnerlichung äußerer, konkreter Handlungen durch die aktive Aneignung der Umwelt. Erfahrungs- und Handlungsspielräume innerhalb der Erwachsenenwelt bieten Heranwachsenden die Möglichkeit, sich als aktives Mitglied der Gesellschaft zu erleben, sich in gesellschaftliche Prozesse einzumischen, die Wirkungen des eigenen Handelns zu erleben, zu überprüfen, ggf. zu verändern und sich dadurch in der eigenen Wirksamkeit bestärkt zu fühlen.

Der Wunsch, sich in „Ernstsituationen“ unter Gewährleistung eines Schonraumes bereits im Rahmen von Schule auszuprobieren und zu bewähren, spiegelt sich in einer Thüringer Studie wider (Seithe, zitiert in Ministerium für Bildung, Jugend und Sport in Brandenburg 1998, S. 39 f.): eigene Erfahrungen machen wollen, Experimentierräume zur Verfügung haben, Steigerung des praktischen Lernanteils, auf die eigene Person bezogene Themen wie „Leben bewältigen“, „Miteinander reden lernen“ – fast die Hälfte der befragten SchülerInnen setzten dies auf ihre Wunschliste.

Betrachtet man die stetig gestiegene Schulverweildauer, so ist die Schule mehr denn je Lebensraum für Heranwachsende. Gleichzeitig sind aber in der Realität Handeln und schulisches Lernen voneinander abgeschnitten. Formen eines Lernens in der Praxis sind in der Regel Jugendlichen auf „niedrigem“ Bildungsniveau vorbehalten. Zurecht spricht die Projektgruppe Praktisches Lernen in diesem Zusammenhang von einer „deutlichen Benachteiligung der Gymnasialschüler in diesem Lern- und Erfahrungsbereich“ (2001, S. 5

5. Der Bildungsansatz des Produktiven Lernens

Die Theorie des Produktiven Lernens folgte der Praxis, sie ging ihr nicht voran. Sie entstand schrittweise als Mittel, die Praxis zu verstehen und zu verbessern. Sie fußt wesentlich auf Erfahrungen im Jugendbildungsprojekt Die Stadt-als-Schule Berlin.

Produktives Lernen bezieht sich insbesondere auf die „kulturhistorische Schule“ Wygotskis und Leontjews und ist in vielen Aspekten der reformpädagogischen Bewegung im ersten Drittel unseres Jahrhunderts verbunden. Ein zentraler Begriff des Produktiven Lernens ist die „Tätigkeit“, welche nach Leontjew zwischen den Individuen einerseits und der Natur und der Gesellschaft andererseits vermittelt (Leontjew 1979). Mit den reformpädagogischen Traditionen und aktuellen Bildungsansätzen, die daran anknüpfen, wie beispielsweise dem Praktischen Lernen (Fauser/Fintelman/Flitner 1991), verbindet das Produktive Lernen wesentliche Grundannahmen über das Lernen und die Aufgaben der Schule.

Der Tätigkeitsbezug des Produktiven Lernens ermöglicht den Heranwachsenden einen anderen methodischen Zugang zur Bildung (IPLE 2001). Produktivem Lernen und Praktischem Lernen gemeinsam ist die Auflösung der künstlichen Trennung von Theorie und Praxis, von Schule und Erwachsenenwelt, von praktischem, sozialem, fachlichem und kulturellem Lernen. Beide heben die Bedeutung der/des *Lernenden als Subjekt* hervor, die Bezugnahme zu individuellen Fähigkeiten und Bildungsbedürfnissen, die Ganzheitlichkeit des Lernens sowie die Bedeutung von Tätigkeit für die menschliche Entwicklung und für die Allgemeinbildung einschließlich der Persönlichkeitsentwicklung. Praktisches Lernen und Produktives Lernen sind dementsprechend nicht nur didaktische, sondern vor allem bildungstheoretische Konzepte (Fauser/Fintelman/Flitner 1991, Böhm/Schneider 1996).

Die Besonderheit des Produktiven Lernens besteht in drei zentralen Aspekten,

- in der Individualisierung von Lernprozessen durch eine (zunehmend) eigenverantwortliche Gestaltung von Bildungsprozessen ausgehend von persönlichen Interessen und Bildungsbedürfnissen,
- in der Aneignung von fachlichen und kulturellen Traditionen („Bildungsgüter“) im Zusammenhang mit der Reflexion der Erfahrungen in gesellschaftlichen „Ernstsituationen“,
- in der Verbindung von Allgemeinbildung und persönlicher Berufsorientierung.

Ausgehend von produktiven Tätigkeitserfahrungen sollen die SchülerInnen zu eigenverantwortlicher Gestaltung ihres Bildungsprozesses motiviert und in die Lage versetzt werden, diese theoretisch aufzuarbeiten, zu vertiefen und neue produktive Tätigkeiten vorzubereiten. Produktive Tätigkeit wird somit zum Ausgangspunkt und zum Ziel von Bildung (*Tätigkeitsbezug des Produktiven Lernens*). Der Tätigkeits- und Bildungsprozess folgt dabei in hohem Maße den individuellen Bildungsbedürfnissen der Jugendlichen (*Personbezug des Produktiven Lernens*). Die Möglichkeit, in gesellschaftlichen „Ernstsituationen“ produktiv tätig zu werden, bedeutet für die SchülerInnen darüber hinaus, gesellschaftliche sowie politische Entscheidungen und Entwicklungen vor Ort nachvollziehen (*Gesellschaftsbezug des Produktiven Lernens*) sowie eigenes Handeln erproben und als „wirksam“ erleben zu können (*Partizipation*).

An den Berliner Hauptschulstandorten des Produktiven Lernens lernen die SchülerInnen an drei Tagen in der Woche an selbst gewählten Praxisplätzen in Betrieben, kulturellen Einrichtungen etc. Entsprechend der Gliederung des Schuljahres in Trimester werden die SchülerInnen jährlich an drei verschiedenen Praxisplätzen aktiv. An den Berliner Sonderschulen wurden Schülerfirmen etabliert, deren Betrieb etwa die Hälfte der wöchentlichen Unterrichtszeit einnimmt.

Der Tätigkeitsbezug stellt die Verbindung zwischen theoretischer und praktischer Bildung sowie zwischen Allgemeinbildung und Berufsorientierung her. Wissen und Können werden als notwendiges *Werkzeug* bei der Planung, Durchführung und Auswertung von produktiver Tätigkeit verstanden. Die SchülerInnen werden herausgefordert, fachliches Wissen und Können aus den konkreten Anforderungen des Tätigkeitsprozesses abzuleiten und zu erarbeiten (*Fachbezug des Produktiven Lernens*). Es können sich aus der Tätigkeit Themen ergeben, die über die traditionellen Schulfächer hinausgehen und/oder interdisziplinär bearbeitet werden müssen. Es können und sollen sich ethische, ästhetische, historische oder andere kulturelle Themen ergeben, welche die individuellen Erfahrungen in größere Entwicklungszusammenhänge einbetten (*Kulturbezug des Produktiven Lernens*). Die Bildungsinhalte werden somit individuell durch die aus der Praxiserfahrung generierten Themen definiert; dadurch erhalten Wissen und Können einen unmittelbaren Sinn für die Lernenden (IPLE 2001).

Die unterschiedlichen Tätigkeitserfahrungen im Produktiven Lernen ermöglichen den Jugendlichen auch, berufliche Entscheidungen vorzubereiten. In der Zeit, wo Lernbiografien in Berufsbiografien münden, wird Schule zum zentralen Erfahrungsfeld bei der Konstruktion persönlicher Lebensperspektiven. Tätigkeitserfahrungen in verschiedenen Berufsfeldern vor Eintritt ins Erwerbsleben unterstützen die Jugendlichen dabei, Berufsvorstellungen zu entwickeln, zu konkretisieren, zu modifizieren oder auch „über Bord zu werfen“. Dieser Prozess trägt entscheidend dazu bei, dass mögliche „Ent-Täuschungen“ (Bohnsack 1989) bereits vor Eintritt ins Berufsleben erfolgen. Die Konsequenzen für „Ent-Täuschungen“ in der Ausbildungssituation sind weit reichend: Allein im Jahre 1998 wurden 22,6% aller Ausbildungsverträge vorzeitig gelöst (Althoff/Jost/Werner 2001, S. 133). Obgleich viele Jugendliche auch nach einer Vertragslösung noch einen beruflichen Abschluss erlangen und auch im weiteren Erwerbsleben erfolgreich sind, gestaltet sich der Übergang in den Beruf in den letzten Jahren zunehmend schwieriger.

Tätigkeitserfahrungen in verschiedenen Berufsfeldern tragen nicht nur zur Klärung von Berufsvorstellungen bei, sie dienen darüber hinaus der Entwicklung von Kriterien für die spätere Berufstätigkeit. Die von den Jugendlichen im Verlauf ihres Bildungsprozesses entwickelten Kriterien verdeutlichen in besonderem Maße, dass Beruf gleichermaßen Selbstverwirklichung („Ausbildung, die mir Spaß macht“, Aron) wie auch Existenzsicherung („ich wollt eigentlich irgendwas lernen, was es immer gibt“ – Jim)² bedeutet. Eine vor Ende der Schulzeit getroffene Entscheidung im Hinblick auf die berufliche Zukunft ist für viele Jugendliche zudem ein wichtiger Anreiz, die schulischen Leistungsanforderungen zu erfüllen bzw. höher gesteckte Ziele zu erreichen.

2 Aus narrativen Interviews mit SchülerInnen aus Projekten Produktiven Lernens (Erhebung 2000).

Der Zusammenhang zwischen Lernen und Handeln ist auch im Hinblick auf die Aneignung allgemeinerer Kompetenzen („Schlüsselqualifikationen“) von wesentlicher Bedeutung. Eine zentrale Bedeutung hat die Aneignung von *Methodenkompetenz* als wichtiger Beitrag zum „Lernen des Lernens“. Die SchülerInnen gestalten ihren Bildungsprozess (weitgehend) selbstständig, unterstützt durch regelmäßige individuelle Beratung seitens der PädagogInnen und von ExpertInnen („PraxismentorInnen“) oder in der Gruppe. Aus der Tätigkeit heraus und entsprechend der Notwendigkeit, die Tätigkeit zu reflektieren, Inhalte zu erarbeiten und Theorien zu verwenden, entwickeln die SchülerInnen die Fähigkeit, unterschiedliche Kommunikations- und Informationsmedien zu nutzen, Informationen auszuwählen und angemessen zu bewerten; dazu gehört auch die Erarbeitung unterschiedlicher Präsentations- und Darstellungsformen.

Die Anforderung an die SchülerInnen, ihren Bildungsprozess weitgehend selbstständig zu gestalten, erfordert neben anderen allgemeinen Fähigkeiten, wie z. B. Eigeninitiative, Flexibilität und Mobilität, vor allem auch die (Weiter-)Entwicklung von *Entscheidungs- und Problemlösungskompetenzen*. Die Jugendlichen planen ihren Bildungsprozess ausgehend von ihren individuellen Interessen und treffen Entscheidungen auf der Grundlage von zuvor erarbeiteten Kriterien. Bildungsinteressen werden benannt, begründet und entwickelt, konkrete Lebens- und Berufsperspektiven entworfen. In diesem Prozess sehen sich die Heranwachsenden wiederholt mit den unterschiedlichsten Anforderungen konfrontiert, die es selbstständig zu lösen gilt: Ein am Praxisplatz gefertigtes Produkt entspricht z. B. nicht den Qualitätsstandards, es treten Konflikte mit Vorgesetzten auf, eine gestellte Aufgabe muss schnell und effektiv erledigt werden usw.

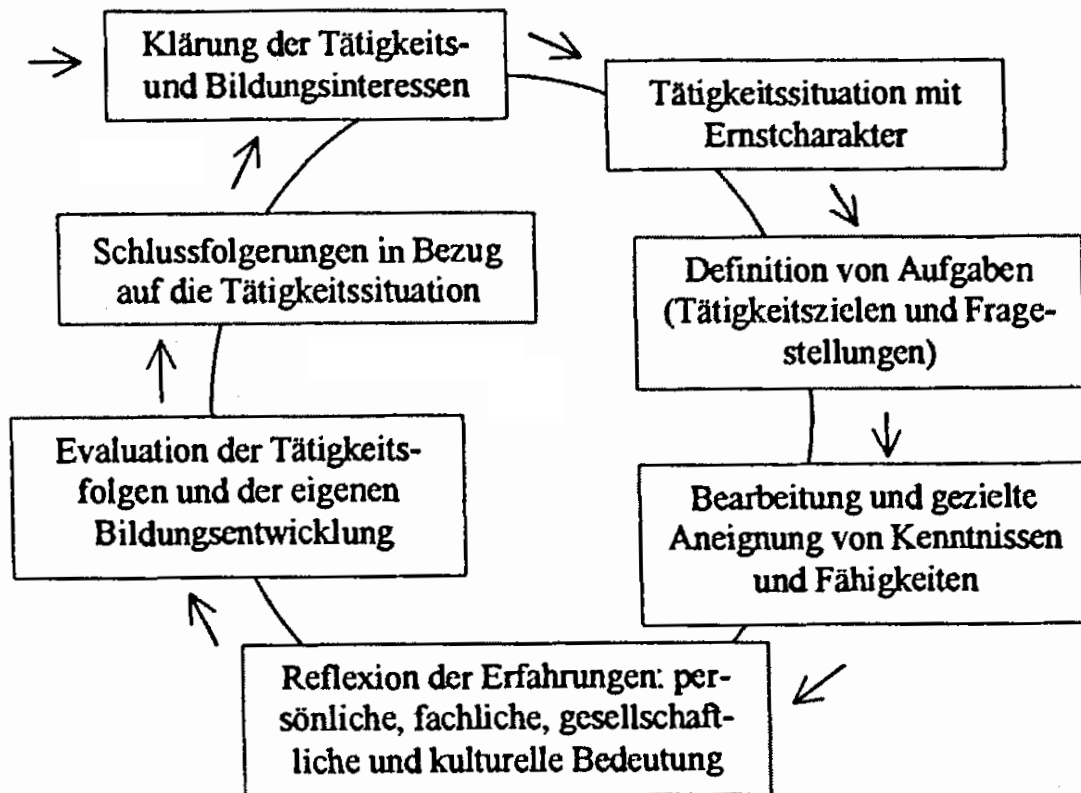
Die Haltung gegenüber Herausforderungen, die Zuversicht und die Erfahrung, selbst zur Problemlösung beitragen zu können, ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, Probleme wahrzunehmen, sie zu definieren sowie aktiv und konstruktiv Problemlösungsstrategien zu erarbeiten. Der *Tätigkeitsbezug* des Produktiven Lernens unterstützt dabei das Erleben von *Selbstwirksamkeit* in besonderem Maße. Durch die kontinuierliche Lernbegleitung seitens der PädagogInnen und MentorInnen erhalten die Heranwachsenden die Form und Intensität an Unterstützung, die sie in die Lage versetzen, Problemen und Herausforderungen aktiv und eigenverantwortlich zu begegnen.

3. Erschließung von Tätigkeitssituationen für Produktives Lernen

Wenn Tätigkeit zum Ausgangspunkt für Bildungsprozesse werden soll, kommt es darauf an, die Tätigkeitssituation so zu gestalten, dass die lernende Person darin unterstützt wird, sich die Situation für ihren Bildungsprozess zu erschließen. „Situation“ ist dabei jener Ausschnitt von Wirklichkeit, in welchem SchülerInnen und PädagogInnen gemeinsam im Interesse eines angestrebten Bildungsprozesses gestalterischen Einfluss nehmen. Der angestrebte Bildungsprozess ist in seinen Zielen und methodischen Schritten nicht vorgezeichnet, sondern er soll von den Lernenden mit zunehmender Autonomie und entsprechend ihren Bildungsinteressen gesteuert werden (IPLE 1999).

Am Anfang des Bildungsprozesses steht im Produktiven Lernen somit die Klärung der eigenen Tätigkeits- und Bildungsinteressen und die Entscheidung für einen Praxisplatz, welcher dem/der Lernenden ermöglicht, entsprechend sei-

Abb.1: Erschließung von Tätigkeitssituationen für Produktives Lernen



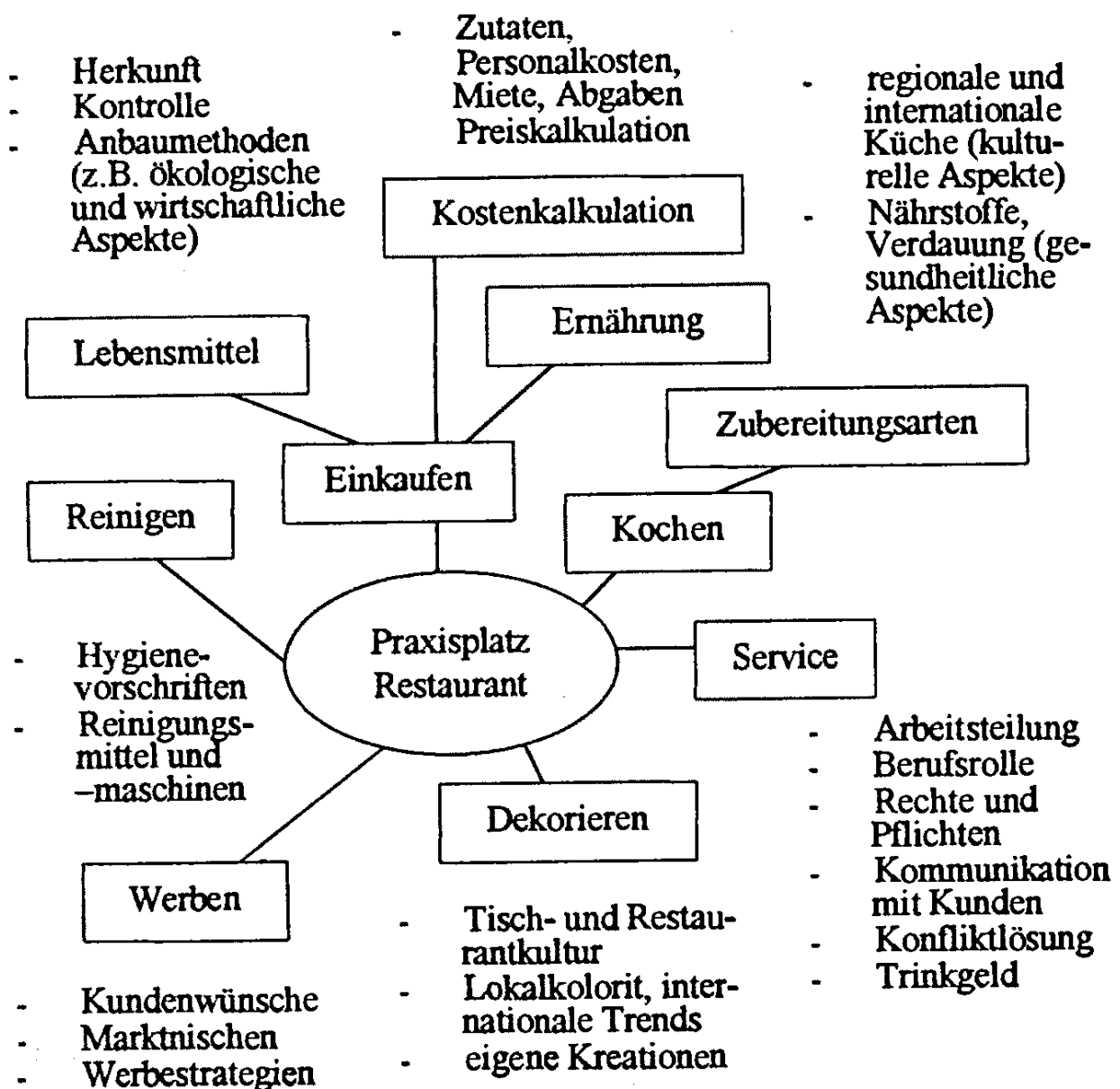
nen/ihren Interessen produktiv tätig zu werden. Auf der Grundlage der Handlungsziele und der konkreten Erfahrungen definiert der/die Lernende mit pädagogischer Unterstützung konkrete Themen und Aufgaben, die anschließend bearbeitet werden. Die gezielte Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten sowie die Reflexion der Tätigkeitsfolgen und der Erfahrungen charakterisieren das Herzstück der Bildungsarbeit.

Dieser Prozess erfordert von den PädagogInnen methodische Kompetenzen und ein verändertes Rollenverständnis (auf das weiter unten detaillierter eingegangen wird). Es gilt, ein fruchtbares Selbstlernen und eine Reflexion der Erfahrungen zu fördern, welche die fachlichen, aber auch die gesellschaftlichen und kulturellen Aspekte der Tätigkeit berücksichtigen. Eine prozessbegleitende Evaluation dient der Steuerung der Bildungsprozesse. Sie führt zu Schlussfolgerungen, die beispielsweise das methodische Vorgehen, aber auch die Auswahl der anschließenden Tätigkeitssituation betreffen können. Abb. 1 gibt einen Überblick über den Prozess.

An einem Beispiel soll nun gezeigt werden, wie die dargestellten bildungstheoretischen Kategorien und Überlegungen in einem konkreten Tätigkeitsfeld umgesetzt werden können. Dafür wird ein Berufsfeld herangezogen, welches im Rahmen der Schulversuche regelmäßig von TeilnehmerInnen gewählt wurde, so dass vielfältige Erfahrungen mit der Erschließung dieses Praxisfeldes für Produktives Lernen vorliegen.³

3 Die Grafik ist im Rahmen eines Workshops mit PädagogInnen und auf Grundlage der gesammelten Erfahrungen mit unterschiedlichen TeilnehmerInnen entstanden. Sie ist daher nicht als Curriculum eines/einer Lernenden in diesem Feld zu verstehen, sondern als (nicht vollständige) Auswahl von Themen, die sich aus den produktiven Tätigkeitserfahrungen ergaben bzw. ergeben können.

Abb.2: Tätigkeitsmöglichkeiten und Themenbeispiele im Bereich Gastronomie



Produktive Tätigkeit in einem Restaurant ermöglicht den TeilnehmerInnen zunächst, sich grundlegende Fähigkeiten der Nahrungszubereitung anzueignen. Darüber hinaus können sie sich an vielfältigen Aktivitäten beteiligen, die diese vorbereiten und begleiten. Dazu gehören Einkauf, Service und Reinigungsarbeiten, aber auch die Gestaltung der Einrichtung und alle Aktivitäten, die zur Werbung von Kunden beitragen (Wünsche und Zufriedenheit feststellen, gezielt informieren und werben).

Über die tätigkeitsspezifische Kompetenz hinaus führen Reflexionen und Aufgaben im Bereich der Planung und Organisation der Küchenarbeit: systematische Gliederung der Arbeit in Schritte und Phasen, Formen der Arbeitsteilung und Kooperation, Konfliktlösung u.a.m.

Kann hier noch von Effektivierung und Optimierung der Produktivität geredet werden, so führen andere Aktivitäten und Reflexionen über eine unmittelbare Verwendung in der aktuellen Praxis hinaus und können deren Effektivität sogar beeinträchtigen. Zu nennen sind hier z. B. kulturelle Themen (private vs. kommerzielle Verköstigung, regionale vs. internationale Küche, Ernährungsgewohnheiten, gesunde Ernährung etc.), ökologische Themen (Anbaumethoden, Transportwege, Umweltbelastung etc.), ökonomische und politische The-

men (Preiskalkulation, Investitionsrisiken, Arbeitsbedingungen, Mitarbeiterbeteiligung etc.).

Die Auseinandersetzung mit diesen Themen trägt jedoch wesentlich zu einer kritischen und mündigen Teilnahme am politischen, gesellschaftlichen und beruflichen Leben teil. Sie kann Ausgangspunkt für Einstellungs- und Verhaltensänderungen oder auch eigene wirtschaftliche oder politische Initiativen werden.

4. Individuelle Bildungsberatung und -evaluation als zentrale Aufgabe der PädagogInnen

Die *Rolle der PädagogInnen* verändert sich im Produktiven Lernen grundlegend: Fachvermittlung sowie Vorgabe von Fragestellungen und Aufgaben, die von den LehrerInnen in der traditionellen Schule quasi selbstverständlich erwartet und geleistet werden, legitimiert durch ihren Erfahrungs- und Qualifikationsvorsprung, werden auf die Lernenden und ihre Herausforderung durch die Situation (zurück-) verlagert.

Damit werden die PädagogInnen durchaus nicht überflüssig, genauso wenig wie die MentorInnen, die die Lernenden bei ihrem Tätigkeitsprozess begleiten. Es wird nur (tendenziell) die Funktion der Themendefinition von der Vermittlungsfunktion der PädagogInnen getrennt: Sie sind im Kern ihrer Rolle nicht „Unterrichtende“ – im Sinne einer direkten Übertragung von Wissen und Können auf die Lernenden – sondern „*lernmethodische HelferInnen*“. Das heißt, sie unterstützen die Lernenden durch Anregung, Beratung und Evaluation dabei, ihre eigenen Lernwege zu finden und zu gehen.

Es kommt deshalb darauf an, dass mit der Neudefinition von Bildung durch das Konzept des Produktiven Lernens die beteiligten PädagogInnen lernen, ihre professionelle Kompetenz sowie auch ihren Erfolg und ihre Bestätigung neu zu definieren und aus der Aufgabe zu gewinnen, *Produktive Situationen* (IPLE 1999) so (mit) zu gestalten, dass die Jugendlichen zu einem fruchtbaren Selbstlernen gelangen.

Die Kompetenzen, welche durch die veränderte Pädagogenrolle erforderlich werden, liegen in den Bereichen

- individuelle Bildungsberatung und Bildungsevaluation,
- Entwicklung *Produktiver Situationen*,
- Erschließung von produktiven Tätigkeiten für Bildungsprozesse,
- Moderation von Gruppenlernprozessen,
- Projektevaluation, Projektmanagement und Projektentwicklung.

Die individuelle Bildungsberatung hat sich im Laufe des Schulversuchs zur Gelenkstelle zwischen den individuellen Bildungsbedürfnissen und Tätigkeitserfahrungen auf der einen Seite und den Bildungszielen des Produktiven Lernens in der allgemeinbildenden Schule auf der anderen Seite entwickelt. „Die individuelle Beratung entwickelte sich im Verlauf des Schuljahres zum wichtigsten Instrument des Produktiven Lernens, wurde doch an dieser Stelle der Bezug zwischen Lernen am Praxisplatz und schulischem Lernen hergestellt und in Form eines operationalisierten individuellen Lernplans konkretisiert“ (Schulversuch an der Waldenburg-Oberschule 2001, S.19).

Die *individuelle Bildungsberatung* und die Erarbeitung individueller Bildungspläne (Curricula) stellten die Beteiligten jedoch auch vor große Herausforderungen. In allen Projekten fanden regelmäßige, mindestens 14-tägliche individuelle Beratungsgespräche mit allen SchülerInnen statt. Diese Gespräche wurden zum Teil am Praxisplatz und unter Beteiligung des Mentors bzw. der Mentorin geführt. Im Verlauf dieser Gespräche und begleitender Aktivitäten in der Schule wurden Aufgabenstellungen und Themen sowie methodische Hinweise und Angaben zu den erwarteten Ergebnissen und Produkten besprochen, vereinbart, und in der Regel schriftlich fixiert. Die Fähigkeit, Aufgabenstellungen selbstständig zu entwickeln und zu bearbeiten, war bei den TeilnehmerInnen sehr unterschiedlich ausgeprägt und machte in entsprechend unterschiedlichem Umfang die Unterstützung (und auch die Formulierung von Anforderungen) durch die PädagogInnen erforderlich. Dies ist nicht verwunderlich, da die schulischen Vorerfahrungen der SchülerInnen, in ihrem Lernprozess weitgehend fremdbestimmt worden zu sein, Umstellungsschwierigkeiten und Defizite in Bezug auf die Selbstständigkeit erwarten lässt. Diese Schwierigkeiten verringerten sich in der Regel im Laufe der Zeit, wenn die Jugendlichen mit der veränderten Rollensituation und der Methodik vertraut wurden.

Als sehr hilfreich hat sich die regelmäßige Dokumentation der Tätigkeiten und Lernprozesse durch die TeilnehmerInnen, z. B. in Form von Lerntagebüchern, verschiedenen Berichtsformen, aber auch durch Fotos, Zeichnungen oder Collagen, erwiesen. Diese Produkte wurden an allen Standorten in einer individuellen Trimesterdokumentation („Portfolio“) gesammelt.

5. Entwicklung eines Curriculum-Rahmens für das Produktive Lernen

Die Auswertung der Erfahrungen sowie die gemeinsame Entwicklung von curricularen Bausteinen war seit Beginn der Schulversuche ein Schwerpunkt der wissenschaftlichen Begleitung. Im Laufe des Schuljahres 2000/01 wurde begonnen, die Erfahrungen auszuwerten, Ergebnisse zu bündeln und zu einer *systematischen Curriculumentwicklung* überzugehen. Zu diesem Zweck wurden Arbeitsgruppen für die einzelnen Curriculumelemente des Produktiven Lernens („Bildungsteile“) gebildet, an denen sich PädagogInnen der Schulversuche, wissenschaftliche MitarbeiterInnen des IPLE und FachdidaktikerInnen beteiligten. Dabei konnten die PädagogInnen auf drei- bzw. vierjährige Erfahrungen zurückgreifen.

Als Basis der Curriculumentwicklung hatte IPLE ausgehend von den theoretischen Grundlagen und den praktischen Erfahrungen des Produktiven Lernens 12 *Allgemeine Bildungsziele* des Produktiven Lernens formuliert (IPLE 2001). Sie beziehen sich auf die Bereiche

- Erschließung der Praxis für Produktives Lernen,
- Produktive Tätigkeit in der Praxis,
- Reflexion der produktiven Tätigkeit.

Die drei Zielbereiche betreffen jeweils in besonderer Form die drei „Bildungsfaktoren“, die im Produktiven Lernen in einem „Lerndreieck“ miteinander in Beziehung gesetzt werden (vgl. Böhm/Schneider 1996):

- die lernende Person,
- die Praxis in Ernstsituationen,
- Theorie und Kultur als Werkzeug.

Die drei Zielbereiche umfassen je drei bis fünf Bildungsziele. Alle 12 Bildungsziele sind als gleichrangig und ineinander verschränkt zu betrachten; sie werden weiter unten veranschaulicht (siehe Sonjas Produktives Lernen).

Im Schuljahr 2000/01 wurde im Rahmen der genannten Arbeitsgruppen ein Curriculum-Rahmen für die folgenden Bildungsteile entwickelt:

- Lernen in der Praxis und Kommunikationsgruppe,
- Deutsch im Produktiven Lernen,
- Englisch in Produktiven Lernen,
- Mathematik im Produktiven Lernen.

Im Schuljahr 2001/02 wurde begonnen, für die weiteren Lernbereiche ebenfalls einen Curriculum-Rahmen zu entwickeln:

- Mensch und Kultur,
- Gesellschaft und Wirtschaft,
- Natur und Technik.

Es wurden dazu Schemata erarbeitet, die neben den Bildungszielen Angaben zu Themen, Methoden und Evaluationskriterien sowie Leistungsstandards (in den fachbezogenen Bildungsteilen) enthalten.

Im Verlauf der Schuljahre 2000/01 und 2001/02 erprobten die PädagogInnen der Schulversuche mit Unterstützung durch die wissenschaftlichen MitarbeiterInnen des IPLE den Curriculum-Rahmen und entwickelten diesen weiter. Auf der Grundlage des Curriculum-Rahmens überprüften und entwickelten die Schulversuche ihre Konzeption, in der die spezifischen Bedingungen des jeweiligen Standorts und der Adressatengruppe berücksichtigt wurden („standortspezifisches Curriculum“). Sie nutzten den Curriculum-Rahmen bei der Planung und Entwicklung der Individuellen Curricula, sowie für die Evaluation der Bildungsentwicklung der TeilnehmerInnen.

Gleichzeitig wurde begonnen, ergänzende didaktische und andere Materialien in „Werkzeugkästen“ für die Bildungsteile zusammenzustellen. Diese Materialsammlungen sind als ständig zu ergänzende Medien zum Teil für die Hand der PädagogInnen (z. B. als Planungshilfen) und zum Teil für die unmittelbare Verwendung durch die TeilnehmerInnen (z. B. als Selbstlernmaterialien) gedacht.

Sonjas⁴ Produktives Lernen

Im Folgenden soll die Umsetzung des Curriculum-Rahmens anhand der Entwicklung einer Schülerin im Bildungsteil *Lernen in der Praxis* veranschaulicht werden.⁵ Die Darstellung folgt den Bildungszielen des Produktiven Lernens.

Sonja hatte aufgrund massiver Schwierigkeiten an der bisher besuchten Hauptschule zum Produktiven Lernen gewechselt. Im Laufe des 9. und 10. Schuljahres wurde sie an sechs Praxisplätzen in der Stadt für jeweils etwa drei Monate aktiv. An drei Tagen in der Woche war der Praxisplatz der vorrangige Ort des Lernens. Die folgen-

4 Der Name wurde von den VerfasserInnen geändert.

5 Die Darstellung basiert auf einer wesentlich differenzierteren Analyse von Sonjas Bildungsentwicklung, welche in einer curricularen Arbeitsgruppe erstellt wurde. Ziel der Fallanalyse war die Überprüfung der Nützlichkeit des Curriculum-Rahmens.

den Ausführungen beziehen sich auf die Klassenstufe 10, welche Sonja im Schulversuch an einer Hauptschule mit dem erweiterten Hauptschulabschluss erfolgreich beendete.

Erschließung der Praxis für Produktives Lernen: Sonja hat mit Hilfe vielfältiger Methoden und in Beratungsgesprächen ihre Tätigkeitsinteressen erkundet. Ausgehend von ihrem Wunsch „etwas mit Menschen zu tun zu haben“ entdeckte sie interessante Tätigkeitssituationen in verschiedenen Berufsfeldern. Sonja suchte verschiedene potentielle Praxisplätze persönlich auf und führte dort Vorstellungsgespräche, die sie in der Kommunikationsgruppe geübt und vorbereitet hatte. Die Entscheidung für eine konkrete Tätigkeitssituation fiel in zwei Fällen durchdacht und schlüssig begründet (Kindergarten, Gesundheitszentrum). Im zweiten Trimester entschied sich Sonja kurzfristig für einen Praxisplatz im Reisebüro.

Produktive Tätigkeit in der Praxis: Sonja untersuchte die Bedingungen ihrer Tätigkeiten. Sie befragte Mitarbeiter/innen am Praxisplatz und recherchierte in der Bibliothek. Ihre Dokumentation des ersten Trimesters enthält beispielsweise eine Darstellung des Berufsfeldes „Kindergarten“ und eine Aufgabenbeschreibung für Erzieher/innen.

Sonja hat vielfältige Tätigkeiten vorbereitet und z. T. selbstständig durchgeführt. Die Versorgung und die pädagogische Betreuung von Kindern sowie die Unterstützung von alten Menschen waren ihr wichtig; sie nahm für einen Praxisplatz im Gesundheitszentrum weite Anfahrtswege in Kauf.

Die Bewertung der Ergebnisse ihrer Tätigkeit und das Ziehen von Schlussfolgerungen gelang Sonja mit Unterstützung. Die Unzufriedenheit mit ihrer Tätigkeit am Praxisplatz in einem Reisebüro war ein Anlass für sie, sich zum folgenden Trimester sehr gründlich zu informieren und die Entscheidung für einen Praxisplatz mit Bedacht zu fällen.

Reflexion von produktiven Tätigkeitserfahrungen: Die Reflexion der Erfahrungen in Bezug auf die eigene Person zeigte sich unter anderem in schriftlichen Kommentaren, die Sonja im Rahmen ihres Lernens in der Praxis verfasst hat. In ihrer Dokumentation über die Erfahrungen im Kindergarten schrieb Sonja: „Kinder zu betreuen, ihnen in spielerischer Art etwas beizubringen, Verantwortung zu übernehmen (...) könnte ich mir in meinem späteren Berufsleben vorstellen.“

Der Nutzen ihrer Tätigkeit für andere und deren Anerkennung spielten für Sonja eine wichtige Rolle. Die Reflexion der gesellschaftlichen Bezüge ihrer Tätigkeit wurde besonders während ihres Lernens im Kindergarten deutlich, wo sie sich mit der gesellschaftlichen Verantwortung für Erziehung und Bildung auseinandersetzte. Kulturelle Bezüge ihrer Tätigkeitserfahrungen wurden von Sonja nur vereinzelt aufgegriffen, beispielsweise in einer Übersicht zu den Grundsätzen der Erziehung.

Fachliche Bezüge ihrer Tätigkeitserfahrungen spielten in vielen Themen, mit denen sich Sonja beschäftigt hat, eine Rolle. Im Zusammenhang mit ihren Erfahrungen im Kindergarten waren dies beispielsweise die allgemeine Entwicklung, das mathematische Verständnis, das Sozialverhalten und die Ernährung im Kleinkindalter.

In dem Fallbeispiel spiegeln sich methodische Merkmale des Produktiven Lernens, aber auch „typische“ Erfahrungen der Jugendlichen wider: Sonja konnte ihre Bildungsinteressen und Berufsvorstellungen überprüfen, sie konnte Tätigkeiten erproben und dabei die Erfahrung machen, etwas bewirken zu können, sie tat etwas, was für andere von Nutzen war u.a.m. Sie machte aber auch negative Erfahrung, z. B. im Reisebüro, weil die Entscheidung für diesen Praxisplatz nicht genügend vorbereitet bzw. an ihren wirklichen Interessen orientiert war. Diese Erfahrungen – positive wie negative – waren eine wesentliche

Voraussetzung dafür, dass Sonja Verantwortung für ihren eigenen Bildungsprozess übernehmen konnte. Der Ernstcharakter und der persönliche Bezug zu den Tätigkeiten führte dann auch zu einer Verantwortlichkeit und Beständigkeit, die Sonja vorher nicht zugetraut wurde.

Wie Sonja reflektieren die meisten SchülerInnen ihre Tätigkeitserfahrungen im Hinblick auf die Entwicklung der eigenen Person: Sie erkennen eigene Stärken und Schwächen, bewerten die Erfahrungen hinsichtlich ihrer beruflichen Perspektiven und bereiten diese gezielt vor (*Personbezug*). Als Beleg dafür kann gewertet werden, dass über 80% der AbgängerInnen aus Klassenstufe 10 des Produktiven Lernens eine stabile Anschlussperspektive entwickelten, über 50% der AbgängerInnen von Hauptschulen wechselten direkt in eine Berufsausbildung (IPLE 2000).

Auch *fachliche Bezüge* spielen in der Reflexion der Tätigkeitserfahrungen eine zentrale Rolle. Sie finden sich in den Individuellen Curricula in Form von fachlichen Themen und Aufgaben wider und werden – häufig mit Unterstützung der MentorInnen – bearbeitet und weiterentwickelt. Zusammenhänge zwischen Praxiserfahrung und *gesellschaftlichen bzw. kulturellen Fragen* nehmen insgesamt einen noch zu geringen Raum ein, auch wenn gelegentlich sehr komplexe Themen bearbeitet werden. Die Erschließung der entsprechenden Aspekte der Erfahrungen der SchülerInnen ist daher wiederholt zum Thema von Seminaren mit PädagogInnen gemacht worden. Die nicht abgeschlossene methodische Entwicklungsarbeit hat gezeigt, dass es sowohl den SchülerInnen als auch vielen PädagogInnen nicht leicht fällt, die gesellschaftlichen und kulturellen Bedeutungen der Tätigkeitserfahrungen zu erkennen und zu entwickeln. Neben dem Aufgreifen von Erfahrungen in der Beratung haben sich gezielte Erkundungsaufgaben bewährt, die auch im Rahmen der Kommunikationsgruppe ausgewertet werden und so Anlass zu weiterführenden Fragestellungen geben können. Zum Teil werden auch Projekte zu zentralen Themen (z. B. aus Politik, Wirtschaft, Kunst/Werbung oder zu ethischen Fragen) durchgeführt und in Beziehung zu den Tätigkeitserfahrungen gesetzt.

6. Zum Verhältnis von fachlichem Lernen und Produktivem Lernen

Das Produktive Lernen bricht mit der traditionellen Gliederung des schulischen Lernens nach Unterrichtsfächern. Die Inhalte des Lernens sind prinzipiell offen; sie werden zwischen SchülerInnen und PädagogInnen in Abstimmung mit den Interessen der Lernenden und den jeweils aktuellen Anforderungen und Erfahrungen am Praxisplatz vereinbart. Der Anspruch der Vermittlung einer fachlich gegliederten Liste von für alle verbindlichen Inhalten („Wissenskanon“) wird aufgegeben zugunsten eines individuellen Bildungsplans, welcher spezifische Themen und Aufgabenstellungen enthält.

Um Missverständnissen vorzubeugen, sei betont, dass hier vielfältige fachliche Aspekte ins Spiel kommen, die häufig den traditionellen Schulfächern entnommen werden. Die Inhalte sind jedoch nicht fachlich geordnet, sondern werden aus den Tätigkeitserfahrungen und -anforderungen abgeleitet. Die Individualisierung des Lernens trägt auch der Tatsache Rechnung, dass die Voraussetzungen und Vorkenntnisse gerade an Haupt- und Sonderschulen besonders heterogen sind. Im gegliederten Schulsystem konzentrieren sich hier Schüle-

Innen, die aus sehr unterschiedlichen Gründen an anderen Schultypen „gescheitert“ sind. Offene oder latente Verweigerung spielt in vielen Schulbiographien eine zentrale Rolle.

Acht Wochenstunden der Stundentafel in den Schulversuchen sind fachbezogenen Curriculumelementen vorbehalten. Neben den klassischen „KMK-Fächern“ Englisch und Mathematik finden sich hier fächerübergreifende Lernbereiche und ein Wahlpflichtfach. Deutsch ist „durchgehendes Unterrichtsprinzip“ und wurde zum Schuljahr 2000/01 in Klassenstufe 10 „eigenständiges Fach“ für SchülerInnen, die einen Realschulabschluss anstreben. Für diese SchülerInnen wurde verbindlich gemacht, dass sie im Rahmen des *Lernens in der Praxis* im Umfang von 7 Wochenstunden fachliche Themen zu Deutsch, Englisch und Mathematik mit Bezug zu ihrer Praxis bearbeiten oder diese Stunden im Rahmen des schulischen Lernens hinzukommen. Das durchaus schwierige Verhältnis der fachorientierten Bildungsteile und der tätigkeits- bzw. erfahrungsbezogenen Bildungsteile kann hier nicht detailliert erörtert werden. Es sollen im Folgenden jedoch einige wesentliche Erfahrungen und curriculare Entwicklungen resümiert werden.

Zu Beginn der Schulversuche standen die fachbezogenen Curriculumelemente nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit. Vielmehr ging es vorrangig darum, die 17 Wochenstunden des *Lernens in der Praxis* sowie fünf Wochenstunden *Kommunikationsgruppe* konzeptionell zu entwickeln. Die Individualisierung der Bildungsplanung, die Kooperation mit außerschulischen Lernorten und die thematische Offenheit dieser Bildungsteile stellten hohe Anforderungen an die Kompetenzentwicklung der PädagogInnen. Es wurde den Beteiligten jedoch schnell deutlich, dass ein unverbundenes Nebeneinander von Fachunterricht (als systematische Vermittlung von Fachkenntnissen) und tätigkeitsbezogenem Lernen einen methodischen Bruch darstellte.

Die curriculare Entwicklungsarbeit konzentrierte sich daraufhin auf die „Verzahnung“ des fachlichen Lernens und des praxisbezogenen Lernens. Die seit dem Schuljahr 2000/01 entwickelten Teile des Curriculum-Rahmens gliedern sich nach den drei Zielbereichen des Produktiven Lernens, sie betonen den Werkzeugcharakter fachlichen Wissens und fachlicher Kompetenzen für die Lösung realer Tätigkeitsprobleme. Der zweite wesentliche Bezugspunkt für die curriculare Entwicklungsarbeit sind die Standards der Kultusministerkonferenz für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik.⁶ Die Standards dienen der Abstimmung und Vereinheitlichung der fachlichen Anforderungen in allen Bundesländern.

Die Integration der beiden Perspektiven im Curriculum-Rahmen des Produktiven Lernens ist dadurch erreicht worden, dass die fachlichen Kompetenzen auf ihre praktische Relevanz geprüft und den entsprechenden Bildungszielen des Produktiven Lernens zugeordnet wurden.

Gewissermaßen eine Zwischenposition nehmen die Lernbereiche *Mensch und Kultur, Natur und Technik, Gesellschaft und Wirtschaft* ein. Sie repräsentieren

6 Vgl. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.95

nicht Fächer, sondern Perspektiven, die mit den Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften in Beziehung stehen. Die Arbeit an einem Curriculum-Rahmen für diesen Bildungsteil konnte im Schuljahr 2001/02 begonnen werden. Es zeichnet sich ab, dass an den Schulversuchsstandorten recht unterschiedliche Wege beschritten werden. Neben der Arbeit an individuellen Themen finden sich Gruppenprojekte und Kurse zu zentralen bzw. aktuellen Themen der Lernbereiche (z. B. „Europäische Union“ anlässlich der Einführung des Euro). Eine enge Anbindung an das *Lernen in der Praxis* steht neben Themen, die sich überwiegend auf andere Lebensbereiche beziehen (z. B. Freizeit, Familie, Gesundheit). Als gemeinsame Grundlage kann die Orientierung an den Interessen und Erfahrungen der SchülerInnen aufgefasst werden, die sich – je nach Organisationsform – in der Vereinbarung individueller Themen bzw. den Themen von Gruppenarbeit spiegelt.

Die curriculare Entwicklungsarbeit im Produktiven Lernen ist nicht abgeschlossen. Der Curriculum-Rahmen erfüllt eine wichtige Funktion für die Planung und Evaluation der Individuellen Curricula, aber auch in Bezug auf die Rechtfertigung von Versetzungsentscheidungen und Schulabschlüssen. Darüber hinaus hat sich die gemeinsame Entwicklungsaufgabe als Motor für die systematische Reflexion und Entwicklung der pädagogischen Praxis im Produktiven Lernen erwiesen.

Literatur

- Althoff, Heinrich; Wolfdietrich Jost, Rudolf Werner 2001: Berufsausbildung. In: Wolfgang Böttcher, Klaus Klemm, Thomas Rauschenbach (Hg.): Bildung und Soziales in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich. Weinheim und München: Juventa, S. 127-166
- Baumert, Jürgen; Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Petra Stanat, Klaus-Jürgen Tillmann, Manfred Weiß 2001: PISA. Schülerleistungen im internationalen Vergleich. www.mpib-berlin.mpg.de/pisa
- Beck, Ulrich 1986: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Böhm, Ingrid; Jens Schneider 1996: Produktives Lernen – eine Bildungschance für Jugendliche in Europa. Milow: Schibri
- Bohnsack, Ralf 1989: Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske + Budrich
- Fausser, Peter 1993: Modernisierung und Praktisches Lernen. Perspektiven für Schule und Bildungspolitik nach der deutschen Vereinigung. In: Neue Sammlung, 33, 1993, S. 385-403
- Fausser, Peter; Klaus-J. Fintelmann, Andreas Flitner (Hg.) 1991: Lernen mit Kopf und Hand. Berichte und Anstöße zum Praktischen Lernen in der Schule. Weinheim und Basel: Beltz
- Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLE) 1999: 12 Studienbriefe. Internationales Weiterbildungsstudium „Produktives Lernen in Europa“. Berlin: Eigendruck (8. Studienbrief)
- Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLE) 2000: Produktives Lernen an Berliner Schulen (PLEBS). Entwicklungsbericht Schuljahr 1999/2000. Berlin: Eigendruck
- Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLE) 2001: Rahmen für die Entwicklung individueller Curricula im Produktiven Lernen an Berliner Schulen (Curriculum-Rahmen). Berlin: Eigendruck
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.) 1997: Jugend '97. Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement, politische Orientierungen. Opladen: Leske + Budrich

- Leontjew, Aleksej Nicolaejevic 1979: Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Stuttgart: Klett
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hg.) 1998: Schulverdrossenheit und Schulverweigerung. Phänomene – Hintergründe und Ursachen – Alternativen in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag
- Projektgruppe Praktisches Lernen 2001: Praktisches Lernen. Ergebnisse und Empfehlungen. www.uni-jena.de/erzwiss/pl.htm
- Schulversuch an der Waldenburg-Oberschule 2001: Jahresevaluation des Schuljahres 2000/01. Berlin: Eigendruck
- Ulich, Dieter 1998: Schulische Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 377-396

Heike Borkenhagen, geb. 1965, Dipl. Pädagogin, seit 1998 wissenschaftliche Mitarbeiterin beim Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLE), zuvor sechs Jahre Lehrerin im Schulversuch „Die Stadt-als-Schule Berlin“, drei Jahre Forschungsassistentin beim Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lehrbeauftragte an der FU Berlin

Holger Mirow, geb. 1966, Lehrer, seit 1998 wissenschaftlicher Mitarbeiter beim Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLE)

Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLE): Zielsetzung des Instituts, das 1991 von Ingrid Böhm und Jens Schneider gegründet wurde, ist, den Bildungsansatz des Produktiven Lernens in Deutschland und in anderen Ländern zu verbreiten, Projekte Produktiven Lernens bei der Konzeption und pädagogischen Umsetzung wissenschaftlich zu beraten und die in den Projekten tätigen PädagogInnen weiterzubilden.

Anschrift: Karl-Schrader-Str. 6, 10781 Berlin; Internet: www.iple.de

Email: iple@sonett.asfh-berlin.de