
Die Produktionsschulbewegung seit den 1970er Jahren: Anspruch, Umsetzung und Herausforderung

Abstract

Produktionsschulen sind ein altes Konzept zur Verbindung von Arbeiten und Lernen. Eine hinreichende Definition des Modells liegt bisher nicht vor, um die verschiedenen Konzepte, die auch unter anderen Bezeichnungen qualifizieren, eindeutig zu fassen. Heute wird Marktfähigkeit als Merkmal betont, um sich von eher unprofessionellen Ansätzen in der Berufsvorbereitung abzugrenzen. Die historischen wie internationalen Beispiele zeigen eine große Spannweite von Gestaltungsmöglichkeiten vom Lernort, der Produktvielfalt, technischen Ausstattung bis hin zu den Zielgruppen, Finanzierungen oder dem Personal auf. Produktionsschulen organisieren sich in Deutschland zurzeit nach dänischem Vorbild auf Länder- und Bundesebene. Entgegen der aktuellen Diskussion und Ausschreibungsbedingungen der Bundesagentur für Arbeit sind Produktionsschulen nicht auf Berufsvorbereitung und auf freie Träger beschränkt, sondern auch ein geeignetes Modell für die Aus- und Weiterbildung. Arbeiten und Lernen als didaktisches Konzept sollte somit nicht nur auf die Zielgruppe der sogenannten Lernbehinderten und nicht nur auf Kompensationspädagogik von Defiziten reduziert werden.

1 Zur Aktualität

1982, also vor drei Jahrzehnten, ging es in dem Workshop zur Benachteiligtenförderung auf den Hochschultagen in Hannover um die Produktionsschulidee. MOGENS JENSEN stellte die Produktionsschule Aabenraa (Apenrade) vor. Ein Bauernhof, ein Frachtschiff, mit dem Kohle über die Ostsee aus Polen geholt wurde, das waren die Instrumente, um Jugendliche zu motivieren und gesellschaftlich zu integrieren. (Leider wurde diese Fachtagung nicht dokumentiert und publiziert). In Deutschland wurden dagegen die berufsvorbereitenden Lehrgänge der Bundesagentur und die Sonderformen des Berufsgrundbildungsjahres, Berufsvorbereitungsjahre u.ä. ausgebaut. Die „Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung“ beherrschte die Argumentation der Freien Träger und die Projektmethode im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) galt als „die“ Lösung in der Jungarbeiterpädagogik bzw. in der Arbeit mit Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf. Die zahlreichen Etikettierungen wie Ungelernte, Jungarbeiter, Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag, Berufsunreife, Berufsfeldunreife, Jugendliche mit Förderbedarf, Benachteiligte sind meistens verbunden mit dem Anspruch, eine zielgruppenspezifische Pädagogik zu entwickeln. Dieses Konzept sollte zu einer Kompensation der Defizite führen: mit „Zwischengas in die Berufsausbildung“ – so der damalige Kultusminister WALTER REMMERS von Niedersachsen. Produktionsschulansätze galten als Steigerung der Projektmethode und als „die“ Lösung für die Arbeit mit Benachteiligten in der beruflichen Bildung. Inzwischen gibt es Anlass zu vermuten, dass die Produktionsschulidee nicht nur punktuell, sondern als Element des verästelten Berufsbildungsangebots etabliert wird: Hamburg als schulpflichtersetzendes Angebot im reformierten System Übergang Schule – Beruf (parlamentarischer Beschluss 2009 zum Aufbau einer „Produktionsschullandschaft“), Mecklenbur-

g-Vorpommern mit Mitteln aus dem ESF (vgl. GENTNER et al. 2008), mit guten Chancen der Fortführung in der neuen ESF-Periode ab 2014 und als neuer Landesverband (2013) sind auch in Nordrhein-Westfalen Produktionsschulen vermutlich bei freien Trägern als weiteres Element im Übergangssystem für Jugendliche mit besonderen Berufsstartproblemen zu erwarten. Auf die bisherigen Ansätze in Hessen, Thüringen, Niedersachsen sei nur am Rande hingewiesen. Ein wichtiger Baustein zur Implementierung von solchen Initiativen ist die Frage der Sicherung qualifizierten Personals. Auf Bundesebene erfolgt bereits eine entsprechende Professionalisierungsstrategie für Produktionsschulpädagogen (siehe die Seminarangebote des Bundesverbandes Produktionsschulen e.V.). Wozu also noch die „alten“ Beispiele der letzten drei Jahrzehnte, noch dazu beeinflusst durch den niedersächsischen Kontext der ARBEITSGEMEINSCHAFT PRODUKTIONSSCHULE? Vielleicht können sie als Kontrastprogramm der aktuellen Formalisierung durch die BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (BA 2012) für die „Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen mit produktionsorientiertem Ansatz (BvB-Pro)“ für die Durchführung der Maßnahmen von freien Trägern dienen – mit welcher praktischen Bedeutung überlasse ich der Diskussion.

ADOLF KELL hat mir kollegialerweise seinen Beitrag vorab zur Information geschickt. Daher werde ich auf Definitionen von Produktionsschule, auf eine Analyse des m.E. segmentierten Berufsbildungssystems und auf Systematisierungen im Sinne einer Berufsbildungswissenschaft weitgehend verzichten und – so wie ich das mir gestellte Thema verstehe – mehr deskriptiv auf Aspekte von Produktionsschule eingehen. Leider sind bei den Fallbeispielen der letzten Jahrzehnte die Kontextfaktoren von regionaler Politik und Wirtschaft nicht umfassend dokumentiert worden, auch wenn sich im Raster zur Aufnahme von Fallbeispielen Bezüge finden (GREINERT/ WIEMANN 1992, 119f.), so dass die Konzepte stark ideengeschichtlich wirken. Das steht im Gegensatz zu der curricularen Annahme für Produktionsschulen, nämlich der Interdependenz von Technik-Ökonomie-Politik und Sozialem.

Der Begriff Produktionsschule ist nicht eindeutig. Unter ihm subsumiert sich ein Sammelsurium von Konzepten. GERLIND HURTINNE (1970, 81f.) hat sehr früh versucht, Arbeitsschule als die bürgerlich-liberale Variante, z.B. repräsentiert durch GEORG KERSCHENSTEINER, und Produktionsschule als sozialistisch-marxistische Pädagogik, z.B. vertreten durch PAUL OESTREICH und den Bund der Entschiedenen Schulreformer, zu klassifizieren. Meines Erachtens ist das nicht haltbar, denn ANTON SEMJONOWITSCH MAKARENKO und PAVEL PETROWITSCH BLONSKIJ trennte viel und umgekehrt verband KERSCHENSTEINER und OESTREICH oder RUDOLF STEINER die reformpädagogische Idee (BIERMANN 1992, 33f.). Ähnliches lässt sich auch für die Ansätze seit den 1970er Jahren sagen, ob sie sich nun als Schülerfirmen in der Förderpädagogik, als Juniorfirmen von Konzernen, als alternative Produktionsschulen freier Träger oder als Projekte mit Fantasienamen wie „Jobart“ oder „Jobact“ bezeichnen. Daher ist auch die Zahl von 60 Produktionsschulen viel zu niedrig gegriffen, es sei denn man will im Sinne einer Professionalisierungsstrategie ausgrenzen und eine spezifische Leistung monopolisieren (vgl. BUNDESVERBAND PRODUKTIONSSCHULEN 2013).

2 Intentionen und Verortung der „ARGE-Produktionsschule“

Die Gründung der ARBEITSGEMEINSCHAFT PRODUKTIONSSCHULE (ARGE) ist recht banal. Die DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR TECHNISCHE ZUSAMMENARBEIT (GTZ heute GIZ), also die zentrale Einrichtung des Bundes für die Entwicklungszusammenarbeit mit Ländern der sogenannten Dritten Welt, interessierte nach dem Scheitern der simplen Übertragung des Dualen Systems auf Drittländer alternative Konzeptionen, z.B. die Tool Rooms und die schweizerischen Ansätze von Produktionsschulen sowie die beruflichen Sekundarschulen. Dieses Interesse ist vor dem Hintergrund der Entwicklung von Einzelprojekten als Leuchttürme hin zu Programmen und zur Systemberatung und Systementwicklung in der beruflichen Bildung zu sehen (ARGE 1992; GREINERT/ WIEMANN 1992). Die Berufsbildungszusammenarbeit der GTZ befand sich um 1990 insgesamt in einer Krise oder um es positiv zu formulieren, in einer Phase der Neuorientierung, indem die frühere Abteilung Berufsbildung der GTZ mit dem Human Resource Development (HRD)-Instrument Teil der Wirtschaftsförderung werden sollte. Die Kerngruppe der ARGE hatte eine gemeinsame Schnittmenge in der (technisch-gewerblichen) Berufspädagogik und ihren jeweiligen Spezialisierungen: GÜNTER WIEMANN mit Politik- und Verwaltungserfahrung und didaktischem Interesse, WOLF-DIETRICH GREINERT mit theoretisch-systematischer Fragestellung, RAINER JANISCH mit betriebswirtschaftlicher Kompetenz in Personal und Arbeit und ich auf der Suche nach begründbaren Konzeptionen in der beruflichen Qualifizierung von Randgruppen (GREINERT/ WIEMANN 1992, 287). Die Systematisierung der erhobenen Fallbeispiele von Produktionsschulen ist nur zu verstehen, wenn man über die Tendenzen in der Systemberatung und Systementwicklung (BIERMANN et al. 1994) auch die langjährige Diskussion um die Reform der Berufsbildung mit einbezieht, insbesondere um das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) und dessen „Rettungsversuch“, das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) bzw. seinen entsprechenden Varianten in den Ländern.

2.1 Produktionsschule als Vehikel, Berufsbildung neu zu denken – in Theorie und Praxis

Die kurze Reformphase Anfang der 1970er Jahre führte – besonders in Hannover, wo sich in der Geistes- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät dominante Vertreter der Frankfurter Schule etablierten – zu einer ideologiekritischen Sicht auf die tradierte Berufsbildungstheorie (z.B. Diskussion der Arbeiten von GISELA STÜTZ oder zur Leistungsideologie und Berufsbildungsreform von CLAUS OFFE) und zu dem Anspruch einer empirisch fundierten Berufsbildungstheorie (z.B. mit Blick auf Arbeiten von WOLFGANG LEMPERT) und zur Einrichtung des bundesweit ersten „Jungarbeiter-Lehrstuhls“, also der Thematisierung von Behinderten und Benachteiligten in der Berufsbildung. Die Gutachten, Studien und Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates und die gesellschaftliche Situation, z.B. die Lehrlingsbewegung, führten zu der Einschätzung, dass das Duale System – charakterisiert mit Motto: Lehrzeit = Leerzeit – durch Vollzeitschulen verdrängt wird. Die Annahme lag nahe, dass die „Ablösung“ des alten Systems entweder durch integrierte Sekundarstufen II oder durch Berufsgrundbildungsjahre und berufsqualifizierende Berufsfachschulen erfolgt. Daher suchte die Gruppe um GÜNTER WIEMANN – Stichpunkt Salzgitter Modellversuch – nach Mög-

lichkeiten den fehlenden betrieblichen Aspekt zu kompensieren (WIEMANN 1974). Außerdem wurde Verschulung negativ im Hinblick auf Kompetenz und Rollenverhalten von Lehrern gewertet. Hinzu kam die Kritik an der verschulten Lehrgangsunterweisung in der Industrieausbildung. Produktionsschule und Projektmethode galten als innovatives didaktisches Konzept der Berufsvorbereitung benachteiligter Jugendlicher und die Projektmethode, wie sie Daimler-Benz in Gaggenau mit der Dampfmaschine erprobte, als Optimierung der Berufsbildung (WIEMANN 2002). Zwar finden sich wesentliche Aspekte der Grundbildung in dem Neuordnungskonzept der industriellen Metall- und Elektroberufe Ende der 1980er Jahre wieder, aber politisch stellt das Berufsgrundbildungsjahr eine vertane Chance dar (WIEMANN 1992, 219f.). Ebenso wurde der Modellversuch Kollegschule, mit dem eine Doppelqualifizierung und Integration allgemeiner und beruflicher Bildung angestrebt wurde, als politisch gescheitert gewertet.

Diese Erfahrung einer radikalen Fehleinschätzung und die Reflexion des reformerischen Unvermögens führten zu einer verstärkten Beschäftigung mit Alternativen in der Berufsbildung und zu einer Auseinandersetzung – siehe die Arbeiten von GREINERT – mit dem Berufsbildungssystem. Dabei versprachen alle Reformen – BGJ ebenso wie Kollegstufe – auch eine Lösung der Ungelerntenfrage, also des Jungarbeiterproblems (BERUFSBILDUNG 2012). Erst mit der Neuordnung Ende der 1980er Jahre konnte ein gewisser Konsens in der Kontroverse um die Reform der Berufsbildung wieder hergestellt werden, wobei sich die Diskussion zunehmend auf die Jungarbeiter, Berufsfeldwahlunreifen, „Verzichter und Versager“ (vgl. ELFRIEDE HÖHN 1974 in einer empirischen Studie) bzw. auf die Unversorgten verlagerte. Im Nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftesicherung besteht allerdings kein Konsens über die Kompetenzen der unversorgten Jugendlichen, sondern es wurde lediglich ein umfassender Katalog zur Feststellung der sogenannten Ausbildungsreife vorgelegt.

Der Versuch, über einen historischen Zugriff zu einem begründeten Konzept von Produktionsschule zu gelangen, erwies sich als wenig fruchtbar. Zu sehr dominierten die allgemeinen Schulen, z.B. die elastische Einheitsschule oder die Siedlerbewegung, die ideologisch von der ARGE nicht akzeptiert wurden. Eine theoretisch-systematische Definition von Produktionsschule steht bis heute aus. Vermutlich ist sie auch nicht möglich. Auch die Aussage, dass Arbeiten und Lernen zu verbinden sei, ist vieldeutig. Marktorientierung wird besonders heute als Kriterium von Produktionsschule gesehen. Dabei würden allerdings ganze Gruppen von Schülerfirmen oder Juniorfirmen ausgeklammert. Zwar hatte ich in meiner Staatsexamensarbeit die Theorie der Simulation als Grundlage für Produktionsschule behandelt und ADOLF KNOPP die Umsetzung im Berufsfeld Bautechnik thematisiert, aber befriedigend war dieser Bezug auf Systemtheorie nicht, vor allem nicht für eine praktische Umsetzung. LOTHAR REETZ (1986, 351f.) hat später ähnlich, allerdings sehr viel umfassender argumentiert und auf die „Merkmale eines Modellbetriebes“ verwiesen. Seine Annahmen bildeten die Arbeitsdefinition von Produktionsschule für die ARGE (GREINERT/ WIEMANN 1992, 119). In meiner Dissertation von 1980 hatte ich als Konzept einer Gegenschule, also einer nicht-selektiven Einrichtung für heterogene Lerngruppen, historische, systematische und internationale Aspekte von Produktionsschule aufgegriffen. Dabei stieß ich auf die dänische Tvind-Bewegung, das erste Windrad an der Westküste Jütland in Ulfborg als Ergebnis produktiven Arbei-

tens und Lernens und das dafür „notwendige Seminarier“, so der Wegweiser an der Straße. Nicht-autoritäre Pädagogik im Sinne von Summerhill (A.S. NEIL), aber auch die Hinwendung einiger Produktionsschulvertreter zur Moon (Mun)-Sekte spiegeln die Risiken einer normativen pädagogischen Orientierung wider. Die dänischen Produktionsschulen gelten vielen Pädagogen bis heute als Vorbild und Modell ohne dass ihr dänischer Kontext reflektiert wird.

2.2 Produktionsschulkonzepte in der Jungarbeiterpädagogik

Ohne dass das Konzept Produktionsschule begründet war, bestand die Vision einer neuen Berufspädagogik in allen Bereichen – von der betrieblichen Industrieausbildung, der Berufsfachschule bis hin zur Qualifizierung aller Jugendlichen. Produktionsschule in der Jungarbeiterpädagogik stellt lediglich einen Mosaikstein im Puzzle der Gestaltung beruflicher Bildung dar. Die ARGE hatte eine kritische Sicht auf die Beschulungspraxis, die Defizitorientierung und die Kompensationspädagogik in der Arbeit mit Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag. Die bloße Vollzeitbeschulung durch Berufsvorbereitungsjahre, Sonderformen des BGJ, Sonderberufsfachschulen, Werkklassen usw. bot keine didaktische Legitimation, auch wenn Vollzeitformen als „die“ Lösung auf der 2. Jungarbeitertagung 1974 betrachtet wurden (BIERMANN/ BERLIN 1974). Die Einschätzung von KARLWILHELM STRATMANN, dass eine Berufsvorbereitung ohne anschließende Fachausbildung ein didaktischer Torso sei, teilte die ARGE (NOLTE et al. 1973). Aber auch die Nachteile und Schwächen einer Verschulung, so der selektive Charakter, den H.G. ROLFF als schultypisch für Deutschland ermittelt hatte, wurden ebenfalls gesehen. Den Ausweg aus dem didaktischen wie bildungspolitischen Dilemma sah die ARGE in einem experimentell zu entwickeln Produktionsschulkonzept.

Ein Beispiel dafür wie die Jungarbeiterfrage durch anerkannte Berufsbildung gelöst werden kann, ist die Arbeiterberufsschule in Bremen, die sich aus einer Teilzeitbeschulung zu einer berufsqualifizierenden Berufsfachschule mit bis zu vier Jahren beruflicher Sozialisation entwickelte. Bremen ist ein typisches Beispiel für eine Verstetigung des Produktionsschulkonzepts – allerdings bezogen auf eine Region und auf einen Sektor, nämlich Metallarbeiten. Andere berufliche Angebote entfallen. Berufsorientierung erfolgt im Sinne einer vertikalen Durchlässigkeit zum Facharbeiter auf dem Niveau der neugeordneten Berufe. Durch die Zusatzqualifikation im Schweißen erhöhen sich die Erwerbschancen der Absolventen. Die ursprüngliche Annahme, dass industrietypische Arbeitsplätze auf der Werft offen stehen, erfüllte sich nicht. Dagegen fragte das Handwerk nach und für die Jugendlichen eröffnet sich eine Sozialchance gerade bei Migrationsbiografie in der 3. oder 4. Generation. Bezogen auf die Umsetzung der Produktionsschulidee möchte ich auf die Verbindung von Arbeiten und Lernen hinweisen. Theorieräume sind weitgehend abgeschafft, Lernecken finden sich in allen Fertigungshallen. Ein Richtplatz ist von allen Jugendlichen einzusehen und damit auch die Qualitätsarbeit vor allem der Abschlussgruppen. Interessant ist die auch die Akquise von Aufträgen. Lehrer und Meister prüfen einen Auftrag nach dem Lerngehalt. Wenn dieser nicht umfassend erscheint, wird der Auftrag abgelehnt. Produziert wird also nach Lern- und Qualifizierungschancen (SCHNEIDER 2001, 134, Abb. 19). Ursprünglich gab es keine Sozialpäd-

agogen, sondern dort, wo Probleme und Konflikte deutlich wurden, galt es, sie unmittelbar anzugehen und dialogisch zu klären. Im Zuge heutiger Schulentwicklung steht Qualitätsmanagement im Vordergrund, d.h. es wird dokumentiert und m.E. Pädagogik bürokratisiert. Der Bremer Ansatz ist nicht generalisierbar, denn der regionale Arbeitsmarkt und die Existenz einer Arbeiterkammer sind Alleinstellungsmerkmale (vgl. PRODUKTIONSSCHULEN 1994).

Typisch für pragmatische Ansätze in der Jungarbeiterbeschulung sind Projekt- und Produktionsphasen, wobei die Akquise von Aufträgen ein gesondertes Problem darstellt (steuerrechtlich, Gefährdung und Sicherheit, Zuverlässigkeit usw., vgl. GREINERT/ WIEMANN 1992, 64f.). Das Vorhaben „Rollstühle für Namibia“ steht für Zusammenarbeit - über Berufsschule und BGJ hinaus – mit einem gemeinnützigen Verein sowie kirchlichen Institutionen (HECKLING et al. 1994, 12f.; WIEMANN 2002, 165f.). Der Verfremdungseffekt der Aufgabenstellung ist dabei die fruchtbare pädagogische Komponente. Gemeinnützige Arbeiten, die nur als Gruppenprojekt zu bewältigen sind, finden sich vor allem in Berufsfeldern wie Bau und Holz, z.B. Feuerwachtürme, Waldlehrpfade, Bauspielplätze, während im Metallbereich oft Lehrmittel oder Geräte für Kindergärten hergestellt wurden. Eine Besonderheit ist das Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung, da zwar Übungsfirmen als Simulationsansatz üblich sind, Produktionsschulen als Dienstleister aber nur in Ausnahmen anzutreffen sind (vgl. HALFPAP 1980).

2.3 Produktionsschule als internationales Phänomen

Die berufspädagogischen Tagungen auf dem Sonnenberg informierten über die internationale Produktionsschulpraxis, so auch über die Elitebildung in Winterthur (MEYSER 1994, 32f.). Rund 40 Prozent der Absolventen dieser Metallarbeiterschule konnten in die Höhere Technische Lehranstalt, also Fachhochschule, übergehen. Fallbeispiele wie BuntStift aus Kassel, die Erfahrungen der DDR, Dänemarks und des Salesianer Ordens mit seinen Don-Bosco Schulen zeigen die Vielfalt von Produktionsschulen. Die UNESCO-Tagung in Hamburg zu Innovationen in der Beruflichen Bildung (1989) dokumentierte die Spannbreite in der Praxis beruflicher Bildung: neben beruflichen Sekundarschulen, Berufsfachschulen, modularisiertem Training des Internationalen Arbeitsamtes mit den Modules of Employable Skills stehen Konzepte wie das Qualifizierungszentrum von VW-Coaching oder das German Singapore Institute (GSI). WIEMANN systematisierte die didaktischen Ansätze dabei nach schulischen Kriterien wie Kursen, Fächern, Disziplinen und nach betrieblichen Arbeitsprozessen. Er betont im Hinblick auf Produktionsschule vor allem die Marktorientierung als systemstiftendes Element von Lernen und Arbeiten (WIEMANN 1990, 33-40).

3 Typisierung von Fallbeispielen

Das Gutachten der ARGE für die GTZ beruht im Wesentlichen auf Ergänzung der chronologisch entwickelten Sammlung von Produktionsschulideen und auf einer Vor-Ort Analyse von Fallbeispielen. Zur Dokumentation wurde ein Raster entwickelt. Es war damals nicht möglich bzw. nicht wirtschaftlich, alle Details quantitativ auszuwerten. Die Beispiele sind weitgehend

dokumentiert (ARGE 1992 und GREINERT/ WIEMANN 1992). Die Typisierung von drei Produktionsschulformen geht im Wesentlichen auf WOLF-DIERTICH GREINERT zurück. Er unterscheidet (1) als einfache Form die Handwerkswerkstatt, die Ausbildung und Produktion unter einem Dach vereint, (2) die komplexere Form einer Ausbildungsabteilung und einer gesonderten Produktionsstätte und (3) die sogenannte Lernfabrik in Form des GERMAN-SINGAPORE-INSTITUTS (GSI) (GREINERT/ WIEMANN 1992, 34).

Die Typisierung ist m.E. der Fülle von Details bei den Fallbeispielen geschuldet und clustert die Ansätze nach dem Grad der Komplexität. Die Einteilung ist somit keine Rangfolge von eins bis drei, sondern in Verbindung mit den jeweiligen Rahmenbedingungen zu sehen.

Etwa zehn Jahre nach dieser ARGE-Studie versuchte ich für eine Festschrift die damals dokumentierten Produktionsschulen erneut zu erreichen, um den aktuellen Entwicklungsstand zu erheben. Dieser Versuch misslang, weil Produktionsschulen offensichtlich „ein flüchtiges Gut“ sind. Auch die viel gelobte „Lernfabrik“ in Singapore ist nicht mehr aktuell, aus der Bauproduktionsschule Zitadelle in Berlin ist ein Oberstufenzentrum geworden und das Ausbildungswerk Kreuzberg hat in Berlin-Mitte keine Chance mehr, für benachteiligte Jugendliche Wohnungen zu bauen. Die Kontextfaktoren haben sich radikal verändert, das bedingt auch eine Neuorientierung des Produktionsschulkonzepts. Der ursprüngliche Ansatz des GSI beruht m.E. auf der Vermittlung von Erwerbs- und Sozialchancen für soziale Aufsteiger. Didaktisch umgesetzt wurde der Ansatz durch eine systematische Grundbildung in Lehrgangsform und – quasi nach der Vorprüfung – durch eine Phase des selbstverantwortlichen auftragsbezogenen Lernens. Kunden waren vor allem Klein- und Mittelbetriebe, die die Automatisierungstechnik entwickeln wollten, aber nicht über eine Abteilung Forschung und Entwicklung (F & E) verfügten. In dieser Phase der Projektarbeit konnten die Produktionsschüler die Infrastruktur des GSI umfassend in Anspruch nehmen. So wird Wissen zum Produkt in einer Dienstleistungsgesellschaft. Heute ist der Praxisanteil reduziert und das GSI eher dem Hochschulbereich zuzuordnen (KRÜGER 1990, 49f.).

In den Grundlagentexten für chinesische Berufspädagogen typisieren BIERMANN et al. Produktionsschulen, wobei sie für Frankreich noch auf die Dissertation von JOHANNES MEYSER (1994) zurückgreifen konnten (vgl. BIERMANN et al., 2001, 123f.). Durch die Entwicklungszusammenarbeit mit GTZ und InWent gerieten Tool Rooms in Indien oder Brigaden in Botswana oder das Ausbildungsmodell SENAI in Brasilien, aber auch Produktionsschulen in Russland und Namibia in den Blick. Typisch für kommerzielle Berufsbildungsinstitute auf den Philippinen oder in Indonesien sind die „production units“, also firmenähnliche Organisationen innerhalb der Schulen. Interessanterweise waren den dort tätigen Berufspädagogen Produktionsschulkonzepte nicht bekannt.

Mit Bezug auf das Weltbank-Gutachten von SINGH 1998 lassen sich drei Ansätze für internationale Produktionsschulkonzepte ausweisen (BIERMANN et al. 2001, 128):

- „Produktionsschulen als Alternative zum staatlichen Sekundarschulwesen (z.B. *Brigaden* in Botswana, *Schulen auf dem Lande* in Kuba, kommunale Entwicklungszentren in Guinea-Bissau);

- Produktionsschulen als berufsbildende Maßnahme im informellen Wirtschaftssektor (z.B. in Kap Verde, Papua-Neuguinea, Indonesien, Venezuela, Costa Rica, Chile, weltweit verbreitet: die Don-Bosco-Schulen);
- Produktionsschulen als kostengünstiges und praxisnahes Ausbildungsmodell im formellen Sektor (z.B. in Indien, in Indonesien, in Singapore, Malaysia, Rußland, Thailand und Afrika)“.

Neben den internationalen Ansätzen von Produktionsschulen, wobei die PR China hier bewusst ausgeklammert wird, weil die Informationslage zu widersprüchlich ist, auch wenn in den von der Tongji-Uni. herausgegebenen „Grundlagentexten“ ein Beispiel für eine ländliche Produktionsschule dokumentiert wird (ZHAO/ SUN 2001, 138-153), führen besonders die deutschen und dänischen Beispiele zur Frage des berufspädagogisch begründbaren Umgangs mit benachteiligten Jugendlichen. Die Dänen forcieren eine Angebotspädagogik, offen, flexibel und durch Vereinbarungskultur gesteuert – nicht durch curriculare Standards nach dem Berufsprinzip. In Deutschland sind produktionsschultypische Ansätze weitgehend die Domäne der Freien Träger. Neben „Werkhöfen“, meistens durch die Jugendämter für Schulverweigerer als Alternative zur üblichen Schule vorgesehen, versuchen Ansätze wie BuntStift (HANKE/ KIPP 1994, 18f.) oder die WerkStattSchule Angebote für Jugendliche im sogenannten „Übergangssystem“ anzubieten. Problem ist neben der Finanzierung und Verstetigung des Personals die Qualität des Angebots. Meines Erachtens verschärft sich diese Frage noch durch die Ausschreibungspraxis der Bundesagentur für Arbeit bzw. ihrer Regionalen Einkaufszentren, denn kostenintensive Labors und Anlagen sind kaum vorstellbar. Konzeptionell dürfte die Umsetzung der Ausschreibungsunterlagen („BvB-Pro-Produktionsschule“) auf eine Maßnahmepädagogik hinauslaufen. Bereits in der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) der Benachteiligtenförderung konzentrieren sich etwa zwei Drittel aller Ausbildungen auf Qualifizierungen in den Sektoren, die im Arbeitsmarktbericht des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) als wenig zukunftsorientiert gelten, z.B. auf grob schlosserische Tätigkeiten, Baunebenberufe wie Maler, Lackierer und auf (ländliche) Hauswirtschaft. Auf das Konzept der „Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen mit produktionsorientiertem Ansatz – BvB-Pro.“ (BA 2012) wurde in diesem Workshop eingegangen, daher möchte ich kurz drei weitere Bereiche skizzieren, die Berufspädagogik m.E. nicht im Blick hat:

1. Die *Förderschulen* sind in den letzten Jahren dazu übergegangen, die Berufsvorbereitung zu intensivieren. Schülerfirmen dienen als ein Instrument des Kompetenzerwerbs. Allerdings finden sich auch Gymnasien unter Schülerfirmen. So zeichnete Bundespräsident von Weizäcker ein Gymnasium aus, das sich trotz gelobter Pädagogik später mit steuerrechtlichen Fragen plagen musste.
2. Ein weiterer Bereich ist die *berufliche Rehabilitation und Teilhabe*. Berufsbildungswerke unterhalten eine Vielzahl von Betriebsstätten in Form von Betrieben bzw. Produktionsschulabteilungen, so in der Floristik, bei Frisören oder Kioske, Second Hand Shops, Internet Verkaufsbörsen usw.. Idealtypisch verbinden auch Integrationsfirmen Qualifizierung und Arbeit, allein hier wären 600 Unternehmen auf das Produktionsschulkon-

zept hin zu analysieren. Auch die ca. 700 Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) verbinden Arbeiten und Lernen. Allerdings zertifizieren sie die Qualifizierung in aller Regel nicht. Diesen Aspekt WfbM möchte ich deswegen aufgreifen, weil die BAG:WfbM ein Konzept „Maßarbeit“ entwickelt hat, das im Grunde kommunal verankerte Sozialbetriebe vorsieht, die offen sind für alle Bürger und die Bildung und Beschäftigung anbieten sollen (BAG:WfbM). Der Gemeinnützigkeitsaspekt, den Adolf Kell als eine Variante produktiver Arbeit anspricht, wäre hier zu sehen.

3. Abschließend einige Anmerkungen zu Stärken und Schwächen *betrieblicher Ansätze*, die nicht umfassend dokumentiert sind, obwohl das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) einen Band über Juniorfirmen vorgelegt hat. Mit Bezug auf die ARGE möchte ich auf die Gestaltung einer traditionellen industriellen Ausbildung hin zu auftragsbezogenem Lernen hinweisen. GÜNTER WIEMANN hat zu seinem 80. Geburtstag sein Jahrzehnt Coaching bei MAN-Nutzfahrzeuge in Salzgitter bilanziert. Entstanden ist bei MAN eine Fertigungsinsel für Azubis – im Gegensatz zu der Lerninsel bei Siemens oder Daimler – die Aufträge der Produktion übernehmen. Interessant an dem Ansatz bei MAN ist die Qualifizierung durch Arbeit in heterogenen Gruppen. Bereits das Projekt, hörgeschädigte Jugendliche auszubilden, führte zu gemischt-beruflichen Teams. Dieser Diversity-Ansatz findet sich auch bei dem Auftrag, Drechslerbänke für die Don-Bosco Produktionsschule in Indonesien zu entwerfen und zu fertigen oder bei der Entwicklung von Maschinen und Anlagen für eine Werkstatt für behinderte Menschen. Gerade bei diesem Auftrag kommt noch das soziale Lernen verstärkt hinzu. Außerdem ist neben der Übergabe auch die Wartung der Anlagen von den behinderten Mitarbeitern der Werkstatt zu planen. Ein relativ großes Vorhaben ist der Aufbau eines Ausbildungszentrums bei einer Tochterfirma in Moskau. Auch hier sind gemischt-berufliche Gruppen gebildet worden, um die Komplexität der Aufgabe zu meistern (vgl. FISCHER 2012, 8f.). Aber auch diese betriebliche Produktionsqualifizierung ist nicht mehr existent, obwohl sie mit dem Diversity-Personalkonzept und der Firmenphilosophie des Total Quality Managements in Einklang stand.

4 Versuch eines Fazits

1. Berufsvorbereitung ist eine originäre Aufgabe der Sek. I und z.B. durch Schülerfirmen im Sinne des Produktionsschulgedankens zu realisieren. Ansonsten ist Berufsvorbereitung als eigenständige Phase berufspädagogisch nicht legitimierbar und führt zu Übergangsproblemen, Verästelungen und zur Intransparenz. Außerdem steht Berufsorientierung permanent im Erwerbsleben an. Sie ist als *Prinzip* zu verstehen, nicht als *Phase* mit abgeschlossenen Übergängen. Berufsvorbereitung gesondert als Gelenkmaßnahme zwischen Sek. I und Sek. II für eine heterogene und sich verändernde Zielgruppe vorzusehen, führt zu Folgeproblemen. Produktionsschulkonzepte quasi als spezifische Didaktik für das Übergangsegment und für spezifische Zielgruppen zu entwickeln, widerspricht dem Anspruch von Inklusion, ideologisiert wie alle „Zielgruppenpädagogiken“ und stigmatisiert durch die heute noch üblichen biologistischen Etikettierungen wie „Ausbildungsreife“.

2. In Intergenerationenvergleich haben sich die Erwerbs- und Sozialchancen für die Absolventen des „Übergangssystems“ und der Benachteiligtenförderung – und zwar selbst diejenigen in der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen – in ihren Erwerbs- und Sozialchancen gegenüber vergleichbaren Lehrlingen vor Beginn der Reformen verschlechtert: Sie müssen längere Bildungsphasen absolvieren und höhere Anforderungen der Neuordnung erfüllen. Außerdem bieten die Baunebenberufe, grob schlossersischen und hauswirtschaftlichen Ausbildungen zunehmend geringere Arbeitschancen. Die Ziele der Reformen sind somit für die Gruppe der Benachteiligten nicht erreicht und es ist nicht gelungen, die erheblichen finanziellen und personellen Ressourcen des verästelten Systemsegments zugunsten der Betroffenen zu bündeln.
3. Produktionsschulen sind nur schwer als Konzept zu generalisieren. Die historischen und internationalen Beispiele verweisen auf punktuelle Ansätze, die personenbezogen sind. Oft spiegeln sie die Interessen, Hobbies der Pädagogen wider und sind keineswegs in den regionalen sowie sektoralen Arbeitsmarkt eingebunden und nicht auf dem aktuellen Stand der Technik. Auch wenn es gelänge, ein flächendeckendes Angebot für die Benachteiligtenförderung im sogenannten Übergangssystem zu etablieren, können durch methodisch-didaktische Ansätze, wie Produktionsschulen, die strukturellen Probleme, Verwerfungen, Widersprüche des segmentierten Ausbildungs- und Arbeitsmarktes nicht aufgehoben werden. Das ist auch in den 80er und 90er Jahren nicht geglückt.
4. Eine Theorie – nicht einmal eine hinreichende Definition – von Produktionsschule ist nicht entwickelt worden. Normativ Arbeiten und Lernen zu verbinden, mag nahe liegen, beinhaltet aber das Risiko der Ideologisierung. Wenn Produktionsschulen für sogenannte Lernbehinderte im sogenannten Übergangssystem als „die“ Pädagogik propagiert werden, müssen sie sich an Ansätzen von Juniorfirmen oder dem auftragsbezogenen Lernen in der Industrie und im Dienstleistungssektor messen lassen. Erforderlich sind m.E. eine experimentelle Grundhaltung und die Bereitschaft, das Lehren neu zu lernen. Auf der UNESCO Konferenz zur Didaktik beruflicher Bildung wurden Produktionsschulansätze als die beste Form legitimiert, sich Kompetenzen in Arbeits- und Geschäftsprozessen anzueignen, ohne auf die Konstruktion des Berufes angewiesen zu sein.
5. Prinzipien von Produktionsschule lassen sich in alle Bildungsgänge einbauen. Auch für Lehrkräfte eröffnen sich Erfahrungen mit auftragsbezogenem Lernen und Arbeiten. Die historischen Beispiele zeigen eigentlich nur: anything goes! Die internationalen Beispiele verweisen auf die Flexibilität der Konzepte, aber auch auf deren geringe Kontinuität und Nachhaltigkeit. Betriebliche Ansätze werden meistens in die Gesamtqualifizierungskonzeption eingebaut und zielen auf anspruchsvollen Kompetenzerwerb ab, während die Projekt- und Produktionsphasen in berufsvorbereitenden Jahren eher simple technische Standards erfüllen. Die Beispiele seit den 70er Jahren sind stark auf handwerklich-gewerbliche Qualifizierung ausgerichtet. Der Dienstleistungsbereich spielte bis zur Jahrtausendwende kaum eine Rolle, rückt aber zunehmend in das Interesse von Trägern. Eine neue Dimension bietet das Konzept „Maßarbeit“ der Bundesarbeitsgemeinschaft der Werkstätten für behinderte Menschen, da hier offene Formen der

Qualifizierung und Beschäftigung auf kommunaler Ebene (im Sozialraum) vorgeschlagen werden, die offen sind für alle Bürger. Das Produktionsschulkonzept wäre dann ein Beitrag zur Persönlichkeitsstabilisierung und Entstigmatisierung, selbst wenn keine Tätigkeit in einem erlernten Beruf aufgenommen werden kann.

Literatur

ARGE (1992). Arbeitsgemeinschaft Produktionsschule (Hrsg.): Produktionsschulprinzip im internationalen Vergleich. Alsbach: Leuchtturm Verlag (Hochschule & Berufliche Bildung, Bd. 27).

BA (Bundesagentur für Arbeit) (2012): Fachkonzept "Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen mit produktionsorientiertem Ansatz (BvB-Pro)", Stand 20.11.2012. Online: <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/HEGA-Internet/A05-Berufliche-Qualifizierung/Dokument/HEGA-11-2012-VA-BvB-mit-produktionsorientiertem-Ansatz-Anlage-1.pdf> (30-11-2012).

BAG:WfbM (2011): Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen: Maßarbeit. Neue Chancen mit Sozialunternehmen. Die Strategie des Vorstandes der BAG:WfbM zur Weiterentwicklung der Angebote zur Teilhabe am Arbeitsleben.

BERUFSBILDUNG (2012): 50 Jahre Berufsbildungsreform – vom Vogelhaus zur Lernfabrik. Themenheft der Zeitschrift berufsbildung 66, H. 134.

BIERMANN, H. (1980): Genese der Sonderberufsschule. Hannover.

BIERMANN, H./ GREINERT, W.-D./ JANISCH, R. (Hrsg.) (1982): Berufsbildungsreform als politische und pädagogische Verpflichtung. Günter Wiemann zum 60. Geburtstag. Velber.

BIERMANN, H./ BERLIN, B. (Hrsg.) (1974): Maßnahmen zur Qualifizierung von (potenziellen) Ungelernten in der BRD. Materialien i.A. des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung (BBF). Hannover.

BIERMANN, H./ GREINERT, W.-D./ JANISCH, R. (2001): Grundlagentexte zur Einführung in die Berufspädagogik. Beiträge für die Praxis der Berufsbildungszusammenarbeit, Bd. 2: Berufliche Lernkonzepte. Shanghai. (Studien- und Lernmaterialien zur Beruflichen Bildung, hrsg. v. INSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG der Tongji-Universität).

BMBW (Hrsg.) (1990): Innovative Methoden in der beruflichen Bildung. Bericht über das Internationale UNESCO-Symposium, Hamburg, 5.-9. Juni 1989. Bonn.

BUNDESVERBAND PRODUKTIONSSCHULEN (2013). Standorte. Online: http://www.bv-produktionsschulen.de/cms/?page_id=103 (25-4-2013).

FISCHER, E. (2012): CHANCE – ein betrieblicher Modellversuch von MAN Nutzfahrzeuge in Salzgitter. In: berufsbildung, 66, H. 134, 8-11.

GENTNER, C./ BOJANOWSKI, A./ WERGIN, C. (Hrsg.) (2008): Kurs finden. Junge Menschen auf dem Weg ins Leben: Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern. Münster.

GREINERT, W.-D./ WIEMANN, G. (Hrsg.) (1992): Produktionsschulprinzip und Berufsbildungshilfe. Baden-Baden.

HANKE, P./ KIPP, M. (1994): Kasseler Produktionsschule BuntStift. Differenzierte Förderung junger Menschen. In: *berufsbildung*, 48, H. 29, 18-20.

HALFPAP, K. (1980): Ein handlungstheoretisches Modell für die Gestaltung des Berufsvorbereitungsjahres. Dargestellt am Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung. Diss. U Hannover.

HECKLING, R./ MOLLENHAUER, M./ RAU, P./ SCHNEIDER, A. (1994): Berufsschule für Metalltechnik in Bremen: Rollstühle für Namibia. Eine Produktionsschule mit besonderem Profil. In: *berufsbildung*, 48, H. 29, 12-17.

HÖHN, E. (1974) (Hrsg.): Ungelernte in der Bundesrepublik. Soziale Situation, Begabungsstruktur und Bildungsmotivation. Kaiserslautern.

HURTIENNE, G. (1970): Die Produktionsschule – ein umstrittener pädagogischer Begriff. In: *Die deutsche Berufs- und Fachschule*, 66, H.2, 81-102.

KRÜGER, K. (1990): Das German-Singapore Institute – ein multifunktionales Zentrum für Ausbildung und Technologietransfer. In: BMBW (Hrsg.): *Innovative Methoden in der beruflichen Bildung*. Bonn, 49-52.

PRODUKTIONSSCHULEN (1994): Themenheft der Zeitschrift *berufsbildung* 48, H. 29.

REETZ, L. (1986): Konzeptionen der Lernfirma. In: *Wirtschaft und Erziehung*, 38, H. 11, 351-365.

SCHNEIDER, A. (2001): Produktionsschulen in der Bundesrepublik Deutschland – Die staatliche Berufsschule für Metalltechnik – Produktionsschule (BfM) in Bremen. In: BIERMANN, H./ GREINERT, W-D./ JANISCH, R.: *Grundlagentexte zur Einführung in die Berufspädagogik. Beiträge für die Praxis der Berufsbildungszusammenarbeit*, Bd. 2: Berufliche Lernkonzepte. Shanghai, 129-138.

MEYSER, J. (1994): Metallfacharbeiterschule Winterthur (Schweiz). Produktionsschule für eine Facharbeiterelite? In: *berufsbildung*, 48, H. 29, 32-34.

NOLTE, H./ RÖHRS, H.-J./ STRATMANN, K. (1973): Die Jungarbeiter als Problem der Berufsschule. In: *Neuordnung des beruflichen Schulwesens NW. Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen*. H. 22. Ratingen, 141-205.

WIEMANN, G. (1974): Didaktische Vorstudie für ein projektorientiertes Handlungsmodell beruflicher Grundbildung. (im Berufsfeld Metall). Hannover.

WIEMANN, G. (1990): Didaktische Modelle in der Berufsausbildung im internationalen Vergleich. In: BMBW (Hrsg.): *Innovative Methoden in der beruflichen Bildung. Bericht über das Internationale Unesco-Symposium, Hamburg, 5.-9. Juni 1989*. Bonn, 33-40.

WIEMANN, G. (2002): *Didaktische Modelle beruflichen Lernens im Wandel. Vom Lehrgang zur kunden- und produktionsorientierten Lernorganisation*. Bonn, Berlin.

WIEMANN, G. (1992): Vertane Chance: Berufsgrundbildungsjahr – Genutzte Chance: Curriculumentwicklung. In: PÜTZ, H. (Hrsg.): *Innovationen in der beruflichen Bildung. Hermann Schmidt zum 60. Geburtstag*. Berlin, 219-244.

ZHAO, Z./ SUN, J. (2001): Produktionsschulen in der VR China – Beispiel 1: Berufsbildungszentrum Qian`an in der Provinz Hebei. In: BIERMANN, H./ GREINERT, W.-D./ JANISCH, R. (2001): Grundlagentexte zur Einführung in die Berufspädagogik. Beiträge für die Praxis der Berufsbildungszusammenarbeit, Bd. 2: Berufliche Lernkonzepte. Shanghai. (Studien- und Lernmaterialien zur Beruflichen Bildung, hrsg. v. INSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG der Tongji-Universität), 138-153.

Zitieren dieses Beitrags

BIERMANN, H. (2013): Die Produktionsschulbewegung seit den 1970er Jahren: Anspruch, Umsetzung und Herausforderung. In: *bwp@* Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 09, hrsg. v. GENTNER, C./ MEIER, J., 1-13.

Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ws09/biermann_ws09-ht2013.pdf

Der Autor



Prof. Dr. phil. habil. HORST BIERMANN

Lehrstuhl Berufspädagogik und berufliche Rehabilitation, Fakultät für
Rehabilitationswissenschaften

Technische Universität Dortmund

Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund

E-mail: horst.biermann@tu-dortmund.de

Homepage: www.tu-dortmund.de