
Produktionsschule – Übergangssystem – Lern-Arbeits-System: Berufsbildungswissenschaftliche Perspektiven

1 Vorbemerkungen

Produktionsschulen haben eine relativ lange Geschichte und sie erfahren in jüngster Zeit erhöhte gesellschaftliche Aufmerksamkeit und politische Förderung (vgl. KIPP 2008). Diese Sachverhalte können folgendermaßen interpretiert werden: So wie die Erziehung „als die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache“ (auf die Erziehungsbedürftigkeit der Subjekte und ihre Integration in die Gesellschaft; vgl. BERNFELD 1925, 51) definiert wird, so kann die Idee der Produktionsschule und können die verschiedenen Realisierungsversuche interpretiert werden als Reaktionen auf spezifische Entwicklungen in der Gesellschaft, insbesondere in der Organisation der Arbeit, die zu Problemen für die Subjektentwicklung und bei der Integration des Nachwuchses in die jeweilige Gesellschaft geführt haben. Aus dieser Sicht versuche ich im Folgenden, zur Klärung der Produktionsschulidee bzw. des Produktionsschulprinzips und der systemischen Beziehungen zwischen Produktionsschulen und „Übergangssystem“¹ beizutragen. Dabei gehe ich davon aus, dass die Produktionsschulidee bzw. das Produktionsschulprinzip in Institutionen realisiert werden kann, die als gesellschaftliche Reaktionen auf die Entwicklungstatsache die *lebenslangen* personalen Entwicklungsprozesse begleiten (können), grundsätzlich also vom Kindergarten bis zur Altenpflegestätte. Meine Überlegungen sind aber fokussiert auf die Lebensspanne, die bei Normalbiografien nach Beendigung der allgemeinen Schulpflicht beginnt und mit einer vorakademischen Berufsausbildung endet (Übergangssystem; Sekundarbereich II).

Mit diesem Beitrag setze ich zum einen Überlegungen fort, die ich 2007 in Schwerin zum Thema „Systemische Umwelt deutscher Produktionsschulen“ vorgetragen habe (vgl. KELL 2008); zum anderen knüpfe ich an meinen Beitrag „Berufsbildungswissenschaft und ‚Übergangssystem‘“ in der Festschrift für Rolf Dobischat an (vgl. KELL 2010).

Zunächst erörtere ich an einigen historischen Beispielen institutionelle Reaktionen der Gesellschaft auf Probleme, die als Folge veränderter Arbeitsorganisationen bei der Integration des Nachwuchses entstanden sind. Sie können beitragen zur Interpretation des gegenwärtigen Übergangssystems, jenem Konglomerat von Institutionen und Maßnahmen, zu denen auch Produktionsschulen gehören, und mit dem „Integrationslücken“ geschlossen werden sollen

¹ Mit der Verwendung des Wortes „Übergangssystem“ seit dem ersten nationalen Bildungsbericht 2006 hat das Autorenkollektiv bildungspolitisch wirksam auf problematische quantitative und qualitative Entwicklungen beim Übergang von den allgemein bildenden Schulen in die Berufsausbildung und in eine Erwerbsarbeit aufmerksam gemacht. Die Anführungszeichen sollen darauf hinweisen, dass dieses Wort für einen Sachverhalt verwendet wird, auf den der Begriff System im wissenschaftlichen Verständnis nicht zutrifft. Der Sachverhalt kann umgangssprachlich eher als Chaos, Dschungel oder Labyrinth bezeichnet werden (vgl. z. B. MÜNK et al. 2008). Selbst das sehr viel strukturiertere „Duale System“ der vorakademischen Berufsausbildung ist kein System im systemtheoretischen Sinn (vgl. FINGERLE/ KELL 1990). Im Folgenden wird trotzdem auf die weitere Verwendung von Anführungszeichen verzichtet.

(Kapitel 2)². Produktionsschulen können zur Verkleinerung von Integrationslücken beitragen, wenn sie ihre Idee, „die Verbindung von praktischer Arbeit mit „Ernstcharakter“ mit der Förderung der persönlichen Entwicklung der Produktionsschüler“ (KIPP 2008, 173) durch spezifische Organisationsformen von Lern- und Arbeitsprozessen realisieren. Zur theoretischen Fundierung von Analysen und Bewertungen der Lern- und Arbeitsprozesse in verschiedenen Institutionen ist die ökologische Entwicklungstheorie BRONFENBRENNERS (1981) besonders geeignet, in die deshalb kurz eingeführt wird (Kapitel 3). Da Produktionsschulen als gesellschaftliche Institutionen bei der Gestaltung von Lern- und Arbeitsprozessen von Faktoren aus der Systemumwelt beeinflusst werden, wird als Konkretisierung der ökologischen Entwicklungstheorie am exemplarischen Beispiel der Institutionen Betrieb und Berufsschule im dualen System der vorakademischen Berufsausbildung erörtert, welche außerschulischen Einflüsse auf die inneren Entwicklungen von Produktionsschulen wirken (können) (Kapitel 4). Zu den Umwelteinflüssen auf Produktionsschulen gehören insbesondere Vorstellungen, Theorien, Ideologien etc. über Beruf und Bildung in der Spannung von Ökonomie und Pädagogik. Deshalb wird die Zielkategorie Berufsbildung erläutert. Sie ist konstitutiv für die Begründung der Berufsbildungswissenschaft (vgl. KELL 1996; 1999; 2005a und b; 2007) und in Verbindung mit der ökologischen Entwicklungstheorie Maß gebend für Analysen und Bewertungen von Lern- und Arbeitsprozessen - auch in Produktionsschulen (Kapitel 5). Angesichts der Komplexität und Mehrdimensionalität des Berufsbegriffs ist darzulegen, wie Beruf als Dimension in der Zielkategorie Berufsbildung definiert ist (Kapitel 6). Zur Konkretisierung des Produktionsschulprinzips durch die Gestaltung von Arbeits- und Lernprozessen ist eine curriculumtheoretische Fundierung erforderlich. Deshalb füge ich einige Überlegungen zur Curriculumentwicklung für Produktionsschulen an (Kapitel 7). Auf der Grundlage der theoretischen Fundierungen in den Kapiteln 3 bis 7 werden systemische Umwelten in den Blick genommen (Kapitel 8). Sie münden in das Plädoyer für ein Lern-Arbeits-System als ein neues gesellschaftliches Subsystem *zwischen* Bildungs- und Beschäftigungssystem (Kapitel 9). Die Schlussbemerkungen enthalten Überlegungen zu Reformperspektiven zwischen Machbarem und Wünschbarem (Kapitel 10).

2 Probleme bei der Integration des Nachwuchses – Zur Entstehung von Integrationslücken

Nach ersten Arbeitsteilungen zwischen Mann und Frau sowie Alt und Jung in geschlossenen Hauswirtschaften entwickelten sich durch die Trennung von Produktion und Konsumtion in den gesellschaftlichen Institutionen (Landwirtschafts-, Handwerks-, Handels-)Betrieb und (Familien)Haushalt die internen Arbeitsorganisationen unterschiedlich. Damit verflochten

² Die quantitativen und qualitativen Entwicklungen zum und im Übergangssystem erörtere ich hier nicht, weil dazu inzwischen zahlreiche Publikationen vorliegen. Zur politischen Bewertung dieser Entwicklungen: Die Hoffnungen einiger Interessengruppen und von Politikern, durch einen „Fachkräftemangel“ oder eine durch Wirtschaftswachstum zu erreichende „Vollbeschäftigung“ würden die Übergangsprobleme beseitigt, sind unberechtigt. Vielmehr bedarf es mehr und intensiverer politischer und pädagogischer Arbeit zur Problembewältigung. Hier wird nur erörtert, ob und inwieweit Produktionsschulen zur Problembewältigung beitragen können.

waren Spezialisierungen des menschlichen Arbeitsvermögens in den Urberufen Bauer, Handwerker und Kaufmann. Die Integration des Nachwuchses in die Betriebe und Haushalte erfolgte durch Sozialisation – durch das Mitarbeiten und Mitleben in beiden Institutionen. Sie gelang aber schon in der ständischen Gesellschaft des Mittelalters nicht für den *gesamten* Nachwuchs. Außerständische Bevölkerungsgruppen waren auf Bettelei angewiesen, auf die die Gesellschaft mit Armen- und Waisenhäusern reagierte. Zu den Reaktionen auf Veränderungen in der Gesellschaft als Folge veränderter Arbeitsorganisationen gehörte die Ausgliederung von Lernprozessen aus den Arbeits- und Lebenszusammenhängen und deren Institutionalisierung in Schulen. Frühe Schulideen, Schulprojekte und Schulgründungen waren Reaktionen auf je spezifische Problemlagen in der jeweiligen Umwelt, die zur Integration des Nachwuchses aber nur durch Teillösungen für spezifische Bevölkerungsgruppen beitrugen, zum Beispiel durch berufsqualifizierende Schulen. Das bürgerliche Bemühen um eine allgemein bildende öffentliche Elementarerziehung war zwar für den *gesamten* Nachwuchs gedacht, konnte sich aber nur langsam durch die Ausweitung der Schulpflicht durchsetzen. Zudem ergaben sich Schwierigkeiten aus der Spannung zwischen den Kompetenzen, die *alle* Schüler durch das gemeinsame Lernen erwerben sollten (Allgemeinbildung), und den *spezifischen* Anforderungen von Arbeitsplätzen, die sich durch die Organisation der gesellschaftlichen Arbeit entwickelten. Denn die Vermittlung einer Allgemeinbildung für alle ist zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für die Integration des Nachwuchses in die Gesellschaft. Industrieschulen sind eine Reaktion auf diese Spannung in der Übergangsphase zur industriellen Produktionsweise. Mit den Versuchen, das schulisch organisierte Lernen mit produktiver Arbeit zu verbinden, wurde die Möglichkeit eröffnet, auch die ärmere Bevölkerung in die Schulpflicht einzubeziehen. Mit der Vermittlung von „Industriosität“ (Gewerbefleiß) als Arbeitshaltung und ein an Arbeitsplätzen erworbenes spezifisches Arbeitsvermögen konnten zwar die Chancen auf Integration in die Gesellschaft über eigene Erwerbsarbeit für die Industrieschüler erhöht, aber der gesamte Nachwuchs nicht integriert werden.

Wie die Ausweitung der allgemeinen Schulpflicht bis zur rechtlichen Verankerung einer achtjährigen Volksschulpflicht in Artikel 145 der Weimarer Reichsverfassung und die verschiedenen Schulpflichtgesetze bis zum Reichsschulpflichtgesetz von 1938 die Integration des Nachwuchses beeinflusst haben – in der Spannung von Integrations-, Qualifikations- und Allokationsfunktion von Schule (vgl. KELL 1982) – kann hier nicht verfolgt werden. Sowohl Probleme bei den Übergängen von den Volksschulen in eine Berufsausbildung als auch von dort in eine Erwerbstätigkeit verweisen auf Integrationslücken. Eine spezifische Integrationslücke ergab sich daraus, dass in der Zeit zwischen Beendigung der Volksschulpflicht und dem Beginn der Wehrpflicht – also zwischen dem 14. und 18. Lebensjahr – die Institutionen für eine vorakademische Berufsausbildung, vor allem die Betriebe, aber auch einige berufsqualifizierende Schulen, nicht *alle* Schulabsolventen und Schulabgänger aufgenommen haben. Als Folge kam es zu Integrationsproblemen, insbesondere bei der Arbeiterjugend in den Städten. Diese Integrationslücke wurde als „verderblich“ interpretiert, weil diese Jugendlichen den „unheilvollen Lehren der Sozialdemokratie“ und den Versprechungen der Gewerkschaften folgen und dadurch zu einer Gefahr für den monarchistischen Staat werden könnten

(vgl. BLANKERTZ 1969, 128ff.). Die zunächst als allgemein bildend verstandenen Fortbildungsschulen sollten zur Schließung dieser Lücke beitragen. Die Einführung der Berufsschulpflicht für alle Vierzehn- bis Achtzehnjährigen, die Entwicklungen von der allgemeinen Fortbildungsschule zur (Teilzeit)Berufsschule und zum dualen System hatten jedoch zur Folge, dass die Jugendlichen ohne einen Lehrvertrag, also mithelfende Familienangehörige, Jungarbeiter und erwerbslose Jugendliche, eintägig berufliche Schulen besuchen mussten, wo sie ohne Orientierung auf einen Beruf (als industrieller Facharbeiter, Handwerksgeselle oder Kaufmannsgehilfe), allenfalls an „Ersatzberufen“ orientiert, beschult wurden – mit nur eingeschränktem Integrationserfolg. Seitdem gibt es das so genannte „Jungarbeiterproblem“, das auch im Übergangssystem ungelöst bleibt und das zu den Indikatoren gehört, an denen Integrationslücken zu erkennen sind.³ Von Produktionsschulen wurden und werden von der Politik Beiträge zur Problembewältigung erwartet.

Die von MÜNK provokatorisch formulierte Frage, ob das Übergangssystem ein Kollateralschaden des dualen Systems sei (2008, 43ff.), verweist auf systemische Zusammenhänge und müsste differenziert beantwortet werden. Dazu einige Überlegungen: Auf der Makrosystemebene wäre vorrangig zu klären, welche Beziehungen zwischen dem Ziel Integration des *gesamten* Nachwuchses und der Berufsausbildung für (Erwerbs)Berufe bestehen und wie sie (berufsbildungs)politisch gestaltet werden sollen. Das anspruchsvollste Ziel des bildungspolitischen Reformjahrzehnts von etwa 1965 bis 1975 lautete: Berufsausbildung für *alle* – mindestens auf dem Niveau der vorakademischen Berufsausbildung im Sekundarbereich II. Mit der Reduzierung dieser Zielperspektive in den 1980er Jahren durch die Einschränkung: für alle Jugendlichen, die ausbildungswillig und ausbildungsfähig sind, wurde das *gesellschaftliche* Problem der Integration des gesamten Nachwuchses *individuell* Subjekten als Mangel an Willen und Fähigkeit zugeschrieben. Seitdem wird über „Ausbildungsreife“ als (fehlende) personale Kompetenz und als ein spezielles Ziel für Institutionen im Übergangssystem diskutiert (vgl. DOBISCHAT et al. 2012; RATSCHINSKI/ STEUBER 2012). Abgesehen von den Problemen, dieses Ziel theoretisch fundiert zu konkretisieren und die Zielerreichung empirisch kontrollieren zu können, wäre berufsbildungspolitisch zu klären, ob mindestens dieses Ziel von *allen* Jugendlichen und jungen Erwachsenen am Ausgang des Übergangssystems erreicht werden soll und für welche Übergänge ein erworbenes Zertifikat „Ausbildungsreife“ berechtigen soll (vgl. KELL 1982) – für Übergänge in das duale System, in das Schulberufssystem, direkt in Erwerbs-, Reproduktions-, ehrenamtliche Arbeit oder in Erwerbslosigkeit. Die Fixierung dieses Ziels auf Übergänge in die beiden Teilsysteme der Berufsausbildung – duales und Schulberufssystem – und deren begrenzte Aufnahmefähigkeit und/ oder -bereitschaft trägt zu Warteschleifen im Übergangssystem und zu Übergängen in Erwerbslosigkeit bei.⁴ Daran sind die Integrationslücken zu erkennen, zu deren Lösung dieses Übergangssystem kaum etwas beitragen kann, auch Produktionsschulen nicht, die in diesem systemischen

³ Wie die gegenwärtigen Regelungen zur allgemeinen Wehrpflicht, zur beruflichen Aus- und Weiterbildung bei der Bundeswehr und zum Soldat als Beruf auf die Integration in die Gesellschaft wirken, kann hier nicht erörtert werden.

⁴ So lange die Passungsprobleme zwischen (Berufs)Bildungs- und Beschäftigungssystem nur partiell bewältigt werden, muss als Folge mit Übergangsproblemen gerechnet werden (zu den Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem und Steuerungen durch Staat und/ oder Markt vgl. KELL 1982; 1996).

Kontext arbeiten. Hinzu kommen für den Sekundarbereich II insgesamt Übergangsprobleme für Ausbildungsabbrecher und an Abschlussprüfungen Gescheiterte. Und wenn erfolgreich Ausgebildete in prekäre Arbeitsverhältnisse oder in Erwerbslosigkeit übergehen, sind dies zwar auch Übergänge, die als Abstiegsprozesse aber negativ bewertet und tendenziell der Integrationslücke zugerechnet werden müssten.⁵

3 Lernen und Arbeiten als zentrale Dimensionen personaler Entwicklungsprozesse

Produktionsschulen im Übergangssystem und die Berufsbildungspraxis – sowohl im dualen System der vorakademischen Berufsausbildung als auch in der beruflichen Weiterbildung im Quartärbereich und in dualen Studiengängen des Tertiärbereichs – lassen eine Fülle spezifischer Kombinationen von Lern- und Arbeitsprozessen erkennen. Es ist nahe liegend und geboten, auch in der berufsbildungswissenschaftlichen Theorie Lernen und Arbeiten als zwei für personale Entwicklungsprozesse zentrale Dimensionen besondere Bedeutung beizumessen. Die anthropologische Bedeutung von Lernen und Arbeiten sowohl für die Subjektentwicklung als auch für die Entwicklung der Menschheit als Gattung setze ich hier als bekannt und anerkannt voraus. BRONFENBRENNERS ökologische Perspektive hat mich angeregt, die *Umwelten* von Personen, die *Wechselbeziehungen* zwischen einer Person und ihrer Umwelt und die Wechselbeziehungen zwischen Lernen und Arbeiten genauer zu betrachten und zu systematisieren.⁶ Dabei ist zu berücksichtigen, dass Situationen, die von Personen *erlebt* werden, auf Grund der Wechselbeziehungen zwischen Lernen und Arbeiten nicht immer *eindeutig* als Lern- oder als Arbeitssituationen wahrgenommen werden. Gleichwohl halte ich sowohl für die Analysen solcher Situationen durch Forscher als auch für das Bewusstwerden (für die Aufklärung) von Personen in der Berufsbildungspraxis eine theoretisch klare Definition für notwendig und praktisch bedeutsam: *Lernen* ist eine menschliche *Handlung*, die – nach Innen – auf die Veränderung der eigenen Person gerichtet ist. *Arbeiten* zielt – nach Außen – auf die Veränderung der (eigenen, subjektiv erlebten) Umwelt (das ist Produktion im weitesten Sinne).⁷

Lern- und Arbeitsprozesse sind *innerhalb* einer Person durch komplexe Prozesse *vermittelt* – wie Ein- und Ausatmen, Aufnahme von Informationen aus der Umwelt durch menschliche

⁵ Der im Kontext von Produktionsschulen und Übergangssystem verwendete Integrationsbegriff und die Integration als Zielperspektive sind eingeeengt auf Übergänge in das Beschäftigungssystem - möglichst über eine qualifizierende Berufsbildung. Übergänge in die (beruflich organisierte) Arbeit in anderen gesellschaftlichen Subsystemen, z.B. in Familien, bleiben dabei unberücksichtigt. Deshalb meine Überlegungen zum Verhältnis von Integration und Inklusion und das Plädoyer für ein Lern-Arbeits-System in Kapitel 9.

⁶ Der Begriff Wechselbeziehungen in der ökologischen Theorie bleibt zunächst abstrakt und er ist deshalb offen für inhaltliche Interpretationen und Konkretisierungen. Am Beispiel der Wechselbeziehungen zwischen Pädagogik und Ökonomie (auf der Makrosystemebene) habe ich diese als „polare Spannung“ konkretisiert (siehe Kapitel 5).

⁷ Da Lernen und Arbeiten nur zwei Dimensionen der komplexen personalen Entwicklungsprozesse sind ist ergänzend zu berücksichtigen, dass Lernen nur in Wechselbeziehung zur Umwelt möglich ist, die Lerninhalte also von der Inhaltlichkeit der Umwelt abhängig sind, und dass Personen sich beim Arbeiten verändern und durch die Arbeitsumwelt sozialisiert werden.

Sinnesorgane und Abgaben und Entäußerungen menschlicher Kräfte an die Umwelt, Reize und Reaktionen etc. *Außerhalb* der Person sind Lern- und Arbeitsprozesse getrennt und sie werden von strukturell verschiedenen Lern- und Arbeitsumwelten beeinflusst. Deshalb müssen die Vermittlungsprozesse zwischen Lernen und Arbeiten für die Subjekte gesellschaftlich organisiert werden. Dabei hat die gesellschaftliche Arbeitsorganisation als Umwelt großen Einfluss. Um das Produktionsschulprinzip – praktische Arbeit mit der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung zu verbinden – realisieren zu können, sind also durch politische und pädagogische Arbeit *außerpersonale Vermittlungen* zu leisten zwischen Lern- und Arbeitssituationen. Diese müssen durch Gestaltung spezifischer Lern- und Arbeitsumwelten, z. B. in berufsbezogenen Bildungsgängen von Produktionsschulen, die Lern- und Arbeitsprozesse *so* beeinflussen, dass sie mit Bezug auf pädagogische Ziele als entwicklungsförderlich bewertet werden können.

Zur Erklärung und Systematisierung von Einflüssen der Umwelt auf die personale Entwicklung hat BRONFENBRENNER (1981) mit Bezug auf Systemtheorien ein Umwelt-Modell erarbeitet. Er stellt sich die Umwelt aus ökologischer Perspektive topologisch vor „als eine ineinandergeschachtelte Anordnung konzentrischer, jeweils von der nächsten umschlossenen Strukturen. Diese Strukturen werden als Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem bezeichnet und wie folgt definiert (1981, 38ff.):

„Ein *Mikrosystem* ist ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich mit den ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen *erlebt*.“

„Ein *Mesosystem* umfasst die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist (für ein Kind etwa die Beziehungen zwischen Elternhaus, Schule und Kameradengruppe in der Nachbarschaft; für Erwachsene die zwischen Familie, Arbeit und Bekanntenkreis).“

„Unter *Exosystem* verstehen wir einen Lebensbereich oder mehrere Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden.“

„Der Begriff *Makrosystem* bezieht sich auf die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung (Mikro-, Meso- und Exosystem), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen oder bestehen könnten, einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien.“

Für Schüler kann die systemische Umwelt mit Bezug auf BRONFENBRENNER folgendermaßen dargestellt werden (Abbildung 1).

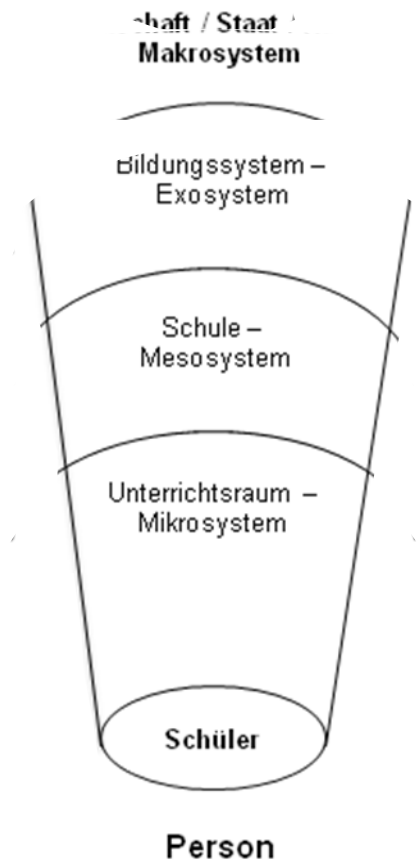


Abb. 1: Zur systemischen Umwelt von Schüler/innen

Im Unterrichtsraum als „Lernort“ in der Institution Schule⁸ – dazu gehören auch Fachräume, Labore, Werkstätten etc. (vgl. KELL 1975; KELL/ KUTSCHA 1983) – verlaufen Lern- und Arbeitsprozesse als Dimensionen komplexer personaler Entwicklungsprozesse kontinuierlich in der Zeit in Richtung von Zielen, die für die Handelnden entweder unbewusst und unreflektiert bleiben (Sozialisation; Entelechie) oder wissenschaftlich/normativ begründet sein können – es gibt keine Nichtentwicklung. Mit Bezug auf die *pädagogische* Zielkategorie Berufsbildung können Lern- und Arbeitsumwelten so gestaltet werden, dass sich die Subjekte in Richtung dieses Ziels - in der Zeitspanne von Bildungsgängen (siehe Kapitel 7, Fußnote 20) – entwickeln können.

⁸ Für Schulen (und Betriebe) verwende ich den Begriff Institution. Schulen werden u. a. auch als Organisation bezeichnet und sie werden von unterschiedlichen Theorieansätzen in den Sozialwissenschaften auch verschieden erforscht (vgl. ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA 2007; WITTMANN 2009).

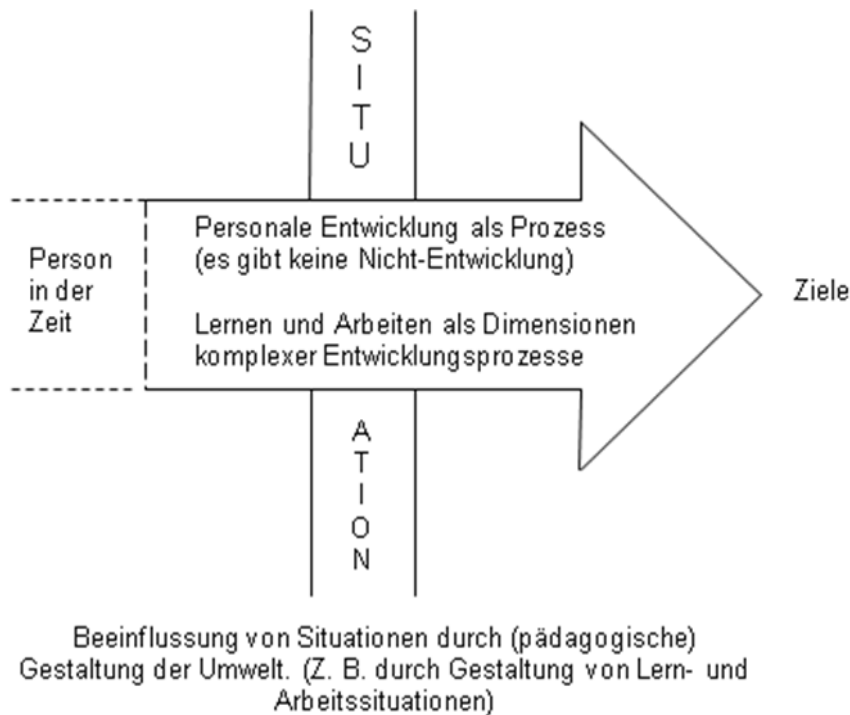


Abb. 2: Personale Entwicklung in der Zeit – Situation als Quer-Schnitt im zeitlichen Kontinuum

Aus dieser zeitlich dynamischen Perspektive hat die Gestaltung von (berufsbezogenen) Bildungsgängen und von „ökologischen Übergängen“ besondere Relevanz. Bildungsgänge vermitteln als curricular strukturierte Organisationsformen innerhalb von Institutionen zwischen der Meso- und der Mikrosystemebene. Durch Bildungsgänge sollen zeitlich längere personale Entwicklungsprozesse so beeinflusst werden, dass ein definiertes Ziel erreicht wird, z. B. eine in einem einjährigen Bildungsgang vermittelte Berufsbildung. Aus Sicht der Subjekte können sie schematisch als „Entwicklungsröhre“ dargestellt werden, in der Subjekte die je spezifische Umwelt von einer Eingangs- bis zu einer Ausgangssituation erleben und sich in einer geplanten zeitlichen Abfolge von verschiedenen Situationen entwickeln (vgl. SCHMIDT-PETERS 1999, 95). Zwischen einem Bildungsgang als spezifische Umwelt und den Subjekten mit ihren individuellen Entwicklungsvoraussetzungen und -bedürfnissen kann durch methodische Arrangements vermittelt werden, um die personale Entwicklung in Richtung auf den Abschluss des Bildungsgangs zu fördern.

Ökologische Übergänge finden statt, „wenn eine Person ihre Position in der ökologisch verstandenen Umwelt durch einen Wechsel ihrer Rolle, ihres Lebensbereichs oder beider verändert“ (BRONFENBRENNER 1981, 43). Da nachweisbar Übergänge wie die von Lern- in Arbeitsprozesse, und umgekehrt, z. B. *innerhalb* von Bildungsgängen, „Folge wie Anstoß von Entwicklungsprozessen“ (ebenda) sind oder sein können, sollten sie bei der Bildungsganggestaltung besonders beachtet werden. Darüber hinaus sind weitere Übergänge *außerhalb* von Bildungsgängen zu beachten und zu gestalten, die durch die Organisation der Gesellschaft und deren Institutionen bewältigt werden müssen. Das sind für die hier in den Vordergrund

gerückte Lebensspanne die Statuspassagen am Ende des Sekundarbereichs I zum Sekundarbereich II, innerhalb des Sekundarbereichs II, insbesondere im Übergangssystem, und vom Sekundarbereich II in weitere Institutionen des Bildungssystems, in Erwerbsarbeit, in die ehrenamtliche Arbeit, in die Reproduktionsarbeit für die Familie oder in Erwerbslosigkeit. Die politische und pädagogische Gestaltung von Ein- und Ausgängen der Produktionsschulen und ihrer Bildungsgänge als spezifische Statuspassagen sowie Übergänge innerhalb der Bildungsgänge, z. B. von Lern- in Arbeitssituationen und umgekehrt, ist deshalb besonders bedeutsam.

4 Schule und Betrieb als Institutionen für Lern- und Arbeitsprozesse

Als exemplarisches Beispiel für Umweltstrukturen von Lern- und Arbeitsprozessen habe ich mit Bezug auf BRONFENBRENNER das duale System der vorakademischen Berufsausbildung zuerst erörtert und visualisiert (vgl. KELL 1989; 2006).

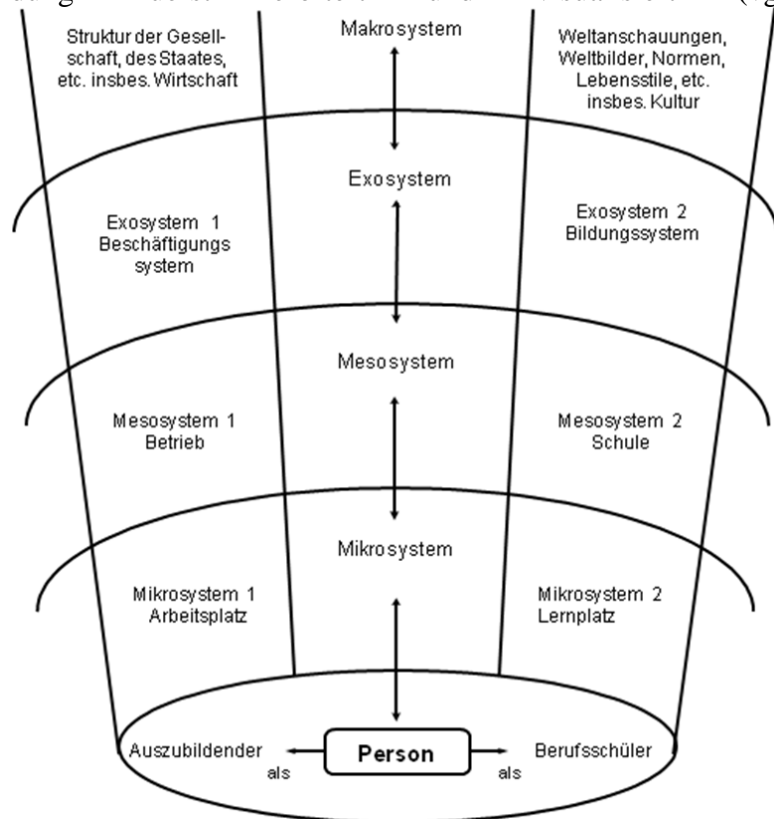


Abb. 3: Arbeiten und Lernen in der Umwelt von Berufsbildung

Dazu kurz: Jugendliche in dieser Form vorakademischer Berufsausbildung erleben die Dualität auf der Mikrosystemebene einerseits in schulischen Lernsituationen in Erfüllung ihrer Schulpflicht, andererseits in betrieblichen (und/ oder überbetrieblichen) Lern- und Arbeitssituationen auf Grund ihres Ausbildungsvertrages. Diese Lern- und Arbeitssituationen werden von je spezifischen Faktoren der Umweltstrukturen beeinflusst: Das sind zum einen die Einflüsse auf das *schulische* Lernen durch die Einflüsse von berufsbildenden Schulen als *Institu-*

tionen – also Einflüsse von der Meso- auf die Mikrosystemebene. Diese Institutionen werden wiederum von ihren Funktionen und von ihrer Stellung im *Bildungssystem* auf der Exosystemebene beeinflusst. Schließlich werden diese drei Systemebenen durchdrungen von der Subkultur bzw. von der Kultur, die sich „bezieht auf die grundsätzlich formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung“ (BRONFENBRENNER 1981, 42). Sie werden also beeinflusst von Theorien, Weltanschauungen, Ideologien. Für die vertikalen Wechselbeziehungen *schulisch* organisierter Lernprozesse sind auf der Makrosystemebene die gesellschaftlichen Vorstellungen über Bildung und Berufsbildung und die berufsbildungstheoretischen Begründungen pädagogischer Normen relevant. Im dualen System werden zum anderen Lern- und Arbeitssituationen beeinflusst von *Institutionen* wie Betriebe, Verwaltungen etc. als spezifische Umwelten, weiterhin von deren Funktionen und von deren Stellung im *Beschäftigungssystem*. Diese vertikalen Wechselbeziehungen werden von der Makrosystemebene aus beeinflusst von Vorstellungen, Theorien etc. über Wirtschaft, also vor allem von den ökonomischen Zwecken dieser Institutionen und von Rationalitätskriterien, die für ökonomisches Handeln in diesen Systemstrukturen funktional sind.

Auch Produktionsschulen als Institutionen des Übergangssystems werden – wie die Institutionen Betrieb und Schule im dualen System – beeinflusst von den Spannungen zwischen pädagogischen Normen und ökonomischen Zwecken auf der Makrosystemebene und von den Spannungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem auf der Exosystemebene – in vergleichbarer, aber doch spezifischer Weise. Deshalb ist auch für Produktionsschulen eine Verständigung über die Frage erforderlich, welche konkreten Ziele mit der Beeinflussung personaler Entwicklungsprozesse durch die Gestaltung von Lern- und Arbeitssituationen erreicht werden sollen, und es wäre empirisch zu prüfen, ob und inwieweit diese Ziele durch die Produktionsschule als spezifische Umwelt erreicht werden.

5 Berufsbildung als Zielkategorie berufsbildungswissenschaftlicher Arbeit und ihre Relevanz für Produktionsschulen

Die Berufsbildungswissenschaft (BBW)⁹ kann als bildungswissenschaftliche Teildisziplin durch die Interpretation ihrer zentralen Begriffe Bildung und Beruf und deren Wechselbeziehungen konstituiert werden (KELL 2007, 99ff.). Bei der Interpretation des Begriffs Bildung sollte und kann sie grundsätzlich den Begründungen und Legitimationen der Allgemeinen Bildungswissenschaft folgen. Es besteht weitgehend Konsens darüber, dass „'Bildung' als Zielperspektive menschlichen Lernens und persönlicher Entwicklung ... Persönlichkeitsmerkmale (umschließt), wie sie üblicherweise als Selbstbestimmung, Mündigkeit, Autonomie, Authentizität, persönliche Identität, Individualität gekennzeichnet werden“ (DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT 1990, 62). Mit Bezug auf diese Zielperspektive wird der Anschluss an diese Tradition und an die allgemeine Bildungswissenschaft für die Zieldimension „Bildung“ in der Zielkategorie „Berufsbildung“ gesichert. Diese Zieldimension kann

⁹ Zur Begründung, statt der additiven Bezeichnung Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) den auf Integration zielenden Begriff Berufsbildungswissenschaft (BBW) zu verwenden, vgl. KELL 2005a, 101f..

auch Geltung für Produktionsschulen beanspruchen, wenn sie die „persönliche Entwicklung der Produktionsschüler“ (siehe Kapitel 1) fördern will.

Dieser Bildungsbegriff steht in Wechselbeziehung zum Berufsbegriff und die Interpretation dieser Wechselbeziehungen als berufsbildungswissenschaftliche Besonderheit wirkt auf die allgemeine Interpretation des Bildungsbegriffs zurück. Um den Begriff Berufsbildung als konstituierende Zielkategorie der BBW vollständig begründen zu können, muss die Interpretation des Begriffs Beruf von der BBW allein geleistet werden. Von der Interpretation des Begriffs Beruf hängt auch die Beantwortung der Frage ab, ob das Übergangssystem ein Erfahrungsobjekt der durch die Zielkategorie Berufsbildung konstituierten BBW sein kann. Denn es steht in Frage, ob und inwieweit für das Übergangssystem, für die Förderung Benachteiligter und für deren gesellschaftliche Integration ein Bezug zum Beruf funktional sein und berufsbildungswissenschaftlich begründet und legitimiert werden kann. Deshalb sind der Berufsbegriff und die (horizontalen) Wechselbeziehungen zwischen Bildung und Beruf als Zieldimensionen der Zielkategorie Berufsbildung zu interpretieren. Solche Interpretationen auf der Makrosystemebene sind von besonderer Bedeutung, weil sie alle darunter liegenden Systemebenen „durchdringen“. Für die Makrosystemebene habe ich die Wechselbeziehungen zwischen Pädagogik und Ökonomie als *polare* Spannung interpretiert und diese mehrfach erörtert und konkretisiert.¹⁰ Die Spannung zwischen Bildung und Beruf ist eine Konkretisierung der polaren Spannung zwischen Pädagogik und Ökonomie. Sie ist fundamental für die theoretische Begründung der Zielkategorie Berufsbildung.

Beruf als Zieldimension ist ein Spezifikum, mit dem die BBW konstituiert wird und mit der sie sich von anderen bildungswissenschaftlichen Teildisziplinen abgrenzt. Mit dieser Zieldimension wird der Anschluss an die beruflich organisierte Arbeit als wichtiger Teil gesellschaftlicher Praxis gesichert. Sie verweist als Tüchtigkeitsdimension auf die gesellschaftliche Notwendigkeit, die Anforderungen von Berufen erfüllen zu müssen. Aus der Interpretation von Bildung und Beruf als *polare* Spannung folgere ich zweierlei: Zum einen folgt daraus die *bildungstheoretische* Einsicht, dass eine personale Entwicklung zur Erreichung der Zieldimension berufliche Tüchtigkeit notwendige Voraussetzung dafür ist, dass Bildung im Medium des Berufs ermöglicht wird. Zum anderen folgt daraus die *berufsbildungspolitische* Forderung, die Umwelten für berufsbezogene Lehr-Lernprozesse politisch so zu gestalten, dass Bildung vorrangiges Teilziel bleibt oder wird. Pointiert formuliert heißt das: Berufliche Tüchtigkeit soll Mittel bleiben zur Erreichung der Zieldimension Bildung und darf nicht aus ökonomischen Zwängen zum Selbstzweck werden. Da die gesellschaftliche Organisation der Ar-

¹⁰ Zu den Begriffen Polarität, Dualismus, (konträrer oder kontradiktorischer) Gegensatz, Antinomie, Dialektik, Implikation etc. gibt es in der Philosophie viele Aussagen, Definitionen und Interpretationen, auf die man sich als Berufsbildungswissenschaftler beziehen kann. Mit meiner Konkretisierung der Wechselbeziehungen zwischen Pädagogik und Ökonomie ist gemeint, dass der Pol Pädagogik und der Pol Ökonomie als Ideale fungieren, die sich wechselseitig bedingen; die Realität liegt zwischen diesen Polen, ohne mit einem der Pole identisch sein zu können. Harmonisierende Interpretationen der Beziehungen zwischen Pädagogik und Ökonomie als strukturelle Deckungsgleichheit oder als Koinzidenz ist mit meiner Interpretation der Wechselbeziehungen als polare Spannung unverträglich (vgl. KELL 1996; 1999; 2005b). Zur Positionierung einer Betriebspädagogik in dieser polaren Spannung vgl. KELL 2013b.

beit vorrangig ökonomischer Logik folgt, können Berufe die Erreichung der Zieldimension Bildung auch gefährden.

Ob die Zieldimension berufliche Tüchtigkeit und der implizierte Berufsbegriff für Produktionsschulen relevant ist oder sein könnte, hängt u. a. davon ab, wie das Wort Beruf definiert wird und was unter „praktischer Arbeit mit ‚Ernstcharakter‘“ verstanden wird, durch die „die persönliche Entwicklung der Produktionsschüler“ gefördert werden soll (siehe Kapitel 1).

6 Beruf – Ein komplexer und mehrdimensionaler Begriff

Um für die Zielkategorie Berufsbildung die Wechselbeziehungen zwischen Bildung und Beruf klären und konkretisieren zu können, ist eine systematische Betrachtung der gesellschaftlichen Praxis erforderlich, für die das Wort Beruf verwendet wird, und zwar mit Bezug auf die Zielkategorie Bildung. Dazu habe ich für alle vier Systemebenen Interpretationen zum Beruf vorgelegt, auf die ich hier verweise (vgl. KELL 2010, 55f.)¹¹. Sie enden mit Interpretationen auf der Mikrosystemebene, die bei Arbeitsplätzen in Betrieben ansetzen – unter Berücksichtigung von Einflüssen aus dem Beschäftigungssystem (Exosystem) und von Folgerungen aus ökonomischen Zwecken und wirtschaftswissenschaftlichen Theorien, Kriterien etc. (Makrosystem). Ich wiederhole hier nur die wichtigsten Überlegungen zur Mikrosystemebene, um die Beziehungen zwischen den Begriffen Beruf, Arbeit und Produktion zu klären.

Der Mensch als soziales Wesen hat (ganzheitliche) Arbeitsprozesse aufgeteilt und musste als Folge die Probleme der Vereinigung von arbeitsteilig erbrachten Teilleistungen zu konsumtiv oder investiv verwertbaren Gesamtleistungen lösen (Produktion im weitesten Sinne). Auf die ersten Formen der Arbeitsteilung¹², die Entstehung von Institutionen wie (Familien) Haushalte und (Landwirtschafts-, Handwerks-, Handels-)Betriebe sowie von (Ur)Berufen (Bauer, Handwerker, Kaufmann) habe ich oben (Kapitel 2) bereits hingewiesen.

Aus der historischen Entwicklung ist zu erkennen, was systematisch auf den Begriff zu bringen ist: Die Arbeitsteilung zwingt zur Arbeitsvereinigung. In der gesellschaftlichen Organisation von Arbeit sind die Probleme von Arbeitsteilung und Arbeitsvereinigung unterschiedlich gelöst (worden). Die Koordination von geteiltem Arbeiten zu vereintem Arbeiten in Betrieben führt zu *Berufen*, d. h. zu Arbeitsplätzen, die als spezifische Arbeitsumwelten von Menschen gestaltet werden und die von den arbeitenden Personen unmittelbar erlebt werden und

¹¹ Arbeitsplätze sind die gesellschaftliche Realität, auf die sich alle Interpretationen des Wortes Beruf beziehen (sollten). Diese Interpretation steht im größten Kontrast zu abstrakten Interpretationen von Beruf auf der Makrosystemebene, z. B. zur theologischen Interpretation als gottgewollte Berufung. In den vertikalen Wechselbeziehungen zwischen der Mikro- und Makrosystemebene wird Beruf auf allen Systemebenen mit Bezug auf verschiedene Ziele, Interessen, Kriterien etc. unterschiedlich interpretiert.

¹² Für die Prozesse von Arbeitsteilung und Arbeitsvereinigung werden mehrere Begriffe (uneinheitlich) verwendet wie Arbeitsvereinigung, Arbeitszerlegung, Arbeitsschneidung. Auf die verschiedenen historischen und kontextbedingten spezifischen Organisationsformen gehe ich nicht ein, weil mein systematisches Interesse auf das Koordinationsproblem fokussiert ist, das durch Arbeitsteilung und Arbeitsvereinigung bewältigt werden muss.

deshalb ihre Entwicklungsprozesse stark beeinflussen.¹³ Die Gestaltung der Koordinationsprozesse in gesellschaftlichen Institutionen (auf der Mesosystemebene) und die Berufe als deren Produkte (auf der Mikrosystemebene) werden von jeweiligen systemischen Umwelten beeinflusst – von den vertikalen und horizontalen Wechselbeziehungen zu allen anderen Systemebenen (siehe Abbildung 3). Deshalb sind die Berufe in diesem Sinne sehr verschieden und sie verändern sich permanent (Berufsentwicklungen). Die Anforderungen der Berufe müssen von Menschen bewältigt werden können. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Berufe so zu gestalten, dass die Anforderungen den Kompetenzen und Qualifikationen (dem Arbeitsvermögen) eines arbeitenden Menschen entsprechen – vice versa¹⁴. Diese Wechselbeziehungen beeinflussen also auch die Berufsentwicklung (für die auch der Begriff Berufsschneidung verwendet wird). Berufe als Ergebnisse von Koordinationsprozessen sind je nach den spezifischen Umweltstrukturen verschieden. Die Berufe in (Erwerbs-)Betrieben, in Familien und anderen gesellschaftlichen Institutionen unterscheiden sich deshalb signifikant. Aber gemeinsam ist allen Berufen der Ursprung: Sie sind alle Ergebnisse der (beruflichen) Organisation von Arbeitsumwelten, die in gesellschaftlichen Institutionen durch verschiedene Formen der Arbeitsvereinigung entstanden sind.

Aus den Wechselbeziehungen zwischen dem Beruf als Umweltstruktur und der arbeitenden Person folgt einerseits der Zwang zur Anpassung des menschlichen Arbeitsvermögens an die gesellschaftlichen Arbeitsanforderungen¹⁵, dem durch berufsbezogenes Lernen als spezifische Subjektentwicklung zu entsprechen ist. Andererseits ist die Gestaltung von Berufen als Umweltstrukturierung vom gesellschaftlich verfügbaren Arbeitsvermögen abhängig, das wiederum durch die Gestaltung beruflicher Lernprozesse beeinflusst werden kann¹⁶. Daraus resultie-

¹³ Diese Berufe sind als Entwicklungs- und Äußerungsschablonen im Sinne von BECK et al. (1980, 200ff.) die Basis für alle weiteren Bezeichnungen und Definitionen von Berufen auf den höheren Systemebenen, z. B. für die Klassifikation der Bundesagentur für Arbeit (vgl. BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2011).

¹⁴ Auf diesen Sachverhalt bezieht sich die Aussage, der Beruf sei eine Umwelt des Betriebs (z.B. HARNEY 1985).

¹⁵ Die Arbeitsanforderungen insgesamt ergeben sich aus der Summe der Berufe (Arbeitsplätze) in der Gesellschaft. In Deutschland arbeiten allein im Beschäftigungssystem ca. 42 Millionen Erwerbstätige auf ihren Arbeitsplätzen und üben dort ihren Beruf aus (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2013). Für Berufs-Klassifikationen werden sie nach verschiedenen Kriterien auf Übereinstimmungen geprüft und geordnet. Als allgemeine Klassifizierungsregel gilt: „Bei der Zuordnung ist allein die tatsächlich ausgeübte Tätigkeit (*am Arbeitsplatz/ im Beruf als Umwelt –Ergänzung A.K.*) ausschlaggebend. Die bisherige Tätigkeit oder die formale Berufsausbildung einer Person (*als subjektives Arbeitsvermögen – Ergänzung A. K.*) spielt für die Zuordnung zu einer Systematikposition keine Rolle“ (BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2011, 7). Viele Unklarheiten bei der Verwendung des Wortes Beruf werden dadurch verursacht, dass die wesentlichen Unterschiede zwischen einem Beruf als Umwelt oder als Arbeitsvermögen einer Person und die Wechselbeziehungen zwischen beiden Bezugspunkten nicht beachtet oder vernachlässigt werden.

¹⁶ Durch die Wechselbeziehungen zwischen der arbeitenden Person und ihrer Arbeitsumwelt ist diese durch deren Arbeit (in Grenzen) veränderbar. Insofern ist die arbeitende Person partiell an der Konstruktion ihrer Arbeitsumwelt beteiligt. Die Beteiligungsmöglichkeiten sind abhängig (auf der Umweltseite) von der innerbetrieblichen Hierarchie der Arbeitsumwelten, in der auch die unterschiedlichen Ausprägungen der Merkmale entwicklungsförderlicher Arbeitsumweltstrukturen zum Ausdruck kommen, und (auf der Subjektseite) von den als Arbeitsvermögen verfügbaren Kompetenzen (S-O-Vermittlung). Insofern gehört auch der Beruf (auf der Subjektseite) zur Umwelt des Betriebs (auf der Umweltseite), die die innerbetriebliche Konstruktion von Berufen beeinflusst (HARNEY 1985; zur historischen Entwicklung von Berufen in Industriebetrieben HARNEY 1990; zur beruflichen Arbeit als Bezugspunkt für eine gestaltungsorientierte Berufsbildung RAUNER 1988).

ren die *spezifischen Wechselbeziehungen*, die ich als *Berufsprinzip* bezeichne. Das Berufsprinzip *vermittelt* also zwischen beruflich organisierten Arbeitsprozessen in spezifischen Umwelten (Institutionen in verschiedenen Exosystemen) und den sich in diesen Umwelten entwickelnden Subjekten¹⁷. Die Realisierung des *Produktionsschulprinzips* erfordert analoge *Vermittlungen* zwischen den Anforderungen der Arbeit im Beruf und den Entwicklungsvoraussetzungen und -bedürfnissen von Subjekten. Insoweit stimmen Berufs- und Produktionsschulprinzip überein und sind Produktionsschulen auch Konkretisierungen des Berufsprinzips. Solche Vermittlungen können und müssen je nach den spezifischen systemischen Umweltstrukturen unterschiedlich gestaltet werden – durch die Curriculumentwicklung berufsbezogener Bildungsgänge.¹⁸ Dabei ist eine Verständigung über die jeweilige Konkretisierung des Berufsprinzips durch Gewichtungen der sechs Bezugspunkte für die Curriculumkonstruktion erforderlich (Kapitel 7). Bisherige Konkretisierungen des Produktionsschulprinzips weisen einige spezifische Gewichtungen der Bezugspunkte auf (Kapitel 8).

Dieser Berufsbegriff bleibt außerpädagogisch, soweit er bezogen ist auf Sachverhalte in (Erwerbs)Betrieben, die von Strukturen des übergeordneten Beschäftigungssystems und von ökonomischen Zwecken, Theorien, Kriterien etc. beeinflusst werden. Aber mit Bezug auf die Zieldimension Beruf in der Zielkategorie Berufsbildung können die Konstruktionen von Berufen in Institutionen kritisiert und handlungsleitende Orientierungen für die Konstruktion von Berufen begründet werden. Das ist auch für die Konstruktion von Berufen in Produktionsschulen möglich und erforderlich (Kapitel 7).

Obwohl der Forschungsstand in der BBW über die Einflüsse von Berufen auf personale Entwicklungsprozesse noch unbefriedigend ist, lassen sich schon heute theoretisch und empirisch begründete Merkmale von Berufen benennen, die für die Entwicklung der in ihnen arbeitenden Personen förderlich sind, und die deshalb als Basis für konkrete Kritik und für Vorschläge zur Gestaltung von entwicklungsförderlichen Berufen herangezogen werden können (vgl. die Beiträge von LEMPERT und VOLPERT in KELL/ LIPSMEIER 1989; BRATER/ BÜCHELE 2001; RAUNER 2005). Sie betreffen die Beziehungen der arbeitenden Person

- zur Gesamtaufgabe (einer Institution): Zuweisung möglichst inhaltsreicher, umfangreicher und komplexer Teilaufgaben;
- zu den Sachen: möglichst hoher Gestaltungsfreiraum bei der Erfüllung von Teilaufgaben (selbständige Planung, Durchführung und Kontrolle);

¹⁷ Auf diese Vermittlung beziehen sich viele Definitionen von Beruf (WEBER 1922; 1985, 80), Beruflichkeit (BECK 1997) und viele Erörterungen über Ver- oder Entberuflichung (KUTSCHA 1992; 2008a und b). BECK plädiert dafür, den Berufsbegriff als zweistelliges Prädikat zu verwenden (1997). KUTSCHA verweist diesbezüglich auf die Wechselbeziehungen zwischen Kompetenz (Subjektseite – ich habe einen Beruf) und Performanz (Objektseite – ich arbeite in einem Beruf). Wegen dieses Doppelcharakters des Berufs in funktionaler und subjektorientierter Sicht (RAHN 1999) muss bei der Verwendung des Berufsbegriffs in wissenschaftlichen Diskussionen darauf geachtet werden, ob im konkreten Einzelfall die Objektseite, die Subjektseite oder die Wechselbeziehungen (zum Beispiel als S-O-Dialektik) in den Blick genommen wird.

¹⁸ Zur Konkretisierung des Berufsprinzips durch die Gestaltung berufsbezogener Bildungsgänge im systemischen Kontext des Kollegschulversuchs in Nordrhein-Westfalen vgl. KELL 1991.

- zu den Werkzeugen (Maschinen): menschliche Hilfsmittel, die den Arbeitenden von Routinetätigkeiten entlasten und ihm das belassen, was er besser kann;
- zu anderen Personen: offene Kommunikations- und Kooperationsbeziehungen ohne überflüssige sprachliche Geheimcodes und Herrschaft;
- zu sich selbst: möglichst viel Selbstverantwortung und Selbstkontrolle.

Von den konkreten Ausprägungen dieser Merkmale ist zum Beispiel abhängig, ob und inwieweit selbstbestimmtes Lernen am Arbeitsplatz möglich ist (HEID 2004)¹⁹ und ob und inwieweit die Arbeits- und Lernprozesse in berufsbezogenen Bildungsgängen mit Bezug auf die Zielkategorie Berufsbildung als Bildungsprozesse interpretiert werden können - also ob und inwieweit Bildung im Medium des Berufs ermöglicht wird. Ob und inwieweit die Konstruktion von Berufen (Berufsentwicklung) an diesen Merkmalen orientiert werden (kann), ist unter anderem abhängig von den Einflüssen, die von der Makro- und Exosystemebene auf die Meso- und Mikrosystemebene wirken (siehe Abbildung 3). Für (Produktions-)Schulen und für (Erwerbs-)Betriebe sind die Einflüsse aus den jeweiligen systemischen Umwelten strukturell sehr verschiedenen. Deshalb ist für Produktionsschulen insbesondere zu klären, in welchen Berufen die Produktionsschüler arbeiten sollen, ob und inwieweit deren Arbeitsprozesse entwicklungsförderlich sind und wie Lernumwelten darauf bezogen (also berufsbezogen) zu gestalten sind, damit auch sie entwicklungsförderlich wirken (können). Allgemein formuliert ist zu klären, wie die nach dem Berufsprinzip allgemein geforderte *Vermittlung* von Subjekt und Objekt, Person und Umwelt, Lernen und Arbeiten nach dem Produktionsschulprinzip speziell gestaltet werden soll und kann. Das ist die zentrale Aufgabe der Curriculumentwicklung für Produktionsschulen.

7 Curriculumentwicklung für Produktionsschulen

Nach Jahren der Stagnation in der Curriculumforschung und -entwicklung in den beiden letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts zeichnet sich seit den ersten Jahren des 21. Jahrhunderts eine Wiederbelebung und Weiterentwicklung ab (vgl. HUISINGA/ BUCHMANN 2003; HUISINGA 2005; BUCHMANN 2007). Ein Anstoß aus dem politischen Bereich ging von der STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER (KMK) aus. Mit dem Konzept von Lernfeldern, die auf berufliche Handlungsfelder bezogen sein sollen, wurden Berufe als Bezugspunkt für die Curriculumentwicklung stärker gewichtet und die Berufs- und Qualifikationsforschung hat größere Bedeutung für die Curriculumforschung gewonnen (vgl. KMK 1996; HUISINGA et al. 1999; RAUNER 2003; KELL 2013a). Die kritischen Reaktionen aus der BBW auf die politischen Vorgaben der KMK knüpften an die in Forschung und Entwicklung bereits erreichten Erkenntnisse und Erfahrungen vom Ende der 1970er Jahre an und führten sie konstruktiv fort. Heute kann als weitgehender Konsens in

¹⁹ HELMUT HEID verwendet einen sehr weiten Lernbegriff, der dem Entwicklungsbegriff von BRONFENBRENNER ENTSPRICHT. Unabhängig davon sind die Ergebnisse seiner ideologiekritischen Analyse der Forderung nach selbstbestimmten Lernen am Arbeitsplatz überzeugend begründet – auf der Basis von Vorstellungen über die Konstruktion von Arbeitsplätzen/Berufen, die mit meinen Überlegungen überein stimmen. Zumindest erkenne ich viele Gemeinsamkeiten.

der Curriculumtheorie und -forschung festgestellt werden, dass mindestens folgende Bezugspunkte bei der Curriculumentwicklung zu berücksichtigen sind (vgl. HUISINGA/KELL 2005, 164; BUCHMANN et al. 2013):

- (1) *Ziele* für die Bildungsgänge²⁰;
- (2) Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse der Adressaten (*Subjekte*);
- (3) Qualifikationsanforderungen von (Erwerbs)Berufen im systemischen Kontext von Strukturen und Entwicklungen der gesellschaftlichen Organisation von Arbeit;
- (4) Erkenntnisse der *Wissenschaften*;
- (5) *organisatorische und institutionelle* Umwelten für die Bildungsgänge;
- (6) *Gestaltungsoptionen* für berufsbezogenes Lehren und Lernen.

Wie diese Bezugspunkte im „Magischen Sechseck“ insgesamt gewichtet und die Wechselbeziehungen zwischen ihnen durch curriculare Vermittlungen gestaltet werden sollen, kann nicht durch Technologien festgelegt werden. Dafür sind diskursive Analyse-, Planungs- und konsensuale Entscheidungsprozesse zu organisieren²¹. Diese Arbeit erfordert hohe Professionalität der Curriculumentwickler. Das gilt auch für das pädagogische Personal, das die curricularen Vorgaben durch die Gestaltung von Lern- und Arbeitsumwelten umsetzen soll (vgl. SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 2009). Schließlich gehört zur vollkommenen Handlung in curricularen Arbeitsprozessen – nach Analyse, Planung, Realisation – auch die Kontrolle als Selbstkontrolle des lehrenden Personals, als schulinterne oder als schulexterne Kontrolle.

Der gegenwärtige Stand der Curriculumtheorie und -forschung hat bisher nur geringe Bedeutung für Institutionen des Übergangssystems erlangt – Produktionsschulen sind eher positive Ausnahmen. Auch für sie ist aber festzustellen, dass stringente curriculumtheoretische Fundierungen fehlen und dadurch weitgehend ungeklärt bleibt, wie die jeweiligen Rahmenbedingungen (speziell des Übergangssystems) die curricularen Entwicklungen beeinflussen.

²⁰ Bildungsgang bezeichnet unter institutionellem Aspekt „eine curricular strukturierte und rechtlich geordnete Organisationsform eines längeren, in der Regel mehrjährigen Qualifikations- und Sozialisationsprozesses, der zu einem bestimmten Abschluß mit zumeist zertifizierten Berechtigungen führt. In subjektbezogener Betrachtung wird unter Bildungsgang der in institutionellen Bildungsgängen vollzogene individuelle Entwicklungsprozeß verstanden, in dessen Verlauf sich der Lernende komplexe fachliche Kompetenzen und damit verbundene Verhaltensweisen und Einstellungen aneignet.“ (KELL et al. 1989, 23). Zur curricularen Gestaltung von Bildungsgängen und zur Bedeutung von Entwicklungsaufgaben vgl. MEYER/ REINARTZ 1988; TRAUTMANN 2004; KUTSCHA 2011.

²¹ Im Kontext des Strukturgitter-Ansatzes der Münsteraner Arbeitsgruppe um Herwig BLANKERTZ (Überblick KELL1986) und einer Strategie zur Entwicklung von Lehrplänen (vgl. BLANKERTZ 1971) habe ich für den Arbeitslehreunterricht eine didaktische Matrix erarbeitet, die im Matrixfeld 1.1.1 bei „Arbeitsplatzanalysen ...“ ansetzt und weitere Kriterien für die Lehrplanentwicklung bis zum Matrixfeld 3.4.5 „Werten politischer Entscheidungen; Faktenbeurteilung; Normenkritik; Gesellschaftskritik“ ausweist (vgl. KELL 1971; BLANKERTZ/ KELL 1973).

Wenn „der Begriff ‚Produktionsschule‘ ...– prinzipiell betrachtet – für die Kombination von Erziehung und produktiver Arbeit bzw. von Ausbildung und erwerbsorientierter Produktion (steht)“ (GREINERT/ WIEMANN 1992, 11) oder die Idee des Produktionsschulprinzips in „der Verbindung von praktischer Arbeit mit ‚Ernstcharakter‘ mit der Förderung der persönlichen Entwicklung der Produktionsschüler“ gesehen wird (KIPP 2008, 173), dann ist für die curriculare Entwicklung von Bildungsgängen in Produktionsschulen zwischen den Beteiligten auch eine Verständigung darüber erforderlich, was unter „produktiver Arbeit“ und „Arbeit mit ‚Ernstcharakter‘“ gemeint sein soll und wie die produktive Arbeit (curricular) genutzt und gestaltet werden soll, damit sie entwicklungsförderlich wirken kann.

Die Produktionsschulen in Vergangenheit und Gegenwart haben die zentrale Vermittlungsproblematik von produktiver Arbeit und Subjektentwicklung unterschiedlich bearbeitet. Wie schwierig es ist, solche Vermittlungen in der Spannung von Ökonomie und Pädagogik zu gestalten, zeigen sowohl historische Beispiele als auch gegenwärtige Realisierungsversuche des Produktionsschulprinzips: Pädagogisch dominierte Vermittlungen führten zur Insolvenz von Produktionsschulen und führen mit hoher Wahrscheinlichkeit gegenwärtig zu nur geringen Kostendeckungen durch den Verkaufserlös der Produkte. Ökonomisch dominierte Vermittlungen führten zur Ausbeutung von Kindern und Jugendlichen und sie sind gegenwärtig für öffentliche Schulen nicht zu legitimieren. Aus den vorliegenden Analysen und Vergleichen von Produktionsschulen ergibt sich als Fazit, dass Lösungen für diese Vermittlungen durch pragmatische curriculare Entscheidungen in iterativen Prozessen auf der Basis von akkumuliertem Erfahrungswissen gesucht wurden und werden (vgl. GREINERT/ WIEMANN 1992, 96). Eine curriculumtheoretisch basierte Curriculumforschung und -entwicklung für Produktionsschulen fehlt.²² Mit den folgenden Überlegungen sollen Diskussionen und Kooperationen angeregt werden, damit solche Defizite abgebaut werden können.

Durch die Curriculumentwicklung für Produktionsschulen sollen die *Vermittlungsprozesse* zwischen Lernen und Arbeiten (Person und Umwelt) *speziell* gestaltet werden. Deshalb wird das Produktionsschulprinzip oft mit Bezug auf und starker Gewichtung von „produktiver“ Arbeit mit „Ernstcharakter“ ausgelegt. Dafür sprechen zahlreiche Befunde, wie benachteiligte Jugendliche Arbeitssituationen in Betriebsabteilungen von Produktionsschulen oder in betriebsnah organisierten Arbeitsplätzen erleben und dadurch in ihrer Entwicklung gefördert werden. Aber eine zu starke Orientierung an diesem Umweltausschnitt ist auch problembehaftet. Zum Beispiel ist das daraus folgende lernorganisatorische Steuerungsproblem – zwischen Ausbildung und Qualifizierung einerseits und der Produktion nach Auftragslage andererseits zu vermitteln – bisher weitgehend nur pragmatisch bearbeitet worden. Und wenn „betriebsnahe“ Arbeitsplätze als Bezugspunkt für die Curriculumentwicklung zu stark gewichtet werden, bleiben die Wechselbeziehungen zwischen den sechs Bezugspunkten insgesamt unberücksichtigt und die Zieldimension berufliche Tüchtigkeit wird verkürzt ausgelegt auf Ar-

²² Die hohe Bedeutung, die die praktische Arbeit mit „Ernstcharakter“ nach dem Produktionsschulprinzip für die personale Entwicklung haben soll, legt nahe, die Berufe als einen zentralen Bezugspunkt für die Curriculumentwicklung auf curriculumtheoretischer Basis zu analysieren. Dafür ist eine berufsbildungswissenschaftlich fundierte Berufs/Qualifikationsforschung erforderlich (vgl. ebd.; KELL 2013a), die (1) die Ziele und (2) die Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse angemessen gewichtet.

beit im Beschäftigungssystem. Zur nachgängigen Reflexion über die bisherige Produktionsschulpraxis gehört also auch und nicht zuletzt ein Nachdenken darüber, für wen und in welchem Systemkontext Berufe produktiv sind, ob sie für Produktionsschüler Ernstcharakter haben können und auf welche Ziele oder Kriterien bezogen sie als produktiv oder ernst definiert und bewertet werden?

Dazu zehn theoretische Überlegungen:

1. Berufe in (Erwerbs)Betrieben des Beschäftigungssystems sind so organisiert, dass sie zur Erreichung ökonomischer Ziele wie Gewinnmaximierung oder Kostenminimierung beitragen. In diesem Sinne sind sie „produktiv“, „erwerbsorientiert“ und sie können für die arbeitenden Personen „Ernstcharakter“ haben.
2. Zur Bestandserhaltung von (Erwerbs)Betrieben in der Konkurrenz internationaler Märkte werden auch Berufe gestaltet, die für personale Entwicklungen der Arbeitenden hinderlich oder schädlich sind, die aber gleichwohl oder dadurch besonders „produktiv“ sind. Staatliche Eingriffe in die Privatsphäre von Betrieben verhindern zwar bestimmte Schäden an Personen und an der natürlichen und gesellschaftlichen Umwelt, aber sie sichern nicht eine Gestaltung von Berufen, die für personale Entwicklungsprozesse förderlich sind.
3. „Produktive Arbeit“ in (Erwerbs)Betrieben kommt deshalb als Bezugspunkt für eine Berufsforschung und für die Curriculumentwicklung berufsbezogener Bildungsgänge in Produktionsschulen nur unter Anwendung pädagogischer Auswahlkriterien in Betracht. Das heißt, Berufe in Produktionsschulen sollten als curriculare Konstrukte mit Bezug auf die oben genannten entwicklungsförderlichen Merkmale gestaltet werden (innovative Berufsentwicklung).
4. Mit dieser Option ist zum einen die Chance verbunden, personale Entwicklungen in Produktionsschulen auch durch Berufe zu fördern, die relevant sind für die Organisation von Arbeit in Institutionen *außerhalb* des Beschäftigungssystems.²³ Durch die Berücksichtigung auch anderer Berufe in der Berufsforschung und durch eine Gestaltung des Produktionsschulprinzips mit Bezug auf solche Berufe könnte zum einen bei der Curriculumentwicklung ein verengter Bezug auf (Erwerbs)Berufe im Beschäftigungssystem überwunden werden.
5. Zum anderen können bei der curricularen Gestaltung solcher Berufe die Entwicklungsvoraussetzungen und -bedürfnisse sowie die Lebenslagen der Produktionsschüler stärker gewichtet werden. Bisher werden Ausbildungsberufe als curriculare Konstrukte vorrangig nach dem Manpower-Approach an die Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems angepasst. Wenn sie vorrangig nach dem Social-Demand-Approach konstruiert werden, könnte die Arbeit in solchen Berufen für die Produktions-

²³ Durch Berufe als curriculare Konstrukte im Lern-Arbeits-System z. B. zur (Selbst)Versorgung, insbesondere in Haushalten; als gemeinnützige Arbeit; als Arbeit im Schnittstellenbereich von ehrenamtlicher und Erwerbsarbeit; als Arbeit im informellen Sektor.

schüler eher „Ernstcharakter“ gewinnen als die „produktive“ Arbeit in Berufen des Beschäftigungssystems.

6. Der Ernstcharakter der Arbeit kann nur vom Produktionsschüler *erlebt* werden. Deshalb kann die „produktive“ Arbeit in Berufen des Beschäftigungssystems von ihnen auch als fremdbestimmt erlebt und deshalb weniger ernst genommen werden. Bei der Curriculumentwicklung ist also der pädagogische Grundsatz zu beachten: Subjektiv geht es um das Objekt – die Arbeit muss von den Produktionsschülern ernst genommen werden (können). Aber objektiv geht es um das Subjekt – die Arbeit im Bildungsgang muss so gestalten sein, dass sie für den Produktionsschüler entwicklungs-förderlich ist. Ökonomisch „unproduktive“ Arbeit kann von ihm subjektiv ernst genommen werden und dann auch entwicklungs-förderlich wirken.
7. Aus ökonomischer Sicht muss bei der Bewertung „produktiver“ Arbeit zwischen Gebrauchswert und Tauschwert der Produkte und zwischen kurzfristig betriebswirtschaftlicher und langfristig volkswirtschaftlicher Betrachtung unterschieden werden.
8. Je stärker der Gebrauchswert der durch die eigene Arbeit erbrachten Leistung (der Produkte) von den Produktionsschülern erkannt wird, zum Beispiel weil sie für das eigene familiäre Leben als bedeutsam bewertet wird, desto positiver können sie unter Umständen ihre Arbeit erleben und sie ernst nehmen. Von der Bewertung der eigenen Leistung durch den Tauschwert, der von anonymen Märkten bestimmt wird, kann die eigene Arbeit von ihnen als fremdbestimmt erlebt und deshalb weniger ernst genommen werden.
9. Wenn die Bewertung einer Arbeit als „produktiv“ am Beitrag zum Verkaufserlös der Produkte, zum Gewinn, zur Finanzierung der Produktionsschule etc. orientiert wird, so kann eine solche kurzfristige betriebswirtschaftliche Perspektive nicht Maß gebend sein für die Gestaltung dieser Arbeit. In der Umwelt vordemokratischer Gesellschaften oder von Entwicklungsländern mag diese „Produktivität“ stark gewichtet werden. In einem reichen demokratischen Sozialstaat kann diese „Produktivität“ allenfalls als untergeordnetes Bewertungskriterium in Betracht kommen. Denn vorrangiges Bewertungskriterium sollte der Beitrag zur Erreichung des gesellschaftlichen Ziels Inklusion sein (siehe Kapitel 9).
10. Aus langfristiger volkswirtschaftlicher Perspektive kann die Arbeit in berufsbezogenen Bildungsgängen als „produktiv“ bewertet werden, wenn diese als Umwegproduktion interpretiert wird: Als Bildungsinvestition zielt sie auf Beiträge zur Qualifizierung von personalen Arbeitsvermögen und zum Humanpotential, das für die gesellschaftliche Organisation der Arbeit erforderlich ist.

8 Systemische Umwelten von Produktionsschulen

An der Variationsbreite der bisherigen Realisierungen des Produktionsschulprinzips in früheren und gegenwärtigen Produktionsschulen sind Wechselbeziehungen zwischen den jeweili-

gen Umweltstrukturen und der je spezifischen pädagogischen Gestaltung von Lern- und Arbeitsprozessen in den Produktionsschulen zu erkennen. Die bisherige Produktionsschulpraxis legt auch die Interpretation nahe, dass das Produktionsschulprinzip in vielen Institutionen realisiert werden kann, die als gesellschaftliche Reaktionen auf die Entwicklungstatsache die lebenslangen personalen Entwicklungsprozesse begleiten (können), grundsätzlich also vom Kindergarten bis zur Altenpflegestätte.

In der einschlägigen Literatur sind viele Produktionsschulen analysiert, beschrieben, verglichen und bewertet worden. Aus der Fülle von Beispielen greife ich drei heraus, an denen exemplarisch Einflüsse aus den unterschiedlichen Umweltstrukturen zu erkennen sind. Dabei beziehe ich mich u. a. auf das von GREINERT und WIEMANN unter Mitarbeit von Biermann erarbeitete Gutachten für die GTZ (1992). Es enthält eine Typisierung von Produktionsschulen, die unter Anwendung eines kriterienorientierten Darstellungsrasters gewonnen wurde. Für die Autoren sind die dargestellten Produktionsschulen „vorfindliche Ausprägungen“ (GREINERT/ WIEMANN, 24), die ich als Konkretisierung des Produktionsschulprinzips in Reaktion auf je spezifische Umweltstrukturen interpretiere. Die folgenden Erörterungen sind Vermittlungsversuche zwischen Theorie und Praxis. Produktionsschulen als gesellschaftliche Praxis expandieren quantitativ und qualitativ und damit vergrößert sich sowohl das Erfahrungswissen als auch das theoretisch und empirisch basierte wissenschaftliche Wissen. Eine Theorie der Produktionsschule, die das akkumulierte Wissen systematisieren könnte, liegt noch nicht vor. Es gibt aber zahlreiche Theoreme, die für Analysen der Produktionsschulpraxis, zu Vergleichen und zu Bewertungen von Entwicklungen in Praxis und Theorie geeignet sind. Sie können zwischen einer konsistenten Produktionsschultheorie als *Ideal* und einer komplexen Produktionsschulpraxis in einem *Mittelfeld* verortet werden. Solche Theoreme werden entweder deduktiv durch Konkretisierungen allgemeiner Theorien oder induktiv durch Interpretationen der Praxis gewonnen. Meine bisherigen Überlegungen waren Konkretisierungen allgemeiner Theorien (Kapitel 3 und 5) mit Bezug auf die Produktionsschulpraxis und dem ihr inkorporierten Wissen. Die weiteren Überlegungen sind ein Schritt im Mittelfeld vom Allgemeinen zum Konkreten. Sie begegnen hier Systematisierungen, die durch Analysen, Vergleiche und Bewertungen grundsätzlich aller Produktionsschulen gewonnen werden. Eine solche Systematisierung ist die Typisierung von Produktionsschulen in einer älteren Studie von GREINERT/ WIEMANN (1992) auf der Basis *ausgewählter* Produktionsschulen. Die Typisierung ist deshalb geeignet für darauf bezogene Erörterungen über die Umwelt von Produktionsschulen. Dabei wird als weiteres Theorem die Typisierung gesellschaftlicher Funktionen von Bildungssystemen herangezogen, um die jeweiligen Ausprägungen der Integrations-, Qualifikations- und Allokationsfunktion berücksichtigen zu können (vgl. KELL 1982).

1. Das im Gutachten beschriebene German-Singapore Institut (GSI) als Beispiel für den entwickelten Produktionsschultyp in Form der „Lernfabrik“ (Production Training Corporation) (GREINERT/ WIEMANN, 33 und 265ff.) bewerten die Autoren als *echte* Produktionsschule. Hier habe der Begriff Produktionsschule „seine volle, inhaltliche Bedeutung“ erhalten (ebenda, 276), weil die Lernprozesse in simulierten Arbeits- und

Produktionsprozessen organisiert seien (ebd., 81). Das GSI sei „ein originäres Qualifikationsmodell und als Vorbild für weitere Projekte dieser Art - zumindest in Südostasien und Asien - bestens geeignet (ebd., 276).

Die ausführliche Beschreibung der Umwelt des GSI lässt erkennen, dass in weniger entwickelten Gesellschaften die Qualifikationsfunktion im Vordergrund steht. Durch die Entwicklung neuer Berufe in der „Lernfabrik“, deren Arbeitsorganisation der in Betrieben des Beschäftigungssystems entspricht, wird erwartet, dass durch die vermittelten Berufsqualifikationen Modernisierungen, Wirtschaftswachstum und Beschäftigung gefördert werden. Für reibungslose Übergänge aus der Produktionsschule sorgt die gesellschaftliche Nachfrage nach qualifizierten Fachkräften. Für diese Übergänger als Gruppe gelingt die Integration optimal. Allerdings wirken deren Aufnahmebedingungen hoch selektiv. Kurzfristig gelingt die Integration also nur für eine relativ kleine „Elite“. Langfristig wird von solchen Produktionsschulen, die vorwiegend als Instrument der Wirtschaftspolitik betrachtet werden, erwartet, dass mit dem angestrebten Wirtschaftswachstum weitere gesellschaftliche Gruppen in Erwerbsarbeit integriert werden können. In entwickelten Gesellschaften, in denen Innovationen von anderen Subsystemen und Institutionen ausgehen und die Berufsqualifizierungen die Anforderungen aus diesen Subsystemen angepasst werden, insbesondere an die Entwicklungen im Beschäftigungssystem, sind sie quantitativ im (Berufs)Bildungssystem relativ unbedeutend. Dieser Produktionsschultyp scheint in Deutschland allenfalls bei der Entwicklung strukturschwacher Gebiete Realisierungschancen zu haben.

2. Produktionsschulen, die in der Umwelt des deutschen Beschäftigungs-, Berufsausbildungs- und Schulsystems bestehen, werden vorrangig danach unterschieden, zu welchen Berechtigungen sie führen wollen und/ oder können. Konkretisierungen des Produktionsschulprinzips durch *berufsqualifizierende* Bildungsgänge, die dem Schulberufssystem zugeordnet sind, stehen in direkter Konkurrenz zum dualen System. Zu den Wurzeln dieser unter der Bezeichnung Berufsfachschule subsumierten Schulen gehören die preußischen Fachschulen. Von den fünf Gründungen hat aber nur das heutige Theodor-Reuter-Berufskolleg (TRBK) in Iserlohn überlebt. Das TRBK als *eine* Konkretisierung des Produktionsschulprinzips hat sich nach der Gründung als Fachschule an die Veränderungen im Beschäftigungs- und im Berufsbildungssystem flexibel angepasst und in Konkurrenz zum dualen System alternative berufsqualifizierende Bildungsgänge entwickelt. Dieses Berufskolleg ist eine Variante im Berufsschulsystem, von dem weitere innovative Reaktionen auf Veränderungen in der Umwelt erwartet werden können, z. B. in Bezug auf eine stärkere Wissenschaftsorientierung, auf die Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung – u. a. durch doppelt qualifizierende Bildungsgänge – und auf eine verbesserte Durchlässigkeit zum Tertiärbereich.

Ob Produktionsschulen mit berufsqualifizierenden Bildungsgängen dem *entwickelten* Produktionsschultyp (Training and Production) zugeordnet werden können, ist davon abhängig, ob sie zweigeteilt über eine „weitgehend betriebsförmig organisierte Produktionsabteilung“ verfügen (ebd., 33). Bei Produktionsschulen im Schulberufssystem stößt

die Einrichtung einer solchen Abteilung auf zwei negative Einflüsse. Zum einen aus der Dominanz des Schulrechts und zum anderen aus den Marktbedingungen. Das Schulrecht erschwert die Steuerung der Produktionsabteilung nach ökonomischen Kriterien. Die Marktbedingungen beeinflussen die Organisation der Arbeitsplätze/Berufe in der Produktionsabteilung so, dass nicht alle nach pädagogischen Kriterien als entwicklungsförderlich bewertet werden können. Und der Absatz der Produkte auf den regionalen Märkten kann auf den Widerstand der heimischen Unternehmen stoßen, wenn die Produktionsschule als Konkurrent wahrgenommen und der Wettbewerb durch sie als unlauter bewertet wird. Solche Marktprobleme lassen sich nur durch politisch gesteuerte Aktionen überwinden, z. B. durch die Organisation regionaler Kooperationen und Netzwerke.

Der „entwickelte“ Produktionsschultyp stößt also auf ungünstige Umweltbedingungen, um die „produktive Arbeit“ in der Umwelt des Beschäftigungssystems und das darauf bezogene Lernen in der Umwelt des Bildungssystems vermitteln zu können. Deshalb wird der quantitative Beitrag zur Integration als eher gering einzuschätzen sein. Die Übergänge in das Beschäftigungssystem sind zudem von der Lage auf den Arbeitsmärkten, von der Anerkennung der vergebenen Zertifikate und von Auswahlverfahren abhängig. Zur Qualifizierungsfunktion kann dieser Produktionsschultyp eher wenig Innovatives beitragen, weil in der Konkurrenz zum dualen System die berufsbezogenen Bildungsgänge vorrangig nach dem Manpower-Approach an die Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems angepasst werden. Allerdings kann durch besondere pädagogische Prägungen (z. B. Waldorfpädagogik in der Hiberniaschule; vgl. RIST/SCHNEIDER 1977; FINTELMANN 1991) der Übergang *in* die Produktionsschule auch für Benachteiligte offen gehalten werden. Durch eine starke Gewichtung der Zieldimension Bildung in Verbindung mit spezieller individueller Förderung können sie auch zur Integration Benachteiligter beitragen.

3. Produktionsschulen, die auf das Ziel *Vorbereitung* auf eine Berufsausbildung auf dem Niveau von Facharbeit begrenzt sind, werden dem Übergangssystem zugeordnet. Die Umwelten des Übergangssystems und die Strukturen im System sind im Vergleich zum Schulberufssystem komplexer. Hier wirken zusätzlich Einflüsse aus dem Sozialsystem, insbesondere durch Regelungen im Sozialgesetzbuch, aus der Bundesagentur für Arbeit, aus der Ergänzung des Berufsbildungsgesetzes zum Bereich der vorberuflichen Bildung, aus dem Schulsystem, z. B. durch den Unterrichtskomplex Arbeitslehre/ PolYTEchnik und durch die Regelungen über Abschlüsse allgemeiner Schulen, die in Verbindung mit der Berufsvorbereitung nachgeholt werden können. Die Vermarktung der mit der Berufsvorbereitung erstellten Produkte hat jedoch einen geringeren Stellenwert, weil die Kurzfristigkeit der Bildungsgänge und die spezifischen personalen Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse die Qualität und Marktfähigkeit der Produkte negativ beeinflussen können. Obwohl einige rechtliche Regelungen für das Übergangssystem die Einrichtung betriebsförmig organisierter Produktionsabteilungen begünstigen, weil sie

das Schulrecht überschreiten, werden dadurch eröffnete innovative Gestaltungsmöglichkeiten durch Marktbedingungen negativ beeinflusst.

Produktionsschulen dieses Typs mit berufsvorbereitenden Bildungsgängen sind den anderen Typen systematisch vorgelagert. Ihre Qualifizierungsfunktion ist entsprechend gering. Zur Verringerung der Selektionen bei den Übergängen in das Schulberufs- oder das duale System können sie nur wenig beitragen. Da alle schulpflichtigen Jugendlichen in die Bildungsgänge des Übergangssystems aufgenommen werden müssen, tragen sie bei den Eingängen zur Erfüllung der Integrationsfunktion bei. Sie können durch ihre besonderen pädagogischen Konzepte auch die Übergänge in berufsqualifizierende Bildungsgänge fördern. Übergänge in Erwerbslosigkeit können sie aber nicht verhindern und die verbleibende Integrationslücke nicht schließen.

Die Komplexität solcher Einflüsse wirkt eher erschwerend auf optimale Konkretisierungen des Produktionsschulprinzips im Übergangssystem. Durch die politische Zielvorgabe, (nur) Übergänge in das duale System, in das Schulberufssystem oder direkt in das Beschäftigungssystem zu fördern, werden die Entwicklungsmöglichkeiten für Produktionsschulen im Übergangssystem tendenziell eher eingeschränkt. Sie werden also allenfalls nach dem *einfachen* Produktionsschultyp möglich sein (Training cum Production) (vgl. GREINERT/ WIEMANN 1992, 33). Und mit dem problematischen Zielkonstrukt „Ausbildungsreife“, das im politischen Konsensverfahren festgelegt wurde (vgl. DOBISCHAT et al. 2012; RATSCHINSKI/ STEUBER 2012), ist die Curriculumentwicklung für Produktionsschulen zusätzlich verunsichert.

Eine Verbindung von vorberuflichen und berufsqualifizierenden Bildungsgängen in Produktionsschulen können drei Verbesserungen in der Organisation von Lern- und Arbeitsprozessen ermöglichen.²⁴ Erstens können in berufsvorbereitenden Bildungsgängen erarbeitete Produkte als Teilleistungen für die Produktion verwertet werden, die in berufsqualifizierenden Bildungsgängen mit Teilleistungen kombiniert werden, für die ein höheres Qualifikationsniveau erforderlich sind. Zweitens können durch Verlängerung der Lernzeiten in berufsqualifizierenden Bildungsgängen das Weiterlernen besser gefördert und dadurch mehr Übergänge erreicht werden. Drittens kann die Zielperspektive, die Berufsgrundbildung als zertifizierter (Teil)Abschluss erwerben zu können, positiv auf die Lernmotivation und den Ernstcharakter der Arbeit im Bildungsgang wirken. Ob und inwieweit die Berufsgrundbildung als Zertifikat für Übergänge in das duale System oder in das Beschäftigungssystem verwertet werden kann, ist allerdings von der jeweiligen Marktlage und von den Auswahlverfahren abhängig.

²⁴ Im Kontext des Kollegschulversuchs in NRW ist ein Modellversuch zur Verbindung des Berufsvorbereitungsjahres mit dem Berufsgrundschuljahr durchgeführt worden (vgl. KAISER/ KELL 1986). Den zweijährigen Bildungsgang interpretiere ich als eine Konkretisierung des Berufsprinzips mit folgender schulorganisatorischer und curricularer Grobstruktur: „Die im Regelsystem zur Verfügung gestellte Lernzeit wurde annähernd verdoppelt, um den individuell bedingten Bedürfnissen nach längerer Lernzeit entsprechen zu können; die Lernzeit wurde insbesondere durch eine enge Verbindung von fachpraktischem und fachtheoretischem Lernen im (projektorientierten) berufsfeldbezogenen Unterricht genutzt; die unterrichtlichen Bemühungen wurden durch außerunterrichtliche pädagogische Maßnahmen unterstützt“ (KELL et al. 1984, 10).

Das Fazit aus diesen Überlegungen lautet: Für weitere Konkretisierungen des Produktionsschulprinzips sind andere Umwelten als die des Übergangs- und des Schulberufssystems erforderlich. Deshalb plädiere ich für ein neues gesellschaftliches Subsystem, das ich vorläufig als Lern-Arbeits-System (LAS) bezeichnet habe (vgl. KELL 1995; 2008).

9 Plädoyer für ein neues Lern-Arbeits-System

Um die Integrationslücke durch neue Verbindungen von Lernen und Arbeiten schließen zu können, müsste ein neues gesellschaftliches Subsystem *politisch* gestaltet werden *zwischen* Bildungs- und Beschäftigungssystem, mit relativer Autonomie in seinen Beziehungen zu diesen beiden Subsystemen und mit spezifischen Institutionen (auf der Mesosystemebene). Das Plädoyer für ein LAS beginne ich mit Überlegungen über Ziele, Theorien, Ideologien, Deutungen, Begriffe etc. (auf der Makrosystemebene), weil sie den größten Einfluss auf die Gestaltung der Wechselbeziehungen zwischen Lernen und Arbeiten haben.

Inklusion als gesellschaftspolitisches Ziel hat politisch und rechtlich an Bedeutung gewonnen.²⁵ Einem breiten Konsens auf hohem Abstraktionsniveau über dieses Ziel folgen teils divergierende Interpretationen und unterschiedliche Konkretisierungen. Deshalb sind theoretische Überlegungen sowohl zum Verhältnis des Ziels Inklusion zum Ziel Integration als auch zur Zielkategorie Berufsbildung sowie über Konsequenzen erforderlich, die aus den Zielinterpretationen für die Gestaltung eines LAS zu ziehen sind.

Das Ziel Inklusion wird einerseits *enger* auf das *Bildungssystem* bezogen interpretiert (also vorrangig auf Lernen). Im Vergleich dazu greift das Ziel Integration *weiter*, weil es die Integration in das *Beschäftigungssystem* einbezieht (also auch das Arbeiten). Andererseits wird das Integrationsziel *enger* interpretiert, weil die Eingliederung in *bestehende* (Schul-, Bildungs-, Berufsbildungs-, Beschäftigungs-)Systeme im Vordergrund steht, während mit dem Inklusionsziel die *Veränderung* der Systeme angestrebt wird, um sie an die speziellen Bedürfnisse auch der bisher benachteiligten Teile des Nachwuchses anzupassen. Die Zielkategorie Berufsbildung ist über die Zieldimension Beruf so lange an das engere Integrationsziel gebunden, so lange berufsbezogene Bildungsgänge nach dem Manpower-Approach allein an (Erwerbs)Berufe des Beschäftigungssystems orientiert entwickelt werden. Da die für das Beschäftigungssystem maßgebenden ökonomischen Ziele nur geringe Systemmodifikationen zur Anpassung an spezielle subjektive Bedürfnisse zulassen, kann das weitere Inklusionsziel nur außerhalb des Beschäftigungssystems, z. B. in einem LAS, erreicht werden, in dem Berufe als curriculare Konstrukte entwickelt werden (können).

Wenn das Inklusionsziel nicht auf Teilhabe an Bildung beschränkt interpretiert wird, sondern als subjektiver Anspruch auf Teilhabe in *allen* Lebensbereichen, dann müssten *alle* Bürger nach Beendigung der allgemeinen Schulpflicht bis zum Übergang in die Altersversorgung in berufsbezogenen Bildungsgängen lernen und/oder in Berufen arbeiten können. In dieser Le-

²⁵ Nach einer längeren internationalen Diskussion über „Bildung für alle“, nach der Salamanca-Erklärung 1994 und mit der UN Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (2009, insbesondere Artikel 24) und nach den Ratifizierungen durch die Europäische Union und Deutschland.

benesspanne sind Übergänge in Erwerbslosigkeit mit dem Inklusionsziel unverträglich. Mit den Strukturen des Übergangssystems ist diese Zielperspektive voraussichtlich nicht zu realisieren (vgl. KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2006; AUTOREN-GRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2008, 2010, 2012; MÜNK et al. 2008). Diese Interpretation des Inklusionsziels korrespondiert mit einem Grundrecht auf Arbeit. Nach herrschenden Interpretationen des Grundgesetzes wird der Staat zwar verpflichtet, für Vollbeschäftigung zu sorgen – in der Zielspannung eines Magischen Dreiecks. Dabei ist aber nur an die Erwerbsarbeit im Beschäftigungssystem gedacht. Die Wirtschaftsverfassung und die Strukturen des Beschäftigungssystems verhindern jedoch, dass jedem Bürger ein einklagbares Recht auf (Erwerbs)Arbeit zugestanden wird. Nur durch die Realisierung eines solchen Rechtsanspruchs könnte die Integrationslücke geschlossen werden. Das wäre aber nur auf der Basis einer neuen Verfassung mit veränderten Gesellschaftsstrukturen möglich.²⁶ Diese Einsicht gab es bereits bei den entschiedenen Schulreformern. Selbstkritisch vermuteten Einige, z. B. OESTREICH (1924), dass ihre Vorstellungen über Konkretisierungen des Produktionsschulprinzips nur in anderen als den gegebenen gesellschaftlichen Strukturen realisiert werden können, und dass die anzustrebenden Gesellschaftsreformen nur sehr begrenzt durch Schulreformen zu erreichen sind (vgl. KIPP 2008, 177).

Wenn also einerseits die Inklusion verfassungskonform und ohne grundsätzliche Änderungen der gegenwärtigen Strukturen des Bildungs- und Beschäftigungssystems erreicht werden soll und andererseits nicht *alle* Bürger durch Lernen und/ oder Arbeiten in diese beiden Subsysteme integriert werden können, dann muss durch ein drittes Subsystem gesichert werden, dass auch benachteiligte Bürger – letztlich *alle* Bürger – an Lern- und Arbeitsprozessen dauerhaft teilhaben können.

Die politische Bereitschaft zur Entwicklung eines neuen gesellschaftlichen Subsystems ist abhängig von zwei dafür fundamentalen Einsichten. Erstens muss Erwerbslosigkeit als dauerhaftes Strukturproblem der gegenwärtigen Wirtschaftsverfassung erkannt und wegen der anthropologischen Bedeutung von Arbeit anerkannt werden – als Krankheit, die durch die gegenwärtigen Systemstrukturen verursacht wird. So wie die Gesellschaft auf das Kranksein von Bürgern mit einem Gesundheitssystem reagiert, Behinderte durch das Schwerbehindertengesetz und durch spezielle Werkstätten in Arbeit integriert werden (sollen), so besteht die gesellschaftspolitische Aufgabe, auf Erwerbslosigkeit als gesellschaftliche Krankheit mit einem speziellen Subsystem zu reagieren. Zur Bekämpfung von Erwerbslosigkeit gibt es zwar viele Mittel, Maßnahmen etc., z. B. im Rahmen der Arbeitsmarktpolitik. Aber sie sind alle auf Übergänge in Berufe des Beschäftigungssystems beschränkt und sie können Arbeit in diesen Berufen nicht garantieren. Um das Integrationsziel erreichen zu können, müssten in einem neuen Subsystem u. a. Berufe mit Bezug auf die Zielkategorie Berufsbildung auf der Basis berufswissenschaftlich basierter Curriculumtheorie entwickelt werden. Die dafür erforder-

²⁶ Die historischen Beispiele Deutsche Demokratische Republik und andere sozialistische Staaten mit Zentralverwaltungswirtschaft und verfassungsrechtlich verankertem Recht auf Arbeit zeigen, dass eine vollständige Integration zu verdeckter Arbeitslosigkeit *im* Beschäftigungssystem führt, die zum wirtschaftlichen Zusammenbruch dieser Staaten beigetragen hat.

liche Berufsforschung muss Anforderungen der beruflich organisierten Arbeit *außerhalb* des Beschäftigungssystems einbeziehen und angemessen gewichten.

Damit im LAS als neuem Subsystem verschiedene Konkretisierungen des Produktionsschulprinzips realisiert werden können, sind spezifische strukturelle Bedingungen für die Institutionen im LAS erforderlich. Drei ökonomische Bedingungskomplexe hebe ich als besonders bedeutsam hervor, weil sie die *dauerhafte* Finanzierung von Produktionsschulen stark beeinflussen:

1. Für einen Teil der in den Institutionen des LAS zu erarbeitenden Leistungen bleibt die ökonomische Orientierung an Märkten erhalten. Die durch Verbindungen von Lernen und Arbeiten erhöhten Produktionskosten werden subventioniert.
2. Die Lernenden und Arbeitenden im LAS erhalten eine öffentlich finanzierte Grundversorgung. Ihre marktfähigen Produkte werden auf der Basis von Teilkostenkalkulationen angeboten (wie bei der Dumping-Kalkulation im internationalen Wettbewerb oder bei Mischkalkulationen führender Markenartikelhersteller). Erlöse werden als Beiträge zur Kostendeckung und zum individuellen Einkommen verwendet.
3. Die im LAS erstellten Leistungen zur familialen und gesellschaftlichen Reproduktion, für die es keine Märkte gibt, werden subventioniert; ihr Anteil an der Gesamtleistung einer Institution wird am Kriterium der Gemeinnützigkeit bestimmt.

10 Schlussbemerkungen

Von der These ausgehend, dass das Produktionsschulprinzip durch spezifische Verbindungen von Lernen und Arbeiten in Produktionsschulen konkretisiert wird, gibt es drei Forschungsschwerpunkte zur Analyse und Bewertung von Produktionsschulen. Einer ist konzentriert auf die *inerschulische* pädagogische Praxis (z. B. Lehr-Lernforschung, die stark psychologisch orientiert ist). Ein zweiter nimmt vorwiegend aus soziologischer Sicht die *außerschulische* Umwelt von Produktionsschulen und die Faktoren in den Blick, die die inerschulischen Entwicklungen beeinflussen. Zu einem dritten gehören meine berufsbildungswissenschaftlichen Überlegungen, die auf die *Wechselbeziehungen* zwischen Strukturen und Entwicklungen auf allen vier Systemebenen fokussiert sind (vgl. auch BECK/ KELL 1991). Dementsprechend schließe ich meinen Beitrag mit Bemerkungen zu (Entwicklungs)Möglichkeiten und Grenzen von Produktionsschulen in der Umwelt des Übergangssystems und zu Wünschbarem und Machbarem im Prozess der Weiterentwicklung des Übergangssystems und der Institutionen im System.

Über positive Subjektentwicklungen in Produktionsschulen gibt es genügend Belege, die im Einzelnen hinsichtlich theoretischer Fundierung und methodischer Arrangements kritisiert werden können; insgesamt liegen aber genügend Nachweise sowohl über bereits erzielte Erfolge als auch über Schwachstellen vor und es gibt begründete Hinweise für Weiterentwicklungen.

Kaum erforscht sind z. B. die subjektiven Wahrnehmungen und Verarbeitungen der Lehrenden und Lernenden in Produktionsschulen von Einflüssen aus der außerschulischen Umwelt: Wie nehmen zum Beispiel Jugendliche und junge Erwachsene in Institutionen des Übergangssystems die Lage auf den regionalen Märkten wahr? (a) Hinsichtlich der Verwertbarkeit und Verwertung der von ihnen erstellten Produkte – wie beeinflussen ihre Bewertungen der Eigen- bzw. Gruppenleistungen als produktiv oder unproduktiv ihre personale Entwicklung? (b) Hinsichtlich des Angebots an Arbeitsplätzen und der regionalen Erwerbslosigkeit – wie beeinflussen die Wahrnehmungen die Bewertungen der eigenen Erwerbschancen und die personale Entwicklung, insbesondere die Lern- und Arbeitsmotivation? Da Einflüsse aus beiden Märkten die Erfolge der pädagogischen Arbeit in Produktionsschulen erheblich begrenzen können, müsste es in einem neuen Subsystem auch Alternativen zu beiden Märkten geben, z. B. durch dauerhafte Arbeitsmöglichkeiten *in* einem Lern-Arbeits-System. Und so lange deutsche Produktionsschulen Übergänge vorbei an den Ausbildungs- und Arbeitsmärkten in Erwerbslosigkeit nicht verhindern können, sollten sie auch ihre Übergangsquoten in Erwerbslosigkeit ernst nehmen. Es sollte also darüber nachgedacht werden, ob und in wieweit Vorbereitungen auf ein Leben in langfristiger Erwerbslosigkeit auf der Basis des Produktionsschulprinzips erreicht werden soll und kann.

So lange deutsche Produktionsschulen nur im Übergangssystem das Produktionsschulprinzip konkretisieren können, sollten die pädagogischen Akteure sich nicht nur auf die Gestaltung von Lern- und Arbeitsprozessen *innerhalb* ihrer Institutionen einengen lassen, sondern sie sollten versuchen, die speziellen Einflüsse von *außerhalb* ihrer Institution zu erkennen – das heißt auch die negativen Einflüsse aus der Makro- und Exosystemebene – um sie partiell kompensieren zu können, z. B. durch die Entwicklung von fallbezogenem Übergangsmanagement sowohl für Übergänge *in* die Produktionsschule als auch für Übergänge *aus* der Produktionsschule. Dadurch kann in einer Region im Einzelfall auch in den bestehenden Systemstrukturen eine eigene spezifische Umwelt geschaffen werden, wie am Beispiel der Hibernia-schule in Herne (Wanne-Eickel) zu erkennen ist (vgl. RIST/ SCHNEIDER 1977; FINTELMANN 1991; GREINERT/ WIEMANN 1992, 123ff.) Da in der Umwelt des Übergangssystems Übergänge in Erwerbslosigkeit nicht verhindert werden können, brauchen Institutionen, die heute noch als Produktionsschulen bezeichnet werden, ein Subsystem als Umwelt wie das Lern-Arbeits-System, damit sie ihr Potential an Möglichkeiten, das Produktionsschulprinzip zu konkretisieren, auch ausschöpfen können.

Zum Wünschbaren für die Weiterentwicklung von Produktionsschulen gehört neben den Veränderungen in ihren systemischen Umwelten die Professionalisierung des pädagogischen Personals, sowohl der Curriculumkonstrukteure für die Entwicklung berufsbezogener Bildungsgänge als auch der Personen, die als wichtiger Teil in der Umwelt dieser Bildungsgänge die Entwicklungen der Personen *in* den Bildungsgängen beeinflussen können. Zur Professionalität sollte eine hohe Reflexionskompetenz über pädagogische Ziele gehören, z. B. über die Zielkategorie Berufsbildung und die Wechselbeziehungen zwischen den Zieldimensionen Bildung und Beruf. Aus der Reflexion sollte als Konsequenz für das eigene Handeln eine starke Gewichtung der Zieldimension Bildung gezogen werden. Und diese Einsicht sollte

pädagogisch vermittelt auch den Betroffenen ermöglicht werden, damit sie den Anpassungsdruck, der einerseits vom Beruf (als Tüchtigkeitsdimension) und andererseits von der Gefahr langfristiger Erwerbslosigkeit ausgeht und den sie individuell erleben, auch erkennen und bewältigen können, z. B. durch die Stärkung des Selbstwertgefühls, der Ichstärke etc.

Da politische Entscheidungen für ein neues gesellschaftliches Subsystem durch dafür erforderliche politische Konsense wenig wahrscheinlich sind – weil Vermittlungen in den verschiedenen Wechselbeziehungen wie die zwischen Staat und Markt, öffentlichem und privatem Recht, Staats- und Marktfinanzierung, Bund und Länder, Schul- und Betriebsorganisation, Wissenschaft und Politik, Pädagogik und Ökonomie etc. – schwierig sind, sollten politische und pädagogische Akteure auf der kommunalen Ebene nach Partiallösungen suchen zwischen einem Lern-Arbeits-System als *Ideal* und den für das Übergangssystem geltenden rechtlichen und ökonomischen Rahmenbedingungen als *Praxis*. Dazu gibt es bereits zahlreiche Aktivitäten, die theoriegeleiteter Analysen, Vergleiche und Bewertungen bedürfen (vgl. MEIER et al. 2011). Das Memorandum der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 2009) ist ein dafür erforderlicher und geeigneter Vermittlungsversuch zwischen Theorie und Praxis und es enthält Analysen und Empfehlungen zur Problembearbeitung, insbesondere zur Professionalisierung des pädagogischen Personals. Es sollte unter Berücksichtigung des politisch neu gewichteten Inklusionsziels wissenschaftsorientiert fortgeschrieben und bei politischen und pädagogischen Akteuren noch stärker verbreitet werden.²⁷

Literatur

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld.

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld.

BECK, K. (1997): Die Zukunft der Beruflichkeit. In: LIEDTKE, M. (Hrsg.): Berufliche Bildung. Geschichte, Gegenwart, Zukunft. Bad Heilbrunn, 351-369.

BECK, K./ KELL, A. (1991): Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung als Aufgabe und Problem. In: BECK, K./ KELL, A. (Hrsg.) (1991): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim, 5-13.

²⁷ Da alle Angebote von Institutionen durch „Verweigerung“ bei den potentiellen Adressaten an die Grenzen ihrer Möglichkeiten stoßen, das Inklusionsziel zu erreichen – also auch Produktionsschulen in einem Lern-Arbeits-System – müsste ergänzend über „aufsuchende“ berufspädagogische Maßnahmen nachgedacht werden.

- BECK, U./ BRATER, M./ DAHEIM, H. (1980): Soziologie der Arbeit und der Berufe. Reinbeck bei Hamburg.
- BERNFELD, S. (1925/1967): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Leipzig u.a.
- BLANKERTZ, H. (1969): Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover u.a.
- BLANKERTZ, H. (1971): Curriculumforschung – Strategien, Strukturierung, Konstruktion. Essen.
- BLANKERTZ, H. (1982): Geschichte der Pädagogik. Wetzlar.
- BLANKERTZ, H./ KELL, A. (1973): Arbeitslehre – Curriculumkonzeption für einen neuen Unterrichtskomplex. Weinheim/ Basel.
- BRATER, M./ BÜCHELE, U. (2001): Persönlichkeitsorientierte Ausbildung am Arbeitsplatz. München.
- BRONFENBRENNER, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart.
- BUCHMANN, U. (2007): Subjektbildung und Qualifikation. Frankfurt am Main 2007.
- BUCHMANN, U./ HUISINGA, R./ KELL, A. (2013): Curriculumkonstruktion berufsbezogener Bildungsgänge in der Spannung von Beruf und Wissenschaft (Vortrag auf dem Workshop der AG BFN „Weiterentwicklung von Berufen – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung; Bonn, 17./18.05.2012; Beitrag im Erscheinen).
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (2011): Klassifikation der Berufe 2010 (KldB 2010). Online: <http://statistik.arbeitsagentur.de/Navigation/Statistik/Grundlagen/Klassifikation-der-Berufe/KldB2010/KldB2010-Nav.html> (24-07-2013).
- DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (Hrsg.) (1990): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Denkschrift. Weinheim.
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Paris. Online: <http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/InklusionLeitlinienBildungspolitik.pdf> (Stand: 25-01-2013).
- DOBISCHAT, R./ KÜHNLEIN, G./ SCHURGATZ, R. (2012): Ausbildungsreife. Ein berufsbildungspolitisch ungeklärter Begriff in der Übergangspassage Jugendlicher von der Schule in die Berufsausbildung. Dortmund, Essen.
- FINGERLE, K./ KELL, A. (1990): Berufsbildung als System? In: HARNEY, K./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Arbeit und Ausbildung, Wissenschaft und Politik. Frankfurt am Main, 305-330.
- FINTELMANN, K. J. (1991): Hibernia. Modell einer anderen Schule. Stuttgart.
- GEISSLER, K./ KUTSCHA, G. (1992): Modernisierung der Berufsbildung – Paradoxien zwischen Entberuflichung und neuer Beruflichkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 29. Beiheft. Weinheim/ Basel, 320-325.

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

HARNEY, K. (1985): Der Beruf als Umwelt des Betriebs. Vergleichende, historische und systematische Aspekte einer Differenz. In: VERBÄNDE DER LEHRER AN BERUFLICHEN SCHULEN IN NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Die Relevanz neuer Technologien für die Berufsausbildung. Krefeld, 118-130.

HARNEY, K. (1990): Arbeit, Lernen, Berufsausdifferenzierung. Anmerkungen zum parasitären Status traditioneller Industrieausbildung. In: HARNEY, K./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Arbeit und Ausbildung. Wissenschaft und Politik. Frankfurt am Main, 99-110.

HEID, H. (2004): Selbstbestimmtes Lernen am Arbeitsplatz. In: BUSIAN, A./ DREES, G./ LANG, M. (Hrsg.): Mensch. Bildung. Beruf. Bochum, 133-137.

HUISINGA, R. (2005): Curriculumforschung. Curriculumentwicklung. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 350-368.

HUISINGA, R./ LISOP, I./ SPEIER, H.-D. (Hrsg.) (1999): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt am Main.

HUISINGA, R./ BUCHMANN, U. (Hrsg.) (2003): Curriculumentwicklung und Qualifikation. Frankfurt am Main.

HUISINGA, R./ KELL, A. (2005): Wirtschaft und Verwaltung. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 164-170.

KAISER, F.-J./ KELL, A. (1986): Abschlußbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs zur Verbindung des Berufsvorbereitungsjahres mit dem Berufsgrundschuljahr in beruflichen Schulen und Kollegschulen des Landes Nordrhein-Westfalen, Teil 1. Rahmenbedingungen; Untersuchungen und Ergebnisse; Bewertungen und Empfehlungen – Zusammenfassung. Soest.

KELL, A. (1971): Didaktische Matrix – Konkretisierung des didaktischen Strukturgitters für den Arbeitslehreunterricht. In: BLANKERTZ, H. (Hrsg.): Curriculumforschung – Strategien, Strukturierung, Konstruktion. Essen, 35-52.

KELL, A. (1975): Planung und Koordination des Curriculum im Verbund von mehreren Lernorten. In: FREY, K. u. a. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, Band I. München/ Zürich, 582-592.

KELL, A. (1982): Das Berechtigungswesen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: BLANKERTZ, H./ DERBOLAV, J./ KELL, A./ KUTSCHA, G. (Hrsg.): Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 9.1). Stuttgart, 289-320.

KELL, A. (1984): Jugendliche ohne Hauptschulabschluß in der Berufsgrundbildung. (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW; Curriculum Heft 34 und 35). Soest.

KELL, A. (1986): Strukturgitter, didaktisches. In: Haller, H.-D./ Meyer, H. L. (Hrsg.): Ziele der Erziehung und des Unterrichts. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 3). Stuttgart, 584-593.

KELL, A. (1989): Berufspädagogische Überlegungen zu den Beziehungen zwischen Lernen und Arbeiten. In: KELL, A./ LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Lernen und Arbeiten. (Beiheft 8 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik). Stuttgart, 9-25.

KELL, A. (1991): Beruf und Bildung. Berufsbezug in der Kollegschule. In: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): Perspektiven der Kollegschule. Lebensbedingungen und gesellschaftliche Lernerfordernisse. Soest, 161-190.

KELL, A. (1996): Bildung zwischen Staat und Markt. In: BENNER, D./ KELL, A./ LENZEN, D. (Hrsg.): Bildung zwischen Staat und Markt. (Zeitschrift für Pädagogik. 35. Beiheft). Weinheim und Basel, 31-49.

KELL, A. (1999): Berufsbildung zwischen privaten Interessen und gesellschaftlicher Verantwortung. In: TRAMM, T./ SEMBILL, D./ KLAUSER, F./ JOHN, E. G. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Frankfurt am Main, 85-105.

KELL, A. (2000): Beruf und Bildung. Entwicklungstendenzen und Perspektiven. In: BENNER, D./ TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. (Zeitschrift für Pädagogik, 42. Beiheft). Weinheim/ Basel, 212-238.

KELL, A. (2005a): Ökologisch orientierte Berufsbildungswissenschaft – eine theoretische Positionierung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101, H. 3, 437-444.

KELL, A. (2005b): Erziehungswissenschaft – Wirtschaftswissenschaft – Politikwissenschaft: Interdependenzen im Dreieck. In: HEID, H./ HARTEIS, CH. (Hrsg.): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden, 261-279.

KELL, A. (2006): Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In: ARNOLD, R./ LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden, 453-484.

KELL, A. (2007): Ökologisch orientierte Berufsbildungswissenschaft – Eine berufsbildungstheoretische Positionierung. In: GREB, U./ SCHÜSSLER, I. (Hrsg.): Berufliche Bildung als nachhaltige Ressource. Frankfurt am Main, 87-116.

KELL, A. (2008): Systemische Umwelt deutscher Produktionsschulen. In: GENTNER, C./ BOJANOWSKI, A./ WERGIN, C. (Hrsg.): Kurs finden. Junge Menschen auf dem Weg ins Leben: Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern. Münster u.a., 189-203.

KELL, A. (2010): Berufsbildungswissenschaft und „Übergangssystem“ – Theoretische Überlegungen über spannungsreiche Interdependenzen. In: BIRKELBACH, K./ BOLDER, A./ DÜSSELDORF, K. (Hrsg.): Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels. (Festschrift für Rolf Dobischat zum 60. Geburtstag). Baltmannsweiler, 50-72.

KELL, A. (2013a): Berufsforschung aus der Perspektive berufsbildungswissenschaftlicher Curriculumentwicklung. In: PAHL, J. P./ HERKNER, V. (Hrsg.): Handbuch Berufsforschung. Bielefeld, 384-396.

KELL, A. (2013b): Betriebspädagogik zwischen Ökonomie und Pädagogik. Theoretische Positionierungen aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht. In: NIEDERMAIR, G. (Hrsg.): Berufs- und betriebspädagogische Forschung. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven (Band 8 der Schriftenreihe Berufs- und Betriebspädagogik) (Im Erscheinen).

KELL, A./ KUTSCHA, G. (1983): Integration durch Differenzierung der „Lernorte“? Theoretische und praktische Aspekte der Lernortproblematik im Modellversuch Kollegscheule Nordrhein-Westfalen. In: NIEHUES, M./ RUHLAND, H.-J./ STEFFENS, H.-J. (Hrsg.). Berufliche Sozialisation in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Lernorten. Krefeld, 192-231.

KELL, A./ FINGERLE, K./ KUTSCHA, G./ LIPSMEIER, A./ STRATMANN, K. (1989): Berufsqualifizierung und Studienvorbereitung in der Kollegscheule. (Herausgegeben vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen). Soest.

KELL, A./ LIPSMEIER, A. (Hrsg.) (1989): Lernen und Arbeiten. (Beiheft 8 zur Zeitschrift für BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK). Stuttgart.

KIPP, M. (2008): Produktionsschule – zur aktuellen Wirksamkeit einer alteuropäisch-pädagogischen Idee in Deutschland. In: GENTNER, C./ BOJANOWSKI, A./ WERGIN, C. (Hrsg.): Kurs finden. Junge Menschen auf dem Weg ins Leben: Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern. Münster u.a., 173-188.

KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld.

KUTSCHA, G. (1992): „Entberuflichung“ und „Neue Beruflichkeit“ – Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 88, H. 7, 535-548.

KUTSCHA, G. (2008a): Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung – Thesen aus berufsbildungstheoretischer Sicht. In: bwp@ - Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 14, 1-12. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe14/kutscha_bwpat14.pdf (24-07-2013).

KUTSCHA, G. (2008b): Arbeit und Beruf. Konstitutive Momente der Beruflichkeit im evolutionsgeschichtlichen Rückblick auf die frühen Hochkulturen Mesopotamiens und Ägyptens und Aspekte aus berufsbildungstheoretischer Sicht. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 104. (2008), 333-357.

KUTSCHA, G. (2011): Berufsausbildung als Bildungsgang und Berufseinstieg als Entwicklungsaufgabe im Einzelhandel. In: CRAMER, G./ DIETL, ST. F./ SCHMIDT, H./WITTEWERT, W. (HRSG.): Ausbilder-Handbuch. Loseblattwerke Deutscher Wirtschaftsdienst, 130./131. Ergänzungslieferung, Kap. 5.7.3, 1-37. Köln.

MEIER, J./ GENTNER, C./ BOJANOWSKI, A. (Hrsg.) (2011): Produktionsschulen verstetigen. HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN FÜR DIE BILDUNGSPOLITIK. MÜNSTER/ NEW YORK/ MÜNCHEN/ BERLIN.

MEYER, M. A./ REINARTZ, A. (Hrsg.) (1988): Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis. Opladen.

MÜNK, D. (2008): Berufliche Bildung im Labyrinth des pädagogischen Zwischenraums. Von Eingängen, Ausgängen Abgängen - und von Übergängen, die keine sind. In: MÜNK, D./ RÜTZEL, J./ SCHMIDT, CH. (Hrsg.) (2008): Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge

ge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. Bonn, 31-52.

MÜNK, D./ RÜTZEL, J./ SCHMIDT, CH. (HRSG.) (2008): Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. Bonn.

OESTREICH, P. (1924): Offene Antwort. In: Die neue Erziehung.

RAHN, S. (1999): Der Doppelcharakter des Berufs. Beobachtung einer erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Debatte. In: HARNEY, K./ TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten. (40. Beiheft der ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK). WEINHEIM/ BASEL, 85-100.

RATSCHINSKI, G./ STEUBER, A. (Hrsg.) (2012): Ausbildungsreife. Kontroversen, Alternativen und Förderansätze. Wiesbaden.

RAUNER, F. (1988): Die Befähigung zur (Mit)Gestaltung von Arbeit und Technik als Leitidee beruflicher Bildung. In: Heidegger, G./ Gers, P./ Weisenbach, K. (Hrsg.): Gestaltung von Arbeit und Technik – Ein Ziel beruflicher Bildung. Frankfurt am Main/ New York, 32-51.

RAUNER, F. (2005): ‚Arbeit und Technik‘-Forschung. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 462-468.

SCHMIDT-PETERS, A. (1999): Weiterbildung zwischen beruflicher Qualifizierung und persönlicher Entwicklung. Hamburg.

RIST, G./ SCHNEIDER, P. (1977): Die Hiberniaschule. Von der Lehrwerkstatt zur Gesamtschule. Reinbek.

SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK (2009) (Hrsg.): Memorandum zur Professionalisierung in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht. Bonn.

STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK) (1996): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. BONN, SEKRETARIAT. (WEITERE FASSUNGEN STAND 05.02.1999 UND ULR [HTTP//WWW.KMK.DE](http://www.kmk.de)).

STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.) (1992): Personensystematik. Klassifizierung der Berufe. Wiesbaden.

STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.) (2013): destatis. Wiesbaden (<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesamtwirtschaftUmwelt/Arbeitsmarkt/Erwerbstaetigkeit.html> – abgerufen 22.03.2013).

TRAUTMANN, M. (Hrsg.) (2011): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden.

WEBER, M. (1922/1985): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. TÜBINGEN.

WITTMANN, E. (2009): Theorieentwicklung zur beruflichen Schule. Frankfurt am Main.

ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. (2007): Steuerungsfähigkeit des öffentlichen Schulwesens versus Steuerbarkeit der Schule – Paradigmenwechsel? In: VAN BUER, J. / WAGNER, C. (Hrsg.): Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch. Frankfurt am Main u.a., 67-81.

Zitieren dieses Beitrags

KELL, A. (2013): Produktionsschule – Übergangssystem – Lern-Arbeits-System: Berufsbildungswissenschaftliche Perspektiven. In: *bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013*, Workshop 09, hrsg. v. GENTNER, C./ MEIER, J., 1-34.
Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ws09/kell_ws09-ht2013.pdf

Der Autor



Prof em. Dr. Dr. ADOLF KELL

Beruf- und Wirtschaftspädagogik
Universität Siegen

Adolf-Reichwein-Strasse 2 , 57068 Siegen

E-mail: kell@berufspaedagogik.uni-siegen.de

Homepage: www.uni-siegen.de/fb2/berufspaedagogik/mitarbeiter/kell/