

Zwischen Utopie und Realität - Ideengeschichtliche Aspekte der Produktionsschulentwicklung

1 Einleitung und Fragestellung

Als Ausgangspunkt unserer Auseinandersetzung mit der ideengeschichtlichen Entwicklung der Produktionsschulen im deutschen Sprachraum haben wir die im Jahre 1969 vorgelegte Staatsexamensarbeit des Jubilars Willi BRAND gewählt, in der er sich kritisch mit den Ideen der Produktionsschule bei den ‚Entschiedenen Schulreformern‘ auseinander gesetzt hat (BRAND 1969). In seiner damaligen Untersuchung geht Willi BRAND u.a. auf die Gründe ihres Scheiterns ein und verweist auf die in den Ideen enthaltenen utopischen Momente. Dass sich ca. 20 Jahre später die ersten Produktionsschulen in Deutschland und ca. 30 Jahre später auch in Österreich gründen würden, hätte 1969 vermutlich niemand prognostiziert.

Wir wollen der Frage nachgehen, worin die Unterschiede zwischen den alten und neuen Produktionsschulkonzepten liegen und arbeiten deren ideengeschichtliche Kerngedanken heraus. Mit Blick auf die aktuelle bildungspolitische Lage gehen wir anschließend auf die heutige Situation der Produktionsschulen ein, vergleichen sie mit ihren „Konkurrenten“ im Bereich der staatlichen Berufsvorbereitung und fragen nach ihrer Wahrnehmung in der Öffentlichkeit, um einen Ausblick auf die Zukunft dieser Schulform zu wagen.

Grundlage unserer Untersuchung bildet neben der Arbeit von Willi BRAND und der einschlägigen Fachliteratur eine schriftliche Umfrage unter 25 in Deutschland und Österreich erfolgreich arbeitenden Produktionsschulen, die von uns im Sommer 2003 bezüglich ihrer Programme, Praxen, Probleme und Perspektiven befragt wurden sowie eine Recherche bei den Datenbanken der Statistischen Landesämter und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung.

2 Zur Idee der Produktionsschule in der Vergangenheit

Im Oktober 1969 legte WILLI BRAND seine schriftliche Arbeit vor, in der er sich auf insgesamt 152 Seiten mit der Idee der Produktionsschule bei den Entschiedenen Schulreformern befasste – und zwar wie es am Ende der 1960er Jahre nahe lag, auf dem Hintergrund der damaligen Diskussion um die integrierte Gesamtschule (BRAND 1969).

Willi BRAND bezog sich auf die Theorien des ‚Bundes Entschiedener Schulreformer‘, einer nicht nur in der Weimarer Republik vielbeachteten Lehrerorganisation, die für freiheitliche Schulpolitik warb und vor allem von den Pädagogen Paul OESTREICH, Olga ESSIG, Franz

HILKER, Fritz KARSEN und Anna SIEMSEN inspiriert und geführt wurde¹. Sitzungsgemäß erstrebte der ‚Bund Entschiedener Schulreformer‘ den Zusammenschluss aller derer, die gewillt waren, „im Geiste der Jugendbewegung und der nach sozialer Lebensauffassung und neuen Lebensformen strebenden kulturellen Entwicklung an der Erneuerung des Erziehungs- und Bildungswesens mitzuarbeiten“ (BERNHARD/ EIERDANZ 1991, 197).

In den Grundsätzen des ‚Bundes Entschiedener Schulreformer‘ wird die Umwandlung der überkommenen „Lernschule mit ihrer einseitigen Wissensvermittlung in eine alle jugendlichen Kräfte weckenden Produktionsschule“ gefordert, die - so die hoffnungsfrohe Erwartung - „intellektuelle, technisch-werktätige und künstlerische Veranlagungen gleichmäßig bewertet und fördert, Körper und Triebleben bildet und das soziale Bewusstsein entwickelt“ (ebd.).

Ideengeschichtlich stellen die Theorien des ‚Bundes Entschiedener Schulreformer‘ nur einen, wenn auch bedeutsamen Zweig des Produktionsschulgedankens dar. Die historischen Wurzeln sind dagegen sehr vielfältig und gehen bis auf COMENIUS zurück (KIPP 2000, 7). Treffend resümiert Arnulf BOJANOWSKI: „*In kaum einem pädagogischen Konzept sind so viele verschiedene Einflüsse nachweisbar wie in dem Gedanken und den Realisierungsansätzen der Produktionsschule*“ (BOJANOWSKI 1996, 484).

Die Bedeutung des ‚Bundes Entschiedener Schulreformer‘ liegt in seinen programmatischen Erziehungsgrundsätzen, die mitunter sehr dicht an die Zielvorstellungen der heutigen Produktionsschulen heranreichen (KIPP 2000, 6). WILLI BRAND leistet hier einen aufschlussreichen Beitrag, da er sowohl erzieherische als auch gesellschaftspolitische Zielsetzungen untersucht hat. Sein Ergebnis lautet, die Protagonisten des ‚Bundes Entschiedener Schulreformer‘ strebten in erster Linie eine Reformierung der Gesellschaft an und sahen in der Produktionsschule ein geeignetes Mittel der Umsetzung. Die Initiierung einer eigenen Schulform war Voraussetzung, zumal den herkömmlichen Anstalten anstelle eines demokratischen Bildungszieles die „Einpassung in die Wertvorstellungen einer alten Gesellschaftsform“ zum Zwecke des „funktionierenden Untertanen“ unterstellt wurde (BRAND 1969, 67). Die Produktionsschule bilde daher eine Enklave, in der eine gerechte Gesellschaft aufgebaut werden könne. So zeige sich ihre Bedeutung „als Keimzelle einer neuen Gemeinschaftskultur“, die in alle Lebensbereiche hineinwirke, „sodaß das ganze Volk, schließlich die gesamte Menschheit in einer Gemeinschaft harmonisch zusammenleben würde“ (BRAND 1969, 67). Die Produktionsschule selbst funktioniere vor diesem Hintergrund als Pädagogisierungsanstalt einer ganzen Gesellschaft. Ziel der Erziehung war die Mündigkeit, die sich konkret am Leitbild des Berufes orientierte und durch praktische Tätigkeiten gemeinschaftlich verwirklicht werden sollte.

Willi BRAND hebt aber auch das Ziel des sanktionsfreien Lernens hervor, in dem nicht jeder Verstoß gegen gesellschaftliche Wertvorstellungen mit Strafe zu belegen sei. So komme Respekt jedem Schüler zu, von dem aber dann auch erwartet wurde, dass er seinem Lehrer

¹ Eine Analyse der programmatischen Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie eine Zusammenstellung der wichtigsten biographischen Daten dieser „Pioniere“ des ‚Bundes‘ liefert Ingrid NEUNER 1980.

auf gleiche Weise begegne. In diesem auf wechselseitiger Anerkennung beruhenden Verhältnis werde die demokratische Gesinnung als gezielte Persönlichkeitsausprägung unterstützt.

Alle diese Erziehungsvorstellungen des ‚Bundes Entschiedener Schulreformer‘ beruhen auf der Idee, über die pädagogische Institution der Produktionsschule die Gesellschaft auf ein bestimmtes Ziel hin ändern zu können. Damit verfolgt der Produktionsschulansatz aus ideengeschichtlicher Perspektive den Kerngedanken, über die Institution das Ziel der **Idee einer gerechten und harmonischen Gemeinschaft** zu verwirklichen. Zugrunde gelegt wird aus anthropologischer Sicht die Vorstellung vom harmonischen Menschenbild, dessen Verwirklichung an ein emanzipatorisches Erziehungskonzept gekoppelt wird. Die Institution der Produktionsschule wird dieser Idee untergeordnet und somit funktionalisiert. Aus dieser gesellschaftspolitischen Absichtserklärung deduzieren sich die erzieherischen Ziele der neuen Schulform. Willi BRAND nennt hierzu folgende vier:

- „1. die Schüler zum selbstverantwortlichen Handeln in enger Verbindung zur Gemeinschaft befähigen,
2. die schöpferischen Gaben vor allem durch praktische Tätigkeiten ausbilden,
3. Konkurrenzdenken und bürgerliche Hierarchien überwinden,
4. einen jeden zum bewußt lebenden Mitglied des demokratischen Gemeinschaftsstaates erziehen“ (BRAND 1969, 72).

Die meisten Vertreter des ‚Bundes der Entschiedenen Schulreformer‘ waren sich ihrer z.T. utopischen Zielvorstellungen durchaus bewusst. So habe sich beispielsweise Paul OESTREICH gefragt, *ob Erziehung so viel leisten könne*. Seine Antwort von 1924 verbirgt nicht seine Zweifel, sie offenbart vielmehr seinen Veränderungswillen. Die Erziehung „soll das ‚Maximum‘ des Möglichen leisten, mag das noch so wenig sein. Bilden wir also – Glaube ist nötig! Fichte und Kant! – ihr Gewissen, ihre Einpeitscher!“². Willi BRAND erkennt in den Aussagen Paul OESTREICHs das Instrument der „bewußte[n] Utopie“ als „notwendigen Bestandteil pädagogischen Denkens“ (BRAND 1969, 111). So rufe das utopische Moment die Kraft des pädagogischen Veränderungswillens hervor und schütze gleichzeitig vor der unbewussten Adaption gesellschafts- oder bildungspolitischer Normvorstellungen. Willi BRAND bewertet dieses pädagogische Stilmittel in seiner Arbeit zunächst positiv:

„Erst ihr weit ausgreifendes Denken erschloß den Schulreformern die Fülle der neuen pädagogischen Möglichkeiten ihrer Produktionsschulidee; es ließ sie den engen Rahmen des Vorgegebenen schöpferisch überwinden“ (BRAND 1969, 111).

Insbesondere Paul OESTREICHs starres Beharren auf dem utopischen Moment ließ zwar die Umsetzung scheitern - was einer *echten Tragik* gleichkomme - doch wurde dadurch das herkömmliche pädagogische Denken durchbrochen und erweitert:

² P. OESTREICH, Offene Antwort, in: Die neue Erziehung, Jg. 1924, S. 377, zitiert nach: BRAND 1969, 69.

„Auch wenn ihre Utopie in diesem Sinne die Wirklichkeit verfehlte, erweiterte das Festhalten an ihrer utopischen Wahrheit den Horizont erzieherischer Möglichkeiten über konventionelle Grenzen hinweg und ließ sie bildungspolitisch wichtige sozialkritische Erkenntnisse gewinnen, die sich u.a. in der Berufserziehung und im Erziehungsstil niederschlugen“ (BRAND 1969, 113).

„Der Utopieverdacht erhärtet sich“, resümiert Willi BRAND, doch der Einfluss der Utopie wirke sich auf das Verständnis von Pädagogik positiv aus. Die Produktionsschule mit ihrer Idee, Gesellschaft verändern zu können, habe sich allerdings *in dieser Form* als „unfruchtbar für die Gestaltung der erzieherischen Wirklichkeit“ gezeigt, so dass sie „fast völlig in Vergessenheit“ geraten sei (BRAND 1969, 113) – so die im Jahre 1969 durchaus zutreffende Feststellung.

3 Zur Idee der Produktionsschule in der Gegenwart

Dass die Produktionsschulidee nicht gänzlich in Vergessenheit geraten ist, zeigen die erfolgreich arbeitenden Produktionsschulen in der heutigen Zeit. Seit Beginn der 1980er Jahre, aber insbesondere nach 1990 haben sich in Deutschland und Österreich nach unserer eigenen Recherche ca. 25 Schulen mit einem produktionsschulorientierten Ansatz gegründet und arbeiten seitdem in unterschiedlichen Kooperationsverhältnissen mit öffentlichen Betrieben, freien Trägern, Stiftungen und berufsbildenden wie allgemeinbildenden Schulen zusammen.

Eine umfassende Bestandsaufnahme aller Produktionsschulen ist derzeit in Arbeit. Mit einer systematischen Erfassung sind zz. die TU Chemnitz im Rahmen einer vom BIBB in Auftrag gegebenen Studie sowie die seit dem 12.02.2003 neu gegründete Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Produktionsschulen e.V. beschäftigt. Es darf aber prognostiziert werden, dass diese Bemühungen nur teilweise von Erfolg gekrönt sein werden, da die einzelnen Schulen nicht in jedem Fall den Namen Produktionsschule tragen und auch die Schulprogramme mitunter keine eindeutigen Zuweisungen nahelegen.

Neben den „eindeutigen“ Produktionsschulen (z.B. in Altona, Kassel, Linz, Marburg, Neumühlen und Steyr) arbeiten berufsvorbereitende Schulen und Jugendinitiativen mit einem Produktionsschulansatz wie auch staatlich anerkannte Gesamtschulen mit integrierter „Produktions-Modellschule“. Eine genaue Erfassung und Kategorisierung dieser Schulform ist wohl auch deshalb schwer, weil es insbesondere bei Neugründungen und bei der Erweiterung von speziellen Berufsvorbereitungs-Projekten zu methodischen Überschneidungen mit dem Produktionsschulgedanken kommt.

In der Literatur finden sich nur wenige Versuche, die heute existierenden Produktionsschulen nach einem bestimmten Merkmal zu charakterisieren. Thomas KOCH stellt zwar in seiner Untersuchung einige aus der historischen Analyse gewonnenen Hauptentwicklungslinien vor,

doch liegt sein Bezugspunkt auf den Produktionsschulen in „Reinform“³. Thomas RAPP geht es in seiner Untersuchung der Produktionsschule in Hamburg Altona (PSA) in erster Linie um eine „Verortung des Schultyps Produktionsschule als berufspädagogischen Forschungsgegenstand im Segment der ‚Benachteiligtenförderung‘“ (RAPP 2003, 65f.).

Vor diesem Hintergrund wollen wir im Folgenden der Frage nachgehen, ob sich die heutigen Vertreterinnen und Vertreter der Produktionsschulen einer bestimmten Idee verpflichtet fühlen, die auf eine gemeinsame Grundlage oder sogar historische Wurzel schließen lässt, oder ob weiterhin von einer „Diffusität des Verwendungszusammenhangs“ gesprochen werden muss, die BOJANOWSKI 1996 feststellte, da nicht gezeigt werden könne, worin „das ‚Eigentliche‘ ihrer Produktionsschulkonzeption“ bestehe (BOJANOWSKI 1996, 481).

3.1 Untersuchung der Gründungsideen heutiger Produktionsschulen

Unsere Untersuchung der ideengeschichtlichen Hintergründe der heutigen Produktionsschulen basiert auf den veröffentlichten Schulprogrammen sowie einer schriftlichen Befragung der Produktionsschulinitiatoren. Im Sommer 2003 wurden alle uns bekannten Produktionsschulen bzw. Schulen mit produktionsschulorientiertem Ansatz angeschrieben, mit der Bitte, uns bezüglich ihrer Wünsche und Hoffnungen sowie Programme, Praxen, Probleme und Perspektiven Auskunft zu geben. Der Fragebogen war offen gehalten, um die Möglichkeit einer differenzierten Antwort zu geben. Die folgende Tabelle gibt stichwortartig eine Auswahl der wichtigsten Aussagen zur Gründungsphase wieder⁴.

Tabelle 1: Welche Wünsche, Hoffnungen und Ideen haben bei der Gründung eine wichtige Rolle gespielt?

Die folgende Tabelle spiegelt sowohl eine Auswahl von Aussagen der Schulprogramme als auch der uns zugesandten Antwortschreiben wider.

Schule 1:	Jugendlichen mit besonderen Schwierigkeiten, den Übergang von Schule in die Ausbildung oder Berufstätigkeit zu ermöglichen. Idee der Verknüpfung von sozialpädagogischer Betreuung und am Arbeitsmarkt orientierter Produktionsarbeit.
-----------	--

³ KOCH untersucht Produktionsschulen in Bern, Zürich und Kassel. Die drei Hauptentwicklungslinien unterscheiden sich in den Punkten Ausbildung von Fach- und Führungskräften, Verknüpfung von allgemeiner mit beruflicher Bildung und sozial-integrative Funktion (KOCH 2000, 265).

⁴ Für die Beantwortung unseres Fragebogens bedanken wir uns sehr herzlich bei den Produktionsschulen: Altona (Hamburg), Factory (Linz), Kopernikusschule (Duisburg), Steyr (Steyr), Berufsfachschule München, Werkhof (Darmstadt), Städtische Berufsschule zur Berufsvorbereitung am Bogenhauser Kirchplatz (München), Institut für produktives Lernen in Europa (Berlin), Jugendwerkstadt Gießen e.V. (Gießen), Kasseler Produktionsschule BuntStift (Kassel). Aussagen über das Schulkonzept fanden wir darüber hinaus bei folgenden Produktionsschulen im Internet: Marburger Produktionsschule (Marburg), Produktionsschulen Mecklenburg Vorpommern, Produktionsschule Raupe (Bremen), Hiberniaschule (Herne), Produktionsschule Neumühle (Neumühle), Werk-statt-Schule e.V. (Hannover), Initiative für Jugendhilfe, Bildung & Arbeit e.V. (Lippstadt). Ebenso Berücksichtigung fanden die Schulkonzepte der Produktionsschulen Altona (BULLAN, u.a.1992) und Kassel (BUNTSTIFT e.V. (Hrsg.) 1994).

Schule 2:	Alternative zu den herrschenden Verhältnissen. Vision einer im umfassenden Sinne sozialverträglichen, demokratisch organisierten und ökologisch-nachhaltig wirtschaftenden (Welt)gesellschaft. Vermeidung von individualistischen Gewinninteressen. Basisdemokratische und dezentrale Mitbestimmungsstruktur. Geschlechtergleichstellung. Vermittlung zukunfts- und produktionsorientierter beruflicher Bildung. Mitgestaltung einer weltoffenen und toleranten Gesellschaft. Integration sozial marginalisierter Jugendlicher durch Vermittlung zukunfts- und produktionsorientierter beruflicher Bildung.
Schule 3:	Extrem schwierige Klassen besser in den Griff zu bekommen. Wert der Arbeit in Form von Produkten sehen und einschätzen lernen.
Schule 4:	(Re-) Integration in den Arbeitsmarkt oder die Aufnahme einer Lehre oder Schulausbildung. Prekäre Situation am Lehrstellenmarkt verbessern. Über das sozialpädagogische Konzept Schüler motivieren und aktivieren. Selbstvertrauen durch praktische Arbeiten stärken, Eigenwahrnehmung zu schulen, Durchhaltevermögen zu fördern, eigene Zielperspektiven zu entwickeln und umzusetzen. Angstfreies Lernen, freundliche Lernatmosphäre, Wertschätzung aller, individuelle Beratung und Betreuung. Solidarität, Demokratie, Menschenwürde und Emanzipation vermitteln. Verhinderung von sozialer Ausgrenzung.
Schule 5:	Stachel im Fleisch der schulischen Berufsvorbereitung. Vorherrschende resignative Grundstimmung bei Schülern und Lehrern verändern. Verhältnis von Theorie und Praxis neu bestimmen. Übergang von Schule in den Beruf nachhaltig verbessern. Jugendlichen das Gefühl von Selbstbewusstsein und Eigenwert und damit Orientierung für ihr weiteres Leben geben. „Sinn“ in der Arbeit vermitteln. Teufelskreis Sozialisierungsschäden-Motivationsverlust-Sozialhilfe durchbrechen. Schule als positiv besetzter Lebensraum. Jeden Schüler ernst nehmen.
Schule 6:	Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit vermitteln und Selbstbewusstsein und Selbstständigkeit für unsere Zielgruppe von vorwiegend lernbehinderten Schülern, z. T. mit erheblichen Verhaltensauffälligkeiten stärken. Freude an geleisteter Arbeit aufbauen. Einen Hauch einer Chance auf dem Arbeitsmarkt geben.
Schule 7:	Nach den Ideen R. Steiners Jugendliche auf ein selbstbestimmtes Handeln in sozialer Verantwortung vorzubereiten. Wechselseitige Durchdringung allgemeiner und beruflicher Bildung. Koedukation, auch in Berufsgruppen, handwerklich-praktische Grundausbildung.
Schule 8:	Ganzheitlich integrierte Berufsvorbereitung in Zusammenarbeit mit einer allgemeinbildenden Schule zu Berufsvor- und Nachbereitung. Übergang Schule-Beruf in kooperativer Form besser ermöglichen durch gezielte Fachanleitung und sozialpädagogische Betreuung. Schüler sollen ihre Fähigkeiten und Stärken selbständig erkennen und nutzen sowie ihre Persönlichkeit stärken.
Schule 9:	Eine System/Strukturierung des pädagogischen Alltags in der Berufs/Ausbildungsvorbereitung zu schaffen, dass die Chancen für junge Leute mit besonderem Förderbedarf [...] erhöht. Produktion und Arbeit in das didaktische

	Zentrum rücken. Persönlichkeitsförderung, Berufsorientierung, Motivierung zur (Berufs-) Ausbildung, Integration in Arbeit und Gesellschaft, Einkommenssicherung durch Arbeit. Akzeptanz vorhandener Strukturen des Arbeitslebens vermitteln. Verbesserung der „Kulturtechniken“. „Familienersatz“ sein. Sinnvolle vorberufliche Bildung. Produktion als didaktisches Zentrum. Individuelle Förderung. Ganzheitlicher Ansatz, d.h. Vertrauen, Respekt und Fördern.
Schule 10:	(Wieder)Einstieg in die Berufs- und Arbeitswelt zu ermöglichen bzw. zu erleichtern. Kombination von angemessenen Lernformen und -inhalten mit sinnvollen praktischen Tätigkeiten. Herstellung von gesellschaftlich relevanten Produkten unter ökonomischen Gesichtspunkten. Aufbau von Kritikfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft, Selbstbewusstsein und -sicherheit. Einheit von Lernen und Arbeiten, Anerkennung und Respekt. Gezielte sozialpädagogische Unterstützung. Hilfe beim Übergang ins Berufsleben.
Schule 11:	Benachteiligten Jugendlichen neue berufliche Perspektiven durch ein Kooperationsmodell zwischen Schule, Ämtern und Heimstätten ermöglichen. Steigerung des Selbstvertrauens, der Leistungsbereitschaft durch die Herstellung sinnvoller, von der Gesellschaft benötigter Produkte. Erhöhung der Ausbildungschancen durch Stabilisierung, Qualifizierung, Einübung von Arbeitstugenden. Integration modularer Abschlussmöglichkeiten. Verfolgung einer produktionsorientierten Didaktik unter sozialpädagogischer Betreuung.
Schule 12:	Einbindung in gesetzliche Normen. Produktionsschulen als Bindeglied von Grundschule und Lehre bzw. höherbildende Schulen. Schule als lebendige Dienstleistung.
Schule 13:	Jungen Menschen die Möglichkeit geben, ihre Fähigkeiten zu entdecken, zu erproben und weiterzuentwickeln. Durch die Herstellung von nutzbaren Produkten soll die Tätigkeit jedes einzelnen Jugendlichen eine Wertschätzung erfahren. Jugendliche fordern und in den Alltag der PS gleichberechtigt einbinden.
Schule 14:	Förderung von theoretisch weniger begabten SchülerInnen. Beitrag zur Integration in die Gesellschaft leisten.
Schule 15:	Motivation durch sinnvolle Arbeit steigern. Berufliche Handlungskompetenz fördern. Vermittlung von Fachtheorie an praktischen Beispielen. Einsatz selbstgesteuerter Lernprozesse.
Schule 16:	Eigene langjährige Erfahrungen der Jugendwerkstatt waren der Impuls zur Gründung. Anregungen durch das dänische Produktionsschulkonzept.

Aus den Antworten lässt sich eine besondere Gemeinsamkeit erkennen, die darin besteht, der Gruppe der so genannten benachteiligten und besonders benachteiligten Jugendlichen⁵ eine

⁵ Die Unterscheidung zwischen benachteiligten und besonders benachteiligten Jugendlichen wird z.B. in Hamburg Altona getroffen. So wird in der Koalitionsvereinbarung zwischen SPD und GRÜNEN festgelegt, dass die Hauptzielgruppe *besonders* benachteiligte Jugendliche ohne Schulabschluss sind (RAPP/ JOHANSEN/ STÖCK 2000, 29).

reale Chance auf berufliche und soziale Integration zu geben. Hintergrund ist das Wissen um die *prekäre Situation am Lehrstellenmarkt* für diese Zielgruppe. Zur Verwirklichung dieser Idee wird die Methodik des Produktionsschulansatzes zugrunde gelegt: „*Bildung durch gesellschaftlich nützliche Arbeit*“, was als das „Herz“ der pädagogischen Zielsetzung bezeichnet wird (RAPP/ JOHANSEN /STÖCK 2000, 37). Ferner wird der Wunsch geäußert, gekoppelt an die Produktionsarbeit über die Implementation eines *eigenen sozialpädagogischen Konzepts* die Jugendlichen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung positiv zu unterstützen und gleichzeitig zur Vermittlung von klassischen Tugenden und demokratischen Grundwerten beizutragen. Intention ist die Integration *in* die Gesellschaft, wobei auch die Anpassung an die bestehenden gesellschaftlichen Normvorstellungen erwartet wird, da sie zum Zwecke der Berufsfindung als unerlässlich angesehen werden. Weitergehende gesellschaftspolitische Vorstellungen sind nur von einer Schule explizit geäußert worden, von denen sie aber in der Zwischenzeit abgerückt sind, weil *sich die Zielgruppe sehr stark verändert hat*. Der Wunsch, *schwierige Klassen besser in den Griff zu bekommen*, stellt eine Einzelposition dar und ist nicht weiter begründet worden.

Insgesamt liegt das Hauptaugenmerk auf der Situation der Jugendlichen. Ihre ungleich schwierigeren Chancen auf dem Arbeitsmarkt wollen die Protagonisten der Produktionsschulen verbessern, indem sie auf ihre individuelle Lage gezielt eingehen. Hier erfolgt eine entschiedene Abgrenzung vom staatlichen Schulsystem, dem vorgeworfen wird, „Maßnahmenkarrieren“ zu unterstützen, statt die Chancen zur beruflichen und gesellschaftlichen Integration zu fördern (BULLAN, u.a. 1992, 12). Die Verantwortung für die besondere Lage der Jugendlichen wird daher nicht nur in den biographischen Voraussetzungen der Jugendlichen gesehen, sondern auch dem staatlichen Schulsystem zugeschrieben. So sei es unangemessen, wenn von diesen Jugendlichen immer wieder erwartet werde, trotz des Wissens um ihre Anpassungsschwierigkeiten, sich dem klassischen „Rhythmus“ der Regelschulen unterzuordnen und bei Verstoß mit Sanktionen zu reagieren (Vgl. RAPP/ JOHANSEN/ STÖCK 2000, 27). Die vielbeschworene Chancengleichheit, die im staatlichen Schulsystem mit der Gleichbehandlung aller Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Ergebniserwartung verbunden wird, benachteiligt eben diese Jugendlichen besonders, da ihre Voraussetzungen ungleich ungünstiger sind. An dieser Stelle intervenieren die heutigen Produktionsschulvertreter massiv. Man beschreitet *neue Wege*, stellt *eine Alternative* dar, ist eine *Gegenschule*, usw. Die Gründungsgedanken stellen u.E. eine Reaktion auf das bestehende System dar, dem vorgehalten wird, die individuellen Voraussetzungen der Jugendlichen konzeptionell zu wenig zu beachten. Vor diesem Hintergrund erschließt sich als Kernidee, **die Verwirklichung von Chancengerechtigkeit**.

Auch wenn die unterschiedlichen Aussagen sehr differenziert zu betrachten sind, manifestiert sich der Kerngedanke in der Vorstellung, dass es gerecht sei, wenn diesen Jugendlichen eine reale Chance gegeben werde, mit *ihren* Voraussetzungen an einem pädagogischen Konzept teilzuhaben, dessen Ziel es ist, in Anerkennung der bestehenden Bedingungen zur beruflichen und gesellschaftlichen Integration beizutragen.

Der Begriff der Chancengerechtigkeit verweist auf die Bedingungen, die die Jugendlichen in den Lernprozess mit einbringen. Wolfgang EDELSTEIN unterscheidet in diesem Zusammenhang die Chancengleichheit von der Chancengerechtigkeit, weil im Gleichheitsanspruch „die Frage nach der Entstehung von Leistungserträgen, also die Frage nach den Bildungsprozessen aus[ge]blendet“ werde (EDELSTEIN 2000, 22.).

„Wenn man *Fairness-Gesichtspunkte in der Schulddiskussion* [gemeint ist hier die Schuld an den schlechten Leistungen bei der TIMSS-Studie] *zur Geltung bringen will, muss man auf die Bedingungen achten, unter denen die Chancen von Kindern mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Erfahrungen zur Entwicklung von Leistungen gefördert oder behindert werden. 'Auf die Bedingungen achten' heißt sowohl: sie erforschen (ihre Wirksamkeit erkennen) als auch sie zu beachten, zu respektieren oder anzuerkennen (d.h. organisatorisch, didaktisch und psychologisch zu berücksichtigen). Das heißt gerade nicht, ihnen zum Ausgleich ihrer Benachteiligung unter Erlass von Leistungsforderungen kompensatorisch bessere Noten für schlechtere Leistungen zu geben, sondern umgekehrt, professionelle Maßnahmen zu ergreifen, welche die Voraussetzungen dafür schaffen, dass die gleichen Maßstäbe an ihre (ggf. auch dann noch ungleichen) Ergebnisse angelegt werden können*“ (EDELSTEIN 2000, 21f.).

Das Ergreifen von *professionellen und geeigneten Maßnahmen* beschreibt gewissermaßen die Ausgangssituation vieler Produktionsschulgründungen. Die Abgrenzung erfolgt ganz offensichtlich vom staatlichen Regelschulsystem, das nach dem Chancengleichheitsprinzip arbeitet und, wie Peter LUNDGREEN unlängst feststellte, damit nach wie vor zur Ungleichbehandlung beiträgt (LUNDGREEN 2003, 39). Statt für alle Chancengleichheit hinsichtlich der Ergebniserwartung vorauszusetzen, orientiert sich der Produktionsschulgedanke am Wissen über die Ungleichheit der Bedingungen. Damit erfährt er eine radikal individualistische Perspektive, die in dem Anspruch, den *Teufelskreis Sozialisationsschäden - Motivationsverlust - Sozialhilfe* durchbrechen zu wollen, deutlich zum Ausdruck kommt.

Im Mittelpunkt steht das Interesse des Jugendlichen, dem es überlassen wird, sich für die Angebote der Produktionsschule zu entscheiden und damit seine Fähigkeiten in den Lernprozess mit einzubringen. Auch das Erreichen eines Schulabschlusses wird i.d.R. als Option verstanden, nicht als normative Erwartung. Dem Jugendlichen *gerecht* zu werden, ihm eine reale *Chance* zu geben, wird besonders deutlich, wenn man sich die Produktionsschulmethodik vor Augen führt. So verbindet sich mit dem Ernstcharakter der Produktionsarbeit nicht nur der Wunsch, dass die Jugendlichen die (schulische) Arbeit als *sinnvoll* begreifen, sondern auch den Wert ihrer Person schätzen lernen (*Produkte werden geschaffen und die Tätigkeit jedes einzelnen Jugendlichen erfährt so eine Wertschätzung*). Das Besondere liegt in der Kopplung an tatsächliche Auftragsarbeit, wodurch die Wertschätzung in einen unmittelbaren Zusammenhang zur gesellschaftlichen Teilhabe gestellt wird. Hierdurch lässt sich z.B. auch der Wert von *klassischen Tugenden, Durchhaltevermögen und Verantwortungsbewusstsein* im Unterschied zur staatlichen Regelschule nicht als das Ergebnis einer pädagogischen Maßregelung oder normativen Ergebniserwartung erfahren, sondern vor dem Hintergrund der eigenen Handlung erleben und als *gerechtfertigt* erkennen.

Chancengerechtigkeit spiegelt sich daher im Produktionsschulgedanken sowohl auf der strukturellen als auch auf der methodischen Ebene wider. Dass dies auch aus Sicht der Jugendlichen so wahrgenommen wird, zeigt eine jüngst veröffentlichte externe Evaluation der Produktionsschule Altona. Darin beurteilen 86% der Jugendlichen die Regeln der Schule als *gerechtfertigt* und erhaltenswert (WEIßE, u.a. 2003, 15). Damit kann unterstellt werden, dass nicht nur der Wert von Regeln einsichtig wird, sondern sie in einen Kontext mit der Arbeit gestellt werden, von der die Jugendlichen angeben, sie als die „letzte Chance“ auf einen Arbeitsplatz nutzen zu wollen (WEIßE, u.a. 2003, 3 und 16).

Der Anspruch auf Verwirklichung von Chancengerechtigkeit mittels der beruflichen und sozialen Integration von Jugendlichen tritt als Kernidee des heutigen Produktionsschulgedankens hervor. Das Hauptaugenmerk liegt damit auf einer sozialtheoretischen Ebene, die den Wert von Gerechtigkeit im Lernprozess berücksichtigt und sich kritisch gegen die durch den Gleichheitsgrundsatz möglicherweise intendierte Nivellierung von Unterschieden wendet. Ob aber mit dieser Interpretation die eingangs gestellte Frage geklärt ist, das „Eigentliche“ der Produktionsschulkonzeptionen getroffen zu haben, muss weiterhin offen bleiben. Hierzu müssten die Schulen in einer weiteren Untersuchung die Möglichkeit haben, selbst Stellung zu beziehen. Es liegt aber ein Kriterium vor, das nicht nur eine Unterscheidung zwischen den alten und neuen Konzepten ermöglicht (Punkt 4), sondern auch deutlich macht, worin die Differenzen zu den (BV)Schulen mit produktionsorientiertem Ansatz liegen (Punkt 5.3.).

4 Zu den Unterschieden zwischen den „alten“ und „neuen“ Ideen

Mit dem Produktionsschulansatz verfolgte der ‚Bund Entschiedener Schulreformer‘ das Ziel, die *Idee einer gerechten und harmonischen Gemeinschaft* zu verwirklichen. Die Institution der Produktionsschule sollte damit einem gesellschaftspolitischen Ziel dienen. Ganz anders die Vorstellungen der heutigen Produktionsschulen. Ihnen geht es um eine Integration *in* die Gesellschaft, womit auch eine Anpassung an bestehende Norm- und Wertvorstellungen intendiert wird.

Gemeinsam ist beiden Konzeptionen die Bedeutung des Individuums, dessen Förderung, gekoppelt mit einem respektvollen Umgang sowie die Vermeidung von statusbedingter Autorität. Doch war im Falle der Reformer um Paul OESTREICH damit der Zweck verbunden, über die Bildung des Einzelnen zu einer Veränderung der Gesellschaft zu gelangen. Mit dieser als realisierbar geglaubten Utopie haben die heutigen Konzeptionen wenig gemeinsam, vielmehr geht es zunächst darum, dem Menschen das Gefühl zu geben, als Individuum ernst genommen zu werden, mit dem Ziel der gesellschaftlichen Teilhabe. Die Produktionsschule vermittelt Geborgenheit und nicht Schutz, wie dies z.B. im Kasseler Konzept BuntStift zum Ausdruck gebracht wird: „Die Produktionsschule wird so zu einem Ort, an dem sich die jungen Erwachsenen emotional und sozial zu Hause fühlen können“ (MERTENS 2000, 50).

Diese Differenzen weisen auf unterschiedliche Vorstellungen hinsichtlich des Menschenbildes hin und zeigen anthropologische Prämissen auf. So basieren die Vorstellungen des

„Bundes Entschiedener Schulreformer“ auf der Idee von der Entwicklung des Guten im Menschen, einem in letzter Konsequenz doch *harmonischen* Menschenbild, das zwingend erforderlich ist, um die Vorstellung einer gerechten humanistischen Gemeinschaft und des „neuen Menschen“ propagieren zu können (BRAND 1969, 63). Die Funktionalisierung des Menschen wird zwar abgelehnt, doch der eigentliche Zweck von Bildung war der „erstrebte demokratische Gemeinschaftsstaat, in dem alle Menschen gleichberechtigt sein sollten“ (BRAND 1969, 59). Anders die heutigen Konzeptionen, die den Zweck in der Integration sehen und kein alternatives Gesellschaftsmodell propagieren. Von daher wird auch nicht die Frage nach dem Wesen des Menschen thematisiert. Widersprüche, Ungerechtigkeiten, usw., die menschlicher oder gesellschaftlicher Natur sind, werden akzeptiert und als Orientierungspunkt in das didaktische Programm implementiert. Der Mensch bleibt in jedem Fall Zentrum der Erziehung und unterliegt nicht einer Gesellschaftsplanung. Daraus folgt die *Akzeptanz* von Wirklichkeit, wie auch immer sie zu beurteilen ist, weil sie Teil des Konzepts ist, mit der die Produktionsschule quasi in Kooperation tritt (z.B. i.S. der Auftragsbeschaffung). Ein "enklavisches" Erziehungskonzept wie beim „Bund Entschiedener Schulreformer“, das sich vor der Realität schützt, liegt dem fern, weil nicht die Jugendlichen in einer Funktion stehen, sondern die Produktionsschule. Sie ist es, die versucht, ihnen gerecht zu werden und nicht umgekehrt. Dies bestätigt sich, indem sich eine Produktionsschule uns gegenüber als *lebendige Dienstleistungseinrichtung* bezeichnet hat.

Auf *sozialtheoretischer* Ebene wird die Idee der Produktionsschule heute nicht mehr mit der Verwirklichung einer gerechten Gesellschaft verbunden, sondern mit der Idee der beruflichen und sozialen Integration vor dem Hintergrund der Chancengerechtigkeit. Die pädagogische Idee will damit nicht mehr Wirklichkeit bestimmen, sondern reagiert auf sie. Ein Beispiel dafür stellt das veränderte Verhältnis zur Arbeit dar. So verkörpert sie heute Praxisnähe und „Orientierung an der und auf die Realität der Arbeitswelt“ (KIPP, u. a. 1999, 125; MERTENS 2000, 49), also das Mittel zur Anpassung an die gesellschaftlichen Wertvorstellungen. Ganz anders die „Entschiedenen Schulreformer“, welche die Arbeit als Mittel der „Verhinderung eines völligen Aufgehens in der Gemeinschaft“ ansehen (BRAND 1969, 52) und sie daher von der gesellschaftlichen Praxis isolierten (Stichwort: Enklave). Im Falle der heutigen Konzeptionen wird die Übernahme vorhandener Wertvorstellungen als sozial sinnvoll begriffen, wogegen Paul OESTREICH mit der Erziehung zum „Neuen Menschen“ auch neue soziale Werte schaffen wollte.

Der generelle Unterschied zwischen ‚Alt‘ und ‚Neu‘ zeigt sich am deutlichsten in der Zielsetzung. So steht der ‚alten‘ gesellschaftspolitischen Absicht heute eine *sozialtheoretische* Konzeption gegenüber, wogegen auf der methodischen Ebene noch immer viele Parallelen zu finden sind: Implementation des Einflusses gesellschaftlicher Verhältnisse auf den Erziehungsprozess (Produktionsarbeit); weitgehend sanktionsfreies Lernen; intensive (sozial)pädagogische Unterstützung; Ganzheitlichkeit; Mitbestimmung am Lernprozess und Schulleben; Entlohnung; usw.

Für die weitere Entwicklung der Produktionsschule wird es darauf ankommen, zu überprüfen, von welchen Faktoren die selbstgesetzten Zielsetzungen abhängen und welche (bildungs- politischen) Strategien sich aus ihnen ergeben.

5 Ausblick: Die Zukunft der Produktionsschulidee

Die Zukunft der Produktionsschulidee hängt im wesentlichen von der Lösung gegenwärtiger Probleme ab. Folgende vier Aspekte wollen wir hierzu näher beleuchten:

- Bewertung der ursprünglichen Ideen,
- Einschätzung der gegenwärtigen Situation,
- „Konkurrenzsituation“ zu den BVJ Schulen,
- Wahrnehmung in der Öffentlichkeit.

Grundlage bilden wiederum die Antwortschreiben der von uns im Sommer 2003 befragten Schulen sowie eine Analyse der Schulprofile im Internet. Darüber hinaus haben wir eine schriftliche Befragung aller bundesdeutschen Statistischen Landesämter durchgeführt und einschlägige Programme aus dem Ministerium für Bildung und Forschung untersucht.

5.1 Bewertung der ursprünglichen Ideen

Die Zufriedenheit mit der Umsetzung der selbstgesetzten Ziele (Vgl. Tab. 1) wird von nahezu allen Produktionsschulen als sehr hoch eingeschätzt. Exemplarisch für viele Antworten ist folgende Angabe: *Die gesetzten Ziele und die Pädagogik ließen sich erfolgreich verbinden.* Außerdem wurde berichtet, dass die *kollegiale Arbeit hervorragend funktioniert, Teamsitzungen zum festen Bestandteil geworden sind und gemeinsame Aktivitäten, wie Weiterbildungsseminare und sportliche wie kulturelle Unternehmungen, stattfinden.* Die Arbeit mit den Jugendlichen wird als *sehr positiv und produktiv* beschrieben. Eine Schule gab an, ihr Wunsch, sich *zu einer lebendigen Dienstleistungseinrichtung zu entwickeln, sei bereits erreicht worden.* Etwas bescheidener dagegen die Stellungnahme einer weiteren Schule, die angab, dass sie *von ihren Praktikumsbetrieben, von anderen Schulen und vom Arbeitsamt die Rückmeldung erhalten habe, auf dem richtigen Weg zu sein.* Für viele gilt auch die Angabe, dass es mit der Umsetzung *einen erheblichen Grad an Engagement und Motivation bei den MitarbeiterInnen* gegeben habe.

Lediglich zwei Produktionsschulen äußerten sich auch negativ. In dem einen Fall habe sich der Wunsch nach *einer Reformdiskussion über bessere Konzepte der schulischen Berufsvorbereitung* nicht erfüllt und die *Erfolgsquote der Arbeitsvermittlung* nicht bestätigt. In dem anderen Fall wurde die Hoffnung nach einem *Produktions- und Dienstleistungsangebot von Produktionsschulen auf dem freien Markt* und damit der *wirtschaftlichen Aktivität* seitens der Handwerkskammer und des Arbeitsamts zerstört.

Insgesamt fällt aber das sehr positive Echo auf, das sich auch mit den Ergebnissen des externen Gutachtens der Altonaer Produktionsschule deckt. Darin heißt es z.B., dass „das Klima an der Schule außerordentlich gut ist“ und dass sie „in Theorie und Praxis pädagogisch sehr beeindruckt“. Auch die Jugendlichen zeigten eine „uneingeschränkte Zustimmung“ zu ihrer Schule, wobei den Lehrern eine „hohe Akzeptanz“ entgegengebracht werde (Vgl. WEIßE, u.a. 2003, 3 und 25).

5.2 Einschätzung der gegenwärtigen Situation

Die Selbsteinschätzung der gegenwärtigen Lage ergibt, dass die Produktionsschulen weniger „interne“ als vielmehr „externe“ Probleme haben, die sich auf die Zukunftsgestaltung auswirken. So wird die Umsetzung der eigenen Methoden positiv beschrieben, wogegen das Urteil über die externen Einflüsse auf die Gestaltbarkeit und Weiterentwicklung der eigenen Ideen eher negativ ausfällt, wie die folgende Tabelle zeigt.

Tabelle 2: **Welche Wünsche, Hoffnungen und Ideen verbinden Sie mit ihrer Schule?**

Schule 1:	Finanzierung sicher zu stellen. Bessere Kooperation zum etablierten Schulsystem und zu freien Trägern. Besserer Erfahrungsaustausch. Weiterentwicklung von Förderkonzeptionen. Verstärkte Lobbyarbeit. Stärkere Autonomie. Anerkennung als Zweckbetrieb.
Schule 2:	Schülern den Übergang Schule - Arbeitswelt ermöglichen und erleichtern.
Schule 3:	Ausbau und Anerkennung (Eingliederung ins Regelschulsystem) der Produktionsschulen als reguläres Überbrückungsangebot zwischen Schule und Beruf. Einbindung in die kulturelle Szene und Produkterstellung für das kulturelle Umfeld. Stabile Finanzierung.
Schule 4:	Institutionelle Verzahnung von Berufsvorbereitung und (überbetrieblicher) Ausbildung. Mehr Handlungsfreiheit. Übergangszahlen in Ausbildung verbessern.
Schule 5:	Ausbau und pädagogische Weiterentwicklung der individuellen Förderung und Forderung unserer Schüler. Schule als solche zu verändern.
Schule 6	Möglichst weiterhin marktnah arbeiten zu können. Staatliche Anerkennung.
Schule 7:	Idee soll sich bundes- bzw. europaweit durchsetzen und sich als eine bedeutende Alternative im Bereich beruflicher Förderung etablieren. Idee der Produktionsschule in die (bildungs)politische Diskussion mit einbringen.
Schule 8:	Einführung eines Qualitätsmanagement (in Vorbereitung). Kooperation mit anderen Produktionsschulen – Anregung für die konzeptionelle Weiterentwicklung. Austausch über methodische, didaktische und organisatorische Fragen.
Schule 9	Einbindung in die gesetzlichen Normen.

Mit dem Stichwort *Einbindung* wird die Hauptproblematik der heutigen Produktionsschulen sichtbar. So geht es in erster Line nicht um neue pädagogische Ideen oder eine Revision missglückter Experimente, sondern um die Etablierung im öffentlichen Schulsystem. Der Wunsch nach einer *Weiterentwicklung von Förderkonzeptionen* wird hier nicht als Veränderung des allgemeinen Anspruchs bewertet. Von erheblicher Bedeutung ist dagegen die öffentlich-rechtliche Stellung der Produktionsschule, die noch immer als sehr gering eingeschätzt wird, sowie das Kooperationsverhältnis zu den „Nachfolgeschulen“, insbesondere den Berufsschulen und freien Trägern mit überbetrieblicher Ausbildung. Der Wunsch nach mehr *Lobbyarbeit* und einer gesicherten *Finanzierung* erscheint daher nur folgerichtig. Mehr *Handlungsfreiheit* bezieht sich z.B. auf die Abhängigkeit vom Arbeitsamt und den Wunsch, Jugendliche selbst vermitteln zu können bzw. zu dürfen. Positiv wird von allen der Status der relativen *Autonomie* bewertet.

Aus ideengeschichtlicher Perspektive lässt sich aus den genannten Aussagen *keine* Neuorientierung feststellen. Die beschriebenen Probleme orientieren sich überwiegend an formalen Kriterien, die am Kerngedanken der heutigen Produktionsschulen nichts ändern. So gab keine Schule an, grundsätzlich am Konzept Korrekturen vornehmen zu wollen.

5.3 Zur „Konkurrenz“ der Berufsvorbereitungsschulen

Ein generelles Problem der Idee der Produktionsschule ist u.E. der ausschließliche Bezug auf die Methodik als das wichtige Kriterium der Beurteilung dieser Schulform. So wird i.d.R. sowohl bei der Selbsteinschätzung der Schulen als auch in der Fachliteratur die Methodik der Produktionsarbeit mit den Grundsätzen der *Sinngebung*, *Praxisnähe* und *Wertschöpfung* in den Mittelpunkt gestellt (KOCH 2000, 79). Philipp GONON sieht aber gerade in der Methodik heutzutage keinen Unterschied mehr zu anderen Berufsschulen und Lehrwerkstätten, weil die didaktischen Kriterien mittlerweile „in allen Bereichen der beruflichen Lehre ihren Platz gefunden“ haben (GONON 1999, 28). Dennoch scheint es große Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen zu geben, wenn man sich z.B. die Aussagen der Jugendlichen im Evaluationsbericht der Produktionsschule Altona vor Augen führt. Darin heißt es, dass „es an anderen Schulen den Lehrern egal war, wenn man ein Problem hatte“, wogegen an der Produktionsschule selbst der Schulleiter „sich für die Leute interessiert“ (WEIßE, u.a. 2003, 9f.). Auch untereinander verstehe man sich besser, da eine Rangordnung nicht mehr existiere: „Von Hierarchie ist wenig spürbar“ (ebd., 10). Fazit eines anderen Schülers ist: „Seit ich auf dieser Schule bin, gehe ich wieder gerne zur Schule“ (ebd., 18). Es scheint also einen Unterschied zwischen den Produktionsschulen und den Berufsvorbereitungsschulen zu geben, die, zumindest in Hamburg, überwiegend mit produktionsorientiertem Ansatz arbeiten⁶. Der Grund liegt auf der bereits genannten *sozialtheoretischen Ebene*. Vermutlich irrt GONON, weil er den Gesichtspunkt der Ergebniserwartung innerhalb des didaktisch-methodischen

⁶ An dieser Stelle muss gesagt werden, dass hier keine Verallgemeinerung oder Gleichsetzung aller Berufsvorbereitungsschulen vorgenommen wird. Die Aussagen der Schülerinnen und Schüler spiegeln einen kleinen Ausschnitt wider und sind nicht repräsentativ. Dennoch fällt die Eindeutigkeit der Stellungnahmen auf, die auch in anderen Untersuchungen deutlich wird (vgl. z.B. BICKMANN/ ENGRUBER 2001).

Prozesses ausblendet. Kennzeichen der Produktionsschulen ist ihr Angebots- und Unterstützungscharakter gegenüber jedem Einzelnen. Merkmal der BV-Klassen ist immer noch, die gegenüber allen entgegengebrachte gleiche Ergebnis- und Normerwartung (Stichwort: Chancengleichheit). Individuelle Hilfen, Wahlmöglichkeiten, sozialpädagogische Unterstützung usw. verletzen zumindest formal den Gleichheitsgrundsatz. So heißt es z.B. in der Hamburger Ausbildungs- und Prüfungsordnung der Berufsvorbereitungsschule in §2 (3), dass „Schüler[n] mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf [...] nach [sic!] Absolvierung des BVJ ein einjähriger Aufbaukurs angeboten“ wird (APO-BVS 2001, 157). Darüber hinaus kann die Förderung untersagt werden, wenn z.B. die „Berufsschulpflicht erfüllt ist“ (ebd., 159). Die Entscheidung trifft die Behörde!

Förderung wird behördlich geregelt und ist erst nach dem Versagen im BVJ möglich. Auch im Hamburger Schulgesetz sind individuelle Hilfen nicht explizit vorgesehen, trotz des Hinweises auf „die Verwirklichung von Chancengerechtigkeit“, wogegen die Stärkung von Fähigkeiten und Begabungen benannt wird (HmbSG 2003, §3 Abs. 3)⁷. Es macht aber einen erheblichen Unterschied, ob man der gesamten Persönlichkeit des Schülers gerecht werden möchte oder einzelnen seiner Fähigkeiten. Im Letzteren dokumentiert sich vor allem der Anspruch der Verwertbarkeit, dem sich die Produktionsschulprotagonisten durch ihre dem Einzelnen gegenüber offerierte Angebotsstruktur verweigern. Auf dem Prüfstand steht ebenso das Selbstverständnis der Lehrenden hinsichtlich ihrer Funktion als Berater und Vertrauensperson. So ergab eine Untersuchung von Jörg BICKMANN und Ruth ENGGRUBER, dass nach wie vor die reine Wissensvermittlung im Vordergrund der BVJ Ausbildung stehe (BICKMANN/ ENGGRUBER 2001, 51).

Die Produktionsschulidee interveniert genau an dieser Stelle und lässt jederzeit Korrekturen am didaktisch-methodischen Rahmen sowie insbesondere jeweils erforderliche individuelle Unterstützung während des gesamten Lehr-Lernprozesses zu. So liegt das eigentliche Charakteristikum und die Stärke dieser Schulform im Bemühen, individuell auf die Bedingungen der Jugendlichen einzugehen, ohne die Leistungserwartung wesentlich nach unten zu korrigieren oder sie als Norm zu oktroyieren. Bedauerlicherweise wird auf diese *sozialtheoretische* Ebene bei Vergleichen zwischen Schulen mit produktionsorientiertem Ansatz und Produktionsschulen oftmals verzichtet. So führt z.B. Gabriele WEISE neun Unterscheidungskriterien auf, von denen aber nicht ein einziges die Schülerorientierung auf schulkonzeptioneller Ebene berücksichtigt (WEISE 2000, 111).

⁷ Das Bundeskabinett hat am 13.08.2003 den Gesetzentwurf der Bundesregierung „Entwurf eines Dritten Gesetzes für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“ beschlossen. Darin wird ins SGB III neu der §421m eingeführt, in dem es heißt, dass Arbeitgeber für Jugendliche während einer Berufsvorbereitungsmaßnahme kostenfrei sozialpädagogische Begleitung beantragen können. Damit wird ein neues Element in den BVJ Bereich integriert (vergleichbar mit den ausbildungsbegleitenden Hilfen), das bisher den Produktionsschulen vorbehalten war und als Annäherung an diese Schulform verstanden werden kann.

5.4 Zur Wahrnehmung in der Öffentlichkeit: Was bitte sind Produktionsschulen?

In den Vorstellungen der alten Schulreformer um Paul OESTREICH ist von einer Enklave die Rede, in der die eigenen Ideen abgeschottet von den negativen gesellschaftlichen Einflüssen verwirklicht werden sollten. Eine Enklave wollen die heutigen Produktionsschulen mit ihrem Anspruch auf Zusammenarbeit nicht bilden, und doch sind sie es in vielen Fällen bereits geworden. Denn als quasi autonome Schulform stehen sie außerhalb des staatlichen Schulsystems, was eine Reihe von Problemen mit sich bringt (z.B. Prüfungsabnahme und Vermittlungsrecht). Diese isolierte Stellung trägt u.a. dazu bei, von den Behörden nicht wahrgenommen zu werden – gleichsam „unsichtbar“ zu sein.

Diese „Unsichtbarkeit“ wurde auch durch eine Recherche bestätigt, die wir bei allen deutschen Statistischen Landesämtern durchgeführt haben. Wir fragten ebenfalls im Sommer 2003 nach, welches Wissen über diese Schulform vorliege. Das Ergebnis: Kein einziges Amt wusste etwas über die Existenz von Produktionsschulen. Ein Mitarbeiter des Bundesamts für Statistik antwortete:

„Der Begriff "Produktionsschulen" ist mir und meinen Kollegen unbekannt. Könnten Sie mir bitte noch mitteilen, was darunter zu verstehen ist bzw. um welche Art von Schulen es sich hier handelt.“

Nahe zu identisch die Antworten der Statistischen Landesämter. Hier eine knappe Auswahl:

Tabelle 3: **Antwortschreiben einiger Statistische Landesämter**

<i>„Was sind bitte Produktionsschulen? Dieser Begriff ist mir in meiner über 16-jährigen Tätigkeit als Schulstatistiker noch nicht untergekommen.“</i>
<i>“Leider ist uns der Begriff "Produktionsschulen" nicht geläufig.“</i>
<i>“Leider ist uns der Begriff Produktionsschulen unbekannt. Sollten Sie hierbei berufsbildende Schulen meinen, dann können Sie im Internet unter der Adresse ...“</i>
<i>„Sie fragen nach Produktionsschulen. Da ich nicht weiß, welche Schulen Sie unter diesem Begriff subsumieren, Sie aber auf jeden Fall die [...] Schulanschriften benötigen, muss ich Ihnen leider mitteilen, dass uns diese im Statistischen Landesamt nicht vorliegen.“</i>
<i>“Dem Stat.Landesamt ist nicht bekannt, ob 'Produktionsschulen' existieren.“</i>
<i>„Der Begriff "Produktionsschulen" ist uns leider nicht geläufig. Bitte erläutern Sie uns, was das für Schulen sein sollen.“</i>

Dem Bundesamt für Statistik ebenso wie den Landesämtern für Statistik sind Produktionsschulen nicht bekannt⁸. Mit dem vielgeäußerten Wunsch auf *staatliche Anerkennung* bzw. *Einbindung in die gesetzlichen Normen* könnte dieser Zustand wahrscheinlich verändert werden. Ohne klares und öffentlich sichtbares Profil wird es diese Schulform schwer haben, ihre Ideen zu verwirklichen.

Aufschlussreich ist vor diesem Hintergrund das im Oktober 2001 veröffentlichte Programm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung „*Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf*“. Unter dem Punkt *Innovationsbereich III: Initiativen im Bereich der Prävention* findet sich folgender Hinweis:

„Das Modell der ‚Produktionsschulen‘, wie es in Dänemark für schulmüde Jugendliche etabliert ist, hat sich nach allgemeinem Urteil bewährt. Es sollte genauer untersucht werden, wie dieses Modell bzw. welche Elemente dieses Modells auf die deutschen Verhältnisse zu übertragen sind“ (BMBF 2001, 15-16).

Dieser Hinweis lässt darauf schließen, dass verantwortlichen Mitgliedern des Bundesministeriums von den hiesigen Produktionsschulen, trotz zahlreicher Veröffentlichungen, bis 2001 nichts bekannt war⁹. So muss man befürchten, dass das Bundesministerium in Sachen „Produktionsschule“ sein Gedächtnis verloren hat, denn wiewohl bereits 1993 ein Bericht über die Kasseler Produktionsschule bei BuntStift in einer BMBF-BIBB-Dokumentation veröffentlicht wurde (BOJANOWSKI/ CHARTON 1993) und im ‚Bündnis für Arbeit‘ verstärkte Angebote nach dem Modell der „Produktionsschulen“ gefordert werden (PRESSE- UND INFORMATIONSSAMT DER BUNDESREGIERUNG 1999, 67), sind im neuen Grundlagenband des Bundesministeriums über die Benachteiligtenförderung keine Angaben über Produktionsschulen zu finden (vgl. BMBF 2002).

Diese Beispiele zeigen, dass die Idee der Produktionsschule und erst recht ihre Existenz kaum wahrgenommen werden. Ihr Wirken bleibt anscheinend vielen Fachleuten und den zuständigen Behörden unbekannt. Dieser Zustand birgt die Gefahr der Marginalisierung. Es wird daher darauf ankommen, nicht nur das pädagogische Profil der Produktionsschulen kenntlich zu machen, sondern auch die Präsenz in der Öffentlichkeit zu verbessern. Möglichkeiten hierzu bestehen, zumal immer öfter von verantwortlicher Seite neue Konzepte eingefordert werden. So favorisiert z.B. Helmut PÜTZ vom BIBB „Betriebsberufsschulen“ bzw. „Trägerberufsschulen“, die der Idee der Produktionsschule sehr nahe kommen (PÜTZ 2003, 124). Auch zum niedersächsischen Modell der „Sozialen Betriebe“ bestehen Affinitäten, da sie Güter für den freien Markt produzieren und sozialpädagogische Hilfen anbieten, jedoch zz. ausschließlich für Personen über 25 Jahre. Gerhard CHRISTE schlägt daher vor, mit der Jugendberufshilfe zu kooperieren (CHRISTE 2003, 84), deren Erfolge jedoch aufgrund ihrer traditionellen Wirtschaftsferne momentan stark angezweifelt werden (vgl. LEX 2003, 44 und 48). Eine

⁸ Antwortschreiben erhielten wir vom Bundesamt für Statistik sowie allen Landesämtern mit Ausnahme von Thüringen, Rheinland-Pfalz und Berlin, die zum Zeitpunkt der Befragung aus Urlaubsgründen nicht mit dem entsprechenden Fachpersonal besetzt waren.

⁹ Inzwischen wurde über das 'Good Practice Center' des BIBB eine Untersuchung in Auftrag gegeben.

Alternative stellt vor diesem Hintergrund z.B. die Produktionsschule *mit* ihrer Wirtschaftsnähe dar.

5.5 Zwischen Utopie und Realität: Die Idee der Produktionsschule vor dem Hintergrund der Diskussion über ein neues Schulsystem.

Die Ideen der alten Schulreformer um Paul OESTREICH beinhalteten mit dem Produktionsschulgedanken nicht nur den Wunsch einer pädagogischen Neuorientierung, sondern die Utopie einer Gesellschaftsreform. Dass sie mit dem Ziel der Systemveränderung nur scheitern konnten, zeigt die Arbeit Willi BRANDs. In den heutigen Konzeptionen lassen sich kaum noch weitergehende gesellschaftspolitische Absichtserklärungen finden. Da die derzeitigen Probleme weniger inhaltlicher als formaler Natur sind, konzentriert sich die Argumentation auf die Ebene von Schulentwicklung. Es besteht der Wunsch nach Einbindung ins Regelschulsystem, um effektiver arbeiten zu können. Doch gleichzeitig wird auch die Aufrechterhaltung des relativ eigenständigen Status gefordert, was bildungspolitisch einem Spagat gleich kommt. Unabhängigkeit *und* eine Form der Staatlichkeit sind in unserem Bildungssystem nicht vorgesehen¹⁰. Eine Lösung besteht nur, wenn man bereit ist, sich entweder als neue Schulform auch der Weisungsbefugnis des Landes zu unterstellen und damit ein Stück Unabhängigkeit aufgibt oder grundlegende Reformen in der Konstitution unseres Bildungswesens einklagt, wie dies z.B. von den „PISA-Machern“ gefordert wird (Stichwort: Erweiterung der rechtlichen Möglichkeiten von Schulen und Implementation sozialpädagogischer Hilfsangebote) (BAUMERT, u.a. 2002, 202). Für eine bildungspolitische Haltung spräche, dass auch von Teilen der Berufspädagogik Unterstützung zu erwarten wäre, wenn beispielsweise Wolf-Dietrich GREINERT fordert, Schule vom „staatlich-hoheitlichen in den gesellschaftlich-marktorientierten Raum“ zu verlagern (GREINERT 2003, 151) bzw. Berufsschulen „in sogenannte 'Produktionsschulen' umzugestalten“, um der Forderung nach mehr Autonomie gerecht zu werden (GREINERT 1999, 201).

Die Produktionsschulidee wird sich daher nur behaupten können, wenn sie in Zukunft nicht nur ihre besondere methodische und *sozialtheoretische* Stellung deutlich macht, sondern, wie zur Zeit OESTREICHs, bildungspolitisch aktiv wird und Reformen einfordert. Bisher konzentriert sich die Argumentation auf eine Verbesserung von Kooperationsverhältnissen zu den anderen berufsbildenden Einrichtungen, was sicherlich auch notwendig ist (Vgl. RAPP 2003, S. 235), doch weisen die wenigen Verbleibsstudien auf dem Gebiet der benachteiligten Jugendlichen auf systemimmanente Fehler hin, die das gesamte Schulwesen in Deutschland in Frage stellen (Vgl. ENGGRUBER 2001). Bei einer Konzentration auf bessere Kooperationsverhältnisse bei gleichzeitigem Hervorheben der eigenen Methodik besteht u.E. die Gefahr, selbst Teil der kritisierten Maßnahmen auf dem Benachteiligtensektor zu werden, ohne das Grundproblem von Benachteiligung in Angriff zu nehmen. Zur Debatte steht unser

¹⁰ Nach Art. 7 GG unterliegen Schulen der Aufsicht des Staates. Art. 7 (4) GG unterscheidet zwischen staatlichen und privaten Schulen. Private Schulen unterstehen aber auch dem Landesrecht und sind ebenso nicht-rechtsfähige Anstalten. Eine Erweiterung der rechtlichen Befugnisse ist nicht möglich. Hier bedarf es einer Grundgesetzänderung, die zz. nicht diskutiert wird.

gesamtes Bildungswesen, das mit dessen Dreigliedrigkeit nicht unwesentlich zur gegenwärtig problematischen Situation im berufsvorbereitenden Bereich und Dualem System beiträgt (vgl. BIERMANN 2001, 139; DOHNANYI 2000, 27). Die Protagonisten der Produktionsschulidee sollten sich deshalb in Zukunft nicht als Teil des Berufsvorbereitungswesens oder als Instrument der Benachteiligtenförderung begreifen, sondern ihre Erfahrungen in die gerade beginnende bildungspolitische Diskussion über unser Schulsystem mit einbringen und ihre utopischen Elemente selbstbewusst als notwendige Bestandteile pädagogischen Denkens zur Geltung und in Erinnerung bringen.

Literaturverzeichnis

AUSBILDUNGS- PRÜFUNGSORDNUNG DER BERUFVORBEREITUNGSSCHULE, APO-BVS (2001). In: HmbGVBl. Nr. 25, 157f.

ARBEITSGEMEINSCHAFT PRODUKTIONSSCHULE (Hrsg.) (1992): Produktionsschulprinzip im internationalen Vergleich, Alsbach.

BAUMERT, Jürgen/ FRIED, Johannes/ JOAS, Hans/ MITTELSTRAß, Jürgen/ SINGER, Wolf (2002): Manifest. In: KILLIUS, Nelson/ KLUGE, Jürgen/ REISCH, Linda: Die Zukunft der Bildung, Frankfurt am Main, 171-225.

BERNHARD, Armin/ EIERDANZ, Jürgen (Hrsg.) (1991): Der Bund Entschiedener Schulreformer. Eine verdrängte Tradition demokratischer Pädagogik und Bildungspolitik, Frankfurt am Main.

BICKMANN, Jörg/ ENGGRUBER, Ruth (2001): Karriereverläufe von Jugendlichen im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr. In: ENGGRUBER, Ruth (Hrsg.) (2001): Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher – Empirische Einblicke und sozialpädagogische Ausblicke, Münster, 11-62.

BIERMANN, Horst (2001): Berufliche Bildung von Benachteiligten. In: SCHANZ, Heinrich (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme. Baltmannsweiler, 125-140.

BRAND, Willi (1969): Die Idee der Produktionsschule bei den Entschiedenen Schulreformatoren, dargestellt auf dem Hintergrund der gegenwärtigen Diskussion um die integrierte Gesamtschule, Halbjahresarbeit nach der Prüfungsordnung für Diplom-Handelslehrer an der Universität Hamburg, Hamburg.

BÖLKE, Claus/ MÜNSTER, Edda (2001): Produktionsorientierte Ausbildung. In: HIBA (Hrsg.): Durchblick 1/2001, Heidelberg, 16-17.

BOJANOWSKI, Arnulf (1996): Die Produktionsschule. In: DEDERING, Heinz (Hrsg.): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung, München.

BOJANOWSKI, Arnulf/ CHARTON, Anne (1993): Produktionsschule bei BuntStift – ein breitgespannter Förderansatz für den Weg zu Ausbildung und Arbeit. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT und BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Differenzierte Wege zum anerkannten Berufsabschluss. Doku-

mentation einer Fachtagung zur Berufsbildung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener. Bonn, 85-94.

BULLAN, Klaus/ JOHANSEN, Thomas/ SCHMIDT-MILDNER, Gerd K./ SCHWARZBACH, Dieter (1992): Produktionsschule in Hamburg, 2. Auflage, Hamburg.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2002): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf - Benachteiligtenförderung -, Berlin.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2001): Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf, Bonn.

BUNTSTIFT e.V. (Hrsg.) (1994): Kasseler Produktionsschule, Kassel.

CHRISTE, Gerhard (2003): Soziale Betriebe – ein Modell für die Jugendberufshilfe? In: LAPPE, Lothar (Hrsg.): Fehlstart in den Beruf? Jugendliche mit Schwierigkeiten beim Einstieg ins Arbeitsleben, München, 71-86.

DOHNANYI, Klaus von (2000): Die berufspolitischen Erwartungen seit Ende der 60er Jahre. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR BERUFLICHE BILDUNG (Hrsg.): 30 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn.

EDELSTEIN, Wolfgang (2000): Über das Verhältnis von Gleichheit und Gerechtigkeit im Bildungswesen. In: HEINRICH BÖLL STIFTUNG (Hrsg.): Bildung und Gerechtigkeit, Berlin, 20-24.

ENGGRUBER, Ruth (Hrsg.) (2001): Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher – Empirische Einblicke und sozialpädagogische Ausblicke, Münster.

GONON, Philipp (1999): Die Produktionsschule als „Berufsfachschule“ besonderen Typs. In: Panorama 2/99, 27-28.

GREINERT, Wolf-Dietrich (2003): Realistische Bildung in Deutschland, Hohengehren.

GREINERT, Wolf-Dietrich (1999): Die traditionelle Pflichtberufsschule am Ende? In: SENATSVERWALTUNG FÜR ARBEIT, BERUFLICHE BILDUNG UND FRAUEN (Hrsg.): Expertisen für ein Berliner Memorandum zur Modernisierung der Beruflichen Bildung, Berlin.

GREINERT, Wolf-Dietrich/ WIEMANN, Günter (1992): Produktionsschulprinzip und Berufsbildungshilfe, Baden-Baden.

HAMBURGER SCHULGESETZ [HmbSG] (2003).

KIPP, Martin (2000): Produktionsorientierung und Produktionsschulen – eine Einführung. In: KIPP, Martin/ LÜTJENS, Jörn/ SPRETH, Günter/ WEISE, Gabriele (Hrsg.): Produktionsorientierung und Produktionsschulen, Bielefeld, 5-11.

KIPP, Martin/ HANKE, Petra/ VAN WAASEN, Michaela/ WOLKOWSKI-HANKE, Ulrich (1999): Benachteiligtenförderung in der Kasseler Produktionsschule BundStift. In: BIER-

MANN, Horst/ BONZ, Bernhard/ RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart, 122-137.

KMK (1999): Rahmenlehrplan für den berufsbildenden Bereich, nach Beschluss der KMK vom 08.06.1999.

KOCH, Thomas (2000): Lehren und Lernen in berufsqualifizierenden Produktionsschulen, Hamburg.

LEX, Tilly (2003): Segmentierung im Übergangssystem. In: LAPPE, Lothar (Hrsg.): Fehlstart in den Beruf? Jugendliche mit Schwierigkeiten beim Einstieg ins Arbeitsleben, München, 37-50.

LUNDGREEN, Peter (2003): ‚Bildungspolitik‘ und ‚Eigendynamik‘ in den Wachstumsschüben des deutschen Bildungssystems seit dem 19. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik – 49, H. 1, 34-41.

MERTENS, Martin (2000): Die Kasseler Produktionsschule BuntStift. In: KIPP, Martin/ LÜTJENS, Jörn/ SPRETH, Günter/ WEISE, Gabriele (Hrsg.): Produktionsorientierung und Produktionsschulen, Bielefeld, 46-57.

NEUNER, Ingrid (1980): Der Bund entschiedener Schulreformer 1919-1933. Programmatik und Realisation, Bad Heilbrunn.

PÜTZ, Helmut (2003): Berufliche Qualifikation von „Jugendlichen mit besonderem Förderungsbedarf“ als Chance zur Berufstätigkeit, In: LAPPE, Lothar (Hrsg.): Fehlstart in den Beruf? Jugendliche mit Schwierigkeiten beim Einstieg ins Arbeitsleben, München, 113-130.

PRESSE- UND INFORMATIONSAMT DER BUNDESREGIERUNG (Hrsg.) (1999): Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit, Berlin.

RAPP, Thomas (2003): „Das Herz der Schule ist die Produktion – Geschichte, Legitimation und pädagogisches Profil des Modellversuchs "Kooperative Produktionsschule Altona". Ein Schulporträt“, noch nicht veröffentlichte Dissertation, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg.

RAPP, Thomas/ JOHANSEN, Thomas/ STÖCK, Kay (2000): „Nicht die Schüler – die Schule muss sich ändern...“. In: KIPP, Martin/ LÜTJENS, Jörn/ SPRETH, Günter/ WEISE, Gabriele (Hrsg.): Produktionsorientierung und Produktionsschulen, Bielefeld, 25-45.

SCHMITZ, Marion (2001): Produktionsschule in Frankfurt am Main. In: HIBA (Hrsg.): Durchblick 1/2001, 27-28.

WEISE, Gabriele (2000): Produktionsorientierter Unterricht im BVJ – eine Videodokumentation. In: KIPP, Martin/ LÜTJENS, Jörn/ SPRETH, Günter/ WEISE, Gabriele (Hrsg.): Produktionsorientierung und Produktionsschulen, Bielefeld, 100-113.

WEIßE, Wolfram/ LJUNG, Verner/ BREUER, Silke/ BRÖKER, Hans-Otto (2003): Evaluation der Produktionsschule Altona (PSA), Hamburg.