

**Hochschultage Berufliche Bildung 2025:
Nachhaltig – Digital – Chancengerecht.
Zukunftsszenarien von Arbeit, Bildung und Beruf**

17.-19. März 2025 an der Universität Paderborn

**Hrsg. v. Katharina Hartwich, Dietmar Heisler, Petra Lippegaus, Michelle
Schmökel, Jana Schwede & Christian Sommer**

Martin KOCH

(Universität Hannover)

Tätigkeitsorientierte Produktionsschuldidaktik

Online unter:

https://www.bwpat.de/ht2025/koch_ht2025.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | bwp@ 2001–2026

Tätigkeitsorientierte Produktionsschuldidaktik

Abstract

Wie an eigentlich alle Bildungsangebote des Übergangsbereichs werden gegenwärtig auch an Produktionsschulen neue Anforderungen gestellt. Denn immer weniger junge Menschen werden von diesen Angeboten erreicht. Die Lebenswelten der jungen Menschen scheinen sich somit immer weiter von der Arbeitswelt zu entfernen. Umso mehr bedarf es darum eines inklusiven Bildungsverständnisses, das bereits gemachte Erfahrungen mit schulischen und betrieblichen Anforderungen verbindet. Produktionsschulen bieten mit dem Mittel produktiver Tätigkeiten eigentlich eine solche Brückenfunktion an. Doch sie ist inhaltlich abseits von Absichtserklärungen kaum gefüllt. Der Beitrag greift mit der Tätigkeitstheorie eine vergessene Wurzel der Produktionsschulbewegung auf und lotet Möglichkeiten aus, um produktive Tätigkeiten zum Ausgangspunkt derartiger Übersetzungen zu machen.

Activity-oriented didactics in production schools

Like all educational programs in the transition area, new demands are being placed on production schools in the current training situation. More and more young people are no longer being reached by its offerings. The lifeworlds of young people thus seem to be moving further and further away from the world of work. All the more reason, therefore, for an inclusive understanding of education that combines the experience already gained with school and company requirements. With the medium of productive activities, production schools actually offer such a bridging function. However, apart from declarations of intent, its content is barely filled. With activity theory, this article draws on a forgotten root of the production school movement and explores possibilities for making productive activities the starting point for such translations.

Schlüsselwörter: *Produktionsschulen, Tätigkeitstheorie, Inklusion, Betriebsorientierung*

1 Veränderte Herausforderungen im Übergang Schule-Beruf

Die Problematik junger Menschen im Übergang Schule-Beruf hat sich in den vergangenen zwanzig Jahren verändert. Wurde Anfang der 2000er Jahre noch die überbordende Zahl der Einmündungen in den Übergangssektor als wesentliche Kennzahl zur Skandalisierung eines nicht ausgeglichenen Ausbildungsmarkts herangezogen (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 80), so scheint sich eine so ausgedrückte Problematik immer weiter erübrigt zu haben. Seit 2003 sind die Einmündungen in diesen Bereich auf deutlich weniger als die Hälfte von knapp 550.000 (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 80-82) auf nunmehr weniger als 250.000 im Jahr 2023 zurückgegangen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 177). Doch es ist offensichtlich, dass die statistische Kategorie des Übergangssektor nicht einmal mehr annähernd das tatsächliche Geschehen im Übergang Schule-Beruf umreißt.

Wesentliche kommunale und föderale Angebote wie z. B. die in den meisten Bundesländern vorgehaltenen Jugendwerkstätten werden darunter ebenso wenig gefasst wie z. B. auch Aktivierungshilfen für Jüngere im Kontext von Maßnahmen zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung und auch eine Vielzahl an Produktionsschulen. Dies führt auch zu völlig verschobenen Größenordnungen in den unterschiedlichen Bundesländern. So wies z. B. der Übergangssektor in Baden-Württemberg 2023 mit 40,8 % der Einmündungen in das berufliche Bildungssystem im Ländervergleich den relativ umfangsreichsten Übergangssektor auf. Demgegenüber war die Angebots-Nachfrage-Relation gemäß der neuen Nachfrageberechnung hier mit 109,2:100 eine der bundesweit günstigsten (Autor:innengruppe Bildungsbericht-erstattung, 2024, S. Tab. E1-6web; Oeynhausen et al., 2023, S. 32).

Doch auch darüber hinaus scheinen die erfassten statistischen Kennzahlen im beruflichen Bildungsgeschehen eine immer schmalere Teilmenge der tatsächlich betroffenen Personen abzubilden. Dies bringt die rasant wachsende Anzahl nicht formal qualifizierter Personen zwischen 20 und 34 Jahren zum Ausdruck, die über keine abgeschlossene Ausbildung verfügen, nicht an Studium und Ausbildung teilnehmen und darum aller Wahrscheinlichkeit nach auch keine Ausbildung absolvieren und abschließen werden. Diese Zahl ist in Deutschland nach Daten des Mikrozensus allein zwischen 2014 und 2022 von 1,88 Millionen auf 2,86 Millionen gewachsen. Dies entspricht einer Steigerung von 13 % auf 19,1 % der jeweiligen Alterskohorten. Während also die Zahl aller institutionell erfassten Ausbildungsinteressierten um rund 14 % abgenommen hat, ist die der formal nicht qualifizierten Jüngeren um gut 52 % gestiegen (Oeynhausen et al., 2023, S. 35; Bundesinstitut für Berufsbildung, 2024, S. 274; eig. Berechnung).

Die unterschiedlichen Angebote im beruflichen Ausbildungsgeschehen scheinen also entgegengesetzt zum demografischen Wandel eine immer größere Zahl an jungen Menschen nicht mehr zu erreichen. Woran das liegt, lässt sich den vorliegenden Daten nicht entnehmen. Offensichtlich ist nur, dass der Anstieg dieser Zahlen Deutsche und Ausländer*innen aus der EU und aus Ländern außerhalb von Europa in sehr ähnlicher Weise betrifft, dass junge Menschen aller schulischer Abschlussniveaus betroffen sind (25,2 % der Betroffenen hatten 2022 keinen Schulabschluss, 26,6 % einen Hauptschulabschluss, 24,7 % einen Realschulabschluss und 23,5 % eine Hochschulzugangsberechtigung) und dass 66,1 % der Betroffenen einer vermutlich schlecht bezahlten und atypischen beruflichen Tätigkeit nachgehen (noch 2022 lag das Niedriglohnrisiko altersunabhängig für Personen ohne Berufsausbildung bei bundesweit 44,9 %) (Kalina, 2025, S. 7; Bundesinstitut für Berufsbildung, 2024, S. 276; Kalinowski, 2024, S. 3 - 8)). Was aber die Betroffenen veranlasst keins der genannten Angebote in Anspruch zu nehmen und mit welchen Motivationen und Zielsetzungen sie ihre weitere Berufsbiographie zu gestalten gedenken, ist vollständig unbekannt. Hier könnte zwar die von der Bundesregierung im Koalitionsvertrag 2025 geplante Einführung eines „Bildungsverlaufsregister[s]“ (CDU, CSU, SPD, 2025, S. 72) zumindest teilweise Aufklärung schaffen. Doch wird dies wohl allenfalls transparent machen können, welche bisherigen Bildungsstationen die unterschiedlichen Menschen hinter sich gebracht haben, an welchen biografischen Schnittstellen sie von den befassten Institutionen nicht mehr erreicht werden und welchen Tätigkeiten sie in der Gegenwart nachgehen. Es ist dagegen nicht vorstellbar, dass mit solchen Verfahren Einblicke in die tatsächlichen Motivationen und Interessen der jungen Menschen erlangt werden können. Doch gerade hier ist eine fortschreitende Diskrepanz zwischen den Lebenswelten und

Motivationen der Jugendlichen und den Arbeits-, Ausbildungs-, und Förderangeboten zu vermuten.

Symptomatisch gaben bereits vor der Corona-Pandemie 2019 nur 23 % der befragten 15-24-jährigen an, eine genaue Vorstellung von ihrer beruflichen Zukunft zu haben. 64 % fanden es schwer eine berufliche Entscheidung zu treffen (Köcher et al., 2019, S. 71). Nach der Pandemie gaben laut einer anderen Studie nur 25 % der befragten 14-20-jährigen an, genügend Informationen zur Berufswahl zu haben und sich gut darin zurecht zu finden (Barlovic et al., 2023, S. 12).

Damit steht die Jugendberufshilfe vor einer völlig veränderten Herausforderung: Zu Beginn der 2000er Jahre stellte sich das Problem, eine „überflüssige Jugend der Arbeitsgesellschaft“ (Krausfeld, 2000) mit alternativen Angeboten zu versorgen, berufliche Teilhabechancen zu erhalten und individuelle Konkurrenzvorteile im Kampf um relativ knappe Ausbildungsplätze zu erreichen. Der Übergangsbereich wurde darum eher als Sackgasse oder als Zwischenparkbereich für eine im Grunde überzählige Generation wahrgenommen. In der jetzigen Situation hat sich die Zahl der Ende September noch unbesetzten Ausbildungsstellen allein zwischen 2009 und 2023 von 17.766 auf 73.444 mehr als vervierfacht (Oeynhausen et al. 2023, S. 35). Doch angesichts eines seit Anfang der 1990er Jahre um mehr als ein Fünftel rückläufigen Angebots an Ausbildungsstellen (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2024, S. 16; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2019, S. 51; eig. Berechnung) bringen diese Zahlen nicht einmal annähernd den tatsächlichen Bedarf zum Ausdruck. Die Bertelsmann-Stiftung errechnet ein durch Zuwanderung notwendiges zusätzliches qualifiziertes Erwerbspersonenpotenzial von jährlich 300.000 Personen bis zum Jahr 2060. Diesem Bedarf kann derzeit offenbar längst nicht mehr entsprochen werden (Kubis & Schneider, 2024, S. 61, S. 72), zumal die Attraktivität Deutschlands als Arbeits- und Einwanderungsland deutlich zurückgeht. Es bekleidete 2021 nur noch Rang 15 unter 38 OECD-Ländern (Liebig & Ewald, 2023, S. 4). Dies fällt in eine Situation beschleunigter Deindustrialisierung. Die Bilanz von zu- und abfließenden Direktinvestitionen ist seit 2005 fast durchgehend negativ und hat seit 2019, insbesondere aber 2022 niemals zuvor gemessene Rekordwerte erreicht (Rusche, 2025, S. 213). Um einen Wirtschaftsstandort attraktiv zu erhalten, ist aber gerade die Sicherung eines Bestands an qualifizierten Arbeitskräften von zentraler Bedeutung. Insofern haben wir es bei den 2,86 Mio. jungen Menschen ohne formale Qualifikation mit einem Potenzial zu tun, dass eigentlich dringend gebraucht würde, trotzdem aber nicht von den bestehenden Bildungsangeboten erreicht werden kann. Die „überflüssige Jugend der Arbeitsgesellschaft“ hat sich in eine ungenutzte Jugend der Krisengesellschaft verwandelt.

2 Anforderungen an eine Produktionsschulpädagogik

Hier stellt sich mit der Jugendberufshilfe auch der Produktionsschulpädagogik neue Herausforderungen: Es ist notwendig, mit den Betroffenen überhaupt wieder ins Gespräch zu kommen und ihnen den eigenen Motivationen und Lebensumständen entsprechende Angebote zu unterbreiten. Ersteres könnte durch eine Ausweitung aufsuchender Arbeit im Rahmen der regional noch sehr heterogen ausgestalteten Jugendberufsagenturen (Berghaus et al., 2002, S. 20 - 23) geleistet werden (als Vorbild bietet sich hier auch das Ende der 1990er Jahre im Rahmen von Artikel 11 des Jugendsofortprogramm eingerichtete soziale Betreuung und aufsuchende Arbeit

an (Dornette & Jacobs 2006, S. 10, S. 34)). Darüber hinaus stellt sich für Bildungsgänge und Maßnahmen gerade im Übergangsbereich eine zusätzliche doppelte Herausforderung: Auch wenn hier ständige Bewegungen von neu konzipierten Angeboten zu verzeichnen sind, so ist die Jugendberufshilfe in ihrer Gesamtheit mittlerweile offenbar doch in die Jahre gekommen. Trotz der Fülle an Bildungsgängen und Leistungen entsteht der Eindruck, dass wesentliche Angebote in den vergangenen beiden Jahrzehnten nicht grundlegend veränderten Bedarfen und Zielgruppen angepasst wurden. Zudem erscheinen zahlreiche Konzepte ihren prinzipiellen Grundzügen nach als reine Absichtserklärungen. Hier wird vielfach zwar deklariert, dass bestimmte Angebote unterbreitet werden, nicht aber wie und auf welche Weise dies umgesetzt werden könnte. Damit fehlt einem sehr großen Teil der Angebote eine pädagogische Konzeption, mit der Bildungsziele vermittelt, erreicht und weitergehende Perspektiven entwickelt werden könnten.

Produktionsschulen stellen hier in gewisser Weise eine Ausnahme dar. Sie sind im Bundesverband Produktionsschulen organisiert und haben in diesem Kontext verbindliche Prinzipien, Qualitätsstandards und ein gemeinsames pädagogisches Weiterbildungsprogramm entwickelt (Bundesverband Produktionsschulen, 2007; 2015). Darüber hinaus verfügt die pädagogische Produktionsschulbewegung mit dem Prinzip produktiver Lernerfahrungen an „sinnbesetzten Gegenständen“ (Bundesverband Produktionsschulen, 2007, S. 1) durchaus über eine zielgerichtete Konzeption. Dies hebt sie programmatisch und organisatorisch als pädagogische Bewegung gegenüber anderen Angeboten hervor. Trotzdem weisen auch Produktionsschulen zwei wesentliche Desiderate auf:

Erstens datiert auch die Gründung des Bundesverbands Produktionsschulen auf das Jahr 2007 und liegt damit ebenfalls bereits fast zwei Jahrzehnte zurück. In dieser Zeit wurden auch die leitgebenden Produktionsschulprinzipien entwickelt. Damit ist auch diese pädagogische Programmatik nunmehr mit dem benannten veränderten gesellschaftlichen Kontext, veränderten Zielgruppen und mit gewandelten beruflichen Anforderungen konfrontiert.

Offensichtlich besteht die Aufgabe einer beruflichen Förderpädagogik darum auch in Produktionsschulen nun noch viel mehr darin, eine bereits ausgeprägte Subjektivität einzelner Menschen mit den Anforderungen, Motivationsangeboten und Gepflogenheiten der beruflichen Sphäre zu verbinden. Abgesehen davon, dass es in der beschriebenen Weise notwendig ist, überhaupt wieder Kontakt zu dieser Vielzahl scheinbar abgetauchter Jugendlicher aufzunehmen, resultiert aus dieser Situation die Anforderung, Motivationen, Lebenserfahrungen und bereits ausgeprägte Bewältigungsstile überhaupt zu verstehen.

Darüber hinaus brauchen Produktionsschulen ein besonders Konzept von „Übersetzungspädagogik“, mittels dessen entwickelte Dispositionen mit konkreten Anforderungen in Schule und Ausbildung verbunden werden können. Dabei kommen auch Produktionsschulen nicht umhin, praktisches Lernen mit der Aneignung allgemeinbildender Inhalte zu verbinden. Schließlich wächst der Anteil an Absolvent*innen und Abgänger*innen allgemeinbildender Schulen ohne anerkannten Schulabschluss seit etwa zehn Jahren erneut deutlich an (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2024, S. 17). Gleichzeitig ist der Anteil jungen Menschen ohne und mit Hauptschulabschluss, die ohne berufliche Ausbildung bleiben, von 2012 bis 2022 noch einmal deutlich von 62,7 % auf 74,7 % bzw. von 31,7% auf 41,5 % gestiegen (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2015, S. 296; 2024, S. 276). Ebenso sind beide Zielgruppen mit 42,3% bzw.

42,5 % am deutlichsten von der drastisch gewachsenen Vertragslösungsquote in der dualen Ausbildung betroffen (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2024, S. 154 - 155).

Das zweite Desiderat besteht darin, dass auch die ausgearbeiteten Prinzipien von Produktionsschulen Wechselwirkungen zwischen pädagogischen Interventionen und praktischen Arbeitsaufgaben lediglich annehmen. Doch es ist keinesfalls eine Zwangsläufigkeit, dass z. B. „Lernprozesse ... über Produktionsprozesse“ stattfinden oder dass das „Erleben des Zusammenhangs von Handlung und Folge“ zwingend Lernprozesse initiieren muss (Bundesverband Produktionsschulen, 2007, S. 2 - 3). Damit entgehen auch Produktionsschulen nicht dem zeitgenössischen Problem eines wiedergekehrten Reiz-Reaktions-Schemas. Wo in früheren pädagogischen Konzepten wie dem Konstruktivismus die innere Lerntätigkeit und die dafür gegebenen Voraussetzungen fokussiert wurden, lässt sich in den letzten Jahrzehnten eine Reduktion auf beabsichtigte Reaktionen der Lernenden beobachten. M.a.W.: Man geht z. B. bei der Kompetenzorientierung weitgehend nur davon aus, dass bestimmte Angebote bestimmte Lerntätigkeiten und Motivationsentwicklungen auslösen, verzichtet aber darauf zu begründen, warum und in welcher Weise diese unterstellten Reaktionen stattfinden sollten und misst dann den Grad einer klassifizierten Normerreicherung (Koch, 2019).

In ihrer vorliegenden Form nennt Produktionsschulpädagogik dagegen zwar den Ansatz produktiven Handelns als Vermittlung zwischen beruflichen und schulischen Lernzielen und dem lebensweltlichen Handlungswissen der jungen Menschen. Damit lässt sich jedoch noch kein inhaltlicher Vermittlungs- und Übersetzungseffekt begründen. Das hat offensichtlich auch damit zu tun, dass sich Produktionsschulen in ihrer vorliegenden Form nur noch auf einen Teil der ideengeschichtlichen Strömungen beziehen, die sie ursprünglich hervorgebracht haben. Dies sind im Wesentlichen die Grundlagen des dänischen Produktionsschulprinzips und die konzeptionellen Vorgaben des Bundes entschiedener Schulreformer, insbesondere von Paul Oestreich. Trotz offensichtlicher Unterschiede betrachten diese beiden theoretischen Traditionen Produktionsschulpädagogik einerseits ebenfalls im Wesentlichen als eine äußere Form des pädagogischen Umgangs, der Beziehungsgestaltung und einer durch den Produktionsprozess initiierten zielgerichteten Motivation. Mit ihr soll der Mensch sich selbst und damit auch „die genossenschaftliche Gesellschaft, die verträgliche Welt“ produzieren (Oestreich, 1924, S. 232). Ähnlich wird Produktion im Sinne des dänischen Produktionsschulgedankens als „Werkzeug ... für eine andere Form des Lernens“ betrachtet (Verein der Produktionsschulen, 2010, S. 3).

Produktionsschulen verfügen aus beiden Perspektiven also über ein Mittel, das den Menschen verändern und ihm zu zielgerichtetem motiviertem Lernen verhelfen soll. Beide Konzepte fragen jedoch weniger danach, was der lernende Mensch bereits ist, wenn ihm eine solche pädagogische Förderung zuteilwird. Damit weist diese Programmatik nur einen Zukunfts- und Gegenwartsbezug auf, betrachtet jedoch nicht die bereits gelebte Vergangenheit der betroffenen Menschen. Doch gerade Letzteres erscheint für eine zeitgenössische förderpädagogische Perspektive unabdinglich: Junge Menschen im Übergang Schule-Beruf sind in aller Regel mindestens 16 Jahre alt und blicken von diesem Lebensalter aus auf bereits längere Spannen gelebten Lebens zurück. Diese bereits verbrachte Lebenszeit hat sie bereits zu sozialen Personen gemacht und dabei vermutlich dennoch auch von den Anforderungen und Gepflogenheiten des zeitgenössischen Arbeits- und Ausbildungsmarkt entfernt.

3 Theoretische Grundlagen einer tätigkeitsorientierten Produktionsschulpädagogik

Um dieser Herausforderung zu begegnen, enthält der Produktionsschulgedanke durchaus konzeptionelle Ansatzpunkte, die in der gegenwärtigen Debatte allerdings vernachlässigt und vergessen erscheinen. Die Rede ist von der Tätigkeitstheorie der Kulturhistorischen Schule, die ausgehend von der Marxschen Anthropologie von russischen Autoren wie Wygotski, Galperin und Leontjew ausgearbeitet wurde und die in der bundesdeutschen Debatte auch in den Überlegungen zu einer subjektorientierten Lerntheorie von Klaus Holzkamp Niederschlag fand. Sie hat in dem Konzept der Arbeitsschule nach Blonskij (1973) und der Polytechnischen Oberschule in der DDR (Neuner, 1997, S. 266-269) konkrete historische Umsetzungen gefunden, die jenseits ihrer ideologischen Ausrichtung, mit der heute in Deutschland umgesetzten Produktionsschulprogrammatik durchaus konzeptionelle Überschneidungen aufweisen.

Doch das theoretische Konzept der Tätigkeitstheorie geht deutlich über diese konkreten Umsetzungsformen hinaus. Es enthält genau jene Vergangenheitsdimension, die für eine pädagogische Übersetzungsfunktion im Übergang Schule-Beruf in der zeitgenössischen Anforderungssituation notwendig erscheint. Grundlegender Kern dieses Konzepts ist die Vorstellung, dass einerseits „der Mensch, die Wahrheit i.e. die Wirklichkeit und Macht, die Diesseitigkeit seines Denkens“ in der Praxis beweisen muss und andererseits das „menschliche Wesen“ in seiner Wirklichkeit „das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“ ist (Marx, 1958, S. 5–6).

Alles menschliche Denken beruht also darauf, dass Menschen mittels zielgerichteter tätiger Handlungen mit einer gegebenen materiellen Welt der Dinge, Aktivitäten, Mitmenschen und weiteren äußeren Phänomenen umgehen. Der Mensch lernt die Welt also jederzeit dadurch kennen, dass er sie in seinen tätigen Handlungen erfährt und damit in bestimmter Weise bearbeitet. Auf diese Weise bildet sich die erfahrene äußere Welt im Inneren des Menschen in Form einer „psychischen Widerspiegelung“ ab. Doch sie ist nicht bloß eine „Fotographie der unabhängig existierenden Realität.“ Sie wird mit einer aktiven Subjektivität erfahren, durch die „das menschliche Leben, die Praxis in ihre Definition eingeht und ... durch die Bewegung des ständigen Überfließens des Objektiven in das Subjektive charakterisiert wird.“ (Leontjew, 2012, S. 58) Menschliches Bewusstsein und menschliches Denken resultieren also genauso wie auch jedes Lernen aus der zielgerichteten Handlung, der Bearbeitung und Gestaltung der Welt. In welcher Weise dies geschieht und in welchem Verhältnis diese innere Welt der Vorstellungen zu der äußeren Welt steht, ist von der besonderen Art der Tätigkeit, also des Umgangs mit der Welt abhängig. Denn die Art und Weise, in der wir die Welt verstehen, ist jederzeit Ausdruck einer jeweiligen Kultur, als der historisch besonderen Form, in der die Welt zu einem bestimmten geschichtlichen Zeitpunkt an einem bestimmten Ort verstanden und in der mit ihr umgegangen wird. Denn was z. B. ein Tisch ist, wie man sich an ihn setzt und welche Tätigkeiten und Manieren an und auf ihm umgesetzt werden, ist der wandelbare Ausdruck einer spezifischen Art und Weise mit der Welt umzugehen. Damit schiebt sich die menschliche Tätigkeit wie ein subjektives Brückenglied zwischen die äußere und die innere Welt. Tätigkeit ist also das, was unser Denken überhaupt erst befördert und entstehen lässt. Sie übersetzt zwischen unseren Vorstellungen und dem, was wir vorfinden, in einem permanenten Wechselprozess. Wir können mit der Welt nur so umgehen, wie wir sie denken und können nicht anders

denken als so, wie wir sie erfahren. Das ist aus dieser Perspektive das Wesen des Lernens. Wir denken die Welt nicht ursächlich, weil sie uns jemand erklärt und auch nicht, weil sie in einer bestimmten objektiven Weise beschaffen ist, sondern weil wir sie in unserer Tätigkeit subjektiv über unsere Sinne erfahren. Allein bis zu diesem Punkt lässt sich festhalten: Produktives und tätiges Handeln bedeuten einen unmittelbaren, ja sogar ursächlichen Zusammenhang zum Lernen. Sie sind nicht nur seine Voraussetzung, sondern sogar seine wesentliche und unersetzbare Grundlage.

Doch es ist nicht nur ein bloßes Abbild der von Menschen gestalteten äußeren Welt, das das Denken und Lernen bedingt. Das Denken wird organisiert und beherrscht durch die Ausprägung „psychischer Werkzeuge“ wie „die Sprache, verschiedene Formen der Nummerierung und des Zählens, mnemotechnische Mittel, die algebraischen Symbole, die Schrift ... und ähnliches mehr.“ (Wygotski, 1985; zit. n. Keiler 2002, S. 181) In gewisser Weise bildet sich die vom Menschen geregelte, beschaffene und institutionalisierte äußere Welt im Inneren des Menschen nach, indem sie sich ein subjektives Äquivalent zu der Form ihrer äußeren Gestaltung schafft. Natürlich geschieht dies nicht eruptiv, sondern im Zuge eines Prozesses, in dem sich die Komplexität des menschlichen Denkens in der Entwicklungsgeschichte jedes einzelnen Menschen allmählich komplexer differenziert, bis sich so etwas wie ein „echter Begriff“ herausbildet, mit der der Mensch einzelne Phänomene komplex analysieren, verstehen, kontextualisieren, abgrenzen und zuordnen kann (Wygotski 1986, S. 150-166).

Damit steht dem Menschen ein ungeheures Reservoir an Gedanken, Vorstellungen und möglichen Operationen zur Verfügung, die auf seine tätige Welterfahrung zurückgehen. Sie offenbart sich in seiner inneren ideellen Welt als eine hochkomplexe Architektur von Analogien, Gegensätzen und erfahrenen Eigenschaften. Diese innere Abbildung jedes Erfahrungsschatzes stellt zugleich den notwendigen Ausgangspunkt allen weiteren Lernens dar, an den der Mensch in seiner weiteren Erfahrungsgeschichte anknüpfen kann und den er zu erweitern und zu vertiefen vermag. Denn der Mensch ist grundsätzlich nur in der Lage zu denken, was er sich aufgrund seiner tätigen Welterfahrung in zumindest vergleichbarer Form vorstellen kann. Darum lernen wir in bestimmter Weise selten etwas, was wir nicht bereits kennen. Wir abstrahieren, übersetzen Erlebtes in übergeordnete Erkenntnisphären und eignen uns die intellektuellen Hilfsmittel weitergehender psychischer Werkzeuge an. Doch am Beginn jedes sinnhaften lernenden Verstehens steht immer die auf aktivem Erlebnis begründete Vorstellbarkeit.

Nun stellt sich an dieser Stelle allerdings ein Problem, das für die Produktionsschulpädagogik von zentraler Bedeutung sein muss: Denn die „Entwicklung der Persönlichkeit bleibt immer zutiefst individuell und unwiederholbar. ... Sie verläuft vor allem völlig unterschiedlich je nach den konkret-historischen Bedingungen, nach der Zugehörigkeit des Individuums zu dem einen oder anderen sozialen Milieu.“ (Leontjew, 2012, S. 184) Tätiges Lernen geht somit auf ein aktives, aber nicht generalisierbares In-Beziehung-Treten zur Welt einher. Die durch diese Beziehungen entstehenden Vorstellungen bezeichnen nicht nur die Erscheinungen selbst, sondern sie konstruieren auch Identitäten, indem sie durch die besondere Gestalt der Beziehungen, die ich zur Welt eingehe, auch mir selbst eine Rolle und damit auch eine soziale Identität zuweisen. Was ich bin, wie ich mich denke, was zu mir passt und was ich ablehne, geht aus dieser – aktiv gestalteten – Beziehung hervor. Je nachdem, welcher Klasse, welchem Milieu, welcher Subkultur oder welcher Berufsgruppe ich zugehöre, werden diese Beziehungen und

damit auch die Vorstellungen, die ich mir von der Welt und von mir selbst mache, unterschiedlich ausfallen. Diese Rollen werden den einzelnen Menschen zugewiesen und von ihnen verinnerlicht. Sie strukturieren Beziehungen, Vorstellungen und damit auch soziale Identitäten. Sie produzieren mit einer hierarchischen Arbeitsteilung auch Klassen- und Schichtzugehörigkeiten und damit sogar eine unterschiedliche Verteilung von als Intelligenz klassifizierten Denkweisen. Denn wir gehen nicht nur Beziehungen zu Menschen, Institutionen und kulturellen Ausdrucksformen, sondern auch zu Tätigkeiten, Fachdisziplinen und sogar Unterrichtsfächern ein.

Dies ist wesentlicher Bestandteil der Habitus Theorie von Pierre Bourdieu, bei der es sich aus produktionsschulpädagogischer Perspektive anbietet, sie mit dem Konzept der Tätigkeitstheorie zu verbinden. Bourdieu sieht den Habitus in bemerkenswerter Übereinstimmung zu dem Kompetenzverständnis von Chomsky (1973, S. 27) als „ein erworbenes System von Erzeugungsschemata“ an, mit dem „alle Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen, und nur diese, frei hervorgebracht werden, die innerhalb der Grenzen der besonderen Bedingungen seiner eigenen Hervorbringung liegen.“ (Bourdieu, 1987, S. 102) Die sozialen Regelmäßigkeiten und Umgangsformen, auf die ein Mensch im Laufe seines tätigen Lebens stößt, werden so zu einer verinnerlichten Struktur, die der von Chomsky (1973, S. 34-35) als Tiefenstruktur herangezogenen Grammatik vergleichbar ist. Die Gedanken, Einstellungen und mit ihnen die psychischen Werkzeuge, variieren also nicht nur aufgrund historischer Konstellationen, sondern resultieren auch aus unterschiedlichen Praktiken in unterschiedlichen Lebenswelten. Kompetenzen und viel mehr noch ihre jeweilige Bewertung müssen vor diesem Hintergrund als Konfrontationen von an verschiedenen Orten tätig erworbenen Denk- und Handlungssystemen verstanden werden, deren Unterschiedlichkeit per se nichts über den Grad ihrer Differenziertheit aussagt. Trotzdem stellt sich das Problem, dass „gelehrte Kultur“, wie sie von Bildungsinstitutionen gefordert und vertreten wird, „mit Bezug auf ein System von kulturellen Werken organisiert“ ist „das es stützt und zugleich zum Ausdruck bringt.“ (Bourdieu, 2001, S. 102)

Zugehörige niedriger klassifizierter Milieus agieren darum jederzeit zwangsläufig aus einer unterlegenen Position, indem ihre Denkweisen und damit auch ihre tätigen Welterfahrungen niemals in gleicher Weise bewertet werden. Bildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten ließen sich also eigentlich nur dadurch realisieren, dass normierte Bildungsbegriffe und mit ihnen Denkweisen übernommen würden, die nicht den bereits erbrachten tätigen Welterfahrungen des betreffenden Menschen entsprechen. Doch genau das stellt einen schwer überwindbaren Widerspruch da: Wir können die Welt nicht mittels Begriffen und Deutungsmustern verstehen, die auf Erfahrungen gründen, die wir nicht haben machen können. Karl Mannheim (1980, S. 211) brachte dieses Paradox mit dem „konjunktiven Erkennen“ zum Ausdruck:

„Kein Wort ist verstehbar, ohne daß das dazugehörige Leben, die dazugehörigen existentiellen Akte mit vollzogen wären, kein Lebensvollzug ausdrückbar und mitteilbar, sofern er nicht in den Bahnen der Lebensvollzüge der betreffenden Lebensgemeinschaft verläuft.“ (Mannheim, 1980, S. 227) Wir können im weiteren Sinne nur verstehen, was für uns vorstellbar, weil tätig erfahren ist. Und unsere Möglichkeiten von Vorstellbarkeit sind an unsere tätigen Erfahrungen und die vor ihrem Hintergrund erworbenen psychischen Widerspiegelungen gebunden. Dies schließt immer auch die Bezugnahme auf psychische Werkzeuge ein, die wir mit diesen Erfahrungen verknüpfen und mit denen wir unsere Vorstellungswelt benennen und ordnen.

Klaus Holzkamp hat vor diesem Hintergrund mit wesentlichem Bezug auf die Tätigkeitstheorie zwischen „expansivem“ und „defensivem Lernen“ unterschieden (Holzkamp, 1995, S. 191). Dabei handelt es sich einerseits um eine Unterscheidung der Motivation, mit der gelernt wird. Damit stellt sich die Frage, ob ich überhaupt einen Grund sehe in die Bedeutungsstruktur eines Lerngegenstandes einzudringen oder ob ich das Lernen verweigere, respektive mich nur oberflächlich im Sinne eines bloßen Auswendiglernens damit beschäftige. Beinahe noch zentraler ist jedoch andererseits die Frage, auf was ich beim Lernen zurückgreifen kann, welche Erfahrungen und angeeigneten psychischen Werkzeuge mir für die Lösung einer Lernproblematik zur Verfügung stehen.

Dabei spielen der Inhalt und der Charakter des „Vorgelernten“ (Holzkamp, 1995, S. 214) die wegweisende Rolle. Die Möglichkeit etwas zu lernen ist darum auch zu suchen in „meiner personalen Situiertheit, von der abhängt, was mir in welcher Weise überhaupt erst zum Lerngegenstand werden kann.“ (Holzkamp 1995, S. 267) Lernende bedürfen für ein erfolgreiches Lernen also nicht nur einer auf den Lerngegenstand bezogenen Motivation, sondern auch der Überzeugung, dass zu Lernende überhaupt lernen zu können. Ebenso wesentlich bedarf es eines Anschlusses an die Bedeutungsstruktur des Vorgelernten, als dem, was den Lernenden aufgrund ihrer tätigen Welterfahrung und der dabei ausgeprägten psychischen Werkzeuge vorstellbar ist.

Grundlegende Lernproblematiken sind darum häufig weder in einem generellen geistigen Unvermögen oder einer absichtsvoll verweigten Motivation, sondern in einer als unüberbrückbar empfundenen Diskrepanz zwischen einem lebensweltlich angeeigneten Wissen und formalen Bildungsanforderungen zu suchen.

4 Konkrete Umsetzungsansätze

Eine zeitgenössische Produktionsschulpädagogik wäre darum gut beraten eine Subjektperspektive einzunehmen, die die tätigen Welterfahrungen junger Menschen und mit ihnen die daraus erwachsene Art ihres Denkens als die Besonderheit ihres Vorstellungsvermögens zum Ausgangspunkt nimmt. Wenn sie zwischen schulischen und betrieblichen Anforderungen und subjektivem Bewältigungsvermögen einerseits und diesen Weltvorstellungen andererseits vermitteln will, sollte sie zunächst an Letzteren und damit an der Vergangenheit der betreffenden jungen Menschen ansetzen. Mit dem Prinzip produktiver Tätigkeit an sinnbesetzten Gegenständen steht ihr dazu bereits ein pädagogisches Mittel zur Verfügung, mit dem sich der lernende Mensch nicht nur zu produzieren, sondern auch im oben benannten Sinn als das, was er bis zum Zeitpunkt seines Eintritts in die Produktionsschule geworden ist, zu reproduzieren vermag. Das Produkt könnte dabei als ein pädagogisches Mittel fungieren, genau eine solche Brückenfunktion einzunehmen. Doch wie genau könnte das aussehen?

Ein tätigkeitsorientiertes Verständnis von Denken und Handeln hat den entscheidenden Vorteil, dessen Strukturen und Inhalte in der Vergangenheit eines tätig bewältigten Lebens ausmachen zu können. Die innere Welt jedes Menschen ist daher keine Black Box. Trotzdem kann diese interiorisierte Vorstellungswelt nur von den Betroffenen selbst übermittelt werden. Um nun Motivationen, Lebenserfahrungen und Bewältigungsstile der einzelnen jungen Menschen verstehen zu können, sollten am Anfang, aber auch im weiteren Verlauf jedes Förderprozesses

biographische Gespräche mit den einzelnen Teilnehmenden stehen, in denen sie ihre bisherigen Lebenserfahrungen, ihr Bewältigungshandeln, aber auch ihre Erfahrungen von Lerndiskrepanzen mitteilen können (Koch, 2021). Wesentlich ist dabei, dass Beratende, gerade für den in diesem Zusammenhang günstigen Fall, dass sie selbst Lehrende oder Auszubildende sind, in diesen Settings selbst zu Lernenden werden. Ihre Aufgabe ist es in diesen Momenten, die Erfahrungs- und Lebenswelten der jungen Menschen und mit ihnen ihre verinnerlichten Weltverständnisse nachzuvollziehen. Dabei geht es darum, für folgende drei Aspekte Begründungen zu erfragen: Warum ist ein bisheriges Lernen in der zurückgelegten Bildungsbiographie möglicherweise wenig erfolgreich gewesen? Welche verinnerlichten Verständnisse hat der lernende Mensch von den jeweiligen Lerngegenständen? Und mittels welcher Strategien ließen sich daran anschließend konkrete und weiter gesteckte Lernziele erreichen? Wesentlich ist in diesem Zusammenhang die tätigkeitstheoretische Sichtweise, dass Lernschwierigkeiten sehr oft nicht mit einem generellen Unwissen um den Lerngegenstand einhergehen. Wer je mit schulisch und beruflich wenig erfolgreichen Menschen im Übergang Schule-Beruf gearbeitet hat, wird wissen, dass viele Betroffene über weltgewandte Pfiffigkeiten verfügen, die erst in der Konfrontation mit formalen Bildungsanforderungen in sich zu zerfallen scheinen. Junge Menschen, die bereits vor minimalen mathematischen Operationen kapitulieren, haben in aller Regeln sehr wohl ein ausgeprägtes Wissen um Mengen, Distanzen, Häufigkeiten und Teilungsprozesse. Dieses Erfahrungswissen scheint jedoch selten als Mittel zur Vorstellung verwendet worden zu sein, um in die Bedeutungsstrukturen eines formelhaft oder bildungssprachlich verklausulierten Lerngegenstands eindringen zu können. Resultate dieser Sondierungsgespräche sollten die Formulierung gemeinsam bestimmter beruflicher und allgemeinbildender Lernziele und das Entwerfen individueller Lernstrecken mitsamt abgesteckter Lernetappen sein.

Indem hier nun ein gemeinsames Wissen um erworbene Denkstrukturen, Erfahrungen und psychische Werkzeuge erarbeitet wird, kann auch ein sowohl formales wie auch produktionsorientiertes Lernen im Sinne des Konzepts einer Übersetzungspädagogik umgesetzt werden. Hier haben praktische Produktionsprozesse gegenüber rein geistigen Lernhandlungen drei entscheidende Vorzüge: Erstens offenbaren praktische Handlungsergebnisse neben manuellen Fertigkeiten immer auch innere Vorstellungswelten. Praktisch Handelnde reproduzieren im hergestellten Produkt immer auch ihre Verfügung über angeeignete psychische Werkzeuge. Sie bringen ein bestehendes Wissen um Materialien, Arbeitsprozesse, kommunikative Kundenerwartungen und dahinterstehende geistige Operationen zum Vorschein. Zweitens halten Produktionsprozesse die Möglichkeiten nachholender Erfahrungen vor. Vorstellbarkeit gründet immer auf der Verfügung über zumindest vergleichbare Tätigkeitserfahrungen. Liegen derartige Erlebnisse auch jenseits bildungssprachlicher Chiffrierungen nicht vor, so müssen die entsprechenden psychischen Werkzeuge in nachholenden Prozessen erst hergestellt werden. Genau dieses ergänzende Erfahrungslernen macht ein produktionsorientiertes Lernen in besonderer Weise möglich.

Drittens sind Produktionsschulen im Gegensatz zu berufsbildenden Regelschulen meist weitaus kleinteiliger institutionalisiert. Zugleich finden Produktions- und schulische Lernprozesse häufig an ein und denselben Lernorten statt. Anders als in der dualen Ausbildung oder im Kontext der häufigen Trennung von fachpraktischem und theoretischem Unterricht in der Berufsvorbereitung kann hier eine direkte Bezugnahme auf produktive Arbeitsprozesse leichter

ermöglicht werden. Das für ein tätigkeitsorientiertes Lernen notwendige Prinzip, Aufgaben immer erst ausgehend von den Ausgangspunkten bestehender Weltverständnisse zu denken und zu strukturieren und ggf. außerhalb von formellen Bildungsanforderungen lösen zu lassen, ist hier darum weitaus einfacher umsetzbar.

Eine tätigkeitsorientierte Produktionsschulpädagogik recurriert immer auf dem Grundsatz der Frage „Wie würdest du das machen?“ Das schließt, sofern dies Arbeitssicherheit und Materialverbrauch zulassen, immer die Möglichkeit ein, dass Jugendliche Aufgaben sowohl praktischer wie auch geistiger Art immer zuerst auf die eigene Weise im bereits erfahrenen und erarbeiteten Bedeutungskontext umsetzen und ihr Vorgehen auf dieser Grundlage begründen. Vor hier aus können sie mit formalisierten Anforderungen abgeglichen und diskutiert werden. Auf diese Weise kann eine tätigkeitsorientierte Produktionsschulpädagogik ein subjektorientiertes Lernen im Dialog mit den Lernenden etablieren.

Hinzuzufügen ist allerdings auch in diesem Kontext, dass der fortschreitende Digitalisierungsprozess Lernentwicklungen wesentlich verändert und darum auch Auswirkungen auf ein tätigkeitsorientiertes Lernverständnis haben muss. Laut der aktuellen Studie der Postbank verbrachten junge Menschen zwischen 16 und 18 Jahren 2024 durchschnittlich 71,5 Stunden pro Woche im Internet (Postbank, 2024), was weit mehr als die Hälfte der nicht schlafend verlebten Lebenszeit einnehmen würde (eine andere Studie unter Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren kommt mit durchschnittlich 201 Minuten pro Tag auf weitaus geringe Werte (Feierabend et al., 2024, S. 24)). Dies bedeutet nicht nur, dass ein wachsendes Maß der vom Menschen geleisteten geistigen Prozesse an Algorithmen und zunehmend auch an KI-Chatbots (Feierabend et al., 2024, S. 59) abgegeben wird. Darüber hinaus muss damit eine völlig andere Form von psychischen Widerspiegelungen und Weltverständnissen einhergehen. Denn aus tätigkeitstheoretischer Perspektive werden geistige Prozesse durch den unmittelbaren und tätigen Kontakt zur materiellen äußerlichen Welt hervorgerufen. Wenn nun ein erheblicher Teil der tätigen Welterfahrung nicht mehr im direkten sinnlichen Kontakt mit der Welt, sondern mit deren virtuellem Abbild stattfindet, muss das einschneidende Auswirkungen auf Weltbilder und die geistigen Prozesse haben. Zwar ist dies Ausdruck einer zeitgenössischen Weise der Weltbearbeitung und lässt sich insofern mit dem Konzept der Kulturhistorischen Schule erfassen. Trotzdem werden sich auch Produktionsschulen konzeptionell damit auseinandersetzen müssen, dass sie auf gänzlich veränderte Vorstellungswelten stoßen.

Literatur

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. wbv.

<https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2024>

Barlovic, I., Burkard, D., Ullrich, D., Hollenbach-Biele, N. & Lepper, C. (2022). *Berufliche Orientierung im dritten Corona-Jahr. Eine repräsentative Befragung von Jugendlichen*. Bertelsmann-Stiftung.

https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/2022_Jugendbefragung_Corona_BO.pdf

Berghaus, M., Burmeister, A. & Knappe, A. (2022). *Jugendberufsagenturen bundesweit. Ergebnisse aus der Erhebung zu rechtskreisübergreifenden Kooperationsbündnissen am Übergang Schule – Beruf*. Bundesinstitut für Berufsbildung. https://www.servicestelle-jba.de/wws/sjba_erhebung_jugendberufsagenturen_bundesweit_barrierefrei.pdf

Blonskij, P. P. (1973). *Die Arbeitsschule*. Schöningh.

Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Suhrkamp.

Bourdieu, P. (2001). Unterrichtssysteme und Denksysteme. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik* (S. 84–111). VSA.

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2015). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2024. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bundesinstitut für Berufsbildung.

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2024). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2024. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Barbara Budrich.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019). *Berufsbildungsbericht 2019*. https://www.bmfr.bund.de/SharedDocs/Publikationen/DE/3/31488_Berufsbildungsbericht_2019.pdf?__blob=publicationFile&v=5

Bundesverband Produktionsschulen e. V. (2007). Produktionsschulprinzipien. <https://bv-produktionsschulen.de/wp-content/uploads/2017/02/Produktionsschulprinzipien.pdf>

Bundesverband Produktionsschulen e. V. (2015). *Qualitätsstandards des Bundesverbands Produktionsschulen* e.V. https://bv-produktionsschulen.de/wp-content/uploads/2017/02/Qualit%C3%A4tsstandards_BV_PS_druck.pdf

CDU, CSU, SPD (2025). Verantwortung für Deutschland. *Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. 21. Legislaturperiode*. https://www.koalitionsvertrag2025.de/sites/www.koalitionsvertrag2025.de/files/koav_2025.pdf

Chomsky, N. (1973). *Sprache und Geist*. Suhrkamp.

Dornette, J. & Jacobs, M. (2006). *Zielgruppenerreichung und Teilnehmerstruktur des Jugendsofortprogramms JUMP*. IAB-Forschungsbericht 16. <https://doku.iab.de/forschungsbericht/2006/fb1606.pdf>

Feierabend, S., Rathgeb, T., Gerigk, Y. & Glöckler, S. (2024). *JIM-Studie 2024. Jugend, Information, Medien*. Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest. https://mpfs.de/app/uploads/2024/11/JIM_2024_PDF_barrierearm.pdf

Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Campus.

Kalina, T. (2025): Niedriglohnbeschäftigung 2022 – Deutlicher Rückgang in Westdeutschland. *IAQ-Report* 25-03. https://duepublico2.uni-due.de/servlets/MCRFileNodeServlet/duepublico_derivate_00082746/IAQ-Report_2025_03.pdf

- Kalinowski, M. (2024). *Junge Erwachsene ohne abgeschlossene Berufsausbildung. Ergänzende Auswertungen zum Kapitel A11 des Datenreports 2024*. Bundesinstitut für Berufsbildung, https://res.bibb.de/vet-repository_782415
- Keiler, P. (2002). *Lev Vygotskij – ein Leben für die Psychologie*. Beltz.
- Koch, M. (2019). *Kompetenzfeststellung als pädagogische Aufgabe. Probleme standardisierter Kompetenzfeststellungsverfahren und Lösungsansätze*. <https://www.ueberaus.de/www/ueberaus.php?sid=75274247418763133581794349792933712797054827713749391875207330733390>
- Koch, M. (2021). Von der Schule in den Beruf. Beratungsprozesse für einen inklusiven Übergang Schule – Berufsausbildung. *Schule inklusiv*, 12, 35–38.
- Köcher, R., Sommer, M. & Hurrelmann, K. (2019). *Die McDonalds Ausbildungsstudie 2019. Eine Repräsentativbefragung junger Menschen im Alter von 15 bis unter 25 Jahren. Kinder der Einheit. Same but still different!*
www.change-m.de/wp-content/uploads/2022/08/McDonalds-Ausbildungsstudie-2019.pdf
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006). *Bildung in Deutschland 2006. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. W. Bertelsmann Verlag. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2006> .
- Krafeld, F. J. (2000). *Die überflüssige Jugend der Arbeitsgesellschaft. Herausforderungen an die Pädagogik*. Leske & Budrich.
- Kubis, A. & Schneider, L. (2024). *Zuwanderung und Arbeitsmarkt. Eine Analyse für Deutschland und die Bundesländer*. Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Migration_fair_gestalten/Zuwanderung_und_Arbeitsmarkt_Kubis_Schneider_2024.pdf
- Leontjew, A. N. (2012). *Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit*. Lehmanns Media GmbH.
- Liebig, T. & Ewald, H. (2023). *Deutschland im internationalen Wettbewerb um Talente: Eine durchwachsene Bilanz*. Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Migration_fair_gestalten/OECD_Deutschland_im_internationalen_Wettbewerb_um_Talente_2023.pdf
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Suhrkamp.
- Marx, K. [1845] 1958. *Thesen über Feuerbach*. In: Marx / Engels Werke Band 3 (S. 5-7). Dietz.
- Neuner, G. (1997). Das Einheitsprinzip im DDR-Bildungswesen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43 (1997) 2, 261-278.
- Oestreich, P. (1924). Produktionsschule und Volkskultur. In P. Oestreich & F. Hilker (Hrsg.), *Die Produktionsschule als Nothaus und Neubau* (S. 223-235). C.A. Schwetschke.
- Oeynhaus, S., Christ, A., Schuß, E., Milde, B. & Granath, R.-O. (2023). *Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2023. Analysen auf Basis der BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge und der Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für*

Arbeit zum Stichtag 30. September. Fassung vom 13.12.2023. Bundesinstitut für Berufsbildung.
https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a11_entwicklung_ausbildungsmarkt_2023_4.pdf

Postbank (2024): Studie. *Jugendliche sind wieder mehr online – auch für Schule, Ausbildung oder Studium*. Medieninformation vom 30.10.2024.

<https://www.postbank.de/unternehmen/medien/meldungen/2024/oktober/studie-jugendliche-sind-wieder-mehr-online.html>

Rusche, C. (2025). Direktinvestitionsströme deuten die Deindustrialisierung Deutschlands an. *Wirtschaftsdienst*, 105(3), (S. 212-214). <https://www.wirtschaftsdienst.eu/pdf-download/jahr/2025/heft/3/beitrag/direktinvestitionsstroeme-deuten-die-deindustrialisierung-deutschlands-an.html>

Verein der Produktionsschulen (2010). *Charta der dänischen Produktionsschulen*.

https://www.bv-produktionsschulen.de/cms/wp-content/uploads/2011/01/Charta_DK_-1-12-10-deustch.pdf

Wygotski, L. S. (1986). *Denken und Sprechen*. Fischer.

Zitieren dieses Beitrags (23.07.2026)

Koch, M. (2026). Tätigkeitsorientierte Produktionsschuldidaktik. In K. Hartwich, D. Heisler, P. Lippegauß, M. Schmökel, J. Schwede & C. Sommer (Hrsg.), *bwp@ Spezial HT2025: Nachhaltig – Digital – Chancengerecht. Zukunftsszenarien von Arbeit, Bildung und Beruf* (S. 1–14). https://www.bwpat.de/ht2025/koch_ht2025.pdf

Der Autor



Dr. MARTIN KOCH

Leibniz Universität Hannover/ Institut für Berufspädagogik und
Erwachsenenbildung

In Moore 11b (Otto-Klüsener-Haus, Gebäude 1138)
30167 Hannover

martin.koch@ifbe.uni-hannover.de

<https://www.ifbe.uni-hannover.de/de/koch>