

**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**

Dirk PLICKAT

(Ostfalia Hochschule Suderburg)

**Gemeinschaftliche Aufgabenbewältigung als
komplementäres Potenzial in der der Ausbildungs- und
Arbeitsförderung – ergänzende Lernwege durch
Produktionsschulen**

Online unter:

https://www.bwpat.de/ht2025/plickat_ht2025.pdf

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

Gemeinschaftliche Aufgabenbewältigung als komplementäres Potenzial in der der Ausbildungs- und Arbeitsförderung – ergänzende Lernwege durch Produktionsschulen

Abstract

Seit den Ansätzen der Reformpädagogik (u.a. „entschiedene Schulreformer“ und Reichwein) sowie den von Dahrendorf (1956) und Mertens (1974) initiierten Debatten um die Schlüsselqualifikationen wird die Bedeutung der Einbindung gemeinschaftlicher Strategien in Bildungsprozesse hervorgehoben, wenn es gilt, komplexe Lern- und Arbeitsherausforderungen zu bewältigen. Bestätigt werden diese Einschätzungen auch durch aktuelle Befunde aus der dänischen Beschäftigungsindikatorforschung (Vaeksthuset, 2017, 2019, 2023) und hieraus abgeleiteter Förderkonzepte in Skandinavien für vulnerable Zielgruppen (etwa SF Halland, 2022, 2024). Inklusiv und auf employability gerichtet, wird über die Zentrierung auf Gruppe und Arbeitsmarkt eine klare Richtung ermöglicht. Evidenzbasiert werden bedeutende Steigerungen in den Förderwirkungen (u. a. Selbstzufriedenheit, Belastbarkeit), in der Arbeitsmarktteilhabe und ökonomischen Eigenständigkeit sowie auch der sozialen Akzeptanz ausgewiesen. Mit Blick auf die Förderlandschaft in der Bundesrepublik wirft dies Fragen nach Wirkungen auf und ermöglicht die Betrachtung von Potenzialen der Produktionsschule, die nur selten verhandelt werden. Speziell auch vor dem Hintergrund disparater Lebenslagen wird in diesem Beitrag die gemeinschaftliche Aufgabenbewältigung als ein Leitprinzip von Produktionsschule thematisiert und in ihrer Bedeutung als komplementärer Lernweg hervorgehoben.

Joint task completion as complementary potential in training and employment promotion – supplementary learning pathways through production schools

Since the advent of progressive education (including ‘decisive school reformers’ and Reichwein) and the debates on key qualifications initiated by Dahrendorf (1956) and Mertens (1974), the importance of integrating collaborative strategies into educational processes has been emphasised when it comes to overcoming complex learning and work challenges. These assessments are also confirmed by current findings from Danish employment indicator research (Vaeksthuset, 2017, 2019, 2023) and the resulting support concepts in Scandinavia for vulnerable target groups (e.g. SF Halland, 2022, 2024). Inclusive and focused on employability, a clear direction is made possible by centring on the group and the labour market. Evidence-based studies show significant increases in the effects of support (including self-satisfaction and resilience), labour market participation and economic independence, as well as social acceptance. With regard to the support landscape in the Federal Republic of Germany, this raises questions about effects and allows for consideration of the potential of production schools, which is rarely discussed. Especially against the backdrop of disparate life situations, this article addresses collaborative task completion as a guiding principle of production schools and emphasises its importance as a complementary learning path.

Schlüsselwörter: *Produktionsschulen, Inklusion, Betriebsorientierung*

1 Einleitung

Vor mittlerweile mehr als einem Vierteljahrhundert prägte Uhe (im Kontext eines Modellversuchs zur Ausbildung in Bauhauptberufen; vgl. Uhe in Buggenhagen et. al. 1995) die These „Berufsbildung befähigt zum Studium“. Bereits die Debatten um die Leittextmethode und um betriebliche Strategien der Anwerbung von Nachwuchskräften mit Studienberechtigung für berufliche Ausbildungswege vergegenwärtigten (wieder), dass Anschlussfähigkeit des Berufsbildungssystems vorrangig nach „oben“ gedacht wird. Damit einhergehende Status- und Habitusgewinne durch Schritte einer von Ausbildungsreformen flankierten Gentrifizierung erreichen jedoch nur einen Teil ausbildungsfähiger Heranwachsender. Neben Akzeptanzproblemen vollzeitschulischer Ausbildungsgänge (vgl. Lempert, 2009) konfrontiert die soziale Spreizung in der Berufsbildung besonders mit den Versorgungsproblemen Heranwachsender aus den Gruppen der „Modernisierungsverlierer“ (Beck). Früher als „Jungarbeiter“ bzw. „Ungelernte“ ausgewiesen und seit einigen Dekaden als „Benachteiligte“ bekannt, gehören sie zu den Bevölkerungsanteilen, die von Neuerungen in der Berufsbildung zu oft nicht erreicht werden, weil sie zur Gruppe der „Übersehenen“ (DKJS, 2023) gehören. Für sie greifen die beiden zentralen Leistungsversprechen von Berufsbildung nicht; also weder Sicherung von ökonomischer Eigenständigkeit und Integration durch Arbeit noch sozialer Aufstieg (vgl. in die Entwicklung von Berufsbildung einordnend bereits Siemens 1926, grundlegend für neuere Funktionsbestimmungen Rauner 2005). Es scheint, als wären diese Heranwachsenden als „PISA- und Corona-Verlierer“ und durch ein Aufwachsen in prekären Lebenslagen als frühzeitig im Leben „Erschöpfte“ (Lutz, 2015) nicht hinreichend resilient für den individuell-meritokratisch ausgetragenen Selektionswettbewerb, der die Zugänge zu Wegen in die Berufsbildung prägt. Zudem tritt, gerade auch bei vergleichender Betrachtung neuerer skandinavischer Förderansätze ebenso wie auch mit Blick auf Produktionsschulpädagogik hervor, dass bisherige Leitrends einer starken Therapeutisierung in ausgesprochen personalmächtigen interdisziplinären Fallsettings Heranwachsenden mit Anschlussproblemen als Folgen prekärer Lebenslagen nur wenig helfen und wegen ihrer Nebenwirkungen (etwa Fokussierung auf Defizite, Stigmata, soziale Isolation, Unübersichtlichkeit, Unverständlichkeit, Ausrichtung an Kunstwelten mit z.T. enormen Kosten) oft Sinnfragen aufwerfen und damit letztlich von einer Teilhabe am Arbeitsmarkt entfernen.

2 „Unten“ als Zielfeld produktionsschulischer Förderpädagogik

Kompensationsprogramme sollen seit Jahrzehnten Benachteiligten bei der Überwindung von Barrieren auf ihren Wegen in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt helfen. Dies zeigt in Einzelfällen durchaus Wirkungen. Durch das Wegbrechen der Arbeitslehre und großer Lücken in der Berufsorientierung haben sich die Herausforderungen der „Wege in die Arbeits- und Wirtschaftswelt“ (Klafki) besonders für Heranwachsende aus Lebenslagen mit besonderen bildungsbiografischen Belastungen weiter strukturell verfestigt. Als strategische Ausrichtung ist und bleibt der Kurs Kompensation jedoch unzureichend, weil biografisch spät in dynamischen Modernisierungsprozessen und damit erst retardiert sowie unter problematischen Bedingungen fast nur Ausrichtungen an einem „gestrigen“ Stand von Wissenschaft und Technik erfolgen können. Zukunftsfähige Weichenstellungen können innerhalb kompensatorisch

ausgerichteter Rahmungen nur in Ausnahmen erreicht werden, wie dies bspw. bereits die breit angelegten kompensatorischen Sprachförderprogramme in den 70er Jahren zeigten. Offen bleiben auch die Fragen, wie Stigmatisierungen mit ihren exkludierenden Wirkungen zumindest verringert werden können und, ob das, was an Inhalten und Formen in bisherigen Bildungswegen zu Barrieren führte, nicht mit anderen didaktischen Konzepten und ohne so ausgeprägte Defizitorientierungen überwindbar erscheint.

Produktionsschule steht als Idee und in ihren Konzeptualisierungen inmitten der hier kurz skizzierten sozialen Disparitäten sowie alter und neuer Konfliktlinien des Systems beruflicher Bildung. Sie überbrückt Brüche und Lücken aus der Besuchszeit in allgemeinbildender Schule, bietet sozialpädagogische Flankierungen in oftmals prekären Lebenslagen und wirkt stabilisierend und berufsvorbereitend. Als Institution in der Berufsbildung ist sie relativ neu, fragil, materiell und personell wenig gesichert, noch ohne spezifisch eigene Professionalisierungskonzepte, wenig bekannt und letztlich von politischen Duldungen abhängig. Ihr Handlungsfeld ist weitgehend auf die Bewirtschaftung von Nischen im Übergangssystem begrenzt. Ihre Potenziale als Idee und Konzept im Lebenslauf, wie etwa über Blonskij vorgeschlagen und von „entschiedenen Schulreformern“ auch in eigenen Schulversuchen in der Weimarer Republik ausgewiesen (etwa „Wendekreis“-Reformschulen in Hamburg), sind weitgehend unbekannt und unterliegen bis heute Nachwirkungen des Tabus sozialistischer Pädagogik in der westdeutschen Rezeption (vgl. Hurtienne, 1970). Trotz ihrer schon historischen Bedeutung für die Entwicklung moderner, aufklärerischer Bildungskonzepte (vgl. bspw. Hey et al. 1889 für die Didaktik des Arbeitens und Lernens in der Volksschule und wegbereitend für die Arbeitsschulbewegung sowie Meyser 1996 für die Berufspädagogik) sind Produktionsschulprinzipien nur selten Thema in Hochschulen. Einbindungen in didaktische Diskurse sind erst in Ansätzen erfolgt, oft pauschalisierend unter der plakativen Formel des „Praktischen“ verbucht, die schon in der Kritik an der „Volkstümlichen Bildung“, in der Kritik an traditionellen Formen der Behindertenpädagogik sowie in der Kritik am „praktischen Lernen“ als professionell unzureichender sowie letztlich als sozial restaurativer Anachronismus eingeordnet wurde (vgl. Schulz, 1989). Aufgrund ihrer Sonderstellung im Bildungs- und Ausbildungswesen sind die aktuell besonders bedeutsamen Potentiale des Lernens in Produktionsschule für die Herstellung von Anschlussfähigkeit (vgl. stellvertretend Mack 2019) auch heute und selbst in Fachkreisen weitgehend unbekannt.

Inwieweit von einer solchen Reformidee und ihren Konzeptualisierungen Impulse für gestaltende Berufsbildungsreformen ausgehen können, hängt von vielen Faktoren ab, neben einer Bereitschaft in der Berufspädagogik, sich den damit verbundenen Fragen zu stellen, vermutlich vor allem auch der sozialpolitischen Verortung und Verhandlung der damit verbundenen Fragen. Letztlich bleibt zu klären, ob anstehende Modernisierungen eher einem bürokratisierten Mainstream folgen, oder ob eine Bereitschaft besteht, Innovationen auch jenseits bestehender Ordnungsstrukturen und ihrer Dysfunktionalitäten zu suchen und zu wagen.

3 Näherungen an Produktionsschule und ihre didaktischen Potenziale

Im Gegensatz zum Organisationsgefüge traditioneller Institutionen mit festen Ordnungen und Strukturen in der Berufsbildung (vgl. stellvertretend Kühne 1922 und Schanz 2010) erscheint

Produktionsschule bis heute oftmals als wenig geordnet. Das, was sie für benachteiligte Heranwachsende über Beschulung hinaus an Versorgungsleistungen erbringt, ist nur schwer kalkulierbar. Inwieweit diese eigentlich in den Architekturen von Schule und Berufsbildung nicht vorgesehenen sozial-komplementären Leistungserbringungen integrierbar in das Spektrum etablierter Regelstrukturen sind, ist nach wie vor offen. Unübersichtliche und regional differente Förderlandschaften erschweren Orientierungen. Und selbst bei Mitarbeitenden und im Förderkreis des Reformmodells Produktionsschule (mit bundesweit etwa 200 eigenen und im Profil unterschiedlichen, für sich jeweils selbständigen Einrichtungen) besteht Klärungsbedarf zur Positionierung und zur didaktischen Ausrichtung. So bspw. darüber, ob die verfügbaren Kräfte zunächst auf eine Konsolidierung besetzter Nischen in der Benachteiligtenförderung durch ein spezifisches Methodenprofil oder aber sozial- und bildungspolitisch offensiver als Aktualisierung von Reformansätzen der „entschiedenen Schulreformer“ auszurichten sind.

Wegen der erheblichen Abweichungen zu etablierten Regelstrukturen sind für die jüngeren Entwicklungen Schritte der Professionalisierung durch Ausbildung eines eigenen Personals wesentlich. Mit der Absicht, das Profil zu stärken, erfolgen Schritte zur didaktischen Schärfung der „Werkstattpädagogik“, die berufspädagogisch in Nähe der Strategie „Ausbildung der Ausbilder“ und neuerer Ansätze stehen, die in ihrem Kern auf kritische Revisionen ingenieurpädagogischer Konzepte verweisen. Obwohl die Gestalt von Produktionsschulen oftmals noch Baustellencharakter hat, gelingen auf unterschiedlichen Wegen Realisierungen der pädagogischen Leitprinzipien von Freiwilligkeit, Markt- und Produktionsbezug in Lern- und Arbeitsgemeinschaften sowie demokratischer Mitgestaltung soweit, dass Produktionsschule erfolgreich benachteiligte Heranwachsende erreicht und zumindest für bewilligte Förderzeiträume integriert, die vorher, z.T. mehrfach in Regelangeboten und flankierenden Förderungen scheiterten und zu sog. „Maßnahme -Flüchtlings“ wurden. Produktionsschule ermöglicht den Heranwachsenden einen gestaltbaren Entwicklungsraum mit einer gestaltbaren Entwicklungszeit mit Wertschätzung, Anerkennung und Selbstreferenzerfahrungen- also ein „Haus des (Arbeitens und) Lernens“, an dessen Aufbau und Unterhaltung die Heranwachsenden freiwillig und mitverantwortlich beteiligt sind. Gegenwärtig bieten Produktionsschulen bundesweit ca. 6500 Heranwachsenden eine „Dritte Chance“ (Bundesverband Produktionsschulen, o.J.).

4 Gemeinsame Aufgabenbewältigung in Lern- und Arbeitsprozessen – Befunde aus der dänischen Beschäftigungsindikatorforschung und skandinavischen Modellprojekten

Das Sozial- und das Bildungssystem sowie die Arbeitsförderung konfrontieren mit weitreichenden Kostenfragen im zivilgesellschaftlichen Rahmen des aktivierenden Sozialstaats. Für das professionelle Personal des Bildens und Helfens können die Folgen politischer Neujustierungen weitreichend sein. Standards und gewohnte Routinen sind neu zu finden. Dies gilt vergleichbar für Produktionsschule wie auch für die skandinavischen Reformansätze. In Dänemark wurden in sehr breit angelegten empirischen Untersuchungen die Wirkungen mit Blick auf ökonomische Verselbstständigung und Arbeitsmarktnähe bisheriger Förderungen und therapeutischer Hilfen untersucht. Die Ergebnisse ernüchterten und leiteten ein Umsteuern ein. Weite Teile, gerade auch personalmächtiger multiprofessioneller Hilfesettings für vulnerable

Kreise zu fördernder Personen wurden als zu arbeitsmarktfrem, zu kosten- und personalintensiv, zu unübersichtlich sowie als sozial isolierend kritisiert – pointiert Vorhaltungen einer zwingend revisionsbedürftigen Kunstwelt des Förderns mit oftmals kontraproduktiven Wirkungen. Auch die gewohnten Legitimationen der eingebundenen Professionen wurden als brüchig und nicht hinreichend öffentlich kommunizierbar evaluiert. Das, was an Kritik an ‚konventionellen‘ Ansätzen der Förderpädagogik in Dänemark und nachfolgend in Schweden auf empirischer Grundlage bestätigt wurde, stützt sich in Produktionsschulen auf kollegiale Erfahrungen. Ob und inwieweit eine empirisch vergleichbare Fundierung möglich sein könnte, erscheint angesichts der Randstellung von Produktionsschule und den Problemen einer Unterfinanzierung im Bildungswesen wenig wahrscheinlich.

Die in Skandinavien und in Produktionsschule unabhängig voneinander konzipierten Gegenmodelle zu typischen Fördersettings stützen sich auf eine eigene Wirkungsmechanik.

- Arbeitsmarktbezug und Gruppe als heterogen zusammengesetzte Solidargemeinschaft durchbrechen soziale Isolationen,
- wirken entstigmatisierend und entlastend,
- tragen einen Paradigmenwechsel von der Behandlungs- zur Handlungsorientierung
- und bieten damit eine Abkehr von der entmündigenden Defizitorientierung.

Statt pädagogisch letztlich vorrangig auf Entwicklungsverzögerungen, Beeinträchtigungen, Störungen, Erkrankungen und damit auch auf soziale Pathologisierungen zu zentrieren, erfolgt ein Richtungswechsel hin zu einer über die Gruppe und Selbstreferenzen wirkenden Ressourcenorientierung.

Die gemeinsame Bearbeitung einer Produktionsaufgabe wirkt befreiend und normalisierend. Sie trägt sachbezogene und verständliche Rückmeldungen im Rahmen einer partizipativ mitgestaltbaren Arbeitskultur mit Räumen, Zeiten und einem anleitenden Personal. Notwendige Behandlungen können bei Bedarf weiterhin ergänzend erfolgen, sind jedoch von den Räumen, den Zeiten und vom Personal von der Bearbeitung der Produktionsaufgaben getrennt. Als Folge dieser Entkoppelungen werden die Lern- und Arbeitsprozesse entlastet und in ihrer Bedeutung stärker gewichtet. Mehr Überschaubarkeit und Verständlichkeit und mehr erkennbare Sinnhaftigkeit im Tun sowie eine Erhöhung der Bedeutung des eigenen Handelns erleichtern den Transfer in Kontexte nach außerhalb, weil eben nicht mehr das Besondere der Defizitorientierung das gesamte Fördergeschehen überdeckt.

Besonders bedeutsam erscheint, dass über in ihrer Bedeutung für gelingende förderpädagogische Ansätze gewichtete Indikatoren die Gestaltung eines tragfähigen Rahmens gesichert werden kann. Sogar eine Priorisierung der Kriterien mit Blick auf ihre Bedeutung für den Erfolg der Förderangebote ist möglich.

In der skandinavischen Beschäftigungsindikatorenforschung sind 11 Leitindikatoren für gelingende Prozesse der Integration in Beschäftigung, bezogen auf Adressat*innen und auf das System der professionellen Unterstützung, herausgefunden worden (Vaeksthusets Forskningscenter, 2017):

- Kenntnis des Arbeitsmarktes
- Konzentrationsfähigkeit und Verstehen des Lerngeschehens
- Der Glaube des Einzelnen an einen Job
- Die Überzeugung der Betreuenden, dass die Person einen Job bekommt
- Zweckmäßigkeit
- Kontaktfähigkeit
- Kooperationsfähigkeit
- Netzwerkunterstützung
- Befähigungen der Alltagsbewältigung
- Gesundheit und Gesundheitsverhalten
- Verhalten bei der Jobsuche.

Wenngleich auch auf anderen Wegen und ohne empirische Flankierung fällt die historische Synchronizität der Befunde aus der BIP-Forschung (in dt. Übersetzung Beschäftigungsindikatorforschung, Identifikation von Indikatoren zur Messung von Wirksamkeit in der Förderung von employability, vaeksthusets forskningscenter 2017, 2019, 2023) mit den Entwicklungen der Produktionsschule auf. Die Indikatoren, die im skandinavischen Reformansatz die Anschlussfähigkeit zum Arbeitsmarkt sichern, sind auch konstitutiv für die Pädagogik von Produktionsschule.

Es sind dies folgende fünf vom Vaeksthusets Forskningscenter formulierte Schlüsselfaktoren der Förderung von Geschäftstüchtigkeit (Vaeksthusets Forskningscenter, 2017, 2019, 2023):

- Das Vertrauen und Zutrauen der Anleitung in die Aufgabenbewältigung durch die Arbeits- und Ausbildungslotsen.
- Die Kontinuität der Anleitung mit fester Betreuungsperson über den gesamten Förderzeitraum.
- Das Angebot einer Hilfe ohne Unterbrechungen.
- Die integrierte und koordinierte Mehrdimensionalität der Hilfen durch Verknüpfung von Lernen, Arbeiten, Gesundheit und alltagsbezogenen Lebenshilfen in Gruppen.
- Der klare und eindeutige Fokus auf Arbeiten und Lernen.

Abweichungen von diesen Schlüsselfaktoren führen fast unmittelbar zu spürbaren Einbrüchen. Gerade bei geringem Selbstvertrauen, sozialer Isolation, Wechseln der Betreuungspersonen sowie Unterbrechungen und Änderungen in der Rhythmik zeigen sich fast unmittelbar Verschlechterungen (Vaeksthusets Forskningscenter, 2017, 2019, 2023).

5 Ausblicke

Bereits bei grober Betrachtung der aktuellen vielgestaltigen Berufsbildungslandschaft fällt auf, dass die traditionellen Fokussierungen auf Lehrgangsdidaktiken der Vor- und Nachmachens mit monotonen Reproduktionen von in ihrer Relevanz für berufliche Handlungskompetenzen oftmals fragwürdigen Mustervorlagen à la Kerschensteiner weitgehend dynamischeren, flexibleren und gestaltbaren Konzeptionen gewichen sind. Hervorzuheben ist auch, dass die Einbindung von Lernstrategien gemeinschaftlicher Aufgabenbewältigung in berufliche Ausbildungskonzepte deutlich an Bedeutung gewonnen hat. Anhaltend offen bleibt jedoch die Frage, inwie-

weit und in welchen Zeiträumen Gruppen von Adressat*innen, denen aufgrund ihrer Zuschreibung als sozial wenig attraktiv und als verstärkt förderbedürftiger Adressat*innenkreis, sozial inklusiv in den Blick bei der Ausrichtung berufspädagogischer Weichenstellungen genommen werden. Hierbei sind nicht nur Menschen mit niedriger formaler Qualifikation und mit Einschränkungen ihrer psycho-physischen Funktionen zu betrachten. Mitzudenken ist auch eine Anschlussfähigkeit sozial „unten“ für Menschen in prekären Lebenslagen. Produktionsschulen sind vorhanden, weisen belastbare Erfahrungen auf, erreichen im Gegensatz zu vielen anderen Förderansätzen ihre Zielpersonenkreise auch durch konzeptionelle Einbindung von gemeinschaftlicher Aufgabenbewältigung. Sie stehen für Kooperation zur Verfügung.

Literatur

Bundesverband Produktionsschulen (o.J.). Infobroschüre „Jeder verdient eine dritte Chance“. <https://bv-produktionsschulen.de/wp-content/uploads/2021/08/dritte-chance-infobroschuere-version-2021-210x210mm-2021-05-27.pdf>

Buggenhagen, H.-J. et al. (1995). *Maurer und Zimmerer mit Fachhochschulreife. Modellhafte Erprobung einer dreijährigen integrativen Ausbildung zum Erwerb des Berufsabschlusses Maurer oder Zimmerer und der Fachhochschulreife* Schwerin und Berlin. BIBB.

Dahrendorf, R. (1956). Industrielle Fertigung und soziale Schichtung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (KZfSS), (8), 540–568

DKJS – Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2023). *22 Prozent – Die „Übersehenen“ am Übergang in die Ausbildung*. Berlin. https://www.dkjs.de/wp-content/uploads/2024/03/DKJS_22Prozent-Die_Uebersehenen_am_Uebergang_in_die_Ausbildung.pdf

Hey, C. et. al. (1889). *Geschichte des Unterrichts in den technischen Fertigkeiten in der Volksschule*. Thienemann.

Hurtienne, G. (1970). Die Produktionsschule – ein umstrittener Begriff. *Die deutsche Berufs- und Fachschule*, 66(2), 81–102.

Kühne, A. (Hrsg.) (1922). *Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen*. Quelle Meyer.

Lempert, W. (2009). *Berufliche Sozialisation*. Schneider.

Lutz, R. (2015). Erschöpfte Jugendliche. Auf dem Weg in die nächste Generation armer Menschen. In J. Fischer & R. Lutz (Hrsg.), *Jugend im Blick* (S. 181–198). Beltz.

Mack, W. et. al. (2019). *LERNEN IN PRODUKTIONSSCHULEN. Ergebnispräsentation und -diskussion*. https://bv-produktionsschulen.de/wp-content/uploads/2019/Mack_Lernen-in-Produktionsschulen.pdf

Meyser, J. (1996). *Die Berufspädagogische Genese des Produktionsschulprinzips*. Lang.

Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, (7), 36–43. https://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf

Rauner, F. (Hrsg.) (2006). *Handbuch der Berufsbildungsforschung*. (2. Aufl.). wbv.

Schanz, H. (2015). *Institutionen der Berufsbildung*. (3. Aufl.). Schneider.

Schulz, W. (1989). Praktisches Lernen als aufgeklärtes Handeln. *Pädagogik heute*, 41(7/8), 6165.

SF Halland (2022). *BIP-Studiens implementering i Halland*.
<https://finsamgavleborg.se/media/216461/sf-halland-implementering-bip-erfarenheter.pdf>

SF Halland (2024). *Information till vara partner*.
<https://sfhalland.se/wp-content/uploads/2024/08/Infoblad-240901.pdf>.

Siemens, A. (1926). *Beruf und Erziehung*. Laubsche Verlagsbuchhandlung.

Vaeksthusets Forskningscenter (2017). *BIP Indikatorer och jobsandsynlighet*.
www.vaeksthusets.forskningscenter.de

Vaeksthusets Forskningscenter (2019). *What Affects Job Prospect*.
www.vaeksthusets.forskningscenter.de

Vaeksthusets Forskningscenter (2023). *Measuring Employment Readiness for Hard-To-Place Individuals*. docs.iza.org/dp16626.pdf

Zitieren dieses Beitrags (23.07.2026)

Plickat, D. (2026). Gemeinschaftliche Aufgabenbewältigung als komplementäres Potenzial in der Ausbildungs- und Arbeitsförderung – ergänzende Lernwege durch Produktionsschulen. In K. Hartwich, D. Heisler, P. Lippegas, M. Schmökel, J. Schwede & C. Sommer (Hrsg.), *bwp@Spezial HT2025: Nachhaltig – Digital – Chancengerecht. Zukunftsszenarien von Arbeit, Bildung und Beruf* (S. 1–8). https://www.bwpat.de/ht2025/plickat_ht2025.pdf

Der Autor



Prof. Dr. DIRK PLICKAT

Ehem. Ostfalia Hochschule Suderburg

Luttersche Str. 13, D-29351 Eldingen/OT Luttern

d-plickat@web.de

www.plickat-online.de