

# Dirk Plickat: Produktionsschule oder „Rest- und Risikoschule“

Vielleicht sind es ja auch kollegialer Neid und pädagogische Eifersucht, welche die „pädagogischere“ Praxis der Produktionsschule an ihrer eigentlichen Entfaltung hindern, wo sie doch nur zu realisieren versucht, was eigentlich schon lange Stand von Wissenschaft, Technik und professionellem pädagogischen Können ist.

## Erste Einblicke in eine Landschaft abseits von gegliederter Schule und Dualem System

Die deutsche Produktionsschullandschaft bietet vielfältige und „bunte“ Beispiele dafür, heute kritisch-konstruktiv „entschiedene Schulreform“<sup>[i]</sup> jenseits des Mainstreams zu wagen und weiter zu entwickeln. Hierfür werden unter weiterhin oftmals widrigen Arbeitsbedingungen und gemeinsam mit Heranwachsenden engagiert Wege in Richtung Humanisierung und sozialer Inklusion<sup>[ii]</sup> beschritten, die abseits gewohnter Strukturen von Bildung, Beschäftigung und sozialer Sicherung liegen. Leitprogrammatik sind aufklärende und zugleich existentiell befähigende Formen des gemeinschaftlichen Arbeitens und Lernens jenseits meritokratischer Dogmen der politischen Ehe von „Bildung und Besitz“ (*Klafki*). Derzeitige Produktionsschulen sind heterogene Modelle von multiprofessionellen Bildungshilfen, in denen mit pädagogischer Parteilichkeit Engpässe, Schieflagen und Anschlussprobleme von sozial-ständisch gegliederter Schule, Selektionsfolgen beruflicher Bildung im Dualen System, Trivialisierungen von Volksbildung und sozial segmentierende Strukturen von Hilfe zu bewältigen versucht werden. Sie gehören als pädagogische Dauerbaustellen zu den wenigen Reformansätzen, in denen Schule als „Jugendschule“ (*Deutscher Ausschuss*) und als „Haus des Lernens“ (*BK-NRW*) mit sozial- und bildungsheimatlichem Klima gewagt wird. Lernen wird als freiwilliger, gemeinschaftlicher, auf Problemlösungen ausgerichteter Produktionsprozess von Waren und Dienstleistungen für den realen Bedarf verstanden.

Aus nicht selten improvisierten Experimenten in Graubereichen von Bildung und Beschäftigung haben sich pädagogische Lernorte entwickelt, die sonst unversorgten und ausgegrenzten Heranwachsenden grundlegende Unterstützungsleistungen anbieten. Zentrales Ziel der Produktionsschulbewegung<sup>[iii]</sup> ist die weitere Etablierung und Ausgestaltung hin zu flächendeckenden, frei wählbaren Angeboten und dies auch als Alternativen zu traditionellen Formen von Schule und Ausbildung, ohne jedoch in apparative Erstarrungen zu verfallen. Im politischen Kräftespiel sind Produktionsschulen schwach, gleichwohl erfolgen fortlaufend Zu- und Abgriffe auf das, was sie zu bieten haben, um das zu stabilisieren, wogegen sie stehen. Diese Widersprüche, Dilemmata und Paradoxien sind typisch für Reformansätze sowie Kennzeichen von anhaltenden Suchprozessen und Kontroversen. Produktionsschulen haben durchaus eigene, komplexe theoretische Grundlegungen, welche jedoch nicht hinreichend gesehen werden, solange Betrachtungen nur aus konventionellen und gewohnten Sichtweisen erfolgen. Da ihr im Kräftespiel als Wirkungsfeld fast ausschließlich betreuungsintensive „Problemschüler“ aus „Risiko- und Problemgruppen“, also nur eine Pädagogik mit den „Ungewollten“, „Versagern“ und „Aussteigern“ aus der „Schul- und Ausbildungsnormalität“ zugestanden wird, ist es ausgesprochen bequem, sie nur als weitere Form von Schule für „schulmüde“ und „lernschwache“ Heranwachsende gelten zu lassen, die eben einer besonderen Form der Förderung durch das „Praktische“ bedürfen.

Wer die Produktionsschullandschaft verstehen will, wird die Bequemlichkeiten alter und heute nur

umverpackter, eigentlich „volkstümlicher“ Bildungsvorstellungen<sup>[iv]</sup> verlassen müssen. Der Weg in das Denken und Handeln in Produktionsschulen setzt Schritte des Abweichens und Ausscherens aus scheinbaren Sicherheiten und Routinen voraus. Es ist ein Weg „professioneller pädagogischer Devianzen“ aus rationalen ebenso wie aus emotionalen Motiven. Im Gegensatz zu gewohnter Schulpädagogik und Berufsbildung des Dualen Systems wird über Methodenfragen hinaus „entschieden“ nach neuen Strukturen gesucht. Ungewissheiten sind Teil dieses Suchprozesses, auf den sich das Personal in Produktionsschulen trotz der im Vergleich zu Regelstrukturen deutlich unsichereren Arbeitsplätze und höherer Belastungen mittlerweile seit Jahrzehnten alltäglich neu einlässt. Unbequem wird es bereits, sich der Frage zu stellen, ob in Deutschland die dreifache Falle aus den Altlasten vordemokratischer Traditionen<sup>[v]</sup>, opportunem Arrangierenden<sup>[vi]</sup> mit vermeintlich berechenbaren Sicherheiten<sup>[vii]</sup> sowie dem demografischen Wechsel<sup>[viii]</sup>, schon soweit zugeschnappt ist, dass eigentliche Bildungsreform mit zumindest deutlich weniger Stigmatisierungen und Selektionen nicht ernsthaft gewollt, ja sogar nicht einmal vorstellbar erscheint.

### **Rückblicke auf die neueren Anfänge der „entschiedenen“ Reformbewegung Produktionsschule**

Wegen bildungspolitischer Vorbehalte gegenüber den massiven gesellschafts- und schulstrukturkritischen Implikationen war Produktionsschule<sup>[ix]</sup> lange Zeit pädagogisches Randthema und kaum mehr als einer der vielen Gegenstände professionsgeschichtlicher Betrachtungen. Sie galt als reformsozialistische Utopie und schien, wie Polytechnische Bildung überhaupt, für konkrete Modellentwicklungen im westdeutschen Weg ein suspektes Thema zu sein<sup>[x]</sup>. Vor dem Hintergrund schrittweiser Vergegenwärtigungen der sozialen Folgen des anhaltenden Aussetzens von Strukturreformen in Schule und beruflicher Bildung trat die latente „strukturelle Ratlosigkeit“ (*Offe*) professioneller Pädagogik gegenüber „Modernisierungsverlierern“ (*Beck*) hervor. Erinnerung sei beispielsweise an „Hauptschule als Restschule“, Jugendarbeitslosigkeit, „Schwellenbildung auf dem Arbeitsmarkt“, „Ausbildungsdungskrise“ und „Jugendprotest“<sup>[xi]</sup> sowie die Abkehr von Strukturreformvorhaben der Ära Bildungsgesamtplanung.

Die bildungspolitische Hinwendung zur sog. „innerer Schulreform“ leitete die bis heute anhaltende Verkürzung von Bildungsreform auf Methodenfragen ein. Demgegenüber wuchs, in einem durch Technik- und Fortschrittstrik, Ökologie- und Friedensbewegung, der Suche nach anderen Wirtschafts- und Wohnformen, Hausbesetzungen und sogenannten Alternativbewegungen geprägten Klima, die Bereitschaft, konsequente pädagogische Reformen auch in Modellen von „Gegenschulen“ (*Ramseger*) zu wagen<sup>[xii]</sup>. Besondere Impulse erfuhr die Entwicklung der Produktionsschule in Deutschland durch dänische Reformansätze. Mit der Ikone Tvind stand Dänemark für das Wagnis experimenteller pädagogischer Reformpraxen weitgehend jenseits historischer und pädagogisch etablierter Konzepte. Vor dem Hintergrund sozial und kulturell grundlegend anders verankerter Verständnisse von staatlichen Steuerungen, Schule und Beruf entwickelten sich beim nordischen Nachbarn innerhalb gut eines Jahrzehntes Produktionsschulen soweit, dass sie schließlich 1985 in einem eigenen Gesetz als frei von Heranwachsen wählbare, flächendeckende Alternative zu Regelschulen offizielle Anerkennung fanden. Pädagogische Pilgerfahrten nach Dänemark, besonders häufig organisiert von kritisch ausgerichteten berufspädagogischen Gruppen, prägten lange Zeit Konzeptideen für Produktionsschulinitiativen in Deutschland, wobei bis jetzt nicht selten Begeisterungen und ausgesprochen naive Transfervorstellungen die hochgradig differenten Rahmenbedingungen der unterschiedlichen nationalen Bildungs- und

Sozialsysteme sowie auch der Arbeitsmärkte überlagern.

Produktionsschule als eigentlich polytechnische Idee und als pädagogisch multiprofessionelles Modell, so gerade in Dänemark, liegt quer zur Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung und bietet daher auch keine Berufsausbildung nach dem Modell des Dualen Systems. Sie steht für eigene Schulentwicklungen besonderer pädagogischer Prägung, in denen versucht wird, von der Lebenslage der Heranwachsenden ausgehend, Brücken zwischen allgemeiner, beruflicher Bildung sowie erweiterten Wegen in die Arbeits- und Wirtschaftswelt zu schlagen. Die Produktionsschullandschaft in Deutschland ist stark durch „Abweichler“ aus der Berufspädagogik geformt, die zusammen mit „Quergeistern“ aus Schul-, Sonder- und Sozialpädagogik sowie Handwerks-, Industrie- und Dienstleistungsberufen Konzepte wider die Selektion mit ihren Ausgrenzungsfolgen für „Benachteiligte“, Jugendliche ohne Ausbildungsplatz und „Schwervermittelbare“ suchen[\[xiii\]](#).

Seitdem, also seit über vier Jahrzehnten, verstört die Produktionsschule den proklamierten Betriebsfrieden kultuspolitischer Maximen der Reproduktion und Reparatur selektiver deutscher Schule und Dualer Ausbildung. „Das Andere“ von Produktionsschule bewegt anhaltend die pädagogische Landschaft in drei Themenfeldern: Unter dem Schlagwort des „Praktischen“ als Methodenfrage, als Fokus und Sammelbecken für Kolleginnen und Kollegen, die andere Ideen von Schule und Ausbildung suchen sowie als pädagogisch gestalteter Lernorte mit eigenen, keinesfalls einheitlichen Prägungen, die benachteiligten Heranwachsenden Unterstützungsleistungen beim „Leben lernen“ in eigenen Lern- und Arbeitsbiotopen anbieten. Der Ort im Bildungssystem liegt in den Arbeitsfeldern von Jugendberufshilfe sowie arbeitsweltbezogener Jugendsozialarbeit und ist dem Übergangssystem zugeordnet.

### **Zur Produktionsschuldebatte und der Methodenfrage: Mehr als ein fadenscheiniger Rettungsschirm des „des Praktischen“**

Unter Überschriften wie „praktisch“ und „handlungsorientiert“ werden in Bildungsdebatten seit mehreren Jahrzehnten mehrheitlich systemkonforme Wege der Unterrichtsgestaltung zur pädagogischen Bewältigung der anhaltenden Probleme der „neuen Schüler“ mit der „Erosion der alten Schule“ (Hensel) im „niedereren“ Schulwesen gesucht. Förder- und Hauptschulen sind seit Jahrzehnten in der Bildungsberichterstattung -in dann moderateren Stilformen- als „Rest- und Risikoschulen“ ausgewiesen. Die Herstellung von Anschlussfähigkeit gelingt nicht hinreichend. Erklärt wird dies bis heute oftmals gern mit trivialisierenden Lerntypologien. Demzufolge sind Förder- und Hauptschüler in der Schule „leistungsschwach“, weil diese „theorielastig“ sei. Kennzeichen der Heranwachsenden in Förder- und Hauptschulen wäre jedoch ihre „praktische Begabung“. Daher sei die logische Konsequenz, diese Schülerinnen und Schüler mit „praktisch“ ausgerichteten Angeboten zu erreichen und zu fördern[\[xiv\]](#).

Zyklisch sind entsprechend ausgerichtete methodische Reformimpulse feststellbar, die in der Motivstruktur durchaus ähnlich gelagert erscheinen, wie in Restauration und „Rettungshauspädagogik“[\[xv\]](#) des 19. Jahrhunderts. Demnach sind „Schwache“ oder vom rechten (Bildungs-)Weg abgekommene und deshalb „Bildungsarme“ über Almosen des „Praktischen“ im Sinne einer „praktischen Bildbarkeit“[\[xvi\]](#) zu versorgen und zu bessern. Wer entsprechend dieser Vorstellungen die gewohnten und bewährten Angebote von Schule und beruflicher Bildung gebühlich zu nutzen vermag, rutscht nicht in die „Risikogruppen“ ab. Und für diejenigen, die durch

## 03-15: Das Prinzip Produktion in der Schule

von: Prof. Dr. Dirk Plickat (Lehrstuhlinhaber) |

Dies ist die pdf-Fassung eines Beitrags aus der Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de

Alle Texte sind urheberrechtlich geschützt.

---

„Schulverweigerung“<sup>[xvii]</sup>, also durch individuelles Versagen abgerutscht sind, werden dann im Sinne einer Bildungsressozialisierung die Versorgungen eben noch etwas „praktischer“ gehalten, wobei die Risiken gleitender Übergänge in Strafarbeit nur selten thematisiert werden. Wer hingegen sozial und ökonomisch erfolgreich ist, bedarf dieser Formen des „Praktischen“ nicht. Dies wiederum dient als Bestätigung dafür, dass das „Praktische“ eine methodische Ausrichtung der Rücksichtnahme auf die „Leistungsschwächeren“ sei. Und, um „Theorielastigkeit“ zu vermeiden, müsse eben das „Praktische“ auf das „wirklich Praktische“ reduziert werden, was dann wiederum Pädagogik und Kultuspolitik von „unbequemen“ Reflexivitäten entlastet.

Gern „übersehen“ wird hierbei der „heimliche Lehrplan“ der Fortschreibung von Sozialmotiven „volkstümlicher Bildung“, in dem das „Praktische“ sozial-ständisch gedacht wird. Demgegenüber ist die grundsätzliche Unverzichtbarkeit feldspezifischer und reflektierender Handlungsorientierungen fundamental gerade auch in sog. „vollständigen akademischen“ Professionsfeldern. So stützt sich beispielsweise heutige Zahnmedizin<sup>[xviii]</sup> letztlich auf ein seit der Aufklärung konsequent weiter entwickeltes Arbeiten und Lernen an und in Produktionsprozessen. Ein eigentlich polytechnisches Bildungskonzept<sup>[xix]</sup> der wechselseitigen Verschränkungen von Theorien und theoretisch geleiteten Praxen sichert ihre Anschluss- und Handlungsfähigkeit. Andere professionsspezifische Begriffs- und Aussagesysteme, wirksame Interessenvertretungen sowie deutlich höhere und etablierte soziale Gewichtungen haben jedoch soweit zur gesellschaftlichen Verankerung beigetragen, dass ein sicherndes Aushandeln grundlegender Legitimations- und Ressourcenfragen wohl gerade auch deshalb gelungen ist, weil sich Zahnmedizin als Profession (glücklicherweise) nicht auf das Trivialkonstrukt „des Praktischen“ reduzieren lässt. „Labor-Schule“, „Lernwerkstatt“, „Schülerfirma“ und „Produktionsschule“ als professionelle Aktualisierungen von „Schularbeit“ verweisen darauf:

1. Dass der Stand professioneller Pädagogik weitaus mehr zu bieten hat, als die reflektionsaversive Chiffre des „Praktischen“ in Darbietungsformen einer biedermeierlichen „Schraubstock- und Hobelbankromantik“.
2. Dass die Herstellung und Sicherung von professioneller Anschluss- und Handlungsfähigkeit als Modernisierung prägender Trend in reflexiven Lern-Produktionsprozessen stattfindet, was jedoch nach politischen Lesarten unterschiedlich bezeichnet wird.
3. Und dass die Realisierung anspruchsvoller und damit anschlussfähiger methodischer Angebote nicht in der Form des Zurufs „freischwebender Patentrezepte“ gelingt. In gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen um Ressourcenfragen zwischen Öffentlichkeit und Politik, Staat und Markt sind Wirkungs-, Gestaltungs- und Innovationsräume zu finden und entwickelnd zu nutzen.

Wie weit viele gegenwärtige Positionen in der Methodendebatte von diesem keinesfalls neuen Stand erziehungswissenschaftlicher Professionalisierung entfernt sind, ist beispielsweise an Begriffen wie „Reife“ und Zielsetzungen in Fortschreibungen der Förderung „praktischer Begabungen“ erkennbar. Offenkundig scheinen die Ergebnisse zumindest mehrerer Jahrzehnte erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Forschung und ebenso auch zahlreiche professionelle Reformansätze das Feld „niederer Bildung“ kaum erreicht zu haben. Altgewohnt werden daher im „Praktischen“ mit seinen volkstümlichen Unschärferelationen zwar besondere kompensatorische Lernhilfen gesehen, diese jedoch bestenfalls im Rahmen kleinschrittiger Nachjustierungen konkretisiert.

## 03-15: Das Prinzip Produktion in der Schule

von: Prof. Dr. Dirk Plickat (Lehrstuhlinhaber) |

Dies ist die pdf-Fassung eines Beitrags aus der Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de

Alle Texte sind urheberrechtlich geschützt.

---

Die didaktischen Potentiale für weitergehende Profilierungen und Umgestaltungen finden in „niederen“ Regelschulen nur selten eine eigene Entfaltung, wogegen beispielsweise Grundschulpädagogik und Sachunterricht eine beachtliche kreativ-konstruktive Wehrhaftigkeit haben entwickeln können. In den Beschulungsangeboten für Jugendliche in den Schulformen für (potentielle) „Modernisierungsverlierer“ scheinen hingegen sogar didaktische Atavismen erkennbar. Die pädagogische Aufgabe des früh- und rechtzeitigen Heranführens aller Heranwachsenden in die Arbeits- und Wirtschaftswelt<sup>[xx]</sup> steht schon länger nicht mehr im Zentrum bildungspolitischer Debatten. Spätestens seit der Wiedervereinigung scheint sie den Stellenwert eines Randthemas einzunehmen. Es drängen sich leicht Vermutungen auf, als würde in einem „update“ einer Kultuspolitik der Regulative des 19. Jahrhunderts die Fächergruppe Arbeit-Wirtschaft-Technik in allgemeinbildender Schule dahinsiechen und sich der Geltungsbereich ihrer Fachdidaktiken auf eine „Matratzengruft“ (Heine) für eigentlich ungewollte Reformkonzepte begrenzen. Da das, was diese Kollegiumsgruppen zu bieten hatten und heute hätten, die „niederen Formen“ allgemeinbildender Schule kaum erreicht, schwindet fachdidaktische Kompetenz für Arbeit-Wirtschaft-Technik. In diesem Vakuum erfolgt in Fragen einer „Didaktik des Praktischen“ eine „Entmündigung durch Experten“ (*Illich*). Die didaktische Expertise „für das richtige Praktische“ wird entsprechend deutscher Gewohnheiten gern pauschal von „dualdogmatischer“ Berufspädagogik reklamiert.

Da Meritokratie wohler klingt als Selektion, gerät leicht aus dem Blick, dass duale Berufspädagogik seit ihrer eigenen sozialen Arrivierung als Profession<sup>[xxi]</sup> weder den früheren „Jungarbeitern“ noch heutigen „Benachteiligten“ hinreichend anschlussfähige Optionen bietet, sogar Ausgrenzungen vorantreibt<sup>[xxii]</sup>. Mit der vorwissenschaftlichen Formel der „Reife“ kann zudem geruhsam bildungsbiografisch abgewartet und weiter delegiert werden. Diese ehern bewährte Mechanik dürfte wohl auch als Strategie bei Verfahrensregelungen für die Forderung „Inklusion“ Anwendung finden<sup>[xxiii]</sup>. Was dann zugleich die gewohnte Dreigliedrigkeit festigen würde, die mit der Sonderpädagogik eigentlich eine Viergliedrigkeit war. Die dann anschließende bequeme Verlagerung aller Fragen der Schärfung des „Praktischen“ in Zuständigkeitsbereiche des politisch zur pädagogischen Gralsritterschaft geweihten Dualen Systems entlastet alte Schule. Zugleich wird die Bestandssicherung berufsbildender Schulen trotz des demografischen Wandels gewährleistet. Dort, wo selbst diese berufenen Praktikerinnen und Praktiker scheitern, fehlt eben die „Reife“. Zudem kann, je nach Marktwert der zu fördernden Zielkreise, auf „Maßnahmen“ in einem unübersichtlichen Förderdschungel des Marktes der Hilfen zurückgegriffen werden. Die Angebote erstrecken sich von Rekrutierungsansätzen der Wirtschaft für „Mangelberufe“ über z.T. hoch kostenintensive therapeutische Individualbehandlungen bis hin zu Discountvarianten einer hierfür noch zu selten qualifizierten und noch seltener ausgestatteten Sozialen Arbeit. Wegen berufspädagogischer Hegemonien sind komplementäre, nicht vorrangig verbalzentrierte Angebote dieser Nachbarprofessionen kaum im Markt zu finden.

Tragfähige Kooperationsstrategien für die Koordination der an Bildungs- und Beschäftigungshilfen beteiligten Professionen sind bis heute zu selten. An, in und mit diesem Arrangement scheint politisch, trotz durchaus spürbarer Unzufriedenheiten in der Bevölkerung, wenig weiterer Handlungsbedarf zu bestehen. Linientreue sichert erfolgreiche Vermarktungsstrategien<sup>[xxiv]</sup>. Durch Ausdifferenzierungen und Nachsteuerungen haben diese „niedere Bildung“ dominierenden Methodenvorstellungen, die zugleich auch für das Festhalten an institutionellen Ausrichtungen stehen, eine organisatorische Komplexität mit so weit reichenden Dystransparenzen erreicht, dass Glauben und Funktionstauglichkeit wohl nur aufrechterhalten werden können, wenn die Orientierung am „Praktischen“ auf dem Niveau der

Volkstümlichkeit gehalten werden.

### Zur Produktionsschulkritik an Berufsschule

Spätestens beispielsweise in der Berufsschulpraxis des „Nachsitzens“ im Unterricht der Berufsschule zur Schulpflichterfüllung offenbaren sich für die „praktisch Begabten“ die Brüchigkeit der Chiffren des „Praktischen“ ebenso wie die Grenzen des volkstümlichen Denkens in diesem populistischen Rettungsschirmkonstrukt. „Schulmüde“, die wegen der „Theorielastigkeit“ dem Unterricht allgemeinbildender Schule nicht folgen konnten und wollten, werden zur Leistungs- und Verhaltensbesserung der „praktischen“ Berufsschule überstellt. Da ihnen aber die erforderliche „Reife“ fehlt, sind sie für die „eigentliche Praxis“, sprich die betriebliche Realität, noch nicht geeignet. Volkstümlichen Motiven „sinnvoller Beschäftigung“ folgend, wird die Sinnhaftigkeit dessen, womit sie denn „sinnvoll praktisch beschäftigt“ werden, von denen festgelegt, die auch über die „Reife“ entscheiden. Und wer nicht „reif“ ist, hat kein Recht auf partizipative Gestaltung der „sinnvollen praktischen Beschäftigung“.

Neben der „Reife“ fehlt ihnen als „praktisch Begabte“ jedoch selbst das „Praktische“ soweit, dass eigentlich nur in Ausnahmen das erkennbar ist, was traditionell „praktische Begabungen“ ausmachen könnte – wie etwa eine ausgeprägte „praktisch entwickelte“ Hand-Auge-Koordinationsfähigkeit. Weil nun das „Praktische“ in ihrer „praktischen Begabung“ noch nicht hinreichend entwickelt ist und ihnen ohnehin die „Reife“ fehlt, werden sie „praktisch“ über „praktische“ Übungsaufgaben gefördert, die oft wegen ihrer adressatenbezogenen niedrigen „Praxisanforderungen“ recht wenig Nähe zu den Praxen betrieblicher Arbeitsprozesse erkennen lassen. Es wird also schulisch „praktisch“ geübt und bestenfalls in den Praxen der Berufsschule an einem „Unterricht auf werktätiger Grundlage“ (*Stieger*) teilgenommen. Und selbst bei Ausbildungen im Dualen System, welches für die „Problemschüler“ wegen fehlender „Reife“ (noch ?) nicht erreichbar ist und an deren „Praxis“ sie daher nicht teilnehmen können, liegt die Zuständigkeit für „Praxis“ beim Betrieb. Ebenso werden in der Unterrichtung von „Fachpraxis“ durch „Fachpraktiker“ nur wieder berufspädagogisch „erfundene“ Vorstellungen von „Praxis“ in berufsschulpädagogischen Praxen der Unterrichtung von Themen aus Theorien von Fachpraxis abgebildet, was wiederum von betrieblicher Seite schon traditionell wegen der fehlenden „Praxisnähe“ in der Berufspädagogik moniert wird.

Wer jetzt über Berufspädagogik lächelt, sollte bedenken, dass sich die anderen pädagogischen Professionen vom Elementarbereich bis in Hochschule sehr häufig in einem durchaus vergleichbaren „Stadl“ volkstümlicher Chiffren bewegen, wenn sie ihre Praxen als „innovative“ Vorbereitungen für spätere „Lebenspraxis“ legitimieren. Denn die vermeintlich besondere Qualität „ganzheitlicher“ oder „lebensweltlicher“ Angebote bleibt ebenso unscharf, weil auch hier funktionalistisch und diffus vorrangig nur die Frage des Weges unter weitgehender Ausblendung eines demokratischen und kritischen Verhandels der Zielfrage betrachtet wird.

### Produktionsschule als zähmungsresistente Reformidee

Als bis heute anhaltende Reformbewegung, konfrontiert Produktionsschule Regelschule und Duales System mit ihren Erstarrungen und ausgesetzten Strukturereformen. Als Symbol dafür, dass anders als

## 03-15: Das Prinzip Produktion in der Schule

von: Prof. Dr. Dirk Plickat (Lehrstuhlinhaber) |

Dies ist die pdf-Fassung eines Beitrags aus der Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de

Alle Texte sind urheberrechtlich geschützt.

---

sonst gemeinsam gelernt und gearbeitet werden kann, sammeln Produktionsschulideen „kritische Geister“ aus unterschiedlichsten Richtungen. In einem Klima weitverbreiteter allgemeiner Unzufriedenheiten in der Bevölkerung mit dem Bildungssystem bietet die Produktionsschulidee eine Richtung mit Orientierungsmöglichkeiten. Allerdings kollidieren in den Auseinandersetzungen klarer strukturierte Vorstellungen mit rationalen Herleitungen mit spirituellen sowie auch stärker emotional-dynamischen oder esoterisch ausgerichteten oder sogar einfach nur unzufrieden-oppositionell anmutenden Selbstverständnissen. Realos streiten sich mit Fundis. Strategische Fragen von Konzentration wirken unvereinbar mit Ideen von Expansion.

In diesem Kaleidoskop zugelassener pädagogischer Dynamik haben sich wesentliche Erkenntnisse herausgebildet, welche die weitere Entwicklung befördern und auch trotz unterschiedlichster Positionierungen gemeinsame Verständigungen ermöglichen.

- So zeigt sich seit den Anfängen mit ersten Produktionsschulexperimenten in Deutschland die Produktivität chaotisch anmutender Findungsprozesse.
- Dies bestärkt wiederum die Kritik der „kritischen Geister“ an den volkstümlichen Mythen der „garantierten“ Zukunft durch Reproduktion des Bestehenden und am „Unfehlbarkeitsdogma der Allianzen des pädagogischen Fortschritts“.

Die Entwicklungen der Heranwachsenden weisen aus, dass sie deutlich leistungsfähiger sind, als ihnen dies in Regelstrukturen von Schule und Ausbildung bescheinigt [\[xxv\]](#) wird, wobei zumindest zwei Aspekte besonders zu berücksichtigen sind. Erstens werden Leistungspotentiale offenkundig, die, weil vorher weder konsequent gefördert noch gefordert, kaum jemand bei ihnen vermutete. Dies gilt beispielsweise Fähigkeiten einer sozial-verträglich(er)en Durchsetzungsfähigkeit in problematischen Lebenslagen und Lebensphasen. Sie werden durch Realbegegnungen mit ihren eigenen Problemen, nicht selten weitgehend jenseits konventioneller „didaktokratischer“ Aufbereitungen, im Sinne von Bewährungsproben auf sich selbst zurückgeworfen. In Schritten pädagogisch begleiteter Robinsonaden mit Authentizitäten ihres Alltags erfahren sie, dass ihr Leben sie wohl anhaltend mit riskanten, kaum berechenbaren Herausforderungen konfrontieren wird, für die sie Wirksamkeiten benötigen, die sich auf Selbstwirksamkeit stützen und diese bei ihnen selbst anfangen. Es wird also versucht, das kreative Potential, welches Heranwachsende für Fluchten, Ausbrüche und Verweigerungen entwickeln, im Sinne einer offensiv-konstruktiven Neuorientierung als Potential für Strategien der Problembewältigung zu nutzen. Als zu „Risikogruppen“-Zählende werden sie auf eigene „Risikofolgenabschätzung“ durch eigenes Erarbeiten und eigenes Erproben von eigenen Strategien der „Risikominimierung“ in ihrem Leben vorbereitet.

Der zweite Aspekt liegt in der Frage der Priorisierung der Leitziele pädagogischer Angebote. Im Klartext ist dies die Frage, ob für sie erreichbare Bewältigungsstrategien für ihre alltäglichen Konfrontationen mit ihren „Lebensfragen der Civilisation“ (*Diesterweg*) das Setting im Gesamtgeschehen prägen soll, oder aber, ob vorrangig eher konventionelle Verständnisse von Kulturtechniken über Richtlinien und auftragsorientierte Evaluationsindustrien die wenige verfügbare Zeit und die Unterstützungsressourcen binden sollen. Beides gleichzeitig erscheint bei realistischer Betrachtung als nicht leistbar.

**Produktionsschulen: Freiwilliges Arbeiten und Lernen unter dem**

### Volldampf der Aufklärung

„Unterrichtsvertriebene“ und „displaced persons“ des deutschen „Erfolgsmodells“ besuchen freiwillig die anstrengenden und mühevollen Angebote in Produktionsschulen, weil sie dort ein „Bildungsasyl“ und eine „neue Lernheimat“ finden. Gerade in Produktionsschule als Ort wird hierbei der Baustellencharakter deutlich. Denn Produktionsschule ist mehr als eine neue Variante der „Rettungshauspädagogik“. Es wird überbrückt und improvisiert, um mehr als „Reparaturwerkstatt“ und „Armenstube“ sein zu können. Die eigentlichen Formen sind noch nicht gefunden. Die Anschlussfähigkeit an den technischen und ökonomischen Stand des Marktes konfrontiert mit den engen sozialen und ökonomischen Grenzen des zugewiesenen „Protektorates“ Übergangssystem.

Das Überleben in dieser bildungsökologischen Nische fordert alltägliche Kämpfe ab, gerade auch weil die Ansprüche an Aufklärung nicht aufgegeben werden [\[xxvi\]](#). Gleichsam einem wie Unkraut in Monokulturen anmutenden Gewächs hat sich Produktionsschule mit Hilfe von ‚Abweichlern‘ aus der Berufspädagogik und der Didaktik beruflicher Bildung im Ort des Übergangssystems in der Bildungslandschaft verwurzeln können. Obwohl die Lebenszeit pädagogischer Reformmodelle in Deutschland oftmals ausgesprochen gering ist, sobald der Charakter als isoliertes Experiment verlassen und Wege der Institutionalisierung beschritten werden, lebt Produktionsschule. Streu- und Flugsäaten sind beobachtbar. Das, was Produktionsschulen konkret zu leisten vermögen, wird offensiv von Wissenschaft und Politik vor dem Hintergrund der Trends allgemeiner Schulleistungserfassungen zur Beantwortung abgefordert.

Dass Produktionsschulen ein deutlich anderes Klientel versorgen und hierbei Aufgaben einer Bildungsgrundversorgung abdecken, welche in der Regelarchitektur des Bildungssystem nicht vorgesehen, zu oft nicht einmal als Probleme mitgedacht sind, bleibt zumeist ebenso unberücksichtigt wie die im Vergleich zu Regelstrukturen bis heute nahezu durchgehend problematischeren Arbeitsbedingungen des pädagogischen Personals. Ein Sinn entnehmendes Lesen fortlaufender Befunde aus Bildungs-, Sozial- und Arbeitsmarktberichterstattungen unter Berücksichtigung politischer Formeln der „Sprachbleichung“ offenbart zudem ein Bild hegemonialer Leistungsvermessung. Wenn in Leistungsvergleichen Maßstäbe und Erwartungen an Produktionsschulkonzepte herangetragen werden, wird oftmals ausgeblendet, dass schon chronisch in Regelstrukturen von Schule und Ausbildung nicht die, je nach politischer Lesart, Rendite bzw. Bildungsausbeute erbracht wird, mit der die Legitimation der Justierungsvorgaben und Investitionen erfolgt. Die Produktionsschule trägt als aktuelle Reform damit strukturkritische Unbequemlichkeit und verweist auf Potentiale demokratischer Gestaltbarkeit. Wie historisch in der „Klassik der Pädagogik“ und „entschiedenen Reformschulen“ der Weimarer Republik, wie in jüngerer Vergangenheit bei der Freinet-Pädagogik oder der Education Populaire bei Freire sowie gegenwärtig bei peer education oder den disability studies wird soziale Inklusivität durch partizipative Gestaltung von zivilgesellschaftlicher Zukunft eingefordert.

Angesichts der „strukturellen Ratlosigkeit“ (Offe) erstarrter Schul- und Ausbildungsformen einerseits und der Widerspenstigkeit der Produktionsschulidee andererseits, fehlt es auch gegenwärtig nicht an Zähmungsversuchen. Erinnerung sei an die von Blankertz bereits in der „guten alten Zeit des Wirtschaftswunders“ provokativ thematisierte Metapher aus der Aufklärung, nach der ein freier Stier durch pädagogisches Einwirken zum zahmen Ochsen wird. Dieses Bildnis lässt sich assoziativ leicht um



## 03-15: Das Prinzip Produktion in der Schule

von: Prof. Dr. Dirk Plickat (Lehrstuhlinhaber) |

Dies ist die pdf-Fassung eines Beitrags aus der Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de

Alle Texte sind urheberrechtlich geschützt.

---

Kühe, Selektion, Milch- und Fleischproduktion, Befruchtungs- und Haltungsfragen sowie auch um Tänze um goldene Kälber erweitern. Solche, in den freieren Denkbereichen um die Produktionsschule alltäglichen Assoziationen, eröffnen Räume für Vermutungen darüber, warum sich „friendly fire“ sowie Kontroll- und Übernahmeveruche zu häufen scheinen.

### Ausblicke

Eine „gelingende“ Produktionsschule ist eine unbequeme Produktionsschule. Sie zentriert in Form und Inhalt über „problemformulierende Methoden“ (*Freire*) auf eben die Aufgaben, die trotz oder wegen der kultuspolitisch postulierten Garantien von „Verlässlichkeit“ weitgehend unerledigt bleiben. Produktionsschule kann und darf letztlich nicht erfolgreich sein, solange es opportun erscheint, Versuchen einer Demokratisierung und Humanisierung von Bildung auszuweichen. Dies meint zugleich im Umkehrschluss, dass eine Produktionsschule nicht „gut“ sein kann, wenn sie friktionsfrei die Erwartungen derer erfüllt, die konventionellen, „volkstümlichen“ Denkmustern verhaftet bleiben. Damit sind Produktionsschulen auch soziale Lernbeispiele und gesellschaftliche Bildungsbaustellen, indem sie auf die demokratische Überwindbarkeit von als „strukturelle Gewalt“ (*Galtung*) fortwirkenden Normalitätsvorstellungen „nach sozialem Stand und Herkunft“ verweisen.

Im Gegensatz zu den Strategien, welche über die didaktische Expansion zu neuen Mythen der Berechenbarkeit und dem Markt der Heilsversprechungen mühelosen neuen Lernens geführt haben, konfrontieren Produktionsschulen mit Arbeiten und Lernen sowie authentischen Herausforderungen. Hierbei sollte zudem nicht vergessen werden, dass es auch Erwartungen nach Plan- und Berechenbarkeit waren, die von Regelstrukturen in Schule und Ausbildung nicht eingelöst werden konnten, die zur Kulmination von Selektionen, Ausgrenzungen, Stigmatisierungen und sozialen Spaltungsprozessen geführt haben. Die Produktionsschulentwicklung ist hier, trotz aller ihrer Grenzen, durch ihre Offenheit wesentlich weiter als die volkstümliche Allianz des pädagogischen Fortschritts. Dies wird jedoch kaum von denjenigen ausgewiesen werden, die am Messen des „Gewohnten“ verdienen und die an kompensatorischen Nachjustierungen des „Traditionellen“ verdienen. Und vielleicht sind es ja auch kollegialer Neid und pädagogische Eifersucht, welche die „pädagogischere“ Praxis der Produktionsschule an ihrer eigentlichen Entfaltung hindern, wo sie doch nur zu realisieren versucht, was eigentlich schon lange Stand von Wissenschaft, Technik und professionellem pädagogischen Können ist.

**Alltäglich stimmen Heranwachsende über die Qualität von Bildungsangeboten ab. Sie kommen oder kommen nicht - trotz Schulpflicht. Es stehen öffentliche Debatten darüber an, in welchem Umfang sich eine Demokratie für große Teile ihres Hoffnungsträgers Jugend weiterhin „die deutsche Tugend der Verdummung nach Gehorsam“ (*Oestreich*) leisten will.**

---

[i] Bezugnahme auf die „entschiedenen Schulreformer“ – Paul Oestreich und Anna Siemsen.

[ii] In den Diskussionen über inklusive Schulentwicklung bleiben psychische Einschränkungen und Lernbeeinträchtigungen zu oft noch unberücksichtigt.

[iii] Um die Idee der Produktionsschule hat sich eine eigene Reformbewegung mit entsprechenden Organisationsstrukturen formiert; die Vertretung erfolgt über

## 03-15: Das Prinzip Produktion in der Schule

von: Prof. Dr. Dirk Plickat (Lehrstuhlinhaber) |

Dies ist die pdf-Fassung eines Beitrags aus der Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de

Alle Texte sind urheberrechtlich geschützt.

---

den Bundesverband Produktionsschulen (im Netz bv-produktionsschulen.de).

[iv] Trivialisierungen des „Praktischen“ wirken als Erblast aus der „Volkstümlichen Bildung“ (W. Flitner, C. Schietzel) fort.

[v] „Bildung ist Bürgerrecht“ (Dahrendorf) konnte bereits Jahrzehnte vor Pisa & Co dahin gedeutet werden, dass nach Stand und Herkunft benachteiligte Heranwachsende eben nicht Teilhabende am Bürgerrecht auf Bildung sind. In aktuelleren Kontext „Ungleichheiten“ vgl. stellvertretend Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. 3. Aufl., Weinheim und Basel 2013.

[vi] Kultuspolitisches Handeln wirft die Fragen nach dem Kompetenzprofil und der Verantwortung auf; vgl. Fend, Helmut: Über die Verantwortung von Bildungspolitik für pädagogische Wirkungen. TiBi Nr. 6., März 2003.

[vii] Die sog. „verlässliche Schule“ ist anhaltend gekennzeichnet durch u.a. „Lehrermangel“, fachfremd erteilten „Fachunterricht“, offensichtlichen und verdeckten Unterrichtsausfall, „Risikogruppen“, „Unterrichtsstörungen“, „Schulabsentismus“ und „funktionalen Analphabetismus“. Demgegenüber stehen Aussagen aus Richtlinien und Lehrplänen.

[viii] Wenn immer mehr „weise“ Alte über eine Zukunft entscheiden, die sie nach statistischer Wahrscheinlichkeit nicht erreichen werden, und hierbei das wählen, womit sie meinen, Erfolg gehabt zu haben, eröffnet sich ein Dilemma demokratischer Werte zur Frage von Generationengerechtigkeit in der Gestaltung von Zukunft.

[ix] Im Gegensatz zur „Arbeitsschule“, bes. G. Kerschensteiner, steht Produktionsschule professionsgeschichtlich in der Tradition von Aufklärung, polytechnique und Vormärz. Versuche einer breiteren Etablierung und Aktualisierung von Produktionsschule konnten sich wohl bes. wegen des Leitkurses eines dogmatischen Festhaltens an Gliedrigkeit sowie der Trennung zwischer allgemeiner und beruflicher Bildung nicht durchsetzen.

[x] Erinnert sei stellvertretend an O.Anweiler, L. Froese und G. Hürtienne. Zur Rezeptionsgeschichte vgl. Biermann, H.: Produktionsschule aus historischer Sicht. In: AG produktionsschule (Hg.): Produktionsschule im Internationalen Vergleich. Alsbach 1992, S. 33 – 57. Im Arbeitslehre- und Technikunterricht erfolgte nur eine streifende Thematisierung der Produktionsschule. Das Schulprofil Arbeit-Technik-Wirtschaft blieb Fragment. Produktionsschule überzeugt im Vergleich zu Schülerfirmen durch konsequentere Rahmensetzungen und größere didaktische Potentiale.

[xi] Stellvertretend vgl. Klink, J.-G.: H7e. Bad Heilbrunn/Obb. 1974. betrifft:erziehung: Jugend ohne Arbeit, 8. Jg., H. 9. 1975, Haar, E.v.d./Haar, H.v.d.: Ausbildungskrise. Berlin 1986. Enquete-Kommission d. 9.Dt. Bundestages (Hg.): Jugendprotest im demokratischen Staat. Speyer 1983.

[xii] Die Bedeutung der Anthroposophie und der Hibernia-Schule wird vor allem in Kreisen hervorgehoben, die weniger vertraut mit „entschiedenen“ Reformmodellen sind.

[xiii] Leicht lesbar, etwas zurückliegendes Zeitkolorit Paritätischer Wohlfahrtsverband, Gesamtverband e.V. (Hg.): Produktionsschulen. Mythos und Realität in der Jugendsozialarbeit. paritätische arbeitshilfe 6. Berlin 2007.

[xiv] Stellvertretend für die „volkstümlichen“ Anachronismen des „Praktischen“, die „Schule mach(t)en“, sei auf G. Kerschensteiner verwiesen.

[xv] Bezugnahme auf beispielsweise Wichern von protestantischer und Kolping von katholischer Seite.

[xvi] Traditionelle Motivstruktur der Arbeitserziehung für „Schwachsinnige“, der Strafarbeit in „Besserungsanstalten“ und der Disziplinierung „arbeitsscheuen Gesindels“, bspw. Über Wiegang, A./Stumm, A.: Die Handbetätigung in Hilfs- und Hilfsberufsschulen. Halle a.d.Saale 1926, für die Sonder- und Heilpädagogik aufbereitet und von dieser über Generationen tradiert.

[xvii] Zur Aufklärung über „schuldistanziertes Verhalten“ sei auf Studien von K.H. Thimm verwiesen.

[xviii] Meine Zahnärzte erläuterten mir ausführlich die Verständnisse und Wege ihrer Professionalisierung – Kernthese: Professionalisierung wird kommuniziert.

[xix] Es gehört zur Tradierung „gelehriger Dummheiten“, wenn bis heute naiv Kampfpositionen des 19. Jahrhunderts fortgeschrieben werden. Zur „vergessenen“ Aufklärung sei stellvertretend an die von Diesterweg und Goethe (sic!) gegründete „Polytechnische Gesellschaft“ / „Frankfurter Gesellschaft zur Beförderung nützlicher Künste“ (1817-1845) erinnert. Gemeinsam mit Mitgliedern wie u.a. Drais, Poppe, Liebig dienten Modelle eines -vereinfacht- polytechnischen Lernens auf Produktionsschulgrundlage zentralen Bildungsreformen aller Bildungsgänge und auch im Hochschulbereich (Polytechnische Hochschulen spätere technische Universitäten) vgl. stellvertretend Lerner, Franz: Zum Wohle des Vaterlandes. Die „Frankfurter Gesellschaft zur Beförderung der Nützlichen Künste“. In: AG Diesterweg (Hg.): Schüler, H./ Hesse, A./ Schrage, S. Plaum, B./Hegener-Spierling, H.: Adolph Diesterweg –Wissen im Aufbruch. Katalog zum 200. Geburtstag. Hrsg. v.d. Universität Gesamthochschule Siegen. Weinheim 1990, S. 105ff .

[xx] Stellvertretend für „vegessene“ Reformkonzepte sei an Klafki, W.: Unterrichtsbeispiele der Hinführung in die Arbeits- und Wirtschaftswelt. Düsseldorf 1970, genannt.

[xxi] Hierzu eine vereinfachte systemtheoretische Erklärung: Pygmalion-Effekte, Erfolg durch Anpassung. Durch Abgrenzung und Auslagerung von Zielgruppen, welche die eigene Arrivierung und Gentrifizierung stören bzw. gefährden könnten, weil mit ihnen keine Profilierung möglich erscheint, wird der eigene professionelle Aufstieg gesichert.

[xxii] Einschätzungen, die in berufspädagogischen Debatten u.a. durch A. Bojanowski, H. Biermann und M. Kipp ausgewiesen wurden; vgl. u.a. Bojanowski, A. et. al. (Hg.): Überflüssig ? Abgehängt ? Produktionsschule: Eine Antwort für benachteiligte Jugendliche in den neuen Ländern. Münster, New York, München, Berlin 2008, S. 33 – 46.

## 03-15: Das Prinzip Produktion in der Schule

von: Prof. Dr. Dirk Plickat (Lehrstuhlinhaber) |

Dies ist die pdf-Fassung eines Beitrags aus der Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de

Alle Texte sind urheberrechtlich geschützt.

---

[xxiii] Zur aktuellen erziehungswissenschaftlichen Debatte um Inklusion im Kontext Gerechtigkeit s. Gaus, D.: jeder nach seinen Möglichkeiten, jedem nach seinen Bedürfnissen. In: PR 2/2015, 69 Jg., S. 185 – 198.

[xxiv] Kritische Positionen wie etwa die „Illusion der Chancengleichheit“ Bourdieu, Schulkritik als Kritik an „struktureller Gewalt“ (Galtung) sowie die „Antinomie von Bildung und Herrschaft“ (Heydorn) scheinen „vergessen“ bzw. werden oft „übersehen“. Zur Vergegenwärtigung darüber, wie weit sich Kultuspolitik von ihren Leitprogrammen entfernt hat vgl. Matthiesen, H.: Bildung tut not. München, Wien 1977.

[xxv] Vgl. Stellvertretend Arbeitsförderung Offenbach (Hg.): Irgendwann kommt dieser „Klick“. Offenbacher Produktionsschüler erzählen. Offenbach 2012.

[xxvi] Leicht verständliche Einblicke hierzu bietet u.a. Arbeitsförderung Offenbach (Hg.): das Leben geht nie linear. Einblicke in produktionsschulen und Empfehlungen für das Übergangssystem. Offenbach 2014.