

Die Produktionsschule

Arnulf Bojanowski

1. Annäherung an Sache und Begriff
2. Zur Geschichte der Produktionsschule
3. Zwei aktuelle Ausprägungen
 - 3.1. Produktionsschule in Europa: Arbeitsorientierte Förderung für Benachteiligte
 - 3.2. Produktionsschule in der Dritten Welt: Perspektive für eine Reform der überkommenen Berufshilfe
4. Typische Merkmale von Produktionsschule
 - 4.1. Zur Didaktik: Lernen und Produktion
 - 4.2. Zur Organisation: Tendenz zur autonomen Einrichtung
 - 4.3. Zur pädagogischen Ausrichtung: Persönlichkeitsentwicklung für Benachteiligte und Facheliten
 - 4.4. Zur „Schulkultur“: Die Produktionsschule als der Ort der Identifikation
5. Ausblick - offene Fragen
 - Zitierte Literatur
 - Literatur zur Vertiefung

1. Annäherung an Sache und Begriff

Produktionsschulen sind Einrichtung der arbeitsorientierten und beruflichen Bildung, in denen Arbeiten und Lernen kombiniert werden. Die Teilnehmer einer Produktionsschule erwerben - auf unterschiedlichem Niveau - eine berufliche Qualifikation. Im Zuge dieses Lernprozesses erstellen die Teilnehmer Produkte oder erbringende Dienstleistungen, die gegen Entgelt abgegeben werden, in der Regel im Rahmen von regionalen Austauschbeziehungen (Marktorientierung). Produktionsschulen sind in Städten oder in ländlichen Gebieten zu finden; durch ihre Anbindung an das örtliche Wirtschaftsgeschehen können diese Bildungseinrichtungen realistische und praxisnahe Beschäftigungsfelder anbieten (z.B. Bau von Holz- oder Metallartikeln, Videoprodukten, Fischzuchtereien, ökologischer Landbau u.v.m.). Diese Arbeitsbereiche sollen den Teilnehmern eine beschäftigungsrelevante Qualifizierung oder einen beruflichen Abschluß vermitteln. Zugleich sollen die „Produktionsschüler“ einen Zugewinn für sich selbst, für ihre Persönlichkeitsentwicklung erfahren. Mit dieser Zielsetzung von marktbezogener Produktion, Qualifizierung, Arbeitsmarktorientierung und Persönlichkeitsentwicklung stehen Produktionsschulen im Geflecht von Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Sozialpolitik. Sie bieten anregende Modelle für eine veränderte Berufsausbildung bzw. Berufsförderung und sind gerade deshalb für die arbeitsorientierte Bildung von besonderem Interesse. Produktionsschulen sind allenthalben „Inseln“ im System der europäischen Berufsbildungssysteme; sie sind nirgendwo flächendeckend eingeführt, sondern haben gewissermaßen Modellcharakter. Und erst recht durch die wenigen Produktionsschulmodelle in der Dritten Welt wird deutlich, daß in dem Konzept eine breite und offenbar noch gar nicht ausgelotete Perspektive für eine veränderte Form der beruflichen Entwicklungshilfe (Berufsbildungshilfe) steckt.

Der Name „Produktionsschule“ ist eigentlich uneindeutig (Hurtienne 1970). Man darf sich darunter weniger eine „Schule“ im herkömmlichen Sinne vorstellen, in der Kinder und Jugendliche an Schulbänken sitzen und (vielleicht) etwas lernen. Produktionsschulen haben keine (oder nur wenige) Klassenzimmer, sondern verschiedene Werkstätten oder Lernbüros, oder Gewächshäuser, oder Videoproduktionsräume, in denen die Teilnehmer (eben keine „Schüler“) tätig sind - oft in Arbeitskleidung! Manche Produktionsschulen sind eher betriebsähnliche Gebilde oder sogar „Lernfabriken“, in denen Arbeit und Erziehungsaufgaben kombiniert werden. Produktionsschulen wollen sich der Lebens- und Arbeitsrealität ihrer Region stellen und die Teilnehmer anhand von realen Aufgaben und Produkten zu Lernprozessen und Eigenentwicklung anregen. Doch nicht nur der Name ist in sich uneindeutig, klärungsbedürftig sind auch die Entstehungszusammenhänge des Produktionsschulgedankens, seine aktuelle Verwendung in Europa und in der Dritten Welt und seine charakteristischen Merkmale. Die Interpretationen des Produktionsschulansatzes sind, historisch gesehen, breit, dabei wandelte sich das Begriffsverständnis, mal gab es negative Assoziationen, mal eher positive (Hurtienne 1970, S. 82). Viele Einrichtungen arbeitsorientierter Bildung beziehen sich auf die Idee der Produktionsschule, ohne jedoch zeigen zu können, was denn nun das „Eigentliche“ ihrer Produktionsschulkonzeption sei. Umgekehrt finden sich Einrichtungen, die faktisch Produktionsschulen sind, ohne sich jedoch explizit auf den Produktionsschulansatz zu beziehen. Angesichts dieser Diffusität des Verwendungszusammenhangs nimmt es nicht wunder, wenn derzeit auch in der Wissenschaft keine klaren Vorstellungen existieren. Es gibt keine strukturierte Forschung zur Typenbildung von Produktionsschulen, zur bildungspolitischen Bedeutung, zu den komplexen Lern- und Arbeitsprozessen in einer Produktionsschule, zu ihren erzieherischen Wirkungen, zur Arbeitsmarktrelevanz der entwickelten Fähigkeiten und Kenntnisse der Teilnehmer usw. Für die Zwecke dieses Übersichtsartikels gibt es allerdings einen guten Anknüpfungspunkt: Seit Ende der 80er Jahre versucht eine interdisziplinär arbeitende „Arbeitsgemeinschaft Produktionsschule“ (Biermann, Greinert, Janisch, Wiemann, Wirsich) eine wissenschaftliche Erforschung, Systematisierung und Fundierung des Produktionsschulkonzepts (Arbeitsgemeinschaft Produktionsschule 1992; Greinert/Wiemann 1992). Die Arbeiten dieser Forschergruppe machen darauf aufmerksam,

daß die Produktionsschulidee sich stark in Bewegung befindet; man tastet nach Kriterien, man sucht nach klaren Bestimmungen - in der Forschung wie in der Praxis. Zu dem jetzigen Zeitpunkt scheint es angemessen zu sein, von einer „weiten“ Begrifflichkeit auszugehen, um möglichst viele Phänomene, Realisierungsansätze und theoretische Fragestellungen zu integrieren.

2. Zur Geschichte der Produktionsschule

Zum Entstehungszusammenhang der Produktionsschule sollen in gebotener Kürze (vgl. auch Dederling 1994, in diesem Band) zwei Entwicklungslinien - eine realgeschichtliche und eine ideengeschichtliche - hervorgehoben werden. Jedoch kann der historische Blick - so ist sogleich anzumerken - den Bedeutungsumfang der Produktionsschule nicht hinreichend erschließen, da „die bestehenden wie historischen Ansätze... überwiegend pragmatisch entwickelt worden“ sind (Biermann 1992, S.33). Wenn es keine entfaltete Theorie der Produktionsschule gibt, dann kann die historische Rückbesinnung auch nur vorläufig Orientierungen bieten.

Realgeschichtlich gilt als relativ gesichert, daß die ersten „Produktionsschulen“ zu Beginn des 19. Jahrhunderts als Einrichtungen der beruflichen Bildung in Frankreich entstanden (1803: ecoles des artes et métiers; Greinert 1992, S.9); diese Einrichtungen verstanden sich als Handwerkerbildungsschulen. Es heißt, daß diese Schulen im 19. Jahrhundert Vorbildcharakter für die bayrischen, preußischen, schweizerischen und österreichischen Gewerbe- oder Fachschulen gewannen. Einige der damals gegründeten Schulen haben sich sogar - in wechselnder Gestalt - bis heute gehalten. In der Literatur werden zumeist die „Staatliche Preußische Fachschule für die Kleineisen- und Stahlwaren-Industrie“ in Schmalkalden (Becher 1982), die „Staatliche Berufsfachschule für Fertigungstechnik und Elektrotechnik“ in Iserlohn (Grüner 1977) und die „Metallarbeiterschule“ in Winterthur (Greinert/Wiemann 1992, S. 196-214) aufgeführt, um zu zeigen, wie eine örtliche Produktionsschule mit ihren Produktionsbetrieben und Werkstätten, ihrer Orientierung an der regionalen Wirtschaftsstruktur und ihren Herstellungsabläufen funktioniert. Aufgabe jener Gründungen im 19. Jahrhundert war es, dem Handwerk neue didaktische Impulse zu geben und generell überholte Produktionsstrukturen modernisieren zu helfen. Insgesamt kann man sagen, daß jene Produktionsschulen zwar als berufspädagogische Vorbilder fungierten, aber wenig Breitenwirkung entfalteten. Besonders die deutsche Berufsausbildung fand die Gestalt des dualen Systems von Unterweisung in Betrieb und Berufsschule. In einer weiten Deutung des Produktionsschulgedankens lassen sich freilich auch Gemeinschaftslehrwerkstätten der mittelständischen Industrie genauso zuordnen wie die (oft produktiv arbeitenden) industriebetrieblchen Lehrwerkstätten. Schließlich finden sich auch in der Berufsschule vor allem in der Grundbildung oder bei Maßnahmen für Ungelernte Vorformen des Produktionsschulkonzepts (Biermann/Wiemann 1983, S. 87 ff.).

Erst in den 50er und 60er Jahren des 20. Jahrhunderts wurden neue Produktionsschulen gegründet, die ebenfalls in die Standardliteratur zur Produktionsschule Eingang gefunden haben; die „Otto-Bartning-Schule“ (Zitadelle) in Berlin (Kranz 1985), die „Hibernia-Schule“ in Wanne-Eickel (Rist/Schneider 1982), sowie das „Berufsbildende Gemeinschaftswerk“ der Freien Waldorfschule in Kassel (Fucke 1980). Neue belebende Impulse gingen schließlich in den 70er Jahren von solchen Projekten, Einrichtungen und Aktivitäten aus, die sich im Zuge der damals rapide steigenden Jugendarbeitslosigkeit bemühten, für arbeitslose und benachteiligte Jugendliche neue Konzepte von Leben, Wohnen und Arbeiten zu verwirklichen.

Ideengeschichtlich kann der Produktionsschulgedanke auf unterschiedlichste Bildungsvorstellungen aus der Entstehungsphase einer systematischen Pädagogik des 18. und 19. Jahrhunderts (Rousseau, Fröbel, Pestalozzi, Fichte) ebenso zurückgeführt werden wie auf die pädagogischen Bewegungen zu Beginn dieses Jahrhunderts (vgl. Hilker 1924). Zu nennen wäre hier besonders die Reformpädagogik, die programmatisch Kinder und Jugendliche zum Lernen am und im Leben ermutigen wollte. Aus den Debatten und Programmen jener Zeit schälte sich, u.a. angeregt durch den amerikanischen Pädagogen Dewey (Selbsttätigkeitsgedanken, Projektidee), durch die sowjetrussische „Gorki-Kolonie“ Makarenkos und die skandinavischen „Slöjd-Bewegung“ (praktische Lehrerbildung) eine Strömung heraus, die sich mit den Begriffen Arbeitsschule und Produktionsschule umreißen läßt. Es handelt sich hierbei nicht um eine „geschlossene Theorie, sondern um... Bewegungen, Strömungen, Richtungen in Abgrenzung zur traditionellen Standesschule, autoritären Pädagogik, zur Pauk-, Buch- und Drillschule“ (Biermann 1992, S. 34). Besonders prägend waren die Ideen und Realisierungsansätze Kerschensteiners, der mit der Arbeitsschule auf handwerklicher Basis Geist und Sittlichkeit der jungen Arbeiter schulen wollte. Ebenso anregend waren Blonskij's Ideen einer Produktionsschule Anfang der 20er Jahre, die z.T. parallel von Paul Oestreich und dem „Bund Entschiedener Schulreformer“ aufgegriffen und weiterentwickelt wurden. Bei diesen beiden pädagogischen Theoretikern wird z.B. im Gegensatz zu Kerschensteiners latentem handwerklichem Romantizismus die Prädominanz der industriellen Zivilisation und die Notwendigkeit einer ingenieurmäßigen Beherrschung der Technik betont. Jedoch ist mit Akzeptanz der industriellen Entwicklung nicht automatisch Facharbeiterqualifizierung in Produktionsschulen impliziert. Im Gegenteil: Die Propagandierung der Produktionsschule z.B. im Rahmen einer „Elastischen Einheitsschule“ durch Oestreich wird durch ganz andere Argumente fundiert. So finden sich eine Fülle fast expressionistischer Formulierungen mit einer hymnischen Betonung einer „Lebensschule“, die vom „Heimatgrunde“ auszugehen habe (Oestreich 1924, S. 238).

Aus heutiger Sicht wirken solche Programme zwar anregend, doch verwundern z.B. die mangelnden sozial ökonomischen Bezüge oder die fehlenden Anschlüsse an berufspädagogische Realentwicklungen im Bildungswesen. Horst Biermann resümiert denn auch nach einer sorgfältigen Skizze der historischen Diskussionen, daß „der Begriff und das Konzept der Produktionsschule schwammig bleiben, selbst wenn man sich nur auf Blonskij oder den Bund der Entschiedenen Schulreformer bezieht, erst recht aber, wenn man die Arbeitsschulpädagogik und -bewegung mit heranzieht“ (Biermann 1992, S. 45). Offenbar gibt es „die“ Wurzel der Produktionsschule nicht. Das Programm einer Verbindung von Arbeiten und Lernen ist vieldeutig und interpretierbar. Und dennoch - der Produktionsschulgedanke ist mehr als eine pädagogische Utopie, mehr als ein Traum wohlmeinender Pädagogen, mehr als die Kritik an der Buchschule. Auf verschlungenen Wegen ist der Gedanke zur Praxis geworden und hat sich mit bestehenden Ansätzen verbunden; wechselseitige Beeinflussungen haben stattgefunden, die kaum noch rekonstruierbar sind. Aus dem

Rückblick läßt sich eins sagen: In kaum einem pädagogischen Konzept sind so viele verschiedene Einflüsse nachweisbar wie in dem Gedanken und den Realisierungsansätzen der Produktionsschule.

3. Zwei aktuelle Ausprägungen

Der Produktionsschulgedanke hat derzeit unterschiedliche Ausprägungen gefunden. Zum einen bieten Produktionsschulansätze in Europa ein Anregungspotential für solche Einrichtungen, die sich besonders auf Benachteiligtenförderung beziehen. Zum anderen

bietet der Produktionsschulgedanke eine Kritik der bisherigen Form der (westlichen) Berufsbildungshilfe für die Entwicklungsländer. Beide unterschiedlichen Ausprägungen sind nicht strikt zu trennen, da zumindest die impliziten Bezüge unübersehbar sind. Unterschiedlich ist jedoch die Verankerung der jeweiligen Produktionsschulen im Bildungswesen: Während europäische Produktionsschulen als Anreicherung des bestehenden Berufsbildungssystems begriffen werden können, bilden Produktionsschulen in der Dritten Welt einen Entwicklungskern für berufliche Bildungsstätten. Ihre neuartige Leistung wäre z.B., daß sie sowohl für den formellen wie für den für den informellen Sektor qualifizierten und damit Impulse für die Entwicklung von Regionalmärkten geben. Auch die Zielrichtungen der jeweiligen Konzepte sind verschieden: Die europäischen Ansätze betonen die Persönlichkeitsentwicklung als Kern ihrer Arbeit, die dann ausstrahlt in die Produktion marktgängiger Waren und Dienstleistungen und in die soziale Integration ihres (zumeist benachteiligten) Klientels. Demgegenüber findet in den nichteuropäischen Modellen eher eine Eliteausbildung statt, verbunden mit einer Vorauswahl ihrer Teilnehmer, ausgerichtet auf eine technisch-qualifikatorische Breitenwirkung im jeweiligen Land. Beide Ausprägungen sollen im folgenden näher betrachtet werden.

3.1. Produktionsschule in Europa: Arbeitsorientierte Förderung für Benachteiligte

Produktionsschule ist deshalb in Europa zu einem wichtigen Typus arbeitsbezogener Bildungseinrichtungen geworden, weil sie mit ihrem Grundgedanken, vermittels Arbeitsprozesse Menschen zu fördern und sie zugleich in marktbezogenen Produktionsprozesse einzubinden, eine sozialpolitische Dimension gewonnen hat, die auf die Förderung von Benachteiligten verweist. In der Tat hat der Produktionsschulansatz gerade im Bereich der Berufsbildung Alternativen zu herkömmlichen Problemlösungen entwickelt. In der Zeit der Jugendarbeitslosigkeit gründeten sich die außerbetrieblichen Einrichtungen der beruflichen Bildung, um Jugendlichen als Ersatz zur betrieblichen Ausbildung dennoch einen Lehrabschluß zu ermöglichen. Diese Einrichtungen schlossen sich - idealtypisch - dem Konzept industriebetrieblicher Lehrwerkstätten an. Erst allmählich setzte sich im Zuge der „sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung“ (vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1992) eine Ausbildungsorganisation durch, in der Ausbildung sich an den Fähigkeiten des einzelnen ausrichtet. Bei diesem Typus von „Produktionsschule“ fehlte aber fast vollständig die Produktion für einen Markt. Die Werkstätten orientierten sich in der Strukturierung der Ausbildungs- und Arbeitsabläufe an dem angestrebten Qualifikationsziel (Facharbeiter- oder Gehilfenbrief).

Demgegenüber haben andere Einrichtungen gerade für Benachteiligte neue Verbindungen von Lernen und Arbeiten aufgebaut. Es handelt sich dabei z.B. in Westdeutschland um „alternative Betriebe“, Jugendhilfeeinrichtungen, Projekte freier Träger, Jugendwerkstätten, „soziale ‘Betriebe‘“ für Langzeitarbeitslose, etc., die Selbstorganisation und -verwaltung, andere Formen des Lernens und integrierte Arbeitsweisen für sich und ihr Klientel ausprobieren wollten. Diese Einrichtungen einer arbeitsweltbezogene (Jugend-) Sozialarbeit verbinden Benachteiligtenförderung mit marktbezogenen Produktionansätzen (Wirsich 1992). Aus diesen Impulsen, die auch durch europäische Austauschprogramme angeregt wurden, ist in den letzten Jahren die Strömung der außerbetrieblichen Berufsbildung geworden, in der faktisch die Produktionsschulidee in vielfältigen Erscheinungsformen - manchmal auch Rückgriff auf den Namen „Produktionsschule“ - realisiert wird (vgl. Kasseler Produktionsschule BuntStift 1993). Inzwischen finden sich überall in Europa verschiedene solcher „Schulen“ seien es die Handwerkerschulen in Spanien, seien es die Berufsfachschulen in der Schweiz, seien es die Ansätze in den Niederlanden oder seien es die Produktionsschulen in Dänemark. Gerade letztere spielen für die derzeitige Entwicklungsetappe eine große Rolle. Denn da man solche Einrichtungen

„Produktionsschulen“ nennen könnte, haben erst die Dänen ins pädagogische Bewußtsein gerufen. Daher sollen die dänischen Produktionsschulen kurz dargestellt werden.

Die dänischen Einrichtungen für 15- bis 29jährige Arbeitslose, Benachteiligte und Minderqualifizierte wurden Ende der 70er Jahre ins Leben gerufen, um diesen Zielgruppen neue Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten zu schaffen und um bei diesem Klientel die Entwicklung persönlicher Fähigkeiten anzuregen (Bolte 1993). Die Einrichtungen in Dänemark entstanden zumeist aufgrund privater oder kommunaler Initiativen. Die Produktionsschulen werden vom Staat und den Kommunen finanziert, wobei sie einen gewichtigen Teil ihrer Einnahmen durch eigenerwirtschaftete Produkte (Waren und Dienstleistungen) abdecken. Die Produktionsschule bietet ihren Teilnehmern eine Übergangsmöglichkeit, bis sie in einer Schule oder an einem Arbeits- bzw. Ausbildungsplatz unterkommen. Die Persönlichkeitsentwicklung des Teilnehmers steht im Zentrum; für jeden wird eine „Karriereplan“ erstellt, der den Bildungsweg in der Produktionsschule anleitet. Man arbeitet in einem offengehaltenem Wochenrhythmus in Werkstätten und Arbeitsfeldern wie Landwirtschaft, Büro, Hauswirtschaft, Metall, Zimmerei, Videowerkstatt, etc. Dabei sind alle möglichen Arbeitsbereiche und Produktionszusammenhänge (es gibt 36 „Produktionslinien“) prinzipiell denkbar: Häuser renovieren, Elektronikanlagen erstellen, Textilerzeugnisse herstellen, Kantinen bewirtschaften, Reisen organisieren, Solarenergie usw. Im Zentrum stehen Produkte und Dienstleistungen, „für die ein sozialer Bedarf besteht, die aber vom Markt nicht ausreichend oder gar nicht abgedeckt werden“ (Wirsich/Meyser 1992, S. 186). Ergänzt werden die produktionbezogenen Anteile durch theoretischen Unterricht („Unterrichtswerkstätten“) und sonstige Aktivitäten („Aktivitätswerkstätten“): Sport, Ernährungsgewohnheiten prüfen, Reisen, Feste feiern, Region erkunden u.v.m. Mit diesen Eigenschaften erwiesen sich die dänischen Produktionsschulen vorbildhaft für europäische Initiativen; manchmal haben sie auch die Produktionsschulen in der Dritten Welt beeinflußt.

3.2. Produktionsschule in der Dritten Welt; Perspektive für eine Reform der überkommenden Berufshilfe

In der Dritten Welt - so die These der „Arbeitsgemeinschaft Produktionsschule“ - birgt gerade das Produktionsschulkonzept für die Berufsausbildung günstige Perspektiven, zumal die bisherigen Versuche der europäisch-westlichen Berufsbildung in den Entwicklungsländern gescheitert seien. Die Kritik an der bisherigen berufsbildungsbezogenen Entwicklungshilfe bezieht sich auf drei Punkte: die tendenzielle Eliteorientierung der bisherigen Berufsbildungshilfe, die Orientierung auf den formellen Sektor (also den offiziellen bzw. den quasi geregelten) und nicht auf den informellen Sektor (Schwarzarbeit, bestimmte Handwerksbereiche etc.) sowie die Tatsache, daß die bisherigen Konzepte zwischen Einzelprojekten und Gesamtsystemreform hin- und herschwanken (vgl. Greinert/Wiemann 1992, S. 15/16). Eine neue Form der Berufsbildungshilfe müßte die Gleichrangigkeit von informellem und formellem Sektor im Sinne einer „Doppelstrategie“ genauso berücksichtigen wie die Verbindung zwischen Einzelprojekt und Systemkonzept. Die Autoren schlagen vor, die Produktionsschule als einen möglichen Grundtyp der Berufshilfe verstärkt zu berücksichtigen.

Hintergrund dieser These ist die Tatsache einer erfolgreichen Arbeit vieler Schulen und Betriebe (oder eben Produktionsschulen) in der Dritten Welt, ohne daß dies seitens der offiziellen Berufsbildungspolitik hinreichend aufgegriffen wurde. Die Kenntnisse über diese Bildungsanstalten sind allerdings gering; man weiß vielfach wenig über Aufbau und Arbeitsweisen dieser Einrichtungen, abgesehen von der Frage, ob sie überhaupt noch

existieren. Eine Untersuchung des Ist-Standes von Produktionsschulen in der Dritten Welt zeigt drei verschiedene Ansätze (Greinert 1992, S. 20 ff.; Greinert/Wiemann 1992, S. 28 ff.):

- Alternative Schulmodelle (z.B. „Brigaden“ in Botswana, „Schulen auf dem Lande“ in Kuba, kommunale Entwicklungszentren in Tansania, integrierte Volksbildungszentren in Guinea-Bissau, Barrio-High-Schools auf den Philippinen); diese Modelle entwickelten sich z.T. als eine kostengünstige, aber auch den jeweiligen Machthabern entgegenkommende Alternative zum formellen Schulwesen.
- Berufbildende Maßnahmen im informellen Sektor (ca. 100 Projekte, oft kirchlich oder von Orden und Stiftungen organisiert; z.B: in Papua-Neuguinea, Indonesien, Java, Venezuela, Costa Rica, Chile); bei diesen Produktionsschulen geht es um Qualifizierung, um Anlernen, um Hilfen zur Beschäftigungsaufnahme u.a.m.
- Schulen zur Stärkung des formellen Sektors (auf den Philippinen, in Colombo, Birma, Indien, Singapur etc.); diese Schulen betreiben eine beruflich-technische Eliteausbildung, arbeiten zumeist in freier Trägerschaft, haben neben ihrer Ausbildung oft eigenen Produktionsabteilungen entwickelt und sind im Blick auf das formale Bildungswesen weitgehend autonom.

Aus dieser Bestandsaufnahme lassen sich Hinweise gewinnen, wie eine Produktionsschule in der Dritten Welt organisiert sein könnte. Mit Greinert und Wiemann läßt sich unterscheiden zwischen dem „einfachen Produktionsschultyp (Training cum Production), bei dem Ausbildung und Produktion in einer Institution zusammengefaßt sind“, dem „entwickelten Produktionsschultyp (=Training and Production), bei dem eine produzierende Ausbildungswerkstätte und eine eigenständige Produktionsabteilung kombiniert sind“ sowie dem „entwickelten Produktionsschultyp in Form einer „Lernfabrik“ (=Production Training Corporation), bei dem organisatorisch konsequent eine Produktionsbetrieb simuliert wird“ (Greinert/Wiemann 1992, S. 33; Hervorhebungen vom Verf.). Bei diesen Unterscheidungen

erscheint besonders der Typ 3 geeignet, für die Entwicklungsländer Vorbildcharakter zu gewinnen, beispielhaft repräsentiert vom „German-Singapore Institut“ in Singapur, das so etwas wie eine „Lernfabrik“ darstellt: Dieses 1981 mit Mitteln der Bundesrepublik Deutschland und des Stadtstaates Singapur gegründete Institut soll Techniker (mittleres Management) ausbilden, Fortbildung organisieren, Technologieberatungen durchführen und Klein- und Mittelbetriebe technologisch modernisieren helfen. Hier handelt es sich also um ein „Technologie-Transferzentrum mit Ausbildungsfunktionen. Arbeitszeit und Urlaubsregelungen gleichen denen in der Industrie, die Lehrerschaft besteht aus Ingenieuren, Technikern und Meistern, die als Angestellte je nach Leistung bezahlt werden. Das Institut hat die gleichen Fachabteilungen, wie sie in einem Industriebetrieb typisch sind und verfügt über eine professionelle Ausstattung nach dem neuesten Stand der Technik“ (Greinert/Wiemann 1992, S. 32). Damit aber wird der Unterschied zu den europäischen Produktionsschulen virulent; Produktionsschulen fungieren in der 3. Welt als Instrument der Gewerbeförderung, sind eher zeitlich begrenzte Förderinstrumente, bedürfen der Anbindung an regionale Märkte und beziehen sich auf Elite- oder Kaderausbildung. Die Benachteiligtenförderung im Sinne der europäischen Ansätze hat hier also einen geringen Stellenwert.

4. Typische Merkmale von Produktionsschulen

Bei Sichtung der Literatur fällt auf, daß es zwar viele offene Fragen, aber kein hinreichendes Beschreibungssystem für Produktionsschulen gibt. Weder die Empirie noch die Theorie sind soweit ausgefaltet, daß man von einer gehaltvollen „pädagogischen Theorie der Produktionsschule“ sprechen kann. Die Orientierung an den vorfindlichen Phänomenen und ihre explorierende Verdichtung scheinen derzeit der einzige Weg zu sein, um die Merkmalausprägungen der Produktionsschule zu präzisieren. Im folgenden sollen die bisher entwickelten vorläufigen Analyseschemata und Forschungsfragen genutzt werden (Greinert 1992, S. 12-19; Greinert/Wiemann 1992, S. 89 ff., Obverliesen 1992, S. 15), um Merkmale und Eigenschaften von Produktionsschulen im Sinne einer „idealtypischen Folie“ zu umreißen. Hierzu zählen in erster Linie die Frage, was denn das Spezifische des Produktionsschul-Lernens ausmacht (didaktische Merkmale). Sodann bedarf es einer Klärung, was diesen Organisationstypus spezifisch prägt (organisationsbezogenen Merkmale). Zum dritten soll nach den pädagogischen Merkmalen gefragt werden, welche Bildungsaufgaben die Produktionsschule im Blick auf die Arbeitsintegration ihrer Teilnehmer erfüllt. Schließlich soll geklärt werden, warum die Produktionsschule mehr ist als ein Lernort, warum sie spezifische Sozialintegrationsleistungen erbringt (kulturelle Merkmale).

4.1. Zur Didaktik: Lernen und Produktion

Das Lernen in einer Produktionsschule umgreift verschiedene „methodische Arrangements“ (Greinert/Wiemann 1992, S. 66), die einen zentralen Bezugspunkt aufweisen, nämlich dem Lernen an Produktionsaufgaben. Dies klingt zunächst einleuchtend; doch schon ein kurzer Gang durch die Praxis verschiedener Produktionsschulen erhellt, daß längst nicht hinreichend geklärt ist, wie man an Produktionsaufgaben denn lernt. Zwar nutzt man alle aus Lehrwerkstätten und Handwerksbetrieben bekannten Arbeits- und berufspädagogischen Lern- bzw. Unterweisungsformen (z.B. das Lernen nach dem Lehrgangsprinzip oder Lernen an und in Projekten). Worin unterscheiden sich Produktionsschulen dann von anderen Ausbildungswerkstätten? Für den damit angesprochenen arbeitspädagogischen Zusammenhang sind drei Aspekte zu diskutieren.

(1) Marktbezug der Produktion: Bei fast allen Produktionsschulen sticht der Verwendungszusammenhang der entwickelten Produkte und Dienstleistungen hervor. In einer typischen Lehrwerkstatt z.B. spielte früher das „Übungsstück“ als Aufgabe eine entscheidende Rolle; danach rückte das Produkt mit seinem individuellem oder gesellschaftlichem Gebrauchswert in den Mittelpunkt (Aschenbecher, Standbohrmaschine etc.) Die These der Produktionsschulen lautet nun, daß erst mit der Marktorientierung eines Produktes eigenständige Motivationen entstehen: Die produktiv arbeitenden Teilnehmer spüren die Ernsthaftigkeit der von außen kommenden Anforderungen und wollen diesen auch nachkommen. Pädagogisch gesehen geht es bei dieser Tätigkeit um Arbeit in mindestens vier Dimensionen: um Arbeit für sich selbst, um Arbeit mit anderen, um Arbeit für andere und schließlich um Arbeit an interessanten und herausfordernden Aufgaben (Brater u.a. 1988). Sicherlich liegt in diesen komplexen Herausforderungen einer der Schlüssel für die oft berichteten positiven Lerneffekte von Produktionsschulen (Bullan u.a. 1991, S. 6).

(2) Simulation von Produktionsprozessen: Damit ist gemeint, daß in den Produktionsschulen Arbeitsrealität zum Erlernen beruflicher Qualifikation „modelhaft nachgebildet, d.h. simuliert wird“ (Greinert/Wiemann 1992, S. 40). In dieser Betrachtungsweise erscheint die Produktionsschule als keine Art Produktionsmodell, das ein Stück weit von der Realität abgegrenzt und pädagogisch strukturiert ist. Typisch dafür ist das Modell der „Lernfabrik“ (Production Training Corporation“) in den am weitesten

entwickelten Produktionsschulen der Dritten Welt. Lernen in der Produktion muß also so organisiert werden, daß Freiräume bleiben und daß die Teilnehmer neue Erfahrungen machen können. Die Marktorientierung muß gewissermaßen „gezügelt“ werden; trotz Produktion für einen Auftraggeber gilt der Primat der arbeitspädagogischen Vorstrukturierung der Prozesse und betrieblichen Abläufe. Produktionsschulen arbeiten nicht als Betriebe mit strikten betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten sondern als Einrichtungen, in denen man sich betrieblicher Arbeitsrealität annähern kann. Allerdings ist in manchen Bildungsstätten (z.B. in den dänischen Einrichtungen) der Realitätsgehalt der Arbeitsaufträge durchaus groß.

(3) Einbettung der Arbeit in (allgemein-) bildende Bezüge: In vielen Produktionsschulen wird Theorie und Praxis miteinander verbunden, daß man an einem Ort, unter einem Dach weiterlernen kann. Insofern wird von einem komplexen Arbeitsbegriff ausgegangen: Produktionsprozesse sind stets „theoretisch“ vor- oder nachzubereiten; Arbeit darf sich nicht im schlichten Tätigsein erschöpfen. Hierzu gibt es verschiedene Ansätze, die vom unmittelbaren Lernen (und Unterweisen) am Arbeitsplatz bis hin zu quasi ausgelagerten Demonstrationsräumen reichen. aus den dänischen Schulen sind zusätzlich die „Aktivitätswerkstätten“ hervorzuheben, die verschiedene Veranstaltungen vorsehen, um den Teilnehmern künstlerische, kulturelle, sportliche etc. Aktivitäten zu ermöglichen. Damit gewinnt das Lernen in der Produktionsschule explizit allgemeinbildenden Charakter.

4.2. Zur Organisation: Tendenz zur autonomen Einrichtung

Produktionsschulen arbeiten in der Regel in freier Trägerschaft, sie sind keine Staatsschulen. Sie sind damit unabhängig von üblichen Zuwendungen. Das heißt aber auch: Eine Produktionsschule muß wie ein Unternehmen agieren, das sich innen und außen auf die Dynamik von Arbeitsmärkten und regionalen Absatzmöglichkeiten einstellt. Bei den Außenbezügen stechen die verschiedenen Kooperationen mit der Kommune oder Gemeinde, mit Verbänden, mit der Armee (in der Dritten Welt) mit den Gewerkschaften oder mit anderen Produktionsschulen hervor. Entscheidend sind dabei die Verflechtungen mit regional benachbarten Betrieben; so übernehmen z.B. die Bildungseinrichtungen in den Entwicklungsländern eigenständige Entwicklungsarbeiten für solche Betriebe, die dies (sich) nicht leisten können. In diesem Fall können die Produktionsschulen staatliche Gewerbeförderung erhalten, so wie ein Betrieb. Aus den dänischen Einrichtungen wird berichtet, daß die Kontakte zu Betrieben oft zu Praktikums- oder sogar Arbeitsplätzen für das Produktionsschul-Klientel führen.

Die Selbständigkeit einer Produktionsschule zeigt sich auch an ihren Produkten und Dienstleistungen, die sowohl in den Werkstätten oder Lernbüros (in-house) oder aber anderswo (out-house) erbracht werden können. Prinzipiell sind alle Arbeiten denkbar. Vielleicht reichen schon die wenigen hier im Artikel eingestreuten Beispiele aus, um die Breite und Vielfalt der Produktionsmöglichkeiten zu verdeutlichen. Bislang ungelöst ist das Verhältnis von Auftrag und Lernen besser: die „Synchronisation von Auftragslage bzw. - Struktur und Ausbildungsprogramm“ (Greinert/Wiemann 1992, S. 83). Welcher Auftrag für ein Produkt oder eine Dienstleistung ist gemäß Lern- und Entwicklungsstand des einzelnen bzw. der Lerngruppe lernträchtig? Solche Anfragen an die Realaufträge setzen eine zeitliche Offenheit, eine pädagogisch-diagnostische Einschätzung von Aufgaben und eine flexible Teamorganisation voraus (Charton/Bojanowski 1993), anderenfalls würde der Druck vom Regionalmarkt an die Teilnehmer weitergegeben, was Lernprozesse blockieren könnte. Hier ist die Arbeitsorganisation gefragt. Die Arbeitsorganisationsformen reichen offenbar von der handwerklichen Arbeit (z.B. in einigen deutschen Produktionsschulen) über entwickelte Maschinenarbeiten bis hin zu Vorformen von Fließfertigung. Auch neue

Technologien werden integriert, z.B. in einigen „Lernfabriken“ der Entwicklungsländer, die als Technologietransferzentren wirken.

Durch solche Produkte und Dienstleistungen können Produktionsschulen selber einen Eigenanteil erwirtschaften. Die dänischen Einrichtungen teilen mit, daß dieser Eigenanteil etwa 10 bis 20% ihres jeweiligen Haushaltsansatzes beträgt. Produktionsschulen sind damit nicht nur unabhängiger als „normale“ Schulen, sondern sie sind auch besonders für Innovationen geeignet; sie können etwas erproben, was in unbeweglichen offiziellen Einrichtungen noch gar nicht möglich ist, oder was sonst schwierig durchzusetzen wäre. So verwundert es nicht, daß namentlich für die Benachteiligtenförderung der Produktionsschulgedanke aufgegriffen wurde. Die Benachteiligten sind im normalen Bildungswesen gescheitert, besser: bei ihnen haben alle üblichen Förderinstrumente versagt, so daß es eines innovativen Ansatzes bedarf, um noch Anregungen zum Weiterlernen zu geben. Der Phantasie sind da keine Grenzen gesetzt: Wäre es nicht denkbar, daß Eltern, Lehrer und benachteiligte Schüler einen eigenen Verein gründen, um das ungeliebte Berufsvorbereitungsjahr an einer Berufsschule durch eine Produktionsschule zu ersetzen? Die Teilnehmer könnten in einem ersten Schritt die Kantine führen, Werkzeuge herstellen oder die Schulumgebung landschaftlich gestalten; weitere Tätigkeitsfelder wären mühelos zu entwickeln (Bullan u.a. 1991, S. 51 ff.).

4.3. Zur pädagogischen Ausrichtung: Persönlichkeitsentwicklung für Benachteiligt und Facheliten

Der dritte Merkmalkomplex liegt in der Breite der Qualifizierungsmöglichkeiten der Produktionsschule, die durch ihre „Elastizität“ hinsichtlich der angestrebten Kompetenzen ihres Klientels ihre spezifische Stärke erkennen läßt. Bei Benachteiligten in den europäischen Einrichtungen tritt unter den pädagogischen Funktionen der Aspekt des Orientierens, Stabilisierens und des Motivierens hervor (vgl. Wiemann 1987). Das Lernarrangement der Produktionsschulen ist so angelegt, daß der einzelne in seinen Fähigkeiten abgeholt werden kann; durch Angebote von Tätigkeiten, Werkstoffen, Dienstleistungen und Werkstätten können gerade Benachteiligte sich besser finden und ihr „individuelles Curriculum“ aufbauen. In den Produktionsschulen der Dritten Welt mit ihrer Akzentsetzung der Eliteausbildung kommt das Moment der Schlüsselqualifikationsentwicklung verstärkt ins Spiel; in den entwickelten Produktionsschulen können „Planen“, „Durchführen“ und „Kontrollieren“ als hervorstechende Fähigkeiten eines breit qualifizierten Facharbeiters besser angeregt werden als in den herkömmlichen Sekundarschulen.

Mit solch einem Konzept der Individualförderung scheint eine völlig neue Form der Lernorganisation auf, die für herkömmliche Schulen undenkbar ist, nämlich ein Anpassen der Lernorganisation an die Lerngeschichte der Teilnehmer. Dies heißt: modulare Form des Lernens; die Teilnehmer können einfache und komplexe Aufgaben anpacken, je nach individuellem Tempo und Geschick. Individualisierung heißt umgekehrt den Einsatz von Gruppen- und Teamarbeit gemäß dem Stand der Werkstätten und Aufträge. Damit wird die Qualifizierung in der Produktionsschule ausdrücklich arbeitsmarktrelevant. Wenn Teamwork Einzug in die Betriebe hält, dann wäre dies in der Bildungseinrichtung schon vorgedacht und realisiert. Ein produktionsschul-typisches Förderkonzept bezieht sich also auf Arbeitsmarktentwicklungen und Betriebsanforderungen durch verschiedene Qualifikationsstufen.

Um solche Qualifikationen anzuregen, bedarf es eines besonders ausgebildeten Lehrpersonals. Das Kriterium der dänischen Produktionsschulen z.B. lautet: große praktische Erfahrung im Arbeitsleben und pädagogisches Interesse. Die formalen Abschlüsse sind nicht so entscheidend, wenn auch viele Arbeiter einen Meisterabschluß haben. Insgesamt sind in Produktionsschulen keine „unbeweglichen Beamten“ gefragt, sondern eher „Meister, Techniker und Ingenieure, die nach Leistung besoldet werden“ (Greinert/Wiemann 1992, S. 91).

4.4. Zur „Schulkultur“: Die Produktionsschule als Ort der Identifikation

Praxisberichte zeigen, daß gerade Produktionsschulteilnehmer sich mit dem Ort stark identifizieren, an dem sie arbeiten und lernen. Die Produktionsschule ist für sie mehr als ein Betrieb; offenbar enthalten Produktionsschulen Identifizierungsmöglichkeiten. Bei Benachteiligten ist dies besonders einleuchtend; der Ort ihrer Förderung ist vielleicht der erste, an dem sie sich real aufgehoben finden. Hier sind wohl die dänischen Produktionsschulen mustergültig. So wird z.B. berichtet, daß Gebäude und Werkstätten von und mit den Teilnehmern in Eigenarbeit errichtet werden. Auch das Klima wird gelobt: Es werde ernsthaft gearbeitet und es herrsche eine fröhliche und kooperative Atmosphäre: „Jeder Schüler, jede Schülerin hatte eine eigenen Aufgabe, der er oder sie verantwortlich nachging“ (Bullan u.a. 1991, S. 6). Damit ist vermutlich eine der heimlichen Wirkungen dieses Einrichtungstyps angesprochen: Produktionsschulen entwickeln - vor allem in den europäischen Varianten - eine pädagogisch gestaltete Umgebung, überschaubare Lernzusammenhänge und persönliche Verhältnisse zu den Ausbildern und Lehrern. „Vielleicht brauchen junge Leute mit Lebensproblemen Orte, die für sie einladend sind, und Menschen, die für sie Glaubwürdigkeit verkörpern“ (Charton/Bojanowski 1993, S. 89). Auch aus den Dritte-Welt-Produktionsschulen gibt es Hinweise auf die Identifikation mit der Einrichtung, wenn etwa die Sekolah Pendidikan Kaya Atas in Samrang/Indonesien berichtet, daß sich an dieser Höheren Fachschule für Holztechnik Eltern- und Schülervereinigungen gebildet haben (Greinert/Wiemann 1992, S. 232). Ähnliches wird aus den Produktionsschulen der Salesianer Don Boscós berichtet (Oerder 1992). Sicherlich hängt dieser Merkmalskomplex mit der freien Trägerschaft und einer „betriebsähnlichen“ Grundstruktur zusammen. Es wäre durchaus lohnend, die Debatten über „Schulkultur“ und „Unternehmenskultur“ auf die Produktionsschulen zu beziehen und die neuartigen sozialisatorischen Effekte solcher offenen Einrichtungen zu untersuchen.

Damit ist die Produktionsschule nicht nur eine lebendige Kritik der üblichen Schule, sondern sie enthält im Kern die Anfrage, ob der herkömmliche Typus der uns bekannten Schule mit seinen einengenden und demotivierenden Momenten (oder auch die Einrichtungen des Erwachsenenlernens) tatsächlich dem existentiellen Bedürfnis der Menschen nach anderen Lernformen und zwischenmenschlichen Kontakten entgegenkommen. Hier schließt sich gewissermaßen der Kreis zur Reformpädagogik, die ja mit ihrer Schulkritik den Produktionsschulgedanken entscheidend geprägt hat.

5. Ausblick - Offene Fragen

Vor dem Hintergrund der begrifflichen Debatte, den historischen Zusammenhängen, den aktuellen Ausprägungen und typischen Merkmalen zeigte sich die Schwierigkeit, angesichts der Breite der Verwendungsformen das Konzept angemessen zu umreißen. Der Produktionsschulgedanke bietet sich zwar als Integrationschlüssel dann an, wenn man Bildungsprozesse in Abkehr von herkömmlicher schulförmiger Unterweisung anregen will. Und man ist sich noch einig darin, die neu zu organisierenden Lernprozesse an „Arbeit“

anzuschließen, an produktive Arbeit für Märkte im Produktionsschulumkreis. Doch die Weitläufigkeit des Konzepts zeigt sich schon an den verschiedenen Zielgruppen und differierenden bildungspolitischen Zielsetzungen der Produktionsschulen in Europa und in der Dritten Welt. Beide Entwicklungsansätze sind anregend, die Benachteiligtenförderung und die Kaderausbildung doch derzeit ist nicht absehbar, ob Produktionsschulen im „Norden“ und im „Süden“ wechselseitig voneinander lernen können. Gibt es damit überhaupt eine Perspektive einer gemeinsamen Weiterarbeit, einer Weiterarbeit an Themen, die alle Produktionsschulen tangieren, die ihnen zur Weiterentwicklung verhilft? In den vier Merkmalskomplexen zur allgemeinen Charakterisierung von Produktionsschulen waren einige solcher übergreifenden Themen zusammengestellt worden, die das „Gemeinsame“ einer Produktionsschule betonten. Hier bietet sich an weiterzuarbeiten. Bei einem Handbuchartikel kann es dabei nur um einen kleinen Ausschnitt kritischer Problembereiche gehen, die den Praktikern Fragen stellen und die arbeitspädagogische Forschung vorantreiben könnten.

Im Blick auf die didaktischen Merkmale hat offenbar Marktorientierung der schulischen/betrieblichen Lernprozesse eine nicht unerhebliche Wirkung für Motivation und Lernerfolg der Teilnehmer, vor allem wenn sie entlastet lernen können und das Programm angereichert wird durch zusätzlich anregende Aktivitäten. Gleichwohl bleibt hier klärungsbedürftig: Läßt sich die Lernerfahrung am jeweiligen konkreten Produkt, an der erbrachten Dienstleistung verallgemeinern, daß die Teilnehmer sie „transferieren“ können auf neue Lernfelder und Gegenstände? Wenn z.B. in einem Betrieb verschiedene Produktionsniveaus vorhanden sind, stellt sich die Einsatzfähigkeit der „gelernten Produktionsschüler“ (nach dem Besuch der Produktionsschule) in hohem Maße. Lernen an Produktionsaufgaben birgt jedenfalls die Gefahr des stumpfen Einlebens von Handlungsabläufen, des sich „Durchmogelns“ bei sich verändernden Anforderungen und des Sich-Entziehes von den in praktischen Lösungen steckenden (fach-)/theoretische Fragen. Damit muß sich Produktionsschule fragen, ob ihre reformpädagogisch inspirierte „praktische Schulkritik“ noch angemessen ist. Kann sie wirklich Orte schaffen, in denen ein lebensnaher Lerntypus entsteht, wenn gleichzeitig die Betriebsart verwissenschaftlicht ist? Kann der ehemalige Produktionsschüler Konflikte am Arbeitsplatz aushalten; wird er gestaltungsfähig, wenn es darum geht, mehr Autonomie und Spielräume zu erproben?

Bei den organisationellen Merkmalen stellt sich zunächst die Frage, ob Produktionsschulen tatsächlich Arbeitsmarktinstrumente sind: Schaffen sie Arbeitsplätze oder sind eine „Warteschleife“ vor neuer Arbeitslosigkeit? Ist dies vielleicht sogar eine Form neuer Arbeitslosigkeit? Natürlich gelten diese Anfragen für alle außerbetrieblichen Einrichtungen und soziale Betriebe, die sich im sogenannten zweiten Arbeitsmarkt tummeln. Vielleicht gewichtiger ist das Problem, wie den nun einen Produktionsschule funktioniere: Wir ein Betrieb? - Doch wohl nicht. Wie eine Schule? - Doch wohl auch nicht. Man muß nüchtern konstatieren, daß es keine rechte Charakterisierung gibt. Eins aber wird deutlich: Die Produktionsschule ist keine Anstalt, in der beamtenförmig Schüler belehrt werden. Sie lebt von dem Geist ihrer Mitarbeiter und dem „überspringenden Funken“; die Teilnehmer müssen mitmachen, wie in einem Betrieb. Die Selbststeuerung liegt also beim „Produktionsschüler“ selber; er ist verantwortlich für seinen Bildungsgang, für seine Entwicklungsprozesse. Ist diese an moderne Managementstrategien gemahnende Konzeption noch pädagogisch zu nennen? Stehen die Produktionsschuleteilnehmer in der Organisation nicht unter einem extremen Diktat der Selbstausbeutung, vor allem dann, wenn Aufträge hereinkommen, die nicht unbedingt nach pädagogischen, sondern nach betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten aquiriert wurden? Solche Fragen betreffen das Herzstück der Produktionsschulen - und wir müssen konstatieren, daß die Produktionsschulen dazu noch keine Antworten, etwa durch Vergabe von Forschungsprojekten oder durch Modellversuche gegeben haben.

Wenn man die pädagogische Ausrichtung der Produktionsschulen betrachtet, dann stößt man rasch auf die Frage, ob eine Bildungsinstitution so weit, wie angedeutet, individualisieren und differenzieren kann. Gibt es dann noch ein Gemeinsames, wenn nahezu alle etwas Verschiedenes lernen? Kann man überhaupt noch die Lernprozesse des einzelnen pädagogisch bewerten? Sind die Zertifikate für die dann absolvierten Module aussagefähig oder gar vergleichbar? Mit solchen Problemen muß sich eine Ausbilder- oder Anleitergruppe befassen, die in sich selbst uneinheitlich und deren Professionsverständnis noch nicht weit entwickelt ist. Da liegt die Vermutung nahe, daß in Produktionsschulen vielleicht nur kurz- bis mittelfristig pädagogische Kontinuität entsteht: Man arbeitet einige Jahre als Anleiter und sucht sich dann wieder eine neue Stelle. Und es darf nicht vergessen werden: durch seine tendenzielle Abhängigkeit vom „Markt“ (und vom „Geldquellen-Erschließen“) ist die Kontinuität jeder Produktionsschule selbst gefährdet. Sie kann nicht über einen längeren Zeitraum planen, sondern ist einer völlig anderen externen Dynamik ausgesetzt als eine normale Schule. Hier stellen sich Fragen, ob die Produktionsschulen Vorreiter einer „entstaatlichten“ Schule sind, oder ob sie auch in Zukunft in einer doch sehr kleinen Zahl am Rande des offiziellen Bildungswesens mitlaufen.

Die kulturellen Merkmale einer Produktionsschule drücken die Ambivalenz dieser Bildungsorganisation aus: Wenn Produktionsschulen „Betriebe“ sind, wie verträgt sich das mit dem Schonraumansatz, der vermutlich vor allem bei den europäischen Produktionsschulen Identifikationslässe für die Teilnehmer bietet? Anders gefragt: Können Betriebe so gestaltet werden, daß sie immer auch pädagogische Merkmale ausweisen? Es ist durchaus nicht sicher, wenn z.B. ein Produktionsbereich expandiert, ob dann noch die pädagogischen Leitlinien in ihrer ursprünglichen Gestalt Gültigkeit haben. Solche Entwicklungen können Produktionsschulen zu Zerreißproben führen, die - heimlich - die „Schulseite“ an den Produktionsschulen unterhöhlen können. Und wenn dann im Verweis auf die „gemeinsame Sache“ von Benachteiligten Höchstleistungen gefordert werden, dann ist das Konzept gefährdet. Dann könnten jene kulturellen Qualitäten untergraben werden, die die Voraussetzung der Produktionsschule bildeten und die erst ihre „betriebliche“ Dynamik stimulierten.

Zitierte Literatur

- Arbeitsgemeinschaft Produktionsschule (Hg.): Produktionsschulbetrieb im internationalen Vergleich. Alsbach/Bergstraße 1992
- Becher, Karl Ewald: Über Produktionsschule. In Biermann, Horst, u.a. (Hg.): Berufsbildungsreform als politische und pädagogische Verpflichtung. Velbert 1982, S. 270-274
- Biermann, Horst: Produktionsschule aus historischer Sicht. In: Arbeitsgemeinschaft Produktionsschule (Hg.): Produktionsschulprinzip im internationalen Vergleich, Alsbach/Bergstraße 1992, S. 33-57
- Biermann, Horst/Wiemann, Günter: Produktionsschulen - ein didaktische Vehikel zur Einlösung des Anspruchs der Integration allgemeiner und beruflicher Bildung? In: Köhler, Klaus (Hg.): Fragmente zur Reform der Sekundarstufe 2. Beiträge zur Innovationshilfe im Rahmen der hessischen Modellversuche zur Verbindung von beruflichem und allgemeinem Lernen, Frankfurt 1983, S. 75-115
- Bolte, Ute: Dänemark: Produktionsschulen. Reform der Berufsausbildung und alternative Maßnahmen für arbeitslose Jugendliche. In: berufsbildung 1993, Heft 23, S. 43-44
- Brater, Michael u.a.: Eingliederung durch Arbeit. Wuppertal 1988

- Bullan, Klaus/Johanssen, Thomas/Schmidt-Mildner, Gerd K./Schwarzbach, Dieter:
Produktionsschule in Hamburg - Konzeption eines Modellversuchs, Hamburg 1991
Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Sozialpädagogisch orientierte
Berufsausbildung. Handreichungen für die Ausbildungspraxis im Benachteiligtenprogramm
des BMBW: Bonn 1992 (6. Auflage)
- Charton, Anne/Bojanowski, Arnulf: Produktionsschule bei BuntStift - ein breitgespannter
Förderansatz für den Weg zu Ausbildung und Arbeit. In: Bundesministerium für Bildung und
Wissenschaft/Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): Differenzierte Wege zum Beruf.
Berlin/Bonn 1993, S. 85-94
- Dedering, Heinz: Arbeitslehre in der Sekundarstufe 1, in diesem Band
- Fucke, Erhard: Lernziel: Handeln können. Erfahrungen und Überlegungen zu einem
erweiterten Bildungskonzept. Frankfurt 1981
- Greinert, Wolf-Dietrich: Von der Produktionsschule zum „Production Training Concept“ -
Stufen eines entwicklungspolitischen Modells. In: Arbeitsgemeinschaft Produktionsschule
(Hg.): Produktionsschulprinzip im internationalen Vergleich. Alsbach/Bergstraße 1992, S. 8-
32
- Greinert, Wolf-Dietrich/Wiemann, Günter (Hg.): Produktionsschulprinzip und
Berufsbildungshilfe: Analysen und Beschreibungen. Baden-Baden 1992
- Grüner, Gustav: Modell Iserlohn - Zur Entwicklung und Bedeutung beruflicher
Vollzeitschulen. In: Die berufsbildende Schule, 1977, Heft 10, S. 724-734
- Hilker, Franz: Der Produktionsschulgedanke. In: Oestreich, Paul (Hg.): Die
Produktionsschule als Nothaus und Neubau. Elastische Einheits-, Lebens-, Berufs- und
Volkskulturschule, Berlin 1924. S. 29-40
- Hurtienne, Gerlind: Die Produktionsschule - ein umstrittener pädagogischer Begriff. In: Die
Deutsche Berufs- und Fachschule 1970 Heft 2, S. 81-102
- Kasseler Produktionsschule BuntStift: Eine Konzeption differenzierter Förderung junger
Menschen auf ihrem Weg zur Ausbildung und Arbeit. Kassel 1993
- Kranz, Manfred: Die Aufgaben des beruflichen Schulwesens und ihre Verwirklichung im
Schulalltag am Beispiel: Otto-Bartning-Oberschule, Berlin-Spandau, Zitadelle. In: Greinert,
Wolf-Dietrich (Hg.): Lernorte der beruflichen Bildung. Frankfurt u. New York 1985, S. 154-
171