

## **Soziale Gerechtigkeit, Teilhabe und Gemeinnutz auf Produktionsschulgrundlage**

- **Bildungsmotive und Lernformen unterschiedlichen sozialen Gestaltens außerhalb von gewohnter Schule**

**Produktionsschule wird seit der Zeit der Aufklärung als emanzipatives Volksbildungsinstrument der Teilhabe und Gestaltung aller Bevölkerungsgruppen an Schlüsseltechnologien sowie als pädagogische Bewältigungshilfe der Schattenseiten sozialer und technologischer Strukturwandlungen entwickelt. In dieser klassischen und besonders durch dänische Impulse neubelebten Sichtweise liegt die Hauptfunktion von Produktionsschule nicht in utilitaristischen Kompensationsangeboten für stigmatisierte und sozial-pathologisierte sog. „Leistungsschwache“ mit als „praktisch“ deklarierten (Behandlungs-)Methoden sondern wie schon seit den Anfängen der Industrialisierung in pädagogischen Versuchen der Zivilisierung von Fortschritt. Der anhaltend akute Bedarf für mehr Sozialverträglichkeit in der Gestaltung von Fortschritt wird gegenwärtig u.a. in der Armutsberichterstattung sehr deutlich und leicht zugänglich ausgewiesen (u.a. über [www.armuts-und-reichtumsbericht.de](http://www.armuts-und-reichtumsbericht.de)).**

### **1. Lernen auf Produktionsschulgrundlage**

#### **– Abgrenzungen zu Vorstellungen berufspädagogischer „Landschaftspflege“**

Berufspädagogik dominiert in den letzten drei Jahrzehnten die Debatten um Produktionsschule. Berufspädagogische Kernaufgabe ist die Überführung technologischer Leitentwicklungen in kalkulierbare und sozial gesicherte Reproduktion von ökonomisch amortisierbarer Facharbeit. Hierfür wird ein gewaltiges und hoch kostenintensives System unterhalten. Allein bereits wegen seiner Komplexität und selektiven Grundlegung lässt es demokratische Teilhabe seiner Zielpersonenkreise faktisch nicht zu. Wegen seiner Eigendynamik erscheint es bestenfalls eingeschränkt noch politisch gestaltbar. Und wegen Anschlussproblemen in Koppelung mit einem öffentlich zu tragenden sozialen Flankierungsbedarfs wirft es massive Fragen des Gemeinnutzes auf; so die seit gut zwei Generationen anhaltende Kritik an Berufsbildung. Soziale Ausgrenzungsphänomene, die in der Weimarer Republik im Schlagwort der „Berufsnot“ gefasst wurden, begleiten unbewältigt die Entwicklung des Fortschritts berufspädagogischer Professionalisierung und brechen heute in Erscheinungsformen des 21. Jahrhundert auf.

Die Ausrichtung von Produktionsschule an Fortschrittskritik und an Schattenseiten beruflicher Reproduktionsmechanismen ist damit zugleich auch eine Strukturkritik an Berufspädagogik und ihren utilitaristischen Leitorientierungen (vgl. zum Verhältnis Berufsbildung und Utilitarismus bereits Blankertz 1963). Wenn diese Kritik zudem aus einer politisch schwächeren Position heraus in Zeiten erhöhter Abhängigkeiten im Wissenschaftsbetrieb von Drittmittelgebern aus der Wirtschaft erfolgt, die das Soziale vorrangig als hemmenden Kostenfaktor ausweisen und wenn weiterhin auf strukturelle Ausgrenzungen, soziale Spaltungen und Armut verwiesen wird, also in der Regel nicht profilierungs- und drittmitteltaugliche Themen, können berufspädagogische Ausblendungen und Tendenzen zur Negierung sozialer Konflikte nicht verwundern.

Ebenso wenig verwundert, wenn Berufspädagogik bestrebt ist, die ihr eigentlich systemfremde Produktionsschule über Zuweisungen strukturell nicht lösbarer pädagogischer Arbeit zu erschöpfen und in einer Form von „Käfighaltung“ im sog. „Übergangssystem“ unter Kontrollverschluss zu halten. Außerhalb etablierter Strukturen von Berufsbildung stehend, ohne eigentliche kollegiale Akzeptanz und oftmals unzureichend ausgestattet, soll sie in das integrieren, was ihren Zielkreisen und ihren Mitarbeitenden verwehrt wird. Aber Produktionsschule ist, wie auch nicht wenige ihrer Zielkreispersonen, „Systemsprenger“, deren Wirken sehr Folgen reiche Kreise bis zur Erschütterung der Gesamtstruktur mit sich ziehen kann. Bekanntlich wird bei Verstocktheit und Uneinsichtigkeit gern mit Erhöhung des Kontrolldrucks reagiert. Dies provoziert geradezu Widerstand, verschärfte Nachfragen nach Legitimation, fördert die Entwicklung kreativer Strategien des Entkommens und befördert ein soziales Lernen des Protestes und der Solidarität jenseits fragwürdig erscheinender vorgegebener Ordnungen, wobei seitens von Produktionsschule die soziale Verträglichkeit grundlegend ist. Bereits einige Fachvokabeln entlarven symptomatisch den „Käfig“ Übergangssystem als ein Beispiel eigentlicher „struktureller Ratlosigkeit“ (Offe). So werden „Schlüsselqualifikationen“ in „geeigneten Maßnahmen“ vermittelt, um „Übergänge“ besser bewältigen zu können, die jedoch oft im Arbeitsmarkt nicht erkennbar sind oder aber für die eine „Anschlussfähigkeit“ als noch nicht hinreichend diagnostiziert wird, weil der „Schlüssel Bildung“ im „Bildungssystem“ mit „Bildungsbeteiligung“ über Schulbesuchspflicht „differenzierter Bildungs- und Ausbildungsgänge“ weiterhin nicht zu passen scheint.

Das eigentlich altbekannte Rütteln an den sozial fein segmentierten und professionell versäulten Gitterstäben bewegt die weitere „Bildungsaspiration“ und scheint, wie das Schlagwort der „Krise der Berufsorientierung“ (Löwenbein/Sauerland/Uhl 2017) nahelegt, die „Mitte der Gesellschaft“ zu erreichen. Dies dürfte auch erklären, warum das Interesse an Weiterbildung und Lebenslangem Lernen in einer Bevölkerung überschaubar bleibt, die, um im Bild des Atmens zu bleiben, an den Versprechungen sozial-, bildungs- und arbeitsmarktpolitischer „Abgasbehandlungen“ zweifelt. Für die berufliche Erstausbildung setzt sich letztlich als Tendenz nur fort, was sich in der Entwicklung der Hauptschule zur „Restschule“, dem stillen Untergehen des Schulfaches „Arbeitslehre“ und der strukturellen Entwertung von „Projekten“ auf Methodengerüste „innerer Schulreform“ (vgl. Knoll 1999) abzeichnete: Wer kann, „hustet denen eben was“. Trotz aller juvenilen Vorbehalte gegen Schule ist, um alte Begriffe zu verwenden, „Schuljugend“ attraktiver als „Berufsjugend“. Ständische Bildungs- und Sozialwege mit geringem Status und ohne attraktive Anschlussoptionen werden in offenen Gesellschaftsstrukturen abgewählt – ggf. durch „Schwänzen“, wenn Wahlmöglichkeiten fehlen. Auch ausgefeilte methodische Raffinesse kann Glaubwürdigkeit nicht ersetzen. Die gängige Praxis einer Zwangsbelegung mit sozial Benachteiligten bei gleichzeitigem Aussetzen von Strukturreformen wirkt Konflikte verstärkend und fördert „Verhartung“.

Ebenso bezeichnend wie das Vokabular ist für das Übergangssystem auch die Zentrierung auf die berufliche Erstausbildung und damit auf eine sozialromantisierend gewohnte „normalbiographisch“ nach Stand normierte und nach Alter rekrutierte Abschnittsverbringung, in der die Dynamiken

heutigen Lebens in einer offenen Gesellschaft stören. Diese Problemlagen betreffen jedoch keinesfalls nur benachteiligte Jugendliche. Für Übergangsprobleme in und nach Hochschule, für Probleme nach der Erstausbildung, für Probleme des Wiedereinstiegs in den Arbeitsmarkt oder unzureichender Familien- und Altersverträglichkeit bestehen parallele, weitgehend voneinander entkoppelte heimliche Subsysteme, die vergleichbar gerichtete Fragen mit ähnlichem sozialen Konfliktgehalt aufwerfen, jedoch noch weniger koordiniert sind. Letztlich sind Bildungsbiographien Bilanzen gelungener und gescheiterter Übergänge, von denen jeder mit erheblichen Belastungen und Risiken verbunden ist. Bezeichnenderweise sind im Bildungssystem die jeweils segmentierten Gliederungen bestenfalls mittelbar für Bewältigungshilfen bei Übergängen zuständig – selbst im sog. „Übergangssystem“.

In den Debatten um Technikfolgen wurde spätestens seit Zeiten des „Wirtschaftswunders“ herausgearbeitet, dass die Motive zur Entwicklung und Durchsetzung von Schlüsseltechnologien in der Regel auf Herrschaft und nicht auf demokratische Teilhabe ausgerichtet sind und deutlich mehr Sozialverträglichkeit für alle herzustellen ist (vgl. stellvertretend Röhrs 1963). Es bedarf daher, wie dies beispielsweise Blankertz und Klafki bereits vor Jahrzehnten hervorhoben, möglichst barrierefreier und partizipativ ausgerichteter Bildungsangebote für alle zur Sicherung demokratischer Teilhabe an der Gestaltung von Gesellschaft. Produktionsschule ist mit ihrem sozialen Gestaltungsanspruch grundlegend anders ausgerichtet als gewohnt gegliederte allgemeinbildende Schule und steht auch im Widerspruch zu einer in ihren Ausrichtungen und faktischen Wirkungen bis heute Teilhabe ständisch limitierenden und sozial exkludierend wirkenden Berufsbildung (stellvertretend u.a. Kipp/Biermann 1989) samt ihrer Flankierungen durch Nachbarprofessionen des Bildens und Helfens.

Produktionsschule steht demgegenüber in ihren Qualitätsansprüchen für ein zivilgesellschaftlich offensives Intervenieren mit konstruktiven Bewältigungshilfen, deren Ansatzpunkt die Lebenslage ( vgl. Neurath 1981 samt Weiterentwicklungen) und deren Wirkungen als Qualität vor allem direkt im Alltag und in erweiterten Gestaltungsspielräumen spür- und erfahrbar sind (vgl. Förster 2017). Das Entwickeln von Zivilgesellschaft wird als aktive demokratische Arbeitsaufgabe mit beständig neu zu erbringenden Eigen- und Gemeinschaftsleistungsanteilen aller verstanden. Statt Zielpersonenkreise nach sozial-ständischen Rastern und zumeist Stigmata zuweisenden Stereotypen isolierend zu selektieren, ist der Ansatz existentiell gerichteter eigenständig gewählter Synthesen des Bildens und des Sozialisierens jenseits von Geldbeutel und Stand grundsätzlich offen für alle – ein pädagogischer open access.

Vor diesem kurz skizzierten Hintergrund dürfte nachvollziehbar sein, dass es wenig sinnvoll erscheint, nach Potentialen eines pädagogischen Prinzips dort zu suchen, wo es letztlich wohl nur wegen Ermangelung eigener Ideen und Ansätze bestenfalls mit strikten Einschränkungen geduldet wird und wo das, was wiederum zentrale Stärken von Produktionsschule ausmacht, nämlich Teilhabe und Gemeinnutz, dem grundsätzlich widerspricht, was als Mythos vom „Aufstieg des Tüchtigen“ (Kipp), als sog. „meritokratische Logik“ (Lutz 1997, 665ff) den berufspädagogischem Corpsgeist prägt.

Die nachfolgenden Streifzüge führen daher in Nischen jenseits aufbereiteter Monokulturen und zeigen, dass das Soziale im Sinne eines Produktionsschuldenkens nicht als Last und Kostenfaktor sondern als zu erzeugendes und sorgsam zu unterhaltendes Gut zu verstehen ist. Bildung ist hierbei keine „Ware“ (Krautz 2007). Sie ist symbiotisch mit dem Sozialen verbunden. Und weil dieses Verständnis des Sozialen nicht zur institutionalisierten Versäulung der Professionen des Bildens und Helfens passt, bedarf Produktionsschulentwicklung auch einer scharfen Abgrenzung von den Formen einer Sozialpädagogik resp. Sozialarbeit, die den Logiken eines eigentlich fremdbestimmten und

utilitaristischen aber als „sozial“ deklarierten „Behandelns“ sowie einer „Leistungsanspruchsberechtigung“ nach Befundkatalog folgen.

## **2. Zivilgesellschaftliche (Rück-)Gewinnungen von Teilhabe und**

### **Gemeinnutz als Bildungsgrundlage von Produktionsschule**

„Der Staat ist die Wirklichkeit der sittlichen Idee.“ Hegel

Nach Listung dessen, was das Soziale im Sinne von Teilhabe und Gemeinnutz aus Sicht eines Lernens auf Produktionsschulgrundlage be- und verhindert, stellt sich die Frage nach dem verbleibenden Rest. Die Antwort mutet zynisch an. Wenn die meisten Angebote nicht helfen, nicht erreichbar sind oder stören, dann muss es eben weitgehend irgendwie ohne gehen. Es bleiben also die Menschen vor Ort und das, was da ist. Dazu gehören ihre Ideen, Wünsche, Sorgen und Nöte und damit ihr „Rohstoff Bildung“, der jedoch, wie auch ihr Selbstwert, allzu oft verschüttet wurde. Gemeinsam mit ihnen statt herrschaftlich bestimmend für sie versucht Produktionsschule, parallelgesellschaftlichen Entwicklungen soziale Zentrierungen über Strategien kleiner und kleinster Schritte entgegen zu stellen, weil „große“ Lösungen allein schon wegen ihrer Größe grundsätzlich den Anforderungen nach Nähe, Transparenz und wirkungsbezogener Teilhabe widersprechen und damit nur wieder „uneingelöste Versprechen“ (Peukert) zu Bildung ebenso wie zum Sozialen fortschreiben. Zudem sind es gerade die Strukturen des „großen“ Sozialen als Teil „großer Lösungen“, die im Sinne einer „strukturellen Gewalt“ (Galtung) Verluste an Glaubwürdigkeit vorantreiben und in ihren asymmetrischen Ausrichtungen keinesfalls selten als Entwürdigung, Behinderung und Belastung statt als Hilfe und Unterstützung empfunden werden. Produktionsschullernen zielt auf Ermutigungen für das demokratisch unverzichtbare und zugleich utopische Vorhaben, gemeinsam mit „Modernisierungsverlierern“ (Beck) auf Produktionsschulgrundlage über (Rück-?) Gewinnungen von Teilhabe und Gemeinnutz Zivilgesellschaft durch das zu stabilisieren, was sie zusammenhält, ein verständliches, identifizierbares, gemeinnützlich gestaltbares und damit als glaubwürdig erlebtes Soziales.

Gestalten als Bildungshandeln setzt Offenheit voraus. Soziale Räume, in denen mit Bevölkerungsgruppen, die sich durch Modernisierungsprozesse bedroht und ausgegrenzt sehen, gemeinsam Unterstützungsleistungen durch Teilhabe und Gemeinnutz generiert werden können, sind stark begrenzt und unterliegen engen marktwirtschaftlichen Regulierungen, weil sie den Wettbewerb nicht verzerren sollen. Durch diese politischen Ab- und Entkoppelungen von Lern- und Arbeitsformen jenseits segregierender Wettbewerbsstrukturen werden einerseits neben Isolationen auch mögliche Rückwege in konventionelle Beschäftigungs- und Sicherungsformen durch strukturelle Barrieren behindert. Andererseits hat sich in den Jahrzehnten der erzwungenen Abkoppelung der Förderinitiativen vom traditionellen Arbeits- und Ausbildungsmarkt eine in diesen Formen in den Regelstrukturen nicht vorfindbare Nähe zu den Lebenslagen sozial und ökonomischer ausgegrenzter Personenkreise herausgebildet. Denjenigen, die als „Modernisierungsverlierer“ vom marktwirtschaftlichen Wettbewerb abgekoppelt sind und ihren Unterstützenden stehen als Folge gegenwärtig fast nur, nach konventioneller Lesart, wenig anschlussfähig anmutende soziale und ökonomische Nischen für Experimente ihres sozialen Gestaltens zur Verfügung. Im Gegensatz zu alten und neuen Varianten des Almosenwesens müssen sie jedoch zumindest nicht als Bittsteller auftreten. Statt „behandelt zu werden“, nicht selten unter Aufgabe von Selbstwert und Würde, sind mit administrativem Duldungsstatus zumindest kleine selbstreferentielle Wirkungsfelder selbstbestimmten eigenen Handelns und subsidiären Wirtschaftens erreichbar, die im Rahmen der

Möglichkeiten entschieden und selbstverantwortlich als eigenes Soziales gestaltet werden, spürbare Unterstützungsleistungen hervorbringen und zur Aufrechterhaltung von Menschenwürde beitragen.

Produktionsschule bietet authentische „Niedrigschwelligkeit“, d.h. sie senkt nicht einfach die Anforderungen schulischer und berufspädagogischer Aufgabenstellungen auf trivialisierende Niveaustufen. Sie bietet andere Zugangs- und Lernwege zur Bewältigung existentieller Herausforderungen dort, wo ausgegrenzte Bevölkerungsgruppen mit ihnen zu kämpfen haben. Um verstehen zu können, was Produktionsschulernen Menschen auch in prekären Lebenslagen bieten kann, ist ihr Blickwinkel gleichberechtigt zu berücksichtigen. Dies setzt voraus, dass Produktionsschule eben nicht als Teil der Abschnürung im Korsett des disziplinierenden „Behandelns“ von „Versagern“ und „Drückebergern“, sondern als Instrument der Befähigung und Generierung von Teilhabe aller verstanden wird. Gemeinsam mit denen, die nicht zur Welt der volkstümlichen Arbeits- und Sozialmärchen von „lohnender Arbeit“ und des „Exportschlagers Duales System“ passen sowie denen, die in den Castings „sozialen Aufstiegs“ stören, werden Bildung und Soziales auch subsidiär zu entwickeln versucht. Wenn Armut eben nicht nur monetär sondern weiter gehend als Einschränkung an Teilhabe dessen verstanden wird, was Bildung und Soziales sichern sollten, so mutet es wie ein Realzynismus an, wenn anscheinend die Zukunft eines glaubwürdigen inklusiven Gesamt-Sozialen nur außerhalb des etablierten Sozialen samt deren politischer und ökonomischer Repräsentanzen entwickelt werden kann. Pestalozzis Leitsatz, nach dem die Armen für die Armut erzogen werden müssen, hat existentielle Aktualität. „Not macht erfinderisch“ (Preusser) scheint damit als einziges Innovationspotential für die Entwicklung von glaubwürdigen, auf Lebenslagen bezogenen Hilfen für „Modernisierungsverlierer“ verfügbar. Überforderte Gemeinschaften entwickeln Strategien, wie sie trotz Überforderung weitere Lasten zu tragen vermögen - und erfahren dabei, dass Gemeinschaften als sich bildende Solidar- und Leistungsgemeinschaften über Teilhabe und Gemeinnutz wirken und so spürbare und identifizierbare Formen des Sozialen bewirken können.

Das, was mit Gemeinschaft verbunden und als Nutzen von ihr erhofft wird, wirkt jedoch als noch schwerer bestimmbar, als das Individuelle und beinhaltet weitreichende Risiken totalisierender Vereinnahmungen. Sehr schnell kann, wie historische ebenso wie aktuelle Erfahrungen zeigen, ein reiches Farbenspektrum mit folgenreichen politischen und kulturellen Konflikten eskalierend aufbrechen. Gewohntes beizubehalten, als bewährt zu verklären, Konflikte kaschierend zu bagatellisieren bzw. an Ordnungskräfte zu delegieren und zugleich das Individuelle einseitig zu betonen, scheint in Deutschland besonders seit Bismarck als opportune Strategie für politische Mehrheiten (noch ?) zu taugen (zur alten Kritik des Verklärens vgl. Tews 1919). Trotz offenkundiger Brüche und schwindender Glaubwürdigkeit von Politik wird das Sichern des Sozialen weitestgehend entpersonalisiert gedacht und auf individualisierte Formen finanzieller Abgaben und Zuwendungen reduziert. Auch in ihren neuen Erscheinungsfragen wird sich die „Soziale Frage“ jedoch nicht allein in einem Individualbezug und über Monetarisierungskonzepte bewältigen lassen, zumal dann nicht, wenn Nähe und Transparenz vermisst werden und wenn nicht rational bestimmbare Grundbedürfnisse wie „Vertrauen“, „Zu- und Zusammengehörigkeit“, „Geborgenheit“ und ein „Wohlfühlen“ wegen ihres emotionalen Gehalts belächelt werden. Eingeständnisse sind selten, dass dieses Belächeln häufig für Kaschierungen uneingestandener Verunsicherungen herangezogen wird, die dann mit großer Deutlichkeit beim Thema „Sicherheit“ hervortreten. Das scheinbar einfache „Sachliche“ ermöglicht eben ein bequemes Ausweichen vor den Herausforderungen der Lebenslage. Keinesfalls nur Bevölkerungsgruppen, deren Alltag durch Versorgungsprobleme, Existenzängste und Ausgrenzungserfahrungen geprägt ist, stehen der bequemen „Versachlichung“ des Sozialen auf sanktionierende Distributionsmechaniken finanzieller Zuwendungen nach sozialem Stand mit massiver Skepsis gegenüber. Gefühle des Betrogen- und Abgehängtseins durch Politik und Verwaltungsstrukturen sind alltäglich, intergenerativ und interkulturell vorfindbar. Skeptischen

Vorhaltungen in gemäßigten wie auch massiveren Formen, parallelgesellschaftliche Entwicklungen und gesellschaftliche Spaltungen wären auch Ergebnisse des „heimlichen Lehrplans“ (Jackson) des gewohnten Sozialen, stehen in seiner gegenwärtigen Architektur keine überzeugenden Antworten gegenüber. Wenn Schule als Reproduktionsgarant und Spiegel von Gesellschaft soziale Selektion nach aufklärungsbedürftigen Mechanismen spiegelt, so wird dies zwangsläufig auch in der Reproduktionsmechanik des Sozialen mitgespiegelt. Soziales Lernen wird gern und oft propagiert aber soziale Entwicklung nicht als sozialer Bildungsprozess und als gemeinsames Gestalten verstanden.

Das Soziale eines Produktionsschullernens ist hingegen nicht an passiven, fiskal- und konsumorientierten Leitmustern eines „Verbrauchens“ sondern an zivilgesellschaftlichen Prinzipien direkter, aktiver, bürgender und verbürgender gemeinschaftlicher Produktionsprozesse von Bewältigungshilfen des Brauchens und Gebrauchtwerdens im alltäglichen Nahraum ausgerichtet. Oder in anderer Formulierung: Weil das gewohnte, übliche Soziale dort nicht ankommt oder nicht ausreicht, wo und wie es benötigt wird, erfolgt komplementär vor Ort ein direktes, eigenes Erzeugen und Teilen jenseits von Bürokratisierung und institutionalisierter Versäulung.

Teilhabe und Gemeinnutz auf Produktionsschulgrundlage werden gegenwärtig beispielsweise in Volksküchen, Repair-Cafés, Sozialkaufhäusern & Co in authentischer „Niedrigschwelligkeit“ generiert. Gemeinschaftlich geschult wird ein Befähigen zum sozialen Gestalten im nachbarschaftlichen Sozialen. Es ist ein freies Schulen jenseits gewohnten Schuldenkens in Körperschaften. In Zeiten größter Sozial- und Versorgungsnöte, so etwa der Weimarer Republik, wurden ähnliche, heute weitgehend vergessene Modelle für Teilhabe und Gemeinnutz wie beispielsweise „Lebensgemeinschaftsschulen“ entwickelt, sozial- und bildungsstrategische Koppelungen von Schule und Genossenschaft. Didaktische Grundlage war das griechische Verständnis von Schule im Sinne eines freiwilligen sich Schulens in intergenerativen Lerngemeinschaften. In Transferansätzen diente dieses andere Verständnis von Schule lernenden Versuchen einer konfrontativen Bewältigung existentieller Alltagsprobleme. Die Lebenslagen vieler Menschen heute konfrontieren mit Härten, die (noch?) dem wohl größten Teil des professionellen Personals in Schule, beruflicher Bildung und sozialer Sicherung fremd zu sein scheinen. Die Personenkonstellationen und methodischen Aufbereitungen in der sog. Real-Begegnung sind demnach umzudrehen. Statt der Lehrkraft, der der Lerngruppe eine aufbereitete Begegnung mit „dem Realen“ eröffnet, sollte sich professionelle Pädagogik dem Realen der Lebenslagen ihrer Zielkreise stellen. Das Begegnen und Aushalten dieses Realen erfordert Mut, Offenheit und selbstkritische Bescheidenheit. Wer als Gewinn mehr als die Chance wertschätzender Mitarbeit und eines festen Platzes in der Gemeinschaft erwartet, stört. Wer nach Abkürzungen und Erleichterungen sucht, hat nichts verstanden. Und wer „Vorbilder“ und Belehrungen im Sinne einer Didaktik des Behandelns von Armut sucht, trivialisiert, entwürdigt und zerstört, da ein solches Denken nur wieder die Selbstüberschätzungen und Illusionen fortschreibt, die Solidarsysteme demontieren.

### **3. Produktionsschule entschieden statt Produktionsschule light**

„Das Problem jeder Entscheidung ist die Angst vor der Entscheidung.“ Descartes

Ohne Zweifel engagiert sich Berufspädagogik im Rahmen ihrer Möglichkeiten, folgt hierbei jedoch ihren Verständnissen des Sozialen. In der gewohnten einfachen Logik deutscher Berufspädagogik sichert berufspädagogisch ausgebildete Erwerbsarbeit ein Arbeitsleben lang die Existenz. Diese Logik vermeintlicher Unfehlbarkeit ist einfach und politisch bequem, weil sie eine „Alternativlosigkeit“ des Dualen Systems ebenso unterstellt wie auch den Reformbedarf und die Strukturkrisen ausblendet,

die in der Bildungs- und Berufsbildungsberichterstattung seit Jahrzehnten ausgewiesen werden. Weil in dieser Dualdogmatik alles so bleiben kann, wie es ist, sind keine unbequemen Überlegungen und keine positionierenden Entscheidungen erforderlich. Konflikte und strukturelle soziale Exklusionen werden, wie für vordemokratische, sozial ständische Denkmuster üblich, negiert oder ausgeblendet (zu dieser Kritik vgl. bereits Tews 1921 und 1931 sowie Siemsen 1926). Diese volkstümliche Romantik ist seit Generationen die Standardlegitimationsformel deutscher Berufspädagogik und wird zumeist von denen vertreten, die durch Arrivierungen nicht mehr direkt von ihrer Erstausbildung abhängig sind und eigentlich dem Stand der Akademiker bzw. einer „Arbeiteraristokratie“ (Siemsen) zuzurechnen sind, sich dies aber nicht eingestehen können. Ein Aufdecken ihrer Lebenslüge würde offenbaren, dass

- sie eben keine Nähe zu den „kleinen Leuten“ haben,
- sie von den Strukturen der „feinen Unterschiede“ (Bourdieu) wesentlich mehr profitieren als die Personenzirkel, über deren Bildungsschicksale sie gebieterisch zukunftsweisende Entscheidungen treffen
- und sie eigentlich noch nicht in der modernen Wirklichkeit der Entkoppelung von Arbeit und Kapital, „prekären“ bzw. „entsicherten“ Arbeitsverhältnissen mit Mc JOB, Working Poor und wachsender Armut trotz gesamtwirtschaftlicher Prosperität angekommen sind.

Unter dem Nimbus der Expertenschaft, eines im Kern eigentlich ahistorisch und anachronistisch ausgerichteten „Praktischen“ - weitgehend jenseits von Folgenabschätzungen jeweiliger aktueller Schlüsseltechnologien und ökonomischer Leitentwicklungen - beanspruchen sie zudem didaktische Hegemonien über Produktionsschule. Gleichsam der Zerschlagung eines gordischen Knotens wird von ihnen Produktionsschule die Wunderwirkung eines Zauberelexiers zugeordnet. Alles bleibt wie gewohnt selektiv mit ständisch segmentierter Teilhabe. Für die „Versager“ werden altbekannte enzyklopädische Hilfsschulvorstellungen mit neuen Etiketten von „Schul-Effekten“ und Mangentaübertünchungen versehen. Weil eigentlich polytechnischen und wesentlich sogar reform-sozialistischen (vgl. u.a. Hurtienne 1970 ) und nicht berufspädagogischen Ursprungs haben sie hierbei wohl jedoch Produktionsschule als demokratisches Modell in seinen sozial inklusiven, Technologie gestaltenden Möglichkeiten nicht verstanden und zwängen es in eine didaktische Käfighaltung im sog. Übergangssystem ein. Nur um wieder den Sozialkitsch berufspädagogischer Postkartenidyllen zu bedienen, wird Produktionsschule light geboten: Das Bekannte einer berufspädagogisch geprägten Schulform, die statt authentischer konfrontativer Auseinandersetzungen mit den Härten von Wirklichkeit jenseits gesicherter „Normalarbeitsverhältnisse“ nur etwas mehr pädagogisch erfundene „Praxis“ im Sinne eines missionierenden Almosenwesens offeriert. Und wenn dies nicht greift, so sind eben die Jugendlichen noch nicht „reif“ und die Pädagogen „faule Säcke“. Beiden ist dann mit mehr „Praxis“ zu helfen, für die ja bekanntlich die Berufspädagogik zuständig ist. Motive und Legitimationen ähneln hierbei keinesfalls selten neuen Formen von „Arbeitsdiensten“.

Demgegenüber steht Produktionsschule, die sich entschieden und offensiv von Vorstellungen einer neuen Hilfsschule abzugrenzen versucht. Statt berufspädagogischem Historizismus und Fassadensanierungen alter Strukturen zentriert sie auf Realisierungswege des Grundrechtes auf Teilhabe, an den Orten und in Formen, die ihr in zugestandenen und besetzten Nischen möglich sind. Diese Produktionsschule ist grundlegend anders als gewohnte Schule und diese Andersartigkeit wirkt verunsichernd bei denjenigen, die an gewohnten dualen Regelstrukturen samt ihrer sozialen Flankierungen festhalten. In den Debatten um Industrie 4.0 tritt hervor, was eigentlich bereits in den 20er Jahren vor dem Hintergrund damaliger neuer Schlüsseltechnologien, politischen Kontrollverlusten über den Kapitalmarkt, von Massenarbeitslosigkeit und Hyperinflation ebenso wie im Kontext der „Zukunft der Arbeit“ vor knapp einer Generation diskutiert wurde: Das sog. „Normalarbeitsverhältnis“ mit festem Arbeitsort, fester Arbeitszeit, tariflicher Sicherung sowie

Einbettungen in das System sozialer Sicherungen scheint nicht erreichbar bzw. Auslaufmodell zumindest für diejenigen zu sein, denen eine vollständige Teilhabe am ständischen System „Beruf“ vorenthalten bleibt. Zudem ist die Sicherheit sozialer Sicherungssysteme besonders im Hinblick auf Versorgungsleistungen „niederer“ Bevölkerungsgruppen ausgesprochen fragwürdig. Wenn nur der „soziale Aufstieg“ in selektiven Bildungsstrukturen in den Blick genommen wird, führt dies zwangsläufig dazu, dass alle übersehen werden, die in ihren Bildungs- und Berufswegen stagnieren oder aus- und absteigen, weil eine Anschlussfähigkeit „seitlich“ und „nach unten“ trotz aller wohl hinlänglich bekannten Risiken einer offenen Gesellschaft prinzipiell nicht mitgedacht wird. Gegenwärtig überlagern noch volkstümliche Harmonisierungen des Dualen Systems die sozialen Konflikte unsicherer Arbeitsverhältnisse sowie die Folgen der Entgrenzungen von Ort und Zeit ebenso wie mehrklassige Entlohnungen. Strukturdefizite, die sich als Einschränkung an Teilhabe auswirken, werden dogmatisch durch die Chiffre der „Integration in Arbeit“ kaschiert, die dann wiederum zu zweitklassigen Arbeitsverhältnissen führen, welche bestenfalls mit starken Einschränkungen Teilhabemöglichkeiten eröffnen.

Um in diesen Engführungen und Dilemmata überhaupt wieder zu zukunftsfähigen Gestaltungs- und Teilhabeoptionen zu gelangen, bleiben nur Versuche, heute im 21. Jahrhundert an das in Weiter- und Neuentwicklungen anzuknüpfen, was beispielsweise die „entschiedenen Schulreformer“ und „Genossenschaftsbewegungen“ in den 20er Jahren umsetzten, Blankertz (1974) als kardinale pädagogische Reformaufgabe des Bildungswesens in einer demokratischen Gesellschaft bündelte oder Paulo Freire in seiner Education Popular in Lateinamerika realisierte – eine Volksbildung, die diesen Namen wieder verdient und für die entschiedene Produktionsschule steht.

#### **4. Produktionsschullernen wirkt durch „Niedrigschwelligkeit“ im Nahraum**

**– oder glaubwürdig gestaltbar ist nur, was auch „unten“ beginnen kann**

„Nur durch Anknüpfung an das, was da ist, kann das Ideal zumindest in Teilen in die Wirklichkeit überführt werden.“ Theodor Litt

Wohl kaum ein Lehrspruch wird in pädagogischen Ausbildungen so häufig genannt, wie das „Abholen, wo sie sind“. Bestenfalls in Ausnahmen erfolgt ein selbstkritisches Reflektieren dieses sozial asymmetrischen Mantras dahingehend, dass hier ein anmaßender Führungsanspruch und mit ihm ein missionierendes Heilsversprechen der Überwindung einer Lebenslage formuliert wird. Die unangenehme Gegenwart wird ausgeblendet und auf eine „strahlende Zukunft“ mit Hilfe von technologischen und wissenschaftlichen Aufrüstungsspiralen der Expertise verwiesen, die nur wieder weiter von Teilhabe entfernt. Gleichsam einem Realzynismus wird ausgeblendet, dass im strahlenden System sozialer Sicherungen als Folge von –im ursprünglichen Wortsinn– fahrlässigen Atomisierungen leider durchaus Halbwertzeiten zu berücksichtigen sind, bildungspolitischer Satellitenschrott und sozialpolitisches Mikroplastik Soziotope kontaminieren, Himmelfahrten bisher nicht zu beobachten waren, jedoch Anstürze zum Alltag gehören. Impliziert in diesem Führungsverständnis sind zudem zumeist defizitäre Stigmatisierungen, die letztlich wohl nur wieder Ausdruck von Xenophobien vor dem „Unten“ sind, was nach dem Heilsversprechen als überwindbar deklariert wird. Vergessen scheinen beispielsweise die Debatten um die Sprachbarrierendiskussion, in denen herausgearbeitet wurde, dass statt Defiziten die Differenzen unterschiedlicher Soziotope und ihrer Regeln des Lebens zu betrachten sind und es, wie schon im klassischen Bildungsbegriff, darauf ankommt, dass

Bevölkerungsgruppen unabhängig von Stand, Lebenseinflüssen und Zufällen realistische Stabilisierungs- und Bewältigungsstrategien im Zusammenwirken mit Pädagogik erarbeiten, die für alle das Spektrum erreichbarer Wahlmöglichkeiten erweitern.

Gemeinschaft ist produktiv, wenn gemeinsam geschaffen wird. Und, was in einem Soziotop passen und helfen könnte, kann eben in einem anderen Soziotop als Ballast und Barriere wirken. Authentisch über den Nutzen entscheiden können nur diejenigen, die es unmittelbar betrifft. Wenn das, was hilft gegen das, was stört, sozial organisiert wird, bilden sich, in mehrfacher Bedeutung, Solidargemeinschaften. Nur scheinen diese nicht (mehr?) zu den Leitarchitekturen von Bildung in schulischen Formen, von Erwerbsarbeit und Versorgungsmustern des Systems sozialer Sicherungen zu passen. Schule bietet rationalisiertes, parallelisiertes Einwirken auf das Individuum, was sich ausdifferenziert in Erwerbsarbeit fortsetzt und auch das Soziale prägt. Bezeichnenderweise offenbart die Sozialarbeit eine weitreichende professionelle Sprachlosigkeit, wenn sie mit der Kritik konfrontiert wird, dass ihr Verständnis des Sozialen, sofern sie es denn zu benennen versucht, eigentlich kein Soziales im Sinne sozialer Symmetrien und gemeinschaftlicher Teilhabe beinhaltet, sondern nur wieder zugewiesene soziale Orte bietet, was sich beispielsweise im sog. „sozialen Wohnungsbau“ besonders seit Erosion der Wohnungsbaugenossenschaften spiegelt. So wie der Bildungsbegriff von üblicher Schule einen erheblichen Teil von Schülerinnen und Schülern ausblendet, so ist der Begriff von Arbeit in Sozialarbeit als Profession gegenüber Zielgruppen schwer kommunizierbar und beinhaltet zudem zweifelhafte Logiken, so etwa, wenn mit Kinder- und Jugendarbeit (als Handlungsfeld) Kinderarbeit „bekämpft“ werden soll. Wenn schon im Alltag eigentlich nicht verständlich ist, wofür die pädagogischen Professionen mit ihrer Expertise stehen und sie zudem Strukturen anderer Soziotope repräsentieren, verwundern Passungsprobleme samt einhergehender Konflikte nicht. Demgegenüber steht Produktionsschullernen mit zivilgesellschaftlicher Anschlussfähigkeit auch „seitlich“ und nach „unten“, wie dies kurz zwei Schlaglichter veranschaulichen.

### **Schlaglicht 1:**

#### **Für ein Soziales, das „Kunden“ mehr bietet als „Produktbindung“ mit „Konzernversprechen“**

In einem Gespräch an der Kasse eines Sozialkaufhauses bezeichnet sich eine Frau als „Hartz-Opfer“. Sie sieht sich und ihre Tochter als ausgegrenzt durch Strategien „eines verurteilten Sozialbetrügers“, dessen Betrug nun nur von anderen und nur noch größer betrieben wird. Sie sei nach dem zweiten Hörsturz als Folge des Stresses bei einer Zeitarbeitsfirma für Zulieferungen der Automobilindustrie einfach nur noch „kraftlos verzweifelt“, wenn sie an ihrer beider Zukunft denken würde. Sie solle eben sparsamer leben, so hieße es für sie als „Kundin“ in der Sozialberatung. Ihre Tochter bekäme in der Schule täglich zu hören, dass sie eben die „kleine Prollenschlampe“ sei, die ohnehin nichts leisten könne außer „Hartz und dickem Bauch“.

Es drängen sich Gedanken zu gewissen strukturellen Konvergenzen zwischen Konzernstrategien und der gewohnten Ausrichtung des Systems sozialer Sicherungen auf, beispielsweise etwa: Das Soziale wird wie der Verkehr individualisiert. Grundlage ist ein politisches Versprechen an das Volk - ein „Volkswagen“-Versprechen. Unbequeme historische Erblasten entdemokratisierter damaliger Fortschrittmuster und meritokratischer Ikonen („Pioniere“, „Vorbilder“, „Wegbereiter“ und „Helden“) finden Fortschreibungen in nicht unbedingt transparenten Verflechtungen zwischen Wirtschaft und Politik, Prosperitätsproklamationen des „Standortes“, politischem Rückbau von Instrumenten demokratischer Teilhabe und Kontrolle, Mehrklassenarbeitsverhältnissen ... sowie

Renditen durch Betrug, bei dem Geschädigten Ersatzansprüche vorenthalten und fahrlässig Lebensräume geschädigt werden.

Zwei sehr mit dieser Automobilität des Sozialen verbundenen Politiker traten mit weit ausholenden Sozialversprechungen und Proklamationen zur Wiedergewinnung von Glaubwürdigkeit durch Politik im Bericht der Enquete-Kommission „Jugendprotest im demokratischen Staat“ des 9. Deutschen Bundestages (1983) hervor. Ein späterer Automobilkanzler hinterließ die Agenda 2010 als politisches Erbe und der damalige Schriftführer profiliert sich in Zeiten von „Schummel-Software“ und „Abgasskandal“ als Cheflobbyist der deutschen Automobilindustrie. Die damaligen Jugendlichen des „Jugendprotestes“ aus den achtziger Jahren haben trotz (oder wegen?) „Sonderprogrammen“ so wie auch ihre Kinder oftmals bis heute keine Zugänge zu anschlussfähigen Bildungs- und Ausbildungsgängen sowie sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnissen und damit auch keinen Anschluss an das etablierte Soziale gefunden. Aus vielen von ihnen sind erwachsene und nachwachsende „Kunden“ des Sozialen geworden, die im Angebot nicht wählen können, ebenso wie sie nie einen Beruf „wählen“ konnten und können. Das Soziale ohne Kundenwahl hat so geringe Anschlussfähigkeiten, dass über Reproduktionen hinaus schon länger massive Ausweitungen von Armutspänomenen bei Kinder- und Jugendlichen ebenso wie bei nicht wenigen Bürgerinnen und Bürgern ebenso wie bei Seniorinnen und Senioren zu konstatieren sind. Armut und Ausgrenzung hat längst auch Personen aus der „Mitte der Gesellschaft“ erreicht, was sich beispielsweise in den harten Konkurrenzen um „bezahlbaren Wohnraum“ spiegelt. Weitere Assoziationsketten zu vergessenen „Flick-Spenden“ und politischer „Landschaftspflege“, zu „Geldkoffern“, zu Banken, Rettungsschirmen, privaten Alterssicherungen, Gleichstellungsstrategien und anderen Aufbereitungen in politisch korrekten Stilformen flankieren soziale Spaltungsprozesse, Entsicherungen und Erosionen von Solidarsystemen (stellvertretend vgl. Schneider 2016). Und vielleicht passen ja auch die „Schlüsselqualifikationen“ nicht eigentlich so recht für Teilhabe und Gemeinnutz, da sie als sog. „extrafunktionale Qualifikationen“ strategisch nur an kurzfristiger Amortisation ausgerichtet sind und sich nicht auf Werte beziehen. Vergessen scheint ihre Spiegelung von Konzernstrategien in Denkmustern eines Arbeitsdirektors, der seinen Reformansatz nur bereits eine Generation vorher im Bildungssystem implementieren konnte.

Die Frau an der Kasse des Sozialkaufhauses vergleicht die Lebenslage von ihr und ihrer Tochter mit dem, was sie einmal in einem Medienbericht über Müll sammelnde Frauen und Kinder in Kairo gesehen hat. Sie zieht auch Vergleiche zum Kastenwesen der Unberührbaren in Indien heran. Ohne Sozialkaufhaus wären sie auch so wie die Unberührbaren. Im Gegensatz zu den Müllsammelrinnen in Kairo könne sie im Angebot wählen und sogar auf einer Liste Bestellungen aufgeben. Dann müsse sie zwar warten, aber bisher hätte sich immer das gefunden, was sie gern hätte und sich leisten könne. Es sei alles sauber und heil. Und hier würde ihr sogar beim Transport geholfen. Als sie ein Bett für ihre Tochter nicht voll bezahlen konnte, wurde ihr angeboten, dies durch Mitarbeit auszugleichen. Abgeleistet hat sie dies längst, denn „Betteln und Almosen anzunehmen ist widerlich“. Seitdem arbeitet sie an zwei Nachmittagen in der Woche mit. Hier sei sie einfach gern und könne frei reden. Vorsichtig verschmitzt fügt sie hinzu, dass Kaffee und Tee hier nicht diesen „ekelhaften Beratungsgeschmack“ hätten und eben „weder gebrauchte Sachen noch gebrauchte Menschen einfach so weg geworfen werden dürfen“. Ideen, wie nach über fünfzig Jahren wieder eine Kleintierhaltung in der Schrebergartenkolonie gegenüber lokaler Politik durchgesetzt werden kann, sind seit gut einem Jahr Dauerthema in der Initiative ebenso wie eine bezahlbare Mobilität für alle durch ein „Hartz-Taxi“ (sog. „Schwervermittelbare“ mit Führerschein bieten in Trägerschaft von Sozialbetrieben Fahrdienste zum Selbstkostenpreis an– in politisch „korrekten“ Sprachformen auch als „Bürgerbus“ bezeichnet). Diskutiert wird zudem eine regionale Barrierefreiheit, die nicht nur körperlich gedacht wird. Weit vorangeschritten sind Pläne, ein kommunal aufgelassenes Freibad in Eigenregie zu bewirtschaften.

## Schlaglicht 2

### Ein Platz an der Sonne : Von der Wut auf die Wirklichkeit der „Integration durch Berufsbildung“

In einer Nachbarschaftswerkstatt mit Café und Arbeitsladen ist ein Mann dabei, eine zusätzliche, individuell angefertigte Handauflage am Lenker eines Rollators zu befestigen. Er hat hierfür Rohre gebogen, Passungen geschweißt, eine Griffmulde geformt, ausgepolstert, alles immer wieder angepasst und geduldig mit der „Kundin“ ausprobiert. Die Werkstatt ist sein Reich. Grobe, handgestochene Tatoos sind erkennbare Spuren einer Zeit im Justizvollzug. Er spricht offen darüber und berichtet als Peer Jugendlichen im Einzugsgebiet von seiner Problemzeit. Irgendwann sei er dann einfach „explodiert in der Schule“. Er wollte eigentlich schon immer „was mit Metall machen, eigentlich schweißen“. In der Berufsschule war im ersten Jahr nur „was in der Hauswirtschaft frei“. Er hat dann noch ein Berufsvorbereitungsjahr und ein Berufsgrundbildungsjahr durchlaufen. Aber da ging es nicht weiter. Es blieb nur wieder ein Platz in der Hauswirtschaft. „So Freunde, die hatten was, obwohl die schlechter in der Schule waren“. Berufsschule war für ihn „wie Hauptschule, nur da ist dann noch mehr ausgefallen“. Und dann waren „da so Kurse, wie für Affen, so auf Kisten klettern und erzählen, wie man sich fühlt“. Irgendwann sei er dann einfach ausgerastet. „Andere, die hatten was, wo man Geld mit machen kann und was man Frauen erzählen kann. Ich konnte nur sagen, dass ich die Putze in der Küche von der Schule bin. Habe ich dann auch nicht gesagt. Klar. Und so habe ich dann zugelangt. War daneben, aber das ging da nicht anders. War mir dann auch alles egal.“ Es folgten Sozialtraining und Einstiegsqualifizierungen. Dann „keine Arbeit, kein Geld, dann Security und Dealen“. Stolz zeigt er seine Schweißer-Briefe, die er in seinem Refugium aufgehängt hat. Die Werkstatt hat ihn in Kurse eingebucht. „Zusammen so ein halbes Jahr“ dafür, dass er nun endlich das arbeiten kann, was er will, statt neun „Mülljahren“, die für ihn mit der Berufsschule angingen. „Wäre alles einfacher, besser und billiger gewesen gleich mit Schweißen.“ Statt Rückzügen in soziale Isolationen oder eruptiven Aggressionen haben die kleinen Schritte des Produktionsschullernens nicht nur diesem Mann und seinen Kräften eine Richtung des Gemeinnutzes sowie seinen Interessen ein Handlungsfeld der Teilhabe eröffnet.

Seit einigen Jahren findet in Fachdebatten um die Frage, auf welcher Grundlage es Menschen gelingt, trotz prekärer Lebenslage nicht sozial „nach unten“ abzugleiten, der Begriff der Resilienz weite Verbreitung. Wer, wie hier im Beispiel der Maßnahmewerkstatt, unterstützend enger mit „ausgegrenzten“ Bevölkerungsgruppen zu tun hat und über biographische Ausschnitte von Exklusionsphänomenen erfährt, kann nachvollziehen, das gewohnte Strukturen von Bildung, Ausbildung und Studium samt sozialer Sicherung exkludierend wirken (zu Fachdebatten vgl. stellvertretend Berger/Kahlert 2013). Bezeichnenderweise gelingen nachhaltige Erfolge bei „Kunden“ durch Anpassungsversuche an die Systeme von Bildung und Hilfe in der Regel nicht, wenn Defizite unterstellt und disziplinierende Unterordnung abgefordert wird, wohl aber, wenn eine verantwortliche Mitgestaltung zugemutet wird. Ohne Thematisierung des „Widerspruchs zwischen Bildung und Herrschaft“ (Heydorn) wird letztlich nur wieder Sozialkitsch inszeniert. Die Differenzen zwischen dem Alltag in Einrichtungen der „Rettungshausbewegung“ und der Straferziehung (vgl. Döbler 1992) des 19. Jahrhunderts und vielen heutigen „Maßnahmen für Benachteiligte“ in Regie gewohnter berufs- und sozialpädagogischer Institutionalisierungen erscheinen oftmals strukturell marginal (exemplarisch zur Praxis der „Unterbringung“ Lindner 2015). Und wie auch im 19. und 20. Jahrhundert so sind es auch heute die unbequemen Entscheidungen, die in kleinen, konstruktiven Gegenmodellen dafür sorgen, dass benachteiligte Menschen freiwillig kommen, im Rahmen ihrer Möglichkeiten aktiv Leistungen erbringen, sich wechselseitig über Verzahnungen von Arbeits- und Lernprozessen stabilisieren und durch Erbringungen von Gemeinnutz und Teilhabe zur zivilgesellschaftlichen Entwicklung in ihrem Lebensraum beitragen.

Die qualitativen Differenzen zwischen den „großen“ Versprechungen von Bildung und dem Sozialen treten beispielsweise dann hervor, wenn etwa Ansatzpunkte zumindest kleinster Schritte für existentiell bedeutsame Bewältigungshilfen beim Problem der Einkommensarmut zu finden sind; eben den Problemen, die im tagespolitisch opportunen Pokern um wenige Euros in der Erhöhung von Regelsätzen Unglaubwürdigkeiten von „sozialer Gerechtigkeit“ spiegeln. Bei Betrachtung der nachfolgenden Grafik wird vielleicht deutlich, wo und was von „hoher“ Bildung und dem großen „Sozialen“ „abgeschriebene“ Menschen Bewältigungshilfen in ihrem Nahfeld suchen und in der authentischen Niedrigschwelligkeit des Produktionsschullernens finden – erreichbare Teilhabe durch gemeinsam gestalteten Gemeinnutz.



## Zwischenbilanzen und Ausblicke

### – Produktionsschullernen als gemeinschaftliche Re-Sozialisierung der Sicherungssysteme

Es scheint mittlerweile, als wären die Menschen in entschiedenen Produktionsschulprojekten längst nicht mehr allein mit ihrer Skepsis gegenüber schul-, sozial- und berufspädagogischen sowie arbeitsmarktpolitischen Heilsversprechen. Die alte „Doppelehe von Bildung und Besitz“ (Klafki) geht mit einer ebenso lange anhaltenden Entwertung und Trivialisierung des Sozialen einher (vgl. bereits Tews 1919, Sozialarbeit als Profession einordnend Winkler 2004). Wie schon in der „Volksschule“ und in der „Volksbildung“ wird das, was vom Volke ausgehen sollte, dem Volk an Gestaltung entzogen (zur strukturell verweigerten Teilhabe vgl. bereits Tews 1921, 1931, Siemsen 1926). Derzeit werden nun wieder einmal Heranwachsende und Erwachsene auch aus der „Mitte der Gesellschaft“ mit den Brüchen der Orientierung an Leitmustern gewohnter „Normalbiographien“ konfrontiert. Auf das gegenwärtige „Soziale“ vertrauen letztlich wohl fast nur noch diejenigen, die (noch ?) wenig authentische Berührungspunkte mit Institutionalisierungen für „Risikolagen“ und für „unten“ zu tun haben. Wer kann, versucht, das Soziale ebenso wie Hauptschule und wohl zunehmend auch Berufsschule zu meiden. Im Sinne einer „strukturellen Gewalt“ (Galtung) wirken die Normative der Säulen von Bildung und Hilfe Konflikte verschärfend und bestätigen, was seit Generationen kritisch gegenüber Ausrichtungen nach sozialem Stande und Herkunft hervorgebracht wird: Das System sozialer Sicherungen wirkt für „Schwächere“ noch weiter sozial entsichernd. Obwohl die

Zusammenhänge längst bekannt sind, wird Konsequenzen ausgewichen, wo immer ein Ausweichen möglich ist bzw. bequemer oder opportuner erscheint. Wer nicht mehr ausweichen will oder kann, wird jedoch feststellen, dass ihr und ihm ein „entschiedenes“ Produktionsschulernen Möglichkeiten gemeinschaftlichen Selbstschulens in originär sozialen Selbstbildungsprozessen eröffnet. Geboten werden Taten statt Worten, denn gemeinsames Gestalten ist kein predigendes Moralisieren. Produktionsschulernen kann in unterschiedlichen Formen in authentischer Niedrigschwelligkeit über die Lebensspanne realisiert werden und liegt jenseits üblicher Institutionen und Organisationsformen des Bildungs- und Sozialsystems, wie dies u.a. in der heute vergessen scheinenden sog. „Entschulungsdebatte“ betont wurde oder anhaltend auch die „disability studies“ ausweisen. Mit den sozialen Lernproduktionszielen Gemeinnutz und Teilhabe wird Isolation durchbrochen, Partizipation eingelöst und Verständnissen eines aktivierenden Sozialstaates gefolgt, nur eben auf der Grundlage von Selbstbestimmung und nicht als neo-liberale Fortschreibung alter Muster von Untertanenerziehung, Befehl und Gehorsam, Wohlfahrt und Almosenwesen. Als Strategie wider die Ohnmacht der „Kellerkinder“ (Klemm) und von „Modernisierungsverlierern“ (Beck) kann ein solches Schulen beispielsweise auf einem Bauspielplatz einsetzen und zur Gründung einer Kinder- und Jugendgewerkschaft durch Heranwachsende führen, denen ihre Lebenslage gefährdende Formen von Kinderarbeit abverlangt. Es prägt den Bewirtschaftungsalltag einer Volksküche, eines Sozialkaufhauses, eines Repair-Cafés oder einer regional verankerten Textilwerkstatt ebenso, wie es Projekte eines sog. „produktiven Alterns“ über die Leistungsanteile trägt, die von Seniorinnen und Senioren erbracht und nicht gekauft bzw. ungefragt von ihrer Alterssicherung abgezogen werden. Da das Prinzip Produktionsschule ein „entschiedenes“ und sozial inklusives Gestalten versucht, sind alle die willkommen, die in zähen, mühevollen und kleinen Schritten geduldig gemeinschaftlich mitlernend und mitarbeitend Zukunft zivilisieren wollen.

#### Literatur

- Berger, Peter / Kahlert, H. (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. 3. Aufl. . Weinheim, Basel 2013.
- Blankertz, Herwig: Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf 1963.
- Blankertz, Herwig: Die demokratische Bildungsreform und ihre bildungstheoretische Legitimation. Berlin 1974.
- Döbler, Joachim: Gezähmte Jugend. Regulierungsprozesse in der Strafkasse des Hamburger Werk- und Armenhauses. Münster, Hamburg 1992.
- Enquete-Kommission des 9. Deutschen Bundestages: Jugendprotest im demokratischen Staat. Speyer 1983.
- Förster, Martin: Qualitätsdiskurs Produktionsschule. Bielefeld 2017.
- Hurtienne, Gerlinde: Die Produktionsschule – ein umstrittener pädagogischer Begriff. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule, 66, Heft 2, 1970, S. 81 -102.
- Kipp, M./Biermann, H. (Hg.): Quellen und Dokumente zur Beschulung der männlichen Ungelernten. Wien, Köln, Weimar 1989.
- Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 2. Aufl. Weinheim, Basel 1991.
- Knoll, Michael: Die Rezeption der ‚Projektidee‘ in der schulpädagogischen Literatur. In: Pädagogisches Handeln. Wissenschaft und Praxis im Dialog 3 (1999). Heft 1 / 2, S. 119-129.
- Krautz, Jochen: Ware Bildung. München 2007.
- Lindner, Werner: „Die haben mich halt hier reingesteckt“ ... In: Fischer, J./Lutz, R. (Hg.): Jugend im Blick. Weinheim, Basel 2015. S. 241 – 258.

Löwenbein, Aaron/Sauerland, Frank/Uhl, Siegfried (Hg.): Berufsorientierung in der Krise? Der Übergang von der Schule in den Beruf. Münster, New York 2017.

Lutz, Burkhard: Die Interdependenz von Bildung und Beschäftigung und das Problem der Bildungsexpansion. In: Matthes, J. (Hg.): Sozialer Wandel in Westeuropa – Verhandlungen des 19. Deutschen Soziologentages. Frankfurt a.M. 1979, S. 634 – 670.

Neurath, Otto: Empirische Soziologie. Schriften zur empirischen Weltauffassung. Wien 1981.

Röhrs, Herrmann (Hg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt a.M. 1963.

Schneider, Ulrich (Hg.): Der Kampf um die Armut. Frankfurt a.M. 2016.

Siemsen, Anna: Beruf und Erziehung. Berlin 1926.

Tews, Johannes : Ein Volk – eine Schule. Osterwieck 1919.

Tews, Johannes : Großstadterziehung. Leipzig 1921.

Tews, Johannes: Volk und Bildung. Berlin 1931

Winkler, Michael: Sozialpädagogik. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, Basel 2004. S. 903 – 928.