
Sind Produktionsschulen Prekariatsschulen? Plädoyer für eine reflexive Pädagogik der Produktionsschulbewegung

Abstract

Trotz vieler experimentell entwickelter Ansätze fungieren Produktionsschulen im Sockelbereich des Bildungs- und Übergangssystems. Nach wie vor bereiten sie benachteiligte Jugendliche für eine berufliche Zukunft auf einem segmentierten Arbeitsmarkt vor. Dass die Betroffenen dort kaum mehrheitlich in gesicherte Beschäftigung integriert werden können, erscheint als unabänderliche Tatsache. Doch soziale Ungleichheiten sind jederzeit Ausdruck prozesshafter Auseinandersetzung. Ihre Entwicklung war im Fall deklassierter Gruppen stets fundamental davon abhängig, ob und inwieweit andere soziale Fraktionen ihre Interessen vertraten oder sie in ihre Zusammenhänge einbanden. In dieser Hinsicht erscheint die aktuelle Situation wenig hoffnungsvoll. Nie zuvor ist jenseits institutioneller und kultureller Strukturen ein Prekariat derartigen Umfangs entstanden. Die Produktionsschulpädagogik tritt dem als innovative Basisbewegung mit profilierten Prinzipien entgegen. Dieser Beitrag versucht deren gesellschaftspolitische Relevanz zuzuspitzen und weitergehende Perspektiven für ihre förderpädagogische Gestaltung zu formulieren.

1 Es gibt kein sicheres Fördern im Falschen

Dass Produktionsschulen latent auf prekäre Erwerbsbiografien vorbereiten, erscheint angesichts der zeitgenössischen Segmentierung des Arbeits-, Ausbildungs- und Fördermarkts unausweichlich. Altersunabhängig ist die Zahl atypischer Beschäftigung allein zwischen 2003 und 2011 um 37,2 vH auf einen Anteil von 38,8 vH an allen Beschäftigungsverhältnissen gestiegen (HANS-BOECKLER-STIFTUNG 2012, 5 und eigene Berechnung). Zugleich gingen die Nettoerwerbseinkommen abhängig Beschäftigter zwischen 2000 und 2010 in den unteren drei Dezilen um 15,6vH zurück (eigene Berechnung anhand BRENKE/ GRABKA 2011, 12). Entsprechend beziffert die BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (BA) (2012a) den Anteil aller Entgelte Vollzeitbeschäftigter (ohne Auszubildende) unter der bundeseinheitlichen Niedriglohnschwelle für 2010 auf 22,8 vH. Angetrieben und unterhöhlt wird dieser Prozess durch die weitgehende Aussetzung des Prinzips der Arbeitslosenversicherung nach Einführung des SGB II. Verschärfte Sanktionsmechanismen und der Zwang, nahezu jegliche Arbeit anzunehmen, setzten die durch die Grundsicherung markierte Lohnuntergrenze Ende 2012 für 4,35 Mio. erwerbsfähige Hilfebedürftige außer Kraft. Darunter gelten 59vH als nicht arbeitslos, wovon wiederum 51 vH erwerbstätig waren – ein Anteil der sich seit 2007 im Jahresdurchschnitt um fast 30vH erhöht hat (BA 2013a, 14ff.; 2013b und eigene Berechnung; vgl. auch BESTE ET AL. 2010).

Damit bildet sich die von ROBERT CASTEL (2000, 360f.) diagnostizierte Spaltung in Zonen der Integration, Verwundbarkeit, Fürsorge und Entkopplung längst idealtypisch auf dem deutschen Arbeitsmarkt ab.

Dabei stellen sich Jüngere unter 25 Jahren und Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung als zentrale Risikogruppen heraus. 2010 lag hier nach Daten des Mikrozensus der Anteil atypischer Beschäftigung um 48,5 vH bzw. 64,3 vH über dem Durchschnittswert, während ganze 51,3vH bzw. 52,8vH dem Niedriglohnsektor angehörten (STBA 2012a, 10f., 20 und eigene Berechnung). Zugleich werden junge Menschen im Rechtskreis SGB II, wo sich bildungsbenachteiligte Jugendliche und Erwachsene konzentrieren (BA 2013a, 39f.), deutlich häufiger und mit der praktizierten Option, sämtliche Leistungen zum Lebensunterhalt auszusetzen, weitaus schärfer als ältere Hilfebedürftige sanktioniert (BA 2013c; GÖTZ et al. 2010).

Diese zonale Segmentierungstendenz spiegelt sich im beruflichen Bildungssystem. Dies äußert sich zunächst in einer absoluten und relativen Schrumpfung des Dualen Ausbildungssektors. Kamen hier zwischen 1992 und 2002 noch durchschnittlich 68,3 Angebote auf 100 Absolventen¹ allgemeinbildender Schulen, Fachgymnasien und Fachoberschulen, so waren es zwischen 2003 und 2012 nur noch 58,5 (eigene Berechnung anhand ULRICH et al. 2012, 5, 25; BIBB 2009, 56ff., 95). Dabei spricht entgegen zeitgenössischer Debatten um demografischen Wandel und Fachkräftemangel wenig dafür, dass sich dies in den nächsten Jahren grundsätzlich ändert: Erstens sind die Bildungsanforderungen an Auszubildende mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag zwischen 2007 und 2011 trotz bereits abnehmender Jahrgangsstärken eher gestiegen (BIBB 2012, 154; STBA 2012b, 68). Zweitens passen sich diesbezügliche Angebotsschwankungen immer deutlicher der Konjunkturerwicklung an (eigene Berechnung anhand ULRICH et al. 2012, 25; BIBB 2009, 29; STBA 2013b, 14). Angesichts der weiter grassierenden Finanzkrise, einer in 2012 erreichten Exportquote von schwindelerregenden 44 vH (BRENKE/ JUNKER 2013; BRENKE/ WAGNER 2013) und einer geografisch neuorientierten deutschen Exportwirtschaft (ERBER/ SCHROOTEN 2012) ist eine wachsende Abhängigkeit betrieblichen Ausbildungsengagements von der Stabilität einer exorbitanten Wachstumsdynamik der sog. BRIC-Staaten abzusehen. Drittens lassen immense Zuwanderungszuwächse (STBA 2013a) bei gleichzeitig verbesserter Qualifizierungsstruktur der Immigranten (SEIBERT/ WAPLER 2012) auf die Möglichkeit einer Kompensation des Fachkräftekrätemangels durch kostengünstige Importe kulturellen Kapitals aus den ost- und den südeuropäischen Krisenländern schließen.

In dieser Situation erscheint eine Nachqualifizierung benachteiligter Zielgruppen dringlichst geboten. Doch der dafür prädestinierte Übergangssektor ist nach einer immensen Ausweitung in den 1990er und frühen 2000er Jahren (BAETHGE et al. 2007, 21) in der letzten Dekade geradezu implodiert. Nach Zahlen der nationalen Bildungsberichte mündeten hier 2011 gerade noch 58,5 vH des Vergleichswerts von 2003 ein (eigene Berechnung anhand KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2006, 80; AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2012). Bezogen auf die oben umrissenen Jahrgangs-

¹ Die männliche Schreibweise bezieht im Meinen die weibliche ein.

stärken entspricht dies dem Rückgang einer rechnerischen Förderquote um 39 vH, was gerade im außerschulischen Bereich wesentlich auf eine semipermeable Verschließung der Bildungsgänge mit höheren Übergangsquoten zurückgeht (vgl. z.B. KOCH 2013a). Damit entsteht hier die Tendenz einer Bildungsvoraussetzungen abhängigen Segmentierung (vgl. KOCH 2012): Marktbenachteiligte Jugendliche werden eher auf Ausbildung, sozial und bildungsbenachteiligte eher auf berufliche Prekarität oder dauerhafte Entkopplung aus dem Arbeitsmarkt vorbereitet. Damit gerät der Übergangssektor zum selektiven Vermittlungsscharnier zwischen einem hierarchisch klassifizierenden Schulsystem und einem zonal unterteilten Arbeitsmarkt. Produktionsschulen, sofern sie an der Förderung explizit benachteiligter Jugendlicher festhalten (vgl. z.B. BA 2012b, 5f.; BOJANOWSKI 2011, 17ff.), stehen damit vor der Aufgabe, ein strukturell induziertes Problem mit pädagogischen Mitteln zu lösen – ein Paradox, das sich kaum auf anderem Wege als der Produktion prekärer Berufsbiografien auflösen kann.

2 Prekariat und Geschichte

In gewisser Weise stellt sich das Dilemma, soziale Ungleichheit zu reproduzieren, aber jedem sozialen Handeln. Nach BOURDIEU (1993; 2001) begegnen uns gesellschaftliche Differenzierungen stets in Gestalt externer Erwartungen, Regeln und Institutionen (dem Feld) wie auch in Form verinnerlichter Erfahrung (den Habitus). Indem wir als etwas Bestimmtes behandelt werden, entwickeln wir äquivalente Selbstverständnisse, Wahrnehmungsweisen, und Strategien. Erst die Erinnerung und Erwartung bestimmter Erniedrigung, Wertschätzung, Zuneigung oder Abkehr ermöglicht uns ein soziales Verhalten, gerade weil wir uns nach gegebenen Regeln benehmen. Wir müssen die Hierarchien der Wirklichkeit ständig erneuern, um an ihr teilhaben zu können. Und doch ist die soziale Welt in steter Verhandlung und Wandlung begriffen und wir vermögen sie allein aus den Positionen heraus zu verändern, die uns vorgegeben sind und die wir verinnerlicht haben. Dies wird umso zielgerichteter gelingen, je mehr wir uns selbst und die uns umgebenden Regelmäßigkeiten verstehen.

Was aber sind die historischen Regelmäßigkeiten beruflicher Prekarität und welche praktischen Schlüsse lassen sich für die Produktionsschulbewegung daraus ziehen? Dies stellt im Vorfeld das Definitionsproblem, vergangene Formen sozialer Überzähligkeit und unsicherer Beschäftigung mit Exklusionstendenzen des zeitgenössischen Arbeits- und Ausbildungsmarkts zu vergleichen. Die Grenzen waren hier jederzeit fließend und je nach Fokus und Definition ließen sie sich innerhalb einzelner Zeitabschnitte auf massenhafte Lebensweisen oder abgekoppelte Randgruppen beziehen. Ich versuche eine Form sozialer Desintegration zu umreißen, die sich über die berufliche Positionierung vermittelt und auf eine passive Objektivierung jenseits diskursiver Produktionen und Beziehungsnetzwerke verweist. Damit stehen nicht nur ökonomische Armut und Beschäftigungslosigkeit, sondern vielmehr auch der Ausschluss von jeder sozialen Verhandlung des eigenen Schicksals im Blickpunkt. So scheinen Umfang und Ausgrenzungsgrad des untersten Randes der Arbeitsgesellschaft zunächst eng mit der Entwicklung des Lohnverhältnisses, Krise und Prosperität kapitalistischer Wirtschaftssysteme verbunden. Die Figur des ortlosen Vagabunden, der eigentlich nicht mehr zur

Gesellschaft gehört, dessen abschreckende Schikanierung aber disziplinierend in ihre inneren Beziehungen wirkt, tritt überhaupt erst mit der Ausbreitung offener Güter-, Finanz- und Arbeitsmärkte zutage. Produktivitätssteigerungen lassen Bevölkerung und urbane Beschäftigungszentren anwachsen und zwingen immer mehr Arbeitskräfte zu überregionaler Mobilität. Dies entreißt sie dem Schutz ihrer Herkunftskommunen und lässt sie im Fall struktureller Arbeitsmarktkrisen zu unversorgten Sozialfällen werden. Entsprechend entsteht ab der frühen Neuzeit überall in Europa ein außerinstitutionelles Fürsorgesystem, dessen Klientel ihr soziales Schicksal immer drangsaliert verantworten muss (CASTEL 2000). Als institutionelles Pendant zu der klassischen Wirtschaftsdoktrin, „„unfreiwillige“ Arbeitslosigkeit“ auch nur als Möglichkeit auszuschließen (KEYNES 2009 [1936], 6; Herv. i. Org.), entsteht das Phantasma des „Arbeitsscheuen“, der in entsprechenden Arbeitshäusern inhaftiert und durch als gemeinnützig bezeichnete Zwangsarbeit „gebessert“ werden soll. Zur Massenerscheinung wird diese deklassierte Figur in der Folge des Gründerkrachs, als Hunderttausende Arbeitssuchende über die Landstraßen der entstandenen deutschen Industrienation irren. Immer schärfere Gesetze extrahieren sie aus der respektablen Gesellschaft und deklarieren unterstellte Arbeitsunwilligkeiten zu manifesten Straftatbeständen (KOCH 2013b, 151ff.).

Bis zu dieser Zeit muss es erscheinen, als sei berufliche Exklusion alleiniger Ausdruck ökonomischer Krisenverläufe. Doch spätestens 1918 kommt ein weiterer Vektor hinzu. Obwohl die juristische Grundlage des „Arbeitsscheuengesetzes“ bis 1967 besteht, beginnen sich Anzahl und Rolle der Betroffenen konjunkturunabhängig zu wandeln: So geht die Zahl der Korrigenden in Arbeitshäusern in der krisengeschüttelten Weimarer Periode zurück, nimmt nach 1933 trotz bald faktischer Vollbeschäftigung wieder zu, um noch vor der bundesdeutschen Prosperitätsperiode fast vollständig zu versiegen (AYASS 1993, 16ff.). Die dahinter stehende Triebkraft umreißt ich mit dem Begriff eines „Klassenfreundes“. Denn das Schicksal beruflicher Deklassierung beruht auf der Unmöglichkeit, die eigene Situation zu gestalten. Die Betroffenen sind fast durchgehend sprachlos darauf verwiesen, dass sich andere Gruppen für sie verwenden oder sie in ihre Gemeinschaftsstrukturen einbinden. Entsprechend geht die Weimarer Situation auf Hegemoniezuwächse der Arbeiterbewegung zurück. Die schrittweise Durchsetzung des dreigliedrigen Prinzips von Arbeitslosenversicherung, Krisen- und öffentlichen Fürsorge erkennt Erwerbslosigkeit als nicht individuell verschuldete Notlage an, schafft einen fast rechtsverbindlichen Mindestanspruch (ADAMY/ STEFFEN 1982) und erhält die berufliche Identität der Betroffenen durch den Ausweis erworbener Versorgungsansprüche. Exklusion wird durch den Verbleib in der Arbeiterklasse vermindert. Die nationalsozialistischen Deklassierungsfeldzüge von „Bettlerrazzia“, „Aktion Arbeitsscheu Reich“ bis zur massenweisen Vernichtung in Konzentrationslagern (SCHENK 2004, 61f.) bringen darauf die Niederlage der Arbeiterbewegung und den Ausfall aller Assimilierungsangebote zum Ausdruck. Dass es im Zuge massenhafter Zuwanderung und Arbeitslosigkeit nach 1945 nicht erneut zu struktureller Ausgrenzung kommt, geht zentral auf den Status der alliierten Besatzungsmächte zurück. Wirtschafts- und währungspolitische Protektion, die verordnete Zuwandererintegration in die kommunalen Lebenswelten, direkte Einflussnahme auf die Grund- und

Sozialgesetzgebung bis hin zur Schließung zentraler Disziplinareinrichtungen (AYASS 1993, 20f.) verhindern eine sozialpolitische Katastrophe.

Dann tritt ein neuer Akteur auf den Plan: Parallel zu der 1968er Bewegung kommt es in genau dem Moment zum Ausbau sozial- und arbeitsmarktpolitischer Instrumente, als die Nachkriegsprosperität erste Blessuren erhält. Rechtsverbindliche Sicherungsstandards, Ausbildungsförderung und geöffnete Bildungsinstitutionen scheinen die deutsche Deklassierungstradition produktiv umzukehren. Fast kurios erscheint dabei die Korrespondenz zweier neu ausgeformter Milieus, die ich als „Bündnis der Überzähligen“ umreiße. These ist, dass widersprüchliche Wechselwirkungen von Bildungsteilhabe, demokratischer Öffnung, Arbeitsmarktkrise und demografischer Progression eine Konstellation hervorbringen, in der entscheidende Innovationen außerhalb der tradierten Arbeitsbeziehungen hervorgebracht werden. Zunächst hat die Öffnung der Hochschulen einen Überschuss akademisch gebildeter Protagonisten erbracht. Als Babyboom, Deindustrialisierungstendenzen und steigende Bildungsanforderungen massenhaft Nachkommen der bisherigen Arbeiterschaft freisetzen, werden diese zu einem kulturellen Bezugspunkt der entstehenden neuen sozialen Bewegungen. Die darin enthaltene „geprellte Generation“ (BOURDIEU 1993, 241ff.) muss die Institutionen, durch die sie marschieren will, erst erschaffen. Sie besetzt kommunikative Leerstellen und entstehende Wüstungen einer sozial regulierten Krisengesellschaft und bringt sie als eine Art natürlicher Alternative gegen Institutionen und Normen der tradierten Gesellschaft in Stellung. Neben anderen Nischenökonomien etabliert sie das experimentelle Feld der Benachteiligtenförderung. Es umfasst rein altersbedingt nur einen Teilbereich beruflicher Deklassierungsgefahren, ist aber umso bedeutungsvoller, als es einen immer größeren Raum beruflicher Sozialisierung markiert, dessen ursprünglichste Klientel nun bereits auf das Rentenalter zugeht. Deren Integration gelingt nur zum Teil und auch dies nicht aus eigener Kraft. Der neu erwachsene „Klassenfreund“ agiert bis in die späten 1980er Jahre als informeller Juniorpartner des dualen Ausbildungskorporatismus, der der Krise durch überdimensionierte Angebotsausweitungen (BAETHGE et al. 2007, 24f.) begegnet. Die Benachteiligtenförderung integriert also einen Teil ihrer Klientel in externe Klassenstrukturen auf einem chronisch verminderten Arbeitsmarkt. Der übrige Teil erhält die behelfsartige Identität einer uneinlösbaren Hoffnung, um dann in ein nur noch materiell abgesichertes Prekariat abzudriften. Erstaunlicherweise wirkt die kulturelle Hegemonie dieser Periode bis über die 1990er Jahre, obwohl sich Arbeits- und Ausbildungssektor längst vor einem erneuten demografischen Wachstum verschließen und das originär innovative alternative Milieu eine „realistische Wende“ (VESTER et al. 2001, 510) vollzieht. In einem ausufernden Übergangssektor müssen sich Fördererfolge auf immer mehr Jugendliche aus unteren Mittelschichten beschränken und der kaum noch unterschwellige Zweifel an der Sinnhaftigkeit aller Förderbemühung pädagogische Interaktionskrisen mit benachteiligten Zielgruppen auslösen (vgl. ähnlich BOSCH 2010, 39f.). Damit gerät die sozialpolitische Regulation in immer schärferen Gegensatz zu ökonomischen Strukturtransformationen, der sich Anfang der 2000er Jahre in den Arbeitsmarktreformen der rot-grünen Bundesregierung entlädt und dem einstigen „Bündnisses der Überzähligen“ seine institutionelle Grundlage abgräbt.

3 Produktionsschulbewegung: Prinzipien und Anachronismen einer paternalistischen Avantgarde

In der gegenwärtigen Situation erscheint die Produktionsschulbewegung wie ein versprengtes Relikt, das eine Berufung aus den 1980er Jahren gegen den neoliberalen Mainstream reaktiviert. Doch selbst wenn ein solches Motiv viele Protagonisten ursprünglich antreiben mochte, weist die Entwicklungsdynamik ihrer Initiative über derlei Reminiszenzen hinaus. Meines Erachtens und Wissens ist die Produktionsschulbewegung die seit langer Zeit einzige kollektive Kraft im Feld der Benachteiligtenförderung, die aus eigenem Antrieb pädagogische Konzepte von einer interaktiven Basis in artikulationsfähige Diskussionsforen trägt. Wo Praxis und Wissenschaft nahezu sämtliche pädagogischen Paradigmen wie Kompetenzansatz, lebenslanges Lernen, Flexicurity oder Kundenorientierung als Top-down-Konzeptionen, Ausschreibungen oder Qualitätskennzahlen vorgesetzt sind, hat sie von einer prekären Positionierung außerhalb aller Regelförderung profitiert. Produktionsschulen haben sich in unterschiedlichsten Regulierungskontexten entwickelt und die Erfahrungen dieser Unbestimmtheit in Kontexte jenseits des eigenen Dunstkreises einbinden können. Gerade die jüngsten Erfolge beeindrucken: Das von der BA (2012b) veröffentlichte Fachkonzept „BvB-Pro“ erscheint allein mit der Orientierungsvorgabe an einem Personalschlüssel von „1 zu 6“ (ebd., 27) und der Möglichkeit, eine „freihändige Vergabe (...) in Betracht“ zu ziehen (ebd., 4) wie die utopistische Überschreitung eines institutionellen Möglichkeitsraums.

Aber könnte die Produktionsschulbewegung die Funktion eines „Klassenfreundes“ für junge Leute mit prekärer Berufsperspektive reaktivieren? Immerhin hebt sie der Mangel eigenständiger Initiativen wie zwangsläufig in die Position einer förderpädagogischen Avantgarde. Ihre Fähigkeit, Bündnispartner in und um den immensen Übergangssektor zu aktivieren, scheint die These IMMANUEL WALLERSTEINS (2008, 101) zu illustrieren, dass sich gerade Krisen- und Übergangszeiten als „besonders offen für den Input von Einzelnen und von Gruppen“, den „Faktor(.) des freien Willens“, erweisen. Trotzdem lässt die abzusehende Ausweitung eines regulär finanzierten Produktionsschulkonzepts eher pragmatische Konsolidierungsmotive bei beehrlichen Trägern vermuten. Im Gegensatz zur der benachteiligtenpädagogischen Gründerzeit Anfang der 1980er Jahre trifft die Produktionsschulbewegung überdies kaum auf sozialpolitische Spielräume und kein vergleichbares Netzwerk eigenständiger Initiativen.

Zudem ist der Einflussbereich der früheren korporatistischen Bündnispartner auf einen Kernbereich regulierter Arbeits- und Ausbildungssphären geschrumpft. Symptomatisch ist die Tarifbindung zwischen 1996 und 2011 um jährlich gut ein Prozent der Beschäftigten verkümmert: „Für 39 Prozent der Beschäftigten im Westen und 51 Prozent im Osten gibt es keinen Tarifvertrag.“ (IAB 2012). Dies wirkt auf die Prekarisierung von Arbeitsverhältnissen („Mehr als zwei Drittel (68%) der Geringverdiener arbeiteten 2010 in Betrieben ohne und nur 32% in Betrieben mit Tarifbindung“ (BOSCH 2012, 13)), das Ausbildungsengagement der Betriebe („Der Anteil der Auszubildenden an allen Beschäftigten ist entsprechend 6,5% in tarifgebundenen Betrieben und 2,9% in nichttarifgebundenen Betrieben“ (HEINBACH, ET AL. 2008, 25)), die spätere Übernahmequote (GRUNAU 2011, 40) und offenbar auch auf die Deutungs-

hoheit im Begründungszusammenhang der Ausbildungskrise (vgl. FRIELING/ ULRICH 2013). Zudem lässt die Notwendigkeit von beruflicher (ROTHE/ TINTER 2007, 32ff.) und geografischer Mobilität die Beziehungsressourcen von immer mehr Jugendlichen ausdünnen (KOCH 2012; BALS/ KOCH 2012). Die Struktur eines gespaltenen Arbeitsmarkts – „lean and dual“ – auf dem neben gut abgesicherten Kernbelegschaften immer größere „Puffer“ prekär Beschäftigter wachsen (SILVER 2005, 96), scheint so zu einem auch lebensweltlichen Differenzierungsmuster zu werden. Ein binärer Gegensatz reproduziert sich in allen Wirklichkeitsdimensionen zu einer einseitigen Kommunikation: Fast sinnbildlich stehen segregierte Peripherien urbanen Kommunikationszentren – Medienindustrien, Eventboulevards, Design- oder Imagefabrikationen – entgegen, die projektive Anziehungskräfte wie Stigmatisierungsformate erzeugen, ohne die unartikulierten Praktiken ihrer Sujets auch nur zur Kenntnis zu nehmen. Dass berufliche Prekarität und lebensweltliche Entkopplung dabei zur Lebensweise immer größerer Bevölkerungsteile werden, gleicht einer historischen Uraufführung. In Folge der Industrialisierung gingen sämtliche, selbst die katastrophischsten Einschnitte des 20. Jahrhunderts mit Transformationen lebensweltlicher Institutionen einher. Und auch wenn sie die Arbeitsmoral respektabler Gruppen antrieb, blieb Exklusion immer auf stigmatisierte Minderheiten beschränkt. Zwar weist die heute ausufernde Masse entbundener Arbeitsmarktprotagonisten vertikale und horizontale Differenzierungen auf, bleibt trotz eines diesbezüglich wachsenden Anteils (VESTER 2013, 19) keineswegs auf An- oder Ungelernte beschränkt (was im Falle der Arbeiterbewegung jeweils nicht wesentlich anders war (MOOSER 1984, 180ff.; HOBBAWM 1987, 154ff.)), lässt sich kaum als Interessengemeinschaft vorstellen und bleibt in vielen diffusen Zwischenbereichen mit der inklusiven Gesellschaft verbunden. Trotzdem wächst sie zu einer Parallelgesellschaft, die in keiner noch etablierten Gruppierung gebunden oder von ihr vertreten werden könnte. Denn in ihrer flüssigen Heterogenität stellt sie ein tradiertes Integrationsparadigma in Frage: Der prekäre Arbeitsmarktsektor ist gerade für Jüngere zu einer Größe gewachsen, die nicht mehr in die schmelzenden Kernbereiche der regulierten Gesellschaft integriert werden kann. Entgegen allen historischen Traditionslinien muss dies für die Produktionsschulbewegung bedeuten, von einer paternalistischen Bildungsfürsorge zur Förderung sozialer und kultureller Eigenständigkeit ihrer Klientel überzuwechseln.

Aber inwiefern ist sie für eine solche Aufgabe gerüstet? Um dies zu diskutieren, will ich eine Gegenüberstellung neoliberaler Imperative mit Prinzipien der Produktionsschulbewegung versuchen und daraus weitergehende Entwicklungsanregungen formulieren. Meine diesbezüglichen Thesen sind zugespitzt und lassen viele Aspekte bewusst außer Acht.

Arbeitsbegriff: Im Kontext manifester Lobbyinteressen und eines fast allumfassenden Austeritätsparadigmas hat sich spätestens seit Umsetzung der Hartz-Gesetze ein Disziplinarprinzip zu reaktivieren begonnen, das Arbeitslosigkeit mit dem Unwillen der Betroffenen begründet und soziale Teilhabe vom Nachweis des wertschöpfenden Beitrags einer als Lohnarbeit anerkannten Tätigkeit abhängig macht. Dem steht der in den Produktionsschulprinzipien formulierte Anspruch entgegen, Produkte und Dienstleistungen anzubieten, „die auf dem Markt realisiert werden“ und „zum Erkennen des Wertes der eigenen Arbeit“ (BVPS 2007, 2) beitragen

sollen. Produktive Arbeit wird also nicht als Tribut an eine konstruierte Versorgungsgemeinschaft, sondern als offenes Entwicklungs- und Mitwirkungsangebot definiert. Zwar taucht der hinterlegte Grundsatz freiwilliger Teilnahmeentscheidungen (ebd., 3) im Fachkonzept kaum noch implizit auf. Die Produktionsschulbewegung erkennt aber, dass soziale Anerkennung real wesentlich über Marktbeziehungen erarbeitet wird. Der abstrakte Tauschwert produktiver Tätigkeiten kann aber erst im „Rahmen einer nach pädagogischen Grundsätzen gestalteten Gemeinschaft“ (BA 2012b, 9) als identitätsstiftender Gebrauchswert realisiert werden. Jungen Menschen wird damit ermöglicht, über produktive Arbeitsleitungen mit der sozialen Welt in Verhandlung zu treten. Doch es bleibt offen, als was sich die Jugendlichen dabei präsentieren, dass sich soziale Ungleichheit in konkreten Interaktionen reproduziert, Kundenkontakte von Attitüden sozialer Mildtätigkeit überlagert und bereits während der Förderung prekäre Identitäten produziert werden müssen. Um einer emanzipativen Ausrichtung Willen fehlt der Produktionsschulbewegung darum ein Konzept, mit dem soziale Ungleichheit reflektiert und verhandelt werden kann.

Menschenbild: Das neoliberale Menschenbild zerfällt in Momentaufnahmen und fragmentierte Strukturmerkmale. Die Verabsolutierung von Videoaufzeichnungen, statistisierter Leistungsbemessung oder Output-orientierter Bildungsstandards lässt das Möglichkeitsspektrum menschlichen Handelns auf die einzige Dimension eines ideologischen Screenshots verdampfen. Subjekte scheinen nicht anders handeln zu können, als dies situativ aus spezifischem Blickwinkel beobachtet wird. Dies gerät zu einer autoritären Allmachtzuschreibung: Wenn Jugendliche Motivationsverluste in perspektivlosen Lebenssituationen verantworten sollen, so wird ihnen mit der Möglichkeit ihrer Überschreitung auch die Entstehung dieser Verhältnisse zugeschrieben. Das der Produktionsschulprogrammatik hinterlegte Menschenbild ist daneben schwerer zu fassen: Einerseits geht es um den „gesamten Menschen mit all seinen Facetten und Eigenheiten“, andererseits um das „Ablegen von gewohnten Verhaltensweisen“. Produktionsschulen wollen „auf Basis des Kompetenzansatzes“ (BVPS 2007, 3) etwas ans Licht bringen, was sich im sichtbaren Handeln erst durch einen erweiterten Blickwinkel offenbart. Doch was präsentiert uns ein Jugendlicher, der keine fünf Minuten bei einer Sache bleibt und in jedem zweiten geschriebenen Wort gegen orthografische Regeln verstößt? Die Befähigung, sich immerhin fünf Minuten, erlernte Unfähigkeit oder gezielten Unwillen, sich länger als fünf Minuten zu konzentrieren; die ausbildungsweisende Kompetenz, mit der er lebensweltlich eine Spielekonsole bedient oder die Verborgenheit eines Könnens, das sich geregelter Rechtschreibung nicht offenbart? Hier scheint das Menschenbild in eine Vielzahl möglicher Perspektiven zersetzt. Meines sicherlich streitbaren Erachtens setzt die Produktionsschulbewegung der neoliberalen „Screenshot-Anthropologie“ Sedimente eines „romantischen Subjektivismus“ entgegen, wie wir ihn von den idealistischen Konstruktionen der Aufklärung, über Reformpädagogik und Jugendbewegung bis zu den naturalistischen Utopien der Alternativbewegung und damit der Gründerzeit der Benachteiligtenförderung, nachvollziehen können. Kern dieser introspektiven Vision ist die Vorstellung, dass Menschen etwas substantiell anderes enthalten, als sie unter den gegebenen Verhältnissen darstellen können. Mit dieser Art Kompetenzansatz wird eine individuelle Natürlichkeit gegen die entfremdenden Verhältnisse einer arbeitsteiligen Industriegesellschaft beschworen, die pädagogisch entdeckt und

erweckt werden will. Weil aber niemals strukturiert klar wird, worauf die Eigenschaften und Fähigkeiten eines Menschen jenseits einer diffusen Natürlichkeit gründen, verleiht er pädagogischen Akteuren die wahllos empathische Allmacht, über Entfremdung und Wahrheit entscheiden zu können.

Bildungsverständnis: Erstaunlicherweise propagieren fast sämtliche zeitgenössischen Bildungsleitlinien – selbstorganisiertes Lernen, Kompetenzparadigma und Handlungsorientierung – die Eigenständigkeit des Subjekts. Dies ist jedoch mit der klassifizierenden Messung nach vorgefertigten Anforderungen verbunden und ignoriert Handlungskontexte wie die Möglichkeit eigenständiger Motive. Doch allein wachsende Bildungsanforderungen, immer kürzer befristete Arbeitsverträge, extern zertifizierte Qualitätsstandards, sanktionsbewehrte Alimentierungsgrundlagen und demzufolge Belastungssyndrome verweisen auf das Paradox einer extern geforderten Autonomie. Demgegenüber setzen Produktionsschulen mit dem Konzept produktionsorientierten Lernens auf eine unmittelbare Übertragung praktischer Erfahrungen in theoretische Kenntnisse. Mit einem kohärenten szenischen Kontext ist so auch eine Erkenntnismetamorphose von sinnlicher Erfahrung zu abstrahierender Reflexion vorgezeichnet. Zumindest mir bleibt aber trotz der Absichtserklärung, allgemeinbildende mit „fachpraktischen und fachtheoretischen Inhalten verbunden (...) innerhalb des realen Arbeitsauftrages“ (BVPS 2013, 12) zu realisieren, unklar, wie jenseits eines Transfers produktiver Erfolge in einen benachbarten Unterrichtsraum eine reflexive Transformation praktischen Handlungswissens stattfinden soll.

4 Reflexive Produktionsschulpädagogik

Aufgrund ihrer trialen Struktur (Arbeit, Lernen und Lebensweltorientierung) und ihres diskursiven Basisbezugs bietet die Produktionsschulbewegung beste Voraussetzungen zur Förderung der praktischen Eigenständigkeit ihrer prekarierten Klientel. Der Kern meiner Anregungen für erweiterte theoretisch-pädagogische Grundlagen geht auf eine vielfach vergessene Verwurzelung im historischen Materialismus zurück, die in der zeitgenössischen Debatte hinter einer gleichzeitig idealistischen Traditionslinie, der hier unterstellten „romantischen Subjektivismus“, zurücksteht.

Drei diesbezüglich fundamentierende Leitsätze sich finden bereits in MARX philosophischem Frühwerk: Die Fähigkeit zu denken wird erstens durch „sinnlich menschliche Tätigkeit“ (MARX 1958, 5), die produktive Gestaltung einer materiellen Umwelt, erworben. Zweitens entfremdet sich der Mensch dieser Fähigkeit, wenn er ohne originäres Motiv für lebensnotwendige Entlohnung und abstrakte Warennachfrage arbeitet (MARX 1970 [1844], 82ff.). Drittens können sich Menschen dieser gemeinsamen Lage trotzdem in kommunikativer Auseinandersetzung bewusst werden und „als Klasse für sich selbst.“ (MARX 1970 [1846], 310) konstituieren. Damit entsteht ein dialektischer Kreislauf von tätiger Menschwerdung, Weltverlust und bewusster Wiederaneignung, der bereits die Grundzüge einer pädagogischen Programmatik enthält, die von den Autoren der Kulturhistorischen Schule entwicklungspsychologisch ausgearbeitet ist. Ich will aus dem vielfältigen Korpus dieser Arbeiten wiederum drei

Begriffsentwicklungen destillieren und auf die erachteten theoretischen Probleme der Produktionsschulbewegung beziehen:

Menschenbild: In direkter Analogie zu MARX entsteht alle praktische und intellektuelle Befähigung in tätiger Auseinandersetzung mit der sozialen und gegenständlichen Welt: „Die sinnlichen Abbilder sind die allgemeine Form der psychischen Widerspiegelung, die durch die gegenständliche Tätigkeit des Subjekts erzeugt wird.“ (LEONTJEW 1982, 136) Damit verschmilzt hier das Menschenbild, mit dem Arbeits- und Bildungsbegriff zu einer einzigen Größe. In tätiger Auseinandersetzung eignet sich der Mensch die soziale und gegenständliche Welt an, und indem er sie zu einer inneren Welt macht, gerät er in die Lage zu denken und wird im eigentlichen Sinne zum Menschen. Aus dieser einfachen Perspektive bringt jede menschliche Äußerung eine Geschichte tätiger Auseinandersetzung zum Ausdruck. Jeder Jugendliche, mit dem wir zu tun haben, wäre also genau das, als was er uns in einem beliebigen Augenblick erscheint. Doch abgesehen davon, dass auch unser Eindruck notwendig subjektiv ist, stehen einer derart stringenten Entwicklung zwei latente Entfremdungstendenzen entgegen. Beide Prozesse sind eng miteinander verschränkt, lassen sich aber abstrakt auf eine theoretische (Begriff) und eine Empfindungsebene (Motiv) verteilen und können durch spezifische Wiederaneignungen überwunden werden.

Begriff: Das „Individuum hat keine eigene Sprache, keine von ihm selbst erarbeiteten Bedeutungen. Das Bewußtwerden der Erscheinungen der Wirklichkeit kann nur vermittels der von außen angeeigneten „fertigen“ Bedeutungen erfolgen (...). Dies schafft auch die Möglichkeit, in sein Bewußtsein entstellte oder phantastische Vorstellung und Ideen hineinzutragen (...), die in der realen praktischen Lebenserfahrung keinerlei realen Boden haben.“ (ebd., 149; Herv. i. Org.) Entfremdung begegnet uns hier als pädagogisch brisante Distanz zwischen Begriff und Erfahrung, die sich umstandslos auf die Entfernung theoretischer Abstraktion von praktischem Handlungswissen überträgt. In gewisser Weise reproduzieren sich damit soziale und berufliche Exklusion in öffentlichen Debatten und schulischem Lernen. Der Ausschluss von sozialen Diskursen und die Konfrontation mit Begriffen, die nicht tätig angeeignet werden können, führen zu einer auch kommunikativen Entkopplung. Trotzdem verinnerlichte Erfahrungen vermögen sich nicht in distinguierte Begriffe zu übersetzen oder gelangen nicht auf die Ebene reflexiven Bewusstseins. Damit ist es uns weder möglich, Empfindung und Leistungsvermögen an allein sprachlicher Äußerung zu bemessen noch steht es uns frei, Mutmaßungen ob der Präsenz einer natürlichen Persönlichkeit anzustellen. Wir müssen vielmehr verstehen, dass auf begrifflicher Ebene niemand wirklich etwas zu lernen vermag, was er praktisch und sinnlich nicht längst weiß. Dies ermöglicht uns, unter der Oberfläche eines verlorenen Eindrucks ein vitales Anderes zu erkennen, das sich in Worten und Fertigkeiten nicht offenbart, in seiner Bewegung aber schon alle Strukturen tätiger Weltaneignung enthält. Wie eine solche Lücke überbrückt werden kann, veranschaulicht (WYGOTSKI 1988 [1934]) am Beispiel der mehrstufigen Entwicklung von Denken und Sprechen, an deren je provisorischen Ende die Aneignung einer Bedeutung, der „echte Begriff“, steht. Das Erreichen dieser Stufe beruht auf den Voraussetzungen der gegensätzlichen Bewegungen von „Analyse und Synthese“ (ebd., 151; Herv. i. Org.): Jedes Ding muss in seinen Eigenschaften erfahren und in den

abstrakten Kontext grammatischer Strukturen, logischer Analogien und Gegensätzlichkeiten gesetzt werden. Kognitive Lernprozesse gleichen Sprachbedeutungen in permanenten Kreisbewegungen mit der Basis subjektiver Empfindungen ab. Im Sinne von Bildung müssen Jugendliche darum in die Lage geraten, sinnliche Erfahrungen mit bildungssprachlichen Begriffen zu verknüpfen. Soziale Selbstbestimmung setzt dagegen voraus, sich praktische Begriffe von einer gemeinsamen Lebenssituation zu machen.

Motive: Genau dies wird aber verhindert, wenn Handlungen ohne verinnerlichende Motivation durchgeführt werden. Denn die Aneignung der Welt entsteht in der Praxis nicht automatisch. Sie ist von der Realisierung persönlichen Sinnes abhängig: „Unter bestimmten Bedingungen kann das Nichtübereinstimmen von Sinn und Bedeutung im individuellen Bewußtsein den Charakter einer wirklichen Fremdheit zwischen ihnen annehmen“ (LEONTJEW 1982, 145). Motive sind gleichsam soziale und subjektive Ausformungen individueller Bedürfnisse und damit Antriebe überhaupt tätig zu werden. Um sich die Welt tätig aneignen zu können, muss der Mensch mit den Inhalten seines Handelns kompatible Ziele verfolgen. Agiert er unter Bedingungen von Zwang, Gleichgültigkeit oder aufgrund von Zwecken, die dem Inhalt seiner Tätigkeit widersprechen, so entfremdet er sich der Welt, die er dann nicht mehr gestaltet. Motive können aber nicht neu erfunden werden. Sie sind in vergangenen oder bildungs-fremden Aneignungserfahrungen enthalten und müssen als solche wiederentdeckt und verstanden werden, um sie zur Gestaltung der Gegenwart einzusetzen. In reflexiver Auseinandersetzung können sie sich in Interessen übersetzen.

5 Sieben Entwicklungsanregungen

Diese entwicklungspsychologischen Ableitungen des dialektischen Materialismus in konkrete Anregungen für eine reflexive Pädagogik der Produktionsschulbewegung zu übersetzen, erscheint mir als zwangsläufige Fortschreibung. Ich fasse diese Übertragung zu sieben offenen Vorschlägen zusammen.

5.1 Freiwilligkeit

Die Produktionsschulbewegung postuliert, dass freie Entscheidung Voraussetzung jeder Förderung ist. Dies konnte bei der Ausarbeitung des Fachkonzepts nicht gegen geltendes Gesetz umgesetzt werden. Trotzdem steht Zwang einer Übereinstimmung zwischen Zielen pädagogischen Interventionen und den Motiven ihrer Adressaten entgegen. Die Produktionsschulbewegung sollte angesichts steigender „Abwertungen der als »Nutzlose« und »Ineffiziente« deklarierten Gruppen“ (HEITMEYER 2012, 33; Herv. i. Org.) darauf achten, nicht in das populistische Fahrwasser einer selbst zu verdienenden Förderung zu geraten und ihr reputatives Gewicht andauernd für eine selbstbestimmte Kompetenzorientierung einsetzen.

5.2 Kompetente Begriffsfindung

„Bewußtsein stellt immer irgendein Stück der Wirklichkeit dar“ (WYGOTSKI 1988 [1934], 205). Entsprechend ist der Prozess der Begriffsbildung nicht abschließbar. Entgegen an Outputs orientierter Leistungsbemessung muss dies bedeuten, Jugendlichen zu artikuliertem Verständnis ihrer Lernblockaden zu verhelfen. Die klassifizierende Zertifizierung eigenen Unvermögens muss nicht nur demotivieren, sondern auch jede produktive Bewältigungsstrategie unterbinden (wie sich dies an so ohnmächtigen Selbstanforderungen, wie der, *sich jetzt aber wirklich anzustrengen*, bemisst). Benachteiligte Jugendliche brauchen begriffliche Verständnisse davon, was sie beim Lernen und Arbeiten tun, mit welchen Unsicherheiten und Vermeidungsstrategien sie ihre Fähigkeiten blockieren und welche Demütigungen und Irritationen sie in diese Lagen gebracht haben. Ein lernbiografisches Nachvollziehen lässt Misserfolge als Umgang mit widrigen Lebensumständen verstehen und weist bereits damit darüber hinaus. Neben einem reflexiven Lehr-Lerntraining, wie es STRAßER (2008) für die Benachteiligtenförderung exemplarisiert, ist der Produktionsschulbewegung zum Einsatz lernbiografischer Reflexionsverfahren zu raten.

5.3 Reflexive Biografien

Noch lähmender als externe Diffamierung ist ihre selbstbeachtigende Verinnerlichung (vgl. z.B. KOCH 2009, 62). Über benachteiligte Jugendliche wird diskutiert und geschrieben. Gleich ihren schärfer verfeimten Vorgängern bleibt ihnen die Möglichkeit, sich öffentlich zu artikulieren versagt. Reflexive Produktionsschulpädagogik heißt darum kontextualisierte Begriffsbildung. Am Beispiel der eigenen Lebensgeschichten können Jugendliche entdecken, wie eine hierarchische Bildungsgesellschaft und ein segmentierter Arbeitsmarkt funktionieren, nach welchen Prinzipien sie sich verschließen, Erfolge und Selbstwertgefühle verteilen und wie sich diese Mechanismen in eigenen Empfindungen abbilden. Ein solche Begriffsbildung rehabilitiert sie als historisch strukturierte Akteure, lässt Verständnisse von Gemeinsamkeiten entstehen und kann verhindern, Standesstolz und Stigmatisierung einer hierarchisierten Bildungsgesellschaft an ihren untersten Rändern zu reproduzieren. Neben sozialbiografischen Reflexionsgesprächen empfehle ich der Produktionsschulbewegung empfindungsorientierten Politikunterricht.

5.4 Übersetzung

All dies markiert einen didaktischen Fahrplan für den Übergang von praktischer Tätigkeit zu schulischem Lernen. Einerseits geht es darum, produktive Selbsterfahrungen in den Kontext grammatischer, physikalischer oder mathematischer Strukturen zu setzen. Tischlern kann wohl Bruchrechnung, Arbeitsteilung Grammatik und Auftragskalkulation Multiplizieren vermitteln. Entscheidend ist aber, tätige Aneignungsmomente zu „labeln“, als begriffliche Erinnerungen kommunizierbar zu machen und Fremdheitserfahrungen gegenüber gebildeter Sprache zu kitten. Andererseits haben sich Produktionsschuljugendliche die soziale Welt längst in persönlicher Interaktion angeeignet. Dieses Erleben in artikulierter Verhandlung zu rekonstruieren, ist wohl die gewichtigste, dafür strukturierte Verfahren zu schaffen, die gewaltigste

Herausforderung der Produktionsschulbewegung. An ihrem Anfang kann wiederum nur die Öffnung performativer Erinnerungs- und Erfahrungsräume stehen, in denen Zukunftswünsche, situatives Handeln und längst erfolgte Bewältigungsleistungen zu erzählbaren Weltverständnissen verschweißt werden. Jeder Jugendliche hegt das Motiv, die eigene Lebensleistung gewürdigt zu wissen. Umgekehrt ist strukturierte Reflexion der notwendige Weg, substanziellen Respekt vor formell gescheiterten Lebensleistungen zu empfinden, wenn nicht auf die suggestiven Tiefen mystischer Seelenbrunnen spekuliert werden will.

5.5 Exemplarisches Lernen

Dass Produktionsschulen Produkte und Dienstleistungen auf dem realen Markt anbieten, führt sie aus den Klausuren simulierter Berufsvorbereitung in die Wirklichkeit gesellschaftlicher Verhandlung. Nichts ist geeigneter, die eigene soziale Lage zu reflektieren, als die konkrete Interaktion eines Marktes, der immer auch Aushandlungsort sozialer Rangordnungen ist. Vor 45 Jahren hat OSKAR NEGT (1971) mit „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ unabhängig von der Kulturhistorischen Schule ein wegweisendes Konzept vorgelegt, das das Prinzip der Begriffsbildung gesellschaftspädagogisch operationalisiert. Es kann auch Produktionsschuljugendlichen veranschaulichen, welche Position sie in sozialen Hierarchien bekleiden und wie sie Einfluss auf ihre Situation nehmen können. Dies soll keine Kunden vergraulen oder an Fördergrundlagen rütteln. Doch wenn überhaupt die Entwicklung eigenständiger Gestaltungsmöglichkeiten erwägt sein will, so muss auch die Realität von Fördergrundlagen und Marktbeziehungen im Produktionsschulkontext thematisiert werden. Alles andere würde bedeuten, Kontakt zu einer Realität aufzunehmen, deren Wirklichkeit nicht offenbar werden darf.

5.6 Produktionsschuldemokratie

Dass Kompetenz als eigenständiges Bewältigungsvermögen auf Selbstbestimmung in den Kontexten ihrer Hervorbringung gründet, ist in ausufernden Diagnoseverfahren merkwürdig vernachlässigt worden. Wenn produktive Tätigkeiten aber gesellschaftliche Beziehungen jenseits bloßer Warenerzeugung erfahrbar machen sollen, ist Partizipation für jede weitergehende Eigenständigkeit existenziell. Diesbezüglich stellt sich der Übergangssektor als kaum regulierter Graubereich dar. Zwar sehen die Schulgesetze der Länder rechtsverbindliche Schülervertretungen vor. In Konzepten außerschulischer Benachteiligtenförderung sind solche Mitwirkungsrechte aber kaum formuliert. Für Produktionsschulen wird die „Mitgestaltungs- und Entscheidungsmöglichkeit der jungen Menschen“, die durch eine „Vertretung der Produktionsschüler“ nachgewiesen werden kann, als Qualitätsstandard ausgewiesen (BVPS 2010, 17; 2013, 19). Dabei ist nur verlangt, dass, nicht aber wie solche Mitbestimmung umgesetzt wird. Recht ist jedoch keine Frage des guten Willens und das Erlebnis von Freiheit keine Kategorie von Gewährung. Emanzipative Produktionsschulpädagogik heißt, die eigene Entscheidungsbefugnis als nicht einschränkbarer Status erleben zu lassen. Ich empfehle daher die Formulierung verbindlicher Kriterien zur Etablierung von Produktionsschuldemokratie, wie sie in den Debatten um Wirtschaftsdemokratie (vgl. z.B. MEINE et al. 2011)

vorgedacht ist. Sie können fest umrissene Mitbestimmungsrechte bei Produktionsausrichtung, Einstellungen, Sanktionierungen, Arbeitszeiten und der Erstellung von Bildungsprogrammen festlegen und Mitspracherechte wählbarer Vertretungen in produktionsschulinternen Entscheidungsgremien regeln. Partizipationskriterien können als „Demokratie-Audits“ (ROTH 2009, 11ff.) verbindlich fixiert werden.

5.7 Lebensweltorientierte Förderketten

Förder- und Integrationserfolge hängen zunächst davon ab, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft als gestaltbare Sphären zurückzugewinnen. Praktische Räume, in denen sich junge Menschen ihrer Fähigkeiten und Möglichkeiten bewusst werden, können mit begrenzten Inputs an Bildung, Empathie und praktischer Selbsterfahrung aber kaum nachhaltig sein. Allein angesichts wachsender Ausbildungsanforderungen lassen sich langjährige Bildungsdegradierungen kaum mit einjährigen Förderepisoden aufwiegen. Die Konsequenz mehrgliedriger Maßnahmeketten ist nur dann problematisch, wenn Bildungsinhalte schlecht abgestimmt und inkompatible Identitäten aufgebaut werden. Persönlichkeitsentwicklung wird andererseits nur zu einem stringenten Prozess, wenn ihre Ergebnisse auf ein kohärentes Umfeld verweisen, das erworbene Handlungsfähigkeiten kommuniziert. Einmal erworbene Rollenressourcen können sich umgekehrt in biografische Brachen verwandeln, wenn sie an keinem lebensweltlichen Schauplatz mehr abrufbar sind (KOCH 2008, 40ff.; 2009). Die neoliberale Lebenswirklichkeit stellt klassische Entwicklungs- und Identitätskonzepte dadurch in Frage, dass sie gleich progressiv aufbauenden Biografieformaten auch die szenischen Kontexte ihrer Realisierung zerreißt. Jugendliche brauchen darum nicht nur Kompetenzen, sondern auch lebensbegleitende „Erfahrungsgemeinschaften“, von wo sie auf wechselnde Anforderungen bezogen werden können. Perspektivisch sollten Förderketten darum zu außerproduktionsschulischer „Milieubildung“ (BÖHNISCH 1994, 203) anregen.

Literatur

ADAMY, W./ STEFFEN, J. (1982): „Arbeitsmarktpolitik“ in der Depression. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 15, H. 3, 276-291. Online: http://doku.iab.de/mittab/1982/1982_3_MittAB_Adamy_Steffen.pdf (04-05-2013).

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengetzter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf, Tabellenanhang/Webtabellen: E1-1A. Ausbildungsanfänge – Strukturentwicklung in der beruflichen Bildung. Online: <http://www.bildungsbericht.de/index.html?seite=10217> (03-05-2013).

AYASS, W. (1993): Die „korrektionelle Nachhaft“. Zur Geschichte der strafrechtlichen Arbeitshausunterbringung in Deutschland. In: Zeitschrift für Neuere Rechtsgeschichte, H. 15, 184-201. Online: <http://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2007013016948/3/Nachhaft.pdf> (04-05-2013).

BAETHGE, M./ SOLGA, S./ WIECK, M. (2007). Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin.

BALS, T./ KOCH, M. (2012): Zur Komplexität und Empirie des Übergangssystems – Erfassung und Analyse des Übergangssystems in der Region Osnabrück. Paderborn.

BESTE, J./ BETHMANN, A./ TRAPPMANN, M. (2010): Arbeitsmotivation und Konzessionsbereitschaft. ALG-II-Bezug ist nur selten ein Ruhekissen. IAB Kurzbericht 5/2010. Online: <http://doku.iab.de/kurzber/2010/kb1510.pdf> (12-04-2013).

BRENKE, K./ GRABKA, M. M.: (2011): Schwache Lohnentwicklung im letzten Jahrzehnt. In: DIW Wochenbericht Nr. 45, 3-15. Online: http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.388565.de/11-45.pdf (12-04-2013).

BRENKE, K./ JUNKER, S. (2013): Zunehmende Diversifizierung der deutschen Warenexporte. In: DIW Wochenbericht 2013, H. 10, 3-15. Online: http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.416795.de/13-10.pdf (03-05-2013).

BRENKE, K./ WAGNER, G. G. (2013): Ungleiche Verteilung der Einkommen bremst das Wirtschaftswachstum. In: Wirtschaftsdienst 2013, H. 2, 110-116. Online: <http://www.iab.de/764/section.aspx/Publikation/k130220t06> (03-05-2013).

BÖHNISCH, L. (1994): Gespaltene Normalität. Lebensbewältigung und Sozialpädagogik an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft. Weinheim/ München.

BOJANOWSKI, A. (2012): Charakteristika von Produktionsschulen in Deutschland. Annäherungen an eine „amtliche“ Definition. In: MEIER, J./ GENTNER, C./ BOJANOWSKI, A. (Hrsg.): Produktionsschule verstetigen! Handlungsempfehlungen für die Bildungspolitik. Münster u.a., 15-26.

BOSCH, G. (2010): Zur Zukunft der dualen Berufsausbildung in Deutschland. In: BOSCH, G. / KRONE, S. / LANGER, D. (Hrsg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland: Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte. Wiesbaden, 37-61.

BOSCH, G. (2012): Prekäre Beschäftigung und Neuordnung am Arbeitsmarkt. Expertise im Auftrag der Industriegewerkschaft Metall. Online: <http://www.iaq.uni-due.de/iaq-standpunkte/2012/sp2012-02.pdf> (02-06-2013).

BOURDIEU, P. (1993): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main.

BOURDIEU, P. (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt am Main.

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (BA) (2012a): Statistik der Bundesagentur für Arbeit. Beschäftigungsstatistik, Sozialversicherungspflichtige Bruttoarbeitsentgelte (Entgeltstatistik), Nürnberg, Stichtag 31. Dezember 2010, Tab. 12.1. und 12.2. Online: <http://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/201012/iiiia6/entgelt-entgelt/entgelt-d-0-xls.xls> (12-04-2013).

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (BA) (2012b): Fachkonzept „Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen mit produktionsorientiertem Ansatz (BvB-Pro)“. Online: <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/HEGA-Internet/A05-Beruf-Qualifizierung/Dokument/HEGA-11-2012-VA-BvB-mit-produktionsorientiertem-Ansatz-Anlage-1.pdf> (04-05-2013).

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (BA) (2013a): Statistik der Bundesagentur für Arbeit. Grundsicherung für Arbeitssuchende in Zahlen. März 2013. Online: <http://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/201303/iiiia7/grusi-in-zahlen/grusi-in-zahlen-d-0-pdf.pdf> (12-04-2013).

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (BA) (2013b): Statistik der Bundesagentur für Arbeit, Aktuelle Daten aus der Grundsicherung, Erwerbstätigkeit von erwerbsfähigen Leistungsbezieher, Dezember 2012. Tab. 1. Online: <http://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/201301/iiiia7/ehb-einkommen/ehb-einkommen-d-0-xls.xls> (02-05-2013).

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (BA) (2013c): Statistik der Grundsicherung für Arbeitssuchende nach dem SGB II. Zeitreihe zu Sanktionen nach Ländern. Januar 2007 bis Dezember 2012. Nürnberg 2013. Tab. 3, 4. Online: <http://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/Aktuell/iiiia7/zr-sanktionen/zr-sanktionen-d-0-xls.xls> (28-04-2013).

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (2009): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (2012): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.

BUNDESVERBAND PRODUKTIONSSCHULEN E.V. (BVPS) (2007): Produktionsschulprinzipien. Online: <http://www.bv-produktionsschulen.de/downloads/Produktionsschulprinzipien> (10-05-2013).

BUNDESVERBAND PRODUKTIONSSCHULEN (BVPS) (2010): Qualitätsstandards für Produktionsschulen. Online: http://www.bv-produktionsschulen.de/cms/wp-content/uploads/2011/01/Qualitätsstandards_BS_PS_web.pdf (31-05-2013).

BUNDESVERBAND PRODUKTIONSSCHULEN (BVPS) (2013): Materialien zum „Qualitätssiegel Produktionsschule QPS“ Online: http://www.bv-produktionsschulen.de/cms/wp-content/uploads/2013/04/13-02-18-Materialienband_AuditorInnen_Verfahren_Qualitätssiegel_Produktionsschule.pdf (31-05-2013).

CASTEL, R. (2000): Die Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit. Konstanz.

ERBER, G./ SCHROOTEN, M. (2012): BRICS: Deutschland profitiert vom Wachstum in Brasilien, Russland, Indien, China und Südafrika – Wie lange noch? In: DIW Wochenbericht 2012, H. 34, 3-10. Online: http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.407168.de/12-34-1.pdf (03-05-2013).

FRIELING, F./ ULRICH, J. G. (2013): Die Reformdebatte zum Übergang Schule/Berufsausbildung im Spiegel divergierender Interessen, In: MAIER, M. S./ VOGEL, T. (Hrsg.): Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. Wiesbaden, 69-93.

GÖTZ, S./ LUDWIG-MAYERHOFER, W./ SCHREYER F. (2010): Sanktionen im SGB II. Unter dem Existenzminimum. IAB Kurzbericht 10/2010. Online: <http://doku.iab.de/kurzber/2010/kb1010.pdf> (02-06-2013).

GRUNAU, P. (2012): Betriebliche Berufsausbildung und Weiterbildung in Deutschland. IAB-Expertise. Aktualisierte Fassung Juli 2012. Online: http://datenreport.bibb.de/media2012/IAB-Expertise_fuer_den_Datenreport_zum_Berufsbildungsbericht_2012_aktualisierte_Version_Juli_2012.pdf (10-05-2013).

HANS-BOECKLER-STIFTUNG (Hrsg.) (2012): Atypische Beschäftigung in Deutschland. Online: <http://www.boeckler.de/pdf/atyp/D.pdf> (12-04-2013).

HEINBACH, W. D./ SCHRÖPFER, S./ STROTMANN, H. (2008): Tarifbindung und Mitarbeiterbeteiligung in Baden-Württemberg. IAW-Kurzbericht 8/2008. Online: <http://www.iaw.edu/iaw/Spezial:IAW-Suche?iawquery=tarifbindung> (10-05-2013).

HEITMEYER, W. (2012): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) in einem entscheidenden Jahrzehnt. In: HEITMEYER, W. (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 10. Berlin. 15-41.

HOBBSAWM, W. J. (1987): Das imperiale Zeitalter. 1875-1914. Frankfurt am Main.

INSTITUT FÜR ARBEITSMARKT UND BERUFSFORSCHUNG (IAB) (2012): IAB Aktuell. 01.06.2012. Tarifbindung der Beschäftigten. Online: http://doku.iab.de/aktuell/2012/tarifbindungsentwicklung_1996-2011.pdf (10-05-2013).

KEYNES, J. M. (2009 [1936]): Allgemeine Theorie der Beschäftigung, des Zinses und des Geldes. Berlin.

KOCH, M. (2008C): BVJ-Produktionsschule. Bericht der wissenschaftlichen Begleitung. Leibniz Universität Hannover. Online: http://www.ifbe.uni-hannover.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=uploads/tx_tkpublikationen/BVJ-Produktionsschule_Bericht_der_wissenschaftlichen_Begleitung_Universitaet_Hannover_Manuskriptdruck_2008.-2.pdf&t=1370378717&hash=16518efcfc75d69c6aab12899a30ffb0f18fde6c (03-06-2013).

KOCH, M. (2009): 'Your Spot!' – Interkulturelle Talentclips – Audiovisuelle Profilsports für Bewerbungen jugendlicher Migranten und Migrantinnen. Bericht der wissenschaftlichen Begleitung, Hannover: Leibniz Universität Hannover. Manuskriptdruck.

KOCH, M. (2012): Die Wiederkehr des Vagabunden? Zur Klassifizierungsgeschichte benachteiligter Jugendlicher im Übergangssystem. In: BOJANOWSKI, A./ ECKERT, M. (Hrsg.): Black Box Übergangssystem. Münster u.a., 23-36.

KOCH, M. (2013a): Übergängen vom Ausbildungsboom? Zur sektoralen Struktur des Niedersächsischen Übergangssystems. Bislang unveröffentlichtes Manuskript.

KOCH, M. (2013b): „Verschüttetes Können?“ Kompetenz, Herkunft und Habitus benachteiligter Jugendlicher. Münster.

KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Online: <http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf> (03-05-2013).

- LEONTJEW, A. (1982): Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Köln.
- MARX, K. (1958 [1845]): Thesen über Feuerbach. In: MEW 3, Berlin (Ost), 5-7.
- MARX, K. (1970 [1844]): Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844. In: MARX, K./ ENGELS, F. (Hrsg.): Ausgewählte Werke in sechs Bänden, Bd.1. Berlin (Ost) 35-102.
- MARX, K. (1970 [1846]): Das Elend der Philosophie. Antwort auf Proudhons „Philosophie des Elends“ (Auszug). In: MARX, K./ ENGELS, F. (Hrsg.): Ausgewählte Werke in sechs Bänden, Bd.1. Berlin (Ost), 279-312.
- MEINE, H./ SCHUMANN, M./ URBAN H.-J. (2011) (Hrsg.): Mehr Wirtschaftsdemokratie wagen! Hamburg.
- MOOSER, J. (1984): Arbeiterleben in Deutschland 1900-1970. Klassenlagen, Kultur und Politik. Frankfurt am Main.
- NEGT, O. (1971): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. Frankfurt a. M.
- ROTHER, T./ TINTER, S. (2007): Jugendliche auf dem Arbeitsmarkt. Eine Analyse von Beständen und Bewegungen. IAB Forschungsbericht 4/2007. Online: <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2007/fb0407.pdf> (03-06-2013).
- ROTH, R. (2009): Handlungsoptionen zur Vitalisierung der Demokratie. Expertise für die Bertelsmann Stiftung. Online: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-43688299-9656D86F/bst/xcms_bst_dms_29175_29176_2.pdf (01-06-2013).
- SCHENK, L. (2004): Auf dem Weg zum ewigen Wanderer? Wohnungslose und ihre Institutionen. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades. Online: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000001275/?hosts (09-03.09).
- SEIBERT, H./ WAPLER, R. (2012): Zuwanderung nach Deutschland. Aus dem Ausland kommen immer mehr Akademiker. IAB Kurzbericht 21/2012. Online: <http://doku.iab.de/kurzber/2012/kb2112.pdf> (02-06-2013).
- SILVER, B. J. (2005): Forces of Labour. Arbeiterbewegung und Globalisierung seit 1870. Berlin/ Hamburg.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (STBA) (2012a): Niedriglohn und Beschäftigung 2010. Begleitmaterial zur Pressekonferenz am 10. September 2012 in Berlin. Online: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2012/niedriglohn/begleitmaterial_PDF.pdf?__blob=publicationFile (22-04-2013).
- STATISTISCHES BUNDESAMT (STBA) (2012b): Bildung und Kultur. Berufliche Bildung 2011. Fachserie 11 Reihe 3. Online: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/BeruflicheBildung/BeruflicheBildung2110300117004.pdf?__blob=publicationFile (02-05.2012).

STATISTISCHES BUNDESAMT (STBA) (2013a): Pressemitteilung vom 15. November 2012 – 397/12. Zuwanderung nach Deutschland steigt im 1. Halbjahr 2012 um 15 %. Online: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2012/11/PD12_397_12_711pdf.pdf?__blob=publicationFile (02-05-2012).

STATISTISCHES BUNDESAMT (STBA) (2013b): Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen. Inlandsproduktsberechnung 2012. Lange Reihen ab 1970. Fachserie 18 Reihe 1.5. Online: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/VolkswirtschaftlicheGesamtrechnungen/Inlandsprodukt/InlandsproduktsberechnungLangeReihenPDF_2180150.pdf?__blob=publicationFile (01-06-2013).

STRASSER, P. (2008): Können erkennen – reflexives Lehren und Lernen in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld.

ULRICH, J.G./ KREKEL, E. M. / FLEMMING, S./ GRANATH, R.O. (2012): Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2012. Entspannung auf dem Ausbildungsmarkt gerät ins Stocken. BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30. September. Online: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_beitrag_naa-2012.pdf (02-05-2013).

VESTER, M. (2013): Die Zukunft der Arbeitsteilung in hoch entwickelten Ländern. Postindustrielle oder industrielle Dienstleistungsgesellschaft?. In: KAHRS, H. (Hrsg.): Umkämpfter Sozialstaat. Ein Blick auf Klassenstrukturen und Transformationen. Berlin, 8-29.

VESTER, M./ V. OERTZEN, P./ GEILING, H./ HERMANN, T./ MÜLLER, D. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt am Main.

WALLERSTEIN, I. (2002): Utopistik. Historische Alternativen des 21. Jahrhunderts. Wien.

WYGOTSKI, L. S. (1988 [1934]): Denken und Sprechen. Frankfurt am Main.

Zitieren dieses Beitrags

KOCH, M. (2013): Sind Produktionsschulen Prekariatsschulen? Plädoyer für eine reflexive Pädagogik der Produktionsschulbewegung. In: *bwp@* Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 09, hrsg. v. GENTNER, C./ MEIER, J., 1-20. Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ws09/koch_ws09-ht2013.pdf

Der Autor



Dr. MARTIN KOCH

Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung
Leibniz Universität Hannover

Schloßwender Straße 1 (Gebäude 1211), 30159 Hannover

E-mail: martin.koch@ifbe.uni-hannover.de

Homepage: <http://www.ifbe.uni-hannover.de/koch.html>