

Berufsbildung, Arbeit und Innovation

Dissertationen/Habilitationen

Martin Förster

42

Qualitätsdiskurs Produktionsschule

Am Beispiel des Qualitätssiegels
Produktionsschule des
Bundesverbandes
Produktionsschulen e. V.

Qualitätsdiskurs Produktionsschule

**Am Beispiel des Qualitätssiegels
Produktionsschule
des Bundesverbandes
Produktionsschulen e. V.**

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation –
Dissertationen/Habilitationen, Band 42

Geschäftsführende Herausgeber

Klaus Jenewein, Magdeburg
Marianne Frieze, Gießen
Georg Spöttl, Bremen

Wissenschaftlicher Beirat

Thomas Bals, Osnabrück
Karin Büchter, Hamburg
Frank Bünning, Magdeburg
Ingrid Darmann-Finck, Bremen
Michael Dick, Magdeburg
Uwe Faßhauer, Schwäbisch-Gmünd
Martin Fischer, Karlsruhe
Philipp Gonon, Zürich
Franz Ferdinand Mersch, Hamburg
Manuela Niethammer, Dresden
Jörg-Peter Pahl, Dresden
Karin Rebmann, Oldenburg
Susan Seeber, Göttingen
Tade Tramm, Hamburg
Thomas Vollmer, Hamburg

Diese Veröffentlichung lag dem Promotionsausschuss der Philosophischen Fakultät der Leibniz Universität Hannover als Dissertation vor.

Erstgutachter: Prof. Dr. Günter Ratschinski; Zweitgutachter: Prof. Dr. Udo Hagedorn

Die Disputation fand am 26.08.2016 statt.

Die Dissertation ist unter dem Originaltitel „Qualitätsdiskurs Produktionsschule - Qualitätsentwicklung in Produktionsschulen am Beispiel des Qualitätssiegels Produktionsschule des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V.“ an der Leibniz-Universität Hannover am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung erschienen.

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld, 2017
Gesamtherstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
Umschlaggestaltung: FaktorZwo, Günter Pawlak, Bielefeld

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

ISBN 978-3-7639-5800-9

Bestell-Nr. 6004572

Dieses Buch ist auch als E-Book unter der ISBN 978-3-7639-5801-6 erhältlich.

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	6
1 Einleitung	9
2 Lerntätigkeit in Organisationen aus tätigkeitstheoretischer Sicht	21
2.1 Tätigkeitstheorie der kulturhistorischen Schule	21
2.1.1 Tätigkeit und Gegenständlichkeit als grundlegendes Merkmal von Tätigkeit	22
2.1.2 Weiterentwicklung der Tätigkeitstheorie	25
2.2 Lernen als Tätigkeit nach Yrjö Engeström	26
2.2.1 Strukturmodell menschlicher Tätigkeit	27
2.2.2 Lerntätigkeit	31
2.2.3 Lerntätigkeit in Organisationen	38
2.2.4 Zwischenresümee – fünf Prinzipien der Tätigkeitstheorie	48
2.3 Der Forschungsgegenstand aus Sicht der Tätigkeitstheorie	50
2.3.1 Produktionsschule als Tätigkeitssystem	51
2.3.2 Qualitätsdiskurs Produktionsschule	52
2.3.3 Methodologische Implikation	52
3 Produktionsschule als Förderangebot der Benachteiligtenförderung	61
3.1 Arbeitsgesellschaft und Sozialstaatsaktivität	62
3.1.1 Erwerbsarbeit und Arbeitsgesellschaft	62
3.1.2 Entkopplung von der Arbeitsgesellschaft	64
3.1.3 Sozialstaatlichkeit als Regulative	67
3.1.4 Sozialstaatlichkeit in Deutschland	68
3.2 Benachteiligtenförderung in Deutschland	71
3.2.1 Umweltmodell beruflicher Benachteiligtenförderung	72
3.2.2 Eingrenzung der Zielgruppen	77
3.2.3 Historischer Abriss zur Entwicklung der Benachteiligtenförderung	80
3.2.4 Übergangssystem	89
3.3 Produktionsschule – Überwindung der Entkopplung von der Arbeitsgesellschaft	100
3.3.1 Bojanowski – Annäherung an eine <i>amtliche</i> Definition	102
3.3.2 Historische Wurzeln des Produktionsschulansatzes	104

3.3.3	Vielfältigkeit innerhalb der Produktionsschullandschaft.	106
3.3.4	Interessenvertretung – Bundesverband Produktionsschulen e. V.	109
3.3.5	Produktionsschule als tätigkeitstheoretische Gestalt	110
3.3.6	Expansive Entwicklung ko-konfigurativer Produktionsschultätigkeit	123
4	Produktionsschulqualität – Anforderungen an ein auf die Spezifik von Produktionsschule ausgerichtetes Qualitätskonzept und -management	127
4.1	Qualität – Dialogbegriff und multiperspektivische Aushandlung	128
4.1.1	Qualität als Dialogbegriff nach Merchel	129
4.1.2	Qualitätsbestimmung als konfliktbehafteter Aushandlungsprozess	133
4.2	Qualitätsmanagement – der Systematisierungsansatz nach Merchel	137
4.2.1	Messbarkeit	138
4.2.2	Vergleich von Qualitätsmanagementverfahren	141
4.2.3	Zertifizierung	160
4.3	Qualitätsdiskurs Produktionsschule.	166
4.3.1	Produktionsschulspezifische Qualitätsfiguration	167
4.3.2	Entwicklungsförderliches Qualitätsmanagement in Produktionsschulen . .	174
4.3.3	Produktionsschulqualität – Resümee und Ausblick	185
5	Qualitätssiegel Produktionsschule – Qualitätsentwicklung in Produktionsschulen	187
5.1	Produktionsschulqualität als Qualitätsideal – Grundlage des Qualitätssiegels Produktionsschule	188
5.1.1	Perspektiven innerhalb des Qualitätsdiskurses.	188
5.1.2	Normative, relationale, prozesshaft-dynamische Charakteristik	191
5.1.3	Ansatz der wissenschaftlichen Begleitforschung	193
5.2	Formative Intervention	194
5.2.1	Untersuchungsdesign.	195
5.2.2	Methodik der Evaluation des Qualitätssiegels Produktionsschule.	195
5.3	Empirische Erkenntnisse aus der Entwicklung und Erprobung des Qualitätssiegels Produktionsschule	202
5.3.1	Entwicklungs- und Implementierungsprozess des Qualitätssiegels.	202
5.3.2	Einführung des Qualitätssiegels Produktionsschule – Beobachtungs- und Interviewergebnisse	207
5.3.3	Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen	237
5.4	Entwicklungsperspektiven für den Qualitätsdiskurs Produktionsschule . .	248
5.4.1	Weiterentwicklung des Produktionsschulansatzes.	249
5.4.2	Produktionsschulqualität als Dialogbegriff im Qualitätsdiskurs	251

5.4.3	Zertifizierungsverfahren Qualitätssiegel Produktionsschule	253
6	Zusammenfassung und Ausblick	257
6.1	Qualitätsdiskurs Produktionsschule – eine Zusammenfassung	257
6.2	Forschungsperspektiven	262
6.3	Produktionsschule als multivariablen Supergefäß	265
7	Literaturverzeichnis	267
Anhang		291
	Beobachtungsleitfaden	291
	Interviewleitfaden	293
	Kategorienschema zur Auswertung der Beobachtungen und Interviews . .	295

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Drei-Waben-Modell: Topologie der Beruflichen Förderpädagogik.	17
Abb. 2	Wygotskis Modell der Vermittlung (links) und die Neuformulierung des Modells (rechts)	27
Abb. 3	Strukturmodell menschlicher Tätigkeit nach Engeström.	28
Abb. 4	Zwei interaktive Tätigkeitssysteme als Minimalmodell	31
Abb. 5	Sequenz von Erkenntnishandlungen in einem expansiven Lernzyklus. . .	36
Abb. 6	Historische Formen der Arbeit.	40
Abb. 7	Historische Formen der Arbeit (idealtypisch) und ihre internen Spannungsfelder.	42
Abb. 8	Prototypische Anordnung des Change Laboratory.	55
Abb. 9	Aushandlungsprozess der Tätigkeitssysteme innerhalb der Angebot-Nachfrage-Relation des Arbeitsmarktes.	65
Abb. 10	Umwelt von Auszubildenden innerhalb der dualen Berufsausbildung . .	74
Abb. 11	Umweltmodell berufliche Benachteiligtenförderung	76
Abb. 12	Tätigkeitssystem berufliche Benachteiligtenförderung (Makroebene). . .	77
Abb. 13	Tätigkeitssystem Übergangssektor (Exoebene).	92
Abb. 14	Umweltmodell Produktionsschule (rechts) als spezifisches Umweltmodell der beruflichen Benachteiligtenförderung (links)	101
Abb. 15	Tätigkeitssystem Produktionsschulsetting (Mikroebene).	112
Abb. 16	Tätigkeitssystem Produktionsschule (Mesoebene)	117
Abb. 17	Qualität als Dialogbegriff	132
Abb. 18	Strukturdimensionen der Qualität personenbezogener sozialer Dienstleistungen	134
Abb. 19	EFQM Modell	145
Abb. 20	Verfahrensmuster im Benchmarking (Benchmarking-Matrix)	149
Abb. 21	Form und Ausgestaltung der Evaluation	151

Abb. 22	Profilbestimmung und -vergleich von Qualitätsmanagementverfahren . . .	159
Abb. 23	Konflikttriade der Aushandlung produktionsschulspezifischer Qualität . .	173
Abb. 24	Zuordnung der Kriterien zu den Kontextebenen Qualitätskonzept und Qualitätsmanagement.	175
Abb. 25	Kriterienkatalog zur Reflexion eines entwicklungsförderlichen Qualitätsmanagements	185
Abb. 26	Entwicklungsprozess Qualitätssiegel Produktionsschule als expansiver Lernzyklus.	203
Abb. 27	Ablauf des Zertifizierungsverfahrens Qualitätssiegel Produktionsschule . .	206

1 Einleitung

Die Diskussion über die Qualität geleisteter und zu leistender Arbeit, einschließlich der Debatte des Nutzens von Qualitätsmanagementsystemen und ihrer formalen Dokumentation über Qualitätszertifikate und Qualitätssiegel begleitet die Institutionen des Sozial- und Bildungssektors in Deutschland seit den neunziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts. Die Motive in diesen Einrichtungen zum Einsatz von Qualitätsmanagementverfahren sind hierbei differenziert und vielfältig. Exemplarisch lassen sich die knappen Finanzen der öffentlichen Haushalte, Legitimationsdruck über die Verwendung öffentlicher Mittel, Existenzsicherung der Institutionen bei zunehmendem Wettbewerb, veränderte Erwartungshaltungen an die Güte von Bildungsangeboten seitens der Zielgruppen und der Financiers sowie die Effektivitäts- und Effizienzfokussierung seitens der Bildungspolitik anführen (vgl. Faber, 2009, S. 13 f.). Diese beispielhafte Auswahl verdeutlicht eine Mannigfaltigkeit an extern auferlegten Perspektiven auf den Qualitätsdiskurs einer Bildungseinrichtung. Allerdings sollte die Auseinandersetzung über die Qualität von Bildungsarrangements nicht nur als von Externen auferlegte Pflicht betrachtet werden. Der Diskurs über pädagogische und institutionsspezifische Qualität bietet ebenso Chancen der Auseinandersetzungen zwischen den Individuen und damit der arbeitsbezogenen Gemeinschaften in pädagogischen Einrichtungen, indem das selbst auferlegte Verständnis von der Güte und damit der Qualität pädagogischer Arbeit kollektiv und multiperspektivisch reflektiert sowie systematisch anhand von intern angepassten oder extern adaptierten Qualitätsmanagementsystemen weiterentwickelt werden kann. Die Entwicklung von Qualität pädagogischer Arbeit und damit die Entwicklung der vorherrschenden Arbeitstätigkeit werden dann zum elementaren und zentralen Aspekt der Qualitätsdebatte. Ein Qualitätsdiskurs basiert demnach auf dem Bewusstsein der Güte, also der Qualität pädagogischer Arbeit, die mittels Qualitätsmanagementsystemen unterstützt und gesteuert werden kann. Einer Diskussion über Qualität geht demzufolge voraus, dass die Qualität als solche bestimmt wurde. Für eine Bildungseinrichtung kann dies bedeuten, dass einzelne oder verschiedene Perspektiven, wie beispielsweise die Zielgruppe der Angebote der Einrichtung, Individuen aus dem bildungspolitischen Kontext und/oder die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, über die pädagogische Qualität der Bildungseinrichtung und das jeweilige Verständnis von Qualität diskutieren, um dies schließlich in ein ausgehandeltes Qualitätsverständnis zusammenführen (vgl. Merchel, 2013, S. 39 ff.). Die Bestimmung, was Qualität als solche auszeichnet, ist in der Konsequenz von den am Qualitätsdiskurs beteiligten Individuen mit deren Perspektiven abhängig, die wiederum entsprechend ihrer eigenen Bedürfnisse und (gesellschaftlich) ausgestatteter Macht-

potenziale eine Qualitätsdefinition beeinflussen können (vgl. Schaarschuch/Schnurr, 2004, S. 312 ff.). Für einen zu führenden Qualitätsdiskurs ist es somit erforderlich, sich vorauslaufend dem Begriff Qualität und der zugehörigen, kontextabhängigen Qualitätsbestimmung anzunehmen bevor über Qualitätsmanagementverfahren zur Steuerung von Qualität sowie Qualitätsentwicklung diskutiert werden kann.

Diese Forschungsarbeit soll allerdings keinen weiteren Beitrag zur Übersicht über die Qualitätsdebatten innerhalb der unterschiedlichen Bildungsbereiche in Deutschland liefern¹. Konkret wird im Folgenden auf den Qualitätsdiskurs Produktionsschule² in Deutschland verknüpft mit der Frage der produktionsschulspezifischer Qualitätsentwicklung fokussiert. Das grundlegende Interesse dieser Forschungsarbeit liegt hierbei in der Auseinandersetzung mit der Diskussion über produktionsschulspezifische Qualität vor dem Hintergrund von Produktionsschule als ein mit Nischendasein behaftetes Bildungsarrangement innerhalb des deutschen Berufsbildungssystems. Mit dem Verweis von Bojanowski (vgl. 2011, S. 15), dass es an einer einheitlichen und umfassenden Definition von Produktionsschulen in Deutschland mangelt, soll daher Produktionsschule in dieser Forschungsarbeit sowohl in einem strukturellen, wie auch auf die pädagogische Arbeit bezogenen Kontext betrachtet und in einen Erkenntniszusammenhang zwischen Produktionsschulumwelt, Produktionsschulsetting sowie Art und Weise der Realisierung des zu Grunde liegenden pädagogischen Auftrags zusammengeführt werden. Diese Forschungsarbeit soll somit die bisherige Figuration von Produktionsschule³ ergänzen respektive erweitern und den miteinander verwobenen Zusammenhang von Produktionsschule als spezifisches Bildungsarrangement innerhalb einer auf die pädagogische Arbeit in der Produktionsschule einwirkenden Umwelt herausstellen und konkretisieren. Erst mit diesem herausgearbeiteten Ansatz zum Verständnis von Produktionsschule kann schließlich vor dem Hintergrund der Bedeutung von Qualität und dem Umgang mit Qualität der Qualitätsdiskurs Produktionsschule geführt werden. Hierbei gilt es insbesondere der Qualitätsdiskussion an sich ein wissenschaftliches Fundament zu verleihen, wie es in Verbindung mit Produktionsschule und der produktionsschulspezifischen Qualitätsdiskussion derzeit nicht vorliegt. Mit dieser Forschungsarbeit wird zusammengefasst darauf abgezielt,

1 Siehe hierzu u. a. Faber (2009) und Galiläer (2005).

2 Der Begriff Produktionsschule schließt synonym Einrichtungen, die nach dem Produktionsschulansatz arbeiten, sich aber nicht als Produktionsschule bezeichnen, mit ein.

3 Zur Beschreibung von Produktionsschule siehe exemplarisch Bojanowski (2010; 2011; 2012c). Ebenso bieten beispielsweise Bojanowski/Mutschall/Meshoul (2008) sowie Meier/Gentner/Bojanowski (2011) differenzierte Ansätze in der Betrachtung von Produktionsschule hinsichtlich der Ausgestaltung des pädagogischen Settings, institutioneller Rahmenbedingungen und Verankerungen sowie der Abhängigkeiten innerhalb der Umwelt einer Produktionsschule.

einerseits einen Beitrag zum konkreteren Verständnis von Produktionsschule zu leisten und andererseits daran anknüpfend der Diskussion über produktions-schulspezifische Qualität eine fundierte Basis zu verleihen.

Der zu führende Qualitätsdiskurs Produktionsschule erfährt daher in der Verbindung mit der Ausrichtung auf Produktionsschule als Bildungsangebot innerhalb der beruflichen Benachteiligtenförderung⁴ seinen thematischen und zu strukturierenden Kontext bezogen auf Qualitätsbestimmung, Qualitätssteuerung mittels Qualitätsmanagementverfahren sowie Qualitätsentwicklung. Mit Produktionsschule wird in dieser Forschungsarbeit ein konkretes Bildungsarrangement aufgegriffen, dass sich vorwiegend seit den neunziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts im deutschen Bildungssystem entfaltet. Produktionsschule wird in Deutschland vornehmlich innerhalb der beruflichen Benachteiligtenförderung verortet. Die berufliche Benachteiligtenförderung als Teil des Berufsbildungssystems kann hierbei als sozialstaatliche Reaktion auf das Vorhandensein junger Menschen aufgefasst werden, deren Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die berufliche Bildung und/oder Erwerbsarbeit Risiken einer arbeitsgesellschaftlichen Entkopplung aufweisen. Der Sozialstaat reagiert mit der Einrichtung und dem Vorhalten der beruflichen Benachteiligtenförderung in diesem Zusammenhang auf Veränderungen und Entwicklungen der Formen von Arbeit in Deutschland und dem zentralen auf Arbeit bezogenen Gesellschaftsverständnis von Erwerbsarbeit (vgl. Galuske, 2002, S. 33 ff.). Hierbei bildet Erwerbsarbeit ein zentrales gesellschaftliches und von den Individuen kollektiv anerkanntes Motiv der Lebensführung (vgl. Arnold, 2000, S. 98). Problematisch ist es daher für diejenigen Individuen, die dieser Gesellschaftserwartung nicht entsprechen (können). Produktionsschulen realisieren in Deutschland innerhalb der Benachteiligtenförderung einen eng mit den arbeitsgesellschaftlichen Anforderungen verbundenen Bildungsauftrag für eben diejenigen jungen Menschen, deren Lebensweise und -umstände dem grundsätzlichen und als gesellschaftlich normal angesehenen Verständnis von Erwerbsarbeit widersprechen. Produktionsschule bietet über das pädagogische Setting eine Brücke hin zur Ankopplung benachteiligter junger Menschen an die arbeitsgesellschaftliche Normvorstellung. Dieses dieser Forschungsarbeit zu Grunde liegende Verständnis von Produktionsschule, steht vor der Herausforderung, dass Produktionsschule, wie bereits vorangehend aufgeführt, sich keiner ausformulierten Definition bedient, geschweige denn ein gesetzlich fest verankertes Bildungsarrangement in Deutschland ist. Vielmehr prägen facettenreiche Ausprägungen des Produktionsschulansatzes entsprechend der jeweils vorherrschenden institutionellen und rahmengebenden Möglichkeiten

4 Berufliche Benachteiligtenförderung sowie Benachteiligtenförderung werden folgend synonym verwandt.

von Bildungseinrichtungen die Ausgestaltung der Brückenfunktion von Produktionsschule. Bezogen auf den Qualitätsdiskurs Produktionsschule ist daher in dieser Forschungsarbeit eine Definition von Produktionsschule als spezifisches pädagogisches Angebot unter folgenden Aspekten zu erarbeiten und für den weiteren Qualitätsdiskurs nutzbar zu machen: die vorherrschende Form von Arbeit in einer Gesellschaft, die arbeitsgesellschaftlichen Normierung von Erwerbsarbeit sowie die (Rahmen-) Bedingungen zur Realisierung von Produktionsschule innerhalb der Benachteiligtenförderung. In dieser Forschungsarbeit wird davon ausgegangen, dass der Qualitätsdiskurs Produktionsschule zudem als Absicht verstanden wird, sich der Qualität von Produktionsschule bewusst zu werden, um aus dem Qualitätsverständnis heraus die vorherrschende Produktionsschultätigkeit (weiter) zu entwickeln. Damit wird die Thematik des Lernens von Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteuren durch die Veränderung ihrer Tätigkeit zum essentiellen Bestandteil dieser Qualitätsdebatte. Qualitätsentwicklung versteht sich dann als durch die lernenden Individuen der Produktionsschule bedingte Veränderung der Produktionsschultätigkeit aufgrund der Auseinandersetzung mit der produktionsschulspezifischen Qualität der Tätigkeit der Produktionsschule.

Als Ergebnis dieser Forschungsarbeit steht an diesem Punkt eine theoretische Explikation des Qualitätsdiskurses Produktionsschule. Dies stellt allerdings eine einseitige, ideelle Betrachtung auf die Diskussion von Produktionsschulqualität dar und lässt die Adaption dieser Erkenntnisse in die deutsche Produktionschulpraxis offen. Von daher erscheint die Schwerpunktsetzung der Anwendung der theoretischen Erkenntnisse auf einen für Produktionsschulen in Deutschland konkreten, real existierenden und auf den Qualitätsdiskurs bezogenen Gegenstand sinnvoll. Mit dem Qualitätssiegel Produktionsschule des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V.⁵ bietet sich eine auf die deutschen Produktionsschulen und Produktionsschulqualität ausgerichtete praxisrelevante Verbindung zum theoriebasierten Qualitätsdiskurs Produktionsschule. Als Interessenvertretung der Produktionsschulen in Deutschland verfolgt der Bundesverband Produktionsschulen e. V. die Absicht die innerverbandliche und auf die Praxis von Produktionsschulen bezogene, aber auch die gesellschaftliche und politische Diskussion über die Frage, was Produktionsschulen als (berufliche) Bildungsinstitutionen in der deutschen Bildungslandschaft auszeichnet, zu führen und voranzutreiben. Der Bundesverband positioniert mit der Forderung „Wo Produktionsschule drauf steht, soll auch Produktionsschule drin sein“ (2010) einen Anspruch an Produktionsschulen, sich der Debatte um den Produktionsschulansatz zu stellen und aktiv an dieser Auseinandersetzung mitzu-

5 Im Folgenden wird der Begriff *Bundesverband* als Kurzform sowie *Bundesverband Produktionsschulen* respektive *Bundesverband Produktionsschulen e. V.* synonym verwendet.

wirken. Da eben keine umfassende Definition von Produktionsschule vorliegt, hat sich der Bundesverband (2010) auf den Weg gemacht, den Produktionschulansatz greifbar zu machen, indem konkrete Erwartungen an die Ausgestaltung des pädagogischen Settings und damit der Tätigkeit von Produktionsschulen in Form eines Qualitätskonzeptes formuliert worden. Die Entwicklung und Implementierung eines Testierungsverfahrens sollte weiterführend die Realisierung des Qualitätskonzeptes in den Produktionsschulen reflektieren und die Umsetzung der Anforderungen des Bundesverbandes an Produktionsschulen mit einem Qualitätssiegel bestätigen. Zusammengefasst offeriert die bundesverbandspezifische Tätigkeit in der Auseinandersetzung mit Produktionsschulqualität für diese Forschungsarbeit eine geeignete und für die Produktionsschulen in Deutschland relevante Verbindung zwischen herauszuarbeitender theoretischer Explikation und praxisbezogener Reflexion des Qualitätsdiskurses Produktionsschule.

Das in dieser Forschungsarbeit zu Grunde liegende Verständnis von Produktionsschule als Teil der beruflichen Benachteiligtenförderung und Qualitätsentwicklung als Lernprozess bedarf insgesamt eines theoretischen Zugangs, das Tätigkeit sowie das Handeln und Lernen von Individuen im Kontext ihrer Beziehungen innerhalb von sozialen Gemeinschaften im Kontext ihrer Arbeit aufgreift. Diesbezüglich ist es notwendig, dass über die zugrunde liegende Theorie sowohl die Struktur von Tätigkeit im Zusammenhang von Produktionsschule und der Produktionsschulumwelt berücksichtigt wird, wie auch der Zusammenhang zur Realisierung der Tätigkeit, d.h. der pädagogischen Arbeit von Produktionsschule, selbst. In Verbindung mit der Entwicklung dieser Tätigkeit erscheinen Ansätze und Theorien, die die Tätigkeit selbst nicht in den Mittelpunkt der Untersuchung stellen, als wenig geeignet, um umfassend dem Erkenntnisinteresse dieser Forschungsarbeit zu begegnen.

Diesbezüglich bietet die Tätigkeitstheorie nach Leontjew, Wygotski und weiterführend vor allem Engeström ein für diese Forschungsarbeit entsprechend geeignetes analytisches und methodisches Werkzeug, indem die strukturierte Analyse von Tätigkeit vor dem Hintergrund der vorherrschenden Arbeitsform in Verbindung mit den potenzialen der Tätigkeitsentwicklung ins Zentrum der Untersuchung von Arbeit gerückt wird. Leontjew⁶ (vgl. 1982, S.26 und 97) stellt anknüpfend an Wygotski⁷ die menschliche Praxis, d.h. deren Tätigkeit in den Mittelpunkt menschlicher Erkenntnis, wobei die Aneignung von gesellschaftlich-historischen Erfahrungen hierbei über Werkzeuge, die den Men-

6 Die Schreibweise von *Leontjew* variiert je nach Übersetzung mit *Leont'ev*. Aufgrund der Lesbarkeit wird im Text einheitlich die Schreibweise *Leontjew* verwendet.

7 Die Schreibweise von *Wygotski* variiert je nach Übersetzung mit *Vygotsky*, *Vygotskij* oder *Vygotski*. Aufgrund der Lesbarkeit wird im Text einheitlich die Schreibweise *Wygotski* verwendet.

schen mit seiner Umwelt und anderen Menschen verbindet, erfolgt. Tätigkeit weist hierbei grundsätzlich als konstituierendes Merkmal einen Gegenstand auf, der der Tätigkeit einen Sinn verleiht (vgl. Leontjew, 1982, S. 85). Für die neuere Tätigkeitstheorie sei insbesondere auf Engeström verwiesen. Bezugnehmend auf Leontjew entwickelte Engeström das Tätigkeitskonzept zu einem systematischen Strukturmodell menschlicher Tätigkeit unter dem Augenmerk des kollektiven Agierens von Individuen weiter. Innerhalb dieses sogenannten Tätigkeitssystems stehen Subjekt, Artefakte, Gegenstand, Regeln, Gemeinschaft und Arbeitsteilung in jeweils bedingender Abhängigkeit in Verbindung (vgl. u. a. Engeström, 2011b, S. 104). Anhand dieser Systematisierung können Engeström folgend Tätigkeiten innerhalb von, wie auch ganze Organisationen als Tätigkeitssysteme mit zugehörigem Gegenstand beschrieben und hinsichtlich möglicher Widersprüche zwischen den Elementen des Tätigkeitssystems untersucht werden. Das Lernen der Individuen erfolgt hierbei durch das systematische Auflösen dieser Widersprüche. Mit der Formulierung von Lernen als Tätigkeit unter der Bezugnahme von Wygotskis Ansatz der Reise durch die Zone der nächsten Entwicklung, beschreibt Engeström (vgl. u. a. 2008a, 2011b; Engeström/Sannino, 2011) das expansive Lernen als diejenige Form des Lernens, die zu einer kulturhistorischen (Weiter-) Entwicklung von Tätigkeit führt. Auf der Grundlage dieser tätigkeitstheoretischen Überlegungen ist es möglich, die Produktionsschultätigkeit in einen strukturellen Zusammenhang zu bringen und vor dem Hintergrund der Entwicklung von Tätigkeit zu reflektieren. Diese Forschungsarbeit kann damit im Kern aus tätigkeitstheoretischer Perspektive der Frage nachgehen, ob und wie es in Produktionsschulen mittels des Qualitätsdiskurses Produktionsschule zu einer Veränderung und Entwicklung von Produktionsschultätigkeit kommen kann.

Engeström fasst sein analytisches Instrumentarium, wie auch die methodischen Anforderungen an die Untersuchung menschlicher Praxis in fünf zentrale Ansätze für eine entwicklungs- und arbeitsbezogene Forschungsarbeit zusammen:

- „1. Das gegenständliche und durch Artefakte vermittelte kollektive Tätigkeitssystem ist die primäre Analyseeinheit für kulturhistorische Untersuchungen menschlichen Verhaltens;*
- 2. die historisch sich entwickelnden inneren Widersprüche sind die herausragenden Quellen der Bewegung und Veränderung von Tätigkeitssystemen;*
- 3. expansives Lernen ist eine historisch neue Form des Lernens, die in der Auseinandersetzung der Tätigkeitssysteme von Praktikern mit Entwicklungen und Veränderungen entsteht, die sie durch kollektive Zonen der nächsten Entwicklung führt;*

4. *die dialektische Methode des Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten stellt das wichtigste Werkzeug für die Beherrschung von Zyklen des expansiven Lernens dar; und*
5. *es wird eine eingreifende Methodologie erforderlich, deren Ziel es ist, Zyklen expansiven Lernens in lokalen Tätigkeitssystemen anzuregen, zu vermitteln, aufzuzeichnen und zu analysieren.“ (2011a, S. 18).*

Für den Qualitätsdiskurs Produktionsschule bietet sich hiermit ein theoretisches Fundament im Sinne einer analytische Richtschnur in der Herausarbeitung von Produktionsschule und der (Qualitäts-) Entwicklung von Produktionsschule aus tätigkeitstheoretischer Perspektive sowie der Untersuchung des Qualitätssiegels Produktionsschule des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V. im Sinne entwicklungs- und arbeitsbezogener Forschung.

Für den Qualitätsdiskurs Produktionsschule dieser Forschungsarbeit wird nunmehr mit der Tätigkeitstheorie auf ein analytisches und methodisches Instrumentarium zurückgegriffen, das sowohl dafür geeignet ist Produktionsschule und die Entwicklung von Produktionsschultätigkeit aus tätigkeitstheoretischer Perspektive zu beschreiben, wie auch den Qualitätsdiskurs Produktionsschule theoriegeleitet herauszuarbeiten und praxisorientiert anhand des Entwicklungs- und Implementierungsprozess des Qualitätssiegels Produktionsschule zu reflektieren. Aus der Verbindung des Erkenntnisinteresses mit der tätigkeitstheoretischen Sichtweise auf den Qualitätsdiskurs Produktionsschule resultieren daher folgende vier grundlegenden Fragestellungen, die das Vorgehen innerhalb der Forschungsarbeit konkretisieren und strukturieren:

- (1) Wie lässt sich Produktionsschule aus der Perspektive der Tätigkeitstheorie charakterisieren und welche Konsequenzen hat dies für die Entwicklung der Produktionsschultätigkeit?
- (2) Wie konkretisiert sich der Qualitätsdiskurs Produktionsschule unter produktionsschulspezifisch-tätigkeitstheoretischer Perspektive?
- (3) Bietet das Qualitätssiegel Produktionsschule des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V. für die Produktionsschulen systematisch angeregte Lernanlässe, die geeignet sind, eine produktionsschulinterne (expansive) Entwicklung voranzubringen?
- (4) Welche Entwicklungsperspektiven lassen sich aus den theoretischen und empirischen Erkenntnissen für den praktischen Qualitätsdiskurs Produktionsschule sowie eine Weiterentwicklung des Qualitätssiegels Produktionsschule ableiten?

Die Untersuchung zum Qualitätssiegel Produktionsschule erfolgte hierbei in Zusammenarbeit mit den vom Bundesverband Produktionsschulen e.V. beauftragten Arbeitskreisen, indem die Entwicklung des Qualitätssiegels Produktionsschule sowie Implementierung zwischen 2010 und 2012 wissenschaftlich begleitet und fortlaufend reflektiert wurde. Als Teil der Arbeitskreistätigkeit wurde der Forschende zum kollektiven Mitgestalter des Qualitätssiegels Produktionsschule, sodass theoretische und empirische Erkenntnisse aus dem Forschungsprozess unmittelbar in den Entwicklungsprozess des Qualitätssiegels mit eingebracht werden konnten. Ein Teil der Forschungsarbeit beinhaltete somit die aktive Begleitung des Entwicklungsprozess des Qualitätssiegels an sich. In Verbindung mit der Implementierung des Qualitätssiegels Produktionsschule wurde zudem die Durchführung des Verfahrens zur Erlangung des Qualitätssiegels Produktionsschule in drei Produktionsschulen während einer Testphase hinsichtlich der lernauslösenden und entwicklungsunterstützenden Effekte auf die Produktionsschultätigkeit untersucht.

Der Forschungsgegenstand dieser Arbeit offenbart eine nicht trennscharfe disziplinäre Abgrenzung. Dennoch lässt sich diese Forschungsarbeit konkret über den zentralen Bezug auf die Förderung von benachteiligten jungen Menschen in Verbindung mit dem Produktionsschulansatz als entsprechendes Bildungsarrangement innerhalb der Beruflichen Förderpädagogik⁸ verorten (siehe Abbildung 1).

Mit der Verbindung von Produktionsschule und dem Lernen von Individuen innerhalb von sozialen Gemeinschaften entsteht zudem eine Brücke zur Erwachsenenpädagogik sowie hinsichtlich der Entwicklung von Organisationen und Individuen im Kontext Arbeit zur Arbeitswissenschaft und Organisationsentwicklung. Der Qualitätsdiskurs selbst verortet sich originär innerhalb der Betriebswirtschaft. Allerdings hat sich die Qualitätsdiskussion in unterschiedlichem Maße ebenso innerhalb der Erziehungswissenschaften durchgesetzt, sodass auch an dieser Stelle eine trennscharfe Abgrenzung nicht möglich ist. In der Konsequenz fußt diese Forschungsarbeit auf einem multidisziplinären Charakter, der das Lernen von Individuen innerhalb der Produktionsschultätigkeit (sozialer Gemeinschaften) und Produktionsschule (Organisationen) in Verbindung mit dem auf die vorherrschende Tätigkeit in Produktionsschule bezogenen Qualitätsdiskurs zum Gegenstand hat.

⁸ Zur beruflichen Förderpädagogik siehe Bojanowski (2005b), Bojanowski/Koch/Strasser/Ratschinski (2007) sowie Bojanowski/Koch/Ratschinski/Steuber (2013a).

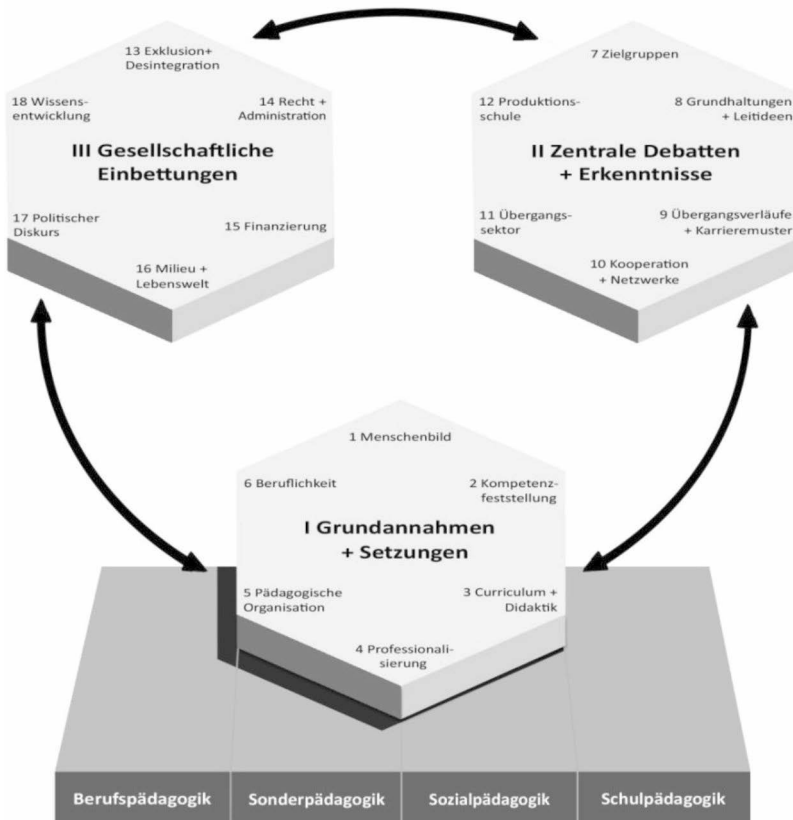


Abb. 1: Drei-Waben-Modell: Topologie der Beruflichen Förderpädagogik

Quelle: Bojanowski/Koch/Ratschinski/Steuber, 2013b, S. 12

Diese Forschungsarbeit strukturiert sich in vier aufeinander aufbauenden thematischen Einheiten. Mit der Explikation der Tätigkeitstheorie werden die theoretische Basis sowie der Theoriefokus für die anschließenden Kapitel herausgearbeitet (Kapitel 2). Im Vorfeld der Diskussion produktionschulspezifischer Qualität und Qualitätsentwicklung (Kapitel 4) wird der Kontext von Produktionsschule innerhalb der Benachteiligtenförderung im Bezug zur Arbeitsgesellschaft hergestellt und eine tätigkeitstheoretische Figuration von Produktionsschule vorgenommen (Kapitel 3). In der Zusammenführung der theoriebasierten und empirischen Erkenntnisse aus der Untersuchung des bundesverbandsspezifischen Qualitätsdiskurses werden abschließend Perspektiven für die (Weiter-)

Entwicklung des Qualitätsdiskurses Produktionsschule in Deutschland, insbesondere des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V. aufgezeigt (Kapitel 5).

Im *Kapitel 2 zur Tätigkeitstheorie* wird der dieser Forschungsarbeit zu Grunde liegende tätigkeitstheoretische Blickwinkel erläutert. Dieser bezieht sich sowohl auf den Forschungsgegenstand, wie auch die Methodik zur Untersuchung des Qualitätsdiskurses Produktionsschule. Basierend auf den tätigkeitstheoretischen Überlegungen von Wygotski und Leontjew, wird weiterführend anhand der Arbeiten von Engeström das Tätigkeitssystem als analytischer Ausgangspunkt der Untersuchung von Tätigkeit sowie Lerntätigkeit in Verbindung mit der Entwicklung von Organisationen herausgearbeitet. Die theoretischen Überlegungen zur Tätigkeitstheorie werden abschließend inhaltlich und methodisch mit dem zu untersuchenden Forschungsfeld Qualitätsdiskurs Produktionsschule zusammengeführt. Mit dem *Kapitel 3 zu Produktionsschule* wird Produktionsschule als Forschungsgegenstand expliziert. Über die Darlegung der Bedingungen der Arbeitsgesellschaft und der damit in Verbindung stehenden sozialstaatlichen Aktivität wird die Benachteiligtenförderung als ein Ergebnis des Vorhandenseins von jungen Menschen mit arbeitsgesellschaftlicher Normabweichung herausgearbeitet. Die arbeitsgesellschaftliche Anknüpfungs- und Brückenfunktion von Produktionsschule als Förderangebot für diese benachteiligten jungen Menschen innerhalb der Benachteiligtenförderung wird hierbei unter der Berücksichtigung einer nicht vorhandenen Definition von Produktionsschule, der Historizität des Produktionsschulansatzes und der Vielfältigkeit der Ausprägung von Produktionsschulen in Deutschland diskutiert. Mit der Darlegung von Produktionsschule aus tätigkeitstheoretischer Sichtweise innerhalb der Umwelt der Benachteiligtenförderung erfolgt die Ableitung einer definitorischen Figuration von Produktionsschule als Basis für den anknüpfenden Qualitätsdiskurs Produktionsschule. Das *Kapitel 4 zur Produktionsschulqualität* führt den Begriff Qualität in Verbindung mit dem konfliktbehafteten Aushandlungsprozess von Qualität ein. Mit dem Systematisierungsansatz von Qualitätsmanagement nach Merchel werden unterschiedliche Ausrichtungen von Qualitätsmanagement herausgearbeitet. In Verbindung mit Zertifizierungen als externe Begutachtungen von Qualität und Qualitätsmanagement erhält die Qualitätsthematik eine zusätzlich zu erörternde Perspektive. In der Qualitätsdiskussion Produktionsschule werden dann die tätigkeitstheoretische Sichtweise auf Produktionsschule mit dem theoriegeleiteten Qualitätsdiskurs zusammengeführt und Bedingungen für ein entwicklungsförderliches Qualitätsmanagement für Produktionsschulen expliziert. Im *Kapitel 5 zum Qualitätsdiskurs Produktionsschule des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V.* werden die theoretisch herausgearbeiteten Erkenntnisse mit dem Qualitätsdiskurs des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V. zusammengeführt. An die Ausführung zum Aus-

handlungsprozess von produktionsschulspezifischer Qualität im Sinne des Bundesverbandes werden die Methodik sowie die Ergebnisse der Untersuchung der Entwicklung sowie Implementierung des *Qualitätssiegels Produktionsschule des Bundesverbandes dargelegt und vor dem Hintergrund* eines entwicklungsförderlichen Qualitätsmanagements für Produktionsschulen reflektiert. Mit dem Aufzeigen von Perspektiven für den Qualitätsdiskurs Produktionsschule werden Richtungen der weiterführenden Entwicklung und Diskussion des Produktionsschulansatzes, von Produktionsschulqualität sowie dem Zertifizierungsverfahren Qualitätssiegel Produktionsschule des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V. abgeleitet und verdeutlicht.

2 **Lerntätigkeit in Organisationen aus tätigkeitstheoretischer Sicht**

Wie bereits einleitend ausgeführt, wird als theoretischer Bezug dieser Forschungsarbeit auf der Tätigkeitstheorie der kulturhistorischen Schule nach Aleksej Leontjew, Aleksandr Lurija und Lew Wygotski (Abschnitt 2.1) mit der Weiterentwicklung der Tätigkeitstheorie im Wesentlichen durch Yrjö Engeström zurückgegriffen (Abschnitt 2.2). Folgend gilt es, Tätigkeit als Begriff und analytische Einheit herauszuarbeiten sowie im Kontext des Lernens die Entwicklung von Tätigkeit innerhalb von Organisationen zu konkretisieren. In Abschnitt 2.3 erfolgt schließlich die Zusammenführung der theoretischen Explikation zur Tätigkeitstheorie mit dem Forschungsgegenstand dieser Arbeit zur weiterführenden Herleitung von analytischen und methodologischen Konsequenzen für die Herausarbeitung von Produktionsschule aus tätigkeitstheoretischer Perspektive sowie dem daran anschließenden Qualitätsdiskurs Produktionsschule.

2.1 **Tätigkeitstheorie der kulturhistorischen Schule**

Die Tätigkeitstheorie und ihre Genese wird auf die russischen Psychologen Wygotski, Lurija und Leontjew zurückgeführt, die gleichsam als Begründer der kulturhistorischen Schule angesehen werden können⁹. Anfang des 20. Jahrhunderts entwickelte Lew Wygotski sein kulturhistorisches Konzept über den Menschen und die menschliche Entwicklung¹⁰. Anfangs allein, wirkten später Alexandr Romanowitsch Lurija¹¹ und Alexej Nikolajewitsch Leontjew an seinem Institut mit, wobei es insbesondere Leontjew (1982) war, der das kulturhistorische Konzept zu einer Tätigkeitstheorie weiterentwickelte (vgl. Lompscher, 1996, S. 17 f.). Im Folgenden wird daher auf die Grundzüge der Tätigkeitstheorie (Abschnitt 2.1.1) sowie auf deren Weiterentwicklung (Abschnitt 2.1.2) eingegangen.

9 Eine Zusammenfassung liefert hierzu Kölbl (2006).

10 Siehe u. a. Lompscher (1985; 1987) und Wygotski (1993); einen Überblick liefert Leontjew (1985, S. 9 ff.) sowie Thielen (1984, S. 50 ff.).

11 Siehe auch Jantzen (2002; 2004) und Lurija (1982; 1987).

2.1.1 Tätigkeit und Gegenständlichkeit als grundlegendes Merkmal von Tätigkeit

Als historische Wurzeln der Tätigkeitstheorie können neben den Psychologen der kulturhistorischen Schule die Überlegungen der Philosophen Kant und Hegel sowie die Schriften von Marx und Engels als Grundlagen der Entwicklung betrachtet werden. Die Basis für die Überlegungen der russischen Psychologen zur Tätigkeit liefert das marxistische Verständnis von Tätigkeit:

„Tätigkeit war für Marx in ihrer Ausgangs- und Grundform sinnliche praktische Tätigkeit, in der die Menschen praktischen Kontakt mit den Gegenständen der Umwelt aufnehmen, ihren Widerstand an sich selbst erfahren, auf sie einwirken und sich zugleich ihren objektiven Eigenschaften unterordnen.“ (Leontjew A., 1982, S. 25 f.).

Tätigkeit ist demnach nicht abstrakt und spekulativ: menschliche Erkenntnis ist bedingt durch menschliche Praxis (Arbeit) (vgl. Leontjew A., 1982, S. 26). Für Leontjew (vgl. 1982, S. 25) stellte der Marxismus eine bedeutende Lehre bezogen auf die menschliche Tätigkeit und der Entwicklung der Tätigkeit dar, weil der Gegenstand, im Sinne der Wirklichkeit als subjektiv menschliche Tätigkeit gefasst wird.

Leontjew (vgl. 1982, S. 94 ff.; 1984, S. 19 f.) beschreibt in seinem tätigkeitstheoretischen Überlegungen zwei Formen von Tätigkeit: innere und äußere Tätigkeit. Die äußere Tätigkeit ist die sinnlich-praktische Tätigkeit, innere Tätigkeit beschreibt die Tätigkeit des Bewusstseins (vgl. Leontjew A., 1982, S. 90). Bezugnehmend auf Wygotski, erläutert Leontjew (vgl. 1982, S. 96 f.) den Übergang von der äußeren zur inneren Tätigkeit als zwei voneinander bedingte Momente: erstens das Vorhandensein von Werkzeugen und zweitens die aktive Wechselbeziehung zwischen den Menschen, die die menschlichen, psychischen Prozesse bestimmen:

„Das Werkzeug vermittelt eine Tätigkeit, die den Menschen nicht nur mit der Welt der Dinge, sondern auch mit anderen Menschen verbindet. Dadurch nimmt seine Tätigkeit die Erfahrung der Menschheit in sich auf. Hieraus ergibt sich auch, daß die psychischen Prozesse des Menschen [...] eine Struktur erlangen, die notwendigerweise die gesellschaftshistorisch entstandenen Mittel und Verfahren enthält, welche ihm von den Menschen seiner Umwelt während der Zusammenarbeit, im Verkehr mit ihnen übermittelt werden.“ (1982, S. 97).

Die Vermittlung, wie ein Prozess ausgeführt wird, ist nur in äußerer Form, durch Artefakte bzw. Werkzeuge und Sprache möglich, d. h. dass diese Prozessvermittlung nur durch wechselseitiges Agieren zwischen Menschen hervor-

gebracht werden kann und anschließend der Prozess individuell nachvollzogen wird, wodurch sich die äußere in innere Tätigkeit verwandeln kann (vgl. Leontjew A., 1982, S. 97). Darüber hinaus erfolgt bei der Entstehung der inneren Tätigkeit aus der äußeren Tätigkeit „[...] eine Veränderung der Form der psychischen Widerspiegelung der Realität [...]: Es entsteht *Bewußtsein* – die Reflexion der Wirklichkeit, der eigenen Tätigkeit, seiner selbst, durch das Subjekt.“ (Leontjew A., 1982, S. 97). Ebenso ist der Übergang von der äußeren, der praktischen Tätigkeit, zur inneren theoretischen Tätigkeit und umgekehrt aufgrund der gleichen Struktur der Prozesse möglich, wodurch die Makrostruktur der äußeren mit der inneren Tätigkeit vergleichbar wird und wechselseitig verbunden bleibt (vgl. Leontjew A., 1982, S. 100 f.). Erst durch die makrostrukturelle Gemeinsamkeit von innerer und äußerer Tätigkeit wird ihre Analyse möglich (vgl. Leontjew A., 1982, S. 101).

Das konstituierende Merkmal von Tätigkeit ist hierbei der zugehörige Gegenstand (vgl. Leontjew A., 1982, S. 85).

„Dabei tritt der Gegenstand der Tätigkeit auf zweierlei Weise in Erscheinung: primär in seiner unabhängigen Existenz, indem er sich die Tätigkeit des Subjekts unterordnet und umgestaltet, sekundär als Abbild des Gegenstandes, als Produkt der psychischen Widerspiegelung seiner Eigenschaften, die nur durch die Tätigkeit des Subjekts erfolgt und auf andere Weise nicht verwirklicht werden kann.“ (Leontjew A., 1982, S. 85 f.).

Grundsätzlich lassen sich Tätigkeiten anhand differenzierter und vielfältiger Merkmale, wie Ausprägung, Umsetzung oder temporärer Eigenschaften, unterscheiden, wobei die wesentliche Differenzierung zweier Tätigkeiten über ihre Gegenstände erfolgt, d. h. ihre Motive und damit die Ausrichtung der Tätigkeit (vgl. Leont'ev, 1984, S. 21). Der Gegenstand einer Tätigkeit respektive das Motiv der Tätigkeit werden in der Konsequenz zum entscheidenden Merkmal zur Unterscheidung von Tätigkeiten. Leontjew (vgl. 1982, S. 102) verdeutlicht in diesem Zusammenhang, dass eine Tätigkeit ohne Motiv nicht existiert, allerdings das Motiv einer Tätigkeit durchaus subjektiv oder objektiv verborgen sein kann.

Ausgehend von den Überlegungen Wygotskis entwickelte Leontjew eine allgemeine, dreigliedrige Struktur menschlicher Tätigkeit aus Tätigkeit, Handlung und Operation¹². Für Leontjew steht *Tätigkeit*, wie bereits angeführt, in einer Wechselbeziehung zum *Motiv*. Eine Tätigkeit realisiert sich hierbei über *Handlungen*, die auf ein bewusstes *Ziel* ausgerichtet sind und in ähnlicher Verbindung zueinander stehen wie Tätigkeit und Motiv. Handlungen sind hierbei die

¹² Siehe Leontjew (1982, S. 101 ff. sowie 1984, S. 21 ff.).

Konsequenz der Arbeitsteilung innerhalb einer Gesellschaft, da Teilergebnisse erzielt werden, die aber nicht das Bedürfnis des Einzelnen befriedigen. Tätigkeit besteht demnach aus einzelnen oder einer Verkettung von Handlungen, ohne die die Tätigkeit nicht existieren würde. Nach Leontjew hat Handlung neben dem intentionalen ebenso einen operationalen Aspekt, der von den Bedingungen zur Realisierung der Handlung abhängt. Diese *Operationen* zur Realisierung einer Handlung sind wiederum abhängig von den vorhandenen *Bedingungen*. Verändern sich beispielsweise die Bedingungen einer Handlung, wobei das Ziel dasselbe bleibt, so ändert sich lediglich die der Handlung zugrunde liegende operationale Zusammensetzung. Für Leontjew ist die Zusammengehörigkeit von Tätigkeit-Handlung-Operation eine Makrostruktur, mit anderen Worten die Grundlage der menschlichen Tätigkeit:

„Im Gesamtstrom der Tätigkeit, der das menschliche Leben in seinen höheren, durch die psychische Widerspiegelung vermittelten Erscheinungsformen bildet, unterscheidet die Analyse somit einzelne (besondere) Tätigkeiten anhand der sie initiiierenden Motive, des weiteren Handlungen als bewußten Zielen untergeordneter Prozesse und schließlich Operationen, die unmittelbar von den Bedingungen zur Erlangung des konkreten Ziels abhängen.“ (1982, S. 108).

Innerhalb des Systems der Tätigkeit bestehen für Leontjew keine festen Grenzen, vielmehr ist Tätigkeit ein sich in ständiger Veränderung und Transformation befindlicher Prozess:

„Eine Tätigkeit kann das Motiv verlieren, von dem sie ins Leben gerufen wurde; dann wird sie zu einer Handlung, die vielleicht eine ganz andere Beziehung zur Welt, eine andere Tätigkeit verwirklicht. Umgekehrt kann eine Handlung selbständige stimulierende Kraft erlangen und zu einer besonderen Tätigkeit werden. Schließlich kann eine Handlung zu einem Verfahren der Erreichung eines Ziels, zu einer Operation transformiert werden, welche unterschiedliche Handlungen zu realisieren imstande ist.“ (1982, S. 109).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass menschliche Tätigkeit erst durch ihre Gegenständlichkeit, d.h. durch das Vorhandensein eines Motivs sinnstiftend wird. Durch Artefakte erhalten Individuen „[...] die Fähigkeit, ihre Umgebung und sich durch Arbeit zu verändern und in jenes dynamische Verhältnis von Aneignung und Vergegenständlichung, von Gesellschaftlichem und Individuellem einzutreten, das den Begriff der menschlichen Tätigkeit ausmacht.“ (Fichtner, 1996, S. 77). Fichtner (vgl. 1996, S. 77) fasst diesbezüglich Tätigkeit als eine kollektive Formation auf, die sich über vermittelnde Artefakte, zentriert auf ein Motiv, verbindet. Tätigkeit ist demnach abhängig von der Gemeinschaft des Individuums und in der Konsequenz nicht ohne diese

Gemeinschaft zu betrachten (vgl. Leontjew A., 1982, S. 84). Weiterführend stellt Leontjew (vgl. 1982, S. 98 ff.) innere und äußere Tätigkeit als sich gegenseitig in Wechselwirkung bedingend heraus: Innere, geistige Tätigkeit setzt äußere voraus und äußere realisiert sich aus der inneren Tätigkeit. Mittels der hierarchischen Verknüpfung der Elemente Tätigkeit-Motiv, Handlung-Ziel und Operation-Bedingung entwickelte Leontjew ein Konstrukt zur Analyse und Erklärung menschlicher Tätigkeit, wobei Handlungen in Abhängigkeit ihrer zugehörigen Operationen beobachtbar sind und nicht die Tätigkeit an sich.

Die vorangehend dargestellten Erkenntnisse nach Wygotski und Leontjew entsprechen nur einem Teil ihrer wissenschaftlichen Leistung und sind anhand des Bezuges zum Forschungsgegenstand und dem Erkenntnisinteresse im Fortgang dieser Arbeit ausgewählt worden. Auf weitere Ansätze, wie die von Wygotski (1978) entwickelte *Zone der nächsten Entwicklung*, die Engeström in der Theorie des expansiven Lernens aufgegriffen hat, wird an geeigneter Stelle verwiesen und zurückgegriffen.

2.1.2 Weiterentwicklung der Tätigkeitstheorie

Die kulturhistorische Theorie, wie sie durch die Psychologen Wygotski, Lurija und Leontjew begründet wurde, hat sich in den vergangenen Jahren über deren disziplinären Grenzen hinaus weiterentwickelt¹³. Exemplarisch lassen sich die Behindertenpädagogik nach Jantzen (2001; 2007) sowie Lompscher (2006) mit seinen Arbeiten zur Unterrichtsforschung und Didaktik nennen. Darüber hinaus sind die Forschungsarbeiten von Yrjö Engeström anzuführen, der sich u. a. in Helsinki mit seinen Mitarbeitenden im Center for Research on Activity, Development and Learning (CRADLE) der Analyse sowie der Veränderung und Entwicklung von Arbeitsprozessen in unterschiedlichen, gesellschaftlichen Kontexten widmet. Resümierend zur Entwicklung der Tätigkeitstheorie und seiner Arbeit beschreibt Engeström drei zu unterscheidende Generationen der kulturhistorischen Tätigkeitstheorie:

„Die erste Generation, die um VYGOTSKIJ zentriert ist, formuliert die Idee der Vermittlung. Diese Idee kristallisiert sich in VYGOTSKIJs berühmten Dreiecksmodell einer ‚komplexen, vermittelten Handlung‘ (VYGOTSKIJ, 1978), ausgedrückt in der Triade von Subjekt, Gegenstand und vermittelndem Artefakt.“ (2011a, S. 16).

Die zweite Generation überwand die Eingrenzung auf die Analyseeinheit des Individuums v. a. durch Arbeiten von Leontjew, der bezogen auf die Arbeitstei-

¹³ Siehe auch u.a. Chaiklin/Hedegaard/Jensen (2002), Engeström/Miettinen/Punamäki (1999), Lompscher (2004, S. 66 ff.) und Papadopoulos (2010).

lung als gesellschafts-historisches Entwicklungsergebnis die elementare Unterscheidung zwischen individueller Handlung und kollektiver Tätigkeit formuliert hat (vgl. Engeström, 2011a, S. 16). Anhand der Überlegungen von Wygotski und Leontjew verfasst Engeström ein grafisches Modell des Systems menschlicher Tätigkeit¹⁴. Die dritte Generation der Tätigkeitstheorie steht nunmehr vor der Herausforderung der Entwicklung von Erklärungsansätzen, wie Netzwerke der Tätigkeit mit mehr als zwei interagierenden Tätigkeitssystemen verstanden werden können (vgl. Engeström, 2011a, S. 17; Tuomi-Gröhn, 2005, S. 44).

Da insbesondere Engeströms tätigkeitstheoretische Überlegungen die Grundlage für diese Forschungsarbeit bilden, wird im folgenden Abschnitt Engeströms Weiterentwicklung der Tätigkeitstheorie orientiert am Forschungsgegenstand dieser Arbeit aufgegriffen und expliziert.

2.2 Lernen als Tätigkeit nach Yrjö Engeström

Das Center for Research on Activity, Development and Learning in Helsinki arbeitet unter der Leitung von Yrjö Engeström seit 1994 zu wissenschaftlichen Fragestellungen der Arbeitsforschung. Speziell bezeichnen Engeström und seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ihre Forschungsarbeit als *Developmental Workresearch* bzw. *Entwickelnde Arbeitsforschung*, die im Sinne eines Interventionsansatzes arbeitsbezogene, technologische und organisationale Veränderungs- und Lernprozesse zum Gegenstand hat. Engeströms Dissertation zum *Expansiven Lernen*¹⁵ markiert hierbei den Ausgangspunkt einer Vielzahl an entwicklungs- und arbeitsbezogenen Forschungsarbeiten¹⁶.

Im Folgenden wird als theoretische Basis für diese Forschungsarbeit das Tätigkeitssystem Engeströms sowie der Zyklus des expansiven Lernens herausgearbeitet und in Verbindung mit Lerntätigkeit in Organisationen dargestellt. Das Strukturmodell menschlicher Tätigkeit bildet den Ausgangspunkt der Systematisierung der die Tätigkeit ausmachenden Elemente, um daran anknüpfend sich der Widersprüche des Systems als Ursprung für eine mögliche Entwicklung bewusst zu werden (Abschnitt 2.2.1). Diese aktive Auflösung des Widerspruchs in Form der Veränderung oder Entwicklung der bisherigen Tätigkeit hin zu einer neuen Tätigkeit bezeichnet Engeström (vgl. 2011b, S. 334 ff.) als expansiven Lernzyklus (Abschnitt 2.2.2). Weiterführend wird expansives Lernen bezogen auf das Lernen in und von Organisationen, insbesondere unter dem Aspekt der Ko-Konfiguration als neue Arbeitsform, dargestellt (Ab-

14 Siehe Engeström (2011b, S. 104).

15 Siehe Engeström (1987 und 2011b).

16 Siehe u. a. Engeström (2011a, S. 18 ff.) sowie exemplarisch Engeström (2008a), Engeström/Lompscher/Rückriem (2005), Engeström/Sannino (2011) und Sannino/Daniels/Gutiérrez (2009).

schnitt 2.2.3) und in einem analytischen Rahmen von fünf Prinzipien der Tätigkeitstheorie zusammengefasst (Abschnitt 2.2.4).

2.2.1 Strukturmodell menschlicher Tätigkeit

Mit dem Strukturmodell menschlicher Tätigkeit entwickelt Engeström auf der Basis von Wygotski und Leontjew ein grafisches Modell zur Beschreibung und Analyse von Tätigkeitssystemen (Abschnitt 2.2.1.1). Engeströms Verständnis von Tätigkeitssystemen liegt weiterführend zu Grunde, dass Tätigkeitssysteme nicht isoliert existieren, sondern gegenstandsbezogen interagieren (können). Engeström erweitert daraufhin sein Analysemodell, um das Zusammenwirken mehrerer Systeme der Tätigkeit darstellen und untersuchen zu können (Abschnitt 2.2.1.2).

2.2.1.1 System menschlicher Tätigkeit

Mit Wygotski wird in der ersten Generation der Tätigkeitstheorie der Begriff der *Vermittlung* entwickelt, indem die Verknüpfung von Stimulus (S) und Response (R) nunmehr über eine vermittelnde Handlung (X) erfolgt (vgl. Engeström, 2008a, S. 61 f.). Die gewöhnliche Darstellung von Wygotskis Modell der Vermittlung erfolgt hierbei als Dreieckmodell (Triade), in dem das Subjekt, der Gegenstand und das vermittelnde Artefakt in relationaler Verbindung stehen (vgl. Engeström, 2008a, S. 62; Vygotskij, 1992, S. 185 f.; Abbildung 2).

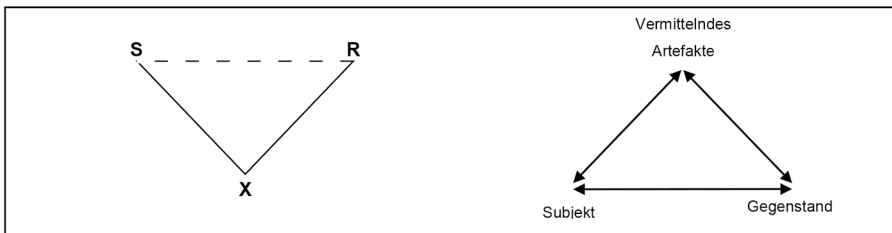


Abb. 2: Wygotskis Modell der Vermittlung (links) und die Neuformulierung des Modells (rechts)

Quelle: Engeström, 2008a, S. 62

Engeström (vgl. 2008a, S. 62) klagt über diese klassische Triade von Handlung nach Wygotski, dass dieses Modell den gesellschaftlichen und arbeitsteiligen Kontext von Handlungen als Teil eines kollektiven Tätigkeitssystems nicht ausreichend berücksichtigt und erklärt. Bemerkenswert ist dennoch, dass Wygotski mit seinem Modell die Herstellung der Verbindung des Individuums mit der Gesellschaft gelang: „Das Individuum konnte ab jetzt nicht mehr ohne

seine kulturellen Mittel verstanden werden; und die Gesellschaft konnte nicht länger ohne das Handeln der Individuen – Artefakte gebrauchend und produzierend – verstanden werden.“ (Engeström, 2008a, S. 63).

Die erste Generation der Tätigkeitstheorie fokussierte die Analyse der Tätigkeit des Individuums (vgl. Engeström, 2008a, S. 62; 2011a, S. 16). Mit der zweiten Generation der Tätigkeitstheorie führt Leontjew die Unterscheidung zwischen individueller Handlung und kollektiver Tätigkeit ein (vgl. Engeström, 2008a, S. 62). Leontjew beschreibt zwar in diesem Zusammenhang die menschliche Tätigkeit¹⁷, allerdings formuliert er nie ein grafisches Modell des kollektiven Tätigkeitssystems. Engeström (vgl. 2008a, S. 61 ff.; 2011b, S. 86 ff.) übernimmt diese Aufgabe und entwickelte auf den Überlegungen von Wygotski und Leontjew ein grafisches Modell des Systems menschlicher Tätigkeit (Abbildung 3).

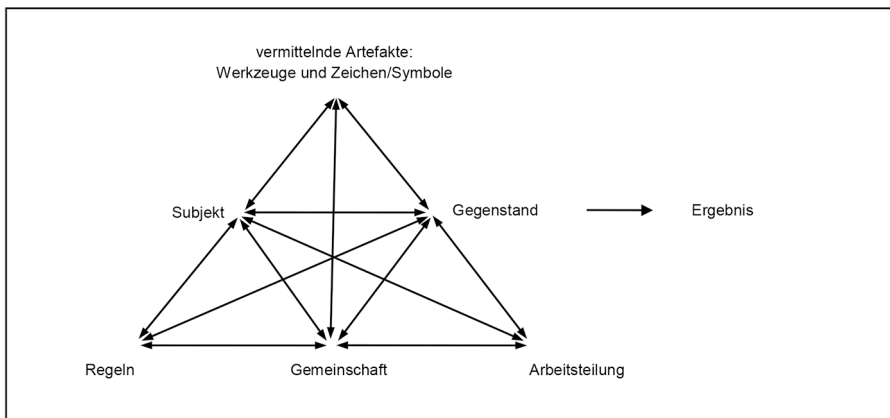


Abb. 3: Strukturmodell menschlicher Tätigkeit nach Engeström

Quelle: In Anlehnung an Engeström, 2011b, S. 104

Im Strukturmodell der menschlichen Tätigkeit von Engeström (vgl. 2008a, S. 35 f.) wirken Artefakte, Gegenstand, Ergebnis, Arbeitsteilung, Gemeinschaft, Regeln und Subjekt als sich gegenseitig beeinflussende Elemente miteinander. Schulz (vgl. 2006, S. 50) merkt hierzu an, dass die kollektive Eigenschaft von Tätigkeit durch die Elemente der Regeln, Arbeitsteilung sowie Gemeinschaft zum Ausdruck kommen.

¹⁷ Siehe Leontjew (1982, S. 83 ff.).

Das *Subjekt* selbst ist nicht begrenzt auf ein Individuum, sondern kann seinerseits ebenso eine Gemeinschaft an Individuen sein (vgl. Engeström, 2008a, S. 35). Bei der Untersuchung von Tätigkeit bildet das Subjekt den Standpunkt der gewählten Analyseperspektive (vgl. Engeström/Sannino, 2011, S. 416). Die Bedeutung des *Gegenstandes* beschreibt Engeström:

„Die zentralen Probleme der Tätigkeitstheorie bleiben der Gegenstand – das ist der Gegenstand, der meine individuellen Handlungen mit der kollektiven Tätigkeit verbindet. Jedoch ist das geplante Ergebnis nicht mehr kurzfristig und situativ; vielmehr besteht es aus gesellschaftlich wichtigen neuen vergegenständlichten Bedeutungen und relativ dauerhaften neuen Mustern der Interaktion. Es ist die Projektion vom Gegenstand zum Ergebnis, das – gleichgültig wie vage vorgestellt – als Motiv für diese Tätigkeit fungiert, und es gibt meinen Handlungen einen umfassenden Sinn.“ (Engeström, 2008a, S. 35).

Werkzeuge und Zeichen/Symbole als vermittelnde *Artefakte* dienen der Informationsweitergabe, wodurch aus dem Gegenstand das Ergebnis hervorgebracht wird (vgl. Engeström/Sannino, 2011, S. 416). Die *Gemeinschaft* umfasst hierbei sowohl einzelne Individuen, wie auch Personengruppen, die denselben Gegenstand der Tätigkeit teilen (vgl. Engeström/Sannino, 2011, S. 416). Die Gemeinschaft des Tätigkeitssystems erfährt durch *Regeln* eine Ordnung und Strukturierung (vgl. Engeström/Sannino, 2011, S. 416). *Arbeitsteilung* beinhaltet zwei Richtungen: eine vertikale, welche die Teilung von Macht und Status zum Inhalt hat und eine horizontale, die der Aufgabenteilung (vgl. Engeström/Sannino, 2011, S. 416). Schulz (vgl. 2006, S. 50) führt hierzu aus, dass über die Arbeitsteilung einerseits die Aufgabenverteilung innerhalb der Gemeinschaft verdeutlicht wird, andererseits aber ebenso der kooperative Aspekt von Tätigkeit zum Ausdruck kommt.

Schulz (vgl. 2006, S. 51) konkretisiert bezogen auf Tätigkeiten innerhalb einer Organisation, dass eine Organisation als struktureller und regulierender Rahmen für eine Vielzahl an differenzierten, organisationsspezifischen Tätigkeiten angesehen werden kann. Schulz (vgl. 2006, S. 51) kritisiert gleichzeitig Engeströms weitreichenden Einsatz des Tätigkeitssystems zur Betrachtung ganzer Organisationen. Der Kritik von Schulz folgend ist bei der Betrachtung von Organisationen zu klären, inwieweit sich Organisationen derart systematisieren lassen, damit die organisationseigenen, differenzierten Tätigkeiten in den strukturellen Kontext einer Organisation eingebettet werden können.

Mit der Beschreibung des Strukturmodells der Tätigkeit bietet Engeström ein für die Analyse von Tätigkeit geeignetes Modell, um diese in ihrer Gegenständ-

lichkeit und ihrem kollektiven Charakter zu beschreiben sowie Abweichungen und Handlungsstörungen zu untersuchen:

„Handlungen sind weder vollständig vorhersehbar, noch vollständig rational, noch mechanisch. Auch sorgfältig geplante und zielstrebig durchgeführte Handlungen enthalten Ausfälle, Störungen und unerwartete Überraschungen. Diese sind sehr schwer zu erklären, während man sich selbst im Zustand der Handlung befindet. Die Analyse des Tätigkeitssystems könnte die zugrunde liegenden Widersprüche erhellen, die die Ursache für solche Ausfälle und Überraschungen gleichsam ‚hinter dem Rücken‘ der bewussten Akteure bilden.“ (2008a, S. 36).

Wie von Engeström (vgl. 2011b, S. 108 ff.) angeführt, sind es neben der Erklärung der Tätigkeit die zu eruierenden Widersprüche zwischen einzelnen Komponenten des Tätigkeitssystems und anderen Tätigkeitssystemen als Folge der Tätigkeit in seinem arbeitsteiligen Charakter. Diese Widersprüche sind hierbei Analyseinheit und Ausgangspunkt der Entwicklung der Tätigkeit:

„Wenn Akteure in der Lage sind, die Widersprüche ihres Tätigkeitssystems zu identifizieren und zu analysieren, können sie den Fokus ihrer Energie auf die zentrale Aufgabe der Lösung jener Widersprüche durch Reorganisation und Expansion der Tätigkeit richten statt Opfer von Veränderungen zu werden, die wie Kräfte einer Naturkatastrophe über sie hinwegrollen.“ (Engeström 2000, S. 153 zitiert aus Lompscher, 2004, S. 161 f.).

Die auf die eigene Tätigkeit ausgerichtete Analyse und das Auflösen von Widersprüchen wird folglich für die Individuen zu einer aktiven Gestaltungsoption zur (Weiter-) Entwicklung ihrer eigenen Tätigkeit.

2.2.1.2 Interagierende Tätigkeitssysteme

Die Darstellung interagierender Tätigkeitssysteme beruht auf der Modellerweiterung mit mindestens zwei Tätigkeitssystemen, deren Gegenstände sich hin zu einem gemeinsam geteilten Gegenstand entwickeln (vgl. Engeström, 2008a, S. 64 f.; Abbildung 4). Der anfängliche Gegenstand (Gegenstand 1) der Tätigkeitssysteme besteht situationsgegeben sowie unabhängig und bewegt sich hin zu einem für das Tätigkeitssystem bedeutsamen Gegenstand (Gegenstand 2), um sich im Weiteren zu einem kollektiv geteilten Gegenstand der Tätigkeitssysteme (Gegenstand 3) herauszubilden (vgl. Engeström, 2008a, S. 65).

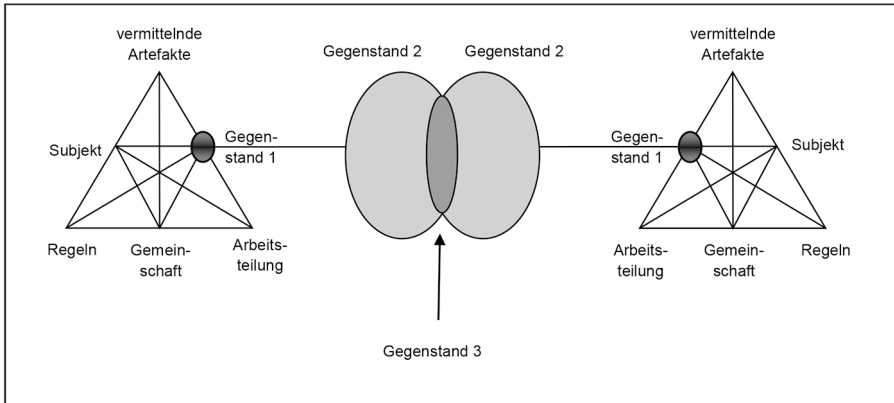


Abb. 4: Zwei interaktive Tätigkeitssysteme als Minimalmodell

Quelle: Engeström, 2008a, S. 64

Für Engeström (vgl. 2011a, S. 17) bilden interagierende Tätigkeitssysteme die dritte Generation der Tätigkeitstheorie. Engeström fordert in diesem Zusammenhang die Herausbildung neuer Begriffe als Werkzeuge zur Erklärung von Dialogen, verschiedenen Perspektive und Netzwerken, um interaktive Tätigkeitssysteme untersuchen und verstehen zu können. Boundary crossing oder knotworking¹⁸ sollen an dieser Stelle exemplarisch als derartige begriffliche Werkzeuge genannt werden, die folgend im Zusammenhang mit Lerntätigkeit in und von Organisationen aufgegriffen und expliziert werden.

2.2.2 Lerntätigkeit

Lernen als Tätigkeit ist eine Tätigkeitsform, die vielfältig in Arbeiten zur Tätigkeitstheorie¹⁹ diskutiert und in Abhängigkeit der Ausrichtung der wissenschaftsdisziplinären Diskurse zur Lerntätigkeit differenziert erörtert und weiterentwickelt wurde.

Wie bereits dargestellt, existiert gegenstandslose Tätigkeit nicht (vgl. Leontjew A., 1982, S. 85). Mit Engeströms Theorieansatz bedeutet Lerntätigkeit:

„Der Gegenstand der Lerntätigkeit ist die gesellschaftliche produktive Praxis, oder die soziale Lebenswelt, in ihrer gesamten Verschiedenartigkeit und Komplexität. Die produktive Praxis, oder die zentrale Tätigkeit, gibt es so-

¹⁸ Siehe Engeström (2008a, S. 64 und 211 ff.) und Engeström/Sannino (2011, S. 434 ff.) sowie Abschnitt 2.2.3.2.

¹⁹ Siehe hierzu u. a. Engeström (2011b), Giest/Lompscher (2006) und Lompscher (1989).

wohl in ihrer augenblicklich herrschenden Form wie auch in historisch fortgeschrittenen und früheren, bereits überwundenen Formen. Lerntätigkeit macht die Interaktion dieser Formen, d. h. die historische Entwicklung von Tätigkeitssystemen, zu ihrem Gegenstand.“ (2011b, S. 148).

Im Kontext des Lernens im Arbeitsprozess kritisiert Engeström, dass es an geeigneten Lerntheorien mangelt, die einen Erklärungsansatz für Lerntätigkeit liefern:

„Menschen und Organisationen lernen fortwährend etwas, was nicht stabil, nicht im mindesten definiert oder zuvor bekannt gewesen ist. In wichtigen Veränderungsprozessen unseres persönlichen Lebens und unserer Arbeitspraxis müssen wir neue Formen der Tätigkeit lernen, die noch nicht existieren. Sie werden buchstäblich gelernt, indem sie erfunden werden. Dabei gibt es keine kompetenten Lehrer. Standard-Lerntheorien haben wenig anzubieten, um solche Prozesse zu verstehen.“ (2008a, S. 67).

Bateson (1985; 2000) liefert mit seinem Stufenmodell des Lernens allerdings einen für Engeström (vgl. 2008a, S. 67 f.) geeigneten lerntheoretischen Ansatz, den er aufgreift und im Rahmen der Theorie zum expansiven Lernen systematisch weiterentwickelt. Unter Bezugnahme von Wygotski (1978) beschreibt Engeström (vgl. 2011b, S. 232) die Entwicklung einer neuen Tätigkeit als *Reise durch die Zone der nächsten Entwicklung*. Engeström (vgl. 2008a, S. 68) konkretisiert, dass expansive Lerntätigkeit das gesamte Tätigkeitssystem einschließt wodurch neue kulturelle Tätigkeitsmuster, beispielsweise neue Formen von Arbeitstätigkeit bezogen auf die Arbeitswelt, hervorgebracht werden.

Im Folgenden werden die benannten Ansätze, d. h. Batesons Lernstufenhierarchie (Abschnitt 2.2.2.1) sowie Wygotskis Zone der nächsten Entwicklung herausgearbeitet (Abschnitt 2.2.2.2) und mit dem Modell des expansiven Lernens zusammengeführt (Abschnitt 2.2.2.3).

2.2.2.1 Batesons Lernstufenhierarchie

Bateson (vgl. 1985, S. 366) sieht im Begriff des *Lernens* irgendeine Art der Veränderung und artikuliert auf diese Weise ein weit auslegbares Verständnis von Lernen. Innerhalb seiner Lerntheorie hierarchisiert Bateson (vgl. 1985, S. 366 ff.) unterschiedliche Ebenen des Lernens, ausgehend von *Lernen null* bis zur vierten Stufe, die aufsteigend die Komplexitätszunahme des Lernprozesses berücksichtigt. D. h., Lernen besteht für Bateson grundlegend aus Versuch und Irrtum, so dass „[...] eine Ordnung der Lernprozesse auf eine hierarchische Klassifizierung der Irrtumstypen gestützt werden kann, die in vielfältigen Lernprozessen korrigiert werden sollen.“ (1985, S. 371).

Reaktion oder das *Lernen null* als simpelste Form des Lernens liegt dann vor, wenn die Reaktion eines Individuums auf einen wiederholten Stimulus lediglich minimale Veränderungen aufweist (vgl. Bateson, 1985, S. 367). Das Lernen null bildet die Grundlage für die weiteren Lernstufen, die allerdings im Gegensatz zum Lernen null dem Prinzip von Versuch und Irrtum unterliegen (vgl. Bateson, 1985, S. 371).

Lernen I ist eine Veränderung im Vergleich zum Lernen null, bei dem Individuen zu unterschiedlichen Zeitpunkten andere Reaktionen aufweisen, wie es dem operanten und klassischen Konditionieren entspricht (vgl. Bateson, 1985, S. 371 ff.). Lernen I ist abhängig vom Kontext des Individuums mit einer Menge an möglichen und auswählbaren Alternativen (vgl. Bateson, 1985, S. 374). Mit dem Begriff der Kontext-Markierung weist Bateson darauf hin, dass die Bestimmung des Kontextes sich oftmals nicht aus einem spezifischen Signal oder ersichtlichen Etikett ergibt, sondern das Individuum muss in der Lage sein, aus den Ereignissen seiner Umgebung den jeweiligen Kontext abzuleiten (vgl. Bateson, 1985, S. 374). Als ein anschauliches Beispiel für Kontext-Markierung führt Bateson die Theateraufführung Hamlets an:

„Ein Publikum sieht Hamlet im Theater und hört, wie der Held im Kontext seiner Beziehung zu seinem toten Vater, zu Ophelia und zu den anderen über Selbstmord spricht. Die einzelnen Zuschauer rufen nicht unmittelbar die Polizei an, weil sie Informationen über den Kontext von Hamlets Kontext erhalten haben. Sie wissen, daß es ein »Stück« ist, und haben diese Information aus vielen »Markierungen des Kontextes des Kontextes« gewonnen – den Eintrittskarten, der Sitzordnung, dem Vorhang usw., usw.“ (Bateson, 1985, S. 375).

Lernen I lässt sich zusammenfassend als „[...] Veränderung in der spezifischen Wirksamkeit der Reaktion durch Korrektur von Irrtümern, der Auswahl innerhalb einer Menge von Alternativen.“ (Bateson, 1985, S. 379) beschreiben.

Lernen II beschreibt Bateson (vgl. 1985, S. 219 ff. und 378) mit dem Begriff des Deutero-Lernens. Beim Lernen II als Veränderung innerhalb des Lernprozesses passt beispielsweise das Individuum die auswählbare Menge an Alternativen an oder verändert die Interpunktion der Abfolge von Erfahrungen (vgl. Bateson, 1985, S. 379). D. h. aus der Erfahrung des Individuums heraus, wird in einem späteren, anderen Kontext das gleiche Verhalten gezeigt, mit der Erwartung des Kontextresultats aus dem bereits erlebten und erfahrenen Kontext (vgl. Bateson, 1985, S. 380). Diese Verhaltensübertragung von einem bekannten in den neuen Kontext erfolgt nicht immer erfolgreich, sondern ist ebenso durch Widersprüche, den *Doublebinds*, gekennzeichnet (vgl. Bateson, 1985, S. 353 ff. und 391).

Lernen III sieht Bateson (vgl. 1985, S. 379) wiederum als Veränderung des Lernprozesses von Lernen II an, indem beispielsweise das System an Mengen von auswählbaren Alternativen korrigiert wird. Bateson (vgl. 1985, S. 395) beschreibt das Bewusstwerden der Hintergründe für das Auftreten und die Auflösung von Widersprüchen, die im Lernen II entstanden, als Lernen III. Engeström führt dazu an:

„Lernen III stellt ein seltenes Ereignis dar, das von den Widersprüchen in Lernen II hervorgebracht wird. Auf der Ebene von Lernen III lernt das Individuum, sein Lernen II zu kontrollieren, einzuschränken und ihm eine Richtung zu geben. Es wird sich seines Habitus und seiner Herausbildung bewusst.“ (2011b, S. 164).

Das Erreichen von Lernen IV im Sinne der Veränderung im Lernen III würde nach Bateson (vgl. 1985, S. 379) bei der Verbindung von Ontogenese und Phylogenese erreicht werden. Die Realisierbarkeit von Lernen IV schließt Bateson (vgl. 1985, S. 379) aber aus, weshalb Lernen IV auch im Folgenden nicht weiter betrachtet wird.

Engeström nutzt Batesons Lerntheorie und überträgt sie auf seinen Ansatz des expansiven Lernens²⁰. Lernen III versteht Engeström (vgl. 2011b, S. 183) dabei als Lerntätigkeit respektive expansives Lernen:

„Lernen III als Ergebnis und Form typisch menschlicher Entwicklung ist fundamental kollektiver Natur. Das kollektive Lernen III ist vielleicht nicht so dramatisch wie seine individuellen Ausprägungen. Aber die wirkliche Produktion und Anwendung von Ansichten der Welt, die Umstrukturierung komplexer Tätigkeitssysteme ist nicht allein in individueller und dramatischer Form denkbar. [...] Die Substanz menschlicher Entwicklung bildet das kollektive Lernen III, das schrittweise im Verlauf, aber grundlegend in seinen wesentlichen Auswirkungen ist.“ (2011b, S. 180).

Zur Beschreibung des Prozesses der kollektiven Entwicklung nutzt Engeström Wygotskis Ansatz der Zone der nächsten Entwicklung²¹.

2.2.2.2 Zone der nächsten Entwicklung

Wygotski beschreibt die Zone der nächsten Entwicklung im Bezug zur Entwicklung von Kindern, insbesondere innerhalb von Unterrichtssituationen (vgl. Engeström, 2011b, S. 191 f.; Wygotsky, 1978, S. 84 ff.). Wygotski definiert die Zone der nächsten Entwicklung: "It is the distance between the actual devel-

²⁰ Siehe Engeström (2011b, S. 163 ff.).

²¹ Siehe Engeström (2011b, S. 191 ff.).

opment level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers." (1978, S.86). Engeström (vgl. 2011b, S. 194) kritisiert den Ansatz Wygotskis zur Zone der nächsten Entwicklung als unzureichend und definiert seinerseits:

„Es ist der Abstand zwischen den gegenwärtigen alltäglichen Handlungen der Individuen und der historisch neuen Form der gesellschaftlichen Tätigkeit, die kollektiv hervorgebracht werden kann, und zwar als Lösung der Doublebinds, die potentiell in die Alltagshandlungen eingebettet sind.“ (2011b, S. 196).

Mit anderen Worten:

„Die Zone der nächsten Entwicklung kann als unklares Gelände bezeichnet werden zwischen den Handlungen der laufenden Tätigkeit mit ihren historischen Wurzeln und Widersprüchen, der voraussichtlichen Tätigkeit, in der die Widersprüche expansiv gelöst worden sind, und der voraussichtlichen Tätigkeit, in der die Widersprüche zu einer Schrumpfung und Zerstörung von Möglichkeiten geführt haben.“ (Engeström, 2008a, S. 182 f.).

Die Phasen bei der Reise durch die Zone der nächsten Entwicklung innerhalb der Veränderung der Tätigkeit von der bisherigen hin zu einer neuen, expansiv hervorgebrachten Tätigkeit stellt Engeström im Modell des expansiven Lernens dar. Abschließend sei ergänzend auf Papadopoulos (vgl. 2010, S. 16) verwiesen, der anmerkt, dass Engeström mit seiner Definition der Zone der nächsten Entwicklung sich von dem Verständnis Wygotskis entfernt und eine Neudefinition bzw. eigene Definition vornimmt.

2.2.2.3 Expansives Lernen

Den Zyklus des expansiven Lernens entwickelt Engeström (1987; 2011b)²² auf der Basis der dialektischen Methode des Aufstiegens vom Abstrakten zum Konkreten:

„Sie ist eine Methode, das Wesen eines Gegenstandes dadurch zu erfassen, dass die Logik seiner Entwicklung, seiner historischen Formation, durch Emergenz und Lösung seiner inneren Widersprüche aufgespürt und theoretisch reproduziert wird. [...] In einem expansiven Lernzyklus wird die einfa-

22 Klaus Holzkamp verwendet ebenso das Begriffspaar des *expansiven Lernens* für seine subjektwissenschaftliche Lerntheorie (siehe Faulstich/Ludwig, 2008; Holzkamp, 1995) mit dem Verweis seinerseits der unabhängigen begrifflichen Verwendung zur Bedeutung von Engeström (vgl. Holzkamp, 1995, S. 190).

che Anfangsidee in einen komplexen Gegenstand, in eine neue Praxisform transformiert.“ (2008a, S. 310).

Der idealtypische expansive Lernzyklus umfasst nach Engeström sieben Sequenzen²³. Am Anfang eines expansiven Zyklus wird die vorherrschende Praxis durch das Subjekt infrage gestellt und auf die Gemeinschaft erweitert, sodass eine kollektive Bewegung entsteht. Die Lern- und Erkenntnishandlungen, die zum Aufsteigen vom Abstrakten zum Konkreten führen, bilden spiralförmig den expansiven Lernzyklus. Abbildung 5 stellt den idealtypischen Verlauf des zyklischen Modells des expansiven Lernens nach Engeström dar. Die Handlungssequenz setzt sich in der Abfolge aus Befragung, Analyse, Modellierung, Erprobung des Modells, Implementierung des Modells, Reflexion und Konsolidierung zusammen.

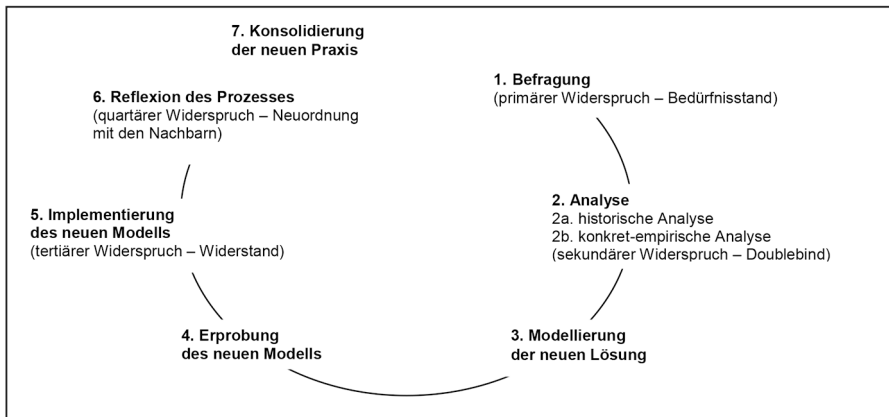


Abb. 5: Sequenz von Erkenntnishandlungen in einem expansiven Lernzyklus

Quelle: In Anlehnung an Engeström, 2008a, S. 86 und 312

Die erste Handlung der *Befragung* ist davon geprägt, dass die akzeptierte Praxis mittels Befragung, durch Kritik oder der Ablehnung von Teilen der Praxis einen Widerspruch beim Individuum verursacht. Schulz (vgl. 2006, S. 107) formuliert mit anderen Worten, dass die bestehende Tätigkeit beim Individuum einen Widerspruch hervorruft, den dieses als Notlage empfindet. Diesen ersten generierten Widerspruch bezeichnet Engeström auch als *primären Widerspruch*, da dieser aus der betrachteten zentralen Tätigkeit heraus resultiert. Bei der *Analyse* als zweite Handlung werden folgend die Ursachen oder Ansätze

²³ Siehe Engeström (2008a, S. 310 ff.).

zur Erklärung hinsichtlich des vorhandenen primären Widerspruchs gesucht. Hierbei kann diese Analyse über die *historische Analyse* erfolgen, d. h. die Erklärung der Situation über den Versuch auf den situationsbezogenen Ursprung und deren Entwicklung zurückzuschließen, oder über die *konkret-empirische Analyse*, indem die Erklärung über die Verhältnisse innerhalb des Systems erfolgt. Die bewusste Analyse und Eruiierung der Ursachen für den aufgetretenen primären Widerspruch innerhalb des Tätigkeitssystems führt zum *sekundären Widerspruch*, dem Doublebind (vgl. Engeström, 2008a, S. 86). Nach Engeström (vgl. 2008a, S. 311) bedeutet der dritte Schritt für das Individuum die Auflösung der Doublebinds durch die *Entwicklung und Modellierung einer neuen Lösung*, indem die Idee zur Lösung der problembehafteten Situation expliziert und eine neue Tätigkeit mit neuem Motiv generiert wird. Über die vierte Handlung wird das neue *Modell der Tätigkeit erprobt*, um die Möglichkeiten, Dynamiken, aber auch Beschränkungen des neuen Modells zu erfassen. Die *Implementierung der neuen Tätigkeit* erfolgt in der fünften Handlung, d. h. das Modell wird konzeptionell konkretisiert und in der Praxis angewendet. Der in der fünften Handlung entstehende tertiäre Widerspruch ist eine Konsequenz aus dem Aufeinandertreffen der gegebenen mit der neuen Tätigkeit. Die sechste Handlung umfasst die *Reflexion des Prozesses* der Implementierung der neuen Tätigkeit in Abhängigkeit mit den vorhandenen, benachbarten Tätigkeiten, wodurch wiederum neue Widersprüche (quartärer Widerspruch) hervortreten können. Über die Konsolidierung als siebten Schritt erfährt die neue Tätigkeit nunmehr ihre Stabilität in der Praxis.

Engeström beschreibt die Handlungsabfolge innerhalb des expansiven Lernzyklus „[...] als Konstruktion und Auflösung sich schrittweise entwickelnder Spannungen oder Widersprüche in einem komplexen System [...], das den Gegenstand oder Gegenstände, die vermittelnden Artefakte und die Perspektiven der Beteiligten einschließt.“ (2008a, S. 312). Der expansive Lernzyklus Engeströms stellt in seinem Konzept einen idealtypischen Prozessverlauf dar. Schulz (vgl. 2006, S. 109) merkt diesbezüglich an, dass expansives Lernen auch bedeuten kann, dass jederzeit Rekursivschleifen zu vorherigen Handlungen des Zyklus entstehen, einzelne Handlungen mehrfach durchlaufen werden können sowie ein Widerspruch zum Prozessabbruch oder einem zusätzlichen expansiven Lernzyklus führen kann.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass Engeström (vgl. 2011b, S. 196) zwischen drei expansiven Entwicklungsformen unterscheidet: individuell-explosiv, unsichtbar-allmählich und kollektiv-expansiv. Beide Erstgenannten stellen für Engeström (vgl. 2011b, S. 183) Vorläufer und unreife Formen expansiven Lernens dar, die dem Konzept des expansiven Lernens im Sinne von Batesons Lernen III nicht gerecht werden. Schulz (vgl. 2006, S. 109) merkt an, dass nur die

kollektiv-expansive Form die kollektive Entwicklung ausgehend von der Entwicklung des Individuums berücksichtigt. Die Vergegenständlichung von Tätigkeit erfolgt hierbei durch die neu entwickelten Instrumente bzw. Artefakte sowie durch die Nutzung und Übertragung dieser auf andere Tätigkeiten, wodurch über die kulturhistorische Entwicklung der Instrumente schlussendlich eine Entwicklung von Tätigkeit erfolgt (vgl. Schulz, 2006, S. 110).

2.2.3 Lerntätigkeit in Organisationen

Der vorangegangenen Darstellung des Lernens als Tätigkeit folgt nunmehr die Konkretisierung von Lerntätigkeit in Organisationen im auf die Arbeitswelt (Arbeit) bezogenen Kontext. Grundsätzlich liegt der Fokus nicht auf dem Lernen der abstrakten Organisation unter Ausgrenzung des menschlichen Subjekts. Vielmehr ist im tätigkeitstheoretischen Verständnis davon auszugehen, dass genau das Subjekt Ausgangspunkt, Initiator und Förderer von Veränderungen und Entwicklungen in und von Organisationen ist. Dies korrespondiert mit Engeströms Verständnis von Tätigkeit, wodurch organisationsspezifische Kriterien, wie beispielsweise Machtkonstellationen zwischen den Hierarchieebenen, Funktions- und Prozesstrennungen zwischen verschiedenen Fachabteilungen oder die formale Organisationsstruktur im Tätigkeitssystem innerhalb der vorhandenen Elemente abgebildet werden können. Wesentlich für die Untersuchung von Organisationen sind demnach das Subjekt und der zugehörige Gegenstand der zu untersuchenden Tätigkeit, da diese auf die Elemente Regeln, Arbeitsteilung und Gemeinschaft des Tätigkeitssystems wirken und diese gegenstandsbezogen charakterisieren.

Um Arbeit im Kontext des Lernens in und von Organisationen untersuchen zu können, erscheint der Bezug zur Entwicklung der Formen von Arbeit als sinnvoll. Über die historische Darstellung der Arbeitsformen können die aktuellen Anforderungen und Merkmale von Arbeit charakterisiert und mit den tätigkeitstheoretischen Überlegungen zu organisationsbezogener Lerntätigkeit zusammengeführt werden. Daher wird Ko-Konfiguration²⁴ als neue, für diese Forschungsarbeit aktuelle und relevante Form der Arbeit im Sinne der Weiterentwicklung industrieller Produktion im Folgenden expliziert (Abschnitt 2.2.3.1). Um expansives Lernen im Sinne von ko-konfigurativer Arbeit erörtern zu können, werden zudem die Begriffe *boundary crossing* und *knotworking* in Kontext interagierender Tätigkeitssysteme (Abschnitt 2.2.3.2) sowie *Diskontinuität* (Abschnitt 2.2.3.3) im Zusammenhang mit organisationalem Wandel eingeführt und erläutert. Abschließend wird auf das expansive Lernen innerhalb der Arbeitsform der Ko-Konfiguration eingegangen (Abschnitt 2.2.3.4).

24 Siehe Victor/Boynton (1998).

2.2.3.1 Ko-Konfiguration – eine neue Form der Arbeit

Um das Lernen in Organisationen nachvollziehen zu können, ist vorab, wie bereits ausgeführt, der historische Entwicklungsprozess von Arbeit zu verstehen:

„Ohne ein wirkliches Verständnis der historischen Veränderungen der Arbeit in einer bestimmten Organisation bleiben Theorien des organisationalen und des arbeitsbegleitenden Lernens zu allgemein und abstrakt, um die neu entstehenden Möglichkeiten und Formen des Lernens zu begreifen.“ (Engeström, 2008a, S. 415).

Victor/Boynton (1998) entwickelten ein für Engeström (vgl. 2008a, S. 415; siehe Victor/Boynton, 1998, S. 193 ff.) geeignetes Modell, das in sich Arbeit, Organisation und Lernen integriert. Die Herausforderung besteht für Engeström (vgl. 2002, S. 1) in der Weiterentwicklung des expansiven Lernens von der Theorie der Lerntätigkeit in einzelnen Tätigkeitssystemen hin zu einem Erklärungsansatz von interorganisationalem Lernen im Sinne der Ko-Konfiguration²⁵. Ko-Konfiguration versteht sich hierbei nach der begrifflichen Übersetzung aus dem Englischen als *gemeinsame Gestaltung* von Arbeit (vgl. Engeström, 2008a, S. 415).

Victor/Boynton extrahieren in einem aufeinander aufbauenden Stufenmodell fünf historische Typen von Arbeit aus der Entwicklung industrieller Produktion: Handwerk, Massenproduktion, Prozesseffektivierung, individualisierte Massenfertigung und Ko-Konfiguration (vgl. Engeström, 2008a, S. 415). Jeder Arbeitstyp bringt eine spezifische Form von Wissen und Lernen hervor, die gleichzeitig die Voraussetzung für diesen Typ von Arbeit ist (vgl. Engeström, 2008a, S. 415).

Die in Abbildung 6 dargestellten Etappen der expansiven Transformation von (industrieller) Arbeit sind idealtypisch anzusehen. Virkkunen (2007) verweist diesbezüglich auf den über einen längeren Zeitraum andauernden expansiven Entwicklungsprozess, der eine neue Form von Tätigkeit bzw. Arbeit hervorbringen kann:

“The development of systems of productive activity does not proceed linearly, but through cycles of transformation in which the logic of the activity changes. Such changes are invariably connected to an expansive redefinition of the object and outcome of the activity as well as the development of related new tools and forms of collaboration.” (2007, S. 1).

25 Ko-Konfiguration ist die ins Deutsche übersetzte Schreibweise aus dem englischen Original von Victor/Boyntons co-configuration. Bei Engeström wird ebenso die Schreibweise Co-Konfiguration genutzt.

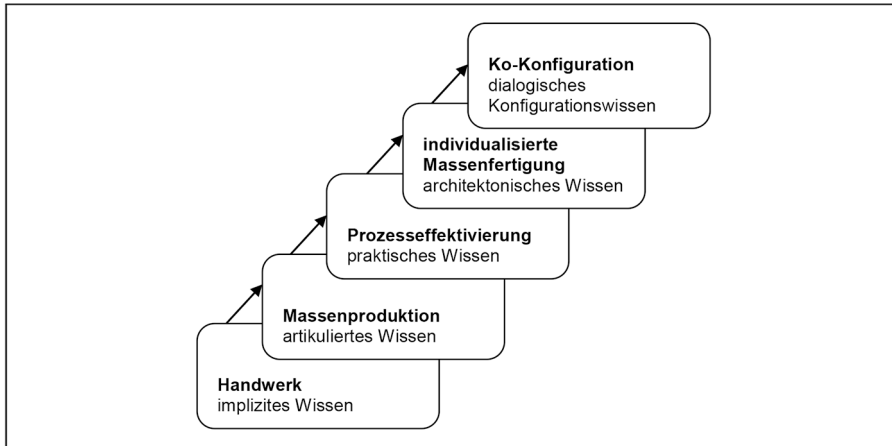


Abb. 6: Historische Formen der Arbeit

Quelle: In Anlehnung an Engeström, 2008a, S. 416²⁶

Nach Engeström (vgl. 2008a, S. 415)²⁷ birgt Arbeit im Sinne der Ko-Konfiguration die Herausforderung, dass entsprechend den zentral anzusehenden und sich wechselnden Bedürfnisse der Verbraucherinnen und Verbraucher, eben solche verbraucherintelligenten Produkte respektive Dienstleistungen zu erschaffen sind, die sich permanent den verändernden Verbraucherbedürfnissen anpassen. Ko-Konfiguration als neue Arbeitsform definiert sich für Engeström anhand von sechs notwendigen Bestandteilen:

„(a) anpassungsfähige intelligente kundenorientierte Kombination von Produkten und Dienstleistungen, (b) kontinuierliche Beziehungen gegenseitigen Austauschs zwischen Kunden, Produzenten und den Produkt-Dienstleistung Kombinationen, (c) dauerhafte Ausgestaltung und Anpassung der Produkt-Dienstleistung Kombination über einen längeren Zeitraum, (d) aktives Miteinbeziehen der Kunden und entsprechender Input in die Konfiguration, (e) multiple miteinander zusammenarbeitende Produzenten, die in Netzwerken innerhalb oder zwischen Organisationen zusammenarbeiten müssen und (f) wechselseitiges Lernen aus den Interaktionen zwischen den am Handeln in der Konfiguration Beteiligten.“ (2011c, S. 352).

Wesentlich ist die zunehmende Rolle der Kundin bzw. des Kunden bei Innovationen und der Weiterentwicklung des Produktes bzw. der Dienstleistung, wo-

²⁶ Engeström (vgl. 2008a, S. 416) nennt Prozesseffektivierung auch Prozess-Betonung.

²⁷ Siehe auch Victor/Boynton (1998, S. 195).

durch die Verbraucherin bzw. der Verbraucher vom bloßen Nachfragenden zur Partnerin bzw. zum Partner der Produzentin bzw. des Produzenten respektive der Dienstleisterin bzw. des Dienstleisters wird (vgl. Engeström, 2008a, S. 417; 2008b, S. 19; Victor/Boynton, 1998, S. 199). Die Arbeitsform der Ko-Konfiguration schließt auch die gegenseitigen Wechselbeziehungen und Formen von Partnerschaften zwischen verschiedenen Produzentinnen und Produzenten oder Dienstleisterinnen und Dienstleistern mit ein (vgl. Engeström, 2008a, S. 417). In der Arbeitsform der Ko-Konfiguration existiert keine autoritäre Einzelakteurin respektive kein autoritärer Einzelakteur oder ein fester Mittelpunkt als Zentrum von Entscheidungen und Verfügungen, vielmehr erfordert es von den Akteurinnen und Akteuren flexible Verknüpfungsarbeit (*knotworking*) (vgl. Engeström, 2008a, S. 417; Engeström, 2011c, S. 352; Engeström/Engeström/Vähäaho, 2002). Für Engeström wird der Dialog und der Umgang mit den Informationen zwischen den Akteurinnen und Akteuren zur Bedingung erfolgreicher Arbeit: „Die Interpretation, Aushandlung und Synthetisierung solcher Informationen zwischen den Beteiligten erfordern sowohl neue dialogische und reflexive Wissenswerkzeuge als auch neue, kollaborativ konstruierte funktionelle Regeln und Infrastrukturen.“ (2008a, S. 417 f.).

Die historische Entwicklung (industrieller) Arbeit fasst Engeström in einer Weiterentwicklung des Stufenmodells von Victor/Boynton²⁸ (siehe Abbildung 7²⁹) zusammen, das sowohl die Entwicklungsstufen der Arbeit als auch den jeweiligen Gegenstand sowie innere Spannungen (strategische Dimensionen) der Tätigkeiten enthält.

Das Stufenmodell verdeutlicht die Entwicklung vom Handwerk über Massenproduktion, Prozesseffektivierung, individualisierten Massenfertigung hin zur Ko-Konfiguration (vgl. Engeström, 2008b, S. 191). Jede Entwicklungsstufe besitzt ihrerseits ein zentrales Objekt bzw. einen zentralen Gegenstand mit einem eigenen Motiv, welches sich über die jeweiligen Entwicklungsstufen verändert: von der Tradition und Neuheit über Warenhandel, Qualität, Präzision hin zu verbraucherintelligenten Produkten und Dienstleistungen (vgl. Engeström, 2008b, S. 191). Zudem spezifiziert jede Entwicklungsstufe industrieller Arbeit zwei strategische Dimensionen als gegensätzliche Pole in sich: eine interne (vertikale Achse) und externe Dimension (horizontale Achse) (vgl. Engeström,

28 Siehe Victor/Boynton (1998, S. 233).

29 Engeström (vgl. 2008b, S. 232 f.) erweitert das Modell seinerseits mit der nach der Ko-Konfiguration weiterführenden Stufe *social production*, allerdings mit der Einschränkung, dass dieses Konzept unvollständig ist und noch umfassend diskutiert sowie theoretisch und empirisch erforscht werden muss.

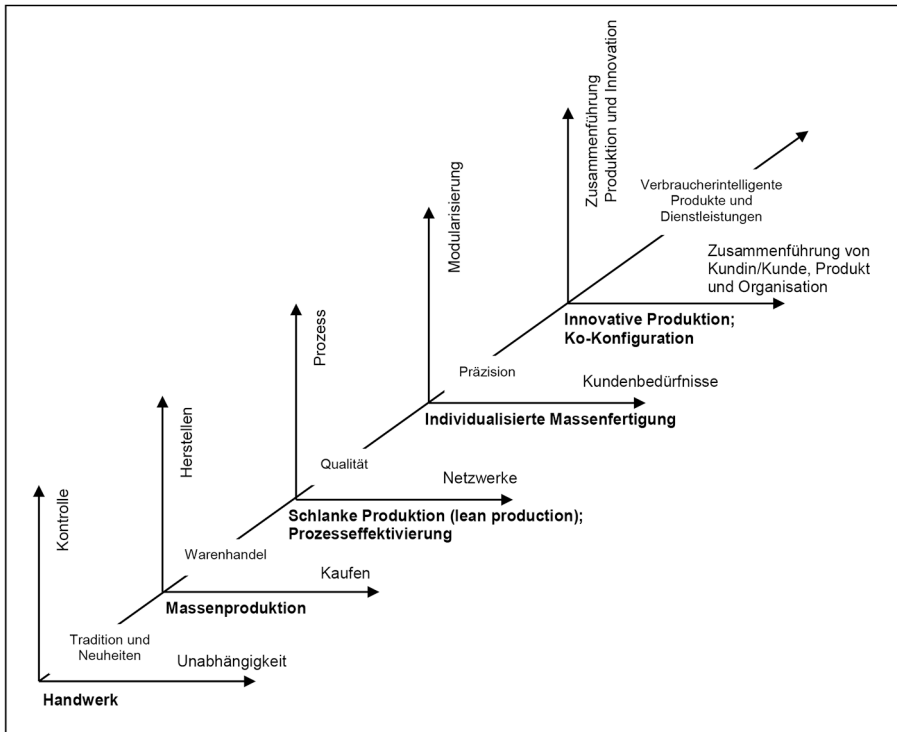


Abb. 7: Historische Formen der Arbeit (idealtypisch) und ihre internen Spannungsfelder

Quelle: Freie Übersetzung in Anlehnung an Engeström, 2008b, S. 191

2008b, S. 191). Die Transformationen der (industriellen) Arbeit mit den jeweilig gegensätzlich ausgerichteten Dimensionen bergen in ihrer Entwicklung Konflikte und Widersprüche, die ihrerseits wiederum Potenziale zum Lernen bieten (vgl. Engeström, 2008b, S. 192). Engeström konkretisiert mit dem Stufenmodell die ko-konfigurative Arbeitsform in ihrer historischen Entwicklung und die innerhalb eines bipolaren Spannungsverhältnisses existierende Gegenständlichkeit der Ko-Konfiguration.

Bevor expansives Lernen in der Ko-Konfiguration dargestellt wird, wird zur Erweiterung des Verständnisses über interagierende Tätigkeitssysteme, vorab auf die Begriffe boundary crossing, knotworking sowie Diskontinuität eingegangen.

2.2.3.2 Grenzüberschreitung und knotworking

Die Entwicklung des Begriffs *boundary crossing* bzw. Grenzüberschreitung ist ein Resultat aus der Zunahme von Interaktionen und der Zusammenarbeit zwischen differenzierten Tätigkeitssystemen (vgl. Engeström/Kerosuo/Kajamaa, 2011, S. 434). Für Lompscher (vgl. 2004, S. 156) sind die Grenzen zwischen den Tätigkeitssystemen ein Resultat der historischen Entwicklung von Arbeitsteilung in Verbindung mit jeweils tätigkeitsspezifischen Normen und Regeln sowie der zugehörigen Gemeinschaft. Engeström (vgl. 2008a, S. 211 ff.) diskutiert Grenzüberschreitung u. a. im Zusammenhang mit dem Begriff der Polykontextualität von Expertinnen und Experten, die innerhalb eines Tätigkeitssystems an unterschiedlichen, parallel verlaufenden Aufgaben beteiligt, aber auch zusätzlich in anderen Tätigkeitssystemen aktiv sind. Das Überschreiten von einem in ein anderes Tätigkeitssystem entspricht hierbei dem *boundary crossing* (vgl. Engeström, 2008a, S. 214). Kerosuo/Engeström konkretisieren: "[...] *boundary crossing* is a two-way interaction. If only one party crosses the boundary without the participation of the other party, the boundary crossing is one-way and not expansive." (2003, S. 6). Lompscher (vgl. 2004, S. 157) merkt an, dass sich durch das *boundary-crossing* ein sogenannter *Grenzgegenstand* entwickelt, wenn mindestens zwei Tätigkeitssysteme einen gemeinsamen Gegenstand haben und diesen aus ihrer jeweiligen Perspektive bearbeiten. Nach Lompscher verlangt dies oftmals von den Akteurinnen und Akteuren gemeinsame Abstimmungen und Zusammenarbeit ab, wodurch die jeweils eigenen Grenzen, hinsichtlich von Expertise, Verantwortung und Zuständigkeit, überschritten werden müssen:

„Grenzüberschreitung erfordert, die Grenzen in Frage zu stellen, eine gemeinsame Sicht auf den Gegenstand der Tätigkeit zu erreichen und die Handlungen, Mittel, Regeln der Tätigkeit wechselseitig zu koordinieren, was zu Veränderungen des ganzen Tätigkeitssystems und/oder der Gemeinschaft und zur Veränderung bzw. Überwindung der entsprechenden Grenzen führen kann.“ (2004, S. 158).

In Bezug auf ko-konfigurierte Arbeit ist *boundary-crossing* im Sinne des Überschreitens von Grenzen eine Konsequenz der flexiblen Verknüpfungsarbeit (*knotworking*) zwischen den Akteurinnen und Akteuren der Tätigkeitssysteme (vgl. Engeström/Sannino, 2011, S. 437f.; Lompscher, 2004, S. 158f.). *Knotworking* kann hierbei als Form des Interagierens von verschiedenen Tätigkeitssystemen verstanden werden, die sich in Richtung der Ko-Konfiguration bewegen (vgl. Engeström/Engeström/Vähäaho, 2002, S. 346; Engeström/Sannino, 2011, S. 437). Das Verständnis von *knotworking* umreißen Engeström/Engeström/Vähäaho:

"We call it knotworking. The notion of knot refers to a rapidly pulsating, distributed and partially improvised orchestration of collaborative performance between otherwise loosely connected actors and activity systems." (2002, S. 346).

Die Verbindungen respektive *Knoten* sind hierbei nicht dauerhaft und werden gegenstandsabhängig geknüpft, umgeformt und wieder gelöst (vgl. Engeström/Engeström/Vähäaho, 2002, S. 346). Lompscher (vgl. 2004, S. 159) verdeutlicht, dass die so entstehenden Gruppen lediglich temporär und die Akteurinnen und Akteure bedarfsabhängig zusammenwirken, wodurch feste Tätigkeitsstrukturen in den Hintergrund treten und boundary crossing zum Prinzip der Tätigkeit wird. Die temporär entstehenden und sich permanent flexibel umformenden Gruppen sind nach Engeström (vgl. 2008b, S. 196) nicht mit dem Begriff *Team* im Sinne überdauernder, relativ fixer organisatorischer Einheiten von Individuen gleichzusetzen. Auch der Begriff *Netzwerk* ist für Engeström (vgl. 2008b, S. 208) als ein zu stabiles Konstrukt definiert, dass nicht der Flexibilität des knotworking entspricht bzw. mit dem Verständnis von knotworking gleichbedeutend ist. Mit boundary crossing und knotworking arbeitet Engeström somit zwei begriffliche Instrumente heraus, die Erklärungsansätze zum kollektiven Zusammenwirken von ko-konfigurativen oder auf dem Weg zur Ko-Konfiguration befindlichen Tätigkeitssystemen bieten.

2.2.3.3 Diskontinuität und organisationaler Wandel

Für Engeström (vgl. 2008a, S. 421) findet Lernen im Zusammenhang mit Ko-Konfiguration üblicherweise über länger andauernde, diskontinuierliche Zeiträume statt. Bevor expansives Lernen in der Ko-Konfiguration dargestellt wird, ist daher der Begriff der Diskontinuität einzuführen und im Zusammenhang mit expansivem Lernen zu erläutern.

Kontinuität und Diskontinuität sind begrifflich sehr stark mit der Thematik des organisationalen Wandels verbunden (vgl. Engeström/Kerosuo/Kajamaa, 2011, S. 378). Engeström/Kerosuo/Kajamaa (vgl. 2011, S. 378) kritisieren, dass in Modellen des unterbrochenen Gleichgewichts die Entwicklung der Organisation als lang andauernde, kontinuierliche verlaufende Phase mit gelegentlich intensiven, diskontinuierlichen Unterbrechungen, beschrieben wird. Derartige Modelle setzen als selbstverständlich voraus, dass die Entwicklung einer Organisation gerichtet bzw. direktional erfolgt (vgl. Engeström/Kerosuo/Kajamaa, 2011, S. 379). Engeström/Kerosuo/Kajamaa (vgl. 2011, S. 379f.) setzen diesem Verständnis von organisationaler Entwicklung zwei Formen der Diskontinuität entgegen und unterscheiden hierbei die schlichte Unterbrechung im Verände-

rungsprozess sowie Richtungsänderungen im Rahmen innovativer Maßnahmen.

Die erste Form kann als eine Art *Haltepunkt* verstanden werden, an dem sich durch ein Ereignis, bspw. wirtschaftliche Schocks oder unternehmenspolitische Entscheidungen der Geschäftsleitung, die Entwicklungsrichtung der Veränderung divergiert (vgl. Engeström/Kerosuo/Kajamaa, 2011, S. 380). Vereinfacht gesagt, sind Haltepunkte zeitliche Unterbrechungen, die auf dem Ende eines Prozesses beruhen, weil das zugehörige Vorhaben beendet oder gänzlich aufgegeben wurde. Engeström/Kerosuo/Kajamaa führen exemplarisch die vielfach nicht gelungene Übertragung von Erfahrungen/Wissen aus abgeschlossenen Projekten auf andere Projekte in unterschiedlichen Organisationseinheiten an und konkretisieren: „Solche alltägliche Diskontinuität wird einfach deshalb selten aktiv reflektiert, weil sie sich selbst als Abwesenheit von Handeln darstellt – bestimmte Dinge geschehen einfach nicht länger.“ (2011, S. 380).

Die zweite Form der Diskontinuität beschreiben Engeström/Kerosuo/Kajamaa (vgl. 2011, S. 380) als eine *Richtungsänderung* ausgelöst durch innovative Maßnahmen, die, um die Richtungsänderung zu verstehen und zu identifizieren, der historischen Analyse alternativer Richtungen der Entwicklung der Tätigkeit bedürfen. Die Transformation von Organisationen in eine von alternativ möglichen Richtungen bezeichnen Engeström/Kerosuo/Kajamaa (vgl. 2011, S. 380 f.) als *direktionale Diskontinuität*.

Der Ansatz des expansiven Lernens nach Engeström integriert sowohl Kontinuität wie auch Diskontinuität, da der Zyklus des expansiven Lernens oftmals über mehrere Jahre verläuft und innerhalb des Zyklus' vielfältige, parallel verlaufende und aneinander anschließende Innovationen und/oder Organisationsveränderungen realisiert werden (vgl. Engeström/Kerosuo/Kajamaa, 2011, S. 383). Das Ende kleinerer Zyklen erzeugt einen Bruch, eine Diskontinuität innerhalb des Gesamtprozesses, die einer Handlung als Brücke zum folgenden Zyklus bedarf:

„Solche Handlungen des Überbrückens spannen sich über Brüche und Lücken in der Zeit und im sozialen Raum, über einzelne Projekte oder lokale Anstrengungen der Vergangenheit oder solche, die sich an unterschiedlichen Stellen in der Organisation abspielen. Das Überbrücken ist daher ein wichtiger Bestandteil des expansiven Lernens. Ohne solche Handlungen kann der Prozess des expansiven Lernens leicht in einer Reihe von isolierten Bruchstücken auseinander fallen.“ (Engeström/Kerosuo/Kajamaa, 2011, S. 383 f.).

Bezogen auf die direktionale Diskontinuität benötigt es allerdings mehr als überbrückender Handlungen, da eine Veränderung in der Entwicklungsrichtung kollektives Handeln bei der Analyse, Herausarbeitung und Diskussion alternativer Richtungen bedarf (vgl. Engeström/Kerosuo/Kajamaa, 2011, S. 384). Das Ausbleiben dieser Handlung, wie auch das Einschlagen einer alternativen Entwicklungsrichtung außerhalb der laufenden Transformation kann zur Beendigung des gesamten expansiven Lernzyklus führen (vgl. Engeström/Kerosuo/Kajamaa, 2011, S. 384).

Für expansives Lernen im Sinne organisationalen Lernens und organisationsbezogener Entwicklung stellen Kontinuität und Diskontinuität wichtige Aspekte dar, die Engeström/Kerosuo/Kajamaa wie folgt zusammenfassen:

„Die Kontinuität, die es braucht um radikale langfristige Transformationen zu erzielen, kann nicht als etwas Selbstverständliches angesehen werden. Sie erfordert andauerndes Lernen von alltäglichen, normalen Diskontinuitäten, Anstrengungen beim Brückenbauen und Diskussion über die weitere Richtung der Entwicklung.“ (2011, S. 402).

Die Begriffe Kontinuität und Diskontinuität erweitern das begriffliche Werkzeug zum Verständnis von Lern- und Entwicklungsprozessen von Tätigkeiten in Organisationen und erweitern damit zusätzlich den vorangehend dargestellten Ansatz des expansiven Lernens.

2.2.3.4 Ko-Konfiguration und expansives Lernen

Lernen im Zusammenhang mit Ko-Konfiguration ist als Veränderung zu verstehen, die geprägt ist von unterschiedlich intensiv miteinander agierenden und verbundenen Tätigkeitssystemen, die ihrerseits auf differenzierten Bezügen und Traditionen beruhen:

„Es findet innerhalb und zwischen vielfältigen lose zusammenhängenden Tätigkeitssystemen und Organisationen statt, die auf getrennten lokalen und globalen Gebieten operieren und verschiedene Traditionen, Fachgebiete und soziale Sprachen repräsentieren. Lernen ist wesentlich abhängig vom Beitrag des Klienten bzw. Verbraucher. Lernen ist in größere Transformationen, Umbrüche, Innovationen, Anwendungen und Bewegungen eingebettet.“ (Engeström, 2008a, S. 421).

Ko-Konfiguration ist in zweifacher Hinsicht eine Herausforderung an die Organisationen, da Ko-Konfiguration an sich selbst, erlernt werden muss, was Engeström (vgl. 2008a, S. 421) als Lernen für die Ko-Konfiguration bezeichnet:

„Auf getrennten Gebieten von Multi-Tätigkeit nimmt expansives Lernen Gestalt an als Neuverhandlung und Reorganisation kollaborativer Beziehungen und Praktiken und als Erschaffung und Implementierung dementsprechender Begriffe, Werkzeuge, Regeln und ganzer Infrastrukturen.“ (2008a, S. 421).

Die zweite Herausforderung beschreibt Engeström (vgl. 2008a, S. 421) im *Lernen in der Ko-Konfiguration*. Das gegenseitige Lernen zwischen Kunde/Kundin bzw. Verbraucherin/Verbraucher, Produkt/Dienstleistung und dem Herstellenden erfolgt durch permanente Interaktion zwischen diesen Instanzen, da selbst durch etablierte Infrastrukturen das Produkt bzw. die Dienstleistung im Sinne einer nicht endenden Fertigstellung fortlaufend weiterentwickelt wird (vgl. Engeström, 2008a, S. 421).

Expansives Lernen im Sinne der Ko-Konfiguration kennzeichnet Engeström (vgl. 2011c, S. 375 f.)³⁰ folgend durch vier Merkmale: umwälzendes Lernen, Lernen durch Erfahrung, horizontales und dialogisches Lernen.

Umwälzendes Lernen als erstes Merkmal beinhaltet im Wesentlichen umgestaltendes sowie transformatives Lernen, das zu einer Erweiterung der kollektiven Arbeitsobjekte durch die Vergegenständlichung von neuen Werkzeugen, Instrumenten, Modellen und Konzepten führt, die auf verschiedensten Ebenen und in unterschiedlichsten Konstellationen zum Instrumentarium der Tätigkeiten werden (vgl. Engeström, 2011c, S. 375). Die Schwerpunkte der Handlungen liegen hierbei v. a. beim Entwerfen, Modellieren, Textualisieren, Objektivieren, der Konzepterstellung sowie Visualisierung (vgl. Engeström, 2008a, S. 422).

Zweites Merkmal ist das *Lernen aus Erfahrung bzw. Erlebtem*, welches basierend auf empirischen Untersuchungen den Bruch oder die Lücke zwischen der motiviert durch die Beteiligten durchgeführten Modellierungsphase und der anschließend mit Hindernissen und Widerständen einhergehenden Implementierungsphase überwindet (vgl. Engeström, 2011c, S. 375; Engeström/Sannino, 2011, S. 458). Bezugnehmend auf Vasilyuk und Dewey definiert Engeström, dass

„[...] die Teilnehmer in vorgestellte, simulierte oder reale Situationen versetzt [werden], die persönliches Engagement im Umgang mit materiellen Objekten und Artefakten (einschließlich anderer menschlicher Wesen) erfor-

30 In früheren Aufsätzen verweist Engeström (vgl. 2008a, S. 423 f.) auf drei Merkmale: transformierendes Lernen, horizontales Lernen und Untergrund-Lernen. Das Lernen aus Erfahrung als viertes Merkmal stellt eine ergänzende Weiterentwicklung der Konzeption dar (siehe Engeström, 2011c).

dern, die der Logik eines antizipierten oder entwickelten Modells zukünftiger Tätigkeit folgen.“ (2011c, S. 375).

Erfahrungen bedingen die Vorstellung auf das Neue, wie die zukünftige Tätigkeit sein kann, wodurch für die Individuen ihre Zukunft erfahrbar wird und sie schlagen damit eine Brücke zwischen der Phase der Modellierung der neuen Tätigkeit und den Widerständen, die aus der realen Einführung des Tätigkeitsmodells resultieren.

Horizontales und dialogisches Lernen als drittes Merkmal schafft Wissen und transformiert die Tätigkeit durch das Überwinden von Grenzen und das Knüpfen von Knoten zwischen den auf unterschiedlichen Gebieten agierenden respektive operierenden Tätigkeitssystemen (vgl. Engeström, 2008a, S. 422; 2011c, S. 375). Die zentralen Handlungen innerhalb des horizontalen Verständnisses von Lernen umfassen das Herstellen von Brücken, boundary crossing, knotworking, Aushandlungen, Tauschen und Handeln (vgl. Engeström, 2008a, S. 422). Zur Abgrenzung zum vertikalen Lernen konkretisieren Engeström/Sannino (vgl. 2011, S. 438), dass horizontales Lernen innerhalb von Organisationen oder Organisationsnetzwerken und damit zwischen den organisationalen Einheiten erfolgt. Dennoch sind auch Netzwerke durch Hierarchien geprägt, so dass ebenso vertikal gelernt werden kann, d.h. das Lernen erfolgt dann zwischen den unterschiedlichen organisationalen Ebenen innerhalb des Netzwerkes (vgl. Engeström/Sannino, 2011, S. 438).

Engeströms viertes Merkmal ist das *Lernen im Untergrund*, d.h. die unbemerkte Anwendung neuer kognitiver Wege bzw. Pfade: „Diese Pfade dienen als Anker und stabilisierende Netzwerke, die die Lebbarkeit und Nachhaltigkeit der neuen Konzepte, Modelle und Instrumente sichern und so die Bereiche multipler Tätigkeit kenntlich und wohnlich machen.“ (2011c, S. 375). Für Engeström (vgl. 2008a, S. 422) stellt das Lernen im Untergrund eine unsichtbare Infrastruktur für neue und veränderte Formen des expansiven Lernens in der Arbeit dar.

2.2.4 Zwischenresümee – fünf Prinzipien der Tätigkeitstheorie

Die vorangegangene Darstellung der Tätigkeitstheorie sowie die Erweiterung um das expansive Lernen im Wesentlichen nach Engeström im Sinne der dritten Generation der Tätigkeitstheorie benötigen nunmehr einen systematischen Rahmen zur wissenschaftlichen Anwendung innerhalb dieser Forschungsarbeit. Anhand von fünf Prinzipien fasst Engeström (u.a. 2008a, S. 65f.) sein Verständnis der Tätigkeitstheorie zusammen und schafft dadurch einen analytischen Rahmen zur Untersuchung expansiven Lernens in der Arbeitswelt.

Das *erste Prinzip* bezeichnet das *Tätigkeitssystem als analytische Einheit* (vgl. Engeström, 2008a, S. 65). Das kollektive und gegenstandsorientierte Tätigkeitssystem als Teil eines Netzwerkes von Tätigkeitssystemen mit Netzwerkverbindungen stellt die primäre Analyseeinheit dar (vgl. Engeström, 2008a, S. 65). Die Realisierung und Reproduktion von Tätigkeitssystemen erfolgt durch ihre Handlungen und Operationen (vgl. Engeström, 2008a, S. 65). Engeström (vgl. 2008a, S. 65) grenzt allerdings ein, dass auf Ziele gerichtete individuelle Handlungen, Gruppenhandlungen sowie automatische Operationen als nachrangig bei der Analyse anzusehen sind und deren Interpretation zwingend in Abhängigkeit zum gesamten Tätigkeitssystem zu erfolgen hat.

Zweites Prinzip: Innerhalb eines Tätigkeitssystems bestehen unterschiedliche Positionen, Interessen und Traditionen, was Engeström (vgl. 2008a, S. 65) als *Vielstimmigkeit* bezeichnet. Der Grundsatz der tätigkeitsbezogenen Arbeitsteilung schließt die verschiedenen Standpunkte und Geschichten der Akteurinnen und Akteure sowie die Tradition und Geschichte des Tätigkeitssystems selbst mit ein, was im Gegenstand, den Regularien und den tätigkeitsspezifischen Konventionen seinen Ausdruck findet (vgl. Engeström, 2008a, S. 65). In vernetzten interaktiven Tätigkeitssystemen vervielfältigt sich diese Vielstimmigkeit, die dann als solche gleichzeitig Probleme, wie auch Innovationen hervorbringen können (vgl. Engeström, 2008a, S. 65).

Drittes Prinzip: Die Veränderung und Entwicklung von Tätigkeitssystemen muss vor dem Hintergrund der *Geschichte* des Tätigkeitssystems betrachtet werden: „Die Geschichte selbst muss als lokale Geschichte der Tätigkeit und ihrer Gegenstände sowie als Geschichte der theoretischen Ideen und Werkzeuge untersucht werden, die der Tätigkeit Gestalt verliehen haben.“ (Engeström, 2008a, S. 65).

Viertes Prinzip: Für Engeström (vgl. 2008a, S. 65) sind *Widersprüche* zentral für Entwicklung und Veränderung von Tätigkeit, wobei dies nicht mit Konflikten oder Problemen gleichzusetzen ist. Widersprüche äußern sich als Spannungen zwischen den Elementen eines Tätigkeitssystems respektive zwischen verschiedenen Tätigkeitssystemen (vgl. Engeström, 2008a, S. 65 f.). Konsequenz auftretender Widersprüche können Probleme, Störungen oder Konflikte sein, die dann ihrerseits zum Ausgangspunkt von Veränderung und Innovation werden können (vgl. Engeström, 2008a, S. 66).

Fünftes Prinzip: Tätigkeitssysteme können sich *expansiv transformieren*, indem die Tätigkeit über einen relativen langen Zeitraum und Zyklus eine elementare Veränderungen erfährt (vgl. Engeström, 2008a, S. 66). Ausgelöst durch Widersprüche können gemeinschaftliche Veränderungsbemühungen dann zu einer

neuen, expansiven Tätigkeit führen (vgl. Engeström, 2008a, S. 66). Diese Transformation beschreibt Engeström als expansives Lernen:

„Eine expansive Transformation hat dann stattgefunden, wenn Gegenstand und Motiv der Tätigkeit eine derartige Neubestimmung erfahren haben, dass sich gegenüber dem alten Tätigkeitsmodus ein radikal erweiterter Horizont von Möglichkeiten erschließt. Ein vollständiger Zyklus der expansiven Transformation kann als kollektive Reise durch die Zone der nächsten Entwicklung der Tätigkeit verstanden werden.“ (2008a, S. 65).

Mit den fünf Prinzipien der Tätigkeitstheorie bietet Engeström ein theoretisches Fundament und analytisches Instrumentarium, um das Lernen und die Veränderung von Tätigkeit im organisationalen Kontext in Verbindung mit konfigurativer Arbeit untersuchen zu können. Im folgenden Abschnitt erfolgt nunmehr die Konkretisierung des Forschungsgegenstands mit der vorangegangenen Explikation der Tätigkeitstheorie.

2.3 Der Forschungsgegenstand aus Sicht der Tätigkeitstheorie

Die Bandbreite der arbeitswissenschaftlichen Untersuchungen des Center for Research on Activity, Development and Learning in Helsinki schließt neben wirtschaftlichen Organisationen ebenso Untersuchungen zum expansiven Lernen in Bildungsinstitutionen ein³¹. Engeström und seine Mitarbeitenden bieten daher mit ihren Erkenntnissen aus der entwickelnden Arbeitsforschung einen systematischen Untersuchungs- und Theorierahmen³², um in dieser Forschungsarbeit Produktionsschule, auf die sich das Qualitätssiegel Produktionsschule bezieht, als System menschlicher Tätigkeit in ihren Netzwerkbeziehungen mit inneren sowie äußeren Widersprüchen herauszuarbeiten (Abschnitt 2.3.1). Konkret kann daran anschließend der Qualitätsdiskurs Produktionsschule theoretisch fundiert sowie weiterführend der Entwicklungs- und Einführungsprozess des Qualitätssiegels Produktionsschule im Sinne eines expansiven Lernzyklus analysiert (Abschnitt 2.3.2), gleichzeitig methodologisch begründet, aktiv aus der tätigkeitstheoretischen Perspektive des Forschenden beeinflusst und vorangetrieben werden (Abschnitt 2.3.3).

31 Siehe u. a. Engeström (2008a, S. 365 ff.) sowie Miettinen (1999).

32 Der Begriff Tätigkeitstheorie bezieht sich im Folgenden auf die vorangehend dargestellten Erkenntnisse und Weiterentwicklungen zur Tätigkeitstheorie und zum expansiven Lernen.

2.3.1 Produktionsschule als Tätigkeitssystem

Bevor das Qualitätssiegel Produktionsschule diskutiert werden kann, ist es im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse dieser Forschungsarbeit notwendig, in Bezug auf die vorab dargestellten fünf Prinzipien der Tätigkeitstheorie Produktionsschule an sich zu analysieren und als Tätigkeitssystem mit ihrer Historizität sowie Vielstimmigkeit zu erörtern. Damit geht einher, dass Produktionsschule als Teil der Benachteiligtenförderung einen Auftrag verfolgt, der sich wiederum aus den Bedarfen der Zielgruppe der Benachteiligtenförderung ableitet. Produktionsschule kann daher nicht losgelöst von ihrer Rolle innerhalb der Benachteiligtenförderung und ihrer Zielgruppe sowie den auf die Benachteiligtenförderung wirkenden Einflussfaktoren betrachtet werden. Vielmehr geht dies der Herausarbeitung des Tätigkeitssystems Produktionsschule voraus und fließt in ihre Elemente mit ein, anhand derer die Charakterisierung des Subjekts, der Artefakte, des Gegenstandes sowie der Regeln, Gemeinschaft und Arbeitsteilung erfolgt und das Zusammenwirken der Elemente innerhalb des Tätigkeitssystems im Sinne der inneren Beziehungen zueinander dargestellt wird. Nach dem Verständnis der dritten Generation der Tätigkeitstheorie ist Produktionsschule weiterführend in deren vorhandenen Netzwerkbeziehungen und Verknüpfungen (Knoten/knots) zu bestimmen und unter dem vorangehend dargestellten Ansatz des knotworking zu diskutieren. Intervenierende Einflüsse auf das System der Tätigkeit der Produktionsschule sind darzustellen, um Produktionsschule in ihren äußeren Beziehungen zu erfassen. Abschließend kann Produktionsschule unter Bezug der inneren und äußeren Charakteristika, mit dem oben aufgeführten Konzept der Ko-Konfiguration nach Engeström zusammengeführt und hinsichtlich der Bedeutung für die transformative Entwicklung von Produktionsschule diskutiert werden.

Dieser erste Schritt umfasst die Intention der ersten Forschungsfrage: Darstellung von Produktionsschule als Bildungsarrangement der Benachteiligtenförderung aus der Sicht der Tätigkeitstheorie, unter Berücksichtigung der Vielstimmigkeit und Historizität der eine Produktionsschule bedingenden inneren und äußeren Einflüsse. Aus der Zusammenführung des Ansatzes der Ko-Konfiguration mit der Arbeitsform in Produktionsschule resultieren Konsequenzen für die Veränderung und Entwicklung der Produktionsschultätigkeit im Sinne expansiven Lernens. Dies gilt es dann weiterführend in Verbindung mit einer theoriegeleiteten Qualitätsdiskussion Produktionsschule und anschließend dem Qualitätssiegel Produktionsschule zu erörtern.

2.3.2 Qualitätsdiskurs Produktionsschule

Um schlussendlich auf das Qualitätssiegel Produktionsschule eingehen zu können, ist vorab eine theoriefundierte Qualitätsdiskussion zu führen, die die tätigkeitstheoretische Gestalt von Produktionsschule sowie die expansive Entwicklung ko-konfigurativer Produktionsschultätigkeit berücksichtigt (Kapitel 4). Hierbei sind die begrifflichen Konstrukte Qualität sowie Qualitätsmanagement in ihrer Charakteristik herauszuarbeiten und in die Tätigkeit von Produktionsschule zu integrieren. Diese Antwort auf die zweite Forschungsfrage, wie sich der Qualitätsdiskurs Produktionsschule unter produktionsschulspezifisch-tätigkeitstheoretischer Perspektive konkretisiert, wird wiederum zum Ausgangspunkt der Untersuchung des Qualitätssiegels Produktionsschule.

Die Entwicklung und Implementierung des Qualitätssiegels Produktionsschule (Kapitel 5) des Bundesverbandes Produktionsschulen e.V. erfolgt durch dafür beauftragte und verantwortliche Arbeitskreise des Bundesverbandes. Einerseits ist der Entwicklungsprozess des Qualitätssiegels Produktionsschule als spezifische, bundesverbandseigene Tätigkeit theoriegeleitet aus der Perspektive der Tätigkeitstheorie sowie anhand der empirischen Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung dieses Prozesses herauszuarbeiten. Dies schließt die dritte Forschungsfrage ein, inwieweit der Bundesverband über das Qualitätssiegel zum Auslöser von Widersprüchen und über deren Anregung zur Auflösung schließlich zum Generator der Entwicklung von Produktionsschultätigkeit geworden ist. Andererseits umfasst dies die abschließende vierte Forschungsfrage, indem die vorangehend diskutierten theoretischen und empirischen Erkenntnisse aus dem Qualitätsdiskurs Produktionsschule zu Empfehlungen zusammengeführt werden. Herausgearbeitet wird hierbei die Antwort auf die Frage, wie das Qualitätssiegel Produktionsschule unter Berücksichtigung der tätigkeitstheoretischen Charakteristika von Produktionsschule weiterentwickelt werden kann, um transformative Entwicklung in Produktionsschule befördern zu können. Grundsätzlich sollen hierbei Anregungen für die Weiterführung der produktionsschulspezifischen Qualitätsdiskussion geliefert werden, die als potenzielle Brücke von der Entwicklung und Implementierung des Qualitätssiegels Produktionsschule über die Reflexion und Konsolidierung hin zur permanenten Weiterentwicklung des Qualitätssiegels Produktionsschule beiträgt.

2.3.3 Methodologische Implikation

Mit dem Ansatz des expansiven Lernens entwickelte Engeström nicht nur Werkzeuge zur Analyse von Tätigkeitssystemen und der Veränderung respektive Entwicklung von Tätigkeit im Sinne der Lerntätigkeit. Vielmehr galt es seinerseits diese Überlegungen in eine expansive Methodologie zu überführen

und in der Praxis anzuwenden, d. h. um konkrete Praxis zu gestalten (vgl. Engeström, 2011b, S. 24 ff. und 331 ff.). Diese Methodologie wird als *formative Intervention* bezeichnet (Abschnitt 2.3.3.1). Das *Change Laboratory* ist hierbei ein konkretes und erprobtes Setting der methodologischen Umsetzung formativer Intervention³³ (Abschnitt 2.3.3.2). Zu klären ist, inwieweit formative Intervention an sich methodologisch für diese Forschungsarbeit geeignet ist. Gleiches gilt weiterführend für das *Change Laboratory* als konkrete Form der Ausgestaltung formativer Intervention. Schlussendlich gilt es im Abgleich der Anforderungen formativer Intervention in Verbindung mit dem Forschungsgegenstand dieser Arbeit methodologische Konsequenzen abzuleiten und herauszustellen (Abschnitt 2.3.3.3).

2.3.3.1 Formative Intervention

Die Methodologie entwicklungsbezogener Intervention zur Untersuchung expansiven Lernens kann nach Engeström/Sannino als formative Intervention bezeichnet werden³⁴. Engeström greift bei dieser Methodologie auf Wygotskis Konzept der *doppelten Stimulation* zurück³⁵. Engeström/Sannino (vgl. 2011, S. 441 ff.) charakterisieren formative Intervention anhand von vier Merkmalen:

1. *Ausgangspunkt*: Für das oder die Individuen einer Tätigkeit besteht aus der Praxis heraus ein Problem respektive Widerspruch zum Gegenstand dieser Tätigkeit, den sie als Praktikerin bzw. Praktiker analysieren und im Sinne einer angestrebten, perspektivischen Veränderung bearbeiten, wobei dem Forschenden die Inhalte im Vorfeld der Intervention unbekannt sind.
2. *Prozess*: Die Richtung und Inhalte der Intervention unterliegen Aushandlungen zwischen den beteiligten Individuen und der bzw. dem Forschenden, wobei es grundsätzlich die Aufgabe der Individuen ist, die Ausgestaltung der Intervention zu bestimmen. Im Sinne der doppelten Stimulation wird auf die Individuen abgezielt, dass diese handlungsfähig werden und die Prozessverantwortung für die Veränderung der eigenen Tätigkeit wahrnehmen.
3. *Ergebnis*: Ziel ist die Entwicklung von geeigneten neuen Begriffen, Artefakten, aber auch Tätigkeiten einerseits, die als Entwurf übertragbar und

33 Siehe hierzu u. a. Engeström (2011d, S. 13 ff.), Engeström/Sannino (2011, S. 442 ff.) sowie Engeström/Virkkunen/Helle/Pihlaja/Poikela (1996).

34 Siehe Engeström/Sannino (2011, S. 441 ff.).

35 Siehe u. a. Engeström (2008a, S. 289 f.; 2011d, S. 6 ff.), Engeström/Sannino (2011, S. 441) sowie Wygotski (1978, S. 74 f.).

als neue Lösung anwendbar sind sowie der Handlungsfähigkeit der Individuen andererseits.

4. *Rolle des Forschers*: Die Absicht der bzw. des Forschenden innerhalb von Entwicklungsinterventionen ist das Auslösen sowie die Aufrechterhaltung des expansiven Transformationsprozesses, den die Individuen, d.h. die Praktikerinnen und Praktiker leiten und in Eigenverantwortung durchführen.

Formative Intervention versteht sich schlussendlich als auf das Ziel der Veränderung und Entwicklung von Tätigkeit ausgerichtete Handlung, indem nicht die oder der Forschende, sondern die Individuen des Tätigkeitssystems selbst aktiv den Entwicklungsprozess steuern und vorantreiben. Das Ergebnis eines formativ geprägten Forschungsprozesses steht damit in Abhängigkeit zum kollektiven Vorgehen und den Absichten der am Prozess beteiligten Akteurinnen und Akteure und wird durch diese, ob seitens der oder des Forschenden gewollt oder ungewollt, beeinflusst und geprägt.

2.3.3.2 Change Laboratory

Das Change Laboratory kann als eine konkrete Gestaltung der methodologischen Umsetzung des expansiven Lernens nach Engeström und somit der formativen Intervention betrachtet werden (vgl. Engeström, 2008a, S.283 ff.; Engeström/Sannino, 2011, S.442 ff.; Engeström/Virkkunen/Helle/Pihlaja/Poikela, 1996). Als Interventionsmethode ist das Change Laboratory in einer Vielzahl von Untersuchungen, beispielsweise in Postämtern, Unternehmen sowie öffentlichen Einrichtungen, wie Schulen oder Krankenhäusern zum Einsatz gekommen³⁶. Der Einsatz des Change Laboratory erfolgt, wenn größere Veränderungen in Organisationen bzw. in mindestens einem Tätigkeitssystem bevorstehen, die durch eine kleinere Forschergruppe in Zusammenarbeit mit den Beteiligten der betreffenden Organisationseinheiten bearbeitet werden sollen (vgl. Engeström/Sannino, 2011, S.443). Im Sinne der formativen Intervention gestalten die Beteiligten mit Unterstützung von Forscherinnen und Forschern die Veränderung bzw. Entwicklung der Tätigkeit selbst, wobei die Forscherinnen und Forscher den expansiven Lernprozess reflexiv aufrechterhalten und mit instrumentellen Inputs die Veränderungshandlungen unterstützen (vgl. Engeström/Sannino, 2011, S.443 f.). Die folgende Darstellung dient der Vermittlung des Aufbaus und der intendierten Funktionsweise des Change Laboratory, wie es nach Engeström³⁷ idealtypisch für Untersuchungen der Arbeitspraxis vorgehen ist.

³⁶ Siehe u.a. Engeström (2008a; 2011c).

³⁷ Siehe Engeström (2008a, S.283 ff.).

Das Setting des Change Laboratory konstruiert für die Beteiligten einen Rückzugsraum, um die zu verändernde Tätigkeit mit ihren Widersprüchen und Ausprägungen aus Sicht der Organisationsmitglieder und der Forschenden zu analysieren und konkret zu entwickeln (vgl. Engeström, 2008a, S. 284 ff.). Für Lompscher (vgl. 2004, S. 283 und 171) ist dieser Rückzugsraum hierbei doppeldeutig zu verstehen: einerseits als Räumlichkeit für die Sitzungen des Change Laboratory, bspw. ein Besprechungsraum, andererseits als *intellektueller* Raum, der eine Distanz zur Reflexion zum Arbeitsprozess der Beteiligten herstellt. Ein dreifach vorhandenes Set mit jeweils drei Tafeln bildet das zentrale Werkzeug des Change Laboratory, um die Arbeitstätigkeit zu erfassen, präsentieren und weiterzuentwickeln (vgl. Engeström, 2008a, S. 284; Abbildung 8). Zusätzlich steht den Beteiligten, die aus ihren Reihen eine Schreiberin oder einen Schreiber auswählen, relevantes Informations- und Datenmaterial zur Verfügung (vgl. Engeström, 2008a, S. 284).

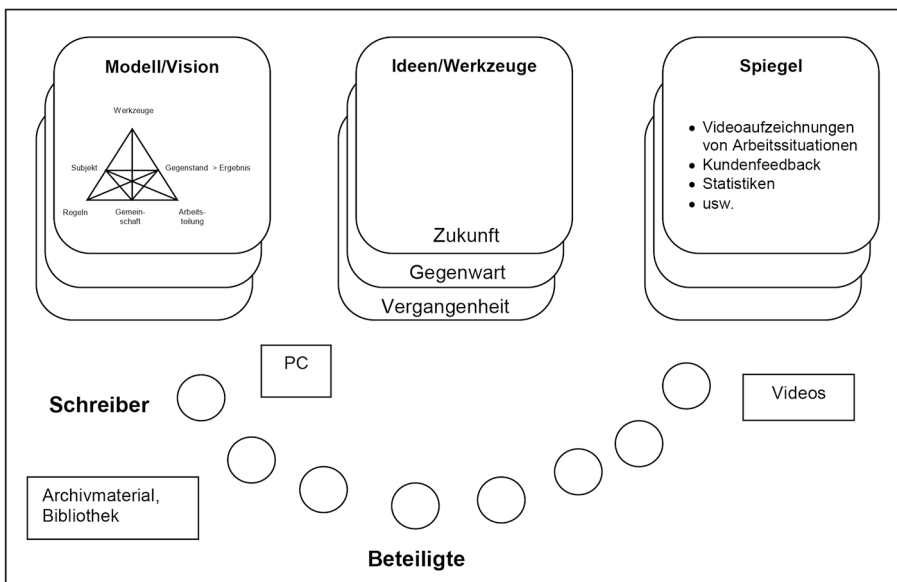


Abb. 8: Prototypische Anordnung des Change Laboratory

Quelle: Engeström, 2008a, S. 285

Das Setting unterscheidet sich nach Engeström (vgl. 2008a, S. 285 ff.) in eine horizontale und vertikale Ausdehnung. Horizontal erfolgt die Gegenüberstellung unterschiedlicher Abstraktionsstufen und theoretischer Verallgemeinerungen bezogen auf die untersuchte Tätigkeit. Die eine Seite des Settings nutzt

die Reflexion, d. h. das Spiegeln der Arbeitspraxis, um aufgetretene Probleme oder Störungen, aber ebenso innovative Lösungen und Optionen aufzuzeigen und zu analysieren. Die benötigten Informationen werden hierbei über sequenzielle Aufzeichnungen der Arbeitspraxis, Gesprächen, Interviews, Rückmeldungen von Kundinnen und Kunden sowie Statistiken gewonnen. Dem gegenüber steht die Tafel Modell/Vision als Instrument der Ableitung und Analyse der Tätigkeit. Das Modell des Tätigkeitssystems wird seitens der Forschenden genutzt, um die Elemente innerhalb des zu untersuchenden Systems zu eruieren, Widersprüche sowie Spannungen aufzuspüren und darzustellen. Die mittlere Tafel steht zur Sammlung von Ideen und Werkzeugen zur Verfügung:

„Bei der Analyse von Problemsituationen und bei der Gestaltung neuer Modelle für die Arbeitstätigkeit werden häufig kognitive Werkzeuge (Norman, 1993) gebraucht, wie Listen und Prozessablaufdiagramme, Grundrisszeichnungen und Organigramme, Klassifizierungen von Interviewantworten, Formulare zur Kostenkalkulation oder Techniken zur Ideengewinnung und Problemlösung, einschließlich Simulationen und Rollenspiele. Wenn die Beteiligten sich zwischen dem Erfahrungs-Spiegel und dem theoretischen Modell/Vision bewegen, produzieren sie auch vermittelnde Ideen und Teillösungen, [...] [die] auf der mittleren Tafel präsentiert [werden].“ (Engeström, 2008a, S. 286).

Vertikal wird die zeitabhängige Bewegung dargestellt: von der Vergangenheit über die Gegenwart bis hin zur Zukunft. Aus der Reflexion der aktuellen Problemsituation werden die historischen Ursachen anhand des Modells des Tätigkeitssystems herausgearbeitet und als innere Widersprüche der Gegenwart expliziert. Anschließend erfolgt die Modellierung der zukünftigen Tätigkeit sowie Realisierung des neuen Modells in der Praxis. Das Change Laboratory fungiert für Engeström hierbei als Instanz des kollektiven Analysierens, Planens und Überwachens der Entwicklung und Implementierung des herausgearbeiteten neuen Tätigkeitsmodells.

Der Prozess der Veränderung innerhalb des Change Laboratory folgt hierbei den Schritten des expansiven Lernzyklus (vgl. Engeström, 2008a, S. 286 f.). Die Entwicklung bzw. Veränderung einer Tätigkeit durch das Change Laboratory beschreibt Engeström als dreidimensionale Bewegung:

„Erstens bewegen sich der Blick, die intellektuelle Arbeit und die praktisch gegenständliche Arbeit der Teilnehmer zwischen den Räumen des Spiegels und des Modells. Zweitens bewegen sich diese Prozesse zwischen drei Zeitschichten. Und drittens bewegt sich der Diskurs zwischen den Beteiligten und ihren verschiedenen Stimmen, die normalerweise ein ganzes Arbeits-

team oder eine Arbeitseinheit plus einen oder mehrere Forscher/Interventionisten einschließen.“ (Engeström, 2008a, S. 290).

Für Lompscher (vgl. 2004, S. 171) fußt der Grundgedanke dieser Methodik darin, dass sich die Praktikerinnen und Praktiker temporär von ihrer eigenen Arbeitstätigkeit distanzieren, um sich der Ursachen der arbeitsalltäglichen Probleme bewusst zu werden, diese zu analysieren und eine Veränderung der Tätigkeit herbeizuführen.

Der Aspekt expansiver Entwicklung ist allerdings nicht auf die eine Methodik des Change Laboratory beschränkt. In diesem Sinne gilt das Change Laboratory in der arbeits- und entwicklungsbezogenen Forschung auf Basis von Engeströms Ansatz des expansiven Lernens als kein methodologisches Dogma, sondern als eine Forschungsmethode, die adäquat zum jeweiligen Forschungsauftrag in verschiedenen Versionen bzw. Varianten eingesetzt und angepasst wird, wie beispielsweise durch Virkkunen/Ahonen (2005) als sogenanntes Competence Laboratory. Vielmehr sind in unterschiedlichen Studien und Forschungsarbeiten auf Basis des tätigkeitstheoretischen Verständnisses der entwickelnden Arbeitsforschung nach Engeström abgewandelte bzw. stark differierende Methoden zur Untersuchung, Initiierung und Realisierung expansiver Transformationen eingesetzt worden³⁸.

2.3.3.3 Methodologische Konsequenz

Unter der Maßgabe dieser Forschungsarbeit, unter dem Aspekt entwicklungs- und arbeitsbezogene Forschung, Tätigkeit und expansive Entwicklung empirisch zu untersuchen, bietet der Ansatz der fünf Prinzipien der Tätigkeitstheorie eine analytische und das Konzept der formativen Intervention eine geeignete methodologische Grundlage für die wissenschaftliche Begleitforschung im Rahmen der Entwicklung und Implementierung des Qualitätssiegels Produktionsschule durch den Arbeitskreis des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V. Nicht eine abstrakte Theorie kennzeichnet das Erkenntnisinteresse des Forschungsvorhabens, sondern ein konkretes Problem der Praxis: Entwicklung und Implementierung des Qualitätssiegels Produktionsschule. Als Teil des zuständigen Arbeitskreises im Bundesverband ist der Forschende an der Überwindung des *Problems* in Interaktion mit den Praktikerinnen und Praktikern beteiligt, kann eigene, theoretisch und empirisch begründete Sichtweisen bzw. Erkenntnisse einbringen und folglich die Handlungsmöglichkeiten des Arbeitskreises erweitern sowie den Entwicklungsprozess befördern. Die Verantwortung für den Prozess obliegt den Akteurinnen und Akteuren des Arbeitskreises als Gemeinschaft sowie den Mitgliederinnen und Mitgliedern des Bundesverbandes

38 Siehe u. a. Hyysalo/Lehenkari (2005), Lambert (2005) und Schulz (2006).

Produktionsschulen als Legislative im Sinne des Auftraggebers für die Arbeitskreistätigkeit.

Zu klären ist nunmehr, ob das Change Laboratory als Ausgestaltung formativer Intervention für diese Forschungsarbeit als geeignet angesehen werden kann. Gegen das Change Laboratory sprechen zwei fundamentale Argumente: Erstens der Eintrittszeitpunkt des Forschers als wissenschaftliche Begleitung in den Erarbeitungsprozess des Qualitätssiegels. Zweitens ist es die Langwierigkeit des Entwicklungsprozesses des Siegels an sich. Erstes Argument begründet sich mit dem im Jahr 2010 erfolgten Einstieg als wissenschaftliche Begleitung des Arbeitskreises in die bereits seit 2008 laufende Erarbeitung eines Qualitätssiegels für Produktionsschulen. In der Konsequenz hätte das Change Laboratory in die Kontinuität des bereits laufenden Entwicklungsprozesses des Qualitätssiegels integriert werden müssen. Aus der Perspektive formativer Intervention wäre dies ein erheblicher Eingriff in die bisherige Autonomie der Prozessgestaltung des Arbeitskreises. Ebenso bekäme die Rolle des Forschers eine zentrale Position, da das Setting des Change Laboratory in die Arbeitssystematik des Arbeitskreises zu implementieren wäre und somit der Forschende die Realisierung der Abläufe des Change Laboratory sicherzustellen hätte. Das zweite Argument zielt auf die Gesamtdauer des Entwicklungsprozesses des Qualitätssiegels ab. Das Change Laboratory ist auf Veränderungsprozesse von Organisationen bzw. Organisationseinheiten mit einem relativ fixen Setting abgestimmt und wird üblicherweise intensiv mit bis zu 10 Sitzungen in einem Zeitfenster von drei bis sechs Monaten eingesetzt (vgl. Engeström, 2008a, S. 287; Engeström/Sannino, 2011, S. 443). Der Auftrag zur Entwicklung eines Qualitätssiegels Produktionsschule stammt aus dem Jahr 2008 und wird jährlich anhand der Ergebnisse des beauftragten Arbeitskreises durch die Mitgliederversammlung des Bundesverbandes Produktionsschulen e.V. geprüft und neu beauftragt. Der Entwicklungsprozess des Qualitätssiegels Produktionsschule ist zwar einerseits durch Kontinuität im Sinne der jährlichen Beauftragung eines Arbeitskreises zur Weiterentwicklung des Qualitätssiegels durch die Mitgliederversammlung des Bundesverbandes geprägt, andererseits aber ebenso durch Diskontinuität gekennzeichnet, welche sich in den Aufträgen an die Arbeitskreise sowie in der Veränderung der Arbeitskreismitgliederzusammensetzung widerspiegelt. Im Hinblick auf die mehrjährige Dauer der Entwicklung des Qualitätssiegels Produktionsschule sind das starre Setting sowie die Anwendungsfrequenz der Interventionen Argumente gegen das Change Laboratory.

Zur Erhaltung der methodischen Flexibilität innerhalb der wissenschaftlichen Begleitung der Entwicklung und Implementierung des Qualitätssiegels Produktionsschule sind daher unter Berücksichtigung der fünf Prinzipien der Tätigkeitstheorie sowie des Ansatzes der formativen Intervention, entsprechend

dem Erkenntnisinteresse geeignete Forschungsmethoden anhand des Vorgehens des Arbeitskreises so zu wählen, dass der Entwicklungsprozess des Qualitätssiegels mit theoretischen und empirischen Erkenntnissen angereichert und befördert werden kann. Wesentlich ist hierbei, dass die Steuerung des Entwicklungsprozesses bei den Arbeitskreismitgliedern als Gemeinschaft liegt und der Forscher lediglich als ein Akteur des Arbeitskreises dieses Vorgehen beeinflussen kann.

3 Produktionsschule als Förderangebot der Benachteiligtenförderung

Kapitel 3 führt die vorangehend dargestellte Tätigkeitstheorie deduktiv mit dem Untersuchungsfeld dieser Forschungsarbeit zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage zusammen. Engeströms Gedanken zur Untersuchung von Organisationen folgend³⁹, ist das hier zugrunde liegende Forschungsfeld der beruflichen Benachteiligtenförderung in Deutschland im Kontext der Entwicklung von Arbeit herauszuarbeiten, um Produktionsschule als ein von den Kontextfaktoren abhängiges und damit spezifisches Förderangebot innerhalb der Benachteiligtenförderung charakterisieren zu können. Die Diskussion der beruflichen Benachteiligtenförderung ist daher in Verbindung mit der Arbeitsgesellschaft in Deutschland als Ausprägung sowie Verständnis der gesellschaftlich vorherrschenden und akzeptierten Form von Arbeit zu führen (Abschnitt 3.1). Oehme verdeutlicht hierzu:

„Arbeit ist der zentrale Vergesellschaftungsmodus der heutigen westlichen Gesellschaft. Dementsprechend stellen die Übergänge in Arbeit einen entscheidenden Teil des gesellschaftlichen Integrationsmechanismus dar und können nicht losgelöst von der gesamtgesellschaftlichen Situation betrachtet werden.“ (2007, S. 14).

Die berufliche Benachteiligtenförderung versteht sich an dieser Stelle als Reaktion des Sozialstaates auf das Vorhandensein junger Menschen, bei denen genau diese Übergänge in Arbeit gefährdet sind respektive nicht erfolgreich verlaufen. Die tatsächliche Überwindung dieses Entkopplungsproblems junger Menschen von der Arbeitsgesellschaft erfolgt hierbei nicht durch die sozialstaatliche Tätigkeit der Benachteiligtenförderung selbst, vielmehr wird versucht, dies über die Tätigkeit differenzierter Förderangebote zu realisieren. Dies verdeutlicht, dass die Benachteiligtenförderung in Form einer systembildenden, umschließenden Umwelt aufzufassen ist, die in sich im Mindesten die benannte Zielgruppe sowie Förderangebote und damit unterschiedliche Tätigkeiten mit differenzierten Gegenständen aufweist. Daher erfolgt unter Bezugnahme auf Bronfenbrenner (1993) die Erarbeitung eines auf die Benachteiligtenförderung bezogenen Umweltmodells, um die Zusammenhänge zwischen den Tätigkeiten innerhalb der Benachteiligtenförderung herauszuarbeiten (Abschnitt 3.2) sowie anschließend Produktionsschule im Kontext der produktionsschulspezifischen Umwelt als explizites Förderangebot innerhalb der Benachteiligtenförderung zu diskutieren (Abschnitt 3.3).

39 Siehe Engeström (2008a, S. 415).

3.1 Arbeitsgesellschaft und Sozialstaatsaktivität

Bevor die Thematik des Übergangs in Arbeit, im Speziellen im Rahmen der Benachteiligtenförderung in Deutschland, aufgegriffen wird, gilt es vorab normativ die dem Diskurs zugehörigen Begriffe *Arbeit* und *Arbeitsgesellschaft* (Abschnitt 3.1.1) in Verbindung mit der Entkopplung von der Arbeitsgesellschaft (Abschnitt 3.1.2) und *Sozialstaat* (Abschnitt 3.1.3) kurz zu umreißen. Im Kontext der *Entkopplung* des Individuums von der Arbeitsgesellschaft wird anschließend die Übergangsthematik konkret bezogen auf Deutschland verortet und als Problemaufriss für die weiterführende Diskussion der Benachteiligtenförderung konkretisiert (Abschnitt 3.1.4).

3.1.1 Erwerbsarbeit und Arbeitsgesellschaft

Mit Galuske (u. a. 1993, S. 14 ff.; 2002, S. 29 ff.) lässt sich ein Arbeitsbegriff⁴⁰ bezogen auf die industriekapitalistische Gesellschaft formulieren. Zur Einschränkung der weitläufigen Begriffsverwendung von Arbeit, definiert Galuske (vgl. 2002, S. 31) in Hinblick auf das Individuum *Erwerbsarbeit* als eine Form von Arbeit für diejenigen Tätigkeiten, deren Verkauf über den Arbeitsmarkt erfolgt. Erwerbsarbeit ist damit grundsätzlich diejenige menschliche Tätigkeit, bei der das Individuum ihre Arbeitskraft auf dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stellt, diese handelt, somit erworben und gekauft bzw. verkauft werden kann (vgl. Galuske, 2002, S. 33). Kennzeichnend für Erwerbsarbeit ist hierbei die Abhängigkeit von einem Dritten, der den Arbeitszweck bestimmt und die Erwerbsarbeit entlohnt (vgl. Galuske, 2002, S. 31). Arnold (vgl. 2000, S. 98) führt ergänzend an, dass Erwerbsarbeit in der westlichen Gesellschaft ein zentrales, gesellschaftlich erwartetes und anerkanntes Normalitätsmuster bildet, dem die in der Gesellschaft lebenden Individuen gerecht werden (müssen). Für Oehme (vgl. 2007, S. 14) sichert Erwerbsarbeit zudem die gesellschaftliche Integration und bildet im Leben der Menschen eine zentrale, gesellschaftlich normierte Orientierung sowie das entscheidende Element gesellschaftlicher Ordnung. Erwerbsarbeit hat neben der materiellen Absicherung des Individuums eine identitätsstiftende Wirkung und stellt zudem die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sicher (vgl. Oehme, 2007, S. 14). Offe (vgl. 1984, S. 13) bezeichnet Erwerbsarbeit daher als zentrale Kategorie menschlicher Tätigkeit. Deutlich wird hierbei, dass Arbeit als Tätigkeit im Verständnis von Erwerbsarbeit in ihrem Motiv als menschliche Tätigkeit die materielle, identitätsstiftende sowie soziale Bedürfnisbefriedigung des Individuums verkörpert. Dies geschieht allerdings in Abhängigkeit eines gesellschaftlich normierten Verständnisses von Erwerbsarbeit sowie einer entsprechenden arbeitsgesellschaftlichen Erwar-

40 Für eine umfassende Diskussion des Begriffs *Arbeit* siehe Voß (2010).

tungshaltung an die Individuen. Arbeit wirkt damit auf das Motiv menschlicher Tätigkeit, stellt aber gleichzeitig ein gesellschaftlich auferlegtes Regularium dar, dem sich die Gesellschaftssubjekte unterzuordnen haben.

Die hierbei hervorgetretene gesellschaftliche Selbstbezeichnung *Arbeitsgesellschaft*⁴¹ resultiert aus der durch die Gesellschaft selbst anerkannten exponierten Bedeutung und Funktion von Erwerbsarbeit (vgl. Galuske, 2002, S. 33 ff.; Oehme, 2007, S. 14). Geisen verweist auf zwei besondere begriffliche Charakteristika, die demzufolge mit dem Begriff der Arbeitsgesellschaft verbunden sind:

„[...] dass es sich bei der ‚Arbeitsgesellschaft‘ um eine Gesellschaftsform handelt, die kennzeichnend ist für Gesellschaften innerhalb einer bestimmten historischen Epoche in der Geschichte der Menschheit [...] [sowie] bei der die menschliche Tätigkeit des Arbeitens im Mittelpunkt der individuellen und gesellschaftlichen Aktivitäten steht.“ (2011, S. 17).

Geisen verdeutlicht damit die Zentralität von Arbeit innerhalb der Gesellschaft sowie die historische einzuordnende Abhängigkeit der Arbeitsgesellschaft als Ausprägung eines Gesellschaftsverständnisses in einer bestimmten Zeit. Oehme blickt auf die Auswirkungen der Arbeitsgesellschaft und führt an, dass sich das gesellschaftliche Gefüge mit seinen Strukturen und Institutionen der Erwerbsarbeit angepasst hat und unterordnet:

„Private wie öffentliche Erziehung und Bildung orientiert sich letztendlich an einer Integration in die Arbeitswelt. Auch der Lebenslauf in seiner Unterteilung in eine Vorbereitungsphase, eine Zeit der Erwerbsarbeit und die Ruhephase danach bezieht sich sowohl im subjektiven Verständnis der Menschen als auch in der Konstruktion der daran gekoppelten Institutionen (vom Kindergarten über Schule, Ausbildung, Arbeitsverhältnisse und Rentensystem) auf Erwerbsarbeit.“ (2007, S. 14).

Arbeitsgesellschaft wird somit zum anerkannten und erwarteten Leitmotiv einer ganzen Gesellschaft an die auf Erwerbsarbeit ausgerichtete Tätigkeit sowie Lebensführung der Individuen.

41 Präziser wäre der Begriff *Erwerbsarbeitsgesellschaft* (Galuske, 1993, S. 15) als spezifische Form der Arbeitsgesellschaft, da Erwerbsarbeit im Sinne von abhängiger Lohnarbeit in den Vordergrund rückt (vgl. Bonß, 1999, S. 147). Galuske verweist in diesem Zusammenhang auf den von Arendt geprägten Begriff der Arbeitsgesellschaft, der sich gleichbedeutend zum Begriff der Erwerbsarbeitsgesellschaft durchgesetzt hat (vgl. Galuske, 2002, S. 34; siehe Arendt, 2002). Eine historische Verortung der Arbeitsgesellschaft im Vergleich zu anderen (vorherigen) Gesellschaftsformen liefert u. a. Huber (1984).

Dem gesellschaftlichen Konsens zur Notwendigkeit der Erwerbsarbeit steht nunmehr dasjenige Individuum entgegen, das dieser gesellschaftlichen Normierung von Erwerbsarbeit nicht nachkommen kann oder nicht nachkommen will. Grundsätzlich entspricht dies im Resultat der *Entkopplung* des Individuums von der Arbeitsgesellschaft. In beiden Fällen stellen sich Fragen nach der gesellschaftlichen Akzeptanz dieser Normabweichung, nach den installierten Mechanismen zur Vorbeugung einer Entkopplung sowie der Überwindung einer eingetretenen *arbeitsgesellschaftlichen Exklusion*. Nach dem Verständnis, dass arbeitsgesellschaftliche Integration sich als kollektiver Ankopplungs- bzw. Vorbereitungsprozess der Individuen hin zum Übergang in Erwerbsarbeit versteht, impliziert Entkopplung die schrittweise oder abrupte, aber durchaus umkehrbare Loslösung von der Arbeitsgesellschaft bis hin zur vollständigen Ausgrenzung. Nach Kronauer (vgl. 2006, S. 35) umfasst Ausgrenzung bzw. Exklusion demnach sowohl einen Prozess als auch einen konkreten Zustand. Für Castel (u. a. 2005, S. 65 ff.; 2009, S. 28 ff.) wie auch Kronauer impliziert arbeitsgesellschaftliche Exklusion den Ausschluss aus der Arbeitsgesellschaft aber nicht der Gesamtgesellschaft, d. h. das Individuum erfährt keine gesamtgesellschaftliche, vielmehr erfolgt eine innergesellschaftliche Ausgrenzung (vgl. Kronauer, 2006, S. 40).

Mit Erwerbsarbeit ist ein Begriff eingeführt, der der Erwerbstätigkeit des Individuums im Sinne materieller, identitätsstiftender sowie sozialer Bedürfnisbefriedigung einen Gegenstand verleiht. Im arbeitsgesellschaftlichen Kontext erweitert sich dieses individuumbezogene Motiv um die kollektive, regelartigen Erwartungshaltung einer Gesellschaft bezogen auf die (Erwerbs-) Tätigkeit der in ihr lebenden Individuen. Exklusion bzw. Entkopplung versteht sich hierbei als arbeitsgesellschaftliches Ausgrenzungsrisiko von Individuen, die dieser Normierung der arbeitsgesellschaftlichen Erwartung an Erwerbsarbeit mit der darauf ausgerichteten individuellen Tätigkeit nicht entsprechen.

3.1.2 Entkopplung von der Arbeitsgesellschaft

Wie bereits mit Galuske dargestellt, bedingt Erwerbsarbeit das Anbieten, Handeln und (Ver-) Kaufen der Arbeitskraft des Individuums auf dem Arbeitsmarkt⁴². Schematisch auf das Minimalmodell zweier interaktiver Tätigkeitssysteme (vgl. Engeström, 2008a, S. 64 f.; Abbildung 9) reduziert, stehen sich das Tätigkeitssystem des Arbeitskraftanbietenden und des Arbeitskraftnachfragenden mit ihrem jeweiligen Gegenstand gegenüber (Gegenstand 1). Über einen Prozess der Aushandlung über die Bedingungen des Kaufs bzw. Verkaufs der

42 Siehe Galuske (2002, S. 33). Eine ausführliche Darstellung liefern hierzu Offe/Hinrichs (1984, S. 48 ff.).

Arbeitskraft erfolgt die Konstruktion eines kollektiv bedeutsamen Gegenstandes (Gegenstand 2). Den Abschluss der Verhandlungen bildet ein gemeinsam konstruierter Gegenstand beider Tätigkeitssysteme (Gegenstand 3): Die Übereinkunft über den Kauf und damit die Nutzung der Arbeitskraft mittels Erwerbsarbeit⁴³.

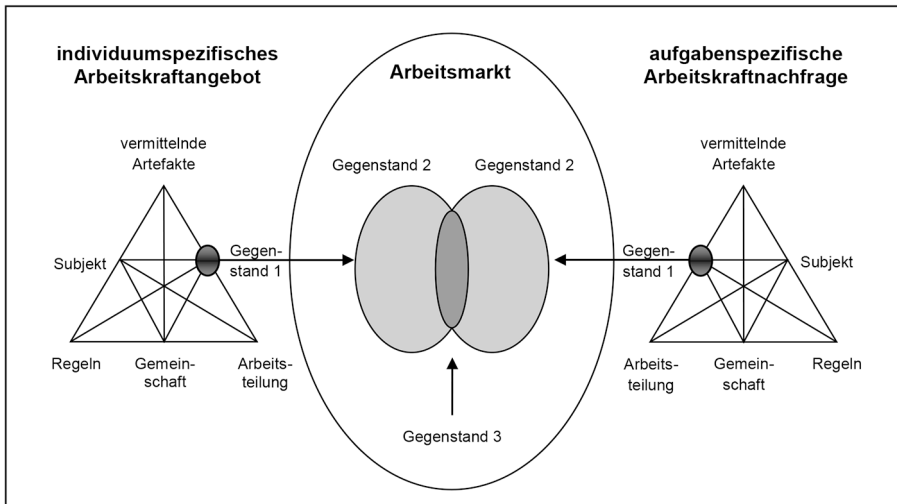


Abb. 9: Aushandlungsprozess der Tätigkeitssysteme innerhalb der Angebot-Nachfrage-Relation des Arbeitsmarktes

Erwerbsarbeit ist das Resultat einer Aushandlung, die durch das Zustandekommen der Verhandlung an sich bestimmt ist (von Gegenstand 1 zu 2) und mit einer gemeinsamen Übereinkunft abschließt (von Gegenstand 2 zu 3). Im Umkehrschluss sind dies ebenso Faktoren, die zu Widersprüchen zwischen den Tätigkeitssystemen führen und somit eine arbeitsgesellschaftliche Entkopplung bedingen können. Idealtypisch lassen sich folgende Ereignisse als Risiken für das Nichtzustandekommen sowie Scheitern des Aushandlungsprozesses explizieren:

- Die Arbeitskraft wird erst gar nicht am Arbeitsmarkt angeboten, wodurch der Verhandlungsprozess zwischen beiden Tätigkeitssystemen nicht initiiert werden kann.

43 Der Arbeitsvertrag gilt hierbei als Artefakt im Sinne einer beiderseitig verbindlichen Dokumentation über die Vereinbarung und das Aushandlungsergebnis (siehe u. a. Offe/Hinrichs, 1984, S. 55 ff.).

- Die Arbeitskraft wird angeboten, jedoch wird der Verhandlungsprozess zwischen beiden Tätigkeitssystemen aufgrund fehlender Übereinkunft zwischen Arbeitskraftangebot und -nachfrage nicht realisiert.
- Aus dem Arbeitskraftangebot und der -nachfrage sind Verhandlungen eingetreten, die zu keiner gemeinsamen Vereinbarung führen.
- Eine bestehende Übereinkunft (Gegenstand 3) wird durch eine veränderte Arbeitskraftnachfrage oder ein verändertes Arbeitskräfteangebot aufgekündigt.

Angeführte Ereignisse können den Entkopplungsprozess von der Arbeitsgesellschaft initiieren und befördern. Es ist davon auszugehen, dass dieser exkludierende Prozess bedingt ist durch individuelle, soziale und/oder marktabhängige Faktoren, die vom Individuum ausgehen oder auf das Individuum (un-) mittelbar einwirken. In der Konsequenz führt Nicht-Erwerbstätigkeit beim Individuum zur Nicht-Realisierung der Bedürfnisbefriedigung, die Erwerbsarbeit in ihrem Motiv bindet: Leben in materieller Sicherheit, Erleben der identitätsstiftende Wirkung von Arbeit sowie Sicherung der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.

Den Arbeitsmarkt als Ort der Verhandlung respektive des Aushandlungsprozesses zwischen den Marktteilnehmenden in der industriekapitalistischen Gesellschaft bewerten Offe/Hinrichs⁴⁴ aufgrund der ungleichen Verhandlungsbedingungen kritisch:

„[...] zwischen Angebots- und Nachfrageseite [besteht] ein strukturelles Gefälle zwischen Möglichkeiten [...], marktstrategisch rational zu handeln; dieses Gefälle muß – zumindest unter Modellbedingungen eines »reinen«, politisch nicht regulierten Arbeitsmarktes – zu dauernden Macht- und Ausbeutungsbeziehungen führen, die allenfalls durch eine »einseitig« zugunsten der schwächeren Seite des Marktes eingreifende wohlfahrtsstaatliche Politik (partiell) ausgleichen werden können.“ (1984, S. 83 f.).

Die von Offe/Hinrichs angesprochene sozial- bzw. wohlfahrtsstaatliche Intervention auf dem Arbeitsmarkt soll demnach die Marktregulierung zwischen den Marktteilnehmenden auf der Angebots- und Nachfrageseite übernehmen und folglich die Ankopplung an den Arbeitsmarkt, den Erhalt der Kopplung sowie die Korrektur eingetretener bzw. eintretender Entkopplungsprozesse sicherstellen. Offe/Hinrichs (vgl. 1984, S. 80 f.) verweisen ergänzend darauf, dass in diesem Zusammenhang ein Ausgleich des Marktungleichgewichtes nicht Motiv staatlicher Interventionstätigkeit auf dem Arbeitsmarkt sein kann. Dieser

⁴⁴ Siehe Offe/Hinrichs (1984, S. 48 ff.).

Ausgleich würde Offe/Hinrichs (1984, S. 80 f.) folgend zur Hinfälligkeit der Motive auf beiden Marktseiten führen und somit das Agieren der Marktteilnehmenden am Arbeitsmarkt gegenstandslos werden lassen. Aufgrund der Ungleichheit der Aushandlungsbedingungen zwischen dem individuumspezifischen Arbeitskraftangebot und der aufgabenspezifischen Arbeitskraftnachfrage bildet das Entkopplungsrisiko von Individuen ein fixes Merkmal der Arbeitsgesellschaft, dem über sozialstaatliche Interventionen entgegengetreten werden soll.

3.1.3 Sozialstaatlichkeit als Regulative

Die industriekapitalistische Arbeitsgesellschaft konstituiert sich auf der Notwendigkeit der Erwerbsarbeit und die sie realisierende Arbeitstätigkeit der Individuen zur Befriedigung ihrer Bedürfnisse⁴⁵. Die individuelle Entkopplung von der Arbeitsgesellschaft stellt hierbei einen nicht akzeptierter Bestandteil des Gesellschaftskonsens über Erwerbsarbeit⁴⁶ dar, weshalb der *Sozialstaat* mit seinen gesellschaftlichen Regulierungs-, Sicherungs- und Schutzsystemen eine Entkopplung hin zur arbeitsgesellschaftlichen Exklusion des Individuums verhindern soll. Nach Galuske (vgl. 2002, S. 79) formt sich der Sozialstaat damit als Bindeglied zwischen dem industriekapitalistischen Streben nach Wachstum sowie Gewinnmaximierung und der Bedürfnisbefriedigung des Individuums über Erwerbsarbeit, indem die arbeitsgesellschaftlichen Risiken durch Schutzgarantien gegenüber den Individuen abgesichert werden:

„[...] Sozialstaat bzw. Wohlfahrtsstaat [bezeichnen] einen bestimmten Teilbereich und Typus von Staatstätigkeit innerhalb moderner Gesellschaften, der auf die Vorsorge typischer Lebensrisiken und Folgen ihrer industriekapitalistisch[en] Verfasstheit und auf einen tendenziellen Ausgleich der diesem Gesellschaftstypus immanenten Ungleichsdynamik abzielt.“ (2002, S. 81)⁴⁷.

Geisen (vgl. 2011, S. 22) weist darauf hin, dass die sozialstaatlichen Bemühungen neben der individuellen Absicherung der Individuen vor Einkommensverlusten, wie exemplarisch durch Krankheit, Zeiten von Arbeitslosigkeit oder nach Unfällen, ebenso den Erhalt der Arbeitskraft des Individuums zum Ziel

45 Auf die historische und aktuelle Entwicklung/Veränderung der Erwerbsarbeit und des Arbeitsmarktes vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Entwicklung sowie politischer Interventionen wird aufgrund der thematischen Eingrenzung dieser Forschungsarbeit nicht explizit eingegangen. Siehe hierzu u. a. Butterwegge (2006), Ehmer/Grebing/Gutschner (2002) sowie Kocka/Offe (2000).

46 Zur Kritik am Gesellschaftskonsens über Erwerbsarbeit siehe Gutschner (2002, S. 138 f.).

47 Zur begrifflichen Differenzierung zwischen Sozialstaat und Wohlfahrtsstaat siehe Galuske (2002, S. 79 ff.). Innerhalb dieser Forschungsarbeit wird der Argumentation von Galuske (2002, S. 81) über die synonyme Begriffsverwendung gefolgt.

haben. Die Aktivitäten des Sozialstaates wirken demnach sowohl auf die Akteurinnen und Akteure der Angebots- als auch auf die der Nachfrageseite des Arbeitsmarktes, wodurch diese Interventionen entsprechend der (sozial-) politischen Zielstellung jeweils als Anreizmittel oder Sanktionierung fungieren können. Galuske fasst die arbeitsmarktbezogene, sozialstaatliche Aktivität prägnant zusammen:

„[...] Sozialpolitik garantiert in umfassender Weise die Existenz der kapitalistischen Industriegesellschaft, indem sie durch Schutz und Absicherung das dem Kapitalismus immanente soziale Krisen- und Konfliktpotential entschärft und zugleich durch Leitbilder, Strukturen, Sozialisation und Erziehung die Bereitschaft und Fähigkeit zur Teilhabe am Arbeitsmarkt stabilisiert.“ (2002, S. 92).

Sozialstaatlichkeit übernimmt demnach die regulative Funktion der Sicherung der arbeitsgesellschaftlichen Teilhabe der Individuen einer Gesellschaft durch politische Aktivitäten und Maßnahmen, die sowohl auf die Akteurinnen und Akteure der Angebotsseite als auch Nachfrageseite des Arbeitsmarktes wirken und diese beeinflussen (vgl. Galuske, 2002, S. 94)⁴⁸. In Bezug auf das individuelle Entkopplungsrisiko wird über die Sozialstaatlichkeit die arbeitsgesellschaftliche Exklusion des Individuums verhindert, indem eingetretene Entkopplungsprozesse abgefedert und umgekehrt werden hin zur (Re-) Realisierung von Erwerbstätigkeit im normierten arbeitsgesellschaftlichen Kontext.

3.1.4 Sozialstaatlichkeit in Deutschland

Die berufliche Benachteiligtenförderung in Deutschland als im Weiteren betrachtetes Forschungsfeld macht eine Verbindung zwischen den Ausführungen über Arbeitsgesellschaft sowie Sozialstaatstätigkeit bezogen auf Deutschland notwendig. Die Sozialstaatlichkeit in Deutschland⁴⁹ konstituiert sich auf dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und stellt ein Staatscharakteristikum dar (vgl. Kaufmann, 1997, S. 21 f.), wobei Kaufmann einschränkt:

„Die Sozialstaatlichkeit ist ein Charakteristikum des Staates neben anderen [...]. Die sozialpolitischen Staatsaufgaben stehen dabei stets in Konkurrenz zu weiteren Zielen, Zwecken oder Aufgaben des Staates, und dieser ist selbst nicht das Ganze der Gesellschaft, sondern nur deren zentrales politisches Organ.“ (1997, S. 22).

48 Siehe auch Kaufmann (1997, S. 27 ff.) sowie Sachße/Tennstedt (1986, S. 11 ff.).

49 Zur historischen Entwicklung des Sozialstaates in Deutschland siehe u. a. Kaufmann (2003, S. 248 ff.).

Die Institutionalisierung der sozialstaatlichen Maßnahmen erfolgt allerdings nicht über die Politik selbst, sondern wird über eigens eingerichtete Behörden sichergestellt (vgl. Kaufmann, 1997, S.22 f.). Kaufmann (1997, S.23) führt hierfür als Sammelbezeichnung den Begriff des *Sozial-* bzw. *Wohlfahrtsektors* ein: „Hierbei handelt es sich regelmäßig nicht um eine homogene zentralisierte Einheit, ein umfassendes System, sondern um eine mehr oder weniger fragmentierte Ansammlung spezifischer Dienstleistungssysteme, die ihre eigene Professionalität entwickeln.“ (1997, S.23). Bezogen auf Kaufmann lässt sich damit zusammenfassen, dass das Motiv der sozialstaatlichen Tätigkeit über die unterschiedlichen Institutionen des Sozialsektors realisiert wird. Die Gesellschaft wird zum Auftraggeber des Sozialsektors zur Umsetzung der sozialstaatlichen Politik im Rahmen gesetzlicher Vorschriften als vermittelnde Artefakte der Sozialstaatstätigkeit. In Deutschland konkretisiert sich das sozialstaatliche Interesse einerseits in der Sozial- und Arbeitspolitik mit der Zuständigkeit auf Bundesebene sowie andererseits in der Bildungspolitik innerhalb vornehmlicher Länderzuständigkeit.

Aus der Zentralität des arbeitsgesellschaftlichen Verständnisses fokussiert sich die Sozialstaatlichkeit vorwiegend auf die Phase des Erwerbslebens:

„Kernstück des deutschen Systems der sozialen Sicherheit als Inbegriff des Netzes der aus sozialen Gründen und zur Verwirklichung des sozialen Staatsziels gewährten öffentlichen Transferleistungen ist die soziale Vorsorge in Gestalt der Sozialversicherung. Sie stellt die Regelsicherung namentlich der erwerbstätigen Bevölkerung gegen die klassischen sozialen Risiken Krankheit, Mutterschaft, Pflegebedürftigkeit, Invalidität, Arbeitsunfall und Berufskrankheit, Alter und Arbeitslosigkeit dar.“ (Schulte B., 2000, S. 24).

Schulte (vgl. 2000, S.25 f.) verweist auf die fünf Zweige innerhalb der Sozialversicherung⁵⁰: gesetzliche Krankenversicherung, soziale Pflegeversicherung, gesetzliche Unfallversicherung, gesetzliche Rentenversicherung sowie die gesetzliche Arbeitslosenversicherung. Die Versicherungsleistungen sind hierbei nicht ausschließlich auf die potenziell erwerbstätigen Individuen beschränkt, sondern halten, wie die Arbeitslosenversicherung, Leistungen bereit, die auf die Optimierung der Beschäftigungsfähigkeit und arbeitsweltbezogenen Eingliederung abzielen, aber auch auf Beschäftigungsmöglichkeiten und die Steuerung respektive Einflussnahme auf den Arbeitsmarkt (vgl. Schulte B., 2000, S.25 f.). Ergänzt um ein Alterssicherungssystem aus gesetzlicher, freiwill-

50 Innerhalb des Sozialsektors sind die Träger der Sozialversicherung als eigenständige Körperschaften des öffentlichen Rechts organisiert und institutionalisiert (vgl. Schulte B., 2000, S.26).

liger betrieblicher sowie privater Vorsorge wird (in Abhängigkeit zum im Erwerbsleben erworbenen individuellen Anspruch) das materielle Auskommen der Individuen nach dem Ausscheiden aus der Erwerbstätigkeit sichergestellt (vgl. Schulte B., 2000, S. 27 ff.). Mit der sozialstaatlichen Sicherung für das Erwerbsleben sowie die anschließende Ruhephase werden die Risiken des Individuums während und nach der Phase der Erwerbsarbeit abgesichert. In Hinblick auf die berufliche Benachteiligtenförderung rückt allerdings der Abschnitt der Vorbereitung auf das Erwerbsleben in den Fokus dieser Forschungsarbeit.

In einem idealtypischen Vorbereitungsprozess des Individuums auf das Erwerbsleben folgt dem Elementarbereich die schulische Allgemeinbildung und daran anschließend die berufliche Bildung hin zum Übergang in die Erwerbstätigkeit⁵¹. Elementar für die Betrachtung der beruflichen Benachteiligtenförderung sind die Übergänge zwischen der schulischen Allgemeinbildung in die berufliche Bildung (1. Schwelle) sowie der Übergang aus der beruflichen Bildung in die Erwerbstätigkeit (2. Schwelle). Beide Schwellen sind durch den vorangehend dargestellten Aushandlungsprozess auf dem Arbeitsmarkt gekennzeichnet, wobei nur die zweite Schwelle dem vorangehend dargestellten Charakteristikum des Verhandlungsprozesses entspricht. Die Aushandlung der ersten Schwelle erfolgt nicht auf dem Arbeitsmarkt als solchen, sondern auf dem dafür vorbereitenden Markt, dem *Ausbildungsmarkt*⁵². Gleichsam zum Arbeitsmarkt gilt für die Individuen das arbeitsgesellschaftliche Entkopplungsrisiko aufgrund des Scheiterns von Verhandlungen zwischen Angebots- und Nachfrageseite auf dem Ausbildungsmarkt.

Eingrenzend wird im Folgenden insbesondere auf diejenigen Individuen eingegangen, die aufgrund noch zu bestimmender Faktoren nicht ohne sozialstaatliche Unterstützung und damit dem Sozialsektor in eine berufliche Ausbildung sowie das Erwerbsleben integriert werden können. Biermann/Bonz grenzen bezüglich des Personenkreises ein, dass das Verwaltungsrecht und die potenziellen Kostenträger die Zielgruppenklassifizierung wesentlich prägen:

„Zu dem zu fördernden Personenkreis gehören im Wesentlichen die drei Gruppen, die in der Berufsausbildungsvorbereitung, in Praktika, anerkannt

51 Zur grafischen Veranschaulichung liefert die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012, S. XI) eine schematische Übersicht. Auf den vorschulischen und allgemeinbildenden Bildungsbereich, die gymnasiale Bildung, den Hochschulsektor und den Weiterbildungsbereich wird im Folgenden aufgrund der thematischen Eingrenzung dieser Forschungsarbeit nicht weiterführend eingegangen. Zur Vertiefung siehe u. a. Cortina/Baumert/Leschinsky/Trommer (2008).

52 Oehme verweist auf die in Deutschland vorzufindende „[...] starke Strukturierung in einen Ausbildungssektor (1. Schwelle, vornehmlich duales System) und einen Beschäftigungssektor (2. Schwelle).“ (2007, S. 24), woraus sich gleichsam als ‚Ort‘ der Verhandlung der Ausbildungs- wie auch der Arbeitsmarkt ableitet.

ten oder sondergeregelten Ausbildungen an verschiedenen Lernorten qualifiziert werden: Schüler mit Förderbedarf in beruflichen Schulen [...], in Programmen des Bundes und der Länder zur Ausbildungsplatzförderung oder in Maßnahmen der Jugendberufshilfe, Jugendliche in Maßnahmen zur Arbeitsförderung nach dem Sozialgesetzbuch III [...] [und] Rehabilitanden nach dem Sozialgesetzbuch IX [...]" (2012, S. 7).

Biermann/Bonz fassen diesen Personenkreis unter dem Begriff *Risikogruppe*⁵³ zusammen. Eine trennscharfe Gruppeneinteilung nach benachteiligten und behinderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen existiert hierbei nicht, da vielmehr für die Gruppenzuordnung die benannten verwaltungsrechtlichen Statuszuschreibungen maßgebend sind, die folglich die Auswahl des Angebots respektive die Möglichkeiten zur Vorbereitung auf das Erwerbsleben und den Übergang in Erwerbstätigkeit beeinflussen (vgl. Biermann/Bonz, 2012, S. 7). Für junge Menschen mit zuerkannter Behinderung sind u. a. behinderungsspezifisch ausgerichtete Berufsbildungswerke als institutionelle Förderangebote in Deutschland zur beruflichen Rehabilitation eingerichtet (vgl. Biermann, 2012, S. 15; ebenso 2004). Auf den mit *Benachteiligung* verweisenden Personenkreis wird folgend intensiver unter dem Sozialstaatskonstrukt der *Benachteiligtenförderung* als sozialstaatliche Reaktion auf das Vorhandensein eben jener benachteiligten jungen Menschen eingegangen.

3.2 Benachteiligtenförderung in Deutschland

Eingeführt wurde der Begriff *Benachteiligung*⁵⁴ 1980 in Deutschland im Zusammenhang mit der Einrichtung des Benachteiligtenprogramms durch die Bundesregierung (vgl. Biermann/Rützel, 1999, S. 13; Rützel, 1995, S. 114). Wie Bojanowski/Eckardt/Ratschinski (vgl. 2005, S. 11)⁵⁵ anführen, hat der Benachteiligtenbegriff die im Sprachgebrauch genutzten Begriffe wie Ungelernte oder Jungarbeiter sowie Randgruppen weitestgehend abgelöst. Aus wissenschaftsdisziplinärer Perspektive ist die berufliche Benachteiligtenförderung per se nicht alleiniger Gegenstand der Berufspädagogik, da unscharfe Grenzen und thematische Deckungen mit anderen erziehungswissenschaftlichen Bezügen⁵⁶ und Begriffen existieren (vgl. Bojanowski/Eckardt/Ratschinski, 2005, S. 11, 13 ff.). Dem Verständnis von Bojanowski/Eckardt/Ratschinski (vgl. 2005, S. 11) fol-

53 Siehe Biermann/Bonz (2012, S. 8).

54 Der Begriff Benachteiligung, eigentlich zur Vermeidung einer negativen Etikettierung eingeführt (vgl. Biermann, 2006, S. 42), wird ebenso kritisch unter dem Aspekt der immanenten negativen Bedeutungszuschreibung, Ausgrenzung und Diskriminierung diskutiert (vgl. Biermann/Rützel, 1999, S. 13).

55 Zur Genese der unterschiedlichen Begriffe siehe Stomporowski (2007, S. 45 ff.).

gend, umfasst die berufliche Benachteiligtenförderung all diejenigen berufsbezogenen Fördermaßnahmen, die sowohl schulisch, wie auch betrieblich und/oder außerschulisch organisiert sind. Für Bojanowski/Koch/Strasser/Ratschinski (vgl. 2007, S. 106 f.) umfasst die Benachteiligtenförderung demnach das gesamte System an (vor-) beruflicher Förderung benachteiligter junger Menschen. Das sozialstaatliche Engagement *Benachteiligtenförderung* mit der zugeschriebenen Zielgruppe der *Benachteiligten* respektive der *Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf* (vgl. Steuber/Koch/Ratschinski/Gentner/Bojanowski, 2013, S. 97) bilden demnach die Klammer um ein ausdifferenziertes Konstrukt aus Fördersystemen, -instrumenten und -angeboten. In Anlehnung an Bronfenbrenner (1993) erfolgt daher eine hierarchische Systematisierung von Systemebenen innerhalb des Sozialstaatskonstrukts der Benachteiligtenförderung im Sinne eines *Umweltmodells Benachteiligtenförderung* (Abschnitt 3.2.1), um der Explikation der Zielgruppe sowie der Benachteiligtenförderung mit dem Übergangssystem als Ganzes eine ordnende Struktur zu verleihen. Engeström folgend⁵⁷, gilt es hierbei die Benachteiligtenförderung als Tätigkeitssystem in ihrer auf die Zielgruppe bezogenen Vielstimmigkeit und historischen Entwicklung zu betrachten. Einerseits erfolgt daher eine Konturierung der Zielgruppe der Benachteiligtenförderung (Abschnitt 3.2.2). Andererseits soll durch die Kurzdarlegung der Entwicklung der Benachteiligtenförderung im Kontext des arbeitgesellschaftlichen Wandels in Deutschland die über die Zeit hervorgerufenen Veränderung und Anpassung des Gegenstandes der Benachteiligtenförderung sowie der den Gegenstand der Benachteiligtenförderung realisierende Übergangssektor mit den zugehörigen Fördermaßnahmen und Projekten seit den vierziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts verdeutlicht werden (Abschnitt 3.2.3). Mit der tätigkeitstheoretischen Explikation des Übergangssektors innerhalb der heutigen Benachteiligtenförderung wird daran anknüpfend die Institutionalisierung des Gegenstandes der Benachteiligtenförderung herausgearbeitet und hinsichtlich der Motivrealisierung der Tätigkeit des Übergangssektors kritisch diskutiert (Abschnitt 3.2.4).

3.2.1 Umweltmodell beruflicher Benachteiligtenförderung

Benachteiligtenförderung als sozialstaatliche Antwort auf eine spezifische Zielgruppe als Konsequenz der arbeitgesellschaftlichen Entwicklung macht vorauslaufend für die Explikation von Produktionsschule als Teil der Benachteiligten-

56 Bojanowski/Eckardt/Ratschinski (vgl. 2005, S. 11, 13 ff.) verweisen hierbei neben der Berufspädagogik insbesondere auf die Sozial-, Sonder- sowie Schulpädagogik, die in der Zusammenführung der beruflichen Förderpädagogik zu Grunde liegen. Siehe auch Bojanowski (2005b), Bojanowski/Koch/Ratschinski/Steuber (2013a).

57 Siehe Engeström (2008a, S. 65)

tenförderung eine Systematisierung des Untersuchungsfeldes notwendig. Bronfenbrenner (1993) bietet hierfür einen strukturierenden Ansatz aus seiner Forschung zur menschlichen Entwicklung⁵⁸. Grundsätzlich geht Bronfenbrenner (vgl. 1993, S. 37) davon aus, dass die Entwicklung eines Individuums in Zusammenhang mit dem Individuum selbst und den Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche steht. Diese stehen wiederum in Abhängigkeit zu den Beziehungen der Lebensbereiche zueinander, die ihrerseits in größere Kontexte eingebettet sind (vgl. Bronfenbrenner, 1993, S. 37). Bronfenbrenner führt an:

„Erstens wird die in Entwicklung begriffene Person nicht als Tabula rasa betrachtet, auf der die Umwelt ihre Eindrücke hinterlässt, sondern als wachsende dynamische Einheit, die das Milieu, in dem sie lebt, fortschreitend in Besitz nimmt und umformt. Da aber auch die Umwelt Einflüsse ausübt und so ein Prozeß ‚gegenseitiger Anpassung‘ nötig wird, muß – zweitens – beachtet werden, daß die Interaktion zwischen Person und Umwelt in beide Richtungen wirkt, daß sie durch Reziprozität charakterisiert ist. Und drittens entspricht die für Entwicklungsprozesse relevante Umwelt [...] nicht nur dem einzigen, dem unmittelbaren Lebensbereich um die Person: Sie umfaßt mehrere Lebensbereiche und die Verbindung zwischen ihnen, auch äußere Einflüsse aus dem weiteren Umfeld.“ (1993, S. 38).

Bronfenbrenner definiert diese *Umwelt* um das Individuum topologisch als eine ineinander verschachtelte, umschlossene Struktur, die von der Person ausgehend als Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem bezeichnet werden⁵⁹:

„Ein Mikrosystem ist ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich mit den ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt. [...] Ein Mesosystem umfaßt die Wechselbeziehung zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist [...]. [...] Unter Exosystem verstehen wir einen Lebensbereich oder mehrere Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden. [...] Der Begriff des Makrosystems bezieht sich auf die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung (Mikro-, Meso- und Exo-), die in der Subkultur oder der

58 Bronfenbrenners Ansatz der *Ökologie der menschlichen Entwicklung* wird an dieser Stelle nicht diskutiert. Es wird lediglich auf elementare Aussagen zur Erklärung des Umweltmodells Bezug genommen.

59 Im Folgenden werden entsprechend der Topologie die Begriffe Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene synonym mit Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem verwendet.

ganzen Kultur bestehen oder bestehen könnten, einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien.“ (1993, S. 38 ff.).

Exemplarisch respektive zur Veranschaulichung der Systemstrukturierung sei an dieser Stelle auf Kell verwiesen, der an Bronfenbrenners Ansatz anknüpfend ein von der Person ausgehendes Umweltmodell für Auszubildende innerhalb des dualen Berufsbildungssystems erarbeitet hat (Abbildung 10)⁶⁰. Kell stellt hierbei die umweltinternen und umweltübergreifenden Einflussfaktoren bzw. Wechselbeziehungen heraus, denen die Person direkt oder indirekt ausgesetzt wird: einerseits eine vertikale Beeinflussung der Systemebenen innerhalb der jeweils spezifischen Umwelt, andererseits die horizontale, umweltübergreifende Beeinflussung zwischen den Umwelten und Systemebenen.

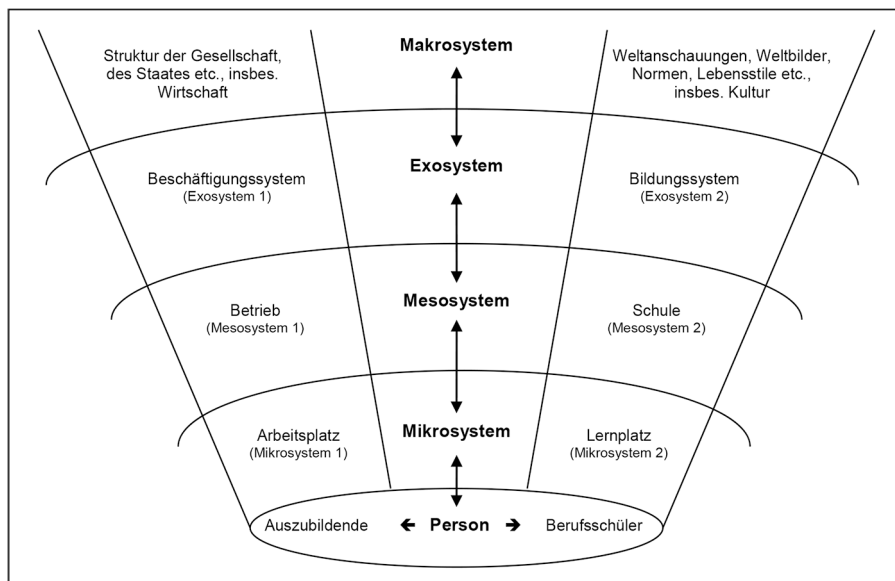


Abb. 10: Umwelt von Auszubildenden innerhalb der dualen Berufsausbildung

Quelle: In Anlehnung an Kell, 2008, S. 193

Im Rückgriff auf die Tätigkeitstheorie lässt sich Bronfenbrenners Ansatz des *Lebensbereiches* auch im Sinne von Tätigkeitssystemen interpretieren, die eine innere Struktur aufweisen und nach außen gerichtet in Wechselwirkung zu anderen Tätigkeitssystemen – nach Bronfenbrenner angrenzenden und über-

⁶⁰ Siehe Kell (2006, S. 460 ff. sowie 2008).

geordneten Lebensbereichen – stehen. Jede Systemebene in diesem Umweltmodell besteht demnach aus einem eigenen Tätigkeitssystem mit eigenständigem Subjekt, Gegenstand sowie Artefakten, Regeln, Arbeitsteilung und Gemeinschaft. Die Systemebene bestimmt hierbei das Subjekt und somit die Perspektive bei der Analyse der Tätigkeitssysteme innerhalb der Benachteiligtenförderung. Das Tätigkeitssystem einer Umweltebene kann dabei durchaus Teil oder gesamter Bestandteil eines anderen Tätigkeitssystems innerhalb der Umwelt sein. Gemeinschaftlich bedingt sind die Tätigkeitssysteme innerhalb dieses Umweltmodells durch die direkte oder indirekte Wechselwirkung zum Tätigkeitssystem des Individuums respektive der Person. Die definierte Wechselwirkung der Tätigkeitssysteme zueinander bildet die Verbindung dieser über die Ebenenstrukturierung hinweg, sodass ein einzeln betrachtetes Tätigkeitssystem in seine Umweltbeziehungen und Umwelteinflüsse verortet und dargestellt werden kann.

An dieser Stelle sei die vorab formulierte Kritik von Schulz (vgl. 2006, S. 51) bezüglich Engeströms Verwendung des Tätigkeitssystems zur Beschreibung ganzer Organisationen nochmals aufgegriffen. Die Systemebene im Umweltmodell bestimmt das Subjekt des Tätigkeitssystems, wodurch sich eine Eingrenzung hinsichtlich des zu betrachtenden Tätigkeitssystems ergibt. Konkret kann der Definition des Mesosystems folgend, diese Systemebene einer Organisation entsprechen, die das Mikrosystem im Sinne eines Arbeits- und/oder Bildungssettings einschließt, in der wiederum die Person oder Zielgruppe agiert. Deutlich werden hierbei wiederum die wechselseitige Abhängigkeit zwischen den Systemebenen und den Tätigkeiten sowie deren um- und teilweise einschließenden Eigenschaft.

Bezogen auf die berufliche Benachteiligtenförderung lässt sich nunmehr ein Umweltmodell konzipieren, das als Grundsatz vom Tätigkeitssystem des Individuums als Zielgruppe der Benachteiligtenförderung ausgeht und eine strukturelle Aufbau-logik verfolgt (Abbildung 11). Konstituierend für dieses Umweltmodell der Benachteiligtenförderung ist die Zielgruppe der Benachteiligten (Ebene der Person) als Ergebnis einer sich entwickelnden Arbeitsgesellschaft sowie der darauf folgenden Reaktion des Sozialstaates (Makrosystem) mit der Benachteiligtenförderung und der Bildung bzw. Einrichtung des Übergangssystems (Exosystem). Kaufmann (vgl. 1997, S. 22 f.) folgend, entspricht das Übergangssystem sowohl dem Prinzip des Sozialsektors zur Realisierung als auch der Institutionalisierung des sozialstaatlichen Motivs der Benachteiligtenförderung. Aus diesem Verständnis heraus erscheint die für das Übergangssystem synonym zu verwendende Bezeichnung Übergangssektor treffender.

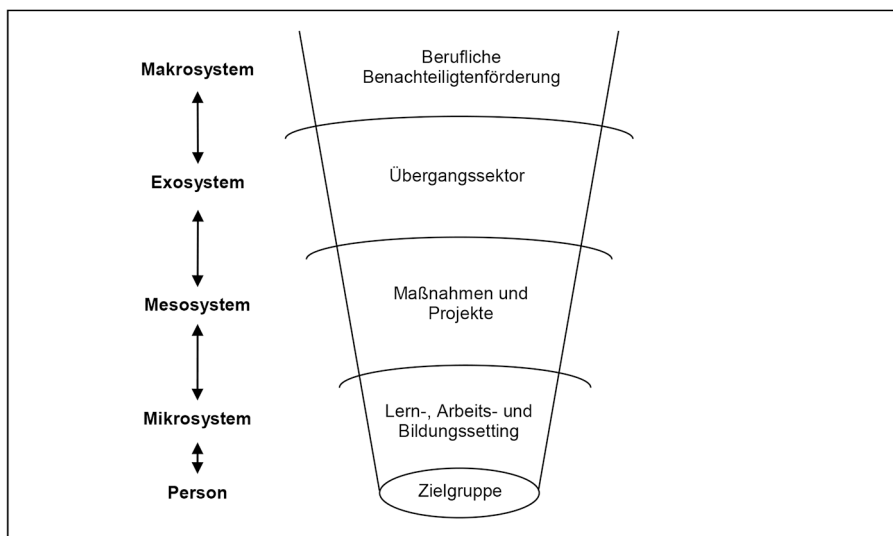


Abb. 11: Umweltmodell berufliche Benachteiligtenförderung

Nach der Systematisierung der Benachteiligtenförderung anhand des Umweltmodells lässt sich nunmehr die Benachteiligtenförderung als Tätigkeitssystem des Makrosystems in ihren Abhängigkeiten und Netzwerkbeziehungen charakterisieren (Abbildung 12). Das Subjekt bildet die regulative Sozialstaatstätigkeit der Arbeitsgesellschaft bezogen auf Benachteiligte, d. h. die Verantwortlichen der sozialstaatlichen Politik als legitimierte Vertretung der Gesellschaft. Das Subjekt umfasst hierbei alle politischen Entscheiderinnen und Entscheider innerhalb des deutschen Politiksystems entsprechend der föderalen Zuständigkeiten. Der Gegenstand beinhaltet als Reaktion auf das Vorhandensein der Zielgruppe der benachteiligten jungen Menschen die Sicherung der Ankopplung Benachteiligter an die Arbeitsgesellschaft innerhalb der Vorbereitungsphase hin zur Erwerbstätigkeit. Das Makrosystem gibt die sozialstaatliche Richtung der Benachteiligtenförderung über Gesetze vor (Artefakte), die wiederum für die nachgelagerten Systemebenen innerhalb des Umweltmodells handlungsleitenden respektive regulativen Charakter haben. Die Sozialstaatstätigkeit der Benachteiligtenförderung ist spezifischer Teil der gesamten politischen Tätigkeit, woraus deren eigene regulative Einbettung resultiert (Regeln). Teil der Gemeinschaft sind sowohl die Akteurinnen und Akteure des Arbeitsmarktes als auch des Sozialstaates sowie das den Gegenstand des Makrosystems realisierende Subjekt der Exoebene. Aus der Arbeitsteilung resultiert das sozialstaatliche Engagement als Reaktion auf die arbeitsgesellschaftliche Entwick-

lung und damit der Ankopplungschancen und -risiken benachteiligter junger Menschen.

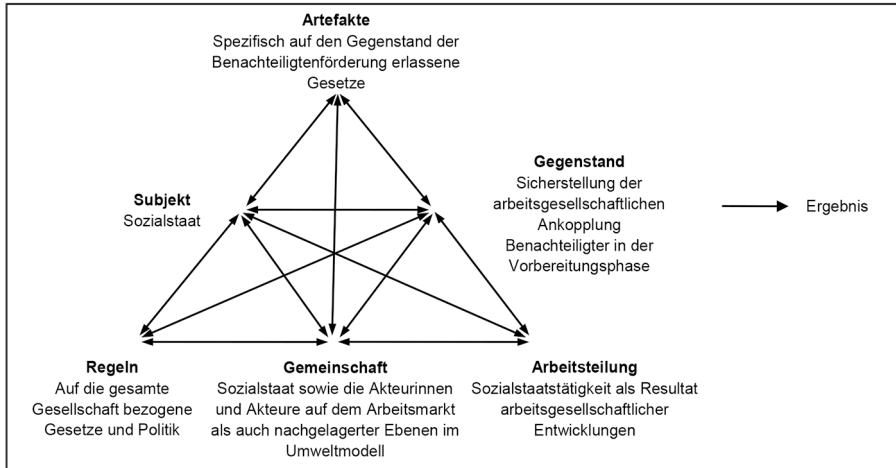


Abb. 12: Tätigkeitssystem berufliche Benachteiligtenförderung (Makroebene)

Der Umweltmodellstruktur nachkommend, wird im Folgenden die Zielgruppe der Benachteiligtenförderung herausgearbeitet und im Kontext der historischen Entwicklung der Benachteiligtenförderung diskutiert. Aus der Darstellung des Übergangssystems wird abschließend dargelegt, wie der Sozialsektor das Motiv der Sozialstaatlichkeit bezüglich der Benachteiligtenförderung realisiert.

3.2.2 Eingrenzung der Zielgruppen

Als sozialstaatliche Reaktion auf das Vorhandensein von benachteiligten jungen Menschen gilt es zu verdeutlichen, für wen die berufliche Benachteiligtenförderung sich zuständig zeigt. Mit Biermann/Bonz wurde bereits eine erste Eingrenzung als *Risikogruppe* vorgenommen, die es folgend bezogen auf die Benachteiligtenförderung zu konkretisieren gilt. Eine einheitliche Definition der Zielgruppe der beruflichen Benachteiligtenförderung existiert allerdings ebenso wie die eindeutige Abgrenzung von Faktoren der Benachteiligung nicht (vgl. Bohlinger, 2004; Bojanowski/Eckardt/Ratschinski, 2005, S. 11 f.; Enggruber/Euler/Gidion/Wilke, 2003, S. 16). Biermann/Rützel (vgl. 1999, S. 13) verweisen daher darauf, dass der Begriff *Benachteiligung* grundsätzlich für ein relationales Begriffsverständnis steht, das differenzierte Personengruppen, Gegebenheiten, Ursachen und Probleme beinhaltet. Im Folgenden werden drei Ansätze zur

Begriffsbestimmung aufgezeigt, um einerseits die Umfänglichkeit der Bedeutungszuschreibung zum Benachteiligtenbegriff zu verdeutlichen sowie andererseits einen Grundkonsens zum Verständnis von Benachteiligung herauszustellen.

Enggruber/Euler/Gidion/Wilke (2003; ebenso Enggruber, 2003) erarbeiteten auf der Basis einer auf das Bundesland Baden-Württemberg beschränkten Untersuchung ihr Begriffsverständnis von Benachteiligung, was davon ausgeht, dass Benachteiligung sich durch zwei Dimensionen charakterisiert: Brüche in der Bildungsbiografie beim Individuum sowie eine Typologie ausgehend von kritischen Wirkfaktoren. Auf eine idealtypische Bildungsbiografie bezogen, ergeben sich für Enggruber/Euler/Gidion/Wilke sechs Zielgruppen der Benachteiligtenförderung:

„(1) Jugendliche im allgemeinbildenden Schulwesen ohne Aussicht auf einen Hauptschulabschluss, (2) Jugendliche, die an der ersten Schwelle scheitern, keinen Ausbildungsplatz finden und eine schulische oder außerschulische berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme besuchen, (3) Jugendliche, die durch Jobs und ungelernte Tätigkeiten den Übergang in eine existenzsichernde Beschäftigung versuchen, (4) Jugendliche, die außerbetrieblich oder mit ausbildungsbegleitenden Hilfen ihre Berufsausbildung absolvieren, (5) Jugendliche, deren Berufsausbildungsvertrag vorzeitig gelöst wird, sei es aus einer betrieblichen oder außerbetrieblichen Berufsausbildung und (6) Jugendliche, denen an der zweiten Schwelle trotz abgeschlossener Berufsausbildung der Übergang in eine den Lebensunterhalt sichernde Beschäftigung nicht gelingt.“ (Enggruber, 2003, S. 10 f.).

Enggruber/Euler/Gidion/Wilke (vgl. 2003, S. 5, 55 ff.) erarbeiten anhand von kritischen Wirkungsfaktoren (motivationsstützende, sinnstiftende und kompetenzbedingte Faktoren) sieben Benachteiligungstypen, die jeder bildungsbiografischen Etappe zugeordnet werden können: Marktbenachteiligung, schulische Überforderung und Leistungsmisserfolg, außerschulische Überforderung und Lebensprobleme, Sinn- und Identitätssuche, multiproblematische Herkunftsfamilien mit Gewalterfahrungen, Protest- und Autonomiebeweise sowie Migrationshintergrund. Aus der Verbindung von Bildungsbiografie und Wirkfaktoren ergibt sich ein zweidimensionaler Raum an Zuordnungsmöglichkeiten und Verbindungen zwischen den sechs Elementen der Achse Bildungsbiografie und den sieben Elementen der Benachteiligtentypologie. Enggruber/Euler/Gidion/Wilke (vgl. 2003, S. 62) weisen explizit darauf hin, dass ihr Modell nicht die Individualität der Benachteiligten erfasst, sondern die typischen Formen der Benachteiligung und ihrer Ausprägung beschreibt und dies somit zu einer Systematisierung beiträgt.

Eine kürzere Eingrenzung von Benachteiligten, aber dennoch mit konkreten Zuschreibungen von Lebenssituationen, -erfahrungen und -brüchen, nehmen Biermann/Rützel vor:

„Als Benachteiligte gelten heute Jugendliche und Erwachsene die Probleme beim Ausbildungs- (Schwelle I) und Berufseinstieg (Schwelle II) haben, Abbrecher, Fehlqualifizierte, Langzeitarbeitslose, Rationalisierungsoffer, Aussiedler, Ausländer und Personen in schwierigen psycho-sozialen Situationen, zum Beispiel Personen mit Motivations-, Verhaltens-, Lern- und Leistungsproblemen, mit Alkohol- und Drogenproblemen, chronischen Krankheiten, Brüchen im Lebenslauf oder Straftatlassene.“ (1999, S. 13).

Bojanowski (vgl. 2008a, S. 33) fasst die Zielgruppe der Benachteiligtenförderung allgemeiner auf und führt im Sinne einer übergeordneten Zusammenfassung von Benachteiligten an, dass Benachteiligung als ein Resultat von bildungsbiografischen Problemen beim Übergang aus der Schule in eine Berufsausbildung sowie von der Berufsausbildung in Beschäftigung respektive Erwerbstätigkeit aufgefasst werden kann. Benachteiligung kann hierbei kategorisiert individuelle (psychische oder physische Beeinträchtigungen, Auffälligkeiten im Verhalten, Lernschwierigkeiten etc.), soziale (Milieu- und Religionszugehörigkeit, nationale und regionale Herkunft, Geschlecht etc.), aber auch strukturelle Ursachen haben, die zu Marktbenachteiligung aufgrund von Konjunkturveränderungen oder Verwürfen auf dem regionalen Bildungsmarkt führen (vgl. Bohlinger, 2004, S. 3; Bojanowski, 2008a, S. 33). Bohlinger (vgl. 2004, S. 3) ergänzt zu dieser Klassifizierung, dass diese nicht statisch zu verstehen ist, sondern dass die Faktoren von Benachteiligung individuell zu Benachteiligung führen können sowie dabei kumuliert oder additiv wirken können.

Die Beschreibung und Klassifizierung von Benachteiligung und Benachteiligten nach Enggruber/Euler/Gidion/Wilke, Biermann/Rützel sowie Bojanowski und Bohlinger sind an dieser Stelle exemplarisch anzusehen, geben einen Umriss der Charakterisierung benachteiligter Jugendlicher bzw. junger Erwachsener und verdeutlichen die Unschärfe des Zielgruppenverständnisses in der Benachteiligtenförderung. Niemeyer (vgl. 2008, S. 16) ergänzt und kritisiert zugleich, dass der Benachteiligungsbegriff gleichzeitig relational und normativ ist: Die Zuschreibung von Benachteiligung bedingt einerseits die Abgrenzung zu Individuen, die nicht als benachteiligt ausgewiesen werden, andererseits ergibt sich Benachteiligung aus der arbeitgesellschaftlichen Normvorstellung von Erwerbsarbeit und damit den normierten und gesellschaftlich erwarteten Übergängen in die Berufsbildung und/oder die Erwerbstätigkeit. Niemeyer (vgl. 2008, S. 16) verdeutlicht hierbei nochmals die arbeitgesellschaftliche ‚Normalität‘, die davon ausgeht, dass sich jedes Mitglied der Gesellschaft dem Über-

gang von der Vorbereitungsphase hin zur Erwerbstätigkeit stellt und eine individuelle Abweichung von dieser kollektiven Erwartungshaltung grundsätzlich nicht vorgesehen ist.

Benachteiligung ist zusammenfassend Ergebnis *arbeitsgesellschaftlicher Normalitätsabweichung*, die zur Entkopplung und Ausgrenzung führen kann oder bereits geführt hat. Die Zielgruppe der Benachteiligtenförderung verfügt demnach über eingeschränkte individuell, sozial und/oder strukturell bedingte Handlungsoptionen in der eigenständigen Realisierung des Übergangs in Ausbildung oder Erwerbstätigkeit. Aus diesem Verständnis von Benachteiligung heraus verdeutlicht sich der Gegenstand der Benachteiligtenförderung in der Sicherstellung arbeitsgesellschaftlicher Anknüpfung. Dennoch bleibt die Zielgruppe der Benachteiligtenförderung aufgrund der unterschiedlichen, optional auftretenden und potenziell wirkenden Faktoren von Benachteiligung schlussendlich unscharf konturiert, weshalb in dieser Forschungsarbeit auf die Explikation eines eigenständigen Tätigkeitssystems der Zielgruppe verzichtet wird. Im Zusammenhang mit dem unscharfen Verständnis von Benachteiligung ist es somit kritisch zu bewerten, dass für die Individuen die Etikettierung und Stigmatisierung als Benachteiligte Voraussetzung ist, damit sie das Benachteiligtenfördersystem in Anspruch nehmen können (vgl. Biermann, 2012, S. 31; Biermann/Bonz, 2012, S. 7; Niemeyer, 2008, S. 17).

3.2.3 Historischer Abriss zur Entwicklung der Benachteiligtenförderung

Die Unschärfe der Zielgruppe der Benachteiligten führt Rützel (vgl. 1997, S. 73) auf die Veränderung und Entwicklung der Gesellschaft zurück. Präziser formuliert, sind die wirtschaftliche Veränderung und der daraus resultierende Wandel der vorherrschenden Arbeitsform mit den Konsequenzen auf die Erwerbstätigkeit und somit das Individuum innerhalb der Gesellschaft sowie die sozialstaatliche Reaktion zur Sicherung der arbeitsgesellschaftlichen (Re-) Produktion Ursache für den Facettenreichtum, den Rützel bei der Zielgruppe der Benachteiligten benennt. Die in der jeweiligen Zeit vorherrschende Arbeitsform bedingt die Charakteristika arbeitsgesellschaftlicher Normabweichung, d. h. dem Verständnis von Benachteiligung und der regulativen Eingriffe durch den Sozialstaat. Die bezugnehmend auf Victor/Boynton (1998) bzw. Engeström (2008b) vorangehend eingeführten Formen von Arbeit lassen sich in der Entwicklung der Arbeitsgesellschaft in Deutschland wiederfinden (Abschnitt 3.2.3.1 bis 3.2.3.4). Ausschlaggebend ist hierbei nicht, dass die jeweilige Arbeitsform die gesamte Arbeitstätigkeit aller Individuen einer Zeit prägt, vielmehr ist die vorwiegend vorherrschende Form der Arbeit ein Ausdruck des gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsniveaus mit den Konsequenzen für die Erwerbstätigkeit. Gleichwohl verdeutlicht sich die historisch bedingte sozial-

staatliche Entwicklung des Gesamtkonstrukts der beruflichen Benachteiligtenförderung mit der jeweiligen Zielgruppe und dem Motiv der arbeitsgesellschaftlichen Anknüpfung über diesen Veränderungsprozess.

3.2.3.1 Sicherung der gesamtgesellschaftlichen Produktion von den vierziger bis zu den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts

Im Nachgang des zweiten Weltkrieges bis in die siebziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts hinein prägte die fordistisch-tayloristische Arbeitsform der Massenproduktion die Arbeitsgesellschaft (vgl. Hirsch/Roth, 1986, S. 50 ff.). Der Gegenstand der arbeitsgesellschaftlichen Entwicklung spiegelte sich in der Nachkriegszeit im Aufbau und der Sicherstellung einer funktionierenden Warenproduktion und -distribution wider und fand aufgrund der wirtschaftlichen Entwicklung im westlichen Deutschland in den sechziger Jahren in einem gestiegenen gesellschaftlichen Konsumbedürfnis ihren Niederschlag (vgl. Hirsch/Roth, 1986, S. 59 f.; Wittke, 1996, S. 67 ff.). Bezogen auf die Förderung Benachteiligter bieten Braun/Reißig/Skrobanek (vgl. 2010, S. 954 ff.) einen zusammenfassenden Einblick in die Zielgruppe sowie die Sozialstaatsaktivität dieser Zeit. Braun/Reißig/Skrobanek folgend, galt es in Deutschland das Arbeitspotenzial der Gesellschaft unter den Nachkriegsbedingungen zu erhalten und für den Wiederaufbau zu nutzen. Das am Ende der vierziger Jahre und in den fünfziger Jahren zum Wiederaufbau des Landes benötigte Arbeitskräftepotenzial war aufgrund der Lenkung der Flüchtlingsströme innerhalb Deutschlands ungleich verteilt. Einerseits mangelte es an Arbeitsplätzen sowie Ausbildungsstellen, andererseits bestand insbesondere in den industriellen Zentren und in der Landwirtschaft ein Arbeitskräftebedarf. Sozialstaatliche Adressaten der beruflichen Förderanstrengungen waren ausbildungs- und beschäftigungsfähige Jugendliche, wohingegen sozial/individuell Benachteiligte nicht im Fokus der Sozialstaatsaktivitäten standen. Der Gegenstand der Sozialstaatsaktivität auf der Makroebene umfasste somit die arbeitsgesellschaftliche Anknüpfung vorwiegend marktbenachteiligter junger Menschen (Zielgruppe) zur Sicherung der gesamtgesellschaftlichen Warenproduktion. Jugendwohnheime, Grundausbildungslehrgänge und Jugendgemeinschaftswerke wurden zu zentralen Instrumenten der Förderung von vorwiegend marktbenachteiligten Jugendlichen, wie Braun/Reißig/Skrobanek ausführen. Die Finanzierung erfolgte hierbei über die Mittel der Länder und der Arbeitsverwaltung sowie dem Bundesjugendplan. An dieser Stelle ist festzuhalten, dass es bereits zu dieser Zeit zur Einrichtung eines Übergangssektors (Exoebene) kam, der den sozialstaatlichen Gegenstand realisierte, indem auf der nachgelagerten Ebene (Mesoebene) Maßnahmen und Projekte initiiert, finanziert und verwaltet wurden. Das in den sechziger Jahren vorherrschende Wirtschaftswachstum im westlichen Deutsch-

land und der diesbezüglich einhergehende Bedarf an Arbeitskräften veränderten allerdings den Gegenstand der Sozialstaatstätigkeit durch die Anpassung der Zielgruppe an die sich gewandelte Arbeitsmarktsituation, indem im Übergangssektor die Ausrichtung der Förderangebote durch die Arbeitsverwaltung erweitert wurde. Die konjunkturelle Lage machte nunmehr die Förderung marktbenachteiligter Jugendlicher obsolet. Die Förderung der individuell und sozial benachteiligten Jugendlichen wurde zum expliziten Auftrag der Arbeitsverwaltung durch den Sozialstaat. Lex/Schaub konstatieren ergänzend zu Braun/Reißig/Skrobanek, dass hierbei insbesondere gesellschaftlich ausgeprägte Faktoren zu sozialer Benachteiligung führten: Die Zielgruppe der Benachteiligten, die sogenannten Ungelernten waren maßgeblich Frauen, Ausländer oder junge Menschen, deren Eltern selbst keine Ausbildung absolviert hatten (vgl. Lex/Schaub, 2004, S. 68). Die sozialstaatliche Tätigkeit folgte damit den wirtschaftlichen Veränderungen und den zusätzlich entstandenen Bedarfen an Erwerbstätigen. Mit dem ‚Aufbrauchen‘ des Arbeitskräftereservoirs der Marktbenachteiligten, veränderte sich auch die Ausrichtung der Sozialstaatsaktivität auf die Zielgruppe der individuell und sozial Benachteiligten. In der Konsequenz führte dies zu einer Anpassung des Gegenstandes des Übergangssektors und damit der Ausrichtung und Ausgestaltung der Maßnahmen und Angebote auf der Mesoebene.

3.2.3.2 Wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung in den siebziger Jahren

Galuske (vgl. 2002, S. 141 ff.) folgend, können die siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts als einen Ausgangspunkt einer bis heute spürbaren ökonomischen sowie gesellschaftlichen Entwicklung angesehen werden. Für Galuske sind die wesentlichen Wirkfaktoren auf die Arbeit hierbei technologische Innovationen, die mittels neuer Fertigungs- und Produktionsmethoden sowie Management- und Organisationskonzepte zur Effektivierung menschlicher Arbeitskraft führten und die Anforderungen an die Erwerbstätigkeit veränderten. Neue Informationstechnologien sowie eine Veränderung der Infrastrukturen haben darüber hinaus zur Vernetzung mit internationalen Märkten beigetragen. Die Realisierung der Anforderungen aus dem arbeitgesellschaftlichen Wandel heraus sichern hierbei politische Entscheidungen ab, indem auf der Makroebene der sozialstaatlichen Tätigkeit sich der Gegenstand derart ausrichtet, dass über die nachgelagerten Umweltebenen die Individuen eine der veränderten Arbeitswelt adäquate Vorbereitung und Bildung erfahren. Galuske verdeutlicht, dass einerseits durch diese sozialstaatlich herbeigeführte Reform und Expansion des Bildungssektors⁶¹ den gestiegenen Anforderungen an die Erwerbstätigkeit begegnet wurde, andererseits durch den Ausbau sozialer Dienstleistungen, wie

etwa der Einrichtung von Kindertagesstätten, zunehmend auch Frauen erwerbstätig werden und somit den Arbeitskräftebedarf der Wirtschaft decken konnten. Mit der seit den Siebzigern praktizierten Deregulierungspolitik hielt nach Galuske (vgl. 2002, S. 143 ff.) zudem der *Neoliberalismus* Einzug in die Sozialstaatstätigkeit⁶². Privatisierung staatlicher Aktivitäten und Leistungen, indem diese den Marktgesetzen unterworfen werden sowie die Deregulierung von wirtschaftlichen Zusammenhängen sind Gegenstand neoliberaler Politik bis in die heutige Zeit.

Die siebziger Jahre bilden gleichlaufend zur Veränderung der Arbeitsgesellschaft einen Wendepunkt im Umgang mit Benachteiligten, da es offensichtlich wurde, dass sich, wie Rützel (vgl. 1995, S. 111; 1997, S. 73) es formuliert, die Ungelerntenfrage nicht eigenständig löst. Dieses Jahrzehnt kann damit als Ausgangspunkt der Ausdifferenzierung der Maßnahmen und Angebote in der Benachteiligtenförderung angesehen werden (vgl. Rützel, 1997, S. 73; Braun/Reißig/Skrobanek, 2010, S. 956 f.). Als sozialstaatliche Lösungen auf der Mesoebene entstanden Fördermaßnahmen der Arbeitsverwaltung, schulische Berufsvorbereitungsangebote sowie ein bundesweites Netz an Rehabilitationseinrichtungen (vgl. Rützel, 1997, S. 73). Rützel (vgl. 1997, S. 74) merkt an, dass trotz ansteigender Auszubildendenzahlen ebenso die Zahl der unversorgten jungen Menschen stieg, weshalb zwischen den siebziger und achtziger Jahren zudem eine Ausweitung der Angebote in der Berufsvorbereitung erfolgte. Neben der Arbeitsverwaltung und den schulischen berufsvorbereitenden Maßnahmen auf Ebene der Bundesländer, wurde das berufsvorbereitende Angebot ebenfalls durch arbeitsmarktpolitische Maßnahmen erweitert (vgl. Rützel, 1997, S. 74). Für Rützel (vgl. 1997, S. 74) blieb die Realisierung eines wirksamen Übergangs in eine Ausbildung und damit die Realisierung des Gegenstandes der Sozialstaatstätigkeit allerdings unbestätigt.

In der Konsequenz führten die wirtschaftliche Entwicklung und arbeitsgesellschaftliche Veränderung dieser Zeit zu einem Anpassungsbedarf in der inhaltlichen, wie auch zielgruppenspezifischen Ausgestaltung der sozialstaatlichen Tätigkeit über die Exoebene, indem zusätzliche Maßnahmen und Projekte zur Förderung benachteiligter junger Menschen initiiert wurden. Das Ergebnis bestand allerdings darin, dass junge Menschen mit individuellen und/oder sozialen Problemen, d. h. die Zielgruppe der Benachteiligtenförderung, auch weiterhin Schwierigkeiten auf dem Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt respektive am Übergang von der Schule in Ausbildung sowie in Erwerbstätigkeit hatten. In

61 Brändle (2012, S. 15 ff.) liefert hierzu ausgehend vom Zeitpunkt der Bildungsexpansion eine ausführliche Darstellung der Entwicklung des Übergangssektors aus bildungspolitischer Perspektive.

62 Zum Begriff, zur Einordnung sowie Entwicklung des Neoliberalismus siehe Biebricher (2012).

der Konsequenz tritt ein Widerspruch der sozialstaatlichen Tätigkeit in Erscheinung, da das Ergebnis der Sozialstaatstätigkeit nicht dem zugehörigen Tätigkeitsmotiv entspricht.

3.2.3.3 Feste Installation der Benachteiligtenförderung in den achtziger Jahren

In den achtziger Jahren konstatieren Kern/Schumann (1984) neue Produktionskonzepte, die zur Veränderung fordistisch-tayloristisch geprägter Erwerbsarbeit (Massenproduktion) führten. Mit der Übernahme der Arbeitsform *lean-production*⁶³ aus Japan wurde seitens der Produzenten sowohl auf veränderte Kundenanforderungen an die Produkte als auch auf den internationalen Wettbewerb reagiert (vgl. Steinkühler, 1995, S. 63 f.)⁶⁴. Bezugnehmend auf Engeströms (vgl. 2008b, S. 191 ff.) Verständnis über die Entwicklung von Arbeit wandelte sich das Motiv der Arbeit von der Sicherstellung des Warenhandels durch Massenproduktion hin zur Steigerung der Qualität durch die Effektivierung von Produktionsprozessen. Diese Prozesseffektivierung erfährt hierbei zwei Sichtweisen: aus betrieblicher Perspektive als *lean-production* bezeichnet bzw. *New Public Management*⁶⁵ innerhalb der öffentlichen Verwaltung (vgl. Huisinga, 2012, S. 95). Diese Arbeitsform ist demnach nicht nur für die Erwerbstätigkeit dieser Zeit prägend, sondern findet bis heute entsprechend Anwendung in der Sozialstaatstätigkeit. Huisinga (vgl. 2012, S. 96) merkt an, dass diese neue Arbeitsform zu einer Veränderung der industriellen und handwerklichen Arbeitsprozesse führte, mit der Konsequenz, dass insbesondere für die benachteiligten jungen Menschen potenzielle Ausbildungsstellen und Arbeitsmöglichkeiten nicht mehr zur Verfügung standen. Als sozialstaatliche Reaktion auf die veränderten Arbeitsbedingungen und Anforderungen an die Erwerbstätigkeit wurde für die Zielgruppe der benachteiligten jungen Menschen nunmehr das Benachteiligtenprogramm durch die Bundesregierung ins Leben gerufen (vgl. Biermann, 2006, S. 42; Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2001; Rützel, 1997, S. 74):

63 Zur Definition siehe Steinkühler (1995).

64 Steinkühler (1995, S. 75 ff.) liefert Beispiele für die Realisierung des Arbeitskonzepts *lean-production* in Deutschland und verweist gleichzeitig auf Unzulänglichkeit des Konzepts, die japanische Unternehmen bereits Ende der Achtziger bzw. Anfang der Neunziger des vergangenen Jahrhunderts zu einer Abkehr von dieser Arbeitsform bewegte.

65 In Deutschland wurde *New Public Management* unter der Bezeichnung *Neues Steuerungsmodell* seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts diskutiert (vgl. Reichard, 2003, S. 3 f.; 2010, S. 163). Siehe hierzu auch Kommunale Gemeinschaftsstelle (1993), Reichard (1994) sowie zur Umsetzung Bogumil/Grohs/Kuhlmann/Ohm (2007), Kommunale Gemeinschaftsstelle (2007), Reichard (2010).

„In diesem können Jugendliche, die nach dem Besuch einer berufs- oder ausbildungsvorbereitenden Maßnahme keine Ausbildungsstelle erhielten, eine Ausbildung in einer außerbetrieblichen Ausbildung absolvieren. Benachteiligte Jugendliche, die eine betriebliche Ausbildung erhalten hatten, konnten ausbildungsbegleitende Hilfen in Anspruch nehmen. Verknüpft wurde das Benachteiligtenprogramm mit dem Konzept der sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung.“ (Rützel, 1997, S. 74).

Mit Beginn der achtziger Jahre erweiterte sich zudem die Zielgruppe der Benachteiligten um die Gruppe Ausgelernter, die trotz abgeschlossener Berufsausbildung den Übergang ins Erwerbsleben nicht realisieren konnten (vgl. Rützel, 1997, S. 76). Sie wurden nach Rützel (vgl. 1997, S. 76) zu Benachteiligten – in diesem Zusammenhang zu Marktbenachteiligten – einer fehlgeleiteten, nicht an den Bedarfen des Arbeitsmarktes ausgerichteten Bildungs- und Ausbildungspolitik. Rützel verdeutlicht damit einen Widerspruch im Ergebnis der Sozialstaatstätigkeit mit der dem Sozialstaat zugrunde liegenden sozialstaatlich regulativen Funktion zur Sicherung arbeitsgesellschaftlicher Teilhabe der Individuen.

Benachteiligung wurde für Rützel (vgl. 1997, S. 76) zunehmend auch zum gesellschaftlichen Label einer ganzen Gruppe junger Menschen, da die Teilnahme an den Maßnahmen innerhalb des Übergangs von der Schule in das Erwerbsleben zunehmend für die Betroffenen zu einer Stigmatisierung, Diskriminierung sowie negativen Etikettierung führte. Auf die Gruppe der Benachteiligten wirkte neben dem technologischen Fortschritt und der einhergehenden Veränderung der Arbeitsorganisation zudem das (arbeits-) gesellschaftlich gestiegene Bildungsinteresse (vgl. Rützel, 1997, S. 76 f.). Die arbeitsgesellschaftlich bedingte Steigerung des Interesses an Bildung erhöhte das Alter der Auszubildenden, bedurfte höhere formale Bildungsabschlüsse und veränderte die Anforderungen an die jungen Menschen in der Verarbeitung und Bewältigung der Vorbereitungsphase hin zur Erwerbstätigkeit. Das Benachteiligtenproblem, wie es Rützel (vgl. 1997, S. 77) bezeichnet, löste sich trotz aller sozialstaatlichen Bemühungen nicht. Der schon im vorausgegangenen Jahrzehnt aufgetretene Widerspruch zwischen dem Ergebnis und dem Motiv der Sozialstaatstätigkeit konnte demnach nicht aufgelöst werden.

Biermann (vgl. 2006, S. 42) weist darauf hin, dass 1988 die Benachteiligtenförderung von einem steuerfinanzierten Modellversuch in die Regelförderung überführt wurde. Niemeyer (vgl. 2008, S. 15) verdeutlicht dazu: Das Modellprojekt Benachteiligtenförderung wurde nunmehr zur sozialstaatlichen Daueraufgabe.

3.2.3.4 Individualisierung der Lebensleistung und Flexibilisierung seit den neunziger Jahren

Seit den neunziger Jahren zeichnet sich bezugnehmend auf Rützel (vgl. 1997, S. 83) eine weiterführende Abnahme an Beschäftigungsmöglichkeiten für Ungelernte ab. Rützel führt hierzu an, dass Arbeits- und Ausbildungslosigkeit hierbei in enger Korrelation zu einem niedrigen Bildungsniveau sowie dem Geschlecht und der nationalen Herkunft steht. Ungelernt sein wird allerdings nicht mehr wie in den siebziger Jahren hauptsächlich als Konsequenz des sozialen Umfelds aufgefasst. Rützel (vgl. 1997, S. 83) verweist darauf, dass die Ursachenzuschreibung nunmehr vorwiegend individuell auf die Person bezogen erfolgt, indem fehlende Lernbereitschaft und Belastbarkeit, mangelnder Leistungswillen, nicht vorhandene Stärke der Persönlichkeit und psychosoziale Probleme ursächlich für das Scheitern der Übergänge betrachtet werden. Die deutlich werdende Individualisierung der Leistungs- und Problemzuschreibung von Benachteiligten ist ein Ergebnis des seit dem Ende der achtziger Jahre zunehmenden Wandels der Erwerbstätigkeit, indem die gesamte Lebensgestaltung eines Individuums der *Leistung der Person* (vgl. Jürgens/Voß, 2007, S. 9) zugeschrieben wird. Erwerbstätigkeit erfährt Egbringhoff/Kleemann/Matuschek/Voß (vgl. 2003, S. 6 ff.) folgend im Zuge sich verändernder und sich wandelnder Arbeitsanforderungen eine zunehmende Subjektivierung und Entgrenzung⁶⁶, mit der Folge der Übertragung der Leistungsverantwortung und somit der Verantwortung für das (arbeitsgesellschaftliche) Scheitern sowie der Entkopplung auf das Individuum. Für Galuske (vgl. 2002, S. 223) wird zudem Flexibilität zum zentralen Merkmal des Wandels der Erwerbsarbeit als wesentliche Eigenschaft postfordistischer Arbeitsformen, wie der Prozesseffektivierung sowie der individuellen Massenfertigung⁶⁷, wie sie seit den neunziger Jahren in Erscheinung traten. Flexibilisierung wird hierbei sowohl zum Bestandteil des Arbeitsmarktes sowie der Arbeitsverhältnisse als auch der neoliberalistischen Sozialstaatstätigkeit (vgl. Biebricher, 2012, S. 137 ff.; Galuske, 2002, S. 225). Biebricher (vgl. 2012, S. 145) verweist insbesondere auf die Politik der 2000er Jahre mit der Agenda 2010 sowie der Hartz-Gesetzgebung hin, deren Zweck

66 Entgrenzung steht übergreifend für die Veränderung von Arbeit sowie Arbeitsverhältnissen und somit konkret für die Aufhebung der strikten Grenzziehung zwischen Privatleben und Erwerbsarbeit wie auch der damit einhergehenden zunehmenden Überschneidung und Aufhebung dieser Grenzen beim erwerbstätigen Individuum (vgl. Gottschall/Voß, 2003; Jürgens/Voß, 2007).

67 Individuelle Massenfertigung als Arbeitsform ist, ähnlich der Einführung der Prozesseffektivierung, die Reaktion auf sich wandelnde, insbesondere individualisierte Kundenanforderungen sowie die sich verändernde Wettbewerbssituation (vgl. Grimmel, 2007, S. 18). Für weiterführende Erläuterungen zur individuellen Massenfertigung siehe Grimmel (2007), Hanisch (2006) sowie Piller (2006).

in der Flexibilisierung von Arbeit, insbesondere der Arbeitsverhältnisse und Arbeitnehmer, bestand. Für die benachteiligten jungen Menschen bringt in der Konsequenz der arbeitgesellschaftliche Wandel in der Verbindung mit der Individualisierung der Lebensleistung jedes Einzelnen sowie der Flexibilisierung neue Herausforderungen in der Bewältigung des Aushandlungsprozesses auf dem Ausbildungs- respektive Arbeitsmarkt mit sich. Mit Blick auf die eigentlich für diese Zielgruppe zur Verfügung stehenden Angebote und Maßnahmen innerhalb des Übergangssektors konstatieren Bojanowski/Dederling/Feig bereits Anfang der neunziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts hinsichtlich der Vielfalt an Förderangeboten innerhalb der Benachteiligtenförderung kritisch:

„Selbst wenn man nicht zur Polemik neigt: Vergleicht man diesen historisch sich entwickelt habenden ‚Flickenteppich‘ von Angeboten und Maßnahmen mit einem geordneten schulischen Bildungsgang eines Gymnasiasten oder eines Realschülers mit anschließender Lehre, dann wird in vollem Umfang sichtbar, was Benachteiligung heißt: ein Ausgebremst-werden in einem Wildwuchs von Maßnahmen und Institutionen, ein Alleingelassen-sein in einem organisierten Chaos pädagogischer Verantwortungslosigkeit!“ (1996, S. 515).

Bojanowski/Dederling/Feig bekräftigen, wie schon Rützel für die achtziger Jahre, dass das Ergebnis sozialstaatlicher Tätigkeit innerhalb der Benachteiligtenförderung nicht zum eigentlichen, sozialstaatlichen Auftrag und damit dem Sozialstaatsmotiv zur Sicherung arbeitgesellschaftlicher Teilhabe der Individuen beiträgt. Christe (vgl. 2009, S. 75) ergänzt diesbezüglich rückblickend auf die Geschichte des Übergangssystems, dass sich die Übergangssituation für die betroffenen jungen Menschen auch seit den neunziger Jahren nicht verbessert hat. Christe (vgl. 2009, S. 75) führt an, dass die Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt auch weiterhin eine steigende Nachfrage an ausgebildeten Erwerbstätigen mit gleichzeitiger Abnahme des Bedarfs an erwerbsfähigen Individuen ohne Berufsausbildung zeigt. Mit Christe (vgl. ausführlich 2009, S. 77 f.) lassen sich diesbezüglich fünf Herausforderungen als Konsequenz der arbeitgesellschaftlichen Entwicklung formulieren, denen junge Menschen hinsichtlich der Einmündung in Erwerbsarbeit begegnen müssen:

- Die Bewältigung des permanenten gesellschaftlichen und beruflichen Wandels,
- Später Einstieg in die Ausbildung sowie verlängerte Ausbildungsdauer,
- Diskontinuierliche Erwerbsverläufe werden Normalität,
- Zunahme der fachlichen Voraussetzungen für vormals eher durch manuelle Arbeit geprägte Berufe,

- Anstieg der Anforderungen selbst für einfachere Tätigkeiten bzw. Anlernetätigkeiten.

Christe verweist darauf, dass zur Bewältigung dieser Herausforderungen den benachteiligten jungen Menschen u.a. die Maßnahmen innerhalb des Übergangssystems offenstehen und schränkt gleichzeitig ein: „Allerdings müssen solche Maßnahmen eine Brückenfunktion haben und biographische Brüche vermeiden helfen. Sozial- und Arbeitsmarktpolitik können dies flankierend unterstützen, sie können aber auch das Gegenteil bewirken und Übergänge erschweren, ja sogar verhindern.“ (2009, S. 78). Der Übergangssektor als Institutionalisierung des sozialstaatlichen Motivs der Benachteiligtenförderung wird damit zur Chance der arbeitsgesellschaftlichen Anknüpfung als auch zum Entkopplungsrisiko für die betroffenen Individuen. Der Gegenstand der Benachteiligtenförderung bestand und besteht daher auch weiterhin im mittelbaren Erreichen derjenigen jungen Menschen, deren individuelle, soziale und/oder marktbedingte Benachteiligung die Gefahr einer Entkopplung von der sich fortlaufend entwickelnden sowie wandelnden (Arbeits-) Gesellschaft und damit der Erwerbsarbeit mit sich bringt. Mathern (vgl. 2003, S. 119) folgend, gilt in Bezug auf die Aufrechterhaltung des Motivs der Benachteiligtenförderung mit Blick auf die Zielgruppe benachteiligter junger Menschen, dass Erwerbsarbeit immer noch für die individuelle Selbstverwirklichung, die soziale und gesellschaftliche Anerkennung sowie Teilhabe steht.

Als Konsequenz der vergangenen Jahrzehnte der Benachteiligtenförderung kann festgehalten werden, dass die Übergangsproblematik benachteiligter junger Menschen durch die an die wirtschaftlichen Veränderungen und Entwicklungen angepassten sozialstaatlichen Aktivitäten nicht überwunden wurde. Die Motivrealisierung der Sozialstaatstätigkeit über den Übergangssektor respektive dem Übergangssystem führt seit Jahren nicht im angestrebten Maße für die Zielgruppe der Benachteiligtenförderung zu geeigneten Fördermaßnahmen und -angeboten zur Sicherung der Übergänge von der Schule in die Berufsausbildung sowie weiterführend in Erwerbstätigkeit. Der Widerspruch zwischen dem Ergebnis der Sozialstaatstätigkeit und dem sozialstaatlichen Tätigkeitsmotiv bleibt somit auch weiterhin vorhanden. Im Hinblick auf die Brückenfunktion als Anforderungen an Förderangebote, stellt sich die Frage, in wie weit über das die Sozialstaatstätigkeit realisierende Übergangssystem der Widerspruch zwischen dem Ergebnis der Sozialstaatstätigkeit und dem zugehörigen Tätigkeitsmotiv zum Ausdruck kommt. Ergänzt um potenzielle Ansätze zur Überwindung dieses Widerspruchs aufzuzeigen, wird damit der Übergangssektor im Folgenden konkretisiert.

3.2.4 Übergangssystem

Der Übergangssektor respektive das Übergangssystem als das die Benachteiligtenförderung realisierende System auf der Exoebene des Umweltmodells der beruflichen Benachteiligtenförderung ist fester Bestandteil des Berufsbildungssystems in Deutschland (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2005, S. 13 f.)⁶⁸. Dementsprechend scheint der Widerspruch zwischen dem Motiv und dem Ergebnis der Sozialstaatstätigkeit gleichsam fester Bestandteil innerhalb der Benachteiligtenförderung zu sein. Da die Umsetzung des sozialstaatlichen Motivs über die Tätigkeit des Übergangssystems auf das Ergebnis der Sozialstaatstätigkeit wirkt, gilt es folglich das Übergangssystem hinsichtlich potenzieller Widersprüche zu untersuchen. Daher ist nach der vorangegangenen Darlegung des Tätigkeitssystems der Benachteiligtenförderung die intensive Betrachtung des Tätigkeitssystems Übergangssektor notwendig, um diese Tätigkeit selbst zu konkretisieren (Abschnitt 3.2.4.1) und mögliche Widersprüche herauszuarbeiten sowie über deren Überwindung Entwicklungsperspektiven für das Übergangssystem aufzuzeigen (Abschnitt 3.2.4.2).

3.2.4.1 Tätigkeitssystem Übergangssektor

Im Folgenden gilt es den Übergangssektor als analytische Einheit im Sinne eines Tätigkeitssystems zu charakterisieren und die zentralen Widersprüche innerhalb des Systems herauszuarbeiten.

Gegenstand: Ein Gegenstand verleiht der Tätigkeit einen Sinn und gibt dieser damit eine Richtung respektive das Motiv. Der Gegenstand des Tätigkeitssystems Übergangssektor kann in der Realisierung des sozialstaatlichen Motivs der Benachteiligtenförderung, d. h. der Umsetzung der politischen Vorgaben der Makroebene, gesehen werden. Der Gegenstand des Übergangssystems kann damit als Konkretisierung des sozialstaatlichen Gegenstandes aufgegriffen werden, der seinen Ursprung in der Sozialstaatstätigkeit hat und über das Exosystem umgesetzt wird. Durch den Einbezug der Personenebene (Zielgruppe) und der Makroebene des Umweltmodells der Benachteiligtenförderung lässt sich damit folgendes allgemeine Motiv für das Übergangssystem formulieren: Sicherstellung von Förderangeboten für benachteiligte jungen Menschen an und zwischen der ersten und zweiten Schwelle der Vorbereitungsphase auf die Erwerbstätigkeit zur Sicherung des individuellen Übergangs in Erwerbsarbeit und damit der arbeitgesellschaftlichen Ankopplung. Deutlich wird an dieser Stelle nochmals die Abhängigkeit des Gegenstandes des Übergangssystems

⁶⁸ Siehe ebenso Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012, S. 101 ff.) sowie Konsortium Bildungsberichterstattung (2006, S. 79 ff.).

vom Motiv der Benachteiligtenförderung, das sich wiederum ausgehend vom Vorhandensein der Zielgruppe benachteiligter junger Menschen formuliert.

Subjekt: Das Subjekt als Ausgangspunkt der Analyse von Tätigkeitssystemen beinhaltet in der Ebenensystematik des Umweltmodells Benachteiligtenförderung Einrichtungen und Institutionen, vertreten über ihre jeweiligen Organisationsmitglieder, die den Gegenstand des Übergangssystems realisieren. Niemeyer fasst diese Subjekte treffend unter dem Begriff der *Fördersysteme* zusammen: „Als Fördersysteme lassen sich die rechtlich-materiellen Institutionalisierungen der politischen Ressorts Bildung, Arbeit, Wirtschaft und Jugend sowie die Bundesagentur für Arbeit begreifen.“ (2008, S. 21). Das Subjekt schließt demnach alle mit der Benachteiligtenförderung in Verbindung stehenden Institutionen auf der Ebene des Bundes, der Länder sowie Kommunen ein (vgl. Niemeyer, 2008, S. 21). Niemeyer (vgl. 2008, S. 21) verweist an dieser Stelle bereits auf die Diversität der Subjekte, da jedes Fördersystem ihre Handlungen über eigene Zielstellungen, wie Schulabschluss oder Übergang in Beschäftigung, aber ebenso durch differenzierter Institutionalisierung der Förderangebote realisiert. Da in einem Tätigkeitssystem die Elemente in allseitiger Abhängigkeit zueinander stehen, wird die Vielfältigkeit der Fördersysteme zum Ausgangspunkt der Vervielfältigung der Relationen und Ausprägungen der Elemente innerhalb des Tätigkeitssystems des Übergangssektors.

Artefakte: Artefakte dienen der Umwandlung des Gegenstandes in Ergebnisse durch Werkzeuge bzw. Zeichen oder Symbole (vgl. Engeström/Sannino, 2011, S. 416). Hierbei ist abzugrenzen, dass, ausgehend vom Umweltmodell der Benachteiligtenförderung, die praktische Umsetzung konkreter Förderangebote über das Mesosystem stattfindet. Artefakte des Exosystems können in Anlehnung an Niemeyer unter dem Begriff der *Förderinstrumente* subsumiert werden. Diese Artefakte sind gekennzeichnet durch rechtliche Bestimmungen und zugewiesene Haushaltsmittel (vgl. Niemeyer, 2008, S. 21). Als derartige Förderinstrumente des Übergangssystems können neben anderen das berufsvorbereitende Fachkonzept zur *Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme* (BvB) der Bundesagentur für Arbeit, die betrieblich ausgerichtete *Einstiegsqualifizierung* (EQ) sowie das schulisch ausgerichtete *Berufsvorbereitungsjahr* (BVJ)⁶⁹ angesehen werden. Ebenso entsprechen unterschiedlichste Ausschreibungen sowie Modell- und Sonderprogramme dem Verständnis dieser Artefakte, die beispielsweise durch Fördermittel des Europäischen Sozialfonds (ESF), des Bundes, der Ländern und/oder der Kommunen finanziert werden. Exemplarisch sei an dieser Stelle auf das bundesweite Programm zur Beruflichen Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm) (Bundesministe-

69 Zu den Förderinstrumenten siehe u. a. Brändle (2012, S. 98 ff.) sowie Ekert (2013).

rium für Bildung und Forschung, 2008), das Landesprogramm Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern (Gentner, 2008a) oder das in Hamburg durchgeführte ESF-Projekt TransFer (Sturm/Schulze/Schipull-Gehring/Klüssen-dorf/Zagel, 2011) verwiesen, wobei ebenso explizite Instrumente zur Verbesserung der Förderinfrastruktur (wie *Regionales Übergangsmanagement*) Teil des Förderinstrumentariums sein können⁷⁰. Bezogen auf die Artefakte des Tätigkeitssystems wird deutlich, dass, wie bereits bei den Folgen der Ausprägung des Subjekts angedeutet, eine Vielzahl an Förderinstrumenten zum Einsatz kommen, um den Gegenstand des Übergangssystems in ein Ergebnis zu transformieren.

Regeln: Regeln verleihen einem Tätigkeitssystem eine Ordnung sowie Struktur. Aufgrund der Vielfältigkeit der Subjekte als auch der aufgezeigten Förderinstrumentarien ergibt sich ein äquivalentes Gebilde in den zugrunde liegenden Regularien⁷¹. Für Koch (vgl. 2008, S. 47 f.) bedingt neben den gesetzlichen Grundlagen, v. a. die der Sozialgesetzbücher, der deutsche Föderalismus im Bildungswesen sowie förderrechtliche Vorgaben bzw. Finanzierungsbedingungen die Ausgestaltung der Förderinstrumente. Insbesondere sei an dieser Stelle auf das unter dem Begriff der *Ausschreibung* subsumierte Verständnis zur Leistungsvergabe durch die Bundesagentur für Arbeit verwiesen, wonach Förderangebote nach den Ausschreibungsbedingungen im Sinne eines Bieterwettbewerbes vergeben werden (vgl. Würfel, 2001, S. 942). Die Regularienvielfalt des Übergangssystems wirkt somit auf die Fördersysteme und Förderinstrumente sowie die Interaktion innerhalb der Gemeinschaft und die Arbeitsteilung zwischen den Akteurinnen und Akteuren innerhalb des Übergangssektors.

Gemeinschaft: Zur Gemeinschaft innerhalb des Übergangssystems gehören diejenigen Individuen, die sich den Gegenstand des Tätigkeitssystems Übergangssektor miteinander teilen. Die Gemeinschaft definiert sich auf der Exoebene im Umweltmodell der Benachteiligtenförderung demnach aus dem Subjekt des Tätigkeitssystems (Fördersysteme) sowie dem Subjekt des Mesosystems, da dieses sowohl die Fördermaßnahmen bzw. -angebote auf Basis der Förderinstrumente in der Praxis realisiert, als auch dem Subjekt des Makrosystems im Sinne des politischen, regulierenden Auftraggebers. Darüber hinaus können Interessenvertretungen, beispielsweise Gewerkschaften oder Verbände, aber auch mit dem Gegenstand verbundene wissenschaftliche Institutionen als Teil der Gemeinschaft angesehen werden.

70 Siehe hierzu u. a. Braun/Reißig (2012) und Bylinski (2010).

71 Zu den rechtlichen Grundlagen des Berufsbildungssystems in Verbindung mit dem Übergangssystem siehe neben anderen Brändle (2012, S. 95 ff.).

Arbeitsteilung: Im Sinne der Tätigkeitstheorie erfolgt mittels Arbeitsteilung die Realisierung des Gegenstandes durch Handlungen der Gemeinschaft (vgl. Engeström/Sannino, 2011, S. 416). Für die Tätigkeit des Übergangssystems bedeutet dies das kollektive Initiieren von *Förderangeboten* auf der Mesoebene des Umweltmodells als institutionalisierte Formen der praktischen Realisierung der Förderinstrumente. Aus der Arbeitsteilung erwächst demnach für die Zielgruppe der Benachteiligtenförderung das Angebot an Einrichtungen und Institutionen (Mesosystem), die wiederum ihre Tätigkeit über das entsprechend zu Grunde liegende Förderinstrumentarium (pädagogisch) mit der Zielgruppe realisieren (Mikrosystem).

Die vorangehenden Ausführungen zu den Elementen des Übergangssystems erlauben eine grafische Zusammenfassung im Sinne der Charakterisierung des Tätigkeitssystems der Exoebene im Umweltmodell der Benachteiligtenförderung (Abbildung 13).

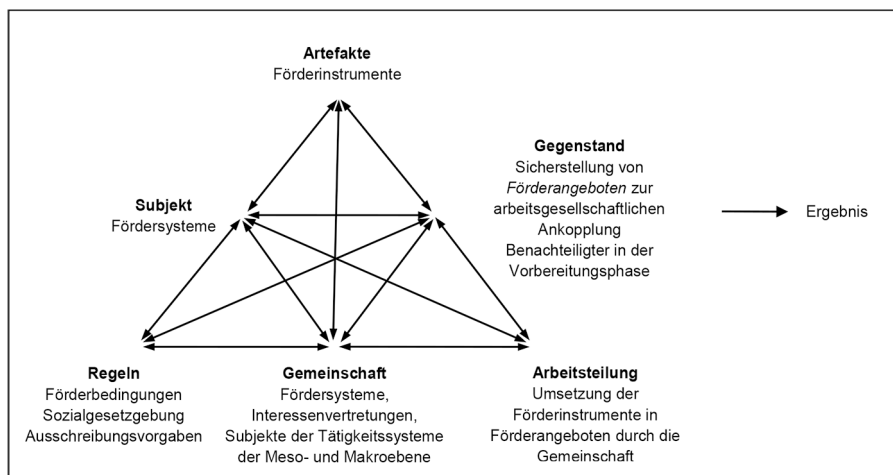


Abb. 13: Tätigkeitssystem Übergangssektor (Exoebene)

Nunmehr erzwingt sich die Notwendigkeit auf die Widersprüche innerhalb des Tätigkeitssystems Übergangssystem in Bezug auf den Gegenstand sowie das Ergebnis der Tätigkeit im Übergangssektor einzugehen. Aus der Darlegung des Übergangssystems wird deutlich, dass die Vielfältigkeit der Fördersysteme (Subjekt) entsprechend ihrer jeweiligen Regularien eine Fülle an differenzierten Förderinstrumenten (Artefakte) hervorbringen, die über die Mesoebene institutionalisiert und auf der Mikroebene realisiert werden:

„Die Bandbreite der Institutionen [...] reicht von den berufsbildenden Schulen über außerschulische Bildungseinrichtungen in freier oder öffentlicher Trägerschaft bis hin zu ehrenamtlichen Initiativen. Maßnahmen der Benachteiligtenförderung können von außerschulischen Bildungsträgern, Berufsschulen, kommunalen Einrichtungen, Betrieben, Kammern oder Trägern der Jugendhilfe angeboten werden, wobei es auf örtlicher und regionaler Ebene vielfache Vernetzungsstrukturen, z. B. durch Trägerverbünde geben kann.“ (Niemeyer, 2008, S. 22 f.).

In der Konsequenz offenbaren sich die Förderangebote in unterschiedlichen institutionellen Rahmen (Mesosystem) und realisieren sich entsprechend des zu Grunde liegenden Förderinstruments über differenzierte pädagogische Arbeit (Mikrosystem). Diversität ist damit das Prinzip des Übergangssystems. So sind es unter anderem Bojanowski (vgl. 2004, S. 40 f.), Niemeyer (vgl. 2008, S. 11 ff.) und Schmidt (vgl. 2011, S. 13 ff.), die diese Diversität, die schlussendlich zu der vorhandenen Förderangebotsvielfalt geführt hat, unter dem Begriff *Förderdschungel*, aber auch Angebots- oder Maßnahmedschungel, kritisieren. Dieser Widerspruch innerhalb des Tätigkeitssystems des Übergangssektors begründet sich eben auf der nicht abgestimmten Vielfältigkeit der Fördersysteme und Förderinstrumente, die aufgrund unterschiedlicher gesetzlicher Grundlagen und finanzieller Rahmenbedingungen nebeneinander existieren, sich für teils gleiche, teils differenziert eingegrenzte Zielgruppen zuständig zeichnen, um mit unterschiedlichen (pädagogischen) Zielstellungen dem Gegenstand des Übergangssystems gerecht zu werden.

Mit Verweis auf die Diskussion unter dem Begriff *Maßnahmekarriere* bzw. *Warteschleifen* (vgl. Beicht, 2009; Bojanowski, 2012a, S. 66), die die lange Verweildauer der jungen Menschen innerhalb verschiedener Förderangebote des Übergangssektors anprangert, wird deutlich, dass der Gegenstand (Sicherstellung der Realisierung von Förderangeboten) und das Ergebnis (die tatsächlich erreichte arbeitsgesellschaftliche Ankopplung Benachteiligter) diesbezüglich betroffener junger Menschen auseinanderfallen (vgl. Baethge, 2010, S. 64 f.). Bojanowski (vgl. 2012a, S. 66) kritisiert hierbei, dass bereits bei einer Vielzahl an jungen Menschen die Biografien durch die Verweildauer im Übergangssystem, eben durch Maßnahmekarrieren, geprägt sind. Der Förderdschungel wirkt sich demnach direkt auf die Zielgruppe der Benachteiligtenförderung in Form von Maßnahmekarrieren aus. Dies ist die Ausprägung und damit Konkretisierung des Widerspruchs zwischen dem Ergebnis und dem Gegenstand des Übergangssystems sowie der Sozialstaatstätigkeit.

Daran schließt sich die generelle Kritik Münks (vgl. 2010b, S. 31 ff.) an, wonach das Übergangssystem an sich nicht systematisch – wie es die Bezeichnung

Übergangssystem suggeriert – durch die Fördersysteme und -instrumente zum Übergang junger Menschen in die Erwerbstätigkeit beiträgt:

„[...] das gesamte Segment des fälschlich sogenannten Übergangssystems präsentiert sich insbesondere für die betroffenen Jugendlichen als ein unübersichtliches Labyrinth, das alle möglichen Funktionen erfüllt außer jener, die man angesichts des Begriffs am ehesten erwarten dürfte: Der Bereitstellung nämlich eines Segments im Bildungssystem, das besonders für benachteiligte Jugendliche Anschlüsse und Übergänge und dadurch Ausbildungs- und Lebensperspektiven eröffnet.“ (2010a, S. 8).

Für Baethge (vgl. 2010, S. 65 ff.) verliert der Übergangssektor durch den Dschungel an Förderinstrumenten, zumindest für einen Teil der Zielgruppe, seine steuernde Gestaltungsfunktion innerhalb der Benachteiligtenförderung. Münk (vgl. 2010b, S. 45 ff.) konkretisiert: In der Konsequenz verhindert dieser Instrumentendschungel über die sie realisierenden Förderangebote die arbeitsgesellschaftliche Ankopplung eines Teils der Zielgruppe und entfaltet für diese eine exkludierende Wirkung. Das Übergangssystem wird in der Konsequenz zum Entkopplungsrisiko für einen Anteil der benachteiligten jungen Menschen. Die Realisierung des Gegenstandes des Übergangssystems widerspricht, bezogen auf die Problematiken des Förderdschungels sowie der Maßnahmekarrieren, zusammengefasst dem eigenen Tätigkeitsmotiv sowie dem sozialstaatlichen Gegenstand der Benachteiligtenförderung, indem die Chance zur arbeitsgesellschaftlichen Ankopplung nicht für alle benachteiligten jungen Menschen gewahrt bleibt. Bojanowski (2008a; 2012b) zeigt diesbezüglich auf, dass die Vermeidung arbeitsgesellschaftlicher Exklusion von Benachteiligten durch einen tatsächlich systematischen Übergangssektor somit weiterhin als zu lösende Problematik des Übergangssystems bestehen bleibt.

3.2.4.2 Perspektiven für den Übergangssektor

Ausgehend von den zuvor skizzierten Widersprüchen erweisen sich die Lösungsansätze zur Überwindung der Widersprüche als Perspektive für das Übergangssystem als eine *Reise durch die Zone der nächsten Entwicklung* hin zu einer veränderten und ggf. expansiv neuen Tätigkeit des Übergangssektors. Derartige Überlegungen werden folgend lediglich angerissen, sollten dennoch Gegenstand weiterer Forschungsaktivitäten sein⁷². Für die Überwindung der Widersprüche bietet Bojanowski eine aus zehn Formatierungspunkten bestehenden Argumentation, um sowohl die Widersprüche innerhalb des Über-

72 Zu Kritiken und Reformbedarfen des Übergangssystems sowie Reformansätzen siehe exemplarisch Autorengruppe BIBB/Bertelsmann (2011), Bertelsmann Stiftung (2011), Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009a), ebenso Brändle (2012) und Schmidt (2011).

gangssystems als auch die Konsequenzen sowie Ansätze zur Modellierung neuer Tätigkeiten auf den Ebenen innerhalb des Umweltmodells Benachteiligtenförderung zu verdeutlichen⁷³. In Anlehnung an Engeström kann die Argumentation zwischen den ersten drei Erkenntnishandlungen eines expansiven Lernzyklus verortet werden, dessen Komplettierung sozialstaatlicher Auftrag wäre.

Grundsätzlich geht es um die Anerkennung der *Faktizität eines Übergangssektors* (vgl. Bojanowski, 2012a, S. 67 f.). Jährlich münden zwischen einem Viertel und einem Drittel der aus dem Schulsystem abgehenden jungen Menschen, hauptsächlich ohne und maximal mit Hauptschulabschluss in das Übergangssystem (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 102). Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (vgl. 2012, S. 122) weist hierbei auf die Konstanz des relativen Anteils an jungen Menschen im Übergangssystem hin und verweist auf die potenzielle Zunahme an sozial und individuell benachteiligten jungen Menschen durch die Abnahme Marktbenachteiligter in diesem Bildungssektor. Die Zielgruppe der Benachteiligtenförderung wird folglich auch in Zukunft bestehen bleiben und damit Gegenstand sozialstaatlicher Aktivitäten sein. Von einer Hinfälligkeit und Auflösung des Übergangssektors wird daher auch zukünftig keine Rede sein können. Vielmehr ist zu akzeptieren, wie es bereits anhand der historischen Entwicklung der Benachteiligtenförderung verdeutlicht werden konnte, dass die Benachteiligtenförderung und das Übergangssystem Bestandteil der (Arbeits-) Gesellschaft sowie ihrer Entwicklung und damit der Vorbereitungsphase auf die Erwerbstätigkeit war, ist und an den Übergängen zwischen Schule und Arbeitstätigkeit bleiben wird. Zur Überwindung der Widersprüche im bisherigen Übergangssystem schlägt Bojanowski (vgl. 2012a, S. 68) die Entwicklung eines *Neugeordneten Übergangssektors* vor, der sich zwischen dem Bildungswesen und dem Arbeitsmarkt entfaltet. Dieser neugeordnete Bildungssektor kann als das zu implementierende Modell einer neuen Tätigkeit, d. h. eines zukünftig veränderten expansiv transformierten Übergangssektors, aufgefasst werden, dessen Ausgangspunkt das mit seiner Vielstimmigkeit und Historizität geprägte, aktuell vorhandene Übergangssystem ist. Wesentliche Entwicklungsaspekte sind hierbei die Überwindung der Widersprüche innerhalb des Tätigkeitssystems, die unter den Begriffen *Förder-, Angebots- oder Maßnahmedschungel* diskutiert werden und zu *Maßnahmekarrieren* für die benachteiligten jungen Menschen führen.

Bezogen auf die *Zielgruppe* der Benachteiligtenförderung setzt Bojanowski (vgl. 2012a, S. 68) die Altersgrenzen der jungen Menschen auf 14 bis 27 Jahre an und schränkt zugleich ein, dass nicht alle 14 bis 27 Jährigen zur Zielgruppe

73 Siehe Bojanowski (2012a, S. 67 ff.).

der Förderangebote werden. Die Frage nach der Zielgruppe orientiert sich an dem Faktum der *Unversorgtheit* innerhalb des Bildungssystems respektive dem Arbeitsmarkt (vgl. Bojanowski, 2012a, S. 68). Arbeitsgesellschaftliche Normalitätsabweichung stellt damit auch weiterhin das Kriterium für die Zielgruppe dar. Allerdings erfolgt eine Ausweitung auch auf diejenigen jungen Menschen, die sich nicht über eingeschränkte individuelle, soziale und/oder strukturelle Handlungsoptionen bei der arbeitsgesellschaftlichen Anknüpfung charakterisieren lassen. Die Förderangebote stehen demnach denjenigen jungen Menschen offen, die ungewollt unversorgt im Bildungssystem bzw. dem Arbeitsmarkt sind, aber auch denen, die sich bewusst einer beruflichen und gesellschaftlichen Orientierung im Vorfeld des Übergangs in Ausbildung oder Arbeit stellen wollen. Gewollte und ungewollte Unversorgtheit werden zum Faktum der Zielgruppenorientierung. Bojanowski formuliert mit dem Kriterium der Unversorgtheit den Anspruch, dass jeder junger Mensch ein adäquates Förderangebot an der ersten und zweiten Schwelle hin zur arbeitsgesellschaftlichen Anknüpfung erhält. Als Leitidee für den Umriss der Zielgruppen und dem Gegenstand der Sozialstaatstätigkeit auf der Makroebene steht die Sicherung der (arbeits-) gesellschaftlichen Teilhabe sowie Chancengleichheit aller jungen Menschen in der Vorbereitungsphase auf die Erwerbstätigkeit unter Berücksichtigung der Individualität des Einzelnen. Die Sicherstellung arbeitsgesellschaftlicher Anknüpfung ist und bleibt damit Gegenstand sozialstaatlicher Tätigkeit.

Auf der Makroebene stellt sich die Frage nach der *Verortung der Benachteiligtenförderung im Bildungssystem*. Nach Bojanowski (vgl. 2012a, S. 69) bleibt die sektorale Dreigliedrigkeit innerhalb des Berufsbildungssystems auf der Exoebene entsprechend der derzeitigen Aufteilung in Dualer Berufsausbildung, Schulberufssystem sowie Übergangssystem erhalten. Das Übergangssystem soll hierbei regional in die vorhandene Bildungslandschaft als eigenständiger Bildungssektor mit der vorangehend dargestellten Zielgruppenabgrenzung integriert werden (vgl. Bojanowski, 2012a, S. 69). Alle bisherigen Förderangebote auf der Mesoebene innerhalb des Übergangssektors – unter der Maßgabe neuer Steuerungsinstrumente und -instanzen zur Beseitigung des Förderdschungels – sind Teil der Angebotsvielfalt, zuzüglich der berufsorientierenden Angebote, die bisher im Vorfeld des Übergangssystems verankert sind (vgl. Bojanowski, 2012a, S. 69; ebenso Baethge, 2010, S. 65). Die Systematisierung, Umstrukturierung sowie Bündelung der Fördersysteme und folglich der Förderinstrumente stellt hierbei die Kernforderung dar, um den Widerspruch unter dem Begriff des Förderdschungels zu überwinden. Mutmaßlich kann dies ohne eine Veränderung des sozialstaatlichen Subjekts, d. h. der bisherigen föderalen Verantwortlichkeiten nicht gelingen. Für Bojanowski (vgl. 2012a, S. 72) konkretisiert sich diese *bildungspolitische Zuständigkeit* daher in der Aufhebung bis-

heriger föderaler Verantwortungszuschreibungen und der Verankerung der Benachteiligtenförderung auf bundespolitischer Ebene innerhalb eines einzigen Ministeriums als neues Subjekt des Makrosystems der Benachteiligtenförderung. Die Realisierung des sozialstaatlichen Motivs der Benachteiligtenförderung erfolgt hierbei auf der Exoebene in Verantwortung des Bundesinstituts für Berufsbildung als nunmehr klar benanntes und zuständiges Fördersystem (Subjekt) des Übergangssektors. Bojanowski (vgl. 2012a, S. 72) bringt ergänzend in Verbindung mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung das arbeitsteilige Vorgehen in Zusammenarbeit mit der Bundesagentur für Arbeit an, indem die Bundesagentur neben der Rechtsaufsicht ebenso die Durchführung, d. h. die Umsetzung der Förderinstrumente auf der Meso- und Mikroebene, regelt und überwacht. Für Bojanowski (vgl. 2012a, S. 75) wird an dieser Stelle auch ein neuer *Rechtsrahmen* für das Übergangssystem notwendig, da die Auflösung der Vielfältigkeit respektive die Abstimmung der Regelwerke innerhalb des Übergangssektors deren inhaltliche Veränderung bzw. die Schaffung einer Rechtsnorm erforderlich macht. Als richtungsweisend für die rechtliche Normierung sollten nach Bojanowski (vgl. 2012a, S. 75) die Verbindung von Arbeiten und Lernen sowie die rechtsverbindliche Sicherung der Inanspruchnahme der Förderangebote berücksichtigt werden. Die *Finanzierung* (vgl. Bojanowski, 2012a, S. 74 f.) der Förderinstrumente respektive -angebote kann durch die Zusammenführung in ein Fördersystem über eine steuerfinanzierte Fondslösung gesichert werden, die sich aus den Finanzmitteln der bisherigen Fördersysteme zusammensetzt. Diese Fondslösung überwindet die derzeit vorherrschenden, differenzierten Finanzierungszuständigkeiten sowie Finanzausstattungen der Fördersysteme, wodurch Finanzmittel abgestimmt auf die Förderinstrumente zur Realisierung des Gegenstandes des Übergangssystems eingesetzt werden können. Zusammenfassend können unter der Bezeichnung der *kollektiv-arbeitsteiligen Komplexitätsreduktion*, d. h. der Verringerung von Zuständigkeiten und Regularien sowie der gemeinschaftlichen, abgestimmten Zusammenarbeit der Akteurinnen und Akteure auf der Makro- und Exoebene, die Anforderung an den Entwicklungsprozess des Übergangssystems konkretisiert werden. Auf der Makroebene der Sozialstaatstätigkeit sind es die bisherigen, föderal geprägten Zuständigkeiten für die Benachteiligtenförderung, die zentral aufzuheben und an ein Bundesministerium zu übertragen sind. Die eindeutige Figuration des Sozialstaatssubjekts stellt eine klare Verantwortlichkeit für die Benachteiligtenförderung und das Übergangssystem heraus. Auf der Exoebene ist ebenso die Anzahl der Zuständigkeiten innerhalb der Fördersysteme auf ein Subjekt, das Bundesinstitut für Berufsbildung, zu verringern. In Verbindung mit der Dezimierung der heutigen Vielzahl an teilweise nicht abgestimmten Bestimmungen, Vorgaben und Finanzierungsbedingungen (Regeln), der Komplexitätsreduktion innerhalb der Akteursstruktur des Übergangssystems

(Gemeinschaft) sowie klarer Verantwortlichkeiten bei der Realisierung der Förderangebote (Arbeitsteilung) sind die Förderinstrumente (Artefakte) derart auszugestalten und abzustimmen, dass das Ergebnis des Übergangssystems der Transformation des Gegenstandes entspricht. Dieses Resultat ist dann das Ergebnis einer veränderten Tätigkeit des Übergangssektors, das den Widerspruch des Förderdschungels überwunden hat.

Für das Mesosystem plädiert Bojanowski (vgl. 2012a, S. 73) bei der Ausgestaltung der *Trägerschaft* für eine parallele Struktur innerhalb des neuen Übergangssystems aus außerschulischen Angeboten freier Träger und schulischen Angeboten der Berufsschulen. Auf diese Weise würden sich die in der Jugendberufshilfe erfahrenen freien Träger mit den in der Finanzierung und (personnellen) Ausstattung besser situierten Berufsschulen im Übergangssektor fest verankern (vgl. Bojanowski, 2012a, S. 73). Die Akteurinnen und Akteure respektive die Leitungen der freien Träger und Berufsschulen werden zum Subjekt des Mesosystems im Sinne der Institutionalisierung der Förderangebote, die über die Bündelung der bisherigen Ressourcenausstattung und einer kollektiv getragenen Arbeitsteilung den Gegenstand ihrer Tätigkeit, die Sicherstellung eines pädagogischen Settings zur arbeitsgesellschaftlichen Anknüpfung der Zielgruppe, realisieren. Für die freien Träger als auch für die berufsbildenden Schulen gilt hierbei, dass sie über das Mikrosystem dem pädagogischen Anspruch eines neuen Übergangssystems gerecht werden müssen (vgl. Bojanowski, 2012a, S. 74 f.)⁷⁴. Das *Zentrale Organisationsformat* der Förderangebote auf der Mesoebene, das über die Mikroebene realisiert wird, konstituiert sich in Anlehnung an Kells (2006) Beschreibung der Lern- und Arbeitsstätte im Sinne des Ansatzes von Produktionsschulen entsprechend der Qualitätsanforderung des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V. (2010) als inklusive Einrichtungen, in denen junge Menschen ernsthafte und sinnbesetzte Arbeit erleben (vgl. Bojanowski, 2012a, S. 70 f.). Arbeiten und damit das Herstellen von Produkten und das Erbringen von Dienstleistungen werden zum Bestandteil der Pädagogik des Mikrosystems. Als Absicht umreißt Bojanowski: „Die jungen Menschen müssen sich ihre Lern- und Arbeitserfolge zuschreiben können, um schrittweise ihren Erfahrungsschatz zu erweitern, bis ein Einstieg ins Schulberufssystem, ins duale System oder in das Arbeitsleben möglich wird (Förderkette).“ (2012a, S. 71). Die dahinterliegende *Pädagogik* auf der Mikroebene fußt nach Bojanowski (vgl. 2012a, S. 77) auf vier Pädagogiken: Sozial-, Sonder-, Berufs- und Schulpädagogik, deren pädagogische Leitlinien allerdings in einer, der *beruflichen Förderpädagogik* zusammengeführt werden. Die Realisierung des Gegenstandes dieser integrativen Pädagogik erfolgt hierbei über die

74 Siehe auch Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2009).

Verzahnung von Arbeitsorientierung und Lebensbewältigung (vgl. Bojanowski, 2012a, S. 77 f.). Der Zielgruppe wird somit ein an der Arbeitsgesellschaft orientiertes Bildungssetting angeboten, dass ebenso qualifizierenden Bildungsabschlüssen ermöglicht sollte, um den Aushandlungsprozess der jungen Menschen auf dem Ausbildungs- respektive Arbeitsmarkt zu befördern. Bojanowski (vgl. 2012a, S. 69 f.) schlägt in Bezug auf die Vergleichbarkeitsdebatte im Rahmen des Europäischen (EQR) und Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)⁷⁵ die Einführung und Vergabe eines neben dem Hauptschulabschluss existierenden, gleichwertigen Abschluss vor (*Beruflicher Hauptschulabschluss*), der auf modularisierter Basis sowohl formelle als auch informelle (Förder-) Bausteine anerkennt sowie ergänzend zu beruflichen Teilqualifikationen führen kann. Jungen Menschen bietet sich damit ein alternativer Pfad in der Erlangung arbeitsmarktorientierter Qualifikationen, da diese sich damit nicht mehr auf die schulische oder duale Berufsausbildung beschränkt. Die Unversorgtheit im Bildungswesen oder auf dem Arbeitsmarkt wird somit für die Zielgruppe nicht zum Risiko von Warteschleifen oder Maßnahmekarrieren innerhalb des Übergangssystems, sondern zur Chance auf arbeitsgesellschaftliche Anknüpfung. Für das Meso- und Mikrosystem kann zusammengefasst werden, dass über die Veränderung der Trägerschaft der Förderangebote auf der Mesoebene sich das Subjekt des Tätigkeitssystems auf die Akteurinnen und Akteure der freien Träger sowie beruflichen Schulen konkretisiert, die aus der institutionellen Perspektive kollektiv den pädagogischen Anspruch der Verbindung von Arbeiten und Lernen entsprechend des Produktionsschulansatzes über das Mikrosystem forcieren. Ausgehend von der pädagogischen Bezugsdisziplin der beruflichen Förderpädagogik erfolgt im Rahmen notwendiger Regularien, innerhalb einer Gemeinschaft mit arbeitsteiligem Charakter und geeigneter Artefakte die Transformation des Gegenstandes der Tätigkeit, die Realisierung arbeitsgesellschaftlicher Anknüpfung der Zielgruppe, in das Ergebnis gelungener Übergänge in Ausbildung oder Erwerbstätigkeit. Für das *Personal* der pädagogischen Einrichtungen als Subjekte des Mikrosystems bringt diese veränderte Tätigkeit eine Anpassung des eigenen Professionsverständnisses mit sich. Bojanowski (vgl. 2012a, S. 76 f.)⁷⁶ führt hierzu aus, dass das Subjekt der pädagogischen Tätigkeit innerhalb der vielfältigen Förderangebote aktuell durch eine Fülle an Berufen und Professionen geprägt ist. Bojanowski plädiert daher für die Schaffung eines gemeinsam geteilten Professionsverständnisses der pädagogischen Akteurinnen und Akteure, das die bisherige Zersplitterung aufhebt.

75 Vertiefend zur Diskussion zum EQR und DQR siehe Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009b), Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (2013) sowie Blings/Ruth (2012).

76 Siehe auch Kampmeier/Niemeyer/Petersen/Stannius (2008) sowie Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2009).

Die vorangehend aufgezeigte neue pädagogische Tätigkeit geht an dieser Stelle mit einem neuen Professionsverständnis der Akteurinnen und Akteure einher, die sich mit ihrer Tätigkeit als ausgewiesene Akteurinnen und Akteure des Übergangssystems identifizieren.

Mit vorangegangenen Eckpunkten wird ein Vorschlag zur Weiterentwicklung im Sinne einer Strukturierung und Systematisierung der Benachteiligtenförderung und damit des Übergangssektors sowie seiner Förderangebote mit den zugehörigen pädagogischen Bildungsarrangements dargelegt. Unter dem Verständnis eines potenziell expansiven Entwicklungsprozesses führt Bojanowski diese Notwendigkeiten der Veränderung auf, die mit dem bisherigen *Status quo* in der Benachteiligtenförderung brechen und dementsprechend Widersprüche und Widerstände bei den vorhandenen Akteurinnen und Akteuren auf allen Ebenen innerhalb der Umwelt der Benachteiligtenförderung hervorrufen werden. Die aktive Auflösung der Widersprüche wird die Benachteiligtenförderung als Ganzes in einen temporär diskontinuierlichen Umwälzungsprozess führen, um sich anschließend wieder in systematischer Kontinuität dem Motiv der Benachteiligtenförderung: Sicherstellung der arbeitsgesellschaftlichen Anknüpfung unversorgter junger Menschen, zu widmen. Offen bleibt, ob sich der Sozialstaat dieser bewussten Herausforderung annimmt. Die Notwendigkeit dazu besteht offensichtlich.

3.3 Produktionsschule – Überwindung der Entkopplung von der Arbeitsgesellschaft

Wie bereits dargelegt, stellt sozialstaatliche Regulierung eine Reaktion auf die sich entwickelnde Arbeitsgesellschaft dar. Dieser Relation folgt ebenso die Veränderung und Anpassung der Organisation der Berufsbildung als Reaktion des Sozialstaates auf die sich verändernden Anforderungen der Erwerbsarbeit⁷⁷. Bezogen auf die Förderangebote innerhalb der Benachteiligtenförderung als Elemente der dritten Säule des Berufsbildungssystems bedeutet dies, dass eine sich verändernde Arbeitsgesellschaft eine darauf ausgerichtete Entwicklung der Förderangebote als arbeitsgesellschaftliche Anknüpfungsinstrumente für Benachteiligte nach sich zieht, wenn diese Förderangebote die von Christe geforderte Brückenfunktion (vgl. 2009, S. 78) für benachteiligte junge Menschen einnehmen sollen. Bojanowski (vgl. 2012a, S. 70 f.) verweist als *zentrales Organisationsformat* der Förderangebote innerhalb eines neuen Übergangssektors auf Kells Ansatz des Lern-Arbeits-Systems⁷⁸ in Verbindung mit dem produk-

77 Siehe hierzu auch Czycholl (2005) und Huisinga (2005).

78 Siehe Kell (2006, S. 469 f.).

tionsschulorientierten Ansatz. Der Produktionsschulansatz⁷⁹ stellt hierbei kein bis dato in Deutschland nicht existentes Bildungskonstrukt dar. Vielmehr treten derzeit Produktionsschulen v. a. innerhalb des Übergangssystems als differente Förderangebote in Erscheinung. Bojanowski (vgl. 2011, S. 17) folgend, liefert der Produktionsschulansatz innerhalb der Benachteiligtenförderung eine geeignete Antwort auf die Problemlagen benachteiligter junger Menschen.

Strukturgebend wird zunächst auf das Umweltmodell Benachteiligtenförderung Bezug genommen und dieses hinsichtlich eines spezifischen Umweltmodells Produktionsschule konkretisiert. Das Umweltmodell Benachteiligtenförderung erlaubt die nach Bronfenbrenner topologische Verortung der Institution Produktionsschule auf der Mesosystemebene, die ihren pädagogischen Ansatz ausgerichtet auf ihre Zielgruppe (Ebene der Person) über das Produktionsschulsetting (Mikroebene) realisiert (Abbildung 14).

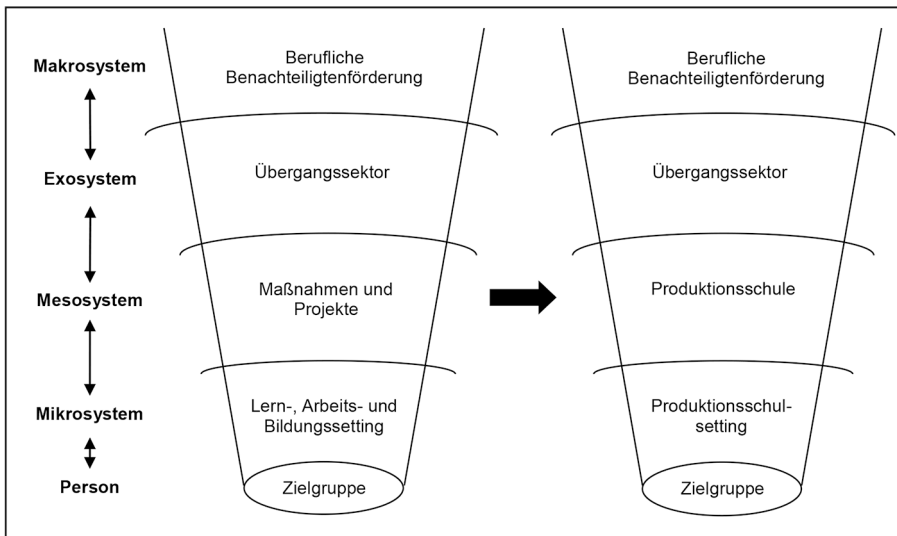


Abb. 14: Umweltmodell Produktionsschule (rechts) als spezifisches Umweltmodell der beruflichen Benachteiligtenförderung (links)

Im Folgenden ist das produktionsschulspezifische Umweltmodell in seinen inneren Beziehungen zu vervollständigen und dabei aufzuklären, wie über das

⁷⁹ Der Begriff Produktionsschule ist nicht institutionell fixiert, sondern steht als Synonym für Institutionen und Einrichtungen (Mesoebene), die ihren Bildungsprozess (Mikroebene) über den produktionsschulorientierten Ansatz verwirklichen. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff *Produktionsschule* liefert Rapp (2005).

Produktionsschulsetting als unmittelbar mit der Zielgruppe in Verbindung stehendes Tätigkeitssystem für die benachteiligten jungen Menschen eine arbeitsgesellschaftliche Anknüpfung realisiert werden kann. Gleichsam ist das Organisationskonstrukt bzw. die Institution Produktionsschule zu konkretisieren. Entsprechend der Prinzipien der Tätigkeitstheorie erfordert die Untersuchung von Tätigkeitssystemen die Berücksichtigung ihrer Historizität und Vielstimmigkeit. Im Vorfeld der Konkretisierung der Produktionsschultätigkeit ist allerdings dem Diskurs eine erste Charakterisierung von Produktionsschule als Verständnisbasis aufzuerlegen (Abschnitt 3.3.1), die über die Auseinandersetzung mit der historischen Entwicklung von Produktionsschule sowie der Vielstimmigkeit innerhalb der Produktionsschullandschaft (Abschnitte 3.3.2 und 3.3.3) in eine zweiten Gestalt von Produktionsschule aus tätigkeitstheoretischer Perspektive zu überführen ist. Dies schließt die Betrachtung des Bundesverbandes Produktionsschulen e.V. als Interessenvertretung von Produktionsschule mit ein (Abschnitt 3.3.4). Aus dieser tätigkeitstheoretischen *Gestaltgebung* von Produktionsschule kann abschließend die erste Forschungsfrage, wie sich Produktionsschule aus der Perspektive der Tätigkeitstheorie charakterisieren lässt und welche Konsequenzen dies für die Entwicklung der Produktionsschultätigkeit hat, beantwortet werden (Abschnitte 3.3.5 und 3.3.6).

3.3.1 Bojanowski – Annäherung an eine *amtliche* Definition

Im Vorfeld der Diskussion von Produktionsschule wird der rahmengebende Bezug auf den definitorischen Ansatz von Produktionsschule nach Bojanowski als geeignet angesehen, um diesem Förderangebot eine *erste Gestalt* zu verleihen⁸⁰:

„(1) Produktionsschulen als eigenständige betriebsähnliche Bildungseinrichtungen zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt bieten jungen Menschen (von 15 bis 25) auf Basis von Freiwilligkeit und vermittelt eines Bewerbungsverfahrens je nach ihrem Lernstand jederzeit mögliche Hilfen beim Übergang Schule-Beruf.

(2) Eingebettet in ein örtliches Marktgeschehen, aufbauend auf einem regionalen Netzwerk und unterstützt durch einen lokalen Beirat verbinden Produktionsschulen praktisches Arbeiten und theoretisches Lernen; durch die Erbringung marktfähiger Produkte und Dienstleistungen in den Werkstätten einer Produktionsschule, für die die Jugendlichen entlohnt werden, entsteht eine Ernstsituation, die Selbstbewusstsein und Stolz erzeugt.

80 Siehe Bojanowski (2011, S. 15 ff.).

(3) Unabdingbar für die innere Gestalt einer Produktionsschule sind Werkstattpädagogogen als professionelle Anreger, eine pädagogische Entwicklungsplanung, eine pädagogisch arrangierte Lern- und Lebensgemeinschaft junger Menschen, ein durchdachtes kulturelles Arrangement als tragfähiger Rahmen, Zertifikate für eine beschäftigungsrelevante Qualifizierung/Ausbildung und Konzepte für die Gestaltung des Übergangs in Ausbildung oder Erwerbsarbeit.

(4) Produktionsschulen unterscheiden sich durch ihr spezifisches Profil erheblich von sonstigen Angeboten der Berufsvorbereitung; sie bedürfen als innovative Projekte zur ihrer finanziellen und rechtlichen Absicherung besonderer administrativer und politischer Unterstützung in Bund, Ländern und Kommunen.“ (2011, S. 23 f.).

Bojanowski liefert mit dieser Definition eine Beschreibung von Produktionsschule auf Meso- und Mikroebene, die der noch darzustellenden Vielfältigkeit produktionsschulorientierter Einrichtungen Rechnung trägt. Über den Facettenreichtum von Produktionsschule hinaus bildet für Bojanowski die elementare Verbindung von *Arbeiten und Lernen* den Garant für die Sicherung (arbeits-) gesellschaftlicher Inklusion junger Menschen:

„Produktionsschule bietet [...] eine überzeugende pädagogische Antwort auf Integrations- und Inklusionsprobleme der Jugend: Sie reaktiviert einen bedeutsamen und immer wieder verschütteten Quell, nämlich den Ansatz einer Verbindung von Arbeiten und Lernen.“ (2011, S. 15).

Produktionsschule als Institution realisiert demnach über ihr Arbeits- und Lernarrangement (Produktionsschulsetting) ihre als originäres Motiv anzusehende Brückenfunktion für junge Menschen über die Verbindung von Arbeiten und Lernen als zentrales Artefakt.

Ausgehend von Bojanowskis Definition einer *ersten Gestalt* von Produktionsschule erfolgt nunmehr die Diskussion der dem produktionsschulorientierten Ansatz zu Grunde liegenden Historizität sowie Vielfältigkeit in Deutschland. Daran anschließend erfolgt die Explikation von Produktionsschule auf der Mikro- sowie derer umschließenden Mesoebene unter Bezugnahme der Tätigkeitstheorie im Sinne der Konkretisierung als *zweite definitorische Gestalt* von Produktionsschule, die an Bojanowskis erster anschließt. Aufbauend kann die Systematisierung der Umwelt von Produktionsschule als spezifisches Umweltmodell innerhalb der Benachteiligtenförderung erfolgen, gleichsam als Verbindung und Brücke zu *angrenzenden Umweltsystemen*. Die abschließende Zusammenführung der Produktionsschultätigkeit mit dem Ansatz der Ko-Konfiguration zielt auf die Beantwortung der ersten Forschungsfrage.

3.3.2 Historische Wurzeln des Produktionsschulansatzes

Vorwegzunehmen ist, dass sich der aktuell diskutierte deutsche Produktionschulansatz nicht auf dem Fundament einer konkreten Produktionsschulhistorie rekonstruiert, sondern eine Vielzahl ideengeschichtlicher Wurzeln aufweist, deren Rezeption den Rahmen dieser Arbeit übersteigen würde⁸¹. Bojanowski konstatiert: „In kaum einem pädagogischen Konzept sind so viele verschiedene Einflüsse nachweisbar wie in dem Gedanken und den Realisierungsansätzen der Produktionsschule.“ (1996, S. 484). Meshoul (vgl. 2008, S. 86) grenzt insbesondere auf Deutschland bezogen ein, dass das Produktionsschulmodell in Deutschland sich vorwiegend an dem dänischen orientiert, aber ebenso die deutsche Reformpädagogik am Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts auf die Identität der deutschen Produktionsschulbewegung einwirkt. Insbesondere werden die Konzepte der deutschen Reformpädagogen⁸² Georg Kerschensteiner sowie Paul Oestreich in Verbindung mit dem *Bund Entschiedener Schulreformer* als ideengeschichtliche Wurzeln des Produktionsschulansatzes in Deutschland herangezogen (vgl. Meshoul, 2008, S. 86; Bojanowski, 1996, S. 483; Kipp, 2008, S. 173 ff.)⁸³. Darüber hinaus wirkten in dieser Zeit auf die pädagogische Reformbewegung in Deutschland ebenso internationale Einflüsse und Konzepte, wie die der russischen Pädagogen Pavel Petrowitsch Blonski sowie Anton Semjonowitsch Makarenko oder des amerikanischen Pragmatikers John Dewey (vgl. Biermann, 1992, S. 37 f.; Bojanowski, 1996, S. 483)⁸⁴. Ausführlich zeichnet Meyser (1996) die realgeschichtliche Entwicklung des Produktionsschulansatzes in Europa seit dem 18. Jahrhundert nach. Meyser (vgl. 1996, S. 173 f.) resümiert, dass sich das Produktionsschulprinzip in Deutschland in den Anfängen des 20. Jahrhunderts nicht durchsetzte. Jedoch kann zum Ende des 20. Jahrhunderts die Veränderung der Anforderungen der Erwerbsarbeit an die Individuen und der einhergehenden Vorbereitungsphase zur Bewältigung der ersten und zweiten Schwelle des Übergangs in Erwerbsarbeit als Grund für die wiederbelebte Rückbesinnung auf den Produktionsschulansatz angesehen werden, wie Meyser verdeutlicht:

„Es findet dabei eine Auseinandersetzung über die Einwirkung ‚Neuer Technologien‘ und einer sich dadurch verändernden Organisation von Arbeit statt. Aus ihnen werden wiederum neue Lernziele und Qualifikationen abgeleitet, die sich nur teilweise mit den herkömmlichen Ausbildungsformen

81 Siehe hierzu u. a. Biermann (1992), Bojanowski (1996, S. 483 ff.), Kipp (2008) und Meshoul (2008).

82 Eine Zusammenfassung über die Ansätze sowie Akteurinnen und Akteure der reformpädagogischen Bewegung liefert Scheibe (1999).

83 Siehe u. a. Kerschensteiner (2010) und Oestreich (1924).

84 Siehe u. a. Blonski (1973), Makarenko (1986) sowie Dewey/Kilpatrick (1935).

umsetzen lassen. Auch die steigenden Kosten beruflicher Bildung, der Rückzug der Betriebe aus der Ausbildung, die Sinnkrise der Berufsschule, die zunehmende Zahl von ‚drop-outs‘ und die oftmals geringe Motivation der Auszubildenden bestimmen den berufspädagogischen Diskurs zur Neubewertung des Verhältnisses von Lernen und Produzieren.“ (1996, S. 175).

In den siebziger und achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts verortet Meyser (vgl. 1996, S. 178) die europaweit verlaufende zweite Gründungswelle von Produktionsschulen. Hierzu zählt gleichsam die gesetzlich verankerte und flächendeckende Einführung des Produktionsschulsystems in Dänemark (vgl. Meyser, 1996, S. 178)⁸⁵, an dem sich an Meshoul anknüpfend das deutsche Produktionsschulmodell maßgeblich orientiert. Das dänische Produktionsschulsystem realisiert hierbei nach Bojanowski (vgl. 2005a, S. 334) ein zukunftsweisendes Konzept, einerseits indem sich junge Menschen über die Verbindung von Produktion und Arbeit selbst verwirklichen, andererseits über den gesellschaftlichen Konsens, dass kein junger Mensch gesellschaftlich entkoppelt werden darf. Produktionsschulen stehen in Dänemark in diesem Sinne den jungen Menschen offen, deren Übergang in weiterführende Schulen oder in Erwerbsarbeit nicht gelingt (vgl. Bojanowski, 2005a, S. 335). Rapp umreißt seinerseits den Grund für die Adaption des dänischen Produktionsschulansatzes in Deutschland:

„Die deutschen Produktionsschulgründer haben die dänischen Vorbilder in einer prekären Situation adaptiert, in der auch die dänischen Schulen ursprünglich gegründet wurden: Angesichts einer stetig zunehmenden Jugendarbeitslosigkeit, einer immer größer werdenden Zahl von Schülern, die ohne Abschluss und damit ohne Perspektive auf den Arbeitsmarkt drängten und einer als immer drängender empfundenen Frage nach bildungspolitischen Rezepten gegen diese Entwicklung.“ (2005, S. 354).

Als Praxisbeispiele für die Realisierung des Produktionsschulansatzes am Ende des zwanzigsten Jahrhunderts in Deutschland kann die *Kasseler Produktionsschule BuntStift* (Kipp/Hanke/van Waasen/Wolkowski-Hanke, 1999; Mertens, 2000; Mertens/Gümpel, 2006) sowie die *Produktionsschule Altona* in Hamburg (Bullan/Johannsen/Schmidt-Mildner/Schwarzbach, 1992; Rapp, 2004; Rapp/Johannsen/Stöck, 2000) genannt werden. Die Produktionsschulidee ist seitdem in unterschiedliche Modellprojekte und (Landes-) Programme eingeflossen und realisiert worden, beispielsweise in den Bundesländern Mecklenburg-Vorpommern (Gentner, 2008a; Gentner/Bojanowski/Wergin, 2008), Hamburg (Gentner, 2011) oder Sachsen (Meier/Gentner, 2013a; 2013b). Die wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung mit dem Produktionsschulansatz verknüpft

85 Siehe auch Wirsich/Meyser (1997).

Bojanowski in der jüngeren Vergangenheit vor allem mit den Arbeiten der *Arbeitsgemeinschaft Produktionsschule* (1992), die zum Ende der achtziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts ihre Aktivitäten aufgenommen hat. Seither erfolgte eine vielschichtige Auseinandersetzung mit der Thematik des Produktionsschulansatzes in Theorie und Praxis⁸⁶, wobei eine einheitliche und umfassende Definition von Produktionsschule in Deutschland bis heute nicht vorliegt.

3.3.3 Vielfältigkeit innerhalb der Produktionsschullandschaft

Das Nichtvorhandensein einer einheitlichen und konkreten Definition von Produktionsschule führt unweigerlich zu Spekulationen, wie viele Produktionsschulen tatsächlich in Deutschland existieren (vgl. Stomporowski/Kipp, 2003; Rapp, 2005, S. 349). Für Rapp (vgl. 2005, S. 349 f.; ebenso Kipp/Rapp, 2004a, S. 6) erscheint Produktionsschule daher zunehmend als schillernder Begriff, der dennoch eine gewisse Attraktivität auf Träger und Institutionen ausübt, obwohl diese teilweise zueinander differente pädagogische Profile aufweisen. Unter Berücksichtigung dieses Aspekts führen Johanssen/Gentner (vgl. 2008, S. 1 und 4 ff.) an, dass seit den neunziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts eine Vielzahl an Produktionsschulen gegründet wurden und die Zahl der produktionsschulorientierten Einrichtungen in Deutschland beständig zunimmt. Johanssen/Gentner umreißen hierbei die Vielfältigkeit der Produktionsschullandschaft:

„Die existierenden Produktionsschulen und Einrichtungen mit produktionsschulorientiertem Ansatz arbeiten in unterschiedlichsten Trägerschaften, Organisations- und Kooperationsstrukturen bzw. Rechtsformen. Die bestehende Produktionsschullandschaft in Deutschland ist (noch) relativ unübersichtlich und gekennzeichnet von einer Verschiedenartigkeit der Konzepte, dahinterstehenden (Träger)Philosophien und einer Vielfalt der Bezeichnungen [...]: Nicht jede Einrichtung, die Arbeiten und Lernen verbindet, nennt sich Produktionsschule bzw. ‚nicht überall wo Produktionsschule draufsteht, ist auch wirklich Produktionsschule drin‘ [...].“ (2008, S. 2).

Die bereits im vorangegangenen Abschnitt angesprochenen Landesprogramme in Hamburg oder Mecklenburg-Vorpommern bieten hierbei die Chance der Verortung von Produktionsschulen innerhalb der deutschen Bildungslandschaft sowie der inhaltlichen Konkretisierung des Produktionsschulansatzes (vgl. Jo-

86 Siehe exemplarisch Bojanowski/Gentner/Meier/Mutschall (2010), Bojanowski/Mutschall/Meshoul (2008), Gentner (2013), Gentner/Bojanowski/Wergin (2008), Greinert/Wiemann (1997); Kipp/Rapp (2004b), Kipp/Lütjens/Spreth/Weise (2000), Koch (2002), Meier/Gentner/Bojanowski (2011), Paritätischer Wohlfahrtsverband – Gesamtverband e.V. (2007) und Schöne/Weinrich/Weigold (2004).

hanssen/Gentner, 2008, S. 5). Bezugnehmend auf Rapp bleibt dennoch eine Frage offen:

„Wie können mit vertretbarem Aufwand zielgerichtete Impulse für eine professionelle und nachhaltige Organisations- und Personalentwicklung von ‚Produktionsschulen‘ generiert werden, wenn sich die Träger hinsichtlich ihres Personals, ihrer Zielgruppe, ihrer Finanzierung, ihrer Rechtsform, ihres pädagogischen Profils, ihrer kommunalen Einbindung und nicht zuletzt ihrer Schulträgerstruktur fundamental unterscheiden?“ (2005, S. 351 f.).

Mit Blick auf das Umweltmodell Produktionsschule verdeutlichen sich die Wechselbeziehungen zwischen den Umweltebenen. Differenzierte Förderinstrumente der Exoebene generieren gleichsam unterschiedliche Rahmenbedingungen (Regeln) auf der Mikro- und Mesoebene, die sich in den Produktionsschulen in unterschiedlich ausgeprägten Produktionsschulsettings (Mikrosystem) sowie der Institutionen (Mesosystem) widerspiegeln. Die Vielfalt der Produktionsschulen in Deutschland ist somit Konsequenz aus der Realisierung des pädagogischen Konzepts Produktionsschule auf der Mikro- und Mesoebene eingepasst in die Regularien der unterschiedlichen Förderinstrumente des Exosystems. Produktionsschulen sind demnach als Förderangebote mit ihrer Vielfältigkeit ebenso Bestandteil des vorangehend kritisierten Förderdschungels im Übergangssystem.

Die Verwirklichung von Produktionsschule auf der Mikro- und Mesoebene erhält mit Blick auf die jüngere historische Entwicklung von Produktionsschulen in Deutschland eine innere und eine äußere Richtung. Die innere Richtung beschreibt die konzeptionelle Entwicklung und Realisierung von Produktionsschule aus der Mikro- bzw. Mesoebene heraus und der anschließenden Verankerung im Exosystem unter Berücksichtigung der Intentionen der Subjekte der Mikro- bzw. Mesoebene bezüglich der Realisierung von Produktionsschule⁸⁷. Als äußere Richtung kann das Initiieren eines Förderinstruments Produktionsschule auf der Makro- bzw. Exoebene angesehen werden, die dem Förderangebot Produktionsschule die zu erfüllenden Förderbedingungen, wie rechtlicher Rahmen, Durchführungsbestimmungen sowie Finanzierung, auferlegt und somit die Realisierung von Produktionsschule auf der Mikro- bzw. Mesoebene stark vorstrukturiert. Hierbei sei auf den seit 2008 existierenden *Runden Tisch Produktionsschulen* mit Vertretern der Bundesagentur für Arbeit sowie verschiedener Bundes- und Landesministerien verwiesen, die sich unter anderem in Zusammenarbeit mit dem Bundesverband Produktionsschulen e.V. als Interessenvertretung der Produktionsschulen in Deutschland mit einem möglichen

87 Siehe exemplarisch Rapp (2004, S. 143 ff.) zur Entstehungsgeschichte der Produktionsschule Altona in Hamburg.

Förderinstrument Produktionsschule befassen (vgl. Bojanowski, 2010, S. 79f.; Johanssen/Gentner, 2008, S. 7; Riemer, 2011, S. 236)⁸⁸.

Die Konkretion der Eigenschaften von Produktionsschulen ist dadurch zweiseitig, durch eine innere und äußere Bestimmtheit geprägt. Einerseits ein heterogenes, historisch vielfältig geprägtes Verständnis aus der Perspektive der Subjekte der Mikro- und Mesebene heraus, was Produktionsschule charakterisiert und auszeichnet. Andererseits eine derzeit (noch) nicht ausgeprägt vorhandene sozialstaatliche Konkretisierung, die über das Exosystem Produktionsschule als homogenes Förderinstrument definiert. Bojanowski fasst die Herausforderungen der weiteren Entwicklung von Produktionsschulen im deutschen Bildungssystem zusammen:

„Viele Produktionsschulen in Deutschland haben sich auf den Weg gemacht, um die Unzulänglichkeiten des bestehenden Fördersystems zu überwinden. Dazu sind noch viele Hürden zu überwinden. Denn wenn auch das pädagogische Projekt Produktionsschule Vorbildcharakter gewonnen hat, so muss das bildungspolitische Projekt in Deutschland als extrem unsicher eingeschätzt werden. Aufs Ganze gesehen fehlen derzeit noch rechtliche Grundlagen, finanzielle Absicherung oder verbindliche Zusagen über die Zukunft der Produktionsschulen.“ (2010, S. 79).

Aus der derzeitigen Situation von Produktionsschulen in Deutschland heraus ist festzuhalten, dass die Heterogenität innerhalb der Produktionsschullandschaft dazu führt, dass diese Vielschichtigkeit jeglichen Definitionsversuch beeinflusst (vgl. Bojanowski, 2011, S. 15 f.). Bojanowski verdeutlicht:

„Produktionsschule in Deutschland ist eher ein ‚Superzeichen‘, ein ‚Gefäß‘, das vielfältig gefüllt werden kann. [...] Dieses offene Modell war solange von Vorteil, so lange sich deutsche Produktionsschulen – als Konzept und in der Praxis – vielfältig im Fluss befanden. [...] Inzwischen hemmt diese definitorische und praktische Offenheit die Erkennbarkeit von Produktionsschulen.“ (2011, S. 15).

Offen bleibt daher, ob und wie Produktionsschule aus der Perspektive der Mikro- oder Mesebene einheitlich charakterisiert werden kann. Ebenso welche Konsequenzen eine uniforme, von der Makroebene ausformulierte Definition von Produktionsschule auf die Heterogenität innerhalb der Produktionsschullandschaft haben wird.

⁸⁸ Siehe auch Vorschlag eines Fachkonzepts Produktionsschule sowie der Verortung im zweiten und dritten Sozialgesetzbuch Bojanowski/Gentner/Meier/Mutschall (2011), Lütje/Meier (2011) sowie Meier/Lütje (2011).

3.3.4 Interessenvertretung – Bundesverband Produktionsschulen e. V.

Im Vorfeld der Gründung des *Bundesverbandes Produktionsschulen e. V.* agierte seit 2003 die *Bundearbeitsgemeinschaft Produktionsschulen* sowie ab 2006 der *Arbeitsverbund Nord*, woraus schließlich in 2007 der Bundesverband Produktionsschulen e. V. hervorging (vgl. Johanssen/Gentner, 2008, S. 3). Der in 2007 gegründete Bundesverband Produktionsschulen e. V. versteht sich hierbei als Fachverband zur Weiterentwicklung des Produktionsschulwesens auf fachlicher Ebene sowie nach Außen in Form der Interessenvertretung Produktionsschule. Aus dieser Konkretisierung heraus ist der Bundesverband innerhalb des Tätigkeitssystems des Übergangssektors als eigener Teil der Gemeinschaft im spezifischen Umweltmodell Produktionsschule zu verorten. Da der Bundesverband insbesondere bei der im späteren Verlauf zu diskutierenden Thematik des Qualitätssiegels Produktionsschule von Bedeutung ist, kann es an dieser Stelle nicht bei der bloßen Benennung als Teil der Gemeinschaft innerhalb des Übergangssektors bleiben. Vielmehr ist der Bundesverband Produktionsschulen als spezifischer Teil dieser Gemeinschaft in Form eines eigenen Tätigkeitssystems herauszuarbeiten und hinsichtlich seiner Funktion als Interessenvertretung der Produktionsschulen innerhalb des Übergangssektors mit eigenem Motiv zu explizieren.

Entsprechend der Gründungs idee des Bundesverbandes lässt sich der *Gegenstand* der Bundesverbandstätigkeit folgendermaßen kurz umreißen: Förderung von Produktionsschulen als Lernorte für junge Menschen. Im Tätigkeitssystem des Bundesverbandes bilden die Aktiven des Verbandes, d. h. die am Gegenstand wirkenden und sich der Regularien des Verbandes unterordnenden Individuen das *Subjekt*. Insbesondere erhalten die Subjekte der Produktionsschulen die Chance über ihre originäre Systemebene (Mikro-/Mesoebene) hinaus aktiv auf der Exoebene zu wirken. Zentral sind die *Artefakte* der Bundesverbandstätigkeit, die vermittelnd den Gegenstand zu Ergebnissen werden lassen. Die Artefakte des Bundesverbandes konzentrieren sich hierbei auf die Förderung und (Weiter-) Entwicklung des Produktionsschulansatzes, Netzwerkarbeit sowie Bildungsarbeit bezogen auf die jungen Menschen in Produktionsschulen, wie auch auf die Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure selbst. Exemplarisch sei für den Bundesverband Produktionsschulen e. V. an dieser Stelle auf die Produktionsschulprinzipien (2006)⁸⁹, die produktionsschulspezifischen Qualitätsstandards (2010), jährlich stattfindende Fachtagungen sowie die Fortbildungsreihe zur Werkstattpädagogin bzw. zum Werkstattpädagogen verwiesen. In der *Gemeinschaft* finden sich die Individuen wieder, die sich den Gegenstand des Tätigkeitssystems des Bundesverbandes miteinander teilen.

89 Zu den Produktionsschulprinzipien siehe auch Gentner/Reschke (2008).

Insbesondere sind es die Verbandsmitglieder, aber auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, am Thema Interessierte sowie Akteurinnen und Akteure anderer Systemebenen innerhalb der Produktionsschulumwelt, die sich mit dem Gegenstand des Bundesverbandes auseinandersetzen. Die *Arbeitsteilung* innerhalb des Bundesverbandes ergibt sich aus der Satzung als *Regulative* hinsichtlich der Organe des Verbandes. Zudem agieren Verbandsakteure beispielsweise ergänzend in themenspezifischen Arbeitskreisen sowie in regional tätigen Arbeitsgemeinschaften.

Es kann zusammengefasst werden, dass der Bundesverband Produktionsschulen innerhalb des Umweltmodells der Benachteiligtenförderung auf der Exoebene als anerkannter Teil der Gemeinschaft innerhalb des Übergangssystems zu verorten ist⁹⁰. Als Interessenvertretung vereinigt der Bundesverband die dem Gegenstand verbundenen Akteurinnen und Akteure auf der Exoebene, um aktiv mittels geeigneter Artefakte auf das Exo- (Übergangssystem), aber auch auf das Makrosystem (Sozialstaat), Mesosystem (Institution Produktionsschule) und Mikrosystem (Produktionsschulsetting) zu wirken. Bojanowski (vgl. 2011, S. 15 f.) verbindet mit dem Wirken des Bundesverbandes die Chance, dass Produktionsschule eine eindeutiger Figuration erfährt und damit die abgrenzbare Erkennbarkeit von Produktionsschule innerhalb der Benachteiligtenförderung geschärft wird. Mit der Formulierung der Produktionsschulprinzipien und den Qualitätsstandards unter dem Slogan: „Wo Produktionsschule drauf steht, soll auch Produktionsschule drin sein“ (Bundesverband Produktionsschulen e.V., 2010) sowie der Ausgestaltung eines Qualitätssiegels Produktionsschule (Kapitel 5) hat sich der Bundesverband bereits inhaltlich positioniert und für Produktionsschulen eine normative Orientierung geliefert. Offen bleibt, inwieweit die Diskussion über Produktionsschulqualität und das Qualitätssiegel die (Weiter-)Entwicklung von Produktionsschulen befördert.

3.3.5 Produktionsschule als tätigkeitstheoretische Gestalt

Vorausgehend ist deutlich geworden, dass Produktionsschule sich keiner einheitlichen Historie oder einer allgemeingültigen Produktionsschultheorie bedienen kann. Zudem hat die sozialstaatliche Nichtdefinition von Produktionsschule vor allem anhand der Adaption des dänischen Produktionsschulansatzes durch Akteurinnen und Akteure der Meso- und Mikroebene eine Vielfalt an Umsetzungskonzeptionen innerhalb der Produktionsschullandschaft hervorgebracht. Um Produktionsschule im Folgenden eine systematische *zweite Gestalt* aus der

90 Exemplarisch sei diesbezüglich auf die Beteiligung am Aushandlungsprozess zum Fachkonzept Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen mit produktionsorientiertem Ansatz (BvB-Pro) zwischen Bundesverband und Bundesagentur für Arbeit verwiesen (siehe Bundesagentur für Arbeit, 2012; Mertens/Schobes, 2013, S. 21).

Perspektive der Tätigkeitstheorie zu verleihen, sind die vorangegangenen Ausführungen aufzugreifen und weiterführend zu konkretisieren. Vor allem Bojanowskis (2010; 2011; 2012c) Ansätze und Diskurse zur Ausgestaltung von Produktionsschule bieten hierfür einen geeigneten Bezug. Die zweite Gestalt von Produktionsschule kann daher als ein idealisiertes Konsensmodell aufgefasst werden, das v. a. die Kerngedanken von Produktionsschule nach Bojanowski aufgreift und innerhalb des Umweltmodells Produktionsschule durch die Tätigkeitssysteme Produktionsschule (Mesoebene) sowie das Produktionsschulsetting (Mikroebene) systematisiert. Anhand des Umweltmodells verdeutlicht sich wiederum, dass *Produktionsschule* selbst eine sich umschließende Dreiebenenstruktur aufweist: die Institution (Mesoebene), das pädagogische Setting (Mikroebene) und die produktionsschulspezifische Zielgruppe (Ebene der Person). Diese drei Ebenen entsprechen der Organisation Produktionsschule und sind in der Konsequenz bei der Gestaltung von Produktionsschule aufzugreifen und darzustellen.

Die Untersuchung arbeitsgesellschaftlicher Ankopplungsprozesse durch Produktionsschulen steht unweigerlich in Verbindung mit der sozialstaatlichen Frage nach der Definition der ‚anzukoppelnden‘ Individuen (Zielgruppe). Bojanowski umreißt hierbei die Heterogenität der Zielgruppe von Produktionsschulen:

„In den meisten Fällen sind es junge Menschen, die in den allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen gescheitert sind. Die Verläufe in ihren Lern- und Lebensgeschichten beruhen häufig auf einem (längeren) Zusammenwirken von biographischen, familiären, schulischen oder gesellschaftlichen Faktoren sowie auf einer komplexen Wechselwirkung psychosozialer Risiko- und Selbstschutzbedingungen.“ (2012c, S. 109).

Im Rückgriff auf die Charakterisierung der Zielgruppe der Benachteiligtenförderung ist Benachteiligung die Konsequenz aus der Abweichung vom arbeitsgesellschaftlichen Normalitätsverständnis, die für die betroffenen Individuen zur Entkopplung von der Arbeitsgesellschaft führt bzw. geführt hat. Dieses *Entkopplungskriterium* ist ebenso das zentrale Merkmal für die Zielgruppe von Produktionsschule innerhalb der Benachteiligtenförderung. Bezogen auf die Heterogenität der Zielgruppe ist der Frage nachzugehen, wie über das Produktionsschulsetting eine arbeitsgesellschaftliche Ankopplung erreicht werden kann (Abschnitt 3.3.5.3). Neben der Explikation des Produktionsschulsettings (Abschnitt 3.3.5.1) sowie der Institution Produktionsschule (Abschnitt 3.3.5.2) im Sinne produktionsschulumweltinterner Relationen sind daher ebenso äußere Beziehungen zu in Verbindung mit Produktionsschule stehenden Umwel-

ten darzustellen, um die Produktionsschultätigkeit als Ganzes greifbar zu machen.

3.3.5.1 Mikrosystem Produktionsschulsetting

Das Produktionsschulsetting verortet sich als Mikrosystem innerhalb des Umweltmodells Produktionsschule. Das Tätigkeitssystem Produktionsschulsetting (Abbildung 15) beschreibt hierbei das unmittelbar auf die Zielgruppe von Produktionsschule einwirkende *pädagogische Konzept*.

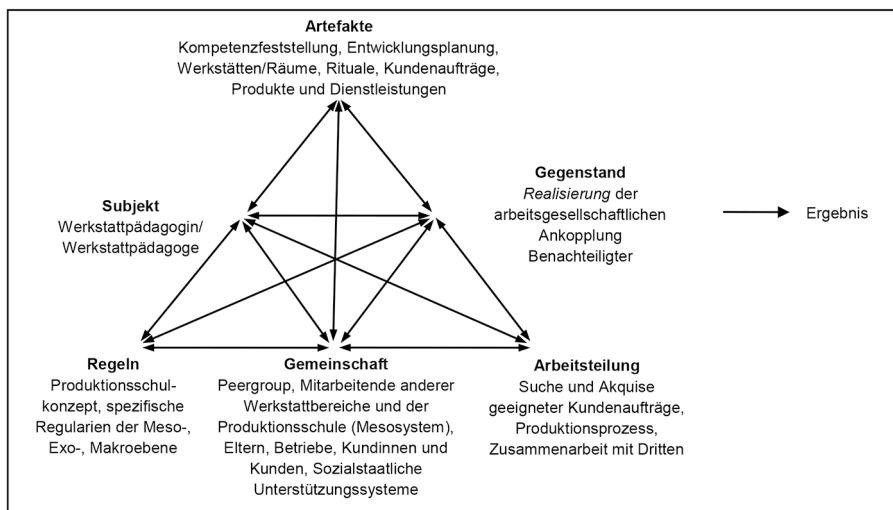


Abb. 15: Tätigkeitssystem Produktionsschulsetting (Mikroebene)

Gegenstand: Das Motiv des Tätigkeitssystems besteht in der Realisierung einer arbeitsgesellschaftlichen Brückenfunktion für die Zielgruppe. Die Brückenmetapher steht für die Überwindung der die Benachteiligung konstatierenden arbeitsgesellschaftlichen Normalitätsabweichung hin zur Ankopplung an die arbeitsgesellschaftlichen Normvorstellungen und Mechanismen, wie Berufsausbildung oder Erwerbsarbeit. Anders formuliert wird der Zielgruppe ein pädagogisch unterstützender Weg aus der durch Benachteiligung zu charakterisierenden Lebenslage der jungen Menschen hin zur Ankopplung an die Arbeitsgesellschaft und damit dem Gegenstand von Erwerbsarbeit, der materiellen, identitätsstiftenden sowie sozialen Bedürfnisbefriedigung eröffnet⁹¹.

⁹¹ Siehe hierzu auch Reschke (2008).

Subjekt: Die Werkstattpädagogin bzw. der Werkstattpädagoge ist das *Herz der Produktionsschule* (vgl. Gentner/Meier, 2011, S. 44) als zentrales Subjekt innerhalb des Produktionsschulsettings und trägt maßgeblich die Verantwortung für die Realisierung des Gegenstandes über ihr bzw. sein pädagogisches Handeln. Bojanowski führt an:

„In einer Produktionsschule sind die Werkstattpädagogen gleichsam die Schaltstelle; sie nehmen Einfluss, sie prägen implizit einen Jugendlichen. [...] Zugleich muss der Werkstattpädagoge zurückhaltend, respektvoll und fachlich überzeugend sein. [...] Er ist nicht Freund oder Kumpel der Heranwachsenden, sondern Begleiter, Unterstützer, Vorbild – und ‚älterer Bruder‘. Die Erwachsenen müssen für die jungen Menschen tragbar, beziehungs- und vertrauenswürdig sein. Menschen, die in ihrer praktischen Arbeit überzeugen und bewusst die Möglichkeit zu einer offenen und ehrlichen kommunikativen Bindung aufzeigen, werden offenbar von den Jugendlichen als bezugswürdig empfunden.“ (2010, S. 74 f.).

Gentner/Meier (2011) sowie Mutschall (2008) konkretisieren hierfür die Anforderungen an Werkstattpädagoginnen und Werkstattpädagogen. Werkstattpädagoginnen und Werkstattpädagogen vereinen verkürzt dargestellt in Bezug auf die Arbeits- bzw. Produktionsbereiche fachliche mit (sozial-) pädagogischen Fähigkeiten. Darüber hinaus sind Werkstattpädagoginnen und Werkstattpädagogen in der Lage im Team zu wirken, Netzwerke aufzubauen und zu erhalten sowie sich der eigenen individuellen Weiterentwicklung durch Fortbildungen, Coachings etc. zu stellen. Mutschall (vgl. 2008, S. 175) verdeutlicht, dass dem Begriff Werkstattpädagogin bzw. Werkstattpädagoge kein einheitliches Berufsbild zu Grunde liegt, vielmehr beschreibt dies ein Arbeitsfeld, aus dem sich erst eine konkrete berufliche Identität zu einer getragenen Profession entwickeln muss.

Artefakt: Die Wandlung des Gegenstandes innerhalb des Tätigkeitssystems Produktionsschulsetting hin zu einem Ergebnis, d. h. der erfolgreichen Anknüpfung des jungen Menschen an die Mechanismen der Arbeitsgesellschaft, ist durch vielfältige, konzeptionell begründete Artefakte geprägt. Durch eine auf Freiwilligkeit basierende systematische Einstiegs- oder Bewerbungsphase sowie Kompetenzfeststellung, die die Lebensgeschichte des jungen Menschen berücksichtigt, wird bereits der Eintritt eines Jugendlichen in die Produktionsschule strukturiert (vgl. Bojanowski, 2010, S. 71 f.; 2011, S. 17). Eine daran anknüpfende individuelle Entwicklungsplanung berücksichtigt die fachliche, soziale und persönliche (Ausgangs-) Situation des jungen Menschen und dokumentiert den Stand sowie den Verlauf der Entwicklung (vgl. Bojanowski, 2010, S. 71)⁹². Hierbei betont Bojanowski (vgl. 2010, S. 71), dass grundsätzlich die

Stärken des jungen Menschen im Mittelpunkt (Kompetenzansatz) stehen. Der individuelle Austritt aus der Produktionsschule und der Übergang in eine sinnstiftende Anschlussperspektive sind gleich dem jederzeit möglichen Einstieg eine gezielt zu gestaltende elementare Etappe zur Realisierung des Motivs des Tätigkeitssystems. Bojanowski verdeutlicht: „Die Brückenschläge in Ausbildung oder Erwerbsarbeit müssen genauso wie der Eintritt in die Produktionsschule bewusst geplant und gestaltet werden.“ (2010, S. 78 f.).

Die Werkstätten sind die didaktischen Orte der Verbindung von Lernen und Arbeiten in einer Produktionsschule (vgl. Bojanowski, 2010, S. 72)⁹³. Reale Kundenaufträge, somit die herzustellenden Produkte bzw. zu erbringenden Dienstleistungen prägen, strukturieren und bestimmen das Curriculum einer Produktionsschule bzw. Werkstatt (vgl. Bojanowski, 2010, S. 72; Kipp, 2008, S. 183). Für Bojanowski (vgl. 2011, S. 18) bieten eben diese Produktionsaufträge und das Erbringen von Dienstleistungen Anknüpfungsperspektiven an die arbeitgesellschaftlichen Arbeits- und Warenkreisläufe. Diese realen Aufträge, für die die Jugendlichen auch entlohnt werden, generieren für die Produktion bzw. Dienstleistungserstellung eine Verbindlichkeit und einen Ernstcharakter, was Produktionsschule von anderen berufsvorbereitenden Förderangeboten im Übergangssystem maßgeblich unterscheidet. Kipp umreißt dazu:

„Der externe ‚echte‘ Kunde hat für die Generierung dieser Ernstsituation entscheidende Bedeutung. Mit dieser Einbindung des Kunden als ‚pädagogischem Dritten‘ lassen sich diese Schulen von Arrangements abgrenzen, in denen Produkte und Leistungen ausschließlich für das schuleigene Personal oder die dortige Schülerschaft hergestellt werden.“ (2005, S. 357).

Zudem erhalten die jungen Menschen in der Produktionsschule die Möglichkeit beschäftigungsrelevante Zertifikate und Qualifizierungsnachweise zu erlangen, die den Übergang in Ausbildung oder Erwerbsarbeit, schlussendlich die Verhandlung auf dem Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt, unterstützen sollen (vgl. Bojanowski, 2012c, S. 108 f.)⁹⁴.

Produktion bzw. Dienstleistungserstellung ist eng verbunden mit dem Faktor der Peers als Lerngemeinschaft. Für Bojanowski (vgl. 2010, S. 76) ist das Voneinanderlernen und gemeinschaftsstiftende Tun konstitutiv für das Zusammenarbeiten in den Werkstätten.

92 Siehe exemplarisch Greiner-Jean/Oertel (2011) zur Kompetenztafel als Instrument zur Entwicklungsplanung.

93 Zur Verbindung von Arbeiten und Lernen siehe auch Straßer (2008).

94 Siehe ausführlich Meier/Gentner (2011).

Die Werkstätten respektive Räume sind es wiederum selbst, die in einer Produktionsschule auf die Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure einwirken und den lernförderlichen Charakter einer Produktionsschule prägen. Daher sind nach Bojanowski (vgl. 2010, S. 77)⁹⁵ die Räume einer Produktionsschule derart zu gestalten, dass diese bezogen auf den Lernprozess der benachteiligten Jugendlichen lernförderlich wirken. Der Raum respektive die Räume einer Produktionsschule werden zum *Erzieher* (vgl. Bojanowski, 2012c, S. 116), d. h. zum Artefakt der Produktionsschultätigkeit.

Regeln: Grundsätzlich ist das Konzept der Produktionsschule für die produktionsschulspezifischen Prozesse regelgebend. Ein Regelwerk, das mit den jungen Menschen ausgehandelt werden kann, strukturiert und gibt Sicherheit sowie Klarheit für ein verbindliches Miteinander (vgl. Bojanowski, 2010, S. 77)⁹⁶. Rituale als Bestandteile der gelebten Produktionsschulpraxis gelten als spezifische Regeln einer Produktionsschule, die gemeinschaftsstiftende Strukturen schaffen, die von allen Akteurinnen und Akteuren der Produktionsschule getragen werden (vgl. Bojanowski, 2010, S. 78). Darüber hinaus gelten die umweltspezifischen Regularien, die direkt oder indirekt dem Produktionsschulsetting auferlegt werden: beispielsweise Regeln des Mesosystems über definierte Kommunikationsstrukturen, Abrechnungsmodalitäten und -formalien sowie gesetzliche und (sozial-) staatliche Vorgaben der Exo- und Makroebene, wie Bestimmungen zum Jugend- und Arbeitsschutz. Innerhalb des Tätigkeitssystems Produktionsschulsetting ist zu bemerken, dass Regeln gleichzeitig zu Artefakten werden können, sofern sie als (pädagogische) Mittel zur Realisierung des Gegenstandes Anwendung finden.

Gemeinschaft: Das Zusammenwirken der Peers in der Werkstatt ist gleichsam Artefakt und Gemeinschaft innerhalb des Tätigkeitssystems. Neben den jungen Menschen und zugehörigen Werkstattpädagoginnen und Werkstattpädagogen einer Werkstatt sind es die anderen Werkstattbesetzungen, die Produktionsschulleitung und ggf. weitere (pädagogische) Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Produktionsschule bzw. des Trägers der Produktionsschule, die in Verbindung mit dem Gegenstand des Tätigkeitssystems wirken. Darüber hinaus gehören Individuen, Gruppen, Einrichtungen oder Netzwerke außerhalb der produktionsschulspezifischen Umwelt zur Gemeinschaft: Eltern, Kundinnen und Kunden sowie (regionale) Betriebe, aber auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sozialstaatlicher Unterstützungssysteme, wie Arbeitsverwaltung, Drogenberatung oder Jugendgerichtshilfe.

95 Siehe hierzu auch Gentner (2008b, S. 190 ff.).

96 Zu Regeln und Ritualen in Produktionsschule siehe Trepke/Greiner-Jean/Gentner (2008).

Arbeitsteilung: Bojanowski (vgl. 2010, S. 72 ff.) stellt klar, dass es die Aufträge real existierender Kundinnen und Kunden sind, die das Curriculum vorgeben und den Arbeitsprozess bis hin zur Auslieferung eines Produktes strukturieren. Das Suchen und Akquirieren (pädagogisch) geeigneter Aufträge wird hierbei zur elementaren Aufgabe der Werkstattpädagogin und des Werkstattpädagogen. Die Arbeitsteilung in der Werkstatt ist durch eine enge Verknüpfung von Arbeiten und Lernen bedingt, wonach die Werkstattpädagogin und der Werkstattpädagoge durchaus Unterweisungen abhält, die Jugendlichen dennoch selbst wirksam werden, sodass das Produkt zum Ergebnis des Jugendlichen wird. Die oftmals multiplen Problemlagen benachteiligter junger Menschen machen gleichsam für die Werkstattpädagogin und den Werkstattpädagogen das Zusammenwirken mit Dritten außerhalb des Herstellungsprozesses notwendig. Dies kann ebenso federführend oder unterstützend durch andere (pädagogische) Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Produktionsschule erfolgen, allerdings wirkt dies gleichsam auf die Elemente des Tätigkeitssystems und somit auf die Tätigkeit der Werkstattpädagogin und des Werkstattpädagogen zurück.

Mit der Charakterisierung des Produktionsschulsettings wird die pädagogische Tätigkeit innerhalb der Produktionsschule als Tätigkeitssystem beschrieben und in ihren Relationen konkretisiert. Umweltebenenübergreifend steht das Produktionsschulsetting zudem in vielfältigen Abhängigkeiten zu den Tätigkeitssystemen der anderen Systemebenen innerhalb des Umweltmodells Produktionsschule. Neben gesetzlichen Auflagen des Makrosystems können dies beispielsweise die Bedingungen der Förderinstrumente der Exoebene sein, die die Elemente der Mikroebene beeinflussen, Widersprüche hervorrufen und Veränderungen notwendig werden lassen.

3.3.5.2 Institution Produktionsschule

Die Bestimmung der Institution Produktionsschule ist, aufgrund der Vielfältigkeit innerhalb der Produktionsschullandschaft, nicht uneindeutig möglich. Produktionsschulen finden sich innerhalb von freien Trägern wieder, die die Rechtsform des eingetragenen Vereins oder einer (gemeinnützigen) Gesellschaft mit beschränkter Haftung haben und sind ebenso an (berufsbildenden) Schulen anzufinden (vgl. Bojanowski, 2011, S. 19). Bojanowski verweist auf Schultes⁹⁷ Anregung zur institutionellen Gestaltung von Produktionsschulen unter Einbindung der diesbezüglich bedeutenden regionalen (Bildungs-) Akteure und schränkt gleichzeitig ein, dass über die institutionelle Ausgestaltung von Produktionsschule in Form einer betriebsähnlichen Bildungseinrichtung

97 Siehe Schulte (2008, S. 211).

kaum respektive wenig Erfahrungswerte und Informationen vorliegen. Es kann auch ohne konkrete Bezüge und Erfahrungswerte davon ausgegangen werden, dass die Institution Produktionsschule als rahmengebendes und administratives Konstrukt die pädagogische Tätigkeit des nachgelagerten Mikrosystems prägt. Auch wenn das Produktionsschulsetting unmittelbar das pädagogische Konzept von Produktionsschule realisiert, kommt der Institution Produktionsschule (Abbildung 16) insbesondere aufgrund seiner administrativen Funktion eine elementare Steuerungsaufgabe zu, die auf das Mikro-, aber auch das Exosystem sowie angrenzende Umwelten wirken.

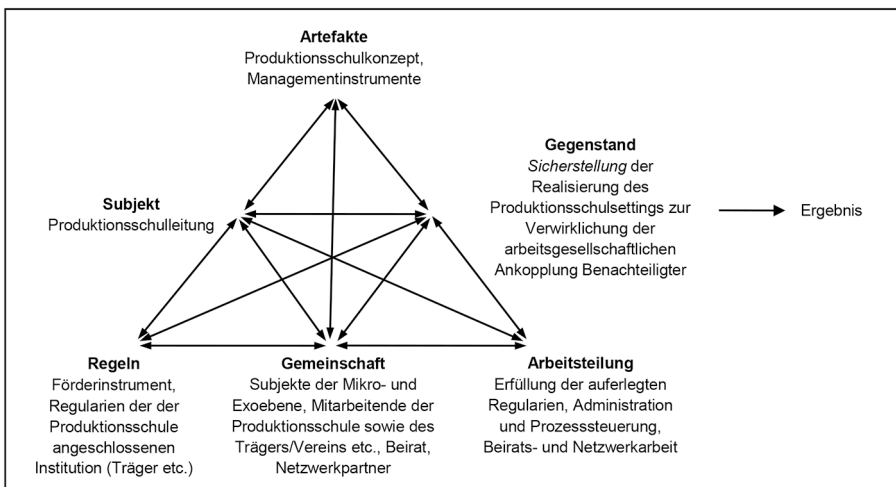


Abb. 16: Tätigkeitssystem Produktionsschule (Mesoebene)

Gegenstand: Das Motiv der Institution Produktionsschule ist die Realisierung der für das Produktionsschulsetting notwendigen (Rahmen-) Bedingungen zur Verwirklichung der Brückenfunktion und damit der arbeitsgesellschaftlichen Ankopplung der Zielgruppe. Die Institution wird mit ihrer Motivrealisierung zur Brücke zwischen den Vorgaben des eingesetzten Förderinstruments (Exosystem) und der Umsetzung des produktionsschulspezifischen Konzepts in der pädagogischen Arbeit (Mikrosystem).

Subjekt: Das Subjekt personifiziert sich in der Produktionsschulleitung, wobei diese Aufgabe durch eine einzige Person oder ein Leitungsteam wahrgenommen werden kann. Gentner/Meier stellen dar, dass die Anforderungen an eine Produktionsschulleitung adäquat dem Subjekt des Produktionsschulsettings anzusetzen und zu erweitern sind:

„Zudem muss er [d. h. die Produktionsschulleitung] über Leitungserfahrung verfügen. Er muss in erster Linie motivieren und betriebliche, personale Entwicklungsbedarfe erkennen, aufgreifen und deren Bearbeitung einleiten. [...] Die Leitung muss sowohl die pädagogischen Belange der Mitarbeiter und der Jugendlichen beurteilen können, als auch die betriebswirtschaftlichen Notwendigkeiten ihrer Produktionsschule kennen. [...] Und nicht zuletzt muss die Produktionsschulleitung auch die Personal-, Team- und Organisationsentwicklung im Blick behalten; ihr obliegt die Verantwortung für die Gestaltung anregender und lernförderlicher Arbeits- und Lernkultur – für die Jugendlichen wie für die Fachkräfte gleichermaßen.“ (Gentner/Meier, 2011, S. 47 f.)

Das Subjekt auf der Ebene der institutionellen Produktionsschultätigkeit ist demnach geprägt durch einen multiprofessionellen Erfahrungshorizont, um situationsadäquat steuernd auf die vor- und nachgelagerten Ebenen der Produktionsschulumwelt einzuwirken.

Artefakte: Das Konzept der Produktionsschule kann als zentrales Artefakt angesehen werden. Der Produktionsschulleitung kommt die Lenkungs- und Steuerungsfunktion bezüglich der Umsetzung des Produktionsschulkonzeptes zu. Als Werkzeuge des Subjekts können unterschiedliche organisationsinterne oder standardisierte Managementinstrumente zum Tragen kommen. Wesentlich ist, dass die eingesetzten Artefakte dazu dienen, das Motiv des Tätigkeitssystems in ein adäquates Ergebnis zu transformieren.

Regeln: Die Regularien, die das Exosystem mit dem Förderinstrument auferlegt, sind maßgebend für das Subjekt zur Verwirklichung des Motivs, beispielsweise durch Vorgaben zu Abrechnungs- und Finanzierungsfragen oder Zuweisungsmodalitäten der Zielgruppe. Hervorzuheben sind insbesondere Bedingungen zur anteiligen Finanzierung der Produktionsschulaktivität über Verkaufserlöse aus der Veräußerung von erstellten Produkten respektive erbrachten Dienstleistungen der Werkstätten (vgl. Bojanowski, 2011, S. 19). Realen Kundenaufträgen kommt somit neben der pädagogischen Funktion im Mikrosystem eine substanzsichernde und institutionserhaltende Funktion auf der Mesoebene zu (*doppelter Ernstcharakter*). Ist die Produktionsschule zudem nicht institutionell eigenständig, sondern organisationaler Teil einer (berufsbildenden) Schule oder eines in mehreren Geschäftsfeldern agierenden Trägers bzw. Vereins, wirken deren organisationsspezifische Regularien ebenso in die Tätigkeit der Produktionsschule hinein.

Gemeinschaft: Die Subjekte des Mikro- und Exosystems sind innerhalb der Gemeinschaft des Mesosystems vertreten. Ebenso sind es die Personen der Zielgruppe, weitere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einer Produktionsschule so-

wie des Trägers, Vereins etc., die den Gegenstand der Tätigkeit der Institution Produktionsschule miteinander teilen. Gleich dem Mikrosystem gehören Netzwerke, teilweise zusammengeführt in einem Beirat, sowie partiell und temporär mit der Produktionsschule interagierende Institutionen oder Unternehmen, die außerhalb der produktionsschulspezifischen Umwelt liegen, zur Gemeinschaft⁹⁸.

Arbeitsteilung: Die Arbeitsteilung innerhalb des Tätigkeitssystems Produktionsschule ist durch die gegenstandsbezogene Brückenfunktion vielfältig. Beispielsweise bei der Erfüllung der regulativen Anforderungen des Förderinstruments, Steuerung der Realisierung des Produktionsschulkonzepts in den Werkstätten sowie der Entwicklung und Aufrechterhaltung tragfähiger Netzwerkverbindungen zu regionalen, sozialstaatlichen und wirtschaftlichen Akteurinnen und Akteuren. Das arbeitsteilige Vorgehen orientiert sich schlussendlich vertikal an den inneren Prozessen der Produktionsschule (Mikrosystem) sowie den äußeren Vorgaben aus dem Exosystem über die sich die Produktionsschule realisiert und horizontal über Netzwerke mit angrenzenden Umweltsystemen.

3.3.5.3 Ko-konfigurative Arbeit in Produktionsschulen

Vorangehend ist Produktionsschule, als Tätigkeitssystem der Institution und des pädagogischen Settings strukturiert und expliziert worden. In Anlehnung an Engeström gilt es zu zeigen, dass die Form der Arbeit innerhalb der Produktionsschule unter der Bezeichnung der Ko-Konfiguration diskutiert werden kann. Dies folgt den sechs Kriterien ko-konfigurativer Arbeit nach Engeström, wie sie in Abschnitt 2.2.3.1 herausgearbeitet wurden. Die Herausforderung besteht hierbei in der Zusammenführung des Produktionsschulansatzes als pädagogisches Bildungsarrangement mit Engeströms eher wirtschaftsorientierten Produktions- und Dienstleistungsverständnis innerhalb der Arbeitsform der Ko-Konfiguration.

(a) Die Zielgruppe, d. h. die Jugendlichen einer Produktionsschule sind einerseits die originären *Kundinnen/Kunden* bzw. *Nutzerinnen/Nutzer* von Produktionsschule in der Zeit ihres Wirkens in den Werkstätten sowie andererseits durch die gelungene arbeitsgesellschaftliche Ankopplung das zu erreichende *Ergebnis* der Produktionsschultätigkeit. Die Arbeitstätigkeit in Produktionsschule muss sich Engeström (2008a, S. 415) folgend der Herausforderung stellen, über verbraucherintelligente Produkte bzw. Dienstleistungen den individuellen Bedürfnissen der Kundinnen und Kunden respektive Zielgruppe gerecht zu werden. Das auf den benachteiligten Jugendlichen ausgerichtete pädagogi-

98 Zu Netzwerk und Beirat siehe auch Gentner (2008c) sowie Gentner/Bojanowski (2008, S. 32 f.).

sche Arrangement einer Produktionsschule (Produktionsschulsetting) hält in diesem Sinne diese *pädagogischen Produkte und Leistungen* bereit, die im Zusammenwirken den Gegenstand der Tätigkeitssysteme in das Ergebnis transformieren.

(b) Engeström konstituiert das zweite Merkmal ko-konfigurativer Arbeit als „[...] kontinuierliche Beziehungen gegenseitigen Austauschs zwischen Kunden, Produzenten und den Produkt-Dienstleistung Kombinationen [...]“ (2011c, S. 352). Wie vorangehend aufgezeigt, ist die Werkstattpädagogin bzw. der Werkstattpädagoge als Subjekt im Produktionsschulsetting zentrale und kontinuierlich überdauernde Bezugsperson für den Jugendlichen (vgl. Bojanowski, 2010, S. 74 ff.; Gentner/Meier, 2011, S. 42 ff.). Die Werkstattpädagogin bzw. der Werkstattpädagoge sind entsprechend der tätigkeitstheoretischen Überlegungen Engeströms⁹⁹ nicht autoritärer Einzelakteur oder zentrale Entscheiderin bzw. zentraler Entscheider, sondern vielmehr Gestalterin und Gestalter sowie Initiatorin und Initiator flexibler Produktionsschultätigkeit. In diesem Sinne kommt der Werkstattpädagogin und dem Werkstattpädagogen die auf die Zielgruppe ausgerichtete, flexible und individuell an die Bedürfnisse der Jugendlichen anzupassende Gestaltung der pädagogischen Prozesse zu.

Die Kombination von Produkt und Dienstleistung, wie Engeström es formuliert, beschreibt das abgestimmte Zusammenwirken von direkt und indirekt auf den Jugendlichen einwirkenden (pädagogischen) Leistungen innerhalb des Produktionsschulsettings. Exemplarisch sei als direkte pädagogische Leistung die für Produktionsschule elementare Verbindung von Arbeiten und Lernen in der Realisierung von Kundenaufträgen Dritter in den Werkstätten genannt. Gleichzeitig beinhaltet ein Kundenauftrag eine indirekte Leistung seitens der Werkstattpädagogin und des Werkstattpädagogen für den Jugendlichen, indem der Kundenauftrag einer vorausgehenden Prüfung der Realisierbarkeit unterzogen sowie nach geeigneten pädagogischen Inhalte bewertet wird (vgl. Bojanowski, 2010, S. 73 f.).

(c) Drittes Kennzeichen ko-konfigurativer Arbeit ist die auf Dauerhaftigkeit ausgelegte Gestaltung und Veränderung der Produkt-Dienstleistung Kombination (vgl. Engeström, 2011c, S. 352). Für die Jugendlichen stellt Produktionsschule ein temporäres mit flexiblen Ein- und Ausstiegen gekennzeichnetes pädagogisches Arrangement dar (vgl. Bojanowski, 2012c, S. 109 f.), dass auf den Übergang in ein arbeitsgesellschaftliches Normalitätsmuster ausgerichtet ist und sich an den Anforderungen der Arbeitsgesellschaft orientiert. Für die Jugendlichen ist der Aufenthalt in der Produktionsschule per se entsprechend des persönlichen Entwicklungsbedarfs und der Entwicklungsgeschwindigkeit zeit-

99 Siehe Engeström (2008a, S. 417; 2011c, S. 352) und Engeström/Engeström/Vähäaho (2002).

lich begrenzt, wie Bojanowski (vgl. 2012c, S. 109) darlegt. Die Produktionsschule selbst fungiert dagegen als relativ dauerhaftes auf die jeweiligen Bedürfnisse und den Lernstand der Jugendlichen ausgerichtetes und sich permanent daran anpassendes pädagogisches Förderangebot.¹⁰⁰

(d) Eine weitere Eigenschaft ko-konfigurativer Tätigkeit beschreibt Engeström (vgl. 2011c, S. 352) als aktive Einbindung der Kundin/des Kunden in die Tätigkeit sowie Beteiligung an der Gestaltung der Tätigkeit. Diese zwei Aspekte, aktive Einbindung der Jugendlichen in die Prozesse der Produktionsschule sowie die Mitgestaltung dieser, äußern sich exemplarisch aufgezeigt im didaktischen Setting der Werkstätten, indem die Jugendlichen untereinander als *Novizen von Expertinnen und Experten* lernen oder Regeln gemeinsam im Team vereinbart werden. Für Bojanowski (vgl. 2012c, S. 117)¹⁰¹ sind Produktionsschulen daher gleichsam Orte erlebbarer Demokratie und organisierter gesellschaftlicher Teilhabe.

(e) Engeströms (vgl. 2011c, S. 352) fünftes Merkmal ist durch verschiedenste Produzenten gekennzeichnet, die innerhalb von innerorganisationalen sowie organisationsübergreifenden Netzwerken zusammenarbeiten müssen. Dieses Merkmal ko-konfigurativer Tätigkeit erfordert demnach eine Betrachtung der Vernetzung zu außerhalb der produktionsschulspezifischen Umwelt liegenden Umwelten. Das in Abbildung 14 skizzierte Umweltmodell Produktionsschule ist ein spezifisches innerhalb des Umweltmodells Benachteiligtenförderung. In der Konsequenz ist diese eine explizit auf Produktionsschule bezogene Umwelt, die in Koexistenz zu anderen spezifischen Umwelten steht. *Angrenzende Koexistenz* beschreibt hierbei die Relation zwischen der Produktionsschulumwelt zu spezifischen Umwelten, die in Verbindung mit dem Gegenstand der Produktionsschultätigkeit stehen. Angrenzende Koexistenz begründet sich einerseits auf der *Brückenfunktion* von Produktionsschule zur Sicherung erfolgreicher Übergänge für die benachteiligten Jugendlichen aus der Produktionsschule hinaus. Insbesondere sind dies Umwelten, wie die duale Berufsausbildung, das Schulberufssystem sowie das arbeitsgesellschaftliche Erwerbsarbeits- bzw. Beschäftigungssystem. Andererseits auf knotworking, d. h. *temporäre und anlassbezogene* in Verbindung stehende koexistente Umwelten, die aus dem Zusammenwirken zeitlich begrenzte Grenzgegenstände erzeugen. Diese können exemplarisch Verbindungen zu (externen) Auftraggeberinnen und Auftragge-

100 Innerhalb der Vielfältigkeit in der Produktionsschullandschaft existieren allerdings auch förderinstrumentenabhängige, zuweisungsbedingte Zeitbefristungen für Jugendliche für den Besuch einer Produktionsschule. Ebenso steht vielfach die Dauerhaftigkeit der Ausgestaltung des Produktionsschulangebots in Abhängigkeit zur Finanzierung, beispielsweise begrenzt auf einen Projekt- oder Förderzeitraum.

101 Siehe hierzu auch Riemer (2008).

bern für Herstellungsaufträge sein, aber sich ebenso direkt auf die Jugendlichen bezogene Hilfesysteme, wie Beratungsstellen oder Behörden beziehen.

Netzwerkarbeit, knotworking und die damit verbundene Zusammenarbeit über die Grenzen des Tätigkeitssystems Produktionsschulsetting hinaus (boundary crossing) bilden ein notwendiges, komplexes Ganzes und sind für Werkstattpädagoginnen und Werkstattpädagogen elementare Werkzeuge gelingender Produktionsschultätigkeit.

(f) Als letzte Eigenschaft von Ko-Konfiguration beschreibt Engeström (vgl. 2011c, S. 352) das wechselseitige Lernen der Akteurinnen und Akteure über die tätigkeitsbezogene Interaktion. Die Vielfältigkeit der Problemlagen der Zielgruppe von Produktionsschule sowie das auf die Bedürfnisse und den Lernstand der Jugendlichen ausgerichtete pädagogische Setting erfordern ein permanentes wechselseitiges Interagieren zwischen dem Subjekt und der Gemeinschaft. Daraus resultiert eine andauernde Anpassung der Regeln und Artefakte, ausgedrückt in der Arbeitsteilung und orientiert am Gegenstand. Gleichsam wirken andere Umweltsystemebenen auf die Produktionsschultätigkeit, die vom Subjekt sowie der Gemeinschaft Veränderungen erfordern. Vom Subjekt, sowohl der Mikro-, als auch der Mesoebene, wird permanenter Umgang mit intern und extern initiierten Widersprüchen, somit Entwicklung und Lernen abgefordert, um adäquat und situativ angepasst dem Motiv des Tätigkeitssystems zu begegnen.

Das pädagogische Setting in Produktionsschulen fokussiert zur Realisierung des Motivs variabel und zeitlich überdauernd die Bedürfnisse der Zielgruppe. Es kombiniert orientiert am Lernstand und Entwicklungsniveau der Jugendlichen bedarfsgerechte pädagogische Angebote und Dienstleistungen und bindet die Jugendlichen aktiv in die sie betreffenden Prozesse der Produktionsschule ein. Hierbei agiert es zur Sicherung der Brückenfunktion innerhalb eines Netzwerkes und knüpft temporäre sowie anlassbezogene Verbindungen (Knots) zu angrenzenden Umweltsystemen. Die Zentrierung des produktionsschulspezifischen Settings auf die Jugendlichen erfordert von den Subjekten einer Produktionsschule das permanente Verändern, Anpassen und Entwickeln der eigenen (pädagogischen) Tätigkeit. Wenn Bojanowski ausführt: „Produktionsschulen werden in der Fachszene der Benachteiligtenförderung seit langem als ‚pädagogischer Geheimtipp‘, als Antwort auf die Berufsintegrationsschwierigkeiten benachteiligter Jugendlicher diskutiert.“ (2012c, S. 107), dann ist dies möglicherweise auf die erfolgreiche Kombination aus der Gestaltung des Tätigkeitssystems Produktionsschulsetting und der Arbeitsform *Ko-Konfiguration* respektive *Gemeinsame Gestaltung* in Produktionsschule zurückzuführen. Es scheint diese Kombination zu sein, die die von Christe (vgl. 2009, S. 78) geforderte

Brückenfunktion für benachteiligte Jugendlichen realisiert und arbeitsgesellschaftliche Entkopplung überwinden kann.

3.3.6 Expansive Entwicklung ko-konfigurativer Produktionsschultätigkeit

Im Rückgriff auf Engeströms fünf Prinzipien der Tätigkeitstheorie kann das in diesem Kapitel vorangehend Dargestellte zusammengefasst und als Antwort auf die erste Forschungsfrage für den weiteren Diskurs dieser Forschungsarbeit aufbereitet werden.

Eingebettet in die Diskussion arbeitsgesellschaftlichen Normalitätsverständnisses und der regulativen Funktion der Sozialstaatstätigkeit konnte die Benachteiligtenförderung mit ihrem Gegenstand bzw. Motiv als Tätigkeitssystem in Verbindung mit der sie konstituierenden Zielgruppe der Benachteiligten im Umweltmodell Benachteiligtenförderung dargestellt werden. Unter Bezugnahme der historischen Entwicklung der Benachteiligtenförderung in Deutschland nach dem zweiten Weltkrieg ist das Tätigkeitssystem Übergangssektor unter den Aspekten der gegenwärtigen Vielstimmigkeit und auftretender Widersprüche herausgearbeitet sowie mit einer notwendigen und möglichen expansiven Entwicklung hin zu einem konsistenten Übergangssystem diskutiert worden. Über die Konkretion eines spezifischen Umweltmodells Produktionsschule ist Produktionsschule als eigenständiges Förderangebot innerhalb des Übergangssystems und der Benachteiligtenförderung als Institution sowie pädagogisches Setting in Form sich gegenseitig beeinflussender Tätigkeitssysteme herausgearbeitet worden. Der Produktionsschuldiskurs kann sich hierbei auf keine explizite theoretische Historie berufen. Vielmehr existiert in Deutschland eine Vielzahl an Produktionsschulen bzw. Einrichtungen, die ein produktions-schulorientiertes Konzept innerhalb spezifisch auferlegter Regularien differenzierter Förderinstrumente verwirklichen. Diese Produktionsschulen können sich allerdings auf keine Produktionsschuldefinition berufen, vielmehr existieren Umriss und Gestaltbeschreibungen, was Produktionsschule ausmacht.

Die Explikation einer zweiten definitorischen Gestalt von Produktionsschule als kollektives Konsensmodell ist hierbei ein Ansatz zur Systematisierung und Konkretion von Produktionsschule aus tätigkeitstheoretischer Perspektive. In Verbindung mit der Arbeitsform der Ko-Konfiguration wird deutlich, dass Produktionsschule bezogen auf das Motiv, der Realisierung arbeitsgesellschaftlicher Anknüpfung benachteiligter Jugendlicher, flexibel innerhalb der eigenen Umwelt und in Verbindung mit koexistenten Umwelten überdauernd oder anlassbezogen interagieren muss. Veränderung und Lernen sind für die Subjekte daher elementare und kontinuierlicher Bestandteil der Produktionsschultätigkeit,

um unter Berücksichtigung der Anforderungen benachteiligter junger Menschen das Motiv des Tätigkeitssystems in das beabsichtigte Ergebnis zu transformieren. Produktionsschule befindet sich somit zentriert auf die Zielgruppe in permanenter, differenziert intensiver und damit diskontinuierlicher Bewegung sowie Entwicklung innerhalb der eigenen spezifischen Umwelt und koexistenter Umwelten. Nach Engeström zeichnet genau dies Lernen im Zusammenhang mit Ko-Konfiguration aus und zeigt, dass Produktionsschule im pädagogischen Konzept und in der Arbeitsweise das *Lernen für die Ko-Konfiguration* bereits verinnerlicht hat. Die eigentliche Herausforderung besteht im fortlaufenden *Lernen in der Ko-Konfiguration*, indem das pädagogische Setting, d. h. die pädagogischen Dienstleistungen und Produkte einer Produktionsschule durch Interaktion zwischen dem Subjekt der Produktionsschule und der Zielgruppe als Kundinnen und Kunden der Produktionsschule nicht endend weiterentwickelt werden. Entwicklung der ko-konfigurierten Produktionsschultätigkeit wird folglich zur Notwendigkeit von Produktionsschule als Ganzes, um dem eigenen Gegenstand gerecht bleiben zu können. Hierbei sind Widersprüche als Lernanlässe Resultate ko-konfigurativer Tätigkeit von Produktionsschule:

- *Widersprüche im Tätigkeitssystem*: innerhalb respektive zwischen den Elementen des produktionsschulspezifischen Tätigkeitssystems,
- *Umweltinterne Widersprüche*: ausgelöst durch die vertikale (in-) direkte Beeinflussung der Produktionsschultätigkeit aus der Wechselwirkung der Systemebenen des Umweltsystems Produktionsschule,
- *Widersprüche aus der Umweltkoexistenz*: initiiert durch Interaktionen und dem Zusammenwirken innerhalb von Netzwerken und Knots mit Tätigkeitssystemen koexistenter Umwelt.

Um ko-konfigurative Produktionsschultätigkeit nunmehr expansiv zu entwickeln, sind Engeström (vgl. 2008a, S. 421 f.; 2011c, S. 375) folgend vier Merkmale bestimmend: umwälzendes Lernen, Erfahrungslernen, horizontales und dialogisches Lernen sowie Untergrundlernen. Eine expansive Transformation der Produktionsschultätigkeit hat im Rückgriff auf Engeström „[...] dann stattgefunden, wenn Gegenstand und Motiv der Tätigkeit eine derartige Neubestimmung erfahren haben, dass sich gegenüber dem alten Tätigkeitsmodus ein radikal erweiterter Horizont von Möglichkeiten erschließt.“ (2008a, S. 65). Resümierend bildet die Verbindung des produktionsschulspezifischen Ansatzes mit der Arbeitsweise Ko-Konfiguration das Alleinstellungsmerkmal für Produktionsschule bei der Verwirklichung arbeitsgesellschaftlicher Anknüpfung junger Menschen. Ebenso ist es diese Verbindung, die Widersprüche aus der vielfälti-

gen Anpassungs- und Verknüpfungsarbeit generiert, die zu (expansiven) Veränderungen und Entwicklungen der Produktionsschultätigkeit führen können.

Der Bundesverband Produktionsschulen e.V. als Interessenvertretung der Produktionsschulen in Deutschland stellt seinerseits eine systemebenenübergeordnete Zusammenführung der Interessen von Produktionsschulen auf der Exoebene dar. Entsprechend dem tätigkeitsbezogenen Motiv des Bundesverbandes kann dieser selbst von der Exoebene aus zum umweltinternen Generator von Widersprüchen und somit von Veränderung bzw. Entwicklung in Produktionsschule (Mikro- und Mesoebene) werden. Indem der Bundesverband für die Subjekte der Produktionsschulen geeignete Plattformen (Artefakte), d. h. Kommunikations- und Interaktionsprozesse, initiiert, können bei den beteiligten Akteurinnen und Akteuren Widersprüche generiert werden, die wiederum als (in-) direkte Lernauslöser Veränderungen herbeiführen können. Einerseits indirekt, da das Subjekt einer Produktionsschule einen durch das gegenstandsbezogene Wirken des Bundesverbandes erfahrenen Widerspruch in die eigene Produktionsschule hineinträgt und eigenverantwortlich thematisiert. Andererseits direkt, indem der Bundesverband vertreten durch sein Subjekt unmittelbar in einer Produktionsschule bzw. zwischen Elementen der Produktionsschultätigkeit Widersprüche erzeugt, aufzeigt und deren Auflösung anregt oder fordert. Dementsprechend wird im weiteren Verlauf die durch den Bundesverband geführte Diskussion über Produktionsschulqualität und das Qualitätssiegel Produktionsschule aufgegriffen. Hierbei gilt es zu klären, ob das vom Bundesverband Produktionsschulen e.V. initiierte und durchgeführte Qualitätssiegel Produktionsschule für die Institution Produktionsschule sowie das Produktionsschulsetting entwicklungsunterstützenden Einfluss im Sinne eines Lernauslösers und weiterführend einer expansiven Transformation hat.

4 Produktionsschulqualität – Anforderungen an ein auf die Spezifik von Produktionsschule ausgerichtetes Qualitätskonzept und -management

Qualität als zentraler Begriff und die mit diesem in Zusammenhang geführten vielfältigen Diskussionen¹⁰² erstrecken sich seit den neunziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts fast vollumfänglich über die Aufgabenfelder des deutschen Sozialsektors als Teil sozialpolitischer Staatstätigkeit. Die Qualitätsdiskurse wurden und werden hierbei in den unterschiedlichen sozialsektoralen Bereichen des Arbeits-, Sozial- und Bildungswesens differenziert geführt¹⁰³. Galiläer hält als Gemeinsamkeiten fest:

„Öffentlichkeitswirksam wurden Qualitätsfragen immer in Verbindung mit stagnierenden Mitteln, relativen Leistungsdefiziten und Kontroversen über staatliche versus private bzw. institutionelle (Eigen-)Verantwortung [geführt]. Der Umbau des Sozialstaates und auf Effektivierung und Entstaatlichung zielende Reformen in bisher überwiegend öffentlich verantworteten Aufgabenfeldern des Bildungs-, Sozial und Gesundheitssystems bilden den gemeinsamen Hintergrund für die fortwährende Bedeutung des Begriffs Qualität und mehr noch der verschiedenen Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementverfahren.“ (2005, S. 11).

Flösser/Oechler (vgl. 2004, S. 175) weisen in diesem Zusammenhang kritisch darauf hin, dass sich die Qualitätsdiskussion im Wesentlichen nicht auf die Aushandlung von Qualität und die Qualitätsbestimmung fokussierte, vielmehr wurden schwerpunktartig Qualitätsmanagementmodelle diskutiert, die eine Qualität in irgendeiner Art als gegeben vorausgesetzt haben. Für Schaar-schuch/Schnurr (vgl. 2004, S. 310) bestimmen zwei zentrale Kontextbedingungen die Qualitätsdebatte: die Finanzkrise der öffentlichen Haushalte sowie den Trend der Übertragung privatwirtschaftlicher Steuerungsinstrumente in den Sozialsektor¹⁰⁴. Der sozialsektorale Qualitätsdiskurs kann demnach als ein Ausdruck neoliberaler Sozialstaatstätigkeit innerhalb einer sich verändernden Arbeitsgesellschaft aufgefasst werden, dem sich auch die Benachteiligtenför-

102 Die Begriffe Qualitätsdiskurs, Qualitätsdiskussion ebenso Qualitätsdebatte werden als Überbegriffe der folgenden Darlegungen in Verbindung mit dem Qualitätsbegriff genutzt.

103 Siehe u. a. Bals/Hegmann/Wilbers (2008), Beckmann/Otto/Richter/ Schrödter (2004), Faber (2009), Galiläer (2005), Helmke/Hornstein/Terhart (2000a) sowie Honig/Joos/Schreiber (2004).

104 Hierbei sei insbesondere auf das bereits im vorherigen Abschnitt angesprochene *Neue Steuerungsmodell* verwiesen. Siehe hierzu Bogumil/Grohs/Kuhlmann/Ohm (2007), Kommunale Gemeinschaftsstelle (1993; 2007) sowie Reichard (1994).

derung nicht entziehen kann. Folglich fließt die Qualitätsdebatte in die Benachteiligtenförderung als Teil der Sozialstaatstätigkeit ein und wirkt sich innerhalb des vorangehend erarbeiteten Umweltmodells der Benachteiligtenförderung tätigkeitssystemspezifisch als auch systemübergreifend auf die Umweltebenen aus, wodurch Qualität subjektabhängig und multiperspektivisch zu diskutieren ist. Bezugnehmend auf das Erkenntnisinteresse dieser Forschungsarbeit ist der in diesem Kapitel zu führende Qualitätsdiskurs am Umweltmodell Produktionsschule sowie der tätigkeitstheoretischen Gestalt von Produktionsschule auszurichten und zu begründen. Die Herausforderung wird darin gesehen, dass sich der Diskurs über Qualität innerhalb der durch Ko-Konfiguration überwundenen Arbeitsform der Prozesseffektivierung entfaltet und nunmehr mit der ko-konfigurativen Arbeit in Produktionsschule zusammenzuführen ist. Dieser Auseinandersetzung ist vorausgehend eine für die Benachteiligtenförderung geeignete begriffliche Fundierung zu schaffen, die sich einerseits mit dem Kern der Qualitätsdebatte befasst: dem Qualitätsbegriff und der Bestimmung von Qualität (Abschnitt 4.1) und andererseits mit dem daran anschließenden Diskurs zum Qualitätsmanagement (Abschnitt 4.2). Abschließend gilt es dann Qualität und Qualitätsmanagement mit Produktionsschule im Qualitätsdiskurs Produktionsschule zusammenzuführen und im Sinne von Produktionsschulqualität zu diskutieren (Abschnitt 4.3).

4.1 Qualität – Dialogbegriff und multiperspektivische Aushandlung

Der Begriff *Qualität* erweist sich als vielschichtig und wurde bereits vielfach diskutiert¹⁰⁵. Für Helmke/Hornstein/Terhart (vgl. 2000b, S.10) entfaltet sich der Qualitätsbegriff als eine semantische Klammer, die aus unterschiedlichen Sichtweisen, Absichten und konzeptionellen Überlegungen besteht. Für die Auswahl eines für diese Forschungsarbeit geeigneten Qualitätsverständnisses ist daher die zu Grunde liegende theoretische Fokussierung maßgebend: die kollektivistische Sichtweise auf menschliche Tätigkeit entsprechend der Tätigkeitstheorie sowie das Forschungsfeld der Benachteiligtenförderung. Mit Merchels Verständnis von Qualität als Dialogbegriff wird im Folgenden ein Qualitätsbegriff herangezogen, der auf multiperspektivisch-kommunikativer Auseinandersetzung von Qualität als normatives, relationales, prozesshaft-dynamisches Konstrukt beruht (Abschnitt 4.1.1). Die Anschlussfähigkeit von Merchels Qualitätsbegriff an das tätigkeitstheoretische Verständnis dieser Forschungsarbeit er-

105 Siehe u. a. Galiläer (2005, S. 15 ff.), Harvey/Green (2000) und Heid (2000). Eine umfassend historische Rekonstruktion sowie philosophische Betrachtung des Qualitätsbegriffs liefert Küpers (2001).

gibt sich aus der zu Grunde gelegten dialogischen Beschaffenheit von Qualität als kollektivistisch ausgehandeltes Qualitätsverständnis. Der Aushandlungsprozess stellt hierbei ein zentrales Moment der Bestimmung von Qualität dar. Es kann nach dem Verständnis von Tätigkeitssystemen davon ausgegangen werden, dass die beteiligten Akteurinnen und Akteure diese Aushandlung entsprechend ihrer Intention und Verbindung zum Gegenstand der Tätigkeit beeinflussen. Die daraus hervorgebrachten Widersprüche und Konflikte sind somit Bestandteil der Aushandlung von Qualität. Sind Subjekte von unterschiedlichen Systemebenen einer Umwelt an der Qualitätsaushandlung beteiligt, stellt sich zudem die Frage, inwieweit tätigkeitsspezifische, umweltebenenbedingte Machtpotenziale diesen Aushandlungsprozess beeinflussen können (Abschnitt 4.1.2).

4.1.1 Qualität als Dialogbegriff nach Merchel

Zur Darlegung von Qualität als Dialogbegriff wird folgend auf die Ausführungen Merchels (2013, S. 39 ff.) Bezug genommen. Merchel (vgl. 2013, S. 39) verdeutlicht der Konkretion von *Qualität* vorausgehend, dass der Begrifflichkeit Qualität in Abhängigkeit vom jeweils den Begriff verwendenden Individuum differenzierte Bedeutungen, Assoziationen, aber auch Erwartungen zugeschrieben werden. Um den Qualitätsbegriff greifbar zu machen, unterscheidet Merchel bezugnehmend auf Honig/Neumann¹⁰⁶ vier logische Dimensionen: deskriptiv-analytisch, normativ, evaluativ und handlungsorientiert. Der Bezug auf diese vier Dimensionen verleiht dem Qualitätsbegriff eine Ordnung und vermeidet eine Beliebigkeit bei der Diskussion von und über Qualität (vgl. Merchel, 2013, S. 40):

- Die *deskriptiv-analytische* Dimension greift hierbei die ursprüngliche Bedeutung des Qualitätsbegriffs auf: wertneutrale Beschreibung der Beschaffenheit eines Vorgangs oder einer Sache.
- Die *normative* Dimension umfasst die kriteriengeleitete Bewertung eines Prozesses oder einer Sache vor dem Hintergrund von Anforderungen und Erwartungen.
- Unmittelbar aus der Normativität des Qualitätsbegriffs resultiert die *evaluative* Dimension als Bewertungsvorgang, indem Bewertende den Vorgang bzw. die Sache prüfen und ausgehend von ihren Maßstäben zu einer Beurteilung kommen.
- Aus der Bewertung der Beschaffenheit eines Sachverhalts folgt nach Merchel in der Regel eine Handlungsaufforderung (*handlungsorientierte* Di-

106 Siehe Honig/Naumann (2004, S. 268).

mension des Qualitätsbegriffs), um Qualität herzustellen und/oder zu verbessern.

Den Qualitätsbegriff weiter konkretisierend, folgt Merchel Honig/Joos/Schreiber¹⁰⁷ mit der Beschreibung von Qualität als ein *normatives Konstrukt* aufgrund der Kopplung von Beschaffenheit, Bewertung und den zugrunde liegenden Bewertungskriterien: „Die Wertimplikationen des Qualitätsbegriffes zeigen, dass das Reden über Qualität immer mit normativen Setzungen verbunden ist. [...] Qualität ist ein Konstrukt, das außerhalb gesellschaftlicher und persönlicher Normen, Werte, Ziele und Erwartungen nicht denkbar ist.“ (Merschel, 2013, S. 41). Individuelle und kollektive Subjektivität sind damit zentrale Eigenschaften von Qualität. Werden zudem die unterschiedlichen individuellen Perspektiven bei der Definition von Qualität einbezogen, wird die dem Qualitätsbegriff zugrunde liegende kollektivistische Konstrukteigenschaft noch deutlicher. Merchel (vgl. 2013, S. 41 f.) differenziert hierbei drei Perspektiven (adressatenbezogen, organisationsbezogen sowie fachbezogen) die nicht als einzig Gesetzte gelten, sondern ein Mindestmaß an unterschiedlichen Blickwinkeln auf den Qualitätsbegriff und dem zugehörigen Aushandlungsprozess darstellen. Im tätigkeitstheoretischen Verständnis entsprechen diese Perspektiven eigenen Tätigkeitssystemen, die entsprechend gegenstandsbezogen durch die Subjekte auf den kollektiven Aushandlungsprozess von Qualität einwirken. Die *adressatenbezogene* Perspektive vertritt hierbei die qualitativen Anforderungen und Erwartungen der Interessenträger (üblicherweise Leistungsempfänger/Zielgruppe und Leistungsfinanzierer sowie politische Entscheiderinnen und Entscheider) an die Leistung bzw. Sache oder den Vorgang. Die *organisationsbezogene* Perspektive richtet sich auf die organisationsinterne Bestimmung von Qualität anhand der Situation der die Leistung zu erbringenden Organisation sowie vorhandener Potenziale. Aus der *fachbezogenen* Perspektive wird die Frage aus der Profession bzw. der Fachdiskussion heraus fokussiert: „Was macht im Hinblick auf den Stand der Fachdiskussion („state of art“) eine gute Leistung aus?“ (Merschel, 2013, S. 41). In jeder Perspektive selbst treffen wiederum unterschiedliche, von den tätigkeitsbezogenen Motiven der Subjekte abhängige Sichtweisen und Ausrichtungen auf die Qualitätsdefinition aufeinander: differente Adressaten, Organisationsmitglieder mit deren organisationalen, hierarchisch geprägten Aufgaben/Zuständigkeiten sowie professionsbezogenen Divergenzen. Beim Zusammentreffen der adressatenbezogenen, organisationsbezogenen sowie fachbezogenen Subjekte (Perspektiven) zur Aushandlung von Qualität treffen resümierend differente, aber in Verbindung stehende Tätigkeitssysteme aufeinander, die interagieren. Der Aushandlungsprozess wird hierbei über die jeweiligen, tätigkeitsbezogenen Gegenstände der beteiligten

107 Siehe Honig/Joos/Schreiber (2004, S. 23 f.).

Akteurinnen und Akteure beeinflusst, wodurch sowohl innerhalb als auch zwischen den Tätigkeitssystemen Widersprüche hervorgebracht werden können. Ausgehandelte Qualität ist damit ein Konsensergebnis interagierender Tätigkeitssysteme. Merchel (vgl. 2013, S. 44 f.) sieht als wesentlichen Einfluss auf die Ausgestaltung des Aushandlungsprozesses die den Subjekten zur Verfügung stehenden umweltebenenspezifischen Machtpotenziale, um entsprechend des Gegenstandes ihrer Tätigkeit die eigenen Interessen bei der Qualitätsbestimmung einzubringen, damit diese innerhalb des Aushandlungsergebnisses zur Qualität Berücksichtigung finden.

Neben der normativen Charakteristik ist Qualität zudem als *relationale* Größe aufzufassen, da die Bestimmung von Qualität abhängig ist von den herangetragenen, subjektabhängigen Erwartungen an eine Leistung, Sache oder einen Prozess sowie im Vorfeld vereinbarten Qualitätskriterien und (Qualitäts-) Indikatoren, die in der Überdeckung von Erwartung und tatsächlich erbrachter Leistung eine Bewertung zulassen (vgl. Merchel, 2013, S. 42 f.):

„Der Relativität des Qualitätsbegriffs entspricht, dass das Erreichen von Qualität nur als graduelle Annäherung an ein ausgehandeltes Qualitätskonzept bestimmt werden kann und dass in dieses Qualitätskonzept in der Regel verschiedene Leistungsmerkmale eingehen, die in ihrer Bedeutung für das Zuerkennen von Qualität gewichtet werden.“ (Merkel, 2013, S. 43).

Merkel (vgl. 2013, S. 43) fügt darüber hinaus dem Qualitätsbegriff einen temporären, den *prozesshaft-dynamischen* Charakter hinzu, da Merkmale innerhalb eines Qualitätskonzeptes abhängig sind von ihnen zugeschriebenen Wertmaßstäben, die sich allerdings über die Zeit verändern, sogar umkehren können. Ein ausgehandeltes Verständnis sowie Konzept von Qualität stellt somit stets ein historisches Ergebnis eines vergangenen Interaktions- und Verhandlungsprozesses dar, wodurch Widersprüche zwischen dem was als Qualität definiert ist und der aktuellen menschlichen Tätigkeit, beispielsweise durch gegenstandsbezogene Veränderungen, auftreten können.

Die normative, relationale sowie prozesshaft-dynamische Charakteristik von Qualität fußt somit auf der perspektivenabhängigen und durch unterschiedliche Machtpotenziale beeinflussten Offenlegung von Interessen sowie Erwartungen und somit der kommunikativen Zuschreibung von Eigenschaften, was Qualität als solche bestimmt. Qualität ist schlussendlich das Ergebnis eines Bewertungsvorganges über vereinbarte Eigenschaften einer Sache oder eines Prozesses. Zusammenfassend umreißt Merchel:

„Qualität‘ ist also zu verstehen als ein Konstrukt, bei dem Personen sich (implizit oder explizit) in einem Vorgang der Normsetzung auf Bewertungs-

maßstäbe verständigt haben und diese unter Einbeziehung ihrer Erwartungen auf einen Gegenstand oder einen Prozess beziehen. Qualität ist eine reflexive, substantiell auf Diskurs verwiesene Kategorie. Im Qualitätsbegriff ist seine dialogische Beschaffenheit angelegt. Qualitätsmanagement ist elementar mit Qualitätsdialogen verbunden, die sich gleichermaßen auf die Konstruktion von Bewertungsmaßstäben für Qualität wie auf die Verfahren der Qualitätsbewertung beziehen müssen“ (2013, S. 44).

Merchel schafft mit der Definition von *Qualität als Dialogbegriff* eine umfassende Konkretisierung des Qualitätsbegriffes (Abbildung 17) und somit eine Grundlage zur Beschreibung des Aushandlungsprozesses sowie der Bestimmung produktionsschulspezifischer Qualität innerhalb des Qualitätsdiskurses Produktionsschule.

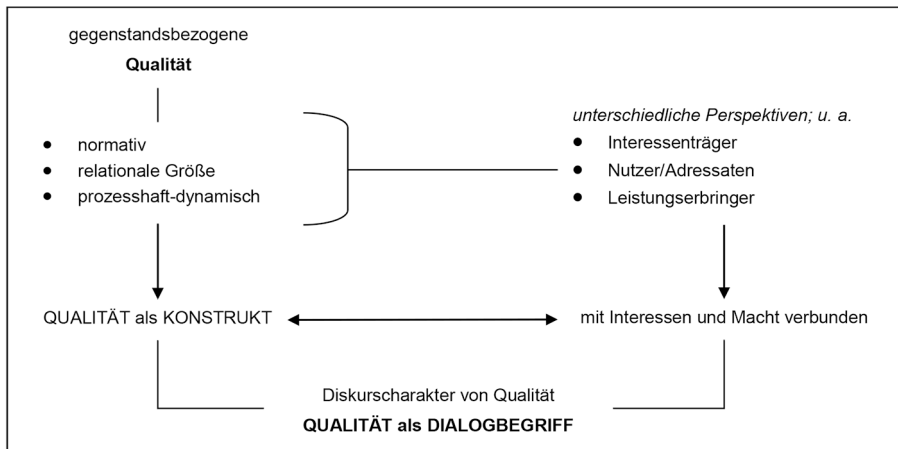


Abb. 17: Qualität als Dialogbegriff

Quelle: In Anlehnung an Merchel, 2013, S. 45

Es kann festgehalten werden, dass aus tätigkeitstheoretischer Perspektive der Qualitätsdefinition ein entsprechend gegenstandsbezogener, multiperspektivisch-subjektiver sowie kommunikativer Aushandlungsprozess interagierender Tätigkeitssysteme vorausgeht. Die Bestimmung von Qualität ist dabei nicht auf ein umweltebenenspezifisches Tätigkeitssystem beschränkt. Erst durch die ebenenabhängige, konkrete Gegenstandsbezogenheit erhält eine Qualitätsdiskussion die Orientierung auf das, worauf sich im Resultat die Qualität bezieht. Hierbei können gesamte Tätigkeitssysteme oder spezifische Elemente einzelner Tätigkeitssysteme in der Qualitätsdiskussion fokussiert werden.

Im Folgenden wird bezugnehmend auf das Umweltmodell der Benachteiligtenförderung eingrenzend nicht die Frage nach Qualität auf der Ebene der Person sowie dem Exo- und Makrosystem fokussiert. Die Qualitätsdiskussion richtet sich vielmehr auf die Förderangebote innerhalb der Benachteiligtenförderung, speziell auf die Produktionsschultätigkeit. Mit dieser Eingrenzung steht fest: Die folgende Diskussion über Qualität ist eine spezifische Diskussionsrichtung über die Leistung eines Förderangebotes respektive der förderangebotspezifischen Tätigkeit von Produktionsschule.

4.1.2 Qualitätsbestimmung als konfliktbehafteter Aushandlungsprozess

Die Bestimmung von Qualität ist, wie vorangehend dargelegt, durch Interaktion, ausgehend von den unterschiedlichen Gegenständen und somit Perspektiven der Subjekte der jeweiligen Systemebenen der Umwelt gekennzeichnet. Zudem können, wie Merchel (2013, S.44) es auch anführt, tätigkeitsspezifische Machtpotenziale, wie beispielsweise die Finanzmittelhoheit seitens des Sozialstaates, den Aushandlungsprozess von Qualität beeinflussen und Konflikte mit anderen beteiligten Subjekten hervorrufen. Qualität als Dialogbegriff beinhaltet somit auch das Auftreten von Konflikten zwischen den Subjekten als Bestandteil des Interaktions- und Kommunikationsprozesses, der an der Aushandlung beteiligten Tätigkeitssysteme. Es ist demnach davon auszugehen, dass die Aushandlung von produktionsschulspezifischer Qualität ebenso mit Konflikten zwischen den Subjekten innerhalb der Produktionsschulumwelt aufgrund der differenzierten Tätigkeitsmotive einhergeht. Zur Erklärung der motivabhängigen Konfliktpotenziale bietet das Modell von Schaarschuch/Schnurr (2004)¹⁰⁸ einen potenziell geeigneten Ansatz, worin die an der Aushandlung beteiligten Subjekte mit ihren gegenstandsbezogenen, damit differenzierten, teils widersprüchlichen Interessen und umweltebenenspezifischen Machtverhältnissen in (konfliktbehaftete) Relationen gesetzt werden.

In der Konzeption von Schaarschuch/Schnurr (vgl. 2004, S.312f.) stehen sich drei Akteure bzw. Akteursgruppen, bedingt durch ihre jeweiligen Tätigkeitssysteme, mit ihren spezifischen, durchaus mit Konfliktpotenzialen behafteten Interessen (Motiven) gegenüber: die *Nutzer*, die *Professionellen* sowie die *Gesellschaft* bzw. der (*lokale*) *Staat*. Dieses analytische Konzept von Qualität wird

108 Die Spezifizierung ko-konfigurativer Arbeit in Produktionsschule wird als anschlussfähig an Schaarschuchs Dienstleistungsverständnis betrachtet, woraus sich die Passung des Konzepts bezogen auf den Qualitätsdiskurs Produktionsschule ableitet. Von einer separaten Explikation über personenbezogene, soziale Dienstleistungen wird allerdings abgesehen und auf die ausführliche Darstellung zum Verständnis und zur Analyse personenbezogener sozialer Dienstleistungen bei Schaarschuch (1999, S. 552 ff.; 2003, S. 154 ff.) verwiesen.

durch die systematische Bezugnahme der Akteursinteressen zu einem *relationalen* Konzept mit drei Konfliktfeldern (vgl. Schaarschuch/Schnurr, 2004, S. 313 ff.; Abbildung 18).

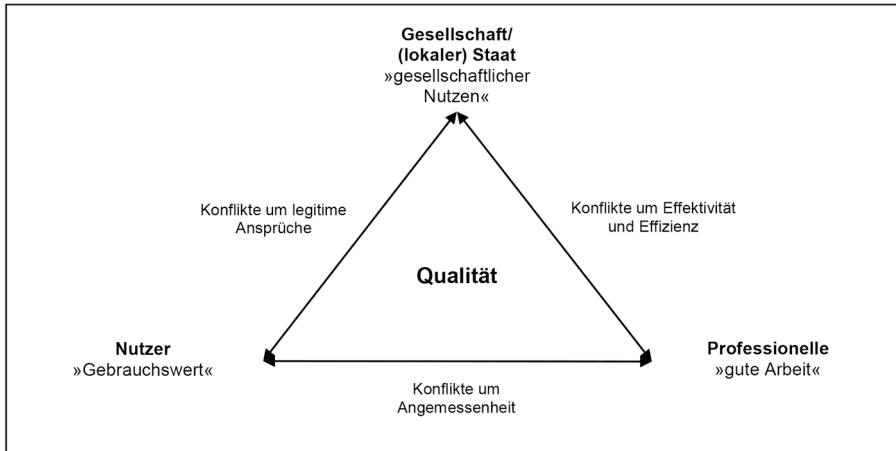


Abb. 18: Strukturdimensionen der Qualität personenbezogener sozialer Dienstleistungen

Quelle: Schaarschuch/Schnurr, 2004, S. 315

Der Nutzer/die Nutzerin bzw. Nachfragerin/Nachfrager sozialer Dienstleistungen ist bezugnehmend auf Marx (vgl. Schaarschuch, 2003, S. 155 ff.) Kernelement des Konzepts:

„[Es sind] [...] die Subjekte selber [...], die ihr Leben produzieren und hervorbringen; sie sind die eigentlichen Produzenten ihres Lebens, also ihres Verhaltens, ihrer Bildung, ihrer Gesundheit etc. Professionelle können diesen Prozess nicht vollziehen; sie können aber essenziell zu diesem Selbstproduktionsprozess durch ihre Arbeit fördernd beitragen, in dem [sic!] sie diesen Selbstproduktionsprozess der Nutzerinnen und Nutzer begleiten, anregen, unterstützen, Lernarrangements anbieten usw. [...]“ (Schaarschuch/Schnurr, 2004, S. 311 f.).

Innerhalb der sozialstaatlichen Tätigkeit der Benachteiligtenförderung (Makrosystem) mit dem sie realisierenden Übergangssektor (Exosystem) ist es die Zielgruppe der Benachteiligten, die als Nutzerinnen und Nutzer der spezifischen sozialen Dienstleistungen (im Verständnis der Benachteiligtenförderung sind dies die Förderangebote) auftreten. Das Interesse der Nutzerinnen und Nutzer liegt hierbei fundamental in der Gebrauchswerthaltigkeit der Leistung, die zur Überwindung der Situation beitragen, aufgrund derer sie zur Zielgruppe sozial-

staatlicher Aktivitäten wurden (vgl. Schaarschuch/Schnurr, 2004, S. 313). Innerhalb der Benachteiligtenförderung erhält das pädagogische Setting seine Gebrauchswerthaltigkeit über das Moment der Eignung zur (un-) bewussten Überwindung der zielgruppenspezifischen Benachteiligung. Die zu stellende Frage nach Qualität erfährt Schaarschuch/Schnurr (vgl. 2004, S. 312) folgend somit die grundlegende Ausrichtung an der Gebrauchswerthaltigkeit der pädagogischen Leistung und die Fruchtbarmachung dieser für die Nutzerin bzw. den Nutzer (Gegenstandsbezogenheit von Qualität). Die Nutzerin bzw. der Nutzer steht hierbei in einem zweiseitigen Spannungsverhältnis: gegenüber den Professionellen im Hinblick auf die *Angemessenheit* der Leistung (vgl. Schaarschuch/Schnurr, 2004, S. 314). Als kritisches Beispiel sei an dieser Stelle auf die Faktizität von Maßnahmekarrieren junger Menschen innerhalb verschiedener Förderangebote des Übergangssystems verwiesen. Gegenüber dem Staat besteht das Konfliktverhältnis in der *Legitimität* und *Anerkennung* des Anspruchs, d. h. der Berechtigung soziale Dienstleistungen nutzen zu dürfen (vgl. Schaarschuch/Schnurr, 2004, S. 314). Exemplarisch sei auf die bereits vorangehend dargelegte und zu kritisierende Notwendigkeit der Etikettierung für die Nutzerin bzw. den Nutzer als Benachteiligten verwiesen, woraus sich erst der Anspruch auf den Zugang zu den Förderangeboten der Benachteiligtenförderung ableitet.

Die Bezeichnung Professionelle schließt nach Schaarschuch/Schnurr (vgl. 2004, S. 312) neben den Professionellen im Sinne der Ausführenden der Dienstleistung auch die dienstleistende Institution und damit deren Leitung mit ein. Daher vereint dieses Verständnis von Professionellen im Rückbezug auf das Umweltmodell der Benachteiligtenförderung die Subjekte des Mikrosystems, aber auch des Mesosystems. Das Interesse der Professionellen fassen Schaarschuch/Schnurr wie folgt zusammen:

„Die Professionellen haben ein Interesse an der Gewinnung und am Erhalt von Definitionsmacht über den Erbringungsprozess der von ihnen erbrachten Dienstleistung. Dieser Anspruch wird begründet durch den autonomen Charakter professioneller Tätigkeit selbst, die durch den Bezug auf wissenschaftliches Wissen und hermeneutisches Fallverstehen konstituiert wird. Die Etablierung und Aufrechterhaltung fachlicher Standards ist in diesem Rahmen ein zentrales Ziel professionspolitischer Orientierung. Weiterhin geht es im Hinblick auf die Berufsrolle um den Erhalt des Arbeitsvermögens, der Arbeitskraft und seiner qualifikatorischen Elemente.“ (2004, S. 313).

Für die Professionellen besteht die Qualität ihrer Tätigkeit in *guter Arbeit*, d. h. in der Realisierung des Motivs ihrer Tätigkeit anhand problemadäquater,

professioneller Arbeit mit der Nutzerin bzw. dem Nutzer im Kontext sozialstaatlicher Funktionserfüllung (vgl. Schaarschuch/Schnurr, 2004, S. 315). Die Konflikte mit dem Staat über *Effektivität* und *Effizienz*¹⁰⁹ basieren auf dem Grundverständnis der Professionellen über ihre Tätigkeit gegenüber der Verwertungslogik professioneller Tätigkeit für sozialstaatliche Zwecke (vgl. Schaarschuch/Schnurr, 2004, S. 314).

Unter (lokalem) Staat fassen Schaarschuch/Schnurr die sozialstaatliche (Makrosystem) sowie die sie realisierende Tätigkeit (Exosystem) zusammen. Wie bereits vorangehend zur Sozialstaatlichkeit ausgeführt, hat der Sozialstaat ein Interesse an der Sicherstellung arbeitsgesellschaftlich normierter Lebensverläufe. Der (lokale) Staat ist somit ausgerichtet am arbeitsgesellschaftlichen Normalitätsmuster der Erwerbsarbeit. Hierbei werden die Staatsziele über die dem Staat zufließenden Steuermittel finanziert, die den Prinzipien Sparsamkeit sowie Wirtschaftlichkeit unterworfen sind (vgl. Schaarschuch/Schnurr, 2004, S. 313). Für Schaarschuch/Schnurr (vgl. 2004, S. 314) wird hierbei die Frage der Qualität über die *gesellschaftliche Nützlichkeit*, d. h. die effektive Regulierung der Lebensweise der Nutzerinnen und Nutzer bestimmt.

Für den Qualitätsdiskurs Produktionsschule wird deutlich, dass der Aushandlungsprozess von Qualität von den jeweiligen Interessen, Beziehungen und tätigkeitssystemabhängigen Motiven der Akteurinnen und Akteure innerhalb einer Umwelt abhängt. Aufgrund unterschiedlicher Ressourcenausstattung besteht allerdings eine ungleiche Machtverteilung zwischen den Subjekten der interagierenden Systemebenen. Auch wenn Machtverhältnisse nicht statisch sind und – beispielsweise über Koalitionen – verschoben werden können, so bestimmt dennoch das ressourcenbasierte Machtpotenzial den Aushandlungsprozess (vgl. Schaarschuch/Schnurr, 2004, S. 316). Mit Schaarschuch/Schnurr bietet sich für den folgenden Qualitätsdiskurs Produktionsschule ein geeigneter Erklärungsansatz zur gegenstandsbezogenen Bestimmung und Beschreibung der Konfliktpotenziale der in Relation stehenden Tätigkeitssysteme bei der Aushandlung von produktionsschulspezifischer Qualität.

109 Zum Begriffsverständnis über Effektivität und Effizienz siehe u. a. Merchel (2013, S. 66 ff.). Eine umfassende Diskussion über Effektivität und Analysemöglichkeiten in der Benachteiligtenförderung liefert Bleck (2011).

4.2 Qualitätsmanagement – der Systematisierungsansatz nach Merchel

Merchel (vgl. 2013, S. 43) folgend, ist Qualität relativ und nur über Annäherung an ein ausgehandeltes Qualitätskonzept graduell bestimmbar. Das Zuerkennen von Qualität ist hierbei abhängig von der Bedeutung differenzierter Qualitätskriterien im Sinne von Leistungsmerkmalen innerhalb eines Qualitätskonzeptes. Der Begriff *Qualitätskriterium* subsummiert dabei die zentrale Frage nach der Suche und Beschreibung von geeigneten Merkmalen, was die Qualität einer Leistung/einer Sache ausmacht. *Qualitätsentwicklung* wird hierbei über die Eignung des Kriteriums zur zentralen Perspektive auf den Diskurs von Qualität. In Abgrenzung zum Begriff Qualitätskriterium beschreibt Merchel (vgl. 2013, S. 64 f.) den Begriff *Standard*¹¹⁰ innerhalb der Qualitätsdiskussion v. a. als risikobehafteten Begriff im Sinne der Qualitätssteuerung über Handlungsanweisungen, indem über Verhaltensvorgaben für Mitarbeitende Qualität sichergestellt werden soll. Fasst man dies unter dem Begriff *Qualitätssicherung* zusammen, dann umfasst Qualitätssicherung demnach die Steuerung von Qualität über standardisierte, festgeschriebene Vorgaben (Regeln) für die Realisierung des Motivs der Tätigkeit. Der Aspekt des Lernens aufgrund der Feststellung und der anschließenden Auflösung von tätigkeitsbezogenen Widersprüchen rückt hierbei zumindest in den Hintergrund.

Die bisher veröffentlichten Beiträge und die in diesem Zusammenhang unter der Überschrift Qualitätsmanagement¹¹¹ subsummierten Konzepte, Modelle und Verfahren lassen einen sinnvollen und vollumfänglichen Überblick über dieses Themenfeld nicht zu¹¹². Dennoch erscheint eine strukturierte Orientierung innerhalb dieses Feldes notwendig, um ein Qualitätskonzept in Verbindung mit Qualitätsmanagement verorten und hinsichtlich dessen Ausrichtung und Zielstellung beurteilen zu können. Im Wesentlichen wird daher im Folgenden auf Merchels (vgl. 2013, S. 70 ff.) Ausführungen und dessen Darstellung zum Qualitätsmanagement Bezug genommen. Auch wenn Merchel seine diesbezüglichen Ausführungen vor allem an der Sozialen Arbeit ausrichtet, erscheint eine Begrenzung in Hinblick auf die Breite der Qualitätsdiskussion im

110 Eine Gegenposition zu Merchels Begriffsverständnis sowie eine ausführliche Darstellung zum Begriff Standard sowie Standardisierung liefert Hansen (2010).

111 Unter dem Begriff *Qualitätsmanagement* sind im Folgenden Qualitätstestierungsverfahren, Qualitätsmanagementmodelle bzw. Qualitätsmanagementsysteme zu verstehen, die in diesem Zusammenhang als systematisierende Instrumente hinsichtlich der Einführung, Nutzung und Bewertung von Qualitätskonzepten zum Einsatz kommen.

112 Eine umfassende Darstellung über Begriffe, Methoden und Instrumente des Qualitätsmanagements liefert Kamiske (2013), Kamiske/Brauer (2011), Zollondz (2011) sowie Gerull (2012, S. 79 ff.) mit der Ausrichtung auf soziale Dienste und Einrichtungen.

Sozialsektor als zu kurz gegriffen und unangebracht. Die Eignung von Merchels Argumentation ergibt sich aus der weitläufigen sozialsektoralen Qualitätsdebatte, die die Soziale Arbeit einschließt, sich aber nicht auf diese begrenzt. Merchels Versuch der Strukturierung basiert auf der Herausarbeitung von das Qualitätsmanagement charakterisierenden Grundmustern, um über Vergleichskategorien eine Einordnung der Qualitätsmanagementverfahren vornehmen zu können. Hierbei wird insbesondere auf die Messbarkeit und Vergleichbarkeit von Qualität (Abschnitt 4.2.1), Möglichkeiten zum Vergleich von Qualitätsmanagementsystemen (Abschnitt 4.2.2) sowie die Thematik der Zertifizierung (Abschnitt 4.2.3) eingegangen.

4.2.1 Messbarkeit

Einem Qualitätskonzept ist inhärent, dass die für die jeweilige Qualität vereinbarten Leistungsmerkmale respektive Qualitätskriterien bewertbar sein müssen, um überhaupt die tatsächliche Annäherung an das Qualitätsverständnis bestimmen zu können. Erst in Verbindung mit transparenten Indikatoren zur Leistungsbestimmung wird das Qualitätskonzept bewertbar und zur Grundlage der Entwicklung von Qualität:

„Qualitätsentwicklung zielt auf das Bestreben, durch Herstellung von Transparenz pädagogische Strukturen und Prozesse einer verbesserten Steuerungsmöglichkeit zugänglich zu machen. Transparenz schafft die Grundlage dafür, dass die beteiligten Akteure sich über die Angemessenheit bestimmter Teilbereiche des pädagogischen Geschehens verständigen und Überlegungen zu deren zielgerichteter Veränderung anstellen können. Um Transparenz und intersubjektive Verständigungsmöglichkeiten herstellen zu können, muss das pädagogische Geschehen in darstellbare Kategorien übersetzt und dokumentiert werden.“ (Merchel, 2013, S. 72 f.).

Die Herstellung der Messbarkeit von Qualität wird zur grundlegenden Bedingung der Beeinflussung von Qualität und demzufolge von Qualitätsentwicklung. Um Qualität bewertbar zu machen, sind transparente und messbare Indikatoren notwendig, die die in einem Qualitätskonzept gebündelten Qualitäten und deren Qualitätskriterien greifbar und demnach steuerbar machen. Durch transparente und messbare Indikatoren wird das kollektive Verständnis über Qualität zwischen dem Subjekt und der Gemeinschaft im Tätigkeitssystem explizit und zur notwendigen Voraussetzung der Qualitätsentwicklung.

Die Qualitätsbewertung wird nach Merchel insbesondere durch die Überführung der Indikatoren in Kennzahlen sowie beobachtbare Ereignisse herbeigeführt:

„Zugespitzt lässt sich die Messbarkeit als der Idealzustand in der Qualitätsdebatte markieren: Je stärker es gelingt, Leistungen in quantitativen Größen darzustellen und in einem weiteren Schritt über Quantifizierungen Vergleiche zwischen Organisationen oder Organisationssegmenten herzustellen, desto besser werden Maßstäbe und Beurteilungen zur Qualität kommunikativ vermittelbar und desto besser gelingt es, eindeutige Zielorientierungen für die künftige Ausgestaltung der pädagogischen und organisatorischen Bemühungen zu geben.“ (2013, S. 73).

Mit dem Verweis auf Jordan¹¹³ fasst Merchel (vgl. 2013, S. 73) zusammen, dass mit dem Einsatz von Kennzahlen das Bestreben einhergeht, qualitative Merkmale pädagogischen Handelns über quantitative Größen messbar und damit vergleichbar zu machen. Zur Bedeutung von Kennzahlen innerhalb der Qualitätsdebatte kann zusammengefasst werden, dass Kennzahlen ein unmittelbar technokratisches Interesse verfolgen, indem die reale Praxis quantifiziert wird, um gezielt auf Handlungen einwirken zu können (vgl. Merchel, 2013, S. 73). Die Diskussion über Kennzahlen ist nach Merchel sowohl notwendig als auch kritikanfällig:

„Notwendig sind sie,

- weil nur über solche Verfahren ein tragfähiger und praktisch folgenreicher Diskurs über Qualität und über zielgerichtete Maßnahmen der Qualitätsentwicklung ermöglicht wird und
- weil nur mit Hilfe von empirischer Grundlegung pädagogische Programme und Konzeptionen eine für die Praxis taugliche Dimension erhalten können.

Kritikanfällig zeigen sich Kennzahlen-Konstrukte,

- weil sie die Komplexität pädagogischer Prozesse nicht angemessen abbilden vermögen,
- weil sie zu formalen quantitativen Vergleichen und damit zu einer Technisierung der Qualitätsbewertung tendieren,
- weil wesentliche Ergebnisse sich nicht in Zahlen abbilden lassen und Kennzahlen möglicherweise von komplexeren, den pädagogischen Prozessen angemesseneren Formen der Reflexion ablenken.“ (2013, S. 74 f.).

Aus der Notwendigkeit zur Quantifizierung von Qualität sowie der zugehörigen Grenzen der Messbarkeit bedarf die Bewertung von Qualität eines reflexi-

113 Siehe Jordan (1998, S. 28 ff.).

ven Umgangs in Bezug auf Kennzahlen, was mit Merchel (vgl. 2013, S. 77) in vier Punkten zusammengefasst werden kann:

- Die komplexitätsreduzierende Eigenschaft der Kennzahlen ist erstens bewusst zu halten und erkennbar mit dem Bemühen nach einer Begrenzung der Komplexitätsreduktion verknüpft.
- Zudem sind zweitens die Kennzahlen eng verbunden mit einer ausführlichen Kommentierung sowie Interpretation.
- Drittens werden zentrale Prozesse und Kriterien herausgearbeitet und für die Qualitätsbewertung ausgewählt.
- Viertens muss es den Akteurinnen und Akteuren bewusst bleiben, dass die Quantifizierbarkeit pädagogischer Prozesse Grenzen unterliegt.

Zudem erhalten Kennzahlen nur dann einen qualitätsentwicklungsfördernden Charakter, wenn sie sich der Analyse nach ihrer eigenen Entwicklung oder den Ursachen von Abweichungen in Kennzahlenvergleichen stellen:

„Die Kenntnisnahme von Unterschieden durch formale Vergleiche von Kennzahlen wird nur dann produktiv, wenn das Erkennen von Abweichungen zum Anlass für eine umfassende Auseinandersetzung mit konkreten örtlichen oder organisationalen Verhältnissen wird, also zur gründlichen Analyse der Gründe für die quantitativen Differenzen führt.“ (Merschel, 2013, S. 77 f.).

Beobachtbare Ereignisse, d.h. Handlungen oder Operationen der Tätigkeit, und Kennzahlen zur Bewertung von Qualitätsindikatoren sind elementare Bestandteile der Diskussion um und über Qualität, indem diese als Instrumente zur Strukturierung sowie Evaluation zum Einsatz kommen. Hierbei ist das Bewusstsein über die Grenzen der Messbarkeit im gesamten Qualitätsdiskurs permanent aufrecht zu halten, zu reflektieren und darzustellen. Die Frage der auf Qualität bezogenen Messbarkeit stellt eine fortlaufende Herausforderung an die an der Qualitätsdebatte beteiligten Akteurinnen und Akteure dar. Wie bereits vorangehend dargelegt, ist die Herausarbeitung der Qualitätsindikatoren und damit die Diskussion über die Messbarkeit Teil des Aushandlungsprozesses von Qualität und folglich abhängig von den beteiligten Perspektiven und ihrer tätigkeitsbezogenen Motive sowie Machtverhältnissen innerhalb des Prozesses zur Bestimmung von Qualität.

4.2.2 Vergleich von Qualitätsmanagementverfahren

Qualitätsmanagementverfahren treten in unterschiedlichen Kontexten, mit differenzierten Absichten und Inhalten sowie Ausrichtungen in Erscheinung. Merchel (vgl. 2013, S.78 ff. und 141 ff.) erschließt zur Strukturierung drei Zugänge, um Verfahren im Qualitätsmanagement einem Vergleich unterziehen zu können:

- Unterscheidung nach dem methodischen Grundmuster (Abschnitt 4.2.2.1),
- Differenzierung anhand der Grundintention und der Erwartung an das Qualitätsmanagement (Abschnitt 4.2.2.2),
- Beurteilung mittels in Relation gesetzter Vergleichsdimensionen basierend auf den konzeptionell-methodischen Elementen der Qualitätsmanagementverfahren (Abschnitt 4.2.2.3).

Aufgrund der Vielfältigkeit der Verfahren innerhalb des Qualitätsmanagements unterliegt Merchels Systematisierungsansatz nicht dem Anspruch der Vollständigkeit. Vielmehr bietet dieser Systematisierungsversuch innerhalb dieser Forschungsarbeit eine Orientierung und Strukturierung, um Qualitätsmanagementverfahren, insbesondere im weiteren Verlauf das Qualitätssiegel Produktionsschule des Bundesverbandes Produktionsschulen e.V., vergleichbar und hinsichtlich der umweltebenenspezifischen Motive der Tätigkeiten innerhalb einer Organisation bewertbar zu machen.

4.2.2.1 Methodische Grundmuster im Qualitätsmanagement

Aus der Fülle differenzierter Qualitätsmanagementverfahren filtert Merchel (vgl. 2013, S.78 ff.) vier methodische Grundmuster heraus: DIN EN ISO 9000 ff., das EFQM Konzept der European Foundation for Quality Management, Benchmarking und interne Evaluation. Nach Merchel (vgl. 2013, S.78 f.) orientieren sich die unterschiedlichen Qualitätsmanagementkonzepte in der Regel an diesen vier grundlegenden Mustern, indem sie sich auf ein Grundkonzept beziehen oder unterschiedliche Elemente aus den Grundkonzepten miteinander kombinieren.

Normenreihe DIN EN ISO 9000 ff. (vgl. Merchel, 2013, S.79 ff.)¹¹⁴: Das aus der gewerblichen Wirtschaft stammende Qualitätsmanagementkonzept DIN EN

114 Abweichende Schreibweisen respektive Verkürzungen der Schreibweise DIN EN ISO beziehen sich weiterführend auf die Normenreihe DIN EN ISO 9000 ff. Vertiefend zur Normenreihe und zu deren exemplarischen Anwendung in verschiedenen sozialsektoralen Bereichen siehe Pfitzinger (2010; 2011) sowie Rugor/von Studinzinski (2012).

ISO 9000 ff. findet weite Verbreitung in sozialen Einrichtungen und Institutionen. Zentral in dieser Normenreihe ist die ausführliche Beschreibung derjenigen Prozesse und Abläufe innerhalb der Tätigkeit, die zur Sicherstellung der Leistung/Sache notwendig sind sowie deren verpflichtende Realisierung im Sinne einer regulativen Handlungsanweisung. Mittels formulierter und fortlaufend zu überprüfenden Verhaltensanforderungen, die in einem Qualitäts(management)handbuch dokumentiert werden, wird die Umsetzung sichergestellt, kontrolliert und bei Bedarf angepasst. Das Qualitäts(management)handbuch stellt damit eine zentrale Regel innerhalb der Tätigkeit dar. DIN EN ISO basiert einerseits auf Prinzipien des Qualitätsmanagements sowie andererseits auf Normenanforderungen, die innerhalb eines Qualitätsmodells definiert werden: kundenorientierte Organisation, Führung, Beteiligung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, prozessorientierter Ansatz, systemorientierter Managementansatz, ständige Verbesserung, sachbezogenes Vorgehen sowie Lieferantenbeziehungen zum gegenseitigen Nutzen. Merchel fügt an, dass diese Prinzipien selbst normativen und damit handlungsleitenden Charakter haben, indem diese die Anforderungen an die unternehmerische Steuerung verdeutlichen. Anhand dieser acht Prinzipien werden die spezifischen Normanforderungen definiert, die in den Qualitätsbereichen nach DIN EN ISO umzusetzen sind. Die Normanforderungen sind in vier Qualitätsbereiche zusammengefasst: Verantwortung der Leitung, Ressourcenmanagement, Realisierung der Dienstleistung sowie Messung, Analyse und Verbesserung. Ergänzt wird dies durch den Einbezug der Anforderungen sowie der Zufriedenheit der Kundinnen und Kunden. Innerhalb jedes Qualitätsbereiches muss die Organisation festlegen und fortlaufend aktuell dokumentieren, wie Qualität durch die Einhaltung der definierten Verfahrensanforderungen hergestellt, sichergestellt und verbessert wird. Das Qualitätsmanagementkonzept zielt orientiert am Deming-Zyklus¹¹⁵ auf einen permanent ablaufenden kontinuierlichen Qualitätsverbesserungsprozess ab. Innerhalb des Verfahrens kommt der Dokumentation im Qualitätsmanagementhandbuch eine zentrale, herausragende Bedeutung zu. Insbesondere hebt Merchel diesbezüglich heraus, dass hierdurch eine hohe Transparenz über die qualitätsrelevanten Arbeitsprozesse, wie auch der Verfahrensanweisungen sichergestellt werden soll. DIN EN ISO schließt zusammenfassend die Tätigkeit der Leitung, die der nachgelagerten Ebene zur Realisierung des Arbeitsauftrags sowie die Kundinnen und Kunden einer Organisation ein und zielt auf eine Steuerung der Verhaltensweisen der Akteurinnen und Akteure über die Kon-

115 Der Deming-Zyklus, auch PDCA-Zyklus genannt, beschreibt einen logischen und kontinuierlichen Kreislauf: Planung (plan) → Ausführung (do) → Überprüfung (check) → Verbesserung (act) (vgl. Merchel, 2013, S. 83 f.).

ktion von Anforderungen an deren Handlungen und Operationen zusammengefasst in einem regelgebenden Qualitäts(management)handbuch.

Aus der Auseinandersetzung mit dem Qualitätsmanagementkonzept DIN EN ISO 9000 ff. ergeben sich für die Anwendung der Normenreihe Chancen und Risiken, die nach Merchel (vgl. 2013, S. 86 ff.) in der Diskussion über das Konzept, insbesondere in Hinblick auf pädagogische Institutionen, zu beachten sind. Wie Merchel ausführt, verlangt diese Form des Qualitätsmanagements von den organisationszugehörigen Akteurinnen und Akteuren eine permanent aktive und reflexive Auseinandersetzung mit den leistungsrelevanten Prozessen. Die Abläufe werden fortlaufend geprüft und optimiert, wodurch unreflektierte Alltagsroutinen aufgebrochen und folgend verhindert werden sollen. Das routinierte Aufdecken und Beheben von Widersprüchen innerhalb der Tätigkeit wird damit zum Kerngedanken innerhalb dieses Qualitätsmanagementkonzepts. Die Beschreibung und Dokumentation der Prozesse und Zuständigkeiten sollen hierbei Transparenz, Verbindlichkeit und Orientierung für die Akteurinnen und Akteure innerhalb einer Organisation, aber auch für wichtige außenstehende Kooperationspartner, schaffen. Da das Qualitätsmanagementkonzept zumeist vollumfänglich alle Prozesse einer Organisation einschließt, ist sowohl die Einführung des Verfahrens als auch die permanente Dokumentationspflicht mit einem erheblichen Aufwand für die Akteurinnen und Akteure verbunden. Für Merchel steht das Qualitätshandbuch als zentrales Symbol des Arbeitsaufwands für das Qualitätsmanagementsystem DIN EN ISO 9000 ff. Das Qualitätshandbuch als zentrales Regularium der Tätigkeit ist eine komplexe und umfassende Anforderungsbeschreibung, das in sich die organisationsspezifischen Prozessbeschreibungen, -durchführungen sowie -dokumentationen bündelt. „Es besteht die Gefahr, dass den Organisationsmitgliedern solche Qualitätshandbücher als Ausdruck einer ‚Qualitätsbürokratie‘ erscheinen, mit der sie sich nur wenig in ihrem Alltagshandeln identifizieren können.“ (Merkel, 2013, S. 87). Aus dieser Standardisierung heraus ergibt sich bezogen auf pädagogische Tätigkeiten ein Spannungsfeld respektive Konfliktpotenzial zwischen der tätigkeitsbezogenen Motivrealisierung über geeignete, an die pädagogische Notwendigkeit flexibel anzupassende Artefakte und vollumfänglich reglementierter Prozessvorgaben. Merchel (vgl. 2013, S. 88) kritisiert zudem, dass nur eine inhaltliche Dimension, die Kundin bzw. der Kunde, Berücksichtigung findet und somit andere Wertbezüge, wie die fachliche Profession der innerorganisationalen Akteurinnen und Akteure, wenn überhaupt nur über die oder den Kunden einfließen. Merchels abschließende Kritik an der Normenreihe DIN EN ISO 9000 ff. fußt auf der dem Konzept zugrunde liegenden Steuerungslogik einer Organisation als rationales Gebilde, so dass durch aus-

föhrliche Prozessbeschreibungen und zugehörigen Regularien die Leistungserstellung zielgerichtet bestimmt und gesteuert werden kann:

„Qualitätsmanagement wird hier als Instrument zur rationalen, zielgenaueren Organisationssteuerung konzipiert und zeigt letztlich einen ‚technologischen‘ Charakter, bei dem sehr umstritten ist, wie weit sich Organisationen, die auch soziale Gebilde sind und als Gebilde mit Systemdynamik verstanden werden müssen, in dieser Weise adäquat (theoretisch und praktisch) fassen lassen.“ (2013, S. 85 f.).

Das Formalisieren von Prozessstandards, die zentrale Zusammenführung der Standardisierungen in einem Qualitätshandbuch sowie die Reduktion organisationsimmanenter Informalität kann nach Merchels Verweis auf Kühl¹¹⁶ mit Problemen behaftet sein, die das eigentliche Anliegen des Qualitätsmanagementverfahrens konterkarieren können:

„Zum einen ist der Kampf gegen Informalität ein ‚Don-Quichotte-Kampf‘, weil Informalität eine elementare Realitätsebene in Organisationen darstellt. Zum zweiten sind Regelabweichungen bisweilen auch funktional, weil sie die Bearbeitung von Unvorhergesehenem, Komplexem und paradoxen Verhaltensanforderungen ermöglichen. Und zum dritten enthält eine zu starke Verhaltensstandardisierung die Gefahr einer ‚geistlosen Routinehaftigkeit‘ und Ritualisierung, die ihren Zweck primär in der Erfüllung der Anforderungen und nicht mehr vorwiegend in der reflektierenden Realisierung des Sinns der Aufgabe versteht.“ (Merchel, 2013, S. 89).

Die Normenreihe DIN EN ISO 9000 ff. verbindet in sich einen hohen Formalisierungs- und Regulierungsgrad der Tätigkeit. Die Verbindung von Standardisierung und dem eigentlich beabsichtigten Ziel der fortlaufenden Optimierung der Tätigkeit anhand dieses Qualitätsmanagementkonzepts ist zumindest fragwürdig.

European Foundation for Quality Management (EFQM) (vgl. Merchel, 2013, S. 89 ff.): Das Konzept der seit 1988 als Stiftung agierenden European Foundation for Quality Management¹¹⁷ kann als europäische Antwort auf die Qualitätsdiskussionen in Japan und den USA angesehen werden (vgl. Merchel, 2013, S. 89; ebenso Flösser, 2000, S. 161 f.). EFQM basiert hierbei auf der Grundphilosophie des Total Quality Managements (vgl. Flösser, 2000, S. 161)¹¹⁸. Im Unterschied zu DIN EN ISO 9000 ff. fasst Merchel zusammen:

116 Siehe Kühl (2001, S. 91 ff.).

117 Siehe u. a. Moll/Kohler (2013a).

118 Eine umfassende Darstellung zum Total Quality Management bietet Rothlauf (2014). Einen zusammenfassenden Überblick liefert Merchel (2013, S. 126 ff.).

„Anders als bei den ISO-Normen, die in ihrem Kern dem Ansatz einer Qualitätssicherung durch Beschreibung und Normierung von Prozessen und Verhaltensanforderungen folgen, steht beim EFQM-Modell die Selbstbewertung anhand verschiedener vorgegebener inhaltlicher Kriterienbereiche im Mittelpunkt.“ (2013, S. 90).

Anhand von neun Kriterienbündel, die sich in Befähiger-Kriterien im Sinne qualitätsfördernder Gestaltungsfaktoren sowie Ergebnis-Kriterien im Sinne der Ergebnisse der Qualitätsaktivitäten aufteilen, erfolgt eine kontinuierliche, umfängliche und systematische Bewertung der organisationalen Abläufe und Ergebnisse (vgl. Merchel, 2013, S. 90; zur Übersicht siehe Abbildung 19)¹¹⁹. Vergleichbar mit DIN EN ISO wird die Tätigkeit der Leitung und die nachgelagerte Tätigkeit zur Realisierung des Organisationsmotivs in das EFQM eingebunden sowie um die tätigkeitsbezogene Ergebnisbewertung erweitert. Die Befähiger-Kriterien sind unterteilt in Führung, Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter, Strategie, Partnerschaft/Ressourcen sowie Prozesse/Produkte/Dienstleistungen (vgl. Moll/Kohler, 2013b, S. 50 ff.). Die Ergebnis-Kriterien teilen sich auf in mitarbeiterbezogene, kundenbezogene, gesellschaftsbezogene Ergebnisse sowie Schlüsselergebnisse (vgl. Moll/Kohler, 2013b, S. 50 ff.).

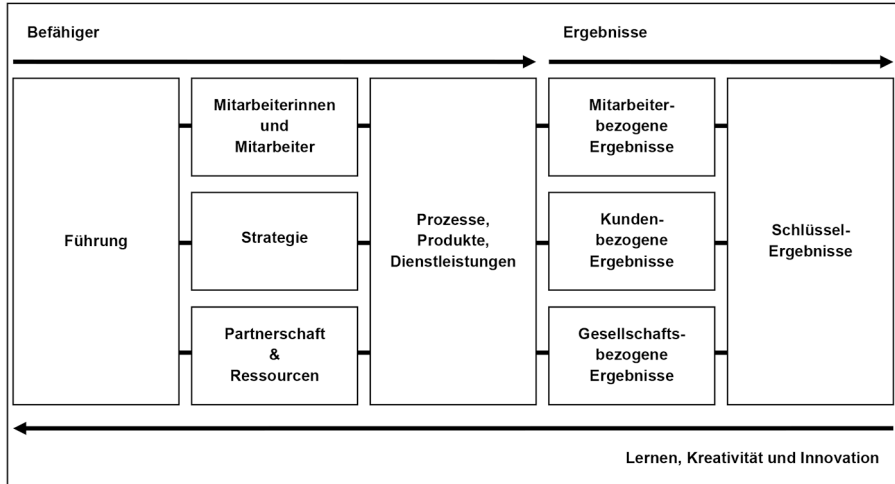


Abb. 19: EFQM Modell

Quelle: Moll/Kohler, 2013b, S. 48

¹¹⁹ Siehe ausführlich Moll/Kohler (2013b; 2013c).

Jedes Kriterienbündel wird durch Unterkriterien vertiefend charakterisiert, die allerdings keine direkte Bewertung zulassen, sodass offen bleibt, „[...] anhand welcher Ergebnisse oder Beobachtungen man genauer bestimmen soll, ob ein Unterkriterium mehr oder weniger gut realisiert wird.“ (Merchel, 2013, S. 92). Merchel (vgl. 2013, S. 100) kritisiert die nicht eindeutige Abgrenzung der Kriterienbündel zueinander und somit die Beliebigkeit, die durch die optimale Zuordnung von Kriterien zu mehreren Kriterienbündeln ermöglicht wird. Des Weiteren fügt Merchel (vgl. 2013, S. 92) hinzu, dass Indikatoren zur Qualitätsbeurteilung sinnvoll wären, um eine Bewertung anhand operationalisierter Argumente vorzunehmen, was allerdings im EFQM-Modell derart nicht expliziert ist. Die Einschätzung der Unterkriterien fließt in ein Punktesystem ein, sodass ein quantitatives Ergebnis eine Aussage über den Qualitätsstand ermöglichen soll:

„Die Quantifizierung kann als Hinweis dafür gesehen werden, wie weit eine Organisation vom Qualitätsoptimum (ablesbar an der höchst erreichbaren Punktzahl) entfernt ist und wie die Differenzen zu diesem Qualitätsoptimum in den unterschiedlichen Qualitätsbereichen verteilt sind.“ (Merkel, 2013, S. 92).

Die Kriterienbündel werden in ihrer Wertigkeit innerhalb des EFQM-Systems nicht gleichbehandelt, sondern unterliegen einer unterschiedlichen Gewichtung. An dieser Stelle führt Merchel (vgl. 2013, S. 100) kritisch an, dass die Gewichtung der Kriterienbündel nicht transparent erfolgt und diese somit zumindest diskussionswürdig ist. Merchel kritisiert zudem, dass die Anwendung des EFQM-Konzepts aufgrund seiner allgemein gehaltenen Richtlinien zudem eine branchenspezifische bzw. auf das jeweilige Unternehmen abzielende Spezifizierung erfordert:

„Allerdings muss man sich bewusst sein, dass jede Konkretisierung und jede einrichtungsspezifische Ausformung der Kriterien zwar die spezifische Situation der einzelnen Einrichtungen immer besser erfassen kann und daher die Identifikation der Mitarbeiter mit den so konkretisierten Kriterien erhöht, dass aber dadurch die Vergleichbarkeit mit anderen Institutionen sukzessive eingeschränkt wird.“ (2013, S. 93).

Das EFQM-Modell mit den festgelegten Kategorien dient grundlegend der Bewertung des Qualitätsstandes einer Organisation. Erst durch die Initialisierung von an die Qualitätsbewertung anknüpfenden Analyse- und Verbesserungsaktivitäten wird ein Organisationsentwicklungsprozess initiiert und angeschoben (vgl. Merchel, 2013, S. 93 f.). Merchel (vgl. 2013, S. 95) führt hierbei kritisch an, dass innerhalb des EFQM-Konzepts allerdings die Verbindung zur Organisationsentwicklung nur angedeutet und nicht systematisch verankert ist:

„Der Schwerpunkt des EFQM-Konzepts liegt bei der Selbstbewertung, zu der ein systematischer Zusammenhang von Kriterienbündeln, Kriterien, Gewichtungen, Vorschlägen und Hilfsmitteln zur Prüfung geliefert wird. [...] EFQM ist somit primär ein Instrument zur Selbstdiagnose in Organisationen mit einer Prozess auslösenden Wirkung und markiert damit einen Teil des Qualitätsmanagements.“ (2013, S. 95 ff.).

Ergänzend sowie analog der Darstellung der Normenreihe DIN EN ISO 9000 ff. bietet das EFQM-Konzept Merchel (vgl. 2013, S. 98 ff.) folgend für pädagogisch agierende Institutionen Chancen und Risiken. Das EFQM-Modell bietet Ansätze zur systematischen Reflexion der Arbeitsweisen und Tätigkeiten einer Organisation. In Verbindung mit der Methodik der Selbstevaluation kann ein kontinuierlicher Prozess der (Qualitäts-) Entwicklung in Gang gebracht werden. Durch die wiederholte Qualitätsbewertung lässt sich im Zeitverlauf feststellen, in welchen Kriterien eine Verbesserung, Stagnation oder ein Rückschritt stattgefunden hat, wodurch die jeweils aktuelle Qualitätsdebatte inhaltlich angereichert werden kann. Im Gegensatz zu DIN EN ISO 9000 ff. bietet der EFQM-Ansatz durch die Möglichkeit der institutionsspezifischen Konkretisierung der zu bewertenden Kriterien für Merchel ein hohes Maß an Flexibilität in der Ausgestaltung des EFQM-Modells für die jeweilige Organisation. Dafür ist es allerdings notwendig, dass die Akteurinnen und Akteure der Organisation das abstrakte und eher allgemein gehaltene EFQM-Konzept in die institutionsspezifischen Gegebenheiten ihrer Tätigkeit übersetzen. Folglich ist die Komplexität dieses Qualitätsmodells nicht zu unterschätzen, da alle für die Leistungserstellung wichtigen Prozesse und Ergebnisse in die Qualitätsbewertung einbezogen werden. Dieser Anspruch geht einher mit dem zeitlichen Aufwand sowie den hohen Anforderungen an die Steuerung des Qualitätsbewertungs- und weiterführend des Qualitätsentwicklungsprozesses.

Benchmarking (vgl. Merchel, 2013, S. 101 ff.):

„Mit dem Begriff ‚Benchmarking‘ werden diejenigen Ansätze des Qualitätsmanagements bezeichnet, die den systematisierten Vergleich mit anderen Organisationen oder den Vergleich verschiedener Organisationssegmente untereinander zum Ausgangspunkt für eine kritische Erörterung des Qualitätsstandes der eigenen Organisation machen und daraus strategische Entscheidungen zur Qualitätsverbesserung ableiten.“ (Merkel, 2013, S. 101).¹²⁰

120 Einen grundlegenden Einblick zum Benchmarking liefern u.a. Mertins/Kohl (2009) sowie Mertins/Siebert/Kempf (1995).

Grundgedanke des Benchmarkings ist der sich wiederholende tätigkeitsbezogene Vergleich über festgelegte Kriterien eines Kriterienkatalogs durch ein strukturiertes Erhebungsverfahren. Durch das Übereinanderlegen der Ergebnisse aus den Zeitreihen sollen Tendenzen in der Entwicklung einer Organisation sichtbar gemacht werden. Aus der Gegenüberstellung differenzierter Vergleichskriterien erhält die jeweilige Organisation in Relation zu anderen Organisationen einen Status und damit eine Position, die über, unter oder äquivalent zum Durchschnitt aller sich vergleichenden Organisationen liegt. Merchel fasst zusammen:

„[Es] [...] entsteht bei einem mehrdimensionalen Benchmarking ein differenziertes Bild, ein vergleichendes Qualitätsprofil, bei dem eine Organisation in bestimmten Bereichen Stärken im Vergleich zu anderen aufweist, in anderen Kriterienbereichen ähnliche Werte wie die insgesamt positiver eingeschätzten Organisationen erreicht und im Hinblick auf andere Qualitätskriterien negative Abweichungen und damit möglicherweise Qualitätsmängel zu registrieren hat.“ (2013, S. 102).

Anhand der Positionierung innerhalb des Benchmarkings und des damit resultierenden Qualitätsprofils wird die Grundlage zur Analyse der tätigkeitsbezogenen Stärken und Schwächen einer Organisation geschaffen. Benchmarking geht zentral vom Verbesserungsstreben der Akteurinnen und Akteure einer Organisation aus und dies sowohl inner- wie auch interorganisational. Benchmarking-Konzepte charakterisieren sich somit über Relativität sowie Mehrdimensionalität. Die zwei Strukturprinzipien des Benchmarkings *intern/extern* sowie *qualitativ/quantitativ* fasst Merchel in Anlehnung an Bandemer (2005) in eine sogenannte *Benchmarking-Matrix* mit der jeweiligen Vorgehensweise sowie den spezifischen Vor- und Nachteilen zusammen (Abbildung 20).

Der Benchmarking-Prozess selbst ist mehrstufig angelegt. Der Leistungsvergleich kann sowohl anonymisiert über Datenbanken, wie auch im offenen Diskurs zwischen Organisationsmitgliedern erfolgen. Wie bereits bei den vorangehenden beiden Verfahren dargestellt, verfolgt der Ansatz des Benchmarking ebenso einen systematischen, reflexiven und strukturierten Diskurs über die organisationsspezifische Tätigkeit, angereichert durch die Berücksichtigung und Einbindung externer Alternativen, indem Qualität in ihrer reflexiven sowie mehrdimensionalen Eigenschaft erfasst und verdeutlicht wird. Als elementar kann mit Merchel festgehalten werden: „Vergleich, Erklärungsbemühungen und Schlussfolgerungen mit gezielten Aktivitäten zur Qualitätsverbesserung bilden eine Einheit, bei der die einzelnen Verfahrensteile gleichgewichtig behandelt werden müssen.“ (2013, S. 111). D. h., die bloße Reduktion des Verfahrens auf Kennzahlen oder Ranglisten wird der Absicht zur Entwicklung von

Organisationen nicht gerecht. Zusätzlich stehen Benchmarkings vor dem Dilemma der Legitimität der Vergleichbarkeit, wie Merchel verdeutlicht:

„Damit ein Vergleich sinnvolle Aussagen für die beteiligten Einrichtungen ermöglicht, braucht man eine größere Teilnehmerzahl – damit man aber auch noch wichtige Besonderheiten von Einrichtungen erfassen kann, ohne die ein Vergleich ebenfalls keinen Sinn macht, darf der Teilnehmerkreis nicht zu umfassend sein.“ (2013, S. 112).

	extern	intern
quantitativ	<i>Vorgehensweise:</i> Vergleich von Kennzahlen mit ähnlichen Organisationen <i>Vorteil:</i> externer Maßstab als Anregung für Verbesserungsaktivitäten, Möglichkeit der Positionierung und Zieloperationalisierung <i>Nachteil:</i> Problem der Vergleichbarkeit, verkürzender Charakter von Kennzahlen	<i>Vorgehensweise:</i> Kennzahlenvergleich <i>innerhalb einer Organisation</i> <i>Vorteil:</i> überschaubarer Rahmen zur Einschätzung von Vergleichbarkeit, Anregen interner Qualitäts- und Verbesserungsdebatten <i>Nachteil:</i> Beschränkung der Debatte auf innerorganisatorische Bewertungen und Perspektiven, die innerhalb der Organisation entwickelt wurden
qualitativ	<i>Vorgehensweise:</i> vergleichende Analyse von Prozessen und Ergebnissen im Diskurs <i>Vorteil:</i> tieferes Eindringen in prozessqualitative Fragen, diskursive Erfassung des Verhältnisses von Rahmenbedingungen und Qualität, großes innovatives Potenzial <i>Nachteil:</i> hoher Aufwand, Anforderung einer hohen Bereitschaft von Konkurrenten zur Offenheit	<i>Vorgehensweise:</i> Vergleich von Verbesserungsvorschlägen, Qualitätszirkel <i>Vorteil:</i> Beteiligungsintensität, gemeinsame Erprobung und Auswertung von Verbesserungsmöglichkeiten <i>Nachteil:</i> geringe externe Anregungen, Notwendigkeit eines kooperativen und Konkurrenz reduzierenden Klimas

Abb. 20: Verfahrensmuster im Benchmarking (Benchmarking-Matrix)

Quelle: Merchel, 2013, S. 104

Auch wenn qualitative Vergleiche innerhalb des Benchmarking möglich sind, so sind es für Merchel v. a. die quantitativen Dimensionen, die im Mittelpunkt des Benchmarking stehen:

„Quantitäten machen einfachere Vergleiche möglich, sie erlauben eine vermeintlich eindeutige Positionierung einer Organisation innerhalb einer

Rangliste, und sie legen Vergleiche in größeren Vergleichsgruppen nahe. Solche auf Kennzahlen angelegte Benchmarking-Verfahren fördern Vergleiche zu Kriterien, die auch quantitativ erfassbar sind (Kosten von Leistungen, Aufenthaltsdauer, Wartezeiten etc.), während komplexere Konstrukte, die nicht in einfachen Kennzahlen aufgehen, entweder verkürzt interpretiert oder erst gar nicht in das Verfahren einbezogen werden.“ (2013, S. 113).

Benchmarking zielt folglich auf die Vergleichbarkeit von Tätigkeit mit denen anderer Institutionen, um Widerspruchspotenziale zu ermitteln und über die Auflösung der Widersprüche die eigene Tätigkeit weiterzuentwickeln.

Interne Evaluation (vgl. Merchel, 2013, S. 114 ff.): Aufgrund der Heterogenität und teilweise inkompatiblen Verwendung des Begriffs Evaluation in unterschiedlichen Kontexten (vgl. Haubrich/Lüders, 2004, S. 317) ist eine diesbezügliche begriffliche Abgrenzung zu alltäglichen Bewertungen von Strukturen, Prozessen, Handlungen sowie Ergebnissen nötig (vgl. Merchel, 2013, S. 114). Haubrich/Lüders kritisieren diesbezüglich:

„Da mutieren schon mal normale Teambesprechungen, Jahresberichte und Einrichtungsdokumentationen, der Einsatz einfacher Fragebögen zum Ende eines Workshops oder Zufriedenheitsbefragungen bei Besucherinnen und Besuchern zu vermeintlich aussagekräftigen Evaluationen der eigenen Praxis.“ (2004, S. 316 f.).

Zur Definition von Evaluation verweist Merchel u. a. auf Heinrich/Lüders (2004) sowie Kromrey (2000). Evaluation nach Kromrey „[...] ist eine methodisch kontrollierte, verwertungs- und bewertungsorientierte Form des Sammelns und Auswertens von Informationen.“ (2000, S. 22). Kromrey (vgl. 2000, S. 22) grenzt ab, dass nicht auf die Methodik zur Datengewinnung sowie die Logik zur Erklärung und Absicherung hinsichtlich der zu gebenden Aussagen fokussiert wird. Die Besonderheit von Evaluation liegen Kromrey folgend in der Gegenstandsbezogenheit, d. h. in der Ausrichtung der Evaluation auf eine Tätigkeit mit einem konkreten Motiv. Zudem wird nicht auf den wissenschaftstheoretischen Erkenntnisgewinn abgezielt, vielmehr sind entsprechende wissenschaftliche Methoden für den zu evaluierenden Gegenstand einzusetzen und zu nutzen (vgl. Kromrey, 2000, S. 23). Kromrey verdeutlicht diesbezüglich:

„Geraten wissenschaftlich-methodische Ansprüche einer möglichst objektiven Erkenntnisgewinnung (etwa methodische Kontrolle ‚störender‘ Umgebungseinflüsse) mit den Funktionsansprüchen des zu evaluierenden Gegenstands in Konflikt, haben die wissenschaftlichen Ansprüche zurückzutreten und ist nach – aus wissenschaftlicher Perspektive – suboptimalen Lösungen zu suchen, nach Lösungen jedenfalls, die das Funktionsgefüge im sozialen Feld nicht ‚stören‘.“ (2000, S. 23).

Haubrich/Lüder definieren in Anlehnung an Wottawa/Thierau¹²¹ Evaluation als ein „[...] systematisches und transparentes Vorgehen zur Bestimmung des Wertes eines Gegenstandes auf der Grundlage empirisch gewonnener Informationen.“ (Haubrich/Lüders, 2004, S. 318). Evaluation nach Haubrich/Lüder (vgl. 2004, S. 318) geht einher mit der *Bewertung*¹²² der zu untersuchenden Gegenstände auf der Grundlage systematischer Informationsgewinnung. Zudem kennzeichnen Ziel- und Zweckorientierung Evaluationen, wodurch die Gegenstandsbewertung mit konkreten und formulierbaren Verwendungszwecken einhergeht: „Diese sind neben der Erweiterung von Wissensbeständen [...] vor allem die systematische Verbesserung oder Gestaltung eines Evaluationsgegenstandes [...] sowie die bilanzierende Bewertung als Grundlage für Entscheidungen [...].“ (Haubrich/Lüders, 2004, S. 319). Über den Bezug auf Merchel (vgl. 2013, S. 114 ff.) wird in der weiteren Explikation hinsichtlich der Form und Ausgestaltung von Evaluation im Wesentlichen auf die Ausführungen von Beywl/Heiner (2000; als zusammenfassende Übersicht siehe Abbildung 21) zurückgegriffen.

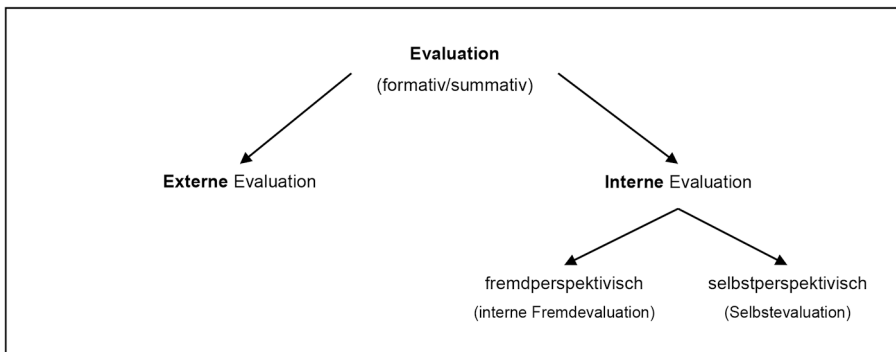


Abb. 21: Form und Ausgestaltung der Evaluation

Quelle: In Anlehnung an Merchel, 2013, S. 115

Beywl/Heiner (vgl. 2000, S. 113) unterscheiden zwei Formen der Evaluation: *formative Evaluation* bzw. Gestaltungsevaluation sowie *summative Evaluation* bzw. Bilanzevaluation. Die formative Evaluation zielt hierbei auf die Optimierung von Prozessen und Ergebnissen einer Organisation, wobei mittels summativer Evaluation Erkenntnisse über Prozesse und Ergebnisse erlangt werden sol-

121 Siehe Wottawa/Thierau (2003, S. 14).

122 Beywl (vgl. 2012, S. 15 ff.) verweist darauf, dass eine gegenstandsbezogene Bewertung unabdingbar mit auf denselben Gegenstand ausgerichteten und transparenten Bewertungskriterien verbunden ist.

len, um darüber fachlich fundierte Entscheidungen treffen zu können (vgl. Beywl/Heiner, 2000, S. 113).

Die Durchführung der Evaluation wird seitens Beywl/Heiner (vgl. 2000, S. 115 f.) hinsichtlich der die Evaluation durchführenden internen oder externen Akteurinnen und Akteure unterschieden. Eine *externe Evaluation* erfolgt hierbei durch Personen, die nicht innerhalb der zu evaluierenden Organisation und ihrer Tätigkeit agieren respektive nur aufgrund der Evaluation in der Organisation in Erscheinung treten. Beywl/Heiner merken diesbezüglich an, dass einer externen Evaluation mehr Unabhängigkeit und damit ein geringeres Konfliktpotenzial hinsichtlich organisationsinterner Werte- und Interessenkollisionen zugeschrieben wird. Eine *interne Evaluation* wiederum wird durch die einer Organisation angehörenden Akteurinnen bzw. Akteure gesteuert, wobei die Durchführung wiederum *fremdperspektivisch* oder *selbtperspektivisch*¹²³ ausgestaltet werden kann. Beywl/Heiner weisen darauf hin, dass eine trennscharfe Abgrenzung zwischen fremd- und selbtperspektivisch nicht möglich ist, weshalb vielmehr die Auswahl der Evaluationsform an die Bedürfnisse der organisationsangehörigen Mitglieder anzupassen ist. Die fremdperspektivische Evaluation erfolgt dabei durch organisationsintern Beauftragte mit keinem bzw. einem geringem Bezug zum Gegenstand der Evaluation, daher als interne Fremdevaluation bezeichnet (vgl. Beywl/Heiner, 2000, S. 115; Merchel, 2013, S. 115). Merchel (vgl. 2013, S. 115) konkretisiert, dass dies Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter mit Beratungsfunktionen, von Stabsstellen oder eigens für die Evaluation eingestellte Fachkräfte sein können, die in die zu evaluierenden Prozesse/Strukturen nicht eingebunden sind. Die selbtperspektivische Evaluation (Selbstevaluation) erfolgt dagegen durch die Akteurinnen und Akteure parallel zu deren eigentlicher Arbeit:

„Die Fachkräfte erforschen unter ihren ausgewählten Gesichtspunkten ihre eigene Praxis. Sie verfolgen dabei das Ziel, die eigene praktische Arbeit zu optimieren. Sie bedienen sich dazu des methodischen Repertoires aus der empirischen Sozialforschung und passen dies dem Untersuchungsgegenstand und ihrem Erkenntnisinteresse an.“ (Merkel, 2013, S. 116).

Die betroffenen Akteurinnen und Akteure konzipieren die Evaluation, führen diese durch und werten die Ergebnisse selbst oder durch Beauftragung Dritter aus. Merchel (vgl. 2013, S. 116) fügt an, dass eine Unterscheidung in die Rolle

123 Mit der Unterscheidung der internen Evaluation in interne Fremdevaluation und Selbstevaluation konkretisiert Merchel den Begriff der Selbstevaluation (siehe Merchel, 2013, S. 115 f.). Da Beywl/Heiner (2000, S. 111) sowie Merchel (2000, S. 6) teilweise eine begriffliche Gleichsetzung von interner Evaluation mit Selbstevaluation vornehmen und somit die begriffliche Konkretisierung unterlaufen, wird weiterführend der Ausdifferenzierung von Selbstevaluation als selbtperspektivische Form der internen Evaluation gefolgt.

der oder des Evaluierenden und die auf den Arbeitsalltag bezogene Akteursrolle nicht erfolgt.

Der interne Evaluationsprozess gliedert sich nach Beywl/Heiner (vgl. 2000, S. 116 ff.) in drei Phasen: Aushandlung des Evaluationsplans, Gewinnung von Informationen und Erkenntnissen sowie Ergebnisvermittlung¹²⁴. Als entscheidend für die interne Evaluation führt Merchel an:

„Eine entscheidende Aufgabe bei der Konzipierung eines Untersuchungsplans für eine interne Evaluation liegt in der Anforderung, die Ziele und Qualitätskriterien, die eine Einrichtung als maßgeblich definiert und deren mehr oder minder intensive Realisierung evaluiert werden soll, so zu präzisieren, d. h., so in Indikatoren und in prüfbare Kategorien zu übersetzen, dass sie für eine nachvollziehbare, für alle Beteiligte aussagefähige und glaubwürdige Untersuchung zugänglich werden.“ (2013, S. 118).

Die zentrale Anforderung an die interne Evaluation besteht in der Operationalisierung und somit Präzisierung von Qualitätskriterien in eindeutige Definitionen. Die Bestimmung des Erreichungsgrades von Qualitätskriterien kann anhand dualer Kategorisierung oder mehrstufige Skalen durch eine graduelle und relationale Einordnung des zu bewertenden Qualitätskriteriums erfolgen (vgl. Merchel, 2013, S. 118). Merchel (vgl. 2013, S. 118 f.) verweist auf die Vielfältigkeit der bei der internen Evaluation eingesetzten, v. a. aus der empirischen Sozialforschung stammenden Methoden: Fragebögen, Interviews, Dokumentenanalysen, Zeitreihenuntersuchungen, Netzwerkanalysen und Inhaltsanalysen. Der tatsächliche Instrumenteneinsatz ist allerdings abhängig von den vorliegenden Bedingungen, vom Untersuchungsgegenstand sowie von dem auf die Praxis bezogenen Anliegen der Evaluation und darauf anzupassen.

Aufgrund der auf die Praxis ausgerichteten internen Evaluation verschieben sich Merchel folgend auch die Gütekriterien im Vergleich zur wissenschaftlichen Forschung:

„Die traditionellen wissenschaftlichen Gütekriterien für eine Forschung (Validität, Reliabilität, Repräsentativität, Verallgemeinerbarkeit) werden bei Ansätzen der internen Evaluation, deren Zweck in einem systematisiert erzeugten Impuls für die Bewertung und Veränderung von Praxis liegt, modifiziert [...]“. (2013, S. 119).

Mit dem Bezug von Merchel auf von Spiegel erfolgt dies durch eine Verlagerung auf die Aspekte: Plausibilität, Nachvollziehbarkeit, Relevanz, Effizienz und

124 Siehe ausführlich Beywl/Heiner (2000, S. 116 ff.).

Flexibilität (vgl. Merchel, 2013, S. 119 f.; von Spiegel, 1997, S. 39; 2000, S. 65). Von Spiegel konkretisiert diesbezüglich:

„Plausibilität: Die Ziele, Kriterien und Indikatoren der Zielerreichung sollten plausibel begründet sein; Nachvollziehbarkeit: Der Gang der Untersuchung muß dokumentiert werden und somit nachvollziehbar sein; Relevanz: Die evaluierten Inhalte sollten für die Weiterentwicklung und die Legitimation der Organisationseinheit wichtig und auf die konzeptionellen Leitlinien bezogen sein; Effizienz: Die Erhebungen müssen vom Aufwand her vertretbar sein; Flexibilität: Das System muß flexibel handhabbar sein, d. h., die Form der Erhebungen darf nicht den Ablauf der Arbeit verändern oder gar bestimmen, und sie muß darüber hinaus Veränderungen der Arbeits- und Organisationsbedingungen vor Ort aufnehmen können.“ (1997, S. 39).

Im Gegensatz zu anderen Verfahren des Qualitätsmanagements, die die gesamte Organisation einbeziehen, beschränkt sich die interne Evaluation auf ausgewählte Aspekte der organisationsspezifischen Praxis, wodurch sich die Organisationsmitglieder auf ausgewählte Elemente ihrer Tätigkeit eingrenzen müssen (vgl. Merchel, 2013, S. 120). Die interne Evaluation kann somit in der situativen Anwendung als projekt- und kampagnenhaft beschrieben werden (vgl. Merchel, 2013, S. 120; von Spiegel, 1997, S. 41). Merchel konkretisiert:

„Das Verfahren der internen Evaluation kann – über seinen ‚Projekt- und Kampagnencharakter‘ hinaus – eine gewisse Kontinuität erhalten, wenn in einer Organisation die Akteure die ausgewählten Bereiche über einen längeren Zeitraum untersuchen, also auch die nach einer ersten Evaluation realisierten Veränderungen in ihrem Handeln und ihrer Strukturbildung wiederum systematisch auswerten und dadurch an einen inhaltlichen Schwerpunkt mehrere Evaluationsvorgänge binden.“ (2013, S. 121).

Andererseits können auch unterschiedliche Fragestellungen aus der Praxis in aufeinander folgenden Evaluationsetappen untersucht und die Ergebnisse hinsichtlich der Entwicklung von Qualität reflektiert werden. Die interne Evaluation würde somit als Verfahren zur Reflexion und Verbesserung von Qualität zum Einsatz kommen, wobei nur die zu bearbeitende Fragestellung sich über den Zeitverlauf verändert (vgl. Merchel, 2013, S. 121).

Die interne Evaluation entfaltet nach Merchel (vgl. 2013, S. 122 f.) insbesondere für pädagogische Fachkräfte elementare Vorteile: Insbesondere ist es eben die Selbstevaluation die den begrifflichen Konstruktcharakter von Qualität verdeutlicht, indem immer wieder auf Kommunikation basierend Qualität als solche auszuhandeln ist und der Qualitätsentwicklungsprozesse entsprechend von statten geht. Innerhalb des Verfahrens werden die betroffenen Akteurinnen

und Akteure zu Beteiligten mit einer Steuerungsfunktion für eine selbstbestimmte Qualitätsbewertung sowie Qualitätsentwicklung. Zudem fördert die Ausrichtung des Verfahrens auf die Interessen der eingebundenen Akteurinnen und Akteure deren professionelle Haltung im Hinblick auf die Realisierung qualitativer Arbeit. Die methodisch gestützte Reflexion der eigenen Arbeit durch das Setzen von Qualitätskriterien, systematischer Planung und Steuerung der Umsetzung, Diskussion der Ergebnisse und Ableitung von Schlussfolgerungen für zukünftiges Handeln leistet für Merchel (vgl. 2013, S. 123) einen Beitrag zur Professionalität für die involvierten Akteurinnen und Akteure. Interne Evaluation ermöglicht eben für Organisationen die angepasste Ausrichtung des Qualitätsmanagements auf die einrichtungsspezifische Tätigkeit innerhalb der organisationseigenen (Rahmen-) Bedingungen. Für Merchel sind insbesondere die Passgenauigkeit des Qualitätsmanagements auf die Organisationsspezifika sowie eine erhöhte Akzeptanz des Verfahrens bei den eingebundenen Akteurinnen und Akteuren aufgrund der Orientierung auf praxisrelevante Fragestellungen positive Aspekte der internen Evaluation. Im Gegensatz zu DIN EN ISO 9000 ff. oder zum EFQM verfolgt die interne Evaluation nicht den Anspruch der Erfassung der Gesamtheit einer Organisation und ihrer inneren Tätigkeiten. Dies kann einerseits als Nachteil angesehen werden, andererseits ebenso als Vorteil, wie Merchel resümiert:

„[...] weil es auch bei umfassenden Ansätzen unrealistisch ist, die in ihnen transportierte Komplexität der Qualitätsfrage in der Organisation in allen ihren Ausprägungen zu bearbeiten, und weil durch eine Beschränkung im Verfahren sogleich eine Konzentration auf solche Themen, Ziele und Qualitätskriterien erfolgt, die von der Organisation auch mit praktischen Folgen bearbeitet werden können.“ (2013, S. 124).

Mit dem Verfahren der internen Evaluation gehen demnach eine Informations- sowie Komplexitätsreduktion und damit eine konzentrierte Fokussierung auf die zu evaluierende Praxis einher. Merchel (vgl. 2013, S. 124 ff.) weiter folgend unterliegt dieser Ansatz auch Einschränkungen und Grenzen. Insbesondere das Fehlen eines Korrektivs im Sinne eines unbeteiligten Dritten kann die Ergebnisse einer internen Evaluation der Gefahr des systematischen Selbstbetrugs aussetzen¹²⁵. Die Chancen zur Reduktion möglicher organisationsspezifischer Selbsttäuschung liegen für Merchel im Einbezug Dritter aus nicht an der Evaluation beteiligten Organisationsmitgliedern, die beratend den Evaluationsprozess sowie die -ergebnisse reflektieren. Darüber hinaus unterliegt die interne Evaluation der Gefahr der Überforderung der beteiligten Akteurinnen und Akteure, da ein zur Fragestellung adäquates Untersuchungsdesign zu schaffen ist,

125 Siehe ebenso Beywl/Heiner (2000, S. 119).

dass innerhalb der alltäglichen Praxis einsetzbar ist. Zudem muss das gesamte Evaluationsverfahren im weiterverlaufenden Arbeitsalltag der Akteurinnen und Akteure realisiert werden, was einen zusätzlichen zeitlichen Aufwand mit sich bringt und zu Belastungen führen kann. Merchel weist abschließend auf die Dominanz der Mitarbeiterperspektive innerhalb des Ansatzes der internen Evaluation hin, während andere Perspektiven, wie die Zielgruppe einer Leistung, Finanzgeber oder Hierarchien innerhalb der Organisation nicht berücksichtigt werden.

Im Rückblick auf die vier aufgeführten methodischen Grundmuster lassen sich Qualitätsmanagementverfahren hinsichtlich ihrer grundlegenden Prägung nunmehr einordnen. Ebenso können Elemente aus den Grundmustern bei kombinierten Verfahren bestimmt werden, die dem Qualitätsmanagement ein spezifisches Methodenprofil verleihen. Mit den Ausführungen Merchels zu den vier methodischen Grundmustern von Qualitätsmanagement wird darüber hinaus eine Zuordnung der Verfahren innerhalb des Systems menschlicher Tätigkeit möglich. Den Grundmustern ist inhärent, dass diese in Abhängigkeit differenzierter Freiheitsgrade regulativ auf den Umgang, die Bewertung und Steuerung von Qualität als Artefakt einwirken, sodass Qualitätsmanagementverfahren aufgrund der regulativen Charakteristik konkretisiert als Element der Regeln im System menschlicher Tätigkeit aufzufassen sind.

4.2.2.2 Grundintention des Qualitätsmanagements

Merchel (vgl. 2013, S. 142 ff.) unterscheidet hinsichtlich des Zwecks der Einführung von Qualitätsmanagement zwei elementare, idealtypische Intentionen: das Muster der *Verfahrensstandardisierung* mit dem Prinzip der Qualitätssicherung und die *kriteriengeleitete Evaluation* mit dem Prinzip der Qualitätsentwicklung.

Verfahrensstandardisierung (vgl. Merchel, 2013, S. 142 f.) basiert auf der Grundintention, dass Qualität gesichert werden soll (Qualitätssicherung). Zentral ist hierbei die Definition der (Teil-) Prozesse, die im Sinne von Qualität bedeutsam sind sowie die Festlegung von Regeln, d. h. Verfahrensabläufen und Arbeitsanweisungen für die prozessbeteiligten Organisationsmitglieder, die wiederum hinsichtlich ihrer Einhaltung über festgelegte Bedingungen überprüft werden. Die Auswertung der Überprüfungsergebnisse fokussiert einerseits auf die Einhaltung der arbeitsprozessspezifischen Anweisungen, andererseits auf die Feststellung von Gründen bei Nichteinhaltung von aufgestellten Anforderungen an den Arbeitsprozess. Ausgehend von Differenzen zwischen

den Arbeitsanforderungen und der tatsächlichen Umsetzung, können sich die Schlussfolgerungen darauf ausrichten, dass

- diesbezügliche Anweisungen weiterführend spezifiziert und ausdifferenziert werden,
- die Rahmenbedingungen derart angepasst werden, dass die bestehenden Arbeitsanforderungen erfüllt werden können und
- auf die Bedeutung der Einhaltung der Arbeitsanforderungen hingewiesen, dies im gegenseitigen Einvernehmen verabredet und durch möglicherweise verstärkte Kontrollen überprüft wird.

Merchel fasst dementsprechend für das Muster der Verfahrensstandardisierung zusammen:

„Qualität, so die Überzeugung innerhalb dieses Musters, kann intentional hergestellt, gewährleistet, ‚gesichert‘ werden, wenn die Abläufe gut definiert und mit entsprechenden Verhaltensanforderungen verbunden werden und wenn die Anforderungen nicht nur proklamiert, sondern deren Einhaltung auch in festgelegten Verfahren überprüft wird.“ (2013, S. 143).

Das Muster der Verfahrensstandardisierung enthält durchaus ein technokratisches Steuerungsverständnis von Tätigkeit und deren Qualität, indem über Anweisungen und Vorschriften, d. h. über Regeln die tätigkeitsbezogene Motivrealisierung der Akteurinnen bzw. Akteure und damit ihre Handlungen gelenkt werden.

Die der *kriteriengeleiteten Evaluation* zugrunde liegende Intention basiert nach Merchel (2013, S. 142 f.) auf einer kollektiven, kriteriengeleiteten Überprüfung der eigenen Tätigkeit mittels herausgebildeter Qualitätsmaßstäbe respektive -kriterien. Anhand des methodisch-strukturierten Vorgehens sollen Ansatzpunkte für die (Weiter-) Entwicklung der Tätigkeit gewonnen werden,

„[...] indem

- in einem gemeinsamen Verständigungsprozess Qualitätskriterien für die eigene Arbeit definiert werden;*
- [...] [vor] Überprüfung der eigenen Arbeit festgelegt wird, welche Qualitätskriterien ausgewählt bzw. in ihrer Bedeutung gewichtet und in den Überprüfungsmodus einbezogen werden;*
- Indikatoren (beobachtbare und/oder messbare Hinweise/Ereignisse) erörtert werden, mit deren Hilfe man sich über den Grad des Erreichens der Qualitätsmaßstäbe verständigen kann;*

- *auf die Indikatoren ausgerichtete empirische Instrumente konstruiert oder aus anderen Quellen transferiert werden, in denen Daten zur Qualitätsbewertung erhoben werden;*
- *die empirischen Instrumente angewendet und die entsprechenden Erhebungsergebnisse für einen Bewertungsdiskurs genutzt werden;*
- *auf der Grundlage der Bewertung ein differenziertes Bild zum Stand der Qualität (unter dem Blickwinkel der jeweiligen Qualitätskriterien) erzeugt wird und daraus Schlussfolgerungen für eine Verbesserung der Arbeit gezogen werden.“ (Merchel, 2013, S. 143 f.).*

Die kriteriengeleitete Evaluation versteht sich als Ansatz zur regelmäßigen, methodisch strukturierten Reflexion der Tätigkeit der Akteurinnen und Akteure in einer Organisation mit dem fokussierten Blick auf die durch die Tätigkeit hervorbringende Qualität. Die kollektive Selbstprüfung soll hierbei Auslöser von Lern- und Entwicklungsprozessen in der Organisation sein, was den Kern der kriteriengeleiteten Evaluation ausmacht: Lernen und Entwicklung stehen innerhalb des am Muster der kriteriengeleiteten Evaluation ausgerichteten Qualitätsmanagements im Mittelpunkt (vgl. Merchel, 2013, S. 145).

Qualitätsmanagementverfahren können hinsichtlich der motivabhängigen Intention der Subjekte eines Tätigkeitssystems stärker am Muster der Verfahrensstandardisierung oder der kriteriengeleiteten Evaluation ausgerichtet sein. Ebenso können in einem Verfahren des Qualitätsmanagements Elemente kombiniert werden, die dem Qualitätsmanagement ein spezifisches Profil mit der schwerpunktorientierten Tendenz zu einem der beiden Muster verleihen. Gleichsam ist es möglich, dass innerhalb einer Organisation und damit auf unterschiedlichen Umweltebenen, entsprechend der intentionalen Ausrichtung des Qualitätsmanagements auf Qualitätssicherung oder Qualitätsentwicklung, unterschiedliche Muster im Qualitätsmanagementverfahren zum Einsatz kommen, um der jeweiligen Spezifik bzw. dem Motiv der Organisationseinheit Rechnung zu tragen. Merchel (vgl. 2013, S. 145) weist darauf hin, dass hinsichtlich der Akzeptanz von Qualitätsmanagement sich die Ausgestaltung des Qualitätsmanagementverfahrens an den Interessen, der Haltung und den Erwartungen der Akteurinnen und Akteure an ein Qualitätsmanagement orientieren sollte, um eine Kollision der angewandten Methoden (Regeln) mit den eigentlichen Interessen der Beteiligten (Motiv) innerhalb der Tätigkeit zu vermeiden.

4.2.2.3 Profilermittlung von Qualitätsmanagementverfahren

Merchels (vgl. 2013, S. 146 f.) Ansatz zur Bestimmung eines Profils von Qualitätsmanagementverfahren sowie zum Vergleich verschiedener Qualitätsmanagementansätze fasst die vorangegangenen Ausführungen zusammen. Die Profilbestimmung basiert hierbei auf der Gegenüberstellung von zwei einer Dimension zugehörigen Polen, die jeweils als divergente Extreme aufzufassen sind. Durch das Integrieren von skalierten Abstufungen¹²⁶ zwischen den Polen kann eine Profilbestimmung sowie ein Profilvergleich verschiedener Qualitätsmanagementverfahren erfolgen (als zusammenfassende Übersicht siehe Abbildung 22).

	1	...	n	
Selbstbewertung (Selbstevaluation)				Fremdbewertung (externe Evaluation)
Methodik quantitativ (beispielsweise Kennzahlen)				Methodik qualitativ (beispielsweise strukturierte Qualitätsdiskurse)
Ausschließlich interner Vergleich (d. h. Begrenzung auf die eigene Organisation)				Vergleich mit externen Dritten (beispielsweise über Vergleiche mit anderen Einrichtungen über Benchmarking)
Begrenzung auf fachliche Aspekte (Einschränkung auf die fachlichen Aspekte von Qualität)				Bezogen auf die Gesamtsteuerung (Integration des Qualitätsmanagements in die Gesamtsteuerung der Organisation)
Ausgewählte Qualitätsaspekte (Beschränkung auf einzelne, ausgewählte Aspekte von Qualität)				Gesamte Qualitätsabläufe (Einbezug der gesamten die Qualität betreffenden Prozesse einer Organisation)

Abb. 22: Profilbestimmung und -vergleich von Qualitätsmanagementverfahren

Quelle: In Anlehnung an Merchel, 2013, S. 147

Für Merchel (vgl. 2013, S. 147) ergibt sich durch die Verortung eines Qualitätsmanagementverfahrens in jede Dimension eine für das Verfahren spezifische

¹²⁶ Die Abstufung innerhalb der Skala wird an dieser Stelle nur angedeutet mit 1 bis n als freie Variable einer Anzahl an Stufen und nicht weiter diskutiert. Vielmehr sind die entgegengesetzten Pole einer Dimension Ausdruck differenzierter Ausgestaltungsmöglichkeiten von Qualitätsmanagementverfahren.

Profillinie, die das jeweilige Verfahren charakterisiert und mit anderen vergleichbar macht. Somit kann anhand des Profils eines Qualitätsmanagementverfahrens die Vereinbarkeit zwischen den von den Akteurinnen und Akteuren einer Organisation gestellten Erwartungen und Interessen an das Qualitätsmanagement sowie die vorherrschenden, organisationsspezifischen Bedingungen abgeglichen werden, um die Entscheidung für die Auswahl eines Verfahrens zu unterstützen.

Anhand der vier vorgestellten methodischen Grundmuster, den divergenten Grundintentionen und der Skala zur Profilbestimmung sowie zum Profilvergleich von Qualitätsmanagementverfahren wird nunmehr für den Qualitätsdiskurs Produktionsschule ein Instrumentarium zur Verfügung gestellt, das eine Verortung von Verfahren des Qualitätsmanagements, ebenso Aspekte bei der Entwicklung und Auswahl entsprechend der Akteursinteressen und Tätigkeitsspezifika einer Organisation, erlaubt.

4.2.3 Zertifizierung

Die Zertifizierung von Einrichtungen steht eng in Verbindung mit der Diskussion über Qualität und Qualitätsmanagement. Durchaus kann in diesem Zusammenhang an den Begriff der *Zertifizierungsinflation* (vgl. Moldaschl, 2001, S. 119) angeknüpft werden, da die Diskussion über bestehende sowie die Entwicklung von neuen Güte- oder Qualitätssiegeln bzw. Qualitätszertifikaten fortwährend und schwer bis nicht mehr überschaubar im Gang ist (vgl. Merchel, 2004, S. 46 ff.; 2013, S. 131)¹²⁷. Für eine Organisation repräsentieren diese Zertifikate symbolisch nach innen und außen testierte und damit bestätigte Qualität (vgl. Merchel, 2013, S. 202 f.). Ein Zertifikat wird somit zum Ausdruck vorhandener Qualität in einer Organisation und steht eng im Zusammenhang mit der Diskussion über die *Verwertbarkeit* von Zertifikaten. In Qualitätsmanagementverfahren, deren Bestandteil die Zertifizierung ist, prüfen und bewerten Auditorinnen bzw. Auditoren, d. h. extern hinzugezogene Prüferinnen bzw. Prüfer, diese Einrichtung anhand vorliegender Qualitätskriterien. Zertifizierungsverfahren greifen demnach auf ein externes Korrektiv in der Qualitätsbewertung zurück, indem nicht zur Organisation gehörende Dritte in die Qualitätsbeurteilung einbezogen werden und die Qualitätsbestätigung übernehmen. In diesem Zusammenhang gilt es folgend herauszuarbeiten, was den eigentlichen Wert von Zertifikaten für eine Organisation ausmacht (Abschnitt 4.2.3.1). Zudem ist auf die Auditorinnen bzw. Auditoren einzugehen,

127 Eine tabellarische Zusammenstellung verschiedener im Sozialsektor zum Einsatzkommender Qualitätssystematiken mit Zertifizierungsanspruch liefert Gerull (2012, S. 83 ff.).

da sie es sind, die die Zertifizierung durchführen und schlussendlich über das Zertifikat die Qualität testieren (Abschnitt 4.2.3.2).

4.2.3.1 Verwertbarkeit von Zertifikaten

Zertifizierungsverfahren weisen zwei Verwertungsdimensionen auf: eine Innen- sowie eine Außenperspektive, die mit differenzierten Erwartungen an Qualität und die Steuerung von Qualität verbunden sind. In der organisationalen Innenorientierung (Mikro- und Mesebene) ist die Anschlussfähigkeit der einrichtungsübergreifend beschriebenen Qualität hinsichtlich des spezifischen Tätigkeitsmotivs einer Einrichtung grundlegend. Qualität in der Spezifik des Zertifizierungsverfahrens wird demnach von außen in die Organisation eingeführt und den Akteurinnen und Akteuren bewusst gemacht. Die Anschlussfähigkeit des von außen auferlegten und durch die Akteurinnen und Akteure einer Organisation zu adaptierende Qualitätsverständnisses ergibt sich erst durch die Entsprechung zum Motiv der Tätigkeit, d. h. der *motivorientierten Verwertbarkeit*. Diese motivorientierte Verwertbarkeit wird zum elementaren Kriterium für Zertifizierungen, da ansonsten ein Qualitätsdiskurs losgelöst vom eigentlichen Motiv der Tätigkeit in einer Organisation geführt wird und daher ohne Sinn ist.

Die sich wiederholenden Prüfungen zur Aufrechterhaltung der Zertifizierungen (Audits) sollen dabei der zugehörigen Qualität Verbindlichkeit und Kontinuität in der innerorganisationalen Geltung verleihen. Zusammenfassend umreißt Merchel:

„Die Dynamik der Zertifizierung soll die Organisation der Anforderung aussetzen, in ihrem Handlungsprogramm dem Qualitätsthema eine hohe Bedeutung zuzuweisen: durch den Zwang zur Definition oder zur Wahrnehmung von Kriterien für qualitätsvolles Handeln und durch die Bemühungen, diese Kriterien und Verfahrensnormen als verbindlich zu implementieren und deren Gültigkeit aufrechtzuerhalten.“ (2004, S. 50).

In der Außenorientierung richten sich die Erwartungen an eine Zertifizierung an die Zielgruppe, Einrichtungen mit gleichem tätigkeitsbezogenen Motiv sowie das die Einrichtung umgebende Exo- und Makrosystem:

„Mit Hilfe von Zertifizierungen sollen die Unübersichtlichkeit bei den Angeboten und die daraus resultierende Unsicherheit bei Adressaten und bei Finanzgebern überwunden werden. Über Zertifizierungen sollen Transparenz, Eindeutigkeit und damit Sicherheit für die Bezugsgruppen in der Umwelt der jeweiligen Organisation gegeben werden.“ (Merschel, 2004, S. 49).

Gegenüber in Konkurrenz stehenden Einrichtungen mit gleichem Motiv kann die Wettbewerbsfähigkeit signalisiert sowie die Marktposition herausgestellt werden:

„Das Zertifikat soll als Gütesiegel potentiellen Kunden verdeutlichen, dass sie eine gute Leistung einkaufen würden und dass die Güte der Leistung auf keinem Fall unterhalb der Güte der Marktkonkurrenten liegt, sondern sich sogar gegenüber den nicht zertifizierten Leistungsanbietern positiv abhebt.“ (Merchel, 2004, S. 49).

Die Zertifizierung geht hierbei mit der Erwartung einher, dass sich die Position gegenüber Mitbewerbern verbessert sowie die Adressaten der Leistung für die Auswahl eines Angebots Orientierung erhalten (vgl. Merchel, 2004, S. 49).

Hinsichtlich des umweltbedingten Exo- und Makrosystems einer Organisation kann eine Zertifizierung, im Sinne einer *freiwilligen Selbstkontrolle* (vgl. Merchel, 2013, S. 204), die tätigkeitsspezifische Autonomie zur Motivrealisierung erhalten helfen. Das Herausstellen einer *Qualitätsgarantie* (vgl. Merchel, 2013, S. 204) über Zertifikate kann zudem dazu beitragen, dass der Eingriff staatlicher Institutionen (Exo- und/oder Makrosystem) auf die Tätigkeit des Meso- und Mikrosystems verhindert oder zumindest über eine erhöhte Eingriffsschwelle erschwert wird. Sofern das Vorhalten eines Gütesiegels zur Bedingung der Motivrealisierung einer Institution wird, d. h. dass erst durch ein Siegel die (öffentliche) Finanzierung der Leistung gewährt und sichergestellt wird, erfährt eine Zertifizierung zusätzlich eine ökonomische Dimension mit institutions- und leistungserhaltender Funktion, die durchaus andere Funktionen des Qualitätsmanagements sowie der Zertifizierung überlagern und/oder zum alleinigen Motiv der Zertifizierung werden kann. Einhergehend mit Merchel (vgl. 2004, S. 50; 2013, S. 204) kann gemutmaßt werden, dass insbesondere die Außenperspektive Einrichtungen zur Zertifizierung bewegt.

Im Rückgriff auf Merchel (vgl. 2004, S. 51 ff.; 2013, S. 204 ff.) lassen sich folgende potenzielle Risiken zusammen:

- dass die Formalisierung bei Zertifizierungen basierend auf dem Prinzip der Verfahrensstandardisierung, wie DIN ISO 9000 ff., zum Kern der Auditierung werden und nicht der eigentliche Aspekt der aktiven Reflexion der Arbeit.
- dass der Erhalt des Zertifikats zentrales Interesse der Akteurinnen und Akteure in einer Organisation wird und nicht mehr als Ergebnisbescheinigung einer eigentlich beabsichtigten kontinuierlichen und reflexiven Auseinandersetzung mit den organisationsspezifischen Prozessen aufgefasst wird.

- dass Zertifikate für die Zielgruppe einer Organisation Transparenz vortäuschen, die einen aktiven Vergleich von Leistungen zwischen verschiedenen Anbietern und damit der Komplexität die hinter dem Zertifikat steckt, nicht ersetzt: „Das Zertifikat ist nichts anderes als die symbolhafte Zuspitzung und Zusammenfassung eines komplexer angelegten Qualitätsversprechens.“ (2013, S. 205).

Hinsichtlich der Wirkung von Zertifikaten ist einzuschränken, dass sich der Wert eines Zertifikats erst aus der Akzeptanz und Erwartung der Adressaten einer Organisation ergibt sowie der tatsächlichen Sicherstellung einer transparenten Vergleichbarkeit von Organisationen anhand differenzierter und öffentlich einsehbarer Beurteilungen (vgl. Merchel, 2013, S. 205). Gerull (vgl. 2012, S. 274) ergänzt diese Argumentation um die tatsächliche Zuverlässigkeit des Prüfverfahrens, dass auch nur diejenigen Institutionen das Zertifikat erhalten dürfen, die den Qualitätskriterien auch tatsächlich genügen. Sind diese Punkte nicht sichergestellt, ist kritisch zu hinterfragen, ob die für die Zertifizierung anzusetzenden Kosten sowie der damit in Verbindung stehende Arbeitsaufwand gerechtfertigt sind. In Verbindung mit Zertifizierungen, die die Gesamtheit einer Organisation einschließen, ist in diesem Zusammenhang auch die Frage der Überforderung der Akteurinnen und Akteure einer Institution im Umgang mit der resultierenden Komplexität von Qualität nicht zu unterschätzen. Merchel führt hierzu aus:

„Wenn Organisationen über den Zertifizierungsmechanismus gezwungen werden, ein Qualitätsmanagement auf die Gesamtheit ihrer Tätigkeiten auszurichten, geraten sie leicht in die Situation der Überforderung, mit dem Effekt, dass die Organisationsmitglieder sich im günstigsten Fall darauf beschränken, einige Teilprozesse für eine sinnhafte Qualitätsentwicklung auszuwählen und die Beachtung der restlichen Teilprozesse auf das für die Zertifizierung formal Notwendige zu beschränken. Im ungünstigsten Fall erfolgt eine solche Differenzierung nicht, und der drohenden Überforderung weicht man dadurch aus, dass Qualitätsmanagement in seiner Gesamtheit mit der Aura des notwendigen Übels belegt wird.“ (2013, S. 206).

Es entwickelt sich ein widersprüchliches Spannungsverhältnis, wenn durch die Zertifizierung bzw. mit dem Erhalt des Zertifikats der eigentliche Kern des Qualitätsmanagements, die Qualität mit dem zugrunde liegenden dialogischen Charakter, aus dem Blick der Akteurinnen und Akteure einer Organisation gerät.

4.2.3.2 Externe Auditoren als objektive Prüfer mit subjektivem Blick

Merchel (vgl. 2013, S. 206) kritisiert einleitend, dass Zertifizierungen durch den Einbezug externer Dritter als Auditorinnen und Auditoren den Anschein von objektiver Qualitätsbeurteilung erhalten. Akkreditierte Zertifizierungsgesellschaften stehen diesbezüglich im Anschein gänzlicher Unabhängigkeit, wobei Zertifizierungen über Fachverbände eher kritisch angesehen werden (vgl. Merchel, 2001, S. 76). Die Objektivität von Zertifizierungen innerhalb des Audits sowie durch die Auditorinnen und Auditoren selbst ist dahingehend differenziert zu betrachten, dass die für das Audit beauftragten Auditorinnen und Auditoren als Akteurinnen und Akteure einer Prüfinstitutionen sich ebenso in einem Wettbewerb zwischen unterschiedlichen Prüfungsunternehmen, damit um Kundinnen und Kunden und zukünftige Beauftragungen befinden (vgl. Antoni, 2001, S. 131; Merchel, 2013, S. 206).

Antoni (vgl. 2001, S. 144 ff.) konkretisiert die mit unterschiedlichen Interessen konfrontierte Rolle der Auditorin bzw. des Auditors. Diese Rolle impliziert die Erwartung an das Qualitätsmanagement, dass Abweichungen grundsätzlich identifiziert werden müssen, um Anlässe für Verbesserungen aufzeigen und bieten zu können. Nach Antoni kann dies dazu führen, dass Auditorinnen und Auditoren (un-) bewusst die Bewertungsmaßstäbe verändern, um dieser Erwartungshaltung gerecht werden zu können.

Die Zertifizierung als Momentaufnahme fokussiert zudem den Termin des Audits, wie Gerull festhält, sodass

„[...] sich die Aufmerksamkeit der Mitarbeiterschaft auf den Überprüfungs-termin [lenkt]. [...] Ob die Einrichtung zwischen den Überprüfungsterminen ihre dargelegten Maßnahmen konsequent anwendet oder das System von Mitarbeiter(inne)n subversiv unterlaufen wird, ist im Wege der Zertifizierung nicht ermittelbar.“ (2012, S. 275).

Diese Fokussierung auf den Audittermin birgt nach Antoni (vgl. 2001, S. 145) die Gefahr, dass im Vorfeld der Auditierung durch die beteiligten Akteurinnen und Akteure einer Organisation Überlegungen nach gezielt auffindbaren Abweichungen angestellt werden, wodurch der Auditorin bzw. dem Auditor ein Erfolgserlebnis gegenüber der zu zertifizierenden Organisation sowie der Auftraggeberin bzw. dem Auftraggeber generiert wird, ohne die Zertifizierung zu gefährden. Das transparente und offen kommunikative Zusammenwirken der beteiligten Akteurinnen und Akteure ist daher Kern eines Audits inklusive dessen Vor- und Nachbereitung, wie Antoni formuliert: „Wenn ein Audit nicht zu einem Räuber-und-Gendarm-Spiel verkommen soll, ist daher die Zusammenarbeit und Kommunikation aller Beteiligten gefordert.“ (2001, S. 145). Antoni

verweist hierbei zusätzlich auf den durch das Audit auftretenden Bewertungsdruck den die Auditorin bzw. der Auditor aufgrund ihrer bzw. seiner Bewertungsmacht auf die auditierten Akteurinnen und Akteure ausübt, wodurch die Kommunikationsgestaltung im Audit zum wesentlichen Fakt der Informationsgewinnung für die Auditierenden wird. Wird das Audit demnach als Bedrohung wahrgenommen, kann sich eine Spirale der informativen und kommunikativen Abschottung in Gang setzen, mit Auswirkungen auf den Aussagegehalt der Auditergebnisse. Dass Interessen- und Rollenkonflikte (beispielsweise durch Sympathie/Antipathie, empfundene Loyalität oder Unterschiede im Status) auf eine Auditorin oder einen Auditor innerhalb der auditspezifischen Interaktionsprozesse einwirken und in der Konsequenz das Audit beeinflussen, sind, wie Antoni weiter ausführt, unbestreitbar und damit zu berücksichtigende Eigenschaften einer Auditorin bzw. eines Auditors. Auch wenn eine Zertifizierung ein Höchstmaß an Objektivität von der Auditoren bzw. vom Auditor fordert, so ist die eigene Subjektivität durch die Auditorin bzw. dem Auditor bewusst zu ertragen, fortlaufend zu reflektieren und auf die eigene Rolle im Audit zurückzuspiegeln, um sich zumindest einer objektiven Bewertung anzunähern. Neben der Gestaltung von situativ angepassten Interaktionsprozessen müssen Auditorinnen und Auditoren in der Lage sein, die zu zertifizierende Tätigkeit fachlich derart durchdrungen zu haben,

„[...] dass sie die Beurteilungskriterien kennen und angemessen anwenden können und ein Verständnis der zu beurteilenden Produkte, Prozesse und Systeme besitzen. Insbesondere die Bewertungskriterien und -maßstäbe sollten in einem Auditorenteam – und möglichst auch von den Auditierten – einheitlich verstanden und gehandhabt werden.“ (Antoni, 2001, S. 154).

Die extern durchgeführte Auditierung birgt in sich neben Risiken auch Chancen, wie Antoni zusammenfasst: „Die Kultur, in der ein Audit stattfindet, prägt auch, inwieweit extern aufgezeigte Probleme akzeptiert werden. Gerade externe Rückmeldungen eröffnen für ein Unternehmen prinzipiell die Chance, die eigene Betriebsblindheit zu überwinden.“ (2001, S. 149).

Resümierend erfordert Zertifizierung den Verzicht auf die Eigenständigkeit der Akteurinnen und Akteure einer Organisation sich mit der eigenen motivabhängigen Qualität und dem Qualitätsmanagement umweltunabhängig auseinander zu setzen. Die organisationale Eigenverantwortung wird zu Gunsten einrichtungsübergreifender (Qualitäts-) Bestimmungen und Verfahren dahingehend aufgegeben, dass diese in die Organisation und damit die Tätigkeitssysteme der Mikro- und Mesoebene, durchaus in Verbindung mit hervortretenden Widersprüchen, zu integrieren sind. Als zentrales Kriterium erweist sich wiederum die Bedingung der Anschlussfähigkeit der Zertifizierung zum Motiv der Tätig-

keit, damit Qualität nicht als von außen auferlegt, technokratisch und gegebenfalls nicht akzeptiert die Motivrealisierung beeinflusst oder bestimmt (motivorientierte Verwertbarkeit). Die mit der Zertifizierung einhergehende extern durchgeführte Beurteilung von Qualität geht, neben der Sicherstellung der Eignung von Auditorinnen und Auditoren, einher mit der Frage, wie offen sich eine Einrichtung grundsätzlich einer Überprüfung stellt und mit dabei aufgedeckten Abweichungen umgeht.

4.3 Qualitätsdiskurs Produktionsschule

Die Debatte über Qualität von Förderangeboten, somit der Einrichtungen der Benachteiligtenförderung mit deren pädagogischen Leistungen, ist in weiten Teilen keine institutionelle, freiwillige sowie auf eine pädagogische Begründung fußende Selbstverpflichtung, vielmehr ist es seitens der Fördersysteme eine auferlegte Bedingung zur Einrichtung und Aufrechterhaltung der pädagogischen Leistung (u. a. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2005, S. 195 ff.). Im Folgenden steht der Qualitätsdiskurs Produktionsschule allerdings nicht unter der Maßgabe der Schaffung einer passgerechten Qualitätsdefinition und Qualitätsmanagementsystematik nach einem fördersystemspezifischen Anspruch. Auch auf die Qualitätsdiskussion des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V. (Kapitel 5) wird an dieser Stelle nicht eingegangen. Die zu führende Diskussion über Qualität in und von Produktionsschule erfolgt als Zusammenführung von Produktionsschule als ko-konfigurative Bildungseinrichtung mit den Ansprüchen an Qualität als Dialogbegriff sowie einem auf die Anforderungen sowie Entwicklung von Produktionsschule angepassten und ausgerichteten Qualitätsmanagement. Zentral ist somit nicht die theoretische Ausgestaltung einer uneindeutig gültigen Qualitätsdefinition von Produktionsschule sowie eines daran angepassten und möglichst optimalen Verfahrens zur Steuerung produktionsschuleigener Qualität. Vielmehr gilt es die dem Qualitätsbegriff zugrunde liegenden Charaktereigenschaften zur Bestimmung von Qualität von Produktionsschule herauszuarbeiten (Abschnitt 4.3.1) und mittels Kriterien für ein am Motiv der Produktionsschultätigkeit orientierten Qualitätsmanagement, Bedarfe an einen geeigneten und damit der Produktionsschulspezifik gerecht werdenden entwicklungsförderlichen Qualitätsmanagementansatz, in Verbindung mit der Zertifizierung von Produktionsschule zu formulieren (Abschnitt 4.3.2). Abschließend wird der bis dahin geführte theoriegeleitete Qualitätsdiskurs Produktionsschule zusammengefasst und für die empirische Untersuchung zum Qualitätssiegel Produktionsschule des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V. in Kapitel 5 nutzbar gemacht (Abschnitt 4.3.3).

4.3.1 Produktionsschulspezifische Qualitätsfiguration

Kern dieses Abschnitts ist die Explikation eines produktionsschulspezifischen Qualitätsbegriffs unter der dem Qualitätsbegriff inne liegenden dialogischen, gegenstandsbezogenen Konstrukteigenschaft anhand der einwirkenden Perspektiven (Abschnitt 4.3.1.1) sowie der normativen, relationalen und prozesshaft-dynamischen Charakteristik (Abschnitt 4.3.1.2). Die notwendige Fokussierung auf die *gegenstandsbezogene Qualität* und damit die Richtung des Qualitätsdiskurses Produktionsschule konstituiert sich in der Tätigkeit des pädagogischen Settings mit dem Motiv der *Realisierung arbeitsgesellschaftlicher Anknüpfung Benachteiligter*. Im Zentrum der Qualitätsdebatte steht in der Konsequenz die *Qualitätsfrage Produktionsschule*: Was ist die Qualität von Produktionsschule bei der Realisierung arbeitsgesellschaftlicher Anknüpfung Benachteiligter? Schließlich ist darauf einzugehen, wer die Beteiligten eines Qualitätsdiskurses sein können und wie diese die Debatte über Produktionschulqualität beeinflussen (Abschnitt 4.3.1.3).

4.3.1.1 Perspektiven innerhalb des Qualitätsdiskurses Produktionsschule

Die bei der Bestimmung von Produktionsschulqualität einwirkenden respektive zu berücksichtigenden *Perspektiven* (adressatenbezogen, institutionsbezogen sowie fachbezogen) sind bedingt durch die unterschiedlichen Motive der jeweiligen Tätigkeitssysteme innerhalb des Umweltmodells Produktionsschule, wie es vorangehend bereits herausgearbeitet wurde.

Hinsichtlich der *adressatenbezogenen Perspektive* auf die Qualitätsfrage Produktionsschule bedeutet dies, dass sowohl das Makrosystem, das Exosystem wie auch die Zielgruppe der Benachteiligten auf der Personenebene in der Qualitätsdebatte mit ihrer jeweiligen Perspektive auf die Qualität der Leistung von Produktionsschule zu berücksichtigen sind.

Der Sozialstaat ist als Reaktion auf das Vorhandensein von Benachteiligten Initiator der Benachteiligtenförderung und verfolgt mit seinem Motiv die Anknüpfung Benachteiligter an die Arbeitsgesellschaft innerhalb der Vorbereitungsphase. Dieses Motiv realisiert und institutionalisiert der Sozialstaat über das Übergangssystem. Entsprechend Schaarschuch/Schnurr (vgl. 2004, S. 314) ist die sozialstaatliche Perspektive auf die Qualität von Produktionsschule geprägt von dem Aspekt der *gesellschaftlichen Nützlichkeit*. Wie vorangehend dargelegt, sind Produktionsschulen kein gesetzlich fixierter Bestandteil innerhalb des deutschen Berufsbildungssystems, speziell der Benachteiligtenförderung. Mutmaßlich kann unterstellt werden, dass die Anerkennung der gesellschaftlichen Nützlichkeit von Produktionsschule für eine gesetzliche Ver-

ankerung (noch) nicht ausreicht. Diese nicht vorhandene sozialstaatliche Fixierung hat allerdings in der Konsequenz die facettenreiche Ausprägung und Ausgestaltung von Produktionsschule respektive des produktionsschulorientierten Ansatzes über unterschiedliche Förderinstrumente innerhalb des Übergangssystems möglich gemacht. Die Diversität der Fördersysteme vervielfacht hierbei die Perspektiven auf die Qualitätsdefinition von Produktionsschule. Zentraler Aspekt des Exosystems auf die Qualitätsfrage ist die Eignung des Produktionsschulansatzes hinsichtlich der arbeitsgesellschaftlichen Ankopplung einer expliziten, d. h. seitens der Fördersysteme durchaus unterschiedlich definierten Anspruchsgruppe (fördersystemspezifisch ausdifferenzierte Zielgruppen von Benachteiligten). Ebenso ist es der Aspekt der grundsätzlich, in Abhängigkeit zur Eigenheit des jeweiligen Fördersystems, sparsamen und wirtschaftlichen Verwendung von für die Förderangebote zur Verfügung gestellten Steuermitteln. Hierbei muss Produktionsschule sich mit anderen Förderangeboten des Übergangssystems vergleichen lassen und die konzeptionellen Unterschiede über die produktionsschulimmanente Gebrauchswerthaltigkeit für die Zielgruppe begründen können. Die Diskussion über den sogenannten Förderdschungel, Maßnahmekarrieren und Warteschleifen im Übergangssystem verdeutlicht: Produktionsschule kann nur dann durch den Sozialstaat die gesellschaftliche Nützlichkeit zuerkannt bekommen, wenn über die Produktionsschultätigkeit die arbeitsgesellschaftliche Ankopplung Benachteiligter unter der Maßgabe einer sparsamen und wirtschaftlichen Steuermittelverwendung gelingt.

Die Qualitätsfrage Produktionsschule erfährt aus der *Perspektive der Zielgruppe* ihre Intention hinsichtlich des Gebrauchswertes der Produktionsschultätigkeit. Der auf die Produktionsschulqualität bezogene Gebrauchswert resultiert aus der spezifischen Leistung zur Überwindung der Benachteiligung mit der gelungenen Ankopplung an die Arbeitsgesellschaft und damit das Muster des Normalarbeitsverhältnisses. Für die Zielgruppe ist der Anspruch gegenüber dem Sozialstaat elementar, dass sie eine ihrer Situation als Benachteiligte geeignete, problemadäquate Leistung in Anspruch nehmen können respektive erhalten. Die Zuordnung von Benachteiligten, im Sinne von Personen, die von der arbeitsgesellschaftlichen Normalität abweichen, zu einem für sie zuständigen Fördersystem, schränkt allerdings diese Wahlfreiheit ein. Die Gebrauchswerthaltigkeit von Produktionsschule steht somit zusätzlich in Verbindung mit einer breiten Möglichkeit der Inanspruchnahme der Leistung über die Grenzen der Fördersysteme hinaus, um im Hinblick auf die Zielgruppe Maßnahmekarrieren zu verhindern.

Die *organisationsbezogene Perspektive* fokussiert die Qualitätsfrage Produktionsschule in Abhängigkeit zu den organisationspezifischen Rahmenbedin-

gungen, d. h. der vorhandenen (institutionellen) Leistungsfähigkeit und inner-organisationalen Leistungspotenziale. Die organisationsbezogene Sicht auf die Qualitätsfrage kann hierbei durch die Subjekte der Mikro- und Mesoebene, d. h. die Werkstattpädagoginnen und Werkstattpädagogen, die Leitung von Produktionsschule, ebenso die organisationsinternen Akteurinnen und Akteure aus der Gemeinschaft beider Tätigkeitssysteme unterschiedliche Antworten hervorbringen. Zudem schafft die unterschiedliche Ausgestaltung von Produktionsschule innerhalb verschiedener Förderinstrumente eine organisationale Perspektivenvielfalt, die sich auf die Qualitätsdiskussion auswirkt. Die Perspektive wird zentral vom Aspekt geprägt, dass durch die Produktionsschule eine bestmögliche, auf die Zielgruppe bezogen adäquat angemessene Leistung innerhalb der vorhandenen organisationalen Gegebenheiten erbracht wird (Gebrauchswerthaftigkeit).

Die *fachliche Perspektive* erwächst aus der Profession der Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure *gute Arbeit* hinsichtlich einer problemadäquaten Tätigkeit für die Zielgruppe sowie der sozialstaatlichen Funktionserfüllung zu leisten. Antworten auf die Qualitätsfrage aus der fachlichen Perspektive liefern sowohl die Produktionsschulleitung sowie die Werkstattpädagoginnen und Werkstattpädagogen, wie auch diejenigen Akteurinnen und Akteure der Gemeinschaft, die sich mit dem Fachdiskurs auseinandersetzen. Dieser erstreckt sich u. a. über das akteursspezifische und damit subjektive und fachliche Verständnis von Produktionsschule, Beiträgen aus produktionsschulübergreifenden Arbeitsgruppen, Interessenvertretungen¹²⁸, Abhandlungen über realisierte Produktionsschulprojekte, wie sie u. a. über Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern oder Sachsen¹²⁹ erschienen sind oder wissenschaftstheoretische Überlegungen zum Produktionsschulansatz¹³⁰. Hierbei sind fachliche Divergenzen Teil der Auseinandersetzung mit Produktionsschule als Bildungsangebot.

4.3.1.2 Normative, relationale, prozesshaft-dynamische Charakteristik

Da in Anlehnung an Bojanowski (vgl. 2011, S. 15; 2012c, S. 107) eine umfassende und allgemeingültige Definition von Produktionsschule und folglich der Produktionsschultätigkeit nicht vorliegt, fehlt weiterführend für die Bestimmung von Produktionsschulqualität die heranzuziehende Bezugsdefinition von Produktionsschule als Diskussionsgegenstand der Qualitätsdebatte. Die facet-

128 Beispielsweise die Herausgabe der Zeitschrift *Edition Produktionsschule* durch den Bundesverband Produktionsschulen e. V. (2013a; 2013b).

129 Siehe Gentner (2008a), Gentner/Bojanowski/Wergin (2008) sowie Meier/Gentner (2013a; 2013b).

130 Siehe u. a. Bojanowski (2011), Schulte (2008) sowie Kapitel 3.

tenreiche Auswahl eines Bezugs im Qualitätsdiskurs Produktionsschule eröffnet wiederum von den unterschiedlichen Perspektiven beeinflussbare Möglichkeiten sich der Bestimmung von Qualität in Produktionsschule anzunähern. In der Konsequenz ergeben sich unterschiedliche Diskussionspfade über Produktionsschulqualität durch die von den Akteurinnen und Akteuren des Diskurses beeinflusste Auswahl einer produktionsschulspezifischen Bezugsdefinition.

Eine derartige Bezugsdefinition schafft für die Diskussion über Qualität von Produktionsschule eine gleichlautende Basis, worüber die Produktionsschulkonzepte und das Produktionsschulsetting im Grundsatz vergleichbar werden. Beispielsweise können die verschiedenen Produktionsschulkonzepte landesspezifisch durchgeführter Produktionsschulprojekte, wie in Sachsen oder Mecklenburg-Vorpommern, als Bezugsdefinition herangezogen werden. Ebenso kann eine einzelne Produktionsschule aufgrund ihrer absoluten Einmaligkeit der Ausgestaltung eines Förderinstrumentes als Bezugsdefinition für einen Qualitätsdiskurs genutzt werden. Für einen allgemeingültigen Qualitätsdiskurs Produktionsschule ist daher eine möglichst umfassende und generelle Bezugsdefinition zu nutzen. Aufgrund der Schwierigkeit des Nichtvorhandenseins einer einheitlich anerkannten Definition von Produktionsschule, wird ohne den Anspruch der Allgemeingültigkeit weiterführend über das vorangehend dargelegte idealisierte Konsensmodell Produktionsschule (zweite definitorische Gestalt von Produktionsschule) die Bezugsdefinition hergestellt. Qualität von Produktionsschule ist demnach in Abhängigkeit der einwirkenden Perspektiven anhand der strukturellen Aufbau-logik des Mikro- und Mesosystems sowie der Arbeitsform der Ko-Konfiguration zu definieren.

Aus der normativen Figuration von Produktionsschule kann das *Qualitätsideal* im Sinne einer erwünschten Erwartung oder Anforderung an die Tätigkeit formuliert werden. Dies stellt per se allerdings noch keine tatsächliche Qualität der Produktionsschultätigkeit dar, da „[...] Qualität nur als graduelle Annäherung an ein ausgehandeltes Qualitätskonzept bestimmt werden kann [...]“ (Merchel, 2013, S. 43). Wenn Qualität das Resultat der Bewertung menschlicher Tätigkeit ist, erfolgt die Konkretion des Qualitätskonzeptes über die der Tätigkeit zugehörigen Handlungen sowie Operationen. Da menschliche Tätigkeit über Handlungen existiert, werden diese zu Merkmalen respektive im Qualitätsverständnis zu Kriterien der Tätigkeit, die sich wiederum durch Operationen zusammensetzen. Qualitätskriterien sind somit eine Beschreibung der die Qualität kennzeichnenden Handlungen. Aus denen von Handlungen zu Grunde liegenden Operationen sind die konkreten Qualitätsindikatoren abzuleiten, wodurch wiederum die Qualitätskriterien mess- und bewertbar werden. Über diese *Relativität* wird Qualität bestimmbar. Hinsichtlich des Qualitätskonzeptes ist festzuhalten: Ein Qualitätskonzept beinhaltet eine auf die relationale Qualitäts-

bestimmung ausgerichtetete dreigliedrige Struktur aus Qualitätsideal (Ansprüche an die Tätigkeit), Qualitätskriterien (qualitätskennzeichnende Handlungen) sowie messbaren Qualitätsindikatoren (messbare Operationen). In Abhängigkeit dessen, was ausgehend von den am Diskurs beteiligten Perspektiven Qualität von Produktionsschultätigkeit auszeichnet (Qualitätsideal), sind die darauf bezogenen Qualitätskriterien ebenso auszuhandeln und zu beschreiben sowie über konkret zu bestimmende Indikatoren messbar werden zu lassen. Hierbei gilt es zu berücksichtigen, dass identische Handlungen und demzufolge Qualitätskriterien über unterschiedliche, von den Rahmenbedingungen abhängige Operationen realisiert werden können. Nach Merchel (vgl. 2013, S. 73) ist es für die Qualitätsbewertung elementar, dass die Qualitätsindikatoren in Kennzahlen oder beobachtbare Ereignisse überführt werden. Die Qualitätsbewertung korreliert hierbei mit der Konkretheit der ausformulierten Qualitätskriterien sowie der Operationalisierung der zugehörigen Indikatoren. Die Definition beispielsweise einer eindeutigen Kennzahl oder die Festlegung einer Spannbreite an beobachtbaren Ereignissen, die gleichbedeutend als geeignete Indikatoren gewertet werden, entscheidet über die Begrenzung und Flexibilität bei der Bestimmung von Qualität. Im Hinblick auf die Perspektiven im Qualitätsdiskurs ergeben sich mögliche Spannungs- und Konfliktpotenziale. Wenn seitens der Professionellen aufgrund der derzeit vorhandenen Vielfaltigkeit an Produktionsschulen und produktionsschulorientierten Förderangeboten ein hoher Flexibilitätsgrad bei den Qualitätskriterien sowie Indikatoren eingefordert wird, um möglichst jeder Ausgestaltungsform von Produktionsschule im Sinne von Qualität gerecht zu werden, kann dies anderen Interessen, wie der eindeutigen Figuration von Produktionsschule, sei es seitens der Fördersysteme, des Sozialstaates oder von einzelnen Produktionsschulen selbst, entgegenstehen. Im Hinblick auf die ko-konfigurative Arbeitsform von Produktionsschule wird deutlich, dass die Qualitätskriterien sowie -indikatoren ein gewisses auszuhandelndes Maß an Flexibilität aufweisen müssen. Wenn die Subjekte in einer Produktionsschule gefordert sind, ihre auf die Zielgruppe zentrierte (pädagogische) Tätigkeit fortlaufend zu modifizieren und zu entwickeln, sind absolute Kriterien und eng abgegrenzte, eindeutige Indikatoren nur schwerlich begründbar.

Die dem Qualitätskonstrukt inne liegende Prozesshaftigkeit und Dynamik bringt zum Ausdruck, dass das in die Tätigkeit von Produktionsschule integrierte Ergebnis einer durch differenzierte Perspektiven beeinflussten Diskussion über Produktionsschulqualität mit der Herstellung einer Bezugsdefinition, der Formulierung und Operationalisierung von Qualitätskriterien und Indikatoren eine Momentaufnahme mit eigener Historie darstellt. Dieses *Qualitätsergebnis* respektive *Qualitätsverständnis* in Form eines ausgehandelten Qualitäts-

konzeptes, wird als Teil der Produktionsschultätigkeit zum historisch-kollektiven Artefakt. Artefakte sind bedingt durch ihre Eignung zur Transformation des Gegenstandes in Ergebnisse (vgl. Engeström/Sannino, 2011, S.416). Über den Zeitverlauf kann diese Eignung mit Widersprüchen innerhalb der Tätigkeit einhergehen oder gänzlich hinfällig werden. Die Ursachen können vielfältig sein, so zum Beispiel arbeitsgesellschaftliche Veränderungen oder Weiterentwicklungen, die auf das gesamte Umweltsystem Benachteiligtenförderung und somit Produktionsschule als spezifisches Förderangebot wirken. Ebenso sind innerhalb der Benachteiligtenförderung umweltinterne Veränderungen, wie sie vorangehend als Perspektive für den Übergangssektor dargelegt worden sind, möglich, die sich auf die Produktionsschultätigkeit auswirken können. Darüber hinaus können sich verändernde Perspektiven oder eine zukünftig als allgemeingültig anerkannte Definition von Produktionsschule als Bezugsdefinition eine veränderte respektive erneute Qualitätsdiskussion entfachen und notwendig werden lassen.

4.3.1.3 Konstellationen im Qualitätsdiskurs Produktionsschule

Vorwegzunehmen ist, dass die Qualitätsfrage Produktionsschule durch die mit Produktionsschule in Verbindung stehenden Subjekte sowie Akteurinnen und Akteure inhaltlich aufzuklären und zu konkretisieren ist. Dies begründet sich in der dialogischen Beschaffenheit des Qualitätsbegriffs, der Produktionsschulqualität zum kollektiven Ergebnis eines Aushandlungsprozesses interagierender Tätigkeitssysteme werden lässt. Dieser Diskurs wird, unabhängig der einfließenden und zu berücksichtigenden Perspektiven, durch die tatsächlich beteiligten, aus den Perspektiven hervorgehenden, Akteurinnen und Akteure geprägt. Grundsätzlich sind es sowohl die Subjekte aller Umweltebenen, wie auch die Akteurinnen und Akteure der jeweiligen Gemeinschaften, die auf den Aushandlungsprozess entsprechend ihrer Interessen und ihrer Machtpotenziale einwirken können (Abbildung 23)¹³¹.

Die unterschiedlichen Perspektiven bergen sowohl in den Gegenüberstellungen, wie auch den innerperspektivischen Auseinandersetzungen Spannungs- und Konfliktpotenziale im Hinblick auf die tatsächliche Diskussion der Qualitätsfrage Produktionsschule. Die Beteiligung am Qualitätsdiskurs Produktionsschule setzt grundsätzlich die Erkenntnis der Notwendigkeit und damit ein Motiv voraus, sich mit der Qualitätsfrage auseinanderzusetzen. In der Konsequenz

131 Die organisationsbezogene sowie fachliche Perspektive lassen sich aufgrund der Überdeckung der Subjekte sowie Akteurinnen und Akteure in Anlehnung an Schaarschuch/Schnurr (siehe 2004, S.312) unter dem Begriff respektive der Perspektive der *Professionellen* zusammenfassen.

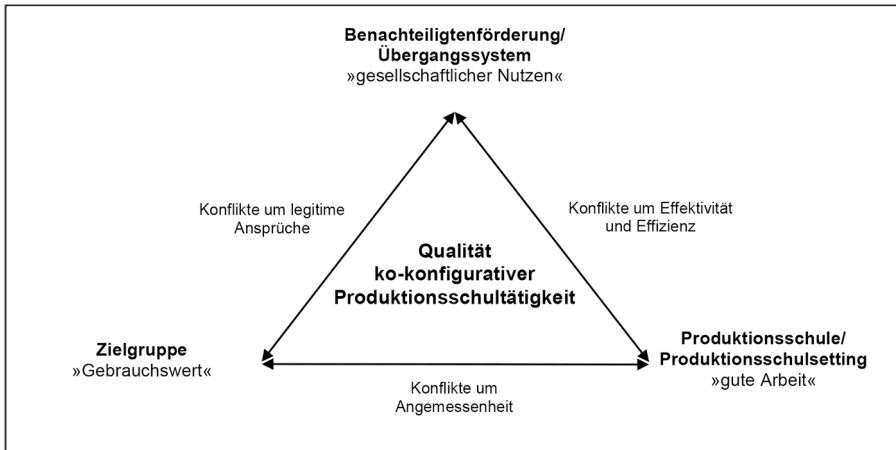


Abb. 23: Konflikttriade der Aushandlung produktionsschulspezifischer Qualität

ergeben sich differenzierte Konstellationen, die den Aushandlungsprozess von Qualität beeinflussen.

In Anlehnung an die obige Darstellung zur Vielfältigkeit von Produktionsschulen in Deutschland wird deutlich, dass die innere Entwicklungsrichtung, d. h. von der Mikro- und Mesebene heraus Produktionsschule zu realisieren, die deutsche Produktionsschullandschaft facettenreich geprägt hat. Wird aus dieser Überzeugung der Professionellen heraus der Qualitätsdiskurs ohne die Beteiligung von Akteurinnen und Akteuren aus den anderen Perspektiven geführt, wird dieser mutmaßlich, vorwiegend durch das fachlich-pädagogische sowie institutionelle Interesse geprägt sein.

Innerhalb der unter der Bezeichnung Professionelle zusammengefassten Akteurinnen und Akteure ergeben sich wiederum mögliche Beteiligungskonstellationen, die sich auf die Qualitätsdebatte auswirken und somit auf das, was Qualität von Produktionsschule sein soll respektive ist. Der analoge Qualitätsdiskurs entsprechend der äußeren Entwicklungsrichtung von Produktionsschule fände seine Akteurinnen und Akteure innerhalb des Makro- und Exosystems mit entsprechend sozialstaatlichem, förderangebotsorientiertem Interesse mit gleichsamer Vielfältigkeit an Teilnehmerkonstellationen. Im Rückblick auf die Begriffsdefinition von Merchel verdeutlicht sich die dialogische Konstrukteigenschaft von Qualität, wodurch jedes Qualitätsergebnis als Resultat einer Qualitätsaushandlung eine einzigartige Momentaufnahme darstellt.

Sofern die Ergebnisse zur Qualität von Produktionsschule über diese abgegrenzten Diskussionskreise hinaus akzeptiert werden sollen, müssen möglichst

alle Akteurinnen und Akteure, die ein Interesse am Qualitätsdiskurs Produktionsschule haben, in durchaus mit Widersprüchen und Konflikten einhergehende Verhandlung treten, ihre qualitätsbezogenen Vorstellungen sowie Erwartungen offenlegen und in den Diskurs einbezogen werden. Je umfassender die unterschiedlichen Subjekte sowie Akteurinnen und Akteure eingebunden werden, desto universeller ist die Anerkennung der ausgehandelten, produktionsschulspezifischen Qualität innerhalb der Umwelt von Produktionsschule und damit der Benachteiligtenförderung. Auch wenn dieses Ergebnis in der Konsequenz immer ein Kompromiss zwischen verschiedenen Akteurinnen und Akteuren unterschiedlicher Systemebenen darstellt, hängt die mutmaßliche Akzeptanz einer Allgemeingültigkeit von den beteiligten Akteurinnen und Akteuren ab. Anzunehmen ist allerdings, dass, so wie die Heterogenität der Produktionsschullandschaft in Deutschland eine allgemeine Definition von Produktionsschule erschwert, sich in einer umfassenden Qualitätsdiskussion über Produktionsschule nicht alle Produktionsschulen in ihrer Ausgestaltung der Produktionsschultätigkeit wiederfinden werden.

4.3.2 Entwicklungsförderliches Qualitätsmanagement in Produktionsschulen

Die bereits oben angeführte Kritik von Flösser/Oechler¹³² macht deutlich, dass eine Diskussion über Qualitätsmanagement in Produktionsschule nicht der Aushandlung über das, was Qualität ausmacht, vorauslaufen kann. Erst das Vorhandensein eines produktionsschuleigenen Qualitätsverständnisses erlaubt eine diesbezügliche Steuerung und Entwicklung mittels Qualitätsmanagement. In Hinblick auf die vorangegangene Diskussion über Qualität und Qualitätsmanagement gilt es geeignete Kriterien zu bestimmen, die der Qualitätsdebatte eine systematische Reflexion der Bestimmung von Qualität sowie einem darauf ausgerichteten Qualitätsmanagementsystem erlaubt. Diesbezüglich wird im Folgenden auf Merchels zusammenfassende Kriterien im Sinne einer Qualität von Qualitätsmanagement Bezug genommen (Abschnitt 4.3.2.1)¹³³, wobei diese zusätzlich gegliedert und um den Aspekt der Zertifizierung erweitert werden (Abschnitt 4.3.2.2), um weiterführend dem Qualitätsdiskurs Produktionsschule eine systematische Struktur sowie einen reflexiven Rahmen in Form eines Kriterienkatalogs für ein *entwicklungsförderliches Qualitätsmanagement* zu verleihen (Abschnitt 4.3.2.3). Diese Prüfkriterien sollen hierbei eine Grundlage zur Reflexion, Orientierung sowie Hilfestellung bei der Gestaltung von Qualitätsmanagement schaffen und gleichfalls Auslöser von Diskussionen, aber auch Widersprüchen und somit tätigkeitsbezogener Entwicklungen sein.

132 Siehe Flösser/Oechler (vgl. 2004, S. 175).

133 Siehe Merchel (2013, S. 208 ff.).

4.3.2.1 Qualitätskriterien von Qualitätsmanagement

Der Frage nachgehend, was eigentlich Kriterien für ein geeignetes Qualitätsmanagement für Produktionsschulen sind, werden im Rückgriff auf Merchel vorerst 12 Kriterien für die Qualität eines Qualitätsmanagements eingeführt, anhand derer eine Reflexion von verschiedenen Qualitätsmanagementverfahren vorgenommen werden kann. Merchel (vgl. 2013, S.208) zielt mit diesem Kriterienkatalog auf den reflexiven Umgang von Qualitätsmanagementverfahren, um kritisch die unterschiedlichen und vorhandenen Konzepte, Modelle und Instrumente des Qualitätsmanagements zu reflektieren. Allerdings ist anzumerken, dass die Abfolge der Kriterien Merchels nicht zwischen der Herausstellung von Qualität im Sinne eines Qualitätskonzeptes und der Reflexion von Qualitätsmanagement als Verfahren trennt. Zur Strukturierung der Kriterien wird daher an dieser Stelle vorab entsprechend der vorangehend herausgearbeiteten differenzierten Bedeutung des Qualitätskonzeptes an sich und dem Qualitätsmanagement eine systematische Zuordnung und somit Gliederung entsprechend der Kontextebene¹³⁴ von qualitätskonzeptbezogenen sowie qualitätsmanagementbezogenen Kriterien vorgenommen (Abbildung 24).

Kontextebene	Kriterium
Qualitätskonzept	(1) Inhaltsorientierung im Qualitätsverständnis
	(2) Fachliche Legitimation der Qualitätsinhalte
	(3) Thematische Breite
Qualitätsmanagement	(4) Reflektierte Steuerungserwartung und Sinnbezug im Qualitätsmanagement
	(5) Mitarbeiterbeteiligung und Verfahrenstransparenz
	(6) Dialog- und Lernorientierung
	(7) Differenzierter Methoden- und Instrumenteneinsatz
	(8) Adressatenpartizipation
	(9) Praktikabilität
	(10) Evaluierung und Prozessorientierung im Verfahren
	(11) Berücksichtigung der sozialen und organisationalen Dynamik von Qualitätsmanagement
	(12) Realisierte Prozessverantwortung von Leitung

Abb. 24: Zuordnung der Kriterien zu den Kontextebenen Qualitätskonzept und Qualitätsmanagement

¹³⁴ Unter dem Begriff *Kontextebene* wird der Qualitätsdiskurs im Folgenden nach *Qualitätskonzept* und *Qualitätsmanagement* sowie im weiteren Verlauf um *Zertifizierung* aufgegliedert.

Nunmehr können die qualitätskonzeptbezogenen sowie die qualitätsmanagementbezogenen Kriterien im Rückgriff auf Merchels (vgl. 2013, S. 209 ff.) Konkretisierungen zum Kriterienkatalog mit dem Qualitätsdiskurs Produktionsschule zusammengeführt werden.

Qualitätskonzeptbezogene Kriterien:

(1) *Inhaltorientierung im Qualitätsverständnis*: Wie bereits vorangehend angeführt, steht vor der Ausgestaltung, Einführung und Nutzung eines Qualitätsmanagementverfahrens in die Produktionsschule die Auseinandersetzung mit dem, was Qualität von Produktionsschule ausmacht. In Abhängigkeit einer innerhalb des Aushandlungsprozesses abgezielten Akzeptanz des Qualitätsverständnisses, kann Produktionsschulqualität internes Ergebnis einer Produktionsschule sein, eine vollumfänglich allgemeingültige Qualität von Produktionsschule über alle Umweltebenen beschreiben oder sich innerhalb dieser beiden Extreme bewegen. Elementar ist, dass das Qualitätsverständnis zum Artefakt der Produktionsschultätigkeit wird, woran sich erst die Diskussion über ein adäquates Qualitätsmanagement anschließt.

(2) *Fachliche Legitimation der Qualitätsinhalte*: Die von den Akteurinnen und Akteuren einer Organisation definierte Qualität muss sich nach Merchel (vgl. 2013, S. 209) auf den arbeitsfeldrelevanten Fachkontext beziehen und dem fachlichen Kenntnisstand entsprechen. Die Untersetzung des Qualitätsergebnisses mit Qualitätskriterien und Qualitätsindikatoren hat demnach bezogen auf den Fachkontext Produktionsschule zu erfolgen. Wie bereits vorangehend durch Bojanowski¹³⁵ verdeutlicht, fehlt es Produktionsschule allerdings an einer ausdefinierten Figuration und Produktionsschultheorie. Die in Abschnitt 3.3 geführte Diskussion über Produktionsschule bietet ein Definitionsangebot von Produktionsschule und damit einen potenziell geeigneten Bezug. Mutmaßlich werden allerdings die Auswahl der Bezugsdefinition sowie die tatsächlich beteiligten perspektivenspezifischen Akteurinnen und Akteure innerhalb der Qualitätsdiskussion die zu berücksichtigende Fachlichkeit und damit die Legitimation der Qualitätskriterien und Qualitätsindikatoren von Produktionsschule prägen. Denn nicht nur Qualität ist Ergebnis eines kommunikativen Prozesses, sondern alle Komponenten innerhalb des Qualitätskonzeptes. Hierbei steht die Herausforderung für die Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure, dass die spezifischen Charakteristika von Produktionsschule im Qualitätskonzept ihre Berücksichtigung finden.

(3) *Thematische Breite*: In Abhängigkeit dessen, was als Qualität in Produktionsschule ausgehandelt wurde, ist dieses Aushandlungsergebnis nicht auf

135 Siehe Bojanowski (2011, S. 15 sowie 2012c, S. 107).

nur einen oder wenige Aspekte von Produktionsschule und der Produktionsschultätigkeit zu beschränken. Beinhaltet Produktionsschulqualität exemplarisch nur den Fokus auf einen Aspekt von Tätigkeit, wird entsprechend die ko-konfigurative Produktionsschultätigkeit auch nur in Teilelementen erfasst. Produktionsschulqualität umfasst konsequenterweise den Diskurs über Produktionsschule als umfassende, pädagogische Tätigkeit unter der Berücksichtigung der produktionsschulspezifischen Elemente der zugehörigen Tätigkeitssysteme und der Arbeitsform der Ko-Konfiguration in Produktionsschule.

Qualitätsmanagementbezogene Kriterien:

(4) Reflektierte Steuerungserwartung und Sinnbezug im Qualitätsmanagement: Das Einführen oder Aufrechterhalten eines Qualitätsmanagements erfordert von den Akteurinnen und Akteuren der Produktionsschule die permanente Reflexion und Bewusstmachung über den Grund der Nutzung des Qualitätsmanagements. Dies gilt ebenso für die Grenzen zur Steuerung von Qualität mittels Qualitätsmanagement, d. h. der primär-funktionellen Korrelation zwischen dem Qualitätsergebnis als Artefakt und dem Gegenstand der Produktionsschultätigkeit sowie der sekundär-funktionellen Korrelation zwischen dem eingesetzten regulativen Qualitätsmanagement und dem Qualitätsergebnis als Artefakt. Die Veränderung einer der Komponenten innerhalb dieser Funktionslogik wirkt sich auf die anderen aus und kann korrigierende Anpassungen zur Aufrechterhaltung des Zwecks bis hin zur konsequenten, vollständigen Verwerfung des Qualitätsergebnisses und/oder des Qualitätsmanagements zur Folge haben. Es gilt zu vermeiden, dass das Qualitätsmanagement im Tätigkeitssystem zu einer Regel ohne Sinnbezug wird, an das unrealistische und damit unerfüllbare Erwartungen gekoppelt sind.

(5) Mitarbeiterbeteiligung und Verfahrenstransparenz: Wie Merchel (vgl. 2013, S. 209) anführt, sind die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einer Organisation in die gesamten qualitätsmanagementrelevanten Vorgänge, von der Verfahrensauswahl über die Qualitätsbestimmung bis hin zur Ergebnisauswertung von Erhebungen sowie der Reflexion von Erfahrungen im organisationsinternen Umgang mit dem Qualitätsmanagement, einzubinden. Die Partizipation der Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure an der Qualitätsdiskussion wird somit zum Akzeptanz- und Erfolgsfaktor des ausgehandelten Qualitätsverständnisses sowie Qualitätsmanagements in Produktionsschule. Bezüglich der Verfahrenstransparenz hält Merchel (vgl. 2013, S. 209) fest, dass die Beteiligung einen transparenten Prozess der Qualitätsaushandlung, gleichfalls der über das Qualitätsmanagement realisierten Qualitätserhebung sowie Reflexion des Qualitätsmanagementinstruments und -prozesses bedingt. Für den Qualitätsdiskurs Produktionsschule wird es folglich zur zentralen Charakte-

ristik, dass die Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure aktiv partizipieren, sodass das Qualitätsergebnis durch die Akteurinnen und Akteure zum (akzeptierten) Teil der Produktionsschultätigkeit wird und über das eigens auferlegte und gestaltete Qualitätsmanagement eine permanente Reflexion zugelassen wird.

(6) *Dialog- und Lernorientierung*: In der intentionalen Ausgestaltung des Qualitätsmanagements in Produktionsschule ist der Ansatz der kriteriengeleiteten Evaluation zur Qualitätsentwicklung der Verfahrensstandardisierung zur Qualitätssicherung vorzuziehen. Im Fokus der Entwicklung von Tätigkeit widersprechen stringente, technokratische Verhaltensvorgaben und fix definierte Anforderungen an die Handlungsweisen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Produktionsschule dem notwendigen Flexibilitätsbedürfnis und Freiraum konfigurativer Produktionsschultätigkeit. Ein mit der Intention der kriteriengeleiteten Evaluation realisiertes Qualitätsmanagement bietet eine wiederkehrende, methodisch strukturierte und dialogorientierte Reflexionsplattform auf die Arbeit in Produktionsschule. Die bewusstgewordenen (primären) Widersprüche im Ergebnis der Qualitätsüberprüfung können so zum Ausgangspunkt von tätigkeitsbezogenen Diskussionen der Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure werden, mit der möglicherweise eine expansive (Weiter-) Entwicklung der Produktionsschultätigkeit einhergeht. Qualitätsmanagement wird zum systematischen Instrument der auf Qualität bezogenen Infragestellung der vorherrschenden Praxis sowie des weiterführenden dialogorientierten Entwicklungsprozesses der Tätigkeit. Dieser mit Diskontinuität einhergehende Prozess der Tätigkeitsentwicklung erfährt durch das kontinuierlich angelegte Qualitätsmanagement eine Anleitung und folglich für die Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure Sicherheit im Umgang mit und der Auflösung von Widersprüchen. Insbesondere kann das Qualitätsmanagement die Aufrechterhaltung der Kontinuität bei der Bearbeitung der Widersprüche sicherstellen und Brücken zwischen den (diskontinuierlichen) Zyklen realisieren, sodass die Risiken, die zum Abbruch des Veränderungsprozesses führen können, verringert werden.

(7) *Differenzierter Methoden- und Instrumenteneinsatz*: Merchel (vgl. 2013, S.209) schließt hinsichtlich der Grundintentionen von Qualitätsmanagement nicht den Einsatz von Verfahrensstandardisierung oder kriteriengeleiteter Evaluation aus, vielmehr gilt es reflektiert und angepasst an die unterschiedlichen Arbeitsvorgänge, gezielt differenzierte, geeignete Methoden und Instrumente einzusetzen. Innerhalb des Qualitätsmanagements ist daher durch die Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure bewusst zu reflektieren und auszuwählen, welche Instrumente und Methoden für welche als Qualität bestimmten (Teil-) Prozesse geeignet sind. Elementar ist der Grundsatz einer

auf den jeweiligen Arbeitsprozess reflexiv angepassten Methoden- und Instrumentenanwendung (vgl. Merchel, 2013, S. 209). Aufgrund der Charakteristik ko-konfigurativer Produktionsschultätigkeit sind es wahrscheinlich im Wesentlichen empirische Methoden, anstelle formalistischer Instrumente, die angewendet werden sollten.

(8) *Adressatenpartizipation*: In Bezug auf die Adressatenbeteiligung formuliert Merchel, dass „[...] bei der Auswahl und Konstruktion von Methoden und Verfahren des Qualitätsmanagements der ernsthafte Versuch gemacht wird, Adressaten zu beteiligen und deren Perspektiven in die Qualitätsbewertung einzubeziehen.“ (2013, S. 210)¹³⁶. Die Beteiligung der Adressaten, d. h. sowohl der Subjekte der Benachteiligtenförderung (Makrosystem), des Übergangssystems (Exosystems) wie auch der Zielgruppe der Benachteiligten (Ebene der Person) ergibt sich einerseits aus der auf Aushandlung ausgerichteten Eigenschaft von Qualität inklusive der zugehörigen Qualitätskriterien und Indikatoren. Andererseits stellt es Produktionsschule und das zugehörige Qualitätsmanagement vor die Herausforderung, auch nach dem qualitätsbezogenen Aushandlungsprozess die Adressaten in die Prozesse der Qualitätsbewertung einzubeziehen und somit den Blick auf Produktionsschulqualität multiperspektivisch zu erhalten. Im Sinne ko-konfigurativer Tätigkeit in Produktionsschule wird die Zielgruppe aktiv in die Produktionsschultätigkeit einbezogen, erlebt demokratische Teilhabe und Gestaltungsraum. Der Qualitätsbewertung in Produktionsschule ist daher immanent, dass die Jugendlichen in der Produktionsschule in das qualitätsbezogene Beurteilungsgeschehen und den Auswertungsprozess als anerkannte Partnerinnen und Partner einbezogen und aktiv beteiligt werden. Im Hinblick auf die Subjekte des Exo- und Makrosystems ist es für Produktionsschule eine Frage der durchaus mit Risiken einhergehenden Transparenz und Offenheit, inwieweit Akteurinnen und Akteure der übergeordneten Umwelt-ebenen in eine organisationsinterne Qualitätsbewertung eingebunden werden sollten und ob dies eine offene Kommunikation über aufgetretene Widersprüche und potenzielle Entwicklungspfade einschränkt oder gar gänzlich beziehungsweise verhindert¹³⁷.

136 Die begriffliche Einschränkung Merchels auf einen ernsthaften Versuch deutet an, dass die aktive Einbindung der Adressaten, d. h. die Subjekte auf allen Ebenen einer Umwelt, nicht ohne weiteres realisierbar ist. Dennoch spiegelt dieses Kriterium die Leistungsausrichtung einer Organisation auf die Bedürfnisse einer Zielgruppe, die im Qualitätsbegriff zum Ausdruck kommende Multiperspektivität sowie den Beteiligungsgedanken der Adressaten in der Qualitätsdiskussion wider (vgl. Merchel, 2013, S. 197 ff.).

137 Wenn exemplarisch mit dem Ergebnis der Qualitätsbewertung auch die Finanzierung einer Produktionsschule über das Exosystem gekoppelt wird, ist es fraglich, ob die Chancen der Weiterentwicklung der Produktionsschultätigkeit vordergründig durch die Subjekte der Produktionsschule akzeptiert werden oder doch eher strategisch die finanzielle Absicherung der Produktionsschule fokussiert wird.

(9) *Praktikabilität*: Qualitätsmanagement muss im Arbeitsalltag der Organisationsmitglieder sowohl objektiv wie auch in deren subjektiven Eindruck umsetzbar sein (vgl. Merchel, 2013, S. 210). Merchel (vgl. 2013, S. 210) spricht in diesem Zusammenhang von einem angemessenen Verhältnis zwischen Aufwand und Nutzen bei den beteiligten Akteurinnen und Akteuren. Für Produktionsschule ist es elementar, dass das auf Qualität ausgerichtete Gesamtprozedere nicht dem Gegenstand der Produktionsschultätigkeit entgegensteht oder die Motivrealisierung der Tätigkeit behindert. Qualitätsmanagement soll sich für die Organisationsmitglieder mit vertretbarem Aufwand in die ko-konfigurative Produktionsschultätigkeit integrieren lassen. Ebenso soll ausgehend vom Qualitätsmanagement ein Mehrwert für die Arbeit in der Produktionsschule spürbar werden, woraus sich die Akzeptanz zur Qualitätsthematik speist sowie die auf den Gegenstand bezogene Sinnstiftung erhalten bleibt.

(10) *Evaluierung und Prozessorientierung im Verfahren*: Qualitätsmanagement ist nicht nur System und Anleitung der auf Qualität ausgerichteten Reflexion von Tätigkeit. Qualitätsmanagement ist selbst als dynamischer, reflexiver Prozess aufzufassen, indem

„[...] die Erfahrungen, die die Beteiligten in einer Organisation mit Qualitätsmanagement (Konzepte, Methoden, Instrumente) gemacht haben und machen, in bestimmten wiederkehrenden Zyklen zum Gegenstand einer gezielten Auswertung werden und Qualitätsmanagement an die daraus resultierenden Erkenntnisse angepasst wird.“ (Merkel, 2013, S. 210).

Qualitätsmanagement ist somit hinsichtlich seiner funktionellen Kopplung an das Qualitätsverständnis fortlaufend zu hinterfragen und entsprechend zur Aufrechterhaltung der kontinuierlich ausgerichteten funktionellen Korrelation anzupassen. Das Qualitätsmanagement ist konsequenterweise selbst permanent in Entwicklung, erhält sich den Gegenstandsbezug über die Aufrechterhaltung der Angemessenheit auf das Qualitätsverständnis in Produktionsschule.

(11) *Berücksichtigung der sozialen und organisationalen Dynamik von Qualitätsmanagement*: Bezugnehmend auf Merchel (vgl. 2013, S. 175 ff.) kann Qualitätsmanagement nicht nur als rationaler Prozess verstanden werden, sondern beinhaltet in sich eine emotionale und soziale Charakteristik mit Konflikt- und Spannungspotenzialen:

„Sie können auf eine latente oder mehr oder weniger erkennbare Weise dazu beitragen, dass Organisationsmitglieder Strategien der Zurückhaltung, der Marginalisierung, der Überlagerung durch andere Themen etc. entwickeln, um dem Qualitätsthema auszuweichen oder ihm seine Dramatik (und möglicherweise damit seine Wirksamkeit) zu nehmen und es dadurch für sich und die eigenen Zwecke erträglich zu machen.“ (2013, S. 175).

Das Aufeinandertreffen der divergenten Perspektiven auf die Autonomie pädagogischer Handlungen und das Bestreben des Bewertens und Steuerns von pädagogischen Prozessen über Qualitätsmanagementverfahren ist bewusster Teil des Qualitätsmanagements und als solcher aktiv zu berücksichtigen und zu reflektieren (vgl. Merchel, 2013, S. 177). Die Produktionsschulleitung als Subjekt der Mesoebene steht hierbei in der Pflicht, neben der Einführung und Umsetzung des Qualitätsmanagements, die nach Merchel (vgl. 2013, S. 175 ff. und 210) durch das Qualitätsmanagement bewusst erzeugte sowie beeinflusste soziale Dynamik innerhalb einer Organisation zu beachten sowie bei der Gestaltung von Prozessen zu berücksichtigen. Insbesondere durch die Produktionsschulleitung ist Merchel (vgl. 2013, S. 179 f.) entsprechend die bewusste Gestaltung eines auf Partizipation, Offenheit und Transparenz ausgerichteten Qualitätsmanagements zu befördern, indem Konflikt- und Spannungspotenziale reduziert sowie aktiv aufgegriffen und als Chance der Entwicklung genutzt werden. Die aktive Einbindung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Qualitätsdiskurs und die Etablierung einer lernförderlichen Organisationskultur sind Merchel (vgl. 2013, S. 180) weiter folgend, den Aspekten der Kontrolle und Standardisierung von Prozessen vorzuziehen. Die Akzeptanz von Qualitätsmanagement durch die Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure wird dahingehend abhängig, dass über das Qualitätsmanagement nicht motivunabhängig Bürokratie erzeugt wird und diese somit unabhängig vom Motiv der Tätigkeit realisiert werden muss.

(12) *Realisierte Prozessverantwortung von Leitung:* Produktionsschulleitung nimmt für Merchel (vgl. 2013, S. 180 ff.) im Qualitätsdiskurs eine aktiv befördernde Rolle ein. Daraus resultiert die Anforderung, dass die

„[...] Leitung ihre Prozessverantwortung für Qualitätsmanagement in einer für die Mitarbeiter deutlich sichtbaren Weise wahrnimmt, und zwar (a) im Hinblick auf die eigene Haltung zum Qualitätsmanagement und dessen Bedeutung, (b) im Hinblick auf Ziele/Zweck/Sinn von Qualitätsmanagement, (c) im Hinblick auf die Kompetenz zur Beurteilung von Methoden und zur Anleitung für die Anwendung von Methoden sowie (d) im Hinblick auf Steuerung und Transparenz des Verfahrens.“ (Merkel, 2013, S. 210).

Das Subjekt des Mesosystems muss demnach sicherstellen, dass trotz der mit dem Qualitätsthema einhergehenden potenziellen innerorganisationalen Konflikte und Spannungen eine das Qualitätsmanagement akzeptierende Kultur bei den Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteuren vorherrscht, die den qualitätsbezogenen Lernaspekt als Chance der Entwicklung der Produktionsschultätigkeit versteht. In Anlehnung an die vorangehenden Ausführungen nach Gentner/Meier (vgl. 2011, S. 47 f.) sind es eben diese

Aspekte, die die Leitung in Produktionsschule kennzeichnen. Zudem muss die Produktionsschulleitung hinsichtlich der eingesetzten Methoden und Instrumente kompetent sowie in der Lage sein, die Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure im Prozess der Qualitätsentwicklung zu beraten und aktiv zu unterstützen. Darüber hinaus muss die Leitung von Produktionsschule den gesamten Qualitätsentwicklungsprozess derart in Teilprozesse zerlegen und wieder zusammenführen können, dass die Schritte hin zur Veränderung der Tätigkeit für die beteiligten Akteurinnen und Akteure realistisch und umsetzbar sind. Die Leitung einer Produktionsschule wird zum kompetenten Vorbild der Realisierung von Qualitätsmanagement, zur Beraterin bzw. zum Berater der Organisationsmitglieder hinsichtlich der praktischen Realisierung der Entwicklung von Qualität und somit zur verantwortlichen Triebkraft des Qualitätsdiskurses in der eigenen Organisation.

Mit diesen zwölf Kriterien wird ein auf Produktionsschule ausgerichteter Ansatz zur Reflexion des Komplexes Qualität und Qualitätsmanagement im Vorfeld der Erarbeitung, Einführung, wie auch bei bereits implementierten Qualitätsmanagementsystemen dargelegt. Aus der bisherigen Argumentation wird deutlich, dass es für Produktionsschule ein einziges, optimales Qualitätsmanagementverfahren nicht gibt respektive geben kann. Im Kern muss das Qualitätsmanagement die ko-konfigurative Tätigkeit von Produktionsschule bereichern und die tätigkeitsbezogene Motivrealisierung voranbringen, indem über eine flexible Ausgestaltung des Qualitätsmanagements die Produktionsschultätigkeit nicht beeinträchtigt wird und die Entwicklung der Tätigkeit im Zentrum des Qualitätsdiskurses steht.

4.3.2.2 Zertifizierung von Produktionsschule

Nicht auf Zertifizierung ausgerichtete Qualitätsmanagementverfahren schaffen institutionenspezifische Modelle respektive Lösungen, die Qualität, deren Operationalisierung sowie folgend die Bewertung und Ergebnisverwendung eigenverantwortlich über die Subjekte vornehmen und steuern. Die Intensität der Ausgestaltung liegt hierbei in Verantwortung der Akteurinnen und Akteure der Institution und dem eigenen auf den Gegenstand bezogenen Interesse, inwieweit eine Öffnung nach außen und der Einbezug Dritter erfolgen soll. Der Aspekt der motivorientierten, d. h. tätigkeitsbezogenen Verwertbarkeit der Zertifizierung wird zum zentralen Kriterium für Produktionsschule. Grundsätzlich gilt in der Innenperspektive, dass die Anschlussfähigkeit an das Motiv der Produktionsschultätigkeit mit der Adaption des extern auferlegten Qualitätsverständnisses und zertifizierbaren Qualitätsmanagements gewährleistet sein muss. Eine Produktionsschulzertifizierung muss demnach in der Ausgestaltung ebenso die Risiken der Außenperspektive berücksichtigen und sich fortlaufend

den Kern des Qualitätsmanagements bewusst halten: den dialogischen Charakter von Qualität und dem Entwicklungsaspekt von Qualitätsmanagement. Produktionsschulspezifische Zertifizierung unterliegt in der Konsequenz gleichsam den Kriterien der Qualitätsfiguration von Produktionsschule sowie Kriterien des Qualitätsmanagements, wie vorangehend beschrieben.

Wie bereits in Bezug auf die interne Evaluation dargelegt, unterliegen organisationsinterne Qualitätsmanagementmodelle der Gefahr der Selbsttäuschung, da ein unabhängiges Korrektiv fehlt. Aber auch das Argument, dass über externe Auditorinnen und Auditoren bei einer Zertifizierung ein Höchstmaß an Objektivität in einem Audit sichergestellt wird, konnte bereits vorangehend widerlegt werden. Die Durchführung von Zertifizierungen in Produktionsschulen ist daher mit der Chance verbunden, über Dritte, eine institutionsunabhängige Meinung über eine vereinbarte Qualität sowie ein zugehöriges Qualitätsmanagement einzuholen. Gleichfalls unter dem Risiko, dass eine vollumfängliche Objektivität innerhalb eines Audits durch Auditorinnen und Auditoren nicht gewährleistet ist. In Anlehnung an Gerull (vgl. 2012, S. 275) fokussiert sich eine Institution auf den Audittermin, wodurch gezielt Abläufe angepasst und wie Antoni (vgl. 2001, S. 145) ausführt, möglicherweise auf das Audit ausgerichtet manipuliert werden. Die Ausgestaltung der Kommunikation im Audit wird maßgeblich von dem mit dem Audit einhergehenden Bewertungsdruck, der auf die beteiligten Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure einwirkt, beeinflusst. Dennoch können externe Auditorinnen und Auditoren, im Sinne von Polykontextualität, mit einer Außenperspektive auf Produktionsschule, den Qualitätsdiskurs anreichern. Zentral sind die Fragen, inwieweit eine externe Auditorin bzw. ein externer Auditor mit der Fachlichkeit von Produktionsschule verbunden und in der Lage ist, förderliche Kommunikationssituationen im Audit zu schaffen sowie die eigene, unbestreitbar vorhandene Subjektivität im Rahmen eines Audits zu reflektieren und zu kontrollieren. In Hinblick auf die Charakteristik von Produktionsschule als ko-konfiguratives Bildungsarrangement wird es zur unausweichlichen Voraussetzung, dass eine Auditorin bzw. ein Auditor weitreichende Kenntnisse über Produktionsschule und dessen facettenreicher Spezifik aufweist. Im Audit trifft somit unweigerlich die institutionsspezifisch erstellte Qualitätsbeschreibung von Produktionsschule auf das vorhandene Verständnis von Produktionsschule der Auditorin bzw. des Auditors. Dies reduziert die Gefahr eines Audits in Form eines *Räuber-und-Gen-darm-Spiels* (vgl. Antoni, 2001, S. 145), indem die Auditorin bzw. der Auditor in der Lage ist, die im Audit dargelegten Sachverhalte aufgrund der vorhandenen Sachkenntnisse innerhalb des Produktionsschuldiskurses in kurzer Zeit zu verorten und mittels geeigneter (empirischer) Methoden und Instrumente zu überprüfen. Somit können durch die Auditorin bzw. den Auditor situationsbe-

zogene Interaktionsprozesse bewusst initiiert werden, um Informationen über zu prüfende Sachverhalte aus unterschiedlichen Perspektiven, beispielsweise aus der Sicht der Werkstattpädagoginnen und Werkstattpädagogen, Produktionsschulleitung oder den Jugendlichen in einer Produktionsschule, zu erhalten. Die Fachkenntnis über Produktionsschule unterstützt die Auditorin bzw. den Auditor bei der Durchführung des Audits unter der Voraussetzung, dass das zu prüfende Qualitätsverständnis der Produktionsschule fokussiert wird und nicht das subjektive Bild von Produktionsschule der Auditoren bzw. des Auditors. Als Auditorin und Auditor ist das Bewusstsein von unweigerlich im Audit (latent) vorhandener Interessen- und Rollenkonflikte, wie sie Antoni (vgl. 2001, S. 144 ff.) beschreibt, permanent zu reflektieren und bei der Ausgestaltung angepasster Kommunikationsprozesse zu berücksichtigen. Wird ein Audit als Bedrohung für die Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure aufgefasst, reduzieren sich der Aussagegehalt des Audits und in der Konsequenz mögliche Anregungen von außen für die Arbeit in der Produktionsschule. Das Auditergebnis erfüllt daher nur dann einen Zweck für Produktionsschule, wenn aus dem Audit die qualitative Arbeit in der Produktionsschule testiert wird oder/und Anregungen für die Veränderung und Entwicklung der Produktionsschultätigkeit resultieren. In Bezug auf einen expansiven Lernzyklus stellt ein Audit eine Momentaufnahme eines Qualitätsstandes einer Produktionsschule dar, deren aufgedeckte Widersprüche als Lernanlass für die Produktionsschultätigkeit fungieren können. Voraussetzung ist, dass die Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure für sich diesen Widerspruch auch als solchen akzeptieren und sich diesem annehmen.

Sodann erweitert die Thematik der Zertifizierung den vorangehend dargestellten Kriterienkatalog um die Kontextebene Zertifizierung. Die Anschlussfähigkeit des Zertifizierungsverfahrens mit dem zugrunde liegenden Qualitätsverständnis an das Motiv der Produktionsschultätigkeit (*motivorientierte Verwertbarkeit*), die Eignung des *Zertifizierungsprozesses* sowie der Einsatz hinsichtlich der Produktionsschulspezifik fachlich geeigneter *Auditorinnen* und *Auditoren* bilden drei ergänzende Kriterien innerhalb dieser dritten Kontextebene.

4.3.2.3 15-Punkte-Katalog für ein entwicklungsförderliches Qualitätsmanagement

Aus der Zusammenführung der Kontextebene Qualitätskonzept, Qualitätsmanagement sowie Zertifizierung entsteht in der Konsequenz der vorangegangenen Ausführungen ein dreigliedriger Kriterienkatalog, der die Bestimmung von Qualität, der Reflexion von Qualitätsmanagementsystemen sowie die Besonderheiten der Zertifizierung beinhaltet (Abbildung 25).

Kontextebene	Kriterium
Qualitätskonzept	(1) Inhaltsorientierung im Qualitätsverständnis
	(2) Fachliche Legitimation der Qualitätsinhalte
	(3) Thematische Breite
Qualitätsmanagement	(4) Reflektierte Steuerungserwartung und Sinnbezug im Qualitätsmanagement
	(5) Mitarbeiterbeteiligung und Verfahrenstransparenz
	(6) Dialog- und Lernorientierung
	(7) Differenzierter Methoden- und Instrumenteneinsatz
	(8) Adressatenpartizipation
	(9) Praktikabilität
	(10) Evaluierung und Prozessorientierung im Verfahren
	(11) Berücksichtigung der sozialen und organisationalen Dynamik von Qualitätsmanagement
	(12) Realisierte Prozessverantwortung von Leitung
Zertifizierung	(13) Motivorientierte Verwertbarkeit
	(14) Zertifizierungsprozess
	(15) Auditorinnen und Auditoren

Abb. 25: Kriterienkatalog zur Reflexion eines entwicklungsförderlichen Qualitätsmanagements

Dieser Kriterienkatalog im Sinne von Merkmalen eines *entwicklungsförderlichen Qualitätsmanagements* verleiht einer Qualitätsdiskussion grundsätzlich eine Struktur, indem sowohl einzelne Aspekte von Tätigkeit innerhalb ausgewählter Kontextebenen herausgegriffen werden können oder ein gesamtes Qualitätsmanagementsystem kriteriengeleitet reflektiert werden kann. Dieser Kriterienkatalog bietet weiterführend bezogen auf die Untersuchung des Qualitätssiegels Produktionsschule des Bundesverbandes Produktionsschulen e.V. eine strukturierte Grundlage in der Reflexion.

4.3.3 Produktionsschulqualität – Resümee und Ausblick

Im Rückblick auf die Auseinandersetzung mit der Tätigkeitstheorie, Produktionsschule als ko-konfiguratives Bildungsarrangement sowie dem Qualitätsdiskurs Produktionsschule sind nunmehr die bisherigen, zentralen Erkenntnisse für die Auseinandersetzung mit dem Qualitätssiegel Produktionsschule des Bundesverbandes Produktionsschulen e.V. im folgenden Kapitel fruchtbar zu machen. Den Kern des vorangegangenen theoretischen Qualitätsdiskurses Produktionsschule bildet die Herausarbeitung von Produktionsschule aus tätig-

keitstheoretischer Perspektive als definitorisches Konsensmodell sowie die darauf bezogene Diskussion über Produktionsschulqualität und Qualitätsmanagement, als Antwort auf die zweite Forschungsfrage nach der Konkretisierung des Qualitätsdiskurses Produktionsschule unter produktionsschulspezifisch-tätigkeitstheoretischer Perspektive.

In Hinblick auf den Qualitätsdiskurs des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V. gilt es folgend den verbandsspezifischen Aushandlungsprozess von Qualität unter dem Fokus der vorangehend dargestellten theoretischen Qualitätsfiguration in Abschnitt 4.3.1 zu reflektieren. Neben der Frage der am Aushandlungsprozess von Qualität beteiligten Perspektiven, stellt sich ausgehend von den dem Qualitätsbegriff inne liegenden Charakteristika die Frage nach der definitorischen Basis von Produktionsschule. Vorausgehend konnte deutlich gemacht werden, dass die Diskussion um und über Qualität in Produktionsschulen einer definitorischen Grundlage bedarf, die als Bezugsdefinition dem Qualitätsdiskurs ein Fundament verschafft. Produktionsschulen in Deutschland bieten in ihrer Ausgestaltung eine facettenreiche Vielfalt, ohne sich einer umfassenden und einheitlichen Definition zu bedienen, wodurch die Erkennbarkeit von Produktionsschule erschwert wird. Bezogen auf das Qualitätssiegel Produktionsschule gilt es folglich herauszuarbeiten, mit wem und auf welcher definitorischen Basis Qualität in und von Produktionsschule seitens des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V. diskutiert wird.

Bezugnehmend auf den Kriterienkatalog eines entwicklungsförderlichen Qualitätsmanagements ist für Produktionsschulen zu reflektieren, inwieweit das Qualitätssiegel Produktionsschule diesen Kriterien gerecht wird. Im Zentrum steht die Frage nach der auf die Produktionsschultätigkeit ausgerichteten Passung des Qualitätskonzeptes sowie dem anknüpfenden Qualitätssiegel Produktionsschule im Sinne einer Zertifizierung. Zentrale Aspekte sind hierbei wiederum die Berücksichtigung der individuellen und vielfältigen Ausprägungen von Produktionsschulen in Deutschland sowie der Fokus auf die Entwicklung der produktionsschuleigenen Tätigkeit.

Grundsätzlich kann ein Diskurs über produktionsschulspezifische Qualität über die Ausrichtung am Motiv der Tätigkeit Lernanlässe hervorbringen, die Produktionsschultätigkeit in einen Prozess der expansiven Entwicklung führen und diesen gleichfalls mittels eines entwicklungsförderlichen Qualitätsmanagements begleiten. Erfüllt eine Zertifizierung diese Voraussetzungen, widerspricht dies nicht den Grundgedanken eines entwicklungsförderlichen Qualitätsdiskurses Produktionsschule. Diese Aspekte gilt es im folgenden Kapitel für das Qualitätssiegel Produktionsschule des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V. herauszuarbeiten und zu diskutieren.

5 Qualitätssiegel Produktionsschule – Qualitätsentwicklung in Produktionsschulen

Die vorauslaufenden Kapitel bilden weiterführend die Basis zur Untersuchung des Qualitätssiegels Produktionsschule des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V. zur Beantwortung der dritten und vierten Forschungsfrage (Abschnitt 5.4):

- (3) Bietet das Qualitätssiegel Produktionsschule des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V. für die Produktionsschulen systematisch angeregt Lernanlässe, die geeignet sind eine produktionsschulinterne (expansive) Entwicklung voranzubringen?
- (4) Welche Entwicklungsperspektiven lassen sich aus den theoretischen und empirischen Erkenntnissen für den praktischen Qualitätsdiskurs Produktionsschule sowie eine Weiterentwicklung des Qualitätssiegels Produktionsschule ableiten?

Im Kontext der vorangehend geführten tätigkeitstheoretischen Überlegungen zur Verortung von Produktionsschule als ko-konfiguratives Bildungsarrangement sowie dem theoriebasierten Qualitätsdiskurs Produktionsschule gilt es nunmehr, das Qualitätssiegel Produktionsschule mit dem zugehörigen Entwicklungsprozess als konkret praktischen Qualitätsdiskurs Produktionsschule zu fassen, vor dem Hintergrund eines entwicklungsförderlichen Qualitätsmanagements für Produktionsschule zu reflektieren und zu diskutieren.

Die Entwicklung und Implementierung des Qualitätssiegels Produktionsschule findet ihre Ausgangsdiskussion in der Mitgliederversammlung des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V. (vgl. 2010, S. 4) im Jahr 2008 in Leipzig. Vor dem Hintergrund des in Abschnitt 4.3.1 geführten Diskurses zur Qualitätsfiguration Produktionsschule gilt es folgend, den durch den Bundesverband geführten Qualitätsdiskurs dementsprechend zu reflektieren und theoretisch zu untersetzen (Abschnitt 5.1). Im Anschluss an die Darlegung der Methodologie der wissenschaftlichen Begleitforschung bezogen auf den Entwicklungs- und Implementierungsprozess des Qualitätssiegels Produktionsschule (Abschnitt 5.2) wird anhand der Forschungsergebnisse der Prozess der Siegelentwicklung innerhalb des Bundesverbandes dargestellt und weiterführend, entsprechend der formativen Intervention das Qualitätssiegel Produktionsschule vor dem Hintergrund der spezifischen Qualitätsfiguration des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V. in Verbindung mit der Thematik der Zertifizierung sowie dem Ansatz eines entwicklungsförderlichen Qualitätsmanagements in Produktionsschulen diskutiert (Abschnitt 5.3).

5.1 Produktionsschulqualität als Qualitätsideal – Grundlage des Qualitätssiegels Produktionsschule

Mit der Veröffentlichung „Wo Produktionsschule drauf steht, soll auch Produktionsschule drin sein.“ (Bundesverband Produktionsschulen e.V., 2010) legte der Bundesverband Produktionsschulen e.V. sein spezifisches Verständnis über das Qualitätsideal in und von Produktionsschulen dar. Der Bundesverband hat seinerseits somit eine spezifische Qualitätsfiguration von Produktionsschule vorgenommen, die entsprechend dem Verständnis von Qualität als Dialogbegriff durch differenzierte Perspektiven innerhalb der Aushandlung von Qualität geprägt ist (Abschnitt 5.1.1) und sich durch eine eigene Charakteristik auszeichnet (Abschnitt 5.1.2). Festzuhalten ist, dass sich die Qualitätsfrage Produktionsschule des Bundesverbandes analog der Anforderung an die Gegenstandsbezogenheit von Qualität am Motiv der Tätigkeit des pädagogischen Settings von Produktionsschule orientiert:

„Produktionsschulen ermöglichen letztendlich die Erhöhung der Chancen der jungen Menschen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. [...] Produktionsschulen wollen jungen Menschen eine differenzierte und selbstbestimmte Persönlichkeitsentwicklung für ein gutes Leben in Arbeit und Beruf ermöglichen. Ziel ist die Bereitstellung jener ‚Werkzeuge‘, die zur Meisterrung des Lebens, zur Vermittlung in Ausbildung und selbstverantwortlicher Arbeit notwendig sind.“ (Bundesverband Produktionsschulen e.V., 2010, S. 5).

Der Qualitätsdiskurs des Bundesverbandes erhält hieraus die notwendige Gegenstandsbezogenheit und damit die wesentliche Ausrichtung der Qualitätsdebatte auf die Qualitätsfrage, was Qualität von Produktionsschule auszeichnet, um das Motiv der Produktionsschultätigkeit zu realisieren. Resümierend gilt es an den vorherigen Ausführungen anknüpfend Konsequenzen für die wissenschaftliche Begleitforschung zur Entwicklung und Einführung des Qualitätssiegels Produktionsschule abzuleiten (Abschnitt 5.1.3).

5.1.1 Perspektiven innerhalb des Qualitätsdiskurses

Die Bestimmung von Produktionsschulqualität ist, wie bereits in Abschnitt 4.3.1.1 dargestellt, von den am Aushandlungsprozess beteiligten Perspektiven abhängig. Hierbei sind es die Motive der Subjekte und deren jeweiliger Tätigkeitssysteme, die die Aushandlung von Qualität beeinflussen. Bezogen auf das Qualitätssiegel Produktionsschule lässt sich die Auseinandersetzung mit der Thematik Qualität in und von Produktionsschulen als ein inneres Bedürfnis der Mitglieder des Bundesverbandes charakterisieren:

„Die intensiven Diskussionen auf der Fachtagung des Bundesverbandes in Leipzig (2008) im Workshop ‚Qualitätsstandards an Produktionsschulen‘ haben gezeigt, dass Verständigungen und Auseinandersetzungen zu Fragen, wie ‚Was macht denn nun eine Produktionsschule aus?‘ oder ‚Was sind denn die qualitativen Merkmale von Produktionsschulen in Deutschland?‘ immer wieder geführt wurden. Mit den ‚Produktionsschulprinzipien‘ wurde 2007 ein wichtiger Meilenstein gesetzt, jedoch waren unsere 13 Merkmale nicht für die Ewigkeit und unumstößlich festgeschrieben. Aus diesen Impulsen heraus hatte sich der Vorstand nach der Mitgliederversammlung 2008 entschlossen, einen Arbeitskreis ‚Qualitätsstandards für Produktionsschulen‘ einzurichten – mit dem Ziel, Qualitätsstandards zu erarbeiten sowie Vorschläge zur Verfahrensweise zur Auditierung bzw. Zertifizierung des Qualitätssiegels zu entwickeln und diese Arbeitsergebnisse zur innerverbandlichen Diskussion zu stellen.“ (Bundesverband Produktionsschulen e. V., 2010, S. 4).

Die originär auf die aktive Bestimmung von Produktionsschulqualität einwirkenden Perspektiven lassen sich nunmehr auf die im Bundesverband organisierten Mitglieder eingrenzen. Ein verbandsinterner Arbeitskreis wird für die Erarbeitung des verbandsspezifischen Qualitätsideals beauftragt, dessen Ergebnisse wiederum innerverbandlich diskutiert werden sollen. Unter Anbetracht der Vielfältigkeit der Ausprägungen von Produktionsschulen und deren Tätigkeit innerhalb der Produktionsschullandschaft ist dieser Beschluss des Bundesverbandes bemerkenswert, da die individuelle Definitionshoheit, was eine Produktionsschule kennzeichnet, zugunsten einer kollektiven Diskussion über Produktionsschulqualität seitens der Verbandsmitglieder zurückgestellt wird. Die in einem Arbeitskreis organisierten Beteiligten des zu führenden verbandsspezifischen Qualitätsdiskurses sind in der Konsequenz einzelne Akteurinnen und Akteure des Verbandes, die entsprechend dem Motiv der Tätigkeit des Bundesverbandes sich mit der Qualitätsfrage Produktionsschule auseinandersetzen. Über den Bezug der weiterführenden innerverbandlichen Diskussion wird im Sinne eines Korrektivs der Ergebnisse des Arbeitskreises der Einbezug aller Mitglieder des Bundesverbandes bei der Festlegung von Produktionsschulqualität, explizit spezifisch verbandsinterner Produktionsschulqualität, sichergestellt.

An der aktiven Diskussion von Produktionsschulqualität in diesem Arbeitskreis beteiligt sich mutmaßlich die organisationsbezogene sowie fachbezogene Perspektive von Produktionsschule, die vor allem aus der eingebrachten Profession der Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure heraus *gute Arbeit* von Produktionsschule aus dem Fokus der problemadäquaten Tätigkeit für die Zielgruppe der Benachteiligten sowie der korrelierenden sozialstaatli-

chen Funktionserfüllung diskutiert. Die fachliche Perspektive bildet daher die schwerpunktmäßige Blickrichtung im Qualitätsdiskurs des Bundesverbandes Produktionsschulen e.V., wodurch andere beeinflussende Aspekte, wie die gesellschaftliche Nützlichkeit aus der sozialstaatlichen Perspektive oder die Gebrauchswerthaltigkeit für die Zielgruppe, als Perspektiven in der Diskussion über die Qualität von Produktionsschule nicht aktiv vertreten und durch die am Diskurs Beteiligten mit aufzugreifen sowie zu berücksichtigen sind. Die verbandsinterne Diskussion über Produktionsschulqualität ist resümierend keine alle Perspektiven auf den Qualitätsdiskurs Produktionsschule aktiv einbindende Debatte. In der Konsequenz ist das erarbeitete Qualitätsideal des Bundesverbandes Produktionsschulen e.V. (2010) durchaus verbandsintern als anerkannt anzusehen und somit vorerst auch nur durch die im Bundesverband organisierten Produktionsschulen akzeptiert.

Für die weiterführende sozialstaatliche Anerkennung besteht damit seitens der Akteurinnen und Akteure des Bundesverbandes die mutmaßliche Notwendigkeit, mit den Subjekten des Übergangssystems sowie dem Sozialstaat, auf der Grundlage des innerverbandlichen Qualitätsideals von Produktionsschule in Diskussion zu treten und diese hinsichtlich der gesellschaftlichen Nützlichkeit zu überzeugen. Der *Runde Tisch Produktionsschule* ist hierbei exemplarisch bereits als eine derartige Kommunikationsplattform interagierender Tätigkeitssysteme in Hinblick auf ein Fachkonzept Produktionsschule genutzt worden (vgl. Bojanowski/Gentner/Meier/Mutschall, 2011, S. 91). Im Ergebnis sind zumindest Elemente der Qualitätsbeschreibung von Produktionsschule des Bundesverbandes im *Fachkonzept Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme mit produktionsorientiertem Ansatz (BvB-Pro)* der Bundesagentur für Arbeit (2012) als Vertreter der Exoebene mit eingeflossen. Ebenso verweisen bereits einige Förderinstrumente bei der Ausgestaltung von Produktionsschule auf die Ausführungen des Bundesverbandes. Die vorangehend aufgestellte These, dass eine Anerkennung der gesellschaftlichen Nützlichkeit von Produktionsschule für eine gesetzliche Verankerung (noch) nicht ausreicht, wird damit dahingehend eingeschränkt, dass die auf Qualität orientierte Beschreibung von Produktionsschule im Sinne des Bundesverbandes Produktionsschulen e.V. zumindest partiell Bestandteil des Förderinstrumentariums des Übergangssystems ist.

Es lässt sich zusammenfassen, dass es dem Bundesverband Produktionsschulen e.V. in seiner Funktion als Interessenvertretung der Produktionsschulen und des Produktionsschulgedankens gelungen ist, Qualität von Produktionsschule aus der fach- und organisationsbezogenen Perspektive der im Verband organisierten sowie mit Produktionsschule verbundenen Akteurinnen und Akteure auszuhandeln und zu definieren. Demzufolge bildet die praktische Produktionsschultätigkeit des Mikro- und Mesosystems im Umweltmodell Produktions-

schule den Ausgangspunkt des Qualitätsdiskurses innerhalb des Bundesverbandes (Exosystem). Weiterführend ist diese innerverbandlich ausgehandelte Definition von Produktionsschulqualität zumindest partiell im Übergangssystem als Teil einzelner Förderinstrumente verankert und folglich seitens einzelner Fördersysteme anerkannt. Ähnlich der inneren Richtung, bezogen auf die konzeptionelle Entwicklung und Realisierung von Produktionsschule aus dem Mikro- bzw. Mesosystem heraus und der Verankerung im Exosystem, folgt die Qualitätsdiskussion des Bundesverbandes einem analogen Muster. Indem, durch den Verband gesteuert, Produktionsschulqualität ausgehend von den Subjekten aus der Produktionsschultätigkeit (Mikro- und Mesosystem) definiert und dieses Qualitätsideal innerhalb des Übergangssystems (Exosystem) verankert wird, erfährt ebenso dieser Qualitätsdiskurs eine innere Entwicklungsrichtung. Insoweit trägt die Beschreibung von Produktionsschulqualität des Bundesverbandes durchaus Bojanowskis (2011, S. 15 f.) Ansinnen Rechnung, dass dieses Qualitätskonzept als kollektives Ergebnis zur eindeutigeren Figuration von Produktionsschule innerhalb des Benachteiligtenförderung in Deutschland beiträgt.

5.1.2 Normative, relationale, prozesshaft-dynamische Charakteristik

Die Bezugsdefinition als Grundlage des innerverbandlichen Qualitätsdiskurses von Produktionsschule leitet sich für den Bundesverband Produktionsschulen e. V. aus den 13 formulierten Produktionsschulprinzipien (2006) ab. Mertens/ Reschke ergänzen hierzu: „Mit den ‚Produktionsschulprinzipien‘ wurde 2007 ein wichtiger Meilenstein gesetzt, jedoch waren die 13 Merkmale nicht für die Ewigkeit und unumstößlich festgeschrieben.“ (2011, S. 2). In 2010 legt der Bundesverband Produktionsschulen e. V. (2010) schließlich sein Verständnis von Produktionsschulqualität vor. Der Ausgangspunkt der normativen Beschreibung des Qualitätsideals von Produktionsschule fußt hierbei auf dem *konstituierenden Element* von Produktionsschule: „Die Produktionsschule ist ein Lernarrangement für junge Menschen, in dem über einen kooperativ organisierten Arbeitsprozess individuelle Lernprozesse nachhaltig gefördert werden.“ (Bundesverband Produktionsschulen e. V., 2010, S. 7). Dieses konstituierende Element wird durch sechs *Qualitätsdimensionen* konkretisiert:

1. *Lern- und Arbeitsort bilden in Produktionsschulen eine Einheit. Sie sind betrieblich strukturiert und entlohnen ihre jungen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen. Produktionsschulen stellen in ihren Werkstätten marktfähige Produkte her oder bieten mit ihren Arbeitsbereichen Dienstleistungen für reale Kunden an.*

2. *Im Mittelpunkt der Produktionsschulen stehen junge Menschen (von 14 bis 27 Jahren), die auf freiwilliger Basis und mit flexiblen Ein- bzw. Ausstiegen individuell gestaltete Bildungs- und Qualifizierungsangebote nutzen – mit dem Ziel der Integration in Ausbildung und Beschäftigung.*
3. *Die Produktionsschule ist eine pädagogisch gestaltete Gemeinschaft junger Menschen in einer förderlichen und anregenden Lern- und Arbeitsatmosphäre.*
4. *Produktionsschulen sind auf Dauer angelegt und werden durch systematische Netzwerkarbeit und Kooperationen zu einem festen Bestandteil des regionalen Wirtschafts-, Bildungs- und Sozialraums.*
5. *An Produktionsschulen arbeitet ein multiprofessionelles Team mit Herz, welches über berufsfachliche, betriebswirtschaftliche und pädagogische Kompetenzen verfügt und in der Lage ist, den Besonderheiten des Bildungs- und Erziehungsanspruchs des Produktionsschulansatzes gerecht zu werden.*
6. *Jede Produktionsschule pflegt ein Qualitätsmanagement oder Selbst-evaluationssystem.“ (Bundesverband Produktionsschulen e. V., 2010, S. 7).*

Diese sechs Qualitätsdimensionen werden zusätzlich erläutert und anhand von *Spezifikationen* untergliedert. Die jeweilige Spezifikation wird wiederum durch die Beschreibung von konkreten *Anforderungen* verdeutlicht sowie durch *Nachweismöglichkeiten* dahingehend untersetzt, damit die Umsetzung der Anforderung seitens einer Produktionsschule dargestellt respektive belegt werden kann. Das Qualitätskonzept des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V. lässt sich in seinem Aufbau dahingehend explizieren, dass das *konstituierende Element* ein die weiterführenden Qualitätsbeschreibung prägendes Leitmotiv von Produktionsschulqualität darstellt, aus dem sich sechs Qualitätsdimensionen im Sinne des Qualitätsideals von Produktionsschule ableiten¹³⁸. Die die Qualitätsdimensionen untersetzenden Spezifikationen überschreiben die Ansprüche an die Handlungen zur Realisierung der jeweiligen Qualitätsdimension, wodurch die Spezifikationen zu Qualitätskriterien und die zugehörigen Anforderungen zu Qualitätsindikatoren werden, die über Nachweismöglichkeiten in Form von vorgeschlagenen Evaluationsmethoden, wie Befragung oder Be-

138 Anzumerken ist, dass folgend nicht die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Qualitätskonzept des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V. im Fokus steht, sondern die Nachvollziehbarkeit der Systematik des Qualitätskonzeptes in Verbindung mit dem Qualitätsdiskurs Produktionsschule in Abschnitt 4.3.

obachtung, mess- und bewertbar gemacht werden. Über diese Relativität zwischen Qualitätsdimension (Qualitätsideal), den zugehörigen Spezifikationen (Qualitätskriterien) und Anforderung (Qualitätsindikatoren) wird Produktionschulqualität im Sinne des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V. bestimmbar.

Die im Qualitätskonzept vorgenommene Formulierung *Nachweismöglichkeiten* verdeutlicht eine Offenheit in der Beurteilung von Handlungen. Je vielfältiger die zugehörigen Operationen ausformuliert sind, desto mehr Möglichkeiten in der Realisierung der Handlungen sind gegeben, wodurch es unterschiedlicher Zugänge zur Bewertung und folglich zum Nachweis bedarf. Augenscheinlich trägt diese Betrachtung, da die aufgeführten Nachweismöglichkeiten teilweise konkret benannt, in Teilen durch Evaluationsmethoden beschrieben werden, der facettenreichen Ausprägung von Produktionsschulen und ihrer pädagogischen (Mikrosystem) und institutionellen Tätigkeit (Mesosystem) in Deutschland Rechnung. Dem steht allerdings einschränkend gegenüber, dass wiederum in der Konkretheit der Qualitätskriterien und der zugehörigen Qualitätsindikatoren sich die Mess- und Bewertbarkeit schlussendlich widerspiegelt.

In der Ausarbeitung der Produktionsschulqualität seitens des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V. wird die Prozesshaftigkeit und Dynamik des Qualitätsverständnisses von Produktionsschule deutlich. Entsprechend der Ausführungen des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V. (vgl. 2006, S. 7) wurden bereits die 13 Produktionsschulprinzipien kollektiv ausgehandelt. Diese Produktionsschulprinzipien als Bezugsdefinition dienen dem Bundesverband (vgl. 2010, S. 4) weiterführend als Basis der Erarbeitung des verbandsinternen Qualitätskonzeptes Produktionsschule. Der für die Erstellung beauftragte Arbeitskreis *Qualitätsstandards für Produktionsschulen* legte das entsprechende Konzept über das Verständnis von produktionsschulspezifischer Qualität wiederholt den Verbandsmitgliedern in der Mitgliederversammlung des Bundesverbandes zur Diskussion und Beschlussfassung vor. Mit dem Beschluss der Mitgliederversammlung, das von dem Arbeitskreis vorgelegte Qualitätskonzept anzunehmen, beschreibt dieses nunmehr bei den verbandsinternen Akteurinnen und Akteuren akzeptierte Konzept ein Artefakt, in Form einer kollektiven, kulturell-historischen Momentaufnahme von dem, was aus Sicht der Subjekte des Bundesverbandes Produktionsschulqualität darstellt.

5.1.3 Ansatz der wissenschaftlichen Begleitforschung

Bereits mit der Bestätigung des Qualitätskonzeptes in der Mitgliederversammlung des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V. wurde seitens der Mitglieder des Arbeitskreises *Qualitätsstandards für Produktionsschulen* ein Ver-

fahrendsvorschlag für ein Zertifizierungsverfahren vorgelegt¹³⁹. Der auf dieser Mitgliederversammlung ins Leben gerufene Arbeitskreis *Zertifizierung* erhielt durch die Beauftragung für die Arbeitskreistätigkeit das Motiv, ein an das verabschiedete Qualitätskonzept anknüpfendes Verfahren zur Zertifizierung zu erarbeiten und wiederum vorzulegen (vgl. Mertens/Reschke, 2011, S.9). An diesem Ausgangspunkt setzt entsprechend des Ansatzes der formativen Intervention als Methodologie entwicklungsbezogener Intervention zur Untersuchung expansiven Lernens die wissenschaftliche Begleitforschung an. Unter der Berücksichtigung der Rolle des Forschers innerhalb der zu untersuchenden Praxis sowie dem Einsatz geeigneter Forschungsmethoden innerhalb des Entwicklungsprozesses des Qualitätssiegels resultieren in der Konsequenz eine inhaltliche sowie prozessuale Erkenntnisperspektive, die eng miteinander korreliert. Hierbei gilt es die im Entwicklungsprozess des Qualitätssiegels geführte inhaltliche Auseinandersetzung innerhalb des Arbeitskreises mit dem vorhandenen Qualitätskonzept sowie dem zu erarbeitenden Zertifizierungsverfahren darzustellen, vor dem Hintergrund des vorangehend geführten Qualitätsdiskurses Produktionsschule zu reflektieren und weiterführend Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Qualitätssiegels Produktionsschule abzuleiten.

5.2 Formative Intervention

Im Sinne formativer Intervention verfolgte der darzulegende Forschungsprozess die Absicht, ausgehend von einem Problem der Praxis¹⁴⁰ dieses konkret, d. h. das Qualitätssiegel Produktionsschule als Zertifizierungsverfahren, zu gestalten. Der Forschungsprozess und die zu treffende Auswahl der Forschungsmethoden erfolgt und begründet sich dementsprechend an diesem Forschungsgegenstand vor dem Hintergrund des Ansatzes der formativen Intervention, wie bereits in Abschnitt 2.3.3 dargestellt (Abschnitt 5.2.1 und 5.2.2). Dies impliziert, dass die Methodenauswahl sich zugleich an den forschungsgegenstandsbezogenen Rahmenbedingungen und Einschränkungen zu orientieren hat. Die Ausgestaltung der Untersuchungsdurchführung sowie die Methodenauswahl wurden folglich neben dem Erkenntnisinteresse daran ausgerichtet, dass der Forschende selbst aktiver Teil der zu untersuchenden Praxis im Rahmen der Entwicklung des Qualitätssiegels Produktionsschule ist. Neben des gezielten Methodeneinsatzes haben der fortlaufende Reflexions- und Diskussionsprozess innerhalb des Arbeitskreises, aber auch Gespräche mit an der Thematik Produktionsschule Beteiligten, zu wechselseitigen Erkenntnissen und Anregungen geführt, die sowohl in das Verfahren zur Erlangung des Qualitätssiegels einge-

139 Siehe Mertens/Reschke (2011).

140 Siehe Engeström (2011b, S. 24 ff. und 331 ff.) sowie Engeström/Sannino (2011, S. 441 ff.).

flossen sind, als auch die Ausgestaltung des Forschungsprozesses beeinflusst haben.

5.2.1 Untersuchungsdesign

Formative Intervention inkludiert in ihrer Merkmalsausprägung den Ansatz der Handlungsforschung sowie Feldforschung¹⁴¹. Handlungsforschung, da der Forschende gemeinsam mit den Praktikerinnen und Praktikern respektive Subjekten ihre Tätigkeit untersucht, interveniert und die Veränderung der Tätigkeit aktiv als gleichberechtigter Teil mitgestaltet. Ebenso Feldforschung, um den Diskussionsprozess mit den Praktikerinnen und Praktikern mit empirischen Erkenntnissen anzureichern. Hierbei gilt es zu beachten, dass die Gewinnung von empirischen Erkenntnissen über die Entwicklung von Tätigkeit die temporäre Komponente von Tätigkeit in ihren kulturhistorischen Zusammenhängen zu berücksichtigen hat. Um die Nachvollziehbarkeit der Untersuchung zu gewährleisten, sollte daher die Methodik den Grundsätzen der qualitativen Sozialforschung folgen. Die Methodenauswahl orientiert sich hierbei an den Möglichkeiten und Grenzen des Forschungsfeldes.

5.2.2 Methodik der Evaluation des Qualitätssiegels Produktionsschule

Die wissenschaftliche Begleitforschung erfolgte durch die Leibniz Universität Hannover im Rahmen der Entwicklung und Einführung des Qualitätssiegels Produktionsschule durch den Bundesverband Produktionsschulen e. V. Mit dem zu Grunde liegenden Ansatz der formativen Intervention galt es seitens des Forschenden innerhalb des zuständigen Arbeitskreises *Zertifizierung* des Bundesverbandes den Entwicklungs- und Implementierungsprozess des Qualitätssiegels Produktionsschule fortlaufend zu reflektieren sowie mit Anregungen und Erkenntnissen aus dem Forschungsprozess anzureichern. Im gesamten Verlauf der Untersuchung bestand ein intensiver, regelmäßiger Diskurs zwischen den Akteurinnen und Akteuren im Arbeitskreis *Zertifizierung* und der wissenschaftlichen Begleitung zur Reflexion der Arbeitsstände des Vergabeverfahrens Qualitätssiegel sowohl aus der Perspektive der Arbeitskreismitglieder, als auch aus der der wissenschaftlichen Begleitforschung. Im Sinne formativer Intervention führte dies innerhalb der Arbeitskreistätigkeit zu kollektiv getragenen Anpassungen bei der Ausgestaltung des Qualitätssiegelverfahrens anhand der eingebrachten empirischen und theoretischen Erkenntnisse. Die Untersuchung des Entwicklungsprozesses des Qualitätssiegels Produktionsschule (Abschnitt 5.2.2.1 und 5.2.2.2) erfolgte daher entsprechend der formativen Intervention anhand qualitativer Sozialforschungsmethoden unter fortlaufender,

141 Zur Handlungs- und Feldforschung siehe Mayring (2002, S. 50 ff.).

theoriegeleiteter Reflexion des Datenmaterials zum vorangehend explizierten tätigkeitstheoretischen Blickwinkel. Der Untersuchungsaufbau und Methodeneinsatz zur Gewinnung des Datenmaterials folgte hierbei den Arbeitsschritten des Arbeitskreises *Zertifizierung* bei der Entwicklung des Qualitätssiegels Produktionsschule. Die Auswahl der Methoden orientierte sich an der wissenschaftlichen Angemessenheit sowie den Bedingungen zur Realisierung der Arbeitskreistätigkeit sowie der bei der Siegelentwicklung eingebundenen Produktionsschulen.

Den Ausgangspunkt der Forschungsaktivitäten bildete die Beauftragung des *Arbeitskreises Zertifizierung* in der Mitgliederversammlung des Bundesverbandes Produktionsschulen e.V. im September 2010 zur Entwicklung und Testung eines Zertifizierungsverfahrens für Produktionsschulen auf der Grundlage des Qualitätskonzeptes des Bundesverbandes. Zur Mitgliederversammlung des Bundesverbandes im September 2012 ist dann das Qualitätssiegel als Regulierungsinstrument des Bundesverbandes bestätigt worden. Mit dem Abschluss der letzten Erhebung im April 2013 endete die wissenschaftliche Begleitforschung. Innerhalb dieser Zeit fanden zehn Arbeitskreissitzungen sowie die Durchführung der Testphase in drei Produktionsschulen statt. In der Testphase wurde im Zeitraum zwischen April und August 2012 das Qualitätssiegelverfahren nach den durch den Arbeitskreis ausgearbeiteten Bedingungen durchgeführt. Der Auftrag für die wissenschaftliche Begleitforschung bestand hierbei in der beobachtenden Begleitung und Reflexion der Durchführung des Qualitätssiegelverfahrens in den drei Produktionsschulen der Testphase sowie einer temporär versetzten Reflexion des Siegelprozesses mit den beteiligten Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteuren nach einem halben Jahr.

5.2.2.1 Evaluation des Entwicklungsprozesses Qualitätssiegel Produktionsschule

Die Entwicklung des Zertifizierungsverfahrens Qualitätssiegel Produktionsschule erfolgte als kollektiver Reflexions- und Diskussionsprozess innerhalb des zuständigen Arbeitskreises. Die Dokumentationen von Arbeits- und Diskussionsständen lieferten das Datenmaterial über die Entwicklung des Qualitätssiegels. Über die interpretative Dokumentenanalyse konnte der Entwicklungsprozess des Qualitätssiegels Produktionsschule mit dem Fokus auf die Tätigkeit des Arbeitskreises *Zertifizierung* des Bundesverbandes Produktionsschulen untersucht und herausgearbeitet werden. Als verschriftlichtes Datenmaterial sind die seit 2010 angefertigten Sitzungsprotokolle, Arbeitspapiere und Arbeitsmaterialien der jeweiligen Arbeitskreise, die Protokolle der Mitgliederversammlungen des Bundesverbandes Produktionsschulen e.V. seit 2008 sowie im Verlauf des Testierungsprozesses angefertigten Dokumente in die Untersuchung des Entwick-

lungsprozesses des Qualitätssiegels Produktionsschule mittels Dokumentenanalyse eingebunden worden (vgl. Mayring, 2002, S.46 ff.; Wolff, 2007). Anzumerken ist, dass durch den Ansatz der formativen Intervention der Forschende, zumindest teilweise, bei der Erstellung der Dokumente mit eingebunden war. Wolff (vgl. 2007, S.503) beschreibt Texte und Dokumente als normierte Artefakte, aus denen die Absichten und Bestrebungen (d. h. Motive von Tätigkeit und Zielstellungen von Handlungen) sowie Aktivitäten der Verfasser respektive der durch sie vertretenen Organisation abgeleitet und verdeutlicht werden können. Wolff folgend, sind die in den Forschungsprozess einbezogenen „[...] Dokumente als *eigenständige methodische und situativ eingebettete Leistung* ihrer Verfasser [...]“ (2007, S.504) anzusehen. Lediglich bei der Auswahl der Dokumente erfolgte die subjektive, thematisch orientierte Selektion der zu untersuchenden Dokumente durch den Forschenden (vgl. Mayring, 2002, S. 47). Die Grenzen der Dokumentenanalyse liegen für Wolff (vgl. 2007, S.510) daher in dem für den Forscher nicht hinreichend bestimmbareren Tatsachengehalt der Texte. Über den Ansatz der formativen Intervention war der Forschende allerdings als aktiver Teil des Arbeitskreises in der Lage, den textlichen Tatsachengehalt, sofern die Dokumente Ergebnisse des Arbeitskreises selbst beinhalten, zu bestimmen. Die Anwendung der Dokumentenanalyse im Forschungsprozess begründete sich in der temporären Spanne der Dokumentenerstellung über den Entwicklungsprozess des Qualitätssiegels, wodurch sich ein Zugang zu Informationen und Daten von Diskussionsständen, Veränderungen und Entwicklungen in schriftlich fixierter Darstellung über den Entwicklungszeitraum des Qualitätssiegels eröffnete. Die in die Dokumentenanalyse eingebundenen Dokumente waren zudem Informationsquelle zur Vorbereitung des Zugangs zum Forschungsfeld für die späteren Beobachtungen der Audits in der Testphase sowie der anschließenden Befragungen der Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure (vgl. auch Lamnek, 2010, S. 527).

5.2.2.2 Evaluation des Qualitätssiegels Produktionsschule hinsichtlich der Wirkung auf die Produktionsschultätigkeit

Um anhand der Durchführung des Qualitätssiegels Produktionsschule zu Erkenntnissen über die Produktionsschultätigkeit zu gelangen, wurde, dem Ansatz der Feldforschung folgend, das Datenmaterial mithilfe von teilnehmenden Beobachtungen der Audits vor Ort in den an der Testphase involvierten Produktionsschulen gewonnen. Ebenso sind leitfadengestützte Interviews mit an den Audits in den Produktionsschulen beteiligten Subjekten des pädagogischen Settings sowie auf institutioneller Ebene im zeitlich versetzten Nachgang des Testverfahrens durchgeführt worden. Ein wesentlicher Fokus lag hierbei auf der Sicherstellung der Anonymität aller am Forschungsprozess beteiligten Per-

sonen und Institutionen. Alle in die Untersuchung einbezogenen Materialien sind daher anonymisiert verwendet worden¹⁴². Eine Weitergabe des Datenmaterials erfolgte nicht.

Die Auswahl, der an der Testphase beteiligten Produktionsschulen, erfolgte als Mehrheitsentscheidung der Mitglieder des Arbeitskreises *Zertifizierung*. Zur Beteiligung an der Testphase wurde 2011, seitens des Bundesverbandes Produktionsschule alle im Verband organisierten Produktionsschulen aufgerufen. Die durch die Arbeitskreismitglieder ausgewählten drei Produktionsschulen befanden sich in drei unterschiedlichen Bundesländern mit jeweils spezifischer, organisationaler Trägerverankerung sowie Fördersystemeinbettung. Die unterschiedlichen Realisierungsbedingungen der drei Produktionsschulen waren bei der Auswahl der Testproduktionsschulen seitens der Arbeitskreismitglieder von Relevanz, um die Umsetzung von Produktionsschule unter differenzierten Rahmenbedingungen unter der Maßgabe des Qualitätskonzeptes des Bundesverbandes im Arbeitskreis reflektieren zu können. Die Auditierung der Testproduktionsschulen erfolgte allerdings für alle drei Produktionsschulen gleichartig, indem gleichermaßen seitens der Auditorinnen und Auditoren das bundesverbandsspezifische Qualitätskonzept von Produktionsschule in Verbindung mit dem zu testenden Zertifizierungsverfahren Grundlage der Auditierung war. Die rahmenbezogene Spezifik der Produktionsschulen waren dementsprechend inkludierter und nicht separat zu betrachtender Bestandteil der Realisierung der jeweiligen Produktionsschultätigkeit, die es vor dem Hintergrund des Qualitätsverständnisses des Bundesverbandes seitens der Auditorinnen und Auditoren zu reflektieren galt.

Die Durchführung der Audits in der Testphase wurde anhand der *teilnehmenden Beobachtung* dokumentiert (vgl. Flick, 2007, S.287 ff.; Friedrichs, 1990, S.288 ff.; Lamnek, 2010, S.498 ff.). Dieses Vorgehen diente der Erfassung des weitgehend durch den Forschenden unbeeinflussten Verhaltens der Produktionsschulmitarbeiterinnen und Produktionsschulmitarbeitern in den Audits der Testphase zur Erlangung des Qualitätssiegels Produktionsschule. Insbesondere die in der Testphase der Entwicklung des Qualitätssiegels durchgeführten Audits in den drei Produktionsschulen offerierten einen Informationszugang zur praktischen Realisierung des ausgearbeiteten Vergabeverfahrens, indem die Produktionsschulen ihr Selbstverständnis in der Umsetzung des bundesverbandsspezifischen Qualitätskonzeptes durch jeweils zwei außenstehende Auditorinnen bzw. Auditoren, die sich aus den Mitgliedern des Arbeitskreises rekrutierten, prüfen lassen und erklären mussten. Die Erkenntnisse aus der

142 Konkrete Hinweise auf die Regionen oder Namen sowie Bezeichnungen sind durch ‚[...]‘ ersetzt worden.

teilnehmenden Beobachtung sollten wiederum Rückschlüsse innerhalb des Arbeitskreises auf die Anpassung des Qualitätssiegelverfahrens ermöglichen. Die Beobachterrolle wurde durch den Forscher eingenommen. Kritisch anzumerken ist, dass sich der Forschende hierbei in einem doppelten Rollenverhältnis befand: einerseits als Mitgestalter des Qualitätssiegels und andererseits als teilnehmender, aber nicht gestaltend eingreifender Beobachter in den Audits. Der Beobachter war daher als Begleiter der Auditorinnen bzw. Auditoren, mit der vorab klar formulierten Rolle als Beobachter, an den Audits beteiligt gewesen (vgl. Lamnek, 2010, S. 527). Durch eine vorauslaufenden Visitation des Forschenden im Vorfeld der Audits in den an der Testphase beteiligten Produktionsschulen eröffnete sich zudem ein Zugang zu den Produktionsschulmitarbeiterinnen und Produktionsschulmitarbeitern innerhalb ihrer Tätigkeit und damit eine Orientierung im Beobachtungsfeld (vgl. Atteslander, 2008, S. 74 f.). Mittels der teilnehmenden Beobachtung wurde insbesondere die Durchführung des Audits als entscheidende Situation zur Erlangung des Qualitätssiegels Produktionsschule begleitet. Im Fokus der Beobachtungen standen:

- das Rollenverständnis der direkt im Audit beteiligten Akteurinnen und Akteure,
- das Verhalten der Akteurinnen und Akteure in den auditbezogenen Interaktionsprozesse,
- die Kommunikationsprozesse bezogen auf die durch die Auditorinnen und Auditoren durchgeführte inhaltliche Diskussion und Reflexion der Anforderungen aus dem Qualitätssiegel auf die tatsächliche Praxis der Produktionsschule,
- die inhaltliche Auseinandersetzungen mit den Vorgaben des Qualitätssiegels Produktionsschule während des Audits,
- die Diskussionsprozesse, die das Thema Qualität aufgreifen und die Reflexion vor dem Hintergrund des Qualitätssiegels Produktionsschule.

Das zu Beobachtende wurde operationalisiert und in strukturierter Form protokolliert. Die Nutzung eines Beobachtungsleitfadens¹⁴³ (vgl. Mayring, 2002, S. 81 f.), hergeleitet als Orientierung aus den Beobachtungsschwerpunkten, sicherte den Zugang zum fokussierten Datenmaterial (vgl. Flick, 2007, S. 288; Friedrichs, 1990, S. 294).

Die Beobachtungsergebnisse sind im Anschluss an die Audits mit den Auditorinnen und Auditoren diskutiert, reflektiert und ergänzt worden, was zur Erkenntniserweiterung und Detaillierung des Datenmaterials (vgl. Atteslander,

143 Siehe Anhang Beobachtungsleitfaden.

2008, S. 92 f.) und im Hinblick auf die Beobachtungsergebnisse zur Verminderung der selektiven Wahrnehmung allein durch den Beobachter beitrug (vgl. Lamnek, 2010, S. 526 f.). Ebenso sind auf Anfrage der Beobachteten die Beobachtungsergebnisse besprochen worden, was sich positiv auf die Annahme der Beobachterrolle in der Auditsituation erwies und sich ebenso positiv auf die Akzeptanz der Untersuchung auswirkte (vgl. Lamnek, 2010, S. 537 ff.). Um der Problematik der Nähe und Distanz als Einflussfaktor auf das Beobachtete durch den Beobachter zu begegnen, ist mit den Auditorinnen bzw. Auditoren während der Audits über das Rollenverhalten als Beobachter und die Beeinflussung auf die Auditbeteiligten in den Produktionsschulen gesprochen worden, um den Grad der Beeinflussung gering zu halten (vgl. Friedrichs, 1990, S. 289). Die Auswertung der Beobachtungsergebnisse erfolgte analog der mündlichen Befragung mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. 2002, S. 114 ff.; 2007, S. 56 ff.).

Um der Dynamik von Organisationen und der Entwicklung von Tätigkeit gerecht zu werden, sind neben der Erfassung von Prozessen und Ergebnissen über die teilnehmende Beobachtung ebenso die subjektiven Eindrücke und Reflexionen der betroffenen Akteurinnen und Akteure in die Untersuchung eingebunden worden. Hierfür wurde auf die mündliche Befragung mittels *leitfadengestützter Interviews* zurückgegriffen. Anhand von Leitfadeninterviews wurde der Zertifizierungsprozess unter Einbezug der Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure evaluiert. Der Interviewleitfaden¹⁴⁴ wurde allen Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern über die jeweilige Produktionsschulleitung zur Vorbereitung auf die Befragung zur Verfügung gestellt. Die Interviews wurden zwischen sechs und acht Monaten nach dem Audit von November 2012 bis April 2013 durchgeführt, um mit zeitlicher Distanz zum Verfahren des Qualitätssiegels mögliche Auswirkungen aus dem Testierungsverfahren auf die Tätigkeit der Produktionsschulmitarbeiterinnen und Produktionsschulmitarbeiter zu erfassen. Das Erkenntnisinteresse fokussierte hierbei auf den drei Kontextebenen entsprechend des Kriterienkatalogs für ein entwicklungsförderliches Qualitätsmanagement:

1. Qualitätskonzept des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V.
2. Qualitätssiegel Produktionsschule als Qualitätsmanagementinstrument
3. Zertifizierung von Produktionsschule

Insgesamt sind 16 Interviews in den drei an der Testphase beteiligten Produktionsschulen durchgeführt worden. Die Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner richtete sich nach der Beteiligung im Siegelvergabepro-

144 Siehe Anhang Interviewleitfaden.

zess der Produktionsschule während der Testphase unter Berücksichtigung der produktionsschulspezifischen Möglichkeiten zur Interviewteilnahme. Die Interviewteilnehmerinnen und Interviewteilnehmer sind entsprechend ihrer Funktion in der Produktionsschule in drei Gruppen differenziert worden¹⁴⁵: leitende Produktionsschulmitarbeitende (drei Interviews), Werkstattpädagoginnen und Werkstattpädagogen (11 Interviews) sowie Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen respektive Mitarbeitende mit sozialpädagogischem Auftrag (zwei Interviews).

Das Leitfadenterview, auch als halbstandardisiertes oder teilstrukturiertes Interview bezeichnet, "[...] wird anhand eines grob strukturierten Schemas geführt [...]" (Friedrichs, 1990, S. 224). Die Vorstrukturierung des Interviewleitfadens stellte sicher, dass die durch die Interviews gewonnenen Informationen einer hohen Vergleichbarkeit unterlagen und weiterführende Aussagen zu den Bereichen des Erkenntnisinteresses von den Interviewten erhalten werden konnten (vgl. Friedrichs, 1990, S. 224; Gläser/Laudel, 2010, S. 115 f.). Gleichzeitig grenzte der Leitfaden das zu behandelnde Themenspektrum ein und unterstützte die Orientierung des Interviews auf das Erkenntnisinteresse (vgl. Meuser/Nagel, 2005, S. 77). Der Interviewleitfaden eröffnete Freiräume hinsichtlich der Fragestellung, dem Nachfragen und der Reihenfolge der Fragen und ermöglichte so die flexible Gestaltung der Interviews durch die individuelle Anpassung auf die Interviewte bzw. den Interviewten (vgl. Hopf, 2007, S. 351). Die Entwicklung des Fragenkomplexes des Interviewleitfadens erfolgte deduktiv auf der Basis der theoretischen Überlegungen in den vorangegangenen Kapiteln¹⁴⁶. Im laufenden Forschungsprozess ist der Interviewleitfaden entsprechend aufgetretener Erkenntnisse innerhalb des Forschungsvorgehens unter der Prämisse der Sicherstellung der Vergleichbarkeit entsprechend weiterentwickelt und angepasst worden. Als spezielle Form des Leitfadenterviews kam das Experteninterview als Befragungsform zur Anwendung¹⁴⁷. Als Expertinnen und Experten in den untersuchten Produktionsschulen galten hierbei diejenigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die von der Einführung des Qualitätssiegels direkt, d. h. in Auswirkung auf ihre Arbeitstätigkeit als Werkstattpädagoginnen und Werkstattpädagogen, Mitarbeitenden mit sozialpädagogischem Auftrag sowie Produktionsschulleiterinnen und Produktionsschulleiter tangiert worden sind. Die Biografie der interviewten Personen interessierte insoweit,

145 Die Zuordnung der Produktionsschulmitarbeitenden zu den drei Gruppen erfolgte unter der Maßgabe der auszuführenden Tätigkeit in der Produktionsschule, unberücksichtigt der eigentlichen Berufs- respektive arbeitsvertraglichen Tätigkeitsbezeichnung der Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure.

146 Siehe Anhang Kategorienschema zur Auswertung der Beobachtungen und Interviews.

147 Siehe zum Experteninterview u. a. Gläser/Laudel (2010, S. 61 ff.) sowie Meuser/Nagel (2005, S. 71 ff.).

wie sie mit der Eigenschaft der Interviewpartnerin bzw. des Interviewpartners als Expertin und Experte in Zusammenhang standen (vgl. Meuser/Nagel, 2005, S. 74).

Die Interviews wurden persönlich vor Ort in den Produktionsschulen, eines davon als Telefoninterview, durchgeführt. Sie sind mittels eines digitalen Aufnahmegerätes mit vorheriger Zustimmung der Interviewpartnerin bzw. des Interviewpartners aufgezeichnet und anschließend mit dem Verfahren der wörtlichen Transkription in Textform übertragen worden: „Grundgedanke: Durch wörtliche Transkription wird eine vollständige Texterfassung verbal erhobenen Materials hergestellt, was die Basis für eine ausführliche interpretative Auswertung bietet.“ (Mayring, 2002, S. 89). Die aufgenommenen Interviews sind bei der wörtlichen Transkription in normales Schriftdeutsch übertragen worden, wobei auf die Darstellung sprachlicher Besonderheiten und Pausen verzichtet wurde, da die Inhalte der Aussagen der Interviewten im Vordergrund standen (vgl. Gläser/Laudel, 2010, S. 193 ff.; Mayring, 2002, S. 89 ff.). Die Interviewauswertung erfolgte anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring¹⁴⁸. Die Auswertung erfolgte unter Bezugnahme der vorab deduktiv abgeleiteten Kategorien computergestützt mit der Software MAXQDA anhand der strukturierten Inhaltsanalyse nach Mayring¹⁴⁹, wobei ebenso Schritte der zusammenfassenden und explizierenden Inhaltsanalyse angewandt wurden. Bei der Rücküberprüfung des ausgewerteten Textmaterials anhand des zugrunde gelegten Kategorienschemas zeigte sich keine Notwendigkeit der Revision des Kategorienschemas.

5.3 Empirische Erkenntnisse aus der Entwicklung und Erprobung des Qualitätssiegels Produktionsschule

Ausgehend vom erhobenen Datenmaterial werden folgend die empirischen Ergebnisse hinsichtlich des Entwicklungsprozesses des Qualitätssiegels Produktionsschule (Abschnitt 5.3.1) sowie der Einführung des Zertifizierungsverfahrens (Abschnitt 5.3.2) dargestellt. Abschließend werden daraus Schlussfolgerungen gezogen (Abschnitt 5.3.3) sowie potenzielle Entwicklungsperspektiven für den Qualitätsdiskurs Produktionsschule abgeleitet (Abschnitt 5.4).

5.3.1 Entwicklungs- und Implementierungsprozess des Qualitätssiegels

Ausgehend von den Darlegungen in Abschnitt 5.1 und der daran anknüpfenden Textinterpretation der analysierten Dokumente, die über den Zeitraum der

148 Siehe Mayring (2002, S. 114 ff. sowie 2007, S. 56 ff.).

149 Siehe Mayring (2007, S. 59 ff. und 82 ff.).

Entwicklung des Qualitätssiegels Produktionsschule entstanden sind, lässt sich der gesamte Entwicklungsprozess anhand Engeströms expansivem Lernzyklus charakterisieren (Abbildung 26).

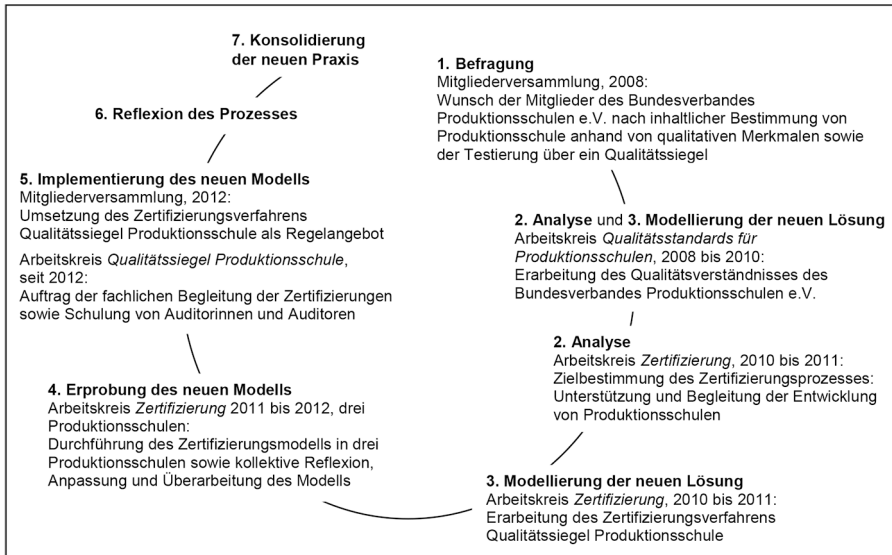


Abb. 26: Entwicklungsprozess Qualitätssiegel Produktionsschule als expansiver Lernzyklus

Die erste Handlung innerhalb des expansiven Lernzyklus beinhaltete das Infragestellen der vorherrschenden Praxis (vgl. Engeström, 2008a, S. 311). Zur Mitgliederversammlungen des Bundesverbandes Produktionsschulen in 2008 wurde verdeutlicht, dass die Vielfältigkeit der Ausprägungen von Produktionsschule in Deutschland die Vermutung bei den Verbandsmitgliedern hervorbrachte, dass sich Bildungseinrichtungen als Produktionsschule bezeichnen, ohne dies konzeptionell umzusetzen (primärer Widerspruch) (vgl. Bundesverband Produktionsschulen e. V., 2010, S. 4). Daraus resultierte das Bedürfnis der Mitglieder als Subjekte der Verbandstätigkeit nach Verständigung über qualitative Merkmale der pädagogischen Tätigkeit von Produktionsschule in Verbindung mit der gleichzeitigen Entwicklung eines Qualitätssiegels zur Testierung der Qualitätskriterien in den Produktionsschulen (vgl. Bundesverband Produktionsschulen e. V., 2010, S. 4).

Im Ergebnis der Analyse (Handlung 2) sowie der Modellierung einer geeigneten Lösung (Handlung 3), erstellte der Arbeitskreis *Qualitätsstandards für Produktionsschulen* über zwei Jahre die Publikation „Wo Produktionsschule drauf

steht, soll auch Produktionsschule drin sein.“ (Bundesverband Produktionsschulen e.V., 2010), die zudem bereits einen Ansatz eines Zertifizierungsverfahrens mit aufführte. Im Sinne einer Rekursivschleife bildete diese Veröffentlichung den Ausgangspunkt für den Arbeitskreis *Zertifizierung* zur Entwicklung eines Zertifizierungsverfahrens ab 2010.

Der in der Mitgliederversammlung einberufene Arbeitskreis *Zertifizierung* setzte wiederum mit seiner Aktivität in Handlung 2 (Analyse) des Zyklus an. Im Zentrum der analysebezogenen Auseinandersetzung im Vorfeld der Formulierung des Zertifizierungsverfahrens (Handlung 3) wurde seitens der Arbeitskreismitglieder die Frage diskutiert, welche Zielstellung mit der Zertifizierung von Produktionsschulen verfolgt werden soll. Im Fokus des Qualitätssiegels Produktionsschule standen als Ergebnis dieser Diskussion die Produktionsschule mit ihren Akteurinnen und Akteuren und somit die Innenperspektive von Produktionsschule. Hieraus resultierte die formulierte Absicht des Zertifizierungsverfahrens, dass Produktionsschulen bei ihrer produktionsschuleeigenen Tätigkeitsentwicklung unterstützt und begleitet werden sollen.

Bis zur Vorstellung des Ergebnisses zum Zertifizierungsverfahren Qualitätssiegel Produktionsschule zur Mitgliederversammlung des Bundesverbandes in 2011 fanden fünf Arbeitskreissitzungen statt (Handlung 3). Als grundsätzliche Ausrichtung des Zertifizierungssystems verständigten sich die Arbeitskreismitglieder darauf, dass die Mitglieder des Bundesverbandes Produktionsschulen e.V. und deren Einrichtungen die Zielgruppe für die Anwendung des Siegels seien. Bis zur Festlegung einer Bewertungssystematik für die Qualitätsdimensionen mit den Spezifikationen wurden verschiedene Modelle, von der stufenweise Bewertung eines Erreichungsgrades bis hin zu Abgrenzung zwischen ‚erfüllt‘ und ‚nicht erfüllt‘, diskutiert. Im Hinblick auf die herausgearbeiteten, messbaren Kriterien für die jeweiligen Spezifikationen, wurde sich im weiteren Verlauf der Diskussionen im Arbeitskreis auf den Status ‚erfüllt‘ respektive ‚nicht erfüllt‘ verständigt. Zudem wurde festgelegt, dass in jeder Qualitätsdimension nicht alle, sondern eine Mindestanzahl an Spezifikationen erfüllt sein müssen, um das Qualitätssiegel zu erhalten. Hierdurch sollte den unterschiedlichen Konzeptionen und (fördersystembedingten) Rahmenbedingungen der Produktionsschulen Rechnung getragen werden. Zudem wurden Leitfragen für den Selbstreport erstellt, die den Produktionsschulen eine strukturelle sowie inhaltliche Orientierung bei der Reporterstellung ermöglichten. Der Zertifizierungsprozess selbst erfolgte als Prozess in fünf Schritten: Anmeldung zum Siegelverfahren, Abschluss eines Vertrages, Erstellung des Selbstreports sowie Auditierung in der Produktionsschule. Die Ausgestaltung dieser Schritte (notwendige Dokumente und Vorlagen, Anforderungsinhalte der jeweiligen Schritte, Durchführung des Audits durch zwei Auditorinnen und Auditoren, Gültigkeit des Siegels

für drei Jahre) sind ebenfalls zu diskutieren und festzulegen gewesen. Darüber hinaus sind Themen bezüglich der Vermarktung und Bewerbung des Qualitätssiegels, die Kalkulation des Preises für die Beteiligung am Siegelverfahren für Produktionsschulen sowie die perspektivische Ausbildung von Auditorinnen und Auditoren besprochen worden.

Entsprechend der Vorlage des Arbeitskreises für die Mitgliederversammlung wurde in 2011 beschlossen, dass das erarbeitete Zertifizierungsmodell Qualitätssiegel Produktionsschule bis zur nächsten Mitgliederversammlung in drei Produktionsschulen erprobt werden sollte (Handlung 4). Zudem sollten Auditorinnen und Auditoren aus den Mitgliedseinrichtungen des Bundesverbandes für den Zertifizierungsprozess gewonnen und qualifiziert werden. Für die visuelle Gestaltung des Siegels wurde unter den Verbandsmitgliedern ein Wettbewerb ausgeschrieben. Für die Testphase konnten sich alle Mitgliedseinrichtungen des Bundesverbandes mit einer Kurzvorstellung bewerben. Produktionsschulen der aktuellen Arbeitskreismitglieder sollten sich nach arbeitskreisinterner Festlegung nicht beteiligen. Die drei ausgewählten Produktionsschulen in der Testphase verpflichteten sich gegenüber dem Bundesverband zur Durchführung und aktiven Reflexion des Zertifizierungsverfahrens Qualitätssiegel Produktionsschulen. Die Kosten der Zertifizierung wurden über den Bundesverband getragen. Das zu erhaltende Qualitätssiegel wurde für die Dauer von zwei, anstatt wie im späteren Regelbetrieb vorgesehenen drei Jahren, vergeben. Die Auditierung in der Testphase erfolgte durch jeweils zwei Arbeitskreismitglieder unter der Prämisse, dass jede Produktionsschule durch andere Auditorinnen und Auditoren besucht wird, damit jedes Arbeitskreismitglied an einer Auditierung beteiligt war. Zusätzliches Kriterium, auch im Hinblick auf zukünftige Zertifizierungen, war, dass die zu auditierende Produktionsschule und die Auditorinnen bzw. Auditoren nicht in demselben Bundesland tätig waren. Vor und zwischen den Audits fanden Arbeitskreissitzungen statt, in denen das ggf. zurückliegende Audit reflektiert und anstehende gemeinschaftlich vorbereitet worden. Aus den Dokumenten der Prozessschritte, den Erlebnissen der Auditorinnen und Auditoren mit und in den Produktionsschulen sowie den Beobachtungen der Audits seitens der wissenschaftlichen Begleitung erfolgte eine kontinuierliche Reflexion und Anpassung des Zertifizierungsmodells.

In der Mitgliederversammlung in 2012 wurde das überarbeitete Zertifizierungsmodell Qualitätssiegel Produktionsschule vorgestellt und per Mitgliederentscheid zum regulären Angebot des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V. (Handlung 5). Über die Erstellung eines Materialbandes sowie der Verfahrensdokumentation sind die Ergebnisse des Arbeitskreises veröffentlicht worden, sodass sich Produktionsschulen über das Verfahren zur Erlangung des Quali-

tätssiegels informieren sowie die Durchführung der Zertifizierung vorbereiten können (Abbildung 27).

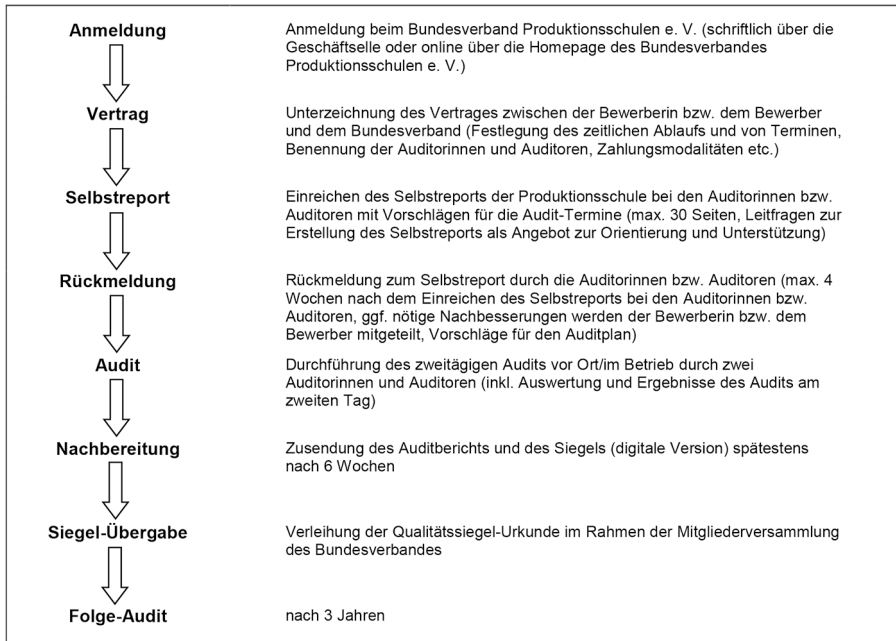


Abb. 27: Ablauf des Zertifizierungsverfahrens Qualitätssiegel Produktionsschule

Am Bewertungssystem der einzelnen Spezifikationen mit ‚erfüllt‘ respektive ‚nicht erfüllt‘ wurde schlussendlich festgehalten. Ebenso an der Abstufung, dass nicht alle Spezifikationen einer Qualitätsdimension erfüllt sein müssen, um die Qualitätsdimension zu erfüllen:

- Qualitätsdimension 1: 4 von 6 Spezifikationen sind zu erfüllen
- Qualitätsdimension 2: 6 von 9 Spezifikationen sind zu erfüllen
- Qualitätsdimension 3: 6 von 8 Spezifikationen sind zu erfüllen
- Qualitätsdimension 4: 3 von 4 Spezifikationen sind zu erfüllen
- Qualitätsdimension 5: 4 von 5 Spezifikationen sind zu erfüllen
- Qualitätsdimension 6: 1 von 1 Spezifikationen sind zu erfüllen

Die Zielgruppe für das Qualitätssiegel wurde um nicht im Bundesverband organisierte Produktionsschulen erweitert, einhergehend mit höheren Kosten für die Zertifizierung dieser Einrichtungen. Der dem Arbeitskreis *Zertifizierung* folgend eingesetzte Arbeitskreis *Qualitätssiegel Produktionsschule* wurde mit der fachlichen Begleitung des Zertifizierungsverfahrens beauftragt. Gleichsam sollten Auditorinnen- und Auditorenschulungen durchgeführt sowie Auditorinnen und Auditoren aus den Produktionsschulen des Bundesverbandes gewonnen werden. Ein Schulungstermin wurde in 2013 realisiert, indem sowohl am Qualitätssiegel interessierte, wie auch bereits am Testverfahren beteiligte Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure beteiligt waren. Bis Ende 2013 erfolgten keine weiteren Zertifizierungen von Produktionsschulen. In 2014 erfolgte die Vergabe des Qualitätssiegels Produktionsschule an eine weitere Produktionsschule.

Die Zusammensetzung der Arbeitskreise variierte über den Entwicklungszeitraum des Qualitätssiegels. Einige Arbeitskreismitglieder wirkten im Arbeitskreis *Qualitätsstandards für Produktionsschulen*, den beiden folgenden Arbeitskreisen *Zertifizierung* sowie dem Arbeitskreis *Qualitätssiegel Produktionsschule* mit. Andere agierten jeweils in einzelnen Arbeitskreisen. Eine vollständige Neubesetzung der Arbeitskreismitglieder erfolgte über den gesamten Entwicklungszeitraum des Qualitätssiegels nicht.

5.3.2 Einführung des Qualitätssiegels Produktionsschule – Beobachtungs- und Interviewergebnisse

Die Auswertung der beobachteten drei Audits sowie der 16 durchgeführten Interviews erfolgt mittels eines Kategorienschemas auf der Grundlage des Kriterienkatalogs für ein entwicklungsförderliches Qualitätsmanagement¹⁵⁰. Die drei Kontextebenen Qualitätskonzept (Abschnitt 5.3.2.1), Qualitätsmanagement (Abschnitt 5.3.2.2) sowie Zertifizierung (Abschnitt 5.3.2.3) greifen die 15 Punkte des auf Produktionsschule bezogenen entwicklungsförderlichen Qualitätsmanagements auf, wie sie in Abschnitt 4.3.2 dargelegt wurden. Die Beobachtungs- und Interviewergebnisse werden zusammengefasst dargestellt. Lediglich Abweichungen sowie elementar bemerkenswerte Überdeckungen zwischen den Interviewergebnissen und den Beobachtungen werden hierbei explizit herausgehoben.

150 Siehe Anhang Kategorienschema zur Auswertung der Beobachtungen und Interviews.

5.3.2.1 Qualitätskonzept Produktionsschule des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V.

(1) *Inhaltsorientierung im Qualitätsverständnis*: Alle Interviewteilnehmerinnen und Interviewteilnehmer legten dar, dass die Entscheidung zur Teilnahme am Qualitätssiegel Produktionsschule bewusst innerhalb der Mitarbeiterschaft der Produktionsschule getroffen worden. Diesen Entscheidungen gingen hierbei Reflexions- und Abgleichungsprozesse zwischen dem ausformulierten Qualitätsideal des Bundesverbandes mit der vorherrschenden produktionsschulspezifischen Tätigkeit voraus:

„Genau ... das machen wir ja schon und das haben wir ja schon und das haben wir ja schon und das machen wir sowieso schon und so. Dadurch fiel uns das eigentlich relativ leicht, das eben auch anzunehmen. Deswegen gab es auch keine großen Diskussionen, glaube ich, weil wir eigentlich die Sachen, die abverlangt wurden, ja machen.“ (Werkstattpädagogin/Werkstattpädagoge 3).

Insbesondere in einer Produktionsschule wurde ausgeführt, dass die Notwendigkeit der Schaffung eines kollektiven Verständniskonsenses innerhalb des Kollegiums über die Begrifflichkeiten im Qualitätskonzept notwendig war:

„Wir haben uns im Prinzip an ihre Qualitätskriterien, an diesen Katalog, der hier vorhanden war, haben wir uns angelehnt und haben geguckt im Team. Wir haben also eine mehrfache Teambesprechung gehabt und sind dann die einzelnen Punkte durchgegangen und haben gesagt: Okay, lasst uns doch mal gucken: A) erst einmal, gibt es hier unklare Begriffe. Wir mussten erst mal auch manche Sachen klären für uns, was ist damit überhaupt gemeint. Bei verschiedenen Punkten, das musste geklärt werden. Es war nicht immer eindeutig für uns, da mussten wir uns erst einmal auf so ein einheitliches Verständnis auch einigen.“ (Werkstattpädagogin/Werkstattpädagoge 11).

Die Mehrheit der Befragten legte dar, dass sie ein kollektives Bewusstsein im Kollegium der Produktionsschule im Vorfeld der Beteiligung an dem Qualitätssiegel über die Erfüllung der Spezifikationen und Anforderungen hergestellt haben. Das Qualitätsverständnis des Bundesverbandes Produktionsschulen wurde als zentraler Orientierungspunkt in der Reflexion der vorherrschenden Produktionsschultätigkeit, sowohl vor der Entscheidung über die Teilnahme am Qualitätssiegel, als auch bei der Ausarbeitung des Selbstreports, angesehen. Die Beobachtungsergebnisse untersetzen diese Interviewaussagen, da ebenso in den Audits das Qualitätsverständnis des Bundesverbandes seitens der Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure angenommen wurde.

Vielmehr sind durch die Auditorinnen und Auditoren festgestellte Abweichungen der auditierten Produktionsschultätigkeit zum Qualitätsverständnis des Verbandes in sachlichen Diskussionen mit den Produktionsschulmitarbeitenden aufgegriffen und im Dialog diskutiert und begründet worden.

(2) *Fachliche Legitimation der Qualitätsinhalte*: Den Interviewten war nach deren Aussagen das Qualitätsideal des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V. bekannt. Die Inhalte des Qualitätskonzeptes des Bundesverbandes wurden in keinem Gespräch hinsichtlich fachlicher Abweichungen, Ergänzungen oder Anmerkungen kritisiert. Vielmehr stellte ein Teil der Befragten den Anspruch dar, ihre Tätigkeit in der Produktionsschule an diesem Qualitätskonzept messen zu lassen. Einige der Interviewten bezogen die Passung der Inhalte des Qualitätssiegels Produktionsschule mit der vorherrschenden Tätigkeit direkt auf die Güte ihrer Produktionsschultätigkeit, da diese dann bestätigt über das Siegel den Anforderungen des Bundesverbandes entspricht.

Einige Interviewpartnerinnen und Interviewpartner, insbesondere der Produktionsschulleitungen, führten an, dass sie selbst aktiv innerhalb des Tätigkeitssystems des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V. wirkten. Die daraus resultierende Beteiligung an der innerverbandlichen Diskussion über Produktionsschulqualität hatte nach eigenen Aussagen der Befragten bereits unabhängig zur Beteiligung am Qualitätssiegel in der Testphase zur Ausrichtung der vorherrschenden Produktionsschultätigkeit am Qualitätskonzept des Bundesverbandes geführt. Zudem haben zwei Interviewte, die an der Fortbildung zur Werkstattpädagogin bzw. zum Werkstattpädagogen des Bundesverbandes teilgenommen haben, dargelegt, dass sich für sie eine Anschlussfähigkeit aus den Inhalten der Fortbildung an das Qualitätskonzept des Bundesverbandes ergibt. Das bundesverbandseigene Qualitätsideal war für diese beiden Interviewten somit bereits vor der Teilnahme am Qualitätssiegel keine Unbekannte und Bestandteil ihrer Tätigkeit in der Produktionsschule. Auf die facettenreiche Produktionsschullandschaft bezogen, merkten einige der Interviewten an, dass über das Qualitätskonzept Produktionsschule des Bundesverbandes ein einheitliches und notwendiges Grundverständnis von Produktionsschule geschaffen werden kann. Ein Interviewpartner forderte in diesem Zusammenhang explizit, dass alle Produktionsschulen, die sich so bezeichnen wollen, diesem Qualitätskonzept entsprechen und dies auch unter Beweis stellen müssten.

(3) *Thematische Breite*: Die Befragten sehen in der Rückschau auf das Qualitätskonzept des Bundesverbandes ein Produktionsschule umfassend beschreibendes Qualitätsideal, worin sich der Produktionsschulansatz gänzlich widerfindet:

„Ja, also ich musste mich ja auch gar nicht verbiegen und es waren ja auch keine Punkte angesprochen, zu denen ich hätte nichts sagen können. Oder wo ich blinde Flecken hier gehabt hätte oder sowas. Es war auch nichts, was übrig geblieben ist, wo wir gesagt haben: Bei uns ist ja eigentlich noch viel mehr. Und das steht da jetzt gar nicht drin. Also, ich glaub das passte. Deswegen war es für uns auch so ideal. Also ich fand das für uns maßgeschneidert.“ (Produktionsschulleitung 2).

Ein Interviewpartner merkte ergänzend an, dass explizit die Testierung der Produktionsschule anhand des Qualitätskonzeptes des Bundesverbandes Produktionsschulen e.V. gewählt wurde, da andere Qualitätskonzepte nicht dem Anspruch einer Produktionsschule und ihrer Tätigkeit gerecht werden würden.

Hinsichtlich der Bearbeitung des thematischen Spektrums des Qualitätskonzeptes führten einige der Interviewten aus, dass sie in unterschiedlichem Maße und in differenzierten Intensitäten an den Themenbereichen gearbeitet haben. Hierbei wurden vor allem diejenigen Themenbereiche aus dem Qualitätskonzept beachtet, die mit der jeweils vorherrschenden Tätigkeit des Subjekts in der Werkstatt der Produktionsschule, d. h. dem spezifischen pädagogischen Setting, in unmittelbarer Verbindung standen.

5.3.2.2 Qualitätsmanagementsystem Qualitätssiegel Produktionsschule

(4) *Reflektierte Steuerungserwartung und Sinnbezug im Qualitätsmanagement:* Die Mehrheit der Interviewten erlebten nach ihren Aussagen das gesamte Qualitätsmanagementverfahren Qualitätssiegel Produktionsschule als geeigneten, da auf die Spezifik von Produktionsschule ausgerichteten Prozess, um den vorherrschenden Ist-Stand der Produktionsschultätigkeit in einem kollektiven Diskussionsprozess zu reflektieren. Für die Befragten führte der Qualitätssiegelprozess dazu, sich ihre Tätigkeit und möglicher Widersprüche bewusst zu werden und in dem geordneten Siegelverfahren zu bearbeiten. Ergänzend führten die Leitungskräfte in den Produktionsschulen an, dass der Siegelvergabeprozess über das bewusste Abheben von der alltagsbestimmten Tätigkeit die Gelegenheit bietet, um gemeinsam mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zielgerichtet und methodisch strukturiert an produktionsschulspezifischen Themen und Fragestellungen zu arbeiten. Für die Produktionsschulleitungen trug der Qualitätssiegelprozess damit auch zur Entwicklung der gesamten Mitarbeitergemeinschaft in der Produktionsschule bei:

„Aber der Wunsch ist schon da, zu zeigen, dass wir gut sind. Und wenn man ein Instrument in die Hand kriegt, wo man das zeigen kann, dann wären wir ja dumm, wenn wir es nicht nutzen würden. Und ja, ich glaube, dadurch, dass wir das letztendlich auch dann im Team immer besprochen ha-

ben, war dann auch die Sicherheit da, dass wir nur das aufgeschrieben haben, was wir halt auch tun, was sie jeden Tag machen. Aber diese Reflexion, die macht man ja so nicht jeden Tag. Na, und dieses Lesen und Besprechen und Beispiele finden und dann beschreiben, das ist ja was, was beim Holzwurm und Schneider und Gärtner ein lästiges Übel ist. [...] ... und dann versucht man das einfach noch mal so in eine Form zu bringen, die für alle dann auch akzeptiert werden kann. Und ich denke schon, dass gerade durch diesen Prozess sie auch fitter geworden sind, was den Umgang auch mit solchen, ja, pädagogischen Instrumenten oder auch pädagogischer Literatur und so angeht.“ (Produktionsschulleitung 1).

In einem Gespräch wurde zusätzlich ergänzt und darauf hingewiesen, dass der Siegelprozess sowohl für die vorhandenen, wie auch neuen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern einer Produktionsschule die Chance der intensiven Auseinandersetzung mit dem Produktionsschulansatz bietet:

„Also, den Aufwand ... zum Ergebnis war absolut angemessen. Finde ich sehr angemessen. Weil wir dadurch wieder mal oder weil dadurch das Produktionsschulteam gezwungen wird, sich mit Basics, mit Inhalten regelmäßig zu beschäftigen. Das ist der Riesenvorteil, den es gibt. Es gibt ja immer wieder einen Personalwechsel. [...] Das ist für die Neuen wichtig zu gucken, um was geht es? Und für die Alten ist es wichtig, zu schauen, geht es so noch? Oder müssen wir uns um was anderes kümmern? Also diese wiederholte Auseinandersetzung mit Konzepten, Konzeptionen und Vorgehensweisen in der Produktionsschule, das fand ich richtig gut. Wie schon gesagt, im Tagesgeschäft geht sowas oft unter. Und durch das Siegel-Verfahren war es für uns präsent, sehr intensiv in dem Dreivierteljahr, aber auch in der Zwischenzeit jetzt bis zur nächsten Abfrage, ob das noch so alles ist, wird es für uns präsent bleiben, weil, wie ich das gerade gesagt habe, einzelne Punkte immer wieder rauskommen. [...] Das ist auf der Agenda weiterhin und verschwindet nicht in der Schublade.“ (Werkstattpädagogin/Werkstattpädagog 9).

Vereinzelt wurde positiv hervorgehoben, dass dieser tätigkeitsbezogene Reflexionsprozess nicht in der Einmaligkeit endet, sondern das Qualitätssiegel diesbezüglich eine Kontinuität der Weiterarbeit von den Produktionsschulmitarbeitenden abverlangt. Einige Befragte hoben explizit heraus, dass der Siegelprozess eine gemeinsame Arbeitsgrundlage und ein gemeinsam geteiltes Verständnis über die vorherrschende Produktionsschultätigkeit geschaffen hat, was in der Erwartung auf das zukünftige Zusammenarbeiten in der Produktionsschule als positiv angesehen wurde. In diesem Zusammenhang wurde der Selbstreport als ein wichtiges Instrument angesehen, dass das Ergebnis dieses

Reflexionsprozesses zusammenführt, dokumentiert und auf deren Grundlage die Weiterentwicklung der Produktionsschultätigkeit vorangetrieben werden kann:

„Der Weg war das Ziel, also die Auseinandersetzung mit der Thematik, das war ja auch ein Grund, warum wir gesagt haben: Wir machen uns auf den Weg. Wir wollen uns professionalisieren an der Stelle. Wir wollen Sachen zum Abschluss bringen und zu Ende denken, ja und auch vernünftig dokumentieren. Das war natürlich ... das zog sich wie ein roter Faden durch den ganzen Prozess. Das heißt, diese ganzen Diskussionen und diese, ich sage mal, ja, Entstehungsprozesse dabei, die führten direkt auch zu Veränderungen. Das hatte direkt Einfluss dann natürlich auch auf unser tägliches Arbeiten. Ja, und wenn es nur einfach in der Form war, dass man sagt: Okay, wir haben es uns bewusst gemacht, dass das, was wir jetzt tun, aus dem und dem Grund wichtig ist. Also ja, so dieser Unterbau, der war dann für alle klar oder gewann zunehmend an Klarheit. Ich sagte ja schon, vieles wird gemacht oder wurde gemacht. Und zwar, wie sagt man so schön, man hat es aus dem Bauch heraus gemacht, so als Pädagoge. Aber man hat es nicht niedergeschrieben. Es hat dazu geführt, dass man so einen einheitlichen Unterbau dann sich auch stückweise erarbeitet hat, so ein Fundament, wo man sagt: Jawohl, das ist unsere Arbeitsplattform. Und die ist uns jetzt auch allen bewusst. Und es hatte den Vorteil, dass wir auch jetzt im Nachgang an bestimmten Punkten, auch immer wieder darauf zurückkommen können.“ (Werkstattpädagogin/Werkstattpädagoge 11).

Die durch die Auditorinnen und Auditoren formulierten Empfehlungen und Anregungen aus der Auditierung wurden seitens der Befragten als willkommene Anlässe aufgefasst, sich inhaltlich mit diesen Themen intensiver auseinanderzusetzen. Allerdings wurde hierbei zusätzlich herausgestellt, dass die Entscheidung, ob und in welcher Art und Weise sich man der Anregungen der Auditorinnen und Auditoren annimmt, sich aus der Produktionsschultätigkeit heraus ableitet und begründet:

„Und ich glaube jetzt, [...] jetzt in dem Nachgang des Audits, wie setzen wir uns mit den Ergebnissen des Audits zusammen. Dass es überhaupt keine Diskussion da darüber gibt, die Anregung, die die Auditoren in ihrem Protokoll zum Audit gemacht haben, zu hinterfragen von dem Sinn, vor der Veranstaltung, da kommt jetzt eine Anregung, wollen wir darüber reden oder nicht. Sondern jede einzelne Anregung wurde durchaus jetzt erst mal als Gegenstand genommen, sich ernsthaft damit auseinander zu setzen. Was noch nicht heißt, dass wir jede Anregung auch zwingend umsetzen werden, können, wollen, weil es durchaus vielleicht auch sein kann, dass es

Positionen gibt, wo wir sagen: Nein, wir möchten das aber genauso machen, weil wir das so verabredet haben und weil das unsere, ja, unser pädagogischer Standpunkt zu dem Bereich ist. Die Auditoren sehen das vielleicht anders und das wäre aus Sicht des Bundesverbandes auch wünschenswert, aber wir haben unsere Gründe und wir stehen zu diesen Gründen und können die auch darstellen, belegen.“ (Produktionsschulleitung 3).

Die Interview- sowie Beobachtungsergebnisse verdeutlichen, dass der produktionsschulinterne Qualitätsdiskurs eine gezielte Reflexion der vorherrschenden Produktionsschultätigkeit vor dem Hintergrund des Qualitätsideals des Bundesverbandes Produktionsschulen erzeugt hat. Hierbei unterstützte der Qualitätssiegelprozess den kontinuierlichen, zielgerichteten und bewussten Reflexionsprozess der Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure durch die Schaffung einer kollektiv getragenen Diskussionsplattform und damit einer erzeugten Distanzierung zur alltäglichen Tätigkeit. Diese qualitätsbasierte Selbstvergewisserung über die vorhandene Produktionsschultätigkeit fokussierte sowohl auf die produktionsschulinterne, als auch auf die von außen durch die Auditorinnen und Auditoren erfolgter Reflexion, wobei die Weiterarbeit mit den Erkenntnissen und Anregungen aus dem Siegelprozess bezogen auf die eigenen Tätigkeit in der Produktionsschule als zentral angesehen wurde.

(5) *Mitarbeiterbeteiligung und Verfahrenstransparenz*: Über die gesamt geführten Interviews wurde verdeutlicht, dass die Produktionsschulleitungen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter innerhalb der Schritte des Qualitätssiegelverfahrens beteiligten. Die Entscheidung, sich dem Verfahren zur Erlangung des Qualitätssiegels zu stellen, oblag bei allen drei Produktionsschulen dem gesamten Mitarbeiterteam, indem sich im gemeinschaftlichen Diskurs über den Sinn und Zweck der Durchführung des Siegelprozesses verständigt sowie der Nutzen für die vorherrschende Produktionsschultätigkeit kollektiv bestimmt wurde:

„Wenn wir das machen, wie machen wir das? Und dann wurde diskutiert. Und im Rahmen der Diskussion war das völlig klar, dass das für uns eigentlich auch so ein Instrument zur Weiterentwicklung ist. Dass also solche Diskussionen kamen: Wenn wir das machen, dann machen wir es richtig. Also dann wird es gezielt vorbereitet, dann machen das dann nicht nur zwei Leute, Geschäftsleitung, die dann diesen Bericht schreiben und der ganze Rest nichts. Sondern wenn, dann muss sich jeder in dieses Auditverfahren einbringen. Dann haben wir uns regelmäßig getroffen, haben diskutiert. Und so nach der ersten Diskussion war für mich klar, es ist an der Zeit, dass wir inhaltlich wieder mal uns aufmachen, mal zu gucken, wo stehen wir eigentlich? In welchem Rahmen bewegen wir uns? Jeder von uns ist eigent-

lich überzeugt, das, was wir machen, ist super.“ (Werkstattpädagogin/ Werkstattpädagogin 9).

Der Entscheidung zur Beteiligung am Qualitätssiegel ging in allen drei Produktionsschulen in ähnlicher Form voraus, dass sich die Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure mit den Konsequenzen für die eigene, alltäglich zu absolvierende Tätigkeit, insbesondere dem anstehenden Arbeitsaufwand, bewusst wurden:

„[...] das war uns natürlich auch klar, dass das viel Arbeit ist. Da haben wir auch lange überlegt. Wir haben das nicht übers Knie gebrochen. Wir wollten es ordentlich machen und wollten auch, dass alle freiwillig mitmachen. Das war Bedingung. Und das haben wir dann auch nach ... wieder nach Wochen uns getroffen und haben das so beschlossen. Es wusste jeder, was auf ihn zukommt, aber es war jeder bereit, das zu machen [...].“ (Sozialpädagogin/ Sozialpädagoge 1).

Bei der Ausarbeitung des Selbstreports verdeutlichten die Aussagen, dass arbeitsteilig vorgegangen wurde. Die jeweils individuell ausgearbeiteten Teilbeiträge zum Selbstreport wurden in regelmäßigen, gemeinsamen Sitzungen zusammengeführt und von allen beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Produktionsschule diskutiert. Die redaktionelle Zusammenstellung und Ausformulierung des Selbstreports wurde hierbei durch die Produktionsschulleitungen koordiniert und sichergestellt. Der Selbstreport wurde vor der Übersendung an die Auditorinnen und Auditoren allen an dem Siegelprozess beteiligten Produktionsschulmitarbeitenden vorgelegt und im Sinne eines final erarbeiteten, kollektiven Konsenspapiers abgestimmt.

In den durchgeführten Audits waren, bis auf eine Ausnahme, alle Interviewten direkt beteiligt. Über das Vorgehen der Auditorinnen und Auditoren sind die Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure innerhalb ihrer Tätigkeit in die Auditierung eingebunden gewesen:

„Also ich habe das ganze eigentlich sehr positiv wahrgenommen. Erstens haben wir oder ich habe versucht, dass wir eigentlich das machen, was wir immer machen. Also ich habe versucht, nichts jetzt besonders zu verändern oder mich irgendwo anzupassen, sondern ich habe wirklich versucht, es so zu machen, wie wir es immer machen. [...] Die Auditoren waren wirklich immer und überall beim Gucken. Sie haben aber, ich sage mal jetzt auch, weder gestört noch den Eindruck erweckt, das jetzt direkt zu kritisieren oder zu verbessern. Sie haben wirklich ganz neutral geguckt, sie haben gefragt, sie haben geredet, mit Schülern geredet, mit uns geredet. Sehr angenehm eigentlich, also fand ich gut. Ich hatte nie den Eindruck des Kontrol-

lierens oder es gibt ja auch Prüfer, also es war nie so eine Prüfungssituation in dem klassischen Sinne, wie man das kennt: Da ist jetzt einer und der bewertet. Das habe ich nicht so empfunden.“ (Werkstattpädagogin/Werkstattpädagogin 10).

Die Auditbeobachtungen bestätigten, dass sich die Auditorinnen und Auditoren weitestgehend frei, orientiert an einer Ablaufplanung, in den Produktionsschulen bewegen konnten und dies auch genutzt haben, um mit Produktionsschulmitarbeitenden, wie auch den Jugendlichen der Produktionsschule ins Gespräch zu kommen sowie die Tätigkeit in den Werkstätten zu beobachten. Über Befragungssituationen in den Werkstätten banden die Auditorinnen und Auditoren die anwesenden Jugendlichen sowie die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Produktionsschule in das Audit aktiv ein.

Das am zweiten Audittag durchgeführte Feedbackgespräch seitens der Auditorinnen und Auditoren mit allen Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteuren über die erfolgreiche Absolvierung des Qualitätssiegelverfahrens wurde, durch die Beobachtungsergebnisse bestätigt, als wertschätzende Rückmeldung bezogen auf die Tätigkeit der Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure aufgefasst.

Die später zugegangenen und ausformulierten Ergebnisse des Audits wurden seitens der Produktionsschulleitungen allen am Siegelprozess involvierten Produktionsschulmitarbeiterinnen und Produktionsschulmitarbeitern zugänglich gemacht und gemeinsam ausgewertet. Die Weiterarbeit an den Anregungen und Empfehlungen aus dem Auditprotokoll erfolgte durch alle Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure gemeinschaftlich.

Zusammenfassend lässt sich ausführen, dass die Befragten in großer Übereinstimmung darlegten, dass die Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure über den Qualitätssiegelprozess fortlaufend informiert und eingebunden waren sowie gestaltend darauf einwirkten. Mit der kollektiven Entscheidung zur Teilnahme am Qualitätssiegel Produktionsschule wurden die Bedingungen des Siegelverfahrens angenommen. Die anschließende Erstellung des Selbstreports erfolgte arbeitsteilig innerhalb der Mitarbeiterschaft der Produktionsschule durch abwechselnde Arbeits- und Diskussionsphasen bis hin zum final erstellten Report. Innerhalb des Audits haben die Auditorinnen und Auditoren sowohl die Produktionsschulmitarbeitenden, wie auch die Jugendlichen der Produktionsschule einerseits innerhalb ihrer Tätigkeit beobachtet, andererseits aktiv über direkte Gespräche und Befragungen in den Auditierungsprozess eingebunden. Das Ergebnis der Auditierung wurde allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern direkt im Anschluss an das Audit durch die Auditorinnen und Auditoren als Feedback rückgemeldet. Die verschriftlichten Ergebnisse im

Nachgang zum Audit dienten nunmehr der produktionsschulinternen, kollektiven Weiterarbeit an den aufgezeigten Empfehlungen und Anregungen.

(6) *Dialog- und Lernerorientierung*: In der Rückschau auf die Absolvierung des Qualitätssiegelverfahrens verdeutlichten einige der Interviewten, dass sich über den Verlauf des Vergabeprozesses ein kollektives Verständnis über die vorherrschende Produktionsschultätigkeit herausgebildet hat:

„[...] das Umgehen miteinander, das ist anders geworden, ist besser geworden. Finde ich schon. Ist irgendwie so nach dem Motto: Wir sitzen ja alle in dem einen Boot. Und am Anfang sind wir vielleicht zwar doch so ein bisschen verschieden auch gefahren. Mittlerweile durch diesen ganzen Prozess hat man doch gemerkt, wir sind ein großes Schiff und das steuert doch irgendwo in die gleiche Richtung. Also ich habe das wirklich ganz positiv so erlebt insgesamt.“ (Werkstattpädagogin/Werkstattpädagoge 10).

Das gemeinsam geteilte Bewusstsein über die Tätigkeit in der Produktionsschule fand hierbei seine Ausprägung in der Zusammenarbeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Produktionsschule untereinander. Ein Produktionschulleiter verdeutlichte hierbei die Entwicklung der Gemeinschaft und der Arbeitsteilung innerhalb der Produktionsschultätigkeit:

„Trotzdem war es hier noch mal ganz klar: Wir setzen uns gemeinsam so eine Aufgabe ausgehend von den ... von der gemeinsamen Entscheidung: Jawohl, wir machen dieses Siegel und wir führen das gemeinsam zu Ende und kriegen damit auch ein gemeinsames Ergebnis. Das war für das Team schon auch noch mal so eine, ja, so wie so eine kleine Teambuildingmaßnahme. Die auch aus meiner Sicht erfolgreich abgelaufen ist.“ (Produktionschulleitung 3).

Rückblickend auf die einzelnen Prozessabschnitte innerhalb des Siegelverfahrens machten einige der Befragten deutlich, dass über die Entscheidung zur Teilnahme am Qualitätssiegel sich nunmehr auch latent bekannten Problemen innerhalb der Produktionsschultätigkeit gewidmet und sich diesen Widersprüchen gestellt werden musste:

„Es ist ja immer so, im Tagesgeschäft gehen verschiedene Aspekte immer mal wieder unter. Weil, man macht das Gleiche. Schüler kommen mit Problemen. Und so konzeptionelle Überlegungen, die man hat, wie gehe ich an was ran, die müssen dann immer mal wieder in Erinnerung gerufen werden. Und durch die Arbeit mit dem Selbstreport, waren, sind viele Sachen, die so in der Warteschleife sind oder in der Warteschleife waren. Wo jeder gesagt hat: Da müssen wir noch mal was machen. Da fehlt uns noch ein

bisschen was. Das ist, sagen wir mal, wieder ins Bewusstsein gekommen.“ (Werkstattpädagogin/Werkstattpädagogin 9).

Die Erarbeitung des Selbstreports erfolgte in allen drei Produktionsschulen im Wechsel zwischen eigenständigen Erarbeitungsphasen und gemeinsamer Ergebnispräsentation und Diskussion in Besprechungen bis hin zur Fertigstellung des Selbstreports als kollektives Resultat. Anhand einiger Aussagen wurde deutlich, dass die Phase des Erstellens des Selbstreports bereits seitens der Produktionsschulmitarbeitenden genutzt wurde, kritisch die eigene Tätigkeit in der Produktionsschule zu reflektieren und bereits erste tätigkeitsbezogene Veränderungen im Alltagshandeln abzuleiten:

„Also wir haben ja eine gewisse Linie gehabt, aber wir haben nie so genau reflektiert von Beginn eines Produkts zum Beispiel oder eines Auftrags bis zum Ende, wie gehen wir ganz genau vor. Da war doch ein gewisser Unterschied. Wie der eine das handhabt oder wie der andere das handhabt und das war total spannend. Also während dem Erstellen des Selbstreports gab es schon Phasen, wo ich denke, also wo ich persönlich gemerkt habe: Oh gewisse Dinge habe ich verändert, habe ich angeglichen, angepasst.“ (Werkstattpädagogin/Werkstattpädagogin 10).

Zur Durchführung der Auditierung machten die Befragten in den drei Produktionsschulen grundsätzlich deutlich, dass die Auditierung die reelle Produktionsschulpraxis gegenüber den Auditorinnen und Auditoren widerspiegeln sollte, um eine auf der Realität basierende Rückmeldung seitens der Auditorinnen und Auditoren über die vorgefundene Tätigkeit zu erhalten:

„Ja, für die Teilnehmer war das total aufregend, irgendwie. Man sagte: Es kommen hier welche vom Prüfungsausschuss und die gucken und so. Also, für die war das schon aufregend, aber wir haben geguckt, dass der Tag normal, so natürlich abgelaufen ist wie immer irgendwie. Wir haben nichts anderes jetzt irgendwie gemacht. [...] Das war ja auch wichtig! Man kann ja kein Theater spielen.“ (Werkstattpädagogin/Werkstattpädagogin 8).

Auf der Basis des Selbstreports gestalteten die Auditorinnen und Auditoren das Audit. In der Auditierung agierten die Auditorinnen und Auditoren innerhalb der Produktionsschule, indem sie beobachtend die Tätigkeit begleiteten und die Produktionsschulmitarbeitenden sowie Jugendlichen der Produktionsschule befragten. Ein Interviewpartner hob explizit ein Gespräch mit einem Auditor hervor, da dieses Gespräch für den Befragten eine Anregung hervorgebracht hat, die unmittelbar auf dessen Werkstatttätigkeit zurückwirkte. Das Abschlussfeedback am letzten Audittag durch die Auditorinnen und Auditoren war für die Befragten in Verbindung mit ersten Anregungen seitens der Audi-

torinnen und Auditoren und der Information, dass die Produktionsschule das Qualitätssiegel erhält, eine wichtige Rückmeldung über potenzielle Veränderungsanlässe für die Produktionsschultätigkeit. Teilweise sind die ausgesprochenen Anregungen bereits in diesem Moment aktiv als Handlungsauftrag seitens der Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure aufgegriffen worden.

Die zusammengefassten Auditergebnisse sowie die Anregungen der Auditorinnen und Auditoren sind wiederum in Form eines schriftlichen Auditprotokolls der Produktionsschule im Nachgang zum Audit zur Verfügung gestellt worden. Die Weiterarbeit an den Anregungen aus dem Protokoll wurde in allen Produktionsschulen als kollektive Verantwortung der Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure aufgenommen. Das Protokoll als Resultat der internen Reflexion (Selbstreport) und dem Abgleich über das Audit bot verschriftliche Anregungen zur (Weiter-) Entwicklung der Produktionsschultätigkeit aus der Perspektive der Auditorinnen und Auditoren. Die thematische Weiterarbeit an den Auditergebnissen wurde in allen drei Produktionsschulen in bereits vorhandenen Besprechungsstrukturen, wie Klausuren, Behördentage, Dienstberatungen oder Teamtagen integriert. Hierbei sind die Anregungen der Auditorinnen und Auditoren durch die Produktionsschulmitarbeitenden aufgegriffen und hinsichtlich der Relevanz, Umsetzbarkeit und Priorität diskutiert sowie Zuständigkeiten und Termine festgelegt worden. In einigen Gesprächen wurde verdeutlicht, dass sich wiederum Arbeitsgruppen gebildet haben, die gezielt Themen bearbeiteten und für eine Diskussion im gesamten Produktionsschulteam vorbereiteten. Vereinzelt wurde dargelegt, dass ein reflektierter Umgang mit den Anregungen aus den Audits erfolgte, indem es in den Diskussionen durchaus auch zu begründeten, kollektiven Entscheidungen kam, einzelne Anregungen der Auditorinnen und Auditoren, vor dem Hintergrund bestimmter Bedingungen der vorherrschenden Produktionsschultätigkeit, nicht zu bearbeiten. Ebenso wurde vereinzelt in den Interviews verdeutlicht, dass die Anregungen aus dem Auditprotokoll zwar präsent waren und eine Bearbeitung beabsichtigt wurde, jedoch die alltägliche Arbeitsroutine dies zu dieser Zeit nicht ermöglichte.

Aus den Interviewergebnissen wurde deutlich, dass der Ablauf des Qualitätssiegelverfahrens als ein auf Dialog und Veränderung ausgerichteter Prozess angesehen wurde. Im Sinne einer strukturierten Aufbau-logik folgte dem internen Reflexionsprozess mit dem Ergebnis des Selbstreports die Reflexion im Audit durch externe Auditorinnen und Auditoren mit dem Resultat des Auditprotokolls. Die einzelnen Prozessschritte waren jeweils durch gemeinschaftliche Diskussionsprozesse geprägt. Über die Reflexion der vorherrschenden Praxis wurden Widersprüche innerhalb der Produktionsschultätigkeit vor dem Hinter-

grund des Qualitätsverständnisses des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V. deutlich, woraus sich Anlässe zur (optionalen) Weiterentwicklung der Produktionsschultätigkeit ergaben.

(7) *Differenzierter Methoden- und Instrumenteneinsatz:* Die Befragten legten dar, dass sie die für die Erstellung des Selbstreportes zur Unterstützung seitens des Bundesverbandes Produktionsschulen zur Verfügung gestellten Leitfragen genutzt haben. Die Erstellung des Selbstreports erfolgte seitens der Produktionsschulmitarbeitenden selbstgesteuert und in eigener Verantwortung. Aus den Beobachtungs- und Befragungsergebnissen wurde eine hohe Zufriedenheit mit dem Vorgehen der Auditorinnen und Auditoren im Audit deutlich. Die Interviewten hoben bezogen auf das Audit heraus, dass die Auditorinnen und Auditoren mittels Beobachtungen der Produktionsschultätigkeit sowie über Befragungen der Produktionsschulmitarbeitenden sowie der Jugendlichen der Produktionsschule die tägliche Praxis nicht respektive kaum beeinflusst haben. Die Realisierung von Veränderungen ausgehend vom Auditprotokoll wurde durch alle Produktionsschulen als eigenverantwortlichen Auftrag aufgenommen und in die Produktionsschultätigkeit integriert.

Es kann festgehalten werden, dass das Qualitätssiegel Produktionsschule an die beteiligten Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure die eigenverantwortliche Ausarbeitung des Selbstreports sowie die an das Audit anschließende Weiterarbeit an den Anregungen aus dem Audit übertrug. Lediglich über das Audit wurde der Selbstreport durch die Auditorinnen und Auditoren im Abgleich zur Produktionsschulpraxis reflektiert und über das Auditprotokoll kommentiert. Das Auflösen von Widersprüchen und die Sicherung einer kontinuierlichen Arbeit mit den Ergebnissen aus dem Qualitätssiegelprozess verblieben wiederum als eigenverantwortlicher Auftrag bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Produktionsschule.

(8) *Adressatenpartizipation:* Die Interviewten machten deutlich, dass im Qualitätssiegelverfahren wesentlich die Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure selbst aktiv beteiligt waren. Wie bereits vorangehend dargestellt, wurde die Entscheidung über die Teilnahme am Qualitätssiegel durch die Produktionsschulleitungen initiiert, innerhalb der Mitarbeiterteams diskutiert und getroffen. Über die arbeitsteilige Erstellung des Selbstreports erfolgte ebenso die Qualitätsbewertung durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vor dem Hintergrund des Qualitätsverständnisses des Bundesverbandes und der vorherrschenden Produktionsschultätigkeit. Vereinzelt wurde dargelegt, dass im Prozess der Erarbeitung des Selbstreports bereits Elemente aus dem Qualitätssiegel mit den Jugendlichen der Produktionsschule besprochen worden. Die

Mehrheit der Befragten gab an, dass die Einbindung der Jugendlichen in den Siegelprozess erst im Vorfeld der Audits stattgefunden hatte:

„Und natürlich mussten wir auch die Jugendlichen darauf vorbereiten, dass eben an dem Tag oder den Tagen halt wir Besuch haben. Das mussten wir schon tun. [...] Nein also, dass zwischendurch halt Besucher kommen, das ist ja denen bekannt. Aber wir haben schon versucht, denen auch mitzuteilen, dass es eben verdammt wichtig ist. Nicht nur für ihre jetzige Produktionsschulgeneration, sondern eben auch für zukünftige Schüler. Und ich glaube, das haben die auch verstanden. [...] Also hatte ich auf jeden Fall den Eindruck. Aber natürlich bei einigen war dann auch Desinteresse: So, ja und? Lass sie doch kommen. Das war dann der Kommentar bei einigen. [...] Mehr so: Lass die doch gucken, kein Problem.“ (Werkstattpädagogin/ Werkstattpädagoge 7).

Aus den Befragungen ging hervor, dass die Jugendlichen der Produktionsschule seitens der Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure angehalten waren, sich an den Tagen der Audits so zu verhalten, wie sie es üblicherweise im Produktionsschulalltag taten:

„[...] das weiß ich auch noch, dass ich aber auch zu den Schülern gesagt habe: Wenn das Audit denn hier stattfindet, braucht ihr überhaupt nichts machen, einfach nur die Arbeit wie immer. Wir haben hier ja einen geregelten Ablauf und wir haben unsere Arbeit und da braucht ihr euch gar nicht darum kümmern. Also so, ihr braucht euch nicht verstellen oder so was jetzt oder besonders brav sein oder irgendwie so etwas. Sondern ganz einfach wie immer so.“ (Werkstattpädagogin/ Werkstattpädagoge 6).

Im Verlauf der Audits sind die Jugendlichen durch die Auditorinnen und Auditoren in die Reflexion der Darstellungen der Selbstreporte mit einbezogen worden. Mittels Befragungen sowie über Beobachtungen durch die Auditorinnen und Auditoren wurden die Jugendlichen an der Qualitätsbeurteilung beteiligt:

„Fand ich sehr gut, dass die Auditoren sich in die Werkstatt, ins Gespräch mit den Jugendlichen begeben haben. Dass sie nachgefragt haben, dass die Jugendlichen erklären konnten, was sie machen, warum sie was machen. Und das finde ich wichtig, dass so dieses Gesamtkunstwerk Produktionsschule transparent wird. Warum ist das so und nicht anders? Und dass die Schüler das erklären können. Und wir haben vorher mit den Schülern nicht geübt, was die zu sagen haben, wenn der Auditor kommt. Und ich fand es spannend mitzukriegen, wenn du die Schüler kennst, wie die ihren Alltag dargestellt haben.“ (Werkstattpädagogin/ Werkstattpädagoge 9).

Im Nachgang zum Audit hatten sich einige Interviewpartnerinnen und Interviewpartner dahingehend geäußert, dass in der konkreten Umsetzung von Anregungen aus dem Audit die Jugendlichen der Produktionsschule beteiligt wurden. Hierbei wurde allerdings herausgestellt, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Produktionsschule die wesentliche (konzeptionelle) Arbeit mit den Anregungen selbst realisierten. In daraus resultierenden konkreten Einzelaufträgen respektive anzugehenden Projekten erfolgte dann die Einbindung der Jugendlichen:

„Bei der Umsetzung der Empfehlung. Da beziehen wir die Teilnehmer ja auch mit ein. Ob das jetzt hier das Selbstlernheft ist oder andere Geschichten. Mit dem Curriculum oder Leitfaden, Wochenplanung, wie auch immer. Mache ich sehr oft und sehr gern, weil ich oft schon gute Tipps und Anregungen von Teilnehmern gekriegt habe, wo ich gar nicht dran gedacht hätte: Mensch eigentlich, stimmt. Wie zum Beispiel bei der Wochenplanung. Wir haben ihnen erst mal gesagt, dass wir das Siegel haben, dass wir sehr gut abgeschnitten haben von der Punktzahl. Da haben sie sich gefreut wie kleine Weltmeister, als wenn sie irgendwas gewonnen hätten. Und dann haben wir auch darüber gesprochen: Also, hier müssen wir nochmal draufgucken. Zum Beispiel, bei mir war es jetzt hauptsächlich die Wochenplanung. Wie kriegen wir das hin? Warum haben wir das eigentlich bis jetzt nicht hingekriegt? [...] Macht mir doch mal ein Vorschlag, wie können wir das anders machen? [...] Und es sind bestimmte Vorschläge gekommen, die wir aber bis jetzt noch nicht hundertprozentig umsetzen konnten. [...] Aber sie waren angepiekst, sie waren angeregt zu überlegen, wie wir das hinkriegen. Und das ist ein Prozess, da sind wir immer noch dabei.“ (Werkstattpädagogin/Werkstattpädagoge 1).

Im Hinblick auf die Einbindung der Jugendlichen einer Produktionsschule in den Qualitätssiegelprozess kann resümierend festgehalten werden, dass in der Phase der Erstellung der Selbstreporte die Qualitätsbewertung allein durch die Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure erfolgte. Eine Verbindung zwischen den Jugendlichen und dem Qualitätssiegel Produktionsschule wurde erst mit Blick auf die Auditierung durch die Produktionsschulmitarbeitenden hergestellt. Innerhalb des Audits wurden die Jugendlichen und Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter aktiv in die Reflexion der Qualitätsdarstellungen im Selbstreport durch die Auditorinnen und Auditoren eingebunden. Aus der Entscheidung heraus, welche Anregungen aus dem Audit als konkrete Projekte in die Produktionsschultätigkeit einfließen, wurden respektive sollten die Jugendlichen wiederum an der Umsetzung beteiligt werden.

(9) *Praktikabilität*: Die Interviewten stimmten größtenteils überein, dass die Durchführung eines Verfahrens, wie das des Qualitätssiegels Produktionsschule, mit einem erhöhten Arbeitsaufwand einherginge. Mit der durch die Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure selbst auferlegten Entscheidung zur Beteiligung an dem Qualitätssiegel wurde dieser zusätzliche Arbeitsaufwand akzeptiert und zum kollektiven Bestandteil der Absolvierung des Siegelverfahrens. Einige Befragte hoben deutlich hervor, dass Einigkeit über die gemeinsame, arbeitsteilige Aufgabenerledigung im Zusammenhang mit der Teilnahme am Qualitätssiegel herrschte. In einigen Gesprächen wurde die gemeinschaftliche Arbeitsteilung und somit die Kollektivierung des Arbeitsaufwandes über den gesamten Siegelprozess hinweg als Garant der erfolgreichen Realisierung des Qualitätssiegels Produktionsschule angesehen:

„Dadurch, dass halt doch jeder, also wirklich seine Arbeit gut gemacht hat, mehr als gut, ja, dass Verlass war. Wir haben ja dann auch einmal die Woche noch Sitzung gehabt. Zum Teil noch außerhalb der Schule, nachmittags uns getroffen haben. Und haben da noch mal besprochen, was jeder zu tun hat, ob das Zeug beikommt, was jemand so macht.“ (Sozialpädagogin/ Sozialpädagoge 1).

Aus der Befragung wurde deutlich, dass ein erhöhter Arbeitsaufwand v. a. bei der Erstellung des Selbstreports zwar notwendig war, sich jedoch vor dem Hintergrund der Beschreibung der realen, alltäglichen und damit bekannten Produktionsschultätigkeit wieder relativierte:

„Der Aufwand, der ist sicherlich erhöht gewesen. Einmal, weil man nicht, das ist immer so, wenn man was zuerst macht und keine Erfahrungen hat und, aber wenn ich mir dann wirklich die Entstehung und die Zeit, die ich dann tatsächlich dafür aufgewendet habe, um das zu dokumentieren, bis dann auch der Selbstreport fertig war, ist das jetzt auch nicht so, dass der Aufwand jetzt so immens war, weil wir ja gut in der Diskussion waren mit dem Team, also ist es ja nichts, was wir aus dem Boden gestampft haben und wo wir sagen mussten: Also jetzt müssen wir uns hier alles neu ausdenken oder neu überlegen. Eigentlich war es eine Dokumentation dessen, was wir jeden Tag gemacht haben. Und das Gefühl hatte ich auch beim Schreiben, dass es nicht darum ging, jetzt irgendetwas, wie sag ich das, Fremdes beschreiben zu müssen. Also die Dimensionen treffen, denk ich schon, das, was wir auch oder was unsere Arbeit ausmacht. Das finde ich eigentlich ... also das finde ich in der Praxis auch jeden Tag wieder.“ (Produktionsschulleitung 1).

In Abhängigkeit des arbeitsteiligen Vorgehens in den einzelnen Produktionsschulen, ist der Arbeitsaufwand innerhalb des Qualitätssiegelverfahrens unter-

schiedlich intensiv wahrgenommen worden. Wesentlich durch die Übernahme der Dokumentations- und Verschriftlichungsarbeiten durch die Produktionsschulleitung, erlebten die Produktionsschulmitarbeitenden insbesondere in einer Produktionsschule das Siegelverfahren als wenig aufwendig.

Für die Weiterarbeit an den Anregungen aus dem Auditprotokoll im Nachgang der Absolvierung des Qualitätssiegels Produktionsschule wurden in den drei Produktionsschulen vorhandene Gremien- und Besprechungsstrukturen genutzt. Die gezielte Steuerung der Arbeit an den Anregungen aus dem Qualitätssiegelverfahren lag hierbei eigenverantwortlich bei der Leitung und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Produktionsschulen, da seitens des Bundesverbandes das Siegelvergabeverfahren mit der Übergabe des Auditprotokolls endete.

In der Gegenüberstellung des aufgebrauchten Aufwandes zum Ergebnis des Siegelprozesses bewerteten die Befragten resümierend den gesamten Prozess zum Erhalt des Qualitätssiegels Produktionsschule mehrheitlich positiv:

„Wir würden an diesem Verfahren in dieser Form immer wieder so teilnehmen. Also wir haben das als eine absolute Bereicherung für uns auch erfasst, auch in letzter Konsequenz. Und ich hatte es ja vorhin schon gesagt, für mich ganz persönlich bildet es jetzt eine sehr gute Arbeitsgrundlage, die wichtig ist und auf die wir uns immer wieder auch berufen können und worauf wir aufbauen können. Insofern kann ich nur sagen: Ich finde, der Aufwand, der dort betrieben wurde, der ... das hätten wir eigentlich schon viel früher machen sollen, dann hätten wir es beim Zertifizierungsverfahren auch einfacher gehabt, das kommt noch mal dazu. Aber, also wir würden es immer wieder machen und für uns war das eine sehr befruchtende Geschichte, ein sehr befruchtender Prozess.“ (Werkstattpädagogin/Werkstattpädagogin 11).

In einem Interview wurde geäußert, dass die konzeptionelle Auseinandersetzung mit der Produktionsschultätigkeit grundsätzlich wichtig und sinnvoll sei, allerdings die diesbezüglich aufzubringende Zeit schlussendlich für die Arbeit mit den Jugendlichen fehlte:

„Also was ein großes Problem immer ist, ist im Alltag so was nebenher zu organisieren. Ja. Ich weiß nicht, was helfen würde. Entlastung. Also zwischendurch hab ich gedacht, warum soll ich mich hier hinsetzen und was schreiben oder Leute sollen etwas aufschreiben und ich bin müde und die Zeit brauche ich eher für die Jugendlichen und für die Arbeit. Ja. Das hat mich abgelenkt, das hat mich gestört [...] Zeit dafür aufwenden zu müssen.“ (Sozialpädagogin/Sozialpädagoge 2).

Auch wurde kritisch angemerkt, dass die einzelnen Prozessschritte im Siegel zeitlich nah beieinander liegen sollten, um den temporären Zusammenhang aus der Erstellung des Selbstreports mit der Reflexion im Audit und der Strukturierung der Weiterarbeit anhand des Auditprotokolls aufrecht zu erhalten.

(10) *Evaluierung und Prozessorientierung im Verfahren*: Der Durchlauf der Testphase mit drei Produktionsschulen bedingte, dass das Qualitätssiegel Produktionsschule selbst in Form seiner konzeptionellen Ausgestaltung und intendierten Umsetzung innerhalb des Arbeitskreises *Zertifizierung* zu reflektieren war. In den Interviews wurde wiederholt hervorgehoben, dass sich die Beteiligung der eigenen Produktionsschule am Verfahren zur Erlangung des Qualitätssiegels nicht am bloßen Erstreben des Siegels begründete. Vielmehr war die Passung des Qualitätssiegelverfahrens zum Motiv der Produktionsschultätigkeit sowie die damit in Verbindung stehende Reflexion der tatsächlichen Produktionsschultätigkeit über das Qualitätssiegelverfahren die Basis der Beteiligung am Qualitätssiegel Produktionsschule durch die drei Produktionsschulen. Aus diesem Bestreben heraus, sich anhand des Qualitätssiegels Produktionsschule zu messen, waren, als Absicht der Testphase, wiederum Erkenntnisse aus den Audits seitens der Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure, wie die der Auditorinnen und Auditoren in die (Weiter-) Entwicklung des Qualitätssiegels eingeflossen.

(11) *Berücksichtigung der sozialen und organisationalen Dynamik von Qualitätsmanagement*: In den Interviews wurde, wie auch bereits vorangehend ausgeführt, wiederholt verdeutlicht, dass die Befragten in einem hohen Maß am gesamten Qualitätssiegelverfahren beteiligt waren. Von der Entscheidung über die Teilnahme bis hin zur Weiterarbeit an den Anregungen aus den Audits, sind die Produktionsschulmitarbeitenden aktiv durch die Produktionsschulleitungen eingebunden und in den Diskussionen beteiligt gewesen. Vielfach wurde das arbeitsteilige Vorgehen bei der Erstellung des Selbstreports, wie auch bei der Umsetzung der Anregungen aus dem Auditprotokoll dargelegt. Auch wenn der Arbeitsaufwand für das Qualitätssiegel neben der originären, alltäglichen Produktionsschularbeit zu realisieren war, haben sich die Befragten in keiner Weise dahingehend geäußert, dass sie sich (teilweise) einzelnen Prozessschritten innerhalb des Qualitätssiegels Produktionsschule entzogen haben. Vielmehr wurde verdeutlicht, dass über ein arbeitsteiliges Vorgehen und der permanenten Rückkopplung von (Teil-) Ergebnissen in das gesamte Produktionsschulteam sich alle Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure aktiv einbrachten. Ein Produktionsschulleiter fasste rückblickend auf das Verfahren zum Erhalt des Qualitätssiegels Produktionsschule einige Erkenntnisse über das Zusammenwirken der Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure zusammen:

„Und für mich als Projektleiter war es an der Stelle auch noch mal zu, also sehr positiv zu sehen, wie sich einzelne Kollegen und auch Kolleginnen in diesem Prozess eingeklinkt haben. In welcher Form sie sich eingeklinkt haben, die mir einfach deutlich gemacht haben, welche ja ... welche professionelle, loyale und ja Herangehensweise von diesen Personen ist und die haben sich in der Form eingebracht, die ich vielleicht im Vorfeld gar nicht so erwartet hatte. Die hatte ich eher an anderen Punkten erwartet, dass sie sich dort einbringen. Aber hier haben Leute dann schriftlich was abgegeben und konzeptionelle Gedanken zu Papier gebracht, wo ich dachte: Na ja, der hat eigentlich seine Stärken woanders. Und das waren so eigentlich sehr positive Aspekte für mich als Projektleiter noch mal und das hat mir gezeigt, wie ernst dieser Prozess auch von dem Team genommen wurde. Also es war nicht einfach nur, ja machen wir mal, sondern er wurde schon auch, dieses gesamte Verfahren wurde schon ernst genommen. Und das ist natürlich wieder eine Sache, wo ich sage: Ja, wenn alle, wenn man merkt, dass alle in dem Team an dem Strang ziehen, dann ist das für das Erleben in diesem Team, in den Gedanken, die wir hier in der Produktionsschule, in dem Produktionsschulteam haben, einfach eine wichtige Sache und dafür lohnt sich der Aufwand.“ (Produktionsschulleitung 3).

Es wurde deutlich, dass alle Produktionsschulmitarbeitenden durch das arbeitsteilige Vorgehen in den einzelnen Prozessschritten eigenverantwortlich agierten und sich entsprechend ihrer Bedürfnisse engagierten. Über die Produktionsschulleitungen wurde fortlaufend über das gesamte Verfahren sichergestellt, dass die siegelbezogenen Informationen offen und transparent diskutiert wurden. Die Partizipation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Produktionsschule sowie eine kollektiv offene Diskussionskultur prägten hierbei in allen drei Produktionsschulen den gesamten Ablauf innerhalb des Qualitätssiegelprozesses.

(12) *Realisierte Prozessverantwortung von Leitung:* In allen drei Produktionsschulen oblag die Verantwortung zur kontinuierlichen Steuerung des Gesamtprozesses von der Entscheidung zur Teilnahme bis zur Fortführung der Entwicklungsarbeit anhand der Anregungen aus dem Audit im Nachgang des Siegels den jeweiligen Produktionsschulleitungen. Aus den Interviewaussagen geht übereinstimmend hervor, dass durch die Produktionsschulleitungen als Initiatoren mit eigenem Interesse an dem Qualitätssiegel Produktionsschule die Option der Teilnahme an dem Qualitätssiegelverfahren in die Produktionsschulteams eingebracht wurde.

Für die Ausarbeitung des Selbstreports wurde in allen drei Produktionsschulen arbeitsteilig vorgegangen. Der Kernauftrag der Produktionsschulleitung lag hier-

bei im Verfassen der Selbstreporte und der Steuerung der gemeinschaftlichen Diskussionsprozesse über die Inhalte des Reports. Die Produktionsschulmitarbeitenden erstellten, teilweise nach selbstbestimmten Arbeitsschwerpunkte, Textelemente für den Selbstreport. Die zusammengetragenen (Teil-) Ergebnisse und Zwischenstände sind wiederum durch die Produktionsschulleitungen in zahlreiche Besprechungen mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern eingebracht und inhaltlich zur Diskussion gestellt worden.

Für die Durchführung der Auditierung vor Ort in den Produktionsschulen oblag es den Produktionsschulleitungen die seitens der Auditorinnen und Auditoren geforderten organisatorischen Bedingungen für das Audit zu schaffen. Die Produktionsschulleitungen fungierten sowohl inhaltliche, wie auch organisatorische als erste Ansprechpartnerin bzw. als erster Ansprechpartner für die Auditorinnen und Auditoren.

Aus den Interviews wurde deutlich, dass im Nachgang zu den Audits es zu einer wesentlichen Aufgabe der Produktionsschulleitungen wurde, die Weiterarbeit an den Themen und Anregungen aus dem Audit in der Produktionsschule fortzuführen. Zentrale Aspekte der Steuerung dieser Weiterarbeit bildeten das kollektive und gezielte Bestimmen von Prioritäten, welche Anregungen aus dem Audit bearbeitet werden sollten. Dem schloss sich die Verantwortung bezüglich deren tatsächlichen Realisierung innerhalb der alltäglichen Produktionsschultätigkeit an.

5.3.2.3 Qualitätssiegel Produktionsschule – Zertifizierung von Produktionsschulen

(13) *Motivorientierte Verwertbarkeit:* Aus den vorangehend dargestellten empirischen Ergebnissen wurde bereits deutlich, dass die Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure das Verfahren zum Erlangen des Qualitätssiegels Produktionsschule mit Ernsthaftigkeit, d. h. mit der Absicht die vorherrschende Tätigkeit der Produktionsschule mit dem Qualitätsideal des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V. abzugleichen, verfolgten. Für einige der Befragten symbolisierte der abgezielte Erhalt des Qualitätssiegels Produktionsschule die Bestätigung der Güte ihrer Tätigkeit und damit eine Anerkennung und Wertschätzung für die geleistete Arbeit in der Produktionsschule. Das Qualitätssiegelverfahren wurde hierbei als ein sehr intensiver, kommunikativer und an der Produktionsschultätigkeit ausgerichteter Prozess beschrieben, der ganz zentral die Entwicklung der vorherrschenden Praxis in der Produktionsschule fokussierte und Impulse zur Verbesserung der Tätigkeit lieferte. Diese nach innen gerichtete Perspektive des Qualitätssiegels Produktionsschule

wurde nunmehr im Sinne von Zertifizierungen um die siegelbezogene Verwertbarkeit in der Außenperspektive erweitert.

Die Kommunikation über den Erhalt des Qualitätssiegels erfolgte nach außen, zum Beispiel an die Träger der Produktionsschule, Kostenträger und politische Entscheiderinnen und Entscheider, aber ebenso nach innen gerichtet, an die Jugendlichen der Produktionsschule. Wie bereits ausgeführt, wurde innerhalb der produktionsschuleigenen Umwelt das Qualitätssiegel Produktionsschule als Symbol der Güte der geleisteten Arbeit in Verbindung mit dem Ausdruck der tätigkeitsbezogenen Fachlichkeit aufgefasst und dementsprechend nach außen hin kommuniziert:

„Also, es ist schon gegenüber Fördermittelgebern/Geldgebern schon etwas, wo wir – gerade jetzt in der Phase der Umstrukturierung mit [...] das schon überall setzen. Also, es ist bei uns auf der Website, es ist öffentlich gemacht, dass wir das Siegel haben. Es wird in Anträgen, die wir stellen jetzt immer eine Rolle spielen, dass wir dann auch sagen, also wir verstehen das als, ja, einfach eine Qualitätsprüfung zu den Inhalten, die wir halt hier anbieten und umsetzen. Und versuchen schon das auch überall in die fachlichen Diskussionen mit reinzubringen. Und wir haben uns diesen Standards auch ganz bewusst gestellt und werden auch oder sind da auch bereit uns da ständig daran messen zu lassen.“ (Produktionsschulleitung 1).

Auf das erhaltene Qualitätssiegel wurde über Presse-/Zeitschriftenartikel, die Internetseiten der Produktionsschulen und Newsletter informiert. Ebenso wurden die produktionsschuleigenen Briefbögen mit dem Siegel versehen. Zudem enthielten Berichte und Anträge an Behörden oder andere öffentliche Institutionen Verweise auf das Qualitätssiegel Produktionsschule. Einige der Interviewten führten aus, dass sich über diese Öffentlichkeitsarbeit die Bekanntheit der Produktionsschule sowohl innerhalb des eigenen Trägers, wie auch in der Öffentlichkeit gesteigert hatte:

„Also zu Beginn habe ich gedacht: Der Aufwand, der reingesteckt wurde, steht eigentlich in keinem Verhältnis mit dem Ergebnis. Also der Aufwand ist relativ hoch. Und dann war die Frage: Was haben wir davon? Jetzt im Nachhinein, jetzt ist ja eine Zeit rum, muss ich schon sagen, dass wir in der Öffentlichkeit und auch in der Außendarstellung mit diesem Prädikatssiegel schon werben können und uns ein Stück weit besser verkaufen können. Ich versuche, den Firmen immer zu sagen: Das ist wie die ISO 9001 oder so. Weil die aus der Industrie, die können mit so einem Siegel erstmal nichts anfangen. Wenn die aber hören nach DIN irgendwas: Ach so, so etwas war das, ja und dann also. Ich glaube, im Nachhinein ist schon in der Öffentlichkeit damit zu punkten.“ (Werkstattpädagogin/Werkstattpädagoge 10).

Eine konkrete Auswirkung auf die Gewinnung von Jugendlichen für die Produktionsschule, wie auch von Auftraggeberinnen und Auftraggebern konnten die Befragten in diesem Zusammenhang nicht feststellen. Vereinzelt wurde angeregt, dass seitens des Bundesverbandes Produktionsschulen ebenso über die zertifizierten Produktionsschulen informiert werden sollte. Auch die grafische Darstellung des Qualitätssiegels sowie der überreichten Urkunde wurde durch einige Befragte kritisiert. Angeregt wurde, dass das Siegel in seiner grafischen Ausgestaltung deutlicher hervortreten sollte, um die Erkennbarkeit des Siegels zu verbessern. Bezogen auf die Urkunde wurde im Hinblick auf die öffentlichkeitswirksame Nutzung empfohlen, dass diese ebenso grafisch überarbeitet und über die bisherige Form hinaus vergrößert in einem repräsentativeren Bilderrahmen übergeben werden sollte.

Die Interviews verdeutlichten, dass die Außenwirkung des Qualitätssiegels Produktionsschule nur ansatzweise erfassbar und bewertbar war. Eine Wirkung des Qualitätssiegels wurde oftmals impliziert, wie die Verbesserung des Ansehens der Produktionsschule innerhalb der regionalen Schul- und Bildungslandschaft, allerdings gestützt auf individuellen Eindrücken ohne konkrete Belege:

„Und andererseits haben wir uns dazu davon auch eine Außenwirkung versprochen. Wir haben das ... wir ... das Siegel drucken wir zum Beispiel jetzt auf unseren Newsletter. Und auf der Internetseite. Und von daher geben wir damit dann auch an. Und das ist ja, wenn das um die Anwerbung von Schüler geht, ist das wichtig. Aber auch, um gegenüber den Regelschulen ein besseres Standing zu haben. So im Ansehen der [...] Schullandschaft.“ (Werkstattpädagogin/Werkstattpädagogin 5).

Auch wurde sich im Sinne der Vergleichbarkeit eine verbesserte Abgrenzung zu anderen Produktionsschulen versprochen, die nicht das Verfahren zum Erhalt des Qualitätssiegels erfolgreich durchlaufen haben:

„So, wir haben dieses Qualitätssiegel. Und das man damit schon besser da steht als nichts zu haben. Also man unterscheidet sich ja dann doch von anderen Produktionsschulen, die es nicht haben.“ (Werkstattpädagogin/Werkstattpädagogin 4).

Inbesondere das Thema der Steigerung der Wertigkeit des Qualitätssiegels spielte eine wichtige Rolle für die Befragten. Besonders aufgrund der Menge an unterschiedlichen Siegeln die in Deutschland existierten, war es für die Interviewten wesentlich, dass innerhalb der Produktionsschullandschaft die Wertigkeit des Qualitätssiegels Produktionsschule steige, aber auch der Unterschied des Qualitätssiegels Produktionsschule zu anderen Qualitätssiegeln und Qualitätsmanagementverfahren deutlich und somit die Bedeutsamkeit für Pro-

duktionsschulen hervorgehoben würde. Für die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner stand fest, dass das Qualitätssiegel ein geeignetes Instrument sei, um eine fachlich fundierte und testierte Vergleichbarkeit zwischen Produktionsschulen, aber auch einen Fundus an guten Ideen aus der Produktionsschulpraxis, hervorzubringen. Nichtsdestotrotz wurde in einem Gespräch explizit hervorgehoben, dass sich die Inhalte des Qualitätssiegels selbst auch mit dem fachlichen Diskurs weiterentwickeln und konkretisieren müssen. Durch weitere Zertifizierungen von Produktionsschulen in Deutschland nach dem Verfahren des Qualitätssiegels Produktionsschule ließe sich nach der Überzeugung der meisten Befragten die Wertigkeit des Siegels noch steigern:

„Aber ich sage mal so: War das jetzt eine Eintagsfliege? Oder werden jedes Jahr meinetwegen sechs oder fünf oder zehn Produktionsschulen eben bewertet und das Siegel vergeben? [...] Weil, wenn das eine Eintagsfliege wäre und jetzt haben drei Produktionsschulen dieses Siegel, dann wäre das traurig. Dann kann man ... sagt man sich: Das ist schön, dass wir das haben, als einziger fast so. Aber was sagt das dann aus, wenn keiner das mehr haben will? Dass die alle falsch arbeiten? Keine Ahnung, ich weiß es nicht, aber natürlich wäre, dass je mehr Schulen diesen Standard erreichen, ist natürlich auch für die Akzeptanz in der ganzen Bundesrepublik natürlich oder im Bildungswesen oder eben im Berufsausbildungswesen. Natürlich, je mehr das haben, umso anerkannter ist man natürlich auch bundesweit. Das ist ja das Wichtige, aber da, wie gesagt, weiß ich jetzt nicht so, wie das weiter läuft.“ (Werkstattpädagogin/Werkstattpädagoge 3).

Auch würde sich die Wertigkeit des Qualitätssiegels nach einer einzelnen Auffassung daran messen lassen, ob es auch Produktionsschulen geben wird, die das Verfahren zum Erhalt des Siegels nicht bestehen würden. Vereinzelt wurde zudem gefordert, dass eine Steigerung der Verbindlichkeit des Qualitätsanspruches an Produktionsschulen, wie sie der Bundesverband Produktionsschulen mit dem Qualitätssiegel formuliere, durch die verpflichtenden Absolvierung des Qualitätssiegelverfahrens als fixierte Förderbedingung für Produktionsschulen erreicht werden kann. In diesem Zusammenhang würde das Qualitätssiegel von einer fakultativen zur obligatorischen Voraussetzung der Umsetzung von Produktionsschule:

„Und ich wünschte mir einfach, dass diese Standards dann wirklich auch Eingang finden in die Leistungsbeschreibungen oder in Dinge, wenn man sich bewirbt mit dem Projekt, dass dann die BA möglicherweise oder wer auch immer, ob das ... Gut wäre das natürlich, wenn das Bestandteil auch von Förderungen über EU-Mittel werden könnte. Dass man sagt, das ist jetzt hier nicht nur so ein rein deutsches Ding, sondern Produktionsschulen

generell kann man ja mit den Rahmenbedingungen und Dimensionen und Standards, das kann man ja möglicherweise überall so setzen. Also, ich wünschte mir, dass das nicht nur was Schickes ist, was man sich da jetzt ranhängt und wo man nur in der internen Szene eine Akzeptanz hat, sondern, dass die Außenwirkung einfach verstärkt wird. Und dazu müssen wir einfach viele Leute motivieren, bereit zu sein, sich diesen Standards halt zu stellen.“ (Produktionsschulleitung 1).

Im Hinblick auf die Finanzierung der Teilnahme am Qualitätssiegel Produktionsschule wurde in einem Interview angemerkt, dass es zu keiner Ausgrenzung von Produktionsschulen von dem Siegel aufgrund fehlender finanzieller Möglichkeiten zur Teilnahme kommen dürfe.

In einigen wenigen Befragungen wurde angeführt, dass eine Bestätigung respektive eine Zertifizierung des Qualitätssiegels Produktionsschule selbst durch externe Dritte, ebenso zu einer Steigerung der Wertigkeit des Siegels führen könne. Im Grundsatz stünde hierbei das Herausheben der Ernsthaftigkeit des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V., dass das Siegel keine Selbstgefälligkeit sei, sondern durch externe Dritte in seiner Wertigkeit anerkannt werden würde.

Prägnant lässt sich zusammenfassen, dass das Qualitätssiegel Produktionsschule hinsichtlich des tätigkeitsbezogenen Motivs, d. h. in der Innenorientierung auf die Produktionsschultätigkeit, der beteiligten Produktionsschulen in der Testphase anschlussfähig war. Über die Außenorientierung ergänzt, verdeutlichten die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner, dass insbesondere über den Grad der Verbreitung des Qualitätssiegels, d. h. der Absolvierung des Siegelverfahrens in weiteren Produktionsschulen, auch eine Steigerung der Wertigkeit erfolgen könne.

(14) *Zertifizierungsprozess:* Im Rückblick der Interviewten auf den Zertifizierungsprozess, wurde das Erlebte, wie auch Widersprüche im Qualitätssiegelverfahren von der Entscheidung über die Teilnahme, der Erstellung des Selbstreports, der Rückmeldung zum Selbstreport, der Vereinbarung eines Audittermins, die Durchführung der Auditierung sowie der Umgang mit dem Auditprotokoll reflektiert.

Entscheidung über die Teilnahme: Die Entscheidung zur Beteiligung am Verfahren zur Erlangung des Qualitätssiegels wurde in allen Produktionsschulen kollektiv herbeigeführt. Seitens der Befragten wurden hierbei als wesentliche Diskussionspunkte benannt: Beurteilung des perspektivischen Arbeitsaufwandes für die Prozessschritte sowie das Abwägen, ob die intensive Auseinanderset-

zung mit dem Qualitätsideal des Bundesverbandes einen zukünftigen Nutzen für die vorherrschende Produktionsschultätigkeit mit sich bringen würde.

Erstellung des Selbstreports: Zur Erstellung des Selbstreports trugen die Produktionsschulmitarbeiterinnen und Produktionsschulmitarbeiter arbeitsteilig im Sinne einer an den Qualitätsanforderungen des Bundesverbandes orientierten Bestandserhebung die für den Selbstreport erforderlichen Inhalte, orientiert am vorhandenen Leitfaden, zusammen, diskutierten diese in sich wiederholenden Teamsitzungen:

„Aber man hat eben den Zeitaufwand dieser intensiven Dokumentation, den hat man bis dahin noch nicht gemacht oder man hat es nicht bis ins Kleinste ausgearbeitet. Und da hat es natürlich dann Diskussionsbedarf gegeben. Es wurde vorgestellt und dann haben wir darüber gesprochen und eventuell etwas abgeändert. Das war auch ein Prinzip. Wir haben gesagt: Was dort rein kommt, ist quasi ein Spiegelbild unseres Grundgedankens. Und zwar von allen Kollegen, die hier arbeiten. Wir müssen uns dort alle wiederfinden.“ (Werkstattpädagogin/Werkstattpädagog 11).

Der finale Selbstreport stellte für die Interviewten ein kollektiv abgestimmtes Ergebnis mit dem Wert dar, die vorhandene Produktionsschultätigkeit als Ganzes beschrieben zu haben:

„Und es ist natürlich, hat natürlich schon eine Qualität. Alles, was man so macht, auch mal geschlossen darzustellen. Dadurch kriegt man ja selbst auch ein geschlossenes Bild von dem was man macht und nicht so das Gefühl, das besteht alles aus tausend Bestandteilen. Dann hat man sozusagen ein kohärentes Bild und das ist schon ganz wichtig. Also der Selbstreport hat natürlich für uns auch eine hohe Qualität. Dass es den gibt und dass er erstellt wurde. Das hat schon eine Bedeutung.“ (Werkstattpädagogin/Werkstattpädagoge 5).

Innerhalb dieser Phase des Siegelverfahrens wünschten sich einige der Befragten eine intensivere Begleitung seitens der Vertreterinnen bzw. Vertreter des Bundesverbandes Produktionsschulen, allerdings ohne konkrete Vorschläge zu unterbreiten. Ebenso wurde angeregt, dass die seitens des Bundesverbandes zur Verfügung gestellten Leitfragen, aufgrund von teils irritierenden Inhalten, überarbeitet werden sollten. Aus einem Leitungsinterview ging hervor, dass durch den Bundesverband zu überlegen sei, inwieweit eine Darstellung der regionalen Besonderheiten mit abgefordert werden sollte, um die Ausführungen im Selbstreport kontextuell besser für die Auditorinnen und Auditoren einordnen zu können.

Rückmeldung zu den Selbstreports: Eine inhaltliche Rückmeldung seitens der Auditorinnen und Auditoren zu den eingereichten Selbstreporten erfolgte innerhalb der Testphase nicht. Diesbezüglich machten die Befragten deutlich, dass ein Feedback zum abgegebenen Selbstreport von den Auditorinnen und Auditoren seitens der Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure erwartet wurde. Zudem ging aus den Aussagen zur *Terminvereinbarung* des Audits hervor, dass eine zeitnahe Abstimmung des Audittermins nach der Abgabe des Selbstreports wünschenswert sei, um den begonnenen Prozessverlauf des Qualitätssiegels nicht durch längere Wartezeiten zu unterbrechen.

Auditierung: Nach den Ausführungen der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner wurde sich auf das anstehende Audit nicht aufwendig vorbereitet. Im Auftrag der Produktionsschule lag es, einen Ablaufplan für das Audit zu erstellen, wobei einige der Befragten die nicht eindeutigen Anforderungen der Auditorinnen und Auditoren an den Ablaufplan kritisierten:

„Eher so ganz grobe Dinge, wollten sie nur in dem Ablaufplan geregelt haben. Und dann sind wir ein bisschen nervös geworden. Na, weil das konnten wir so nicht. Also wir kannten zwar schon ganz oft, dass hier auch über längere Zeit Externe waren, um unsere Produktionsschule anzugucken. [...] Die durchaus auch den ganzen Tag da sind. Wo wir das aber immer auch steuern dürfen: Wo, wie, was? Man kennt ja so ein bisschen seine Schwachpunkte. [...] Und da kommt ... wenn man das dann so steuern kann, keine Sorgen machen, dass man einen guten Eindruck von uns erhält. Aber wenn natürlich das nicht möglich ist und die Auditoren sich tatsächlich zwei Tage lang völlig vogelfrei in der Produktionsschule bewegen dürfen, können und wollen, dann kannst du nichts mehr kaschieren.“ (Produktionsschulleitung 2).

In einer Produktionsschule wurde explizit die als eng wahrgenommene Zeitplanung im Audit kritisiert. Angeregt und gewünscht wurde, dass für das Audit mehr Zeit zur Verfügung stünde, damit den Auditorinnen und Auditoren ein umfassender Einblick in die Produktionsschultätigkeit ermöglicht werden könne:

„Vielleicht ist das ja eine Lösung, um mit diesem Zeitfaktor auch hinzukommen. Dass man sagt: Also uns geht es nicht darum, mit gleichmäßiger Intensität in alle sechs Dimensionen zu gehen, weil das schafft man nicht. Das ist einfach zu viel. Sondern dann zu sagen: Wir gucken uns jetzt von den sechs zwei an und da gehen wir intensiv rein. Und wenn wir sagen, das ist okay und für das andere ist die Grundlage der Selbstreport. Und im nächsten Jahr oder in zwei Jahren gucke ich mir dann etwas anderes an. [...] Aber wir hatten auf beiden Seiten den Druck. Wir hatten eine Erwar-

tung und wollten ganz viel und [...] und [...] hatten den massiven Druck in zwei Tagen hier ein Programm abzuarbeiten und das beides passte irgendwo, glaube ich, nicht so optimal.“ (Produktionsschulleitung 1).

Die Durchführung der Feedbackrunden durch die Auditorinnen und Auditoren mit den Produktionsschulmitarbeitenden am zweiten Audittag wurde seitens der Interviewten als geeignet empfunden, um nicht erst zeitlich versetzt eine Rückmeldung zum Audit zu erhalten.

Auditprotokoll: Das im Nachgang zum Audit durch die Auditorinnen und Auditoren erstellte Auditprotokoll ist durch die Produktionsschulleitungen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Produktionsschule zugänglich gemacht worden. Die zeitliche Nähe zwischen dem Abschlussfeedback am zweiten Audittag und der Übersendung des Auditprotokolls an die Produktionsschule wurde seitens der Befragten betont, damit die Eindrücke und Informationen des Audits entsprechend aktuell dokumentiert den Produktionsschulen zur Verfügung gestellt werden können. Durch die Interviewten einer Produktionsschule wurde kritisch angemerkt, dass die Übersendung des Auditprotokolls länger auf sich warten ließ sowie die Inhalte des Auditprotokolls mit den positiven Rückmeldungen aus dem Abschlussfeedback nicht übereinstimmten. Daher wurde neben der zeitnahen Übersendung des Auditprotokolls auch das Beachten eines konsistenten Aussagegehalts angeregt. In allen Produktionsschulen wurden die Anregungen aus dem Auditprotokoll in gemeinsamen Beratungen diskutiert und einzelne Anregungen aus dem Protokoll zeitnah umgesetzt. Vielfach wurde angeführt, dass Arbeitsschwerpunkte sowie Prioritäten gesetzt und themenbezogene Arbeitsgruppen gebildet wurden. Ein Interviewter führte explizit aus, dass die Anregungen als Ausgangspunkt einer fortlaufenden Diskussion über die Produktionsschultätigkeit unter den vorherrschenden Rahmenbedingungen dienten. Aus den Interviewergebnissen ging hervor, dass der Qualitätssiegelprozess als kontinuierlicher, zyklischer Prozesses weitergeführt werden soll, um durchaus mit Unterstützung der von außen auferlegten Anforderungen des Qualitätssiegels Produktionsschule fortlaufend an der eigenen Produktionsschultätigkeit zu arbeiten. Für einen Interviewten blieb zudem offen, wie perspektivisch eine Diskussionsplattform mit anderen Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteuren entstehen kann, die dem Austausch über die Auditergebnisse anderer und deren Erfahrungen bei der Bearbeitung der Anregungen diene. Im Rückblick auf Erfahrungen innerhalb des Verfahrens zur Erlangung des Qualitätssiegels Produktionsschule fasste eine Produktionsschulleitung zusammen:

„Und da ist, glaube ich, auch im Team immer mehr der Gedanke gekommen und auch bei mir persönlich, es läuft doch ganz stark auch in den Be-

reich eines Unterstützungssystems rein, eines Unterstützungssystems für Qualitätsentwicklung in der Produktionsschule.“ (Produktionsschulleitung 3).

(15) *Auditorinnen und Auditoren:* Aus den Beobachtungsergebnissen und den Interviews wurde über alle drei Produktionsschulen mehrheitlich deutlich, dass die Auditorinnen und Auditoren für die Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure und den Produktionsschulalltag nicht hinderlich empfunden wurden. Vielmehr wurde herausgehoben und positiv angemerkt, dass sich die Auditorinnen und Auditoren in den Produktionsschulablauf integrierten (u. a. durch die Teilnahme an ritualisierten gemeinsamen Mahlzeiten) und diesen durch Beobachtungen und Befragungen der Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure und Jugendlichen der Produktionsschule begleiteten. Das wahrgenommene Verhalten der Auditorinnen und Auditoren führte zu einer konstruktiven Atmosphäre während der Auditierung:

„Ja, [...] weil ich da ja keine große Sorge hatte jetzt, dass das irgendwie groß Stress wäre für uns, so. Weil, wir machen hier eine gute Arbeit, sind wir alle der Meinung. Und zum anderen, weil jetzt auch von den Personen, also die das Audit gemacht haben, die kannte ich natürlich nicht, aber ich habe jetzt nicht das Gefühl gehabt, dass die jetzt irgendwie, ja hier groß Stress reinbringen. Also, es ist ja so, dass manchmal Personen dann, die kommen dann irgendwo rein und bringen dann erst mal Stress rein und so. Sie bringen erst mal Hektik irgendwie mit. Sind selber total angespannt, weil die vor einer Aufgabe stehen oder so und das fand ich halt überhaupt nicht so, insofern, das meine ich dann auch mit entspannt insgesamt.“ (Werkstattpädagogin/Werkstattpädagoge 6).

In den Interviews wurde vielfach auch auf das kommunikative, freundliche, interessierte und wertschätzende Auftreten der Auditorinnen und Auditoren verwiesen. Aufgrund des Auftretens der Auditorinnen und Auditoren folgerten die Befragten, dass diese durch ihr Verhalten auch einen offenen Gesprächszugang zu den Jugendlichen der Produktionsschulen hatten. Ebenso wich für einige der Befragten durch das Auftreten der Auditorinnen und Auditoren die Anspannung, die sich im Vorfeld des Audits aufgebaut hatte:

„[...] ich war total nervös. Ja, total. Ich weiß nicht. Na gut. Aber gut, die Kollegen aber irgendwie auch. Die waren so nach außen ruhiger. Aber ich glaube, innerlich waren die auch ziemlich aufgeregt. Also wir haben dann nur die Rückmeldungen bekommen. Als dann wirklich so der erste Tag rum war und die Auditoren sich dann verabschiedet haben für den ersten Tag auch, hatten sie schon auch gleich rückgemeldet, dass sie eine recht angespannte Atmosphäre vorgefunden hatten. Stimmt auch alles. Aber, als wir dann eben gemerkt haben: Ey, das geht, also, es passieren gar keine Kata-

strophen. Da war es dann auch gut. Und dann am zweiten Tag waren wir dann sehr viel ausgeruhter und entspannter. Und war alles noch ... es fing dann auch echt an, schön zu sein. Also ich fand das eigentlich schön. Also, die erste Aufregung, als die sich gelegt hat und man gemerkt hat, es läuft.“ (Produktionsschulleitung 2).

„Da gab es also so eine gewisse Unsicherheit und die hat sich aber im Laufe des Audits ganz, ganz stark bei mir in der Form oder dahin gewandelt, dass ich immer mehr das Gefühl hatte und das ging relativ schnell eigentlich, hier sind Auditoren am Arbeiten, die sich interessieren für das, was wir hier tun und das, was wir hier tun tatsächlich auch verstehen wollen. Nicht weil sie das irgendwie nicht verstehen könnten, sondern weil es einfach eine andere Struktur ist, die andere, ja, systemische Rahmen mit sich bringt, wie das halt in vielen anderen Produktionsschulen vielleicht ansonsten der Fall ist. Und die sich einfach für das, was wir hier tun, interessiert haben und das ist aus meiner Sicht bei mir, also was heißt aus meiner Sicht, dass es bei mir persönlich sehr stark so angekommen und aus meiner Sicht auch im Team so wahrgenommen wurden, dass es also nicht darum geht, dass hier einer durchläuft und sagt: So, jetzt wollen wir mal gucken, ob ihr gut seid. Sondern, dass es Auditoren waren, die hier durchgelaufen sind und geguckt haben, ob das, was wir hier an Ideen versuchen zu verwirklichen, ob das in sich ein geschlossenes, logisches, konsequentes Handeln im Grunde genommen ist.“ (Produktionsschulleitung 3).

Zudem wurde wiederholt hervorgehoben, dass es für die Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure von Bedeutung war, dass die Auditorinnen und Auditoren aus dem Produktionsschulkontext kamen. Als sehr wichtig und positiv wurde die Fachlichkeit der Auditorinnen und Auditoren herausgehoben, was wesentlich darauf zurückgeführt wurde, dass die Auditorinnen und Auditoren selbst in Produktionsschulen tätig waren. Ebenso, dass die Gespräche mit den Auditorinnen und Auditoren auf einem auf Produktionsschule bezogenen, hohen fachlichen Niveau erfolgten. Wiederholt wurde betont, dass die Auditorinnen und Auditoren einen schnellen Zugang zur Produktionsschultätigkeit und der vorgefundenen Praxis erlangten:

„Also, ich war angenehm überrascht und was mich besonders beeindruckt hat, war: Ich hatte das Gefühl, dass die Kollegen, die hier zu dem Audit waren, eben auch aus diesen Arbeitszusammenhängen kommen und wissen worüber sie reden. Also das waren Leute, die wussten, was los ist, ich sag mal, und waren nicht irgendwelche, ich sage mal, ja, verkopfte Leute, die so was in der Theorie vielleicht mal sich angeeignet haben, ja, und machen da jetzt eine Zertifizierung in irgendwelche Richtung, sondern, das

waren Leute, die wussten, wovon sie reden und die auch die Abläufe hier einzuordnen wussten.“ (Werkstattpädagogin/Werkstattpädagogin 11).

Die Auditorinnen und Auditoren hatten sich in ihrem Kommunikationsverhalten den Produktionsschulmitarbeitenden und den Jugendlichen der Produktionsschule zugewandt. Auch wurden vereinzelt die im Auditverlauf bereits geführten Diskussionen zwischen Produktionsschulmitarbeitenden und den Auditorinnen und Auditoren als für die individuelle Tätigkeit anregend mit angeführt:

„Also gerade das Gespräch in der Pause, was wir hatten. [...] Dadurch, dass eben schon während des eigentlichen Audits da Kritikpunkte aufgegriffen wurden, die eben sofort ins Auge gefallen sind, fand ich schon sehr gut, weil man eben auch selber angeregt wurde, nicht nur währenddessen, sondern auch im Nachhinein seine Arbeit da mal zu hinterfragen.“ (Werkstattpädagogin/Werkstattpädagogin 7).

Während der Beobachtungen wurde zudem deutlich, dass die Auditorinnen und Auditoren, in den Zeiten des Rückzugs von der Produktionsschulpraxis, neben der Reflexion des Erlebten auch ihre eigene subjektive Sicht auf die vorgefundene Produktionsschultätigkeit in Verbindung mit dem Qualitätssiegel Produktionsschule diskutierten. Das durch die Auditorinnen und Auditoren gegebene Feedback über ausgewählte Details, erste Anregungen und das erreichte Ergebnis der Produktionsschule am Ende des zweiten Audittages sowie anschließend das Auditprotokoll wurde die Überdeckung der erlebten Produktionsschulpraxis seitens der Auditorinnen und Auditoren mit der täglich erlebten der Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure sichtbar und bewertbar. Einige Interviewte hoben die hohe Passgenauigkeit innerhalb der Anregungen im Auditprotokoll hervor, wonach sich die Anmerkungen der Auditorinnen und Auditoren mit den produktionsschuleigenen und latent bekannten Widersprüchen innerhalb der Produktionsschultätigkeit oftmals überdeckten.

Auf die externen Auditorinnen und Auditoren im Zertifizierungsverfahren bezogen wurde deutlich, dass deren Auftreten und Agieren innerhalb der Produktionsschule sowie die Kommunikation wesentlich die Akzeptanz durch die Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure beeinflussten. Zudem erlangten die Auditorinnen und Auditoren über ihre eigene produktionsschulspezifische Fachlichkeit einen intensiven Zugang zur vorgefundenen und zu auditierenden Produktionsschultätigkeit, aber ebenso zu den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie Jugendlichen der Produktionsschule.

5.3.3 Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen

Aus den Forschungsergebnissen gilt es nunmehr abzuleiten und zu reflektieren, inwieweit das Qualitätssiegel Produktionsschule den Kriterien für ein entwicklungsförderliches Qualitätsmanagementsystems für Produktionsschulen gerecht wird (Abschnitt 5.3.3.1 bis 5.3.3.3). Dies ist verbunden mit der dritten Forschungsfrage, ob der Bundesverband, bezogen auf die Darlegungen in Abschnitt 3.3.6 zur expansiven Entwicklung von Produktionsschultätigkeit, auf der Grundlage seines Qualitätskonzeptes durch das Qualitätssiegel Produktionsschule von der Exoebene aus, zum umweltinternen Generator von Widersprüchen und somit von möglichen Veränderung bzw. Entwicklung in Produktionsschule (Mikro- und Mesoebene) werden kann bzw. geworden ist (Abschnitt 5.3.3.4). Zudem kann mit Blick auf den Entwicklungsprozess des Qualitätssiegels Produktionsschule gefolgert werden, inwieweit die Entwicklung und Einführung des Qualitätssiegels selbst als expansive Entwicklung für die Tätigkeit des Bundesverbandes angesehen werden kann (Abschnitt 5.3.3.5).

5.3.3.1 Kontextebene Qualitätskonzept

Entsprechend der Kritik von Flösser/Oechler¹⁵¹, dass sich Qualitätsdiskurse oftmals nicht auf die Aushandlung von Qualität, sondern vielmehr auf Qualitätsmanagementverfahren konzentrieren, offenbart der Qualitätsdiskurs Produktionsschule des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V. anhand der vorliegenden Ergebnisse eine entsprechend korrekte Vorgehensweise. In Hinblick auf den Entwicklungsprozess des Qualitätssiegels Produktionsschule wird deutlich, dass es vor der Ausgestaltung eines Zertifizierungsverfahrens zu einer innerverbandlichen Diskussion über das Qualitätsverständnis von Produktionsschule innerhalb des Bundesverbandes Produktionsschulen kam. Das verbandsintern herausgearbeitete Qualitätskonzept, als kollektive, kulturell-historische Momentaufnahme des Qualitätsideals Produktionsschule, bildet hierbei die Grundlage im bundesverbandseigenen Verständnis von Produktionsschule für das zu entwickelnde Qualitätssiegel. Entscheidend bleibt, ob die Produktionsschulen dieses bundesverbandsspezifische Qualitätskonzept von Produktionsschule, bezogen auf das pädagogische Setting ihrer Produktionsschule, akzeptieren und entsprechend derart adaptieren, so dass das Qualitätsverständnis des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V. zum Artefakt der vorherrschenden Produktionsschultätigkeit auf der Mikroebene wird. Die empirischen Ergebnisse verdeutlichen, dass das Qualitätskonzept des Bundesverbandes durch die Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure der Testphase

151 Siehe Flösser/Oechler (2004, S. 175).

über den Abgleich der vorhandenen Produktionsschultätigkeit mit dem bundesverbandsspezifischen Qualitätsideal diskutiert wurde. Die Entscheidung für die Teilnahme am Qualitätssiegelverfahren entspricht in der Konsequenz der (latenten) Akzeptanz und Adaption des Qualitätsverständnisses des Bundesverbandes Produktionsschulen e.V. durch die Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure. Dieser Diskussionsprozess ist die produktionsschulinterne Schaffung eines kollektiven Begriffs- und damit Qualitätsverständnisses der Produktionsschulsubjekte inhärent. Dies umfasst neben der Klärung der Begrifflichkeiten und damit Anforderungen des Qualitätskonzeptes auch das subjektbezogene Verständnis über die gewünschte und real existierende, spezifisch vorherrschende Produktionsschultätigkeit auf der Mikro-, aber auch Mesoebene. Mutmaßlich wird die Akzeptanz des bundesverbandsspezifischen Qualitätsverständnisses bei den Subjekten der Produktionsschultätigkeit dahingehend befördert, dass diese Einrichtungen selbst, vertreten über das Subjekt der institutionellen Ebene oder des pädagogischen Settings, Mitglied im Bundesverband und folglich in dessen verbandseigenen Organen vertreten sind sowie Angebote des Bundesverbandes, wie die Fortbildung für Werkstattpädagoginnen und Werkstattpädagogen, nutzen respektive genutzt haben. In der Konsequenz der Entscheidung für die Beteiligung am Zertifizierungsverfahren wird daher die Anschlussfähigkeit des Qualitätskonzeptes des Bundesverbandes zum Motiv der jeweiligen Produktionsschultätigkeit offenkundig. Das Qualitätskonzept wird zum Artefakt der Tätigkeit der Produktionsschule. Die Kriterien *Inhaltsorientierung im Qualitätsverständnis*, *Fachliche Legitimation der Qualitätsinhalte* sowie *Thematische Breite* können damit als gegeben angesehen werden.

5.3.3.2 Kontextebene Qualitätsmanagement

Über die Kontextebene Qualitätsmanagement gilt es bezogen auf die empirischen Forschungsergebnisse zu reflektieren, inwieweit das Qualitätssiegel Produktionsschule innerhalb der Produktionsschule die Produktionsschultätigkeit beeinflusst und steuernd begleitet.

In Hinblick auf die empirischen Ergebnisse wird deutlich, dass das Qualitätssiegel Produktionsschule eine kollektive und auf Diskussion ausgerichtete Gelegenheit für die Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure bietet, sich bewusst von ihrer alltäglichen Tätigkeit auf der Grundlage des bundesverbandsspezifischen Qualitätskonzeptes als Artefakt zu distanzieren, um sich bereits bekannten respektive im Siegelprozess hervorgebrachten Widersprüchen innerhalb der Produktionsschultätigkeit in einem regulativen, geordneten und praktikablen Verfahren zu widmen. Im Sinne ko-konfigurativer Produktionsschultätigkeit besteht diese Distanzierung somit in der Abgrenzung zur ziel-

gruppenzentrierten Tätigkeit, die sich selbst in fortlaufender Veränderung und Entwicklung innerhalb der eigenen spezifischen Umwelt und koexistenter Umwelten befindet. Dem Lernen von Produktionsschule in der Ko-Konfiguration kommt zudem entgegen, dass die Entscheidung zur Umsetzung von aufgezeigten Anregungen und Empfehlungen aus dem Qualitätssiegelprozess den Subjekten der Produktionsschultätigkeit entsprechend ihrer tätigkeitsspezifischen, umweltabhängigen Bedingungen und Grenzen obliegt. Die bewusste und anhand von Vorgaben (Regeln) und Instrumenten (Artefakte) steuerbare Reflexion der Produktionsschultätigkeit über das Qualitätssiegelverfahren wird ausgerichtet am Tätigkeitsmotiv zum Bestandteil der ko-konfigurativen Tätigkeit in der Produktionsschule. Die funktionelle Korrelation zwischen Qualität als Artefakt, dem Motiv der Tätigkeit und dem regulativen Qualitätsmanagement kann damit als bestätigt angesehen werden (*Kriterium Reflektierte Steuerungserwartung und Sinnbezug im Qualitätsmanagement sowie Praktikabilität*).

Hinsichtlich des Kriteriums Mitarbeiterbeteiligung und Verfahrenstransparenz, Realisierte Prozessverantwortung von Leitung sowie Berücksichtigung der sozialen und organisationalen Dynamik von Qualitätsmanagement ist festzuhalten, dass die Subjekte der Produktionsschulen innerhalb des pädagogischen Settings seitens der Produktionsschulleitungen fortlaufend von der Entscheidung zur Beteiligung am Qualitätssiegel bis hin zur Auflösung von Widersprüchen und der Realisierung von Veränderungen informiert waren und partizipierten. Ko-konfigurative Produktionsschultätigkeit bringt es für die Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure mit sich, dass diese selbst das pädagogische Arrangement aktiv gestalten sowie permanent verändern und an die Bedarfe der Jugendlichen in der Produktionsschule anpassen müssen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit der Partizipation der Subjekte des pädagogischen Settings bei deren Tätigkeit betreffenden und möglicherweise beeinflussenden Aktivitäten, wie eben die Durchführung des Qualitätssiegels Produktionsschule. Da sich das Qualitätssiegelverfahren wiederum auf die Tätigkeit der Subjekte auswirken kann und somit die tätigkeitsbezogene Motivrealisierung beeinflusst, sichert die aktive Einbindung der Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure schlussendlich die Umsetzung von Anregungen und tätigkeitsbezogenen Veränderungen. Hierbei haben die Produktionsschulleitungen die Partizipation der Produktionsschulmitarbeitenden verantwortet sowie die Diskussionsprozesse mit und zwischen den Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteuren angeregt, gesteuert sowie aktiv und transparent befördert. Die Subjekte der Mesoebene haben demnach lenkend und entsprechend ihres Tätigkeitsmotivs der Sicherung des Motivs des pädagogischen Settings den Qualitätssiegelprozess auf der produktionsschuleigenen Mikroebene eingeführt, begleitet und im Nachgang hinsichtlich der Real-

sierung von Veränderungen aktiv gesteuert. Grundsätzlich lässt sich damit festhalten, dass die durch die Produktionsschulleitungen verantwortete und realisierte Partizipation der Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure innerhalb des Siegelvergabeprozesses zum Akzeptanz- und möglicherweise Erfolgsfaktor für die Absolvierung des Qualitätssiegels Produktionsschule geworden ist.

In Bezug auf das Kriterium *Dialog- und Lernorientierung* sowie *Differenzierter Methoden- und Instrumenteneinsatz* ist vorausgehend zurückzublicken, dass ko-konfigurative Produktionsschultätigkeit in sich das Lernen für die Ko-Konfiguration verinnerlicht sowie hinsichtlich der permanenten Weiterentwicklung dieser Tätigkeit Lernen in der

Ko-Konfiguration abverlangt. Für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Produktionsschulen hat das Qualitätssiegelverfahren zu einem über Diskussionen kollektiv getragenen Verständnis über ihre Produktionsschultätigkeit geführt. Dieses gemeinsam geteilte Bewusstsein über die vorherrschende Tätigkeit hat sich hierbei über Abstimmungen und Absprachen auf das Zusammenarbeiten der Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure im Sinne der grundsätzlichen, tätigkeitsbezogenen Arbeitsteilung in der Produktionsschule verändernd ausgewirkt. Über diese tätigkeitsbezogenen, auf Kommunikation ausgerichteten Interaktion haben die Subjekte der Mikroebene das pädagogische Setting demnach verändert und entsprechend der Erkenntnisse aus dem Siegelvergabeverfahren angepasst.

Bezüglich des Qualitätssiegelverfahrens hat dieses die Produktionsschulen anhand einer methodischen Strukturierung systematisch durch die einzelnen Prozessschritte des Vorgehensverfahrens geführt. Als dialogorientierte Reflexionsplattform auf die Produktionsschultätigkeit, vor dem Hintergrund des Qualitätsverständnisses des Bundesverbandes gerichtet, ermöglicht das Siegelverfahren durch die Produktionsschulmitarbeitenden selbst bekannte respektive erkannte tätigkeitsbezogene Widersprüche herauszuarbeiten und zu diskutieren, wie auch über die externen Auditorinnen und Auditoren hervorgebrachte Widersprüche über die ausformulierten Anregungen weiterzubearbeiten und diese Widersprüche aufzulösen. Das Qualitätssiegel trägt in der Konsequenz in methodisch geeigneter Weise zur systematischen, auf Dialog ausgerichteten Infragestellung der vorherrschenden Produktionsschultätigkeit bei. Das Qualitätssiegelverfahren ist zyklisch angelegt und kann nach drei Jahren zur Aufrechterhaltung der Zertifizierung erneut absolviert werden. Offen bleibt an dieser Stelle, bezogen auf die Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure, inwieweit die eigenverantwortliche Weiterarbeit an den Anregungen und Widersprüchen aus dem Qualitätssiegelverfahren innerhalb der

alltäglichen Aufgaben und Anforderungen über drei Jahre aufrechterhalten werden kann.

Kritisch ist die Einbindung der Adressaten von Produktionsschule innerhalb des Qualitätssiegelprozesses zu bewerten (Kriterium *Adressatenpartizipation*). Sowohl im Aushandlungsprozess des bundesverbandsspezifischen Qualitätskonzeptes im Generellen, wie auch im Prozess des Zertifizierungsverfahrens zum Qualitätssiegel sind die Adressaten außen vor geblieben. Die Zielgruppe, die Jugendlichen der Produktionsschule, sind im Wesentlichen erst in den Audits zum Teil der Qualitätstestierung geworden. Ko-konfigurative Produktionsschultätigkeit beinhaltet allerdings eine sehr intensive Verbindung zu den Jugendlichen innerhalb der Produktionsschultätigkeit. Einerseits sind die Jugendlichen die Nutzerinnen und Nutzer der Produktionsschule und damit Teil der Produktionsschultätigkeit, andererseits sind sie Ergebnis, wenn die arbeitsgesellschaftliche Anknüpfung realisiert wurde. Ebenso sind die Jugendlichen aktiv in die Tätigkeit einzubinden und bei der Ausgestaltung zu beteiligen. Im Sinne eines entwicklungsförderlichen Qualitätsmanagements sowie dem Verständnis ko-konfigurativer Produktionsschultätigkeit, ist darauf perspektivisch zu fokussieren, dass insbesondere im Verlauf und im Nachgang des Siegelverfahrens bei der Auflösung von Widersprüchen und der Umsetzung von Veränderungen die Jugendlichen der Produktionsschule aktiv seitens der Subjekte des pädagogischen Settings eingebunden werden. Da dem Qualitätssiegel das bundesverbandsspezifische Qualitätskonzept zu Grunde lag, ist bezogen auf den Bundesverband die Einbindung der Adressaten aus den übergeordneten Umweltebenen, aber auch der Zielgruppe von Produktionsschule in einen möglichen, zukünftigen Qualitätsdiskurs des Bundesverbandes zu berücksichtigen, um den multiperspektivischen Charakter von produktionsschulbezogener Qualität zu beachten sowie dem Qualitätsbegriff eine über die Mitglieder des Bundesverbandes Produktionsschulen e.V. hinausreichende Akzeptanz zu verleihen.

Die Weiterentwicklung des Qualitätskonzeptes des Bundesverbandes steht eng in Verbindung mit dem Kriterium *Evaluierung und Prozessorientierung im Verfahren*. Das Qualitätssiegel Produktionsschule mit seinem zu Grunde liegenden Qualitätsverständnis sowie dem korrelierenden Zertifizierungsverfahren ist permanent in Frage zu stellen und entsprechend aufgetretener Veränderungen und Entwicklungen innerhalb der eine Produktionsschule umschließenden oder angrenzenden Umweltebenen weiterzuentwickeln. Neben Einflussfaktoren auf die Produktionsschultätigkeit, aus der sie umgebenden oder angrenzenden Umwelt, sind es die permanent notwendigen und tätigkeitsrelevanten Veränderung die aus der ko-konfigurativen Arbeitsweise von Produktionsschule her resultieren. Innerhalb der Erprobungsphase des Qualitätssiegels Produktions-

schule ist dies unter Nutzung der Erfahrungen aus den testierten Produktionsschulen erfolgt. Mit dem Auftrag aus der Mitgliederversammlung des Bundesverbandes in 2012 an den Arbeitskreis *Qualitätssiegel Produktionsschule*, ist eine organisatorische Struktur geschaffen worden, die nunmehr die fachliche Begleitung des Siegelverfahrens als Regelangebot übernimmt.

5.3.3.3 Kontextebene Zertifizierung

Mit der Kontextebene Zertifizierung wird der Qualitätsdiskurs über produktionsschulspezifische Qualität und die Eignung eines Qualitätsmanagementverfahrens explizit um die nach außen gerichtete Perspektive in Verbindung mit der Einbindung externer Dritter in den Prozess der Qualitätsbewertung erweitert. Die Kriterien *Motivorientierte Verwertbarkeit*, *Zertifizierungsprozess* sowie *Auditorinnen und Auditoren* ergänzen damit den reflexiven Blick auf das Qualitätssiegel Produktionsschule als Zertifizierungssystem des Bundesverbandes Produktionsschulen.

Bezogen auf das Kriterium *Motivorientierte Verwertbarkeit* ist die gegenstandsbezogene Anknüpfung des Qualitätssiegels Produktionsschule im Sinne der Innenperspektive auf die Produktionsschultätigkeit, vorangehend als bereits weitestgehend gegeben, herausgearbeitet worden. In der Außenperspektive richtet sich der Verwertungsgedanke an die Zielgruppe, andere Produktionsschulen sowie das die Produktionsschule umgebende Exo- und Makrosystem. Das erhaltene Qualitätssiegel lässt sich zwar öffentlichkeitswirksam, u. a. zur Steigerung der Bekanntheit der Produktionsschule, nutzen, allerdings konnte eine konkrete Auswirkung auf die Zielgruppe, potenzielle Auftraggeberinnen und Auftraggeber sowie Fördersysteme nicht festgestellt werden. Aufgrund der geringen Anzahl an testierten Produktionsschulen ist es zudem nicht möglich, Aussagen darüber zu treffen, inwieweit das Qualitätssiegel zu einer eindeutigeren Figuration von Produktionsschulen für die Adressaten beiträgt. Auch über die Erlangung eines Wettbewerbsvorteils gegenüber nicht zertifizierten Produktionsschulen sind keine Aussagen möglichen. Konkret steht die Forderung seitens der in der Testphase eingebundenen Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure an den Bundesverband Produktionsschulen, dass weitere Produktionsschulen zur Beteiligung angeregt werden und sich dem Verfahren zum Erhalt des Qualitätssiegels Produktionsschule stellen, womit eine Erhöhung der Akzeptanz des Siegels erwartet wird. Ebenso sind die für die Öffentlichkeitsarbeit nutzbaren Materialien, wie Urkunde und Siegel zu verbessern, um eine eindeutige Außenabgrenzung zu anderen Siegeln zu gewährleisten. Bis Ende 2013 hat sich allerdings keine, in 2014 nur eine weitere Einrichtung dem Qualitätssiegelverfahren gestellt. Eine Frage bleibt damit of-

fen, ob die außenorientierte Verwertung des Qualitätssiegels nicht wahrgenommen oder grundsätzlich nicht gegeben ist.

Beim Kriterium *Zertifizierungsprozess* verdeutlicht sich, dass das für die Produktionsschulen extern auferlegte Verfahren Qualitätssiegel Produktionsschule unterschiedliche Momente der tätigkeitsbezogenen Reflexion schafft. Bereits die produktionsschulinterne Diskussion über eine Beteiligung am Siegelverfahren setzt einen Prozess der intensiven Auseinandersetzung mit dem Qualitätskonzept des Bundesverbandes in Gang: erster Abgleich der vorherrschenden Produktionsschultätigkeit mit dem bundesverbandsspezifischen Qualitätskonzept, Nutzenabwägung einer Absolvierung des Siegelprozesses in Verbindung mit der Bewertung des erwarteten Arbeitsaufwandes sowie das Treffen einer Entscheidung über die Teilnahme am Verfahren zur Erlangung des Qualitätssiegels. Die arbeitsteilige Erstellung des Selbstreports schaffte wiederum Diskussionsanlässe anhand der zusammengetragenen Perspektiven auf die einzelnen Spezifikationen im Qualitätskonzept, was wiederum vereinzelt bereits zu Anpassungen innerhalb der Produktionsschultätigkeit geführt hat. Im Selbstreport kann zudem entsprechend der Ausführungen auch auf besondere Bedingungen der Produktionsschulen eingegangen werden, damit sich für den Leser des Reports (v. a. für die Auditorinnen und Auditoren) ein Bild erschließt, welche fördersystembedingten Regularien auf die Produktionsschultätigkeit wirken und diese auf die Spezifikationen bezogen gegebenenfalls beschränken. Der finale Selbstreport beinhaltet in der Folge das kollektive Verständnis der Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure über die vorliegende Produktionsschultätigkeit, reflektiert auf der Basis des Qualitätsverständnisses Produktionsschule des Bundesverbandes. Eine inhaltliche Rückmeldung der Auditorinnen und Auditoren zum eingereichten Selbstreport sollte zukünftig erfolgen, damit die Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure ein erwartetes, erstes Feedback über die Darlegungen im Selbstreport erhalten. Dies kann durchaus in Verbindung mit der Vereinbarung des Audittermins zwischen den Auditorinnen und Auditoren mit der Produktionsschule erfolgen. Auch wenn für das Audit ein Auditplan über den Ablauf vorbereitet wurde, so wurde dieser als Orientierungsrahmen seitens der Auditorinnen und Auditoren genutzt und die damit einhergehenden Möglichkeiten der freien Bewegung, Befragung und Beobachtung in der Produktionsschule genutzt. Die Nutzung einer eben nicht detaillierten Ablaufplanung bringt es mit sich, dass den Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure die Möglichkeiten der Lenkung und Kontrolle des Auditverlaufs verringert werden und sich die Freiheitsgrade der Auditorinnen und Auditoren während der Auditierung erhöhen. Das Feedback über die durch die Auditorinnen und Auditoren erlebte Produktionsschultätigkeit am Ende des zweiten Audittages beinhaltet die Verkündung

sowie ergänzende Ausführungen, ob die Produktionsschule das Qualitätssiegel erhält. Dieser Moment verbindet die Erwartung an die erreichte Überdeckung der internen Reflexionsergebnisse des Selbstreports mit der externen Abgleichung und Bewertung durch die Auditorinnen und Auditoren. Die letzte Rückmeldung erfolgt im Nachgang des Audits anhand des nach Möglichkeit zeitnah zur Verfügung gestellten Auditprotokolls mit der detaillierten Aufschlüsselung der Auditergebnisse sowie Anregungen für eine mögliche Veränderung und Weiterentwicklung der Produktionsschultätigkeit. An dieser Stelle ist seitens des Qualitätssiegels Produktionsschule der Zertifizierungsprozess beendet. Nunmehr liegt es in Verantwortung der Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure, die Ergebnisse aus dem Audit bis zur erneuten Zertifizierung zu bearbeiten.

Der Zertifizierungsprozess Qualitätssiegel Produktionsschule bietet für Produktionsschulen in der Konsequenz ein auf Dialoge und Diskussion ausgerichtetes, mit hoher Eigenverantwortung einhergehendes, systematisches Verfahren, indem interne und externe Anlässe zur Reflexion der Produktionsschultätigkeit geboten werden, wodurch tätigkeitsbezogene Widersprüche generiert und die Auflösung angeregt werden. Bezogen auf die in Abschnitt 2.2.3.3 geführte Darstellung von Kontinuität und Diskontinuität im Bezug zu organisationalem Wandel, kann das Ende des Zertifizierungsverfahrens als Abschluss eines temporär diskontinuierlichen Prozesses angesehen werden. Die Herausforderung für die Produktionsschule besteht darin, den Prozess der Weiterarbeit an den Anregungen aus dem Qualitätssiegel bis hin zur Wiederholung des Verfahrens in drei Jahren am Laufen zu halten. An dieser Stelle bietet das Qualitätssiegel Produktionsschule keine Mechanismen und Anforderungen, die die Aufrechterhaltung der kontinuierlichen Bearbeitung der Anregungen sowie aufgezeigten Widersprüche zwischen zwei Zertifizierungszyklen sicherstellt, damit die Risiken eines Abbruchs von Veränderungsprozesses verringert werden.

Abschließend ist auf das Kriterium *Auditorinnen und Auditoren* intensiver einzugehen. Mit der Entscheidung seitens des Arbeitskreises *Zertifizierung*, dass Auditorinnen und Auditoren einen fachlichen Bezug zu Produktionsschule aufweisen müssen, wurde sich explizit gegen die Auditierung durch externe Auditorinnen und Auditoren von (kommerziellen) Zertifizierungsgesellschaften entschieden. Auch wenn die Verleihung von Gütesiegeln durch Fachverbände eine scheinbare Skepsis gegenüber der Unabhängigkeit der Auditorinnen und Auditoren mit sich bringt (vgl. Merchel, 2013, S. 206), so bildet die Fachlichkeit der Auditorinnen und Auditoren ein wichtiges Kriterium in der Erfassung der im Audit vorliegenden Produktionsschultätigkeit vor dem Hintergrund des Qualitätskonzeptes des Bundesverbandes sowie der Erfahrungen der Auditorinnen und Auditoren innerhalb ihres jeweils subjektiven Produktionsschulkontextes.

Die Bewertung der Produktionsschule im Audit muss unweigerlich vor dem Qualitätskonzept des Bundesverbandes erfolgen. Jedoch müssen sich die Auditorinnen und Auditoren ihrer mit Bewertungsmacht ausgestatteten Rolle gegenüber den Mitarbeitenden und Jugendlichen der Produktionsschule im Auditierungsprozess bewusst halten und in Verbindung mit ihrem subjektiv geprägten Produktionsschulwissen permanent reflektieren. Das subjektive Produktionsschulwissen respektive -verständnis darf nicht zum Bestandteil der Bewertung werden, aber kann durchaus in den Diskussionen im Audit inhaltliche Anregungen aus der Tätigkeit anderer Produktionsschulen liefern. Die aus den Mitgliedseinrichtungen des Bundesverbandes rekrutierten Auditorinnen und Auditoren verhindern zudem eine Wettbewerbssituation, wie sie zwischen marktorientierten Zertifizierungsgesellschaften auftritt. Dies geschieht, indem die Auditorinnen und Auditoren in einem anderen Bundesland tätig sein müssen, wie die zu auditierende Produktionsschule. Einerseits wird so verhindert, dass innerhalb eines Bundeslandes ein tatsächlicher Wettbewerb zwischen Produktionsschulen und daraus zur Verfügung stehenden Auditorinnen und Auditoren initiiert wird. Andererseits wird befördert, dass das Wissen über Produktionsschule, aufgrund ihrer vielfältigen Ausprägungen, mittels der Auditorinnen und Auditoren bundeslandübergreifend im Sinne der Fachlichkeit und dem subjektiven Verständnis von Produktionsschule genutzt werden kann (Polykontextualität). Der gesamte Prozess der Auditierung versteht sich im Sinne eines Knotens, wie in Abschnitt 2.2.3.2 dargestellt, indem temporär Expertinnen und Experten aus dem Kontext Produktionsschule die eigenen Grenzen ihres Tätigkeitssystems verlassen und als Auditorinnen und Auditoren innerhalb der Tätigkeitssystem der zu auditierenden Produktionsschulen aktiv werden (boundary crossing). Das Audit stellt in jeder Produktionsschule eine besondere, mit Spannungen einhergehende Situation dar. Allen am Zertifizierungsprozess Beteiligten muss das Risiko bewusst sein, eine Auditierung nicht zum *Räuber-und-Gendarm-Spiel* verkommen zu lassen, wie Antoni (vgl. 2001, S. 145) es formuliert. Zentral ist hierbei das kommunikative und wertschätzende Auftreten der Auditorinnen und Auditoren schwerpunktmäßig im Audit, aber auch bei der Rückmeldung zum Selbstreport sowie der Terminvereinbarung und den Abstimmung zum Ablauf des Audits, wie danach in der zeitnahen Zusendung des detaillierten Auditprotokolls, um den vorherrschenden Bewertungsdruck bei den Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteuren zu vermindern. Entsprechend hat sich die weitestgehende Integration des Auditablaufs in den Produktionsschulalltag als geeignet herausgestellt, damit die Auditorinnen und Auditoren als Bestandteil des vermeintlich üblichen Tagesablaufs angesehen und wahrgenommen werden. Die Auditorinnen und Auditoren agierten in der Produktionsschule als teilnehmende Beobachterinnen/Beobachter und Befragende, die sich an den alltäglichen Ritualen beteilig-

ten, sich in den Werkstätten teilweise frei bewegten und so realitätsnahe Situationen und die produktionsschuleigene Atmosphäre erleben konnten.

Die Verbindung aus einer offenen, wertschätzenden Kommunikation auf Augenhöhe mit den Produktionsschulmitarbeitenden und den Jugendlichen, verknüpft mit der Fachlichkeit der Auditorinnen und Auditoren, bildet einen Erfolgsfaktor für die Auditierung. Mit dem vorangehend dargelegten Verständnis über die Auditorinnen und Auditoren im Zertifizierungsverfahren Qualitätssiegel Produktionsschule, bieten die externen Auditorinnen und Auditoren ein temporär überdauerndes, sinnstiftendes Korrektiv innerhalb der auditierten Produktionsschultätigkeit, die die institutionellen und fachlichen Grenzen dieser Tätigkeit hinsichtlich der Anreicherung von Anregungen und Widersprüchen von außen überwinden hilft.

5.3.3.4 Qualitätssiegel Produktionsschule als entwicklungsförderliches Qualitätsmanagementinstrument des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V.

Aus den Ergebnissen des vorauslaufenden Diskurses über das Qualitätssiegel Produktionsschule kann als Antwort auf die dritte Forschungsfrage zusammengefasst werden, dass das Qualitätssiegel Produktionsschule als auf die ko-konfigurative Produktionsschultätigkeit ausgerichtete Evaluationsinstrument mit der Intention der kriteriengeleiteten Evaluation als entwicklungsförderliches Qualitätsmanagementinstrument angesehen werden kann. Dies begründet sich darin, dass mit dem zugrunde liegenden Qualitätskonzept ein auf Dialog basierender Reflexionsrahmen bereitgestellt wird, das kollektives Ergebnis im Verständnis von Produktionsschule seitens des Bundesverbandes Produktionsschulen und seiner Mitglieder ist. Das Zertifizierungsverfahren bietet für die Produktionsschulen eine wiederkehrende, systematisch und methodisch strukturierte Reflexionsplattform auf die vorherrschende Produktionsschultätigkeit, die den Produktionsschulen in hohem Maße Eigenverantwortung und Freiraum in der Ausgestaltung des Reflexionsprozesses lässt. Das Qualitätssiegelverfahren initiiert hierbei über die Selbstbewertung bei der Erstellung des Selbstreports sowie durch die Fremdbewertung durch die externen Auditorinnen und Auditoren Widersprüche innerhalb des Tätigkeitssystems der Produktionsschulen, die als Lernanlässe die Entwicklung der Tätigkeit befördern können. Über die Aktivitäten der Auditorinnen und Auditoren als Vertreter des Bundesverbandes werden Knoten in der Zusammenarbeit von Subjekten, die ansonsten weitestgehend in unabhängigen Tätigkeitssystemen agieren, geschaffen. Die Auditorinnen und Auditoren wirken demnach als Korrektiv innerhalb des Siegelverfahrens, was das Risiko des systematischen Selbstbetrugs der Produk-

tionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure bei einer internen Evaluation vermindert (vgl. Merchel, 2013, S. 124). Das Überschreiten von Grenzen zwischen diesen Tätigkeitssystemen reichert den produktionsschuleigenen Reflexionsprozess innerhalb des Siegelverfahrens zusätzlich an. Dies sind elementare Gelingensbedingungen für das Qualitätssiegel, die der facettenreichen Ausprägung von Produktionsschulen in Deutschland sowie der ko-konfigurativen Tätigkeit von Produktionsschule Rechnung tragen.

Das Qualitätssiegel erhält insbesondere eine innenorientierte Wertigkeit für die Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure im Sinne einer nunmehr testierten Güte der vorherrschenden Tätigkeit und Anregungen zur Veränderung und Weiterentwicklung. Insbesondere sind seitens des Bundesverbandes, aufgrund der nicht vorhandenen Nachfrage nach dem Qualitätssiegel, Fragen rund um die außenorientierte Verwertbarkeit des Qualitätssiegels, mit der Konsequenz auf die multiperspektivische Aushandlung von Produktionsschulqualität, zu diskutieren. Grundsätzlich besteht für den Bundesverband Produktionsschulen e. V. der Auftrag, entsprechend der Forderung an ein entwicklungsförderliches Qualitätsmanagementinstrument, die zugehörigen Kriterien, bezogen auf das Qualitätskonzept Produktionsschule sowie dem Testierungsverfahren Qualitätssiegel Produktionsschule fortlaufend zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

5.3.3.5 Entwicklung des Qualitätssiegels als expansiver Entwicklungsprozess

Rückblickend auf den Abschnitt 3.3.4 stellt der Bundesverband Produktionsschulen e. V. als Interessenvertretung der Produktionsschulen in Deutschland einen systemebenenübergeordneten Zusammenschluss der Interessen von Produktionsschulen auf der Exoebene dar. Mit dem in den Regelbetrieb überführten Zertifizierungsverfahren zum Qualitätssiegel Produktionsschule bietet der Bundesverband eine, wie vorangehend dargelegt, geeignete Plattform und wird entsprechend seines Tätigkeitsmotivs von der Exoebene aus zum direkten, umweltinternen Generator von Widersprüchen und folglich von Veränderung bzw. Entwicklung in Produktionsschule (Mikro- und Mesebene).

Ausgehend vom Bedarf einer qualitätsorientierten Produktionsschuldefinition der Mitglieder des Bundesverbandes fand in einem kontinuierlichen Entwicklungsprozess die Ausformulierung des Qualitätsideals des Bundesverbandes sowie anknüpfend die Ausgestaltung des Zertifizierungssystems zum Qualitätssiegel Produktionsschule statt. Der Entwicklungsprozess selbst war in einem hohen Maße durch Kontinuität in der fortlaufend inhaltlichen Arbeit geprägt.

Die seitens der Mitglieder des Bundesverbandes beauftragten Arbeitskreise legten regelmäßig in den jährlichen Mitgliederversammlungen Rechenschaft über die Arbeitsstände und Ergebnisse ab. Diskontinuierlich wirkten sich die wechselnden Zusammensetzungen der jeweils für die Ausarbeitung zuständigen Arbeitskreismitglieder aus, wodurch sich neue Mitglieder mit eigenen Erfahrungen und Sichtweisen in den Arbeitskreisen eingebracht und die Diskussionen angereichert haben. Das Wirken der Arbeitskreise lässt sich im Verständnis des Bildens von anlassbezogenen, temporären Knoten und Grenzüberschreitung charakterisieren, bei dem unterschiedliche Akteurinnen und Akteure, was auch die an der Testphase beteiligten Produktionsschulakteurinnen und Produktionschulakteure einschließt, mit differenzierter, subjektiver Sicht auf Produktionsschule und dem Qualitätsdiskurs zusammenkamen, sich gegenseitiger Widersprüche bewusst werden und kollektiv auflösen mussten, um entsprechend des Arbeitskreisauftrages ein Ergebnis der Mitgliederversammlung vorzulegen. Das Ziel der Entwicklung eines Qualitätstestierungsinstruments, das eine Produktionsschule bei der Entwicklung der vorherrschenden Tätigkeit unterstützt und begleitet, kann, wie vorangehend dargestellt, als gegeben angesehen werden. Die Entwicklung des Qualitätssiegels Produktionsschule erweitert somit die Handlungsoptionen des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V., indem ein entwicklungsförderliches Qualitätstestierungsinstrument, ausgerichtet auf die Spezifik und die vielfältige Ausprägung und Varianz von Produktionsschultätigkeit in Deutschland, auf einer kollektiv ausgehandelten Qualitätsdefinition von Produktionsschule entwickelt und erprobt wurde. Die Tätigkeit des Bundesverbandes, realisiert über die zuständigen Arbeitskreise, erfährt daher durch diesen Qualitätsdiskurs selbst schlussendlich eine expansive Entwicklung.

5.4 Entwicklungsperspektiven für den Qualitätsdiskurs Produktionsschule

Die Formulierung von Perspektiven im Sinne der vierten Forschungsfrage für den Qualitätsdiskurs Produktionsschule sowie zur Weiterentwicklung des Qualitätssiegels resultiert aus der zugrunde gelegten zyklischen Systematik des expansiven Ansatzes. Mit der Überführung des Qualitätssiegels Produktionsschule als Regelangebot des Bundesverbandes steht dessen Stabilisierung als Zertifizierungsinstrument produktionsschulbezogener Qualität noch aus. Der Entwicklungsprozess des Qualitätskonzeptes sowie des Qualitätssiegels erfolgte kontinuierlich und fortlaufend bestätigt durch die Mitgliederversammlung. Dennoch ist augenscheinlich eine breite Akzeptanz und Anwendung des Qualitätssiegels bei den Produktionsschulen nicht zu verzeichnen. Entsprechend dem Verständnis von Diskontinuität nach Engeström/Kerosuo/Kajamaa¹⁵² eröffnen sich zwei

Perspektiven für das Qualitätssiegel Produktionsschule. Einerseits die Akzeptanz, dass das Qualitätssiegel einen Haltepunkt erreicht hat, der möglicherweise das Ende des Zertifizierungsverfahrens einläutet, da das Qualitätssiegel Produktionsschule für die Produktionsschulen außerhalb ihrer spezifischen Tätigkeit liegt und somit keine Anschlüsse zur vorherrschenden Praxis bei den Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteuren gesehen werden. Andererseits offenbart das Verständnis einer directionale Diskontinuität (Engeström/Kerosuo/Kajamaa, 2011, S. 380 f.) die Analyse der Notwendigkeit einer Richtungsänderung in der Ausrichtung und Weiterentwicklung des Qualitätssiegels als produktionsschulintern ausgerichtetes Qualitätsentwicklungsinstrument (Abschnitt 5.4.3) mit dem zugrunde liegenden Verständnis von Produktionsschule (Abschnitt 5.4.1) und der zugehörigen Qualitätsdefinition (Abschnitt 5.4.2). Im Folgenden gilt es daher alternative Richtungen und aktuelle Widersprüche aufzuzeigen, die dem geführten Qualitätsdiskurs Produktionsschule des Bundesverbandes Anschluss für weitere Diskussionen bieten können.

5.4.1 Weiterentwicklung des Produktionsschulansatzes

Mit der ersten definitorischen Gestalt von Produktionsschule nach Bojanowski und der zweiten Gestalt aus tätigkeitstheoretischer Perspektive als kollektives Konsensmodell ist der Produktionsschulansatz in Abschnitt 3.3 konkretisiert worden. Im Vorfeld einer Weiterführung des Qualitätsdiskurses Produktionsschule ist die Frage anzureißen, inwieweit der Produktionsschulansatz selbst entwickelt werden kann oder weiterentwickelt werden sollte. Der bisherige Diskurs über den Produktionsschulansatz ist vorwiegend innerhalb der beruflichen Benachteiligtenförderung verankert. Fraglich ist, ob Produktionsschule nicht als Teil des Schulsystems für diejenigen jungen Menschen diskutiert werden kann, die ein anderes pädagogisches Setting als das hergebrachte für ihre individuelle Entwicklung benötigen. Dieser schulsystembezogene Denkansatz kann generell auf die berufliche Bildung, aber auch die Fort- und Weiterbildung sowie die Hochschulbildung erweitert werden. An dieser Stelle schließen sich die Inklusionsdebatten in Deutschland an, in denen grundsätzlich die Frage aufgeworfen wird, wie ein inklusives Bildungssystem in Deutschland zu gestalten ist. Insbesondere für die Produktionsschulen und den Bundesverband Produktionsschulen bieten diese Entwicklungsrichtungen, einhergehend mit einer aktiv zu bestreitenden innerverbandlichen und verbandsübergreifenden Diskussion, Chancen zur Verortung des Produktionsschulansatzes über die Umwelt der Benachteiligtenförderung und ihre spezifische Zielgruppe hinaus.

152 Siehe Engeström/Kerosuo/Kajamaa (2011, S. 380) sowie Abschnitt 2.2.3.3.

Ebenso kann der Produktionsschulansatz innerhalb der Umwelt der beruflichen Benachteiligtenförderung weiterentwickelt werden. Auf ein konkreteres Beispiel sei an dieser Stelle kurz eingegangen: Wie bereits in Abschnitt 3.3.5.1 dargelegt, realisiert Produktionsschule für die Zielgruppe über das pädagogische Setting eine dem Gegenstand entsprechende Brückenfunktion hinsichtlich der Anknüpfung an die arbeitsgesellschaftlichen Normvorstellungen, wie Berufsausbildung oder Erwerbsarbeit. Die Brückenfunktion von Produktionsschule besteht demnach im Übergang der 1. Schwelle in den Ausbildungssektor oder der 2. Schwelle in den Arbeitsmarkt (vgl. Bojanowski, 2011, S. 23 f.). Wie bereits ausgeführt, bietet das Produktionsschulsetting insbesondere für die Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen eine arbeitsweltbezogene, pädagogisch aufbereitete und auf die Funktionsweise der Arbeitsgesellschaft ausgerichtete Tätigkeit, die arbeitsgesellschaftlicher Entkopplung entgegenwirkt. Grundsätzlich stellt sich die Frage, warum Produktionsschule nicht ein strukturiertes System von ineinander greifenden Angeboten auf der Basis der Produktionsschulansatzes vorhalten sollte, wodurch zusätzlich Ausbildungsabschlüsse möglich werden. Produktionsschule würde neben der originären Brückenfunktion in angrenzende Umweltsysteme, wie das der Berufsausbildung oder den Arbeitsmarkt, weitere Unterstützung für diejenigen jungen Menschen leisten können, denen ein direkter Übergang aus der Umwelt der Benachteiligtenförderung hinaus (noch) nicht möglich ist, diese jungen Menschen sich allerdings unter den Bedingungen einer Produktionsschule dennoch weiterentwickeln könnten.

Die aufgeführten Anregungen zur Entwicklung des Produktionsschulansatzes stehen exemplarisch für den fortlaufend zu führenden Diskurs, für welche Zielgruppe der Produktionsschulansatz seine arbeitsgesellschaftlich ankoppelnde Wirkung entfaltet und wie das zugehörige pädagogische Setting ausgestaltet werden soll. Jedwede Diskussion über die konzeptionelle Ausrichtung von Produktionsschule birgt in sich Widersprüche und damit Anlässe zur Weiterentwicklung des Produktionsschulansatzes. Es sind eben diese Widersprüche, die die Diskussion über die Zukunft des Produktionsschulansatzes und schlussendlich über die Qualität von Produktionsschule vorantreiben, um Produktionsschule aus dem bisherigen bildungssystemischen sowie bildungspolitischen Nischendasein heraus weiter zu entwickeln. Vielleicht ist Produktionsschule, auch im Hinblick auf die eigene Entstehungs- und Verbreitungshistorie (Abschnitt 3.3.2), eben grundsätzlich mehr als eine uneindeutige Definition eines Bildungsangebots, das fest verortet innerhalb einer Umwelt des Bildungssystems seine Gegenstandsbezogenheit erfährt.

5.4.2 Produktionsschulqualität als Dialogbegriff im Qualitätsdiskurs

Entsprechend des dialogischen Verständnisses von Qualität in Abschnitt 4.1 basiert eine Qualitätsdefinition auf einem gegenstandsbezogenen, multiperspektivisch-subjektiven sowie kommunikativen Aushandlungsprozess interagierender Tätigkeitssysteme. Dieser Diskurs beschränkt sich hierbei nicht auf ein umwelt-ebenenspezifisches Tätigkeitssystem. Durch die konkrete, ebenenabhängige Gegenstandsbezogenheit der am Diskurs beteiligten Akteurinnen und Akteure, erhält die Qualitätsdiskussion die Orientierung auf das, worauf sich im Ergebnis Qualität bezieht. Da die Systeme innerhalb eines Umweltmodells dynamisch sind, ergeben sich sowohl innerhalb der Tätigkeitssysteme einer Umwelt, wie auch umweltinterne sowie umweltübergreifende Entwicklungsrichtungen für den weiteren Qualitätsdiskurs Produktionsschule. Jeder alternative Entwicklungspfad für den Produktionsschulansatz, wie vorangehend aufgezeigt, birgt in sich differenzierte Widersprüche, die in den Aushandlungsprozess einfließen, aufzulösen sind und das Resultat der Qualitätsdefinition prägen. Im Sinne dieser Forschungsarbeit knüpfen die folgend aufzuzeigenden Pfade der Entwicklung des Qualitätsdiskurses Produktionsschule an die obigen Ausführungen zu Produktionsschule innerhalb der beruflichen Benachteiligtenförderung an, wonach sich der Qualitätsdiskurs Produktionsschule über das Motiv des pädagogischen Settings konstituiert und sich daraus die Qualitätsfrage Produktionsschule aus Abschnitt 4.3.1 ableitet: Was ist die Qualität von Produktionsschule bei der Realisierung arbeitsgesellschaftlicher Ankopplung Benachteiligter?

Das Qualitätskonzept des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V. wurde in 2010 seitens der Verbandsmitglieder beschlossen und steht seither als historisch-kollektives Artefakt im Sinne einer Momentaufnahme für das Qualitätsverständnis Produktionsschule seitens des Bundesverbandes. Artefakte bedingen sich über die Eignung zur Transformation eines Gegenstandes in Ergebnisse (vgl. Engeström/Sannino, 2011, S.416). Diese Eignung kann über den Zeitverlauf mit Widersprüchen konfrontiert werden, die Veränderungen notwendig oder schlussendlich das Qualitätskonzept gänzlich hinfällig werden lassen können. Mit Blick auf den Bundesverband Produktionsschule scheint es aufgrund der zeitlichen Distanz zur Erstellung des Qualitätskonzeptes geboten, einen erneuten Qualitätsdiskurs Produktionsschule in Verbindung mit der Weiterentwicklung des Produktionsschulansatzes zu führen. Allerdings erscheint eine erneute innerverbandlich begrenzte Diskussion im Sinne der inneren Richtung des Qualitätsdiskurses über die Qualitätsfrage Produktionsschule nicht sinnvoll. Mit dem vorhandenen Qualitätskonzept ist es bereits gelungen, einen aus der fachlichen Perspektive formulierten, verbandsinternen Konsens über das Qualitätsverständnis von Produktionsschule innerhalb der Benachteiligtenförderung zu formulieren. Vielmehr ist entsprechend des zu Grunde liegenden

dialogischen Qualitätsverständnisses eine multiperspektivische Diskussion über Produktionsschule in Gang zu setzen, die durchaus über den Bundesverband Produktionsschulen gesteuert werden kann, aber die innere und äußere Richtung des Qualitätsdiskurses berücksichtigt. Dieser Diskurs kann auf eine konkrete, auf der fachlichen Perspektive fußende Diskussionsgrundlage zurückgreifen, indem die Interessenvertreterinnen und Interessenvertreter der Produktionsschulen, die sozialstaatliche Perspektive sowie die Zielgruppe, das vorhandene Qualitätskonzept des Bundesverbandes zum Ausgangspunkt des weiterführenden Qualitätsdiskurses Produktionsschule machen. Der multiperspektivische Diskurs schließt auf Machtpotenzialen beruhende Konflikte und Widersprüche über den Gebrauchswert des Produktionsschulansatzes für die Zielgruppe, einen Beleg der gesellschaftlichen Nutzenstiftung für die Vertreterinnen und Vertreter des Sozialstaates sowie die Sicherung guter Arbeit als Fokus der Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure ein. Offen bleibt hierbei, ob ein bundeseinheitliches Qualitätsverständnis von Produktionsschule aufgrund föderaler Zuständigkeiten auf der Makro- und Exoebene der Produktionsschulumwelt eine allgemein akzeptierte sozialstaatliche Anerkennung und konsequenterweise förderinstrumentelle Anwendung findet. Unter diesem Aspekt bietet das Qualitätsverständnis des Bundesverbandes Produktionsschulen eine ebenso geeignete Grundlage zur dann bundeslandspezifischen Aushandlung von Produktionsschulqualität aufgrund der Einbindung der im jeweiligen Bundesland zuständigen Fördersysteme, die schlussendlich Produktionsschule als Förderinstrument etablieren (können).

Im Kern kann, über die aktive Einbindung verschiedener Perspektiven in den erneuten Aushandlungsprozess von Produktionsschulqualität und die damit einhergehende Auflösung von Widersprüchen, dies zur Verbesserung der Gebrauchswerthaltigkeit für die Zielgruppe sowie einer breiteren sozialstaatlichen, ggf. bundeslandspezifischen Anerkennung des Qualitätsverständnisses Produktionsschule führen und die Akzeptanz im Sinne der gesellschaftlichen Nützlichkeit von Produktionsschule befördern. Dies würde Bojanowskis (vgl. 2011, S. 15) Ansinnen Rechnung tragen, mithilfe des Bundesverbandes Produktionsschule eindeutiger zu Figurieren. Innerhalb des Umweltsystems der Benachteiligtenförderung eröffnet dies zudem die Option, dass ein multiperspektivisch ausgehandeltes Qualitätsverständnis Produktionsschule in den Fördersystemen eine vermehrte Anerkennung findet und über das bisherige Maß in die Anforderungen der Förderinstrumente Einzug hält. Produktionsschule könnte damit perspektivisch eine festere Verankerung im deutschen Bildungssystem erfahren. Möglichweise ist dies auch ein Schritt hin zur (expansiven) Weiterentwicklung des Übergangssystems mit Produktionsschule als zentrales Organisationsformat, wie Bojanowski (vgl. 2012a, S. 70 ff.) es anregt.

5.4.3 Zertifizierungsverfahren Qualitätssiegel Produktionsschule

Das in 2010 verabschiedete Qualitätskonzept des Bundesverbandes steht seither als kollektive, kulturell-historische Momentaufnahme innerhalb des Verbandes als Definition des Qualitätsideals Produktionsschule. Bestätigt über die drei Produktionsschulen der Testphase zum Qualitätssiegel trägt das Qualitätskonzept als Artefakt der Produktionsschultätigkeit in Verbindung mit dem Qualitätssiegel Produktionsschule zur Transformation des Gegenstandes des Produktionsschulsettings bei. Das Qualitätssiegel Produktionsschule gewährt als entwicklungsförderliches Qualitätsmanagementinstrument eine wiederkehrende, systematisch und methodisch strukturierte Reflexionsplattform, die Widersprüche in der vorherrschenden Produktionsschultätigkeit aufzeigt und Lernanlässe zur Entwicklung von Produktionsschule generiert. Allerdings bleibt eine erwähnenswerte Annahme und Absolvierung des Qualitätssiegels als Testierungsinstrument von Produktionsschulqualität durch andere (im Bundesverband organisierte) Produktionsschulen aus. Der quartäre Widerspruch innerhalb des expansiven Ansatzes nach Engeström (vgl. 2011b, S. 113) tritt im Sinne eines *latenten Unterlassens* der Produktionsschulen sich dem Qualitätssiegel Produktionsschule zu stellen in Erscheinung. Die Begründung könnte hierbei innerhalb der Produktionsschultätigkeit selbst, der Umwelt von Produktionsschule und/oder in der Umweltkoexistenz liegen. Möglicherweise besteht der Widerspruch trotz der vorangehend herausgestellten Eignung des Qualitätssiegels Produktionsschule als entwicklungsförderliches Instrument in der ko-konfigurativen Arbeitsform von Produktionsschule selbst, die die Arbeitsform der Prozesseffektivierung mit dem zu Grunde liegenden Qualitätsmotiv eigentlich überwunden hat. Für Produktionsschulen könnten es demnach andere, an das Tätigkeitsmotiv der Produktionsschule anschlussfähigere Instrumente zur Bewertung und Entwicklung der Produktionsschultätigkeit sein, die der Annahme des Qualitätssiegels Produktionsschule entgegenstehen. Ein aktiver Diskurs mit den Mitgliedsproduktionsschulen des Bundesverbandes könnte Klarheit über die zugehörigen Gründe und Ursachen aus der Perspektive der Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure schaffen. Daran anzuschließen ist die Frage, welche Perspektive für das Qualitätssiegel Produktionsschule auch für die Mitglieder des Bundesverbandes bestehen. Sollte das Qualitätssiegel einerseits an einem Haltepunkt angekommen sein, dann ist die Diskussion über die Einstellung des Zertifizierungsverfahrens folgerichtig. Dies schließt allerdings nicht ein, dass auch der verbandsgesteuerte Qualitätsdiskurs Produktionsschule ein Ende gefunden hat. Die Diskussion über die Qualität von Produktionsschule kann und sollte auch weiterhin zentrales Element der Bundesverbandsaktivität sein, wodurch sowohl die Subjekte des Mikro- und Mesosystems unterstützt und begleitet werden, wie auch auf die des Makro- und

Exosystems im Sinne der (Weiter-) Entwicklung von Produktionsschule innerhalb des deutschen Bildungssystems eingewirkt werden kann. Andererseits bietet der Widerspruch des latenten Unterlassens ebenso die Chance zur Entwicklung des Qualitätssiegels über die Auflösung dieses Widerspruchs. Als Forschungsgegenstand dieser Arbeit wird folgend intensiver auf potenzielle Diskussionsrichtungen zur Weiterentwicklung des Qualitätssiegels Produktionsschule als Zertifizierungsinstrument, wesentlich anhand der Kontextebenen Zertifizierung, eingegangen.

Grundsätzlich schließt sich in Verbindung mit einer erneuten Diskussion über Produktionsschulqualität die Überarbeitung des Qualitätssiegels Produktionsschule an. Anhand der oben aufgezeigten Kriterien eines entwicklungsförderlichen Qualitätsmanagements ist zu prüfen, inwieweit Anpassungen und Veränderungen des Qualitätssiegels Produktionsschule nötig sind, um einem neu ausgehandelten Qualitätskonzept gerecht zu werden. Wie bereits vorangehend ausgeführt, erfordert die Reflexion des Qualitätsverständnisses Produktionsschule grundsätzlich die Bedingung der Gegenstandsbezogenheit von Qualität und somit dem zentralen Motiv des produktionsschulbezogenen pädagogischen Settings an dem sich dieser Diskurs ausrichtet. Entsprechend der normativen, relationalen sowie prozesshaft-dynamischen Eigenschaften von Produktionsschulqualität gilt es zu reflektieren, in wie weit über das vorhandene Qualitätskonzept Produktionsschule eine Mess- und Bestimmbarkeit zwischen Qualitätsdimension (Qualitätsideal), den zugehörigen Spezifikationen (Qualitätskriterien) und Anforderung (Qualitätsindikatoren) anhand der Nachweismöglichkeiten sichergestellt wurde und welche Erkenntnisse über Anpassungsbedarfe sowie Veränderungen sich ableiten lassen. Hierbei sollten die Erfahrungen der Produktionsschulen, die bereits das Verfahren zur Erlangung des Qualitätssiegels Produktionsschule durchlaufen haben sowie die für die Entwicklung zuständigen Arbeitskreismitglieder des Bundesverbandes Produktionsschulen, mit einbezogen werden. Zu beachten wäre, dass insbesondere die Thematik der Qualitätsbewertung innerhalb einer multiperspektivischen Diskussion Spannungs- und Konfliktpotenziale in sich birgt, inwieweit ein hoher Flexibilisierungsgrad bei den Qualitätskriterien und Qualitätsindikatoren einer ko-konfigurativen Produktionsschultätigkeit sowie die facettenreiche Vielfaltigkeit der Ausprägungen von Produktionsschulen in Deutschland berücksichtigt. In der Konsequenz können über die Definition von eindeutigeren Kriterien Schranken geschaffen werden, die bisher eingeschlossene Produktionsschulen aus dem dann ausgehandelten Qualitätskonzept ausgrenzen. Gleichsam schließt sich daran der Ausschluss von der Zertifizierung über das Qualitätssiegel Produktionsschule an.

Das Qualitätssiegel Produktionsschule vereint Phasen der Selbsteinschätzung durch die Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure mit Fremdeinschätzung durch externe Auditorinnen und Auditoren. Die Auditorinnen und Auditoren stellen über einen temporären Knoten ein aktives, sinnstiftendes Korrektiv innerhalb der auditierten Produktionsschultätigkeit dar, die die Tätigkeit der Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure mit Widersprüche und Anregungen anreichert (boundary crossing). Hierbei ist das produktionsschulbasierte Fachwissen der Auditorinnen und Auditoren ein zentrales Element im Zertifizierungskonzept des Qualitätssiegels. Über die vorhandene Fachlichkeit, dem Selbstreport der Produktionsschule sowie dem Qualitätskonzept des Bundesverbandes erschließen sich die Auditorinnen und Auditoren das Tätigkeitssystem der Produktionsschule vor Ort. Die Fachlichkeit der Auditorinnen und Auditoren ermöglicht es, sich innerhalb von zwei Audittagen einen umfassenden Eindruck von der zu testierenden Produktionsschultätigkeit zu verschaffen und eine Qualitätsbewertung vorzunehmen. Auch wenn die Subjektivität der Auditorinnen und Auditoren aktiv zu reflektieren ist, sich auf ein Mindestmaß zu beschränken hat und sich die Qualitätsbewertung ausschließlich auf das Qualitätskonzept des Bundesverbandes fokussiert, so bildet diese subjektive Fachlichkeit einen umfassenden Zugang zum Tätigkeitssystem der zu auditierenden Produktionsschule. Das fachliche Gespräch zwischen den Auditorinnen und Auditoren mit den Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteuren bildet hierbei die Basis der Kommunikation im Audit. Mit der Bedingung, dass die Auditorinnen und Auditoren nicht in demselben Bundesland wie die zu auditierende Produktionsschule tätig sind, werden potenzielle Wettbewerbsverzerrungen vermieden sowie zusätzlich Chancen des Transfers von Erfahrungen der Auditorinnen und Auditoren aus anderen Produktionsschulkontexten ermöglicht. In diesem Zusammenhang sollte diskutiert werden, wie innerhalb des Bundesverbandes Produktionsschulen die Bestimmung und der Transfer über sogenannte *Best-Practice-Beispiele* vorgenommen werden kann, wie sie die Auditorinnen und Auditoren in den Produktionsschulen bei der Zertifizierung erleben. Kern sollte die Sicherstellung eines Erfahrungstransfers über die Auditorinnen und Auditoren in die Produktionsschulen hinein sein, ebenso umgekehrt *Best-Practice-Beispiele* auch anderen Produktionsschulen in Form eines *Best-Practice-Transfers* nutzbar werden zu lassen.

Zwischen der Auditierung und der erneuten Zertifizierung sind die Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure, vor allem die leitenden Akteurinnen und Akteure, in hohem Maße eigenverantwortlich für die konsequente Arbeit an den Anregungen aus dem Audit verantwortlich. Offen ist, wie die Aufrechterhaltung des kontinuierlichen Reflexions- und Bearbeitungsprozesses zur Vermeidung eines Abbruchs des Entwicklungsprozesses in der Pro-

duktionsschule unterstützt werden kann, ohne die Eigenverantwortung der Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure einzugrenzen. Exemplarisch könnten derartige Reflexionsplattformen als Angebote im Rahmen von Fortbildungen oder Tagungen des Bundesverbandes installiert sein oder in Eigenregie zwischen zertifizierten Produktionsschulen durchgeführt werden. Zentral sind hierbei die wechselseitige Interaktion der Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure im Sinne der Grenzüberschreitung zur Reflexion des erreichten Entwicklungsstands sowie die kollektive Generierung von Brückenoptionen zu den nächsten Entwicklungshandlungen, um den Prozess der produktionsschuleigenen Tätigkeitsentwicklung nicht abbrechen zu lassen.

Hinsichtlich der Verwertbarkeit ist das Qualitätssiegel Produktionsschule als qualitätsorientiertes Entwicklungsinstrument für Produktionsschulen konzipiert. Auf die (öffentliche) Finanzierung einer Produktionsschule hat das Siegel bisher keinen Einfluss. Seitens der Bundesverbandsmitglieder wäre intern zu klären und konsequenter Weise durch diese zu beschließen, ob die Verknüpfung als Finanzierungsvoraussetzung von Produktionsschulen für das Qualitätssiegel eine wünschenswerte Option darstellt. Dies würde in der Folge auf den dann anstehenden Aushandlungsprozess von Qualität wirken, da das Qualitätssiegel Produktionsschule nunmehr mit einer ökonomischen Dimension innerhalb des Qualitätsdiskurses zu berücksichtigen wäre. Wird das Qualitätssiegel Produktionsschule zum Förderkriterium, wird sich dies mutmaßlich aufgrund der Notwendigkeit einer finanziellen Absicherung der Produktionsschulen auf die Anzahl der zertifizierten Einrichtungen auswirken. Nicht (ausschließlich) die innenorientierte Ausrichtung auf die qualitätsorientierte Entwicklung der Produktionsschultätigkeit wäre für die Einrichtungen die Absicht für die Absolvierung des Qualitätssiegels Produktionsschule, sondern die mit, wie bereits vorangehend dargelegten Risiken einhergehende, außenorientierte ökonomische Notwendigkeit. Eine weitere Perspektive könnte sich in der Herausstellung des Qualitätssiegels als Instrument der freiwilligen Selbstkontrolle von Produktionsschulen bieten, wodurch umweltbedingte Eingriffe des Exo- und Makrosystems in die Produktionsschultätigkeit erschwert respektive über die mit dem Siegel einhergehende Herausstellung einer Qualitätsgarantie vermindert werden. Dies bedingt allerdings ein multiperspektivisch ausgehandeltes und damit auf breiter Basis akzeptiertes Qualitätskonzept als anerkannte Grundlage einer Qualitätsgarantie. Grundsätzlich ist und bleibt die Frage der innenorientierten, im Wesentlichen entwicklungsbezogenen und/oder außenorientierten, v. a. ökonomischen Verwertbarkeit des Qualitätssiegels für eine Produktionsschule entscheidend, ob diese bereit ist, den notwendigen Aufwand und die zugehörigen Kosten für die Durchführung des Zertifizierungsverfahrens Qualitätssiegel Produktionsschule zu tragen.

6 Zusammenfassung und Ausblick

In dieser Forschungsarbeit erfährt der Qualitätsdiskurs Produktionsschule am Beispiel des Qualitätssiegels Produktionsschule des Bundesverbandes Produktionsschulen e.V. seine inhaltliche und methodische Charakteristik aus dem zu Grunde liegenden tätigkeitstheoretischen Blickwinkel. Der Diskurs über konfigurative Produktionsschultätigkeit sowie Produktionsschulqualität und deren Testierung bildet die Basis der Untersuchung der Entwicklung und Implementierung des Qualitätssiegels Produktionsschule als konkrete Aufgabenstellung aus der Praxis heraus. Der theoretische sowie empirische Ertrag für den Qualitätsdiskurs Produktionsschule werden nunmehr zusammengefasst (Abschnitt 6.1), Anknüpfungspunkte für potenzielle Forschungsaktivitäten aufgezeigt (Abschnitt 6.2) und in einem Abschlussfazit gebündelt (Abschnitt 6.3).

6.1 Qualitätsdiskurs Produktionsschule – eine Zusammenfassung

Die Zusammenfassung des Qualitätsdiskurses Produktionsschule folgt der strukturellen Aufbau-logik dieser Forschungsarbeit und resümiert die zentralen theoretischen, empirischen und auf die Praxis bezogenen Erkenntnisse der vorangegangenen Kapitel.

Tätigkeitstheoretische Grundüberlegungen

In dieser Forschungsarbeit bilden tätigkeitstheoretische Überlegungen die Basis zur inhaltlichen und methodischen Untersuchung und Beschreibung von Tätigkeit und Lernen sowie der Entwicklung von Individuen und Organisationen. Dies geschieht insbesondere in Hinblick auf sich verändernde Arbeitsformen und den daraus resultierenden Anforderungen an Arbeit sowie das Lernen innerhalb der Arbeitsform der Ko-Konfiguration. Diese Überlegungen sind in zweierlei Hinsicht Ausgangspunkt der systematischen Untersuchung des Qualitätsdiskurses Produktionsschule: einerseits für die theoretische Explikation von Produktionsschule in Verbindung mit dem Qualitätsdiskurs Produktionsschule, andererseits in der daran anknüpfenden auf die Praxis bezogene Explikation zum Qualitätsdiskurs des Bundesverbandes Produktionsschulen e.V. mit dem Qualitätssiegel Produktionsschule. Das herausgearbeitete Umweltmodell der Benachteiligtenförderung und im Speziellen von Produktionsschule bietet hierbei einen strukturellen und systematisch verbindenden Ansatz zur Untersuchung von Produktionsschultätigkeit, unter Beachtung der innerorganisationalen Tätigkeit in der Produktionsschule mit der Fokussierung auf die Zielgruppe

sowie der die Produktionsschule umgebenden und angrenzenden Tätigkeitssysteme.

Arbeitsgesellschaft – Sozialstaat – Benachteiligtenförderung

Mit der Ausarbeitung in Kapitel 3 konnte herausgestellt werden, dass Produktionsschule in sich keinen Selbstzweck verfolgt, sondern vielmehr innerhalb der Umwelt der Benachteiligtenförderung, als Ausdruck der arbeitsgesellschaftlichen Entwicklung in Deutschland, einen Auftrag realisiert, der sich wiederum aus den Bedarfen der Zielgruppe der Benachteiligtenförderung ableitet. Nach dem in Deutschland vorherrschenden arbeitsgesellschaftlichen Normalitätsverständnis bildet Erwerbsarbeit eine zentrale, von allen Individuen der Gesellschaft erwartete und anerkannte Kategorie. Die materielle, identitätsstiftende sowie soziale Bedürfnisbefriedigung des Individuums bilden hierbei das Motiv der Erwerbstätigkeit. Ein Entkopplungsrisiko von der Arbeitsgesellschaft besteht somit für diejenigen Individuen, die dieser gesellschaftlichen Erwartungshaltung nicht gerecht werden (können). Die eingreifende sozialstaatliche Regulation geht in diesem Zusammenhang mit dem Bestreben einher, arbeitsgesellschaftliche Risiken und Entkopplungspotenziale für die Individuen zu reduzieren respektive bei eingetretener Entkopplung die (Re-) Integration hin zur Erwerbsarbeit sicherzustellen. Die Einrichtung der Benachteiligtenförderung kann folglich als eine sozialstaatliche Reaktion auf sich verändernde Bedingungen von Arbeit und dem einhergehenden Vorhandensein von jungen Menschen verstanden werden, die in irgendeiner Weise arbeitsgesellschaftliche Entkopplungsrisiken aufweisen.

Die Benachteiligtenförderung selbst realisiert als Teil des deutschen Berufsbildungssystems sein Tätigkeitssmotiv über den Übergangssektor. Insbesondere die Widersprüche innerhalb des Übergangssektors, die sich unter den Begriffen Förderdschungel, Maßnahmekarrieren sowie Warteschleifen subsummieren, verdeutlichen eine dem Gegenstand des Übergangssystems widersprechende Entwicklung, die mit einer Verstärkung des Entkopplungsrisikos für die Zielgruppe verbunden ist. Bojanowski¹⁵³ bietet anhand von zehn Punkten eine Perspektive zur Weiterentwicklung und konsequenterweise Überwindung der Widersprüche innerhalb des Übergangssystems an, deren Umsetzung notwendig und entsprechend dem Motiv des Sozialstaates in dessen Verantwortung zu realisieren wäre.

153 Siehe Bojanowski (2012a, S. 67 ff.).

Produktionsschule und ko-konfigurative Produktionsschultätigkeit

Die Herausarbeitung des Verständnisses von Arbeitsgesellschaft und Erwerbsarbeit in Verbindung mit dem Wirken des Sozialstaates sowie der Einrichtung der Benachteiligtenförderung mit dem Übergangssystem bilden den Ausgangspunkt der Betrachtung von Produktionsschultätigkeit und der Form der Arbeit in Produktionsschule innerhalb der Umwelt der Benachteiligtenförderung. Der Produktionsschulansatz stellt für Bojanowski (vgl. 2012a, S. 70 f.) das zentrale Organisationsformat der Förderangebote dar, wie es innerhalb des weiterentwickelten Übergangssystems zum Tragen kommen sollte. Der Produktionsschulansatz greift allerdings auf keine einheitliche Definition zurück (vgl. Bojanowski, 2011, S. 15; 2012c, S. 107), vielmehr prägen differenzierte historische Bezüge und die dänische Umsetzung von Produktionsschule die heterogene und facettenreiche Ausprägung von Produktionsschulen in Deutschland. Zudem erfolgt die Entwicklung von Produktionsschulen im Sinne einer inneren Richtung aus den pädagogischen Institutionen und Kontexten heraus. Ein fest im Bildungssystem verankertes, homogenes Förderinstrument Produktionsschule gibt es im Übergangssektor derzeit (noch) nicht. Diese produktionsschulspezifische Vielschichtigkeit beeinflusst nunmehr jedweden Versuch der Definition von Produktionsschule (vgl. Bojanowski, 2011, S. 15 f.). Mit der Gründung des Bundesverbandes Produktionsschulen e.V. haben sich allerdings Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure eine fachliche und kommunikative Plattform geschaffen, die für die Interessen der Produktionsschulen sowohl aus fachlicher Perspektive, wie auch gegenüber dem sozialstaatlichen System eintritt.

Auch wenn die Vielfältigkeit der Ausprägungen von Produktionsschulen sich auf die Definition der selbigen auswirkt, bietet der tätigkeitstheoretische Fokus dieser Forschungsarbeit die Möglichkeit der Konkretisierung einer zweiten definitorischen Gestalt von Produktionsschule innerhalb der Umwelt der Benachteiligtenförderung zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage. Hierbei stellt sich deutlich heraus, dass innerhalb der facettenreichen institutionellen Ausprägungen von Produktionsschule das Produktionsschulsetting in Verbindung mit der Arbeitsform der Ko-Konfiguration für die Zielgruppe der benachteiligten jungen Menschen eine arbeitsweltbezogene, pädagogisch aufbereitete und auf die Mechanismen der Arbeitsgesellschaft ausgerichtete Ankopplungsperspektive offenbart. Ko-konfigurative Produktionsschultätigkeit realisiert Chancen zur Überwindung arbeitsgesellschaftlicher Entkopplungsrisiken junger Menschen innerhalb der Benachteiligtenförderung. Die Herausforderung für die Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure besteht darin, sich der Widersprüche, die aus der ko-konfigurativen Tätigkeit resultieren, bewusst zu werden und diese Lernanlässe aufzugreifen, um sich pädagogisch

und institutionell (expansiv) weiterzuentwickeln. Hierbei kann der Bundesverband Produktionsschulen e. V. selbst über eigene Artefakte als Generator von Widersprüchen und somit Lernanlässen die Entwicklung von Produktionsschulen voranbringen. Insbesondere stellt sich Frage, inwieweit der innerverbandlich geführte Qualitätsdiskurs Produktionsschule sowie das zur Testierung von Produktionsschulqualität entwickelte Qualitätssiegel Produktionsschule des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V. diesen Lern- und Entwicklungsprozess unterstützen kann.

Mit der herausgearbeiteten Figuration von Produktionsschule aus der Verbindung zwischen der ko-konfigurativen Arbeitsform und dem produktionsschulspezifischen Tätigkeitssystem in Abhängigkeit zur umgebenden Umwelt der Benachteiligtenförderung sowie benachbarter Umwelten, wird Produktionsschule entsprechend dem Erkenntnisinteresse dieser Forschungsarbeit konturiert respektive konkretisiert und die Grundlage für den weiterführenden Qualitätsdiskurs Produktionsschule geschaffen.

Qualitätsdiskurs Produktionsschule

Das Verständnis von Qualität als Dialogbegriff mit machtbasierten und konfliktbehafteten Aushandlungsprozessen bildet die Grundlage zur systematischen Diskussion von Qualität und der Qualitätstestierung ko-konfigurativer Produktionsschultätigkeit. Ausgehend von den differenzierten Perspektiven innerhalb der Benachteiligtenförderung, die auf den Aushandlungsprozess von Produktionsschulqualität einwirken, ist es eine fehlende Bezugsdefinition, die als definitorische Basis von Produktionsschule dem Qualitätsdiskurs zu Grunde liegt. Der Qualitätsdiskurs kann sich somit variierender Bezüge bedienen, die auf das ausgehandelte Ergebnis von Qualität wirken.

Mit dem Ansatz eines entwicklungsförderlichen Qualitätsmanagements für Produktionsschulen wird zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage ein konzeptionelles Reflexionsinstrument eingeführt, um Qualität und Qualitätsmanagement vor dem Hintergrund und den Anforderungen ko-konfigurativer Produktionsschultätigkeit innerhalb der Benachteiligtenförderung reflektieren zu können. Zentral ist hierbei die Verknüpfung mit dem Motiv der ko-konfigurativen Tätigkeit zur Unterstützung der Entwicklung einer Produktionsschule. Zertifizierungen unterliegen gleichsam diesem Anspruch, ergänzt um ein externes Korrektiv (Auditorinnen und Auditoren), was organisationsinterne Risiken einer Qualitätstestierung vermindern soll. Im Kontext von Produktionsschule erweist es sich als elementar, dass diese Auditorinnen und Auditoren auf ein, wenn auch subjektiv geprägtes, Fachwissen über Produktionsschulen zurückgreifen können. Im Kern geht es darum, dass die Auditorinnen und Au-

ditoren als Außenstehende über ihre fachlich fundierte Qualitätsbeurteilung Anregungen und Lernanlässe für die Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure liefern und den Entwicklungsprozess der Produktionsschul-tätigkeit anreichern und voranbringen. Resümierend erhält der Qualitätsdiskurs Produktionsschule mit dem Kapitel 4 seine beabsichtigte theoretische, auf pro-duktionsschulspezifische Qualität fokussierende Fundierung für die anschlie-ßende Diskussion des Qualitätssiegels Produktionsschule des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V.

Mit der Formulierung eines Qualitätsideals Produktionsschule und dem Quali-tätssiegel Produktionsschule hat der Bundesverband Produktionsschulen e. V. sich seit 2008 auf den Weg des im Wesentlichen innerverbandlich geführten Qualitätsdiskurses gemacht. Für den Bundesverband und die für die Entwick-lung des Qualitätskonzeptes sowie des Zertifizierungsverfahrens beauftragten Arbeitskreise kann dieser Prozess selbst als expansiv angesehen werden, da sich mit dem Qualitätsverständnis und dem zugehörigen Testierungsinstrument die bundesverbandseigenen Handlungsmöglichkeiten elementar erweitert ha-ben. Aus der Perspektive des Bundesverbandes beschreibt sich Produktions-schule nunmehr über sechs Qualitätsdimensionen, die wiederum mit Qualitäts-kriterien und Qualitätsindikatoren untersetzt sind. Als empirische Erkenntnis und Antwort auf die dritte Forschungsfrage ist festzuhalten, dass mit dem Qualitätssiegel Produktionsschule ein den Kriterien eines entwicklungsförderliches Qualitätsmanagements für Produktionsschulen und konsequenterweise den Anforderungen an ko-konfigurative Produktionsschultätigkeit gerecht wer-dendes Zertifizierungsverfahren erarbeitet worden ist. Allerdings steht das Qualitätssiegel Produktionsschule an einem Haltepunkt, der über das latente Unterlassen der Nutzung des Qualitätssiegels durch die Mitgliedseinrichtungen des Bundesverbandes zum Ausdruck kommt. Dies stellt in der bundesver-bandseigenen Tätigkeit einen Widerspruch dar, der selbst Ausgangspunkt der zukünftigen Entwicklung des Qualitätsdiskurses sein kann. Potenzielle und da-mit für die Praxis relevante Perspektiven für den Qualitätsdiskurs des Bundes-verbandes ergeben sich im Sinne der vierten Forschungsfrage in unterschiedli-chen Zusammenhängen: Über die Diskussion der Weiterentwicklung des Produktionsschulansatzes als Bildungsarrangement innerhalb der Benachteilig-tenförderung, aber ebenso über diese Umwelt hinaus sind Fragen aufzuwerfen und zu klären, ob und wie der Produktionsschulansatz auch in anderen Um-welten und damit für andere Zielgruppen eine adäquate Antwort zur Sicher-stellung gelingender Übergänge innerhalb und zwischen der schulischen und beruflichen Bildung hin zur Erwerbsarbeit bietet. In der Konsequenz steht ein erneuter Aushandlungsprozess über die Qualität von Produktionsschule, in welchen, in Abhängigkeit der Ausrichtungen des Produktionsschulansatzes,

differenzierte Perspektiven in den dann anstehenden bundesverbandsübergreifenden Aushandlungsprozess einzubeziehen sind. Im Gegensatz zum Ausgangspunkt des Qualitätsdiskurses Produktionsschule in 2008, bietet nunmehr das vorhandene Qualitätskonzept des Bundesverbandes eine geeignete Diskussionsgrundlage, die genutzt werden sollte. Grundsätzlich schließt sich an die Diskussion von Produktionsschulqualität die Überarbeitung des Qualitätssiegels an, um der elementaren Gegenstandsbezogenheit zum Motiv der Produktionsschultätigkeit auch weiterhin gerecht bleiben zu können. Folgende zentrale Fragen sollten hierbei beachtet werden:

- Wie wird man durch eine eindeutige Definition von Qualitätskriterien und zugehörigen Qualitätsindikatoren dem Flexibilitätsbedürfnis ko-konfigurativer Produktionsschultätigkeit gerecht bleiben können?
- Wie kann ein Best-Practice-Transfer gestaltet werden, damit originelle und herausragende Erfahrungen aus den testierten Produktionsschulen anderen Interessierten zugänglich und für diese nutzbar werden?
- Wie können durch den Bundesverband unterstützte oder produktionsschuleigene Brücken zwischen den Phasen der Auditierung gestaltet sein, damit der durch die Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure eigenverantwortlich geführte Entwicklungsprozess nach der Auditierung nicht zum Erliegen kommt?

Unter dem Begriff der Verwertbarkeit des Siegels sollte zudem (vorerst) innerhalb des Bundesverbandes Produktionsschulen geklärt werden, ob die Integration einer ökonomischen Dimension, d. h. die Kopplung des Qualitätssiegels an die Finanzierung einer Produktionsschule, eine gewünschte Option mit den damit verbundenen Risiken ist. Zudem kann der Pfad der aktiven Heraushebung des Qualitätssiegels als Instrument der freiwilligen Selbstkontrolle eingeschlagen werden, wodurch über die Testierung mit dem Qualitätssiegel Produktionsschule eine Qualitätsgarantie herausgestellt werden würde, die umweltbedingte Eingriffe auf das pädagogische Setting reduzieren oder verhindern könnte und damit das Bestreben nach Autonomie in der Realisierung des tätigkeitsbezogenen Motivs hervorgehoben wird.

6.2 Forschungsperspektiven

Aus den theoretischen und empirischen Erkenntnissen dieser Forschungsarbeit lassen sich an den Entwicklungsperspektiven für den Qualitätsdiskurs Produktionsschule anknüpfende Forschungsschwerpunkte als Gegenstände zukünftiger Forschungsaktivitäten identifizieren.

Weiterentwicklung des Produktionsschulansatzes

Produktionsschule realisiert innerhalb der Benachteiligtenförderung über die Verbindung des pädagogischen Settings mit der Arbeitsform der Ko-Konfiguration die Anknüpfung junger Menschen an das arbeitsgesellschaftlich erwartete Normalitätsmuster der Erwerbsarbeit. Über eine vergleichende Untersuchung könnte analysiert werden, wie die differenzierten Förderangebote innerhalb des Übergangssektors der Motivrealisierung des Übergangssektors entsprechen. Zentral wäre hierbei die Frage nach der Realisierung arbeitsgesellschaftlicher Anknüpfung, über den Vergleich der differenzierten Tätigkeitssysteme im Kontext der jeweiligen umweltspezifischen Abhängigkeiten und Einbettungen, in Verbindung mit den jeweils vorherrschenden Arbeitsformen sowie jeweiligen Zielgruppe der vielfältigen Förderangebote im Übergangssystem. Ähnlich gelagert könnte die Untersuchung von Produktionsschule im internationalen Kontext, beispielsweise vergleichend mit anderen Ländern in Europa, erfolgen.

Produktionsschule erfüllt innerhalb des Übergangssystems insbesondere eine arbeitsgesellschaftlich ankoppelnde Funktion durch das Ermöglichen von Übergängen in die berufliche Ausbildung oder Erwerbsarbeit. Zu untersuchen wäre, wie Produktionsschule als Institution in Verbindung mit dem Produktionsschulansatz aus dem bisherigen Verständnis heraus weiterzuentwickeln ist, um als durchlässiges, stufensystematisch aufgebautes Bildungsarrangement für benachteiligte Menschen über das Produktionsschulsetting berufstheoretische und berufspraktische Ausbildungsinhalte zu vermitteln, sodass der Erhalt von anerkannten Ausbildungsabschlüssen ermöglicht wird.

Produktionsschule ist vorrangig innerhalb der Benachteiligtenförderung in Deutschland verortet. Die ko-konfigurative Produktionsschultätigkeit erweist sich hierbei als geeignet zur Realisierung arbeitsgesellschaftlicher Anknüpfung von benachteiligten jungen Menschen. Im sozialstaatlichen Verständnis positionieren sich Produktionsschule an der 1. Schwelle zwischen der schulischen Allgemeinbildung und der beruflichen Bildung sowie der 2. Schwelle beim Übergang aus der beruflichen Bildung in die Erwerbstätigkeit. Eine Forschungsfrage könnte sein, wie der Produktionsschulansatz über seine Tätigkeit auch für andere Zielgruppen das Motiv arbeitsgesellschaftlicher Anknüpfung realisieren kann. Forschungsperspektiven ergeben sich hierbei in der Umsetzung des Produktionsschulansatzes innerhalb des Berufsbildungssystems, bezogen auf das Schulberufs- und Ausbildungssystem, aber ebenso in der Hochschulbildung. Dem Berufsbildungssystem vor und nachgelagerten Bildungssystemen, wie der schulischen Allgemeinbildung oder der Fort- und Weiterbildung, bieten ebenso Anknüpfungspunkte weiterführender Forschung.

Dem schließt sich die grundsätzliche Frage der Verortung von Produktionsschule innerhalb eines inklusiven Bildungssystems an.

Produktionsschulqualität und Qualitätssiegel Produktionsschule

Das ausformulierte Qualitätsverständnis von Produktionsschule des Bundesverbandes Produktionsschulen e.V. bietet sich als Forschungs- und Diskussionsgrundlage für die Weiterführung des Qualitätsdiskurses Produktionsschule an. Ausgehend von einer erneuten, dann multiperspektivischen Aushandlung produktionsschulspezifischer Qualität könnte untersucht werden, wie das Interesse der Zielgruppe nach Gebrauchswerthaltigkeit, das Interesse des Sozialstaates nach gesellschaftlicher Nützlichkeit sowie das Interesse der Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure nach guter Arbeit den Aushandlungsprozess und das Ergebnis von Produktionsschulqualität prägen. Zudem könnte analysiert werden, welchen expliziten Einfluss, die aus den Perspektiven der Beteiligten herrührenden Machtpotenziale, auf das Resultat dieser Aushandlung haben.

Das Qualitätssiegel Produktionsschule kann als entwicklungsförderliches, produktionsschulinternes Qualitätsmanagementinstrument angesehen werden. Die Verknüpfung des Qualitätssiegels als Finanzierungsvoraussetzung für Produktionsschulen existiert derzeit nicht. Eine Forschungsfrage könnte entsprechend lauten: Welche entwicklungsförderlichen respektive entwicklungshemmenden Effekte stellen sich über die Integration einer ökonomischen Dimension der Finanzierung von Produktionsschule auf das Qualitätssiegel Produktionsschule ein und wie wirken diese auf die Produktionsschultätigkeit und die Tätigkeitsentwicklung?

Grundsätzlich wird in dieser Forschungsarbeit mit dem Qualitätsdiskurs Produktionsschule eine theoretisch begründete, empirisch untersuchte und auf die Praxis von Produktionsschule bezogene Qualitätsdebatte auf der Grundlage tätigkeitstheoretischer Überlegungen geführt. Dieser systematische Diskussionspfad muss hierbei nicht auf Produktionsschule beschränkt bleiben. Vielmehr bietet diese Forschungsarbeit eine auf andere Bildungskontexte und deren umweltabhängigen Tätigkeitssysteme übertragbare, theoretisch untersetzte Perspektive zur Diskussion von dialogisch auszuhandelnder Qualität pädagogischer Tätigkeit in Verbindung mit tätigkeitsbezogener (Weiter-) Entwicklung.

6.3 Produktionsschule als multivariables Supergefäß

Produktionsschule als ko-konfiguratives Bildungsarrangement wird sich wahrscheinlich auch in Zukunft entsprechend der historischen Entwicklung und vielfältigen Ausprägung dem Ruf eines facettenreichen Bildungsansatzes treu bleiben. Mit dieser entwicklungs- und arbeitsbezogenen Forschungsarbeit ist die Absicht einhergegangen, Produktionsschule als Bildungsarrangement im deutschen Berufsbildungssystem weiter zu konturieren und den daran anschließenden theoriegeleiteten, produktionsschulspezifischen Qualitätsdiskurs mit dem Qualitätssiegels Produktionsschule praxisrelevant zu verbinden. Zukünftige Forschungsarbeiten können daran anknüpfend einen Beitrag zur (Weiter-) Entwicklung des Produktionsschulansatzes innerhalb der beruflichen Förderpädagogik, aber ebenso darüber hinaus leisten. Allerdings sind es die Produktionsschulen und ihre Akteurinnen und Akteure selbst mit dem Bundesverband Produktionsschulen e. V. als zugehörige Interessenvertretung, die als Generator die Entwicklung von Produktionsschulen in Deutschland maßgeblich voranbringen können. Die Herausforderung in der Weiterentwicklung des Produktionsschulansatzes, der damit in Verbindung stehenden Diskussion über die Qualität von Produktionsschule sowie einem zugehörigen Qualitätstestierungsinstrument Qualitätssiegel Produktionsschule formuliert der Bundesverband Produktionsschulen e. V. auf sich selbst bezogen selbstkritisch:

- „Der Bundesverband Produktionsschulen e. V. erkennt mit der Vergabe des Qualitätssiegels an eine Produktionsschule ihr erreichtes Arbeits- und Entwicklungsniveau an.
- Indem wir Qualitätsstandards formulieren und schließlich testieren, sollen einerseits Beliebigkeit und Unverbindlichkeit in der deutschen Produktionsschullandschaft vermieden und somit Übersichtlichkeit und Transparenz befördert werden; andererseits sollen den Produktionsschulen Instrumente zur Qualitätssicherung und Weiterentwicklung zur Verfügung gestellt werden.
- Qualitätsstandards dürfen nicht falsch reglementieren und (sinnentleert) ritualisieren. Sie sollen offensiv alle Produktionsschulen und Gründungswillige zur Diskussion und Weiterarbeit einladen. Sie sind keine Normen der Ausgrenzung, sondern Einladung und Herausforderung zum Nachdenken, Mitgestalten und zur Weiterentwicklung von Produktionsschulen als qualitative Elemente einer zukünftigen Bildungsreform in Deutschland.“ (2010, S. 4)

Produktionsschule im Allgemeinen ist und bleibt möglicherweise „[...] ein ‚Superzeichen‘, ein ‚Gefäß‘, das vielfältig gefüllt werden kann.“ (Bojanowski,

2011, S.15). Zentral ist hierbei nicht die Verbreitung des Produktionsschulansatzes ohne Grenzen, sondern vielmehr stellt die Eignung des Produktionsschulansatzes über die zielgruppenspezifische Gegenstandsbezogenheit seinen Nutzen für die jeweiligen Adressaten und deren tätigkeitsbezogenen Motivrealisierung heraus.

7 Literaturverzeichnis

- Antoni, C. H. (2001). Anforderungen an den Prozess der Auditierung. In H. Wächter & G. Vedder (Hrsg.), Qualitätsmanagement in Organisationen. DIN ISO 9000 und TQM auf dem Prüfstand (S. 139–158). Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler GmbH.
- Arbeitsgemeinschaft Produktionsschule (Hrsg.). (1992). Produktionsschulprinzip im internationalen Vergleich. Alsbach: Leuchtturm-Verlag.
- Arendt, H. (2002). Vita activa. oder Vom tätigen Leben. München: Piper Verlag GmbH.
- Arnold, H. (2000). Der Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft und das sozialpolitische Mandat der Jugendberufshilfe. Eine historisch-systematische Analyse. Dresden.
- Atteslander, P. (2008). Methoden der empirischen Sozialforschung (12., durchgesehene Auflage). Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co.
- Autorengruppe BIBB/Bertelsmann Stiftung. (2011). Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung. Aktuelle Vorschläge im Urteil von Berufsbildungsexperten und Jugendlichen. Download vom: 14.11.2012: URL: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/6613>.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2012). Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Download vom: 09.11.2012: URL: http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf.
- Baethge, M. (2010). Das Übergangssystem: Struktur – Probleme – Gestaltungsperspektiven. In D. Münk, J. Rützel & C. Schmidt (Hrsg.), Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf (2. Auflage, S. 53–67). Bonn: Pahl-Rugenstein Verlag.
- Bals, T., Hegmann, K. & Wilbers, K. (Hrsg.). (2008). Qualität in Schule und Betrieb. Forschungsergebnisse und gute Praxis. Köln: Qualitus GmbH Publications.
- Bandemer, S. v. (2005). Benchmarking. In B. Blanke, S. v. Bandemer, F. Nullmeier & G. Wewer (Hrsg.), Handbuch zur Verwaltungsreform (S. 444–451). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlag GmbH.
- Bateson, G. (1985). Ökologie des Geistes. Anthropologische psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt/Main: suhrkamp taschenbuch wissenschaft 571.
- Bateson, G. (2000). Steps to an Ecology of Mind. Chicago/London: The University of Chicago Press.

- Beckmann, C., Otto, H.-U., Richter, M. & Schrödter, M. (Hrsg.). (2004). Qualität in der Sozialen Arbeit. Zwischen Nutzerinteresse und Kostenkontrolle. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlag GmbH.
- Beicht, U. (2009). Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife?. Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung. Download vom: 14.11.2012: URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_11.pdf.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). (2011). Übergänge mit System. Rahmenkonzept für eine Neuordnung des Übergangs von der Schule in den Beruf. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Beywl, W. (2012). Evaluation ist systematische Kritik. Nachvollziehbar bewerten und Wertmaßstäbe offenlegen. In Sozial Extra. Zeitschrift für Soziale Arbeit. Ausgabe 9. Nummer 10 (S. 15–17).
- Beywl, W. & Heiner, M. (2000). Interne Evaluation (Selbstevaluation). In J. Merchel (Hrsg.), Qualitätsentwicklung in Einrichtungen und Diensten der Erziehungshilfe. Methoden, Erfahrungen, Kritik, Perspektiven (S. 111–160). Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag.
- Biebricher, T. (2012). Neoliberalismus. zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag GmbH.
- Biermann, H. (1992). Produktionsschule aus historischer Sicht. In Arbeitsgemeinschaft Produktionsschule (Hrsg.), Produktionsschulprinzip im internationalen Vergleich (S. 33–57). Alsbach: Leuchtturm-Verlag.
- Biermann, H. (2004). Segmentierung Behinderter und Benachteiligter durch Förderung. Download: 25.10.2012: URL: http://www.bwpat.de/ausgabe6/biermann_bwpat6.pdf.
- Biermann, H. (2006). Benachteiligtenförderung – Anspruch und Wirklichkeit. In A. S. Kampmeier, B. Niemeyer, R. Petersen & C. Schreier (Hrsg.), Die Zukunft der Benachteiligtenförderung. Zwischen Sparszwang und pädagogischem Anspruch (S. 35–56). Goldebek: MOHLAND Verlag D. Peters Nachf.
- Biermann, H. (2012). Qualifizierung von Risikogruppen. In H. Biermann & R. Bonz (Hrsg.), Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung (2. korrigierte Auflage, S. 12–35). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Biermann, H. & Bonz, B. (2012). Risikogruppen in der Berufsbildung. In H. Biermann & B. Bonz (Hrsg.), Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung (2. korrigierte Auflage, S. 4–11). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Biermann, H. & Rützel, J. (1999). Didaktik der beruflichen Bildung Benachteiligter. In H. Biermann, B. Bonz & J. Rützel (Hrsg.), Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter (S. 11–37). Stuttgart: Holland+Josenhans GmbH & Co.
- Bleck, C. (2011). Effektivität und Soziale Arbeit. Analysemöglichkeiten und -grenzen in der beruflichen Integrationsförderung. Berlin: Frank & Timm GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur.
- Blings, J. & Ruth, K. (Hrsg.). (2012). Transparenz und Durchlässigkeit durch den EQR?. Perspektiven zur Implementierung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Blonskij, P. P. (1973). Die Arbeitsschule. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bogumil, J., Grohs, S., Kuhlmann, S. & Ohm, A. K. (2007). Zehn Jahre Neues Steuerungsmodell. Eine Bilanz kommunaler Verwaltungsmodernisierung. Berlin: edition sigma.
- Bohlinger, S. (2004). Der Benachteiligtenbegriff in der beruflichen Bildung. Download vom: 07.11.2012: URL: http://www.good-practice.de/Benachteiligte_Begriff.pdf.
- Bojanowski, A. (1996). Die Produktionsschule. In H. Dederling (Hrsg.), Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung (S. 479–500). München: R. Oldenbourg Verlag GmbH.
- Bojanowski, A. (2004). Analyse der Rahmenbedingungen – oder: Zum Unbehagen in der heutigen beruflichen Benachteiligtenförderung. In A. S. Kampmeier & B. Niemeyer (Hrsg.), Benachteiligtenförderung. Auf dem Weg zu einer professionalisierten Kooperation (S. 40–60). Goldebek: MOHLAND Verlag D. Peters Nachf.
- Bojanowski, A. (2005a). "Wirklich irritierend" – Eine Erkundungsreise zu den dänischen Produktionsschulen. In K. Büchter, R. Seubert & G. Weise-Barkowsky (Hrsg.), Berufspädagogische Erkundung. Eine Festschrift für Martin Kipp (S. 333–347). Frankfurt am Main: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- Bojanowski, A. (2005b). Umriss einer beruflichen Förderpädagogik. Systematisierungsvorschlag zu einer Pädagogik für benachteiligte Jugendliche. In A. Bojanowski, G. Ratschinski & P. Straßer (Hrsg.), Diesseits vom Abseits. Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung (S. 330–362). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Bojanowski, A. (2008a). Benachteiligte Jugendliche – Strukturelle Übergangsprobleme und soziale Exklusion. In A. Bojanowski, M. Mutschall & A. Meshoul (Hrsg.), Überflüssig? Abgehängt?. Produktionsschule: Eine Antwort für benachteiligte Jugendliche in den neuen Ländern (S. 33–46). Münster: Waxmann Verlag GmbH.

- Bojanowski, A. (2010). "Produktionsschule": Ein pädagogischer Impuls in der Benachteiligtenförderung. In D. Beste (Hrsg.), *Motivation zum Handeln ... Beiträge zu 30 Jahren Arbeit mit und für junge Menschen in Berufsnot* (S. 69–82). Loccum: Evangelische Akademie Loccum.
- Bojanowski, A. (2011). Charakteristika von Produktionsschulen in Deutschland. Annäherung an eine "amtliche" Definition. In J. Meier, C. Gentner & A. Bojanowski (Hrsg.), *Produktionsschule verstetigen! Handlungsempfehlungen für die Bildungspolitik* (S. 15–26). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Bojanowski, A. (2012a). Bildungs- und ordnungspolitische Neuformulierung des Übergangssystems. In A. Bojanowski & M. Eckert (Hrsg.), *Black Box Übergangssystem* (S. 65–80). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Bojanowski, A. (2012b). "Moratorium 2.0". Oder: Wie das Übergangssystem in Sozialisations- und Individualisierungsprozesse eingreift. In G. Ratschinski & A. Steuber (Hrsg.), *Ausbildungsreife. Kontroversen, Alternativen und Förderansätze* (S. 115–132). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien.
- Bojanowski, A. (2012c). Arbeiten, lernen und leben in Produktionsschulen. Skizzen zu einer zentralen didaktischen Innovation in der Benachteiligtenförderung. In H. Biermann & B. Bonz (Hrsg.), *Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung* (2. korrigierte Auflage, S. 107–123). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bojanowski, A., Dederling, H. & Feig, G. (1996). Benachteiligtenförderung. In H. Dederling (Hrsg.), *Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung* (S. 501–529). München: R. Oldenbourg Verlag GmbH.
- Bojanowski, A., Eckardt, P. & Ratschinski, G. (2005). Annäherung an die Benachteiligtenforschung – Verortung und Strukturierung. In A. Bojanowski, G. Ratschinski & P. Straßer (Hrsg.), *Diesseits vom Abseits. Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung* (S. 10–40). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Bojanowski, A., Gentner, C., Meier, J. & Mutschall, M. (Hrsg.). (2010). *Europäisches Kolloquium Produktionsschule*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Bojanowski, A., Gentner, C., Meier, J. & Mutschall, M. (2011). Fachkonzept Produktionsschule. In J. Meier, C. Gentner & A. Bojanowski (Hrsg.), *Produktionsschule verstetigen! Handlungsempfehlungen für die Bildungspolitik* (S. 91–121). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Bojanowski, A., Koch, M., Ratschinski, G. & Steuber, A. (Hrsg.). (2013a). *Einführung in die Berufliche Förderpädagogik. Pädagogische Basics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

- Bojanowski, A., Koch, M., Ratschinski, G. & Steuber, A. (2013b). Vorwort. In A. Bojanowski, M. Koch, G. Ratschinski & A. Steuber (Hrsg.), Einführung in die Berufliche Förderpädagogik. Pädagogische Basics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher (S. 7–14). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Bojanowski, A., Koch, M., Strasser, P. & Ratschinski, G. (2007). Der Teile genug! – Vision einer systematischen Benachteiligtenförderung. Ein Verfahrensvorschlag an die Fachszene. In Jugend, Beruf, Gesellschaft. Heft 2 (S. 105–118).
- Bojanowski, A., Mutschall, M. & Meshoul, A. (Hrsg.). (2008). Überflüssig? Abgehängt?. Produktionsschule: Eine Antwort für benachteiligte Jugendliche in den neuen Ländern. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Bonß, W. (1999). Jenseits der Vollbeschäftigungsgesellschaft. Zur Evolution der Arbeit in globalisierten Gesellschaften. In G. Schmidt (Hrsg.), Kein Ende der Arbeitsgesellschaft. Arbeit, Gesellschaft und Subjekt im Globalisierungsprozeß (S. 145–175). Berlin: edition sigma rainer bohn verlag.
- Brändle, T. (2012). Das Übergangssystem. Irrweg oder Erfolgsgeschichte? Berlin & Toronto: Budrich UniPress.
- Braun, F. & Reißig, B. (2012). Regionales Übergangsmanagement Schule – Berufsausbildung. Handlungsfelder, Hindernisse und Problemlösungen. In A. Bojanowski & M. Eckert (Hrsg.), Black Box Übergangssystem (S. 91–103). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Braun, F., Reißig, B. & Skrobanek, J. (2010). Jugendarbeitslosigkeit und Benachteiligtenförderung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung (3., durchgesehene Auflage, S. 953–966). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Bronfenbrenner, U. (1993). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH.
- Bullan, K., Johanssen, T., Schmidt-Mildner, G. K. & Schwarzbach, D. (1992). Produktionsschule in Hamburg. Konzeption eines Modellversuchs (dritte überarbeitete Auflage). Hamburg: Verlag Produktion und Schule.
- Bundesagentur für Arbeit. (2012). Fachkonzept. „Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen mit produktionsorientiertem Ansatz (BvB-Pro)“. Download vom: 28.04.2013: URL: <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/HEGA-Internet/A05-Beruf-Qualifizierung/Dokument/HEGA-11-2012-VA-BvB-mit-produktionsorientiertem-Ansatz-Anlage-1.pdf>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2001). Berufliche Qualifizierung Benachteiligter Jugendlicher (4., unveränderte Auflage). Bonn.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2005). Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf. -Benachteiligtenförderung-. Bonn/Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2008). Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation. Band IV der Schriftenreihe zum Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“. Bonn, Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2009a). Gutachten zur Systematisierung der Fördersysteme, -instrumente und -maßnahmen in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Bonn: W. Bertelsmann Verlag.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2009b). Die Einführung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Deutschland (DQR) – Untersuchung der Möglichkeiten für den Bereich des formalen Lernens. Band 2 der Reihe Berufsbildungsforschung. Download vom: 20.02.2013: URL: http://www.bmbf.de/pub/band_zwei_berufsbildungsforschung.pdf.
- Bundesverband Produktionsschulen e.V. (2006). Produktionsschulprinzipien. Download vom: 28.04.2013: URL: <http://bv-produktionsschulen.de/downloads/Produktionsschulprinzipien.pdf>.
- Bundesverband Produktionsschulen e.V. (2010). Wo Produktionsschule drauf steht, soll auch Produktionsschule drin sein. Qualitätsstandards des Bundesverbandes Produktionsschulen e.V. Download vom: 28.04.2013: URL: http://www.bv-produktionsschulen.de/cms/wp-content/uploads/2011/01/Qualitätsstandards_BS_PS_web.pdf.
- Bundesverband Produktionsschulen e.V. (Hrsg.). (2013a). Edition Produktionsschule. 1. Ausgabe. Download vom: 28.04.2013: URL: http://www.bv-produktionsschulen.de/cms/wp-content/uploads/2013/04/BV_Edition_Ausgabe-1_web.pdf.
- Bundesverband Produktionsschulen e.V. (Hrsg.). (2013b). Edition Produktionsschule. 2. Ausgabe. Download vom: 07.08.2013: URL: http://www.bv-produktionsschulen.de/cms/wp-content/uploads/2013/06/PS_Edition_Ausgabe-2_Web.pdf.
- Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (Hrsg.). (2013). Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten. Download vom: 09.04.2015: URL: http://www.dqr.de/media/content/DQR_Handbuch.pdf.
- Butterwegge, C. (2006). Krise und Zukunft des Sozialstaates (3., erweiterte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlag GmbH.

- Bylinski, U. (2010). Netzwerkbildung im Übergangssystem. In D. Münk, J. Rützel & C. Schmidt (Hrsg.), *Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf* (2. Auflage, S. 121–132). Bonn: Pahl-Rugstein Verlag.
- Castel, R. (2005). *Die Stärkung des Sozialen. Leben im neuen Wohlfahrtsstaat*. Hamburg: Hamburger Edition HIS Verlagsges. mbH.
- Castel, R. (2009). Die Wiederkehr der sozialen Unsicherheit. In R. Castel & K. Dörre (Hrsg.), *Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts* (S. 21–34). Frankfurt/Main: Campus Verlag GmbH.
- Chaiklin, S., Hedegaard, M. & Jensen, U. J. (Hrsg.). (2002). *Activity Theory and Social Practice*. Oxford: Aarhus University Press.
- Christe, G. (2009). Der Übergang Schule – Beruf: Arbeitsmarkt und Dropout-Risiko Jugendlicher. In H. Ricking, G. Schulze & M. Wittrock (Hrsg.), *Schulabsentismus und Dropout* (S. 75–94). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG.
- Cortina, K. S., Baumert, J., Leschinsky, A. & Trommer, L. (Hrsg.). (2008). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (vollständig überarbeitete Neuauflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Czycholl, R. (2005). Ordnungsvorstellungen und Institutionalisierungsformen von Arbeiten und Lernen im Zeitalter der Globalisierung zwischen Tradierung und Modernisierung. In K. Büchter, R. Seubert & G. Weise-Barkowsky (Hrsg.), *Berufspädagogische Erkundungen. Eine Festschrift für Martin Kipp* (S. 211–232). Frankfurt am Main: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- Dewey, J. & Kilpatrick, W. H. (1935). *Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis*. Weimar: Hermann Böhlhaus Nachfolger.
- Egbringhoff, J., Kleemann, F., Matuschek, I. & Voß, G. G. (2003). Bildungspolitische und bildungspraktische Konsequenzen der Subjektivierung von Arbeit. Zur Subjektivierung von Bildung. Download vom: 07.02.2013: URL: http://www.tu-chemnitz.de/hsw/soziologie/institut/Aufsaetze_working_papers_Praesentationen_Interviews_uam_zum_download-258.html.
- Ehmer, J., Grebing, H. & Gutschner, P. (Hrsg.). (2002). *"Arbeit": Geschichte – Gegenwart – Zukunft*. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Ekert, S. (2013). *Brücken in Ausbildung?. Einstiegsqualifizierung und Ausbildungsbausteine im kritischen Vergleich*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

- Engeström, Y. (2002). NEW FORMS OF EXPANSIVE LEARNING AT WORK: THE LANDSCAPE OF CO-CONFIGURATION. Download vom 27.08.2012: URL: http://www.edu.helsinki.fi/activity/people/engestro/files/The_Finnish_proposal.pdf.
- Engeström, Y. (2008a). *Entwickelnde Arbeitsforschung. Die Tätigkeitstheorie in der Praxis*. Berlin: Lehmanns Media.
- Engeström, Y. (2008b). *From Teams to Knots. Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2011a). Lernen durch Expansion: Zehn Jahre danach. In F. Seeger (Hrsg.), Yrjö Engeström. *Lernen durch Expansion* (2. stark erweiterte Auflage, S. 15–27). Berlin: lehmanns media Verlag.
- Engeström, Y. (2011b). Lernen durch Expansion. In F. Seeger (Hrsg.), Yrjö Engeström. *Lernen durch Expansion* (2. stark erweiterte Auflage, S. 29–349). Berlin: lehmanns media Verlag.
- Engeström, Y. (2011c). Die Erweiterung der Theorie des expansiven Lernens. Erfahrungen aus Reisen in Richtung der Ko-Konfiguration. In F. Seeger (Hrsg.), Yrjö Engeström. *Lernen durch Expansion* (2. stark erweiterte Auflage, S. 351–376). Berlin: lehmanns media Verlag.
- Engeström, Y. (2011d). FROM DESIGN EXPERIMENTS TO FORMATIVE INTERVENTIONS. Download vom: 14.10.2012: URL: <http://www.helsinki.fi/cradle/documents/Formative%20interventions%20final.pdf>.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2011). Untersuchungen zum expansiven Lernen. Grundlagen, Erkenntnisse und die Herausforderungen der Zukunft. In F. Seeger (Hrsg.), Yrjö Engeström. *Lernen durch Expansion* (2. stark erweiterte Auflage, S. 403–461). Berlin: lehmanns media Verlag.
- Engeström, Y., Engeström, R. & Vähäaho, T. (2002). When the Center Does Not Hold: The Importance of Knotworking. In S. Chaiklin, M. Hedegaard & U. J. Jensen (Hrsg.), *Activity Theory and Social Practice* (S. 345–374). Aarhus: AARHUS UNIVERSITY PRESS.
- Engeström, Y., Kerosuo, H. & Kajamaa, A. (2011). Jenseits der Diskontinuität. Die Erinnerung an expansives organisationales Lernen. In F. Seeger (Hrsg.), Yrjö Engeström. *Lernen durch Expansion* (2. stark erweiterte Auflage, S. 377–402). Berlin: lehmanns media Verlag.
- Engeström, Y., Lompscher, J. & Rückriem, G. (Hrsg.). (2005). *Putting Activity Theory to Work. Contributions from Developmental Work Research*. Berlin: Lehmanns Media – LOB.de.
- Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R.-L. (Hrsg.). (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J. & Poikela, R. (1996). THE CHANGELABORATORY AS A TOOL FOR TRANSFORMING WORK. Download vom 14.09.2012: URL: http://scholar.google.de/citations?view_op=view_citation&hl=de&user=gZWYKakAAAAJ&cstart=20&citation_for_view=gZWYKakAAAAJ:Zph67rFs4hoC.
- Enggruber, R. (2003). Zur Heterogenität Jugendlicher mit Berufsstartschwierigkeiten – ein Systematisierungsversuch. In Sozialforschungsstelle Dortmund (Hrsg.), *Dortmunder Forschartag Berufliche Bildung NRW. Jugendliche mit Berufsstartschwierigkeiten. Wirksame Unterstützung vor Ort?* (S. 9–27). Download vom: 07.11.2012: URL: <http://www.sfs-dortmund.de/odb/Repository/Publication/Doc%5C609%5Cbeitr139.pdf>.
- Enggruber, R., Euler, D., Gidion, G. & Wilke, J. (2003). *Pfade für Jugendliche in Ausbildung und Betrieb. Gutachten zur Darstellung der Hintergründe der unzureichenden Ausbildungs- und Beschäftigungschancen von benachteiligten Jugendlichen in Baden-Württemberg sowie deren Verbesserungsmöglichkeiten*. Download vom: 07.11.2012: URL: http://www.mfw.baden-wuerttemberg.de/fm7/1106/Jugendliche_Ausbildung.pdf.
- Faber, K. (2009). *Organisation und Innovation in der Bildung. Was leisten Qualitätsmodelle?* Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Faulstich, P. & Ludwig, J. (Hrsg.). (2008). *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fichtner, B. (1996). *Lernen und Lerntätigkeit. Phylogenetische, ontogenetische und epistemologische Studien*. Marburg: BdWi-Verlag.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flösser, G. (2000). EFQM – Das Modell der European Foundation of Quality Management zur Qualitätsbewertung. In J. Merchel (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in Einrichtungen und Diensten der Erziehungshilfe. Methoden, Erfahrungen, Kritik, Perspektiven* (S. 161–168). Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag.
- Flösser, G. & Oechler, M. (2004). Chancen und Risiken von Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. In C. Beckmann, H.-U. Otto, M. Richter & M. Schröder (Hrsg.), *Qualität in der Sozialen Arbeit. Zwischen Nutzerinteresse und Kostenkontrolle* (S. 175–183). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlag GmbH.
- Friedrichs, J. (1990). *Methoden empirischer Sozialforschung* (14. Auflage). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Galiläer, L. (2005). *Pädagogische Qualität. Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

- Galuske, M. (1993). Das Orientierungsdilemma. Jugendberufshilfe, Sozialpädagogische Selbstvergewisserung und die modernisierte Arbeitsgesellschaft. Bielefeld: Karin Böllert KT-Verlag.
- Galuske, M. (2002). Flexible Sozialpädagogik. Elemente einer Theorie Sozialer Arbeit in der modernen Arbeitsgesellschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Geisen, T. (2011). Arbeit in der Moderne. Ein dialogue imaginaire zwischen Karl Marx und Hannah Arendt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Gentner, C. (Hrsg.). (2008a). Produktionsschulen im Praxistest. Untersuchungen zum Landesprogramm Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Gentner, C. (2008b). Lern- und Arbeitskultur in der Produktionsschule. In A. Bojanowski, M. Mutschall & A. Meshoul (Hrsg.), Überflüssig?. Abgehängt?. Produktionsschule: Eine Antwort für benachteiligte Jugendliche in den neuen Ländern (S. 185–209). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Gentner, C. (2008c). Regionale Netzwerke und Beiräte der Produktionsschulen. In C. Gentner (Hrsg.), Produktionsschulen im Praxistest. Untersuchungen zum Landesprogramm Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern (S. 103–119). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Gentner, C. (2011). Das Hamburger Produktionsschulprogramm: Produktionsschulen in freier Trägerschaft im System der schulischen Berufsvorbereitung. Download vom: 27.01.2012: URL: http://www.bwpat.de/ht2011/ws04/gentner_ws04-ht2011.pdf.
- Gentner, C. (2013). Produktionsschulen – ein Übergang mit System. In A. Fischer & G. Hahn (Hrsg.), Vielfalt an Übergängen in der beruflichen Bildung-Zwölf Ansichten (S. 155–184). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Gentner, C. & Bojanowski, A. (2008). Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern: erste Erfahrungen und Erträge der Wissenschaftlichen Begleitung. In C. Gentner, A. Bojanowski & C. Wergin (Hrsg.), Kurs finden. Junge Menschen auf dem Weg ins Leben: Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern (S. 25–37). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Gentner, C. & Meier, J. (2011). Professionalisierung von Fachkräften an deutschen Produktionsschulen. In J. Meier, C. Gentner & A. Bojanowski (Hrsg.), Produktionsschule verstetigen!. Handlungsempfehlungen für die Bildungspolitik (S. 41–62). Münster: Waxmann Verlag GmbH.

- Gentner, C. & Reschke, B. (2008). Merkmale von Produktionsschulen. In A. Bojanowski, M. Mutschall & A. Meshoul (Hrsg.), *Überflüssig?. Abgehängt?. Produktionsschule: Eine Antwort für benachteiligte Jugendliche in den neuen Ländern* (S. 69–84). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Gentner, C., Bojanowski, A. & Wergin, C. (Hrsg.). (2008). *Kurs finden. Junge Menschen auf dem Weg ins Leben: Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Gerull, P. (2012). *Sozialwirtschaftliches Qualitätsmanagement. Grundlagen, Konzepte, Instrumente*. Saarbrücken: AV Akademieverlag GmbH & Co. KG.
- Giest, H. & Lompscher, J. (2006). *Lerntätigkeit – Lernen aus kulturhistorischer Perspektive. Ein Beitrag zur Entwicklung einer neuen Lernkultur im Unterricht*. Berlin: Lehmanns Media – LOB.de.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Gottschall, K. & Voß, G. (2003). *Entgrenzung von Arbeit und Leben – Zur Einleitung*. Download vom: 17.02.2013: URL: <http://www.arbeitenundleben.de/downloads/Entgr-GottVoss.pdf>.
- Greiner-Jean, A. & Oertel, S. (2011). *Kompetenzentwicklung und Kompetenzdokumentation an Produktionsschulen*. Download vom: 05.05.2013: URL: http://www.bwpat.de/ht2011/ws04/greiner-jean_oertel_ws04-ht2011.pdf.
- Greinert, W.-D. & Wiemann, G. (Hrsg.). (1997). *Produktionsschulprinzip und Berufsbildungshilfe. Analyse und Beschreibungen* (3. Auflage). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Grimmel, K. (2007). *Wettbewerbsvorteilsmanagement durch kundenindividuelle Massenproduktion*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Gutschner, P. (2002). Von der Norm zur Normalität? Begriffe und Bedeutung von Arbeit im Diskurs der Neuzeit. In J. Ehmer, H. Grebing & P. Gutschner (Hrsg.), *"Arbeit": Geschichte – Gegenwart – Zukunft* (S. 137–148). Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Hanisch, S. (2006). *Das Konzept der Mass Customization. Grundlagen, Praxis und Perspektiven für die Anbieter-Kunden-Beziehung*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller e.K.
- Hansen, F. (2010). *Standards in der Sozialen Arbeit*. Golm bei Potsdam: Brandenburgische Universitätsdruckerei.
- Harvey, L. & Green, D. (2000). Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Zeitschrift für Pädagogik*. 41. Beiheft (S. 17–39). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Haubrich, K. & Lüders, C. (2004). Evaluation – mehr als ein Modewort? In *Recht der Jugend und des Bildungswesens*. 52. Jahrgang. Heft 3 (S. 316–337).
- Heid, H. (2000). Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Zeitschrift für Pädagogik*. 41. Beiheft (S. 41–51). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Helmke, A., Hornstein, W. & Terhart, E. (Hrsg.). (2000a). *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Zeitschrift für Pädagogik*. 41. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Helmke, A., Hornstein, W. & Terhart, E. (2000b). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Zur Einleitung in das Beiheft. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Zeitschrift für Pädagogik*. 41. Beiheft (S. 7–14). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Hirsch, J. & Roth, R. (1986). *Das neue Gesicht des Kapitalismus. Vom Fordismus zum Post-Fordismus*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Honig, M.-S. & Neumann, S. (2004). Wie ist »gute Praxis« möglich?. Pädagogische Qualität als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. In C. Beckmann, H.-U. Otto, M. Richter & M. Schrödter, *Qualität in der Sozialen Arbeit. Zwischen Nutzerinteresse und Kostenkontrolle* (S. 251–281). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlag GmbH.
- Honig, M.-S., Joos, M. & Schreiber, N. (2004). Was ist ein guter Kindergarten?. Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Hopf, C. (2007). Qualitative Interviews – ein Überblick, In: Flick, Uwe, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. S. 349–360. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Huber, J. (1984). Die Entwicklung der Arbeitsgesellschaft. In F. Niess (Hrsg.), *Leben wir, um zu arbeiten?. Die Arbeitswelt im Umbruch* (S. 18–25). Köln: Bund-Verlag GmbH.
- Huisinga, R. (2005). Zur Transformation des beruflichen Bildungswesens durch die Veränderung seiner Reproduktionsfunktion. In K. Büchter, R. Seubert & G. Weise-Barkowsky (Hrsg.), *Berufspädagogische Erkundungen. Eine Festschrift für Martin Kipp* (S. 233–253). Frankfurt am Main: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.

- Huisinga, R. (2012). Arbeitsorientierte Exemplarik – ein Beitrag zur Grundlegung strategischer Teilhabeplanung Benachteiligter. In H. Biermann & B. Bonz (Hrsg.), *Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung* (2. korrigierte Auflage, S. 87–106). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Hyysalo, S. & Lehenkari, J. (2005). Instrument-Oriented History, Ethnography and Interventions in Studying Information Systems Design. In Y. Engeström, J. Lompscher & G. Rückriem (Hrsg.), *Putting Activity Theory to Work. Contributions from Developmental Work Research* (S. 149–172). Berlin: Lehmanns Media – LOB.de.
- Jantzen, W. (Hrsg.). (2001). *Jeder Mensch kann lernen – Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik*. Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag GmbH.
- Jantzen, W. (Hrsg.). (2002). *Alexandr R. Lurija. Kulturhistorische Humanwissenschaft. Ausgewählte Schriften*. Berlin: Verlag Pro BUSINESS GmbH.
- Jantzen, W. (2004). *Gehirn, Geschichte und Gesellschaft. Die Neuropsychologie Alexandr R. Lurijas (1902 – 1977)*. Berlin: Lehmanns Media – LOB.de.
- Jantzen, W. (2007). *Allgemeine Behindertenpädagogik. Teil 1. Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Teil 2. Neurowissenschaftliche Grundlagen, Diagnostik, Pädagogik und Therapie*. Berlin: Lehmanns Media – LOB.de.
- Johanssen, T. & Gentner, C. (2008). *Neueste Entwicklungen in der deutschen Produktionsschullandschaft*. Download vom: 19.04.2013: URL: http://www.bwpat.de/ht2008/ws12/johanssen_gentner_ws12-ht2008_spezial4.pdf.
- Jordan, E. & Reismann, H. (1998). *Qualitätssicherung und Verwaltungsmodernisierung in der Jugendhilfe*. Münster: Votum Verlag GmbH.
- Jürgens, K. & Voß, G. G. (2007). *Entgrenzung von Arbeit und Leben. Aus Politik und Zeitgeschichte* (34/2007), 3–9.
- Kamiske, G. F. (Hrsg.). (2013). *Handbuch QM-Methoden. Die richtige Methode auswählen und erfolgreich umsetzen* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). München: Carl Hanser Verlag.
- Kamiske, G. F. & Brauer, J.-P. (2011). *Qualitätsmanagement von A bis Z: Wichtige Begriffe des Qualitätsmanagements und ihre Bedeutung* (7., aktualisierte und erweiterte Auflage). München: Carl Hanser Verlag.
- Kampmeier, A. S., Niemeyer, B., Petersen, R. & Stannius, M. (Hrsg.). (2008). *Das Miteinander fördern. Ansätze für eine professionelle Benachteiligtenförderung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Kaufmann, F.-X. (1997). *Herausforderung des Sozialstaates*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Kaufmann, F.-X. (2003). *Varianten des Wohlfahrtsstaates. Der deutsche Sozialstaat im internationalen Vergleich*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

- Kell, A. (2006). Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 453–484). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlag GmbH.
- Kell, A. (2008). Systemische Umwelt deutscher Produktionsschulen. In C. Gentner, A. Bojanowski & C. Wergin (Hrsg.), *Kurs finden. Junge Menschen auf dem Weg ins Leben: Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern* (S. 189–203). Münster, Waxmann Verlag GmbH.
- Kern, H. & Schumann, M. (1984). *Das Ende der Arbeitsteilung?. Rationalisierung in der industriellen Produktion*. München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung (Oscar Beck).
- Kerosuo, H. & Engeström, Y. (2003). Boundary Crossing and Learning in Creation of new Work Practice: Creation and Re-Creation of Routines During Tool Implementation. Download vom 14.09.2012: URL: <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/wbs/conf/olkc/archive/olk5/papers/paper27.pdf>.
- Kerschensteiner, G. (2010). *Begriff der Arbeitsschule*. Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG.
- Kipp, M. (2008). Produktionsschule – zur aktuellen Wirksamkeit einer alteuropäisch-pädagogischen Idee in Deutschland. In C. Gentner, A. Bojanowski & C. Wergin (Hrsg.), *Kurs finden. Junge Menschen auf dem Weg ins Leben: Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern* (S. 173–188). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Kipp, M. & Rapp, T. (2004a). Produktionsschulen: Möglichkeiten zur Kooperation und Vernetzung – Einführung in den Tagungsband. In M. Kipp & T. Rapp (Hrsg.), *Produktionsschulen – Bestandsaufnahmen und Entwicklungsperspektiven* (S. 5–15). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Kipp, M. & Rapp, T. (Hrsg.). (2004b). *Produktionsschulen – Bestandsaufnahme und Entwicklungsperspektiven*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Kipp, M., Hanke, P., van Waasen, M. & Wolkowski-Hanke, U. (1999). Benachteiligtenförderung in der Kasseler Produktionsschule BuntStift. In H. Biermann, B. Bonz & J. Rützel (Hrsg.), *Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter* (S. 122–137). Stuttgart: Holland + Josenhans GmbH & Co.
- Kipp, M., Lütjens, J., Spreth, G. & Weise, G. (Hrsg.). (2000). *Produktionsorientierung und Produktionsschulen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Koch, M. (2008). Kritische Bestandsaufnahme der außerschulischen Berufsvorbereitung. In A. Bojanowski, M. Mutschall & A. Meshoul (Hrsg.), *Überflüssig?. Abgehängt?. Produktionsschule: Eine Antwort für benachteiligte Jugendliche in den neuen Ländern* (S. 47–68). Münster: Waxmann Verlag GmbH.

- Koch, T. (2002). *Lehren und Lernen in berufsqualifizierenden Produktionsschulen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Kocka, J. & Offe, C. (Hrsg.). (2000). *Geschichte und Zukunft der Arbeit*. Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Kölbl, C. (2006). *Die Psychologie der kulturhistorischen Schule*. Vygotskij, Lurija, Leont'ev. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.
- Kommunale Gemeinschaftsstelle. (1993). *Das Neue Steuerungsmodell. Begründung. Konturen. Umsetzung*. Köln: Bericht Nr. 5/1993.
- Kommunale Gemeinschaftsstelle. (2007). *Das neue Steuerungsmodell: Bilanz der Umsetzung*. Köln: Bericht 2/2007.
- Konsortium Bildungsberichterstattung. (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Download vom: 13.11.2012: URL: <http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf>.
- Kromrey, H. (2000). *Die Bewertung von Humandienstleistungen. Fallstricke bei der Implementations- und Wirkungsforschung sowie methodische Alternativen*. In H. Müller-Kohlenberg & K. Münstermann (Hrsg.), *Qualität von Humandienstleistungen. Evaluation und Qualitätsmanagement in Sozialer Arbeit und Gesundheitswesen* (S. 19–57). Opladen: Leske + Budrich.
- Kronauer, M. (2006). »Exklusion« als Kategorie einer kritischen Gesellschaftsanalyse. Vorschläge für eine anstehende Debatte. In H. Bude & A. Willisch (Hrsg.), *Das Problem der Exklusion* (S. 27–45). Hamburg: Hamburger Edition HIS Verlagsges. mbH.
- Kühl, S. (2001). *Paradoxe Effekte und ungewollte Nebenfolgen des Qualitätsmanagements*. In H. Wächter & G. Vedder (Hrsg.), *Qualitätsmanagement in Organisationen. DIN ISO 9000 und TQM auf dem Prüfstand* (S. 75–113). Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler GmbH.
- Küpers, W. M. (2001). *Qualität als philosophischer Begriff*. In H.-D. Zollondz (Hrsg.), *Lexikon Qualitätsmanagement* (S. 843–857). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Lambert, P. (2005). *Promoting Developmental Transfer in Vocational Teacher Education*. In Y. Engeström, J. Lompscher & G. Rückriem (Hrsg.), *Putting Activity Theory to Work* (S. 257–285). Berlin: Lehmanns Media – LOB.de.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5., überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Leont'ev, A. N. (1984). *Der allgemeine Tätigkeitsbegriff*. In D. Viehweger (Hrsg.), *Grundfragen einer Theorie der sprachlichen Tätigkeit* (S. 13–30). Berlin: Akademie-Verlag.
- Leontjew, A. (1982). *Tätigkeit. Bewußtsein. Persönlichkeit* (2. Auflage). Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

- Leontjew, A. N. (1985). Einleitung. Der Schaffungsweg Wygotskis. In J. Lompscher (Hrsg.), Lew Wygotski. Arbeiten zu theoretischen und methodologischen Problemen der Psychologie (Bd. 1, S. 9–55). Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Lex, T. & Schaub, G. (2004). Arbeiten und Lernen im Jugendhilfebetrieb. Zwischen Arbeitsförderung und Marktorientierung (Band 5). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lompscher, J. (Hrsg.). (1985). Lew Wygotski. Arbeiten zu theoretischen und methodologischen Problemen der Psychologie (Band 1). Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Lompscher, J. (Hrsg.). (1987). Lew Wygotski. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit (Band 2). Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Lompscher, J. (1989). Psychologische Analyse der Lerntätigkeit. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Lompscher, J. (1996). Lew Wygotski – nur eine Stimme aus der Vergangenheit? In J. Lompscher (Hrsg.), Entwicklung und Lernen aus kulturhistorischer Sicht. Was sagt Wygotski heute (Band 1, S. 12–38). Marburg: BdWi-Verlag Marburg.
- Lompscher, J. (2004). Lernkultur Kompetenzentwicklung aus kulturhistorischer Sicht. Lernen Erwachsener im Arbeitsprozess. Berlin: Lehmanns Media – LOB.de.
- Lompscher, J. (2006). Tätigkeit – Lerntätigkeit – Lehrstrategie. Die Theorie der Lerntätigkeit und ihre empirische Erforschung. Berlin: Lehmanns Media – LOB.de.
- Lurija, A. (1982). Sprache und Bewußtsein. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Lurija, A. R. (1987). Die historische Bedingtheit individueller Erkenntnisprozesse. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Lütje, M. & Meier, J. (2011). Fachkonzept Produktionsschule – Verfahrensvorschläge zur Implementation. In J. Meier, C. Gentner & A. Bojanowski (Hrsg.), Produktionsschule verstetigen!. Handlungsempfehlungen für die Bildungspolitik (S. 85–89). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Makarenko, A. S. (1986). Der Weg ins Leben. Ein pädagogisches Poem (22. Auflage). Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag Berlin und Weimar.
- Mathern, S. (2003). Benachteiligte Jugendliche an der Schnittstelle zwischen Schule und Beruf. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Mayring, P. (2002). Einführung in die Qualitative Sozialforschung (5. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2007). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (9. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Meier, J. & Gentner, C. (2011). Bildungszertifikate in Produktionsschulen ermöglichen – am Beispiel einer Umsetzungsoption in Mecklenburg-Vorpommern. In J. Meier, C. Gentner & A. Bojanowski (Hrsg.), *Produktionsschule verstetigen!. Handlungsempfehlungen für die Bildungspolitik* (S. 27–40). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Meier, J. & Gentner, C. (2013a). Die sächsischen Produktionsschulen stellen sich vor. Profile. Programm. Ergebnisse. Hamburg.
- Meier, J. & Gentner, C. (2013b). Evaluationsstudie "Produktionsschulorientierte Vorhaben im Freistaat Sachsen" – Eva[P]S. Ergebnisse und Handlungsempfehlungen. Download vom: 19.04.2015: URL: <http://d-nb.info/1048101339/34>.
- Meier, J. & Lütje, M. (2011). Produktionsschulen im SGB III und im SGB II profilieren – mögliche rechtliche Grundlagen für Produktionsschulen. In J. Meier, C. Gentner & A. Bojanowski (Hrsg.), *Produktionsschule verstetigen!. Handlungsempfehlungen für die Bildungspolitik* (S. 75–84). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Meier, J., Gentner, C. & Bojanowski, A. (Hrsg.). (2011). *Produktionsschule verstetigen!. Handlungsempfehlungen für die Bildungspolitik*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Merchel, J. (2000). Einleitung. In J. Merchel (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in Einrichtungen und Diensten der Erziehungshilfe. Methoden, Erfahrungen, Kritik, Perspektiven* (S. 5–7). Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag.
- Merchel, J. (2001). Qualitätsentwicklung statt Zertifizierung: Zur Problematik der Zertifizierung von Einrichtungen und Diensten der Sozialen Arbeit. In *Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge*. Ausgabe 3/2001 (S. 75–81).
- Merchel, J. (2004). Zertifizierung und Qualitätssiegel: Risiken für den Prozess der Qualitätsentwicklung in der Sozialen Arbeit. In F. Peterander & O. Speck (Hrsg.), *Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen* (2., völlig neu bearbeitete Auflage, S. 44–63). München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag.
- Merchel, J. (2013). *Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung* (4., aktualisierte Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Mertens, M. (2000). Die Kasseler Produktionsschule BuntStift. In M. Kipp, J. Lütjens, G. Spreth & G. Weise (Hrsg.). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Mertens, M. & Gümpel, M. (2006). Die Kasseler Produktionsschule BuntStift. In C. Gentner & M. Mertens (Hrsg.), *Null Bock auf Schule?. Schulmüdigkeit und Schulverweigerung aus Sicht der Wissenschaft und Praxis* (S. 191–211). Münster: Waxmann Verlag GmbH.

- Mertens, M. & Reschke, B. (2011). „Wo Produktionsschule draufsteht, soll auch Produktionsschule drin sein“ – Das Qualitätssiegel des Bundesverbandes Produktionsschulen e.V. Download vom: 27.01.2012: URL: http://www.bwpat.de/ht2011/ws04/mertens_reschke_ws04-ht2011.pdf.
- Mertens, M. & Schobes, F. (2013). Die Finanzierung von Produktionsschulen in Deutschland. In Edition Produktionsschule. 1. Ausgabe. Download vom: 28.04.2013: URL: http://www.bv-produktionsschulen.de/cms/wp-content/uploads/2013/04/BV_Edition_Ausgabe-1_web.pdf.
- Mertins, K. & Kohl, H. (Hrsg.). (2009). Benchmarking. Leitfaden für den Vergleich mit den Besten (2., überarbeitete Auflage). Düsseldorf: Symposion Publishing GmbH.
- Mertins, K., Siebert, G. & Kempf, S. (Hrsg.). (1995). Benchmarking. Praxis in deutschen Unternehmen. Heidelberg: Springer Verlag Berlin.
- Meshoul, A. (2008). Neubewertung reformpädagogischer Ansätze – Rezeptionsanregungen für das deutsche Produktionsschulmodell. In A. Bojanowski, M. Mutschall & A. Meshoul (Hrsg.), Überflüssig? Abgehängt?. Produktionsschule: Eine Antwort für benachteiligte Jugendliche in den neuen Ländern (S. 85–99). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2005). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig beachtet. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, Alexander, Beate Littig, Wolfgang Menz (Hrsg.). Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. S. 71–93 (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlag GmbH.
- Meyser, J. (1996). Die berufspädagogische Genese des Produktionsschulprinzips. Von den Ursprüngen im 18. Jahrhundert zur aktuellen Situation. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Miettinen, R. (1999). Transcending traditional school learning: Teachers' work and networks of learning. In Y. Engeström, R. Miettinen & R.-L. Punamäki (Hrsg.), Perspectives on Activity Theory (S. 325–344). Cambridge: Cambridge University Press.
- Moldaschl, M. (2001). Qualität als Spielfeld und Arena: Das mikropolitische Verständnis von Qualitätsmanagement – und seine Grenzen. In H. Wächter & G. Vedder (Hrsg.), Qualitätsmanagement in Organisationen. DIN ISO 9000 und TQM auf dem Prüfstand (S. 115–138). Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler GmbH.
- Moll, A. & Kohler, G. (Hrsg.). (2013a). Excellence-Handbuch. Grundlagen und Anwendungen des EFQM Excellence Modells. Düsseldorf: Symposion Publishing GmbH.

- Moll, A. & Kohler, G. (2013b). Das Kriterienmodell. In A. Moll & G. Kohler (Hrsg.), *Excellence-Handbuch. Grundlagen und Anwendungen des EFQM Excellence Modells* (S. 59–91). Düsseldorf: Symposion Publishing GmbH.
- Moll, A. & Kohler, G. (2013c). Das Kriterienmodell 2013. In A. Moll & G. Kohler (Hrsg.), *Excellence-Handbuch. Grundlagen und Anwendungen des EFQM Excellence Modells* (S. 47–58). Düsseldorf: Symposion Publishing GmbH.
- Münk, D. (2010a). Vorwort. In D. Münk, J. Rützel & C. Schmidt (Hrsg.), *Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf* (2. Auflage, S. 7–11). Bonn: Pahl-Rugenstein Verlag.
- Münk, D. (2010b). Berufliche Bildung im Labyrinth des pädagogischen Zwischenraums: Von Eingängen, Ausgängen, Abgängen – und von Übergängen, die keine sind. In D. Münk, J. Rützel & C. Schmidt (Hrsg.), *Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf* (2. Auflage., S. 31–52). Bonn: Pahl-Rugenstein Verlag.
- Mutschall, M. (2008). Professionelles Handeln in der Produktionsschule. In A. Bojanowski, M. Mutschall & A. Meshoul (Hrsg.), *Überflüssig?. Abgehängt?. Produktionsschule: Eine Antwort für benachteiligte Jugendliche in den neuen Ländern* (S. 169–183). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Niemeyer, B. (2008). Professionelle Benachteiligtenförderung – eine Bestandsaufnahme. In A. S. Kampmeier, B. Niemeyer, R. Petersen & M. Stannius (Hrsg.), *Das Miteinander fördern. Ansätze für eine professionelle Benachteiligtenförderung* (S. 11–47). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Oehme, A. (2007). *Übergänge in Arbeit. Kompetenzentwicklung, Aneignung und Bewältigung in der entgrenzten Arbeitsgesellschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Oestreich, P. (Hrsg.). (1924). *Die Produktionsschule als Nothaus und Neubau*. Berlin: C. A. Schwetschke & Sohn.
- Offe, C. (1984). Arbeit als soziologische Schlüsselkategorie? In C. Offe, *Arbeitsgesellschaft: Strukturprobleme und Zukunftsperspektiven* (S. 13–43). Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Offe, C. & Hinrichs, K. (1984). Sozialökonomie des Arbeitsmarktes: primäres und sekundäres Machtgefälle. In C. Offe, *Arbeitsgesellschaft: Strukturprobleme und Zukunftsperspektiven* (S. 44–86). Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Papadopoulos, D. (2010). L. S. Wygotski. *Werke und Rezeption* (2. Auflage). Berlin: Lehmanns Media.
- Paritätischer Wohlfahrtsverband – Gesamtverband e.V. (Hrsg.). (2007). *Produktionsschulen. Mythos und Realität in der Jugendsozialarbeit*. Berlin.

- Pfitzinger, E. (2010). Qualitätsmanagement nach DIN EN ISO 9000 ff. in Dienstleistungsunternehmen. mit Excel-Tabellen zur Selbsteinschätzung (3., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Deutsches Institut für Normung e.V. (Hrsg.). Berlin: Beuth Verlag GmbH.
- Pfitzinger, E. (2011). Qualitätsmanagement nach DIN EN ISO 9000 ff. im Gesundheitswesen. Mit Excel-Tabellen zur Selbsteinschätzung. Deutsches Institut für Normung e.V. (Hrsg.). Berlin: Beuth Verlag GmbH.
- Piller, F. T. (2006). Mass Customization. Ein wettbewerbstrategisches Konzept im Informationszeitalter (4., überarbeitete und erweiterte Auflage). Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag | GWV Fachverlag GmbH.
- Rapp, T. (2004). Das Herz der Schule ist die Produktion. Der Modellversuch Produktionsschule in Hamburg-Altona. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag.
- Rapp, T. (2005). Produktionsschule® oder: Produktionsschule ist, wer sich dafür hält?! Ein Plädoyer für die Notwendige Eingrenzung des Begriffs. In K. Büchter, R. Seubert & G. Weise-Barkowsky (Hrsg.), Berufspädagogische Erkundungen. Eine Festschrift für Martin Kipp (S. 349–360). Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- Rapp, T., Johanssen, T. & Stöck, K. (2000). Nicht die Schüler – die Schule muss sich ändern ... Das Konzept des Modellversuchs kooperative Produktionsschule in Hamburg. In M. Kipp, J. Lütjens, G. Spreth & G. Weise (Hrsg.), Produktionsorientierung und Produktionsschulen (S. 25–45). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Reichard, C. (1994). Umdenken im Rathaus. Neue Steuerungsmodelle in der deutschen Kommunalverwaltung. Berlin: edition sigma rainer bohn verlag.
- Reichard, C. (2003). Managementreformen in der deutschen Kommunalverwaltung – eine Skizze ihrer Kernelemente und ihres Entwicklungsstandes. In T. Olk & H.-U. Otto (Hrsg.), Soziale Arbeit als Dienstleistung. Grundlegungen, Entwürfe und Modelle (S. 3–27). München/Unterschleißheim: Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- Reichard, C. (2010). Die Umsetzung von Managementreformen in der deutschen Kommunalverwaltung. In H.-J. Dahme & N. Wohlfahrt (Hrsg.), Systemanalyse als politische Reformstrategie (S. 163–177). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlag GmbH.
- Reschke, B. (2008). Produktionsschule – eine Chance zur Realisierung gesellschaftlicher Bildungsziele. In C. Gentner, A. Bojanowski & C. Wergin (Hrsg.), Kurs finden. Junge Menschen auf dem Weg ins Leben: Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern (S. 217–227). Münster: Waxmann Verlag GmbH.

- Riemer, A. (2008). Demokratische Teilhabe durch Produktionsschulen. In A. Bojanowski, M. Mutschall & A. Meshoul (Hrsg.), *Überflüssig? Abgehängt? Produktionsschule: Eine Antwort für benachteiligte Jugendliche in den neuen Ländern* (S. 165–168). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Riemer, A. (2011). Wege ins System – Produktionsschulen vom Modellvorhaben zum Regelangebot. In J. Meier, C. Gentner & A. Bojanowski (Hrsg.), *Produktionsschule verstetigen! Handlungsempfehlungen für die Bildungspolitik* (S. 235–240). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Rothlauf, J. (2014). *Total Quality Management in Theorie und Praxis. Zum ganzheitlichen Unternehmensverständnis* (4. Auflage). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Rugor, R. & von Studinzinski, G. (2012). *Qualitätsmanagement nach der ISO Norm. Eine Praxisanleitung für MitarbeiterInnen in sozialen Einrichtungen* (2., aktualisierte Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Rützel, J. (1995). Randgruppen in der beruflichen Bildung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 109–120). Opladen: Leske + Budrich.
- Rützel, J. (1997). Berufliche Bildung und Benachteiligte – strukturelle Entwicklungen und Perspektiven der Förderung. In W. Stark, T. Fitzner & C. Schubert (Hrsg.), *Lernschwächere Jugendliche im Übergang zum Beruf. Eine Fachtagung Evangelische Akademie Bad Boll* (S. 72–88). Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH.
- Sachße, C. & Tennstedt, F. (1986). Sicherheit und Disziplin: Eine Skizze zur Einführung. In C. Sachße & F. Tennstedt (Hrsg.), *Soziale Sicherheit und soziale Disziplinierung* (S. 11–44). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Sannino, A., Daniels, H. & Gutiérrez, K. D. (Hrsg.). (2009). *Learning and Expanding with Activity Theory*. New York: Cambridge University Press.
- Schaarschuch, A. (1999). Theoretische Grundelemente Sozialer Arbeit als Dienstleistung. Ein analytischer Zugang zur Neuorientierung Sozialer Arbeit. In *neue praxis*. Nummer 6 (S. 543–560).
- Schaarschuch, A. (2003). Die Privilegierung des Nutzers. Zur theoretischen Begründung sozialer Dienstleistung. In T. Olk & H.-U. Otto (Hrsg.), *Soziale Arbeit als Dienstleistung. Grundlegungen, Entwürfe und Modelle* (S. 150–169). München/Unterschleißheim: Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- Schaarschuch, A. & Schnurr, S. (2004). Konflikte um Qualität. Konturen eines relationalen Qualitätsbegriffs. In C. Beckmann, H.-U. Otto, M. Richter & M. Schröder (Hrsg.), *Qualität in der Sozialen Arbeit. Zwischen Nutzerinteresse und Kostenkontrolle* (S. 309–323). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlag GmbH.

- Scheibe, W. (1999). Die reformpädagogische Bewegung. Eine einführende Darstellung (10., erweiterte Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Schmidt, C. (2011). Krisensymptom Übergangssystem. Die nachlassende soziale Inklusionsfähigkeit beruflicher Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Schöne, R., Weinrich, K. & Weigold, A. (2004). Vergleichende Studie zum aktuellen Entwicklungsstand von Produktionsschulen in Dänemark, Österreich und Deutschland. Chemnitz: PrintSevice an der Technischen Universität Chemnitz.
- Schulte, B. (2000). Das deutsche System der sozialen Sicherheit. Ein Überblick. In J. Allmendinger & W. Ludwig-Mayerhofer (Hrsg.), *Soziologie des Sozialstaates. Gesellschaftliche Grundlagen, historische Zusammenhänge und aktuelle Entwicklungstendenzen* (S. 15–38). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Schulte, E. (2008). Produktionsschulen in Deutschland – ein erfolgsversprechendes Instrument zur beruflichen und sozialen Integration im Spannungsfeld verschiedener Politikbereiche. In C. Gentner, A. Bojanowski & C. Wergin (Hrsg.), *Kurs finden. Junge Menschen auf dem Weg ins Leben: Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern* (S. 205–215). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Schulz, K.-P. (2006). Die Prozessrallye – Lerntätigkeit in Organisationen. Ein praxistheoretisches Modell und seine Anwendung im Unternehmen. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (Hrsg.). (2009). Memorandum. Zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht. Bonn: Pahl-Rugenstein Verlag.
- Spiegel, H. v. (1997). Perspektiven der Selbstevaluation. In S. F. Bundesministerium für Familie (Hrsg.), *Evaluation der sozialpädagogischen Praxis* (S. 32–48). Download vom 18.02.2014: URL: http://www.univation.org/download/QS_11.pdf.
- Spiegel, H. v. (2000). Arbeitshilfen zur Qualitätsentwicklung. In H. v. Spiegel (Hrsg.), *Jugendarbeit mit Erfolg. Arbeitshilfen und Erfahrungsberichte zur Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation* (S. 25–105). Münster: Votum Verlag GmbH.
- Steinkühler, M. (1995). *Lean Production – Das Ende der Arbeitsteilung?* München und Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Steuber, A., Koch, M., Ratschinski, G., Gentner, C. & Bojanowski, A. (2013). Zielgruppen: Förderpädagogische Klassifikationen und individuelle Problemlagen. In A. Bojanowski, M. Koch, G. Ratschinski & A. Steuber (Hrsg.), *Einführung in die Berufliche Förderpädagogik. Pädagogische Basics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher* (S. 97–110). Münster: Waxmann Verlag GmbH.

- Stomporowski, S. (2007). Pädagogik im Zwischenraum. Acht Studien zur beruflichen Bildung Benachteiligter an berufsbildenden Schulen. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH.
- Stomporowski, S. & Kipp, M. (2003). Zwischen Utopie und Realität – Ideengeschichtliche Aspekte der Produktionsschulentwicklung. Download vom: 30.07.2012: URL: http://www.bwpat.de/profil1/stomporowski_kipp_profil1.pdf.
- Straßer, P. (2008). Arbeiten und Lernen verbinden – die Bedeutung von Tätigkeit in der pädagogischen Praxis. In C. Gentner, A. Bojanowski & C. Wergin (Hrsg.), Kurs finden. Junge Menschen auf dem Weg ins Leben: Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern (S. 229–235). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Sturm, H., Schulze, H., Schipull-Gehring, F., Klüssendorf, A. & Zagel, S. (Hrsg.). (2011). Übergangssystem. Schule – Beruf in Hamburg. Entstehung und Herausforderung. transfer. Bilanz des ESF-Projektes 2008 – 2011. Hamburg: Berufsbildungswerk Hamburg/Staatliche Berufsschule Eidelstedt.
- Thielen, M. (1984). Sowjetische Psychologie und Marxismus. Geschichte und Kritik. Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Trepke, S., Greiner-Jean, A. & Gentner, C. (2008). Benötigen Produktionsschulen Regeln und Rituale? In C. Gentner, A. Bojanowski & C. Wergin (Hrsg.), Kurs finden. Junge Menschen auf dem Weg ins Leben: Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern (S. 91–113). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Tuomi-Gröhn, T. (2005). studying learning, transfer and context: a comparison of current approaches to learning. In Y. Engeström, J. Lompscher & G. Rückriem (Hrsg.), Putting Activity Theory to Work. Contributions from Developmental Work Research (S. 21–47). Berlin: Lehmanns Media – LOB.de.
- Victor, B. & Boynton, A. C. (1998). *Invented Here. Maximizing Your Organisation's Internal Growth and Profitability. A Practical Guide to Transforming Work.* Boston: Harvard Business School Press.
- Virkkunen, J. (2007). Collaborative development of a new concept for an activity. Download vom 27.08.2012: URL: <http://www.activites.org/v4n2/virkkunen-EN.pdf>.
- Virkkunen, J. & Ahonen, H. (2005). Transforming Learning and Knowledge Creation on the Shop Floor. In Y. Engeström, J. Lompscher & G. Rückriem (Hrsg.), Putting Activity Theory to Work. Contributions from Developmental Work Research (S. 601–624). Berlin: Lehmanns Media – LOB.de.
- Voß, G. G. (2010). Was ist Arbeit? Zum Problem eines allgemeinen Arbeitsbegriffs. In F. Böhle, G. G. Voß & G. Wachtler (Hrsg.), *Handbuch Arbeitssoziologie* (S. 23–80). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlag GmbH.
- Vygotskij, L. (1992). *Geschichte der höheren psychischen Funktionen.* Münster und Hamburg: Lit Verlag.

- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wirlich, W. & Meyser, J. (1997). Das Produktionsschulsystem in Dänemark – Beispiel: "Produktionsschule Brusgaard". In *Produktionsschulprinzip und Berufsbildungshilfe. Analyse und Beschreibungen* (3. Auflage, S. 179–195). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Wittke, V. (1996). Wie entstand industrielle Massenproduktion?. Die diskontinuierliche Entwicklung der deutschen Elektroindustrie von den Anfängen der "großen Industrie" bis zur Entfaltung des Fordismus (1880–1975). Berlin: Edition Sigma.
- Wolff, S. (2007). Dokumenten- und Aktenanalyse. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (5. Auflage, S. 502–513). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Wottawa, H. & Thierau, H. (2003). *Lehrbuch Evaluation* (3. Auflage). Bern: Verlag Hans Huber.
- Würfel, W. (2001). Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. In P. Fülber & R. Münchmeier (Hrsg.), *Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte. Grundlagen. Konzepte. Handlungsfelder. Organisation* (Band 2, S. 923–945). Münster: Votum Verlag.
- Wygotski, L. S. (1993). *Denken und Sprechen*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag GmbH.
- Zollondz, H.-D. (2011). *Grundlagen Qualitätsmanagement. Einführung in Geschichte, Begriffe, Systeme und Konzepte* (3., überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.

Anhang

Beobachtungsleitfaden

Rollenverständnis der im Audit direkt beteiligten Akteurinnen und Akteure

- Wer ist (aktiv) beteiligt? (Auditorinnen und Auditoren, Werkstattpädagoginnen und Werkstattpädagogen, jungen Menschen der Produktionsschule (Produktionsschulteilnehmerinnen und Produktionsschulteilnehmer) etc.)
- Wer übernimmt die Führungsrolle? (leitende oder zuständige Mitarbeiterin bzw. leitender oder zuständiger Mitarbeiter des Arbeitsbereichs etc.)
- Wer trifft Entscheidungen?
- Wie sind die Produktionsschulteilnehmenden in das Audit eingebunden? (aktiv/passiv, geplant/ungeplant etc.)
- Welche Rolle nehmen die Produktionsschulteilnehmenden ein? (Expertinnen/Experten, Außenstehende etc.)
- Welche Rolle nehmen die Auditorinnen und Auditoren ein? Erfolgt eine Aufgabenteilung zwischen den Auditorinnen und Auditoren?

Verhalten der Akteurinnen und Akteure in den auditbezogenen Interaktionsprozessen

- Gibt es bei Gruppengesprächen über Ausführungen/Darlegungen der Produktionsschulmitarbeitenden Diskussionen und wer führt diese?
- Wie ist die Kommunikation zwischen den Beteiligten? (angespannt, offen, zurückhaltend etc.)
- Wie werden Konflikte zwischen den Produktionsschulmitarbeitenden mit den Auditorinnen und Auditoren angegangen und gelöst?
- Wie verhalten sich die Beteiligten? (aktiv, passiv, abwartend etc.)
- Wie interessiert und konzentriert zeigen sich die Beteiligten?
- Treten Unbeteiligte in Interaktion mit aktiv Beteiligten oder werden durch die Beteiligten Unbeteiligte in das Audit eingebunden? (bspw. durch spontane Befragung)
- Werden die abgehandelten Abschnitte im Audit rückwirkend diskutiert und mit wem?

Kommunikationsprozesse hinsichtlich der Anforderungen aus dem Qualitätssiegel auf die tatsächliche Praxis der Produktionsschule

- Wie werden die von den Auditorinnen und Auditoren abgeforderten Inhalte zum Qualitätssiegel durch die Beteiligten dargelegt (Darstellung der Inhalte des Selbstreports in der täglichen Praxis)?
- Wie werden durch die Auditorinnen und Auditoren nachgefragte Inhalte seitens der befragten Produktionsschulmitarbeitenden dargestellt/ergänzt?
- Wie werden positive/kritische Äußerungen der Auditierenden/Beteiligten beantwortet bzw. wie wird darauf reagiert?
- Wie wird mit Konfrontationen umgegangen?
- Führen geäußerte Widersprüche zur Reflexion des Widerspruchs?
- Welche Lösungsstrategien werden in konfliktbehafteten Situationen eingesetzt?

Inhaltliche Auseinandersetzungen mit den Vorgaben des Qualitätssiegels

- Werden die Vorgaben oder Teile zum Qualitätssiegel hinterfragt und diskutiert?
- Wird der Siegelvergabeprozess diskutiert und bewertet? (positiv, kritisch etc.)
- Werden Veränderungs- und (Weiter-)Entwicklungsvorschläge hervorgebracht und diskutiert?
- Wird das Qualitätssiegel als (fortlaufendes) Entwicklungsinstrument aufgefasst? (Qualitätssiegel als Momentaufnahme oder weiter verwendbares Instrument)
- Wie wird mit den Ergebnissen des Audits umgegangen? (ignorieren/akzeptieren der Aussagen, Festlegung von Handlungsstrategien etc.)

Diskussionsprozesse zur Qualitätsthematik

- Wird das Thema Qualität, Standardisierung, Qualitätstestierung und -entwicklung diskutiert?
- Fließen diese Diskussionen bzw. die Ergebnisse dieser Diskussionen in den Prozess zur Vergabe des Qualitätssiegels Produktionsschule ein?

Interviewleitfaden

Interviewleitfaden zum Qualitätssiegel Produktionsschule

Die folgenden Interviewfragen sollen unserem Gespräch einen Rahmen und eine Orientierung geben. Ihre Antworten werden absolut anonym behandelt.

Im Fokus des Interviews steht die Testphase des Qualitätssiegels Produktionsschule an der Sie mit Ihrer Produktionsschule beteiligt waren. Von Interesse ist, wie Sie den Siegelprozess in Ihrer Produktionsschule erlebt haben, welchen Einfluss dies auf Ihre Arbeitspraxis hat und welche Entwicklungsvorschläge Sie für das Siegel haben.

Für Ihre Mitarbeit möchte ich mich im Vorfeld bereits bedanken.

1. Allgemeines/Einführung
 - 1.1 Welche Aufgabe haben sie in der Produktionsschule?
2. Prozess zum Erhalt des Qualitätssiegels
 - 2.1 Warum haben Sie sich für die Teilnahme am Qualitätssiegel Produktionsschule entschieden? (Entscheidungsfindung, Diskussionsprozesse)
 - 2.2 Wie beschreiben Sie den Erstellungsprozess des Selbstreports in Ihrer Produktionsschule? Hatte dieser Prozessschritt mit seinen Inhalten bereits Auswirkungen in Ihre (tägliche) Arbeit hinein?
 - 2.3 Wie haben Sie sich auf das anstehende Audit vorbereitet?
 - 2.4 Wie haben Sie das Audit erlebt? (Ablauf, Ablaufplan, Rolle der Auditorinnen und Auditoren, Befragungs- und Beobachtungssituationen, Rückmeldungen und Abschlussfeedback der Auditorinnen und Auditoren, Reaktionen der Teilnehmenden etc.)
 - 2.5 Wie bewerten Sie das Auditprotokoll? (Inhalte, Anmerkungen zum Audit, Empfehlungen etc.)
 - 2.6 Sind Ihre Teilnehmenden in die Prozessschritte zum Erhalt des Qualitätssiegels mit einbezogen worden? Wenn ja, an welcher Stelle im Prozess und in welcher Form?
 - 2.7 Wie bewerten Sie zusammenfassend den Aufwand den Sie für das Siegelverfahren hatten und den aus dem Ergebnis resultierenden Nutzen für Ihre tägliche Arbeit?

3. Empfehlungen und Anmerkungen aus dem Audit – Nutzung der Erkenntnisse
 - 3.1 Wie nützlich sind konkret die Empfehlungen/Anmerkungen aus dem Audit bezogen auf Ihre Tätigkeit in der Produktionsschule?
 - 3.2 Fließen die Empfehlungen/Anmerkungen in Ihre Arbeit mit ein? Wie geschieht dies bzw. wird dies sichergestellt?
 - 3.3 Wurden aufgrund der Empfehlungen/Anmerkungen bereits Prozesse verändert? Wie ging dies vonstatten und wie bewerten Sie diesen Veränderungsprozess?
 - 3.4 Wie stellen Sie die Umsetzung der Empfehlungen bis zum nächsten Audit sicher?
4. Wirkung des Qualitätssiegels
 - 4.1 Mit dem Blick in Ihre Produktionsschule und Ihren Arbeitsalltag:
 - Hat das Qualitätssiegel Veränderungen ausgelöst?
 - Wenn ja, wie wurde/wird damit weiterführend umgegangen?
 - 4.2 Mit dem Blick aus Ihrer Produktionsschule raus zu Ihren Auftraggebern/Financiers und Partnern (Betriebe, Kommune etc.):
 - Wie wurde das Siegel wahrgenommen?
 - Haben Sie etwas getan, damit es wahrgenommen wird?
 - Wenn ja, was, warum und mit welchem Ergebnis?
5. Weiterentwicklung des Qualitätssiegels
 - 5.1 Was müsste aus Ihrer Sicht getan werden, um das Qualitätssiegel zu verbessern (und warum)? (Anregungen und konkrete Entwicklungshinweise für das Qualitätssiegel)
 - bezogen auf die Qualitätsstandards und Spezifikationen?
 - bezogen auf die Schritte im Siegelprozess?
 - bezogen auf die Wirkung des Qualitätssiegels?
6. Abschluss
 - 6.1 Was wollen Sie sonst noch über das Qualitätssiegel und das Verfahren sagen oder loswerden?

Vielen Dank für Ihre Unterstützung

Kategorienschema zur Auswertung der Beobachtungen und Interviews

Kontextebene	Kategorie	Unterkategorie
Qualitätskonzept	(1) Inhaltsorientierung im Qualitätsverständnis	a) Adaption des Qualitätsverständnisses des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V. durch die Produktionsschulakteure
	(2) Fachliche Legitimation der Qualitätsinhalte	b) Akzeptanz der inhaltlichen Vorgaben zum Qualitätskonzept des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V.
	(3) Thematische Breite	c) Qualitätsbezug auf Produktionsschule als pädagogisches Ganzes
Qualitätsmanagement	(4) Reflektierte Steuerungserwartung und Sinnbezug im Qualitätsmanagement	d) Bewusstsein institutionsspezifischer Absichten und Erwartungen mit der Einführung des Qualitätskonzeptes des Bundesverbandes Produktionsschulen
	(5) Mitarbeiterbeteiligung und Verfahrenstransparenz	e) Partizipation der Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure im Prozess der Auswahl, Durchführung sowie Reflexion des Qualitätsmanagements
	(6) Dialog- und Lernorientierung	f) Zyklisches und methodische Strukturierung im Qualitätsmanagementprozess g) Dialogorientierte Reflexionsplattform zur Aufklärung aufgetretener Widersprüche aus der Qualitätsprüfung und Ausgangspunkt von Veränderungen
	(7) Differenzierter Methoden- und Instrumenteneinsatz	h) Arbeitsprozessadäquater Methoden- und Instrumenteneinsatz
	(8) Adressatenpartizipation	i) Beteiligung der Adressaten bei der Qualitätsbewertung
	(9) Praktikabilität	j) Realisierbarkeit des Qualitätsmanagements durch die Akteurinnen und Akteure innerhalb des Produktionsschulalltags
	(10) Evaluierung und Prozessorientierung im Verfahren	k) Reflexion des Qualitätsmanagements hinsichtlich der produktionsschulspezifischen Eignung und weiterführenden Anwendung

Kontext- ebene	Kategorie	Unterkategorie
	(11) Berücksichtigung der sozialen und organisationalen Dynamik von Qualitätsmanagement	l) Divergente Perspektiven der Produktionsschulakteurinnen und Produktionsschulakteure auf die Steuerungserwartung von Qualitätsmanagement
	(12) Realisierte Prozessverantwortung von Leitung	m) Haltung der Produktionsschulleitung zur Bedeutung, dem Zweck und Sinn des Qualitätsmanagements n) Sicherstellung von Verfahrenstransparenz o) Steuerung des Qualitätsmanagementprozesses
Zertifizierung	(13) Motivorientierte Verwertbarkeit	p) Anschlussfähigkeit der einrichtungsübergreifend formulierten Qualitätsverständnisses an das Motiv der Produktionsschultätigkeit q) Transparenz und Eindeutigkeit im Vergleich zu anderen Einrichtungen r) Finanzieller Vorteil sowie Wettbewerbs- und Standortvorteil
	(14) Zertifizierungsprozess	s) Entscheidung und Anmeldung zur Durchführung des Qualitätssiegels Produktionsschule t) Ausfertigung des Selbstreports durch die Produktionsschule u) Rückmeldung zu den Inhalten des Selbstreports durch die Auditorinnen und Auditoren v) Terminierung des Audits w) Auditierung x) Schriftliche Rückmeldung der Audit-ergebnisse
	(15) Auditorinnen und Auditoren	y) Kommunikationsverhalten im Audit z) Fachlichkeit

Produktionsschulen sind in Deutschland seit über 30 Jahren Teil der Bildungslandschaft. Es sind v.a. Finanzierungs- und Förderbedingungen, die die Realisierung der Produktionsschularbeit prägen. Zudem existiert keine einheitliche und umfassende Definition von Produktionsschule. Für den Qualitätsdiskurs wird deutlich, dass es an einem konkreten Bezug, auf das worauf sich Produktionsschulqualität bezieht, fehlt. Der Bundesverband Produktionsschulen e.V. überwindet diese Lücke, indem dieser Qualitätsstandards für Produktionsschulen formuliert und diese über das Zertifizierungsverfahren Qualitätssiegel Produktionsschule testiert.

Diese Forschungsarbeit konturiert Produktionsschule innerhalb ihrer produktionsschulspezifischen Umwelt aus tätigkeits-theoretischer Perspektive. Verbunden mit den Begriffen Qualität, Qualitätsmanagement und Zertifizierung werden auf die Produktionsschultätigkeit bezogene Kriterien für ein entwicklungsförderliches Qualitätsmanagement herausgestellt. Auf dieser Grundlage erfolgt die theoretische und empirische Reflexion des Qualitätssiegels Produktionsschule hinsichtlich seiner entwicklungsförderlichen Anlässe zur Veränderung der Praxis und damit der tätigkeitsbezogenen Weiterentwicklung von Produktionsschule.

Martin Förster

*ist Schulleiter der Berufsbildenden Schule im
Berufsbildungswerk Leipzig.*

*Er studierte Wirtschaftspädagogik an der
Technischen Universität Chemnitz.*

*In Zusammenarbeit mit dem Institut für
Berufspädagogik und Erwachsenenbildung
der Leibniz Universität Hannover und dem
Bundesverband Produktionsschulen e. V.
forschte er zum Thema produktionsschul-
spezifischer Qualitätsentwicklung.*

