

Hans-Liudger Diemel

Kooperationsmanagement als Lehrfach in der beruflichen Bildung

Kerschensteiner für das 21. Jahrhundert

Book Part, Published version

This version is available at <http://dx.doi.org/10.14279/depositonce-5663>.



Foto: zweifrauwerk

Suggested Citation

Diemel, Hans-Liudger: Kooperationsmanagement als Lehrfach in der beruflichen Bildung : Kerschensteiner für das 21. Jahrhundert. - In: Mahrin, Bernd (Ed.): Wertschätzung – Kommunikation – Kooperation : Perspektiven von Professionalität in Lehrkräftebildung, Berufsbildung und Erwerbsarbeit; Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Johannes Meyser. - Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin, 2016. - ISBN: 978-3-7983-2820-4 (print), 978-3-7983-2821-1 (online). - pp. 68–76. - DOI: 10.14279/depositonce-5004.

Terms of Use

This work is licensed under a CC BY 4.0 License (Creative Commons Attribution 4.0). For more information see <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

WISSEN IM ZENTRUM
UNIVERSITÄTSBIBLIOTHEK

Technische
Universität
Berlin

KOOPERATIONSMANAGEMENT ALS LEHRFACH IN DER BERUFLICHEN BILDUNG

Kerschensteiner für das 21. Jahrhundert

1 Einleitung

Im Bachelorstudiengang Bauingenieurwesen gehört das Kooperations- und Konfliktmanagement im Baubetrieb heutzutage an einigen technischen Universitäten in Deutschland zu den obligatorischen Lehrinhalten, weil angehende Bauingenieurinnen und Bauingenieure entsprechende Kompetenzen benötigen, so der Leiter des Fachgebiets Bauwirtschaft und Baubetrieb an der Technischen Universität Berlin, Matthias Sundermeier. Auf sieben Millionen Euro Bauvolumen komme heutzutage in Deutschland ein baubedingtes Gerichtsverfahren. Andere europäische Länder seien im Übrigen oft streitfreudiger. Will der Studiengang Bauingenieurwesen auf die Realität des Baubetriebs vorbereiten, müssten daher Kooperationsprobleme zwischen den Akteuren im Baubetrieb, etwa Bauherren und Gewerken systematisch thematisiert und ein pragmatisches Kooperationsmanagement lösungsorientiert vermittelt werden. Dieses Kooperationsmanagement schließt die juristische Lösung von Konflikten ein, konzentriert sich aber auf die Förderung sachorientierter, vertrauensvoller Zusammenarbeit von der Formulierung möglichst eindeutiger und unmissverständlicher Aufgabenverteilungen bis hin zu Etablierung einer Kooperationskultur am Bau (Sundermeier, 2011).

Welche Rolle spielt das Kooperationsmanagement aber auf der Ebene der beruflichen Bildung? Antworten auf diese Frage sind das Thema dieses Beitrags. Der Versuch der Verbindung von Theorie und Praxis und der frühen Vermittlung eines Realitäts- und Praxisbezugs ist insgesamt kennzeichnend für das deutsche Bildungssystem sowohl im Bereich der akademischen Ingenieurausbildung als auch in der dualen Berufsbildung. Mit Abstrichen gilt dies auch für die allgemeinbildende Schule. So ging es dem „Vater der deutschen Berufsschule“, dem Münchner Stadtschulrat Georg Kerschensteiner (1854–1932) am Ende des 19. Jahrhunderts nicht nur um die Verbindung von Theorie und Praxis in der und durch die duale Ausbildung, sondern mit seinem Konzept der „Arbeitsschule“ und des projektorientierten Werkstattunterrichts auch um einen frühen Realitätsbezug in der allgemeinbildenden Schule. Der vorliegende Beitrag bezieht diesen Kerschensteinerschen Impetus auf heutige Praxisanforderungen des Kooperationsmanagements und schlägt im Sinne einer Fortführung seiner Ideale die Integration des Kooperationsmanagements als Kerschensteiner 2.0 in die projektorientierte berufliche Bildung vor.

2 Produktionsschulen und Arbeitsschulen als Lernorte für die berufliche Praxis

Die Praxisorientierung der Schule ist eines der großen Themen der Didaktik der letzten Jahrhunderte. Wie kann Schule auf die Praxis vorbereiten (Flitner 1999)?

Johannes Meyer hat 1996 in seiner international vergleichenden Untersuchung der Entwicklungsgeschichte der „Produktionsschulen“ die Suche nach einer möglichst praxisnahen Ausbildung durch die Kombination von Schule und Produktionsbetrieb nachgezeichnet (Meyer 1996). In der Schule als produzierendem Betrieb sind die Anforderungen der beruflichen Praxis für die Schülerinnen und Schüler leichter und direkter erfahrbar, so die Hoffnung der Protagonisten. Die Produktionsschulen haben sich seit dem späten 18. Jahrhundert vor allem in Frankreich verbreitet und konnten in Deutschland wegen der hier stärkeren Tradition der Meisterlehre weniger intensiv Fuß fassen. Im 19. Jahrhundert gab es in der Geschichte der Produktionsschulen, wie Meyer konzediert, auch vielerlei Missbrauch in wenig ausbildungsorientierten, die Schülerinnen und Schüler eher ausbeutenden Schulen mit oft drakonischen Zwangsmaßnahmen, wie sie etwa auch in Romanen von Charles Dickens (Oliver Twist, David Copperfield) geschildert werden. Insgesamt aber waren, so Meyer, die Produktionsschulen ein pädagogischer Versuch der realitätsnahen Ausbildung und Verbindung von Theorie und Praxis, die in Deutschland und auch in Berlin einige prominente Beispiele vorweisen kann, die aber wegen der Meisterlehre weniger verbreitet waren als bei den Nachbarn am Rhein.

Dabei war, wie Georg Kerschensteiner am Ende des 19. Jahrhundert scharf kritisierte, die Meisterlehre oft nur wenig ausbildungsorientiert. Das pädagogische und theoretische Defizit der Meisterlehre wollte Kerschensteiner mit seinen Innovationen der Berufsschule und der vorbereitenden Arbeitsschule beheben. Die Arbeitsschule war ein Versuch der Verbindung von Theorie und Praxis in der schulischen Ausbildung. Die Werkstattlehre, das handwerkliche Arbeiten und Produzieren und dabei das eigenständige Suchen nach technischen Lösungen für ein Problem stand im Mittelpunkt dieses Schulkonzepts, welches bis heute die Werkstattlehre im Schulfach Arbeitslehre (bzw. Wirtschaft-Arbeit-Technik [WAT], Arbeit-Wirtschaft-Technik [AWT] oder Hauswirtschaft, Wirtschaft, Technik [HWT]) in allgemeinbildenden Schulen prägt. Kerschensteiner ging in seinen Forderungen so weit, in den ersten zwei Schuljahren den „Anschauungsunterricht“ mit Zeichnen und Werkstattarbeit („weibliche Handarbeit“ und „Holzbearbeitung“) sowie die Rechenpraxis in den Mittelpunkt zu stellen, um Schülerinnen und Schüler zu fachlich vertiefter, projektorientierter Arbeit zu motivieren, und die wissensorientierten Schulfächer erst später beginnen zu lassen (Kerschensteiner 1961, 120).

Kerschensteiners zweite Innovation, die Berufsschule, war ein Versuch, die praktische Meisterlehre durch eine obligatorische komplementäre und stärker systematische Schulausbildung zu ergänzen. Sie ist bis heute das Fundament der sogenannten dualen Ausbildung, nämlich der Kombination von gewerblicher Realität und systematischer Ausbildung.

Kerschensteiners Werkstattlehre zielt auf die individuelle Bewältigung von Komplexität, auf das individuelle Meistern eines technischen Problems und Realisieren eines technischen Projekts, auch wenn Gruppenarbeit dabei von ihm keineswegs ausgeschlossen wurde. Ihm geht es implizit um die Förderung einer Geistes- und Arbeitshaltung, die von Engagement und Fleiß, Genauigkeit und Detailorientierung, Kreativität und Produzentenstolz gekennzeichnet ist. Diese Haltung überhöht Kerschensteiner zu einer Grundlage für staatsbürgerliches Verhalten und die Bereitschaft zum Engagement für das Gemeinwesen, so wie auch sein amerikanischer Gesprächs- und Kooperationspartner John Dewey die

werkstatorientierte Schule zur Grundlage der demokratischen Erziehung machen wollte (Dewey 2011). Aus heutiger Sicht wirken manche Begriffe Kerschensteiners natürlich zeitgeistig, etwa, wenn er die Wirkung der Werkstattarbeit auf nationale Identität und Staatsräson betont. Doch abstrakt gesprochen ist sein ganzheitlicher Ansatz der weltanschaulichen und politischen Wirkung gewerblich-technischer Ausbildungsstrukturen ganz zeitlos und jung. Das frühe 20. Jahrhundert war pädagogisch eine Zeit des Aufbruchs. Nicht nur bei den bürgerlichen Demokraten Kerschensteiner und Dewey sondern auch bei den frühen Vertretern sozialistischer Bildung in der gewerblichen Praxis, etwa bei Makarenko und Blonski finden sich sehr optimistische Theorien für die demokratische und staatsbürgerliche Wirkung der werkstatorientierten Bildung (Flitner 2001, 87).

Georg Kerschensteiner hatte sich vom Dorfschullehrer über ein anschließendes Abitur und ein Studium der Mathematik und Physik mit Promotion in München zum Gymnasialschullehrer hochgearbeitet und war 1895 eher überraschend zum Stadtschulrat in München berufen worden, wo er mit seinen neuen Konzepten zum handlungs- und projektorientierten Unterricht den Volksschulunterricht reformierte und mit dem Konzept der „Arbeitsschule“ eine projektorientierte Arbeitspädagogik in die allgemeinbildende Schule einführte. Außerdem machte er gegen den anfangs entschiedenen Widerstand von Handwerk und Industrie die bereits existierenden „Fortbildungsschulen“ zu verpflichtenden Berufsschulen und damit zur zweiten Säule der dualen Ausbildung. Die praktische Meisterlehre bedurfte der theoretischen und systematischen Rahmung der Berufsschule, die damit auch kontrollieren konnte, ob in der Lehre überhaupt ausgebildet wurde. Kerschensteiner sah sich selbst in der pädagogischen Tradition Pestalozzis, forderte allerdings, anders als Pestalozzi, einen stärker auf das Individuum eingehenden Unterricht, in der vor allem die individuelle Anschauung und Spontaneität gefördert und gefordert wird (Walder 1992, 130). Ihm ging es um individuelle Charakterbildung und den Lehrer als Erzieher (Kerschensteiner 1912 und 1921). Daher war Kerschensteiner auch bereit, dem Wunsch des Gründers des Deutschen Museums in München, Oskar von Millers, nachzukommen und 1921 ehrenamtlich einer der drei Vorstände des Museums zu werden. Denn in diesem größten Technikmuseum der Welt sah er die Theorie des individualisierten Lernens in vielen Abteilungen praktisch vorbildlich verwirklicht. Das Weiterbildungsinstitut am Deutschen Museum heißt ihm zu Ehren Kerschensteiner-Kolleg. Von 1912 bis 1919 wirkte Kerschensteiner als Reichstagsabgeordneter an der deutschlandweiten Verbreitung seiner pädagogischen Ideale und wurde 1918 als Honorarprofessor und 1920 als ordentlicher Professor (mit 66 Jahren!) für Pädagogik an die Universität München berufen. Diese Berufung war für seine Wirkung allerdings eher kontraproduktiv. Die Veröffentlichungen während seiner universitären Jahre fallen in Bezug auf pädagogische Innovation und Praxisnähe gegenüber seinen früheren Schriften ab. Sie spiegeln einen eigentümlichen Versuch der philosophischen Systematisierung der „Theorie der Bildung“, so sein Hauptwerk von 1926 (und der „Theorie der Unterrichtsorganisation“ (posthum 1933), welche die farbige Anschaulichkeit früherer Werke vermissen lässt (Kerschensteiner 1926), die allerdings laufend in immer neuen Auflagen erschienen. Erst mit der Emeritierung werden seine Texte wieder lebenspraktischer. Für Fragen nach dem Kooperationsmanagement in der Lehrkräftebildung ist neben dem Begriff der Arbeitsschule auch sein 1921 veröffentlichtes Werk „*Die Seele des Erziehers*“ relevant.

1910 reiste Kerschensteiner für mehrere Monate durch die Vereinigten Staaten (Kerschensteiner 1911) und besuchte New York, Boston und Philadelphia, Cincinnati, St. Louis und Chicago. Dort trug er in den Wirtschaftszentren des Nordostens und Mittleren Westens vor Pädagogen, Industriellen, Gewerkschaftern und Politikern engagiert die Theorie und Praxis der „Berufsbildung neuer Art“ vor, wie er sie seit der Jahrhundertwende in München entwickelt hatte. Im Wesentlichen handelte es sich um drei verschiedene Vorträge, die 1911 unter dem Titel *Three Lectures on Vocational Training* vom Chicago Commercial Club (Kerschensteiner 1911) veröffentlicht wurden. Sie erschienen aber auch einzeln und in Auszügen in zahlreichen Fachjournalen, Vereinsbulletins, Jahrbüchern und pädagogischen Textsammlungen (Knoll 1993). In den Beiträgen kritisierte Kerschensteiner die amerikanische Auffassung, dass für die berufliche Bildung nicht der Staat beziehungsweise die Gemeinde, sondern die Wirtschaft verantwortlich sei. Er fand das unhaltbar und regte für die Vereinigten Staaten von den allgemeinbildenden Schulen unabhängige öffentliche Berufsschulen, das heißt „Fortbildungsschulen“ oder „continuation schools“ an, wie er sie in München geschaffen hatte. Der Staat dürfe sich nicht nur um die Kinder und Jugendlichen kümmern, die eine höhere Bildung erstrebten, sondern müsse sich auch für die Erziehung derjenigen Mehrheit einsetzen, die schon mit vierzehn Jahren in Beruf und Arbeit standen. Auch wenn die Vereinigten Staaten seinen Vorschlägen insgesamt nicht folgten, wurden seine Schriften von amerikanischen Erziehungswissenschaftlern, unter anderem von John Dewey und William H. Kilpatrick, rezipiert. Die Deweysche „Laboratoy School“ nahm in ihrem projektorientierten Unterricht Anleihen bei Kerschensteiner. Viele weitere reformpädagogische Schulen haben die Werkstatt- und Projektorientierung der Kerschensteinerschen Arbeitsschule aufgegriffen, fortgeführt und verändert.

3 Anforderungen an Kooperationsmanagement in der beruflichen Praxis

Der viel beschriebene „Praxischock“ auf dem Weg von der Schule in die berufliche Praxis ist vielfältiger Natur und lässt sich zumindest in drei Bereiche aufteilen:

- \ Zum einen sind, wie das Sprichwort sagt, die Unterschiede zwischen Theorie und Praxis in der Praxis wesentlich größer als in der Theorie. Die Vielfältigkeit und Unterschiedlichkeit der Problemstellungen werden erst in der direkten Berührung mit der praktischen Wirklichkeit erfahrbar.
- \ Zum anderen ist der Druck der hohen Arbeits- beziehungsweise Produktionsgeschwindigkeit ein zentraler Unterschied zwischen schulischer und betrieblicher Realität. Während in der Schule manche Techniken langsam eingeübt werden, fordert der wirtschaftliche Betrieb in der beruflichen Praxis meist einen ganz anderen Rhythmus und eine höhere Geschwindigkeit.
- \ Ein dritter, oft noch größerer Praxischock aber ist der anfangs oft unmöglich scheinende Ausgleich zwischen vielen konkurrierenden Anforderungen in der beruflichen Praxis.

Dieser letztgenannte Praxischock hat in den vergangenen Jahrzehnten zunehmend auch die Absolventen der beruflichen Bildung getroffen. Ursache dafür sind die gestiegenen Anforderungen an Kooperation auch auf Facharbeiterebene. Die Anforderungen an das Projekt- und Kooperationsmanagement haben sich in

den vergangenen Jahrzehnten stark vergrößert: Die Zahl der Beteiligten und die Anforderungen an die Selbständigkeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind gestiegen. Es müssen mehr Regeln und Hinweise beachtet und mehr Alternativen (etwa in der Materialauswahl und -beschaffung) bedacht werden. Neue Informations- und Steuerungsmöglichkeiten sind im Rahmen der Digitalisierung dazugekommen und viele Managementaufgaben, die früher von Vorgesetzten erledigt wurden, wurden an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter rückdelegiert. Das alles erzwingt Grundfertigkeiten im Projektmanagement, im Kooperationsmanagement, aber auch im Zeit- und Selbstmanagement.

Die Kooperationsprobleme zwischen hierarchisch nicht eindeutig zugeordneten Akteurinnen und Akteuren gehören unzweifelhaft zu den wichtigsten, prägenden Erlebnissen junger Menschen, die in ihren Beruf einsteigen. Die Erfahrung in der Moderation und Kooperation von Teams, die Zusammenarbeit mit Konkurrenten und das Motivieren von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gehören daher in den meisten Stellenanzeigen zum Anforderungsprofil. Es geht um das schnelle Schaffen von Vertrauenskultur, Verlässlichkeit, Loyalität, Ehrlichkeit, Ergebnisorientierung und Interesse am Erreichen des gemeinsamen Gesamtziels, etwa der Fertigstellung eines Flughafens. Ja, man kann sagen, dass der eigentliche „Praxischock“ heute oft die fraktionierte Gemengelage von Einzelinteressen ist, die in Projekten im Hinblick auf das zu erreichende Projektziel katalytisch verbunden, zumindest aber identifiziert und eingebunden, beziehungsweise auch zurückgedrängt oder koordiniert werden muss. Mit der Wortschöpfung der „Coopetition“ wird das oft schwer zu erreichende Ziel der Zusammenarbeit von Konkurrenten beschrieben.

Oft sind es die Kooperationsaufgaben, die in ihrer Vielschichtigkeit die meiste Praxiserfahrung erfordern. Natürlich steigen die Anforderungen an die Fähigkeit zum Kooperationsmanagement bei Führungspositionen, doch sind die Kompetenzen durch die Projektstrukturen, in der hierarchisch nicht eindeutig geordnete Teams zusammenarbeiten müssen, auch bei Einsteigerpositionen in die berufliche Praxis gefordert. Daher sind Kooperationserfahrungen schon während der Ausbildung von zunehmender, ja zentraler Bedeutung. Kurz: Kooperationserfahrung ist zumindest teilweise die „neue Praxiserfahrung“ in der Ausbildung.

Das duale System vermittelte schon bisher Anforderungen der Praxis: Dazu gehören die für Einsteigerinnen und Einsteiger ungewohnten Rhythmen, Umgangsformen, Termindrücke, Stressfaktoren, Geschwindigkeiten, Gleichzeitigkeit vieler Anforderungen und der Anspruch, (Mindest-)Qualitätsstandards auch angesichts dieser Faktoren zu realisieren. Durch die Verschiebung der beruflichen Anforderungen in Richtung Kooperationsmanagement sind die entsprechenden Fähigkeiten implizit auch in der Ausbildungsphase trainiert worden.

Auch das Studium ist in den vergangenen Jahrzehnten projektorientierter geworden, um diese Kompetenzen zu schulen. Das gilt auch für die Schule, die versucht, projektorientierteren Unterricht zu machen (Frey 1982, 220 – 227). Schülerinnen/Schüler und Studierende arbeiten gemeinsam in Teams, präsentieren ihre Projektergebnisse gemeinsam und erhalten (mitunter: erleiden) eine gemeinsame Benotung. Mitgefangen, mitgegangen! Die strukturelle Ungerechtigkeit, nicht nur für die eigene Leistung, sondern auch die Leistung der Gruppe gelobt oder bestraft zu werden, ist eine wichtige Vorbereitung auf die berufliche Praxis. Die Auswahl

und Priorisierung von Aufgabenstellungen und geeigneten Projektpartnern (Teams) ist eine Kernkompetenz für den beruflichen Erfolg, die mühsam erlernt und erlitten sein will.

Dabei ist in den vergangenen Jahrzehnten die Bedeutung der fachlichen Autorität für die Kooperations- und Führungskompetenz im Bereich gewerblich-technischer Berufe manchmal unterbewertet worden. Für das erfolgreiche Kooperationsmanagement im technischen Bereich ist die fachliche Autorität aber eine fast unabdingbare Voraussetzung. Die für die einzelnen Berufsgruppen spezifisch unterschiedliche gegenseitige Durchdringung von fachlicher und Kooperationskompetenz gilt es in den spezifischen Fachdidaktiken zu erforschen und zu lehren.

In diesem Sinne ist Kooperationsmanagement gleichsam eine Fortschreibung der Forderungen Kerschensteiners, nämlich in dem Versuch, die veränderten Anforderungen der beruflichen Praxis in die Lehrpläne der Schule und der Hochschule einzuschreiben; - in einer Weise, die existenzielle Praxiserfahrungen von Gruppenarbeit ermöglicht und andererseits ganz im Kerschensteinerschen Sinne systematisch über die Praxiserfahrungen reflektiert und systematisches Handlungswissen vermittelt. Das war ja der Sinn der Einführung der Berufsschule in die klassische Meisterlehre. Die rein praktische Meisterlehre allein hielt Kerschensteiner schon um 1900 nicht für zeitgemäß, weil zu wenig systematisch, reflektierend und theoretisch vertiefend.

Für das Kooperationsmanagement heißt dies, dass neben die praktische Erfahrung von Gruppenarbeit und projektorientiertem Lernen und Lehren die Reflexion über Werkzeuge und Wirkungen von Kooperation und Projektarbeit in eigenen Lehrveranstaltungen beziehungsweise Lehreinheiten treten muss.

4 Fazit, Vergleiche und Blick nach vorn

In vielen Berufen und wissenschaftlichen Disziplinen hat sich in den letzten Jahren die Erkenntnis durchgesetzt, dass Kompetenzen in Moderation und Kooperationsmanagement zum integralen Bestandteil der eigenen disziplinären Identität und des Bildungskanons gehören. Viele Berufe erfordern ein großes Maß an Moderationsfähigkeiten, auch wenn das in der Ausbildung oder im Studium nicht gelehrt wird.

Die Lernchancen für Kooperationsmanagement müssen steigen. Sie sind aber in manchen Hochschuldisziplinen in den vergangenen Jahren eher gesunken. Zwei Beispiele für gesunkene und gestiegene Kompetenzen im Kooperationsmanagement in den Ingenieurwissenschaften und der Jurisprudenz sollen dies belegen.

In den technischen Disziplinen sind in der Doktorandenausbildung die Qualifizierungschancen für Kooperationsmanagement in den vergangenen Jahrzehnten eher gesunken. Bis vor zwei Jahrzehnten haben ingenieurwissenschaftliche Doktorandinnen und Doktoranden zumeist noch ein mehrjähriges empirisches Projekt durchgeführt, das den anspruchsvollen Aufbau von Versuchsständen einschloss. Mit dem Projekt verbunden waren daher zwangsweise Erfahrungen in der Realisierung eines großen technischen Versuchsaufbaus (einschließlich seiner finanziell-administrativen Abwicklung), die Koordination eines kleinen Teams aus Diplomandeninnen, Diplomanden, studentischen Hilfskräften und technischem

Personal und die Akquisition der nötigen Projektmittel (oft bei industriellen Partnern). So hatten promovierte Ingenieurinnen und Ingenieure auch in der Organisation von Teamarbeit in einem mehrjährigen Projekt Erfahrungen gesammelt. Durch die Verlagerung in Richtung auf digitale Simulation und Modellierung haben sich der apparative und auch der „soziale“ Aufwand oft deutlich reduziert, aber damit eben auch die Lernchancen im Kooperationsmanagement. Während also die industriellen Anforderungen an Kooperation und Projektmanagement gestiegen sind, ist zumindest an dieser Stelle die Vermittlung von Kooperationskompetenz durch mehrjähriges Training eher zurückgegangen.

In der Jurisprudenz ist die praktische Tätigkeit als Richterin oder Richter auf der Basis sachlich-fachlicher Autorität zu großen Teilen eine Mediations- und Moderationstätigkeit. Sollen diese Fähigkeiten in der Hochschule vermittelt werden? Lässt sich etwa die sprichwörtliche Weisheit des König Salomo als Richter – wir denken an sein berühmtes „salomonisches“ Urteil zur Lösung des Streits zweier Frauen um ein Kind – üben? Im Alten Testament wird diese Kompetenz als ein Geschenk Gottes bezeichnet, um das Salomo allerdings bewusst gebeten hat. Er zog dieses Geschenk der ebenfalls offerierten zusätzlichen Macht oder dem Reichtum vor, war also bereit zur Annahme der Mediations- und Moderationsfähigkeiten (1. Kön. 3, 4–13). Die bekannte Geschichte vereint also Annahme, Bereitschaft und Erlernen mit den schwer erlernbaren Voraussetzungen und persönlichen Gaben. In der universitären, juristischen Ausbildung haben die Mediations- und Moderationskompetenzen bis vor einigen Jahrzehnten bis zum ersten Staatsexamen keinen eigenen Ort in der Lehre gehabt, im Referendariat dagegen schon. Das hat sich in den letzten Jahrzehnten geändert. So bietet der Masterstudiengang „Mediation und Konfliktmanagement“ an der Juristischen Fakultät der Europauniversität Viadrina seit zehn Jahren eine viel nachgefragte Zusatzqualifikation.

Die Ausbildungsstrukturen müssen auf die gestiegenen Anforderungen an das Kooperationsmanagement reagieren. So wie die klassische Werkstattausbildung in Kerschensteiners Arbeitsschule die individuelle Kompetenz in der Bewältigung technischer Aufgabenstellungen steigern sollte, so schulen heute viele Aufgabenstellungen für Projektgruppen in der Ausbildung zusätzlich die Fähigkeit zur Zusammenarbeit, zur Teilung von Verantwortung, zu gemeinsamem Agieren zur Lösung eines Problems, kurz: zu kompetentem Projekt- und Kooperationsmanagement. Diese Schulung erfolgt allerdings nicht theoretisch reflektierend, sondern praktisch und „learning by doing“.

So, wie Kerschensteiner mit der begleitenden Berufsschule den Schülerinnen und Schülern ein stärker systematisches Handwerkszeug für die Bewältigung von gewerblich-technischen Aufgabenstellungen an die Hand geben wollte, kann und sollte ein Lehrfach „Kooperationsmanagement“ Grundtypen der Zusammenarbeit, des Konfliktes und seiner Lösungen vermitteln und damit systematische Kompetenzen in der Identifikation und Lösung von Kooperationsproblemen vermitteln. Diese Begleit- und Moderationsaufgaben haben sich durch das angestrebte Lernen in Gruppen und Projektarbeiten sowie das Reflektieren über das eigene Lernen, stark verändert. Berufsanfänger fragen sich: Wie beschaffe ich mir Informationen? Wie teile ich meine Arbeit ein? Wie teile ich Arbeit auf? Welche Möglichkeiten habe ich überhaupt, mit einer Aufgabe umzugehen? Wenn ich zum Beispiel einen Auftrag teilweise weitergebe, also vergebe, muss ich doch technisch mindestens

„bestellfähig“ sein. Angesprochen ist hier die gegenseitige Durchdringung von fachlicher und Kooperationskompetenz.

Was heißt das für die Lehrkraft in der Schule und für die Hochschullehrinnen und Hochschullehrer in der Lehrkräfteausbildung? Was für gewerblich-technische Auszubildende gilt, gilt mehr noch für die angehende Lehrkraft an beruflichen Schulen. Schon Kerschensteiner verstand in Humboldt'scher Tradition die Lehrkraft als Moderator, Begleiter und Coach des individuellen Selbstaufbaus der Schülerinnen und Schüler. Diese Freiräume sind in den vergangenen Jahren durch den Ganztagsunterricht in der Schule und auch durch die „Verschulung“ der Universität in Bachelor- und Masterprogrammen eher eingeschränkt worden. Ein Beispiel: Die in Deutschland bis in allerjüngste Vergangenheit übliche Halbtageschule (im Gegensatz zur Ganztageschule in vielen Ländern) wies den Nachmittag als Zeitraum für das eigene, freie Studium aus. Kerschensteiner hat sich für den freien Nachmittag in der Arbeitsschule immer stark gemacht (Kerschensteiner 1961, 120). Hausaufgaben bildeten einen zentralen Bestandteil des schulischen Lernens; - ein System, das die Selbstständigkeit förderte, sie aber in gewisser Weise auch voraussetzte und daher die starken Schülerinnen und Schüler bevorzugte und die Schwachen, die sich nicht zu selbstständiger Arbeit motivieren konnten, strukturell benachteiligte. Die zeitliche Ausdehnung der Schule in den Nachmittag hat die Möglichkeiten des eigenständigen Lernens nun faktisch beschränkt, sichert allerdings dafür Mindeststandards des Lernens am Nachmittag. Kerschensteiner stand dem Lernen im Klassenverband eher kritisch gegenüber und favorisierte das individualisierte Lernen und Lernen in Projektgruppen. Nun ist das individuelle Coaching sehr zeitaufwändig und teuer und für den Staat nicht zu leisten. Die Lehrkraft ist darauf angewiesen, Selbstlernprozesse zeiteffizient zu initiieren und zu moderieren, Gruppenarbeiten anzuregen und gegenseitige Hilfestellungen der Lernenden in Projektteams oder tutorielle Begleitungen durch Fortgeschrittene zu organisieren. Die dafür notwendigen Kompetenzen sollte die Lehrkraft in der Hochschule vermittelt bekommen.

Die Produktionsschule war ein Versuch des Einbaus der Anforderungen der beruflichen Praxis in den schulischen Alltag. Die Arbeitsschule Georg Kerschensteiners sollte mit Werkstatt und projektorientierter Arbeit die Bereitschaft zum Erwerben von Kompetenzen zur Lösung von komplexen Aufgaben der beruflichen Praxis steigern. Doch die sozialen Anforderungen der beruflichen Praxis haben sich erweitert. Daher sollen heute Gruppenaufgaben für Projektteams die Fähigkeiten im Kooperationsmanagement trainieren und reflektieren. In der Extrapolation der Kerschensteinerschen Anliegen und Ideale macht es Sinn, den dafür nötigen, systematischen Ansatz Kerschensteiner 2.0 zu nennen.

5 Literatur

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus in Zusammenarbeit mit der Landeshauptstadt München (Hrsg.) (1984): Georg Kerschensteiner. Beiträge zur Bedeutung seines Wirkens und seiner Ideen für unser heutiges Schulwesen. Stuttgart
- Dewey, J. (2011): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik (dt. zuerst 1930). Weinheim

- Dubs, R. (2006): Entwicklung von Schlüsselqualifikationen in der Berufsschule. Wiesbaden
- Flitner, A. (2001): Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. Weinheim
- Frey, K. (1982): Die Projektmethode. Weinheim
- Kerschensteiner, G. (1924): Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation (zuerst 1917). Berlin, 4. Auflage
- Kerschensteiner, G. (1924): Autorität und Freiheit als Bildungsgrundsätze. (=Entschiedene Schulreform Heft 28). Leipzig
- Kerschensteiner, G. (1961): Begriff der Arbeitsschule (zuerst 1912). München, 14. Auflage (zuletzt: Darmstadt 2002)
- Kerschensteiner, G. (1912): Charakterbegriff und Charaktererziehung. Leipzig.
- Kerschensteiner, G. (1965): Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung (zuerst 1921). München, 9. Auflage
- Kerschensteiner, G. (1982): Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule. Paderborn
- Kerschensteiner, G. (1926): Theorie der Bildung. Leipzig
- Kerschensteiner, G. (1911): Three Lectures on Vocational Education. Chicago
- Knoll, M. (1994): Die Projektmethode. Ursprung und internationale Wirksamkeit. In: Röhrs, H./ Lenhart, V. (Hrsg.): Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Ein Handbuch. Frankfurt a.M., 343–355
- Knoll, M. (1993): Dewey versus Kerschensteiner. Der Streit um die Einführung der Fortbildungsschule in den USA, 1910–1917. In: Pädagogische Rundschau 47, 131–145
- Krebs, M. (2004): Georg Kerschensteiner im internationalen pädagogischen Diskurs zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn
- Meyser, J. (1996): Die berufspädagogische Genese des Produktionsschulprinzips. Von den Ursprüngen im 18. Jahrhundert zur aktuellen Situation. Frankfurt
- Nickel, I. (2005): Von Kerschensteiner bis zur Lernwerkstatt. Theorie und Praxis einer ganzheitlichen Berufsorientierung. Mit Modellbeispielen. Baltmannsweiler
- Rathmann, C. G.: Vocational Training in Germany. In: Educational Foundations 23(1911), 155–170 u. 228–239
- Sundermeier, M. (2011): Systemisches Konfliktmanagement. Ein „Muss“ für Bauprojekte. In: Heuer-Dialog GmbH (Hrsg.): Dialog Aktuell, 21. April 2011. Online: www.heuer-dialog.de/aktuell/256 (20.06.2016)
- Walder, F. (1982): Georg Kerschensteiner als Hochschullehrer und Bildungstheoretiker. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt