Prof. Dr. Waltraut Kerber-Ganse, TU Berlin, FB Erziehungswissenschaften/Sozialpädagogik

Medienkompetenz auf dem Weg - oder der Abschied von der Eindeutigkeit

Einblicke aus begleiteter Selbstevaluation im SEMIK-Prozeß

Vorwort

Medienkompetenz auf dem Weg - der Titel verweist auf den Prozesscharakter beider Modellversuche, um die es hier geht - SEMIK in Potsdam und in Hamburg.

Abschied von der Eindeutigkeit : dieses Wort verweist auf die Vielfalt der Ereignisse und der Phänomene beim unterrichtlichen Medieneinsatz und die Mehrperspektivität, die man braucht, um auf sie zu blicken. Sie, die Phänomene, entziehen sich dem vereindeutigenden Muster "immer dann - wenn". Der *Abschied von der Eindeutigkeit* ist auch zu lesen als eine Forschungsphilosophie, die sich - ihrerseits auf dem Wege - als Konzept einer begleiteten Selbstevaluation herauskristallisiert hat: dialogisches Forschen.

Diese Überlegungen sind nötig, um in einem 2. Teil die ausgewählten *Einblicke* in den SEMIK-Prozess nachvollziehbar zu machen. Ich spreche von Einblicken, nicht von Ergebnissen.

Meine Blickrichtung zielt eher auf das Ansinnen einer neuen *Lernkultur* denn auf Medien im engeren Sinne. Mein Fokus liegt dabei auf der Beziehung von Selbständigkeit und Kommunikation: beides sind *soziale* Phänomene. Mein Vorgehen ist das der wechselseitigen Spiegelung: ich sehe Potsdam im Lichte von Hamburg und Hamburg im Lichte von Potsdam.

Einleitendes zum Thema oder: Was ist Selbstevaluation?

Am Anfang des Weges, ob in Potsdam oder in Hamburg, war keinesfalls schon ausgemacht, was Medienkompetenz sei. Doch präsent war die Bereitschaft, Neues herauszufinden, Nicht-Erprobtes auszuprobieren, - die Bereitschaft also zur Exploration eines noch unbekannten Feldes. Was würde Medienkompetenz heißen aus der Perspektive eines Faches wie Deutsch oder Politische Bildung, eines Faches wie Englisch oder Biologie oder des in Potsdam neu konzipierten Grundkurses "Medien und Kommunikation". Die Perspektive war ungewiss und nicht zu gewinnen ohne Risikobereitschaft. Niemand von den Beteiligten wird sich damals vorgestellt haben, was heute in Produktform vorliegt oder wie Schüler/innen sich bewegen, wenn sie öffentlich ihre Ergebnisse präsentieren. Vielleicht hatte man auch noch keine Vorstellung darüber, wie weitreichend dieser Weg nur mit den Schüler/innen gemeinsam zu begehen sein würde.

In Potsdam ging dieser noch zu entdeckenden Gemeinsamkeit ein beträchtliches Maß an Bereitschaft zur Kooperation unter den Beteiligten Lehrer/innen voraus. Es war hier die gewählte Struktur, den SEMIK-Prozess als Team gemeinsam zu entfalten und zu tragen. Wenn ich heute auf die 2 1/2 Jahre blicke, während derer ich aus der fragenden und

mitdenkenden Distanz im Kontakt mit den Beteiligten war, so komme ich zu der Überzeugung, dass diese Kooperation, eingeschlossen Herrn Hirschle vom MPZ, ein herausragendes Merkmal dieses Prozesses war und ist, ob nun in seinen Höhen oder Tiefen. Ein Lehrer, der sich selbst in seiner Funktion eher am Rande dieses dichten Verständigungsnetzes positioniert, spricht im Interview darüber, was es ihm bedeutet, aus der Perspektive von Schüler/innen als Teil eines Lehrer/innen-Teams wahrgenommen werden zu können. Es klingt wie ein Schutz vor einer vom Institutionszweck der Schule her gesehen eher aufgenötigten Vereinzelung, jedenfalls den Schüler/innen gegenüber, in der man als Mensch verloren gehen kann, auch wenn man die vom System zugewiesene Rolle der Lehrpflichten sachgerecht erfüllt.

Der Hamburger SEMIK-Prozess ist durch andere Voraussetzungen und Ziele bestimmt: sechs Schulen, die mit je einer Klasse der Sek I (beginnend mit Klasse 7) beteiligt sind, unter der Hauptverantwortung einer Lehrperson und der Erwartung der Beteiligung der übrigen in diesen Klassen Unterrichtenden an einer gemeinsamen Leitfrage, nämlich nach den Möglichkeiten der Veränderung von Unterricht durch den Einsatz von „notebooks“, mit denen jede/r Schüler/in individuell ausgestattet ist. Die Rahmenbedingungen also geben Kooperation nicht vergleichbar vor.

Diese zwei sehr verschiedenen Begleitprozesse schärfen für mich den Blick auf das je Verschiedene, also damit auch auf das je Besondere. Beiden Schulversuchen ist gemeinsam, dass sie nicht den bloßen Einsatz neuer Medien zum Feld ihres Erkenntnisgewinns machen, sondern dass sie dem übergreifenden Auftrag des Rahmenkonzeptes der BLK ausdrücklich folgen, nämlich den Einsatz neuer Medien in den Kontext der Arbeit an einer neuen Lernkultur zu stellen. Hier berühren sich also die Schulversuche der beiden Länder.

Auch in Hamburg steht am Anfang diese Bereitschaft, sich auf Ungewisses einzulassen, d.h. einen Prozess zu beginnen, dessen Dimensionen sich im einzelnen nicht antizipieren lassen, also im Herstellen von Neuem dieses zugleich zu explorieren. Ohne die Selbstgewissheit, dass man die zunächst nicht absehbaren Erfahrungen für sich auswerten wird, wird niemand der Beteiligung am Modellversuch zugestimmt haben. Doch die Form der Auswertung ist anfangs so ungewiss wie der bevorstehende Prozess selbst. Das wird dann zu einer Irritation, wenn das eben noch Selbstverständliche der Erfahrungsreflexion einen befremdenden Namen erhält - Selbstevaluation. Mit diesem Begriff wird eine Mischung aus Wissenschaftsanspruch und Handwerkelei assoziiert und beidem möchte man sich nicht verschreiben. Man will es auch nicht gerade unterlassen und so hatte meine Rolle, diese Selbstevaluation der Lehrer/innen zu begleiten, ebenfalls etwas Befremdliches an sich. Insbesondere den Netzwerkschulen im Brandenburger Modellversuch kam diese Rolle nicht gelegen und wenn in einem Falle, im Falle der Fontane-Gesamtschule in Burg, der Rektor Interesse signalisierte, so sahen doch die Lehrer/innen den Bedarf nicht gegeben, dass da jemand Fremdes von weiter her angereist kommt. Mit den beiden Lehrern, die das Fach MuK unterrichten, aber war bzw. ist ein guter Kontakt entstanden. Fremdheit kann abgebaut werden, - durch das Zutun beider Seiten. Auch, wenn es mit Forschung zusammenhängt.

Selbstevaluation trifft, meinem Eindruck nach, auf Schule als einem spezifischen kulturellen Ort. Von den hermeneutischen Disziplinen abgesehen, sind Lehrer/innen, ob in Ost oder in West, in ihrer Ausbildung auf ein empirisches Forschungsparadigma orientiert worden, das wir das quantitative nennen, das auf Messverfahren und statistischer Wahrscheinlichkeitsberechnung basiert und dem deshalb Objektivität zugesprochen wird. An

diesem Maßstab gemessen können Lehrer/innen sich nicht selbst beforschen. Gegen diesen Maßstab anzugehen, war aus meiner Sicht eine meiner anfänglichen Aufgaben im Modellversuch. Als man schon in den 80er Jahren, jedenfalls im Raum der sozialen Handlungsdisziplinen, Selbstevaluation diskutierte, warf ein für seine Pointen wertgeschätzter Kollege die Frage auf: "Kann ein Angeklagter sein eigener Richter sein?" Eben diese Paradoxie spiegelt sich im Befremden der Lehrer/innen. Bloßes eigenes Dafürhalten hält einer eindeutigen Tatsachenfeststellung nicht stand. Doch welcherart Tatsachen sind es, die ohne weiteres eindeutig feststellbar wären? Eng definierte und operationalisierte Schüler/innen-Leistungen mögen eindeutig messbar erscheinen, mehr oder weniger. Die Untersuchung komplexer Prozesse hingegen bedarf zuerst der Klärung, worauf überhaupt die analytische Aufmerksamkeit begründetermaßen zu lenken sei. So werden Sie vielleicht nicht erwartet haben, dass - wie ich im 2. Teil darlegen werde - mein analytischer Blick auf den SEMIK-Unterricht bevorzugt auf die sozialen Prozesse ausgerichtet ist , folglich von Medienkompetenz eher nur mittelbar die Rede sein wird, eben als "Medienkompetenz auf dem Wege".

Selbstevaluation kann sich nur in einem Forschungsparadigma bewegen, das wir das qualitative nennen: es kann nur um einen Erkenntnisweg gehen, der nicht vom Gesetz der großen Zahl und vom Modell statistischer Aussagekraft beherrscht wird. Doch kann auch hier ein Angeklagter nicht sein eigener Richter sein! Allerdings - die Metapher greift zu kurz. Wer hätte denn das Recht, die Akteure schon vorsorglich als Angeklagte zu disqualifizieren? Ist es denn ausgemacht, dass Lehrer/innen ihre Wirklichkeit zu eigenen Gunsten verfälschen wollen?

Im Kontext von Selbstevaluation nun werden die Akteur/innen nicht nur als - prinzipiell - handlungsfähig betrachtet, sondern auch als - prinzipiell - erkenntnisfähig. Man setzt hier also auf einen vermeintlich priviligierten Standort, von dem aus allein in gebührender Distanz objektive Erkenntnis hervorzubringen sei, die mit ihren Messdaten auf Klassifizierung und Ordnung setzend, zu verfügender Kontrolle berechtige. Man setzt vielmehr auf die Erkenntnisfähigkeit im Prozess der Erfahrungsgewinnung. Ihr Maßstab ist die intersubjektive Verschränkung der Sichten und Blickpunkte, sofern die Erfahrungsbasis für alle Beteiligten transparent gemacht wird. Das geschieht durch sorgfältige Beobachtung und deren Dokumentation und die gemeinsame Arbeit an der Deutung. Wieweit für diese Arbeit immer eine wissenschaftliche Begleitung oder doch zumindest eine Außenmoderation erforderlich ist, hängt gewiss von der Reichweite des Erkenntnisbedarfs ab. Meiner Erfahrung nach ist die Außenmoderation schon allein dafür wichtig, die erforderlichen Distanzierungen zum Geschehen und das Berücksichtigen verschiedener Perspektiven zu unterstützen, von der Bereitstellung von Untersuchungsinstrumentarien einmal abgesehen. Sowie aber eines Tages die Selbstevaluation schulgesetzlich zur Pflicht gemacht würde, sollte man im Gegenzug eine Außenmoderation schon deshalb fordern, weil Selbstevaluation konsequent gedacht nur in Selbstbestimmung und in eigener Verfügung denkbar ist.

Selbstevaluation ist die stete - und bestenfalls auch fortlaufend methodisch kontrollierte - Reflexion auf den Handlungsprozess. Demgegenüber steht eine sog. Ergebnisevaluation am Ende eines abgeschlossenen Prozesses, um nun den output, den Erfolg dingfest zu machen. Der Preis einer solchen Ergebnissicherung ex post wäre, wenn sie denn allein stünde, das Ausblenden all dessen, was den Prozess ausgemacht hat: Widerstände, Widersprüche, Konflikte, Reibungen, Reibungsverluste, Euphorien, Abstürze, Zweifel, Genugtuungen, kurz all die verschiedenen Erlebnisintensitäten, welche bei Lehrer/innen und Schüler/innen den

Prozess ausmachten, diesen begleiteten und an ihm mitwirkten auf dem Wege in unbekanntes Terrain.

Das unbekannte Terrain ist jene neue Lernkultur, die es unter experimenteller Verwendung neuer Medien zu gestalten gab. Der Fokus in diesem Terrain neuer Lernkultur sind der Schüler/die Schülerin, gesehen als Subjekte ihrer selbständigen Lernorganisation. Subjekte allerdings, so meine Überzeugung, können nur von Subjekten wahrgenommen, anerkannt und gewürdigt werden. Folglich muss Schulverwaltung es sich gefallen lassen, dass auch Lehrer und Lehrerinnen zu Subjekten gemeinsamer Lernarrangements mit den Schüler/innen werden. Schon allein deswegen muss den Lehrer/innen eine prinzipielle Erkenntnisfähigkeit zuerkannt werden. Wie jede andere Erkenntnis allerdings ist sie standortgebunden. Um in ausreichende Distanz zu den Ereignissen im Handlungsfeld zu gelangen, ist die Unterstützung dieser Distanzierung von außen wenn auch nicht unabdingbar so doch zumindest in ihrer möglichen Nützlichkeit nicht zu unterschätzen.

Das gilt um so mehr, wenn der Gegenstand der Selbstevaluierung nicht schon länger erprobte Handlungsansätze oder erfahrungsgesicherte Routinen sind, die einer selbstorganisierten Überprüfung unterzogen werden sollen. Innovatives Handeln im Vollzug verlangt alle Aufmerksamkeit und alle zeitlichen Reserven in der direkten Umsetzung und lässt die Ruhe distanzierter kritisch analytischer Reflexion in häufigen Teamsitzungen weniger zu. Der tägliche Handlungsdruck widerspricht einem Vorgehen, in welchem auf lange Sicht sorgfältig vielfältige Details dokumentiert werden, um erst in einer noch nicht festgelegten Zeitspanne schließlich einer systematischen Analyse unterzogen zu werden. Dieser Zusammenhang wurde mir deutlich, als ich in Potsdam zur Anregung des Untersuchungsprozesses von mir aus Untersuchungsfragen einbrachte, die in den gemeinsam verabredeten persönlichen pädagogischen Tagebüchern reflektiert werden sollten. Die Begeisterung war nicht groß. Es entsprach nicht dem Tempo der Ereignisse, Reflexionen anzustellen, die möglicherweise auf unbestimmte Zeit auf Halde liegen würden. Deshalb formatierte ich diese Fragen gewissermaßen um und sie kehrten im gleichen Wortlaut in Form eines offenen Fragebogens zurück. Die schriftlichen Antworten kamen prompt und ausführlich. Sie hatten nun nämlich einen anderen Sinn: die derart in Text gebrachten Gedanken der Lehrer/innen würden nun ausgewertet und in verdichteter Form aus meiner reflexiven Distanz in die Teamdiskussionen zurückgebracht werden. Da ich zeitgleich eine schriftliche Erhebung unter den Schüler/innen durchführte, stand nun ein Datenmaterial zur Verfügung, dessen besondere Aussagefähigkeit gerade darin lag, die verschiedenen Sichten vergleichend aufeinander zu beziehen und die Übereinstimmungen sowie die Divergenzen deutend zu interpretieren. Diese Form der Begleitung von Selbstevaluation nenne ich eine durch "datengestützte Fremdsicht begleitete Selbstevaluation". Auch dieses Verfahren nämlich bleibt Selbstevaluation und ist nicht Fremdevaluation, weil die Einblicke und ihre Deutung zurückkehren zu den Akteur/innen, um wieder Bestandteile ihrer Reflexionen bzw. der gemeinsamen Weiterarbeit zu werden und weil sich aus diesen Reflexionen die weiteren Erhebungsschritte als Auftrag der beteiligten Lehrer/innen gewinnen, zum Teil bis in die Details der zu entwickelnden Erhebungsinstrumente, die selbstverständlich im einzelnen miteinander besprochen werden.

Von nun an, das war Ende des Schuljahres 1998/1999, werden weitere instrumentengestützte Erhebungen an mich in Auftrag gegeben, von den Lehrer/innen. Denn nur sie betrachte ich als meine Auftraggeber/innen. In Potsdam arbeite ich mit offenen Schüler/innen-Fragebögen am Ende der 11. und 12. Jahrgangstufe und mit dem Gruppendiskussionverfahren am Ende der 13 sowie mit dem Gruppendiskussionsverfahren am Ende der Jahrgangsstufe 12 und 13

an der genannten Netzwerkschule. Es handelt sich auch schon deshalb nicht um Fremdevaluation, weil die Vorgehensweisen miteinander abgesprochen werden (z.B. bis in die Details eines Fragebogens). In den 6 Hamburger Klassen arbeite ich von vorneherein mit dem Gruppendiskussionsverfahren jeweils am Ende eines Schuljahres und beziehe Unterrichtshospitationen in mein Nachdenken mit hinein. Interviews mit den Lehrer/innen plane ich erst für das Jahr 2002.

Das Entscheidende an diesem Vorgehen ist seine Mehrperspektivität in Form mehrfacher Distanzierungen. Auf diese Weise kommt auf Seiten der Lehrer/innen wie auf Seiten der Schüler/innen der Grad an Verschiedenheit oder Übereinstimmung in den jeweiligen Sichten innerhalb der Bezugsgruppe wie zwischen den Bezugsgruppen in den Blick. Die Abweichungen sind gelegentlich beträchtlich. Das gilt insbesondere für den Vergleich von Jungen und Mädchen und das hinwiederum insbesondere für die Hamburger SekI-Klassen.(Ich bitte Sie hier schon einmal vorsorglich nicht einer Geschlechtsstereotypisierung anheim zu fallen, also geschlechtsspezifische Ergebnisse zu erwarten. Die Daten, die ich später erläutern will, belegen das Gegenteil.)

Wenn man Schüler/innen-Sichten und Lehrer/innen-Sichten miteinander vergleicht, gewinnt man gelegentlich den Eindruck, sie könnten nicht im gleichen Unterricht gesessen haben. Das ist irritierend, aber entspricht doch nur den Annahmen konstruktivistischer Lerntheorie. Wenn Lehren und Lernen auf Konstruktionsprozessen der beteiligen Subjekte beruhen, muss man damit rechnen, dass diese Konstruktionen geradezu bewegend verschiedene Formen annehmen. Das lässt schon erahnen, wie viel Verständigung und Kommunikation bzw. Reflexion und Selbstreflexion auf die gemeinsam geteilten Unterrichtsprozesse verwandt werden müssen, wenn es tatsächlich um mehr gehen soll als die unterrichtliche Vermittlung von nicht hinterfragbaren Stoffen, deren Rezeption allein nach dem Muster von richtig und falsch, von vollständig oder unvollständig erwartet wird, dem Erwartungshorizont entsprechend oder nicht. Diese Meta-Ebene der steten Reflexion auf das gemeinsam ausgehandelte Lehr-Lern-Geschehen ist in der SekII in Potsdam ausgeprägter als in der SekI in Hamburg, wofür Gründe zu finden nicht schwer sein dürfte, z.B. das Entwicklungsalter. Auch darauf komme ich zurück, nicht ohne schon hier zu unterstreichen, dass auch in Potsdam die Lehrer/innen gelegentlich gerätselt haben, die vermuteten Sichten der Schüler/innen halbwegs treffend in die eigenen Überlegungen mit einzubeziehen.

Was von mir in dem zu Tage getretenen Maße nicht vorhergesehen war, das ist das von Klaus Holzkamp treffend formulierte Phänomen des Lehr-Lern-Kurzschlusses. Es ist eben ein Kurzschluss anzunehmen, dass die Schüler/innen das im Verhältnis von 1:1 in ihr Weltbild integrieren, was ihnen als Weltwissen sorgfältig aufbereitet durch Lehren angeboten wurde. Wenn diese Differenz vielleicht unter den Bedingungen einer SekII im Modellversuch geringer ausfällt als in der SekI unter den jeweiligen Versuchsbedingungen, so kann man vielleicht dafür veranschlagen, dass die Beteiligung der Schüler/innen als Lernsubjekte, ihre Selbst- oder Mitbestimmung an Inhalt und Form von Unterricht in der SekII schon bei weitem substantieller ausfallen können. Doch heißt das auch hier nicht, dass Unterrichtsziele mit wachsendem Alter um so nahtloser aufgingen. Um ein Beispiel vorwegzunehmen: wenn sich die Brandenburger Lehrer/innen auch noch so sehr dem verschrieben haben, einen anspruchsvollen und gesellschaftlich kritischen Begriff von Medienkompetenz im Weltbild der Schüler/innen aufgehen zu lassen, dann rechnen sie doch eher nicht damit, dass die Schüler/innen dieser kategorialen Abstraktion zunächst in weiten Teilen nicht folgen, sondern zum Teil geneigt sind, ihre Kompetenz konkretistisch und handlungsorientiert als eine

Handhabungskompetenz auszuformulieren. Als Antwort auf die Fragebogen-Frage "Was verstehst du unter Medienkompetenz" findet sich z.B. die Antwort: "Ich fotografiere gern" Konstruiert man nun aber einen Fragebogen hinwiederum vieldimensional genug, wird man doch einen Frageimpuls so formulieren können, dass man schließlich, wennn auch erst in Klasse 12, abstraktere Denkweisen freilegen kann. Das zeigt hinwiederum, wie nahe - jedenfalls bei einer Selbstevaluation - die Erhebungsinstrumente an das Geschehen angebunden sein müssen, damit sie etwas von dem ans Licht heben, was - bei aller Widersprüchlichkeit - das Prozessgeschehen bestimmt. Eine mit datengestützter Fremdsicht untermauerte Selbstevaluation kann nur höchst kooperativ gelingen, eben als dialogisches Forschen. Aufwendige Instrumente aber werden nur durch die Begleitung oder eben in der Kooperation von Begleitung und Beteiligten zustande kommen können.

Selbstevaluation und ebenso eine wissenschaftlich begleitete Selbstevaluation sind keine Ergebnisforschung. Es werden auch keine Hypothesen getestet, falsifiziert oder verifiziert. Begleitete Selbstevaluation ist explorativ und entwickelt sich mit dem Prozess als ein Teil desselben. Sie befindet sich stets auf dem Wege der Annäherung und öffnet Fragehorizonte, so wie sie lebt von den Fragehorizonten der beteiligten Lehrer/innen.

Selbstevaluation dient nicht der Herstellung von Eindeutigkeit am dichotomen Maßstab von richtig und falsch. Sie bedient nicht das Bedürfnis nach Ist-Aussagen. Sie ist ungeeignet für Machtansprüche in der Fremdverfügung über Daten. Wohl aber dient sie der Begriffsbildung aus Erfahrung, der Rekonstruktion und Revision von Erfahrung. In der Selbstevaluation werden die Schlüsselfragen und die Schlüsselbegriffe gefunden und reflektiert. Selbstevaluation, auch die wissenschaftlich begleitete, ist ein Praxisdiskurs, welcher Erfahrungen sortiert, überprüft, weiterführt und dabei theoretisch reflektiert. Dieser Praxisdiskurs als eine Suchbewegung bietet die Anschlussstellen, an welche im weiteren auch genauere empirische und genauere theoretische Fragen angedockt werden können.

Selbstevaluation bewegt sich konkret im Besonderen, also in dem Gewebe der Erfahrungen vor Ort, sie zielt aber darauf, das Besondere im Lichte weiterführender, übergreifender theoretischer Fragen zu reflektieren. Diese Reflexion ist eine offene Form der Annäherung. Die Aussagen leben davon , dass sie erfahrungsgestützt sind und dem Subjekt wird zugetraut, dass es zu Erkenntnissen beitragen kann. So gesehen ist Selbstevaluation eine Erweiterung des Subjekts und subjektiver Kompetenz. Das aber ist der Anspruch neuer Lernkultur: die Schüler/innen sind als Subjekte ihrer Lernens nur denkbar, wenn auch ihre Lehrer/innen das Handlungsfeld als Subjekte betreten und eben darin der Anerkennung durch die Administration gewiss sein können.

Das Startzeichen für Selbstevaluation ist die Formulierung von Untersuchungsfragen durch die Beteiligten selbst. Wie sonst sollte man etwas untersuchen wollen. Am Anfang aber eines innovativen Modellversuchs stehen Unsicherheit, Besorgnis, Zweifel auch an der eigenen Kompetenz und an der eigenen Belastbarkeit und - auf der Habenseite - Risikobereitschaft, Interesse, Neugier, Herausforderung und nicht zuletzt Hoffnung auf persönlichen und fachlichen Zugewinn. Das ist noch nicht das Zustandsfeld für Untersuchungsfragen. Gezielte Fragen sind erfahrungsbasiert. Erfahrung aber sollte ja erst erarbeitet werden. Untersuchungsfragen entstehen im Verlaufe eines zuvor nicht absehbaren Handlungsprozesses. Deshalb bilden sich Zugänge zu einer Selbstevaluation im Umfeld innovativer Projekte erst allmählich heraus.

Einblicke

Im konventionellen Unterricht sind die Rollen von Lehrer/innen und Schüler/innen festgelegt: die Lehrer/in ist verantwortlich für die unterrichtlichen Vorgänge, den Schüler/innen obliegt die Verantwortung sachgerechter Reproduktion. Unter der Perspektive der Kritik an eben dieser Lehr-Lern-Kultur und der Beförderung der Schüler/innen in den Rang eines Lern-Subjekts werden die Sichten, Erlebnisse, Erfahrungen, Deutungen, Einschätzungen der Schüler/innen von Belang. Deswegen habe ich ihre Sichten in offenen Fragebögen und Gruppendiskussionen zu ermitteln versucht.

Wie erleben die Schüler/innen unter Modellversuchsbedingungen den Unterricht, wie ihre Lehrer/innen? Wie erleben die Lehrer/innen sich selbst, wie erleben die Schüler/innen sich selbst? Was ist die Vermutung der Lehrer/innen, wie sie von den Schüler/innen wahrgenommen werden? Dies sind Beispiele von ersten Untersuchungsfragen.

Im MuK-Profil beschreibt am Ende der Klasse 11 die Mehrheit der Schüler/innen beider Jahrgänge ihre Selbstveränderung: stärkere Motivation, veränderte Arbeitshaltung, veränderte Beziehungen unter den Schüler/innen. Das entspricht der Sicht der Lehrer/innen. In ihrem Selbstbild erleben sich die Lehrer/innen in einer neuen Offenheit gegenüber den Schüler/innen und als Lehrer, die - wie einer es ausdrückt - "anstatt Automat zu sein, sich artikulieren als Menschen", "eher als ein gemeinsam mit den Schülern nach Erkenntnis suchender Mensch".

Diese im Selbstbild geäußerte Veränderung aber schlägt erst im Laufe des 2. Modellversuchs-Jahres bis in die Wahrnehmung der Schüler/innen durch: jetzt benennen die Schüler/innen, ob im 11. oder 12. Jahrgang, das Neue der Schüler-Lehrer-Kooperation mehrheitlich übereinstimmend: sie fühlen sich ernst genommen, ihre Sichten haben Gewicht, auf der Grundlage ihrer Kritik treten tatsächlich Änderungen ein, es zähle die Meinung jeden Schülers, sie heben hervor, ihre Lehrer/innen strebten ernsthaft an, dass sie, die Schüler/innen, etwas aus der Schule mitnähmen. In diesen Äußerungen steckt immer der Vergleich zu ihrer bisherigen Schulerfahrung und die tritt an diesem Maßstab gemessen als eine katastrophale auf den Plan: Schüler/innen in der immer gleichen passiven rezeptiven Rolle, 10 bisherige Lebensjahre lang.

Dieser Kontrast wird im 2. MuK-Jahr offenbar den Schüler/innen zunehmend deutlich : vielleicht hat sich aus den Anfangswirren, den hohen Selbstansprüchen der Lehrer/innen und der anfänglichen Ungewissheit ihrer Umsetzung inzwischen das Lehrer/innen-Verhalten selbst konsolidiert und sie gehen klarere orientierendere Beziehungen des Ernstnehmens mit den Schüler/innen ein.

Trotzdem sind sich die Lehrer/innen immer wieder unsicher, ob die Krisen in den Arbeitsprozessen zur Erstellung von medialen Produkten falschen Entscheidungen ihrerseits geschuldet sind. Doch die Stellungnahmen der Schüler/innen in den Fragebögen zeigen, dass sie mit der Mischung aus Vorgaben hinsichtlich des Themas und des Mediums und mit den Freiheitsgraden hinsichtlich inhaltlicher und ästhetischer Gestaltung mehrheitlich zufrieden sind. In der 13 dann werden diese Schüler/innen sich entscheiden, ihr "Gesellenstück" nach Thema u n d verwendetem Medium selbst zu bestimmen. Die während der gesamten

Modellversuchs-Zeit durchgängig benannten Probleme betreffen die organisatorische Ebene und das Zeitmanagement, also die Überschneidung von Projekten.

Der gleiche Anspruch eines mediengestützten Projektunterrichts führt in Hamburg, d.h. in der SekI, zu ganz anderen Konstellationen. Alle Schüler/innen stimmen dem Kompetenzgewinn im Umgang mit dem notebook (nb) zu, auch diejenigen, die als einzelne die Entscheidung für eine nb-Klasse, wie sie sagen, nicht noch einmal treffen würden. Allgemein und zukunftsbezogen bewertet also steht - von Ausnahmen abgesehen - für die Schüler/innen der Gewinn außer Frage. Starke Unterschiede aber zeigen sich in der Bewertung der neuen Unterrichtsform, bezogen auf die unterrichtliche Gegenwart. Naheliegender Weise unterscheiden sich die Sichten zwischen den Klassen verschiedener Schulen. Denn ihre Unterrichtserfahrungen sind verschieden. Bemerkenswert ist, dass die Einschätzungen auch innerhalb der Klassen z.T. erheblich differieren. Sie reichen von begeisterter Zustimmung einzelner, dem geäußerten Spaß an der Gestaltung medialer Produkte über elaborierte nachdenkliche Beiträge zu den Vor- und Nachteilen des nb-Unterrichts bis zu heftigen Äußerungen von Enttäuschung und Wut. Eine Analyse der denkbaren Zusammenhänge kann im Rahmen dieses Vortrages nicht eingebracht werden. Hervorgehoben sei an dieser Stelle nur, dass insbesondere im Hinblick auf die von den Schüler/innen erwartete oder einfach vorausgesetzte Selbstständigkeit die Äußerungen besonders stark differieren und auch innerhalb der einzelnen Klassen in Teilen von großer Zustimmung (ganz offenkundig von den leistungsstärkeren Schüler/innen) und in Teilen von dem Gefühl der Überforderung und dem Gefühl des Unverstandenseins zeugen. Insbesondere, wenn die erwartete Selbständigkeit als der immer gleiche Kreislauf von Thema, Informationsrecherche, Präsentation erlebt wird, fehlt es an Zustimmung. Dennoch gibt es einzelne, die der an sich selbst erfahrenen Selbständigkeit einen hohen persönlichen Gewinn beimessen, es handelt sich dabei um einzelne (offenkundig leistungsstarke) Jungen in drei der sechs beteiligten Klassen (sowohl Jahrgangsstufe 8 und 9, wie auch Gymnasium und Gesamtschule). In einem Falle kommt es in der Gruppendiskussion mit den Jungen zu einer gedankenexperimentellen Diskussionsrunde über eine durchaus von ihnen ernst angedachte Lehrer-freie Schule, in welcher den Schüler/innen Halbjahrespläne zur selbstorganisierten Bearbeitung übergeben würden. Schüler/innen würden in diesem Bild die Lehrer/innen zugegebenermaßen noch für die Aufgabenstellung und die Bewertung der Ergebnisse brauchen. Die Mehrheit allerdings forderte auch in dieser Runde wie in allen Klassen zumindest in Anteilen herkömmlichen Unterricht, durchaus auch mit frontalen Anteilen, jedenfalls aber mit Unterrichtsgesprächen, zurück. Der eigene Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung im engeren Sinne allerdings wird überwiegend als gering veranschlagt. Demgegenüber wird der eigene Einfluss auf die eigenen Ergebnisse (man könnte hier auch sagen, auf die eigenen Leistungsziele) bei der Erarbeitung von Präsentationen in allen Klassen von einigen, jeweils unterschiedlich vielen Schüler/innen als besonders positiv begrüßt.

Was Selbständigkeit und Eigenverantwortung in der SekI heißen kann, scheint mir im Vergleich zur SekII noch dringend erklärungsbedürftig zu sein. Die Schüler/innen benennen zwar durchgängig den Kompetenzgewinn in der eigenständigen Handhabung von Computerprogrammen und bei der medialen Präsentation ihrer Gruppen- oder Einzelergebnisse. Der inhaltliche Lerngewinn aber wird sehr kontrovers eingeschätzt und es gibt Gruppendiskussionen, in denen die durchaus eingeräumten positiven Erfahrungen schließlich doch von negativen Gefühlen erstickt werden. Die Gruppendiskussionen hatten in einigen Fällen eine deutliche Ventilfunktion. In diesen Fällen war das Muster ein ähnliches: die Lehrer/innen seien schuld, sie hörten nicht zu, da sei nichts zu machen; wir zählen hier

nichts. Dass dieses Grundgefühl im einen Fall bei den Mädchen der Klasse, im anderen Falle bei den Jungen überwog, macht deutlich, dass es im Klassenverband zu Dynamiken kommen kann, die gründlicher Aufklärung bedürfen.

Hier scheint mir zumal ein strukturelles Problem dieser Jahrgangsstufe vorzuliegen. Schüler/innen der 8. und 9. Jahrgangsstufe sind in Teilen auf dem Höhepunkt ihrer Schulunlust und so werden sie auch nach diesem Muster wahrgenommen. Eigentlich brauchte man ihnen nicht zuzuhören, mag ein Erfahrungsfazit unter Lehrer/innen sein, weil sie ohnehin nicht bereit wären, die Verantwortung auch bei sich selbst suchen und einzuräumen. Solche wechselseitigen Wahrnehmungen fahren sich leicht fest. Doch die Schüler/innen erleben den Widerspruch, dass sie einerseits unter dem Appell an ihre Selbständigkeit stehen und andererseits sich unter Rahmenbedingungen befinden, auf die sie keinerlei Einfluss haben. Sie erfüllen die Lehrer-Erwartungen an Selbständigkeit, weil das ihre neuen Vorgaben sind, doch sie fühlen sich nicht ernstgenommen in dem, was ihnen als Mangel erscheint. Offenkundig fehlt ihnen, ausgeprägt ist das bei vielen Mädchen, z.T von ihnen auch als Abgrenzung gegen die Jungen vorgetragen, das Gespräch und eine deutlichere soziale Dimension ihrer schulischen Alltags.

Auffallend ist, dass in den drei Fällen besonders aufgestauter Gefühle stets nur eine Hälfte der Klasse sich in dieser Dynamik befand, entweder die Mädchen oder die Jungen. In zwei Fällen kommen die Jungen mit der weiblichen Lehrerin nicht zurecht, in einem Fall kommen die Mädchen mit dem Lehrer nicht klar. In einem Fall sehen die Mädchen sich in ihrem Vergleich zu den Jungen als bei weitem nicht so interessiert an den Computerprogrammen. Sie würden nicht, wie sie von den Jungen eher abschätzig meinen, den ganzen Tag am Computer hängen. Im anderen Falle vergleichen sich die Jungen in ihrer als desolat angenommen Lage mit den Mädchen, die noch am Nachmittag fleißig an ihren Präsentationen arbeiteten, wohingegen sie, die Jungen, dazu wirklich keine Zeit hätten, angesichts ihrer ganz anderen Interessen.

Schüler und Schüler/innen konstellieren sich in diesen Beispielen in ihren wechselseitigen Sichten und Zuschreibungen und das in einem Beziehungsdreieck mit dem Lehrer oder der Lehrerin: je mehr sich eine Gruppe anerkannt und in Übereinstimmung mit der Lehrperson weiß in ihrem Umgang mit dem nb, umso mehr zieht sich die andere Gruppe aus diesem Verhältnis zurück und geht in eine - dem Ganzen keineswegs dienliche - Opposition. Es kann dabei ein explosives Gemisch wechselseitiger Zuschreibungen entstehen: die Schüler oder im anderen Falle die Schülerinnen werden möglicherweise als die notorischen Nörgler gesehen, die - unfähig sich an die eigene Nase zu fassen - zu ernsthaftem Gespräch gar nicht bereit seien. Die Schüler oder Schülerinnen ihrerseits sehen ihre Lage als auswegslos an, es habe gar keinen Zweck, sich Gehör verschaffen zu wollen. Eine solche Haltung ist den Beobachtungen nach eindeutig nicht geschlechtsspezifisch, vielmehr ist sie einer Geschlechterdynamik mit höchst unterschiedlichen Voraussetzungen und höchst unterschiedlichem Ausgang zuzuschreiben. Für einen instruktionsorientierten Unterricht wäre das zwar lästig (wenn es denn überhaupt auffallen würde), doch würde wohl in diesem Falle auf das Gewicht der Lehrer-Instruktionen eher unbesorgt gesetzt, denen gegenüber alle als gleich definiert betrachtet werden, und individuelle Abweichungen allein dem individuellen Konto zugerechnet würden. In einem Unterricht aber unter dem Zeichen der Würdigung von Lernsubjekten müssen derartige Geschlechterdynamiken als mögliche Lernbarrieren erkannt werden. Denn hier tritt der Widerspruch auf zwischen der Zuschreibung und normativen Erwartung von Selbständigkeit und der gleichzeitig möglichen Nichtwürdigung der eigenen

Auslegungen eben dieser Selbständigkeit durch die Schüler/innen selbst. Hier liegen hohe Anforderungen an das Ausbalancieren sozialer Prozesse in den Klassen. Die Lehrer/innen werden hier zu Recht als Moderator/innen des Geschehens betrachtet. Diese Aufgabe aber ist in ihrer Schwierigkeit nicht zu unterschätzen. Denn nach üblicher schulischer Logik sind Schüler/innen, die wütend sind, im Unrecht. Eigentlich steht ihnen das nicht zu. Doch ist Wut eine Lernbarriere. So stellt sich zwingend die weitere Frage: wer moderiert die Lehrer/innen, damit sie aus schulischer Zuschreibungslogik herausfinden und in jenes Resonanz- und Unterstützungsverhältnis zu allen Schülern und Schülerinnen finden, durch welches sich neue Lernkultur ausgezeichnet wissen will?

Mir scheint in dieser Hinsicht ein struktureller, d.h. nicht den beteiligten Personen anzulastender Unterschied zwischen den Modellversuchen von Hamburg und Potsdam zu liegen. In Potsdam lebt das ganze Projekt von der Lehrer/innen-Kooperation. In Hamburg sind die Lehrer/innen eher vereinzelt, weiterhin allein ihrem Fachunterricht zugeordnet. So beziehen sich die Aussagen der Schüler/innen in der SekII in Potsdam stets auf die Strukturen, die immer schon als fächerübergreifende gegeben und hoch wertgeschätzt sind, an ihren Projekten sind immer mehrere Lehrer/innen beteiligt. In Hamburg fixieren sich die Schüler/innen auf die jeweilige Projektleiterin oder den Projektleiter. Äußerungen zum nb-Einsatz in anderen Fächern muss man ihnen im Gruppengespräch eher abringen.

Bei einem hohen Grad von Lehrer/innen-Kooperation würde die Verschränkung ihrer Absichten und ihrer Erfahrungen im permanenten Austausch per se einen sozialen Raum her stellen und öffnen zu einer mehrperspektivischen Sicht auf das gemeinsam zu verantwortende Geschehen. Lehrer/innen als Einzelkämpfer/innen geraten leichter in eine Frontstellung, sie kämpfen alleine um die Durchsetzung ihrer Vorstellungen. Schüler und Schüler/innen aber können erbarmungslos sein in ihrer Kritik, aus der sie sich selbst herausnehmen. Es gab allerdings in den Gruppendiskussionen Dynamiken, in denen die diskutierenden Schülerinnen oder Schüler sich allmählich aus eigener Einsicht doch auch zu einer selbstkritischen Sicht vorarbeiteten.

Ein Klassenlehrer der 8. Klasse sagte mir vor einer Gruppendiskussion mit den Jungen, ich würde zwar keine Disziplinprobleme haben (die ich auch nicht erwartet hatte), aber sie würden nicht reden, sie sprächen noch nicht einmal in ganzen Sätzen. Das Gegenteil war der Fall. Auch dies ein Beispiel für eine spezifische Konstellierung, aus der Zuschreibungen erwachsen, die wieder ihre eigene Dynamik entfalten. Ein Jahr später wurde die Diskussion mit diesen Jungen zur nachdenklichsten unter insgesamt 12 Gruppengesprächen. Diese Schüler hatten gerade einen Erfahrungsbruch erlebt: der Klasse waren 10 nb`s durch Diebstahl abhanden gekommen, der Unterricht erfolgte nun ohne nb-Einsatz. Die Jungen waren jetzt noch sicherer geworden in ihrer kritischen Bewertung der Erfahrung, dass sie beim Einsatz von Mathe-Programmen zwar zeitökonomische Vorteile hätten, aber nicht denken lernten. In der 8. Klasse diskutierten sie noch kontrovers, ob sie dieses Denken in ihrer zukünftigen Arbeitswelt je brauchen würden. Jetzt aber waren sie durch eine neue Erfahrung belehrt. Einer brachte es auf den Punkt: "Mit den nb`s hatte ich bessere Zensuren, aber ich habe weniger gelernt, jetzt habe ich schlechtere Zensuren, doch ich lerne mehr". Ich sehe hierin eine hohe Reflexionskompetenz. Ihre, der Jungen, Medienkompetenz eines zeitökonomischen Umgangs mit Programmen hatten sie schon in der 8. Klasse deutlich, wenn auch noch unsicher in der Bewertung, mit dem Verlust des Verstehens mathematischer Zusammenhänge in Zusammenhang gebracht. Jetzt aber ist ihnen die Bedeutung von Verstehen (und offenbar auch der Spaß daran) zur Erfahrung geworden. Verstehen ist eine

intensive Ich-Erfahrung. Es ist Subjekt-Erfahrung. Für die Bewusstmachung dieser Erfahrungen, sollten sie denn überhaupt gegeben sein, stellt sich der Lernort Schule aber kaum zur Verfügung. Einige Schüler/innen (tatsächlich sind es nur Schüler, die sich in diesem Sinne äußerten) entdecken derartige Erfahrungen durchaus aus eigener Kraft, jedoch als individualisierte Erfahrung im Raum der von ihnen selbstbewusst vorgetragenen Wertschätzung erlebter Selbständigkeit. Andere bräuchten für den Umgang mit derartigen Erfahrungen und zu deren Ermutigung das Klassengespräch, weil dieses die Chance zur gegenseitigen Anregung unter Schüler/innen bereitstellen kann.

Warum erzähle ich das so ausführlich. Schüler/innen sind oder erscheinen - bevorzugt in der SekI - als notorische Nörgler. Doch hinter dieser Fassade sind sie auch Seismographen. Bei erstarrten Lehrer/innen- und Schüler/innen-Rollen allerdings kommt ihre Nachdenklichkeit nicht notwendig zum Vorschein. Was sie - in Teilen - an kommunikativer Kompetenz schon ausgebildet haben, an einer Fähigkeit zum Denken und Formulieren im Vollzug von Diskussion, an Fähigkeit zum Argumentieren, kann im „setting“ von Schule auf der Strecke bleiben. Folglich nimmt man an, sie hätten diese Kompetenz nicht und die schulische Erscheinungsebene gibt einem auch Recht. Und so werden sie in dieser Hinsicht in ihrer Selbständigkeit des Denkens bei weitem unterschätzt. Der nb-Einsatz kann den Blick auf eine bloß prozedurale Selbständigkeit fixieren.

Eigentümlich ersehnt sich die Mehrheit der in Hamburg beteiligten SekI-Schüler/innen das Unterrichtsgespräch und eine in diesem Gespräch präsente Lehrperson. Durchgängig ist dieser Wunsch bei den Mädchen. Für die beteiligten Lehrer/innen inzwischen eher ein Graus an Vorstellung: denn der Medieneinsatz entlastet sie von der unliebsamen Dompteursrolle, diesen häufig banalen Gesprächen, samt all der Schüler/innen-Ignoranz, ihren Störpotentialen und ihren Selbstinszenierungen lenkend vorzustehen. Das selbständige Arbeiten der Schüler/innen, während sie Thema für Thema die Infos runterladen und auf Folien arrangieren, kann da nur als Labsal erscheinen. Man kann auf Klassengespräche gut und gerne verzichten, denn die Präsentationen der Schüler/innen sind ja das Material, was nun die Aufmerksamkeit der gesamten Klasse auf sich ziehen soll. Und: diese Präsentationen wurden, der Intention nach und allem Anschein nach auch tatsächlich, selbständig erarbeitet. Sie werden auch, kein Zweifel, zunehmend besser. In dieser Hinsicht ist der Lehr-Lern-Erfolg für die Beteiligten wie für Außenstehende überraschend eindrucksvoll.

Was aber viele Schüler/innen in den Gesprächen dennoch kritisch einwenden, ist ein Zweifaches: der Inhalt gehe zurück (die mediale Zubereitung mache die Note und koste zudem enorme Zeit) und die Kommunikationserfahrung außerhalb ihrer Kleingruppen ginge verloren. Schüler/innen sind Nörgler u n d Seismographen. Merkwürdig, weil offenbar nicht erwartet, kommen sie zu dem Schluss, dass sie Lehrer/innen wollen, leibhaftige, als Unterrichtende. Das scheint dem heutigen bildungspolitischen Selbständigkeitsbegehren zutiefst zu widersprechen.

Ich komme deshalb zu einem vorläufigen Schluss: die den Lehrer/innen im Rahmen neuer Lernkultur zugedachte Rolle als Lernbegleiter und Moderator/innen ist ein großer Fortschritt, weil den Selbständigkeitspotentialen von Schüler/innen auch in der SekI eine Chance gegeben wird. Lehrer/innen aber auf diese Rolle zu reduzieren, behindert die kommunikativen Potentiale und Entwicklungsbedarfe von Schüler/innen in der SekI. Unter der Selbständigkeitsvision ihren Themen mehr oder weniger alleine überlassen, lernen sie nicht selbständig zu denken. Das lernen sie im puren Instruktions-Unterricht allerdings

ebenso wenig. Dennoch haben sie wenigstens unter Instruktionsbedingungen eher eine Chance, auf in ihrem Wissen überzeugende Erwachsene zu treffen. Denken allerdings oder die allmähliche Verfertigung des Gedankens ist eben doch auch an Sprechen gebunden und daran, andere bei ihrem gesprochenen Denken zu erleben und so wieder Denkanregungen zu empfangen, diese für sich weiterzudenken und kommentiert oder weitergedacht in die Runde wieder einzubringen. Das geschieht im Gespräch. Dass Schülerinnen und Schüler der 8. und 9. Jahrgangsstufe zu gemeinsamer Nachdenklichkeit fähig sind, zeigen - wenn auch mit erheblichen Unterschieden zwischen den Klassen, die hier nicht im einzelnen aufgezeigt und analysiert werden können - die Gruppendiskussionen.

Deshalb überzeugt es mich, wenn das Voltaire-Team ihre bisherigen Erfahrungen nun dahingehend reflektiert, Medienkompetenz trotz ihrer theoretisch anspruchsvoll zu unterscheidenden Dimensionen doch als eine untergeordnete zu begreifen, als untergeordnet nämlich der kommunikativen Kompetenz. Diese Erkenntnis ist gewachsen und vielleicht ist sie besonders gegründet in Erfahrungen in der SekII, weil hier die Voraussetzungen für die Kommunikation von Lehrer/innen und Schüler/innen günstiger sind als beispielsweise an der Sek I einer Gesamtschule. Kommunikative Kompetenz entsteht aber auch an der gymnasialen Oberstufe nicht von alleine. Gespiegelt in der Fragebogen-Antwort einer Schülerin der 12.Klasse auf eine Frage nach kommunikativer Kompetenz wird das deutlich: "Ja, durch die vielen Unterrichtsdiskussionen wurden wir gelehrt auch in Gruppen zu diskutieren."

Die Potsdamer hatten sich, soweit ich sie verstanden habe, ihrem eigenen Eindruck nach so sehr den Medien und einem curricularen Aufbau der unterrichtlichen Folge von Leitmedien in der SekII verschrieben, dass sie - offenbar mit Schrecken - plötzlich feststellen mussten, sie hätten in ihrem MuK-Profil (Medien und Kommunikation!) die Kommunikation ganz vergessen. Mir scheint das keine erhebliche Katastrophe zu sein. Es ist ja unter den herausragenden Bedingungen einer dichten Lehrer/innen-Kommunikation in der SekII an der Voltaire auch mit den Schüler/innen ein kommunikativer Raum entstanden, dessen kommunikativer Gehalt jetzt, in der Rückschau, durchaus auch rekonstruktiv zu heben sein wird.

Ich bilde mir das Überordnungs- bzw. Unterordnungsverhältnis von kommunikativer- und Medienkompetenz z.Z. folgendermaßen ab, dabei die Gebrauchsebene der Handhabungs- und Nutzungskompetenz voraussetzend:

Sachebene	Beziehungsaufnahme zu Themen als Dialog mit Inhalten, so auch die neuen Medien als Gegenstand (Entstehungs- und Wirkungsweisen, Medien- und Medienangebotsanalyse)
Handlungsebene	Aussagen erarbeiten, mediale Gestaltung, Projekt-Management, Team-Kooperation
Selbstvertretungsebene	Argumentieren, Begründen, inhaltlich Überzeugen
intersubjektive Ebene	Zuhören, auf andere Eingehen, Darstellen, Perspektivenwechsel gemeinsam mit anderen, Kritikfähigkeit

	und –akzeptanz
Beziehungsebene	wechselseitiges Interesse, Perspektivenverschränkung, Empathie, Wertschätzung
intrapsychische Ebene	Selbstreflexivität, eigene Lerngründe heben, Lernen als Selbsterweiterung bzw. als Erschließung von Welt durch das Subjekt, Selbstkritik.

Innerhalb d i e s e r Ebenen muss man sich, subjekttheoretisch gesprochen, die Subjektwerdung eines Menschen vorstellen, denn Subjektwerdung liegt nicht im Möglichkeitshorizonts eines Individuums allein, sie ist nur als interaktiver Prozess denkbar, - in der Schule als Interaktion von Lehrer/innen mit Lehrer/innen, von Schüler/innen mit Schüler/innen und von Schüler/innen mit Lehrer/innen. Es gilt zu ermitteln, welche Rahmenbedingungen solcher interaktiver und verständigungsorientierter Kommunikation förderlich oder hinderlich sind.

Die bloße Umdefinition des Schülers oder der Schülerin, wie es sich auch in konstruktivistischer Lerntheorie gelegentlich lesen mag, verhindert, was es ermöglichen sollte. Denn man muss Menschen nicht nur auf der begrifflichen Ebene zu Subjekten erklären. Sie gewinnen sich als Subjekt in Handlungsräumen und in der Erfahrung der Teilhabe und Würdigung. Im Modellversuch ist herauszufinden, unter welchen Rahmenbedingungen diese Subjektwerdung eine Chance hat.

Es ist dem Entwicklungsprozess des Menschen geschuldet, wenn dieser Bedarf in der SekI nach anderen Rahmenbedingungen verlangen wird als in der SekII und wenn es dazu - in beiden Fällen - einer produktiven Spannung im Generationsverhältnis bedarf. Um dieser produktiven Spannung willen kann wohl kaum der Bedarf bestritten werden, dass Schüler/innen auf Lehrer/innen treffen, die sie als gestandene und als handlungsfähige Subjekte personal und inhaltlich in Erfahrung bringen können.

Das hinwiederum könnte erforderlich machen, die Schüler/innen nicht um der unterrichtlichen Ziele willen in erster Linie als Mängelwesen zu bestimmen, als am Ziel gemessen unfertige Erwachsene, Noch-nicht-Erwachsene. Wahrscheinlich ist das Generationsverhältnis eher selbst als ein kooperatives zu begreifen und zu gestalten. Dann würde auch ein Teil wenigstens dieses Verhältnisses nicht als lineare Lehr-Lern-Beziehung top-down verstanden werden müssen, sondern es würde sich in Teilen dieser Beziehung von einer Arbeitsbeziehung sprechen lassen. Projektunterricht in einem nicht reduzierten Verständnis ist eine Arbeitsbeziehung und Lernen als Teil von Arbeitsprojekten könnte selbst als gesellschaftliche Arbeit verstanden werden. Man nähme Heranwachsende dann ernster. Zu diesem Ernstnehmen gehört auch die gemeinsame Reflexion auf die gemeinsamen Arbeitserfahrungen. Das hinwiederum würde bedeuten, dass auch über Gefühle gesprochen werden kann, ob in den Höhen oder den Tiefen der Arbeitsprozesse. Es wäre ein personaler Austausch, wechselseitigen Ernstnehmens. Im Fragebogen schreibt eine 12.Klässlerin in Potsdam: "Ich bewerte das Schüler-Lehrer-Verhältnis immer noch als ziemlich gut. Dieses Jahr hat es zu ersten Mal größere Probleme mit den Lehrern gegeben, die sich aber auf vernünftige Weise aus dem Wege räumen ließen - worauf ich sehr stolz bin". Hier scheint Selbstkompetenz auf, erfahrungsgegründete Selbstwertschätzung, gewonnen in doch wohl sehr weitgehend schon gleichberechtiger Kooperation.

Man kann Schüler/innen nicht konstruktivistisch zum Subjekt verdammen, um sie dann mit diesem Status versehen alleine zu lassen. Eben das aber kann geschehen, wenn Schüler/innen nur "prozedural" oder "methodisch" lernen sollten, sich etwa des Internets zu bedienen, was ihnen ja - zumindest scheinbar zielangemessen - als Selbständigkeit ausgelegt wird, im Zeitalter der neuen Medien zumal. Ihnen aber kann Welt zum bloßen Material gerinnen, praktisch aufbewahrt im großen Pool der Informationen, aus welchem Texte (wie Schüler in Hamburg einräumten durchaus ungelesen) geholt werden, die doch nur noch kompiliert werden, wenn auch in mediengerechter Form. Ihre Weltsicht ist die des Erledigens, mit eben den Kompetenzen, die als bloße Handhabungskompetenzen verstanden, in guter Übereinstimmung mit der sog. Informationsgesellschaft, das Denken außer Kraft setzen. Der Begriff der Medienkompetenz kann nur als ein höchst anspruchsvoller im Bildungssytem Sinn hervorbringen und gleichzeitig doch nur untergeordnet unter die umfassendere Leitkompetenz der Kommunikation als bildungsrelevant betrachtet werden.

Kommen wir zurück auf die Frage der Selbstevaluation. Ich hoffe, es ist deutlich geworden, dass die heute von mir ausgewählten Fragen nur ein Bruchteil dessen betreffen, was an Neuem, Interessantem, Aufklärungsbedürftigem in SEMIK Hamburg oder Potsdam hervorgebracht wird. Diese Erkenntnisse können nur in der gemeinsamen Anstrengung vieler und unter vielfachen Perspektivenwechseln gehoben werden. Sie bedürfen eines ausreichenden Raumes einer verständigungsorientierten kritischen und immer wieder neu mit reichhaltigen Beobachtungen unterlegten Kommunikation unter den Beteiligten. Sie bedürfen der anregenden Impulse von außen, um Betriebsblindheit gering zu halten und ein Feld von Untersuchungsfragen zu öffnen gegen jede Art voreiliger Vereindeutigung und projektiver Vereinfachung. Sie bedürfen weitergehender empirischer Datensammlung und weiterreichender theoretischer Durchdringung.

Doch auch Forschung in einem anspruchsvollen Sinne könnte ohne das Erfahrungswissen der Handelnden selbst wenig ausrichten. Sie, die Forschung, würde von der Reflexionskompetenz und nicht zuletzt von der kommunikativen Kompetenz der Beteiligten zehren und hier gewännen auch die Schüler/innen wieder eine maßgebliche Rolle. Man könnte es auch so sagen: die Arbeit der Lehrer/innen und der Schüler/innen würde bei weitem unterschätzt und verspielt, wenn nicht zusätzliche Kräfte in ausreichendem Maße mobilisiert würden, m i t ihnen den Erkenntnisreichtum in ihren Erfahrungen zu heben.