



**Prof. Dr. Waltraut Kerber-Ganse**, Technische Universität Berlin  
kerbksef@mailszrz.zrz.tu-berlin.de

## Das Modellprojekt aus der Sicht der Begleitevaluation

### Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung .....	2
2	Einsichtnahmen in die Gruppendiskussion mit den Abiturient/-innen des Kurses MuK II an der Voltaire-Gesamtschule, 2002 .....	3
3	Einsichtnahmen im Kontext weiterer Erhebungen.....	8
3.1	Der Schüler, die Schülerin als Subjekt .....	8
3.2	Medienkompetenz im MuK-Prozess .....	8
3.3	Auch Lehrer/-innen lernen .....	9
3.4	Der erreichte Stand – ein erstes Fazit.....	11
4	Ausblick.....	12



## 1 Einleitung

Zu dieser »Sicht der Begleitevaluation« möchte ich einige Vorbemerkungen machen. Sie gelten der Frage nach dem »Wie« einer Einsichtnahme und nach dem »Wer«, also nach dem Subjekt des Hinschauens. In der qualitativen Sozialforschung wissen wir, dass sich das Subjekt des Forschers nicht ungeschehen machen lässt. Konsequenz daraus: dieses Subjekt bringt sich ein, ist offensiv und – notwendige Bedingung – transparent, also kritisierbar.

Die Sicht der Begleitevaluation ist in diesem Falle die Sicht einer begleitenden Evaluatorin. In dieser Rolle bin ich kein Neutrum. Ich positioniere mich mit der Art und Weise meiner Einsichtnahme. Ich lege diese offen. Denn sie ist ein Teil des Gesehenen selbst.

Die Frage nach dem »Wie« – sie sei kurz als ethnografische Vorgehensweise beantwortet, als Feldforschung. Die Ethnografin begibt sich bekanntlich in eine ihr fremde Kultur. Sie mischt sich unter die Leute und versucht zu verstehen: sie schaut, um die Maßstäbe der Beteiligten im Feld verstehen zu lernen, ihre Handlungsbegründungen, ihre Gesichtspunkte und Bewertungen, ihre Rituale, die Eigentümlichkeiten ihrer Interaktion, ihre Themen. Konsequenz ist die Ethnografin, frei von Hypothesen und normativen Vorgaben: oder genauer, sie muss sich immer wieder von möglichen Vorannahmen und Voreingenommenheiten selbstreflexiv befreien.

Als Außenstehende hat sie eine eigentümliche Chance: sie kann im Falle des Modellversuchs auf beide zugehen, auf Schüler/-innen wie auf Lehrer/-innen und kann sich hier wie dort untermischen. Ihre Einmischung besteht in der Spiegelung dessen, was sie mit den ihr gegebenen Möglichkeiten wahrnimmt. Sie bleibt also nicht stumm, sondern sie begleitet den Prozess mit der Spiegelung des Wahrgenommenen.

Diesem Umherschweifen im Feld sind Grenzen gesetzt. Sie sind u. a. zeitlicher Natur. Es empfiehlt sich ein methodisch verdichtendes Vorgehen und das in regelmäßigen Zeitabständen. So gab es in beiden MuK-Kursen an der Voltaire-GS in jedem Schuljahr eine Schüler/-innen- und eine Lehrer/-innen-Erhebung. Für deren Rückmeldung war Raum gegeben auf vier Arbeitstreffen mit den Lehrer/innen pro Schuljahr. Ich bezeichne meinen Beitrag als eine datengestützte Fremdsicht. Die Begleitevaluation war demnach »eine durch eine datengestützte Fremdsicht begleitete Selbstevaluation« der Lehrer/-innen. Diese Sicht jedoch wäre auch in ihrer inhaltlichen Seite niemals zustande gekommen ohne die enge Kooperation mit den beteiligten Lehrer/-innen und in Sonderheit mit Herrn Hirschle. So möchte ich das mir entgegengebrachte Vertrauen als eine außerordentliche Hilfe im Begleitprozess hervorheben. Mir persönlich hat diese Arbeit und Zusammenarbeit sehr viel gegeben. Wenn ich hier das »Wie« meiner Einsichtnahme umrissen habe, so war diese stets von den Beteiligten mitgetragen.

In diesem Beitrag stelle ich die Sichten der Schüler/-innen auf den MuK-Prozess in den Mittelpunkt. Diese Seite der Prozessevaluation rolle ich, zeitlich betrachtet, von ihrem Ende her auf und zwar im Hinblick auf die Kompetenzbereiche Medienkompetenz und überfachliches Lernen und das fokussiert auf die Schüler/-innen als Subjekte ihres Lernprozesses. Wie also diskutieren die Schüler/-innen ihre Erfahrungen als Abiturient/-innen am Ende der 13. Klasse und wie lassen sich diese Sichten als ein Entwicklungsprozess seit der 11. Klasse rekonstruieren. Diesen Entwicklungsprozess stelle ich in einen Zusammenhang mit Aspekten des Lernprozesses der beteiligten Lehrer/-innen, der seinerseits ein nicht unerheblicher Bestandteil der Wahrnehmung und Erfahrung der Schüler/-innen ist. Die Ergebnisse dieser Betrachtung werde ich abschließend unter das Motto »Schule als Utopie?« stellen.

## 2                   Einsichtnahmen in die Gruppendiskussion mit den Abiturient/-innen des Kurses MuK II an der Voltaire-Gesamtschule, 2002

Während in der Gruppendiskussion der **Jungen**, wie noch zu zeigen sein wird, ein mit großer Zustimmung zum Projekt gepaartes ungetrübttes Selbstbewusstsein zutage tritt, äußern sich die **Mädchen** zunächst stärker in Ambivalenzen. Angesichts der Arbeitsintensität in einem nicht abiturrelevanten Fach waren Zweifel aufgekommen, ob sie nicht MuK hätten abwählen sollen am Ende der 12. Klasse. Doch die Diskussion der Abschlussarbeiten selbst macht deutlich, dass keine Schülerin es bereut, bei MuK geblieben zu sein.

Diese Abschlussarbeit hat offenbar einen Schub von Selbstvergewisserung in der Freiheit der Wahl von Thema und Medium erbracht. Zur Antriebskraft wurde eine eigene Interessiertheit, am Thema und am Medium.

»Also wir waren darauf aus,« erläutert eine Schülerin »bei der thematischen Behandlung das Thema rauszufinden, also darauf aus, dass das möglichst ein Thema ist, womit wir uns wirklich noch nicht auseinandergesetzt haben, also dass wir uns erst mal ein neues Gebiet wieder erarbeiten können, dass wir uns damit auch was Neues eröffnen können und wir haben uns damals auch für einen Teil, also für das Stadtschloss in Potsdam entschieden, damit man sich selber auch bewusst mit seiner Stadtgeschichte auseinandersetzt, weil wir gemerkt haben, wir haben da überhaupt kein Wissen dazu und das war dann schon sehr schade, ja und so sind wir an das Thema gekommen (15, 4).«

Es entstand auch das Interesse, die eigene Medienkenntnis zu überprüfen und zu erweitern:

»Wir haben z. B. extra dabei mehrere Medien eingebunden, CD-ROM´s, Video, Audio und da konnte man das alles noch mal wiederholen und was man noch nicht gemacht hatte, wie z. B. dieses Hörspiel hat man sich dann selber noch mal erarbeitet (15, 25).«

Doch ging es deutlich um diese Medien im Horizont eines inhaltlichen Interesses:

»Dass wir uns erst mal ein neues Gebiet wieder erarbeiten können, dass wir uns damit auch was Neues eröffnen können (15, 7).«

Diese Selbstvergewisserung und ihre Verbalisierung ereignen sich vielleicht so deutlich erst im Rückblick, im Angesicht des Gelingens und nicht in der selben Klarheit schon während des Auf´s und Ab´s im Herstellungsprozess:

»Ich glaube, viele denken auch jetzt schon wieder ein bisschen anders darüber, weil wir die Sache fertig haben, da denkt man, jetzt sieht man es halt, dass wir es geschafft haben, jetzt ist es fertig und wir haben den ganzen Stress hinter uns, also mittendrin, wenn man dann gar keinen richtigen Durchblick hatte, da dachte ich mir auch immer so Gott warum eigentlich, da sieht man dann irgendwie kein Ende und man sieht die anderen Sachen noch auf einen zukommen, da fragt man sich immer, wofür eigentlich. Also fürs Abi, wie gesagt, haben wir von dieser Probe eigentlich gar nichts. Es nützt uns rein gar nichts (15, 38).«

Hier liegt in meinen Augen der Schlüssel für diese besondere Erfahrung. Die gesamte aufgebrauchte Energie ist Ich-Energie. Sie verdankt sich zwar einer vorgängigen Struktur, also der Vorgabe einer Abschlussarbeit in 13.1. Doch sie wird weder am Anfang und um so weniger noch aus dem Rückblick als fremdbestimmt erlebt, nur während der Belastung im Herstellungsprozess, der zudem bis in 13.2 hineinreicht, kommen schon mal Zweifel auf. Im Horizont schulischer Zwecke erscheint das Ausmaß freiwillig aufgebrauchter Energie, besser – aus eigenem Interesse aufgebrauchter Energie – eher sogar kontraproduktiv: die Abiturfächer werden schleifengelassen. Doch die Schüler und Schülerinnen haben sich deutlich gegen die schulisch definierten Leistungsvorgaben und für ein eigenes Interesse entschieden. Sie erfahren sich im Vollzug dieser Entscheidung als Lernsubjekt und beanspruchen Raum für expansives Lernen. Dieses expansive Interesse ist ein doppeltes in der Wechselwirkung von medialer Gestaltung und inhaltlicher Auseinandersetzung. Bemerkenswert sind dabei die Unterschiede in den inhaltlichen Interessen von Mädchen und Jungen. Ich komme darauf zurück.

Abschließend danach befragt, ob sie noch weitere Gesichtspunkte einbringen möchten, sagt eine Schülerin:

*»Ja was ich noch einmal sagen wollte, ist, dass ich auch total schade finde, wenn die Lehrer einem nicht helfen könnten, wenn man sie was fragt, jetzt mit einem Projekt, wo man halt weiterkommen möchte, die selber nicht weiterwissen und dann steht man da und muss das Projekt machen und keiner hilft einem (19, 13).«*

Am Maßstab der Umsetzung eines Inhalts wachsen demnach auch die Kompetenzbedürfnisse, d. h. Lehrer stehen nun da mit ihren eigenen Grenzen gemessen am Handlungsbedarf einer Schülerin (das jedenfalls in deren Sicht). Es geht nicht mehr um das praktische Handhaben als solchem, nicht in dem Sinn von »wir haben jetzt alle Medien durch«. Es geht nicht um Mediennutzung als technischer Fähigkeit als solcher, sondern um eine technische Fertigkeit im Interesse der Umsetzung einer inhaltlichen Idee und Gestaltungsvorstellung. Eine andere Schülerin merkt dazu an:

*»Das (die Grenzen der Lehrer, KG) ist sicherlich auch irgendwie ein Problem. Aber auf der anderen Seite finde ich es auch gut, dass die Lehrer nicht viel schlauer sind als wir in solchen Bereichen, weil man sich dann auch gegenseitig helfen kann, das fand ich eigentlich an MuK immer ganz interessant, dass man eben auch den Lehrern mal sagen konnte, so geht das aber nicht, das macht man anders, also bei mir war das nicht unbedingt der Fall, aber ich meine, wir haben ja so zwei Jungs in der Klasse, die eigentlich alles besser können als unser zuständiger Lehrer, also ich sage mal, da kann man so gegenseitig voneinander lernen und ich mein, dass es vielleicht nicht alles 100%ig geklappt hat, wie es mal geplant war, das lag auch daran, dass es eben ein Versuch ist und darauf haben wir uns ja auch eingelassen und damit muss man dann eben auch leben, da kann man ja auch nur draus lernen und dann schafft man jetzt eben gute Voraussetzungen für die Nachfolger (19, 26).«*

Die Grenzen der Lehrerkompetenz werden hier aufgewogen durch die Möglichkeit »auf gleicher Augenhöhe« miteinander zu arbeiten. Es schwingt auch der Stolz mit, als Schülerin auf dieser Augenhöhe zu sein, auch wenn das für diese Schülerin selbst gar nicht zutrifft. Hier können sich Schüler in ihrem Status offensichtlich aufgewertet erleben, auch durch die Kompetenz, die Mitschüler in die Arbeit einbringen. Sie kommt allen zugute. Ein bisschen schwingt auch mit, wie Pioniere an etwas Neuem mitgewirkt zu haben. Da nimmt man es schon hin, wenn nicht alles so hundertprozentig klappt und man sieht es auch den Lehrern nach. Im Gegenteil, man hat gemeinsam etwas auf den Weg gebracht zum Nutzen nachfolgender Klassen.

Die in dieser Gruppendiskussion anfänglich geäußerte Ambivalenz von Zustimmung und Kritik gegenüber dem Projekt weicht einer Zustimmung, welche die Anfangsprobleme einer neuen Erfahrungsbildung aller Beteiligten konstruktiv integriert.

Die **Jungen** wurden ebenso wie die Mädchen mit dem einleitenden Impuls nach den Erfahrungen im MuK-Profil gefragt, die ihnen wichtig genug sind, um sie nun aus der Schule mit nach draußen zu nehmen.

- Die erste Äußerung ist: *»also ich würde sagen, Teamarbeit stand als erstes im Vordergrund«* und schon im übernächsten Satz betont dieser Schüler erneut, *»was besonders wichtig war, war die Teamarbeit«*. Dieser Bedeutung der Teamarbeit schließen sich alle in ihren ersten Redebeiträgen an. Indem die Medien wie Film, Hörspiel, Print oder CD-ROM als Unterrichtsthemen positiv herausgestellt werden, wird deutlich, dass die Schüler in ihrer Zustimmung nicht auf eine Handlungs- oder Herstellungskompetenz abheben. Auch die Erfahrungen, dass bei einer medialen Umsetzung nicht alles wunschgemäß klappt und das Ergebnis folglich vielleicht nicht dem eigenen Wunsch entspricht, sei wichtig gewesen. Sich hinter einem fertigen Medienprodukt heute die Dimensionen seiner Erarbeitung vorstellen zu können, wird als ein weiteres Lernergebnis hervorgehoben:  
*»aber man wusste gar nicht, was hinter so einem Medium, dass das keine normale Arbeit ist, dass man oft Nächte damit verbringt und der Zeitdruck, so etwas würde man in bestimmten anderen Fächern gar nicht lernen. Bei uns haben bestimmt einige aus unserer Klasse schon einige Nächte mit MuK verbracht, um das fertig zu kriegen, bei uns persönlich war das so, 12 Stunden die Nacht durchzuarbeiten, das sind schon Erfahrungen (2, 4).«*
- Auch in der wechselseitigen Wahrnehmung der Projekt-Präsentationen spiele die Einsicht in den Arbeitsaufwand hinter dem Produkt eine Rolle: sie führe zu wechselseitiger Akzeptanz unter den Schüler/-innen. Diese Überlegung erweitert sich im Gespräch unter den Schülern zu einer Nachdenklichkeit über Konkurrenzdenken: jeder von ihnen habe ein gutes Produkt hervorbringen wollen, aber nicht in einer Konkurrenz gegen andere. In deutlicher Abgrenzung gegenüber einem

gegen Mitschüler abschätzigen Konkurrenzdenken, wie es in ihren Augen für den MuK I-Kurs charakteristisch gewesen sei, wird hier die konstruktive Zusammenarbeit zwischen den Gruppen hervorgehoben, in der man sich gegenseitig beraten und angeregt habe. Auf Nachfrage wird zugestimmt, dass es sich bei diesem Unterschied nicht um ein Phänomen von Personen als Personen sondern von Strukturen handelt. Ein Schüler, der von MuK I in MuK II gewechselt ist, beschreibt das so:

*»Ja, von der Struktur her, das kann ich auch vergleichen,(...) das war so, dass jetzt die Lehrer vielmehr Erfahrung hatten im zweiten Durchgang. Ich finde das sehr wichtig, dass man auch die Lehrer betont so und zwar im ersten Durchgang war es einfach so, dass sie sich da selber noch unschlüssig waren, wie ist es denn so nun und so, da haben sie zum Teil selber auch noch Lücken gehabt, das ist ja ganz normal und da lernen sie ja auch noch von uns und hier konnten sie halt ihre Erfahrungen, die sie im ersten Durchgang gemacht haben, ihre negativen Erfahrungen, deutlich verbessern (4, 21).«*

Ein anderer Schüler pflichtet dem bei:

*»Bei MuK, das ist eigentlich das einzige Fach, wo die Lehrer sich mal untereinander erkundigen, was sie eigentlich besser machen können. Da sitzt man eigentlich immer nach jedem Projekt zusammen und schaut, was man besser machen kann. War die Zeitplanung in Ordnung und so (4, 43).«*

Im Bereich des technischen Knowhow´s allerdings sollten die Lehrer kompetent sein, wird erwartet. Hier nämlich sei ein struktureller Auslöser für Konkurrenz gegeben, wenn Schüler untereinander darum buhlen, mit ihrer größeren technischen Kompetenz wichtige Arbeitspartner für Lehrer zu sein: *»und demnach hat sich dann auch so ein Konkurrenzding ergeben, wo man (gemeint sind die Lehrer/-innen, KG) sich dann eben versuchte mit den besten Leuten, die das mit der Technik halbwegs so draufhatten, so irgendwie zu vereinigen und das entsprechend zu gestalten (5, 20)«.*

- Der in seiner Medienkompetenz inzwischen sicherer gewordene Lehrer ist offenbar auch in seiner Rolle sicherer und orientierender: er gibt weniger Anlass zu Konkurrenz der medienkompetenteren Schüler um seine Gunst, kann Dank dieser Sicherheit gelassener die möglichen Probleme der Projektarbeit selbstkritisch mit den Schüler/-innen durchdenken und sich auf dieser Basis auch als Lernender überzeugender (statt unsicher) darstellen. Er ist offener für die Beteiligung der Schüler/-innen an gemeinsamer Aushandlung.
- Bei der Diskussion der Abschlussarbeiten wird deutlich, dass bei den Jungen wie bei den Mädchen die erste Entscheidung dem in Aussicht genommenen Medium galt, dass dem gewählten Medium seinerseits jedoch eine Vorrangstellung gegenüber den inhaltlichen Entscheidungen schließlich nicht zukam.
- So entscheidet sich eine Gruppe für eine CD-ROM, weil sie Erfahrungen aus einem vorangegangenen Projekt (Utopie) einbringen, Fehler würde vermeiden können und damit eine effizientere Gestaltung, ein besseres Design, schnelleres Arbeiten möglich würden, sie entscheiden sich für eine verbesserte Arbeit nach Vorlage. Tatsächlich aber erweist sich das gewählte Thema (hier die Anfänge der Raketentechnik) als sehr komplex, als sehr aufwendig in der Recherche und schwierig außerdem in der Einschätzung der Glaubwürdigkeit der Quellen im Umfeld des kalten Krieges. Hier nun – im Verlauf der Arbeit – kehrt sich das Verhältnis um. Der Schüler fährt in seinem Bereich fort: *»ein bisschen problematisch, das nachher noch technisch umzusetzen, in eine CD umzuwandeln (7,33)«.* Jetzt steht also das Thema und seine Strukturierung im Mittelpunkt, woran sich das Problem seiner technischen Umsetzung als ein technisches bzw. technisches Kompetenzproblem anschließt. Auf Nachfrage bestätigen die Schüler lebhaft, dass die in Aussicht genommene mediale Umsetzung es sei, die den Schub zur inhaltlichen Auseinandersetzung freisetze:

*»Wenn ich einen Vortrag mache, dann habe ich manchmal so den Text zusammengeschrieben gehabt für einen Vortrag und mich nicht eigentlich intensiv damit beschäftigt, nicht so. Aber jetzt bei der CD-ROM da schreibe ich ja den Text neu und bringe alles in Form und man lernt dabei, denke ich auf jeden Fall mehr, also allein bei der Utopie-CD-ROM, was ich da alles über die ganzen Staatsformen gelernt habe, eine Menge so, wenn ich dann einfach nur an einen normalen Vortrag denke...«*

Ein anderer Schüler ergänzt:

»...wenn man verschiedene Quellen hat zu einem Thema, dass sie sich überschneiden und dass man dann aufpasst, dass man die Gesamtheit, die gesamten Texte und so noch im Kopf hat, um dann keine Überschneidungen zu haben, keine Wiederholungen und deshalb muss man sich da noch intensiver mit beschäftigen, um das zu verhindern (9,37).«

Ein weiterer Schüler verdichtet:

»Ich denke mal die Strukturierung ist das Wichtigste um dem Consumer, also dem Rezipienten das Medienprodukt schmackhaft zu machen (9,49).«

Doch ein weiterer Aspekt kommt hinzu:

»...und das ist eigentlich auch das Problem, mit dem man sich auseinandersetzen muss, wie man es interessant machen kann (10,31).«

- So wird nun auf den Punkt gebracht, dass ein Medienprodukt vom Empfänger her zu konzipieren ist:

»Ja wir mussten vor jedem Projekt, was wir begonnen haben, im Prinzip unseren Erwartungshorizont formulieren (...), also wurde uns von den Lehrern dargelegt, also den Alterskreis zu formulieren, also den Rezipientenkreis (11,17).«

Hier räumt ein Schüler ein:

»Wobei ja sowieso der Adressat wichtig ist, denn im Endeffekt ist der wirkliche Adressat der Lehrer. Und daher ist der eh immer im Kopf (11,31).«

Auf die Rückfrage, wieweit der Lehrer im Verhältnis zu einer selbstgewählten Zielgruppe vielleicht eher zurücktrete, ist die prompte Antwort:

»aber die Gehalte müssen stimmen (11,46).«

Auch dies ist in meinen Augen ein Beleg, dass die mediale Umsetzung zwar einen immensen Arbeits- und Zeitaufwand nach sich zieht, dass im Mittelpunkt der Arbeit aber die Inhalte stehen. Es sind die Inhalte, für deren Recherche, Quellenbewertung, für deren Auswahl und Strukturierung ein hohes Zeitkontingent erforderlich ist.

- Die Moderatorin fragt in diesem Zusammenhang nach der möglichen Funktion einer CD-ROM für die angedachte Zielgruppe oder die mögliche Motivation der anvisierten Rezipienten. Die knappe Antwort »sich zu bilden (12, 9)« löst Gelächter aus. Ein anderer Schüler nimmt den Gedanken auf und verweist auf den Bedarf an Unterhaltsamkeit:

»Deshalb denke ich, dass man am meisten lernt, wenn man an etwas interessiert ist und daran Spaß hat und dann unterhält es mich auch, dann beschäftige ich mich immer weiter damit. Deshalb denke ich, wenn sich das dann vermischt und verzahnt, dass das dann am besten ist für die Bildung (12,21).«

Diese Ausführungen werden mit einer Mischung von Aufstöhnen und Lachen quittiert. Der Begriff »Bildung« ist wohl eher nicht als ein gewohnter Bezugspunkt innerhalb der Gleichaltrigen-Kultur gebräuchlich. Immerhin wird hier die Relation umgekehrt: das Interesse geht der Motivation voraus, es ist das Interesse, was Motivation schafft. Interessiertheit und Motivation auf der Seite des Rezipienten also müssen auf ein Medienprodukt treffen, welches, indem es interessant gestaltet ist, auch Unterhaltungswert besitzt und so dem Interesse des Empfängers auf seine Weise entgegenkommt.

- Diese Überlegung provoziert die Moderatorin zu der Frage, ob folglich schulpolitisch betrachtet für die schulische Bildung mehr CD-ROM´s zur Verfügung gestellt werden sollten. Hier wird nun eine bemerkenswerte Unterscheidung aufgemacht: es sei die eigene CD-ROM, die man lebhaft im Kopf habe, jedoch als Adressat der Selben würde man sie – beiseitelegen: »...es würde ja nur Sinn machen, es sich ausführlich durchzulesen, wenn man sich wirklich mit dem Thema beschäftigen will und dann die detaillierteren Informationen haben wollte (13, 35)«.

- Die Schüler/-innen produzieren ihre nach Medium und Thema frei gewählte CD-ROM als Lernsubjekte. Umgekehrt auf der Empfängerseite als Lernsubjekt zu stehen, setzte einen eigenen entschiedenen interessegeleiteten Bedarf voraus. Wann also, das ist eine notwendig zu stellende Frage, treffen eine solche Schüler-CD und ihr entschieden interessierter Abnehmer tatsächlich in der Wirklichkeit aufeinander? Oder ist der Rahmen für die Produktion solcher »Bildungs«-CD´s doch nur ein fiktiver bzw. ein didaktischer, wenn auch ein didaktisch zweifellos sinnvoller? Die Beobachtung eines MuK-Lehrers, dass eine nachfolgende Abiturklasse die als anregend und beispielgebend intendierte Vorführung von Abschlussarbeiten einer vorangegangenen Abiturklasse mit Desinteresse quittierte, findet hier eine Erklärung. »Sie hören nicht zu«, ist die verärgerte und

enttäuschte Äußerung des Lehrers im Interview. Ist die Erwartung des Lehrers eines angemessenen Interesses der Schüler/-innen an den fremden Produkten eine moralische und möchte er eine Solidarität des Zuhörens unter den Schüler/-innen realisiert sehen, wo sie doch eigene Interessen schon als entscheidende in Erfahrung gebracht haben, die mit denen des Lehrers nicht übereinstimmend sein müssen.

- Auf den besonderen Grad an Selbstständigkeit beim Abschlussprojekt angesprochen, wendet ein Schüler ein, dass von den Einführungen zu den Medien abgesehen *»aber letztlich die Projekte an sich immer selbstständig (waren), da waren nie Lehrer daran beteiligt (14,22)«*, – eine sehr selbstbewusste Sicht auf die eigene Selbstständigkeit, die sich als Identifikation mit dem eigenen Produkt lesen lässt.
- Diese Selbsterfahrung als eines Lernsubjekts wird maßstäblich auch für den herkömmlichen Unterricht:  
»im Endeffekt ist jetzt normaler Unterricht so, eigentlich langweilig und das spiegelt sich auch in der Zensur wieder, dass man da nicht so dahintersteht (14, 45).«  
Die Herausforderung sich als Lernsubjekt einzubringen, liegt nicht nur in den praktischen Anteilen der selbstverantwortlichen Arbeit an einem Produkt. Denn der »größte Unterschied« läge darin, dass es sich in MuK immer um ein komplexes Thema handele, das eine detaillierte Auseinandersetzung verlange:  
*»...und das dann nämlich auf den Punkt zu bekommen oder auszuwählen, in welchem Bereich man sich dabei spezialisiert, das ist eigentlich die Schwierigkeit dabei. Beim anderen hat man genau vorgegeben, was man machen muss (15, 28).«*  
Auch in der thematischen Arbeit ist hier die Chance eröffnet, sich für Inhalte zu entscheiden (»sich zu spezialisieren«) und sich damit im Spektrum des Themas zu positionieren.
- Diese Betrachtungsweise legt die Frage nach einem möglichen Lernvorteil auch für Nicht-MuK-Fächer im Sinne des Lernens des Lernens und der Öffnung des Denkens nahe. Ein Schüler hebt daraufhin hervor, dass er die gelernte Quellenarbeit auch auf andere Fächer übertragen konnte. Ein anderer Schüler wendet ein, dass man das schon in der 10. Klasse hatte lernen können. So wird nun für den Transfer auf andere Fächer etwas halbherzig der Sprechanteil herausgestellt: es könnte eine Übertragung stattgefunden haben, *»also wenn man in Medien und Kommunikation mehr redet und dann vielleicht auch so in anderen Fächern weniger Hemmungen hat (24, 34)«*.

Schwierig zu deuten, was diese Aussagen zum Lernen des Lernens besagen in ihrer, wenn man so will, inhaltlichen Dürftigkeit. Nach einer guten Stunde Diskussion ist vielleicht die Luft heraus. Vielleicht gibt es aber auch wenig oder keinen Transfer auf die anderen Fächer, wenn man vom – berichteten und durchaus selbstkritisch beleuchteten – Glanz gelegentlicher multimedialer Präsentationen außerhalb des MuK-Profiles absieht. Wie hieß es doch: *»Aber im Endeffekt ist jetzt normaler Unterricht so eigentlich langweilig und das spiegelt sich auch in der Zensur wieder, dass man da nicht so dahintersteht (14, 44).«* Die Lernerfahrungen in einer projektorientierten Unterrichtskultur eignen sich offenbar nicht für traditionellen Unterricht. Im Gegenteil, man wird hier eher auf ein strategisch angepasstes Lernverhalten umschalten und die schon gewonnene Kompetenz eines selbstbestimmt-expansiven Lernens vorübergehend auf Eis legen. Auch für ein schon in Erfahrung gebrachtes Zusammenhangsdenken wird es hier wenig Raum geben.

### 3 Einsichtnahmen im Kontext weiterer Erhebungen

#### 3.1 Der Schüler, die Schülerin als Subjekt

Bei den Abschlussarbeiten stehen die Arbeitstätigkeiten der Schüler und Schülerinnen, folgt man ihren Aussagen, unter dem Ziel, eine Aussage im gewählten Medium zu formulieren; die Suche nach Wissen und Erkenntnissen ist interessegeleitet. Der Aussagecharakter des Endprodukts fordert dazu heraus, dass die bearbeiteten Inhalte durch die Person hindurchgehen: es kommt geradezu notwendigerweise zu einer Subjektbeteiligung. In diesem Zusammenhang fällt eigentümlich auf, dass die Schülerinnen und die Schüler sich bei ihrem Gesellenstück nicht in der Wahl der Mittel unterscheiden. Auffällig unterscheiden sie sich in MuK II jedoch in den selbstgewählten Inhalten. Bei den Mädchen geht es um soziale und historische Themen, bei den Jungen um Waffen und Gewalt. Deutlich hat das Schülersubjekt ein Geschlecht. Es gibt auffällig keine geschlechtsgemischten Teams bei den Abschlussarbeiten.

Auch die Art der Erfahrungsgewinnung in dieser Phase von MuK wird sichtlich unterschiedlich thematisiert. Die Schüler sprechen deutlich mehr von den Arbeitsprozessen und deren sozialen Dimensionen und nicht so sehr von der persönlichen Bedeutung der Themen. Die Schülerinnen sprechen von der persönlichen Relevanz ihrer Themen. Die soziale Seite des Arbeitsprozesses tritt in ihren Erzählungen gewissermaßen in den Schatten der Identifikation mit der thematischen Arbeit. Ich halte das für bemerkenswert, weil gemeinhin die umgekehrte Erwartung vorherrschend ist. Doch sind es ja in diesem Falle gleichwohl soziale und kulturhistorische Themen, welche die Mädchen offenkundig identifikatorisch besetzen. Bei den Jungen hingegen und ihren »harten« Themen, an denen sie eine persönliche Bedeutung nicht erkennbar machen, tritt die soziale Erfahrung in der Gruppe identifikatorisch in den Vordergrund. Denn in diesem Thematisieren von Sozialem äußern die Jungen Gefühle. Das ist nicht selbstverständlich für Jungen.

Für Jungen wie für die Mädchen ist mit MuK ein Raum entstanden der Identifikation mit dieser Form schulischen Arbeitens und damit ein Raum auch für authentische Selbstäußerung, d. h. für die Selbstvergewisserung als Subjekt in schulischen Belangen. Das ist neue Lernkultur.

Subjektbezogenheit setzt ein dezidiertes, also reflexiv geklärtes eigenes Interesse voraus. Dieses subjektvermittelte Interesse ist beim sogenannten Gesellenstück in zwei Kontexten denkbar:

- a) im Rahmen meiner Chance zur freien Wahl eines eigenen Abschlussprodukts: ich weiß, was ich mit diesem Produkt für mich will, z. B. spezielle Medienkompetenzen wiederholen, überprüfen oder erweitern und ein Thema für mich durcharbeiten,
- b) im Rahmen einer Gruppe, deren Mitglied ich bin und die sich gemeinsam auf Adressaten als Dritte bezieht: ich bin Teil einer sinnvermittelten Kooperative und einer offenen Dynamik untereinander.

Diese Subjektbezogenheit baut auf Voraussetzungen der gründlichen Vorbereitung der erforderlichen Kompetenzen im medialen, inhaltlich-theoretischen und organisatorischen Bereich gemeinsam mit den Lehrern, sie baut auf deren Unterstützung, Interessiertheit und Anerkennung. Diese Subjektbezogenheit der Arbeitstätigkeiten also gewinnt sich aus der Schüler-Lehrer-Kooperation und aus einem Arbeitsverständnis, das – wie die Schüler es betonen – von destruktiver Konkurrenz untereinander frei ist.

#### 3.2 Medienkompetenz im MuK-Prozess

Die Medienkompetenz, die sich aus den Diskussionen der Schüler und Schülerinnen und in Sonderheit in ihren mündlichen Berichten über ihre Abschlussprodukte rekonstruieren lässt, ist – von den nun nicht weiter mehr benannten Handhabungskompetenzen abgesehen – durch zwei Dimensionen bestimmt: es ist die stark in den Vordergrund tretende Dimension des Inhalts der medialen Aufarbeitung und die kommunikative Übermittlung an die Rezipienten, die, wenn auch virtuell, antizipiert werden in ihrem möglichen Bedarf, ihrem spezifischen Sachinteresse oder auch in einem allgemeiner verstandenen, wenn auch eher nur zögernd so benannten Bildungsinteresse.

Diese Reflexion ist nicht wirklich gegenständlich-realistisch, eine CD wird für einen gedachten Consumer produziert. Die Schüler sehen sich selbst umgekehrt nicht als potentielle Abnehmer von Bildungs-CD's und schon gar nicht vom Typ ihrer eigenen, materialmäßig noch aufgeladenen Machart. Sie trainieren Kompetenzen und gehen in eine selbst gewählte Tiefe des von ihnen frei gewählten Themas. Sie arbeiten selbstbestimmt und machen eine hochbedeutsame Selbsterfahrung: die der Selbstwirksamkeit. Diese Selbstwirksamkeit erfahren sie als eine überfachliche in:

- einem souveränen Umgang mit und Einsatz von Medien,
- einem souveränen Umgang mit Quellen, Stoffen, Themen,
- Organisations- und Teamkompetenz,
- mehr oder weniger gelungenem Zeitmanagement,
- in der Formulierung einer als Person vertretenen Aussage und ihrer medial vermittelten kommunikativen Umsetzung.

Es sind dies die klar zu Tage tretenden Dimensionen einer neuen Lernkultur mit grundlegenden Aspekten von Medienkompetenz als integrativem Bestandteil und sozialen, also überfachlichen Kompetenzen als deren Voraussetzung.

In den Diskussionen über MuK und in den Erzählungen der Abiturientinnen und Abiturienten über ihre Medienprodukte finden sich hingegen keine Spuren dessen, dass sie im gleichen Atemzuge auch eine theoretisch vermittelte analytisch-kritische Medienkompetenz im Auge hätten. Sie wurden nicht gezielt danach gefragt, weil es um eine möglichst wenig gelenkte Nachlese zu ihren Erfahrungen gehen sollte. In ihrer Selbstthematization ging es ihnen – so wird deutlich – um ihre erfahrungs- und selbsterfahrungsbezogenen Anteile in ihren Arbeitsprozessen. Es liegt nahe, in handlungsbezogenen Berichten die eigene konkrete Erfahrungsseite zu betonen. Deshalb sei ein kurzer Rückblick gemacht zu Äußerungen der selben Schüler/-innen unter andern unterrichtlichen Voraussetzungen, nämlich in Klasse 11 und 12 und erhoben mit einem anderen Instrument, nämlich einem einzeln und schriftlich zu beantwortenden Offenen Fragebogen.

Am Ende der 12. Klasse wurden die selben Schüler/-innen per Fragebogen u. a. – und in diesem Falle auf den ausdrücklichen Wunsch eines Lehrers – um die Einschätzung von Medienkompetenz im Vergleich zu Lesen und Schreiben gebeten. Die Hälfte der Schüler/-innen geben dem Lesen und Schreiben den Vorrang, die andere Hälfte gibt der Medienkompetenz das Hauptgewicht. Wie wird das begründet. Die eine Hälfte bezeichnet die neuen Medien als verzichtbar, als notwendiges Übel oder verweist ausdrücklich auf den Bedarf an kritischer Medienkompetenz. Die anderen bezeichnen Medienkompetenz als Vorteil, als Standard oder als »Voraussetzung im Zeitalter von Technik und Fortschritt«. Letzteres hat den Anschein eines realistischen, pragmatischen und eher affirmativen Medienverständnisses. Das drückt sich auch in den Antworten zu der Frage »was verstehst du heute unter Medienkompetenz« aus. Hier überwiegt mit 2/3 der Antworten deutlich die praktische Handhabungs- und Umsetzungs-kompetenz. Immerhin aber antworten sechs Schüler/-innen mit dem Verständnis einer analytischen Kompetenz im Sinne des Wissens um Funktion und Wirkung von Medien und des Bedarfs an einer inhaltlich-kritischen Auseinandersetzung. Das sind vier Schülerinnen und zwei Schüler von insgesamt 18 Schüler/-innen der Klasse. Am Ende der 11. Klasse waren es zwei Mädchen und zwei Jungen, welche unter der gleichen Frage den analytisch-kritischen Umgang mit Medien als Teil von Medienkompetenz bezeichneten. Immerhin gab es am Ende dieser 11. Klasse ebenso noch 4 Schüler/-innen, welche die Frage überhaupt nicht beantworteten. Das wiederum kontrastiert auffällig mit den Antworten des ersten MuK-Kurses ebenfalls am Ende der 11. Klasse und demnach ein Jahr früher im Erfahrungsprozess der Lehrer/-innen: damals wurde bei der Hälfte der Schüler/-innen offenkundig, dass sie diese Frage überhaupt nicht verstanden hatten, wenn sie z. B. antworteten »ich fotografiere gerne«.

### 3.3 Auch Lehrer/-innen lernen

Der Umgang der Schüler/-innen mit einer begrifflichen Akzentuierung von »Medienkompetenz« steht im Zusammenhang mit ihren unterrichtlichen Erfahrungen und mit der Bereitschaft der einzelnen zur Abstraktion ihrer Erfahrungen auf einer begrifflichen Ebene. Die Lehrer/-innen standen zunächst eher

vor einer umgekehrten Frage: welcherart konkrete Prozesse lassen sich am Maßstab theoretisch definierter Kompetenzen auf welche Art und Weise bei den Schüler/-innen anregen und welchen Verlauf werden sie nehmen.

Die Entwicklung aus einer anfänglich strukturellen, weil noch nicht durch Erfahrung korrigierten Unsicherheit zu einer fachlich kategorialen Verdichtung der inzwischen erarbeiteten und reflektierten Erfahrungen lässt sich an den jährlichen (methodisch verschiedenartigen) Befragungen der Lehrer/-innen dokumentieren. Darauf muss an dieser Stelle verzichtet werden. Sie lässt sich auch aus den Erhebungen mit den Schüler/-innen rekonstruieren, wenn auch hier auf einem notwendigerweise weniger elaborierten Reflexionsniveau.

Mit der ersten Kartenabfrage (Metaplan-Methode) unter den am MuK-Profil beteiligten Lehrer/-innen zu Beginn des Jahres 1999 lässt sich noch heute dokumentieren, dass alles einst im Unbestimmten seinen Anfang nahm. Nach persönlichen und nach allgemeinen Untersuchungsfragen gefragt, schreiben die Lehrer/-innen u. a. auf: »Was ist Medienkompetenz?«, »Wie soll ich meine Rolle als Lehrer/-in verändern?«, »Wie erhöhe ich meine technische Kompetenz?«, »Wie kann ich ganz konkret erreichen, dass Schüler medienkompetenter werden?«. Eines ist in diesen Anfängen nicht unbestimmt: das erklärte und begründete Interesse, diesen Fragen im persönlichen Einsatz praktisch nachzugehen. Der Erfahrungszuwachs unterliegt alsbald einer Beschleunigung, die nahezu zwangsläufig in einen Erfahrungsfundus und dessen theoretische Verdichtung führt. Lehrer forschen handelnd und generieren Theorie. Deshalb sind MuK-Lehrer/-innen heute längst zu Autor/-innen geworden.

Auch aus Schüler/-innen Sicht sah das alles mal anders aus. Nach einem Jahr MuK, also am Ende der 11. Klasse des ersten Kurses heißt es in den Fragebogenantworten zwiespältig:

*»Es zählt nur noch MuK. Sie halten sich an das, was sie aus Büchern über Medien gelesen haben und lassen nichts Neues zu. Es muss so sein und nicht anders. Aber, – wir können unsere Ideen umsetzen, wie wir wollen – und dann ist es falsch.«*

Für eine skeptisch bis vorsichtig zustimmende Antwort kann die Folgende gelten:

*»Die Lehrer haben immer noch kaum Ahnung, wie ein Videorekorder funktioniert. Aber sie lassen sich wenigstens auf neue Methoden ein.«*

Die Hälfte der Schüler/-innen sieht überhaupt keinen Unterschied zum üblichen Lehrerverhalten. Ein Jahr später, wieder am Ende einer 11. Klasse jetzt im Kurs II, beschreiben mit einer Ausnahme alle Schüler/-innen das veränderte Lehrerverhalten im MuK-Profil:

*»Auf jeden Fall. Manchmal kommt es mir vor, dass die Schüler besser Bescheid wissen als die Lehrer. Aber unsere Lehrer geben das auch zu. (ein Jahr zuvor heißt es in der anderen Klasse noch abschätzig, die Lehrer hielten sich an das, was sie in Büchern gelesen hätten). Sie sind bereit mit uns zu lernen und man kann auch seine Meinung sagen, ohne gleich angemockert zu werden. Lehrer geben einem die Möglichkeit mitzubestimmen und seine Meinung offen zu sagen. Das war auf meiner alten Schule das genaue Gegenteil.«*

*»Ich habe den Eindruck, dass die Meinung von Schülern in MuK mehr zählt und auch sehr ernstgenommen wird. Lehrer lassen sich von den Schülern etwas sagen, was normalerweise absolut untypisch ist.«*

Auch die Schüler/-innen des MuK-Kurses I, also inzwischen am Ende der Klasse 12, bezeichnen nun die Beziehungen als überwiegend deutlich verbessert. In der Anfangseuphorie des Jahres 1999 hatten sich die Lehrer/-innen selbst allerdings schon sehr viel stärker in ihren positiv veränderten Beziehungen zu den Schüler/-innen erlebt, als es damals bei diesen tatsächlich angekommen war. Es konnte auch umgekehrt zugehen bei den tatsächlichen Auf's und Ab's in der Befindlichkeit der Lehrer/-innen. Mochten die Lehrer/-innen gerade in einer resignativen Phase hängen, machten die Schüler/-innen in der Befragung deutlich, dass es zwar ein ziemliches organisatorisches Chaos gebe, dass sie aber dennoch den Herausforderungen der Projekte voll zustimmten.

Heute haben sich diese Relationen tendenziell noch einmal verschoben: die Schulabgänger thematisieren ihre große Zustimmung in Verbindung mit einem starken Selbstbewusstsein und einer sichtlichen Zufriedenheit mit sich selbst. Die Lehrer/-innen bleiben am Ort des Geschehens und fragen sich, wie die abschließenden Interviews belegen, längst nach der nächsten Etappe ihres Lernzuwachses und nach neuen Herausforderungen der Arbeit an einer neuen Lernkultur und der



Intensivierung theoretischer Orientierungen in den praktischen Handlungsprozessen der Schüler/-innen.

### 3.4 Der erreichte Stand – ein erstes Fazit

Der erreichte Stand der Arbeits- und Lernprozesse am Ende des zweiten dreijährigen MuK-Kurses lässt sich auf der Basis der verschiedenen Erhebungen als Zugewinn in den folgenden Dimensionen ausmachen:

- die Erweiterung des Medienverständnisses von der Handhabungskompetenz zur medialen Kommunikation,
- eine kritische analytische Auseinandersetzung mit Medien auf der Basis medienspezifischen oder gesellschaftskritischen theoretischen Wissens als erklärter Bestandteil von Medienkompetenz, zumindest im Kontext der Unterrichtserfahrungen in Klasse 12 und zumindest bei einigen Schüler/-innen sichtbar geworden, wenn auch wahrscheinlich eher noch nicht als aktive Kompetenz, wohl aber als Wissen um deren Bedarf,
- die Erweiterung der Subjekt-Kompetenzen: die Schüler/-innen als ihrer selbst bewusste Akteur/-innen, begründet auf in die eigene Regie genommene Maßstäbe und eine in Erfahrung gebrachte eigene Handlungswirksamkeit,
- die Vertiefung der inhaltlichen Auseinandersetzung der Schüler/-innen wie auch der methodischen Arbeit an der Bewältigung von Materialfülle auf der Basis dezidierter inhaltlicher Interessen,
- die Entdeckung eigener Bildungsziele als Konsequenz selbstbestimmter Interessen,
- der Lerntransfer in der medialen Umsetzungscompetenz und zwischen Fächern,
- Lern- und Arbeitsherausforderungen ohne das Antriebsmuster Konkurrenz.

Dieser Zugewinn belegt eine produktive Mischung von Anteilen von Medienkompetenz und überfachlichen Kompetenzen. Er ist rekonstruierbar aus den Schüler/-innen-Äußerungen allein. Die Sicht der Lehrer/-innen habe ich hier nicht zu Rate gezogen. Deren Sicht nämlich ist, wie es in einem Lehrerinterview heißt, »kritisch bis skeptisch, ohne das Projekt in Frage zu stellen«. Es ginge – um eines steten Zugewinns an Qualität willen – immer auch darum, sich – als Lehrer – »Ungewissheiten zu verschaffen«. In dieser zu einer grundsätzlichen Haltung gewordenen kritischen Sicht heißt es skeptisch: »dass die Schüler sehr gerne in den praktischen Teil flüchten, weil der theoretische Teil natürlich mühsamer ist und vielleicht nicht so den Interessen entspricht«.

Beim Gesellenstück wird man, so meine ich, von einer Flucht ins Praktische nicht mehr sprechen können. Offenbar ist hier durchgeschlagen, »dass man als Fachlehrer in den Konsultationen immer darauf drängen muss, dass die theoretischen Teile gleichbedeutend sind (...), weil wir nicht den Techniker entwickeln sondern denjenigen, der sein Produkt einordnen kann (Lehrerinterview).«

## 4 Ausblick

Soweit also ein Teil meiner Einsichtnahme. Dennoch lässt sich – beispielweise in informellen Gesprächen von Lehrer/-innen untereinander oder mit Lehrer/-innen – etwas Gegenteiliges entdecken: Anflüge von Enttäuschung. Es ist die Enttäuschung, die Schüler-Reflexion, ihre theoretische Bildung nicht weitergetrieben zu haben, es ist vor allem die Enttäuschung – am eigenen intellektuellen Maßstab gemessen – vielleicht nur drei Schüler/-innen je Klasse erreicht zu haben. Die freigesetzte Lehrer/-innen-Energie war gespeist von konkreter Utopie. Utopien sind notwendig enttäuschungsanfällig. Das kann man vorher wissen. Vielleicht steckt insgeheim in dieser Utopie aber auch die Hoffnung auf die Schaffung eines neuen Menschen. Demgegenüber sind die Schüler/-innen – diesseitig. Es mag auch eine Spur von Widerspiegelungsdanken am Werke sein. Der nach dem Bilde des Lehrers »gute Schüler« spiegelt dessen »gute Absichten« wider – diese Widerspiegelung stünde also für den Erfolg seiner »Erziehung«.

Mit neuer Lernkultur allerdings ist etwas anderes gemeint. Nach dem konstruktivistischen Paradigma setzt Lernen so etwas wie »Anschlussstellen« für die Lerninhalte im lernenden Subjekt voraus. Kein Lernen ohne dieses Subjekt, diese stete Unbekannte im Leben eines Lehrers oder einer Lehrerin. Schüler/-innen sind also – als ernstgenommene – Fremde. Auch Lehrer/-innen brauchen eine ethnografische Haltung: die Würdigung des Fremden und die Suche nach Anhaltspunkten für ein Verstehen. Doch brauchen Lehrer/-innen ebenso die Erfahrung von Selbstwirksamkeit. Während die Schüler/-innen die Selbstwirksamkeit in ihren Produkten – und dafür steht MuK – erfahren, suchen die Lehrer/-innen ihre Selbstwirksamkeit vielleicht mehr noch in den – Schüler-Personen. Projektunterricht aber eröffnet die Chance, die Selbstwirksamkeit des Lehrers auch in den Produkten der Schüler/-innen zu entdecken, selbst und gerade dann, wenn Schüler – hier in Bezug auf drei Jahre Projekterfahrung – offensiv sagen »*da waren nie Lehrer dran beteiligt*«. Lehrer sind ein Teil des Lernarrangement und als Teil eben dieses Arrangements sind sie Personen. Würde ein Lehrer stattdessen Schüler/-innen als die direkten Objekte seiner persönlichen Erziehung verstehen, bliebe die Enttäuschung unausweichlich. Die Spuren von Enttäuschung, die ich vereinzelt entdeckte sind ein schlechter Ratgeber, behindern aber offenkundig nicht, dass MuK-Lehrer/-innen, längst bevor ein Abschlussbericht geschrieben ist, zu neuen Entdeckungen unterwegs sind bzw. es immer waren.

Enttäuschung ist für die enttäuschte Person in der Auswirkung aber letztlich destruktiv. Skepsis hingegen hält offen, macht wachsam und öffnet für den Diskurs mit den Schüler/-innen und den Teamkolleg/-innen. Denn nur **mit** Kollegen und Schülern gemeinsam lässt sich Wirkung reflektieren und Bedeutung herstellen. Skepsis ist die konstruktive Variante. Ich denke sie mir als eine Unterströmung, auf der aufsitzend gelegentliche Euphorien, wirkliches Zufriedensein und das Sich-Eingestehen von Erfolg nicht schädlich sein können.

Man braucht:

- Utopie als Perspektive,
- Skepsis als reflexive Energie,
- Euphorie als wohldosierte Ermutigung.

Eine produktive Mischung von wirklichkeitsnaher Utopie, begleitender konstruktiver Skepsis und gelegentlicher Euphorie kann nur in kommunikativen Arbeitszusammenhängen gelingen. Der Ausbildung überfachlicher Kompetenzen bei den Schüler/-innen in ihren Teamprozessen entsprechend vertiefen auch Lehrer/-innen ihre produktiven Subjektkompetenzen im Team. Die Chance des MuK-Profiles wurzelt im kooperativen Elan der beteiligten Lehrer/-innen, der sich stützt auf Selbstreflexibilität. Hier liegt die Chance, dass Lehrer/-innen zu einem überzeugenden Gegenüber für Schüler/-innen in deren eigenen Suchprozessen werden. Die in MuK auf den Weg gebrachte Unterrichtskultur wurzelt in der kommunikativen Verbundenheit der beteiligten Lehrer/-innen als Professionskultur.

Daraus entsteht produktive Energie. Auch und gerade, wenn alles im noch Unbestimmten seinen Anfang nimmt. Am Anfang steht ein Ahnen. Ein Ahnen ist notwendig riskant. Doch es öffnet Wege. Es entsteht Vielfalt und es verdichtet sich Struktur, Schule in Bewegung.