

Martin WINTER, Vechta

Ein Konzept zur Qualitätsverbesserung im MU – am Ende?

Nach Inkrafttreten der RRL für Integrierte Gesamtschulen in Niedersachsen wurde ein "Unterstützungssystem" zur Umsetzung installiert (s. KOEPEL/WINTER, 2003), wissenschaftlich begleitet durch die Hochschule Vechta. Planungen sahen anfangs sowohl ein breiteres Angebot für IGSen als auch eine Ausweitung auf andere Schulformen vor. Trotz positiver Ergebnisse des Pilotprojekts hat das Konzept durch politische Spurentscheidungen ein (vorläufiges?) Ende gefunden.

1. Beteiligte Schulen

Die an der Maßnahme beteiligten Schulen verpflichteten sich in einem Vertrag mit der „Unterstützungsagentur“ auf inhaltliche Schwerpunkte und Rahmenbedingungen. Diese Verträge hatten zwar keinen juristischen Charakter, legten den Beteiligten des Projekts dennoch ein hohes Maß an Verpflichtung auf, weil sie Zielformulierungen enthielten, an denen sich der abschließende „Erfolg“ des Projekts messen lassen konnte.

2. Evaluation des Pilotprojekts

Schüler/innen und Lehrer/innen wurden zu Einstellungen befragt, darüber hinaus wurden Feedbacks zu den Fortbildungsveranstaltungen erhoben und Interviews mit den unmittelbar beteiligten Lehrkräften zum Abschluss der Maßnahme durchgeführt (s. ausführlich in WINTER, 2005).

Rückmeldungen aus Lehrerperspektive

Lehrer/innen sahen ihren **eigenen Unterricht** handlungs- und schülerzentrierter. Er wurde als entspannt erlebt, jedoch auch der hohe Vorbereitungsaufwand herausgestellt. Die Unterrichtsorganisation hat allerdings neue Möglichkeiten geschaffen: *„Ich habe mich sehr zurückhalten können und die Schüler selbstständig arbeiten lassen.“*

Zum Schülerverhalten wurde auf gestiegene Eigentätigkeit hingewiesen, die von Schüler/innen bereitwillig aufgenommen wurde. Damit verbunden erlebten Lehrer/innen den Abbau von Ängsten vor Mathematik.

Daneben wurde in höheren Klassen wahrgenommen, dass Schüler/innen Mühe mit der Veränderung hatten. Dies wurde zum Teil auf fehlendes Selbstvertrauen zurückgeführt. Es wurde erlebt, dass manche Schüler/innen den lehrerzentrierten Unterricht als besser, weil bequemer empfanden.

Der Austausch von Informationen etc. im **Team und die Kooperation** zählen zu wesentlichen positiven Erfahrungen. Wünsche nach Ausweitung mischen sich mit Skepsis, jahrgangs- oder fächerübergreifende Kooperation organisieren zu können. Mehr inhaltliche Diskussionen im Anschluss an die veränderten Unterrichtssituationen werden noch vermisst.

Rückmeldungen aus Schülerperspektive

Für Schüler/innen der **5. Klassen** überrascht das Thema Geometrie:

„Es war kein richtiges Mathe, aber es hat Spaß gemacht.“ (MNR12)¹

„Mich hat überrascht, dass wir gebastelt und viele Sachen gemacht haben, die ich mir unter Mathe nicht vorgestellt hatte. Das Zeichnen hat mir Spaß gemacht und war eine gute Abwechslung zum sonstigen Unterricht.“ (CAE27)

Es wird nicht deutlich, ob die Erfahrung praktischer Tätigkeiten in Mathematik neu ist, oder ob sie nur Erwartungen an die „neue“ Schule widerspricht. Neben mehr Zusammenarbeit gilt als Besonderheit, dass auch Lehrpersonen bereit sind, auf Nachfragen und Schwierigkeiten einzugehen.

7. Klassen fiel vor allem die Anschaulichkeit durch konkrete Tätigkeiten auf. Missfallen erzeugten der lange Zeitraum der Unterrichtseinheit, sowie die Lernkontrollen, die häufiger als zu schwer angesehen wurden.

In 8. Klassen wurde veränderter Unterricht wahrgenommen, dabei unterschiedlich akzeptiert. Er sei „schwerer“, es werde mehr Eigenaktivität und Zusammenarbeit verlangt. Letzteres galt als positiv: *„Ich fand es gut, dass man selbst rechnen konnte, was wir wollten. Es war nicht so langweilig wie sonst. Man konnte mit Freunden reden.“* (MEI02). Neben Kritik an Lautstärke und Störungen sowie einigen inhaltlichen Details wurde oft die „richtige Erklärung“ durch die Lehrperson vermisst. Gegenüber größerer Zufriedenheit gab es auch ablehnende Reaktionen.

3. Wurden die Intentionen der Rahmenrichtlinien umgesetzt?

Die „Passung“ der Fortbildung an die Intentionen der Rahmenrichtlinien wird dokumentiert und durch die Beteiligten bestätigt. In den 7. und 8. Klassen wurde die Veränderung der Unterrichtskultur besonders deutlich erlebt. Die subjektive Erfahrung mit der Veränderung war abhängig von der Anpassung an bislang gewohnte Formen von Unterricht.

4. Effektivität und Grenzen des Projekts

Die Fortbildung sicherte eine sehr dichte Betreuung der Beteiligten. So aufwändig lässt sich dies kaum institutionalisieren. Die Evaluation erlaubt eine positive Bilanz, auch wenn sich nicht einschätzen lässt, ob dauerhafte

¹ Bei Zitaten (orthografisch „geglättet“) wird die Kodierung der VPN angegeben.

Einstellungen entwickelt wurden, insbesondere wenn man nur mit erhöhtem Arbeitsaufwand neue Unterrichtselemente länger durchhalten kann. Entwickelte Kooperationsformen sehen jedoch nach einer guten Basis für die Fortsetzung der Arbeit aus.

Leistungsverbesserung lässt sich nicht nachweisen. Es wird aber deutlich, dass Schüler/innen mit mehr Motivation und stärkerer Einbeziehung individueller Aktivitäten *anders* lernen. Auch die Anforderungen, über die z.T. geklagt wird, sind von den Richtlinien her intendiert. Aus dieser Sicht war das Projekt effektiv.

5. Adressatenbezogenheit und Zufriedenheit

Die gesamte Maßnahme war gekennzeichnet durch ihre Orientierung an den im Kollegium artikulierten Bedürfnissen. Der hohe Verpflichtungsgrad durch die Zielvereinbarungen verlangte individuelle Verantwortung. Bei „Ermüdungserscheinungen“ hat man sich der Verpflichtung erinnert.

Im Team wurde der Wert des eigenen Einsatzes erfahren. Daraus resultiert hohe Zufriedenheit, die sich auf den Eindruck bezieht, die Intentionen der Richtlinien nachzuvollziehen. Es ist die Überzeugung entstanden, darauf zufriedenstellenderen Unterricht aufbauen zu können.

6. Arbeit der Moderatoren

Die Moderatoren artikulierten das eigene Bedürfnis nach Fortbildung zur eigenen Kompetenzerweiterung. Insbesondere wurde schon zu Beginn erkannt, dass Konflikte in den kollegiumsinternen Gruppen auftreten könnten. Dieser Aspekt der Arbeit des Gesamtteams stellt ein besonderes Qualitätsmerkmal dar, auch wenn die Bedürfnisse der Moderatoren nach begleitender Beratung in Konfliktsituationen nicht befriedigt wurden.

7. Zusammenfassende Einschätzung

Aus der insgesamt positiven Erfahrung lässt sich skizzieren, **wie ein Fortbildungskonzept aussehen könnte**². Zu den Bedingungen sollten gehören: Die **Adressatenbezogenheit**, die Festlegung von **Zielvereinbarungen** und einer breite **Beteiligung der Fachkonferenz / des Kollegiums**, um unmittelbar an die Bedürfnisse anzuknüpfen. Ein **Team externer Moderatoren** ist wichtig, um die Dynamik von Prozessen wahrzunehmen und steuern zu können. In den Schulen selbst sollte **Teambildung** verstärkt werden, um die Fortsetzung der Arbeit zu stützen. **Inhalt und Methode** in der Fortbildung müssen übereinstimmen: Der

² Für mehr Details s. WINTER,M., 2005

Schritt zur Erprobung von Methoden geht am ehesten einher mit dem eigenen Erleben. Die **Dokumentation** von Prozessen und Ergebnissen erhöht den Grad der Verpflichtung auf die Ziele und ermöglicht zugleich eine leichte Anknüpfung bei weiteren Planungen. **Für die Moderatoren** ist die **Reflexion und konzeptionelle Weiterentwicklung** eine wichtige Ebene. Im Gesamtteam ist es möglich, neue Mitarbeiter/innen in die Aufgaben einzuarbeiten und in die Teams zu integrieren: Dies ist wichtig für die Kontinuität der Arbeit.

Perspektive

So ein Fortbildungskonzept ermöglicht permanente „Qualitätsentwicklung“ des Mathematikunterrichts durch Erprobung und Reflexion unterrichtlicher Praxis – und daraus ließen sich Konsequenzen für Lehrpläne und Unterricht ableiten. Das evaluierte Projekt stellt einen Anfang dar.

Leider ist das vorliegende Konzept zunächst „auf Eis“ gelegt, da sich im Lande (Niedersachsen) die „Fortbildungslandschaft“ insgesamt im Umbruch befindet³. Ein vergleichbare Alternative zu dem evaluierten Pilotprojekt ist derzeit nicht erkennbar.

Das „Unterstützungssystem“ ist aus Fortbildungsaktivitäten an den IGSeN entstanden und wird getragen von einem „Netzwerk“ besonders engagierter Lehrkräfte. Daher besteht Hoffnung, dass es die „Eiszeit“ überdauert und dann wieder „aufgewärmt“ und weiter entwickelt werden kann.

Literatur

KOEPSSELL, Andreas; WINTER, Martin (2003): Umsetzung innovativer Impulse: Qualitätsentwicklung im Mathematikunterricht an Integrierten Gesamtschulen in Niedersachsen und wissenschaftliche Begleitung. In: Beiträge zum Mathematikunterricht 2003, Hildesheim, Berlin, Franzbecker, S. 349-356

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.), (2003): Rahmenrichtlinien für die Integrierte Gesamtschule. Mathematik. Hildesheim, NLI

WINTER, Martin (2001): Wegweiser zu einem zukunftsorientierten Mathematikunterricht - Was könn(t)en Rahmenrichtlinien beitragen? Oldenburger VorDrucke 441, S. 1-27

WINTER, Martin (2005): Das Pilotprojekt: Qualitätsentwicklung im Fach Mathematik an Integrierten Gesamtschulen. NiLS-Beiträge 79, Niedersächsisches Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hildesheim

³ ... und da überdies kein landespolitisches Interesse an einer Entwicklung im Bereich der Gesamtschulen zu bestehen scheint, die allenfalls im Rahmen einer „Bestandsgarantie“ als existierende Schulform (bis auf weiteres?) geduldet bleiben.