



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT
GÖTTINGEN

Sozialwissenschaftliche Fakultät
Institut für Erziehungswissenschaften

**Leitbild und Schulprogramm
an Gymnasien und Gesamtschulen in Niedersachsen**

**„Viel fordern, wenig investieren – Die Diskrepanz zwischen
schulischen Ansprüchen und bildungspolitischer Wirklichkeit“**

Wintersemester 2013/2014

Projektleiter:

Peter Brammer

Projektteam:

Lea Brandt, Alexander Hachmeister, Victoria Mann und Annika Nitsche

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Theoretischer Hintergrund	2
2.1 Leitbild.....	2
2.3. Schulkonzept	3
2.4. Schulprofil	3
2.5. Schulentwicklungsplanung	4
2.6. Entstehungskontext von der Input- zur Outputsteuerung	4
3. Leitbilduntersuchung:.....	6
3.1. Analyse	6
3.2. Auswertung:.....	7
4. Gegenüberstellung der Leitbildziele mit ausgewählten bildungspolitischen Maßnahmen	9
4.1. Landesweite Vergleichstests.....	9
4.2. Zentralabitur	11
4.3. G8/ G9	13
4.4. Inklusion	16
5. Fazit und Ausblick	19
Quellenverzeichnis:	23
Anhang:	I

1. Einleitung

Mit der verbindlichen Einführung der „Eigenverantwortlichen Schule“ durch die Novellierung des Niedersächsischen Schulgesetzes vom 01.08.2007 wurden Schulprogramm und Leitbild zu einem festen Bestandteil von Schulentwicklung in Niedersachsen. Jede niedersächsische Schule musste ein Leitbild formulieren und dieses auch öffentlich zugänglich machen.

Im Niedersächsischen Schulgesetz heißt es:

„§ 32 Eigenverantwortung der Schule [...]

(29) ¹Die Schule gibt sich ein Schulprogramm. ²In dem Schulprogramm legt sie in Grundsätzen fest, wie sie den Bildungsauftrag erfüllt. ³Das Schulprogramm muss darüber Auskunft geben, welches Leitbild und welche Entwicklungsziele die pädagogische Arbeit und die sonstigen Tätigkeiten der Schule bestimmen“¹.

Das Leitbild einer Schule bietet Schülerinnen und Schülern, Eltern sowie der interessierten Öffentlichkeit somit einen Orientierungsrahmen und hält übergeordnete Ziele der Schule schriftlich fest. Die augenblicklich festzustellenden Unterschiede sowohl in Form von Qualität und Quantität verschiedener Leitbilder als auch ihre Umsetzbarkeit in Bezug auf bildungspolitische Maßnahmen in unserem Land haben unser Interesse an diesem Thema geweckt. Die emotionalen Äußerungen einer Schulleiterin eines Göttinger Gymnasiums (**„Wir würden gerne so Vieles tun, können es durch uns auferlegte Regularien aber nicht“**) brachten uns gemeinsam mit unserem Dozenten auf die Idee, genau dieses Spannungsverhältnis zwischen Leitbildformulierungen und bildungspolitischen Maßnahmen der letzten Jahre kritisch zu beleuchten und mögliche Widersprüche hervorzuheben.

Im Theorieteil unserer Studie werden alle relevanten Begriffe zur Schulentwicklung zunächst dargestellt. Der anschließende empirische Teil der Studie beschreibt schrittweise unser Vorgehen zur Leitbilduntersuchung und zeigt die quantitative Auswertung der untersuchten Leitbilder sowohl in tabellarischer als auch in schriftlicher Form. Im Anschluss daran soll in chronologischem Ablauf detaillierter auf die einzelnen bildungspolitischen Maßnahmen eingegangen werden. **Landesweite Vergleichstests, die Einführung des Zentralabiturs, die Schulzeitverkürzung an Gymnasien von neun auf acht Jahre sowie das aktuelle Thema der Inklusionsschule** sollen Erkenntnisse darüber erbringen, ob die Umsetzung von

¹ Niedersächsisches Kultusministerium, 2013, S. 26.

Leitbildzielen durch eben diese bildungspolitischen Maßnahmen möglich ist oder ob diese ihre Umsetzung erschweren oder beeinträchtigen. Im abschließenden Fazit sollen diese Ergebnisse noch einmal zusammengefasst werden. Außerdem soll ein Ausblick über andere aktuelle bildungspolitische Vorhaben gegeben werden, die sich in diesem Kontext möglicherweise als (ebenso) problematisch herausstellen könnten.

2. Theoretischer Hintergrund

Im Folgenden werden zentrale Begriffe der Schulentwicklung voneinander abgegrenzt.

2.1 Leitbild

Im Leitbild sind prägnante Aussagen über die pädagogische Grundorientierung der Schule enthalten. Es ist häufig dem Schulprogramm als eine Art Präambel vorgeschaltet und sollte mit diesem im Einklang stehen. Das Leitbild soll die grundsätzlichen Einstellungen, die in der Schule vertreten werden, nach außen tragen und einen Orientierungsrahmen für die beteiligten Akteure bieten. Dabei werden eher unspezifische Aussagen formuliert, die nicht im Sinne von konkreten Arbeitsvorhaben zu verstehen sind. Außerdem sollen Leitbilder einen möglichst motivierenden Charakter haben und alle Beteiligten erreichen².

Es gibt Beispiele, bei denen ein Leitbild, das in der Schule implementiert und den handelnden Akteuren bewusst ist, konkrete Auswirkungen auf die schulische Arbeit hat³.

2.2 Schulprogramm

Das Schulprogramm ist das zentrale Steuerungselement der Schule. Es handelt sich dabei um ein „Arbeitspapier“, das von den beteiligten Akteuren mitbestimmt und immer wieder verändert wird. Darin festgehalten werden Arbeitsvorhaben, Abläufe, Ziele, Zuständigkeiten und Evaluationsmöglichkeiten. Die pragmatische Ausrichtung ist ein wichtiger Aspekt des Schulprogramms. Es soll dazu dienen, die Qualität der Schule in Bezug auf Bildung und Erziehung zu erhöhen. Zuständig für die Erstellung und Weiterentwicklung des Schulprogramms ist normalerweise die „Steuergruppe“, die sich aus Lehrkräften, Eltern, Schülerinnen und Schülern und ggf. einem Mitglied der Schulleitung zusammensetzt. Diese

² Vgl. Rahm & Schröck, 2006, S. 150ff.

³ Vgl. Becker, 2011, S. 28ff.

Konstellation soll den Blick aus verschiedenen Perspektiven ermöglichen und die Tragfähigkeit erhöhen.

Das Schulprogramm fördert in hohem Maße die Transparenz, die beispielsweise eine bessere Schulevaluation ermöglicht. Es kann auf Grundlage des Programms genau analysiert werden, was sich die jeweilige Schule zum Ziel gesetzt hat und inwiefern sie dies auch umgesetzt hat. Dazu ist es wichtig, dass die geplanten Maßnahmen mit Zeitvorgaben für die Realisierung versehen sind. Häufig ist das Schulprogramm in Form eines Jahresarbeitsplans strukturiert.

Das Schulprogramm wird zu einem wichtigen Steuerungselement in der Gestaltung schulischen Arbeitens, solange es ständig weiterbearbeitet und modifiziert wird und nicht „als totes Papier in irgendeiner Schublade [landet]“⁴.

2.3. Schulkonzept

Das Schulkonzept ist die pädagogisch-organisatorische Gesamtkonzeption einer Schule. Diese umfassende Darstellung geht über das Schulprogramm hinaus. In erster Linie beschreibt das Konzept die grundlegenden Prinzipien einer Schule, wie zum Beispiel die konfessionelle Orientierung. Hierzu gehören gemeinsame, verbindliche Grundlagen für die Zusammenarbeit des Lehrpersonals untereinander sowie die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern und deren Eltern. Diese haben somit Einfluss auf das Programm einer Schule und prägen ihr Profil. Das Schulkonzept enthält wesentliche Auffassungen zu Lern- und Erziehungsansätzen und kann somit als Element planvoller Schulentwicklung betrachtet werden⁵. Beispiele hierfür können Notengebung, Stundenorganisation und Lerngruppenbildung sein. Allerdings ist zu sagen, dass das Schulkonzept keine konkreten Ziele, Maßnahmen oder Verbindlichkeiten formuliert⁶.

2.4. Schulprofil

Beim Schulprofil handelt es sich um ein über die Zeit gewachsenes Außenbild einer Schule. Es muss im Gegensatz zu den vorherigen Begriffen nicht entwickelt werden und ist deshalb nicht schriftlich festgehalten. Das Schulprofil kann am besten mit dem Begriff „Ruf der Schule“ charakterisiert werden. Dieser entsteht durch die jeweiligen Charakteristika einer

⁴ Becker, 2011, S. 29.

⁵ Vgl. Rahm & Schröck, 2006, S. 150.

⁶ Vgl. Becker, 2011, S. 29.

Schule, wie beispielsweise einem besonderen Fächerangebot, Ganztagsbetrieb, Essensangebote oder schulinterne Traditionen wie Schulaufführungen und Feste⁷. Folglich hat jede Schule ihr eigenes Profil, das „eher unbewusst, implizit, in gewisser Weise zufällig“⁸ ist.

2.5. Schulentwicklungsplanung

Bei der Schulentwicklungsplanung handelt es sich um eine regional begrenzte, schriftliche Darstellung eines Schulträgers, die das Schulangebot nach Schulformen, -arten, -größen, und -orten berücksichtigt. Sie bietet eine umfassende jährliche Darstellung des IST- Zustandes einer Schule und nennt perspektivische Ziele. Diese mittel- bis langfristigen Pläne für die Entwicklung von Schulen beziehen sich auf Schulen in dem jeweiligen Einzugsbereich und entscheiden beispielsweise über das Bestehenbleiben bzw. die Zusammenlegung einzelner Schulen oder Schulformen.⁹

2.6. Entstehungskontext von der Input- zur Outputsteuerung

Im deutschen Bildungssystem kam es in den vergangenen Jahren zu einem Umdenken hinsichtlich der Steuerungsmechanismen. Bis ca. zum Jahr 2000 wurde das Schulsystem Deutschlands inputgesteuert. Dies bedeutet, dass Reformen hinsichtlich der Schule und ihres Systems hierarchisch von oben nach unten gesteuert wurden. Empirische Vergleichsstudien wie z.B. PISA zeigten hierbei die Wirkung des Inputs. Ende 2001 wurden die ersten Ergebnisse dieser Studie bekannt, die in Deutschland zu einem Schockzustand führten. Die Ergebnisse, Leistungen sowie die Qualität des deutschen Schulwesens waren unbefriedigend. Das deutsche Bildungs- und Steuerungssystem wurde hinterfragt. Die Bildungspolitik reagierte mit einer Zäsur in der Bildungsgeschichte. Die von oben gegebenen Reformen (top-down¹⁰) wurden nicht zielgerichtet genug verordnet. Es folgte eine entscheidende Wende im Bildungssystem. In den Folgejahren nach der ersten PISA- Ergebnisveröffentlichung wurden umfangreiche Reformen eingeführt. Die Schulen sollten künftig mehr Gestaltungsmöglichkeiten bekommen und selbst als „Motor der Entwicklung“ fungieren¹¹. Dies führte natürlich zu einem spürbaren Wandel der Sozialisationsbedingungen und Bildungsanforderungen. Die schulischen Bildungs- und Erziehungsaufgaben veränderten sich.

⁷ Vgl. Becker, 2011, S. 28.

⁸ Rauch, o.J., S. 3.

⁹ Vgl. Becker, 2011, S. 30.

¹⁰ top-down = von oben nach unten.

¹¹ Vgl. Kadach, 2006, S.11f.

Dieser angestrebte Wandel war im Gegensatz zur Vergangenheit nicht standardisiert. Statt einer zentralen Steuerung wurde den einzelnen Schulen nun eine höhere Selbstverantwortung und -bestimmung zugesprochen. Außerdem bekamen die einzelnen Schulen größere Gestaltungsspielräume. Es sollte nicht mehr von zentralen und politischen Vorgaben ausgegangen, sondern von eigenständig entwickelten Zielsetzungen, welche jede Schule individuell festlegen darf. Mit dieser Entwicklung kam es zu einer Machtverschiebung, die durch Dezentalisierungsprozesse eingeleitet wurde. Dementsprechend werden Entscheidungen und Reformen nun nicht mehr von oben nach unten (top-down) weitergegeben, sondern Lehrerinnen und Lehrer, Eltern und Schülerinnen und Schüler sollen gemeinsam Zielsetzungen, Strukturen und Reformen¹² entwickeln. Dieser Prozess verläuft nun also von unten nach oben (bottom-up)¹³.

Mit der Erweiterung der Eigenverantwortung und Selbstständigkeit der Schulen erhoffte man sich eine Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität. Im Orientierungsrahmen Schulqualität Niedersachsen lassen sich in den unterschiedlichen Qualitätsbereichen Stichworte wie „schuleigenes Curriculum“, „Beteiligung der Schüler und Eltern“ und „Schulprogramm“ finden¹⁴. Diesen Punkten heißt es gerecht zu werden. Aline Kadach nennt in ihrem Werk „Schulprogramm - ein Instrument zur Schulentwicklung?“ zwei Voraussetzungen dafür. Erstens ist der Aufbau einer dezentralen Führungsstruktur von Nöten und zweitens müssten Veränderungen im Steuerungsmodell vollzogen werden¹⁵. Mit der Umsetzung dieser Forderungen wäre der Perspektivenwechsel vom input- zum outputorientierten Denken und Handeln vollzogen. Output-Orientierung bedeutet hierbei, dass die Bildungspolitik Ziele in Form von Standards vorgibt, welche durch direkt beteiligte Personen umgesetzt werden (Lehrerinnen und Lehrer, Eltern, Schülerschaft). Dies weicht von der vorangegangenen Inputsteuerung ab, bei der Lehrpläne, Stundentafeln usw. vorgegeben waren. Allerdings war hierbei das erwartete Ergebnis nicht genau definiert¹⁶.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Output-Orientierung einen Reformansatz darstellt, bei dem die einzelne Schule als bewegliches und soziales System angesehen wird, das die Verantwortung für ihre Ergebnisse trägt.

¹² Vgl. Kadach, 2006, S.14f.

¹³ bottom-up = von unten nach oben.

¹⁴ Niedersächsisches Kultusministerium, 2006, S.26.

¹⁵ Vgl. Kadach, 2006, S.15.

¹⁶ Vgl. Raidt,2009.

3. Leitbilduntersuchung:

Die folgende Analyse veranschaulicht die Vorgehensweise unserer Untersuchung von 100 Leitbildern niedersächsischer Schulen.

3.1. Analyse

Leitbild und Schulprogramm werden, wie in Kapitel 2 beschrieben, von den Schulen selbst verfasst. Häufig beschäftigt sich die Steuergruppe, bestehend aus beteiligten Akteurinnen und Akteuren, mit der Entwicklung dieser Schriftstücke. Dementsprechend existieren viele verschiedene Leitbilder, die sowohl inhaltlich als auch in Bezug auf den Umfang stark voneinander abweichen. Um uns einen Überblick über die bestehenden Leitbilder in Bezug auf die inhaltlichen Komponenten zu machen, haben wir uns 100 Leitbilder von unterschiedlichen Gymnasien und Integrierten Gesamtschulen in Niedersachsen angesehen. Die Schulen wurden zufällig auf Grundlage des Schulregisters aus dem Niedersächsischen Bildungsserver ausgewählt.

Um die Leitbilder zu strukturieren bzw. um sie hinsichtlich bestimmter Aspekte zu überprüfen, haben wir vier verschiedene Themenkomplexe definiert, die uns als besonders wichtig und prägnant erscheinen. Anschließend haben wir zu den Bereichen Stichpunkte bzw. Schlagworte gesammelt und die Leitbilder auf dieser Grundlage analysiert. In Form einer Tabelle haben wir eine Übersicht erstellt, aus der hervorgeht, ob die vier Komplexe in den jeweiligen Leitbildern der Schulen vorkommen.

Der erste Komplex „Ganzheitlichkeit und Persönlichkeitsentwicklung“ bezieht sich auf das Menschenbild, das im jeweiligen Leitbild von den Schülern und Schülerinnen beschrieben wird. Dieser Aspekt gilt als vorhanden, wenn im Leitbild die vielseitige und komplexe Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler Erwähnung findet. In vielen Leitbildern werden beispielsweise die Beschäftigung mit der eigenen Identität sowie die Steigerung des Selbstbewusstseins oder des Selbstwertgefühls angeführt.

„Soziale Kompetenzen“ bezeichnet den zweiten Komplex unserer Studie. In diesen Bereich fallen Aspekte wie zum Beispiel der faire Umgang miteinander, Respekt und Toleranz sowie die Fähigkeit im Team zu arbeiten und sich in einer Gemeinschaft

einzubringen. Generell handelt es sich um die Bildung und Förderung von Kompetenzen, die im Bezug zur sozialen Gesellschaft stehen und ein geregeltes Zusammenleben ermöglichen. An dieser Stelle wird häufig auch das Demokratiebewusstsein angesprochen, das bei den Schülerinnen und Schülern ausgebildet werden soll.

Der dritte Komplex „Vorbereitung auf die Arbeits- und Lebenswelt“ bezieht sich auf die außerschulische Anknüpfung der Schule. Dieser Bereich hängt mit der Frage zusammen, inwiefern im Leitbild auf die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf das Leben nach der Schule eingegangen wird. Dieser Aspekt ist eng mit dem Menschenbild verknüpft. Häufig taucht in Leitbildern das Stichwort „erfüllende Lebensführung“ auf, zu der die Schülerinnen und Schüler befähigt werden sollen. Des Weiteren fällt in diesen Bereich auch der Umgang mit der Umwelt sowie der eigenen Gesundheit. In einigen Leitbildern wird in diesem Kontext die Vorbereitung auf das Studium an einer Universität als Ziel genannt.

Der vierte zentrale Bereich, den wir in den Leitbildern überprüft haben, ist der Komplex „Individueller Förderung“. Dieser hängt wiederum fest mit dem Menschenbild, das dem Leitbild zugrunde gelegt wird, zusammen. Bei der humanistischen Ansicht, dass Menschen individuelle Geschöpfe mit unterschiedlichen Stärken und Schwächen sind, stellt sich die Frage nach der Reaktion auf diese Differenzen. Ob im Leitbild auf den Umgang mit heterogenen Schulklassen eingegangen wird, betrachten wir dementsprechend in diesem Komplex. Die Verschiedenheit einzelner Schülerinnen und Schüler wird häufig anhand unterschiedlicher Interessen manifestiert. In einigen Leitbildern wird die Berücksichtigung dieser ungleichen Neigungen explizit erwähnt. Außerdem wird häufig angegeben, dass die jeweilige Schule die individuellen Lernfortschritte ihrer Schülerinnen und Schüler beachtet und in Form von Binnendifferenzierung praktisch umsetzt.

In der folgenden Tabelle¹⁷ sind die 100 Schulen aus Niedersachsen, deren Leitbilder wir in Bezug auf diese vier Themenkomplexe analysiert haben, aufgelistet. Bei 30 Schulen handelt es sich um Integrierte Gesamtschulen. Die anderen 70 Schulen sind allesamt Gymnasien.

3.2. Auswertung:

Insgesamt wurden die 100 verschiedenen Leitbilder in Hinblick auf die vier beschriebenen Themenkomplexe analysiert. In 44% der Leiterbilder tauchten alle vier Aspekte auf. Auffällig

¹⁷ Siehe Anhang, S. Iff.

war vor allem, dass der zweite Komplex „Soziale Kompetenzen“ in allen Leitbildern erwähnt wurde. Daran wird deutlich, dass die Entwicklung von sozialen Kompetenzen ein wichtiges Anliegen der Schulen ist. Der Bereich „Ganzheitlichkeit und Persönlichkeitsentwicklung“ wurde in 63 der 100 analysierten Leitbilder thematisiert. Dies ist der Komplex, der die geringste Häufigkeit aufweist. Trotzdem kommt er in deutlich über der Hälfte der Leitbilder vor. Der dritte Aspekt „Vorbereitung auf die Arbeits- und Lebenswelt“ wurde in 78 Leitbildern explizit angesprochen. Ähnlich verhält es sich mit dem Themenkomplex IV „Individuelle Förderung“, der in 77 Leitbildern vorkam. Insgesamt wurde deutlich, dass alle vier Komplexe wichtige Aspekte darstellen, da sie alle in weit über der Hälfte der Leitbilder thematisiert werden.

Bei einer differenzierteren Betrachtung der Leitbilder bezüglich der Schulform konnte festgestellt werden, **dass es keine gravierenden Unterschiede zwischen den Leitbildern der Integrierten Gesamtschulen und der Gymnasien gibt.** Anteilig wurden die analysierten Themenbereiche in etwa gleich oft behandelt. Selbst der Themenkomplex IV „Individuelle Förderung“ wird prozentual etwa gleich oft benannt. Obwohl die Heterogenität der Schülerschaft und die damit verbundene Frage der individuellen Förderung wesentliche Aspekte des Konzepts einer Integrierten Gesamtschule sind, erwähnen sowohl 80% der Integrierten Gesamtschulen als auch ca. 76% der Gymnasien die individuelle Förderung in ihrem Leitbild.

Allerdings muss die Ungleichverteilung von Gymnasien und Gesamtschulen in unserer Studie beachtet werden. Da deutlich mehr Leitbilder von Gymnasien analysiert wurden, ist ein quantitativer Vergleich nur eingeschränkt möglich. Allerdings gibt es in Niedersachsen mehr als doppelt so viele Gymnasien wie Integrierte Gesamtschulen.

Die folgende Übersicht zeigt die Auswertung unserer Leitbilduntersuchung. Angegeben ist jeweils, wie häufig ein Komplex in den Leitbildern vorkam. Dies ist des Weiteren in Bezug auf die Leitbilder der Gymnasien und der Integrierten Gesamtschulen differenziert. In der letzten Spalte wird dann die Gesamtzahl aller 100 Leitbilder dargestellt.

	Komplex I	Komplex II	Komplex III	Komplex IV
Gymnasien	45 (64%)	70 (100%)	55 (79%)	53 (76%)
Integrierte Gesamtschulen	18 (60%)	30 (100%)	23 (77%)	24 (80%)
Insgesamt	63 (63%)	100 (100%)	78 (78%)	77 (77%)

4. Gegenüberstellung der Leitbildziele mit ausgewählten bildungspolitischen Maßnahmen

Im Folgenden beschäftigen wir uns mit der Frage, inwiefern die Leitbilder der Schulen mit den bildungspolitischen Maßnahmen der niedersächsischen Landesregierung im Einklang stehen oder an welchen Stellen die formulierten Ziele der Schulen durch die Bildungspolitik in ihrer Umsetzung eingeschränkt werden.

4.1. Landesweite Vergleichstests

Die Leistungen von deutschen Schülerinnen und Schülern werden regelmäßig in Bildungsstudien überprüft. Der bekannteste Test ist die PISA-Studie (Programme for International Student Assessment), die den deutschen Schülerinnen und Schülern Ende 2001 deutliche Defizite bescheinigte und eine bundesweite Debatte über das Bildungssystem in Deutschland auslöste. Weitere internationale Leistungstests heißen IGLU (Internationale Grundschul- Lese Untersuchung) und TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study). Diese Studien finden seit der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 in einem regelmäßigen Turnus statt und sollen Kompetenzen und Wissen von Schülern national und international vergleichbar machen, um im Anschluss daran die Arbeit in Einzelschulen zu optimieren, didaktische Modelle in die Schulpraxis einzuführen und die Schüler in Zukunft gezielter fördern zu können¹⁸.

Bezogen auf die vier von uns untersuchten Themenbereiche der Leitbilder (ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung, Erziehung hinsichtlich sozialer Kompetenzen, Vorbereitung auf

¹⁸ vgl. SZ, 2012.

zukünftige Lebens- und Arbeitswelt, individuelle Förderung), lässt sich jedoch kein direkter Sinnzusammenhang zwischen den Zielen der Schulen und denen der Leistungstests feststellen.

Die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung, die immerhin das Ziel von 63 der untersuchten Schulen darstellte, ist durch Tests wie PISA, IGLU oder TIMSS schlichtweg nicht messbar. Ähnlich verhält es sich mit dem zweiten Komplex, der Erziehung hinsichtlich sozialer Kompetenzen. Alle 100 Leitbilder der Schulen legten großen Wert auf die Vermittlung sozialer Kompetenzen. Doch auch die Ausprägung sozialer Kompetenzen ist durch keines der genannten Testverfahren messbar. Es scheint, als gäbe es bisher kein einziges Testverfahren, das sich auf die Wertmaßstäbe von Komplex I und II bezieht.

Etwas aufschlussreicher hingegen ist der Zusammenhang zwischen den Vergleichsstudien und Komplex drei, der Vorbereitung auf die zukünftige Lebens- und Arbeitswelt. 78 Schulen gaben in ihrem Leitbild an, ihre Schüler auf die zukünftige Lebens- und Arbeitswelt vorbereiten zu wollen. Vergleichsstudien prüfen größtenteils grundlegende Kompetenzen verschiedenen Fachwissens ab, welche für die meisten zu erlernenden Berufe unabdingbar sind. Andererseits könnte als relativierendes Argument die Leistungsheterogenität sowie das unterschiedliche Lerntempo aufgegriffen werden. Es wäre überhaupt kritisch zu hinterfragen, ob es überhaupt sinnvoll ist, alle Schüler eines Jahrgangs zum selben Zeitpunkt zu testen, wenn der Lernzuwachs in unterschiedlichen Geschwindigkeiten erfolgt.

Eine tatsächliche Vorbereitung auf die Lebens- und Arbeitswelt könnte jedoch die Durchführung der Vergleichsstudien an sich sein. Sich mit anderen messen und vergleichen zu müssen wird in vielen Lebens- und Arbeitsbereichen von der Gesellschaft erwartet. PISA & Co stellen diesbezüglich insofern ein Abbild der Realität dar.

Der vierte Komplex, der auf die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler abzielt, wurde von 77 Schulen als Leitgedanke aufgestellt und liefert einen konkreten Ansatzpunkt zu den Vergleichsstudien. Denkbar ist, dass auf gravierende Schwächen, die durch PISA, IGLU oder TIMSS erst sichtbar werden, durch individuelle Förderung besser eingegangen werden könnte. Wobei hier anzumerken ist, dass sich die Ergebnisse jeweils auf einen kompletten Jahrgang und nicht auf einzelne Schüler beziehen. Die Ergebnisse der Vergleichsstudien sollten in erster Linie darauf abzielen, defizitäre Kompetenzen zu erkennen. Hierfür wären allerdings Reformen notwendig, die genau auf diese Schwächen ausgelegt sind.

4.2. Zentralabitur

Als eine direkte Folge der schlechten Ergebnisse bei internationalen Vergleichsstudien wie PISA zu Beginn der 2000er Jahre wird die Einführung zentraler Abiturprüfungen in den Bundesländern, in denen bis dahin dezentral geprüft wurde, angesehen¹⁹. Beim Zentralabitur erstellt eine landesweite Aufgabenkommission die Prüfungsaufgaben, welche dann für alle Schülerinnen und Schüler eines gleichen Bundeslandes im selben Unterrichtsfach verbindlich und einheitlich sind²⁰. Inzwischen gibt es bereits bundeslandübergreifende Prüfungsaufgaben und Prüfungstermine. Mit diesen bildungspolitischen Maßnahmen werden eine Sicherung vorgegebener Leistungsniveaus, die Vergleichbarkeit von Schulabschlüssen sowie die Durchlässigkeit des Bildungswesens angestrebt. Mittlerweile werden in fast allen Bundesländern zentrale Abiturprüfungen durchgeführt (Rheinland-Pfalz ist das einzige Bundesland mit einem dezentralen Prüfsystem)²¹. Die Umstellung auf das Zentralabitur gliedert sich unmittelbar in die Umstrukturierung auf die in Kapitel 2.6 beschriebenen output-orientierten Steuerungskonzepte ein und bildet in diesem Sinne ein „Instrument der Schulevaluation und Rechenschaftsablegung“²². Zentrale Abiturprüfungen stellen demnach ein „bedeutsames (Kontroll-) Element der aktuellen Schulsteuerung dar“²³.

Es stellt sich die Frage, inwieweit die Durchführung von zentralen Abiturprüfungen in Einklang mit den in den Leitbildern der Schulen formulierten Zielen steht. Bei den ersten beiden Themenkomplexen (ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung und Aneignung sozialer Kompetenzen) verhält es sich ähnlich wie bei den landesweiten Vergleichsstudien. Es lässt sich kein direkter Zusammenhang zwischen den Anforderungen des Zentralabiturs und dem Anspruch an eine Steigerung des Selbstbewusstseins oder des Selbstwertgefühls (in 63% der untersuchten Leitbilder wird dieses Ziel erwähnt) feststellen. Ebenso wenig wird dem Wunsch nach Ausbildung sozialer Kompetenzen, wie Toleranz, Respekt gegenüber anderen oder Teamfähigkeit, Rechnung getragen, obwohl dieser Themenkomplex in allen untersuchten Leitbildern zu finden ist. Hinzuzufügen ist allerdings, dass dezentrale Abiturprüfungen diese Bereiche auch nicht erfassen und dieser Mangel dem System der Abiturprüfung an sich geschuldet ist.

¹⁹ Vgl. Lenord, 2009, S. 3.

²⁰ Vgl. Holmeier, 2013, S. 40.

²¹ Holmeier, 2013, S. 45.

²² Maag Merki, 2012, S. 11.

²³ Holmeier, 2013, S.13.

Das Abitur, ob zentral oder dezentral organisiert, ist die zwingende Zugangsvoraussetzung für das Studium an einer Universität und bildet somit den Grundstein für die Lebens- und Arbeitswelt nach der Schule. Demnach wird hier ein elementarer Punkt aus dem Komplex III abgedeckt, welcher in 78% der untersuchten Leitbilder erwähnt wird. Insbesondere werden durch das zentrale System einheitliche Standards gesetzt und Schulabschlüsse vergleichbar. Kritisch zu betrachten ist diese Tatsache aber unter der Hinzunahme aktueller Studienergebnisse, die aufzeigen, dass (Abitur-)Noten nur im geringen Maße die tatsächlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern widerspiegeln und die Bewertungen von gleichen Leistungen bundeslandabhängig variieren. Da durch die Notengebungen teilweise Selektionsentscheidungen über Studien- bzw. Arbeitsplätze getroffen werden, wird deutlich, dass das Zentralabitur der Forderung nach Objektivität, Vergleichbarkeit und Chancengleichheit nicht generell gerecht wird²⁴.

Knapp über drei Viertel der von uns untersuchten Schulen führen den Komplex IV, der u.a. die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern und interessenspezifische Gestaltung des Unterrichts umfasst, in ihren Leitbildern an. Die Ergebnisse von Maag Merkis Studie zeigen auf, dass Lehrerinnen und Lehrer ihren Unterricht durch die Einführung des Zentralabiturs stark an den vorgegebenen Schwerpunktthemen ausrichten und Interessen von Schülerinnen und Schülern bzw. Aktualitätsbezüge und persönlich motivierte Themen bei der Unterrichtsgestaltung vernachlässigt werden. Im Gegensatz zum dezentralen Prüfsystem wird die Forderung nach interessenspezifischem Unterricht und Individualität somit nicht (immer) berücksichtigt²⁵. „Mit anderen Worten, das Zentralabitur behindert, was unter einem pädagogischen, unter einem schülergerechten Unterricht [zu] verstehen“²⁶ ist. Trotz dieser Aspekte sprechen sich in einer repräsentativen Umfrage unter Schulleiterinnen und Schulleitern von 98 niedersächsischen Schulen eine Mehrheit der Befragten (51,55%) für die Durchführung von zentralen Abiturprüfungen durch das Kultusministerium aus. Gründe hierfür werden vor allem in der Entlastung der Lehrerinnen und Lehrer, die keine zwei Abiturklausuren mehr erstellen und als Vorschläge einreichen müssen, gesehen²⁷. Ob der Mehrbelastung und der Überlastung von Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern mit Hilfe des Zentralabiturs entgegengewirkt werden kann, bleibt dennoch zu

²⁴ Vgl. Holmeier, 2013, S. 14.

²⁵ Vgl. Maag Merki, 2012, S. 393; Brammer, 2012.

²⁶ Brammer, 2012, S. 14.

²⁷ Vgl. Brammer, 2012, S. 16.

hinterfragen²⁸. Zentrale Abiturprüfungen evaluieren ein erreichtes Endergebnis und zählen deshalb zu den summativen Evaluationsmaßnahmen. Im Gegensatz zu formativen Evaluationsmaßnahmen, die „formend“ auf den Unterricht einwirken, finden sie am Ende der Schullaufbahn statt und bieten somit keine Möglichkeit mehr, die entsprechenden Schülerinnen und Schüler im Nachhinein zu fördern. Dies ist ebenfalls nicht in Einklang mit den Forderungen aus Komplex IV zu bringen. Formative Evaluationsmaßnahmen wie zentrale Lernstandserhebungen²⁹ am Ende einer Lernperiode oder eines Schuljahres werden zwar durchgeführt, beschränken sich aber meist auf nur die Hauptfächer Deutsch und Mathematik. Eine Ausweitung auf weitere Fächer könnte hierbei eine Möglichkeit bilden, die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler voranzutreiben.

4.3. G8/ G9

Im Vergleich zu anderen Ländern wurde deutlich, dass deutsche Gymnasialschüler durchschnittlich ein Jahr länger benötigen, um ihre Schulbildung zu vollenden. Um sich an die anderen europäischen Länder anzupassen und damit auch für deutsche Schüler die internationale Wettbewerbsfähigkeit zu sichern, wurde die Schulzeit, mit Ausnahme des Bundeslandes Rheinland-Pfalz, seit 2007 deutschlandweit auf 12 Jahre verkürzt. Thüringen und Sachsen waren dabei die einzigen Bundesländer, in denen seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges durchgängig das Abitur nach 12 Jahren absolviert wurde. Seit einigen Jahren wird nun von Öffentlichkeit und Politik eine Debatte um die Vor- und Nachteile von G8 bzw. G9³⁰ geführt.

Mit der Einführung von G8 wird eine Verkürzung der Schulzeit ohne Qualitätsverlust angestrebt. Hierbei bleiben die Wochenstunden gleich (265 Jahreswochenstunden), wobei diese auf 12 und nicht mehr auf 13 Jahre verteilt werden müssen. Diese enorme Raffung sowie das Beibehalten der Inhalte bieten genügend Potential für Kritik. In der Umsetzung bedeutet dies nämlich eine durchschnittliche Erhöhung der Wochenstunden von 30 auf 33 Stunden. Hierdurch erklären sich auch die häufig auftretenden Forderungen im Zusammenhang mit der G8/G9-Diskussion: das Weglassen von Inhalten zugunsten der Wochenstundenzahl. Am Beispiel Niedersachsens führte diese Forderung zur Streichung von

²⁸ Vgl. Brammer, 2012, S. 17.

²⁹ Z.B. VERA (bundesweite Vergleichs-Arbeiten in der 3. und 8. Jahrgangsstufe).

³⁰ G8 = 8 weitere Schuljahre nach Abschluss der Grundschule (→ 12 Jahre Schule); G9 = 9 weitere Schuljahre nach Abschluss der Grundschule (→ 13 Jahre Schule)

Unterrichtsstunden zu Ungunsten der musisch-künstlerischen Fächer sowie Religion in den höheren Jahrgangsstufen. Andere Vorschläge, wie z.B. die Wiedereinführung des Samstagsunterrichtes, wurden mit der Begründung der Familienfeindlichkeit schnell abgewehrt.

Im Rahmen des Masterseminars „Bildungsreform und Schulentwicklung“ wurde im Wintersemester 2012/2013 eine Befragung von Studierenden im ersten Fachsemester an der Universität Göttingen zu diesem Thema durchgeführt³¹. Mit Hilfe eines Fragebogens wurden die Einstellungen und Ansichten von 697 Studierenden erfasst und in Bezug auf die G8/G9-Debatte ausgewertet. Ziel der Studie war es, die Meinungen der Schülerinnen und Schüler, die selbst von der Schulzeitverkürzung betroffen sind, zu ermitteln. Zum einen ging es darum, die persönlichen Präferenzen der Studierenden aufzudecken und zum anderen die Auswirkungen der G8-Reform auf den Schulalltag und die Freizeitgestaltung zu untersuchen. Eine deutliche Mehrheit von 72,2% der befragten Studierenden sprach sich klar für das Abitur nach 13 Jahren aus. Außerdem wurde deutlich, dass vor allem das hohe Stoffpensum, aber auch die eigenen Ansprüche, Stressfaktoren während der Schulzeit darstellen. Bezüglich der Freizeitgestaltung von Schülerinnen und Schülern ergab die Untersuchung eine klare Tendenz zugunsten des G9-Entwurfs. Die befragten Studierenden, die selbst ihr Abitur nach 13 Jahren absolviert hatten, gaben ein höheres Pensum an Freizeitaktivitäten neben der Schule an als diejenigen, die von der G8-Reform betroffen waren. Insgesamt lässt sich eine deutliche Präferenz des G9-Entwurfs unter Studienanfängerinnen und -anfängern erkennen.

In Bezug auf die von uns untersuchten Ziele in den Leitbildern der Schulen wird ebenfalls ein Konflikt deutlich: Die Schulen werden dazu angehalten, eigenverantwortlich zu entscheiden und mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam ihre Schule zu formen. Allerdings müssen nun gleiche Lehrinhalte in weniger Zeit vermittelt werden. Wo bleibt hier die Zeit für soziales, eigenständiges oder umweltbewusstes Lernen? Die von uns untersuchten Leitbildbereiche stehen teilweise im Kontrast zu den Auswirkungen der G8 Reform, was im Folgenden verdeutlicht werden soll.

Die Jugendzeit, die zum Großteil mit der Schulzeit übereinstimmt, wird als essentielle Phase der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung angesehen³². Durch die Verkürzung der Schulzeit um ein Jahr und der damit einhergehenden Raffung sowie Erhöhung der

³¹ vgl. Brammer 2013.

³² Vgl. Hurrelmann, 2010.

Wochenstundenzahl wird den Schülerinnen und Schülern wichtige Zeit zur Ausbildung identitätsstiftender Charakteristika genommen. Eine Abnahme der Beteiligung an Angeboten in der Freizeit sowie außerhalb des Unterrichts ist in diesem Rahmen ebenfalls zu erkennen³³. Diese Entwicklungen haben folglich einen negativen Einfluss auf die in Komplex I und II gewünschten Forderungen nach ganzheitlicher Persönlichkeitsentwicklung bzw. der Ausbildung sozialer Kompetenzen.

In Bezug auf den Komplex III (Vorbereitung auf zukünftige Lebens- und Arbeitswelten) lässt sich kein klares Bild zeichnen. Studien, nach denen die Leistungen von Hamburger Abiturienten nach Einführung des G8-Systems und die Anzahl der Abiturnachprüfungen insgesamt deutlich gestiegen seien, werden von Kritikern mit generellen Veränderungen der gymnasialen Oberstufe erklärt³⁴. Ob ein Jahr weniger Schulzeit tatsächlich die Forderungen nach Wettbewerbsfähigkeit auf dem internationalen Arbeitsmarkt erfüllt, bleibt ebenso kritisch zu betrachten. So kann zum einen dem Fachkräftemangel entgegengewirkt werden, zum anderen schauen Arbeitgeber aber längst nicht nur auf Alter und Noten, sondern vor allem auf persönliche Erfahrungen, wie z.B. Auslandsaufenthalte oder Praktika³⁵.

Viele Schulen versuchen das angesprochene Zeitproblem durch die Einführung der Ganztagschule zu lösen. Möglicherweise lassen sich die von uns untersuchten Leitbildziele (insbesondere Komplex IV) dadurch besser umsetzen. In Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag kann nicht nur individuell gefördert werden. Durch Anerkennung, Respekt und Achtung innerhalb verschiedener Gruppen kann zudem das Selbstbewusstsein und das Selbstwertgefühl gesteigert werden. Auch die Verbesserung des Gesundheits- und Umweltbewusstseins, als Teil der Vorbereitung auf die Zukunft, könnte in Zusatzangeboten integriert werden. Anzumerken ist allerdings, dass bei Beibehaltung der 265-Stundenaufgabe die Schulschließung dem Fachunterricht vorbehalten bleiben und für Ganztagsaktivitäten die Zeitpolster fehlen. Andere Vorschläge zur Entlastung der SchülerInnen sehen eine Wahlfreiheit zwischen G8 und G9 oder eine Stoffreduzierung der Lehrpläne vor³⁶.

Insgesamt wurde deutlich, dass die G8-Reform im Widerspruch zu den formulierten Leitbildzielen steht. Durch die verkürzte Schulzeit bleibt noch weniger Zeit, neben fachlichen Kompetenzen vor allem auch persönliche Kompetenzen der SchülerInnen zu entwickeln. Vor

³³ Vgl. Baier, 2012.

³⁴ Vgl. Preuß, 2012.

³⁵ Vgl. Baier, 2012.

³⁶ Vgl. Landesvereinigung FREIE WÄHLER Bayern e. V..

allem Themenkomplex IV, die individuellen Förderung, ist unter G8-Bedingungen von den Schulen nur sehr begrenzt zu leisten.

4.4. Inklusion

Eine wichtige bildungspolitische Maßnahme, die aktuell sehr kontrovers diskutiert wird, ist die Einführung der „Inklusiven Schule“ in Deutschland. Nach einem mehrheitlichen Beschluss des niedersächsischen Landtags wurde sie mit Beginn des Schuljahres 2013/2014 in Niedersachsen verbindlich eingeführt³⁷. Grundlage dieser Regelung war vor allem die deutsche Ratifizierung der UN Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Diese wurde 2006 von der UNO-Generalversammlung beschlossen und ist seit 2009 auch in Deutschland rechtskräftig gültig³⁸.

Im Folgenden wird genauer betrachtet, inwiefern die Einführung der Inklusiven Schule mit der Schulentwicklung zusammenhängt und ob dieses Konzept mit den untersuchten Leitbildern übereinstimmt. Dazu muss zunächst der Begriff „Inklusion“ genauer definiert werden.

Inklusion wird häufig mit der Integration von Menschen mit Behinderungen an staatlichen Schulen beschrieben. Das Konzept der Inklusion geht jedoch darüber hinaus. Bettina Amrhein definiert Inklusion wie folgt:

„Inklusion beschreibt einen niemals endenden Prozess, um die Teilhabe aller Menschen an sozialen Gemeinschaften zu steigern und individuell oder kollektiv erlebte Barrieren zu verringern“³⁹.

Dementsprechend bezieht sich Inklusion nicht auf eine spezielle Gruppe, die bestimmte Merkmale aufweist, sondern auf alle Menschen. Dabei wird die Annahme, dass Gemeinschaften immer heterogen sind, zugrunde gelegt⁴⁰. Das Ziel von Inklusion soll, trotz aller Unterschiede, die gleichberechtigte Teilhabe sein. Um dieses Ideal zu erreichen, müssen Einschränkungen berücksichtigt und Hindernisse beseitigt werden. Dies erfordert einen differenzierten Umgang mit individuellen Bedürfnissen. Inklusion impliziert demzufolge auch

³⁷ http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=30357&article_id=104666&_psmand=8

³⁸ Vgl. Domisch / Klein, 2012, S. 160; Wagner, 2013, S.12.

³⁹ Amrhein, 2011, S. 15.

⁴⁰ Vgl. Amrhein, 2011, S. 16; Wagner, 2013, S.14.

immer die Auseinandersetzung mit Separation, Segregation und Exklusion. Einschränkungen sollen erkannt und wenn möglich aufgehoben werden⁴¹.

Im Gegensatz zur Integration ist die Idee der Inklusion weniger defizitorientiert. Heterogenität wird im Sinne einer Bereicherung an Vielfalt positiv betrachtet und als Chance gesehen, durch gemeinsame Aktivität voneinander zu profitieren⁴². Dem Konzept der Inklusion liegt folglich ein ganz bestimmtes Menschenbild zugrunde. Hierbei steht der einzelne Mensch als Ganzes im Mittelpunkt und soll nicht auf einzelne Merkmale wie beispielsweise eine körperliche oder geistige Behinderung reduziert werden⁴³.

Die „Inklusive Schule“ soll dieses Konzept zukünftig in das deutsche Bildungssystem implementieren. Dazu können bis 2018 Schwerpunktschulen entstehen. „Danach ist jede Schule jeder Schulform eine inklusive Schule“⁴⁴. Konkret bedeutet dies, dass alle Kinder eine Schule besuchen und nach ihren jeweiligen Möglichkeiten bestmöglich gefördert werden sollen, ohne dass administrative Etikettierungen vorgenommen werden und sich einschränkend auswirken. Inklusion soll langfristig zu einer allgemeinen Pädagogik führen, die Heterogenität und Vielfalt nicht mehr gesondert berücksichtigt, da dies als selbstverständlich zugrunde gelegt wird⁴⁵.

Wie Inklusion allerdings in der Praxis umgesetzt werden kann, ist derzeit Konfliktthema in zahlreichen Debatten. Bettina Amrhein ist der Meinung, dass die inklusive Pädagogik nur über ein Umdenken der Akteure sowie durch einen Wandel des Systems erreicht werden kann. Schulentwicklung ist ein wichtiger Aspekt des Bildungssystems, an dem vor allem die in Kapitel 2 beschriebenen „Steuergruppen“ als betroffene Akteure mitwirken. Folglich wird es zukünftig wichtig sein, Inklusion in der Schulentwicklung mitzudenken⁴⁶.

Das Leitbild, als Teil der Schulentwicklung, enthält wie in Punkt 2.2 beschrieben unter anderem die pädagogische Grundorientierung der jeweiligen Schule. Diese ist in Hinblick auf Inklusion sehr wichtig. Der Inklusionsgedanke legt, wie beschrieben, ein integrales Menschenbild zugrunde und soll zu einer allgemeinen Pädagogik führen. Unsere Analyse der Leitbilder hat ergeben, dass „Ganzheitlichkeit und Persönlichkeitsbildung“ ein Aspekt ist, der in vielen Leitbildern auftaucht. An dieser Stelle lässt sich also sagen, dass die Leitbilder der

⁴¹ Vgl. Wagner, 2013, S. 14 f.

⁴² Vgl. Domisch / Klein, 2012, S. 160.

⁴³ Vgl. Wagner, 2013, S.15.

⁴⁴ http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=30357&article_id=104666&_psmand=8

⁴⁵ Vgl. Amrhein, 2011, S. 19.

⁴⁶ Vgl. Amrhein, 2011, S. 249.

Schulen und die Einführung der „Inklusiven Schule“ gewissermaßen im Einklang stehen. Die beiden Themenkomplexe „Förderung sozialer Kompetenzen“ und „Vorbereitung auf die Arbeits- und Lebenswelt“ sind ebenfalls mit dem Inklusionskonzept vereinbar. Inklusion soll Barrieren überwinden und den Blick für Ausgrenzung schärfen⁴⁷. Um dies zu ermöglichen sind soziale Kompetenzen wie Hilfsbereitschaft, Toleranz und Solidarität notwendig.

Die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf das Leben nach der Schule ist ebenfalls ein wichtiger Aspekt bei der Einführung von Inklusion. Inwiefern dieser Aspekt wichtig ist, wird deutlich, wenn man die Erklärung von Julian Nida-Rümelin zur Inklusion einbezieht:

„Inklusion ist unter Bedingungen der modernen, multikulturellen Gesellschaft nie durch Homogenisierung, sondern immer nur durch eine Kultur gleicher Anerkennung zu erreichen. Inklusion heißt nicht Assimilation, sondern Einbeziehung des anderen. Die Philosophie humaner Bildung verlangt nach gleichem Respekt und gleicher Anerkennung unterschiedlicher Biographien, Kompetenzen, Interessen und Fähigkeiten“⁴⁸.

Der Umgang der Schule mit der Berufsvorbereitung der Schülerinnen und Schüler stellt unter dem Aspekt von Inklusion einen wichtigen Ansatzpunkt dar.

Lediglich der vierte von uns untersuchte Komplex „Individuelle Förderung“ ist unter Einbeziehung der Inklusionsidee etwas kritischer zu betrachten. Generell stellt Förderung einen wichtigen Aspekt der Schule dar. Allerdings soll sich diese gemäß der Idee von Inklusion nicht an bestimmten Merkmalen orientieren. Alle Schülerinnen und Schüler sollen bestmöglich gefördert werden. Heterogenität wird an dieser Stelle mit Normalität gleichgesetzt und soll nicht auf bestimmte Gruppen bezogen sein. Dieser Aspekt war in den Leitbildern, in denen er aufgetaucht ist, jedoch sehr unterschiedlich ausgedrückt. In einigen wurde beispielsweise speziell die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund formuliert. Dies würde unter dem Aspekt der Inklusion kritisch betrachtet werden. In anderen Leitbildern wurde lediglich Förderung angesprochen, die temporär jeden betreffen und damit auch jedem zugutekommen kann. Dies entspricht durchaus der Idee von Inklusion.

Generell lässt sich sagen, dass wesentliche Aspekte des Inklusionsgedankens bereits in vielen Leitbildern auftauchen. Allerdings gibt es auch immer wieder Leitbilder, bei denen die erwähnten Aspekte nicht benannt werden. In Finnland orientiert sich das Bildungssystem

⁴⁷ Vgl. Wagner, 2013, S.15.

⁴⁸ Nida-Rümelin, 2013, S.210.

beispielsweise an dem allgemein anerkannten Leitbild „Niemand wird zurückgelassen!“⁴⁹. Dies implementiert bereits die Grundausrichtung der Inklusion, alle Menschen nach ihren Möglichkeiten teilhaben zu lassen. In Deutschland ist Inklusion schulrechtlich bereits eingeführt worden. Es wurde jedoch deutlich, dass die Inklusion mehr als nur eine rechtliche Option zur Umsetzung in den Schulen bedarf. Bevor es wirklich Realität werden kann, muss die Idee sowohl auf der Systemebene als auch auf Ebene der Akteure implementiert werden⁵⁰.

5. Fazit und Ausblick

Unsere Studie beschäftigte sich mit den Leitbildern und Schulprogrammen im Rahmen von Schulentwicklung. Diese sind in Niedersachsen seit 2007 von allen Schulen verpflichtend zu formulieren und öffentlich zu machen. Im Speziellen analysierten wir 100 randomisierte Leitbilder von niedersächsischen Gymnasien und integrierten Gesamtschulen in Bezug auf das Vorhandensein von vier prägnanten Themenkomplexen bzw. Zielvorgaben, u.z.

ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung,

Erziehung hinsichtlich sozialer Kompetenzen,

Vorbereitung auf die zukünftige Lebens- und Arbeitswelt und

individuelle Förderung.

In unserer Studie konnten wir herausarbeiten, dass in allen Leitbildern und Schulprogrammen der von uns untersuchten einhundert Schulen diesen vier übergreifenden Bildungszielen ein hoher Stellenwert beigemessen wird, jeder Komplex war in mindestens 63% bedeutender Bestandteil des Schulleitbildes. Insbesondere die Bedeutung einer Förderung sozialer Kompetenzen konnte in jedem der untersuchten Leitbilder nachgewiesen werden. Bei unserem methodischen Vorgehen haben wir einzelne Aspekte nach ihrer in den Leitzielen formulierten Aussagetendenz den jeweiligen Oberbegriffen zugeordnet.

Nur so war es möglich, die einzelnen Zielvorgaben der untersuchten Leitbilder in Form von Qualität und Quantität vergleichbar zu machen. Schließlich haben wir in unserer Studie diese vier zentralen Leitbildziele der Schulen mit den genannten bildungspolitischen Maßnahmen:

Landesweite Vergleichstests, Zentralabitur, G8/G9 und Inklusion konfrontiert.

⁴⁹ Domisch & Klein, 2012, S. 186.

⁵⁰ Vgl. Wagner, 2013, S.16.

In dieser Gegenüberstellung wurde untersucht, inwiefern bildungspolitische Reformen der letzten Jahre in Einklang mit den hohen Ansprüchen der Schulen zu bringen sind, bzw. inwiefern diese sogar die Umsetzung der Leitbildziele beeinträchtigen oder behindern. Es wurde dabei deutlich, dass ausgewählte politische Maßnahmen in Teilen mit den Ausführungen in den Leitbildern kollidieren. Hervorzuheben sind hier besonders die negativen Auswirkungen von G8 auf die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung und die Förderung sozialer Kompetenzen. Unter G8-Bedingungen kann dieser Anspruch der Schulen nicht oder nur unzureichend realisiert werden. **Wir kommen in unserer Studie zu dem Ergebnis, dass der schulischen Anspruch nach ganzheitlicher Persönlichkeitsbildung sowie nach der Förderung sozialer Kompetenzen unter den gegenwärtigen G8-Bedingungen nur sehr eingeschränkt oder überhaupt nicht zu realisieren ist.**

Des Weiteren wurde aufgezeigt, dass sich formative und summative Evaluationsmaßnahmen wie internationale Vergleichsstudien bzw. zentrale Abiturprüfungen direkt in das System einer schulübergreifenden, auf den Output gerichteten Schulsteuerung eingliedern. Diese sind nicht in der Lage, direkte Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung oder Ausbildung von sozialen Kompetenzen zu messen, könnten aber als nützliche Maßnahmen zur Vorbereitung auf die Lebens- und Arbeitswelt angesehen werden. Durch standardisierte Testverfahren werden Ergebnisse im Sinne der Chancengleichheit vergleichbar und zumindest im Fall der formativen Erhebungen können Anhaltspunkte zur weiteren individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern erkennbar gemacht werden. Dennoch muss an dieser Stelle hinterfragt werden, inwiefern die angeführten Tests die tatsächlichen Kompetenzen der Schüler überprüfen. **Es wird ein grundsätzlicher Widerspruch deutlich: Auf der einen Seite werden den Schulen größere Gestaltungsfreiheiten eingeräumt und die Schüler sollen individuell und in Hinblick auf eine erfüllende Lebensführung ausgebildet werden und auf der anderen Seite werden sowohl national als auch international zentrale Evaluationen und standardisierte Testverfahren durchgeführt, die in ihren direkten wie indirekten pädagogischen Konsequenzen tendenziell die Umsetzung genau dieser Zielsetzungen verhindern oder erschweren.**

Ein weiterer Befund unserer Analyse ist, dass die Grundgedanken zur inklusiven Schule, die seit diesem Schuljahr verbindlich in Niedersachsen eingeführt wurde, bereits in Einklang mit den meisten Leitbildern stehen. Das integrale Menschenbild, das dem Inklusionsgedanken zugrunde liegt, ist in vielen Fällen vereinbar mit den Ansprüchen der Leitbilder.

Allerdings sind seitens der Landesregierung die zentralen Voraussetzungen für die Umsetzung dieser Vorgaben nicht ansatzweise erfüllt oder wenigstens in die Wege geleitet. Es fehlt an einem stringenten Inklusions-Konzept in der Lehrerbildung, besonders für zukünftigen Gymnasiallehrerinnen und -lehrer. Auch heute verlassen die examinierten Lehramtsstudentinnen und -studenten die Universitäten, ohne dass sie mit dem Thema „Inklusion“ während ihres Studiums fundiert überhaupt konfrontiert wurden. Weiter ist die erforderliche Personalausstattung der Schulen mit Sozialpädagogen und weiterem pädagogischen Personal völlig unzureichend. Schließlich müssen die räumlichen Voraussetzungen an den meisten Schulen erst noch geschaffen werden. Ausgenommen sind natürlich die vorhandenen Förderschulen, hier sind diese Voraussetzungen in der Regel vorhanden.

Abschließend lässt sich festhalten, dass bildungspolitische Maßnahmen der Landesregierung die Umsetzung zentraler - in den Leitbildern der von uns untersuchten einhundert niedersächsischen Gymnasien und Gesamtschulen formulierten-Bildungsziele im täglichen Unterrichts – und Schulbetrieb erheblich erschweren, ja ihre Umsetzung sogar unmöglich machen. Darüber hinaus wirken diese bildungspolitischen Vorgaben hinsichtlich der Umsetzung der „Eigenverantwortlichen Schule“ kontraproduktiv, sie begrenzen die pädagogische Freiheit der Lehrenden und der Schulen gleichermaßen und führen zwangsläufig zu einer „Engführung“ des Unterrichtes, zur Ausrichtung des Unterrichtes auf vorgegebene Tests und landesweite Überprüfungen, auf eine „outputgesteuerte“ Schule. Die durch die „Eigenverantwortliche Schule“ zugestandene Selbstständigkeit wird durch Maßnahmen wie die Einführung des Zentralabiturs, durch die Verkürzung der Schulzeit sowie durch zentrale, auf Schülerjahrgänge ausgerichtete landesweite Überprüfungen im Grundsatz konterkariert.

Die moralische Glaubwürdigkeit der Bildungspolitik ist ein hohes Gut. Wenn sie sich aber durch ihr politisches Handeln in einen Widerspruch zu zentralen Bildungszielen der Gesellschaft und damit zentralen Bildungszielen der Schulen begibt, verspielt sie genau die Glaubwürdigkeit und Integrität sowie auch ihre Autorität und gesellschaftliche Akzeptanz, ohne die Bildungspolitik in einer demokratisch verfassten Gesellschaft nicht auskommt.

Die Proteste von Eltern, Schülern und Lehrern der letzten Zeit zu den Themen „verlängerte Schulzeit (G8-G9)“ sowie zum Themenkomplex „Inklusion“ sind nur zwei Beispiele dieser Widersprüchlichkeit.

Die Diskrepanz zwischen schulischen Ansprüchen und bildungspolitischer Wirklichkeit ist offensichtlich.

Nicht betrachtet wurden in unserer Studie Reformen der Bildungspolitik, die gleichfalls auf die Vereinbarkeit mit den Leitbildzielen untersucht werden könnten. Diese sind u.a. die Arbeitszeiterhöhung für Gymnasiallehrer von 23,5 auf 24,5 Unterrichtsstunden, die häufige Abordnung von Lehrkräften an andere Schulen oder der Ausbau von Ganztagschulen.

10.06.2014 – überarbeitete Fassung

P. Br.

Quellenverzeichnis:

Literaturverzeichnis:

Amrhein, Bettina (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe: eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Becker, Frank M. (2011). Schulprogramm? Schulprofil? Leitbild? *schul-management*. 7 (5), 28-30.

Domisch, Rainer & Klein, Anna (2012). *Niemand wird zurückgelassen. Eine Schule für alle*. München: Carl Hanser Verlag.

Holmeier, Monika (2013). *Leistungsbeurteilung im Zentralabitur*. Wiesbaden: Springer VS.

Hurrelmann, Klaus. (2010). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (10. Aufl.). Weinheim und München: Juventa

Lenord, Christiane (2009). *Abitur nach Partitur? Auswirkungen der Zentralabitureinführung auf die Individualkonzepte von Musiklehrern*. Bremen: Universität Bremen.

Maag Merki, Katharina (2012). *Zentralabitur. Die längsschnittliche Analyse der Wirkungen der Einführung zentraler Abiturprüfungen in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS.

Nida-Rümelin, Julian (2013). *Philosophie einer humanen Bildung*. Hamburg: edition Körber-Stiftung.

Rahm, Sibylle & Schröck, Nikolaus (2005). Schulentwicklung – von verwalteten Schulen zu lernenden Organisationen (S.148-167). In: Apel, Hans-Jürgen & Sacher, Werner (Hrsg.): *Studienbuch Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wagner, Petra (2013). *Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*. 3. Auflage. Freiburg: Herder.

Raidt, Tabea (2009). *Bildungsreformen nach PISA - Paradigmenwechsel und Wertewandel*. Düsseldorf: Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, Philosophische Fakultät.

Kadach, Aline (2006). *Schulprogramm- Ein Instrument zur Schulentwicklung?* Berlin: Humboldt Universität.

Internetquellen:

Baier, Tina (SZ) (2012). *Debatte um Gymnasialreform. Mehr Zeit weniger Stress*. Zugriff am 02.12.13 unter <http://www.sueddeutsche.de/bildung/debatte-um-gymnasialreform-mehr-zeit-weniger-stress-1.1301724>

- Brammer, Peter (2012). *Das Zentralabitur in Niedersachsen. Ergebnisse einer Studie unter Schulleiterinnen und Schulleitern und Oberstufenkoordinatorinnen und Oberstufenkoordinatoren.* Zugriff am 18.04.2014 unter http://www.bildungsregion-goettingen.de/docs/publikationen/Zentralabitur_-_Studie.pdf
- Brammer, Peter (2013). *G8 oder G9? Auswirkungen der verkürzten Schulzeit auf den schulischen und außerschulischen Alltag von Schülerinnen und Schülern: eine Befragung der Studierenden im ersten Fachsemester an der Georg-August-Universität Göttingen.* Zugriff am 18.04.2014 unter http://www.bildungsregion-goettingen.de/docs/publikationen/13.04.27.-_G8_oder_G9-Studie.pdf
- Landesvereinigung FREIE WÄHLER Bayern e. V. (o.J.). *Allgemeines zur Wahlfreiheit zwischen G9 und G8.* Zugriff am 02.12.2013 unter <http://www.volksbegehren-g9.de/das-volksbegehren.html>
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006). *Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen.* Zugriff am 02.12.2013 unter www.mk.niedersachsen.de/download/5155/Orientierungsrahmen_Schulqualitaet_PDF_.pdf
- Niedersächsisches Kultusministerium (2013). *Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG).* Zugriff am 02.12.2013 unter www.mk.niedersachsen.de/download/79353/Das_Niedersaechsische_Schulgesetz_NSchG_Lesefassung.pdf
- Preuß, Roland (SZ) (2012). Studie zum G8. *Turbo-Abiturienten schneiden besser ab.* Zugriff am 02.12.2013 unter <http://www.sueddeutsche.de/bildung/studie-zum-g-turbo-abiturienten-schneiden-besser-ab-1.1534516>
- Rauch, Franz (o.J.). *Leitbild, Schulprofil und Schulprogramm: Versuch einer Entwirrung im aktuellen Begriffsdschungel.* Zugriff am 15.01.2014 unter <http://www.carl-orff-realschule.de/Material/PDF-Dokumente/Leitbild,%20Schulprofil%20und%20Schulprogramm.pdf>
- Süddeutsche Zeitung (2012). *Bildungsstudien in Deutschland. Pisa, Iglu, Timss.* Zugriff am 20.12.2013 unter <http://www.sueddeutsche.de/bildung/bildungsstudien-in-deutschland-pisa-iglu-timss-1.1547566>.

Anhang:

Komplex I: Ganzheitlichkeit und Persönlichkeitsentwicklung

Komplex II: Soziale Kompetenzen

Komplex III: Vorbereitung auf Arbeits- und Lebenswelt

Komplex IV: Individuelle Förderung

Schule	Schulform	Komplex I	Komplex II	Komplex III	Komplex IV	Σ
Schulname, Stadt	Gym o. IGS	ja o. nein	ja o. nein	ja o. nein	ja o. nein	Anzahl der Jas
Cato Bontjes van Beek Gymnasim, Achim	Gym	ja	ja	ja	ja	4
Gymnasium am Markt, Achim	Gym	nein	ja	ja	nein	2
Dietrich-Bonhoeffer Gymnasium, Ahlhorn	Gym	nein	ja	ja	ja	3
Gymnasium Alfeld, Alfeld	Gym	ja	ja	ja	ja	4
Ulricianum Gymnasium, Aurich	Gym	ja	ja	ja	ja	4
IGS Aurich-West, Aurich	IGS	ja	ja	ja	ja	4
Burg Gymnasium Bad Bentheim, Bad Bentheim	IGS	ja	ja	ja	ja	4
Roswitha Gymnasium, Bad Gandersheim	Gym	ja	ja	nein	nein	2
Werner-von-Siemens Gymnasium, Bad Harzburg	Gym	ja	ja	ja	ja	4
Gymnasium Bad Iburg, Bad Iburg	Gym	ja	ja	ja	ja	4
Gymnasium Bad Nenndorf, Bad Nenndorf	Gym	nein	ja	ja	ja	3
IGS Bad Salzdetfurth, Bad Salzdetfurth	IGS	ja	ja	ja	ja	4
Gymnasium Bad Zwischenahn-Edewicht, Bad Zwischenahn	Gym	nein	ja	ja	nein	2

Hanna-Ahrendt Gymnasium, Barsinghausen	Gym	nein	ja	ja	nein	2
Gymnasium Bersenbrück, Bersenbrück	Gym	ja	ja	nein	nein	2
Gymnasium Bleckede, Bleckede	Gym	ja	ja	nein	ja	3
Heinrich-Roth Gesamtschule, Bodenfelde	IGS	nein	ja	nein	ja	2
IGS Bovenden, Bovenden	IGS	ja	ja	ja	ja	4
Gaußschule- Gymnasium am Löwenwall, Braunschweig	Gym	nein	ja	nein	ja	2
Gymnasium Kleine Burg, Braunschweig	Gym	ja	ja	ja	ja	4
IGS Franzshes Feld, Braunschweig	IGS	nein	ja	nein	nein	1
IGS Heidberg, Braunschweig	IGS	ja	ja	ja	ja	4
Ernestium Celle, Celle	Gym	ja	ja	nein	nein	2
Lichtenberg Gymnasium, Cuxhaven	Gym	nein	ja	nein	nein	1
IGS Delmenhorst, Delmenhorst	IGS	nein	ja	ja	ja	3
Gymnasium Ganderkese, Ganderkese	Gym	ja	ja	ja	ja	4
IGS Garbsen, Garbsen	IGS	ja	ja	nein	ja	3
Johannes-Keppler-Gymnasium, Garbsen	Gym	nein	ja	ja	ja	3
Matthias-Claudius-Gymnasium, Gehrden	Gym	nein	ja	nein	nein	1
Gymnasium Oesede, Georgsmarienhütte	Gym	ja	ja	ja	ja	4
Humboldt-Gymnasium, Gifhorn	Gym	ja	ja	ja	ja	4
Otto-Hahn-Gymnasium, Gifhorn	Gym	nein	ja	ja	nein	2
Adolf-Grimme-Gesamtschule, Goslar	IGS	nein	ja	ja	nein	2

Ratsgymnasium, Goslar	Gym	nein	ja	ja	ja	3
Hainberggymnasium, Göttingen	Gym	nein	ja	ja	ja	3
Max-Planck-Gymnasium, Göttingen	Gym	ja	ja	ja	ja	4
Otto-Hahn-Gymnasium, Göttingen	Gym	ja	ja	ja	ja	4
Theodor-Heuss-Gymnasium, Göttingen	Gym	ja	ja	ja	ja	4
Albert-Einstein-Gymnasium, Hameln	Gym	ja	ja	ja	ja	4
Viktoria-Luise-Gymnasium, Hameln	Gym	ja	ja	nein	ja	3
Gymnasium Hankensbüttel, Hankensbüttel	Gym	ja	ja	nein	nein	2
Grotenfeld Gymnasium, Hannoversch Münden	Gym	ja	ja	ja	ja	4
Goetheschule, Hannover	Gym	ja	ja	ja	ja	4
IGS Badenstedt, Hannover	IGS	nein	ja	nein	nein	1
IGS Büssingweg, Hannover	IGS	ja	ja	ja	ja	4
IGS Vahrenheide/Sahlkamp, Hannover	IGS	ja	ja	ja	ja	4
IGS Mühlenberg, Hannover	IGS	ja	ja	ja	ja	4
Lutherschule, Hannover	Gym	nein	ja	ja	ja	3
Sophienschule, Hannover	Gym	ja	ja	ja	ja	4
Schillergymnasium, Hannover	Gym	ja	ja	ja	nein	3
Hermann Tempel Gesamtschule, Ihlow	IGS	nein	ja	ja	ja	3
Gymnasium Groß Ilsede, Ilsede	Gym	ja	ja	ja	ja	4
Gymnasium Isernhagen, Isernhagen	Gym	ja	ja	ja	ja	4
Albert-Einstein-Gesamtschule Laatzen, Laatzen	IGS	ja	ja	ja	nein	3
Immanuel Kant Gymnasium, Lachendorf	Gym	ja	ja	ja	ja	4

Gymnasium Langen, Langen	Gym	nein	ja	ja	ja	3
Gymnasium Langenhagen, Langenhagen	Gym	nein	ja	ja	nein	2
Integrierte Gesamtschule Langenhagen, Langenhagen	IGS	ja	ja	ja	ja	4
Gymnasium Lehrte, Lehrte	Gym	ja	ja	ja	ja	4
IGS Lehrte, Lehrte	IGS	ja	ja	ja	ja	4
Gymnasium Lemwerder, Lemwerder	Gym	ja	ja	ja	ja	4
Gymnasium Lilienthal, Lilienthal	Gym	nein	ja	ja	ja	3
Franziskusgymnasium Lingen-Ems, Lingen	Gym	ja	ja	ja	ja	4
Gymnasium Marianum Meppen, Meppen	Gym	ja	ja	ja	ja	4
Freie Christliche Schule Ostfriesland, Moormerland	IGS	ja	ja	nein	ja	3
Gymnasium Munster, Munster	Gym	nein	ja	ja	ja	3
Lise Meitner Gymnasium Neuenhaus Uelsen, Neuenhaus	Gym	ja	ja	ja	ja	4
Albert-Schweitzer-Schule, Nienburg	Gym	nein	ja	ja	ja	3
Corvinianum Gymnasium, Northeim	Gym	ja	ja	ja	ja	4
IGS Obernkirchen, Obernkirchen	IGS	nein	ja	ja	nein	2
Altes Gymnasium Oldenburg, Oldenburg	Gym	nein	ja	ja	ja	3
Helene-Lange-Schule, Oldenburg	IGS	ja	ja	ja	ja	4
Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasium, Osnabrück	Gym	ja	ja	nein	nein	2
Integrierte Gesamtschule Osnabrück, Osnabrück	IGS	nein	ja	ja	ja	3
Gymnasium Ottersberg, Ottersberg	Gym	ja	ja	nein	ja	3
Europaschule Gymnasium	Gym	nein	ja	nein	nein	1

Papenburg, Papenburg						
Gymnasium am Silberkamp, Peine	Gym	nein	ja	ja	ja	3
IGS Peine, Peine	IGS	ja	ja	ja	ja	4
Ernestinum, Rinteln	Gym	nein	ja	ja	ja	3
Ratsgymnasium, Rotenburg	Gym	ja	ja	nein	ja	3
Gymnasium Sarstedt, Sarstedt	Gym	ja	ja	ja	ja	4
IGS Sassenburg, Sassenburg	IGS	nein	ja	ja	nein	2
IGS Friesland, Schortens	IGS	nein	ja	ja	ja	3
Georg-Büchner-Gymnasium, Seelze	Gym	ja	ja	ja	ja	4
Gymnasium Soltau, Soltau	Gym	nein	ja	ja	ja	3
IGS Stade, Stade	IGS	nein	ja	ja	ja	3
Vincent-Lübeck-Gymnasium, Stade	Gym	ja	ja	nein	ja	3
IGS Schaumburg, Stadthagen	IGS	nein	ja	ja	ja	3
Gymnasium Stolzenau, Stolzenau	Gym	ja	ja	ja	nein	3
Gymnasium Tostedt, Tostedt	Gym	ja	ja	nein	ja	3
Lessing-Gymnasium, Uelzen	Gym	ja	ja	ja	ja	4
Julius-Spiegelberg-Gymnasium, Vechelde	Gym	ja	ja	ja	ja	4
Gymnasium am Wall, Verden	Gym	ja	ja	ja	ja	4
Gymnasium Mellendorf, Wedemark	Gym	ja	ja	ja	nein	3
IGS Wedemark, Wedemark	IGS	ja	ja	nein	ja	3
IGS Wilhelmshaven, Wilhelmshaven	IGS	ja	ja	nein	ja	3
Luhe-Gymnasium, Winsen	Gym	nein	ja	ja	ja	3
Gymnasium Fallersleben, Wolfsburg	Gym	ja	ja	ja	ja	4
Heinrich-Nordhoff-Gesamtschule, Wolfsburg	IGS	ja	ja	ja	ja	4
Hölty-Gymnasium, Wunstorf	Gym	nein	ja	ja	nein	2