

2 Die G8-Reform(en) in Deutschland

2.1 Historische Einbettung und Diskussionen

Neben der Grundschule ist das Gymnasium die Schulform, die auf eine besonders lange Geschichte zurückblicken kann. Seine Anfänge als Bildungseinrichtung, dessen erfolgreicher Besuch über das Abitur die Aufnahme in die Universität ermöglicht, hat das Gymnasium im Preußen des 18. Jahrhunderts (Bölling, 2010, S. 25–28). Die besondere Bedeutung, die dem Gymnasium daher zuteilwird, erklärt die starken emotionalen Reaktionen, die von Veränderungen an ihr hervorgerufen werden.

Im Laufe seiner langen Geschichte gab es in Deutschland mehrere Male eine Änderung der Regelschulzeit bis zum Abitur (Bölling, 2010, S. 126–131): In den Anfängen des Gymnasiums waren es zunächst 12 Jahre, von denen neun Jahre im Gymnasium verbracht wurden. Nach Verlängerung der Grundschulzeit ab 1920 von drei auf vier Jahre, besuchten Abiturienten insgesamt 13 Jahre eine allgemeinbildende Schule. Im Nationalsozialismus wurde die Schulzeit bis zum Abitur durch Einführung des G8 auf 12 Jahre verkürzt. Im geteilten Nachkriegsdeutschland wurde in der DDR diese Anzahl der Schuljahre beibehalten, während man in der BRD wieder zum G9 zurückkehrte.

Die Diskussion um die Länge der Schulzeit am Gymnasium ist nun auch schon fast 100 Jahre alt. Kurz nach der Verlängerung der Schulzeit durch die Einführung des vierten Grundschuljahres 1920 begannen die ersten Diskussionen, ob man vor allem aus staatsfinanziellen Gründen in den Zeiten der Weltwirtschaftskrise nicht die Gymnasialzeit um ein Jahr verkürzen sollte. Bereits damals stellten sich die Philologenverbände erfolgreich dagegen und behaupteten die Beibehaltung des 13. Schuljahres. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde mehrmals der Versuch von Wirtschaftsverbänden gemacht, die erneute Einführung des G8 zu befördern, ohne jedoch wirklich etwas zu bewegen (Bölling, 2010, S. 126–131).

Politischer Handlungsdruck im Bereich des Gymnasiums entstand letztlich durch die deutsche Wiedervereinigung 1990. Neben einigen anderen bedeutsamen Unterschieden in den Bildungssystemen, dauerte das Gymnasium in Westdeutschland durchgehend neun Schuljahre, in Ostdeutschland acht Jahre. Mit der Wiedervereinigung wurde zwar von allen Neuen Ländern das im Westen übliche Gymnasium übernommen, wenngleich nicht alle auch das Abitur nach 13 Jahren übernahmen. Während vier der sechs Neuen Länder ihre Bildungssysteme inklusive der Gymnasialdauer an westdeutsche Verhältnisse anpassten, hielten Thüringen und Sachsen an zwölf

Jahren schulischer Ausbildung bis zum Abitur fest. Aufgrund vorangegangener Beschlüsse der Kultusministerkonferenz galten aber alle Schulabschlüsse als formal gleichwertig. Diese Beschlüsse basierten jedoch auf einer einheitlichen Dauer der Schulformen, wie es sie in Westdeutschland gab. Im Zuge der Wiedervereinigung musste also eine Lösung gefunden werden, wie man mit ostdeutschen Bildungsabschlüssen im Allgemeinen und mit dem Abitur im Speziellen umgehen sollte. Die ‚Lösung‘ bestand nun darin, ostdeutsche Abschlüsse grundsätzlich mit den westdeutschen formal gleichzustellen, was das Abitur nach 12 Jahren zunächst übergangsweise miteinschließen sollte.

Weil jedoch Abiturienten im Osten ein Jahr weniger zur Schule gehen mussten und hinzukam, dass Schüler im Osten einen besseren Notendurchschnitt aufwiesen, folgte eine (weitere) intensive Debatte um die Dauer der gymnasialen Bildung. Diese dauerte bis 1995 an und führte zu dem Beschluss, das G8 und das G9 als gleichwertige Schulformen zu betrachten, sofern die Gesamtwochenstundenzahl von der fünften bis zur letzten Jahrgangsstufe insgesamt mindestens 265 Stunden umfasst. So sollte ein Minimum an gymnasialer Bildungsqualität gewahrt bleiben (KMK 2010).

Die Debatte um die Einführung des G8 erhielt spätestens durch den sogenannten PISA-Schock 2001 neuen Zündstoff. Der PISA-Schock ist benannt nach der international vergleichenden Bildungsstudie *Programme for International Student Assessment*, die im Jahr 2000 von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) in 32 Staaten durchgeführt wurde. Das Ziel von PISA war und ist die vergleichende Messung des Kompetenzstandes der 15-jährigen Schüler in den Kompetenzbereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft. Der Schock folgte daraus, dass die Kompetenzen der deutschen Schüler im internationalen Vergleich insgesamt im besten Fall nur auf mittelmäßigem Niveau lagen (Baumert, Klieme, et al., 2001). Darüber hinaus zeigte sich auch, wie stark der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb in Deutschland war – nämlich auf dem wenig rühmlichen Spitzenniveau. Dieses Ergebnis entsprach überhaupt nicht dem Selbstverständnis der deutschen Bildungsverbände und den Erwartungen der Bevölkerung und der Bildungspolitik, denn man hatte sich offenbar ein besseres ausgechnet.²

Umso weniger wurden aber die deutschen Bildungsforscher überrascht, die schon zuvor mit der in der Öffentlichkeit kaum wahrgenommenen TIMSS-Studie 1997 zum prinzipiell gleichen Ergebnis gekommen waren: Die dort gemessenen durchschnittlichen Leistungen der Schüler der Sekundarstufe in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften waren auch nur eher durchschnittlich (Baumert, Bos & Lehmann, 2000a).

2 Der Anspruch auf ein gutes Bildungssystem, das leistungsstarke Schüler hervorbringt ist auch heute noch sehr hoch. 2014 gaben in 73 Prozent der Befragten in einer repräsentativen Umfrage zur Bildungspolitik in Deutschland an, dass das gute Abschneiden im PISA-Test „eher wichtig“ oder „sehr wichtig“ sei (Wößmann, Lergetporer, Kugler & Werner, 2014, S. 18).

Für die Befürworter des G8 boten die PISA-Ergebnisse geeignete Munition in der Diskussion über den Reformbedarf des Gymnasiums. Seit 1980 wurde immer wieder über das Alter deutscher Absolventen im europäischen Vergleich gestritten (Döbrich, 1992, S. 51). Diese Diskussion über die Bedeutung des Alters von deutschen Schülern, Studenten und Berufsanfängern für die Wohlstandssicherung Deutschlands im internationalen Wettbewerb wurde nun intensiver fortgeführt (vgl. Meidinger, 2001a; Schavan & Ahnen, 2001; Herrmann, 2002), da diese tatsächlich im Schnitt deutlich älter waren als ihre europäischen Nachbarn (OECD, 2005).

Als Konsequenz aus dieser Debatte reformierten die meisten Bundesländer ihre Bildungssysteme innerhalb weniger Jahre, um Gymnasiasten anstelle von neun bereits nach acht Jahren an die Hochschule oder in den Arbeitsmarkt zu bringen und auf diese Weise Deutschlands internationale Wettbewerbsfähigkeit zu steigern und gleichzeitig hinsichtlich der Länge des Schulbesuchs in derselben Schulform ein Stück weit Bildungsgerechtigkeit zu schaffen. Neben der Einführung des G8 wurden nach PISA weiteren Stellen des Bildungssystems reformiert (Raidt, 2009; Scheja, 2006; Tillmann, Dederich, Kneuper, Kuhlmann & Nessel, 2008).

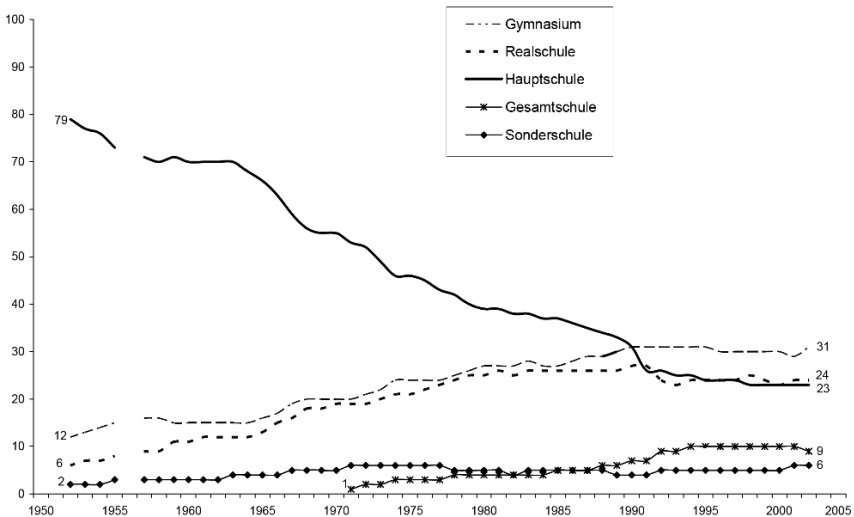
Die Einführung des G8 kann dabei als ein Teil eines größeren aktuellen bildungspolitischen Trends zur „zeitlichen Vorverlagerung und Verdichtung institutionalisierter Bildungsprozesse“ (Kühn, van Ackeren, Bellenberg, Reintjes & im Brahm, 2013, S. 117) angesehen werden, der nicht nur die Bildung am Gymnasium umfasst, sondern alle Stationen des Lernens im Lebenslauf gleichermaßen betrifft und „Ausdruck eines intendierten veränderten Umgangs mit Bildungs- und Lebenszeit im deutschen Bildungssystem“ (ibid. 2013, S. 118) ist. Die bildungspolitischen Veränderungen lassen sich zurückführen auf einen „Paradigmenwechsel und Wertewandel“ (Raidt, 2009) hin zu einer Output-orientierten Bildungspolitik.

Besonders interessant ist die Tatsache, wie viel intensiver die Debatte um das Gymnasium geführt wird im Vergleich zu den politischen (und fachlichen) Diskussionen zu anderen Schulformen,³ die sich in den letzten Jahren in den einzelnen Bundesländern verändert haben. Das liegt wahrscheinlich daran, dass das Gymnasium neben der Grundschule die einzige Schulform ist, die es in allen Bundesländern gibt und welche im Laufe der Zeit als einzige Schulform konstant an Bedeutung und Zulauf gewonnen hat. Vergleicht man den Anteil der Sekundarschüler auf den verschiedenen Schulformen im Zeitverlauf, kann man deutlich den Bedeutungswandel des Gymnasiums erkennen. In den 1950er Jahren besuchten gerade einmal 12 bis 15 Prozent eines Jahrgangs (in Westdeutschland) ein Gymnasium, während über 70 Prozent der Schüler die Volksschule (Hauptschule) besuchten (vgl. Abbildung 2-1 und Abbildung 2-2: Verteilung der Sekundarschüler auf Schulformen in Deutschland (gesamtes

3 Die andere große bildungspolitische und -wissenschaftliche Debatte, die in der gleichen emotionalen Gewichtsklasse liegt, ist die Dauer des gemeinsamen Lernens, die sich in den wiederkehrenden Diskussionen um erstens die Verlängerung der Grundschule und zweitens die Einführung bzw. Sinnhaftigkeit der Gesamtschule im Sekundarbereich ausdrückt.

Bundesgebiet) in der Zeit von 1998 bis 2012 in Prozent). Dieses Verhältnis hat sich im Laufe von 60 Jahren deutlich gewandelt. 2012 besuchten (im gesamten Bundesgebiet) 44.5 Prozent der Schüler ein Gymnasium und lediglich 8.1 Prozent die Hauptschule. Früher war das Gymnasium nur einigen wenigen vorbehalten, heute besuchen fast die Hälfte der Schüler ein Gymnasium.

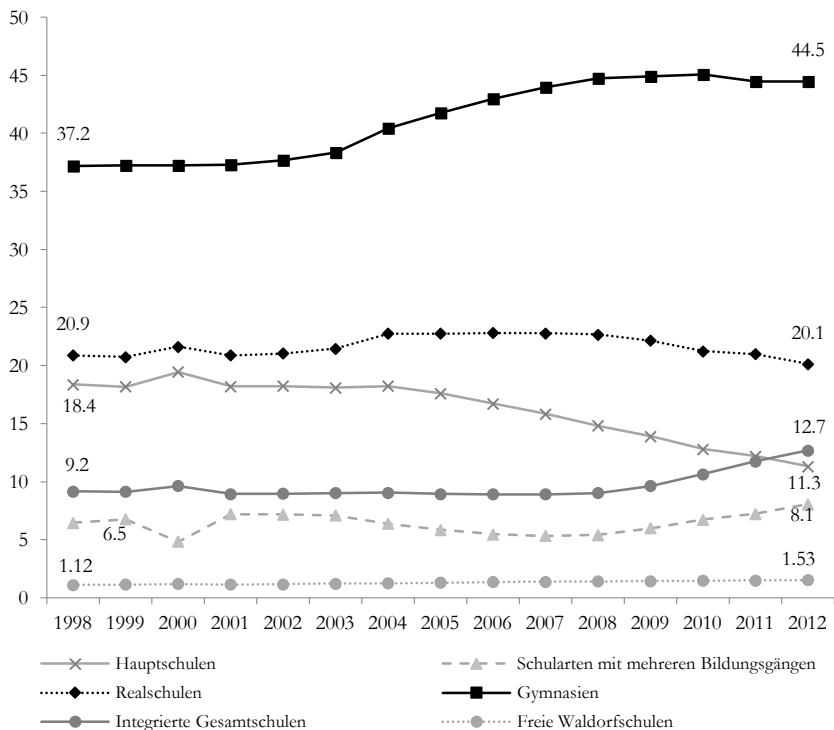
Abbildung 2-1: Bildungsbeteiligung von 13-Jährigen in Westdeutschland im Zeitverlauf (1952-2003) in Prozent



Quelle: Becker, 2006; angepasste Darstellung.

Ein weiterer Trend wird sichtbar, wenn man sich die Entwicklung der Besuchsquoten für das Gymnasium insbesondere im Zeitraum von 1990 bis 2012 betrachtet. Von 1990 bis etwa 2001 verblieb der Anteil der Gymnasiasten unter den 13-Jährigen relativ konstant im Bereich von 30 Prozent und es kam nicht mehr zu ähnlichen Zuwächsen wie in den Jahrzehnten davor. Ab ca. 2003 gab es jedoch innerhalb weniger Jahre wieder einen deutlichen Anstieg der Gymnasialquote. Dieser Zuwachs setzt ziemlich genau um die Zeit ein, als die ersten Bundesländer das G8 einführen (vgl. Kapitel 2.3). Die Einführung des G8 scheint also nicht den Trend hin zu immer höherer Gymnasialbeteiligung der Schüler gestoppt zu haben.

Abbildung 2-2: Verteilung der Sekundarschüler auf Schulformen in Deutschland (gesamtes Bundesgebiet) in der Zeit von 1998 bis 2012 in Prozent



Daten: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 1; eigene Darstellung.

Mit dem Zuwachs des Anteils von Schülern auf dem Gymnasium gingen die Beschwerden über die Einführung des G8 einher. Obwohl nur wenig belastbare Erkenntnisse über die Auswirkungen des G8 vorlagen (vgl. Kapitel 3), stieg der politische Druck auf die Bildungspolitik stark an. Die Kultusministerkonferenz reagierte daraufhin im März 2008, indem sie weitere Möglichkeiten der Flexibilisierung auf dem Weg zum Abitur in Deutschland einführte (KMK, 2008). Man einigte sich darauf, dass anders als noch im ersten Beschluss nicht mehr alle Stunden des Mindestumfangs von 265 Stunden fachlich zugeordnet sein müssen, sondern lediglich 260; fünf Stunden können fortan flexibel als Projekt oder Vertiefungsstunden genutzt werden. Auf diese Weise wollte man den Kritikern entgegenkommen, die aufgrund der

Verdichtung des Lernstoffs zu wenig Zeit für Wiederholung und Vertiefung des Gelernten erkennen wollten.

2.2 Gibt es ein einheitliches G8?

In Deutschland liegt die Kompetenz im Bildungsbereich auf der Ebene der Länder. Jedes Bundesland ist in der Lage, Bildungsreformen eigenständig und autonom durchzuführen. Es gibt also streng genommen nicht ein deutsches Bildungssystem, sondern eigentlich 16, die sich insgesamt zwar sehr ähneln, aber auch sehr deutliche Unterschiede aufweisen. Um allzu große Unterschiede und dadurch entstehende Kosten wie z.B. für Anerkennung von Bildungsabschlüssen zu vermeiden, hat man schon sehr früh versucht, diesen gegenzusteuern. 1964 wurde von den Bundesländern das so genannte „Hamburger Abkommen“ unterzeichnet, mit dem eine Harmonisierung der damals noch zehn verschiedenen (westdeutschen) Schulsysteme stattgefunden hat. Es wurde eine gemeinsame Grundstruktur für ein einheitliches Schulwesen festgelegt. Diese besteht im Wesentlichen aus dem Beginn und dem Ende des Schuljahres, der Dauer der Schulpflicht, der Länge des Schuljahres, der Länge der Ferien, einer einheitlichen Bezeichnung für die Abschnitte des Bildungssystems, bestimmten Lehr- bzw. Lerninhalten (wie z.B. Fremdsprachen), sowie gemeinsamen Organisationsformen (Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium) und Notenbezeichnungen.

Während es weniger strukturelle Unterschiede im Bereich der Grundschule gibt außer der Länge der Grundschule, die in Berlin und Brandenburg sechsjährig, in den übrigen Bundesländern vierjährig ist, sind die Bildungssysteme der einzelnen Länder im Bereich der Sekundarstufe stark differenziert. In der „Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge Sekundarbereich I“ (KMK-Beschluss vom 3.12.1993) werden neben der Haupt-, Real-, Gesamtschule und Gymnasium insgesamt 26 verschiedene Schulformen in den Bundesländern genannt, welche diese vier Schularten ergänzen oder ersetzen können. Hinzu kommen noch Schulen für Schüler mit besonderem oder erhöhtem Förderungsbedarf (Förderschule, Sonderschule). Das Gymnasium gibt es jedoch in allen 16 Bundesländern. Es hat damit eine Sonderstellung, weil es neben der Grundschule die einzige Schulart ist, die sich tatsächlich über Landesgrenzen hinweg vergleichen lässt.⁴

Es stellt sich daher die Frage, ob man anstelle von der *Einführung* des G8 in der Einzahl nicht eher von den *Einführungen* des G8 in der Mehrzahl sprechen muss. Und

4 Wobei davon ausgegangen werden muss, dass die längere Grundschuldauer merkliche Unterschiede hervorbringt. Es ist plausibel anzunehmen, dass die Verschiebung der Bildungsentscheidung um zwei Jahre sich sowohl auf das Verhalten der Lehrkräfte und der Eltern auswirkt und letztlich auch in Unterschieden der Schülerleistungen und vor allem der Größe von sozialen Unterschieden am eigentlichen Übergang von der Grund- in die Sekundarstufe sichtbar werden sollte.

wenn ja, ob man diese dann noch vergleichen kann. Hinzu kommt, dass in Sachsen und Thüringen ohnehin keine Reform stattgefunden hat, da diese nicht wie die anderen Neuen Bundesländer zuvor auf das westdeutsche G9 umgestellt hatten.⁵

Im Grunde gibt es mit der G8-Einführung eine einzige Anforderung an die Bildungssysteme der Länder: Die Schüler können erst dann die Abiturprüfung ablegen, wenn sie mindestens 265 Gesamtwochenstunden im Unterricht verbracht haben. Rein rechnerisch ergibt sich daraus, dass die einzelne Schulwoche pro Schuljahr im G9 29,4 Stunden und 33,1 Stunden im G8 beinhalten müssen. Oder anders formuliert, G8-Schüler müssen pro Woche im Mittel 3,7 Stunden oder 12,6 Prozent länger unterrichtet werden. Betrachtet man die Umsetzung der G8-Reform in den Ländern, können die reformierten Bildungssysteme hinsichtlich zwei Dimensionen unterschieden werden (Kühn et al., 2013, S. 130ff):

Erstens, können die Reformen hinsichtlich des Zeitpunkts der Verkürzung im gymnasialen Bildungsverlauf unterschieden werden (Dam, 2005; Wiater, 1996, S. 135f). In den meisten Ländern ist die Reform als „5+3-Modell“ umgesetzt, bei dem die Sekundarstufe I von sechs auf fünf Jahre verkürzt wurde und die Klassenstufen fünf bis neun umfasst. Die Dauer der Sekundarstufe II beträgt unverändert drei Jahre. Nach diesem Modell wurde das G8 in zehn Ländern (Bayern, Brandenburg⁶, Bremen, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Schleswig-Holstein und Thüringen) eingeführt. In den restlichen Ländern (Baden-Württemberg, Berlin⁷, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Sachsen-Anhalt) kam das „6+2-Modell“ zum Einsatz, bei dem die Sekundarstufe I unverändert blieb, die Sekundarstufe II jedoch um ein Jahr gekürzt wurde. Hier erfüllt die zehnte Klassenstufe eine Doppelfunktion als letztes Jahr der Sekundarstufe I und als Vorbereitungsphase der Sekundarstufe II. Ob sich diese beiden Modelle jedoch im konkreten Unterrichtsgeschehen auswirken und welche konkreten inhaltlichen Unterschiede der Lehrpläne sich dadurch ergeben haben, ist bislang nicht untersucht worden. Auch wenn sich die G8-Modelle organisatorisch in der Länge der Sekundarstufe I unterscheiden mögen, hat dies recht wenig Einfluss auf den Umfang der Wochenpflichtstunden zwischen den beiden Modellen (vgl. Tabelle 2-1).

In beiden Modellen kann man deutlich erkennen, dass die Wochenpflichtstundenzahl bezogen auf die Gesamtschuldauer am Gymnasium (Jahrgangsstufen 5 bis 12/13) durch die Reform im Mittel um sieben Wochenstunden gesunken ist. Die Reform hat also auf der einen Seite zu einer Reduzierung der Gesamtschulzeit für

5 Hinzu kommt die Sonderform des G8 in Rheinland-Pfalz, wo statt eines G9 eigentlich ein G8½ vorlag, bei dem die 13. Jahrgangsstufe nur bis zum Frühling dauert und die Abiturienten bereits im Frühjahr eine Ausbildung oder zum Sommersemester ein Studium aufnehmen können. Hier wurde das G8 als verpflichtende Ganztagschule realisiert.

6 In Brandenburg kommt aufgrund der sechsjährigen Grundschulzeit ein „3+3-Modell“ zum Tragen, entspricht aber aufgrund der gleichen Dauer der Sekundarstufe II dem „5+3-Modell“.

7 In Berlin wurde aufgrund der sechsjährigen Grundschulzeit ein „4+2-Modell“ realisiert.

Gymnasiasten geführt.⁸ Setzt man allerdings diese sieben gestrichenen Stunden ins Verhältnis zur Gesamtschulzeit, handelt es sich lediglich um eine Reduzierung von 3 Prozent.⁹

Des Weiteren gibt es keine wesentlichen Unterschiede zwischen den beiden G8-Modellen, wohl aber zwischen einzelnen Bundesländern, in denen die Stundenreduzierungen in Abhängigkeit von der Ausgangslage im G9 höher oder niedriger ausfallen. Nur wenige Länder nutzten die Möglichkeit, über das Minimum von 265 Wochenstunden hinauszugehen, und neben den ehemaligen G8-Ländern Sachsen und Thüringen sind Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen die einzigen Reformländer, in denen es zu keiner Schulzeitreduzierung gekommen ist.

Inhaltlich sind die Stundenreduzierungen durch die Kürzungen in den meisten Bundesländern überwiegend in den Bereichen Sport, Musik und Kunst realisiert worden (Kühn et al., 2013).

Hingegen zeigt die Betrachtung der Klassenstufen fünf und sechs, sowie sieben bis zehn die andere Seite der Reform: Auch wenn es insgesamt zu einer Schulzeitverkürzung gekommen ist, in der Sekundarstufe I kam es zu einer deutlichen Ausdehnung der Wochenstunden. In der fünften und sechsten Klassenstufe müssen Schüler im Mittel vier Wochenstunden länger zur Schule gehen und in den Klassenstufen sieben bis zehn sind es insgesamt im Mittel sogar 15 Stunden. Bezogen auf die gesamte Sekundarstufe I sind das 19 Stunden oder heruntergebrochen auf einzelne Klassenstufen bedeutet das für Fünft- und Sechstklässler je zwei Extrastunden pro Woche und für Siebt- bis Zehntklässler je drei Extrastunden, welche die Schüler im G8 im Vergleich zum G9 zusätzlich haben. Dabei zeigen sich keine Unterschiede zwischen den beiden G8-Modellen. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern sind in den Klassen fünf und sechs groß, wo es einerseits Länder ohne Änderung (Bremen, Niedersachsen, Mecklenburg-Vorpommern) und andererseits Baden-Württemberg mit sehr großen Änderungen (+11 Wochenstunden) gibt. In den Klassen sieben bis zehn sind es in fast allen Bundesländern zwischen 12 und 17 Wochenstunden mehr Unterricht nach der Reform (Ausnahme ist Niedersachsen mit +9 Stunden).

8 Wobei man allerdings die Einschränkung machen muss, dass es sich hierbei immer um die Mindeststundenanzahl handelt, d.h. es ist möglich, dass G8-Schüler insgesamt mehr Zeit in der Schule verbracht haben könnten, sofern sie neben den Mindeststunden weitere Stunden über die Wahrnehmung von zusätzlichen Angeboten wie zusätzlichen Fremdsprachen oder anderen Förderunterricht genutzt haben. Ob dies der Fall ist, ist bislang nicht geklärt. Wobei sich auch die Frage stellt, wie groß hier das Angebot ist, welches die Schulen machen können. In Zeiten notorisch klammer Staatskassen ist nicht davon auszugehen, dass Schulen besonders viele (Personal-)Mittel zur Verfügung haben, um zusätzliche Lernangebote zu machen. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass ein Argument der G8-Reform eben diese wirtschaftlichen Überlegungen waren, dass man durch die Streichung der 13. Jahrgangsstufe auch Lehrerstunden einsparen könnte.

9 $7/272 \cdot 100 = 2.57$

Tabelle 2-1: Kumulierte Wochenpflichtstunden nach Bundesländern und G8-Modell in verschiedenen Klassenstufen

Modell 5+3	Klassen 5 und 6			Klassen 7 bis 10			Klassen 5 bis 12/13		
	G9	G8	G8-G9	G9	G8	G8-G9	G9	G8	G8-G9
Bayern	60	64	4	120	137	17	270	267	-3
Brandenburg	56	62	6	122	133	11	274	265	-9
Bremen	60	60	0	120	136	16	270	265	-5
Hessen	57	62	5	122	139	17	274	265	-9
Niedersachsen	59	59	0	124	133	9	271	265	-6
Nordrhein-Westfalen	57	62	5	119	135	16	265	265	0
Rheinland-Pfalz	56	60	4	120	137	17	272	265	-7
Saarland	56	60	4	120	132	12	274	265	-9
Schleswig-Holstein	55	60	5	120	137	17	277	265	-12
Thüringen	/	62	/	/	136	/	/	266	/
Gesamt	57	61	4	121	136	15	272	265	-7

Modell 6+2	Klassen 5 und 6			Klassen 7 bis 10			Klassen 5 bis 12/13		
	G9	G8	G8-G9	G9	G8	G8-G9	G9	G8	G8-G9
Baden-Württemberg	57	68	11	122	138	16	265	266	1
Berlin	61	66	5	122	139	17	279	265	-14
Hamburg	60	62	2	122	136	14	272	266	-6
Mecklenburg-Vorpommern	61	61	0	122	134	12	272	265	-7
Sachsen	/	63	/	/	136	/	/	269	/
Sachsen-Anhalt	57	60	3	122	136	14	269	265	-4
Gesamt	59	63	4	122	137	15	271	266	-5

Deutschland	58	62	4	121	136	15	272	265	-7
-------------	----	----	---	-----	-----	----	-----	-----	----

Hierbei handelt es sich um die Mindeststundenzahl, die in den jeweiligen Klassenstufen vorgegeben ist. Abweichungen hin zu mehr Stunden sind, vor allem bei besonderen Gymnasialformen (z.B. Musikgymnasium) möglich. Mittelwerte gerundet. Quelle: KMK; eigene Darstellung.

Neben der Änderung der Gymnasialstruktur können die reformierten Bildungssysteme hinsichtlich der Pluralität von Bildungswegen bis zum Abitur unterschieden werden, je nachdem wie viele weitere Sekundarschuloptionen neben dem Gymnasium vorhanden sind, in denen das Abitur als Abschluss möglich ist. Hier können die Länder in vier Kategorien unterteilt werden (Kühn et al., 2013, S. 133):

In der ersten Gruppe von Ländern, bestehend aus Bayern, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen, besteht im allgemeinbildenden Bildungssystem ausschließlich G8 als Möglichkeit das Abitur zu erwerben („Konkurrenzloses G8-Modell“). In der zweiten Gruppe von Ländern, bestehend aus Hamburg, Saarland und Thüringen, ist die Dauer der gymnasialen Ausbildung im allgemeinbildenden Bereich nach Schulform unterschiedlich, mit den grundständigen Gymnasien als G8 und den gymnasialen Zweigen an Gesamtschulen als G9 („starres, konkurrierendes G8/G9-Modell“). In der dritten Ländergruppe, bestehend aus Berlin¹⁰, Brandenburg, Bremen, Niedersachsen¹¹ und Sachsen-Anhalt, bieten Gymnasien ausschließlich einen achtjährigen Bildungsgang an. In kooperativen oder integrierten Schultypen werden grundsätzlich neunjährige Bildungsgänge angeboten, auf Antrag sind aber auch achtjährige möglich („flexibles, konkurrierendes G8/G9-Modell“). In Baden-Württemberg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und Hessen sind Gymnasien grundsätzlich als G8 ausgerichtet, können aber zum Teil eigenständig parallel oder ausschließlich eine G9-Option anbieten. Daneben wird an Gesamtschulen ein G9-Zweig angeboten („Optionales G8/G9-neu Modell“). In eigentlich allen Bundesländern ist außerdem der Erwerb des Abiturs im berufsbildenden Bereich nach 13 Jahren möglich.

Es kann festgehalten werden, dass es zwar unterschiedliche Herangehensweisen und Umsetzungen der Reform hinsichtlich Organisationsstruktur und alternativen Wegen zum Abitur in den einzelnen Bundesländern gab, diese sich jedoch in ihrer Konsequenz für die beteiligten Schüler (und Lehrkräfte) in zwei wesentlichen Punkten gleichkommen: Grundständige Gymnasien bieten das G8 an und besonders in der Sekundarstufe I wurden die Schulwochen erheblich verlängert, sodass Schüler im Mittel länger in der Schule sind und ein erhöhtes Lernpensum bewältigen müssen. Bei der Betrachtung der Sekundarstufe I ist demnach die Beschreibung Schulzeit*verkürzung* unangemessen. Hier muss korrekterweise von einer Schulzeit*verlängerung* gesprochen werden. Von einer Schulzeitverkürzung zu sprechen ist nur dann gerechtfertigt, wenn der gesamte Zeitraum, den Schüler im Gymnasium verbringen, in den Fokus genommen wird. Aber der Vergleich der Wochenpflichtstunden hat auch ergeben, dass es in keinem Bundesland zu einer Verkürzung von einem ganzen Schuljahr gekommen ist, sondern im Mittel um gerade einmal sieben Wochenstunden, d.h. etwa ein Viertel eines Schuljahres. Insgesamt müssen also in fast allen Bundesländern die Gymnasiasten weniger Zeit bis Abitur in der Schule verbringen. Vor diesem Hintergrund ist es durchaus gerechtfertigt, grundsätzlich von *einer* G8-Reform zu sprechen und diese auch so zu untersuchen.

10 In Berlin gibt es zudem an 13 Gymnasien sogenannte Schnellläuferklassen für besonders begabte und leistungsfähige Schüler, die nach einem standardisierten Eignungstest bereits nach der vierten Klasse ins Gymnasium wechseln und dann gemeinsam die achte Jahrgangsstufe überspringen und so insgesamt nur elf Jahre bis zum Abitur brauchen.

11 Niedersachsen hat allerdings beschlossen ab dem Schuljahr 2015/2016 flächendeckend wieder zum G9 zurückzukehren mit der Option auf das G8 für leistungsstarke Schüler.

2.3 Die G8-Reform als natürliches Experiment

Die Beantwortung der Frage, welche Auswirkung die G8-Reform auf Bildungsgleichheit hat, ist eine Frage nach Kausalität und Wirkmechanismen (vgl. Morgan & Winship, 2007a). Die klassisch-(natur-)wissenschaftliche Herangehensweise zur Beantwortung dieser Art von Fragen ist es, ausgehend von theoretischen Überlegungen empirisch prüfbare Hypothesen zu formulieren und diese in Form von Experimenten zu überprüfen. Die zentralen Eigenschaften von Experimenten sind Wiederholbarkeit, intersubjektivität und Drittvariablenkontrolle. Sie können beliebig oft und von jeder Person durchgeführt werden, die die dazu nötigen (technischen) Voraussetzungen erfüllt, und führen immer zum gleichen Ergebnis, sofern alle vorgegebenen Einflussgrößen entsprechend des beschriebenen Versuchsaufbaus beachtet und somit kontrolliert wurden.

Experimente gelten auch geistes- und sozialwissenschaftliche Disziplinen als Goldstandard zur Überprüfung von Hypothesen (Fisher, 1974; Morgan & Winship, 2007b). Allerdings besteht hier oft das grundsätzliche Problem, dass in der Regel keine vollständige Drittvariablenkontrolle stattfinden kann. Ein wesentlicher Grund dafür ist die Komplexität sozialer Prozesse und Strukturen, welche häufig nicht völlig bekannt oder erfass- und beeinflussbar sind. In der traditionellen ökonomischen und psychologischen Forschung werden aus diesen Gründen randomisierte Experimente durchgeführt, in denen zumeist die Auswirkungen eines besonderen Zustands, in dem sich Personen befinden können, oder eines Merkmals, welches Personen auszeichnet, auf das Verhalten der Personen im Mittelpunkt der Betrachtung stehen. Beispielsweise könnte die Frage interessieren, ob sich Frauen und Männer in derselben Situation unterschiedlich verhalten, oder noch konkreter ob sich die Erhöhung der Schuldauer in der Sekundarstufe I negativ auf Schülerleistungen auswirkt.

Ein randomisiertes Experiment zeichnet sich nun dadurch aus, dass zunächst eine (völlig) zufällige Einteilung der Teilnehmer in Kontroll- und Experimental- (oder „Treatment-“) Gruppe oder in Testgruppe A und B stattfindet, zwischen denen sie nicht eigenständig wechseln können. Dann werden die Personen in der Experimentalgruppe einer besonderen Situation ausgesetzt, z.B. wird ihre Schulzeit verlängert, während die Kontrollgruppe weiterhin die normale Dauer absolvieren muss. Im Anschluss daran werden Leistungstests durchgeführt und etwa die mittlere Leistung der beiden Gruppen einander gegenübergestellt und die Differenz als Folge des Treatments betrachtet. Bei einer genügend großen Anzahl von Teilnehmern kann die Wirkung des Treatments zufallskritisch abgesichert werden, d.h. man kann davon ausgehen, dass sich andere Merkmale der Teilnehmer (wie beispielsweise das Geschlecht) gleich über beide Gruppen verteilen (d.h. in beiden Gruppen gleich viele Frauen wie Männer sind) und somit nicht verantwortlich sein können für den Unterschied in den Leistungen.

Das Problem mit randomisierten Experimenten in der sozialwissenschaftlichen oder humanmedizinischen Forschung ist, dass es aus ethischen Gründen in der Regel nicht möglich ist, die Teilnehmer zufällig in Kontroll- oder Treatment-Gruppe zu verteilen. Ein Forscher, der einem Patienten ein möglicherweise lebensrettendes Medikament oder eine Behandlung verweigern will, weil dieser in der falschen Gruppe gelandet ist, gerät schnell in Erklärungsnot. Dasselbe gilt bei möglichen Experimenten im Bildungsbereich, in denen eine zufällig verteilte Abweichung von der vermeintlich bewährten Förderung der Schüler in der Regel nicht von den Beteiligten (Eltern und Lehrer) akzeptiert wird.

Modellprojekte sind daher auf die freiwillige Teilnahme angewiesen. Und dies stellt ein großes Problem für die Evaluation dar, denn bestimmte Teilnehmergruppen neigen eher dazu, sich in die eine oder andere Gruppe zu selektieren. Würde man also ein Reformangebot machen, kann man mit Sicherheit davon ausgehen, dass die Personen, die davon Gebrauch machen sich in bedeutenden Merkmalen von denen unterscheiden, die es nicht annehmen. Diese Selbstselektion vergrößert das Problem von unbeobachteter Heterogenität, die wiederum das Aufdecken von Kausalität erschwert bis unmöglich macht. Eine Möglichkeit dieses Problem abzumildern ist die Überprüfung der Eingangsselektivität, in dem man alle bekannten oder zumindest zentrale Einflussfaktoren vorher misst und in der späteren Analyse einfließen lässt.

Diese Problematik hat dazu geführt, dass insbesondere in der ökonomischen Forschung gerne nach exogenen Einflüssen oder Veränderungen gesucht wird, die (völlig) unbeeinflusst von möglicherweise unterschiedlichem Verhalten verschiedener Personen(gruppen) betrachtet werden können, und die „natürliche Experimente“ darstellen (Meyer, 1995; DiNardo, 2008). Bei natürlichen Experimenten kommt es wie bei randomisierten Experimenten zu einer zufälligen Einteilung der Teilnehmer in Experimental- und Kontrollgruppe und es kann davon ausgegangen werden, dass die Personen keine Einflussmöglichkeit auf ihre Gruppenzugehörigkeit haben. Dies kann geschehen in Abhängigkeit von beispielsweise Geburtsjahr, Wohnort oder anderen Faktoren, die in der Regel nicht unter dem Einfluss der Personen stehen. Die Ursachen für natürliche Experimente können vielfältig sein, in der Bildungsforschung sind es jedoch neue Gesetze und Politikwechsel.

Die Einführung des G8 stellt so ein natürliches Experiment dar. Je nachdem, wo und in welchem Jahr die Schüler eingeschult wurden, hatten sie ausschließlich die Möglichkeit, entweder im G9 oder im G8 das Abitur anzustreben. Hinzu kommen die unterschiedlichen Einführungszeitpunkte der Reform (vgl. Abbildung 2-3).

Wie bereits zuvor erwähnt, stellten Sachsen und Thüringen nach der Wiedervereinigung nicht wie die anderen neuen Länder auf das G9 um, sondern ließen das G8 auch nach 1990 bestehen. Ab 2001 führte das Saarland als erstes westdeutsche Land das G8 ein, 2002 folgte Hamburg. In beiden Ländern wurden Schüler, die ab dem jeweiligen Jahr von der Grundschule ins Gymnasium übertraten, die ersten G8-Schüler. Alle vorangegangenen Jahrgänge verblieben (regulär) neun Jahre im Gymnasium.

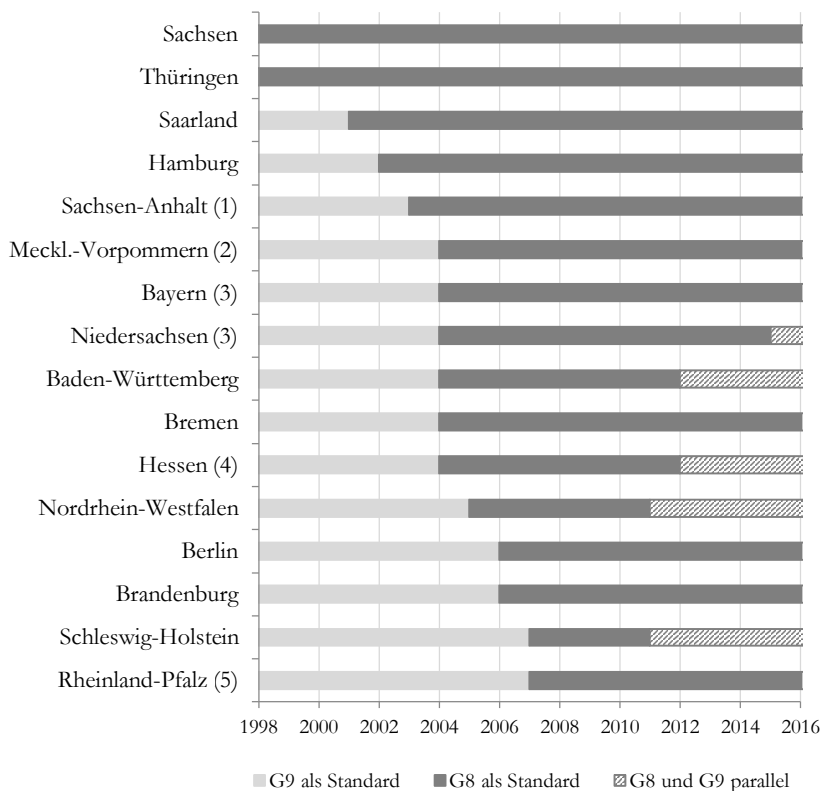
In Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern wurden mit der G8-Umstellung 2003 bzw. 2004 dagegen mit Schuljahreswechsel alle Schüler der fünften bis achten bzw. neunten Jahrgangsstufe auf einen Schlag G8-Schüler. 2004 stellten insgesamt fünf weitere Bundesländer auf das G8 um: In Baden-Württemberg, Bremen und (teilweise) Hessen waren Schüler ab der fünften Klasse betroffen, in Bayern und Niedersachsen wurden 2004 alle fünften und sechsten Klassen in das G8 überführt. Schließlich folgten Nordrhein-Westfalen 2005, Berlin und Brandenburg 2006, Schleswig-Holstein und Rheinland-Pfalz 2007.

Die Tatsache, dass die Reform in den unterschiedlichen Bundesländern zu unterschiedlichen Zeiten stattgefunden hat, bietet nun die Möglichkeit, die Auswirkungen der Reform unabhängig von weiteren Effekten identifizieren zu können. Es ist dadurch möglich, hinsichtlich verschiedener Merkmale vergleichbare Schüler zur selben Zeit in den beiden unterschiedlichen Gymnasialtypen (G8 und G9) zu betrachten und deren Leistungen zu untersuchen. Auf diese Weise können weitere Einflüsse, die sich unter Umständen zur selben Zeit auswirken können, bei der (statistischen) Identifikation des Reformeffekts kontrolliert werden.

Wie sehr kann davon ausgegangen werden, dass es sich hierbei tatsächlich um einen nicht-selektiven Prozess handelt, indem bestimmte Gruppen sich anders verhalten? In der Regel leben Kinder bei ihren Eltern, die wiederum in der Nähe ihres Arbeitsplatzes leben. Dort gehen Kinder in der Regel auch zur Schule. Es ist nicht davon auszugehen, dass Eltern nur aufgrund einer Bildungsreform den Wohnort und den Arbeitsplatz wechseln, um dieser zu entgehen.¹² Es ist allerdings für Familien, die an den Landesgrenzen leben, durchaus vorstellbar, dass Eltern ihre Kinder im benachbarten Bundesland zur Schule schicken, weil sie mit dem Schulsystem des eigenen Bundeslandes nicht zufrieden sind. Das sollten aber vergleichsweise wenige sein. Die meisten Familien werden und müssen sich mit der veränderten Situation abfinden und haben keine Wahl zwischen den beiden Gymnasialformen. Ihnen bleibt natürlich die Wahl eine gänzlich andere Schulform (Realschule, Hauptschule, ggf. Gesamtschule) zu wählen. Für die Mehrheit der Schüler eines Jahrgangs wird daher gelten, dass sie sich nur für den Besuch eines Gymnasiums unter veränderten Bedingungen (G8) oder einer gänzlich anderen Schulform, nicht jedoch zwischen G8 und G9 entscheiden können.

12 Familien mit Kindern besitzen mehrheitlich (zwischen 55% und 75%) Wohnimmobilien (Kott & Behrends, 2009), welche einen Umzug sehr unwahrscheinlich machen. Zu genauen Umzugsgründen liegen wenig Daten oder Studien vor. In einer Befragung von 396 Personen in Deutschland waren 2009 die beiden häufigsten Gründe für einen Wohnortwechsel der Zusammenzug mit dem Partner (34%) und ein Jobwechsel bzw. berufliche Gründe (24%) (Statista, 2015).

Abbildung 2-3: Zeitpunkt der Einführung des G8 nach Bundesland



- (1) Jahrgangsstufen 5-8 (2) Jahrgangsstufen 5-9 (3) Jahrgangsstufen 5 und 6
 (4) stufenweise Einführung: 10% der Schulen in 2004, 60% in 2005, 30% in 2006
 (5) stufenweise Einführung in 2007 und 2008

Quelle: KMK (Stand 2014), eigene Darstellung.

2.4 Die Diskussion um das G8

Das G8 wird auch heute noch überwiegend kritisch gesehen und von 80 Prozent der Eltern in Deutschland abgelehnt (Killus & Tillmann, 2014; Wößmann et al., 2014). Bedingt ist dies, wie noch zu berichten ist (vgl. Kapitel 3), weniger durch eine Vielzahl

von Argumenten gegen das G8, dem deutlich weniger Argumente dafür gegenüberstehen. Hinzu kommt, dass diese Kontra-Argumente zumeist sehr plausibel klingen und es bislang nur wenig empirische Erkenntnisse gab, die den persönlichen Eindrücken einzelner widersprechen konnten. Ein weiterer Grund für die breite Ablehnung des G8 bzw. der zunehmenden Ablehnung im Lauf seiner Geschichte kann damit erklärt werden, dass heute viel mehr Eltern vom G8 direkt betroffen sind, weil der Anteil der Schüler, die ein Gymnasium besuchen, im Zeitverlauf stetig gestiegen ist.

Zunächst aber scheint es hilfreich, sich beide Seiten der Argumentation genauer anzusehen, um im Anschluss daran zu prüfen, wo bislang Forschungslücken bestehen (eine tiefergehende Beschreibung der Positionen einzelner Interessengruppen findet sich bei Wiater, 1996).

2.4.1 *Pro*

Das zentrale Argument der G8-Befürworter war stets ein volkswirtschaftliches: Das hohe Durchschnittsalter der deutschen Abiturienten, Universitätsabsolventen und Berufseinsteiger, welches sich in Zeiten europäischer Konkurrenz auf dem Gemeinschaftlichen Arbeitsmarkt und der absehbaren Finanzierungsprobleme der Sozialversicherungssysteme aufgrund des einsetzenden demografischen Wandels nicht mehr rechtfertigen ließe, könne durch das G8 gesenkt werden (Wiater, 1997).

Ein pädagogisch-psychologisches Argument für das G8 waren die vermeintlich negativen Folgen der angeblich im G9 vorherrschenden ineffizienten Zeitnutzung. Das habe negative Folgen für die Motivation der Schüler und zeige, dass Optimierungspotential vorhanden sei. Das G8 eigne sich zudem nicht nur für Leistungsstarke, sondern für Leistungswillige, also Schüler, die sich nicht durch besonders hohe Intelligenz oder Befähigung auszeichnen, sondern durch Arbeitswillen und Lernmotivation. Ständige Wiederholung und keine Möglichkeit, im Lehrplan voranzugreifen oder zeitlich zu weit zurückliegende Inhalte seien Gift für die Motivation, insbesondere für gute, leistungsstarke Schüler. Aus diesem Grund wurde das G8 auch von den Elternvertretern gefordert (Kols-Teichmann, 2001). Außerdem schaffe das G8 die Möglichkeit, Lehrpläne zu überarbeiten und zu „entrümpeln“ (vgl. Durner, 1993a). Eine Gymnasialreform böte daher die Chance, über Qualität neu nachzudenken und verkrustete Strukturen und Arbeitsweisen am Gymnasium aufzubrechen. Denn nicht die verbrachte Zeit, sondern die effektive Nutzung ist maßgeblich für gute Bildung (Heldmann & Wolf, 1992).

Ein weiteres Argument für eine Schulzeitverkürzung wurde in gesellschaftlichen und anthropologischen Veränderungen gesehen. Der voranschreitende Wohlstand in den Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg hätte dazu geführt, dass die Menschen eine andere Einstellung und Wertschätzung von Freizeit gewonnen hätten. Die Folge von mehr Freizeit sei jedoch nicht automatisch mehr Innovationskraft durch Muße,

sondern stelle vielmehr eine Gefahr für Leistungswille und Motivation dar. Wohlstand und rechtliche Veränderungen¹³ hätten dazu geführt, dass Jugendliche früher geistige Reife erreichen könnten und man ihnen daher auch ein strafferes Programm bieten müsse, um sie weiterhin zu motivieren, insbesondere wenn sie vor dem Schulabschluss die Volljährigkeit erreichten (Pöggeler, 1997, 2002).

Sollte es aufgrund der Verkürzung tatsächlich dazu kommen, dass der Anspruch des Gymnasiums durch das G8 steigen sollte und ein geringerer Anteil eines Jahrgangs ein Abitur erlange, wäre dies nicht schlecht, weil so weniger Personen ein Studium anstreben könnten und sich für eine duale Ausbildung entscheiden. Auf diese Weise würde der Fachkräftemangel in industriellen Berufen und im Handwerk gemildert. Darüber hinaus wären durch eine strengere Auswahl im Gymnasium Abiturienten eher in der Lage, ein Studium in der Regelstudienzeit zu beenden, was sich zusätzlich auf die Dauer bis zum Arbeitsmarkteintritt auswirken sollte (Wiater, 1996).

Als Paradebeispiele dafür, dass ein achtjähriges Gymnasium sehr erfolgsversprechend sei, waren immer Sachsen und Thüringen, die trotz oder vielleicht sogar aufgrund des G8 besser in PISA 2000 abgeschnitten hatten als die meisten anderen Bundesländer mit G9. Diese zeigten, dass das G8 nicht mit einem Niveauverlust einhergehe (Schavan & Ahnen, 2001; Schavan & Rößler, 1998).

Neben all diesen Gründen würde zudem die Abschaffung der 13. Jahrgangsstufe viel Geld im Bildungsetat einsparen. In der Diskussion wurde dabei von bis zu 15.000 Gymnasiallehrerstunden gesprochen, die sich einsparen ließen (Döbrich, 1993, S. 16).

2.4.2 *Kontra*

Die zentralen Kritikpunkte am G8 waren und sind die befürchteten negativen Auswirkungen auf die vermeintlich hohe Qualität des Abiturs, welche in nur acht Jahren auf gar keinen Fall erhalten werden könne. Die Folgen seien zum einen grundsätzlich schlechtere Bildungsergebnisse in der Schule (Meidinger, 2001a, 2001b, 2003) und – da nur die Leistungsfähigen dem erhöhten Lernpensum standhielten – höhere Quoten von Schülern, die Klassen wiederholen müssten (vgl. Acker, 1994). Zum anderen würde die Schulzeitverkürzung dazu führen, dass diese schlecht ausgebildeten Schüler sogar länger für ein Studium brauchen würden. Das G8 bedeute weniger Zeit für das Erlernen von Fremdsprachen, Deutsch, Mathematik, also alles Fächer, über deren Defizite die Universitäten seit Langem klagen würden (Durner, 1993b).

Es bleibe weniger Zeit für Klassenfahrten, Projektwochen oder auch einfach nur soziale Interaktion zwischen den Schülern (Harnischfeger, 1999). Die Schüler hätten außerdem keine Möglichkeit mehr, einen Auslandsaufenthalt zu machen, ohne Gefahr zu laufen den Anschluss zu verlieren, was wiederum ein weiterer Grund für mehr

13 Vor allem die Senkung des aktiven Wahlrechts von 21 und des passiven Wahlrechts von 25 auf jeweils 18 Jahre in 1970.

Klassenwiederholungen darstelle. Diese unmittelbaren Auswirkungen sind ein Bündel von Ursachen, welche schlechtere Bildungsleistungen erklären würden (Gillrath, 2006).

Es bliebe nur mehr Zeit zum „Durchpauken“ von Stoff und Theorie, aber keine Zeit für die Persönlichkeitsbildung, welche die „Leitidee des Gymnasiums“ darstellen würde, ganz im Sinne Humboldts, der Schüler vor der „allzu frühen Vereinnahmung durch Beruf und Gesellschaft bewahren wollte“ (Heldmann & Wolf, 1992, S. 121). Das G8 stelle einen „Angriff auf [die] gymnasiale Bildungsidee“ dar und sei „pädagogisch fatal und kontraproduktiv“ (Bansbach, 1993, S. 7), denn jedwede Verkürzung der Schulzeit (im Gymnasium) beeinträchtige „Entfaltung autonomer Individualität in sozialer Verantwortungsbereitschaft, elementarer Sachkompetenz, kritischer Reflexionsfähigkeit und in kreativem Tun.“ (Bansbach, 1993, S. 8). Dafür brauche es vor allem Muße, für die es jedoch aufgrund der zeitlichen Verdichtung keinen Platz mehr gäbe.

Der Stress, der dadurch zwangsläufig entstünde, führe schließlich dazu, dass die Lebensqualität und die Gesundheit der Schüler litten (Custodis, 2011) und auch das Familienleben schwer belastet würde (Vom Lehn, 2010). Gymnasiasten hätten weniger Freizeit und weniger Zeit für außerschulische Aktivitäten, was wiederum negative Auswirkungen auf soziales Engagement und Teilhabe in sportlichen Aktivitäten haben müsse (DOSB, 2009).

Das G8 trage außerdem zu der Entwicklung hin zu mehr Ganztagesangeboten auch in anderen Schulzweigen bei, die die kulturell-musikalische Bildung bedrohe (Hinderberger, 2009): Gymnasiasten stellen die Mehrheit der Schüler in Musikschulen und eine Verlängerung der Wochenstunden bedeute gezwungenermaßen weniger Zeit für Musik. Darunter würden aber nicht nur Gymnasiasten, sondern auch andere Schüler leiden, weil gemeinsame Termin für Orchesterproben gefunden werden müssten, die verstärkt abends stattfinden müssten. Mehr Lernstress in der Schule bedeute weiterhin weniger Motivation für Musikübungen und insgesamt ist musikalische Spitzenförderung dadurch weniger möglich, auch weil die heute fehlenden Musikschüler die fehlenden Musiklehrer von morgen sind. Die Verkürzung des Gymnasiums bedeutet zudem, dass Musikschüler ein Jahr weniger Zeit haben, sich auf anspruchsvolle Aufnahmeprüfungen an Konservatorien vorzubereiten.

Den Befürwortern wurde stets entgegengehalten, dass Schulzeitvergleiche hinkten, weil in vielen europäischen Ländern die Kinder zum einen früher verpflichtend an vorschulischen Angeboten teilnehmen würden und in der Regel früher eingeschult werden. Ein Vergleich der tatsächlichen Bildungszeiten ergab, dass deutsche Schüler keineswegs pauschal mehr Zeit in der Schule verbringen (vgl. Döbrich & Huck, 1994). Die Schulzeit müsse aufgrund der steigenden Bedeutung für wirtschaftliche Entwicklung sogar noch ausgebaut werden (Durner, 1993c; Gaschke, 2001).

Nicht nur für die Gymnasien stelle die Schulzeitverkürzung eine Bedrohung dar, sondern für das gesamte Schulsystem, denn mit dem G8 sei weiterer Zulauf für das

Gymnasium zu befürchten, weil das Abitur in kürzerer Zeit zu erlangen ist (vgl. Acker, 1994). Das berge Nachteile für die anderen Schulformen, weil die guten Realschüler dann lieber auf das Gymnasium gingen und Realschulen bessere Hauptschüler abwerben müssten, um ihre Klassen vollzubekommen. Dies bedrohe die Hauptschulen und lasse das Leistungsniveau an allen Schulen sinken (Fluck, 1989).

Andere Kritiker vermuteten, dass es sich eher um einen verdeckten Plan zur Rettung der Dreigliedrigkeit handelte, da man darauf verweisen könne, dass Schüler zunächst eine Realschule (oder Hauptschule) durchlaufen könnten, um im Anschluss daran in die gymnasiale Oberstufe zu wechseln (Gruschka, 1989). Auf der anderen Seite würde das allerdings bedeuten, dass der Wechsel von der Real- oder Hauptschule für gymnasialfähige Schüler nicht mehr gewährleistet werden kann, die Jahrgangsstufen 5 und 6 ihre Funktion als Orientierungsstufe verlieren und dadurch insgesamt die Durchlässigkeit der Sekundarstufe entscheidend eingeschränkt werde (Wiater, 1997).

Schließlich wurden die Überlegungen zu möglichen Kostenersparnissen durch das G8 immer in Zweifel gezogen. Die Verdichtung der Schulzeit bedingt längere Schulwochen und -tage, sodass Versorgungsmöglichkeiten für Mittagessen finanziert werden müssten, wodurch sich am Ende doch kein Geld sparen ließe (Acker, 1994; Durner, 1993d). Eine kürzere Schulzeit würde die Ganztagsangebote zwangsläufig notwendig machen. Diese seien eben teurer als die Halbtagschule (Haydn, 1989).

Die G8-Reform in Deutschland
Auswirkungen auf Schülerleistungen und
Bildungsungleichheit

Homuth, C.

2017, VII, 188 S. 16 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-15377-9