

Kühn, Svenja M.; Ackeren, Isabell van; Bellenberg, Gabriele; Reintjes, Christian; Brahm, Grit im
Wie viele Schuljahre bis zum Abitur? Eine multiperspektivische Standortbestimmung im Kontext der aktuellen Schulzeitdebatte

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16 (2013) 1, S. 115-136



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Kühn, Svenja M.; Ackeren, Isabell van; Bellenberg, Gabriele; Reintjes, Christian; Brahm, Grit im: Wie viele Schuljahre bis zum Abitur? Eine multiperspektivische Standortbestimmung im Kontext der aktuellen Schulzeitdebatte - In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16 (2013) 1, S. 115-136 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-101327

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Wie viele Schuljahre bis zum Abitur?

Eine multiperspektivische Standortbestimmung im Kontext der aktuellen Schulzeitdebatte

Svenja M. Kühn · Isabell van Ackeren · Gabriele Bellenberg ·
Christian Reintjes · Grit im Brahm

Zusammenfassung: Die Reduzierung der Schuljahre bis zum Erwerb des Abiturs (Stichwort *G8*) gehört zu den wichtigsten schulstrukturellen Veränderungen der vergangenen Jahre und ist *ein* Element der in der letzten Dekade implementierten zeitlichen Vorverlagerung und Verdichtung institutionalisierter Bildungsprozesse. Inwieweit die mit den zeitlichen Veränderungen einhergehenden systemischen Kontextbedingungen jedoch schulische und unterrichtliche Prozesse und Ergebnisse beeinflussen und welche Folgen sich für die unmittelbar betroffenen Akteure (Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler und ihre Familien) ergeben, ist bislang nur unzureichend untersucht worden. Der Beitrag liefert einen Überblick zu dem bislang nur wenig erschlossenen Themenfeld der gymnasialen Schulzeitverkürzung: Nach einem Rückblick auf historische Entwicklungslinien werden normative Diskurse zur Schulzeitverkürzung dargelegt, um diese anschließend mit dem derzeitigen Stand der Forschung zu konfrontieren. Eine Analyse unterschiedlicher Organisationsmodelle der Schulzeitverkürzung sowie ein Ausblick auf aktuelle Entwicklungen runden den Beitrag ab.

Schlüsselwörter: Schulzeit · G8 · Abitur · Schulreform · Sekundarstufe II

How many years until abitur in German upper secondary schooling? – Taking stock in the context of current school duration debates

Abstract: Reducing the number of school years until graduation from academic-track secondary schooling (“G8”) has been one of the most important structural changes to schooling in the past few years. The reduction is *one* element of more compressed and accelerated processes in

Online publiziert: 15.02.2013

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2013

Dr. S. M. Kühn (✉) · Prof. Dr. I. van Ackeren
AG Bildungsforschung, Institut für Pädagogik, Universität Duisburg-Essen,
45117 Essen, Deutschland
E-Mail: svenja.kuehn@uni-due.de

Prof. Dr. G. Bellenberg · Dr. C. Reintjes · Jun.-Prof. Dr. G. im Brahm
AG Schulforschung, Institut für Erziehungswissenschaft, Ruhr-Universität Bochum,
44780 Bochum, Deutschland

institutional education implemented over the last decade. The extent to which the changes in the systemic context of schooling affect organizational and instructional processes and results, or the school actors concerned (teachers, pupils and their families), has only been insufficiently investigated so far. This contribution provides an overview of this barely investigated topic. Following a review of the historical developments, the normative debates regarding reduced school time will be presented and then compared with the current state of research. The paper closes with an analysis of different models for organizing the reduction of school years and an outlook on current developments.

Keywords: Abitur · G8 · School duration · School reform · Upper secondary schooling

1 Einführung

Die Umstellung von einem neunjährigen auf einen achtjährigen Sekundarbereich (Klasse 5–12 statt 5–13) in gymnasialen, zum Abitur führenden Bildungsgängen gehört neben der beinahe flächendeckenden Einführung zentraler Abiturprüfungen und der Abschaffung des Grund- und Leistungskurssystems in einzelnen Bundesländern zu den wichtigsten strukturellen Veränderungen der vergangenen Jahre im allgemeinbildenden Sekundarbereich II (fast) aller Bundesländer in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Trautwein und Neumann 2008). Lediglich in Rheinland-Pfalz bleibt es bisher bei einem Modellversuch an Ganztagschulen, während die reguläre Schulzeit an Gymnasien bis zum Abitur weiterhin zwölfteinhalb Jahre dauert (Mainzer Studienstufe).

Wenngleich der öffentliche Diskurs suggeriert, die Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur (Stichwort ‚G8‘) beziehe sich lediglich auf die Gymnasien, so betrifft die Schulzeitverkürzung vor dem Hintergrund der Pluralität von Bildungswegen zum Abitur auch weitere (jedoch nicht alle) Schulformen mit gymnasialem Bildungsgang im allgemeinbildenden Bereich, während das Abitur im berufsbildenden Bereich (z. B. berufliche Gymnasien, Kollegs) weiterhin nach 13 Jahren vergeben wird (vgl. vertiefend Kap. 5). Insofern zeigen sich zwei Entwicklungstrends: Neben dem Trend der Schulzeitverkürzung treten Bildungsgänge hervor, die neben dem Gymnasium mehr Zeit zum Erreichen desselben Abschlusses zugestehen. Damit differenziert sich das Bildungsangebot auf dem Weg zum Abitur für unterschiedlich lernende Schülerinnen und Schüler aus. Der Schwerpunkt der nachfolgenden Betrachtung liegt auf der Perspektive der Schulzeitverkürzung unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung am Gymnasium.

Die Reduzierung der Schuljahre bis zum Abitur geht im Sinne einer zeitlichen Verdichtung mit einer Erhöhung der Schülerwochenstunden bei nahezu unveränderten fachbezogenen Anforderungen an die Lernenden einher. G8 erweist sich dabei als *ein* Element der in der letzten Dekade implementierten zeitlichen Vorverlagerung und Verdichtung institutionalisierter Bildungsprozesse (vgl. Fölling-Albers 2008; Klemm 2008). Der Ausbau pädagogischer Frühförderung, der Trend zur früheren Einschulung, die flexible Schuleingangsphase, der weitere Ausbau ganztägiger Bildungskonzepte, das Vorhalten von Akzelerationsmaßnahmen für besonders leistungsstarke und begabte Schülerinnen und Schüler oder die Flexibilisierung der traditionellen 45-Minuten-Taktung, aber auch die Verkürzung von Ausbildungszeiten, und die Einführung der Bachelor- und Master-Studienstruktur im Tertiärbereich sind weitere Beispiele strukturbezogener zeitlicher

Transformationsprozesse bzw. Ausdruck eines intendierten veränderten Umgangs mit Bildungs- und Lebenszeit im deutschen Bildungssystem. Dieses Aufbrechen tradierter zeitlicher Strukturen im Bildungssystem ist von Expansion und Verdichtung, aber auch von der Flexibilisierung des Umgangs mit Bildungszeit geprägt. Letztere Perspektive ist im Wesentlichen vom pädagogischen Anspruch einer stärkeren Individualisierung von Bildungs- und Erziehungsprozessen und einer möglichst optimalen Förderung aller Schülerinnen und Schülern getragen. Die zeitliche Verdichtung hingegen hat ihren Ursprung insbesondere in ökonomisch und demographisch geprägten Argumentationszusammenhängen (vgl. vertiefend Kap. 2). So soll die Verkürzung der Zeit bis zum Abitur dazu beitragen, das im internationalen Vergleich hohe Erwerbseintrittsalter akademisch qualifizierter Absolventinnen und Absolventen in Deutschland deutlich abzusenken (vgl. Klemm 2008). Dies steht durchaus im Gegensatz zu Entwicklungen im 19. und 20. Jahrhundert, die durch eine kontinuierlich gesteigerte institutionalisierte Bildungszeit bis zum Ende der Pflichtschulzeit und zum Erwerb des Abiturs, aber auch durch eine Verlängerung der Ausbildungszeiten als Ausdruck und Konsequenz gesellschaftlichen Fortschritts und entsprechend erhöhter (Aus-)Bildungsansprüche gekennzeichnet war (vgl. ebd.).

Diese Entwicklungslinie der Beschleunigung und Verdichtung schulischer Bildungszeit mündet derzeit in einen Diskurs um eine Entschleunigung schulischen Lernens und die entsprechende Bereitstellung wiederum ausgeweiteter zeitlicher Ressourcen in Bildungskarrieren am Gymnasium. Insbesondere vor dem Hintergrund der anhaltenden, vor allem elterlichen Unzufriedenheit (vgl. z. B. vom Lehn 2010) mit der Einführung sowie der konkreten Umsetzung der Schulzeitverkürzung am Gymnasium – nämlich weitgehend ohne Anpassung der Curricula – gibt es in Baden-Württemberg, Hessen, Nordrhein-Westfalen sowie in Schleswig-Holstein Modelle, im Rahmen derer nach der landesweiten Einführung des verkürzten gymnasialen Bildungsganges als Regelform auf der Ebene der Einzelschule wieder zu einem neunjährigen Bildungsgang zurückgekehrt werden kann (vgl. vertiefend Kap. 5); weitere Bundesländer werden folgen. Sie knüpfen damit an internationale Entwicklungen an, wonach unterschiedliche Modelle der Ausweitung von Bildungszeit (hier unter dem Stichwort ‚extended learning time‘) diskutiert und auch realisiert werden. So wurde beispielsweise in den USA bereits im Rahmen der Empfehlungen von *A Nation at Risk* (1983) angeraten, die zur Verfügung gestellte Lernzeit durch eine Verlängerung des Schuljahres sowie durch zusätzliche tägliche Unterrichtsstunden zu erhöhen (für einen Überblick der US-amerikanischen Diskussion vgl. Patall et al. 2010); zahlreiche Staaten haben mittlerweile entsprechende Maßnahmen umgesetzt. Die Ausdehnung von Lernzeit wird hier zunächst durch die damit verbundene Erhöhung der ‚time on task‘ – also der tatsächlich aufgewendeten Lernzeit – in den Kernfächern begründet, die ein wichtiger Prädiktor für Lernerfolg ist (vgl. Helmke 2004). Darüber hinaus ermöglichen das Mehr an Lernzeit verstehendes und vertieftes Lernen und bieten Potenzial für bis dato vernachlässigte Lernbereiche (z. B. für musisch-künstlerische Fächer) sowie außer-curriculare Angebote (vgl. zusammenfassend z. B. Rocha 2007).

Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Aspekten von Bildungszeit ist seit jeher Thema der Erziehungswissenschaft (für einen Überblick vgl. Schmidt-Lauff 2012; Tenorth 2006). In der letzten Dekade ist die Thematik auch verstärkt aus Sicht der empirischen Bildungsforschung in den Blick genommen worden, wobei die Frage nach der leistungsbezogenen Effizienz des Einsatzes und der Nutzung von Bildungszeit sowohl

national als auch international im Fokus steht. Inwieweit die mit den zeitlichen Veränderungen einhergehenden systemischen Kontextbedingungen jedoch schulische (z. B. Organisation des Schulalltags) und unterrichtliche Prozesse (z. B. Zeitznutzung) tangieren und welche Folgen sich für die unmittelbar betroffenen Akteure (Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler und ihre Familien, etwa im Hinblick auf das Belastungserleben oder die Gestaltung von Freizeit) ergeben, ist bislang nur unzureichend untersucht worden (zum Forschungsstand vgl. Abschn. 4.2).

Der vorliegende Beitrag ist als Überblick zu verstehen, der das bislang nur wenig erschlossenen Themenfeld der Schulzeitverkürzung aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und Fragen für zukünftige Forschungsbemühungen aufwirft: Nach einem Rückblick auf historische Entwicklungslinien werden normative Diskurse zur Schulzeitverkürzung dargelegt, um diese anschließend mit dem derzeitigen Stand der Forschung zu konfrontieren. Dabei erweist sich die Befundlage insgesamt als inkonsistent – klare Wirkungsmuster bzw. generelle Effekte der Schulzeitverkürzung lassen sich nicht nachweisen. Dies kann mitunter auf die unterschiedlichen Modelle der Schulzeitverkürzung in den Ländern zurückgeführt werden, von denen angenommen wird, dass sie differenzielle Wirkungen auf schulische und unterrichtliche Prozesse und Ergebnisse entfalten. Um die Befunde aktueller und zukünftiger Forschungsarbeiten angemessen interpretieren zu können, wird die Heterogenität der landesspezifischen Organisationsmodelle abschließend dargestellt. Ein Ausblick auf aktuelle Entwicklungen in der Schulzeitdebatte schließt den Beitrag ab.

2 Organisation der Schulzeit – die historische Perspektive

Im folgenden Teil des Beitrags werden historische Entwicklungslinien zur Frage der Schulzeitdauer bis zum Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife von der institutionellen Etablierung des Gymnasiums bis zur gegenwärtigen (schulformübergreifenden) Situation in allen deutschen Ländern chronologisch nachgezeichnet. Mit Blick auf die kontroversen Diskussionen zur Schulzeitverkürzung in jüngster Zeit fällt auf, dass dieses Thema in bildungspolitischen Diskursen immer wieder eine Rolle gespielt hat (vgl. Bölling 2010, S. 126 ff.).

Mit der institutionellen Etablierung des preußischen Gymnasiums im frühen 19. Jahrhundert haben sich neun Jahrgangsklassen bis zur Abschlussprüfung am Ende der gymnasialen Schulzeit durchgesetzt, die sich an die dreijährige Vorschule der höheren Schulen anschlossen. Damit benötigten Schülerinnen und Schüler insgesamt zwölf Schuljahre bis zum Abitur. Eine zentrale Änderung ergab sich mit dem ‚Weimarer Schulkompromiss‘ (1919/20), mit dem die Vorschulen durch eine gemeinsame vierjährige Grundschule ersetzt wurden, ohne dass man seitens der Gymnasien auf einen neunjährigen Bildungsgang verzichten wollte. Durch dieses zusätzliche Schuljahr dehnte sich die Schulzeit bis zum Abitur auf insgesamt dreizehn Jahre aus. Dies wurde u. a. mit den erweiterten qualifikatorischen Anforderungen der Industriegesellschaft begründet (vgl. Klemm 2008). Mehrere fiskalpolitisch gesteuerte Initiativen der folgenden Jahre, die gymnasiale Schulzeit aufgrund steigender Ausgaben für das Schulwesen auf acht Jahre zu verkürzen, scheiterten (vgl. Bölling 2010). Eine kurzfristige Änderung ergab sich 1936: In der natio-

nalsozialistischen Zeit wurde die Schulzeit an den Gymnasien auf acht Jahre reduziert, um einen zusätzlichen Jahrgang an Offiziersanwärtern zu gewinnen (vgl. van Ackeren und Klemm 2011, S. 37).

Nach dem Ende des zweiten Weltkriegs kehrten alle westdeutschen Länder im Zuge der Restauration des an die Weimarer Zeit anknüpfenden deutschen Schulsystems zum neunjährigen Gymnasium zurück; dies wurde im ‚Düsseldorfer Abkommen‘ (1955) seitens der Länderkultusministerien Westdeutschlands bundeseinheitlich festgeschrieben. In der sowjetischen Besatzungszone und später in der DDR blieb hingegen die zwölfjährige Schulzeit bis zum Abitur bis zum Zusammenbruch des Regimes bestehen. In den westdeutschen Ländern scheiterten in den 1960er- bis 1980er-Jahren mehrere finanzpolitisch begründete Versuche der Schulzeitverkürzung insbesondere am Widerstand von Lehrerverbänden und Elternvereinigungen (aber auch seitens der Kultusminister), sodass das neunjährige Gymnasium als Regelform über mehrere Jahrzehnte Bestand hatte. Gleichwohl wurden in diesem Zeitraum in mehreren Bundesländern unterschiedlich ausgestaltete Modellversuche zur zeitlichen Verkürzung des Gymnasiums realisiert (vgl. Abschn. 2.1 Exkurs).

2.1 Exkurs: Modelle der Schulzeitverkürzung im Kontext der (Hoch-)Begabtenförderung

Vor der Einführung des achtjährigen Gymnasiums als Regelform wurden insbesondere seit den 1980er-Jahren Modellversuche zur Schulzeitverkürzung im Rahmen der Begabtenförderung durchgeführt. So wurden als Angebot für besonders begabte bzw. hochbegabte Gymnasialschülerinnen und -schüler in Deutschland zahlreiche Spezialschulen und auch spezielle Schulzweige an regulären Gymnasien eingerichtet (vgl. vertiefend Ullrich und Strunck 2008; Vock et al. 2007), die in acht Jahren anstatt der damals üblichen neun Jahre zum Abitur führten (für eine kritische Diskussion vgl. Herrmann 2002). Hinsichtlich der Ausgestaltung dieser Angebote lassen sich drei Grundkonzepte unterscheiden: Die Mehrheit der Schulversuche galt der Einrichtung von Profilklassen für besonders leistungsfähige Schülerinnen und Schüler, die einen kürzeren gymnasialen Bildungsgang parallel zum neunjährigen Bildungsgang durchliefen. Dabei war mehrheitlich vorgesehen, durch eine Konzentration der Unterrichtsinhalte in der Mittelstufe des Gymnasiums und unter Verzicht auf umfangreiche Wiederholungsphasen ein Schuljahr ‚einzusparen‘. Trotz positiver Evaluation (vgl. dazu Kap. 4) wurden diese Schulversuche nur an wenigen Gymnasien dauerhaft implementiert; zahlreiche Schulversuche liefen zudem mangels Nachfrage aus. Eine weitere Akzelerationsmaßnahme stellte das individuelle Überspringen einer Jahrgangsstufe (zumeist Stufe 11) bei herausragender Schülerleistungsfähigkeit dar. Diese Option zur individuellen Schulzeitverkürzung wurde jedoch kaum genutzt – es sei denn, die Schule hatte diesen Ansatz systematisch im Schulprogramm verankert (vgl. Acker 2001). Darüber hinaus ist das Überspringen in Gruppen – beispielsweise durch die jahrgangsstufenbezogene Zusammenfassung besonders leistungsstarker Schülerinnen und Schüler – eine weitere Möglichkeit der Akzeleration des Bildungsgangs.

Durch die Einführung des achtjährigen Gymnasiums als Regelform verlieren die bisherigen Spezialschulen und -klassen ihr Alleinstellungsmerkmal, was entweder durch neuartige Akzelerationsangebote oder durch zusätzliche Enrichment-Maßnahmen zu

kompensieren versucht wird. So wird beispielsweise in Berlin seit 2005/06 an 13 Gymnasien der Schulversuch ‚Individualisierung des gymnasialen Bildungsgangs‘ mit sog. ‚Superschnellläuferklassen‘ realisiert (vgl. Vock et al. 2007). Dabei handelt es sich um ein Akzelerationsangebot für hochbegabte Schülerinnen und Schüler, die ab Klasse 5 in einer gemeinsamen Klasse unterrichtet werden, die achte Klasse zusammen überspringen und damit nur 11 Schuljahre bis zum Abitur benötigen. Die ‚Superschnellläufer‘ werden in der gymnasialen Oberstufe gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern des ‚normalen‘ achtjährigen Gymnasiums unterrichtet, sodass für alle dieselben Abituranforderungen gelten. Diese Option stellt eine Weiterentwicklung der ‚Schnellläuferklassen‘ dar, die seit 1993 bis zur Einführung des achtjährigen Gymnasiums als Regelform ergänzend zum ehemaligen neunjährigen Bildungsgang angeboten wurden (vgl. Zydati 1999). Auch andere Bundesländer bieten im Kontext des achtjährigen Gymnasiums als Regelform unterschiedliche Akzelerations- und Enrichment-Angebote für besonders schnell lernende und leistungsstarke Schülerinnen und Schüler an, beispielsweise durch schulische (z. B. Erwerb zusätzlicher internationaler Abschlüsse) bzw. außerschulische Zusatzangebote (z. B. Frühstudium) (vgl. Heinbokel 2009).

2.2 Entwicklungen seit 1990

Die Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten stellte eine bedeutende Zäsur im Diskurs um die grundsätzliche Dauer der Schulzeit bis zum Abitur dar. So sah der Einigungsvertrag zunächst eine dreizehnjährige Schulzeit bis zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife für alle deutschen Länder vor, wobei den ostdeutschen Ländern zunächst eine Übergangszeit zur Umstellung eingeräumt wurde. Gleichwohl konnte dies in der Mehrheit der ostdeutschen Länder aufgrund der Wochenstunden-Vorgaben der KMK politisch nicht durchgesetzt werden (vgl. Bölling 2010; Rürup 2006). Während Sachsen und Thüringen durch die Modifizierung ihrer Schulsysteme an acht Schuljahren bis zum Abitur festhielten, wechselten Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt, die zunächst mit 12 Schuljahren begannen, Mitte bzw. Ende der 1990er-Jahre auf 13 Jahre, machten den Schritt aber wieder rückgängig. Nur Brandenburg wechselte unmittelbar auf 13 Jahre, was vermutlich auf die Beratungssituation durch Nordrhein-Westfalen zurückzuführen ist. Das Nebeneinander acht- und neunjähriger Bildungsgänge förderte die Debatte um die Schulzeitverkürzung, die durch eine Kontroverse zum Anspruch und zur Qualität gymnasialer Bildung sowie zur grundsätzlichen (strukturellen wie inhaltlichen) Ausgestaltung der gymnasialen Oberstufe gekennzeichnet war (vgl. Rürup 2006, S. 56–97). 1997 beschloss die KMK letztlich, dass auch ein Abitur nach zwölf Schuljahren anerkannt werden kann, sofern im gymnasialen Bildungsgang von Klasse 5 bis zum Abitur mindestens 265 Wochenstunden erteilt worden sind und den relevanten Vereinbarungen der KMK für die Gestaltung der Sekundarstufe II und der Abiturprüfung sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht Rechnung getragen wird (vgl. Beschluss der KMK vom 30.01.1981 i. d. F. vom 16.12.1997). Damit wird die Dauer der Schulzeit bis zum Abitur nicht über die Gesamtdauer der Schuljahre, sondern durch abgeleitete Schulstunden definiert.

In allen Bundesländern haben sich seitdem zahlreiche Änderungen ergeben, wobei mittlerweile (fast) überall die Umstellung vom neunjährigen zum achtjährigen gymnasia-

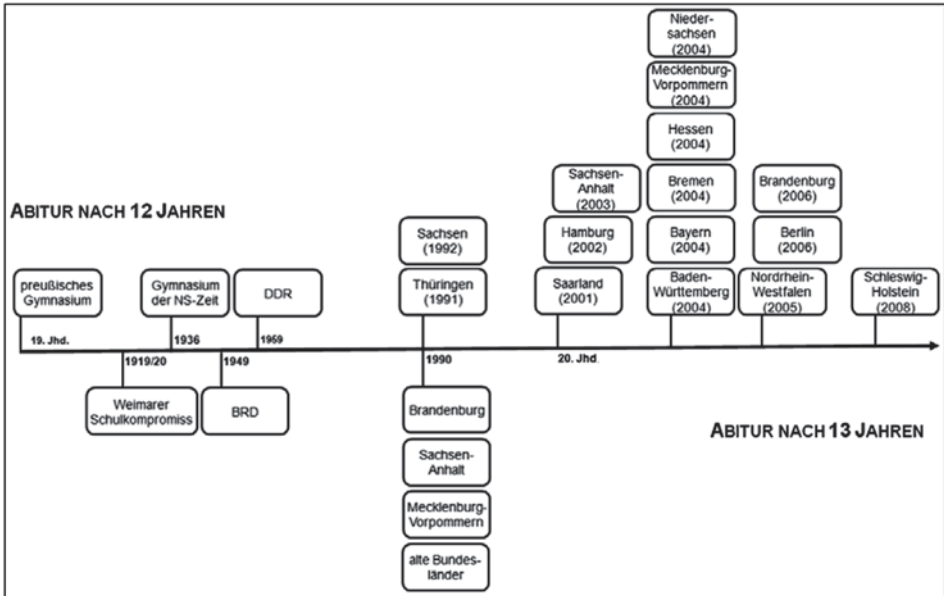


Abb. 1: Abitur nach 12 bzw. 13 Jahren im historischen Überblick (eigene Darstellung)

len Bildungsgang im allgemeinbildenden Bereich stattgefunden hat: Als erstes westdeutsches Land setzte das Saarland nach einem Regierungswechsel die Schulzeitverkürzung von 13 auf 12 Jahre bis zum Abitur ab dem Schuljahr 2001/02 durch. Handlungsleitend war dabei der vermutete Nachteil der saarländischen Absolventinnen und Absolventen beim Eintritt in den Arbeitsmarkt (gerade auch im Grenzbereich) aufgrund der im internationalen Vergleich längeren Ausbildungszeiten (vgl. Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft 2000). Der Anschluss an internationale Ausbildungszeiten war Hauptgrund der flächendeckenden Einführung achtjähriger Bildungsgänge im Gymnasium in nahezu allen deutschen Ländern (vgl. Abb. 1). Lediglich Rheinland-Pfalz hat sich dazu entschlossen, das achtjährige Gymnasium nur unter den Bedingungen der verpflichtenden Ganztagschule zu realisieren (Beginn: 2008/09), wobei derzeit 18 Ganztagsgymnasien dieses Angebot umsetzen. Gleichwohl kann für Rheinland-Pfalz eine Sondersituation konstatiert werden, da die gymnasiale Oberstufe hier lediglich zweieinhalb Jahre umfasst und die Schulzeit bis zum Abitur somit insgesamt 12,5 Jahre dauert.

Wenngleich der achtjährige Bildungsgang am Gymnasium mittlerweile die Regelform im allgemeinbildenden Bereich in Deutschland darstellt, kann die allgemeine Hochschulreife faktisch nach 12, 12,5 oder 13 Schuljahren erworben werden. Insbesondere im berufsbildenden Bereich (z. B. berufliche Gymnasien, Kollegs etc.) besteht weiterhin die Möglichkeit, das Abitur erst nach 13 Schuljahren zu erwerben; zudem sieht die Mehrheit der Länder auch im allgemeinbildenden Bereich einen neunjährigen Gymnasialzweig vor, bspw. an Gesamtschulen bzw. den neu entstandenen Schularten mit mehreren Bildungsgängen (vgl. vertiefend Kap. 5).

3 Diskurse zur Schulzeitverkürzung – die normative Perspektive

Die Reduzierung der Schuljahre bis zum Abitur wird gegenwärtig kontrovers diskutiert. Zentrale Argumentationslinien der Befürworter und Kritiker der Schulzeitverkürzung werden nachfolgend kurz zusammengefasst, um diese im darauffolgenden Kapitel mit dem Stand der Forschung zu konfrontieren.

Die Kernargumente der Befürworter einer Schulzeitverkürzung basieren auf ökonomischen und demographischen Überlegungen, die sich aus der steigenden Nachfrage an hochqualifizierten Erwerbstätigen (Wettbewerbsfähigkeitsproblem) bzw. aus den prognostizierten altersstrukturellen Verschiebungen in Deutschland (Finanzierungsproblem) ergeben. Wie einleitend bereits erwähnt, ist die Schulzeitverkürzung Teil eines Maßnahmenbündels zur Senkung des Erwerbseintrittsalters akademisch qualifizierter Absolventinnen und Absolventen, das im internationalen Vergleich als zu hoch gilt und so vor dem Hintergrund der steigenden Nachfrage an hochqualifizierten Erwerbstätigen Wettbewerbsnachteile für deutsche Hochschulabgängerinnen und -abgänger und damit für das Land in einer sich weiter globalisierenden Welt erwartet werden (vgl. Büttner und Thomsen 2010).

Über dieses Kernargument hinaus wird auf die ungünstige demographische Entwicklung verwiesen, da die sich deutlich abzeichnende Alterung der Bevölkerung bei gleichzeitigem Geburten- und Bevölkerungsrückgang einen frühen Berufseintritt junger Erwachsener in das zudem verlängerte Erwerbsleben zur Sicherung der sozialen Systeme notwendig macht. Aus ökonomischer bzw. finanzpolitischer Perspektive – nicht zuletzt im Kontext der Finanznot der Bundesländer – merken Befürworter des G8 darüber hinaus an, dass durch die Streichung eines ganzen Schuljahres zahlreiche Lehrerstellen eingespart werden könnten (vgl. z. B. Wiater 1996); dem steht u. a. die ressourcenintensive Ausweitung ganztägiger Bildungsangebote entgegen.

Neben dieser gesamtgesellschaftlichen Betrachtung werden schulstrukturelle Argumente vorgebracht: So werde die Lernzeit in neunjährigen Bildungsgängen nicht voll genutzt, beispielsweise entstehe unnötige Stagnation durch zu lange Orientierungsphasen, umfangreiche Wiederholungsphasen im Unterricht, durch die ausgedehnte Abiturvorbereitungs- und prüfungszeit oder durch Unterrichtsausfall, sodass durch eine straffere organisatorische Rahmung und bessere Zeitnutzung im Unterricht ein ganzes Schuljahr ohne Niveauverlust oder Leistungsabfall eingespart werden könne (vgl. Wiater 1997). Darüber hinaus bewirke die Schulzeitverkürzung im Gymnasium wieder eine Besinnung und Konzentration auf grundlegende Bildungsinhalte, die Stabilisierung fachlicher Grundlagen und methodischer Kompetenzen sowie die Entwicklung von Orientierung und Urteilsvermögen (vgl. Position Schavan in Schavan und Ahnen 2001). Nicht zuletzt wird die Verkürzung der gymnasialen Schulzeit auch als eine mögliche und sinnvolle Reaktion auf den zu beobachtenden schnelleren Entwicklungsprozess von Jugendlichen gesehen. Damit stehen die Reduzierung institutioneller Abhängigkeiten und die Stärkung der Eigenverantwortlichkeit junger Erwachsener im Fokus der Schulzeitverkürzung (vgl. Wiater 1997; Herrmann 2002).

Einer solchen in der Literatur skizzierten eher befürwortenden Perspektive stehen kritische Sichtweisen gegenüber. Dabei fällt auf, dass sich sowohl Kritiker als auch Befürworter bemühen, die Argumente des jeweils anderen zu entkräften. In der Cont-

ra-Argumentation wird das Kernargument der Befürworter – die vergleichsweise lange Ausbildungsdauer in Deutschland – aufgegriffen, indem der bloße „internationale Vergleich“ als zu undifferenziert erachtet wird. So weist beispielsweise Ahnen in Schavan und Ahnen (2001) darauf hin, dass in vielen europäischen Staaten nach 12-jähriger Schulzeit zunächst eine fachgebundene Hochschulreife erworben werde oder vor Aufnahme eines Studiums zusätzliche Hochschuleingangsprüfungen abgelegt werden müssten. Dem aus ökonomischer Sicht postulierten Einspareffekt durch die Streichung eines Schuljahres wird entgegen gehalten, dass die scheinbar eingesparten Ressourcen an anderer Stelle benötigt werden, z. B. für die Überarbeitung von Curricula, Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien, für fehlende Ressourcen im Ganztags, dessen Ausbau mit der Einführung von G8 zunimmt, oder für Maßnahmen zur Vorbereitung der Universitäten auf die doppelten Abiturjahrgänge.

Im Fokus der Argumentation der G8-Kritiker steht jedoch die Qualität gymnasialer Bildung: Durch die Verkürzung gymnasialer Schulzeit werden ein oberflächliches Lernen und ein insgesamt abnehmendes Leistungsniveau befürchtet. Durch die Straffung von Bildungszeit und die damit verbundenen Stundenkürzungen in allen Fächern gingen Freiräume im Unterricht verloren, die z. B. für die Vermittlung eines vertieften Verständnisses von komplexen Sachverhalten oder für die Berücksichtigung aktueller Themen, lokaler Bedingungen sowie lehrer- und schülerbezogener Interessen genutzt werden können (für fachspezifische Kritikpunkte vgl. Dam 2005; Altner 2007; Brütting 2007). Darüber hinaus müsste über die Vermittlung spezifischer Kompetenzen gesprochen werden, die von den Schülerinnen und Schülern zur Bewältigung der Anforderungen in der modernen Wissensgesellschaft erworben werden müssen, z. B. selbstständiges und wissenschaftspropädeutisches Arbeiten oder kommunikative Fähigkeiten. Wiater (1997) verweist in diesem Zusammenhang auch auf die Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung, die Entwicklung moralischen Bewusstseins sowie die psychosoziale Entwicklung; dies alles fordert Zeit. Insgesamt wird daher befürchtet, die Schülerinnen und Schüler seien nach achtjähriger Gymnasialschulzeit nicht ausreichend auf den Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife vorbereitet, was letztlich einen Qualitäts- und Wertverlust des Abiturs bedeute. Zudem habe ein verkürzter gymnasialer Bildungsgang negative Auswirkungen auf die Studien- und Berufsorientierung, da aufgrund der zeitlichen Straffung kaum mehr Zeit für Betriebspraktika oder ein Schnupperstudium bleibe; gleiches gelte auch für Auslandsaufenthalte. Ebenso wird der Wegfall von Klassenfahrten, Exkursionen oder anderen Formen der Kooperation mit außerschulischen Partnern angeführt.

Eltern merken zudem an, dass durch die Einführung von Nachmittags- oder Samsstagsunterricht und die Verlagerung unterrichtlicher Vertiefungsphasen in den Bereich der Hausaufgaben kaum mehr Zeit für außerschulische Aktivitäten, z. B. für sportliche oder musische Tätigkeiten, soziales Engagement oder auch Zeit für Muße bleibe; auch gemeinsame Familienaktivitäten seien eingeschränkter möglich (vgl. vom Lehn 2010). Darüber hinaus wird durch den wahrgenommenen verstärkten Leistungs- und Selektionsdruck eine Verschlechterung der psychosozialen Situation der Schülerinnen und Schüler aus verkürzten gymnasialen Bildungsgängen beklagt, die sich durch subjektiv erlebten Stress sowie gesundheitliche Belastungen ausdrücke und damit negativ auf die Lebensqualität der Jugendlichen auswirke (vgl. Custodis 2011; Geiler 2011).

Weiterhin werde die Schulzeitverkürzung nicht der Leistungsheterogenität innerhalb der gymnasialen Bildungsgänge (vgl. Köller 2007) gerecht, sondern spreche nur eine spezifische Schülerpopulation – nämlich leistungsstarke und lernschnelle Schülerinnen und Schüler – an, während die Mehrheit der Lernenden diesen erhöhten Anforderungen nicht genügen könne (vgl. Herrmann 2002). Gleichwohl entgegenen die Befürworter der Schulzeitverkürzung an dieser Stelle, dass sich diese unerwünschten (befürchteten) ‚Nebenwirkungen‘ lediglich auf die schnelle und teilweise planlose Umsetzung der Schulzeitverkürzung in einigen Ländern zurückführen ließen (vgl. Custodis 2011; Geiler 2011) und verweisen auf bereits vorgenommene Anpassungen (z. B. Entschlackung der Curricula, Maßnahmen zur individuellen Förderung).

Die Kritiker bringen weitere Argumente gegen die Schulzeitverkürzung vor, die sich insbesondere mit strukturellen Aspekten befassen. Dabei steht insbesondere die Durchlässigkeit des Bildungssystems im Fokus, da die zeitliche Verkürzung gymnasialer Bildungsgänge von entscheidender Bedeutung für alle anderen Schulformen ist. So wird befürchtet, dass die horizontale Durchlässigkeit im Sinne einer Aufwärtsmobilität von Schülerinnen und Schülern nicht-gymnasialer Bildungsgänge in einen verkürzten Bildungsgang aufgrund unterschiedlicher Lerninhalte und -anforderungen deutlich erschwert sei. Auch die vertikale Durchlässigkeit im Hinblick auf die gymnasiale Oberstufe der Gymnasien leide unter der Schulzeitverkürzung, da der Anteil an Quereinsteigern anderer Schulformen in die Oberstufe des achtjährigen Gymnasiums noch geringer sei als am neunjährigen Gymnasium. Damit wird Schülerinnen und Schülern nicht-gymnasialer Schulformen mit Mittlerem Schulabschluss und der Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe die Möglichkeit erschwert, ihren angestrebten Bildungsweg fortzusetzen, was eine Separierung des Bildungsganges von anderen Schulformen forcieren könnte. Nicht zuletzt wird auf fehlende Ressourcen im Ganzttag hingewiesen; so fehlten vielen Gymnasien neben räumlichen Ressourcen (z. B. Mensen, Aufenthaltsräume) oftmals auch genügend professionelles Personal und pädagogische Konzepte für die Herausforderungen der Schulzeitverkürzung.

4 Schulzeitdauer im Spiegel der Forschung – die empirische Perspektive

Bemerkenswert ist, dass sich die o. g. Erwartungen an die kürzere Schulzeit bis zum Abitur auf vergleichsweise wenig empirische Forschung stützen können. Im Hinblick auf das Hauptargument der G8-Befürworter, die durch die Schulzeitverkürzung die internationale Anschlussfähigkeit gymnasialer Bildung gewährleistet sehen, liegen nur veraltete quantitative Daten zur Schulzeit (z. B. Erfassung der wöchentlichen schulbezogenen Gesamtbelastung) im internationalen Vergleich vor (vgl. Döbrich und Huck 1993); aktuelle Daten beziehen sich lediglich auf die Pflichtunterrichtszeit bis zum Ende der Sekundarstufe I (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 76 f.). Wenngleich eine systematische Bestandsaufnahme mit aktuellen Daten fehlt, entkräften Gegner des verkürzten Bildungsgangs das o. g. Argument, indem sie darauf hinweisen, dass es eines differenzierteren Blicks in die europäischen Länder bedarf und dass in dieser Diskussion auch die erworbenen Berechtigungen berücksichtigt werden müssen, die nicht durchgängig mit dem Abitur vergleichbar sind (s. o.).

Aktuelle Daten hinsichtlich der Durchlässigkeit liefert der Bildungsbericht. Hier zeigt sich, dass der Anteil an ‚Quereinsteigern‘ anderer Schulformen in die Oberstufe des achtjährigen Gymnasiums mit etwa drei Prozent nur marginal ist, was die skizzierten Befürchtungen zur mangelnden Durchlässigkeit des Systems seitens der G8-Kritiker stützt. Im neunjährigen Gymnasium liegt die Übergangsquote bei immerhin neun Prozent. Eine deutlich positivere Bilanz der Übergänge zeigt sich an den Gesamtschulen, deren Schülerschaft in der gymnasialen Oberstufe zu knapp einem Drittel aus Aufsteigern anderer Schulformen besteht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 66). Daten zur horizontalen Durchlässigkeit innerhalb der Sekundarstufe I liegen in diesem Zusammenhang bislang nicht vor.

Zum direkten Vergleich acht- und neunjähriger Bildungsgänge hinsichtlich deren Wirkungen auf schul- und unterrichtbezogene Prozesse und Ergebnisse gibt es bislang nur wenige Studien, die sich einerseits auf die Evaluation von Modellversuchen zur Schulzeitverkürzung als Akzelerationsmaßnahme im Rahmen der Begabtenförderung (s. o.) und andererseits auf Vergleiche zwischen acht- und neunjährigen Gymnasien in der Regelform beziehen.

4.1 Befunde im Kontext von Akzelerationsmaßnahmen für (Hoch-)Begabte

Zu den Wirkungen der Spezialschulen bzw. Schulzweige für besonders begabte oder hochbegabte Gymnasialschülerinnen und -schüler liegen bislang nur wenige fundierte Evaluationsstudien vor (vgl. Ullrich und Strunck 2008): Heller (2002) hat im Rahmen einer zehnjährigen Längsschnittstudie G8-Klassen für besonders begabte oder hochbegabte Gymnasialschülerinnen und -schüler an vier in Baden-Württemberg eingerichteten Pilotschulen mit Schülerinnen und Schülern aus neunjährigen Regelgymnasien hinsichtlich ihrer Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung verglichen. Insgesamt konnte eine positive Entwicklung der G8-Schülerinnen und Schüler nachgewiesen werden; Befürchtungen im Hinblick auf eine starke emotionale Belastung oder negative Effekte auf das Lern- und Arbeitsverhalten sowie soziale Kompetenzen wurden nicht bestätigt; gleiches gilt auch für die erwarteten negativen Effekte auf das Freizeitverhalten. Auch die Entwicklung fachbezogener Kompetenzen verläuft mehrheitlich positiv auf vergleichsweise hohem Niveau – zum Abschluss der Schullaufbahn erzielen die G8-Schülerinnen und Schüler sehr erfolgreiche Ergebnisse im Abitur. Sowohl Schülerinnen und Schüler als auch deren Eltern beurteilen den Unterricht im G8 durchweg lern- und leistungsförderlich (vgl. ebd.).

Kaiser und Kaiser (1998) haben den rheinland-pfälzischen Modellversuch ‚Begabtenförderung am Gymnasium mit Verkürzung der Schulzeit (BEGYS)‘ wissenschaftlich begleitet. In einer ersten Projektphase wurden besonders leistungsfähige Schülerinnen und Schüler in sog. ‚Projektklassen‘ zusammengefasst, die eine um ein Jahr verkürzte Mittelstufe ohne Abstriche an Lerninhalten und Anspruchsniveau durchliefen. Die mehrjährigen Studien kommen zu dem Ergebnis, dass die Schülerinnen und Schüler der Projektklassen den erhöhten Anforderungen des verkürzten Bildungsgangs ohne Leistungsabfall gerecht werden können; die übrigen Schülerinnen und Schüler benötigen bei gleichen Anforderungen neun Jahre. Die Autoren betonen zudem, dass an den beteiligten Schulen nicht die befürchtete ‚Zweiklassengesellschaft‘ (elitäre Projektklassen vs. schwächere

‚Restklassen‘) entstand (vgl. Vock et al. 2007, S. 83). Im Rahmen einer weiteren Projektphase wurde die gymnasiale Oberstufe in den Blick genommen, in der die ehemaligen Projektklassen-Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit den Regelklassenangehörigen unterrichtet wurden (vgl. ebd.). Der Vergleich beider Schülergruppen zeigt, dass die Differenzen zwischen beiden Gruppen nicht im schulisch-unterrichtlichen Kontext liegen (z. B. Einschätzung von Unterricht, Schulzufriedenheit, Lernformen), sondern vielmehr im sozial-emotionalen Bereich (z. B. weniger Prüfungsangst und Schulunlust seitens der ehemaligen Projektklassenschülerinnen und -schüler). Diese Schülerinnen und Schüler fühlen sich in der Regel nicht überfordert, sondern verlangen eher von sich aus nach weiteren unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten. Hinsichtlich des Freizeitverhaltens zeigen sich insgesamt keine Unterschiede zwischen beiden Gruppen (vgl. vertiefend ebd.).

Zydatiř (1999) stellt die Befunde einer Evaluationsstudie zum Berliner Modellversuch mit ‚Schnellläuferklassen‘ vor, wobei die beteiligten Schülerinnen und Schüler an sechs Gymnasien formal die achte Klasse übersprangen. Er kommt zu dem Ergebnis, dass diese akzelerierten Klassen von allen beteiligten Akteuren (Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Eltern) überwiegend positiv beurteilt wurden. Die Lernleistungen der Beteiligten lagen deutlich über denen der Regelklassen; soziale oder emotionale Schwierigkeiten traten kaum auf.

Auch aus weiteren Schulversuchen werden ähnlich positive Erfahrungen rückgemeldet (vgl. z. B. Kraus 1998; Acker 2001; Bosse 2009), wengleich kaum empirisch gesicherte Daten zu diesen Schulversuchen vorliegen. Gleichwohl decken sich die beschriebenen positiven Effekte für die schulische und persönliche Entwicklung der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler mit den Ergebnissen einschlägiger, mehrheitlich US-amerikanischer Studien, die verdeutlichen, dass die Leistungsentwicklung hochbegabter Lernender in Fähigkeitsgruppierungen positiv verläuft und sich keine negativen Effekte im sozial-emotionalen Bereich zeigen (für einen Forschungsüberblick vgl. Vock et al. 2007, S. 44–47).

Vor dem Hintergrund dieser insgesamt sehr erfreulichen Ergebnisse der Schulversuche muss jedoch hervorgehoben werden, dass es sich bei den Teilnehmenden der Modellversuche um besonders befähigte Gymnasiastinnen und Gymnasiasten handelt, die bereits zu Beginn ihrer Gymnasialkarriere über ein deutlich höheres Kompetenzniveau verfügen als die gesamte gymnasiale Alterskohorte, die zudem aus sozioökonomisch begünstigten, bildungsnahen Familien stammen und in separierten, homogenen Lerngruppen in einem Akzelerations-Angebot unterrichtet werden. Damit können keine unmittelbaren Schlussfolgerungen für das achtjährige Regelgymnasium mit entsprechend heterogener Schülerschaft gezogen werden. Insgesamt kommen alle Begleituntersuchungen zu den Modellversuchen zu dem Ergebnis, dass sich das Konzept der Verkürzung der Gymnasialzeit um ein Jahr durch die Erhöhung des Lerntempos nicht auf das Gros der Schülerinnen und Schüler übertragen lässt (vgl. Bosse 2009).

4.2 Befunde im Kontext acht- und neunjähriger Bildungsgänge in der Regelform

Zum Vergleich acht- und neunjähriger gymnasialer Bildungsgänge in der Regelform liegen ebenfalls nur wenige Befunde vor: Die umfangreich angelegte Studie von Böhm-

Kasper et al. (2001) nimmt die Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern an acht- und neunjährigen Regelgymnasien in drei Ländern vergleichend in den Blick. Dabei zeigen sich zwar z.T. länderspezifische Unterschiede hinsichtlich der zeitlichen Belastung und Beanspruchung von Schülerinnen und Schülern sowie von Lehrkräften – gleichwohl sind diese Unterschiede nicht der Dauer der gymnasialen Schulzeit bis zum Abitur geschuldet, sondern vielmehr spezifischen schulorganisatorischen und situativen Bedingungen der Einzelschule sowie individuellen Faktoren (z. B. Fächerkombination der Lehrkräfte; vgl. vertiefend auch Böhm-Kasper und Weisshaupt 2002).

Eine thematisch ähnliche Studie von Milde-Busch et al. (2010) hat die gesundheitliche Belastung von 1.260 Oberstufenschülerinnen und -schülern beider Bildungsgänge im Rahmen einer Querschnittserhebung an Münchner Gymnasien erfasst. Dabei kommen die Autoren zu dem Ergebnis, dass bei beiden Gruppen eine große gesundheitliche Belastung sowie chronisches Stresserleben vorliegt. Die einzigen konsistenten Unterschiede zwischen beiden Bildungsgängen zeigen sich im Freizeitverhalten der Jugendlichen: So verfügen die Schülerinnen und Schüler aus dem achtjährigen Bildungsgang über weniger Freizeit und ein Großteil der Befragten gibt an, dass die verfügbare Freizeit nicht zur Erholung ausreicht. Die Autoren schlussfolgern, dass sich die zunehmende Beanspruchung durch die Schulzeitverkürzung nicht im beeinträchtigten Gesundheitszustand widerspiegelt, sondern eher in einem beschränkten Zeitraum für Freizeitgestaltung (vgl. ebd.).

Vor dem Hintergrund der derzeitigen Situation doppelter Abiturjahrgänge in mehreren Ländern – wo Absolventinnen und Absolventen des letzten neunjährigen und des ersten achtjährigen Bildungsganges parallel die Gymnasien verlassen und die Anschlussysteme (z. B. Hochschulen, Arbeitsmarkt) vor besondere Herausforderungen stellen – stehen gegenwärtig insbesondere leistungsbezogene Aspekte im Vordergrund der Diskussion. Umso erstaunlicher ist es, dass kaum Studien zur Wirkung unterschiedlicher Schulbesuchsdauer auf schulische Lernergebnisse vorliegen: Baumert und Watermann (2000) greifen die Frage nach der Relevanz von Bildungszeit im Rahmen der Analysen von TIMSS/III auf und untersuchen die Fachleistungen von Abiturientinnen und Abiturienten in Mathematik und Physik (Grund- und Leistungskurse) sowie zusätzlich die Nutzung von Lernstrategien und motivationale und psychosoziale Merkmale in zwei Ländergruppen (in acht- und neunjährigen Bildungsgängen). Die Autoren kommen für Mathematik und den Grundkurs Physik zu dem Ergebnis, dass in achtjährigen Systemen gleiche Fachleistungen wie in neunjährigen Systemen bei gleicher Verständnistiefe erreicht werden, was möglicherweise auf eine suboptimale Zeitnutzung im neunjährigen Bildungsgang zurückgeführt werden kann. Im Leistungskurs Physik hingegen ist eine Stärke des neunjährigen Bildungsgangs hinsichtlich des durchschnittlichen Wissensniveaus und der erreichten Verständnistiefe zu erkennen, sodass eine Generalisierung der Befunde nicht möglich ist. Die Ergebnisse machen darüber hinaus deutlich, dass der kürzere gymnasiale Bildungsgang die Nutzung verständnisorientierter Lernstrategien fördert und keine negativen motivationalen Rückwirkungen auf das Lernen nachweisbar sind. Gleichwohl ist die allgemeine psychosoziale Situation im neunjährigen Gymnasium durchweg günstiger (vgl. ebd.). Eine vergleichbare Studie – ebenfalls auf Basis der TIMSS-Daten – führte Skirbekk (2006) für die Schweiz durch. Die Analysen zeigen keine signifikanten leis-

tungsbezogenen Unterschiede zwischen den verschiedenen Bildungsgängen, sodass der Autor schlussfolgert, dass eine verkürzte Schulzeit nicht mit einem Qualitätsverlust einhergehe (vgl. ebd., S.139). Damit widersprechen die Befunde den Ergebnissen internationaler Studien, die mehrheitlich positive Effekte einer längeren Schulzeit konstatieren (vgl. Card 1999; Harmon et al. 2001; Millot und Lane 2002; Patall et al. 2010).

Mehrere Länder haben in jüngster Zeit Vergleiche von Abiturdurchschnittsnoten oder den Durchschnittsnoten der Halbjahreszeugnisse in der gymnasialen Oberstufe im Vergleich beider Bildungsgänge veröffentlicht, die als Prädiktoren für Lernerfolg gelten (vgl. Baumert und Köller 2002). Wenngleich methodenkritische Anmerkungen zu dieser Form des Vergleichs angemerkt werden, zeigen diese mehrheitlich keine grundsätzlichen Unterschiede zwischen G8- und G9-Schülerinnen und Schülern – gleichwohl variieren die Befunde u. a. nach Land, Schulform, Einzelschule, Kursniveau, Fach und Geschlecht: In Sachsen-Anhalt haben Büttner und Thomsen (2010) die im Zentralabitur erreichten Noten des doppelten Abiturjahrgangs in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik verglichen. Dabei zeigen sich keine signifikanten Unterschiede im Fach Deutsch, während in Mathematik die G8-Absolventinnen und -Absolventen signifikant schlechter abschnitten als diejenigen aus G9. Dieser Befund gilt auch für das Fach Englisch (allerdings nur für die weiblichen Absolventen). Hamburg und das Saarland haben die Abiturdurchschnittsnoten von Schülerinnen und Schülern beider Bildungsgänge verglichen und konstatieren jeweils insgesamt nur geringfügige Unterschiede, die sich im Rahmen der üblichen Schwankungen zwischen Abiturjahrgängen bewegen. Ähnliche Befunde zeigen sich beim Vergleich der Halbjahresnoten in der gymnasialen Oberstufe in Hessen (1. Halbjahr der Einführungsphase) sowie in Berlin (1. Halbjahr der Qualifikationsphase), wobei für Berlin deutlich wird, dass die Unterschiede zwischen den Leistungskursen beider Bildungsgänge insgesamt größer ausfallen als zwischen den entsprechenden Grundkursen. Nur wenige Differenzen zeigen sich ebenfalls im Rahmen einer landesweit repräsentativen Erhebung in Bayern zwischen den Halbjahresnoten der Qualifikationsphase sowie den Abiturdurchschnittsnoten von Schülerinnen und Schülern beider Bildungsgänge. Allerdings mussten die Anforderungen zum Bestehen der Abiturprüfung nachträglich herabgesetzt werden, da einige Schülerinnen und Schüler im achtjährigen Bildungsgang die ursprünglich vorgesehene Mindestanforderung von 5 Punkten in zwei der drei Pflichtfächer (Deutsch, Mathematik, Fremdsprache) nicht erreicht hatten, wohl aber in mindestens drei der insgesamt fünf Abiturfächer. Die Anforderungen wurden insofern geändert, als die Prüflinge nun in drei der fünf Prüfungsfächer eine Mindestanzahl von 5 Punkten erbringen müssen, davon in einem der drei Pflichtfächer mindestens 5 Punkte und in einem weiteren Fach mindestens 4 Punkte erzielt werden, was den KMK-Vorgaben von ‚mindestens ausreichenden Leistungen‘ entspricht. (vgl. Pressemitteilung Nr. 118 des KM Bayern vom 9. Juni 2011).

Auch in Baden-Württemberg wurde vor dem Hintergrund der Kritik am achtjährigen Bildungsgang durch den Landeselternbeirat im Rahmen einer repräsentativen Stichprobe ein Vergleich der Halbjahresnoten in den Kernfächern Deutsch und Mathematik sowie in den Fremdsprachen und den Naturwissenschaften durchgeführt. Für das Fach Biologie ergaben sich keine Unterschiede zwischen beiden Bildungsgängen, in den Fächern Mathematik, Französisch, Chemie und Physik zeigten sich tendenziell eher Vorteile für die Schülerinnen und Schüler des achtjährigen Bildungsganges; in den übrigen Fächern

erzielten die Schülerinnen und Schüler des neunjährigen Gymnasiums geringfügig bessere Noten. Die deutlichsten Unterschiede zwischen beiden Bildungsgängen zeigten sich mit einer Differenz von knapp einer Notenstufe im Fach Latein zugunsten des neunjährigen Bildungsganges. Darüber hinaus scheinen auch einzelschulische Faktoren zu leistungsbezogenen Differenzen beider Bildungsgänge zu führen: So machte die Vergleichsstudie Schulen aus, an denen die Leistungsunterschiede zwischen beiden Bildungsgängen auffällig waren (zulasten des achtjährigen Bildungsganges). Die vom Landeselternbeirat befürchteten flächendeckenden systematischen Unterschiede konnten auf Grundlage der Erhebung jedoch nicht bestätigt werden.

Die Leistungsvergleiche machen deutlich, dass es offensichtlich kein klares Wirkungsmuster zu geben scheint. Perspektivisch wären aber standardisierte Leistungstests notwendig, um die tatsächlichen Unterschiede hinsichtlich des fachlichen und überfachlichen Kompetenzerwerbs in beiden Bildungsgängen fundiert und nach persönlichen Hintergrundmerkmalen kontrolliert zu erfassen. Erste Untersuchungen in diesem Kontext werden im Rahmen des nationalen Bildungspanels durchgeführt, wobei hier im Rahmen einer Zusatzstudie in Baden-Württemberg Leistungsdaten in Englisch, Mathematik, Biologie und Physik sowie ausgewählte Hintergrundvariablen erhoben werden, um zu erfassen, welche Effekte der Wechsel vom neun- zum achtjährigen Gymnasium auf das Leistungsniveau in den o. g. Domänen sowie auf die Motivation und das Wohlbefinden hat (vgl. Wagner et al. 2011).

5 Organisationsmodelle der Schulzeitverkürzung – die strukturelle Perspektive

Die Ausführungen zum Stand der Forschung haben deutlich gemacht, dass die Befunde zu den Wirkungen der Schulzeitverkürzung inkonsistent sind; klare Wirkungsmuster bzw. generelle Effekte lassen sich nicht nachweisen. Im Rekurs auf nationale und internationale Forschungsarbeiten kann angenommen werden, dass diese Befundlage auf die unterschiedlichen Modelle der Schulzeitverkürzung in den Ländern zurückgeführt werden kann, die möglicherweise differenzielle Wirkungen auf schulische und unterrichtliche Prozesse und Ergebnisse entfalten. Daher wird abschließend die aktuelle Ausgestaltung der Schulzeitverkürzung vertiefend in den Blick genommen, da sich hinsichtlich der Organisationsmodelle sowie der davon betroffenen Schulformen länderspezifisch unterschiedliche Entwicklungen zeigen.

Gegenwärtig werden bundesweit zwei Modelle der Schulzeitverkürzung unterschieden (vgl. Tab. 1):

- *Variante 1* (Modell 5+3) umfasst die Verkürzung der Sekundarstufe I im gymnasialen Bildungsgang mit den Jahrgangsstufen 5–9 und Beibehaltung der dreijährigen Sekundarstufe II (Jahrgangsstufe 10–12). Dieses Modell wird derzeit in neun Bundesländern umgesetzt; hinzu kommt Brandenburg (Modell 3+3), das ebenfalls die dreijährige gymnasiale Oberstufe beibehält – allerdings beginnt die verkürzte Sekundarstufe I hier aufgrund der schulstrukturellen Gegebenheiten erst ab Klasse 7 (sechsjährige Grundschule).

Tab. 1: Rahmenbedingungen der Schulzeitverkürzung in den deutschen Ländern (eigene Darstellung)

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP ^a	SL	SN	ST	SH	TH
Zeitpunkt der Einführung	2004	2004	2006	2006	2004	2002	2004	2004	2004	2004	2005 (2008)	2001	1992	2003	2008	1991
Gestaltung der Schulstufen																
Verkürzung der Sekundarstufe I (Modell 5+3)	x			(x)	x		x		x	x	(x)	x			x	x
Verkürzung der Sekundarstufe II (Modell 6+2)	x		(x)			x		x					x			
Entwicklungen unterschiedlichen Schulformen																
konkurrenzloses G8-Modell		x						x					x			
starrs, aber konkurrierendes G8/G9-Modell					x							x				x
flexibles konkurrierendes G8/G9-Modell	x		x	x	x			x						x		
optionales G8/G9-neu Modell							x			x						x

^aDie Angaben für Rheinland-Pfalz beziehen sich auf den Schulversuch derzeit 18 beteiligter Ganztagsgymnasien

- *Variante 2* (Modell 6+2) umfasst die Verkürzung der gymnasialen Oberstufe von drei auf zwei Jahre bei Beibehaltung der sechsjährigen Sekundarstufe I und wird gegenwärtig in fünf Bundesländern (und Berlin; hier ebenfalls erst ab Klasse 7: Modell 4+2) realisiert. Gleichwohl weist die KMK diesbezüglich darauf hin, dass die gymnasiale Oberstufe eine einjährige Einführungs- und eine zweijährige Qualifikationsphase umfassen muss. Damit kommt der Jahrgangsstufe 10 eine Doppelfunktion zu, indem sie sowohl Abschlussjahrgang der Sekundarstufe I als auch Einführungsjahrgang der Sekundarstufe II (Einführungsphase) ist. Gleichwohl ist unklar, wie die Umsetzung in den einzelnen Ländern organisatorisch (z. B. Unterricht im Klassenverbund oder in Kursen) und curricular konkret erfolgt.

Betrachtet man in diesem Zusammenhang den Umfang der vorgesehenen Unterrichtszeit in den Sekundarstufen I und II, so zeigt ein Vergleich der Studentafeln acht- und neunjähriger gymnasialer Bildungsgänge, dass das gymnasiale Unterrichtsvolumen insbesondere im Sekundarbereich I teilweise erheblich gesteigert wurde (vgl. vertiefend Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 75 ff.), während sich für die Sekundarstufe II in der Mehrheit der Länder keine bzw. nur geringfügige Änderungen ergeben haben. Insgesamt steigt also die Zahl der wöchentlich vorgesehenen Unterrichtsstunden je Jahrgangsstufe im Sekundarbereich I, gleichwohl sind bestimmte Fächer bzw. Fächergruppen von Kürzungen der Studentafeln betroffen, wobei die in den aktuellen Studentafeln sichtbar werdenden Differenzen zwischen den Ländern nicht unerheblich sind (vgl. ebd.). Folgende Tendenzen sind dabei auszumachen: Im Bereich der Kernfächer finden sich die meisten Kürzungen in den sprachlichen Fächern (insbesondere: 2. Fremdsprache), weniger in Mathematik. Der naturwissenschaftliche Bereich ist ebenfalls weniger von Stundenkürzungen betroffen als der gesellschaftswissenschaftliche Bereich, wengleich die Entwicklungen länder- und fachspezifisch differieren. So wird bspw. für die naturwissenschaftlichen Fächer Biologie, Chemie und Physik deutlich, dass entweder keine (z. B. Baden-Württemberg, Schleswig-Holstein) oder für alle Fächer einheitliche (z. B. NRW) oder fachspezifisch variierende Stundenkürzungen (z. B. Bayern) vorgenommen wurden. Eine (z. T. deutliche) Reduzierung der Stundenzahl in der Sekundarstufe I findet sich für den musisch-künstlerischen Bereich in nahezu allen Ländern; für das Fach Sport sieht die Hälfte der Länder Kürzungen vor, während die übrigen Länder die Zahl der Sportstunden im Sekundarbereich I unverändert lässt. Welche curricularen Änderungen sich konkret für einzelne Fächer in den einzelnen Ländern ergeben haben, ist bislang nicht untersucht worden. Möglicherweise wird der Unterricht auf bestimmte ‚Kerninhalte‘ konzentriert und bietet weniger Möglichkeiten, aktuelle Themen, lokale Bedingungen sowie Lehrer- und Schülerinteressen zu berücksichtigen. Gleichwohl ist auch eine effektivere Zeitnutzung denkbar, z. B. durch den Verzicht umfangreicher Wiederholungsphasen oder durch Weiterentwicklung der gängigen Hausaufgabenpraxis.

5.1 Zeitliche und strukturelle Pluralität der Bildungswege zum Abitur

Im öffentlichen G8-Diskurs steht die Schulform Gymnasium im Fokus, wengleich der Blick in die Länder deutlich macht, dass die Schulzeitverkürzung vor dem Hintergrund der Pluralität von Bildungswegen zum Abitur auch weitere Schulformen mit gymnasia-

lem Bildungsgang betrifft. Der differenzierte Blick in die Länder zeigt, dass im allgemeinbildenden Bereich diesbezüglich vier Grundmodelle unterschieden werden können (vgl. Tab. 1), und zwar ein konkurrenzloses G8-Modell; ein starres, aber konkurrierendes G8-/G9-Modell; ein flexibles konkurrierendes G8-/G9-Modell sowie ein optionales G8/G9-neu Modell:

- *Konkurrenzloses G8-Modell:* In Bayern, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen kann die allgemeine Hochschulreife im allgemeinbildenden Schulsystem ausschließlich im verkürzten gymnasialen Bildungsgang (G8) erworben werden. In Bayern und Sachsen ist dies nur an Gymnasien möglich, in Mecklenburg-Vorpommern zudem an den integrierten und kooperativen Gesamtschulen. Es besteht in diesen Ländern im berufsbildenden Bereich die Möglichkeit, das Abitur erst nach 13 Schuljahren (G9) zu erwerben (z. B. an beruflichen Gymnasien, Kollegs etc.).
- *Starres, konkurrierendes G8/G9-Modell:* In Hamburg, Saarland und Thüringen kann das Abitur im allgemeinbildenden Bereich je nach Schulform entweder nach 12 oder 13 Schuljahren erworben werden. In diesen drei Ländern wurde der verkürzte gymnasiale Bildungsgang an allen Gymnasien flächendeckend implementiert, hinzu kommen in Hamburg das Aufbaugymnasium, das einem Gymnasium angeschlossen ist, sowie das deutsch-französische Gymnasium im Saarland. Die neugegründete Stadtteilschule sowie das Aufbaugymnasium, das einer Stadtteilschule angeschlossen ist, und im Saarland sowie in Thüringen die Gesamtschulen bieten weiterhin neunjährige Bildungsgänge an. Weitere G9-Optionen gibt es im berufsbildenden Schulwesen.
- *Flexibles, konkurrierendes G8-/G9-Modell:* In Berlin, Brandenburg, Bremen und Niedersachsen wird der verkürzte gymnasiale Bildungsgang an Gymnasien (und in Niedersachsen zusätzlich an nach Schulzweigen gegliederten kooperativen Gesamtschulen) realisiert. Der neunjährige Bildungsgang wird in Berlin an Integrierten Sekundarschulen, in Brandenburg an den Integrierten Gesamtschulen, in Bremen an den Oberschulen sowie in Niedersachsen an nach Schuljahrgängen gegliederten kooperativen Gesamtschulen sowie an Integrierten Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe umgesetzt. Gleichwohl können alle genannten Schulen auf Antrag auch den verkürzten gymnasialen Bildungsgang anbieten. Zudem bietet das berufsbildende Schulwesen in diesen Ländern Möglichkeiten, das Abitur weiterhin erst nach 13 Schuljahren zu erwerben. Mit einer Besonderheit lässt sich auch Sachsen-Anhalt in diese Kategorie einordnen: Hier ist der verkürzte gymnasiale Bildungsgang die Regelform an Gymnasien, die Gesamtschulen hingegen können selbst entscheiden, ob sie den achtjährigen oder neunjährigen gymnasialen Bildungsgang realisieren.
- *Optionales G8/G9-neu Modell:* In Baden-Württemberg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein besteht z. T. die Möglichkeit, nach Einführung des verkürzten gymnasialen Bildungsganges als Regelform wieder ein G9-System zu implementieren. So eröffnete die Landesregierung in NRW den Gymnasien die Möglichkeit, zum Schuljahr 2011/12 zum neunjährigen Bildungsgang zurückkehren oder beide Bildungsgänge parallel anzubieten (vgl. Acht 2011); an Gesamtschulen wird zudem der neunjährige Gymnasialzweig angeboten. Auch in Baden-Württemberg besteht seit dem Schuljahr 2012/13 für die Gymnasien die Möglichkeit, im Rahmen eines Schulversuchs wieder einen (alleinigen oder parallel geführten) neunjährigen

Gymnasialzweig anzubieten, zudem kann das Abitur hier auch an Aufbaugymnasien nach 13 Jahren erreicht werden. Ähnliches gilt auch für Schleswig-Holstein: Der achtjährige gymnasiale Bildungsgang wird an Gymnasien und der neunjährige Bildungsgang wird an Gesamtschulen umgesetzt. Das neue Schulgesetz eröffnet den Gymnasien seit 2011/12 jedoch die Möglichkeit, entweder den neunjährigen oder den achtjährigen Bildungsgang oder beide Bildungsgänge parallel anzubieten.

In *Hessen* wird der achtjährige Bildungsgang an Gymnasien und Kooperativen Gesamtschulen umgesetzt, an Integrierten Gesamtschulen ist der neunjährige Bildungsgang die Regelform. Seit 2008/09 können Kooperative Gesamtschulen aufgrund einer *schulgesetzlichen Regelung* wieder zum neunjährigen Bildungsgang zurückkehren; ab dem Schuljahr 2013/14 besteht diese Option auch für Gymnasien. Diese schulgesetzlich verankerte Wahloption zwischen G8 *oder* G9 bleibt für die Schulen dauerhaft erhalten. Zusätzlich besteht für beide Schulformen ab 2013/14 die Möglichkeit der Teilnahme an einem *Schulversuch* zu einem Parallelangebot G8/G9 innerhalb einer Schule ab der Jahrgangsstufe 7. Dabei starten die Schülerinnen und Schüler der teilnehmenden Schulen in den Jahrgangsstufen 5 und 6 unter G8-Bedingungen; die Entscheidung für den weiteren Bildungsweg wird erst am Ende der Jahrgangsstufe 6 getroffen. Die Möglichkeit zur Teilnahme am Schulversuch wird einer begrenzten Zahl von Schulen zunächst für eine Dauer von drei Jahren gegeben (vgl. Hessisches Kultusministeriums 2012).

6 Aktuelle Entwicklungstendenzen der Schulzeitdebatte – ein Ausblick

Wie die vorherigen Ausführungen deutlich gemacht haben, werden ungeachtet mangelnder Evidenz zur Wirkung gymnasialer Schulzeitverkürzung in einigen Bundesländern gegenwärtig Modelle zur Ausweitung der Schulzeit in gymnasialen Bildungsgängen umgesetzt. Dabei wird deutlich, dass insbesondere in Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein die Option zum neunjährigen Bildungsgang zurückzukehren oder beide Bildungsgänge parallel anzubieten, auf breitere Zustimmung stößt: In Schleswig-Holstein haben knapp 15 % der Gymnasien die schulgesetzlich verankerte Möglichkeit angenommen, wobei elf Gymnasien zum neunjährigen Bildungsgang zurückgekehrt sind und vier weitere beide Bildungsgänge parallel anbieten. In Baden-Württemberg bieten derzeit sieben Gymnasien einen neunjährigen Bildungsgang an, weitere 15 haben ein paralleles Angebot. Zudem mussten zahlreiche Anträge weiterer Gymnasien zur Teilnahme am Modellversuch abgelehnt werden, die jedoch zum kommenden Schuljahr eine weitere Möglichkeit zur Rückkehr zum neunjährigen Gymnasialzweig erhalten. Mit zwei Kohorten mit jeweils 22 Gymnasien kehren somit zehn Prozent aller baden-württembergischen Gymnasien zum neunjährigen Bildungsgang am Gymnasium zurück. In NRW hätten ebenfalls zehn Prozent aller Gymnasien am Modellversuch teilnehmen können, wobei insgesamt nur 14 Gymnasien – und damit weniger als 2 % der Gymnasien – wieder einen neunjährigen (11 Gymnasien) bzw. parallel geführte acht- und neunjährige Bildungsgänge (3 Gymnasien) anbieten. In diesen Ländern findet durch die Flexibilisierung der Schulzeitdauer bis zum Erwerb des Abiturs *innerhalb* der Schulform ‚Gymnasium‘ eine weitere Pluralisierung der ohnehin schon vielfältigen schulstrukturell möglichen Bildungswege

zum Abitur statt, sodass mehr Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geboten wird, die Allgemeine Hochschulreife zu erwerben, indem durch eine Entschleunigung schulischen Lernens und die entsprechende Bereitstellung ausgeweiteter zeitlicher Ressourcen den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen Rechnung getragen wird. Welche bildungspolitischen, einzelschulischen und die regionale Schulstruktur betreffenden Bedingungen zu diesen Entwicklungen geführt haben, ob und inwieweit diese Flexibilisierung die Konkurrenzsituation zwischen Schulformen und Einzelschulen verschärft und welche schul- und unterrichtsbezogenen Wirkungen sich kurz- und langfristig zeigen (auch im Vergleich zu den achtjährigen Bildungsgängen), bedarf weiterführender, insbesondere auch fachspezifischer Forschungsbemühungen.

Literatur

- Acht, R. (2011). Abitur an Gymnasien nach 12 oder 13 Jahren. Schulversuch startet zum kommenden Schuljahr. *Schule NRW*, 63(7), 353–354.
- Acker, D. (2001). Schulzeitverkürzung in Nordrhein-Westfalen. *Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen*, 12(4), 107–110.
- Ackeren, I. van, & Klemm, K. (2011). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altner, H. (2007). Naturwissenschaften im achtjährigen Gymnasium G8. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 60(8), 493–497.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikato-rengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Baumert, J., & Köller, O. (2002). Das Abitur – immer noch ein gültiger Indikator für die Studier-fähigkeit? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B26, 12–19.
- Baumert, J., & Watermann, R. (2000). In 12 oder 13 Schuljahren zum Abitur? In J. Baumert, W. Bos, & R. Lehmann (Hrsg.). *TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Natur-wissenschaftsstudie. Mathematische und Naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schul-laufbahn. Bd. 2: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe* (S. 351–362). Opladen: Leske + Budrich.
- Böhm-Kasper, O., & Weishaupt, H. (2002). Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schü- lern am Gymnasium. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(3), 472–499.
- Böhm-Kasper, O., Bos, W., Körner, S. C., & Weishaupt, H. (2001). *Sind 12 Schuljahre stressiger? Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium*. Weinheim: Juventa.
- Bölling, R. (2010). *Kleine Geschichte des Abiturs*. Paderborn: Schöningh.
- Bosse, D. (2009). Von den D-Zug-Klassen zur allgemeinen Verkürzung des gymnasialen Bildungs- ganges. In D. Bosse (Hrsg.). *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kul- turarbeit* (S. 63–75). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brütting, R. (2007). Drastische Kürzung des Geschichtsunterrichts im achtjährigen Gymnasium! *Geschichte, Politik und ihre Didaktik*, 35(3–4), 179–182.
- Büttner, B., & Thomsen, S. (2010). *Are we spending too many years in school? Causal evidence of the impact of shortening secondary school duration* (ZEW Discussion Paper 10-011). Mann- heim: ZEW.

- Card, D. (1999). The causal effect of education on earnings. In O. Ashenfelter & D. Card (Hrsg.). *Handbook of labor economics* (S. 1801–1863). Amsterdam: Elsevier Science.
- Custodis, G. (2011). Bildung als Belastung? Macht die verkürzte Schulzeit am Gymnasium die Schüler krank? *Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen*, 22(4), 112–113.
- Dam, H. (2005). Der neue Lehrplan für das verkürzte Gymnasium. *Schönberger Hefte*, 35(4), 14–17.
- Döbrich, P., & Huck, W. (1993). *Quantitative Tendenzen der Schulzeit im internationalen Vergleich. Memorandum zu einer aktuellen Debatte in Deutschland*. Frankfurt a. M.: DIPF.
- Fölling-Albers, M. (2008). Alte und neue Rhythmen schulischer Zeit. In H. Zeiher & S. Schroeder (Hrsg.). *Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten. Pädagogische Konsequenzen und zeitpolitische Perspektiven schulischer Zeitordnungen* (S. 133–142). Weinheim: Juventa.
- Geiler, U.-C. (2011). In einem Jahr weniger zum Abitur = Stress ohne Ende für Schüler? *Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen*, 22(4), 111.
- Harmon, C., Walker, I., & Westergård-Nielsen. (2001). *Education and earnings in Europe – A cross country analysis of returns to education*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Heinbokel, A. (2009). *Handbuch Akzeleration. Was Hochbegabten nützt*. Berlin: LIT-Verlag.
- Heller, K. A. (2002). *Begabtenförderung im Gymnasium. Ergebnisse einer zehnjährigen Längsschnittstudie*. Opladen: Leske + Budrich.
- Helmke, A. (2004). *Unterrichtsqualität. Erfassen – Bewerten – Verbessern*. Seelze: Kallmeyer
- Herrmann, U. (2002). 8-jähriges Gymnasium? Thesen Pro und Contra. *Die Deutsche Schule*, 94(4), 471–484.
- Hessisches Kultusministerium. (2012). Presseinformation 18. Sept. 2012 Freiheit und Vielfalt als Markenzeichen der Hessischen Schullandschaft. PM_G8G9_18_9_2012.pdf. Zugegriffen: 7. Jan. 2013.
- Kaiser, A., & Kaiser, R. (1998). *Entwicklung und Erprobung von Modellen der Begabtenförderung am Gymnasium mit Verkürzung der Schulzeit. Abschlussuntersuchung in der Gymnasialen Oberstufe (MSS)*. Mainz: v. Hase & Koehler.
- Klemm, K. (2008). Bildungszeit: Vom Umgang mit einem knappen Gut. In H. Zeiher & S. Schroeder (Hrsg.). *Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten. Pädagogische Konsequenzen und zeitpolitische Perspektiven schulischer Zeitordnungen* (S. 21–30). Weinheim: Juventa.
- Köller, O. (2007). Das Gymnasium zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen: Welche Pädagogik braucht das Gymnasium? In S. Jahnke-Klein, H. Kiper, & L. Freisel (Hrsg.). *Gymnasium heute. Zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen* (S. 13–35). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kraus, J. (1998). D-Zug-Klassen – Erfahrungen aus Bayern und Rheinland-Pfalz. *Profil*, 6(6), 12–14.
- Lehn, B. vom. (2010). *Generation G8. Wie die Turbo-Schule Schüler und Familien ruiniert*. Weinheim: Beltz.
- Milde-Busch, A., Blaschek, A., Borggräfe, I., Kries, R. von, Straube, A., & Heinen, F. (2010). Besteht ein Zusammenhang zwischen der verkürzten Gymnasialzeit und Kopfschmerzen und gesundheitlichen Belastungen bei Schülern im Jugendalter? *Klinische Pädiatrie*, 222, 255–260.
- Millot, B., & Lane, J. (2002). The Efficient Use of Time in Education. *Education Economics*, 10(2), 209–228.
- Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft. (2000). *Das achtjährige Gymnasium im Saarland. Kürzere Schulzeit – bessere Chancen*. http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/brosch_g8.PDF. Zugegriffen: 21. März 2012.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Allan, A. B. (2010). Extending the school day or school year – A systematic review of research (1985–2009). *Review of Educational Research*, 80(3), 401–436.
- Rocha, E. (2007). *Choosing more time for students. The what, why, and how of expanded learning*. Washington: Center for American Progress.

- Rürup, M. (2006). *Bildungspolitische Entscheidungsfindung in der KMK. Eine Analyse der Diskussion um 12 oder 13 Schuljahre bis zum Abitur*. Erfurt: Universität, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft.
- Schavan, A., & Ahnen, D. (2001). Abitur nach 12 Schuljahren? Pro und Contra. *Forschung und Lehre*, 8(9), 472–473.
- Schmidt-Lauff, S. (2012). *Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung*. Münster: Waxmann.
- Skirbekk, V. (2006). Does school duration affect student performance? Findings from canton-based variation in Swiss educational length. *Swiss Journal of Economics and Statistics*, 142(1), 115–145.
- Tenorth, H.-E. (2006). Zeit als Thema der Erziehungswissenschaft. In J. Ruhloff & J. Bellmann (Hrsg.), *Perspektiven allgemeiner Pädagogik: Dietrich Benner zum 65. Geburtstag* (S. 57–76). Weinheim: Beltz.
- Trautwein, U., & Neumann, M. (2008). Das Gymnasium. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer, & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 467–502). Reinbek: Rowohlt.
- Ullrich, H., & Strunck, S. (Hrsg.). (2008). *Begabtenförderung an Gymnasien. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vock, M., Preckel, F., & Holling, H. (2007). *Förderung Hochbegabter in der Schule. Evaluationsbefunde und Wirksamkeit von Maßnahmen*. Göttingen: Hogrefe.
- Wagner, W., Kramer, J., Trautwein, U., Lüdtke, O., Nagy, G., Jonkmann, K., Maaz, K., Meixner, S., & Schilling, J. (2011). Upper secondary education in academic school tracks and the transition from school to postsecondary education and the job market. In H.-P. Blossfeld, H.-G. Roßbach, & J. von Maurice (Hrsg.), *Education as a lifelong process. The German National Educational Panel Study* (14. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 233–249). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wiater, W. (1996). Zwölf Jahre bis zum Abitur? Positionen im Streit um die Verkürzung der gymnasialen Schulzeit. In W. Melzer & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Schulreform in der Mitte der 90er Jahre: Strukturwandel und Debatten um die Entwicklung des Schulsystems in Ost- und Westdeutschland* (S. 121–139). Opladen: Leske + Budrich.
- Wiater, W. (1997). Abitur nach 12 oder 13 Jahren? Die Diskussion um die Schulzeitverkürzung und ihre Folgen. *Praxis Schule 5–10*, 8(3), 58–60.
- Zydatiñ, W. (1999). Förderung über Akzeleration: Gymnasiale Express- und Regelklassen im Vergleich. *Schulverwaltung MO*, 7, 255–260.