

Gymnasialer Unterricht

Walter Herzog

Gymnasiale Bildung und Bildungsstandards – Chancen und Risiken

Brauchen Gymnasien Standards? Ja, selbstverständlich brauchen Gymnasien Standards. Denn ohne Standards ist ein Zusammenleben unter Menschen nicht möglich. Standards haben mit Abmachungen und Festlegungen zu tun, die unsere sozialen Beziehungen betreffen. Wären wir allein auf der Welt, jede und jeder für sich, wären die Menschen nicht aufeinander angewiesen, brauchten sie auch keine Standards. Standards haben wesentlich mit der Tatsache zu tun, dass wir uns verständigen müssen, um unser Handeln auf dasjenige anderer abzustimmen; nur so vermögen wir die Ziele, die uns wichtig sind, zu erreichen.

Das gilt auch für Schulen, ja *insbesondere* für Schulen. Denn Schulen im Allgemeinen und Gymnasien im Besonderen sind soziale Räume, in denen ein Zusammenleben ohne Standards schlicht nicht möglich wäre. Standards legen in Form von Verordnungen, Lehrplänen, Stoff- und Stundenplänen, Prüfungs- und Promotionsordnungen etc. überhaupt erst fest, was ein Gymnasium ist. Es sind Standards im umfassenden Sinn des Wortes, die eine Schule als institutionelle Realität ins Leben rufen. Ein Gymnasium *ist* in gewissem Sinne nichts anderes als die Summe seiner Standards.

Wenn wir Standards so sehen – als unvermeidlich für das menschliche Zusammenleben und konstitutiv für die institutionelle Realität Gymnasium –, dann kann man Standards als Kommunikationsmittel verstehen. Standards sind eine Art *Sprache*, die uns hilft, Verständigung zu erzielen und Übereinkunft zu erlangen. Das Wort „Standardsprache“ bringt – vielleicht unerwartet – etwas von dieser Einsicht zum Ausdruck. Wie die lokalen Maßeinheiten früherer Zeiten durch standardisierte Messsysteme abgelöst wurden, indem normierte Einheiten für Länge, Gewicht und Zeit definiert wurden, brauchen Sprachräume mit lokalen Sprachvarianten eine Standardsprache,

um die Kommunikation zu vereinfachen. Wir kennen dies nicht nur vom Deutschen, Französischen und Englischen, sondern auch vom Arabischen her.

Man mag einwenden, dass dies eine eigenwillige Interpretation des Begriffs „Standard“ ist und dass es in der bildungspolitischen Diskussion aktuell um etwas anderes geht. Das ist zweifellos richtig. Und trotzdem: Wenn wir nach Chancen und Risiken von Bildungsstandards fragen, dann liegt hier ein Ansatz vor, der uns eine mögliche Antwort auf die Frage nach den *Chancen* von Bildungsstandards für das Gymnasium geben kann. So jedenfalls möchte ich im Folgenden argumentieren.

Ich werde im ersten Teil meiner Ausführungen die Analogie von Standards und Sprache kurz begründen. Im zweiten Teil werde ich die vorherrschende Auffassung von Standards als Instrument zur Steuerung des Bildungssystems diskutieren. Im dritten Teil werde ich diese Auffassung einer grundsätzlichen Kritik unterziehen. Im abschließenden vierten Teil werde ich den Gymnasien vorschlagen, in den Standarddiskurs einzutreten, Standards aber nicht als Steuerungsinstrument, sondern als Kommunikationsmittel zu verwenden.

1 Standards als Sprache

Dass man Bildungsstandards als Sprache – als „Standardsprache“ – verstehen kann, lässt sich selbst unter Rekurs auf die Klieme-Expertise, die ansonsten eine andere Auffassung vertritt, belegen. Da heißt es nämlich, Bildungsstandards würden festlegen, „was für alle *verbindlich* ist“ (Klieme et al. 2003, 26 – Hervorhebung W. H.). Um ihr Ziel zu erreichen, müssten sie *verständlich* sein; sie sollten „klar, knapp und nachvollziehbar formuliert [sein]“ (ebd., 25) und „eine klarere, verständlichere Orientierung vermitteln als die meisten der herkömmlichen Lehrpläne und Richtlinien“ (ebd., 29). Im Grunde genommen lasse sich die Funktion von Bildungsstandards „mit einem Satz beschreiben: *Sie arbeiten in klarer und konzentrierter Form heraus, worauf es in unserem Schulsystem ankommt*“ (ebd., 47). Dadurch würden die Ziele und Anforderungen der Schule „für alle Beteiligten transparent“ (ebd., 48).

Offensichtlich legt die Klieme-Expertise, die der Diskussion um Bildungsstandards sowohl in Deutschland wie in der Schweiz zugrunde liegt, einen nicht unwesentlichen Akzent auf die *kommunikative Funktion* von Standards. An einer Stelle ist von Bildungsstandards sogar explizit als von einer *Sprache* die Rede: „Die gemeinsame Sprache der Bildungsstandards“ (Klieme et al. 2003, 29), die auf einer „national verbindliche[n] Formulierung von Bildungszielen und Mindestanforderungen“ (ebd.) beruht, „wäre ein großer Fortschritt für die umfassende Sicherung der Bildungsqualität“ (ebd.).

Bildungsstandards definieren demnach eine Standardsprache im doppelten Sinn des Wortes: Indem sie Standards für die Schule festlegen, standardisie-

ren sie die Sprache, in der wir über Schule sprechen. Wie im Falle sprachlicher Dialekte oder Idiome eine Standardsprache einen Sprachraum zum Zweck der besseren Kommunikation integriert, geht es bei Bildungsstandards darum, einen pädagogischen Raum, der zumeist national definiert wird („nationale Bildungsstandards“) zu harmonisieren, indem festgelegt wird, was die Ziele und „strukturellen Eckwerte“ (EDK 2007a, 4) der Schule sind.

2 Standards als Steuerungsinstrument

Soweit mein erster Punkt. Mein zweiter Punkt betrifft den Standardbegriff, wie er in der aktuellen politischen Auseinandersetzung im Vordergrund steht. „Standards“, so heißt es in der Klieme-Expertise auch und in erster Linie, sind „normative Vorgaben für die *Steuerung von Bildungssystemen*“ (Klieme et al. 2003, 33 – Hervorhebung W. H.).

Steuerung ist das schiere Gegenteil von Kommunikation. Die Assoziation ist nicht diejenige der Verständigung unter Gleichgesinnten und Gleichgestellten, sondern die reibungslose Regulation eines technischen Systems. Standards sind Steuerungsinstrumente (vgl. EDK 2007b, 6), die es der Politik und der Administration erlauben, regulierend ins Bildungssystem einzugreifen. Das war zwar immer schon das Anliegen der Politik. Bildungsstandards sollen aber etwas leisten, was bisher nicht möglich schien, nämlich bis auf die Ebene des Lehrens und Lernens durchzugreifen. Bildungsstandards „setzen den Standard für die Leistungen der *Schule*, und zwar so, dass man ihn an *Individuen* vergleichend messen kann“ (Klieme et al. 2003, 55 – Hervorhebung W. H.). Ähnlich heißt es in einem Text von Drüke-Noe, Keller und Blum (2008), Bildungsstandards falle eine „Steuerungsfunktion auf *systemischer* Ebene, auf *schulischer* Ebene und auf der *individuellen* Ebene der Schülerinnen und Schüler zu“ (ebd., 374 – Hervorhebung W. H.).

Bildungsstandards legen demnach fest, welche Leistungen auf der untersten Ebene des Bildungssystems, bei den Schülerinnen und Schülern, erbracht werden, aber so, dass die Verantwortlichkeit für die Schülerleistungen den Schulen und Lehrkräften zugewiesen werden kann. Genau dadurch wird aus den Bildungsstandards ein verwaltungstechnisches Steuerungsinstrument. Und genau deshalb spricht man neudeutsch von der *Outputsteuerung* der Schule (vgl. Klieme et al. 2003, 177, passim). Die Schulen sollen nicht länger über Vorgaben (Inputs), sondern über ihre Ergebnisse reguliert werden. Steuern – das zeigt die Kybernetik – kann man aber nur den Input. Am Output lässt sich lediglich rückblickend ablesen, ob man richtig oder falsch gesteuert hat. Begrifflich ist eine „Outputsteuerung“ ein hölzernes Eisen.

Doch in der Sache liegt hier der Kern des Standardbegriffs, wenn wir ihn nicht als Kommunikationsmittel, sondern als Steuerungsinstrument verstehen (vgl. Herzog 2010). Von Bildungsstandards wird eine durchschlagende Wir-

kung erwartet, die weit über die Systemebene hinausreicht und sich bis zur Ebene der Einzelschule und des Unterrichts, ja bis zur Individualebene der Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler erstreckt.

3 Die Gymnasien als didaktische Maschinen?

Was ist davon zu halten? Ich komme zum dritten Teil meiner Ausführungen. Ich möchte die eben gestellte Frage durch einen zweifachen Ansatz beantworten: durch einen Blick in die Vergangenheit und durch einen Blick über den Atlantik.

1. Wenn wir etwa 400 Jahre zurückschauen, dann treffen wir an der Schwelle zur Neuzeit auf Johann Amos Comenius (Komensky). Er war einer der ersten modernen Didaktiker und überzeugt davon, dass sich die Lehrtätigkeit mechanisieren lässt (vgl. Gaebe 1984). Man braucht den Unterricht nur wie eine Buchdruckerei einzurichten: „Das Papier sind die Schüler, deren Verstand mit den Buchstaben der Wissenschaft gezeichnet werden soll. Die Typen sind die Lehrbücher und die übrigen bereitgestellten Lehrmittel, mit deren Hilfe der Lehrstoff mit wenig Mühe dem Verstand eingeprägt werden soll. Die Druckerschwärze ist die lebendige Stimme des Lehrers, die den Sinn der Dinge aus den Büchern auf den Geist der Hörer überträgt. Die Presse ist die Schulzucht, welche alle zur Aufnahme der Lehre bereit macht und anspornt“ (Comenius 1993, 210).

Comenius entwirft „eine nach mechanischen Gesetzen konstruierte didaktische Maschine“ (Comenius 1959, 105), die gleichsam automatisch dafür sorgt, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, was sie lernen sollen. Da der Mensch „wie das Weltall [...] einem mächtigen Uhrwerk gleich“ (Comenius 1993, 37), sei es zu wünschen, „*dass die Methode der menschlichen Bildung mechanisch sei*, das heißt, dass sie alles so bestimmt vorschreibe, dass das, was so gelehrt, gelernt, getrieben wird, unmöglich ohne Ergebnis bleiben könne, ähnlich wie bei einer gut konstruierten Uhr, einem Wagen, einer Mühle oder sonst einer für die Bewegung kunstvoll angefertigten Maschine“ (Comenius 1959, 111).

Die Zitate von Comenius im Ohr, scheint mir offensichtlich, dass die standardbasierte Schulreform derselben Phantasie einer strengen Steuerung und Kontrolle der schulischen Lernprozesse anhängt. Was sich geändert hat, ist allenfalls der Maschinentyp, aber nicht die Idee der didaktischen Maschine. Und was sich ebenfalls geändert hat, ist die Durchschlagskraft der Maschine. Während sich Comenius auf den *Unterricht* beschränkte, unterwirft die standardbasierte Schulreform das Bildungssystem *als Ganzes* dem Steuerungswahn.

2. Soweit mein Blick in die Vergangenheit. Nun der Blick über den Atlantik. In den USA macht man seit rd. 25 Jahren Erfahrungen mit einer standard-

basierten Schulreform (vgl. Gamoran 2007, 81ff.). Obwohl man immer wieder von großen Erfolgen dieser Reform hören kann, trifft bei nüchterner Betrachtung eher das Gegenteil zu. Probleme zeigen sich in mindestens drei Bereichen (vgl. Herzog 2007, 2008a, 2008b, 2010): Demotivierung der Lehrkräfte, Verengung des Lehrplans und Unzuverlässigkeit der Tests. Ich kann das hier nicht im Einzelnen belegen, möchte aber doch ein paar Hinweise geben.

(a) Viele Reformen werden von Personen durchgeführt, die von außen ins Bildungssystem eingeschleust werden – mit einem Hintergrund in Wirtschaft, Verwaltung oder Justiz. Die Reformen orientieren sich an den Prinzipien einer ökonomischen Rationalität. Schule und Unterricht werden mit der Fertigung von industriellen Massenprodukten verglichen (vgl. Herzog 2008c). Die demokratische Kontrolle der Schulen durch die politische Öffentlichkeit wird massiv zurückgenommen. An anderer Stelle tritt eine Top-down-Strategie der Kontrolle, die strenge methodische Vorgaben – zum Beispiel in Bezug auf Lehrmittel – macht und vor Entlassungen nicht zurückschreckt, ja diese verdeckt oder offen sogar vorantreibt (vgl. Ravitch 2010).

Es kann nicht erstaunen, dass Lehrkräfte unter solchen Umständen innerlich emigrieren oder den Beruf verlassen. Nach einer Studie von McNeil (2000) fühlen sich die Lehrkräfte von den Bildungsstandards und den Tests, die zu ihrer Überprüfung eingesetzt werden, in ihrer Professionalität bedrängt. Sie empfinden eine Art schizophrene Spaltung zwischen dem, was sie für die Tests tun, und dem, was sie für die Schülerinnen und Schüler tun. Sie sehen sich genötigt, „[to] choose between their personal survival in the system or their students' education“ (ebd., 192).

(b) Mindestens so problematisch wie die Auswirkungen auf die Lehrkräfte sind die Folgen der standardbasierten Reform für den Unterricht. Standards machen wenig Sinn, wenn sie nicht überprüft werden. Doch die Art und Weise, wie sie überprüft werden, hat gravierende Konsequenzen. Denn zumeist geht es nicht um Informationsbeschaffung, um zu sehen, wo eine Schule oder Schulklasse steht, sondern die Testergebnisse werden dazu verwendet, um auf der institutionellen oder gar individuellen Ebene Maßnahmen einzuleiten: Schüler werden nicht promoviert oder erhalten kein Abschlusszeugnis, Lehrkräften drohen Lohnkürzungen oder die Entlassung, Schulen erhalten das Etikett „in need of improvement“ etc. (vgl. Ravitch 2010, 86).

Erneut kann nicht erstaunen, dass dieses *High-Stakes Testing* (wie es genannt wird) gravierende Auswirkungen hat, und zwar in mehrfacher Hinsicht (vgl. Herzog 2010). Erstens richten die Lehrkräfte den Unterricht am Inhalt der Testaufgaben aus. Zweitens orientieren sie sich am Testformat und passen den Unterricht den *Multiple-Choice*-Aufgaben an. Drittens ver-

engen sie den Unterricht auf traditionelle Lehrformen und das Einpacken von Wissen. Diese dreifache Auswirkung der Tests auf den Unterricht zeigt eines, dass nämlich durch die standardbasierte Schulreform nicht die Bildungsstandards Einfluss auf den Unterricht gewinnen, sondern die *Tests*, mittels derer die Standards überprüft werden. Statt mit einer standardbasierten haben wir es mit einer testbasierten Schulreform zu tun. Die Tests übernehmen die Aufgabe, die ihnen offenbar zugedacht ist, nämlich die politischen Steuerungsimpulse von der Systemebene auf die pädagogische und didaktische Steuerung der Schul- und Unterrichtsebene zu übertragen.

4 Was sollen die Gymnasien tun?

Ich belasse es bei diesen Hinweisen und komme zu meinem letzten Punkt: Was sollen die Gymnasien tun?

Mit Standards kann offenbar Verschiedenes gemeint sein. Ich habe zwei Bedeutungen unterschieden: Standards als *Kommunikationsmittel* zur Verbesserung der *Verständigung* über Schule und Unterricht und Standards als *Steuerungsinstrument* zur Erhöhung der *Kontrolle* von Schule und Unterricht. Im ersten Sinn stellen Standards eine Sprache dar, auf die auch und gerade an den Gymnasien nicht verzichtet werden kann, weil nur so allen Betroffenen – Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Eltern, Behördenmitgliedern, der Öffentlichkeit und den „Abnehmern“ der Gymnasien – selbstverständlich wird, was ein Gymnasium ist und wie es funktioniert. Im zweiten Sinn bilden Standards ein Steuerungsinstrument von Politik und Verwaltung, die – im Bemühen um pädagogische Produktivität – die Gymnasien als didaktische Maschinen begreifen.

Bei meiner Antwort auf die Frage, was die Gymnasien tun sollen, gehe ich von der Prämisse aus, dass es falsch wäre, sich dem Diskurs über Standards zu entziehen. Selbst wenn man es tun wollte, dürfte es kaum gelingen, weil sich die Politik zu sehr auf das Thema eingeschossen hat. Denken wir an die USA, wo trotz wechselnden Regierungen von Bush sen. über Clinton und Bush jr. bis zu Obama kein Abflauen der Diskussion festzustellen ist. Auch die neueste Administration scheint den testbasierten Reformansatz weiterzuführen, obwohl sich die negativen Stimmen inzwischen häufen.

Auf *eine* dieser negativen Stimmen möchte ich zum Schluss meiner Analyse besonders aufmerksam machen. 2010 ist von Diane Ravitch ein Buch erschienen, das zur Pflichtlektüre aller Politikerinnen und Politiker, die für Standards und Tests eintreten, erklärt werden sollte: *The Death and Life of the Great American School System. How Testing and Choice Are Undermining Education*. Ravitch ist nicht irgendwer, sondern war während der Administration Bush sen. Beraterin und Mitarbeiterin von Lamar Alexander, dem

Sekretär für Bildung und Erziehung. In der Zeit von 1991 bis 1993 war sie mitverantwortlich für die nationale Bildungspolitik der Bush-Regierung und eine glühende Verfechterin einer an Standards, Tests und freier Schulwahl orientierten Schulreform.

In diesem Buch von Ravitch (2010) findet sich nichts mehr von der früheren Begeisterung der Autorin für Standards und Tests. Ravitch hat eine bildungspolitische Pirouette gedreht und attackiert den technokratischen Ansatz der standardbasierten Schulreform, bemängelt das Fehlen pädagogischer Ideen, an deren Stelle eine rein betriebswirtschaftliche Logik stehe, kritisiert die Reduktion von schulischem Erfolg auf Testwerte in Multiple-Choice-Aufgaben, weist die Idee, unentwegtes Messen von Schülerleistungen werde die Qualität von Schule und Unterricht verbessern, entschieden zurück und spricht sich gegen die gezielte Marginalisierung der Lehrgewerkschaften aus.

Ob die Kritik von Ravitch (2010) hierzulande Gehör finden wird, ist fraglich. Denn eine ihrer Thesen ist auch, dass der politische Reformwille nicht zuletzt deshalb so stark sei, weil er nicht an Parteigrenzen gebunden ist. Rechts *und* links scheint man gleichermaßen am Strick der standardbasierten Schulreform zu ziehen. Sich dem Diskurs zu verweigern, würde daher auch für Reformgegner wenig Sinn machen.

Wenn wir dies als Prämisse akzeptieren, dann sehe ich für Kritiker von Bildungsstandards nur eine Möglichkeit, sich auf den Diskurs einzulassen: Beitragen wir uns am Diskurs, aber spielen wir nicht die Karte der Steuerung und Kontrolle aus, sondern diejenige der Kommunikation und Verständigung. Wenn im Titel meines Beitrags von Chancen und Risiken von Bildungsstandards für die Gymnasien die Rede ist, dann liegen die Risiken dort, wo Bildungsstandards als Steuerungsinstrument verstanden werden, während sich die Chancen dort finden, wo sie als Kommunikationsmittel genutzt werden.

Literatur

- Comenius [Komensky], J. A. (1959): Analytische Didaktik und andere pädagogische Schriften. Ausgewählt und eingeleitet von Hofmann, F., Berlin
- Comenius, J. A. (1993): Große Didaktik. Übersetzt und hrsg. von Flitner, A., 8. Aufl., Stuttgart
- Drüke-Noc, C./Keller, K./Blum, W. (2008): Bildungsstandards – Motor für Unterrichtsentwicklung und Lehrerbildung? In: Beiträge zur Lehrerbildung (Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung), 26, Heft 3, 372–382
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2007a): Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule vom 14. Juni 2007. Bern
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2007b): Jahresbericht 2006. Bern
- Gaebe, B. (1984): Das Programm einer „nach mechanischen Gesetzen konstruierten didaktischen Maschine“. In: Zeitschrift für Pädagogik, 30, Heft 6, 735–747

- Gamoran, A. (2007): School accountability, american style: dilemmas of high-stakes testing. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 29, Heft 1, 79–94
- Herzog, W. (2007): Pro und Contra Bildungsstandards. Die Perspektive eines Skeptikers. In: Labudde, P. (Hrsg.): Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator? Bern, 57–64
- Herzog, W. (2008a): Standards oder Bildungsstandards? Fragen, die sich die Gymnasien stellen sollten. In: Gymnasium Helveticum, 62, Heft 4, 6–10
- Herzog, W. (2008b): Verändern Bildungsstandards den Lehrerberuf? In: Beiträge zur Lehrerbildung (Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung), 26, Heft 3, 395–412
- Herzog, W. (2008c): Unterwegs zur 08/15-Schule? Wider die Instrumentalisierung der Erziehungswissenschaft durch die Bildungspolitik. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 30, Heft 1, 13–31
- Herzog, W. (2010): Besserer Unterricht dank Bildungsstandards und Kompetenzmodellen? In: Gehrman, A./Hericks, U./Lüders, M. (Hrsg.): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht. Bad Heilbrunn, 37–46
- Klieme, E. et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn
- McNeil, L. N. (2000): Contradictions of School Reform. Educational Costs of Standardized Testing. New York
- Ravitch, D. (2010): The Death and Life of the Great American School System. How Testing and Choice Are Undermining Education. New York

Gymnasium – Bildung – Gesellschaft

Susanne Lin-Klitzing
David Di Fuccia
Gerhard Müller-Frerich
(Hrsg.)

Aspekte gymnasialer Bildung

**Beiträge zu gymnasialer Bildungstheorie,
Unterrichts- und Schulentwicklung**

ASPEKTE GYMNASIALER BILDUNG
Beiträge zu gymnasialer Bildungstheorie,
Unterrichts- und Schulentwicklung

herausgegeben von
Susanne Lin-Klitzing, David Di Fuccia
und Gerhard Müller-Frerich

VERLAG JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN 2012

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2012.ng. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2012.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1875-9

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeber	7
--------------------------------------	----------

Einführung

<i>Susanne Lin-Klitzing</i> Aspekte gymnasialer Bildung – eine Einführung	9
--	---

<i>Heinz-Peter Meidinger</i> Zwischen Qualität und Quantität – wird das Gymnasium zum Opfer des eigenen Erfolgs?	16
--	----

Grundlagen gymnasialer Bildung

<i>Elmar Anhalt</i> Was bedeutet gymnasiale Bildung heute?	29
---	----

<i>Winfried Böhm</i> Humanistische Bildung neu denken im Hinblick auf das Gymnasium	50
---	----

<i>Julian Nida-Rümelin</i> Zur Aktualität der humanistischen Bildungsideale	61
--	----

Gymnasialer Unterricht

<i>Walter Herzog</i> Gymnasiale Bildung und Bildungsstandards – Chancen und Risiken	71
---	----

<i>Klaus Moegling</i> Fächerübergreifendes Lernen im Kontext gymnasialer Schulentwicklung	79
---	----

<i>Johannes Reitinger</i> Schüler als Bildungsforscher – Forschender Unterricht nach dem AuRELIA-Konzept als Herausforderung am Gymnasium	93
---	----

Zukunft des Gymnasiums: Distinktion und Exzellenz

Werner Helsper

Distinktion in der gymnasialen Schullandschaft: Vom Gymnasium als
Unterschied zu Unterscheidungen im Gymnasialen? 116

Werner Wiater

Gymnasien auf dem Weg zur Exzellenz –
Reflexionen zur Qualitätsentwicklung am Gymnasium 135

Autorenspiegel 156