

Intervention („Steuerung“) immer dringender erscheint, zugleich sich aber – evidenzbasiert – die Erfahrung breitmacht, dass genau dies eigentlich gar nicht geht oder doch zumindest mit extremen Schwierigkeiten zu rechnen hat. Auf noch mehr Verwissenschaftlichung zu setzen wird dann zunehmend unplausibel, weil in den jeweils beklagten Zustand ja die jeweils *vor*-letzten aktuellsten wissenschaftlichen Forschungsergebnisse eingeflossen sind.

### Literatur:

- Bereiter, C. (2002): Education and mind in the knowledge age. Mahwah/London.
- Cohen, J. (1988): Statistical power analysis for the behavioural sciences (2<sup>nd</sup> edition). Hillsdale.
- Floden, R. E./Meniketti, M. (2005): Research on the effects of coursework in the arts and sciences and in the foundations of education. In: Cochran-Smith, M./Zeichner, K. M. (Eds.): Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education. Mahwah/London, S. 261-308.
- Gage, N. L. (2009): A conception of teaching. New York.
- Hammonds, B. (2009a): Making learning visible – John Hattie. (<http://leading-learning.blogspot.com/2009/01/making-learning-visible-john-hattie.html>) (aufgerufen: 23.3.2010).
- Hammonds, B. (2009b): The killing of creativity by the technocrats. (<http://leading-learning.blogspot.com/2009/06/killing-of-creativity-by-technocrats.html>) (aufgerufen: 23.3.2010).
- Hattie, J. (2008): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London (Paperback 2009).
- Hattie, J. (o.J.): Visible learning, tomorrow's schools. The mindsets that make the difference in education. Visible Learning Laboratories. University of Auckland; Quelle: <http://www.treasury.govt.nz/publications/media-speeches/guestlectures/pdfs/tgls-hattie.pdf> (aufgerufen: 23.3.2010).
- Hattie, J. A. C./Timperley, H. (2007): The power of feedback. In: Review of Educational Research 77/1, S. 81-112.
- Kirschner, P. A./Sweller, J./Clark, R. E. (2006): Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. In: Educational Psychologist 41, S. 75-86.
- Kennedy, M. (2008): Contributions of qualitative research to research on teacher qualifications. In: Educational Evaluation and Policy Analysis 30/4, S. 344-367.
- Kennedy M./Ahn, S./Choi, J. (2008): The value added by teacher education. In: Cochran-Smith, M./Feiman-Nemser, S./McIntyre, D. J./Demers, K. E. (Eds.): Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts. Third Edition. New York, S. 1248-1271.
- Nye, B./Konstantopoulos, S./Heedges, L. V. (2004): How large are teacher effects? In: Educational Evaluation and Policy Analysis 26/3, S. 237-257.
- Sanders, W. L. (2000): Value-added assessments from student achievement data: Opportunities and hurdles. In: Journal of Personnel Evaluation in Education 14/4, S. 329-339.
- Sanders, W. L./Rivers, J. C. (1996): Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement. University of Tennessee: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Smythe, K. (2010): The Hattie series Part 3: Visible shipwreck (<http://www.networkkonnet.co.nz/index.php?section=latest&id=127>) (aufgerufen: 23.3.2010).
- Snook, I./Clark, J./Harker, R./O'Neill, A.-M./O'Neill, J. (o.J.): Invisible Learnings? A commentary on John Hattie's „Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement“. Massey University ([http://www.nzei.org.nz/site/nzei/files/misc%20documents/Invisible\\_Learnings.pdf](http://www.nzei.org.nz/site/nzei/files/misc%20documents/Invisible_Learnings.pdf)) (aufgerufen: 12.10.2010).

Peer Pasternack

## Mündigkeit als Managementaufgabe? Die Unmöglichkeit und die Möglichkeiten von Qualitätsmanagement in der Hochschullehre

Der verbreitete Ruf nach Qualitätsentwicklung an Hochschulen steht im Verdacht, folgenlose Proklamation zu sein, die kaschieren soll, dass es allgemein am Geld mangelt. Der Ruf nach Qualitätsentwicklung werde immer dann besonders laut, wenn mit weniger Mitteln als zuvor gleiches oder mit gleichen Mitteln mehr geleistet werden soll, das heißt: wenn Leistungsverdichtung erwartet wird. „Qualität statt Kosten!“, laute dementsprechend der Slogan. Andererseits lässt sich gegen Qualitätssicherung und -entwicklung ‚an sich‘ nur wenig einwenden. Dass etwas so gut bleiben soll, wie es ist, oder besser werden soll, als es bisher war, fordert wenig Widerspruch heraus. Nun wird aber seit einiger Zeit nicht nur von Qualitätsentwicklung gesprochen, sondern von Qualitätsmanagement. Der Teufel liegt hier zunächst nicht im Detail, sondern im Qualitäts- und Managementverständnis.

### 1. Qualität

Grundsätzlich lässt sich Qualität definieren als eine Kategorie zur Bezeichnung kombinatorischer Effekte, welche zusammen eine bestimmte Güte ergeben (*qualitas* = Beschaffenheit). Die Güte finalisierbarer Prozesse lässt sich anhand der Funktionalität darin erzeugter Produkte feststellen: Stahl muss zugleich einen bestimmten Härtegrad und eine bestimmte Elastizität aufweisen; Lebensmittel müssen eine definierte Haltbarkeitsdauer besitzen, ohne bis zum Verfallsdatum einen gleichfalls definierten Geschmacksstandard zu unterschreiten, usw.

Anders verhält es sich bei Bildung: Sie ist prinzipiell nicht finalisierbar und weist – jedenfalls in der neuhumanistischen Tradition, die in der Demokratie gesellschaftlich generalisiert wurde – einen unhintergehbaren Eigenwert der individuellen Persönlichkeitsentfaltung auf. Letztere ist neben Wissenserwerb und Kompetenzzusprägung Voraussetzung gesellschaftlicher Teilhabe. Hochschulstudien nun werden (statt anderer Qualifizierungswege) absolviert, weil sich Hochschulabsolventinnen und -absolventen in ihren beruflichen

Handlungskontexten typischerweise nicht in Routinesituationen, sondern in Situationen der Ungewissheit, konkurrierenden Deutungen und Normenkonflikte, zugleich aber auch des Zeitdrucks und Handlungszwanges zu bewegen haben. Um in solchen Situationen sicher und folgelastig handeln zu können, wird wissenschaftlich basierte Urteilsfähigkeit – d.h. die Befähigung, komplexe Sachverhalte methodisch geleitet und kritisch zu analysieren und zu bewerten – sowie eine explizit darauf gründende Handlungsfähigkeit benötigt. Diese sollen zum Lösen von Problemen befähigen, die während des Studiums entweder aus Stoffmengengründen nicht gelehrt werden oder aber noch gar nicht bekannt sein konnten. Die Distanz zur Welt der Arbeit ist ein zentrales Merkmal solcher Bildung – und zwar um Befähigungen zu erwerben, eben diese Welt der Arbeit und andere Lebenssphären erfolgreich zu bewältigen (Teichler 2003, S. 15). Lebenskluge Beschäftigte verlangen auch heute schon genau das, denn: „Praktiker wissen, daß Praxis blind macht. Sie suchen nicht nach Leuten, die ihre Blindheit teilen“ (Baecker 1999, S. 64). Jenseits von reduktionistischen Schlüsselqualifikationskonzepten geht es dabei um eine bestimmte Verbindung von Theorie- und Praxisperspektive: Studierende als künftige Absolventen müssen in die Lage versetzt werden, sowohl theoretisch angeleitet auf die Praxis schauen als auch die Praxisrelevanzen ihrer Theorieschulung erkennen und fruchtbar machen zu können. Man kann dies auch in die herkömmliche Kontrastierung von Bildung und Ausbildung übersetzen: „Ausbildung sagt uns, wie wir überleben, und Bildung sagt uns, wozu“ (H. v. Hentig).

Die Qualität von Bildung lässt sich nur über die mittel- und langfristigen Wirkungen erfassen, etwa hinsichtlich ihres Beitrags dazu, welche gesellschaftlichen Teilhabechancen die Einzelnen gewinnen und nutzen. In erster Näherung werden die Bildungseffekte über pragmatisch gewählte Kriterien wie z.B. Erfolg beim Berufseinstieg indiziert. Diese dienen vorrangig der Herstellung von Vergleichbarkeit. Dagegen muss eine Betrachtung, die auf die Qualität der Bildungsprozesse selbst fokussiert, avancierter ausfallen.

Hilfreich ist es, zweierlei Unterscheidungen zu treffen. Zum einen ist eine Elementardifferenzierung zwischen Quantitäten und Qualitäten vorzunehmen: Erstere sind messbar, letztere nicht bzw. nur indirekt, etwa über Zufriedenheitserhebung, Reputationsbewertung oder die Ermittlung von normativ bestimmten Präferenzen. Bestimmte metrisch erfassbare Sachverhalte stellen notwendige Aspekte von Qualitäten dar, aber sie sind nicht hinreichend.

Zum anderen sind zwei Arten von Qualität voneinander abzusetzen. Wenn von Hochschulqualität gesprochen wird, sind regelmäßig zwei völlig verschiedene Phänomene gemeint: Zum einen wird von „Qualitäten“ – im Plural – gesprochen. Damit werden einzelne Merkmale oder Eigenschaften bezeichnet, etwa die Betreuungsintensität an einem Fachbereich oder die Fremdsprachenkompetenz von Lehrenden. Es werden damit Aspekte des Be-

trachtungsgegenstandes benannt, die sich im übrigen mit ganz unterschiedlichen weiteren Qualitätsmerkmalen verbinden können. Zum anderen wird mit „Qualität“ – im Singular – etwas bezeichnet, das einen Prozess, eine Leistung, eine Organisationseinheit oder ein Gut ganzheitlich durchformt. Darunter lassen sich komplexe Eigenschaftsbündel verstehen, die den Betrachtungsgegenstand in seiner Gesamtheit prägen.

In der Hochschullehre heißt Qualität zu erzeugen zweierlei: bestehende Standards zu sichern, d.h. deren Unterschreitung zu verhindern, und die Normüberschreitung bzw. Normabweichung zu ermöglichen. Hochschulen sollen in ihrer der Lehre zugrundeliegenden Forschung das bisher noch nicht Entdeckte entdecken und das bisher noch nicht Gedachte denken. In der Lehre sind sie aufgefordert, *keine* bzw. nicht allein geschlossene und kanonisierte Wissensbestände zu vermitteln. Stattdessen sollen sie dem Stand der Forschung entsprechendes Wissen lehren, d.h. ein Wissen, das in seiner Gewissheit zumindest zum Teil noch fragil ist und also nicht kanonisiert sein kann. Hinzu tritt der Auftrag, die Fertigkeit zu vermitteln, dieses Wissen selbstständig zu bewerten, zu hinterfragen und die Folgen seiner Anwendung zu beurteilen. Ebenso sollen die Hochschulen ihre Studierenden nicht auf irgendein normiertes Persönlichkeitsbild hin zurichten. Hochschulen sind also ausdrücklich gehalten, Normen zu überschreiten, statt sich von ihnen fesseln zu lassen.

Zugleich gilt auch an Hochschulen die Paradoxie von Stabilität und Entwicklung: Die Einhaltung (z.B. methodischer) Standards – also Normen – ist Voraussetzung für die Erzielung inhaltlicher Normabweichungen – etwa von Erkenntnissen, die paradigmatische Umbrüche einleiten. Auch in manchen Bereichen der Hochschulverwaltung oder etwa der Studienfachberatung könnte eine an Mindeststandards orientierte Selbstbindung der Akteure durchaus ein Gewinn sein. Ebenso ist z.B. ein unzulängliches Flächenmanagement an Hochschulen kein unaufgebbares Element der akademischen Autonomie, sondern Verschleuderung von öffentlichen Mitteln. Wenn hier Qualitätsmanagement für Abhilfe sorgen kann, dann sollte es eher heute als morgen eingeführt werden. Damit ließen sich in Support-Bereichen der Hochschulen Mittel freisetzen und dorthin umlenken, wo sie sehr viel erfolgversprechender einsetzbar sind: in die Bereiche Lehre und Forschung.

## 2. Management

Unter einer Bedingung kann Management durchaus hilfreich sein: Die betriebswirtschaftliche Konnotation ist dort, wo es um die Kernleistungsbereiche der Hochschule, also Forschung und Lehre geht, zu vernachlässigen. Dann lässt sich Management als zielgebundenes Steuerungshandeln begreifen, mit dem die hochschulische Organisationsentwicklung so gestaltet wird,

dass sie der Erfüllung der Organisationsziele – gute Forschung und Lehre – optimal dienlich ist. Zu managen sind also die *Kontexte* von Forschung und Lehre, nicht diese selbst.

Ganz neu ist das nicht. Wo Immanuel Kant bereits 1798 befunden hatte, dass die Universitäten „gleichsam *fabrikenmäßig*“ organisiert seien (Kant 1984, S. 14), da sah Johann Jakob Engel 1802 einen Teil des herkömmlichen akademischen Integrationsmodus für verzichtbar an: „Einen Rektor mit seiner ein gebildeten hohen Würde und den akademischen vergoldeten Zeptern könnte man füglich entbehren. Hingegen müßte ein Aufseher da sein, welcher die neu ankommenden Mitglieder der Anstalt inskribierte, die Verzeichnisse der zu haltenden Vorlesungen sammelte, die Hörsäle an die Kompetenten verteilte, über die Tätigkeiten der besoldeten Lehrer wachte, einreißenden Unordnungen wehrte ...“ (Engel 1990, S. 15f.). Knallharte Managementorientierung, könnte man zusammenfassen.

Der Orientierung auf qualitätsförderliche Kontexte entspricht, dass Qualität der Hochschullehre nicht derart hergestellt wird, dass lediglich ein übersichtliches Handlungsprogramm in Gang zu setzen wäre, welches die Ursachen erzeugt, als deren Wirkungen dann zwangsläufig Qualität entstünde. Dies unterscheidet hochschulische Prozesse von industriellen Fertigungsprozessen: An Hochschulen soll keine (bzw. nicht allein) mustergetreue Fertigung realisiert werden. Vielmehr *kann* Qualität an Hochschulen dadurch entstehen, dass die *Bedingungen* so gestaltet werden, dass Qualitätserzeugung *nicht verhindert* wird. Eine Entstehensgarantie ist das nicht und kann es nicht sein.

Einer solchen Garantie steht mancherlei entgegen: Abhängigkeiten von sozialen Konstellationen, Bewertungen durch die Community (die nicht alles, was Qualität ist, als solche goutiert), von kognitiven Situationen, Wettbewerbsbedingungen (eine Modellrechnung, die in der Volkswirtschaftslehre als wissenschaftlich großer Wurf gilt, erzeugt in der Mathematik mitunter ein müdes Lächeln statt Anerkennung als Qualitätsleistung) usw. usf. Doch werden qualitätsförderlich gestaltete Organisationskontexte zumindest tendenziell mit größerer Wahrscheinlichkeit zu höheren Qualitäten führen als solche Kontexte, die gegenüber Qualitätsfragen unsensibel sind.

### 3. Qualitätsmanagement

Wird nun von Qualitätsmanagement (QM) gesprochen, dann werden häufig industrielle Fertigungssysteme assoziiert. Das erzeugt an den Hochschulen spontane Ablehnung. In der Tat: QM-Systeme, die ursprünglich der Optimierung industrieller Massenproduktion von Autos oder Kassettenrecordern dienten, lassen sich nicht umstandslos in den hochschulischen Bereich überführen. Auch die unterdessen für den Bereich der Dienstleistungsökonomie entwickelten QM-Systeme sind nicht ohne weiteres integrationsfähig; denn

im hochschulischen Sektor überwiegen die nicht monetär abzubildenden Anteile der Organisationseffektivität. Dennoch lässt sich zur Entdramatisierung raten, und zwar in zwei Richtungen: Zum einen ist Qualitätsmanagement häufig nur das Label für etwas, das man schon immer für wünschenswert gehalten hat – z.B. dass die Hochschulverwaltung dienstleisterisch orientiert ist und effektiv funktioniert, etwa dass es keine Havarien bei der Raumplanung gibt, also dass nicht permanent Kräfte in die Reparatur von Fehlern investiert werden müssen, die sich aus suboptimal organisierten Hochschulabläufen ergeben. Zum anderen lässt sich in manchen Fachkulturen – z.B. in den Ingenieurwissenschaften – für viele Maßnahmen schneller Akzeptanz erzeugen, wenn sie als Qualitätsmanagement daherkommen. Dies ergibt sich daraus, dass QM-Systeme immer strikt systematisch aufgebaut sind – und Systematik erzeugt in einigen Fachkulturen einen suggestiven Überzeugungszwang.

So betrachtet ist Qualitätsmanagement im akademischen Lehrbetrieb als Organisationsentwicklung zur Gestaltung qualitätsförderlicher Kontexte der Hochschullehre begreifbar. Dieses betrifft zwei Bereiche: zum einen organisatorische Rahmenbedingungen, zum anderen repetitive Prozesse in der akademischen Lehre selbst.

Im Blick auf die *organisatorischen Rahmenbedingungen* herrscht kein Mangel an Negativbeispielen. Um nur einige mehr oder weniger triviale Alltagsärgernisse zu nennen: monatelanges Warten auf die Diplomarbeitenkorrektur; Schließzeiten der Hochschulverwaltungsbereiche mit studentischem Publikumsverkehr an jedem Tag der Woche pünktlich um 15.30 Uhr, statt wenigstens einen Tag bis 20.00 Uhr zu öffnen, wie das mittlerweile jedes kommunale Bürgerbüro realisiert bekommt; Internetplattformen, die eigentlich die Lehre unterstützen sollen, aber so kompliziert sind, dass sie von niemandem außer ihrem jeweiligen Entwickler angemessen bestückt und genutzt werden können; Mensen, in denen (z.B. internationale) Gäste der Hochschule nicht essen können, weil nur mit Chipkarte bezahlt werden kann; Drittmittelverwaltungen durch die Hochschuladministration, die mehr bürokratischen Aufwand beim Drittmittelwerb verursachen, als wenn er/sie die Verwaltung selbst übernommen hätte; Reisekostenabrechnungen, deren Gegenwert des Arbeitszeitaufwands beim abrechnenden Hochschulmitarbeiter den Rückerstattungsbetrag übersteigt, usw. usf.

All das können Fälle für steuernde Eingriffe im Rahmen eines Qualitätsmanagements sein. Sie zwingen der akademischen Lehre keine sachfremden Entwicklungsinstrumente und -prozesse auf, sondern befreien sie von Hemmnissen zur Entfaltung ihrer eigentlichen Leistungsreserven. Überall jedenfalls, wo die traditionelle bürokratische Steuerung versagt, kann ein Blick auf Managementinstrumente sinnvoll sein. Management umfasst Aktivitäten in drei Dimensionen: Struktur- und Prozessentwicklung, Personalentwicklung

sowie Organisationskulturentwicklung. In allen drei Bereichen haben auch Hochschulen Entwicklungsziele. An Hochschulen sollte es dann allerdings um ein umcodiertes Management gehen: Das Instrumentarium wird anderen, nämlich hochschulgemäßen Zielbestimmungen unterworfen; im Dienste dieser Zielbestimmungen aber werden die operativen Vorteile des Managementinstrumentariums genutzt.

Ebenso entlastend kann es wirken, wenn *repetitive Prozesse in der akademischen Lehre* selbst über ein strukturiertes Qualitätsmanagement erleichtert werden. Denn repetitive Prozesse stehen einer Standardisierung grundsätzlich offen. Auch hier, im hochschulischen Kernleistungsbereich Lehre, geht es darum, solche Bedingungen herzustellen, von denen – z.B. auf Grund bisheriger Erfahrungen – angenommen wird, dass sie der Erzeugung möglichst hoher Qualität besonders förderlich seien. In diesem Sinne zielte ein Qualitätsmanagement, das sich auf Lehr-Lern-Prozesse bezieht, auf die Standardisierung von routineförmig vorkommenden Situationen und Vorgängen durch Elemente, die aus Erfahrung als qualitätsfördernd gelten. Es versetzt damit die Lehrenden in die Lage, sich diesbezüglich entlastet vorrangig mit den nicht routinisierten Situationen und Vorgängen befassen zu können.

#### 4. Instrumente

Nun ist auch die Sicherung von Qualität an Hochschulen keine Erfindung der jüngsten Zeit. Vielmehr kennen Hochschulen entsprechende Techniken seit Jahrhunderten. Deshalb erscheint es, um den Überblick zu bewahren, sinnvoll, systematisch drei Gruppen von Qualitätsentwicklungsinstrumenten zu unterscheiden:

*traditionelle:* Darunter fällt all das, was an Hochschulen schon immer unternommen wurde, um Qualität zu sichern, ohne dass es jemand explizit Qualitätssicherung oder gar Qualitätsmanagement genannt hätte: Methodenbindung, fachkulturelle Standards, Forschungskommunikation, wissenschaftliche Kritik, der Wettbewerb um Geltungsansprüche von Deutungen und Erklärungen, Reputationsverteilung, Hodegetik bzw. Hochschuldidaktik, Prüfungs- und Qualifikationsverfahren als frühe Formen Zertifizierung und schließlich die akademische Symbolverwaltung.

*kulturell integrierte:* Das sind diejenigen Maßnahmen zur Qualitätsbewertung, die zwar nicht traditionell hochschulisch sind, aber seit dem 20. Jahrhundert – zuerst im angloamerikanischen Raum, dann auch im deutschsprachigen – an den Hochschulen weitgehend akzeptiert werden, also in die akademische Kultur integriert sind. Deren wichtigste sind dreierlei: die Evaluation, welche die Frage stellt, wie gut etwas ist; die Akkreditierung, die danach fragt, ob etwas ‚gut genug‘ ist, also bestimmte Standards einhält; das Ranking, das nicht fragt, ob etwas ‚gut‘ oder ‚schlecht‘, sondern ob es ‚besser‘

oder ‚schlechter‘ ist als die jeweiligen Vergleichsobjekte (was heißt, dass es auch in der Spitzengruppe eines Rankings schlecht aussehen kann bzw. im mittleren oder unteren Segment immer noch ganz gut).

*bislang kulturfremde:* Dabei handelt es sich um Systeme und Instrumente, die aus anderen, meist ökonomischen Kontexten in den Hochschulbereich transferiert werden. Die wichtigsten Gruppen sind Zertifizierungen nach DIN ISO 9000ff. und Total Quality Management. Darunter finden sich eine Vielzahl von Instrumenten, angesiedelt auf sehr unterschiedlichen Handlungsebenen: Leitbildformulierung, Zielsystem, Null-Fehler-Programme, QM-Handbuch, Qualitätszirkel und Qualitätsgespräche, Benchmarking, Zielvereinbarungen, Leistungsanreizmodelle, Kontinuierliche Verbesserungsprozesse (KVP), Qualitätscontrolling, Schwachstellenanalyse, Stärken-Schwächen-Analyse, Wissensmanagement und Lernende Organisation, Benchmarking, Balanced Scorecard.

Die in den letzten Jahren erfolgten Neuaufnahmen in den Werkzeugkasten der hochschulischen Qualitätsorientierung spiegeln Wandlungen des Qualitätsverständnisses. Diese lassen sich mit Ulrich Teichler (2005, S. 132) als Übergang von einem gleichsam vor-evaluativen zu einem evaluativen Qualitätsverständnis kennzeichnen. Vor-evaluativ galt als Qualität das Gute und Exzellente, was man nicht definieren könne, worüber aber alle übereinstimmen. Im evaluativen Sinne gilt als Qualität, was sich messen, vergleichen und klassifizieren lässt und dabei überdurchschnittlich abschneidet. Blieb also das traditionelle Qualitätsverständnis implizit, so will das evaluative explizit sein. Der Wechsel ist nicht nur von Nachteil. Denn die unzureichende Formulierung der Maßstäbe für Hochschulqualität führt dazu, dass nicht oder nur vage rationalitätsgebundene Vorstellungen verteilungsrelevant für Mittelallokation und individuelle Chancen werden. Qualitätsbewertung transparent zu gestalten, ist daher die Voraussetzung dafür, Qualitätsorientierung zu rationalisieren. Sie kann damit nicht nur funktional qualifiziert werden – sie wird zugleich auch demokratisiert: indem mit der entstehenden Transparenz eine wesentliche Voraussetzung für Aushandlungsprozesse geschaffen wird.

Gleichwohl: Nachteile weisen sowohl das vor-evaluative als auch das evaluative Qualitätsverständnis auf. Das erstere verfehlt systematisch die Akzeptanz für hochschulische Angelegenheiten in Öffentlichkeit und Politik, denn dort vermag man die implizit bleibenden Qualitätswahrnehmungen der Wissenschaft nicht intuitiv nachzuvollziehen. Das evaluative Qualitätsverständnis hingegen verfehlt zu einem beträchtlichen Teil die Leistungstypik von Hochschulen, nämlich dort, wo deren Ergebnisse sich nicht allein oder nicht angemessen durch Messung, Vergleich und Klassifikation erschließen lassen. Die Lösung des Problems ist die kluge Beschränkung und Kombination der einzusetzenden Instrumente. Sie muss darauf zielen, dass sich die jeweiligen

Nachteile traditioneller und nichttraditioneller Instrumente der Qualitätsentwicklung so weit als möglich gegenseitig neutralisieren.

Auf der Grundlage vorliegender praktischer Erfahrungen und ihrer Auswertungen<sup>1</sup> lassen sich zentrale Erfolgsfaktoren für gelingendes Qualitätsmanagement an Hochschulen formulieren – und ebenso deren Gegenteil, die Misserfolgsfaktoren.

## 5. Misserfolgsfaktoren

„Man muss Erdbeben studieren, um die Geologie zu verstehen.“ So begründete Ben Bernanke seine Untersuchungen der Großen Depression 1929ff., um seine monetäre Theorie zu entwickeln. Der Bologna-Prozess ist inzwischen ebenso zur Großen Depression des deutschen Hochschulwesens geworden, wie er 2009 mit den studentischen Protesten auch ein mittleres politisches Erdbeben ausgelöst hatte. In einer reinen Forschungsperspektive stellt die aus dem Ruder gelaufene deutsche Bologna-Umsetzung einen Glücksfall dar: Wenn etwas gut funktioniert, mögen allerlei glückliche Umstände daran mitgewirkt haben. Es muss jedenfalls nicht am sachangemessenen Handeln der Akteure gelegen haben. Wenn etwas schief geht, liefern Strukturen und Prozesse dem Analytiker verschwenderisch Informationen über ihr Innenleben. Überdies zeigt eine – je nachdem – erstaunte, empörte, belustigte oder sich bestätigt sehende (Fach-)Öffentlichkeit Interesse daran, welche Erklärungen sich aus diesen Informationen generieren lassen. Nicht zuletzt, um zentrale Misserfolgsfaktoren eines Qualitätsmanagements der Hochschullehre zu identifizieren, erweisen sich diese als aufschlussreich. Als solche Faktoren können genannt werden: Unterfinanzierung, übermäßig viele Interessenkollisionen, Ignoranz gegenüber der Nichtfinalisierbarkeit von Bildung, Unter- oder Überkomplexität des Instrumentariums, Qualitätsbürokratie sowie Unverträglichkeit mit der Hochschulkultur. Das heißt im einzelnen:

Unterfinanzierung und eine daraus folgende Qualitätsorientierung als schlichte *Ausweichreaktion auf Kostendruck* („Qualität statt Kosten!“) produzieren Akzeptanzprobleme für jegliche Qualitätsentwicklungsmaßnahmen.

*Übermäßig viele Interessenkollisionen*, die solche Maßnahmen mit sich bringen, entstehen durch Situationsferne und Ignoranz gegenüber der Leistungstypik akademischer Lehre.

Wird nicht berücksichtigt, dass Bildung und Forschung vom Grundsatz her *nichtfinalisierbare Prozesse* sind und ein prinzipielles Handeln in einer *Situation der Ungewissheit* darstellen, dann kann nicht bedacht werden, dass dort Qualitätsziele lediglich pragmatische Zwischenschritte formulieren können

(etwa: Abbruchquote senken, Lernzufriedenheit steigern, Kompetenzzuwachs realisieren).

*Unter- oder Überkomplexität* des Instrumentariums: Häufig werden entweder ein einziges oder einige wenige QS/QE-Instrumente gewählt, von dem bzw. denen dann die Lösung sämtlicher Fragen erwartet wird, obgleich jedes Instrument nur über einen begrenzten Wirkungsgrad verfügt. Oder es wird ein „Overkill durch Parallelaktionen“ initiiert, d.h. es werden für Forschung, Lehre und Administration zahlreiche jeweils angepasste Verfahren eingeführt: „Allerdings treffen alle differenzierten Anstrengungen auf die gleichen Fachbereiche, die sich dann – überspitzt formuliert – jahrelang nur noch auf Evaluationen vorbereiten und durch diesen ‚Gesamtangriff‘ in ihrem Funktionieren beeinträchtigt werden“ (Pellert 2002, S. 25f.).

Die Entstehung einer *Qualitätsbürokratie*: Qualitätsentwicklungsmaßnahmen haben zwangsläufig einen Dokumentationsaspekt, da nur so Status-quo-ante- und Soll-Abweichungen nachvollziehbar werden. Zu diesem Zweck aufzubauende bzw. neu auszurichtende Verwaltungseinheiten können sinnvoll sein, um die Wissenschaftler/innen zu entlasten. Sie können aber auch zu einem bürokratischen Apparat werden, und ein solcher Apparat mit seiner prozeduralen Eigenlogik, wird, einmal entstanden, dann mit rasender Gelassenheit Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen zur formulargestützten Dokumentation ihrer Aktivitäten, Ergebnisse, Vorhaben und Zielverfehlungen antreiben. Dagegen würde der bisherige Aufwand für die akademische Selbstverwaltung als seminaristisch verwertbares Beispiel für effektives Zeitmanagement erscheinen. Eine Ablenkung von den hochschulischen Kernaufgaben – Forschung und Lehre – wäre unausweichlich, und für das eigentliche Ziel, Qualität zu sichern und zu steigern, stünde zwangsläufig weniger Zeit zur Verfügung.

Das Provozieren von obstruktivem Handeln in Folge von Maßnahmen, die durch *Unverträglichkeit mit der Hochschulkultur* keine Akzeptanz zu erlangen vermögen: Wissenschaftler/innen sind wie kaum eine andere Berufsgruppe in der Lage, Anweisungen, Vorschriften oder subkutane Zumutungen durch Obstruktion zu unterlaufen, denn: Sie sind wissenschaftlich geschult, haben also das Geschäft der Kritik erlernt. Aufgrund dieser professionellen Grundausstattung sind sie in der Lage, jegliche externe Anforderungen einer Daueranfechtung durch rational begründete Kritik zu unterwerfen. Solange rational begründet kritisiert wird, ist der jeweilige Gegenüber zur Diskussion genötigt, und solange diskutiert wird, wird nicht oder nicht engagiert umgesetzt. Nichtumsetzung kann entweder Ermüdung des Gegenübers bewirken, oder sie kann dazu führen, Dinge durch Zeitablauf zu erledigen, z.B. weil die Amtszeiten derjenigen ablaufen, welche die Umsetzungen vorantreiben möchten.

<sup>1</sup> vgl. Pasternack (2004; 2006; 2010), Hölscher/Pasternack (2007), Pasternack et al. (2008)

## 6. Erfolgsfaktoren

Wichtige Erfolgsfaktoren der gelingenden Einführung eines QM-Systems dagegen lassen sich als Befolgung einiger Grundprinzipien formulieren: Einbeziehung aller relevanten Qualitätsdimensionen; nachvollziehbarer Nutzen für alle Beteiligten und zu Beteiligten; angemessene Berücksichtigung der Hochschulkultur; Priorisierung und Vermeidung der Überforderung der Organisation; Weitergabe von Autonomie nach unten und Orientierung an einem Vertrauens- statt einem Kontrollparadigma; Vermeidung zusätzlicher Arbeit für die dezentralen Struktureinheiten; nachvollziehbarer Nutzen der Beteiligung; Erfüllung der Bedingungen der sachlichen Angemessenheit, individuellen Beherrschbarkeit und sozialen Akzeptanz; optimale Gestaltung der Startphase; präzise Adressierung der Leistungsbereiche; Unterscheidung repetitiver und nichtrepetitiver Prozesse; Verbindung formativer und summativer Aspekte; niedrigschwellige IT-Unterstützung; Anschlussfähigkeit von externer und interner QS/QE. Das heißt im einzelnen:

*Einbeziehung aller relevanten Qualitätsdimensionen*, d.h. von Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität (Vroeijenstijn 1993, S. 53) sowie, da es um Bildung geht, der Orientierungsqualität (Brunner 1999) – um sowohl förderliche institutionelle und organisatorische Kontexte zu schaffen (Strukturqualität), Handlungen, Interaktionen und Erfahrungen einzubeziehen (Prozessqualität), die Zielbindung des Qualitätshandelns sicherzustellen (Ergebnisqualität), als auch kulturelle und didaktische Vorstellungen, gesellschaftliche Werte und soziale Normen zu berücksichtigen und sie ggf. zu entwickeln (Orientierungsqualität).

*Berücksichtigung der Hochschulkultur*, um systembedingte Unverträglichkeiten zu vermeiden: Hochschulverträglichkeitsprüfung der QM-Instrumente; Gestaltung förderlicher Qualitätskontexte als vorrangiger QM-Gegenstand; Berücksichtigung traditioneller hochschulischer QS-Instrumente; Einbeziehung sowohl harter als auch weicher Faktoren; Verbindung quantitativer mit qualitativen Steuerungsinformationen; Fehlertoleranz und Offenheit für Nichtprognostiziertes; Kommunikationsorientierung.

*Priorisierung und Vermeidung der Überforderung der Organisation*: In sämtlichen Hochschulprozessen sollten jederzeit grobe Suboptimalitäten vermieden bzw. behoben und in jeweils *einigen* Hochschulprozessen sollte an der Herstellung optimaler Abläufe gearbeitet werden. Auf diese Weise lassen sich einerseits Mindeststandards durchsetzen und andererseits an der Entwicklung von Qualitätsbedingungen arbeiten, ohne die Institution und ihre Angehörigen durch Anspruchsüberfrachtung zu überfordern.

*Weitergabe von Autonomie nach unten*: Qualitätsorientierung soll nicht zur Implementation von Kontrollinstrumenten, sondern von Organisationsentwicklungsinstrumenten genutzt werden, indem innerhalb der Qualitätsent-

wicklung Ziele vereinbart werden, die dem Tauschprinzip „Zielerreichung gegen Entscheidungsautonomie“ folgen.

Weitestmögliche *Vermeidung zusätzlicher Arbeit* für die dezentralen Struktureinheiten: Insbesondere das dezentrale Zusammentragen von Daten ist auf das Nötigste zu beschränken (Unterbindung von Doppel- oder Dreifach-Datenaufbereitungen, Bündelung des Berichtswesens der Fachbereiche, etwa durch die elektronische Zusammenführung der internen Prozesse, die für Evaluations- und Akkreditierungsverfahren nötig sind, soweit hierbei Überschneidungen vorliegen). Die QM-induzierte Zeitersparnis und Aufwandsverminderung sollten höher sein als QM-bedingte Aufwandserhöhungen. Ein wichtiges Instrument dafür ist die Einrichtung eines hochschulzentralen Dienstleisters, der den Lehrenden und dezentralen Einheiten möglichst viele (vor allem von den sich wiederholenden und daher standardisierbaren) Arbeiten abnimmt.

*Nachvollziehbarer Nutzen der Beteiligung*: Dieser entsteht insbesondere, wenn bisheriger Aufwand an anderer Stelle vermindert wird, sich Zeitersparnis für die Akteure ergibt, etwa dadurch, dass nicht mehr permanent Folgen mangelnder Prozessqualitäten (Havarien, Mehrarbeit, angespannte Arbeitsatmosphäre und dgl.) zu bewältigen sind und insoweit eine Erhöhung der Arbeitszufriedenheit bewirkt wird.

*Erfüllung der Bedingungen sachlicher Angemessenheit, individueller Beherrschbarkeit und sozialer Akzeptanz*, um Praktikabilität sicherzustellen. Das kann gelingen bei: Durchschaubarkeit des Instrumentariums; weitestmöglicher Vermeidung zusätzlicher Arbeit; Prioritätensetzung und Vermeidung eines Maßnahmen-Overkills. Desweiteren: Feedbacks ermöglichen und die Feedbacks erkennbar zur Verbesserung des Qualitätssystems nutzen; durch Information, Diskussion und Kommunikation Akzeptanz erzeugen, die freiwillige Mitwirkung bewirkt.

*Möglichst optimale Gestaltung der auch bei einer QM-System-Gestaltung entscheidenden Startphase*: denkbare Ansätze sind hier z.B. das pragmatische Vorgehen, mit der Bearbeitung der größten Missstände, d.h. an den Brennpunkten von starker Behinderung der Qualität, zu beginnen (Winkler 1993, S. 29). Eine andere Idee wäre, eine Kick-off-Phase mit einem ‚Frust-Wettbewerb‘ zu füllen, also einer Aktion, welche die an jeder Hochschule bestehenden Alltagsärgernisse zum Gegenstand eines Wettbewerbs macht und hochschulöffentlich dazu aufruft, bspw. die absurdeste bürokratische Regelung, die an der Hochschule besteht, oder den Vorgang mit dem schlechtesten Aufwand-Nutzen-Verhältnis zu benennen, für jede einer solchen Kategorie einen Preis auslobt, durch eine Jury die Wettbewerbseinsendungen veröffentlichten lässt (anonymisiert und unter Verzicht auf die bloßen Denunziationen) und schließlich in eine öffentliche Veranstaltung mündet, auf der die Preisträger-Ärgernisse mit klug-ironischen Laudationes sachangemessene Würdi-

gung erfahren. Auf diese Weise kann das Signal ausgesendet werden, dass es mit der Qualitätsentwicklung ernst gemeint ist und Veränderungen, deren positive Auswirkungen allen zugute kommen, ins Haus stehen. Wo eine Hochschulleitung die Sache zu unernst findet, könnte sich die Studierendenschaft ihrer annehmen (und sich zugleich mit der Souveränität profilieren, die denjenigen zugeschrieben wird, welche die Ironie als Instrument der Veränderung einzusetzen verstehen). Solch ein Wettbewerb ließe sich auch jährlich wiederholen: Gleichsam nebenbei erhielte eine Hochschule dadurch vergleichsweise aufwandsarm eine recht vollständige Schwachstellen-Übersicht.

*Präzise Adressierung der Leistungsbereiche*, um die Systemverträglichkeit zu fördern: Kernleistungsbereiche (Lehre und Forschung), sekundäre Leistungsbereiche (den Kernleistungsbereichen unmittelbar gekoppelte Segmente, etwa Bibliothek, Archiv, Kustodie) und administrativ-technischer Support sind den einzelnen QM-Aktivitäten klar zuzuordnen. Ein QM-System kann dabei entweder ausgewählte oder sämtliche Leistungsbereiche einbeziehen.

*Unterscheidung repetitiver und nichtrepetitiver Prozesse*, um eine angemessene Auswahl von Instrumenten und Verfahren realisieren zu können.

*Verbindung von formativen und summativen Aspekten*, um gestaltende Maßnahmen an Steuerungsinformationen zu koppeln: Qualitätssicherung und -entwicklung (QS/QE) einerseits und Qualitätsbewertung andererseits werden damit nachvollziehbar aufeinander bezogen.

*Niedrigschwellige und weitgehend selbsterklärende IT-Unterstützung*: Benötigte Dokumente und Informationen müssen innerhalb von maximal zehn Sekunden zur Verfügung stehen. Selbsteintragsfunktionen haben ohne Handbuch-Lektüre verständlich zu sein sowie, wo immer möglich, halbautomatisierte Importroutinen für die Datenübertragung aus anderen Systemen anzubieten. Dazu muss das bereitstellende System in seinem Aufbau von den Gewohnheiten und intuitiven Routinen der Nutzer/innen her gedacht sein, statt einer ingenieurialen Denkweise von IT-Systemarchitekten zu folgen.

*Anschlussfähigkeit von externer und interner QS/QE*, um (Doppel-)Aufwand zu minimieren und die Informationslage zu verbessern: Externe Anforderungen wie Akkreditierung und hochschulinterne Maßnahmen wie Lehrevaluation werden aufeinander bezogen und dadurch Parallelarbeiten vermieden.

## 7. Fazit

Um es schließlich in zwei Sätzen zusammenzufassen: In der akademischen Lehre ginge es in erster Linie um *Qualitätsmanagement*, erst in zweiter und davon abgeleitet kann es um *Qualitätsmanagement* gehen. Und: Bei einem Qualitätsmanagement für die Hochschullehre handelte sich nicht im eigentlichen Sinne um Management von Qualität, sondern um *Qualitätsbedingungsmanagement*.

Was sich damit nicht lösen lässt, sind die grundsätzlicheren Probleme der akademischen Lehre: Weder ist es seit der Bildungsexpansion gelungen, das elitistische Humboldt-Konzept für die Situation der Massenbeteiligung an Hochschulbildung wirksam zu adaptieren, noch ist das Verhältnis von Wissensserwerb, Kompetenzausprägung und Persönlichkeitsentwicklung auch in anderer tragfähiger Weise bislang neu bestimmt worden (wenn man meiner Annahme folgt, dass die Engführung unter dem Titel „Schlüsselqualifikationen“ dies noch nicht leistet). Qualitätsmanagement im oben verstandenen Sinne könnte nicht mehr, aber auch nicht weniger leisten, als die Lehrenden und Studierenden davon zu befreien, ihre kreativen Ressourcen in der fantasievollen Bewältigung unzulänglicher Alltagsärgernisse und routinisierbarer Prozesse zu verschleudern. Das ist weniger, als die meisten Hochschulqualitätsmanager erwarten, aber mehr, als die meisten Lehrenden befürchten.

## Literatur:

- Baecker, D. (1999): Die Universität als Algorithmus. Formen des Umgangs mit der Paradoxie der Erziehung, in: Berliner Debatte Initial 3/1999, S. 63-75.
- Brunner, E. J. (1999): Orientierungsqualität als Maßstab bei der Evaluierung sozialer Einrichtungen, in: System Familie 1/1999, S. 3-8.
- Engel, J. J. (1990 [1802]): Denkschrift über Begründung einer großen Lehranstalt in Berlin (13. März 1802), in: Ernst Müller (Hrsg.), Gelegentliche Gedanken über Universitäten. Leipzig, S. 6-17.
- Hölscher, M./Pasternack, P. (2007): Internes Qualitätsmanagement im österreichischen Fachhochschulsektor. Wittenberg.
- Kant, I. (1984 [1789]): Der Streit der Fakultäten. Leipzig.
- Pasternack, Peer (2004): Qualitätsorientierung an Hochschulen. Verfahren und Instrumente. Wittenberg.
- Pasternack, P. (2006): Qualität als Hochschulpolitik? Leistungsfähigkeit und Grenzen eines Policy-Ansatzes. Bonn.
- Pasternack, P. (2010): ‚Bologna‘ in Deutschland. Eine erklärungsorientierte Rekonstruktion, in: Das Hochschulwesen 2/2010, S. 39-44.
- Pasternack, P./Bloch, R./Hechler, D./Schulze, H. (2008): Fachkräfte bilden und binden. Lehre und Studium im Kontakt zur beruflichen Praxis in Ostdeutschland. Wittenberg.
- Pellert, A. (2002): Hochschule und Qualität. In: Reil, T./Winter, M. (Hrsg.): Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis. Bielefeld, S. 21-29.
- Teichler, U. (2003): Hochschule und Arbeitswelt. Konzeptionen, Diskussionen, Trends. Frankfurt a.M./New York.
- Teichler, U. (2005): Was ist Qualität? In: Das Hochschulwesen 4/2005, S. 130-136.
- Vroeijenstijn, A. I. (1993): Some Questions and Answers with Regard to External Quality Assessment. In: Higher Education in Europe 3/1993, S. 49-66.
- Winkler, H. (1993): Qualität der Hochschulausbildung – was ist das? In: Ders. (Hrsg.): Qualität der Hochschulausbildung. Verlauf und Ergebnisse eines Kolloquiums an der Gesamthochschule Kassel. Kassel, S. 27-30.

**METAMORPHOSEN  
DER BILDUNG**  
Historie – Empirie – Theorie

herausgegeben von  
Edwin Keiner  
Klaus-Peter Horn  
Heidemarie Kemnitz  
Ulrike Mietzner  
Ulrike Pilarczyk  
Jane Schuch  
Nicole Welter

VERLAG  
JULIUS KLINKHARDT  
BAD HEILBRUNN • 2011



# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung</b>	9
<i>Frieda Heyting</i> Metamorphose der Welt	25
<b>1. Wissen – Formen – Begriffe</b>	
<i>Dietrich Benner</i> Wissensformen der Wissensgesellschaft	29
<i>Oswald Schwemmer</i> Naturgesetze und Determinismus. Über ein Argument im Disput über die menschliche Freiheit	43
<i>Jürgen Kaube</i> Zwei Arten der Bildung im Bildungsroman	51
<i>Klaus Prange</i> Erziehung oder Bildung oder einfach nur Unterricht?	59
<i>Helmut Heid</i> Aufstieg durch Bildung? Vernachlässigte Bedingungen der Realisierung	67
<i>Hartwig Zander</i> Prätheoretische Anschauung – Bereitstellungen und Erwägungen	85
<i>Jürgen Diederich</i> LOGOS, LID und LIBIDO – E.A. Dölles Vermächtnis an die moderne Wissenschaftstheorie und die empirische Sozialforschung	103
<b>2. Habitus – Bildung – Lebensform</b>	
<i>Margret Kraul</i> Diätetische Pädagogik	113
<i>Brita Rang &amp; Adalbert Rang</i> ,Eine ehemalige europäische Bildung‘ – Lord Chesterfields Briefe an seinen Sohn (1774)	129

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>.

2011.2.i. © 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 2011.  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1792-9

<i>Annedore Prengel &amp; Hanno Schmitt</i> Bildung als Medium persönlicher Beziehungen um 1800	153
<i>Peter Lundgreen</i> Humboldts „Stoffe“ der Bildung: Konzepte und Realitäten	171
<i>Dieter Langewiesche</i> Bildung in der Universität als Einüben einer Lebensform. Konzepte und Wirkungshoffnungen im 19. und 20. Jahrhundert	181
<i>Wilhelm Brinkmann</i> Familienbande. Anmerkungen zur Unverwüstlichkeit einer Lebensform	191
<i>Susanne Baer</i> Bildung bilden. Geschlecht und Genie an der Universität	207
<i>Sabine Krause, Judith Kutter &amp; Alexander Graeff</i> Bildung – A tale of serendipity?	215

### 3. Systembildung – Effekte – Kritik

<i>Jürgen Schriewer</i> „Bildung“ und ihr Anderes. Öffentliche Inszenierung und ästhetische Überwältigung in Phasen revolutionärer Neuordnung von Staat und Gesellschaft	227
<i>Peter Drewek</i> Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheit – Expansionseffekte, neue Polarisierungen, ambivalente Innovationen	253
<i>Yvonne Schütze</i> Weibliche Bildungskarrieren: zwischen Persönlichkeitsentfaltung und Broterwerb	269
<i>Ewald Terhart</i> Hat John Hattie tatsächlich den Heiligen Gral der Schul- und Unterrichts- forschung gefunden? Eine Auseinandersetzung mit <i>Visible Learning</i>	277
<i>Peer Pasternack</i> Mündigkeit als Managementaufgabe? Die Unmöglichkeit und die Möglichkeiten von Qualitätsmanagement in der Hochschullehre	293
<i>Klaus Harney</i> Max Weber und das Sozioökonomische Panel: Zur Bedeutung beruflicher Kontextualisierung	307

### 4. Reform – Pädagogik – Expertise

<i>Charles E. McClelland</i> American Examples for German Universities: Admitting Women before World War I	323
<i>Marc Depaepe, Frank Simon &amp; Angelo Van Gorp</i> Ein „Pädagoge“ als „Experte“? Decroly's Schlüssel zum Erfolg in der Bildungslandschaft des ersten Jahrzehnts des 20. Jahrhunderts	337
<i>Peter Dudek</i> „... eine Probe seiner Gedankenklarheit und Rhetorik.“ Siegfried Bernfelds Intermezzo in Braunschweig	351
<i>Jun Yamana</i> Reformpädagogik als Metamorphose der Schulen durch die Dynamik des „Re-entry“: Zur Selbstkritik der Analyse Deutscher Landerziehungsheime	369
<i>Günther List</i> Kann Pädagogik sich selber historisch werden? Notizen zum Verhältnis von Hermetik und Öffnung	381
<i>Hartmut von Hentig</i> Ist Bildung nützlich?	395
<i>P. Klaus Mertes SJ</i> Tabus im Lehrberuf, oder: die Würde des Lehrberufs	413
<i>Frieda Heyting</i> Metamorphose des Menschen	425
<i>Pfarrers Vieh</i> Ein ganz privates Nachwort	427
Die Autoren und Herausgeber	429

## Die Autoren und Herausgeber

- Baer, Susanne*, Prof. Dr. iur., Humboldt-Universität zu Berlin.  
*Benner, Dietrich*, Prof. em. Dr. Dr. h. c., Humboldt-Universität zu Berlin.  
*Brinkmann, Wilhelm*, Prof. Dr., Christian-Albrechts-Universität Kiel.  
*Depaepe, Marc*, Prof. Dr., Katholische Universität Leuven, Belgien.  
*Diederich, Jürgen*, Prof. em. Dr., Humboldt-Universität zu Berlin.  
*Drewek, Peter*, Prof. Dr., Ruhr-Universität Bochum.  
*Dudek, Peter*, Prof. Dr., Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt/M.  
*Gorp van, Angelo*, Prof. Dr., Katholische Universität Leuven, Belgien.  
*Graeff, Alexander*, B.A., Berlin.  
*Harney, Klaus*, Prof. Dr., Ruhr-Universität Bochum.  
*Heid, Helmut*, Prof. em. Dr., Universität Regensburg.  
*von Hentig, Hartmut*, Prof. Dr., Universität Bielefeld.  
*Heyting, Frieda*, Prof. em. Dr., Universität Amsterdam, Niederlande.  
*Horn, Klaus-Peter*, Prof. Dr., Eberhard Karls Universität Tübingen.  
*Kaube, Jürgen*, Redakteur im Feuilleton der „Frankfurter Allgemeinen Zeitung“.  
*Keiner, Edwin*, Prof. Dr., Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.  
*Kemnitz, Heidemarie*, Prof. Dr., Technische Universität Braunschweig.  
*Kraul, Margret*, Prof. Dr., Georg-August-Universität Göttingen.  
*Krause, Sabine*, M.A., Universität Wien.  
*Kutter, Judith*, Referendarin, Berlin.  
*Langewiesche, Dieter*, Prof. em. Dr., Eberhard Karls Universität Tübingen.  
*List, Günther*, Dr., Karlsruhe.  
*Lundgreen, Peter*, Prof. i.R. Dr., Universität Bielefeld.  
*McClelland, Charles E.*, Prof. em. Dr., z. Zt. Universität Texas, USA.  
*P. Mertes, Klaus*, SJ, Canisius-Kolleg, Berlin.  
*Mietzner, Ulrike*, Prof. Dr., Technische Universität Dortmund.  
*Pasternack, Peer*, Prof. Dr., Universität Halle-Wittenberg.  
*Pilarczyk, Ulrike*, PD Dr., Technische Universität Braunschweig.  
*Prange Klaus*, Prof. em. Dr., Eberhard Karls Universität Tübingen.  
*Prengel, Annedore*, Prof. em. Dr., Universität Potsdam.  
*Rang, Adalbert*, Prof. em. Dr., Universität Amsterdam, Niederlande.  
*Rang, Brita*, Prof. em. Dr., Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt/M.  
*Schmitt, Hanno*, Prof. em. Dr., Universität Potsdam.  
*Schriewer, Jürgen*, Prof. Dr., Humboldt-Universität zu Berlin.  
*Schuch, Jane*, Dipl.-Päd., Humboldt-Universität zu Berlin.  
*Schütze, Yvonne*, Prof. em. Dr., Humboldt-Universität zu Berlin.  
*Schwemmer, Oswald*, Prof. Dr., Humboldt-Universität zu Berlin.  
*Simon, Frank*, Prof. em. Dr., Universität Gent, Belgien.  
*Terhart, Ewald*, Prof. Dr., Westfälische Wilhelms-Universität Münster.  
*Welter, Nicole*, Dr., Humboldt Universität zu Berlin.  
*Yamana, Jun*, Ph.D, a.o. Prof., Kyoto Universität, Japan.  
*Zander, Hartwig*, Prof. em. Dr., Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt/M.