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 vorletzten aktuellen wissenschaftlichen Forschungsergebnisse eingeflossen sind.

**Literatur:**


---

**Peer Pasternack**

**Mündigkeit als Managementaufgabe?**

**Die Unmöglichkeit und die Möglichkeiten von Qualitätsmanagement in der Hochschullehre**


**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 ununtergebrochenen Eigenwert der individuellen Persönlichkeitsentfaltung auf. Letztere ist neben Wissenserwerb und Kompetenzausprägung Voraussetzung gesellschaftlicher Teilhabe. Hochschulstudien nun werden (statt anderer Qualifizierungswege) absolvieren, weil sich Hochschulabsolventinnen und -absolventen in ihren beruflichen...


2. Management

Unter einer Bedingung kann Management durchaus hilfreich sein: Die be- triebswirtschaftliche Konnotation ist dort, wo es um die Kernleistungsberei- che der Hochschule, also Forschung und Lehre geht, zu vernachlässigen. Dann lässt sich Management als zielgebundenes Steuerungshandeln begrei- fen, 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.


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


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: monetelanges 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 niemanden außer ihrem jeweiligen Entwickler angemessen bestückt und genutzt werden können; Menschen, 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 Drittmitteleinwerber 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 befrieden sie von Hemmnissen zur Entfaltung ihrer eigenen Leistungsservices. 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 Organisationskultuventwicklung. 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 Management-instrumentariums genutzt.


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: Methodenbildung, fachkulturelle Standards, Forschungskommunikation, wissenschaftliche Kritik, der Wettbewerb um Geltungsansprüche von Deutungen und Erklärungen, Reputationsvertreibung, Hodogetik bzw. Hochschuldidaktik, Prüfungs- und Qualifikationsverfahren als frühe Formen Zertifizierung und schließlich die akademische Symbolverwaltung.

textuell integrierte: Das sind diejenigen Maßnahmen zur Qualitätswahrung, die zwar nicht traditionell hochschulisch sind, aber seit dem 20. Jahrhundert – zuerst im angloamerikanischen Raum, dann aber auch im deutschsprachigen – an den Hochschulen weitgehend akzeptiert werden, also in die akademische Kultur integriert sind. Deren wichtigste sind dreierlei: die Evaluierung, welche die Frage stellt, wie gut etwas ist; die Akkreditierung; die danach macht, 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).


Die in den letzten Jahren erfolgten Neuaufnahmen in den Werkzeugkasten der hochschulischen Qualitätsorientierung spiegeln Wandlungen des Qualitätsgedankens. 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 Exzeltente, was man nicht definieren könne, worüber aber alle übereinstimmten. Im evaluativen Sinne gilt als Qualität, was sich messen, vergleichen und kategorisieren lässt und dabei überdurchschnittlich abschneidet. Bleibt 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 ersteres verfehlt systematisch die Akzeptanz für hochschulische Angelegenheiten in Öffentlichkeit und Politik, denn dort vermag man die implizit bleibenden Qualitätswahrnehmungen der Wissenschaft nicht intuitiv nachzuverziehen. 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 lassen sich zentrale Erfolgsfaktoren für gelingendes Qualitätsmanagement an Hochschulen formulieren — und ebenso deren Gegenteil, die Missfolgsfaktoren.

5. Misserfolgsfaktoren


---

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 Beteiligenden; 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 Orientierungsschulung (Brunner 1999) — u m 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 quantitativ 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 einzigen 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.


Nachvollziehbarer Nutzen der Beteiligung: Dieser entsteht insbesondere, wenn bisheriger Aufwand an anderer Stelle vermindert wird, sich Zeiteinsparung 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; weistestmöglicher Vermeidung zusätzlicher Arbeit; Prioritätensetzung und Vermeidung eines Maßnahmen-Overkills. Desweiteren: Feedbacks ermöglichen und die Feedbacks erkennbar zur Verbesserung des Qualitätssystem 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 Alltagssorgen-des 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 der solchen Kategorie einen Preis auszoben, durch eine Jury die Wettbewerbeinsendungen veröffentlichen lässt (anonymisiert und unter Verzicht auf die bloßen Denunziationen) und schließlich in eine öffentliche Veranstaltung mündet, auf der die Preis träger-Artigernis mit klug-ironischen Laudationes sachangemessene Würdi
lung 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 unerst findet, könnte sich die Studierenden-
schaft ihrer annehmen (und sich zugleich mit der Souveränität profilieren, die denjenigen zugeschrieben wird, welche die Ironic wie Instrument der Verän-
derung einzusetzen verstehen). Solch ein Wettbewerb ließe sich auch jährlich wiederholen: Gleichsam nebenbei erhielt eine Hochschule dadurch vergleichsweise aufwandsarm eine recht vollständige Schwachstellen-Übersicht. Präzise Adressierung der Leistungsbereiche, um die Systemverträglichkeit zu fördern: Kernleistungsbereiche (Lehre und Forschung), sekundäre Leistungs-
bereiche (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 angemes-
sene Auswahl von Instrumenten und Verfahren realisieren zu können.

Verbindung von formativen und summativen Aspekten, um gestaltende Maß-
nahmen an Steuerungsinformationen zu koppeln; Qualitätssicherung und -ent-
wicklung (QS/QE) einerseits und Qualitätsermittlung andererseits werden da-
mit nachvollziehbar aufeinander bezogen. Niedrigschwellige und weitgehend selbststeuernde IT-Unterstützung: Benö-
tigte Dokumente und Informationen müssen innerhalb von maximal zehn Sekunden zur Verfügung stehen. Selbststeuerungsfunktionen haben ohne Hand-
buch-Lektüre verständlich zu sein, wo immer möglich, halbautomati-
sierte Importroutinen für die Datenübertragung aus anderen Systemen anzu-
bieten. Dazu muss das bereitstellende System in seinem Aufbau von den Ge-
wohnheiten und intuitiven Routinen der Nutzer/innen her gedacht sein, statt einer ingenieurlichen Denkweise von IT-Systemarchitekten folgen. Anschlussfähigkeit von externer und interner QS/QE, um (Doppelt-)Aufwand zu minimieren und die Informationslage zu verbessern: Externe Anforderun-
gen wie Akkreditierung und hochschulinterne Maßnahmen wie Lehrevaluati-
on 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 eigentli-
chen Sinne um Management von Qualität, sondern um Qualitätsbedingungs-
management.

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 Wis-
ssenserwerb, Kompetenzausprägung und Persönlichkeitsentwicklung auch in anderer tragfähiger Weise bislang neu bestimmt worden (wenn man meiner Annahme folgt, dass die Engführung unter dem Titel „Schlüsselqualifikatio-
nen“ 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 fantas-
sievollen Bewältigung unzulänglicher Alltagsärgernisse und routinisierbarer Prozesse zu verschleudern. Das ist weniger, als die meisten Hochschulquali-
tätsmanager erwarten, aber mehr, als die meisten Lehrenden befürchten.

Literatur:

Brunner, E. J. (1999): Orientierungsqualität als Maßstab bei der Evaluierung sozialer Einrich-
März 1802), in: Ernst Müller (Hrsg.), Gelehrte Gedanken über Universitäten. Leipzig, S.
6-17.
Hölsher, M./Pasternack, P. (2007): Internes Qualitätsmanagement im österreichischen Fach-
hochschulsektor. Wittenberg.
Kant, I. (1841 [1789]): Der Streit der Fakultäten. Leipzig.
Wittenberg.
Policy-Ansatzes. Bonn.
Das Hochschulwesen 2/2010, S. 39-44.
und Studium im Kontakt zur beruflichen Praxis in Ostdeutschland. Wittenberg.
Vroeijenstijn, A. L. (1993): Some Questions and Answers with Regard to External Quality As-
Winkler, H. (1993): Qualität der Hochschulausbildung – was ist das? In: Ders. (Hrsg.): Qualität
der Hochschulausbildung. Verlag und Ergebnisse eines Kolloquiums an der Gesamthoch-
Inhaltsverzeichnis

Einleitung

Frieda Heyting
Metamorphose der Welt

1. Wissen – Formen – Begriffe

Dietrich Benner
Wissensformen der Wissensgesellschaft

Oswald Schwemmer
Naturgesetze und Determinismus.
Über ein Argument im Disput über die menschliche Freiheit

Jürgen Kaube
Zwei Arten der Bildung im Bildungsroman

Klaus Prange
Erziehung oder Bildung oder einfach nur Unterricht?

Helmut Heid
Aufstieg durch Bildung?
Vernachlässigte Bedingungen der Realisierung

Hartwig Zander
Prätheoretische Anschauung – Bereitstellungen und Erwägungen

Jürgen Diederich
LOGOS, LID und LIBIDO – E.A. Dölles Vermächtnis an die moderne Wissenschaftstheorie und die empirische Sozialforschung

2. Habitus – Bildung – Lebensform

Margret Kraul
Diätetische Pädagogik

Brita Rang & Adalbert Rang
„Eine ehemalige europäische Bildung“ –
Lord Chesterfields Briefe an seinen Sohn (1774)
3. Systembildung – Effekte – Kritik

Jürgen Schriwer
„Bildung“ und ihr Anderes. Öffentliche Inszenierung und ästhetische Überwälgung in Phasen revolutionärer Neuordnung von Staat und Gesellschaft 227

Peter Drewek
Abbau herkunftsbedingter Bildungsgleichheit – Expansionseffekte, neue Polarisierungen, ambivalente Innovationen 253

Yvonne Schütze
Weibliche Bildungskarrieren: zwischen Persönlichkeitsentfaltung und Broterwerb 269

Ewald Terhart

Peer Pasternack
Mündigkeit als Managementaufgabe? Die Unmöglickeit und die Möglichkeiten von Qualitätsmanagement in der Hochschullehre 293

Klaus Harney
Max Weber und das Sozioökonomische Panel: Zur Bedeutung beruflicher Kontextualisierung 307

4. Reform – Pädagogik – Expertise

Charles E. McClelland
American Examples for German Universities: Admitting Women before World War I 323

Marc Depaepe, Frank Simon & Angelo Van Gorp

Peter Dudek
„... eine Probe seiner Gedankenklarheit und Rhetorik.“ Siegfried Bernfelds Intermezzo in Braunschweig 351

Jun Yamama
Reformpädagogik als Metamorphose der Schulen durch die Dynamik des „Re-entry“: Zur Selbstkritik der Analyse Deutscher Landerziehungsheime 369

Günther List
Kann Pädagogik sich selber historisch werden? Notizen zum Verhältnis von Hermetik und Öffnung 381

Hartmut von Hentig
Ist Bildung nützlich? 395

P. Klaus Mertes SJ
Tabus im Lehrberuf, oder: die Würde des Lehrberufs 413

Frieda Heyting
Metamorphose des Menschen 425

Pfarrers Vieh
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., Katholieke Universiteit 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., Katholieke Universiteit Leuven, Belgien.
Harney, Klaus, Prof. Dr., Ruhr-Universität Bochum.
Heid, Helmut, Prof. em. Dr., Universität Regensburg.
von Hentig, Hartmut, Prof. Dr., Universität Bielefeld.
Heying, Frieda, Prof. em. Dr., Universität Amsterdam, Niederlande.
Horn, Klaus-Peter, Prof. Dr., Eberhard Karls Universität Tübingen.
Kause, 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.
Langelwiesche, 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.
Mieritz, 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.
Prenzel, 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.
Schreiber, 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, Harwig, Prof. em. Dr., Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt/M.