

Heid, Helmut

Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie

Helmke, Andreas [Hrsg.]; Hornstein, Walter [Hrsg.]; Terhart, Ewald [Hrsg.]: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim : Beltz 2000, S. 41-51. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 41)



Quellenangabe/ Reference:

Heid, Helmut: Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie - In: Helmke, Andreas [Hrsg.]; Hornstein, Walter [Hrsg.]; Terhart, Ewald [Hrsg.]: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim : Beltz 2000, S. 41-51 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-84846 - DOI: 10.25656/01:8484

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-84846>

<https://doi.org/10.25656/01:8484>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

41. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

41. Beiheft

Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule

Herausgegeben von

Andreas Helmke, Walter Hornstein und Ewald Terhart

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2000 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach
Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41142

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

ANDREAS HELMKE/WALTER HORNSTEIN/EWALD TERHART Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Zur Einleitung in das Beiheft.	7
---	---

Teil I

Qualität und Qualitätssicherung – analytisch betrachtet

LEE HARVEY/DIANA GREEN Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze	17
HELMUT HEID Qualität: Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie	41

Teil II

Qualität und Qualitätssicherung in der Schule

HELMUT FEND Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen: Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle	55
HARTMUT DITTON Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung.	73
HERBERT ALTRICHTER Konfliktzonen beim Aufbau schulischer Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung	93
TOM STRYCK Qualitätssicherung in der Geisterbahn. Was hat die Schulaufsicht mit Schulqualität zu tun?	111

Teil III

Qualität und Qualitätssicherung in der Sozialpädagogik

WALTER HORNSTEIN

Qualität und Evaluation in der Sozialpädagogik 129

MICHAEL WINKLER

Qualität und Jugendhilfe:

Über Sozialpädagogik und reflexive Modernisierung 137

JOACHIM MERCHEL

Zwischen Hoffnung auf Qualifizierung und Abwehrreflex:

Zum Umgang mit dem Qualitätsthema in der Jugendhilfe 161

RAINER WETZLER

Internationale Ansätze zur Qualitätssicherung und -verbesserung

in ausgewählten Bereichen sozialer Arbeit 185

Teil IV

Qualität und Qualitätssicherung in der Hochschule

TINO BARGEL/NATALIJA EL HAGE

Evaluation der Hochschullehre: Modelle, Probleme und Perspektiven . . . 207

WOLFF-DIETRICH WEBLER

Weiterbildung der Hochschullehrer als Mittel der Qualitätssicherung 225

BIRGIT BERENDT

Was ist gute Hochschullehre? 247

FRIEDRICH-WILHELM SCHRADER/ANDREAS HELMKE

Wirksamkeit des Hochschulunterrichts aus der Sicht der Studierenden.

Eine empirische Studie 261

Qualität

Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie

In sämtlichen Bereichen gesellschaftlicher, und also auch pädagogischer Praxis gehört Qualität zu den wichtigsten Gestaltungs- und Regulationsprinzipien. Dennoch gibt es keine allgemein anerkannte Definition für „Qualität“ (vgl. dazu u.a. BLASCHE 1989; HÜBENER 1989; URBAN 1989; GONON 1999, S. 78 f.). Und es erweist sich als wenig sinnvoll, „Qualität“ losgelöst von jenem Kontext zu erörtern, in dem die Verwendung dieses Wortes erst seine spezifische Bedeutung erhält. Denn Qualität ist kein extramental für sich existierendes Objekt. Qualität kann immer nur ein konkretes, meßbares Objekt i.w.S., also auch eine Person oder eine Handlung „haben“. Diese Feststellung begünstigt allerdings eine Auffassung, die ich auf der strittigen Basis eines metaethischen Non-Objektivismus (vgl. dazu u.a. KUTSCHERA 1993/94; CZANIERA 1993/94; KEUTH 1993/94; NIDA-RÜMELIN 1993/94; WENDEL 1993/94) für falsch, zumindest für problematisch halte, nämlich die Auffassung, Qualität sei eine beobachtbare Eigenschaft des Objektes, um dessen Qualität es jeweils gehe (so z.B. BOCHENSKI 1959, S. 73; BINNEBERG 1993, S. 59). In diesem Sinn spricht TIMMERMANN (1996, S. 328) von „sog. Objektiver Qualität“. Erst durch die unterschiedliche Gewichtung und Bewertung jeweiliger Eigenschaften bzw. durch unterschiedliche subjektive Sichtweisen seitens verschiedener Personen bzw. Rollenträger komme „sog. Subjektive Qualität“ zustande. Demgegenüber versuche ich die These zu begründen, daß Qualität – auch wenn sie alltagssprachlich als Eigenschaft oder Merkmal eines Beurteilungsgegenstandes bezeichnet und aufgefaßt wird – *keine beobachtbare Eigenschaft oder Beschaffenheit eines Objektes, sondern das Resultat einer Bewertung der Beschaffenheit eines Objektes ist.*

Freilich wird Qualität nicht irgendwelchen, sondern nur solchen Gegenständen *zugeschrieben*, die bestimmte Eigenschaften oder Merkmale besitzen oder – wie häufig formuliert wird – sich durch eine bestimmte Beschaffenheit „auszeichnen“. Aber erstens zeichnen sie „sich“ nicht selbst aus, schon weil die objektive Beschaffenheit handlungsabhängiger Sachverhalte Resultat von Entscheidungen ist, die (allerdings) von Qualitätsgesichtspunkten reguliert werden. Zweitens können genau dieselben Merkmale, die den einen veranlassen, eine Sache für „gut“ zu halten, einen anderen veranlassen, sie negativ zu bewerten. Drittens resultieren sowohl die für die Herbeiführung als auch für die Beurteilung der jeweiligen Beschaffenheit unentbehrlichen Qualitätskriterien aus expliziten oder impliziten Entscheidungen derer, die Qualität zu gewährleisten oder „festzustellen“ beanspruchen. Das gilt auch dort, wo bereits geltende, tradierte oder konventionelle und insofern vorgefundene Qualitätskriterien, die allerdings ihrerseits aus Entscheidungen resultieren, in einer vielleicht unreflektierten, aber nicht dispensierbaren Entscheidung „lediglich“ übernommen werden (dazu KUTSCHERA 1993/94, S. 257).

Dieser Charakterisierung scheinen mehrere in der aktuellen Qualitätsdebatte anzutreffende Sachverhalte zu widersprechen, nämlich,

- 1) daß die Sätze über die Qualität einer Sache sehr oft im indikativ formuliert sind (Qualität als Kennzeichnung bzw. Beschreibung der Beschaffenheit oder Eigenschaft einer Sache) (KUTSCHERA 1993/94, S. 245),
- 2) daß jedermann nicht nur zu sehen, sondern auch zu wissen glaubt, was beispielsweise eine gute Schule „ist“,
- 3) daß insbesondere unter Experten weitgehende Einigkeit darüber zu bestehen scheint, wodurch eine gute Schule charakterisiert „ist“ und
- 4) daß sich die Qualität einer Sache, beispielsweise der Schule oder des Unterrichts aus der Sache selbst heraus zeige oder zeigen müsse.

Im folgenden gehe ich auf die vier skizzierten Annahmen bzw. Unterstellungen ein, die meiner Auffassung zu widersprechen scheinen, Qualität sei „lediglich“ das Resultat einer Bewertung beobachtbarer Beschaffenheiten oder Eigenschaften einer Sache i.w.S.

1. Ist Qualität eine beobachtbare Eigenschaft des Beurteilungsgegenstandes?

Qualitätsurteile werden in aller Regel im Indikativ formuliert. Dieser Sprachgebrauch – so die Erwägung – bezeuge die „Objektivität“ der Qualität einer Sache. Aber „der übliche Sprachgebrauch (involviert) keine Garantie für seine Korrektheit im Hinblick auf seinen Bezug zur Welt“ (CZANIERA 1993/94, S. 282 f.; vgl. GEIGER 1947/1964, S. 313 f.; HARE 1972, S. 144 ff.). Der deskriptive oder normative Sinn eines Satzes ergibt sich oft erst aus einer Kontextanalyse. So kann der Satz „Das Rauchen im Schulgebäude ist verboten!“ als (deskriptive) Feststellung über das angesehen werden, was in einer entscheidungsabhängigen Schulordnung geregelt ist. Er kann aber auch als Norm hinsichtlich dessen gemeint sein oder aufgefaßt werden, was unterbleiben *soll*. Der Satz „Dieses Bild ‚ist‘ schön!“ kann nicht darüber hinwegtäuschen, daß das beurteilte Bild alle möglichen beobachtbaren Merkmale besitzen mag, die den Beurteiler veranlassen, es als „schön“ zu bewerten und zu „klassifizieren“. Es dürfte aber unmöglich sein, im Bild selbst, beispielsweise neben der Farbe oder deren „Verteilung“ ein weiteres beobachtbares Merkmal aufzuzeigen, von dem sich sagen ließe: „Das ist die Schönheit des Bildes.“ Die „Schönheit des Bildes“ ist kein beobachtbares Merkmal, das zu den genannten hinzukommt, mit ihnen identisch oder in ihnen enthalten ist. Die Schönheit des Bildes existiert nicht außerhalb der (habitualisierbaren und möglicherweise intersubjektiv herrschenden) wertenden Stellungnahme zu dem Gefüge beobachtbarer, an sich wertfreier Merkmale des beurteilten Bildes. Genauso verhält es sich mit dem Satz „Das Verhalten (des Lehrers oder Schülers) ‚ist‘ gut.“ Das beobachtbare und beschreibbare Verhalten ist, was es ist: eben dieses Verhalten. Als gut kann es nur mit Bezug auf ein entscheidungsabhängiges (normatives) Beurteilungs- bzw. Bewertungskriterium bezeichnet werden. Und dieses Kriterium ergibt sich nicht aus der zu beurteilenden Sache selbst, sondern aus jener wertenden Stellungnahme zu dieser Sache, der ihrerseits ein entscheidungsabhängiges Wertungs- oder Beurteilungskriterium zugrunde liegt.

Dinge oder Dingeigenschaften erscheinen häufig deshalb als an sich gut, weil sie (als Mittel) die Realisierung des allerdings entscheidungsabhängigen Zwecks ihrer Erzeugung oder Verwendung gewährleisten (vgl. z.B. RAWLS 1979, S. 437 f.). Eine Uhr „ist gut“, wenn sie den Zweck erfüllt, zu dem sie produziert wurde und verwendet wird. Dabei darf aber nicht übersehen werden, daß Zweckdienlichkeit eine an der normativen Zweckbestimmung argumentativ partizipierende *Qualitätszuschreibung* ist und daß Mittel einer eigenen, von ihrer Zweckdienlichkeit unabhängigen Bewertung bedürfen. Das gilt nicht nur dann, wenn für ein Mittel (hinsichtlich seiner Zweckdienlichkeit gleichwertige) Alternativen zur Verfügung stehen. Es gilt auch dort, wo Zwecke abgelehnt werden können, deren Realisierung als unakzeptabel bewertete Mittel erfordern (WEBER 1919/1958, S. 541; KAUFMANN 1992, S. 109).

Ähnlich verhält es sich dort, wo das wertbezogenen Wünschenswerte als (deskriptiv) „vernünftig“ bezeichnet wird, weil es aus der Funktionsbestimmung der Sache folgt. Vernünftig ist es in der Tat, eine Schule so zu organisieren, daß genau dadurch ihr Zweck (auf der Basis relevanten und bewährten Wissens!) mit kalkulierbarer Wahrscheinlichkeit realisierbar erscheint. Die Vernünftigkeit der Schulorganisation ist also in dem (nicht unfehlbaren, aber auch nicht beliebigen) Wissen begründet, daß diese Organisation sich eignet, zur Realisierung des *erwünschten* Effektes (zweckbezogen ist das der „Erfolg“) beizutragen. Außerdem mag die Schulorganisation auch deshalb als erwünscht bewertet werden, weil sie „an sich“, also unabhängig von ihrer Zweckdienlichkeit, geschätzt wird. Eine als ästhetisch schön bewertete Schulhausarchitektur bleibt – bezogen auf das unentbehrliche ästhetische Bewertungskriterium – schön, unabhängig davon, ob und in welcher Weise Schulhaus und Klassenraum zur Konsolidierung ästhetischer Beurteilungskriterien der Lehrer und Schüler beitragen.

Einigermaßen undurchsichtig ist die Situation dort, wo Sacheigenschaften in Termen beschrieben werden, in denen präskriptive mit deskriptiven Komponenten verknüpft oder konfundiert sind. Kennzeichnend dafür ist das Wort „Leistung“ – wo beispielsweise von „der Leistung einer Schule“ in (scheinbar) deskriptiver Absicht die Rede ist (so bei TIMMERMANN 1996, S. 328). Denn als Leistung werden i.d.R. nur solche Handlungsresultate bezeichnet, die als Leistung (bezogen auf einen Gütemaßstab) bewertet werden (HEID 1997). Hier „ergibt“ sich das Beurteilungskriterium nur insofern (in einem logischen Zirkelargument) aus der zu beurteilenden Sache, als bereits in ihrer Beschreibung die Bewertung enthalten ist (vgl. z.B. KELSEN 1928/1957/1964, S. 234; WELZEL 1951, S. 30; TOPITSCH 1960, S. 237f.). Selbstverständlich ist – um ein anderes Beispiel zu geben – das Fehlverhalten eines Schülers unerwünscht; so ist das Fehlverhalten definiert. Plausibilität und Fraglosigkeit, mit der Kataloge scheinbar objektiver Merkmale „guter Schule“ aufgestellt werden, sind nicht selten Resultate tautologischer „Argumentation“. Ein beliebig herausgegriffenes Beispiel dafür ist die im Kontext einer Qualitätsbeurteilung formulierte These FENDS (in diesem Heft, S. 57; vgl. auch HURTZ 1991, S. 22 ff.; PRENZEL 1993, S. 240), daß „Kinder ... dann mit der größten Wahrscheinlichkeit produktiv sind, wenn sie *aktiv an ihrem eigenen Lernprozeß beteiligt* sind“ (Hervorhebung im Original). Wie sollte jemand anders lernen (können) als dadurch, daß er sich an seinem eigenen Lernprozeß beteiligt? Was FEND zur Schulqualität ausführt, ist teilweise aus den gleichen Gründen hochplausibel.

2. Ist die Qualität einer Sache offensichtlich?

Die Tatsache, daß fast jeder zu wissen glaubt, was eine gute Schule „ist“, kann nicht als Argument gegen die Unentbehrlichkeit eines entscheidungsabhängigen Beurteilungskriteriums geltend gemacht werden. Eher eignet sich der Hinweis auf diese Tatsache als Beleg für die Gedankenlosigkeit, mit der Bestehendes oder Vertrautes (Gewohntes) sowie von (vermeintlichen) Autoritäten Postuliertes akzeptiert und insofern positiv beurteilt oder als sach- oder weisungsgemäß betrachtet wird (vgl. z.B. KELSEN 1957/1964, S. 233f.). Auf höherer und höchster Reflexionsstufe der Qualitätssicherung und -beurteilung stützt dieses vermeintliche Wissen um die Qualität sich auf den scheinbaren Konsens der Experten einerseits sowie bildungspolitisch wie bildungspraktisch deklarierten Wollens andererseits (so zumindest tendenziell LIEBAU 1977). Diese Auffassung mag von der Tatsache begünstigt werden, daß Schulen als Institutionen interpretiert werden können (vgl. dazu GEHLEN 1956; MÜHLMANN 1972). Unter Institutionen werden kulturell geltende, durch Sitte und Recht sanktionierte Ordnungsgestalten verstanden (MÜHLMANN 1972, S. 371), die vom individuellen, aktuellen und divergenten Wollen einzelner relativ unabhängig sind. Das für Institutionen charakteristische Maß an scheinbarer Unabhängigkeit und Abstraktheit inkorporierter, zum Teil verdinglichter Handlungsnormen (so bei GEHLEN 1956, passim), macht Institutionen ungeeignet, dem Anspruch auf Qualitätssicherung nach Maßgabe überindividueller, aber operationaler Qualitätskriterien die notwendige Eindeutigkeit und die erwünschte soziale Geltung zu verschaffen. Der Schulzweck „Lernerfolg“ läßt offen, was genau als Lernen und was als Erfolg anzusehen ist, was aus welchen Gründen gelernt werden soll, auf welche und wessen (Qualifizierungs-)Interessen es bei der Bestimmung aller dieser Größen ankommt, wer entscheidet, was wichtig ist und wer welche wie organisierte Gelegenheit erhalten soll, sich an der Definition und Begründung operationalisierter Wichtigkeitskriterien zu beteiligen. Allgemein anerkannt und plausibel sind die in Institutionen kristallisierten „Ordnungssysteme“ (MÜHLMANN 1972, S. 373) und Handlungsnormen häufig „nicht obwohl, sondern gerade weil und insofern sie keinen ... näher angebbaren Sach- oder Normgehalt besitzen“ (TOPITSCH 1960, S. 234). In Schulen institutionalisierte Handlungszwecke und damit in einem Begründungszusammenhang stehende Qualitätskriterien mögen (immerhin!) aus konkreten Entscheidungen resultieren. Jedoch ihre Verselbständigung und Verallgemeinerung erlaubt nicht nur, sondern verdeckt sogar die Tatsache, daß ein Unterschied, wo nicht gar ein Widerspruch zwischen deklarierten und praktizierten Zweckbestimmungen und Qualitätsbeurteilungen konkreten unterrichtlichen Handelns besteht. Diese Differenz kann sich bereits aus der für konkretes Handeln notwendigen Konkretisierung verallgemeinerter Normen ergeben (vgl. dazu KELSEN 1928, S. 15 f.). Auf welche Konkretisierung unterrichtlichen Handelns eine Lehrperson ihre Qualitätsurteile stützt, das fällt in ihre Zuständigkeit und erweist sich „gegenüber Steuerungsversuchen einer zentralen Instanz sperrig, unzugänglich und unberechenbar“ (TIMMERMANN 1996, S. 332; TERHART 1986).

Die praktische Vereinbarkeit sprachlogisch scheinbar unvereinbarer Zweck- und Erfolgsbestimmungen möchte ich an einem beliebig herausgegriffenen

Beispiel erläutern. Das unstrittige Postulat, daß Schulen notwendige Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen zu schaffen hätten, hat noch keinen Schulleiter daran gehindert, jene Lehrkraft zur Rede zu stellen, bei der die Durchschnittsnoten – doch wohl als Indikatoren postulierten Lernerfolgs – „zu gut“ ausfallen. Es gibt auch den Fall, daß sehr unterschiedlich bewertbare Sachverhalte unter einen gemeinsamen „werthaltigen“ Begriff fallen. So kann die „Leistung“ eines Schülers seinen Status in der Schulklasse wesentlich beeinflussen, und zwar keineswegs nur dann, wenn diese Leistung sich in Lernerfolgen oder guten Zensuren niederschlägt, sondern auch dann, wenn sie kriminellen oder devianten Charakter hat. Und aus umgekehrter Perspektive gilt folgendes: Falls die in Qualitätsdebatten beschworene Kultur einer Schule das Resultat kommunikativen Handelns ist, an dem auch Schülerinnen und Schüler aktiv mitwirken, ließe sich an den Prozessen soziometrischer Statuskonstitution zeigen, wie sehr innerhalb schulisch institutionalisierter Zwecke, Erfolgs- und Qualitätskriterien sowie konkrete Wertungen und Wertsysteme differieren können; denn Delinquenz und Devianz sind in der Bewertung vieler Schüler durchaus geeignet, die Beliebtheit oder Meinungsführerschaft einzelner Schüler in der Schulklasse zu begründen. Und auch für kriminelles und deviantes Handeln gibt es ein „Null-Fehler“-Ideal. Damit sind nur einige extrem reduzierte, aber doch realitätsnahe Beispiele für die Feststellung genannt, daß es keine Instanz gibt, keine Sache und keine Institution, die den autonom urteilenden und wertenden Subjekten unterrichtlichen Handelns die Entscheidung über die Bestimmung und Konkretisierung jener Kriterien abnehmen kann, ohne die eine verantwortbare Definition der Zwecke und eine Bewertung des Erfolgs und der Qualität dieses Handelns nicht möglich ist. Präzisierungen und Operationalisierungen individueller Qualitätskriterien und -überzeugungen sind eine Bedingung der Möglichkeit, sich darüber zu verständigen.

3. Erübrigt das Expertenurteil ein Qualitätsurteil?

Vertiefen läßt sich das angesprochene Problem in der dritten Unterstellung, nämlich, daß unter Experten weitgehend Einigkeit darüber bestehe, was eine gute Schule sei. Es mag intersubjektive Übereinstimmung in der Qualitätseinschätzung einer Sachverhaltsbeschaffenheit geben, die den Eindruck begünstigen, daß diese Wertungen gleichsam in der bewerteten Sache selbst begründet sein müßten. Ein alltägliches Beispiel dafür ist die Kennzeichnung „Reine Schurwolle“. Abgesehen davon, daß auch dieser impliziten Wertung eine Entscheidung zugrunde liegt, die nicht aus der Sache allein abgeleitet werden kann, sollten derartige Übereinstimmungen nicht überschätzt werden. Es lassen sich nicht nur intersubjektive, sondern sogar intrasubjektive Wertungsdiscrepanzen nachweisen, deren Mißachtung die Glaubwürdigkeit und die Wirksamkeit pädagogischer Programme empfindlich beeinträchtigen. Diese Differenzen können sich erstens auf die Bestimmung (Auswahl) und Beschreibung des Beurteilungsgegenstandes beziehen. Je abstrakter die Kennzeichnung des zu Beurteilenden erfolgt, desto größer ist tendenziell die Einigkeit, desto größer ist aber auch das Risiko, daß (fundamentale) Differenzen detaillierter Beurteilung verschleiert werden. Beispiele dafür sind die impliziten Bewertun-

gen der Schulautonomie oder der Offenheit des Unterrichts. Die Beurteilungsdifferenzen können zweitens in der unterschiedlichen Bewertung bestimmter Sachverhaltseigenschaften bestehen. So kann die (immer noch relativ abstrakte) Forderung² wie aber auch eine bestimmte Praxis der Orientierung des Unterrichts an „den Bedürfnissen“ Lernender positiv als Qualität oder negativ als Qualitätsmangel unterrichtlicher Praxis beurteilt werden (vgl. dazu u.a. HEID 1999).

Besonders schwerwiegend erscheint mir die Tatsache, daß in der expliziten Thematisierung schulischer oder unterrichtlicher Qualitätsprobleme die Diskursteilnehmer in aller Regel sich gegenseitig in der Deklaration dessen zu übertreffen versuchen, was als „gut“ und „teuer“ in hohem gesellschaftlichem Ansehen steht (vgl. z.B. LIEBAU 1997, S. 74 f.). Die notorische Dominanz programmatischer Diskurse verdeckt nicht nur die wissenschaftlich wie praktisch wichtige Differenz zwischen Ist und Soll; sie entlastet auch von dem Erfordernis, Diskrepanzen zwischen Wunsch und Wirklichkeit zu erklären. Tatsache ist, daß solche Diskrepanzen bestehen, daß aber relativ selten die Gründe dafür geklärt werden, warum sie bestehen und warum sie so oft unbemerkt bleiben. Und wer fragt nach den Gründen für das Erfordernis, vorzuschlagen, was im programmatischen Entwurf häufig als „selbstverständlich“ oder „sachgemäß“ erscheint? So findet auch die brisante Tatsache wenig Aufmerksamkeit, daß – möglicherweise von ein- und derselben Person – in einem Handlungszusammenhang als Qualität honoriert wird, was in einem anderen kritisiert oder auch ignoriert wird.

Ich möchte das damit angesprochene Problem an einem Beispiel verdeutlichen. In der unterrichtlichen Praxis gelten – freilich durch ein höchst differenziertes und subtiles gesellschaftliches Sanktionssystem vermittelt – häufig ganz andere Qualitätsgesichtspunkte als in programmatischen Konzepten. Diese Differenz bezieht sich sowohl auf die Interpretation als auch auf die Bewertung des unterrichtlich Praktizierten. Ergiebige Beispiele dafür liefern durch alltägliches unterrichtliches Handeln demonstrierte Antworten auf die Frage, was die (nach welchen Erfolgskriterien eigentlich bestimmten?) Lernerfolge der Schüler (vgl. dazu GONON 1999, S. 81) mit der Qualität „der Schule“, „des Unterrichts“ oder „des Lehrers“ zu tun haben. Dabei geht es in den seltensten Fällen um das in der Tat schwierige Zurechnungsproblem (wem ist der Lernerfolg zuzurechnen?), sondern um ein Bewertungsproblem. Das vielleicht irritierende oder gar provozierende Fazit meiner Recherche lautet: Das Prestige einer Schule, eines Faches, einer Lehrperson, einer einzelnen Prüfungsaufgabe ist innerhalb bestimmter Grenzen weithin und tendenziell um so höher, je mehr in dieser Schule, in diesem Fach, bei dieser Lehrperson, in der konkreten Prüfung nach Ausweis der dabei erzielten Noten der abstrakt-programmatisch deklarierte und institutionalisierte Zweck der jeweiligen Veranstaltung, nämlich Lernerfolge zu ermöglichen, verfehlt wird (vgl. dazu auch ROEDER 1968, S. 107). Es gibt eine Fülle von Belegen dafür, daß Lehrpersonen Probleme bekommen, wenn das Ergebnis ihrer Arbeit, wiederum nach Ausweis der bei dieser Lehrperson erzielten Noten, – wie schon erwähnt – „zu gut“ ausfällt, wo-

2 Vorfindliche Forderungen sind für den Rezipienten dieser Forderung Tatsachen und legitime Gegenstände der Beurteilung bzw. Bewertung.

bei die Frage nach den Gründen dafür, daß „zu gute“ Noten erzielt wurden und (allein) diese Tatsache als bedenklich oder unerwünscht zu beurteilen sei, häufig überhaupt nicht gestellt wird und auch gar nicht gestellt werden muß. Es muß eben so unterrichtet werden, daß das nicht passiert! Obwohl auch so unterrichtet werden könnte, daß Lernmißerfolge die Ausnahme sind, beispielsweise dann, wenn – wie in medizinischer Therapie selbstverständlich – die unterrichtspraktische Intervention inhaltlich und in ihrem Anspruchsniveau (Schwierigkeitsgrad) mit den jeweils vorgefundenen Lernvoraussetzungen Lernender möglichst optimal abgestimmt würde (vgl. z.B. HECKHAUSEN 1969). Soweit Schule und der in ihr praktizierte Unterricht die Aufgabe haben, erstens die nachwachsende Generation auf die gegebene und politisch erwünschte Hierarchie gesellschaftlicher und beruflicher Positionen zu verteilen und zweitens dazu beizutragen, sowohl die Hierarchie als auch die Verteilung der Menschen auf diese Hierarchie zu legitimieren, „ist“ eine Schule gut, in der das Notenspektrum möglichst breit streut, aber eben nur insoweit.

Von hoher wissenschaftlicher und praktischer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die Frage nach dem Subjekt der Definition und Durchsetzung praxisrelevanter Qualitätskriterien (vgl. dazu u.a. TIMMERMANN 1996 passim; GONON 1999, S. 76). Welche Gelegenheit haben die an der Ermöglichung organisierten Lehrens und Lernens Beteiligten, sich nach Maßgabe verallgemeinerbar begründeter Argumente an Diskursen zu beteiligen, in denen die Bestimmung jener Qualitätskriterien fundiert wird, die allgemeine Anerkennung „verdienen“. Auch wenn man nicht davon ausgeht, daß individuelle Interessen die Entwicklung eines Qualitäts Gesichtspunktes oder -anspruches vollständig determinieren (im Extrem haben Menschen sogar die Möglichkeit, gegen ihre eigenen Interessen zu votieren und zu handeln), so erscheint es aber doch realistisch, den individuellen Interessen bei der Bildung eines stets selektiven Qualitätsurteils große Bedeutung zuzumessen. Aus diesem Grund sind folgende Fragen berechtigt: Wessen Interessen kommen in der Bestimmung einzelner Qualitätskriterien zur Geltung? Wessen Interessen werden dabei vernachlässigt? Wie wird mit Interessenkonflikten umgegangen? Die Entscheidung über die Bestimmung und Geltung bestimmter Qualitätskriterien sind immer subjektiv, und zwar auch dann, wenn sie aus einer intersubjektiven Auseinandersetzung oder Verständigung hervorgehen. Deshalb sind sie aber nicht auch schon willkürlich im negativen Wortsinn. Qualitätsbegriff, Qualitätskriterien und die Anwendung dieser Kriterien auf Beurteilungsgegenstände können und sollten Gegenstand intersubjektiver und interdisziplinärer Diskurse sein. Individuelle Interessen sind alles andere als „unanständig“. Aber es ist nicht unbillig, nach ihrer Berechtigung zu fragen und ihre Balancierung mit konkurrierenden Interessen zu fordern. Das kann nach Regeln, auf die sich Kontrahenten verständigen können, durchaus kontrovers geschehen. Wenn Definition und Anwendung praktizierter Qualitätskriterien der Legitimation bedürfen (vgl. dazu u.a. LIEBAU 1997, S. 75 ff.), dann bedarf es eines Verfahrens nicht nur der Bestimmung und Sicherung von Qualität, sondern auch der Entwicklung und Begründung von Qualitäts Gesichtspunkten und Qualitätsstandards.

Die in diesem Zusammenhang immer häufiger postulierte „Kundenorientierung“ schulisch organisierten Handelns (vgl. dazu TIMMERMANN 1996, S. 328 f.; WEIBEL 1997, S. 60) wirft mehr Fragen auf als sie löst. Dabei ist u.a. zu ent-

scheiden (!), wer als Kunde in Betracht kommt, welche Erwartungen dieser Kunden als relevant und legitim wahrgenommen und akzeptiert werden, und wie mit unvereinbaren oder gar widersprüchlichen Erwartungen umgegangen werden soll. Wer „Kundenzufriedenheit“ als wichtigstes „Merkmal“ eines neuen Qualitätsverständnisses apostrophiert, bevor diese nur beispielhaft aufgeworfenen Fragen beantwortet sind (so GONON 1999, S. 76 u. relativierend S. 80 f.; TIMMERMANN 1996, S. 330 f.), der trägt zur Rechtfertigung einer Orientierung bei, die insbesondere in der sogenannten Qualifikationsforschung weit verbreitet ist. Nicht nur Auszubildende sollen lernen zu tun, zu können und möglichst auch selbst zu wollen, was sie nach Maßgabe external definierter Zwecke wollen sollen bzw. was jeweils von ihnen verlangt oder auch nur erwartet wird (bevor sie gelernt haben zu *beurteilen*, was von ihnen gefordert wird). Auch Ausbilder sollen begreifen und realisieren, daß Qualität das Maß „ist“, in dem sie fremd definierte Ansprüche erfüllen und nicht etwa selbst verantwortete Qualitätsansprüche begründen und geltend machen. Im Beschäftigungssystem, dem das Konzept der Kundenorientierung entstammt, hat man längst begriffen, daß Kundenbedürfnisse keine unabhängige Größen und auch keine Maximen, sondern allenfalls eine Bedingung der Erfüllung eigener Produktionszwecke (i.w.S.) sind. Kundenzufriedenheit kann – wie beispielsweise die sogenannte „Einschaltquote“ bei der Evaluation eines Fernsehprogramms – dann ein Beweis für Qualitätsdefizite sein, wenn sie die Frage nach der Qualität dessen erübrigt, *womit* Kunden zufrieden sind – oder auch darüber hinausgehende Qualitätskriterien suspendiert. Bedürfnisse, Erwartungen, Ansprüche sind aber nicht nur keine feste, sondern selbst beurteilbare, bewertbare, kultivierbare Gegenstände erziehungspraktischer Qualitätsentwicklung.

So wie sich Lernende nicht kritiklos den Zweckbestimmungen und Qualitätsvorstellungen Lehrender unterwerfen (müssen und werden), so unterböten Lehrende ihre durch Kompetenz begründete pädagogische Verantwortlichkeit, wenn sie sich den vorgefundenen Bedürfnissen Lernender kritiklos unterwerfen wollten – sofern das im strengen Sinn und konsequent überhaupt möglich wäre. In der pädagogischen Praxis sind Lehrende und Lernende unvermeidbar wechselseitig an der Definition sowohl der Zwecke als auch der Qualitätsvorstellungen unterrichtlichen Handelns beteiligt. Der Klärung und Gewährleistung bedürfen dabei allerdings die Regulierungsprinzipien, die – abstrakt formuliert – in der Qualität und im „Zwang zwangloser Argumentation“ zu suchen sind. Dabei ist wichtig, daß der damit angesprochene Qualitätsdiskurs sich allein auf den deskriptiven Gehalt des Wünschenswerten beziehen kann, damit aber einen unverzichtbaren Beitrag zur Schaffung der Voraussetzungen selbstverantwortlicher Wertung leistet.

4. *Ergeben sich die Qualitätsgesichtspunkte aus einer Analyse der zu beurteilenden Sache?*

In meinen bisherigen Ausführungen habe ich schon einiges zu der Unterstellung geäußert, daß sich die Qualitätsgesichtspunkte oder -kriterien aus der zu beurteilenden „Sache“ ergäben oder ergeben sollten. Die erste Nachdenklichkeit ist in der Feststellung begründet, daß es „die Sache“ als objektiv hand-

lungsunabhängige und als subjektiv uninterpretierte Größe gar nicht gibt und geben kann. Schulen und die in ihr organisierten Aktivitäten sind keine unabhängigen, sondern von Entscheidungen abhängige Größen. Die dafür unentbehrlichen Entscheidungskriterien enthalten Qualitätsgesichtspunkte, die nicht Folge, sondern Voraussetzung für die Einrichtung und Gestaltung von Schule sind. Für Beurteiler vorgefundener Schulen sind die in ihr inkorporierten Zwecke allerdings nicht Maßgaben, sondern *Gegenstände* bzw. Objekte kritischer Qualitätsbeurteilung, und zwar auch dann, wenn der Beurteiler die Zwecke und Qualitätsmaßstäbe vorgefundener Programmatik oder Praxis in einer nicht suspendierbaren Entscheidung sich zu eigen macht.

Eine Variante der Auffassung, daß Qualitätskriterien aus einer Analyse der zu bewertenden Sache ableitbar seien, postuliert LIEBAU (1997, S. 81 f.): „Die akademische Lehrerbildung muß sich in ihren Qualitätskriterien daran orientieren, was Wissenschaft und wissenschaftliche Ausbildung zur guten Schule und zum guten Lehrer beitragen können.“ Die Uneinlösbarkeit dieser Empfehlung demonstriert LIEBAU in seinen Ausführungen selbst; denn das, woran sich „Lehrerbildung ... in ihren Qualitätskriterien“ nach dem Wortlaut der Ausführungen LIEBAUS „orientieren muß“, kann wohl kaum als Wissenschaft bezeichnet werden; es handelt sich vielmehr um ausbildungspolitische Empfehlungen, die außer der Kennzeichnung dessen, worum es inhaltlich gehen „sollte“ bzw. „müßte“ vor allem Wertungen, Prioritätensetzungen und Präskriptionen zur Voraussetzung haben und enthalten. Daran ändert die Tatsache nichts, daß die Empfehlungen von Wissenschaftlern stammen, die in Fragen der Bewertung und Prioritätensetzung gegenüber Praktikern kein Privileg zu begründen vermögen (vgl. dazu u.a. KEUTH 1993/94, S. 299 ff.). MAX WEBER glaubte sogar den Nachweis führen zu können, „daß, wo immer der Mann der Wissenschaft mit seinem eigenem Werturteil kommt, das volle Verstehen der Tatsache aufhört“ (WEBER 1919/1951, S. 586; vgl. auch LITT o.J., S. 53 u. passim).

Wo liegt das Problem? Es liegt in der Einsicht, daß aus der noch so gut abgesicherten Feststellung dessen, was der Fall ist, ohne eine normative Prämisse logisch korrekt keine Sätze darüber abgeleitet werden können, was der Fall sein soll. Die Entscheidung über dieses Soll kann durch Sachanalyse fundiert werden, sofern sie zur Klärung des Gegenstandes unableitbarer Bewertung beiträgt. Aber keine noch so überzeugende Analyse kann diese Entscheidung erübrigen, und kein noch so anerkannter Experte kann dem Entscheidungssubjekt seine Verantwortung für diese Entscheidung abnehmen.

Qualitätssicherung und Qualitätskontrolle sind nur möglich, wenn die Anwendung geltender Qualitätskriterien im Kontext methodisch abgesicherter Meßverfahren erfolgt. Qualitätsmessungen werfen aber nicht nur meßtheoretische und meßtechnische Probleme auf. Da sie geltende Qualitäts- und Beurteilungskriterien operationalisieren (müssen), haben sie auch Rückwirkungen auf deren Bestimmung. Aber dieser Einfluß auf die Bestimmung und Anwendung pädagogischer Qualitätskriterien muß nicht – wie in reformpädagogisch ambitionierten Voten häufig behauptet oder unterstellt wird – zu einer Vernachlässigung dessen führen, was als pädagogisch besonders wichtig anzusehen sei, weil genau das sich nicht messen lasse. Durch generellen Verzicht auf Messung lassen sich die damit angesprochenen Probleme nicht lösen. Die Praxis zeigt,

daß gerade dort, wo auf methodisch kontrollierte Messung verzichtet wird, unkontrollierte, oft hoch selektive, unausgewiesene Bewertungen stattfinden (vgl. u.a. BROPHY/GOOD 1976). Kritiker meßtheoretisch abgesicherter Beurteilungen scheinen es für überflüssig zu halten, sich selbst und anderen Rechenschaft darüber abzulegen, woher und wie zuverlässig sie eigentlich dasjenige kennen, was ihres Erachtens in den kritisierten Qualitätskontrollen zu kurz kommt. Wer – um es beispielhaft zu sagen – die Mündigkeit des Menschen für wichtig hält, dem kann eine möglichst verlässliche Beantwortung der Frage nicht gleichgültig sein, ob er mit seinen Versuchen, dafür geeignete Entwicklungsvoraussetzungen zu schaffen, erfolgreich war oder nicht. Und die verbreitete Kritik an quantifizierenden Verfahren der Qualitätskontrolle begünstigt den Eindruck, die Ziffern und nicht etwa die Kriterien und deren Legitimation seien das Problem aktueller Qualitätskontrollen.

Literatur

- BINNEBERG, K.: Sprache, Logik, Pädagogik. Weinheim 1993.
- BLASCHE, S.: Qualität. In: RITTER, J./GRÜNDER, K. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 7. Basel 1989, Sp. 1748–1752 und 1766–1780.
- BOCHENSKI, J.M.: Wege zum philosophischen Denken. Freiburg 1959.
- BROPHY, J.E./GOOD, T.L.: Die Lehrer-Schüler-Interaktion. München 1976.
- CZANIERA, U.: Normative Tatsachen oder Tatsachen der Normierens? In: LOGOS N.F. 1 (1993/94) 3, S. 259–287.
- GEIGER, T.: Vorstudien zu einer Soziologie des Rechts (1947). Neuwied 1964.
- GEIGER, T.: Ideologie und Wahrheit. Eine soziologische Kritik des Denkens. Stuttgart/Wien 1953.
- GEHLEN, A.: Urmensch und Spätkultur. Philosophische Ergebnisse und Aussagen. Bonn 1956.
- GONON, P.: „Qualitätssicherung“ – ein Thema für die berufliche Aus- und Weiterbildung. In: SLOANE, P.F.E./BADER, R. (Hrsg.): Lehren und Lernen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Opladen 1999, S. 73–82.
- HARE, R.M.: Die Sprache der Moral. Frankfurt a.M. 1972.
- HECKHAUSEN, H.: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeit. In: ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart 1969, S. 193–228.
- HEID, H.: Was ist eine gute Schule? In: VBB aktuell (Verband der Lehrer an beruflichen Schulen in Bayern) 40 (1991) 6, S. 26–33.
- HEID, H.: Paradoxien des Leistungsprinzips. In: DUBS, R./LUZI, R. (Hrsg.): Schule in Wissenschaft, Politik und Praxis. Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen o.O. (St. Gallen) o.J. (1997), S. 351–371.
- HEID, H.: Über die Vereinbarkeit individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher Qualifikationsanforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999), S. 231–244.
- HÜBENER, W.: Qualität. In: RITTER J. / GRÜNDER, K. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 7, Basel 1989, Sp. 1758–1766.
- HURTZ, A.: Die Merkmale des handlungsorientierten Lernens. In: HURTZ u.a.: Handlungsorientiertes Lernen in Betrieb und Schule. Köln/Aachen 1991, S. 22–45.
- KAUFMANN, F.-X.: Der Ruf nach Verantwortung. Freiburg/Basel/Wien 1992.
- KELSEN, H.: Die philosophischen Grundlagen der Naturrechtslehre und des Rechtspositivismus. Philosophische Vorträge veröffentlicht von der Kant-Gesellschaft. Hrsg. v. MENZER, P./LIEBERT, H. Charlottenburg 1928.
- KELSEN, H.: Platon und die Naturrechtslehre (1957). In: Ders.: Aufsätze zur Ideologiekritik mit einer Einleitung hrsg. v. TOPITSCH, E. Neuwied 1964, S. 232–292.
- KEUTH, H.: Ist eine rationale Ethik möglich? In: LOGOS N.F. 1 (1993/94), S. 288–305.
- KUTSCHERA, F. v.: Moralischer Realismus. In: LOGOS N.F. 1 (1993/94), S. 241–258.
- LIEBAU, E.: Pädagogische Qualität – ein Orientierungsrahmen für die akademische Lehrerbildung? In: GLUMPLER, E./ROSENBUSCH, H.S. (Hrsg.): Perspektiven der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 1997, S. 73–84.
- LITT, T.: Die öffentliche Verantwortung der Wissenschaft. In: Ders.: Reden und Gedenkworte, 2. Bd. 1956/1957. Heidelberg (Sonderdruck o.J.) S. 51–100.

- MÜHLMANN, W.E.: Institution. In: BERNSDORF, W. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie, Bd. 2. Frankfurt a.M. 1972, S. 371–373.
- MYRDAL, G.: „Das Zweck-Mittel-Denken in der Nationalökonomie“ (1933). In Ders.: Das Wertproblem in der Sozialwissenschaft. Hannover 1964.
- NIDA-RÜMELIN, J.: Begründung in der Ethik. In: LOGOS N.F. 1 (1993/94), S. 306–320.
- PRENZEL, M.: Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener. In: Z.f.Päd. 39, 1993, S. 239–253.
- RAWLS, J.: Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt a.M. 1979.
- ROEDER, P.M.: Die pädagogische Bedeutung von Erfolgskontrolle und Leistungsmessung. In: SPECK, J. (Hrsg.): Leistung, Erfolg und Erfolgskontrolle in der Pädagogik und ihren Nachbarwissenschaften. Münster 1968, S. 106–119.
- TERHART, E.: Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 205–223.
- TIMMERMANN, D.: Qualitätsmanagement an Schulen. In: Wirtschaft und Erziehung 48 (1996), S. 327–333.
- TOPITSCH, E.: Über Leerformeln. Zur Pragmatik des Sprachgebrauches in Philosophie und politischer Theorie. In: Ders.: Probleme der Wissenschaftstheorie. Wien 1960, S. 233–264.
- URBAN, W.: Qualität. In: RITTER, J. / GRÜNDER, K. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 7. Basel 1989, Sp. 1752–1758.
- WEBER, M.: Wissenschaft als Beruf (1919). In: Ders.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, 2. durchgesehene und ergänzte Auflage, besorgt von Winckelmann, J. Tübingen 1951, S. 566–597.
- WEBER, M.: Politik als Beruf (1919). In: Ders.: Gesammelte politische Schriften, 2., erweiterte Aufl., neu hrsg. v. Winckelmann, J., Tübingen 1958, S. 492–548.
- WEIBEL, W.: Qualitätssicherung durch Qualitätsentwicklung in der Schule. In: Pädagogische Führung 8 (1997), S. 58–65.
- WELZEL, H.: Naturrecht und materiale Gerechtigkeit, Göttingen 1951.
- WENDEL, H.J.: Selbstbestimmung und Ethik. In: LOGOS N.F. 1 (1993/94) 3, S. 334–360.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Helmut Heid, Universität Regensburg, Institut für Pädagogik, Universitätsstr. 31, D-93053 Regensburg.