

# Das Dummheits-Paradox

## Das Qualitätsdefizit des Qualitätsmanagements an den Hochschulen

*Stefan Kühl*

Seit der Bologna-Reform sind Beschwerden über schlecht gemachte Studiengänge an der Tagesordnung: Die Studiengänge seien überladen, die einzelnen Module schlecht aufeinander abgestimmt, und Phasen von Unterforderung wechselten sich willkürlich mit Phasen von Überforderung ab. „Fehlende Studierbarkeit“ ist der Begriff, mit dem diese Probleme mit den neuen Bologna-Studiengängen auf den Punkt gebracht wurden.

Sicherlich – auf der Vorderbühne wird an den Hochschulen so getan, als ob die Studiengangsgestalter aus ihren Fehlern gelernt hätten und bei der Überarbeitung der Bachelor- und Masterstudiengänge die „Kinderkrankheiten“ ausgemerzt hätten. Aber auf der Hinterbühne hört man immer wieder Berichte, dass die Studiengänge durch die immer kürzer werdenden Überarbeitungszyklen lediglich „verschlimmbessert“ werden würden und dass sich der erste Aufschlag für einen Bachelor- oder Masterstudiengang nicht selten als besser herausstelle als der zweite, dritte oder vierte.

Wie – so kann man fragen – ist es zu so vielen schlechten Studiengängen gekommen, und weswegen fällt es trotz der vielen Reformen der Reformen so schwer, Studiengänge zu gestalten, die sowohl Studierende als auch Lehrende einigermaßen zufriedenstellen? Die Standarderklärung lautet schlicht: Professoren fehle es an den nötigen Fähigkeiten, einen guten Studiengang zu entwickeln, weil sie vorrangig aufgrund ihrer wissenschaftlichen Brillanz und nicht wegen ihres Talents für die Studiengangsgestaltung rekrutiert würden. Hinzu komme, dass das Interesse vieler Professoren an der Studiengangsentwicklung gering sei, weil noch kein Wissenschaftler wegen seines Talents für Gestaltung von Studiengängen auf eine Professur berufen worden sei.

In der Sozialpsychologie wird eine vorschnelle Zurechnung von Problemen auf Personen als Attributionsfehler bezeichnet. Es gibt – so die Beobachtung – eine allgemeine Tendenz, Probleme auf Eigenschaften, Einstellungen oder Neigungen von Personen zuzurechnen und die Bedeutung von Rahmenbedingungen bei der Entstehung dieser Probleme systematisch zu unterschätzen. In verschiedenen Experimenten ist nachgewiesen worden, dass Probleme willkürlich auf die Faktoren zugerechnet werden, die besonders in den Aufmerksamkeitsfokus des Beobachters fallen – und das sind nun einmal sehr oft Personen. Die Zurechnung der Probleme der Studiengangsgestaltung auf ungeeignetes und unmotiviertes professorales Personal ist ein weiteres Beispiel für diesen weit verbreiteten Attributionsfehler.

### Die Reaktion auf die Krise – Die Flucht in das Qualitätsmanagement

Die unter dem Schlagwort der „fehlenden Studierbarkeit“ auf den Punkt gebrachte Krise löste einen enormen Ausbau der Qualitätsmanagement-Programme an den Hochschulen aus.<sup>1</sup> Befeuert durch Bundesprogramme wie „Qualität der Lehre“, die die Vergabe von Qualitätsmitteln an ganze Universitäten oder Hochschulen vorsieht, kommt es zum Aufbau von zentral angesiedelten Stellen zum Qualitätsmanagement, zur Beratung bei der Studiengangsgestaltung oder zur Begleitung von Akkreditierungsprozessen. Inzwischen gibt es eigene Konferenzen, die sich nur mit der Frage des Qualitätsmanagements an Hochschulen beschäftigen. Und es ist nur noch eine Frage der Zeit, bis wir

---

<sup>1</sup> Vgl. zum Wachstum der Qualitätsmanagementstellen z.B. Katharina Kloke; Georg Krücken (2012): „Der Ball muss dezentral gefangen werden.“ Organisationssoziologische Überlegungen zu den Möglichkeiten und Grenzen hochschulinterner Steuerungsprozesse am Beispiel der Qualitätssicherung in der Lehre. In: Uwe Wilkesmann; Christian J. Schmid (Hg.), Hochschule als Organisation, Wiesbaden. S. 311-324.

die ersten Anbieter haben werden, die Fortbildungen zum „Qualitätsmanager/Qualitätsmanagerin für Hochschulen“ anbieten werden.<sup>2</sup>

Nach der Verabschiedung der Bologna-Erklärung hofften die für die Wissenschaft zuständigen Landesminister vorrangig auf eine externe Qualitätssicherung. Es fand eine – wie wir jetzt wissen: rechtswidrige – Verlagerung der Zuständigkeit für die Genehmigung von Studiengängen von staatlichen Ministerien auf privatwirtschaftlich agierende Agenturen statt, die durch die permanente Reform der Studiengänge immer neue Zertifizierungsaufträge bekamen. Der bürokratische Aufwand, der mit der externen Einzelakkreditierung von Studiengängen verbunden gewesen ist, hat dann zu einem weiteren Aufbau von internen Qualitätsmanagementstellen geführt, weil die Hoffnung bestand, dass durch eine sogenannte Systemakkreditierung Kompetenzen der Qualitätssicherung an die Hochschulen verlagert werden können.<sup>3</sup>

Die Effekte des Zusammenspiels von externen und internen Stellen der Qualitätssicherung sind deutlich zu erkennen: Es ist eine eigene Qualitätsmanagementindustrie entstanden, deren Expansion gerade durch das Zusammenspiel von externen und internen Qualitätsmanagementstellen angeheizt wird. Die Akkreditierung durch externe Stellen verlangt nach zentralen Ansprechpartnern in der Organisation, die die Sprache der externen Akkreditierer verstehen. Die Verlagerung der Akkreditierung einzelner Studiengänge auf interne Stellen der Universitäten im Rahmen der sogenannten Systemakkreditierung hat dann wiederum, wie zu vermuten war, zum Abbau von Stellen bei den externen Akkreditierungsinstitutionen geführt; nun entwickelte sich die Systemakkreditierung ganzer Hochschulen zu einem neuen lukrativen Geschäftsfeld für die privatwirtschaftlich organisierten Akkreditierungsagenturen.

Wie steht es jetzt um die Chance, über Qualitätsmanagement auf die Studiengangsgestaltung Einfluss zu nehmen?

## Die Stärkung des Schauseitenmanagements

Der Anspruch des Qualitätsmanagements an den Hochschulen ist hoch. Es geht um den „systematischen Einsatz von Verfahren zur Ermittlung des Erreichungsgrades“ der „gesetzten Qualitätsziele“ und die „Formulierung und Implementierung von Handlungsstrategien im Fall einer Zielverfehlung“. Im Mittelpunkt hätten dabei die auf die „Durchführungsqualität“ bezogenen Aspekte der Lehre zu stehen. Faktisch steht es um die Umsetzung dieses Anspruches jedoch vergleichsweise schlecht. Da man bei der Festlegung des Qualitätssicherungskatalogs den Besonderheiten der Lehrtätigkeit in keiner Weise Rechnung getragen hat, kann das derzeitige Qualitätsmanagement zwangsläufig nur ein erhebliches Qualitätsdefizit an den Hochschulen konstatieren.<sup>4</sup>

Das erste Problem ist, dass die Planungsvorstellungen des Qualitätsmanagements mit der Realität der Lehre nur begrenzt vereinbar sind. Anders als im Produktionsbereich der Industrie, wo beispielsweise genau festgelegt werden kann, was als Ausschuss gilt, sind die Qualitätsziele in der Lehre deutlich schwerer zu definieren. Man mag – wie im Moment en vogue – die Quote von erfolgreichen Absolventen als Qualitätsziel vorgeben, aber es lässt sich dann nicht verhindern, dass die Zertifizierung möglichst vieler Abschlüsse nur durch eine Absenkung des Leistungsniveaus erreicht

---

<sup>2</sup> Siehe dazu Bjørn Stensaker (2007): Quality as Fashion: Exploring the Translation of a Management Idea into Higher Education. In Don F. Westerheijden; Bjørn Stensaker; Maria J. Rose (Hg.), Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation. Dordrecht, S. 99-118.

<sup>3</sup> Siehe dazu Philipp Pohlenz; Sylvi Mauermeister (2011): Dezentrale Verantwortung und Autonomie. Entwicklung von Qualitätsmanagement im Verfahren der Systemakkreditierung an der Universität Potsdam. Qualität in der Wissenschaft, Heft 2/2011, S. 57-60.

<sup>4</sup> Siehe Philipp Pohlenz; Markus Seyfried (2014): Die Organisation von Qualitätssicherung. Heterogene Studierende, vielfältige Managementansätze? Die Hochschule, H. 2/2014, S. 144–155, hier S. 145.

wird. Die Formulierung von Handlungsstrategien zur Erreichung von Qualitätszielen mag im Produktionsbereich funktionieren, weil sich dort die Verfehlung von Qualitätszielen in der Regel auf eindeutig bestimmbare Ursachen zurückführen lässt. Im Vergleich dazu gibt es für das sichere Gelingen von Lehre keine in ähnlicher Weise bestimmbaren Kriterien. Lehrende sind selbst häufig ratlos, weswegen ein Seminar in einem Fall gelungen scheint, in einem anderen nicht, oder warum in einer Übung überdurchschnittlich viele gute Hausarbeiten geschrieben und in anderen nicht einmal der Durchschnitt erreicht wurde. Ursache dafür ist – darauf hat schon der Pädagoge Friedrich Winnefeld – aufmerksam gemacht, dass die Denkwege bei der Planung des Unterrichts linear sind, die faktisch im Unterricht stattfindenden Denkwege aber zickzackförmig verlaufen.<sup>5</sup>

Das zweite Problem ist, dass die Stabsstellen für Qualitätsmanagement und die externen Qualitätsmanagementagenturen oftmals diejenigen sind, die am wenigsten wissen, was in einem Studiengang funktioniert und was nicht. Wir kennen den Prozess aus Studien über Unternehmen, Armeen und Verwaltungen. Die mit der Leistungserbringung beschäftigten Mitarbeiter bauen gegenüber den Qualitätsmanagern eine Schauseite auf. Die Probleme in der Organisation werden kaschiert, die für die Aufrechterhaltung der Schauseite notwendigen Abweichungen von der Formalstruktur werden versteckt. Alles ist in Ordnung – so die in der Regel routinierte Darstellung gegenüber dem Qualitätsmanagement. An den Hochschulen ist es nicht anders: Einblicke in die faktischen Qualitätsprobleme in der Lehre erhält das interne oder externe Qualitätsmanagement bestenfalls zufällig.<sup>6</sup>

Das dritte Problem ist, dass es für das Qualitätsmanagement faktisch kaum Durchgriffsmöglichkeiten auf die eigentlichen Lehr- und Lernprozesse gibt. Zentrale Lerneffekte erzielen Studierende in der Auseinandersetzung mit Texten, beim Schreiben im stillen Kämmerlein oder in informellen Zusammenkünften mit Kommilitonen – allesamt Lernformen, die sich durch das Qualitätsmanagement nicht einmal ansatzweise beeinflussen lassen. Aber auch das Lehren und Lernen in den Übungen, Seminaren und Vorlesungen entzieht sich weitgehend den Steuerungsversuchen des Qualitätsmanagements. Eine weitverbreitete Haltung unter Lehrenden ist, dass es letztlich egal ist, was in den Modulbeschreibungen von Studiengängen steht, schließlich könne kein Externer kontrollieren, was in den zwei Stunden einer Übung, einer Vorlesung oder eines Seminars passiert. Die Interaktion zwischen Lehrerenden und Studierenden ist für externe Qualitätssicherer eine Blackbox.

Es wäre jedoch naiv, davon auszugehen, dass die Funktion des Qualitätsmanagements an den Hochschulen darin bestehe, die Qualität des Studiums zu verbessern. Vielmehr besteht eine maßgebliche Funktion des Qualitätsmanagements darin, Studiengänge nach dem Wegfall der staatlichen Genehmigung mit der nötigen Legitimation einer zertifizierten Überprüfung auszustatten. Und dafür ist es vermutlich hilfreich, wenn die Qualitätsmanager hinter die mühsam aufgebaute Schauseite der Hochschule blicken wollen.<sup>7</sup>

## Das Dummheits-Paradox – Die Probleme der Rahmenbedingungen

Wenn der Anspruch des Qualitätsmanagements über die reine Legitimationsfunktion hinausgehen soll, dann bedarf es einer grundlegend anderen Herangehensweise, um die aktuellen Schwierigkeiten bei

---

<sup>5</sup> Siehe Friedrich Winnefeld (1959): Psychologische Analyse des pädagogischen Lernvorgangs. In: Hildgegard Hetzer (Hg.): Handbuch der Psychologie Band 10. Pädagogische Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 93–110.

<sup>6</sup> Die einschlägige Studie über Qualitätsmanagement ist Joseph Bensman; Israel Gerver (1963): Crime and Punishment in the Factory: The Function of Deviancy in Maintaining the Social System. American Sociological Review 28, S. 588–598; eine Anwendung der Überlegungen auf einen aktuellen Fall findet sich bei Stefan Kühl (2007): Formalität, Informalität und Illegalität in der Organisationsberatung. Systemtheoretische Analyse eines Beratungsprozesses. Soziale Welt 58, S. 269–291.

<sup>7</sup> Siehe dafür ausführlich Stefan Kühl (2008): Das Evaluations Dilemma der Beratung. Evaluation zwischen Ansprüchen von Lernen und Legitimation. Postheroisches Management, H. 3/2008, S. 64–71.

der Gestaltung von Studiengängen zu beheben. Statt die Schwierigkeiten durch Verweis auf unfähiges und unmotiviertes Personal „wegzuerklären“, sollte man eher fragen, wie es sein kann, dass Organisationen, die so viele kluge Leute beschäftigen, so viele Dummheiten produzieren? Wie kam es – um ein Beispiel aus der Wirtschaft zu nehmen – dass während des Internet-Hypes der New Economy so viele hochbegabte Unternehmensgründer ihre Firmen vor die Wand fuhren? Wie konnte es sein, dass gerade die von Nobelpreisträgern beratenen Hedgefonds besonders spektakuläre Pleiten hinlegten? Und – so müsste man in der gleichen Richtung fragen – wie kommt es, dass Professorinnen und Professoren, denen man einen wenigstens durchschnittlichen Intelligenzquotienten unterstellen kann, so schlechte Studiengänge machen? Die Organisationswissenschaftler Mats Alvesson und André Spicer bezeichnen dieses Phänomen, dass überdurchschnittlich intelligente Personen häufig außergewöhnlich dumme Sachen machen, als Dummheits-Paradox.<sup>8</sup>

Die Suchrichtung für Fehler, Schwierigkeiten und Probleme richtet sich auf die Rahmenbedingungen, unter denen die dummen Entscheidungen getroffen werden. Und gerade bei den Rahmenbedingungen wird man bei der Suche nach den Schwierigkeiten bei der Studiengangsgestaltung fündig: Weil aufgrund einer eigenwilligen deutschen Interpretation der Bologna-Erklärung jedes Seminar, jede Vorlesung, jede Klausur, jede Hausarbeit und jede mündliche Prüfung in ein Modul gefasst und stundengenau in Zeitblöcken abgebildet werden muss, ist ein extrem kompliziertes Korsett für die Studiengangsgestaltung geschaffen worden. In diesem komplexen Korsett ist es extrem schwierig, einen durchgängig sinnvollen Studiengang zu entwickeln.

Erstes Beispiel: Wir wissen aus den Forschungen in den USA, dass die höchste Zufriedenheit unter Studenten entsteht, wenn sie über einen längeren Zeitraum forschungsorientiert bei einem Lehrenden studieren. Abgesehen von Kleinststudiengängen, die sowieso nur ein oder zwei Lehrende haben, ist es aber durch die feingliedrig vorgegebene Modulstruktur für Studierende kaum möglich, mehrere Semester systematisch beim gleichen Lehrenden studieren. Zweites Beispiel: Um die Austauschbarkeit von Modulen innerhalb und zwischen Studiengängen zu gewährleisten, sind jetzt viele Hochschulen dazu übergegangen, die Modulgröße für die ganze Hochschule vorzugeben. Jede Lerneinheit muss dann beispielsweise genau 300 Stunden umfassen, um die Austauschbarkeit zu gewährleisten. Das führt dann aber wiederum dazu, dass jede Lerneinheit irgendwie in dieses Korsett gezwängt werden muss. Dann wird ein Praktikumsblock, der sinnvollerweise zwölf oder zumindest acht Wochen umfassen muss, auf sechs Wochen verkürzt, um eine Kompatibilität mit den Normmodulen sicherzustellen.

Der Versuch, Studiengänge, Profile, Module, Veranstaltungen und Leistungspunkte in ein einheitliches Schema zu pressen, kann bei solchen Studiengängen gelingen, die das Studium im Detail vorschreiben, möglichst wenig durchlässig für andere Studiengänge sind und auf die Anrechnung von Leistungen anderer Universitäten verzichten. Hier kann auch eine sowohl einigermaßen realistische als auch „leistungspunktgenaue“ Beschreibung von Modulen, Veranstaltungen und Prüfungen gelingen, weil die Module nur für einen Studiengang geschrieben werden und für Studierende innerhalb eines einzigen Studiengangs lediglich kleine Fenster von Wahlmöglichkeiten geschaffen werden.

Dies ist ein Grund, weswegen Qualitätsprobleme als Folge der Bologna-Reform bei den verschulerten Studiengängen beispielsweise in der Betriebswirtschaftslehre oder in den Ingenieurwissenschaften deutlich seltener auftreten als beispielsweise in den Sozial- und Geisteswissenschaften. Verschulte Studiengänge waren bereits in ihrer Fassung als Diplomstudiengänge so stark reguliert und verfügten über so wenig Schnittstellen zu anderen Studiengängen, dass die Einpassung in die zusätzlichen Strukturvorgaben (Modularisierung, Leistungspunkte) häufig keine grundlegende Veränderung für sie bedeutete.

---

<sup>8</sup> Siehe dazu Mats Alvesson; André Spicer (2016): The Stupidity Paradox. The Power and Pitfalls of Functional Stupidity at Work. London: Profile Books Ltd., S. xi.

Sobald man jedoch die Bologna-Rhetorik – Flexibilisierung der Studiengestaltung, Erhöhung der Mobilität und Schaffung von Wahlfreiheiten für Studierende – ernst nimmt und in die Formalstruktur von Studiengängen zu integrieren versucht, produziert das Zusammenspiel der neuen (oder neu eingebetteten) Strukturierungselemente Module, Profile, Prüfungen und Leistungspunkte eine kaum noch zu beherrschende Komplexität. Es kommt zum Dummheits-Paradox in Reinform.

Die Verantwortung für die Qualität von Studiengängen muss an diejenigen zurückverlagert werden, die alltäglich in Seminaren, Vorlesungen und Übungen Qualität produzieren sollen. Nur die zuständigen Lehrenden sind letztlich in der Lage, zu übersehen, wie ein Studiengang sinnvoll gestaltet werden kann. Die Aufgabe des zentralen Qualitätsmanagements an den Hochschulen müsste darin bestehen, die Lehrenden aus den rigiden Vorgaben von Modul-Strukturen und ECTS-Punkten zu befreien. Dann kann man hoffen, dass auch überdurchschnittlich intelligente Professoren in der Lage sind, durchschnittlich gute Studiengänge zu entwickeln.

*Zum Thema Hochschulen ist von Stefan Kühl zuletzt das Buch „Der Sudoku-Effekt. Hochschulen im Teufelskreis der Bürokratie“ (transcript Verlag 2011) erschienen.*