

Katja Kuhn
Patrick Fekete

Deutsch-chinesische Studienangebote erfolgreich managen

Rahmenbedingungen
und Erfolgsfaktoren aus
interkultureller Perspektive

OPEN



Springer Gabler

Deutsch-chinesische Studienangebote erfolgreich managen

Katja Kuhn · Patrick Fekete

Deutsch-chinesische Studienangebote erfolgreich managen

Rahmenbedingungen und
Erfolgsfaktoren aus interkultureller
Perspektive

OPEN



Springer Gabler

Katja Kuhn
DHBW Stuttgart
Stuttgart, Baden-Württemberg
Deutschland

Patrick Fekete
DHBW Stuttgart
Stuttgart, Baden-Württemberg
Deutschland



ISBN 978-3-658-23533-8 ISBN 978-3-658-23534-5 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-23534-5>

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

Springer Gabler

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en) 2019. Dieses Buch ist eine Open-Access-Publikation. **Open Access** Dieses Buch wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Buch enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Springer Gabler ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Vorwort

Die Volksrepublik China, mit all seinen Facetten und Gegebenheiten, ändert sich mit einer rasanten Geschwindigkeit, wodurch sich grundlegende, gesellschaftliche Verschiebungen ergeben. Trotzdem steht und bleibt das Thema Bildung einer der zentralen Aspekte der chinesischen Politik. Hier haben sich besonders die Kooperationen mit dem Ausland so weiterentwickelt, dass man sich mittlerweile, selbst im Kreise von Elite-Universitäten, weltweit auf Augenhöhe auch mit chinesischen Hochschulen austauschen kann. Im Zuge der Internationalisierung und Globalisierung des Bildungsbereiches sind dabei immer noch Austauschprogramme zwischen Hochschulen und Universitäten ein weit verbreiteter Ansatz, um die Zusammenarbeit der akademischen Welt zu fördern.

Leider haben sich einige Programme zwischen deutschen und chinesischen Bildungspartnern in den letzten Jahren nicht erfolgreich etablieren können. Dieses Scheitern bzw. die großen Probleme sind auch – und nicht nur zu einem kleinen Teil – auf unterschiedliche Erwartungshaltungen zurück zu führen, die Studierende und Lehrende beider Kulturen an ein Studium entwickeln. Diese Kluft versucht dieser Beitrag genauer zu beleuchten und etwas zu schließen.

Die Auswertungen und Befragungen wären nicht möglich gewesen, ohne die Unterstützung vieler Beteiligten vor Ort. Ein besonderer Dank geht hier an „Beate“ Chen und „Julia“ Fan Hua, für die Koordination der Befragungen in China, Herrn Fabian Eppler für eine Pilot-Studie im Rahmen seiner Bachelorarbeit und Herrn Christopher Schüle für die Unterstützung bei der Literaturrecherche und die viele Formatierungsarbeit – Ihnen allen herzlichen Dank!

Katja Kuhn
Patrick Fekete

Inhaltsverzeichnis

1	Einführung	1
1.1	Rahmenbedingungen und Hintergrund	1
1.2	Das chinesische Schul- und Hochschulsystem	7
1.3	Bildungschancen chinesischer Studierender in ihrer Heimat	10
1.4	Die chinesische Bildungspolitik	16
1.5	Didaktik und Curriculum des chinesischen Bildungssystems	27
1.6	Zugang zum deutschen Bildungssystem	30
1.7	Studienkollegs in Deutschland	33
1.8	Vorgehensweise dieser Arbeit	36
2	Aktueller Kenntnisstand	39
2.1	Arten deutsch-chinesischer Studienprogramme	39
2.2	Analyse bestehender Programme	39
2.2.1	Verteilung der Kooperationen	39
2.2.2	Verteilung nach Fächergruppen	42
2.2.3	Erfahrungen und Empfehlungen aus bestehenden Programmen	43
3	Literatur- und Forschungsstand	47
4	Hypothesen	59
5	Empirische Studie	65
5.1	Methode und Erstellung des Fragebogens	65
5.2	Auswertung der Hypothesen	67
5.2.1	Auswertung von Hypothese 1	67
5.2.2	Auswertung von Hypothese 2	68

5.2.3	Auswertung von Hypothese 3	69
5.2.4	Auswertung von Hypothese 4	70
5.2.5	Auswertung von Hypothese 5	72
5.2.6	Auswertung von Hypothese 6	73
5.2.7	Auswertung von Hypothese 7	74
5.3	Auswertung der Vergleichsdaten	75
5.3.1	Vergleich der deutschen und chinesischen Studierenden.	75
5.3.2	Auswertung des Leistungsvergleichs.	77
5.3.3	Auswertung der Anforderungen an Dozentinnen und Dozenten und Betreuende.	78
6	Fazit	81
6.1	Zusammenfassung	81
6.2	Anwendung der Studienergebnisse auf Kernkompetenzen	82
6.3	Grenzen der Arbeit.	87
6.4	Zukunftsaussichten	88
	Literatur.	91

Abkürzungsverzeichnis

APS	Akademische Prüfstelle
BIP	Bruttoinlandsprodukt
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
DIHK	Deutsche Industrie und Handelskammer
FH	Fachhochschule
GLOBE	Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
IBM	International Business Machines
SRH	Stiftung Rehabilitation Heidelberg
TestAS	Test für Ausländische Studierende
TOEFL	Test of English as a Foreign Language

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1.1	Bevölkerungsvergleich Deutschland – China	3
Abb. 1.2	Schul- und Studiensystem in China	8
Abb. 1.3	Das chinesische Bildungssystem in schematischer Abbildung	9
Abb. 1.4	Entwicklung der <i>gaokao</i> Anmeldungen nach <i>hukou</i> Status.	11
Abb. 1.5	Verteilung Studierender in China auf soziale Schichten	12
Abb. 1.6	Grundständige Studiengänge der Natur- und Ingenieurwissenschaften 2000–2012	21
Abb. 1.7	Anzahl der vergebenen Dokortitel in den Natur- und Ingenieurwissenschaften 2000–2011	21
Abb. 1.8	Ausgaben für Forschung und Entwicklung gemessen am BIP (in %)	22
Abb. 1.9	Verteilung der Publikationen nach Fachrichtung im Jahre 2007 (in %)	23
Abb. 1.10	Schematische Darstellung der aktuellen PISA-Ergebnisse Chinas	24
Abb. 1.11	Zugang chinesischer Studierender in das deutsche Hochschulsystem.	32
Abb. 1.12	Entwicklung der chinesischen Teilnehmerzahl an Studienkollegs	36
Abb. 2.1	Typen deutsch-chinesischer Studiengänge.	40
Abb. 2.2	Vergleich Studienprogramme 2005–2010	41

Abb. 2.3	Fächerverteilung deutsch-chinesischer Kooperationen	43
Abb. 3.1	Kulturunterschiede zwischen Deutschland und China.	48
Abb. 3.2	Unterschiede der sozialen Werte nach GLOBE	52
Abb. 3.3	Unterschiede der Praktiken nach GLOBE	53
Abb. 3.4	Kompetenzmodell nach Paetz et al.	57
Abb. 5.1	Aufbau der Fragebögen	66
Abb. 5.2	Charakteristika der Studierenden.	76
Abb. 5.3	Leistungsunterschiede der Studierenden	78
Abb. 5.4	Erwartungen und Wünsche der Studierenden	79

Tabellenverzeichnis

Tab. 1.1	Bildungsausländer nach Bundesland und Herkunftsregion (in %)	2
Tab. 1.2	Bildungsausländer nach Herkunftsland und Mobilitätsart	5
Tab. 1.3	Berufe der Eltern und <i>gaokao</i> Mindestanforderungen	13
Tab. 1.4	Bildungssystem und Bildungsbeteiligung (VR China 2007).	17
Tab. 1.5	Private und staatliche Einrichtungen (2007)	18
Tab. 2.1	Empfehlungen nach Beate Rogler.	44
Tab. 3.1	Kulturdimensionen der GLOBE-Studie	51
Tab. 3.2	Lernverhalten von Studierenden nach Luo und Kück in Auswahl.	56
Tab. 3.3	Kompetenzansprüche vor und nach der Bologna-Reform	57
Tab. 6.1	Befragungsergebnisse und Kernkompetenzen	84
Tab. 6.2	Befragungsergebnisse und Kernkompetenzen nach Relevanz	85

Zusammenfassung

Die Anzahl kooperativer Studiengänge zwischen chinesischen und deutschen Universitäten wie auch Hochschulen ist in den vergangenen Jahren stark gestiegen, wobei dieser Trend wie auch dessen begleitende Erfolgsfaktoren hinsichtlich organisatorischer und inhaltlicher Ausgestaltung kaum durch wissenschaftliche Studien begleitet wurden. Die hier vorliegende Studie beziehungsweise Handreichung bietet hilfreiche Hinweise für eine erfolgreiche Anbahnung, Entwicklung und Umsetzung derartiger, chinesisch-deutscher Programmstudiengänge.

Als Grundlage bietet diese Publikation detaillierte Einsichten in das chinesische Schul- und Ausbildungssystem. Basierend auf einer vertiefenden Analyse gegenwärtiger wirtschaftlicher, politischer, kultureller und sozialer Entwicklungen mit Einfluss auf das chinesische Ausbildungssystem wie auch dessen Individuen, werden strategie- und entwicklungsbedeutende Aspekte für die Entwicklung chinesisch-deutscher Studiengänge erarbeitet.

Eine erste Analyse weist zunächst die Zugangsvoraussetzungen für chinesische Studierende in das chinesische wie auch deutsche Hochschulsystem aus. Die Bedeutung des deutschen „Studienkollegs“ sowie dessen Einfluss auf die Ausbildungsmobilität gibt weiteren Aufschluss über den Bestand chinesisch-deutscher Programme.

Auf Basis bestehender Methoden, Strukturen und Studien identifiziert dieses Werk die kulturellen Unterschiede wie auch notwendigen Kompetenzen mit Bedeutung für den erfolgreichen Aufbau derartiger kooperativer Studiengänge. In einer weitreichenden, empirischen Studie wurden diese Erfolgsfaktoren dazu genutzt, ein theoretisches Rahmenwerk für die erfolgreiche Umsetzung chinesisch-deutscher Kooperationsstudiengänge zu definieren. Im Rahmen der durchgeführten Untersuchung wurden Aussagen und Antworten chinesischer Studierender, Dozierender, sowie von Professorinnen und Professoren wie auch

Angestellten, die in Zusammenhang mit chinesisch-deutschen Studiengängen stehen, ausgewertet und analysiert. Die Ergebnisse präsentieren praktische Richtlinien und Erfolgsfaktoren für eine erfolgreiche Ausgestaltung chinesischer-deutscher Studienprogramme.

1.1 Rahmenbedingungen und Hintergrund

Internationale Studiengänge sind in der heutigen, globalen Welt längst keine Seltenheit mehr. Zahlreiche deutsche Hochschulen bieten Studiengänge und Kurse an, die teilweise oder sogar komplett in englischer oder in anderen Sprachen gehalten werden. Deutschland gilt weiterhin als attraktiver Studienstandort für Studierende aus aller Welt – auch aus dem asiatischen Raum und insbesondere für China.

So waren an den deutschen Hochschulen 2015 insgesamt 321.569 ausländische Studierende eingeschrieben. Gegenüber dem Vorjahr ist deren Zahl damit um 7 % bzw. um rund 20.000 Studierende weiter angestiegen. Damit liegt der Anteil der ausländischen Studierenden an allen Studierenden in Deutschland mittlerweile bei 11,9 %.¹

Tab. 1.1 stellt die Verteilung der Bildungsausländerinnen und -ausländer nach Herkunftsregion und Bundesland (in %) dar. Die unterschiedlichen Nationalitäten präferieren dabei offensichtlich ungleich unterschiedliche Bundesländer. In Sachsen-Anhalt mit 58,7 % die Spitze der Bundesländer in denen der größte Anteil der ausländischen Studierenden aus Asien stammt. Andererseits sind das Saarland und Brandenburg die beiden einzigen Bundesländer, in denen die Bildungsausländerinnen und Bildungsausländer aus Asien nicht den größten Teil der Bildungsausländerinnen und Bildungsausländer stellen. Brandenburg hat darüber hinaus mit 39,0 % den größten Anteil an Studierenden aus Osteuropa, das Saarland mit 32,3 % den größten Anteil an Studierenden aus Westeuropa und in Hessen stellen mit 16,7 % die Studierenden aus Afrika den größten Anteil der Bildungsausländerinnen und Bildungsausländer aus dieser Region.

¹Vgl. DAAD (2016, S. 8 ff.).

Tab. 1.1 Bildungsausländer nach Bundesland und Herkunftsregion (in %). (Vgl. DAAD 2016, S. 8 ff.)

Bildungsausländer nach Bundesland und Herkunfts-Region 2015 in %	Regionen (weltweit)					
	Osteuropa	West europa	Amerika	Afrika	Asien	Australien/ Ozeanien
Länder insgesamt	24,8	18,9	8,6	9,7	37,6	0,3
Baden-Württemberg	23,3	19,0	10,6	9,1	37,5	0,4
Bayern	28,0	23,8	8,4	7,1	32,1	0,4
Berlin	26,1	24,6	12,8	6,1	29,7	0,6
Brandenburg	39,0	13,9	8,1	8,2	30,4	0,3
Bremen	23,1	10,9	10,3	12,6	42,7	0,2
Hamburg	26,5	21,1	10,4	6,4	35,0	0,4
Hessen	26,3	9,9	7,6	16,7	39,2	0,2
Mecklenburg-Vorpommern	24,1	11,1	6,2	10,0	48,2	0,4
Niedersachsen	19,5	11,9	9,9	10,5	47,8	0,3
Nordrhein-Westfalen	24,8	18,9	6,0	11,9	38,0	0,2
Rheinland-Pfalz	25,3	24,6	6,5	14,2	29,3	0,1
Saarland	18,2	32,3	5,5	13,9	29,4	0,2
Sachsen	19,7	27,1	7,4	4,5	41,1	0,1
Sachsen-Anhalt	21,6	7,0	7,3	5,3	58,7	0,1
Schleswig-Holstein	24,4	10,2	9,1	10,8	45,3	0,1
Thüringen	22,1	9,7	10,9	5,1	52,0	0,1

Die größte Gruppe der internationalen Studierenden in Deutschland stammt mit 43,7 % aus Europa. Jeder vierte Bildungsausländer kommt dabei aus Osteuropa (24,8 %) und knapp jeder fünfte aus Westeuropa (18,9 %).

Die zweitgrößte Gruppe stellen asiatische Studierende (38 %), darunter sind es vor allem Studierende aus Süd-, Südost- und Ostasien (28 %), die zum Studium nach Deutschland kommen.²

²Vgl. DAAD (2016, S. 16 ff.).

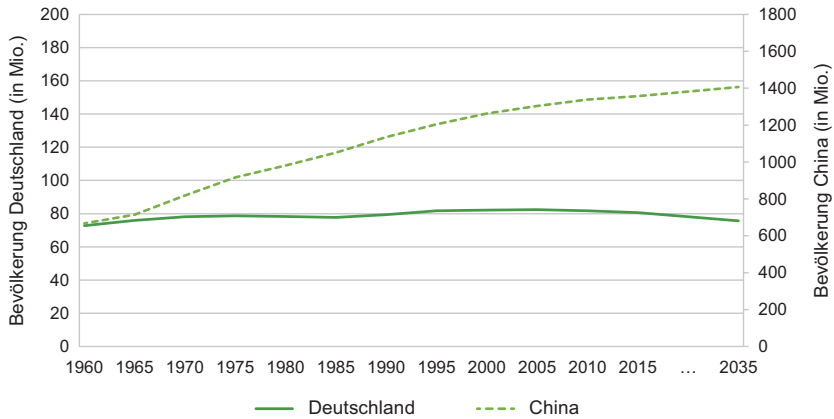


Abb. 1.1 Bevölkerungsvergleich Deutschland – China. (Vgl. Google Publicdata 2015; Inklusive Prognosen: Vgl. Worldbank 2015)

Aufgrund des demografischen Wandels der deutschen Gesellschaft ist es ein offen erklärtes Ziel vieler Hochschulen, die „Internationalisierung der Hochschulen“ und damit die Kompensation der schrumpfenden Studierendenzahlen in Deutschland mit Studierenden anderer Nationen zu forcieren.³ Hier stellen chinesische Universitäten und somit die Volkswirtschaft China mit über 1000 deutsch-chinesischen Kooperationen und einer beständig wachsenden Bevölkerungszahl (s. Abb. 1.1) den wohl wichtigsten Partner bzw. Markt hinsichtlich der Akquise ausländischer Studierender für deutsche Hochschulen dar.⁴

Studierende aus China bilden mit 12,8 % die Fraktion mit dem größten Gesamtanteil unter den in Deutschland studierenden Bildungsausländern mit über 30.000 Studierenden.⁵ Studienbewerberinnen und Studienbewerber können hierbei aus einem breiten Spektrum an unterschiedlichen Standorten und Studiengängen wählen, bietet Deutschland doch seinen rund 2.613.168 Studierenden an

³Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (2015).

⁴Vgl. Hochschulkompass (2015).

⁵Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015).

insgesamt 423 Hochschulen Studienprogramme an.⁶ Einige Hochschulen verfügen sogar über spezielle Studiengänge für deutsch-chinesische oder sogar rein chinesische Studierendengruppen.

Die Vielzahl der Kooperationen und die steigenden Studierendenzahlen ausländischer Studierender kommen nicht von ungefähr: Die Themen „Industrie 4.0“ (in Deutschland) bzw. „Made in China 2025“ (in China) eröffnen für internationale Kooperationen und Studienprogramme neue Perspektiven, Herausforderungen und Chancen. Gemeint ist damit die zunehmende Digitalisierung der Arbeitswelt, die nun auch in China im Rahmen der ehrgeizigen Ziele des 23. Fünfjahresplans aus dem Jahre 2016 vorangetrieben wird. Auch wenn die Ziele der chinesischen Fünfjahrespläne mehr als Blaupause denn als detailliert ausformuliertes Planungspapier zu verstehen sind, so lassen sich doch einige wichtige Schlüsse auch für die Zukunft deutsch-chinesischer Partnerschaften ziehen, da es in China unter diesen Rahmenbedingungen leichter möglich ist, die notwendigen staatlichen Genehmigungen zu erhalten (Tab. 1.2).

Das veranschlagte BIP-Wachstum von 6,5 % pro Jahr ist ein ambitioniertes Ziel, zu dessen Erreichung die chinesische Regierung im Zuge ihrer Öffnungspolitik auch auf ausländische Unterstützung setzt. Das Branding „German Engineering“ bzw. „Made in Germany“ wird in China weiter als Qualitätssiegel angesehen und ist deshalb gerade in der chinesischen Bildungspolitik wieder zunehmend gefragt. Chinas Industrie ist bislang wenig automatisiert bzw. digitalisiert und mit den Plänen zu „Made in China 2025“ will China bis zum Jahr 2025 seine Position stärken, die bereits mit den heute führenden Industrienationen Schritt halten kann. Bis 2020 sollen wissenschaftliche und technologische Fortschritte für 60 % des Umfangs dieses Wirtschaftswachstums verantwortlich sein. Eine globale Expansion chinesischer Technologie in zehn wichtigen Industrien, unter anderem in der Elektromobilität und der Luft- und Raumfahrttechnik sowie die massive Förderung von Zukunftstechnologien der Digitalisierung, sollen Chinas Wirtschaft langfristig verändern und zu weiterem Wachstum führen. Um dies zu erreichen sind umfangreiche Infrastrukturmaßnahmen vorgesehen, aber auch die Reduzierung der Luft- und Umweltverschmutzung.⁷

Auf politischer Ebene gab der Staatsbesuch des chinesischen Staatspräsidenten Xi Jinpings im Jahre 2014 der Zusammenarbeit der beiden Wirtschaftsnationen Deutschland und China weiteren Aufschwung. Das in

⁶Vgl. DAAD (2015).

⁷Vgl. Steinbeis Infothek (2016).

Tab. 1.2 Bildungsausländer nach Herkunftsland und Mobilitätsart. (Vgl. DAAD 2015)

Bildungsausländer nach den wichtigsten Herkunftsländern und Mobilitätsart 2015	Bildungsausländer		
	Insgesamt	Abschluss in Deutschland angestrebt	Kein Abschluss in Deutschland angestrebt
Staatsangehörigkeit (weltweit)	Anzahl	Anteil in %	
China	30.259	92,5	7,5
Indien	11.655	96,5	3,5
Russland	11.534	92,7	7,3
Österreich	9875	98,3	1,7
Frankreich	7305	72,4	27,6
Italien	7169	70,9	29,1
Türkei	6785	85,4	14,6
Bulgarien	6739	97,2	2,8
Kamerun	6672	99,1	0,9
Ukraine	6645	96,1	3,9
Polen	6165	81,7	18,3
Iran	5916	98,0	2,0
Spanien	5746	60,1	39,9
Südkorea	4838	82,3	17,7
USA	4728	59,2	40,8
Marokko	4680	98,2	1,8
Brasilien	4507	56,0	44,0
Indonesien	3626	98,4	1,6
Luxemburg	3623	97,5	2,5
Griechenland	3423	91,3	8,7

Deutschland viel diskutierte und verfolgte Konzept der „Industrie 4.0“ wird auf chinesischer Seite als innovatives Konzept verstanden, an dessen Leitlinien sich die wirtschaftliche und technologische Entwicklung des Landes orientieren soll.⁸ Darüber hinaus verfolgen im Speziellen deutsche Unternehmen verstärkt die

⁸Vgl. Mercator Institute for China Studies (2015).

Themen der Digitalisierung und Automatisierung, sodass sowohl privat- als freiwirtschaftliche Akteure in diesen untergeordneten Bereichen von neuen Partnerschaften profitieren.^{9,10}

Vor dem Hintergrund oben genannter Ziele, beginnt auch die Nachfrage nach dem Export von deutschen Bildungskonzepten wie etwa dualen Konzepten zur Ausbildung der chinesischen Studierenden wieder zu steigen und gerade technische Studiengänge rücken für chinesische Gaststudierende immer weiter in den Fokus.^{11,12}

Unter Berücksichtigung dessen haben auch deutsche Hochschulen ihre Kooperations- und Wachstumschancen erkannt und setzen nicht erst seit dem Deutsch-Chinesischen Jahr der Wissenschaft und Bildung 2009/2010 auf eine zunehmende Öffnung ihres Studienangebotes für Studierende aus China.¹³

Im Bereich der Bildung wurde im Jahr 2014 in China die Reform zur „Beschleunigung der Entwicklung moderner Bildung“, auch bekannt als Bildungsreformplan 2020, verabschiedet. Ziel dieser ist es die praxisbezogene Hochschulbildung und den Berufsbildungssektor weiter auszubauen, sodass beispielsweise Hochschulen mit grundständigen Studiengängen zu berufsbildenden Schulen umgewandelt werden. Auch hier setzt man auf den Import ausländischer Bildungskonzepte wie beispielsweise dem dualen Ausbildungsprinzip.

Bei aller Öffnung der Bildungs- und Denkkonzepte darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass chinesische Kontrollinstanzen wesentliche Grenzen und Einschränkungen bei der Planung und Realisierung erfolgreicher Hochschulkooperationen darstellen können. Hierunter zählen unter anderem die Maßnahmen der Regierung zur zunehmenden Kontrolle des chinesischen Bildungssystems.¹⁴ So müssen seit dem Jahr 2015 unter Anderem Studienfachberater und Studienfachberaterinnen, sowie Tutorinnen und Tutoren an chinesischen Universitäten Mitglieder der Kommunistischen Partei Chinas sein und aktiv Studierende für die Partei anwerben, um die ideologischen Grundlagen der Regierung auch im Bereich der Universitätsbildung weiterhin aufrechtzuerhalten.^{15,16} Im Speziellen

⁹Vgl. Hans Seidel Stiftung (2016).

¹⁰Vgl. Ke-Next.de (2016).

¹¹Vgl. DAAD (2016).

¹²Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2016).

¹³Vgl. Universität Halle (2009).

¹⁴Vgl. Li, Y. (2015).

¹⁵Vgl. Woitzik, M. (2016).

¹⁶Vgl. Beech, H. (2015).

sind geistes- und sozialwissenschaftliche Kooperationen von diesen Maßnahmen betroffen (z. B. konfliktbehaftete Themen wie Freihandel, Kapitalismus, ...), dahingegen technisch orientierte Studiengänge eher weniger.¹⁷

Im sogenannten „Central Document No. 9“ wurde unter Chinas aktuellem Präsidenten Xi Jinping bereits im Jahre 2013 ein Katalog von sieben Tabuthemen erlassen. Diese Tabuthemen sollen von Lehrenden an chinesischen Schulen und Hochschulen nicht weiter thematisiert werden und gelten als „unaussprechlich“: Insbesondere die Kontroverse um Bürgerrechte, Pressefreiheit und die geschichtlichen Kontroversen um die Fehler der Kommunistischen Partei Chinas werden demnach als schädlich für die Stabilität der chinesischen Regierung eingeschätzt.¹⁸ Ebenso wurden die Offensiven gegen westliches Gedankengut in chinesischen Lehrbüchern ausgeweitet.¹⁹

1.2 Das chinesische Schul- und Hochschulsystem

Einführend wird auf die aktuelle Bildungssituation in der Volksrepublik China eingegangen. Mit besonderem Augenmerk erfolgt hierbei zunächst eine Betrachtung der primären Ausbildungsstrukturen und Ausbildungsinhalte, um somit ein differenziertes Verständnis für bisherige Lernstrategien, Lerninhalte sowie Kenntnisstände zu erhalten. Basierend auf dieser Grundlage werden Einstiegsstrategien und Anknüpfungspunkte für übergreifende bzw. gemeinsame curriculare Aktivitäten erörtert.

Abb. 1.2 zeigt, dass sich das chinesische Schulsystem vom deutschen Schulsystem auf den ersten Blick nur gering unterscheidet. Die ersten neun Jahre der schulischen Ausbildung gehören in China zur Pflichtausbildung. Das chinesische Ministerium für Bildung geht heute davon aus, dass etwa 99,7 % der chinesischen Kinder diese neun Bildungsjahre auch tatsächlich wahrnehmen. Nach dieser Grundausbildung bestimmen oft das Elternhaus und deren gesellschaftlicher Stand, ob die Bildung des Kindes über die ersten neun Jahre hinaus erfolgt. Studieninteressierte chinesische Schülerinnen und Schüler müssen zudem im Regelfall einen nationalen Studienzulassungstest (*gaokao*) absolvieren, um für die höhere Bildung zugelassen zu werden. Der *gaokao* stellt sicher, dass sich

¹⁷Vgl. DAAD (2016).

¹⁸Vgl. Lamm, W. (2013).

¹⁹Vgl. Woitzik, M. (2016).

Primarschule

- Die chinesische Primarschule ist vergleichbar mit der deutschen Grundschule. Sie beginnt in der Regel im Alter von sechs Jahren und wird von den Schülern für eine Dauer von sechs Jahren besucht.

Sekundarschule

- Die chinesische Sekundarschule ist vergleichbar mit deutschen Gymnasien, Realschulen oder Hauptschulen und ist aufgeteilt in die Junior Sekundarschule und die Senior Sekundarschule.
- Die Junior Sekundarschule (*chuzhong*) dauert drei Jahre und ist Teil der chinesischen Mindestschulpflicht.
- Nach der Junior Sekundarschule können sich die Schüler entscheiden, ob sie eine allgemeine Senior Sekundarschule (*gaozhong*), oder eine fachgebundene Sekundarschule (*zhongzhuan*) besuchen möchten.

Post-Sekundarschule (Universitätssystem)

- Nach dem erfolgreichen Abschluss der Sekundarschulen, können sich die chinesischen Schüler für eine weiterführende Ausbildung entscheiden. Diese ist aufgeteilt in Undergraduate- bzw. Bachelor- (*xueshi xuewei*), Graduate- bzw. Master- (*shuoshi xuewei*) und Post-Graduate- bzw. Doktorstudien (*shuobo liandu*).
- Die Regelstudienzeit von Bachelorprogrammen liegt je nach Studienfach bei 4 bis 5 Jahren.
- Masterprogramme zwischen 2 und 3 Jahren, wobei die Studierenden hier das Alter von 35 Jahren nicht übersteigen dürfen.
- Promotionsverfahren dauern in China zwischen 3 und 5 Jahren und sind erst nach erfolgreichem Abschluss eines Masters möglich.

Abb. 1.2 Schul- und Studiensystem in China. (Vgl. Classbase 2015; Yang, D. 2010, S. 59–85)

das Niveau der chinesischen Studierenden im ganzen Land innerhalb eines Jahrganges auf einem vergleichbaren Niveau befindet bzw. regelt die Zulassung der Studienbewerberinnen und Studienbewerber je nach fachlicher Eignung zu bestimmten thematischen Programmen.²⁰

Abb. 1.3 illustriert die unterschiedlichen und vielfältigen Bildungsverläufe innerhalb des chinesischen Bildungssystems. Auffällig hierbei sind die Unterschiede hinsichtlich der individuellen Ausbildungsdauern und Ausbildungsarten, die einer vollkommenen Transparenz, wie auch Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Phasen des Bildungsablaufes entgegenstehen.

²⁰Vgl. China Education Center (2015).

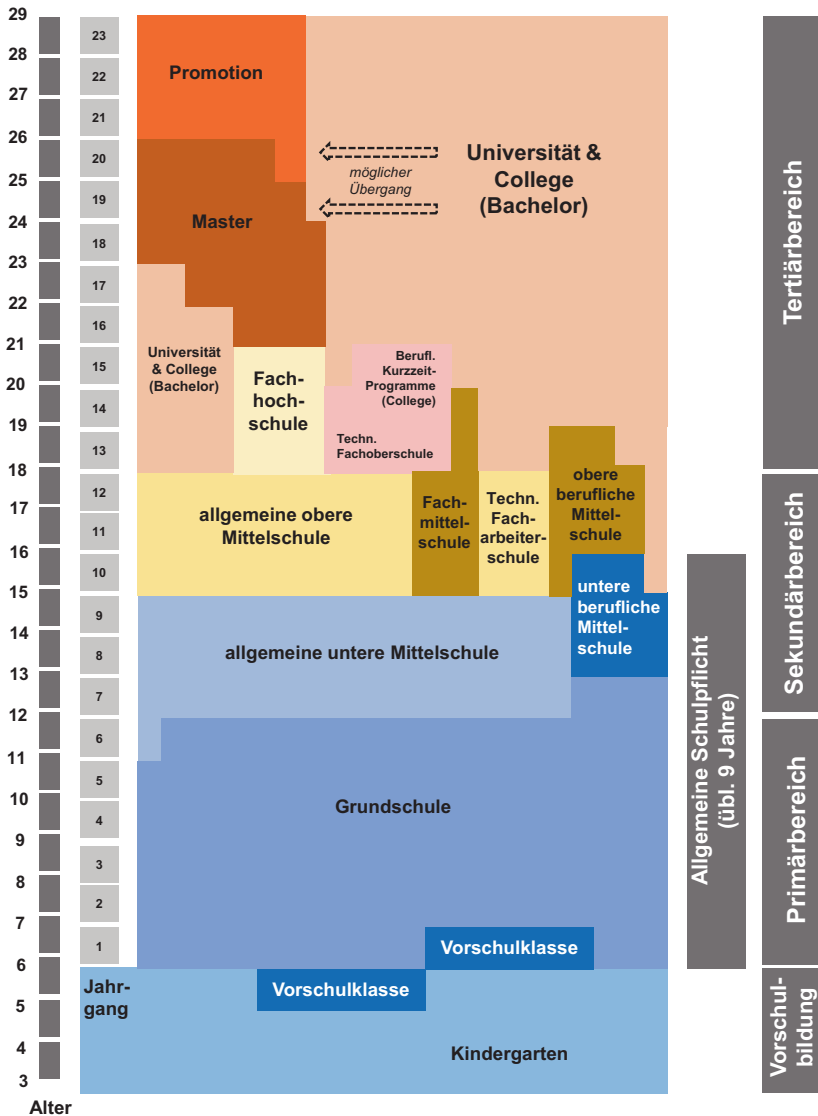


Abb. 1.3 Das chinesische Bildungssystem in schematischer Abbildung. (Erstellt nach: Kooperation-International.de)

1.3 Bildungschancen chinesischer Studierender in ihrer Heimat

Die sogenannte „Bildungsoffensive“ der chinesischen Regierung der späten 1990er Jahre hatte zur Folge, dass in China ein buchstäbliches Wettrennen um Bildung entstand. Die Anzahl der Bewerberinnen und Bewerber für den *gaokao* hat seither einen deutlichen Anstieg verzeichnet (siehe Abb. 1.4). Diese Bildungsreform war ursprünglich ideologisch auf die Vorstellung einer allgemeinen, gleichen Chance auf Bildung zurückzuführen und sollte unter anderem den Zugang zu Bildung auch für die Schülerinnen und Schüler der strukturell schwachen ländlichen Regionen Chinas eröffnen.²¹

Gefördert durch die Bildungsreform sowie diverse darin enthaltene Anreizsysteme, gelang es zunehmend mehr Bewerberinnen und Bewerber aus ländlichen Regionen zumindest für die Teilnahme an den *Gaokao*-Prüfungen zu gewinnen, sodass die Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus ländlichen Regionen die Anzahl der Bewerberinnen und Bewerber aus städtischen Gebieten mittlerweile übersteigt.²²

Das bereits vor über 4000 Jahren eingeführte *hukou*-System diente in seiner ursprünglichen Auslegung der Kontrolle der Bevölkerung hinsichtlich der Entrichtung der Steuern oder der Einberufung zum allgemeinen Wehrdienst. Im weiteren geschichtlichen Verlauf wurde das *hukou* dazu genutzt die Landflucht auszubremsen, sodass chinesische Bürgerinnen und Bürger an ihren zugeordneten Wohnsitz gebunden waren. Im Zuge der Lockerung unter Staatspräsident Deng Xiaoping ab dem Jahr 1979 war es chinesischen Bürgerinnen und Bürgern von nun an möglich, den Wohnort zu wechseln, wobei die fixe Zuordnung des ursprünglichen Wohnortes bestehen blieb. In der heutigen Zeit leben somit mehrere hundert Millionen Chinesen an ihnen nicht zugewiesenen Wohnorten, sodass diese auf entsprechende staatliche Leistungen nicht zugreifen können.²³

Bürgerinnen und Bürger mit ländlichem *hukou*-Status wird dementsprechend unter anderem bis heute der Zugang zu Bildung und Sozialleistungen in Städten verwehrt, da der persönliche *hukou*-Status sich nach wie vor nicht ändern lässt. Somit kommt es dazu, dass viele (größtenteils illegal) in den Städten lebende Chinesen mit ländlichem *hukou*-Status an ihrem realen Wohnsitz kein Anrecht auf Bildung haben.²⁴ Neben dem eigenen *hukou*-Status spielen weitere Faktoren, wie

²¹Vgl. Yang, D. (2010, S. 59–85).

²²Ebd.

²³Vgl. Kummer, A. (2014).

²⁴Vgl. Yeung, W. (2013, S. 54–80).

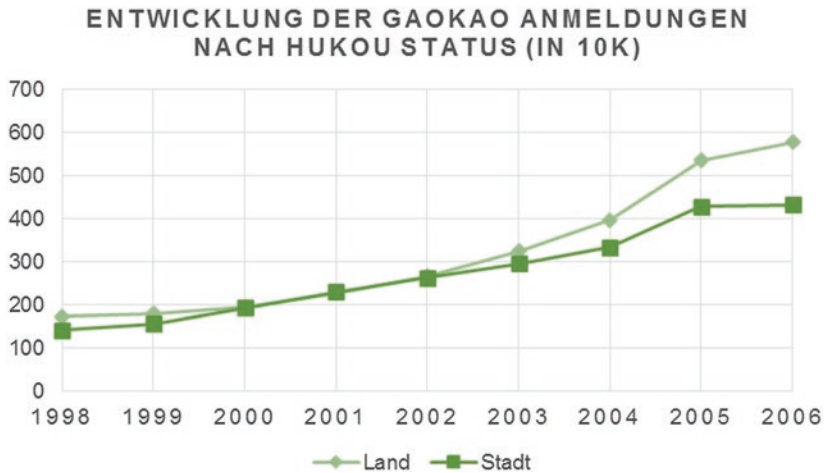


Abb. 1.4 Entwicklung der *gaokao* Anmeldungen nach *hukou* Status. (Yang, D. 2010)

das „kulturelle und soziale Kapital“ von Hochschulanwärtinnen, eine wichtige Rolle im Hinblick auf deren Bildungs- und Karrierechancen.

Im chinesischen Bildungssystem gibt es verschiedene Arten von Hochschulen, die nach Qualität und Ansehen der jeweiligen Bildung geordnet werden können. Öffentliche Universitäten gliedern sich in sogenannte „key universities“ (hier: Elite-Universitäten) und „reguläre“ staatliche Hochschulen. Ein Abschluss einer staatlichen Forschungseinrichtung wird als akademisch höherwertiger angesehen als der Abschluss einer privaten Bildungseinrichtung.

Diese wiederum werden hauptsächlich von reichen Familien der städtischen Mittelschicht genutzt. Ebenso besteht eine Unterscheidung zwischen Universitäten und Colleges (etwa Fachhochschulen). Diese „Fachhochschulen“ werden unterteilt in Einrichtungen mit Elite-Status, Provinz-Hochschulen und berufliche Hochschulen. Innerhalb dieses pyramidenartigen Schulsystems sind die ländlichen Studierenden hauptsächlich in den mittleren und unteren Schichten der Pyramide vorzufinden.²⁵

Abb. 1.5 zeigt die Verteilung von Studierenden aus 34 chinesischen Hochschulen im Jahr 2004 im Hinblick auf ihre soziale Klassenherkunft. Die Einteilung in

²⁵Vgl. Yang, D. (2010, S. 59–85).

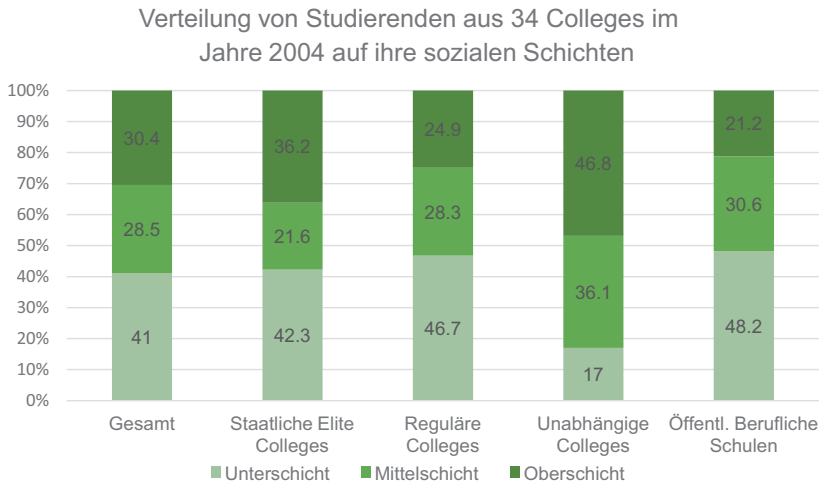


Abb. 1.5 Verteilung Studierender in China auf soziale Schichten. (Yang, D. 2010)

Unterschicht, Mittelschicht und Oberschicht erfolgt auf Grundlage der Berufe der Eltern. So werden z. B. Kinder von Regierungskadern oder Führungskräften in Wirtschaft oder Militär der gesellschaftlichen Oberschicht zugeordnet. Soziale Ungleichheiten werden erst deutlich, wenn man sich den relativen Anteil der jeweiligen Bevölkerungsschicht an der Gesamtbevölkerung vor Augen führt. Die gesellschaftliche Oberschicht (Upper Class) repräsentiert 9,3 % der Gesamtbevölkerung, die gesellschaftliche Mittelschicht (Middle Class) 25,5 %, und die gesellschaftliche Unterschicht (Lower Class) stellt einen Anteil von 65,2 % der Gesamtbevölkerung dar. Somit werden 30,4 % der Studienplätze (~1/3 aller Studienplätze) an den 34 hier betrachteten Hochschulen von Studierenden aus einer Gruppe, deren Angehörige nur 9,3 % der Gesamtbevölkerung ausmachen, eingenommen. Betrachtet man die Verteilung der Studierenden unter dem Gesichtspunkt ihrer jeweiligen sozialen Klasse/Bildungsschicht, so wird deutlich, dass junge Erwachsene der gesellschaftlichen Unterschicht eher in praktischer Berufsausbildung vorzufinden sind, als diejenigen der gesellschaftlichen Oberschicht. Somit wird ein Zusammenhang zwischen Bildungsschicht und Bildungschance deutlich. Neuere Studien zeigen, dass sich diese Ungleichheiten weiter ausweiten.²⁶

²⁶Ebd.

Tab. 1.3 Berufe der Eltern und *gaokao* Mindestanforderungen. (Wang, H. 2011)

Berufe der Eltern und <i>gaokao</i> Mindestanforderungen (in Punkten) für Studiengänge	Offizielle	Arbeiter	Bauern
Literatur	521	514	525
Wirtschaftswissenschaften	509	517	539
Ingenieurwesen	511	530	537
Naturwissenschaften	512	512	530
Gesamt	512	516	534

Die Verteilung der Studienbewerberinnen und Studienbewerber auf die verschiedenen Schultypen erfolgt nach Schlüsselung über die Ergebnisse des *gaokao*. Hierin liegt neben dem *hukou*-System die zweite wichtige institutionelle Schwäche des chinesischen Bildungssystems im Hinblick auf die sozialen Ungleichheiten: So gibt es neben der grundsätzlichen Ortsgebundenheit des *hukou* sowohl lokale Unterschiede in den „Numeri Clausi“, wie auch gesellschaftsschicht-spezifische Mindestanforderungen an den Abschlusscore aus dem *gaokao*, um bestimmte Studienrichtungen einschlagen zu können. Weiterhin steht der *gaokao* auch wegen Vorwürfen der Bestechlichkeit der Prüfer bei der Vergabe von Bonuspunkten, beispielsweise an ethnische Minderheiten, in der Kritik.²⁷

Tab. 1.3 vergleicht die notwendige Mindestpunktzahl aus dem *gaokao*, die Studienanwärter für verschieden Studienfächer mindestens mitbringen müssen in Abhängigkeit des Berufs des Vaters eines jeweiligen Studierenden. In allen aufgezählten Studiengängen wurden höhere Anforderungen hinsichtlich der Mindestpunktzahl der ländlichen Studierenden bzw. der sozialen Herkunft der Eltern gestellt. Durch eine durch die zentrale Bildungsbehörde festgelegte Anzahl der Neuaufnahmen an den Hochschulen („*fixed enrollment approach*“) unter Berücksichtigung der sozialen Herkunft ergeben sich deutliche Unterschiede bei den Eintritts-Notenschwellen. Hierdurch wird der Zugang zu Hochschulbildung für Schülerinnen und Schüler aus oft bildungsferneren, ländlichen Regionen zusätzlich erschwert, während Schülerinnen und Schüler der Mittelklasse und der Oberschicht eine systemische Bevorzugung erfahren.²⁸

²⁷Vgl. Yang, D. (2010, S. 59–85).

²⁸Vgl. Wang, H. (2011, S. 227).

Diese Gruppierungstendenz ist bereits in der Sekundarschule zu beobachten, befinden sich doch gerade die höheren sozialen Schichten meist eher in (teils teureren) akademischen Programmen. Hierin begründet, ergibt sich ein erheblicher Konkurrenzkampf zwischen Elite-Schulen und „regulären“ Schulen bereits in der Sekundarbildung. 2004 besuchten 62 % der gesellschaftlichen Oberschicht sogenannte Elite-Sekundarschulen, während ca. 60 % der Unterschicht normale Sekundarschulen besuchten.²⁹

Zu den beschriebenen Unterschieden kommt hinzu, dass jede Provinz eigene Inhalte für ihren *gaokao* festlegen kann, sodass die Vergleichbarkeit zwischen den Provinzen dadurch zusätzlich erschwert wird. Des Weiteren lassen sich deutliche Lokalisierungstendenzen feststellen: Lokale Hochschulen (auch aus Gründen des *hukou*-Systems) nehmen bevorzugt lokale Schülerinnen und Schüler auf und werden überwiegend in der Nähe zu ihren Geldgebern gegründet. In ländlichen Regionen sind in der Regel andere Studienangebote vorzufinden, als an städtischen Universitäten. Überwiegend lässt sich dies durch den Unterschied hinsichtlich der zu bedienenden Klientele erklären. Ländliche Studierende sind meist in andere Fächer eingeschrieben als ihre städtischen Kommilitonen (bspw. mehr agrarwissenschaftliche Studiengänge auf dem Land vs. wirtschaftlich geprägte Studiengänge in den Städten). Dies kann auf Basis von zwei Gründen erklärt werden: Zum einen liegen Studieninteressen eher in einem Bereich, den die Studierenden aus ihrer eigenen Umgebung kennen und vortreffen bzw. deren Nutzen für ihre Eltern ersichtlicher erscheinen und zum anderen können sich Bewerberinnen und Bewerber aus ländlichen Regionen ein teures Studium an einer Privatschule meist kaum leisten.³⁰

Die moderne Chinaforschung ist sich weitgehend darin einig, dass der soziale Hintergrund und die Hierarchiebildung innerhalb des chinesischen Bildungssystems die ausschlaggebenden Faktoren für die ungleichen Bildungschancen sind.³¹

Am stärksten macht sich dies bei den Stadt-Land-Vergleichen bemerkbar. Die Disparität zeigt sich in den genannten Ausmaßen, da die Menschen aus städtischen Gebieten besseren Zugang zu Bildung und somit höhere Chancen auf akademischen Erfolg haben. Für die kommenden Jahre wird in der VR China mit einem steigenden Wirtschaftswachstum eine Verschärfung dieser Disparitäten

²⁹Vgl. Yang, D. (2010, S. 59–85).

³⁰Vgl. Wang, H. (2011, S. 227).

³¹Vgl. Yeung, W. (2013, S. 54–80).

prognostiziert. Als systemische Schwäche darf hier auch die schlechtere Sekundarbildung in ländlichen Gebieten nicht außer Acht gelassen werden.³²

Trotz der Tatsache, dass die neunjährige Schulbildung – wie eingangs erwähnt – weitestgehend universalisiert ist, sind strukturelle Probleme im Bildungs- und Versorgungssystem im Nordwesten und Südwesten Chinas am deutlichsten erkennbar. Besonders schwierig ist die Situation städtischer Migranten: Sie sind aus ihrem alten (meist ländlichen Heimatort) zugezogen und müssen ihren *gaokao* in ihrer eigentlichen Heimatstadt ablegen. Aufgrund ihrer Herkunft bzw. ihres alten, unveränderlichen *hukou*-Status wird ihnen aber meist auch die Bildung an ihrem neuen (inoffiziellen) Wohnsitz in der Stadt verwehrt.³³

Als besondere Triebfeder des Zuwachses an internationalen Programmen kann im Rahmen dieser Betrachtung des chinesischen Bildungssystems nach sozialer Klasse, die eher erfolgsorientierte und gleichzeitig wachsende gesellschaftliche Mittelschicht identifiziert werden. Sie ist es vor allem, die auch für deutsche Studienprogramme und Kooperationen die hauptsächliche Klientel darstellt. Private Bildung wird in China von den Angehörigen der Mittelschicht oft als Sprungbrett für ein anschließendes internationales Studium angesehen. Der Ausbau internationaler Programme und die Interessen der Mittelschicht verlaufen hierbei synchron. Die Motivation hinter diesen Interessen besteht darin, den eigenen Kindern bessere Chancen auf einen sozialen Aufstieg zu gewährleisten. Städtischer Status (*hukou-Status*), der eigene Job-Status (*danwei*) und Beziehungen/Netzwerke (*guanxi*) zu einflussreichen Personen bilden das ökonomische und soziale Kapital der Mittelschicht, welches deren Angehörige nutzen, um eine bessere Bildung für ihre Kinder zu ermöglichen. Somit profitieren die jungen Studierenden oftmals von den bestehenden Strukturen und sozialen Netzwerken ihrer Eltern. Geld bzw. die Kosten der Ausbildung und akademische Güte spielen bei der Suche nach Karrierechancen eher eine untergeordnete Rolle, während Prestige und internationales Ansehen ausschlaggebendere Argumente für die Investitionen der Eltern in die Bildung und Karrierechancen ihrer Kinder sind. Das Interesse an internationaler Bildung ist damit Ausdruck einer wachsenden Mittelschicht und überwiegend zweckgerichtet.

Vor allem für diejenigen Schülerinnen und Schüler bzw. späteren Studierenden, die im *gaokao* keine guten Leistungen erzielt haben, sind private Hochschulen und der spätere Gang ins Ausland eine beliebte Alternative. Dieser Trend

³²Vgl. Yanbi, H. (2010, S. 3–9).

³³Vgl. Postiglione, G. (2015).

stellt besondere Anforderungen an die Auswahl geeigneter Kandidaten zur Teilnahme an deutschen Programmen, wie im weiteren Verlauf näher erläutert wird. Ebenfalls ist der Gang ins Ausland eine gute Alternative, um Chancen auf einen sozialen Aufstieg in China zu sichern oder gar ein neues Leben im Ausland zu beginnen. Gerade das Image eines Landes bezüglich des Rufs in bestimmten Studienrichtungen ist für die Entscheidung chinesischer Studierender über die Wahl eines ausländischen Studienprogrammes ausschlaggebend.³⁴

Mit entsprechender Sorge betrachtet die chinesische Regierung den längerfristigen Abgang ihres „Humankapitals“ ins Ausland und bindet ihre internationalen Studierenden durch Auflagen, die sie, zumindest nach erfolgreicher Graduierung im Ausland, an ihr Heimatland binden sollen. Beispielsweise werden Besuche durch die Familie im Ausland nicht genehmigt oder eine verpflichtende, sofortige Rückkehr nach China nach Beendigung des Studiums vereinbart.

Ein Auslandsstudium für chinesische Studierende kommt völlig unabhängig von Klasse oder Status an verschiedenen Punkten ihres Bildungsweges infrage. Auslandssemester können entweder während des Bachelor- oder des Masterstudiums absolviert werden, wohingegen auch die Möglichkeit besteht, ein ganzes Studium als so genannter „degree seeker“ in Deutschland zu absolvieren. Ein Studium komplett im Ausland zu absolvieren ist in vielen Provinzen Chinas mit der Konsequenz verbunden, dass den chinesischen Studierenden daraufhin der (Wieder-)Einstieg in ein Grund- oder Masterstudium in ihrem Heimatland verwehrt bleibt. Auch ein konsekutives, auf das Grundstudium im Ausland aufbauendes Masterstudium in China kann dann nur unter erschwerten Zulassungsbedingungen aufgenommen werden.

1.4 Die chinesische Bildungspolitik

Die Bildungspolitik Chinas ist eine der dynamischsten und ambitioniertesten Vorhaben der aktuellen politischen Bemühungen der Volksrepublik. Es lohnt sich also, die bildungspolitischen Entwicklungen und Ambitionen genauer zu betrachten:

Zwar waren Forschung und Entwicklung in China historisch gesehen nicht immer direkt an die Institution der Hochschulbildung gebunden, sondern wurden

³⁴Vgl. Tsang, E. (2013, S. 653–668).

Tab. 1.4 Bildungssystem und Bildungsbeteiligung (VR China 2007). (Glöckner, C. 2013, S. 204)

	Alter (Jahre)	Dauer (Jahre)	Typ und Bildungs- beteiligung	Gesamtzahl Personen
Universität (Doktor)	18–23	4		222.508
Universität (Master)				972.539
Universität (Bachelor)				18.849.000
Mittelschule (Oberstufe)	15–19	3	25.224.000 (allgemeinbildend) 6.686.500 (berufsbildend)	31.910.500
Mittelschule (Unterstufe)	13–16	3–4	57.209.000 (allgemeinbildend) 153.000 (berufsbildend)	57.362.000
Grundschule	6–14	5–6		105.640.000
Kindergarten	3	3		23.488.300

eher von privaten und staatlichen Agenturen betrieben.³⁵ Im Gegensatz hierzu gab es in China bereits vor Deutschland erste Exzellenzinitiativen, welche den Ausbau der Hochschulbildung fördern sollten.³⁶ Entsprechend wurden z. B. im „Projekt 985“ zu Beginn der 2000er-Jahre erst 9, später dann sogar 40 Universitäten gefördert.³⁷ Die Größe des chinesischen Bildungssystems ist rein zahlenmäßig beeindruckend und in dieser Hinsicht kaum mit deutschen Verhältnissen vergleichbar, wie Tab. 1.4 verdeutlicht.

Dass die zurückliegenden Bildungsreformen auch als „großer Sprung nach vorne in der Bildungspolitik“ bezeichnet werden können,³⁸ zeigt sich z. B. auch in der Tatsache, dass die Mittelschulbildung in der Volksrepublik vor etwas mehr

³⁵Vgl. Levin, R. (2010).

³⁶Vgl. Litta, S. (2011).

³⁷Vgl. Ebd.

³⁸Vgl. Welt, Die (2013).

Tab. 1.5 Private und staatliche Einrichtungen (2007). (Ebd., S. 208)

Schulart	Private Einrichtungen	Staatliche Einrichtungen	Anteil privater Einrichtungen an der Gesamtzahl aller Einrichtungen (%)
Hochschule	297	1908	13,46
Mittelschulen (Oberstufe)	6059	92.267	6,16
Mittelschulen (Unterstufe)	4488	61.012	6,85
Grundschulen	5798	320.061	1,77
Kindergärten	77.616	129.086	37,54

als 20 Jahren noch nicht existent war, heutzutage aber bereits flächendeckend universalisiert ist.³⁹

Die Zahl der Beteiligten Schülerinnen und Schüler bzw. der beteiligten Studierenden lässt sich nach privaten und staatlichen Einrichtungen trennen (siehe Tab. 1.5).

Es lohnt zunächst ein historischer Rückblick über die bildungspolitische Entwicklung Chinas. Die ideologischen Wurzeln der chinesischen Bildungsgeschichte sind im Konfuzianismus verankert. Dieser geht von der grundsätzlichen Gutartigkeit und Lernfähigkeit des Menschen aus. Ein erstes Bildungswesen war in China so bereits in der Shang-Dynastie (ca. 1600–1046 v. Chr.) vorhanden. Die erste Hochschule (die „Peking Universität“) wurde allerdings erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts eröffnet. Anfangs orientierte sich die Ausrichtung der Bildungspolitik nach Gründung der Volksrepublik China noch nahe am Beispiel der Sowjetunion, ab 1978 erlebte diese nach herben Rückschlägen zu den Zeiten der Kulturrevolution aber den „Vier Modernisierungen“ Deng Xiaopings entsprechend eine wichtige Aufwertung: Fortan wurde Bildung wieder als wichtiges Modernisierungselement angesehen. Trotz weitgehender Zensur entwickelten sich so erste zukunftsweisende Curricula und auch erste Qualitätsoffensiven der Hochschulbildung.⁴⁰

³⁹Vgl. Shi, et al. (2010).

⁴⁰Vgl. Glöckner, C. (2013, S. 192 ff.).

Als Mitauslöser der aktuellsten, gegen Ende der 90er-Jahre einsetzenden Bildungsoffensive gelten unter Anderem vier offizielle Regierungsdokumente: „Decisions on Reforming the Education System“ (Central Committee der CPC 1985), „Guides for Chinas Education Reform and Development“ (The State Council 1993), „On Deepening the Reform of the Higher Education System“ (The Ministry of Education 1995) und das kurz darauf erschienene „Higher Education Law of the Peoples Republic of China“ (1998).⁴¹

Im Jahre 1998 verkündete Jiang Zeming in Folge dieser Dokumente anlässlich des 100-jährigen Bestehens der Peking Universität einen Aktionsplan zum Ausbau des Hochschulsystems. Diese ambitionierte Bildungsoffensive führte daraufhin zu einer rasanten zahlenmäßigen Vergrößerung der Hochschullandschaft in allen Belangen. Die Ambitionen dieser Reformen waren und sind weiterhin wirtschaftlich begründet: Peking investiert in Bildung und hat deren Relevanz für das wirtschaftliche Wachstum erkannt. Dass diese Pläne durchaus internationale Ansprüche erheben, verdeutlicht der Präsident der Yale-University, einer der renommiertesten Universitäten der Welt, Richard Levin, in einem Vortrag zu diesem Thema. Er stellt klar, dass die chinesische Bildungspolitik aktuell einen Wandel von zahlenmäßiger Reform hin zu qualitätsorientierteren Maßnahmen vollzieht. Levin beschreibt das Phänomen einer zunehmenden Globalisierung der Hochschulbildung an deren Spitze innerhalb der nächsten 25 Jahre die chinesischen Institutionen unter den Top 10 der internationalen Universitäten beheimatet sein werden. Er geht sogar so weit, die neun ersten im „Projekt 985“ geförderten Universitäten bereits als „Ivy-League Schools“ zu bezeichnen.⁴²

Aber auch andere Vorzeigeprojekte untermauern die Ambitionen der chinesischen Bildungspolitik, mit den besten Universitäten der Welt Schritt halten zu wollen. Dieses Innovationspotenzial soll dem bisher nur auf Wachstum ausgerichteten Wirtschaftssystem langfristige Stabilität bereiten.⁴³ Als „New York des beginnenden Jahrhunderts für ausländische Wissenschaftler“ bietet China ausländischen Forschern attraktive Chancen und wirbt um ausländische Akademiker und deren Expertise.⁴⁴

⁴¹Vgl. Shi, et al. (2010).

⁴²Vgl. Levin, R. (2010).

⁴³Vgl. Shi, et al. (2010).

⁴⁴Vgl. Glöckner, C. (2013, S. 203).

Immerhin wird ausländischen Professorinnen und Professoren aus den USA oder dem United Kingdom in China oft mehr als das Fünffache eines normalen Professur-Gehaltes angeboten.⁴⁵ Gleichzeitig steigt die Anzahl der „Rückkehrer“, die ihr Studium im Ausland absolviert oder dort eine wissenschaftliche Position eingenommen haben.⁴⁶ Die Aufwertung Chinas als Hochschulstandort geht weiter voran.

Bereits die zahlenmäßigen Effekte der Bildungsreformen der späten 90er-Jahre sind enorm und nicht zu unterschätzen: China hat innerhalb eines Jahrzehntes den weltgrößten Bildungsmarkt erschaffen.⁴⁷ Mitte der 90er-Jahre besuchten nur 5 % der Chinesen und Chinesinnen im Hochschulalter eine Hochschule.⁴⁸ 1999 wurden die staatlichen Aufnahmequoten um 550.000 Studienanfänger erhöht. Von 1998 zu 2012 erfuhr diese einen deutlichen Anstieg von 1,08 Mio. auf 23,91 Mio. Studienanfänger.⁴⁹ Entsprechend verhielt sich auch die Absolventenrate an den chinesischen Hochschulen. Im Jahr 2013 gab es in China 6,99 Mio. Hochschulabsolventinnen und -absolventen (dreimal mehr als noch in 2003).⁵⁰

Abb. 1.6 verdeutlicht das enorme, zahlenmäßige Wachstum des Bildungsangebots in China. In der Entwicklung der grundständigen Studienangebote in den Natur- und Ingenieurwissenschaften hat China verglichen mit anderen wichtigen Ländern wie den USA, Japan oder Deutschland einen deutlichen Zuwachs in der Anzahl der Studiengänge verzeichnet.

Auch die in Abb. 1.7 dargestellte Entwicklung der vergebenen Promotions-titel zwischen 2000 und 2011 verdeutlicht den starken Expansionstrend im chinesischen Bildungssystem. Zwar ist die Entwicklung in den Vereinigten Staaten von Amerika ähnlich angestiegen, das Niveau der chinesischen Vergabe kann aber auch hier nicht erreicht werden.

Die Auswirkungen dieser Vergrößerungspolitik sind auch an den Ausgaben für Forschung und Entwicklung deutlich erkennbar. Zwar liegen diese in China gemessen am BIP immer noch unterhalb des Anteils am BIP, der in Japan, USA

⁴⁵Vgl. Levin, R. (2010).

⁴⁶Vgl. Litta, S. (2011).

⁴⁷Vgl. Levin, R. (2010).

⁴⁸Vgl. Levin, R. (2010).

⁴⁹Vgl. Xing et al. (2017, S. 3).

⁵⁰Vgl. Welt, Die (2013).

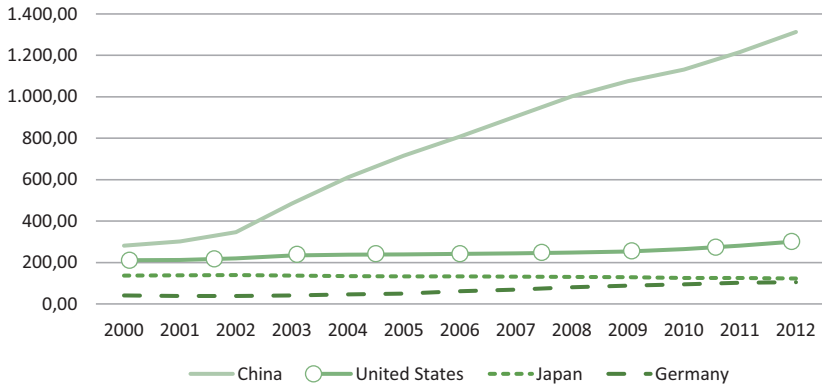


Abb. 1.6 Grundständige Studiengänge der Natur- und Ingenieurwissenschaften 2000–2012. (Erstellt an Hand der Datensätze der „Science and Engineering Indicators“, National Science Board 2016)

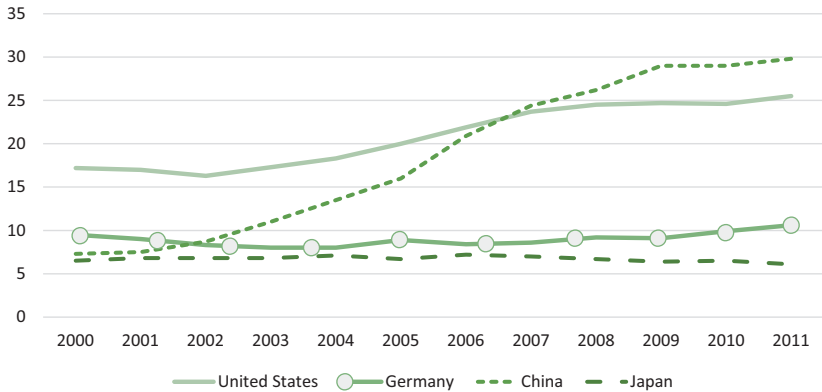


Abb. 1.7 Anzahl der vergebenen Dokortitel in den Natur- und Ingenieurwissenschaften 2000–2011. (Erstellt an Hand der Datensätze der „Science and Engineering Indicators“, National Science Board 2016)

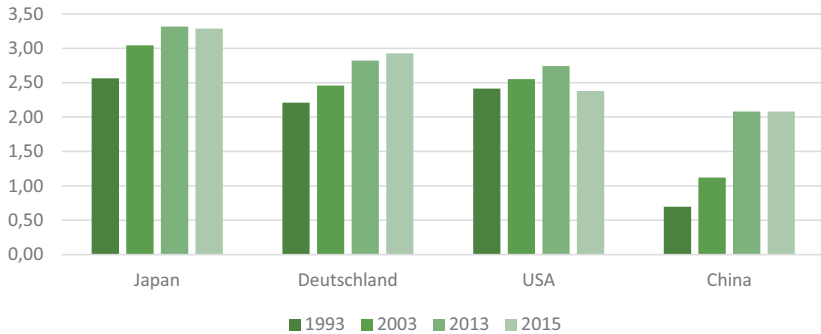


Abb. 1.8 Ausgaben für Forschung und Entwicklung gemessen am BIP (in %). (Erstellt an Hand der Datensätze der „Science and Engineering Indicators“, National Science Board 2016)

oder Deutschland aufgebracht wird, die Entwicklung dieser Ausgaben zeigt aber auch hier einen deutlichen Wachstumstrend. So wurden die Ausgaben für Forschung und Entwicklung in China in den vergangenen Jahren mehr erhöht, als dies in den anderen hier verglichenen Ländern der Fall war.

Im Jahre 2006 betrug die Investitionen der Regierung Chinas für Hochschulbildung 1,5 % des BIP. Dies entspricht einer Verdreifung der Bildungsausgaben gemessen am BIP im Vergleich zum vorherigen Jahrzehnt.⁵¹ Die Ausgaben für Forschung und Entwicklung haben sich ebenfalls deutlich von 0,6 % (1995) auf 1,3 % (2005) des BIP erhöht (siehe Abb. 1.8).⁵²

Auch im Hinblick auf den wissenschaftlichen Output hat sich China in den letzten Jahren deutlich weiterentwickelt: 21 % aller Publikationen weltweit in Materialwissenschaften stammen aus China, 17 % der Publikationen im Fachbereich Chemie und 14 % in der Physik. Zwischen 1995 und 2005 vervierfachte sich die Anzahl der Veröffentlichungen chinesischer Naturwissenschaftler in international anerkannten Fachzeitschriften (siehe Abb. 1.9).⁵³

⁵¹Ebd.

⁵²Ebd.

⁵³Vgl. Litta, S. (2011).

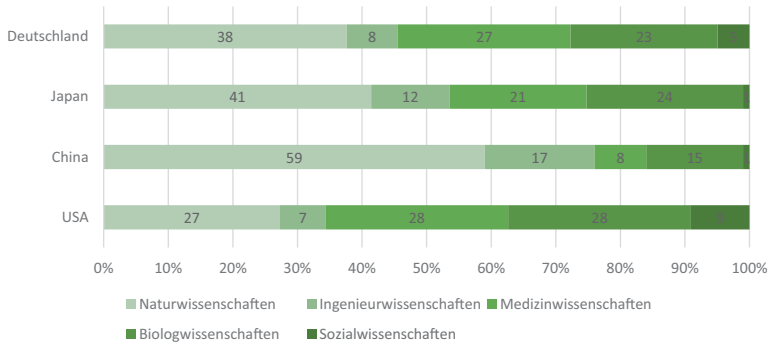


Abb. 1.9 Verteilung der Publikationen nach Fachrichtung im Jahre 2007 (in %). (Erstellt an Hand der Datensätze der „Science and Engineering Indicators“, National Science Board 2016)

Aber die Investitionsfreude Chinas im Hinblick auf die Bildungspolitik trägt auch Früchte im internationalen Vergleich: In den PISA-Studien schneiden chinesische Schülerinnen und Schüler mittlerweile sehr gut ab.⁵⁴ Shanghaier Schülerinnen und Schüler zählen zu den besten der Welt in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften, wobei Ost-Asien insgesamt 7 der Top 10 Scores der PISA-Studie 2015 hält.⁵⁵

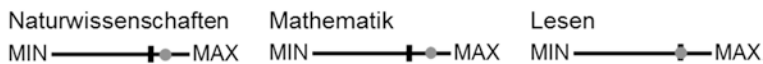
Abb. 1.10 stellt die aktuellen PISA-Ergebnisse der Volksrepublik China vereinfacht dar. Hierbei sind die Performance-Ergebnisse in den einzelnen Fächern und anderen gemessenen Faktoren auf einer Skala von negativ bis positiv dargestellt. Die internationalen Mittelwerte sind den Kategorien entsprechend als graue Striche auf den Skalen vermerkt. Die chinesischen Schülerinnen und Schüler schneiden überdurchschnittlich gut in den Fächern Mathematik, Naturwissenschaften und Lesen ab. Auch die Chancengleichheit zwischen weiblichen und männlichen Schülerinnen und Schülern ist vergleichsweise gut. Einziger soziale

⁵⁴Vgl. Ländervergleich – PISA 2015.

⁵⁵Vgl. Nachweise-International.de.

Übersichtsdarstellung der PISA-Ergebnisse Chinas

Kompetenzen



Chancengleichheit

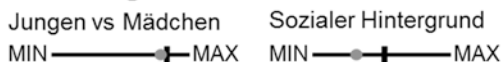


Abb. 1.10 Schematische Darstellung der aktuellen PISA-Ergebnisse Chinas. (Ländervergleich – PISA 2015)

Hintergrund spielt weiterhin eine große Rolle im Zugang zu Bildung, wie auch die Ergebnisse der PISA-Studie nochmals unterstreichen.⁵⁶

Tatsächlich nahmen an der letzten PISA-Studie von 2015 aber nur vier Provinzen der Volksrepublik teil: Beijing, Shanghai, Jiangsu und Guangdong. Dementsprechend können die Ergebnisse der PISA-Studie also nicht als vollumfängliche Antwort auf die Frage der tatsächlichen Performance chinesischer Schülerinnen und Schüler verglichen mit der Performance von Schülerinnen und Schüler anderer Länder verstanden werden.⁵⁷

Der stetige Ausbau des Bildungssystems in China hat auch Kehrseiten. Kritiker beobachten so vor allem die großen Ungleichheiten, welche das bestehende Bildungssystem in China aufweist, mit Sorge.⁵⁸ Im Vordergrund dieser Kritik steht der gaokao und die ungleichen Chancen auf einen Studienplatz⁵⁹ aber auch fehlende Anreize für kreatives und kritisches Denken.⁶⁰

Der Vorwurf, das chinesische Bildungssystem fördere das pure Auswendiglernen steht im strengen Gegensatz zu den in der westlichen Welt weit verbreiteten pädagogischen Lehrensätzen. Im Vordergrund steht in der Regel die Reproduktion von auswendig gelerntem Wissen, um zumindest eine grundsätzliche Vergleichbarkeit der Testergebnisse zu wahren.⁶¹ Im internationalen

⁵⁶Vgl. Ländervergleich – PISA 2015.

⁵⁷Vgl. Ebd.

⁵⁸Vgl. Shi, et al. (2010).

⁵⁹Vgl. Gao, H. (2014).

⁶⁰Vgl. Süddeutsche Zeitung (2014).

⁶¹Vgl. Kirchner, R. (2011).

Vergleich schneiden chinesische Schülerinnen und Schüler in puncto kritischem Denken und Kreativität immer noch weitaus schlechter ab, als ihre westlichen Konkurrenten.⁶² Traditionell ist die chinesische Hochschulbildung weitgehend spezialisiert und fördert vor allem das Auswendiglernen standardisierter Testfragen.⁶³ Inwiefern dieses seit Jahrzehnten didaktisch nicht weit angepasste System von Leistungsdruck und Konkurrenzkampf zulasten von Persönlichkeitsentwicklung und Chancengleichheit sich in den nächsten Jahren verändern wird, bleibt weiter offen.⁶⁴

Auch die bisher rein quantitativen Verbesserungen der Lehre und deren Outputs sind kritisch zu hinterfragen – zwar steigt die Anzahl der chinesischen Publikationen weiterhin rasant, die Qualität dieser Veröffentlichungen gemessen an den durchschnittlichen Zitationen scheint aber noch nicht ausgereift. Ein US-amerikanischer wissenschaftlicher Artikel wird so immerhin im Durchschnitt noch von 14,3 anderen Veröffentlichungen zitiert, ein Deutscher 11,5-mal. Eine chinesische Publikation wird im Gegensatz dazu im Durchschnitt nur 4,7-mal zitiert.⁶⁵

Ob Quantität und Qualität des wissenschaftlichen Outputs ebenfalls durch die Bildungsreformen gleichermaßen verbessert wurden, ist hoch umstritten. Die Verwaltungsausgaben des chinesischen Staates steigen somit z. B. immer noch unproportional schneller an, als die Ausgaben für wissenschaftliche Forschung.⁶⁶

Auch die Lokalisierungstendenz der Elite-Unis an den Küstenregionen⁶⁷ und die dadurch entstehenden sozialen Ungleichheiten,⁶⁸ sowie das Problem der hohen Absolventinnen- und Absolventenarbeitslosigkeit⁶⁹ sind Ausdruck dieser Probleme.

Die Regierung Chinas hat erkannt, dass sowohl multidisziplinäre und akademische Tiefe, als auch die Förderung des kreativen und kritischen Denkens ein wichtiges, bisher noch wenig entwickeltes Element ihrer Hochschulbildung

⁶²Ebd.

⁶³Ebd.

⁶⁴Vgl. Litta, S. (2011).

⁶⁵Vgl. Ebd.

⁶⁶Vgl. Ebd.

⁶⁷Vgl. Xing, et al. (2017, S. 3).

⁶⁸Vgl. Shi, et al. (2010).

⁶⁹Vgl. Xing, et al. (2017, S. 1).

ist.⁷⁰ So sind erste Veränderungen hin zu einem innovativeren Bildungssystem beobachtbar:

China öffnet sich immer weiter hin zu internationalen Standards.⁷¹ Die Aufwertung der Curricula nach amerikanischem oder deutschem Vorbild (z. B. der Humboldt'schen-Schule)⁷² ist nur ein Teil dieser Maßnahmen. So werden chinesische Professorinnen und Professoren und Lehrende für einige Zeit ins Ausland entsandt, um dort wichtige Eigenschaften anderer Bildungssysteme kennenzulernen und von diesen zu lernen.⁷³ Gleichzeitig ist eine Öffnung des Bildungssystems hinsichtlich Erwachsenenbildung⁷⁴ und Studium Generale⁷⁵ erkennbar. Auch das deutsche Bildungssystem wird in China weiterhin als Vorbild angesehen und entsprechend groß sind in dieser Hinsicht auch die Chancen auf gegenseitigen Austausch.⁷⁶ Abzuwarten bleibt aber auch, wie sich die aktuellen Pläne des Programms zu „Made in China 2025“ (vgl. S. 18, ff.) auf die bildungspolitischen Maßnahmen auswirken.

Die wohl aktuellste Maßnahme der chinesischen Bildungspolitik ist das sogenannte „Double First Class Project“. Diese im Herbst 2017 offiziell eingeläutete Bildungsoffensive zielt auf die Einrichtung und Förderung von Hochschulen mit Elitestatus ab.⁷⁷ Sie ist damit vergleichbar mit der deutschen Exzellenzinitiative und soll China bis zum Jahr 2050 zu einem breiteren Angebot von Vorzeiguniversitäten verhelfen (vgl. deutsches „Exzellenzcluster“). So wurde das Double First Class Project im Rahmen des dreizehnten Fünfjahresplan für Bildung im Januar 2017 zum ersten Mal offiziell tangiert und ersetzt die zuvor propagierten Förderpläne des 985- und des 211-Projekts. Die Hochschulen dieser Projekte bleiben aber entsprechend einer Presseerklärung aus dem September 2017 in dem bereits 2015 angekündigten Double First Class Project enthalten.⁷⁸ So sollen sich 42 Universitäten zu sogenannten „World Class Institutions“

⁷⁰Vgl. Levin, R. (2010).

⁷¹Vgl. Glöckner, C. (2013, S. 203).

⁷²Vgl. Ebd., S. 203.

⁷³Vgl. Welt, Die (2013).

⁷⁴Vgl. Glöckner, C. (2013, S. 209).

⁷⁵Vgl. Litta, S. (2011).

⁷⁶Vgl. Süddeutsche Zeitung (2014).

⁷⁷Vgl. Gao, C. (2017).

⁷⁸Vgl. Australian Government Department of Education and Training (2017).

(„Weltklasse“-/Exzellenzhochschulen) entwickeln und insgesamt 95 weitere Hochschulen sollen Exzellenzstudiengänge anbieten.⁷⁹ Eine Liste dieser Universitäten findet sich im Anhang.⁸⁰ Diese Pläne verdeutlichen Chinas Ambitionen, im Bildungsbereich international eine Vorreiterrolle zu spielen, da insbesondere auch der internationale Bildungsaustausch, sowie die internationale Anerkennung von Kursen und Lehrveranstaltungen gefördert werden. China möchte international auch bei der Einführung und Umsetzung von Standards und Richtlinien der Forschung aktiv sein.

Bis 2020 sollen so eine bestimmte Gruppe von Exzellenzuniversitäten und sogenannten Exzellenzdisziplinen entwickelt werden. Diese wiederum sollen bis 2050 weiter ausgeweitet werden und zu den besten der Welt zählen.⁸¹

1.5 Didaktik und Curriculum des chinesischen Bildungssystems

Nicht nur in der Hochschulbildung, sondern auch in der Primar- und Sekundarstufe hat das chinesische Bildungssystem einige Veränderung erfahren. Während diese Reformen für die Entwicklung von Hochschulkooperationen nur indirekt relevant sind, lohnt sich der Einblick bezüglich der didaktischen und pädagogischen Traditionen Chinas vor allem auch in Bezug auf die weiterhin analysierten Ansprüche der chinesischen Studierenden an Lehr- und Umgangsformen. Wie bereits in Abschn. 1.4 erwähnt ist auch hier eine Öffnung gegenüber ausländischen Bildungskonzepten zu erkennen.

Neben den Reformen des Bildungssystems wurden zwischen den Jahren 2001 und 2011 Curriculums-Reformen durchgeführt. Diese sind eine der wichtigsten Strategien zur „Weiterbildung des chinesischen Humankapitals“ der vergangenen Jahre.⁸²

⁷⁹Vgl. Gao, C. (2017).

⁸⁰Der Anhang steht als Zusatzmaterial auf der Produktseite dieses Buches auf springer.com zum Download bereit.

⁸¹Vgl. Australian Government Department of Education and Training (2017).

⁸²Vgl. Law, W.-W. (2014).

Nach einer intensiven Befragungs- und Evaluationsphase im Rahmen der Planung dieser Curriculums-Reformen wurden die bildungspolitischen Ziele für Inhalte der Schulcurricula wie folgt definiert⁸³:

1. Wandel von einer eingeengten Sichtweise zu einer Perspektive der positiven Einstellung und des „Lernen lernens“ in Bezug auf den Wissenstransfer im Unterricht.
2. Wandel von einem Fächerorientierten Curriculum hin zu einem ausbalancierten, integrierten und selektiven Curriculum, das den vielfältigen Ansprüchen der Schulen sowie deren Schülerinnen und Schüler gerecht wird.
3. Wandel von teilweise veralteten und abstrusen Lehrplaninhalten hin zu Basiswissen mit Blick auf lebenslanges Lernen.
4. Wandel von Stilen des Passiv- und Auswendiglernens hin zu aktiven Lernstilen, welche die Fähigkeiten der Informationsverarbeitung, Wissensaneignung, Problemlösungs- und der Kooperationsfähigkeit fördern.
5. Wandel der Funktionen der Evaluation von eng summativen Einschätzungen hin zu mehr formativen Zwecken wie Bildungswachstum, Lehrentwicklung und Ausbildungsverbesserung.
6. Wandel von einem allgemein zentralisierten Curriculum hin zu gemeinsamer Zusammenarbeit zwischen der Zentralregierung, den Lokalregierungen und den Bildungseinrichtungen, um das Curriculum näher an die lokalen Gegebenheiten anzupassen.

Ähnliche Ziele wurden bereits 1999 in der „Decision Concerning the Deepening of Education Reform and the Full-Scale Promotion of Quality Education“ und in den 2010er-Jahren mit dem „Outline of China's National Plan for Medium- and Long-term Education Reform and Development“ verfolgt. Diese Vorformen einer curricularen Reform waren erste Rechtfertigungsversuche der Regierung für die Erneuerung und Öffnung des chinesischen Bildungssystems. Gleichzeitig zielten diese Dokumente schon damals auf den Dualismus von „Rot und Experte“ sein ab. Dieser Begriff beschreibt die sozialpolitische Aufgabe der Bildung in China, die einerseits akademische und fachliche Ausbildung in den Vordergrund stellen soll, andererseits aber auch die Förderung von Patriotismus und der Entwicklung hin zu moralisch sozialistischen Bürgern nicht vernachlässigen darf.⁸⁴

⁸³Vgl. OECD.

⁸⁴Vgl. Law, W.-W. (2014).

Zur Unterstützung der Umsetzung dieser Ziele wurde ein umfangreiches Evaluationssystem eingerichtet. In diesem haben Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonal und sonstige schulische Akteure die Möglichkeit Feedback zu geben. Aus im Jahr 2013 veröffentlichten Dokumenten der Regierung geht hervor, dass jede Sekundarschule mindestens einem staatlichen Inspektor zugeordnet ist, der die Umsetzung und Einhaltung dieses Curriculums überwacht. Dieser Inspektor evaluiert die ihm zugeordnete Schule mindestens einmal im Monat. Im Mai 2015 deckte diese Art der Evaluation laut OECD bereits 99 % der Sekundarschulen in China ab.⁸⁵

Die tatsächlichen inhaltlichen und praktischen Ergebnisse dieser Curriculums-Reformen sind aber auch in China weiterhin umstritten. So gestaltet sich die Implementierung neuer, auf Persönlichkeitsbildung ausgerichteter Lehrmethoden im Klassenzimmer als sehr schwierig. Die Bildungsinhalte des chinesischen Curriculums sind weiterhin vom Spannungsfeld zwischen sozialistischer Tradition und internationaler Modernisierung geprägt. Auch weiterhin ist die Bedeutung von standardisierten Testverfahren, wie etwa dem gaokao, wichtige Grundsäule des chinesischen Bildungssystems.

Gerade aufgrund dieser externen Faktoren werden die Vermittlung von Pädagogik und Didaktik an chinesische Bildungsakteure zunehmend wichtig werden.⁸⁶

In China sind die Ansätze der deutschen Didaktik immer noch weitgehend unbekannt. Zongyi Deng beschreibt in seinem Aufsatz zur Entwicklung chinesischer Didaktik drei hauptsächliche internationale Einflüsse auf die chinesische Didaktik-Entwicklung: Die deutsche Pädagogik (vertreten durch Herbart), das Amerikanische Curriculums-Prinzip (eine Art der Entwicklung von Lehrplanmodellen) und die sowjetische Pädagogik (vertreten durch Kairov). Historisch wechselten sich diese drei didaktischen Modelle jeweils zeitlich exklusiv ausschließend ab, sodass die deutsche Pädagogik speziell vor dem Einfluss der amerikanischen Bildungstradition der Curriculums-Bildung in den Hintergrund trat.⁸⁷ Deng definiert die drei Hauptfunktionen von Bildung wie folgt⁸⁸:

1. Subjektivierung: Die Persönlichkeitsentwicklung, sowie die Entfaltung des persönlichen Potenzials

⁸⁵Vgl. OECD.

⁸⁶Vgl. Law, W.-W. (2014).

⁸⁷Vgl. Deng, Z. (2013).

⁸⁸Vgl. Ebd.

2. Qualifikation: Die eigentliche, faktische Wissensvermittlung
3. Sozialisierung: Die Vermittlung von gesellschaftlich relevanten Werten und Moralvorstellungen

Bevor es im Jahre 1960 zum politischen Bruch mit der Sowjetunion kam, war vor allem aber auch die Didaktik Kairovs sehr einflussreich. Diese baut im Grundsatz auf der Didaktik Herbarts auf, ist aber tief in der marxistisch-leninistischen Tradition verankert. In dieser Didaktik-Tradition werden hauptsächlich die Qualifikations- und Sozialisierungsfunktion von Bildung angesprochen. Dementsprechend ging es Kairov wohl eher darum, Wissen und Fähigkeiten entsprechend den politischen und wirtschaftlichen Nöten des Landes zu fördern. Weiterhin ist in China auch heute noch ein Schwerpunkt auf frontale Wissensvermittlung zu beobachten.⁸⁹

Die deutsche Didaktik-Tradition hingegen zielt sehr stark auf die Subjektivierungsfunktion von Bildung ab: Die Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer besteht in diesem Verständnis von Didaktik darin, den Bildungsinhalt für die Schülerinnen und Schüler so aufzubereiten, dass dieser in ihrer persönlichen Entwicklung relevant wird.⁹⁰

Dementsprechend öffnet der Blick auf die deutsche Didaktik-Tradition neue Chancen und Möglichkeiten für die Volksrepublik, um die oftmals auch innerhalb der Gesellschaft propagierten Probleme frontalen Drillunterrichts und standardisierter Tests auf einer neuen Ebene, zusätzlich zu den bereits beschriebenen Curriculums-Reformen, auch im Klassenzimmer direkt zu implementieren.

1.6 Zugang zum deutschen Bildungssystem

Um ein Bachelorstudium in Deutschland beginnen zu können, ist in der Regel die nationale Hochschulzugangsberechtigung, zum Beispiel durch den Besuch eines sogenannten Studienkollegs, nachzuholen. Diese Studienkollegs stellen eine einjährige fachspezifische Vorbereitung auf das spätere Studium dar. Unter anderem wird hier auf die Didaktik und die Arbeitsweisen des entsprechenden Studiengangs vorbereitet.⁹¹

⁸⁹Vgl. Ebd.

⁹⁰Vgl. Ebd.

⁹¹Vgl. Uni-Assist.

Für einen Zugang zum deutschen Universitäts- bzw. Hochschulsystem gibt es für die chinesischen Schulabsolventinnen und -absolventen aber fallspezifisch mehrere Alternativen des Einstieges, wobei diese maßgeblich von den Faktoren der Vorbildung und der vorangegangenen schulischen Laufbahn in Bezug auf die Dauer der in Abb. 1.11 dargestellten Schulzugehörigkeit abhängig ist. Auch sind je nach Hochschulzugehörigkeit unterschiedliche Mindeststudien-dauern vorgeschrieben. So können Studierende, die ihr Bachelor-Studium an einer Schwerpunktschule des „211 Projektes“ (vgl. Bildungs-offensive, Abschn. 1.4) absolvieren, generell früher bzw. einfacher ein Auslandsstudium in Deutschland beginnen, als diejenigen, die an einer „regulären“ chinesischen Hochschule studieren. Die Möglichkeiten des Zugangs gemäß den Richtlinien der APS zum Stand 2016 sind in Abb. 1.11 detailliert dargestellt.

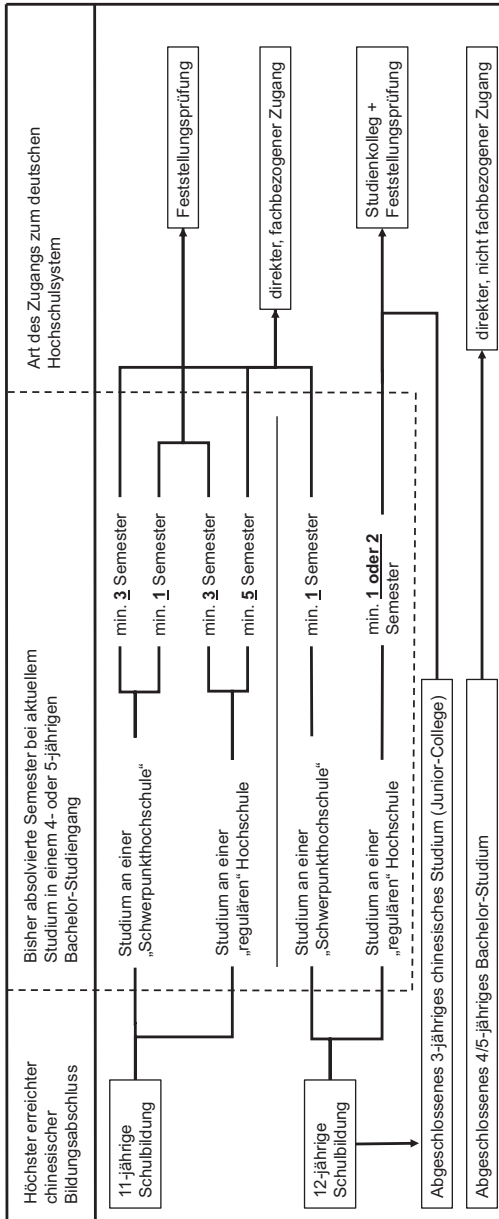
Zusätzlich müssen die Studienanwärterinnen und -anwärter nach der Zusage auf einen Studienplatz verschiedene Prüfverfahren durch die Akademische Prüfstelle (APS) vor Ort in China durchlaufen. Diese Prüfverfahren beinhalten eine Dokumentenprüfung (um Fälschung von Zeugnissen und Bewerbungsunterlagen zu verhindern), einen allgemeinen Studierfähigkeitstest (TestAS), sowie (außer im vereinfachten Verfahren) ein persönliches Interview zur Feststellung von Kernkompetenzen wie Sprache und inhaltlichen/fachlichen Zusammenhängen.⁹²

Im Zuge des Prüfungsverfahrens durch die APS wird sichergestellt, dass die Studierenden einem Studium in Deutschland mit fachlich angemessenen Vorkenntnissen entgegentreten. Deshalb entwickelt die Akademische Prüfstelle zusätzlich zum TestAS und den Standardverfahren in Zusammenarbeit mit einzelnen Hochschulen direkt eigene, fachliche Tests. Diese Tests werden überwiegend zur Überprüfung von Studierenden aus speziellen Programmen dieser Hochschulen genutzt, sodass die jeweiligen deutschen Hochschulen bereits vor Studienbeginn ihre fachlichen Mindestanforderungen abprüfen können. Nicht selten sind entsprechende Vertreterinnen und Vertreter der jeweiligen deutschen Hochschulen in China, um die Tests zu betreuen bzw. mit den Studienanwärterinnen und -anwärtern persönliche Auswahlgespräche durchzuführen.⁹³

⁹²Vgl. Akademische Prüfstelle.

⁹³Vgl. Akademische Prüfstelle.

Zugang zum deutschen Hochschulsystem für chinesische Studierende



Kein Zugang:

- Studierende / Absolventinnen und Absolventen eines zweijährigen Junior-Colleges
- Studierende, die ein dreijähriges Junior-College noch nicht vollständig absolviert haben
- Studierende / Absolventinnen und Absolventen von gaozhi-Studiengängen (1-2 Jahre, berufsbildend)
- Studierende / Absolventinnen und Absolventen von Funk- / Fernsehhochschulen (evtl. Sonderregelungen)
- Studierende ohne Oberschulabschluss (Ausnahme: Bewerberinnen und Bewerber für Musik- und Kunsthochschulen)

Abb. 1.11 Zugang chinesischer Studierender in das deutsche Hochschulsystem. (Erstellt nach: Akademische Prüfstelle)

1.7 Studienkollegs in Deutschland

Das Angebot der Studienkollegs gliedert sich in individuelle Fachrichtungen. Diese Schwerpunktwahl bestimmt die spätere Studienrichtung. Ein Fachrichtungswechsel ist in der Regel später nicht mehr möglich, zumal nicht jedes Studienkolleg jede Fachrichtung anbietet. An staatlichen Studienkollegs sind keine Studiengebühren, zum Teil aber Verwaltungskostenbeiträge oder Semesterbeiträge zu entrichten. Nach Bestehen der Feststellungsprüfung an einem staatlichen Studienkolleg besteht die Möglichkeit, an allen deutschen Universitäten bzw. Hochschulen in einem der gewählten Fachrichtung entsprechenden Studiengang zu studieren.

Bei privaten Programmen sind meist hohe Studiengebühren fällig und ein anschließendes Studium ist oft nur an der zugehörigen Hochschule möglich.⁹⁴

Viele derjenigen Studierenden, die das Studienkolleg nicht erfolgreich abschließen oder ihre Ausbildung am Studienkolleg aufgrund schlechter Leistungen abbrechen müssen, verbleiben oft weiterhin in Deutschland, um ihre sprachlichen Lücken zu füllen und später evtl. die Vorbereitung auf die Feststellungsprüfung über private Anbieter zu wiederholen. Jedoch müssen auch Schülerinnen und Schüler privater Studienkollegs ihre Feststellungsprüfung entweder an einem staatlichen Studienkolleg oder einer anderen staatlichen Prüfungsstelle ablegen.⁹⁵

In ihrer Ausgestaltung und Ausrichtung sind in Deutschland Studienkollegs zu unterscheiden, die sich an bzw. für Fachhochschulen oder an bzw. für Universitäten befinden sowie private und staatlich genehmigte bzw. staatlich anerkannte Studienkollegs.

Aktuell gibt es in Deutschland 29 Studienkollegs unter dem Schirm der Arbeitsgemeinschaft der Rektoren der Studienkollegs in Deutschland. Davon sind 25 staatlich, wobei davon 12 an bzw. für Universitäten, 8 an bzw. für Fachhochschulen und 5 Studienkollegs sowohl für den Universitäts- als auch den Fachhochschulzugang ausbilden. Des Weiteren 2 private und 2 staatlich genehmigte bzw. staatlich anerkannte Studienkollegs. Nicht gezählt werden hier die rein privaten Angebote, die nicht im Zusammenhang mit der Arbeitsgemeinschaft der Rektoren der Studienkollegs in Deutschland stehen und ihre Studierenden zur Feststellungsprüfung an einer anderen Einrichtung anmelden. Hierunter

⁹⁴Vgl. Studienkollegs.de.

⁹⁵Vgl. Uni-Assist.de.

fällt beispielsweise das Private Studienkolleg Halle, welches zum privaten Ming Cheng Institut (GmbH) gehört. Die Bundesländer Brandenburg und Bremen verfügen derzeit über keine eigenen Studienkollegs. Teilweise bestehen politische Bemühungen oder Alternativprogramme spezifischer Hochschulen, wie beispielsweise Cottbus mit einer eigenen Variante der Feststellungsprüfung oder der Einrichtung fachspezifischer Brückenkurse vereinzelter Hochschulen. In den Bundesländern Hamburg, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen gibt es keine Studienkollegs an bzw. für Fachhochschulen. In Schleswig-Holstein keines an bzw. für Universitäten.⁹⁶

In Nordrhein-Westfalen wurden im Jahr 2007 nach einer Untersuchung des Landesrechnungshofes auf deren Wirtschaftlichkeit und auf Entscheidung der Landesregierung alle staatlichen Studienkollegs geschlossen. Nur ca. 5 % der ausländischen Studierenden durchlaufen ein Studienkolleg, wobei die Leistungen der Absolventinnen und Absolventen der Studienkollegs im späteren Studium im Schnitt doppelt so gut sind als die Noten von Studierenden ohne entsprechende Vorbildung. Neben den genannten, gibt es in Nordrhein-Westfalen zwei weitere, kirchliche Studienkollegs.⁹⁷

Neben den erläuterten Studienkollegs gibt es weiterhin das sogenannte „Freshman Institute“ in Aachen nach amerikanischem Vorbild. Ziel dieser Einrichtung ist, begabte Schülerinnen und Schüler bereits frühzeitig für ein Studium in Deutschland zu qualifizieren. Das Freshman Institute ist mit 13 Partneragenturen in China vertreten. Die Teilnahme an diesem einjährigen Programm ist kostenpflichtig mit ca. 17.500,- €. Im Gegensatz zu den konventionellen Studienkollegs, welche hauptsächlich auf Absolventinnen und Absolventen der Sekundarschulen abzielen, schließen die Schülerinnen und Schüler des Freshman Institute in Deutschland mit der Vorbereitung auf die Feststellungsprüfung mit einem dem „deutschen Abitur“ gleichgestellten Abschluss ab, ohne in China den gaokao ablegen zu müssen. Somit ergibt sich der direkte Zugang zur deutschen Hochschullandschaft ohne Einschränkung. Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern wird bevorzugt auch der Zugang zur Hochschule in Aachen ermöglicht. Die Einrichtung einer weiteren Außenstelle des Freshman Institutes auf Initiative der FH Aachen ist geplant.⁹⁸

Einen weiteren hochschulspezifischen Ansatz verfolgt die Hochschule in Köln mit ihrem Angebot einer sogenannten „Prep(ARATION) Class“. Für derzeit 5000 €

⁹⁶Vgl. Studienkollegs.de.

⁹⁷Vgl. Schmidt, S. (2007).

⁹⁸Vgl. FH-Aachen.

ist dies eine fachspezifischere Variante des Studienkollegs, die ebenfalls zum Erlangen der Feststellungsprüfung und einer bevorzugten Studienplatzvergabe an der Hochschule Köln führt, verfügbar.⁹⁹

S-Kurse, zur Vorbereitung auf ein Sprachstudium, werden derzeit nur in fünf Bundesländern angeboten: Baden-Württemberg, Berlin, Rheinland-Pfalz, Sachsen und Sachsen-Anhalt. M-Kurse, zur Vorbereitung auf ein Medizinstudium, werden derzeit in allen Bundesländern außer in Schleswig-Holstein und im Saarland angeboten. T-Kurse (technisch) und W-Kurse (wirtschaftswissenschaftlich) werden in allen Bundesländern angeboten. G-Kurse (geisteswissenschaftlich) werden derzeit in allen Bundesländern außer in Schleswig-Holstein, Niedersachsen und im Saarland angeboten.¹⁰⁰

An vielen Hochschulen sowie Studienkollegs werden außerdem sogenannte DSH-Kurse angeboten (Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang). Diese sollen zusammen mit der Feststellungsprüfung gewährleisten, dass die ausländischen Studierenden auch sprachlich den Vorlesungen und Seminaren an deutschen Hochschulen folgen können.¹⁰¹

Zu den Studierendenzahlen und Erfolgsquoten der ausländischen Schülerinnen und Schüler an den Studienkollegs gibt es nur vereinzelte Statistiken. Weder die statistischen Landesämter noch das statistische Bundesamt führen Aufzeichnungen zu den Studierendenzahlen der Studienkollegs. In bestehenden Statistiken werden Studienkollegs je nach Bundesland teilweise den Hochschulen zugerechnet, teilweise aber auch als eigenständige Institutionen betrachtet. Einzig die Arbeitsgemeinschaft der Rektoren der deutschen Studienkollegs veröffentlichte im Jahr 2008 eine eigene Statistik zu diesem Themenbereich.

Wie Abb. 1.12 zeigt, entwickelte sich ein verstärktes Wachstum der Bewerberzahlen chinesischer Schülerinnen und Schüler auf deutsche Studienplätze gegen Ende der 1990er-Jahre. In den vorangegangenen Jahren gestaltete sich die Zulassungspolitik der deutschen Botschaften in China wesentlich restriktiver, sodass mit der Lockerung der Zulassungsvoraussetzungen ein deutlicher Anstieg der Studierendenzahlen einherging. Zu Beginn des neuen Jahrtausends wies die Hochschulrektorenkonferenz zum ersten Mal auf offensichtliche Wissenslücken und mangelnde Vorbildung der chinesischen Anwärter hin. Im Sommer 2001 wurde als Reaktion darauf die Akademische Prüfstelle (APS) in Zusammenarbeit

⁹⁹Vgl. TH-Köln.

¹⁰⁰Vgl. Studienkollegs.de.

¹⁰¹Vgl. DAAD.

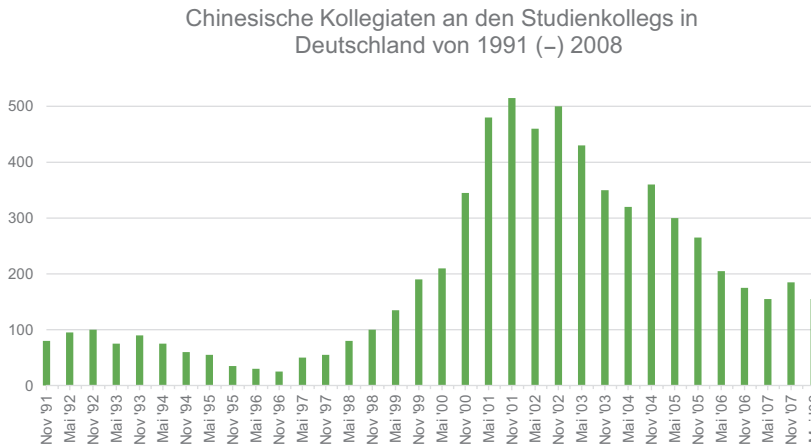


Abb. 1.12 Entwicklung der chinesischen Teilnehmerzahl an Studienkollegs. (Vgl. Jansen, L. Dr. 2008)

mit dem Deutschen Akademischen Auslandsdienst gegründet, die seither für eine Vorauswahl der Bewerberinnen und Bewerber zuständig ist. Mit Einführung der APS ist ein deutlicher Rückgang bei den Zahlen chinesischer Schülerinnen und Schüler an den Studienkollegs verzeichnet worden. Die Einrichtung der Akademischen Prüfstelle wird von den chinesischen Bewerberinnen und Bewerbern als „teure, unangenehme (evtl. auch institutionell unhöfliche) Hürde“ (Jansen 2008) angesehen. Die Hochschulrektorenkonferenz hält an der Akademischen Prüfstelle weiterhin als geeignete Institution zur Prüfung und Auswahl geeigneter Studienkandidaten fest.¹⁰²

1.8 Vorgehensweise dieser Arbeit

Wie Abbrecherzahlen bzw. Durchfallquoten belegen, gelingt mit der Zulassung in ein deutsches Programm ein erster erfolgreicher Schritt in Richtung eines europäisch akkreditierten Studienabschlusses. Für den Erfolg des Studiums sind

¹⁰²Vgl. Jansen, L. Dr. (2008).

jedoch weitere, weitreichende und vielschichtige Faktoren zu berücksichtigen. Diese Faktoren bedürfen der weiteren Untersuchung, um Programme, Zusatzveranstaltungen und Unterstützungsangebote und somit der Studienaufenthalt chinesischer Studierender in Deutschland erfolgreich gestalten zu können.

Im Folgenden wird dargestellt, welche Anforderungen aus Sicht chinesischer Studierender aber auch deutscher Hochschulen und Universitäten und somit in Deutschland lehrender Dozentinnen und Dozenten an erfolgreiche Programme gestellt werden, sodass schlussendlich Erfolgsfaktoren für deutsch-chinesische Studienprogramme identifiziert und hinsichtlich Ihrer Wirksamkeit bewertet werden können. Der Aufbau der Untersuchung basiert auf der klassischen Triangulation wissenschaftlicher Arbeitsmethoden und beinhaltet neben einer umfassenden Literaturrecherche die Durchführung und Analyse empirischer Studien. Hierbei wurden neben Entscheidungsträgern der Hochschulentwicklung sowohl Dozierende wie auch Studierende entsprechend zu den Anforderungen erfolgreicher Studienmodelle befragt.

Im Rahmen der vorbereitenden Analyse wurden zwei unterschiedliche, aber dennoch komplementäre Fragestellungen verfolgt:

1. Wie haben sich didaktische Kompetenzmodelle durch die Bologna-Reform verändert und inwiefern definieren bzw. beeinflussen diese die Anforderungen an chinesische Studierende in Bezug auf ein Studium in Deutschland?
2. Inwieweit beeinflussen kulturelle Standards und Unterschiede innerhalb dieser die Wahrnehmung und Ausgestaltung von Erfolgsfaktoren im Studium?

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



2.1 Arten deutsch-chinesischer Studienprogramme

Kooperationen und Austauschprogramme zwischen deutschen und chinesischen Hochschulen sowie Instituten gehören mittlerweile an deutschen Universitäten und Hochschulen zum grundsätzlichen Standard. Hierbei unterscheiden sich diese Programme bezüglich ihrer inhaltlichen Ausrichtung und Qualität. Die Hochschulrektorenkonferenz unterscheidet zwischen vier verschiedenen Typen von Studienprogrammen (siehe Abb. 2.1).¹

2.2 Analyse bestehender Programme

2.2.1 Verteilung der Kooperationen

Bereits heute gibt es zahlreiche und vielschichtige Kooperationen deutscher und chinesischer Hochschulen. Zu diesen zählen beispielsweise die in Abschn. 2.1 genannten deutsch-chinesischen Studienprogramme. Um die genaue Anzahl der gemeinsamen Studienprogramme zu ermitteln, führte die Hochschulrektorenkonferenz entsprechende Erhebungen in den Jahren 2005 und 2010 durch.

Anhand von Abb. 2.2 lässt sich die Verteilung bzw. Häufigkeit der Umsetzung der verschiedenen vorgestellten Kooperationsarten erkennen. „Die bereits im Jahr 2005 festgestellte Tendenz zum Kooperationsstyp des „integrierten, gegenseitig

¹Vgl. Rogler, B. (2005, S. 16).

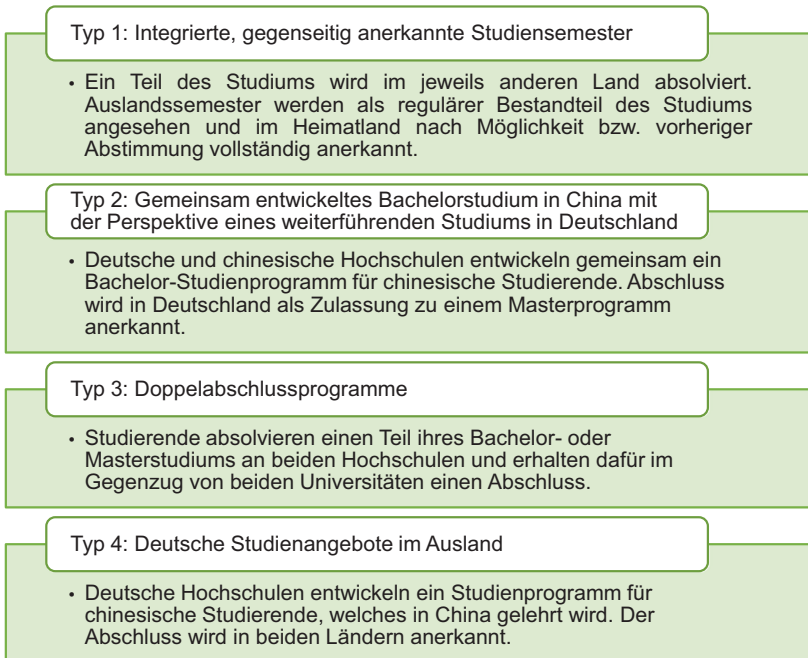


Abb. 2.1 Typen deutsch-chinesischer Studiengänge. (Vgl. Ebd., S. 16 ff.)

anerkannten Studiensemesters“ setzte sich [...] fort“.² Typ 1 ist demnach die am häufigsten etablierte Kooperationsart.

Der größte Zuwachs ergab sich bei der Ausgestaltung von Doppelabschlussprogrammen, d. h. den Programmen des Typs 3. Von der ersten Datenerhebung im Jahr 2005, wurde die Zahl der so genannten „Double Degree“-Programme um das Fünffache gesteigert. Die Double Degree Kooperationen treffen vor allem bei den Studierenden in China auf großes Interesse. Auch wenn im Bereich der Hochschulbildung die Kooperationen des Typs 4, der Export von deutschen Studienprogrammen nach China, wenig attraktiv erscheint, so ist der Export von deutschen Bildungsprogrammen aber gerade im Sektor der beruflichen Weiterbildung zunehmend gefragt, wie eine Marktstudie des

²Vgl. Ebd., S. 7.

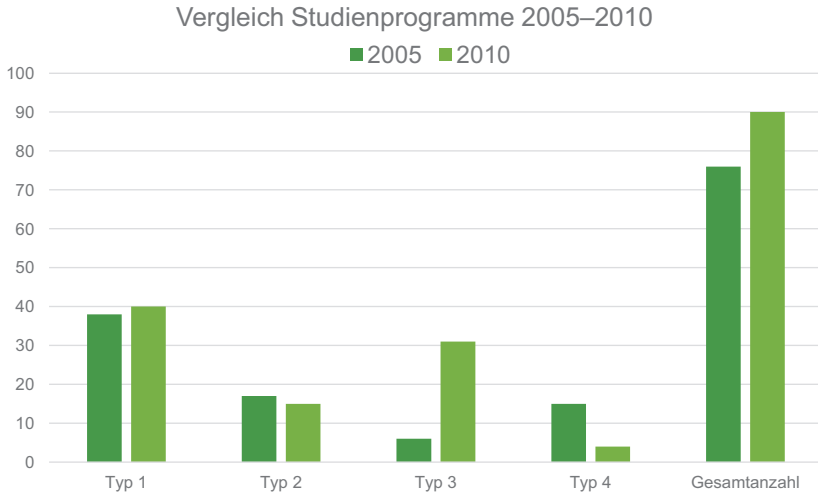


Abb. 2.2 Vergleich Studienprogramme 2005–2010. (Vgl. Rogler, B. 2005, S. 16 ff.; Vgl. Wahlers, M. 2010, S. 8)

1. Typ: Integrierte, gegenseitig anerkannte Studiensemester.
2. Typ: Gemeinsam entwickeltes Bachelorstudium in China, weiterführendes Studium in Deutschland.
3. Typ: Doppelabschlussprogramme.
4. Typ: Deutsche Studienangebote im Ausland

Bundesinstituts für Berufsbildung bestätigt.³ Auch duale Ausbildungsprogramme in China werden, wie in der Einleitung dieser Veröffentlichung bereits erklärt, vor dem Hintergrund der ambitionierten Ziele des 23. Fünfjahresplanes und der aktuellen Bildungsreformen in China immer gefragter. Im Besonderen haben die nachfolgenden Firmen bereits Ausbildungszentren in China errichtet und bilden dort nach deutschem Vorbild chinesische Arbeiter (teilweise auch in dualen Systemen aus)⁴:

- ABB Ausbildungs-Center Beijing
- AFZ, Aus- und Fortbildungszentrum Tianjin (mitaufgebaut durch GTZ)
- AHK-Chien Shiung Ausbildungszentrum Taicang

³Vgl. iMove-Studie.

⁴Ebd.

- AHK-College of Science and Technology Zentrum Wuxi
- AMBF, Wuxi Berufliches Ausbildungszentrum
- Anshan Technical College Aus- und Weiterbildungsmarkt und Exportmöglichkeiten
- Arnold Fasteners (Wuerth) Ausbildungszentrum Shenyang
- Ausbildungszentrum Linde Xiamen
- BBZ, Berufsbildungszentrum Shanghai (Hanns-Seidel-Stiftung)
- Bosch Siemens Hausgerätewerk in Chuzhou
- Bosch Siemens Hausgerätewerk in Nanjing
- BVCES, Beijing Vocational College of Electronic Science
- CDAB, Chinesisch-Deutsches Ausbildungszentrum Beijing
- CDHAW, Chinesisch-Deutsche Hochschule für Angewandte Wissenschaft
- CDHK, Chinesisch-Deutsches Hochschulkolleg
- Deutsches Ausbildungszentrum für Werkzeugmechaniker Taicang (DAWT)
- IBB, Institut für Berufsbildung der Tongji-Universität Shanghai
- Industrial and Technical School Zhuhai (MTU- und GTZ-Kooperationsprojekt)
- Nanjing Technical Vocational College (Hanns-Seidel-Stiftung)
- PAB, Präzisionsmaschinen-Ausbildungszentrum Beijing
- RIBB-Shanghai, Regionalinstitut für Berufliche Bildung in Shanghai
- Schäffler (China) Training Center
- Siemens Ausbildungszentrum in Beijing
- Siemens Ausbildungszentrum in Shanghai
- Suzhou Bailu Wind Power Vocational Technical Training Center
- Taicang German Technician Training Center
- Tianjin Chinesisch-Deutsches College (GTZ)
- Volkswagen Ausbildungszentrum in Shanghai
- Volkswagen Ausbildungszentrum in Changchun

2.2.2 Verteilung nach Fächergruppen

Interessant für Hochschulen ist auch die fachliche Verteilung der Kooperationen. An chinesischen Hochschulen kursiert immer noch die weit verbreitete Annahme, dass in den Vereinigten Staaten vor allem die Ausbildung im wirtschaftswissenschaftlichen Bereich auf einem sehr hohen Standard angeboten wird. Dasselbe wird den deutschen Hochschulen im technischen Bereich nachgesagt.

Diese Einschätzung spiegelt sich auch in den aktuellen Zahlen zur fachlichen Verteilung der Kooperationen wider (siehe Abb. 2.3). „Der größte Teil der gemeinsamen [deutsch-chinesischen] Studienprogramme (37 %) ist somit nach

Fächerverteilung der Kooperationen

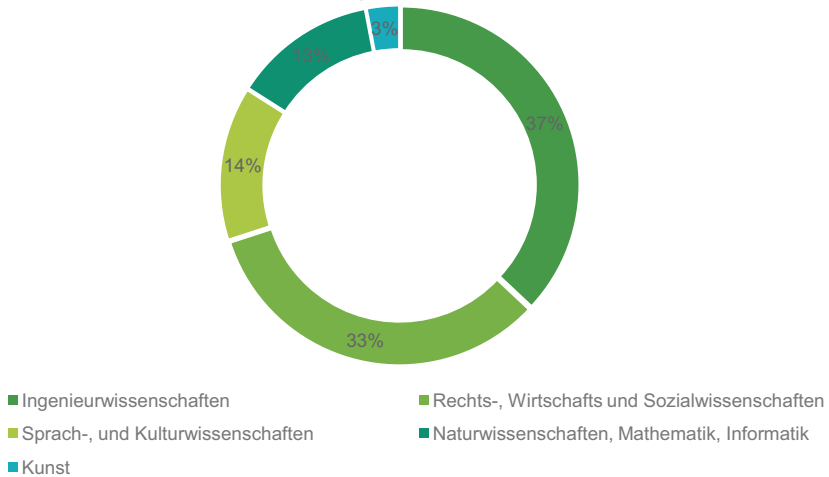


Abb. 2.3 Fächerverteilung deutsch-chinesischer Kooperationen. (Vgl. Wahlers, M. 2010, S. 13)

wie vor im ingenieurwissenschaftlichen Bereich angesiedelt“.⁵ Man kann regelrecht von einer Verstetigung dieses Trends sprechen, eine Änderung ist bisher nicht absehbar. An zweiter Stelle des Interesses stehen die Wirtschaftswissenschaften, während alle anderen Studienfächer zusammen nur rund ein Drittel der Kooperationen ausmachen.

2.2.3 Erfahrungen und Empfehlungen aus bestehenden Programmen

In ihrer Analyse für die Hochschulrektorenkonferenz definierte Beate Rogler Empfehlungen anhand von Erfahrungen in zehn verschiedenen Kategorien. Diese Empfehlungen können als Grundlage einer späteren Analyse von möglichen Faktoren des Erfolgs dienen.

Die in Tab. 2.1 dargestellten Empfehlungen sind eine erste Orientierungshilfe für eine Hochschule, die sich überlegt eine deutsch-chinesische Kooperation

⁵Ebd., S. 12.

Tab. 2.1 Empfehlungen nach Beate Rogler. (Rogler, B. 2005)

Kategorie	Empfehlungen
Initiierung und Ziele der Kooperation ^a	<ul style="list-style-type: none"> • Basis des Erfolgs von Kooperationen ist eine gute Beziehung der Partner • Vor der Kooperation müssen die eigenen Ziele und Vorstellungen klar definiert werden • Es sollte sich schon vorher mit der Kultur des Partners auseinandergesetzt werden
Entwicklung und Realisierung der Kooperation ^b	<ul style="list-style-type: none"> • Die Leitung der Hochschule muss den neuen Studiengang offen unterstützen • Fortlaufende Evaluierungen müssen auf beiden Seiten stattfinden • Das Curriculum muss von beiden Seiten gleichermaßen erstellt werden
Formale Rahmenbedingungen ^c	<ul style="list-style-type: none"> • Alle offiziell notwendigen Anträge müssen gestellt und genehmigt worden sein • Es sollten einheitliche Abschlussarten (Bachelor und Master) eingeführt werden • Fragen bezüglich der Visa müssen geklärt werden
Finanzierung ^d	<ul style="list-style-type: none"> • Die Finanzierung muss schon sehr früh von beiden Seiten geplant und akzeptiert werden • Anfallende Kosten sollten generell von beiden Partnern getragen werden • Eine Finanzierung ist unter anderem über Studiengebühren möglich
Implementierung des Curriculums und Gestaltung des Unterrichts ^e	<ul style="list-style-type: none"> • Der chinesische Partner sollte bei der Gestaltung des Curriculums auch eine tragende Rolle spielen • Beide Seiten müssen dem Partner ihre Lehrinhalte offen vorzeigen • Die Einhaltung des festgelegten Programms muss regelmäßig geprüft werden
Spracherwerb ^f	<ul style="list-style-type: none"> • Englisch als Unterrichtssprache ist zu bevorzugen • Die Englischkenntnisse der Lehrkräfte müssen genügen und überprüft werden • Der Nachweis von standardisierten Tests (z. B. TOEFL) ist sinnvoll
Auswahl der Studierenden und Marketing ^g	<ul style="list-style-type: none"> • Die Auswahl der Studierenden und das Marketing erfolgen von beiden Hochschulen in ihrem Land • Kriterien und Anforderungen an die Studierenden müssen an beiden Hochschulen gleich sein • Beide Hochschulen dürfen nur eine vorher bestimmte Anzahl an Studierenden zulassen

(Fortsetzung)

Tab. 2.1 (Fortsetzung)

Kategorie	Empfehlungen
Betreuung der Studierenden ^h	<ul style="list-style-type: none"> • Die Betreuung und Beratung der Studierenden im Gastland muss gewährleistet sein • Die Studierenden müssen sich an die neue Situation gewöhnen, das dauert eine gewisse Zeit • Kulturunterschiede müssen verstanden werden
Qualitätssicherung ⁱ	<ul style="list-style-type: none"> • Regelmäßige Treffen der Partner sind notwendig um die Jahresergebnisse zu evaluieren • Fortbildungen der Lehrkräfte sind notwendig um die Qualität dauerhaft zu steigern • Eine Akkreditierung von unabhängigen Instituten ist sinnvoll, um Qualität und Ansehen zu sichern
Weitere Erfahrungen ^j	<ul style="list-style-type: none"> • Beide Kooperationspartner müssen gleichgestellt sein, um Konflikte zu vermeiden • Ein verständnisvoller Umgang mit der anderen Kultur ist von großer Bedeutung • Gastfreundschaft gegenüber anreisenden Studierenden und Lehrkräften

^aVgl. Wahlers, M. (2010, S. 96 f.)

^bVgl. Ebd., S. 109 ff.

^cVgl. Ebd., S. 117 f.

^dVgl. Rogler, B. (2005, S. 127 f.)

^eVgl. Ebd., S. 134 f.

^fVgl. Ebd., S. 146 f.

^gVgl. Ebd., S. 153 f.

^hVgl. Ebd., S. 161 ff.

ⁱVgl. Ebd., S. 169 f.

^jVgl. Ebd., S. 171 f.

einzufragen. Jedoch sind die von Beate Rogler festgehaltenen Empfehlungen größtenteils organisatorischer und formeller Natur. Auf die konkreten Kulturunterschiede zwischen Chinesen und Deutschen wird hier kaum eingegangen. Die abschließende empirische Studie dieser Arbeit soll daher auch hier weiter Einblick gewähren.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Kulturell könnte sich Deutschland von der Volksrepublik China auf den ersten Blick wohl kaum deutlicher unterscheiden. Dies wird auch in den Ergebnissen einer Befragung der Firma Huawei aus dem Jahre 2016 deutlich. In dieser sogenannten „Huawei-Studie“ wurden 1000 deutsche und chinesische Bürgerinnen und Bürger, 100 deutsche und chinesische „politische Entscheider“, sowie 200 deutsche und chinesische „wirtschaftliche Entscheider“ zum Thema „Deutschland und China – Wahrnehmung und Realität“ befragt. Die Huawei-Studie erlaubt einen guten Einblick in die subjektiven kulturellen Einschätzungen und Kontaktpunkte der befragten Studienteilnehmer. Gerade im Bereich der kulturellen Wahrnehmung sind deutliche Unterschiede zu erkennen:

55 % der Deutschen empfinden die chinesische Kultur als sehr fremd. 47 % der Chinesen sagen dies über die deutsche Kultur. Dennoch ist die deutsche Kultur in China beliebt. 65 % der Chinesen geben an, die deutsche Kultur zu mögen. Und 45 % der Chinesen können sich sogar vorstellen, ganz oder auf Zeit in Deutschland zu leben. Bei den Deutschen ist die Bereitschaft, eine Zeit lang in China zu leben, sehr viel seltener anzutreffen (16 %).¹

Auch im Bereich der Bildungspolitik werden die unterschiedlichen Einschätzungen der befragten Teilnehmer deutlich: „81 % der Chinesen meinen, dass Deutschland beim internationalen Bildungswettbewerb eine Spitzenposition belegt. 54 % der Deutschen verorten das chinesische Bildungssystem auf einem der vorderen Ränge. Dass sich das chinesische Bildungssystem positiv auf die

¹Huawei-Studie (2016).

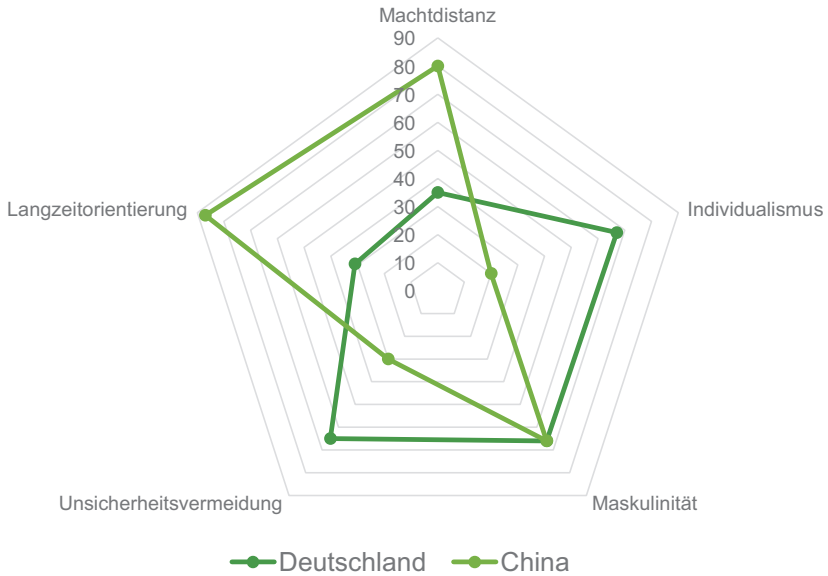


Abb. 3.1 Kulturunterschiede zwischen Deutschland und China. (Vgl. Hofstede, G. 1997, S. 69 f.; Vgl. Hofstede, G. 2015)

Wettbewerbsfähigkeit Chinas auswirkt, nehmen sogar zwei Drittel der Deutschen (68 %) an.“²

Um die oftmals aber immer noch subjektiv stereotypisierten Kulturunterschiede zwischen den beiden Ländern auch wissenschaftlich differenziert greifbar zu machen, werden nachfolgend Studien und Untersuchungen zu eben diesen Kulturunterschieden vorgestellt und diskutiert. Eine der ersten Studien dieser Art wurde von Gert Hofstede durchgeführt und betrachtete die fünf Dimensionen der Machtdistanz, Langzeitorientierung, Unsicherheitsvermeidung, Maskulinität und des Individualismus.

Abb. 3.1 zeigt die Dimensionen der kulturellen Unterschiede zwischen der deutschen und der chinesischen Kultur nach Hofstede. Die verschiedenen

²Ebd.

Dimensionen werden über einen Index von 0 bis 100 gewertet. Dabei entspricht der jeweils höchste Wert einer hohen Machtdistanz, einer starken Individualisierung, einem Hang zur Maskulinität, einem hohen Grad an Unsicherheitsvermeidung und einer sehr langfristigen zeitliche Orientierung.

Betrachtet man die einzelnen Dimensionen im Detail, zeigen sich für fast jede Dimension deutliche Unterschiede. Einzig der Indexwert der Maskulinität ist mit 66 von 100 Punkten für Deutschland und China exakt gleich. Beide Kulturen bevorzugen also einen eher maskulin orientierten zwischenmenschlichen Umgang und lassen nicht sehr gerne Kompromisse zu. Große Unterschiede zeigen sich jedoch in den anderen Dimensionen. Aus den Werten zur Machtdistanz ist beispielsweise deutlich abzulesen, dass Chinesen einen höheren Abstand im Umgang mit Vorgesetzten bzw. Autoritätspersonen bevorzugen.

Auch bei der Dimension des Individualismus dürfen die Unterschiede zwischen der chinesischen und deutschen Kultur nicht außer Acht gelassen werden. Die chinesische Kultur ist stark kollektivistisch orientiert, ganz im Gegensatz zur Deutschen. „Das Gruppeninteresse ist (in der Volksrepublik China) von höherer Bedeutung als individuelle Interessen und Ziele. Harmonie und Kooperation herrschen innerhalb der Gruppe, wobei man sich jedoch von Personen außerhalb der Gruppe deutlich abgrenzen möchte.“³

Während Chinesen generell ein höheres Risiko schätzen, versuchen Deutsche ihr Risiko möglichst zu vermeiden (Grad der Unsicherheitsvermeidung). Diese Einstellung der Deutschen zeigt sich beispielsweise in der Wirtschaft. In Deutschland sinkt laut Industrie- und Handelskammer die Anzahl an Unternehmensgründungen. Dieser Trend ist – laut DIHK Gründerreport – auf die Angst vor dem öffentlichen Versagen zurückzuführen. Nur noch wenige Deutsche wollen das finanzielle Risiko, das mit einer Unternehmensgründung verbunden ist, eingehen.⁴

Der größte Unterschied zwischen den Kulturdimensionen ist jedoch in der zeitlichen Orientierung zu sehen. Während ein durchschnittlicher deutscher Arbeitnehmer hauptsächlich arbeitet, um kurzfristig seinen persönlichen Erfolg zu definieren, sind die Chinesen deutlich langfristiger orientiert. Für sie steht der persönliche Erfolg im Hintergrund. Dem chinesischen Arbeitnehmer ist es viel wichtiger, seinem Arbeitgeber einen langfristigen Mehrwert zu bieten. Langfristige Verträge werden daher oftmals kurzfristigen Entscheidungen vorgezogen.

³Vgl. Interkulturelles Management (2015).

⁴Vgl. DIHK-Gründerreport (2016).

Eine neuere und ebenfalls aufschlussreiche Alternativstudie zur IBM-Studie von Hofstede ist die sogenannte GLOBE (Global Leadership and Organizational Behaviour Effectiveness) Studie. Das Projekt startete 1991 an der Wharton School of Management und wurde erstmals 2004 von Professor Robert House in seinem Werk „Culture, Leadership and Organizations: The GLOBE Study of 62 Societies“ veröffentlicht.

Wie auch in der IBM-Studie von Hofstede werden die erfassten Kulturmerkmale in der GLOBE-Studie in Dimensionen eingeteilt. Die GLOBE-Studie versucht jedoch die einzelnen Dimensionen noch etwas differenzierter zu betrachten und verwendet daher eine Einteilung in neun Dimensionen (siehe Tab. 3.1).

Wie man in Tab. 3.1 sehen kann, sind einige der Dimensionen stark an Hofstedes Analysen angelehnt. Trotzdem können durch die feinere Einteilung zum Teil noch genauere Ergebnisse erreicht werden. Zudem werden durch die GLOBE-Studie die Ergebnisse von Hofstedes IBM-Studie gestützt bzw. im Einzelfall widerlegt.

Die Analyse der neun Dimensionen wurde in der GLOBE-Studie auf zwei verschiedene Arten, jeweils mit einer Indexbewertung von eins bis sieben, durchgeführt. Zum einen wurden die sozialen Werte der Gesellschaft überprüft, das heißt, wie die neun Dimensionen aus dem Blickwinkel der gesellschaftlichen Moral betrachtet werden. Zusätzlich wurde in der Studie dahin gehend analysiert, wie das tatsächliche Verhalten der Mitglieder der jeweiligen Gesellschaft aussieht. Hier wurden zum Teil große Abweichungen von den sozialen Werten festgestellt.⁵

Die in Abb. 3.2 illustrierten Ergebnisse zeigen, dass die Abweichungen der sozialen Werte in den meisten der neun Dimensionen zwischen Deutschen und Chinesen nicht so stark ausgeprägt sind. Während bei Hofstedes IBM-Studie große Abweichungen bei vier der fünf Dimensionen vorhanden waren, gibt es nur in drei der neun Dimensionen der GLOBE-Studie eine Abweichung von über einem Indexpunkt.

Die erste Dimension der Unsicherheitsvermeidung ist auch eine dieser drei Dimensionen. Nach den Ergebnissen der GLOBE-Studie versuchen Chinesen deutlich stärker als Deutsche, die Risiken des Alltags zu minimieren. Dieses Ergebnis ist sehr interessant, da es in direktem Gegensatz zu Hofstedes Analysen steht. Bei Hofstede waren es die Deutschen, die eine Risikovermeidung bevorzugten.

⁵Vgl. Palgrave Journals (2015).

Tab. 3.1 Kulturdimensionen der GLOBE-Studie. (Vgl. Interkulturelles Management 2015)

Kulturdimension	
1 Unsicherheitsvermeidung	Wie auch schon in Hofstede's Studie, wird in der GLOBE-Studie der Grad analysiert, zu dem eine Kultur bereit ist Risiken einzugehen. Ein hoher Wert bedeutet hier, dass Risiken, wenn möglich, vermieden werden
2 Machtdistanz	Der Wert der Machtdistanz gibt an, inwieweit eine Kultur Unterschiede zwischen den verschiedenen Hierarchieebenen hinnimmt, bzw. sogar erwartet. Ein hoher Wert bedeutet, dass die Macht ungleich zwischen den Stufen verteilt wird
3 Kollektivismus I	Die Dimension des Kollektivismus welche schon von Hofstede eingeführt wurde, wurde für die GLOBE-Studie geteilt. Kollektivismus I gibt an, wie stark sich Organisationen darum bemühen, gemeinsames, kollektivistisches Handeln zu verwirklichen
4 Kollektivismus II	Der zweite Wert des Kollektivismus bezieht sich auf das individuelle Gefühl von Personen einer Organisation zuzugehören. Ein hoher Wert zeigt hier, dass Personen Stolz und Loyalität gegenüber ihren Organisationen fühlen
5 Geschlechtergleichheit	Der Grad der Geschlechtergleichheit gibt an, inwieweit die traditionelle Geschlechterverteilung in den verschiedenen Kulturen abgelehnt oder noch angewandt wird. Ein hoher Wert bedeutet, dass die Kultur die traditionelle Rollenverteilung ablehnt
6 Bestimmtheit	Die Dimension der Bestimmtheit gibt an, wie sich Personen in zwischenmenschlichen Beziehungen verhalten. Ein hoher Grad an Bestimmtheit zeugt von einer eher konfliktbereiten Umgangsart innerhalb der Kultur
7 Zukunftsorientierung	Dieser Wert gibt an, ob sich Individuen der Gesellschaft aktiv mit ihrer Zukunftsplanung beschäftigen, oder ob sie eher eine kurzfristige Orientierung haben. Ein höherer Wert spiegelt den Hang zur Zukunftsplanung wider
8 Leistungsorientierung	In der Dimension der Leistungsorientierung wird gezeigt, wie sehr die Gesellschaft die individuellen Leistungen ihrer Mitglieder belohnt. Ein hoher Wert in der Dimension der Leistungsorientierung bedeutet, dass die Leistungen von Personen sehr geschätzt werden
9 Human-Orientierung	In der letzten Dimension der GLOBE-Studie wird beschrieben, wie groß die Rolle der Menschlichkeit in den Beziehungen innerhalb der Gesellschaft ist. Ein hoher Wert bedeutet, dass Mitglieder der Gesellschaft viel Wert auf ein harmonisches Zusammenleben legen

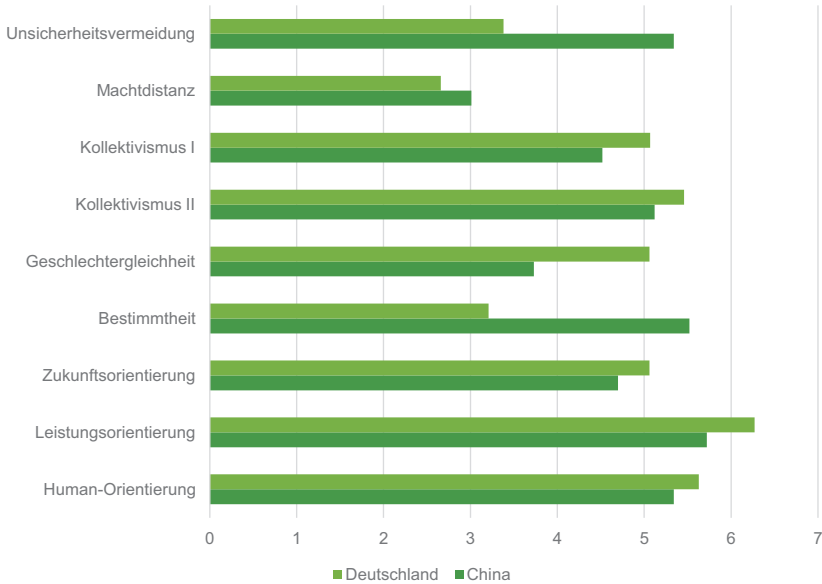


Abb. 3.2 Unterschiede der sozialen Werte nach GLOBE. (Vgl. Harzing 2015)

Ein weiterer großer Unterschied kann in der Dimension der Geschlechtergleichheit erkannt werden. In den sozialen Werten der deutschen Kultur ist die traditionelle Rollenverteilung zwischen Mann und Frau nicht mehr so stark vertreten, wie sie es in China heute noch der Fall ist. Auch dieses Ergebnis deckt sich nicht komplett mit Hofstede's IBM-Studie, da bei dieser die beiden Länder Deutschland und China den gleichen Indexwert bei der Dimension Maskulinität erzielten.⁶

Die größte Abweichung der sozialen Werte kann nach der GLOBE-Studie in der Dimension der Bestimmtheit gefunden werden. Die chinesische Kultur legt demnach einen größeren Wert auf Charaktereigenschaften wie Bestimmtheit und Beharrlichkeit, als die deutsche Kultur. In der deutschen Kultur werden hingegen eher Charakterzüge wie Kompromiss- und Diskussionsbereitschaft geschätzt.

⁶Vgl. Hofstede, G. (1997, S. 69 f.).

Die Analyse der sozialen Werte zeigt, dass zum Teil deutliche Unterschiede zwischen Hofstede's IBM-Studie und der GLOBE-Studie vorhanden sind.

Die praktischen Auswirkungen dieser kulturellen Eigenschaften auf das tatsächliche Handeln beschreibt Abb. 3.3.

Der Vergleich der Ergebnisse der sozialen Werte mit denen der Praktiken zeigt, dass sich die Angaben kaum decken. In China weicht die Analyse der sozialen Werte durchschnittlich um etwa einen Indexpunkt von der Analyse der Praktiken ab. Die Deutschen Werte weichen mit durchschnittlich 1,7 Indexpunkten sogar noch stärker von den tatsächlichen Praktiken ab. Sehr interessant ist, dass sich einige Punkte wie z. B. die Unsicherheitsvermeidung, in den „Praktiken“ eher mit den Ergebnissen von Hofstede vergleichen lässt, als in den „sozialen Werten“. So sieht man unter anderem auch in den beiden Kollektivismus-Werten, dass die deutsche Kultur stärker individualistisch geprägt ist, als die chinesische Kultur.

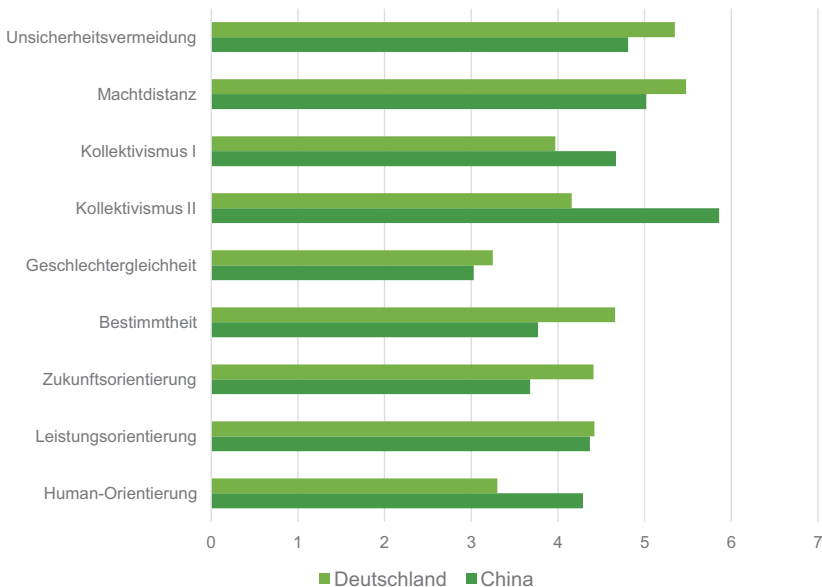


Abb. 3.3 Unterschiede der Praktiken nach GLOBE. (Vgl. Harzing 2015)

Die größten Abweichungen zwischen der Kategorie der „sozialen Werten“ und der Kategorie der „Praktiken“ herrschen sowohl in der chinesischen, als auch in der deutschen Kultur bei der Dimension der Machtdistanz. Während die sozialen Werte darauf schließen lassen, dass beide Kulturen eine Gleichverteilung der Macht bevorzugen, ist dies in der Praxis offensichtlich gegenteilig beobachtbar.

Um die Analyse der GLOBE-Studie abzuschließen, kann zusammengefasst werden, dass die Unterschiede zwischen den deutschen und chinesischen Ergebnissen der sozialen Werte und Praktiken geringer sind, als dies in den Ergebnissen der Studie von Hofstede erkennbar wäre. Als Referenzgruppe für beide Studien wurden jedoch Führungs- und Arbeitskräfte von Unternehmen verwendet. Welche Studie im konkreten Beispiel der chinesischen Studierenden die genaueren Aussagen treffen kann, bleibt hier erst einmal offen und soll im Folgenden diskutiert werden.

Nach der eher generellen Betrachtung der Kulturdimensionen schließt sich nun die Analyse der Frage an, inwiefern sich diese kulturellen Unterschiede auf das Lernen und Studieren von deutschen und chinesischen Studierenden auswirkt. Mit dieser Frage beschäftigen sich bereits Xun Luo und Sebastian Kück. In ihrem Artikel „Gibt es Lernstile, die kulturspezifisch sind? Eine interkulturelle Annäherung an das Lernstilkonzept anhand einer vergleichenden Untersuchung am Beispiel deutsch-chinesischer Studierenden“, gehen Luo und Kück auf die kulturellen Unterschiede von Studierenden ein.

Die Annahme, dass sich Lernstile von Kultur zu Kultur unterscheiden, ist in der Wissenschaft noch relativ neu. Früher ging die Forschung davon aus, dass Lernstile unabhängig von kulturellen Unterschieden geprägt sind. So herrschte die gängige Meinung, dass alleine die kognitiven Fähigkeiten von Individuen einen Einfluss auf deren Art des Lernens und der Wissensverarbeitung haben. Mit der zunehmenden Internationalisierung des Studiums wird diese Annahme aber zunehmend von der Vorstellung, dass Lernstile tatsächlich von den Einflussfaktoren der verschiedenen Kulturen beeinflusst werden, abgelöst.⁷

Um diese Idee zu verifizieren, versuchten Luo und Kück mittels Vergleichen des Lernverhaltens bzw. -verständnisses zwischen einer deutschen und einer chinesischen Studierendengruppe ihre Lernstile empirisch zu erschließen.⁸ Die Datenerhebung erfolgte durch eine empirische Studie.

⁷Vgl. Luo, X.; Kück, S. (2011, S. 38 f.).

⁸Vgl. Ebd., S. 38.

Der erstellte Fragebogen sollte die folgenden Zielfragen beantworten:

1. *Wie fassen deutsche und chinesische Studierende das Lernen auf?*
2. *Wie sieht das Lernverhalten deutscher und chinesischer Studierender jeweils aus?*
3. *Inwiefern unterscheidet sich ihr Lernverhalten?*
4. *Inwiefern ist ihr Lernverhalten jeweils kulturspezifisch zu charakterisieren?*

Um die oben genannten Zielfragen zu beantworten, entwickelten Luo und Kück einen Interviewleitfaden bestehend aus den folgenden 6 Fragen:

1. *„Nenne uns 5 Begriffe, die du mit dem Begriff „Lernen“ assoziiert!*
2. *Wofür lernst du in der Regel? Was bewegt dich, zu lernen?*
3. *Kannst du deine normale Lernumgebung beschreiben? Wo lernst du normalerweise am liebsten? Wieso?*
4. *Nenne uns 5 Begriffe, die die Art und Weise deines Lernens am besten beschreiben.*
5. *Was ist dir wichtig zu lernen? Warum? Lernst du lieber allein, zu zweit oder in einer Gruppe?*
6. *Hast du eine Idee, wie chinesische Studierende lernen? Gibt es schon Unterschiede?“⁹*

Die Ergebnisse dieser Studie lassen sich kurz zusammenfassen und geben damit einen aufschlussreichen Einblick auf die Frage, inwiefern deutsche und chinesische Studierende die Thematiken des Lernens auffassen (siehe Tab. 3.2).

Auch Luo und Kück zeigen klare kulturelle Unterschiede zwischen Deutschland und China auf. Die Erkenntnis dieser Kulturunterschiede (und -gemeinsamkeiten) ist damit im Idealfall für alle beteiligten Partner in deutsch-chinesischen Kooperationen eine intentionalisierte Basis des gegenseitigen Umgangs. Nur wenn sich sowohl die Studierenden, als auch die Professorinnen und Professoren auf eine Kooperation mit der anderen Kultur einlassen, kann eine gemeinsame Zusammenarbeit gelingen.

Als grundlegender Baustein für die erfolgreiche, inhaltliche Ausgestaltung deutsch-chinesischer Kooperationen, wird an dieser Stelle zunächst der Kompetenzbegriff wie auch seine verschiedenen, didaktischen Bedeutungen und Anforderungen vertiefend betrachtet. Die Anforderungen an deutsch-chinesische

⁹Vgl. Luo, X.; Kück, S. (2011, S. 42).

Tab. 3.2 Lernverhalten von Studierenden nach Luo und Kück in Auswahl. (Vgl. Ebd., S. 57)

Lernverhalten deutscher und chinesischer Studierender	
Deutsch	Chinesisch
<p>„Im Großen und Ganzen zeichnet sich das Lernverhalten deutscher Studier-ender durch folgende Merkmale aus:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selbstständigkeit • Kompetenzorientiertheit • Kritisches Denken • Bereitschaft zur Diskussion und Gruppenarbeit • Methodenvielfalt • Balanciertes Lernen“ 	<p>„Im Großen und Ganzen zeichnet sich das Lernverhalten chinesischer Studier-ender durch folgende Merkmale aus:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diszipliniertheit • Prüfungsorientiertheit • Zielbewusstsein • Selbstlernen • Priorität an Methodenlernen • Konkurrenzbewusstsein • Kontinuierliches und intensives Lernen“

Kooperationen aus dem Blickwinkel des Kompetenzmodells von Paetz et al. werden im weiteren Verlauf analysiert und abgeleitet, sodass sie im Fazit dieser Veröffentlichung weiter diskutiert und reflektiert werden.

Mit der Bologna-Reform trat ein Paradigmenwechsel im Selbstverständnis der Lehre mit Auswirkung auf curriculare und kursbezogene Planungen ein. Ziele der Bologna-Reform waren unter anderem:

- die Schaffung international gleichgestellter, zertifizierter Abschlüsse
- die Erhöhung der Qualität der Studienangebote
- die Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden (Employability)
- der Wandel von der Inputorientierung der Lehre zur lernerzentrierten Kompetenzorientierung (Learning Outcome)

Gemäß der in Tab. 3.3 dargestellten Veränderungen im Zuge der Bologna-Reform ergab sich für die Ausgestaltung der Lehre innerhalb Europas ein zunehmender Fokus auf praxisrelevante Inhalte und weg von der klassischen Vermittlung von wissenschaftlichen Theorien und Erklärungsmodellen. Darüber hinaus änderte sich die Rolle des Dozierenden, der nunmehr weniger als konkreter Vermittler von Wissen gilt, sondern mehr als Begleiter der studentischen Selbstlernerfahrung und Schaffer der entsprechenden Lehr- und Lernumgebung.

Vor dem Hintergrund dieses Paradigmenwandels ist es umso wichtiger, die relevanten, zu betrachtenden Kernkompetenzen deutsch-chinesischen Kooperationen identifizieren zu können. Um wichtige Kernkompetenzen kategorisch zu definieren wird an dieser Stelle auf das Kompetenzmodell nach Paetz et al. eingegangen (siehe Abb. 3.4).

Tab. 3.3 Kompetenzansprüche vor und nach der Bologna-Reform

Prä-Bologna	Bologna
Anspruch auf allumfassende und detaillierte Vermittlung des Stoffgebietes	Fokussierung der Lehrveranstaltungen auf zu erwerbende Kompetenzen
Inhaltsorientierter Frontalunterricht	Förderung der selbstständigen Wissenser-schließung und -aneignung
	Gestaltung eines lernenden- und lernprozessgerechten Lernraumes
	Vermittlung konkret berufsrelevanter Kompetenzen
	Förderung und Forderung der aktiven Beteiligung der Studierenden
	Forderung einer kontinuierlichen Bewertung der studentischen Lernleistungen im Rahmen jeder Veranstaltung

In diesem Modell werden 31 Kompetenzen festgestellt, die den drei Handlungsbereichen Lehre, Prüfung und akademische Selbstverwaltung zugeordnet sind. Es orientiert sich somit konkret an den zentralen Tätigkeitsbereichen akademischen Personals. Deshalb sollen die Ergebnisse der Befragungen im Fazit dieser Arbeit anhand dieser Kompetenzen-Tabelle eingeordnet werden.

Lehre		Prüfung	Akademische Selbstverwaltung
(Didaktische) Methodenkenntnisse		Prüfungskompetenz	Kooperationsfähigkeit
Fachwissen		Feedback geben	Rahmenbedingungen
Eigenständigkeit fördern		Fachwissen	Innovationskompetenz
Selbstreflexion		Kommunikationsfähigkeit	Durchhaltevermögen
Begeisterungsfähigkeit		Beratungskompetenz	Kommunikationsfähigkeit
Kompetenzorientierung		Zielorientierung	Führungskompetenz
Kommunikationsfähigkeit		Kompetenzorientierung	Selbstmanagement
Teilnehmerorientierung		Selbstreflexion	Networking
Gestaltungskompetenz		Ethische Grundhaltung	Konflikt- und Problemlösekompetenz
Methoden-ansatz	Perspektiv-wechsel	Lerncoaching	Moderationskompetenz

Abb. 3.4 Kompetenzmodell nach Paetz et al. (Vgl. Paetz, V. et al. 2011)

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Inhalt der Analyse deutsch-chinesischer bzw. chinesisch-deutscher Hochschulprogramme ist eine empirische Studie, die sowohl die Perspektiven chinesischer Studierender und ihrer deutschen Betreuenden sowie Dozentinnen und Dozenten beinhaltet. Dies dient der Identifikation der Erfolgsfaktoren, welche einen Studienerfolg für chinesische Studierende sicherstellen. Um diese Fragestellung aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu erläutern, werden im Folgenden zunächst sieben Kernhypothesen bezüglich der Erfolgsfaktoren von deutsch-chinesischen Studiengängen entwickelt.

Um diese Hypothesen über die Erfolgsfaktoren von deutsch-chinesischen Studiengängen zu formulieren, wird zunächst eine gültige Bedeutung von Erfolgsfaktoren definiert.

► **Erfolg** lässt sich als ein „positives Ergebnis einer Bemühung“ definieren.

Analog zu dieser Definition werden Erfolgsfaktoren nachfolgend als Faktoren definiert, welchen eine deutsche Hochschule entsprechen muss, um von chinesischen Studierenden als positiv, also überdurchschnittlich gut, wahrgenommen zu werden.

Im Folgenden werden Hypothesen entwickelt, die auf den bereits beschriebenen Rahmenbedingungen beruhen.

Die erste Hypothese leitet sich aus Roglers Analyse ab. Die meisten ihrer Empfehlungen zielen stark auf organisatorische Elemente ab. Diese Empfehlungen sind für Hochschulen zwar mit Sicherheit von großer Bedeutung, aber stellen in diesem Kontext keine direkten „Erfolgsfaktoren“ dar. Sie stellen eher eine Art notwendige Grundlage dar, ohne welche eine Kooperation zwischen deutschen und chinesischen Hochschulen nicht möglich wäre. Diese Grundlage sichert umfänglich die Qualität der Kooperation und ist daher unerlässlich, führt als

reiner Hygienefaktor jedoch nicht dazu, dass die Kooperation von chinesischen Studierenden als übermäßig positiv bewertet wird.

Einen klaren Unterschied zu diesen eher formellen Richtlinien und Grundlagen von Rogler, stellt der von ihr angeführte Punkt zur „Betreuung der Studierenden“¹ dar.

Mit einer sehr guten Betreuung der Studierenden durch das Gastgeberland, kann ein klarer Mehrwert für die Studierenden erzeugt werden. Die Studierenden würden dies als außergewöhnliche Zusatzleistung der Gastgeber sehen und daraus resultierend ihre Zufriedenheit vermutlich steigen. Die erste Hypothese baut auf dieser Grundannahme auf:

- ▶ Ein hohes Maß an professioneller und intensiver Betreuung ist eine entscheidende Größe für die Zufriedenheit der Studierenden.

Die nächste Hypothese lässt sich von den Ergebnissen von Geert Hofstedes IBM-Studie ableiten. Da hier die Ergebnisse (im Gegensatz zur GLOBE-Studie²) einen klaren Unterschied in der Dimension der Machtdistanz aufzeigen, wird vermutet, dass eine professionelle Distanziertheit der Betreuenden und Dozentinnen und Dozenten für die chinesischen Studierenden einen Erfolgsfaktor darstellen kann.³

Um zu erreichen, dass sich die Studierenden gut in ihre neue Umgebung eingewöhnen, könnten Lehrkräfte versuchen, den für die Studierenden gewohnten sozialen Abstand zu halten. Eine klare Autoritätsperson wird von den chinesischen Studierenden einem eher „kumpelhaft“ auftretenden Lehrenden vorgezogen. Die Hypothese lässt sich daher folgendermaßen formulieren:

- ▶ Lehrkräfte für chinesische Studierende sollten eher distanziert als zu freundschaftlich auftreten, um respektiert zu werden.

In der Dimension der Kollektivität unterscheidet sich die chinesische Kultur von der deutschen Kultur sowohl bei Hofstedes IBM-Studie, als auch in der GLOBE

¹Vgl. Rogler, B. (2005, S. 161 ff.).

²Vgl. Harzing (2015).

³Vgl. Hofstede, G. (2015).

Studie. Das Gruppengefühl der Chinesen ist tief in ihrer Gesellschaft verankert.⁴ Daher könnte es wichtig sein, dass während den Unterrichtszeiten, aber auch während der Freizeit der Studierenden darauf geachtet wird, dass genügend Möglichkeiten für Gruppen- und Teamarbeiten eingeplant werden.

Diese Aktivitäten in der Gruppe sind für die kulturelle Bedürfnisbefriedigung der chinesischen Studierenden von enormer Bedeutung und könnten daher einen Erfolgsfaktor darstellen, welcher sogar ein wichtiger Faktor für das Hochschulmarketing werden könnte. Die dritte Hypothese formuliert daher Folgendes:

- ▶ Eine Vielzahl an Gruppenaktivitäten sollte den chinesischen Studierenden in Deutschland geboten werden, um das Studienprogramm attraktiv zu machen.

Die vierte Hypothese leitet sich von Luos und Kücks empirischer Studie ab. Sie stellte fest, dass chinesische Studierende dazu neigen können, nicht verstandene Inhalte zu vernachlässigen.⁵ Da sie jedoch trotzdem sehr prüfungsorientiert sind,⁶ ist es wichtig, dass Lehrkräfte versuchen, herauszufinden, ob Lehrinhalte tatsächlich verstanden wurden, damit sich die chinesischen Studierenden in den Klausuren mit keinen größeren Problemen konfrontiert fühlen.

Diese Art von zusätzlicher Aufmerksamkeit der Lehrkräfte gegenüber den chinesischen Studierenden würde vermutlich als sehr positiv anerkannt werden und stellt daher einen weiteren möglichen Erfolgsfaktor dar. Die Hypothese lautet daher:

- ▶ Lehrkräfte müssen sicherstellen, dass ihre chinesischen Studierenden die Inhalte der Vorlesung komplett verstanden haben.

Die fünfte zu überprüfende Hypothese leitet sich ebenfalls von Luos und Kücks Studie ab. Sie fanden durch ihre Befragung heraus, dass chinesische Studierende im Gegensatz zu Deutschen eher ein kontinuierliches und intensives Lernen bevorzugen.⁷

⁴Vgl. Hofstede, G. (1997, S. 90).

⁵Vgl. Luo, X.; Kück, S. (2011, S. 52).

⁶Vgl. Ebd., S. 57.

⁷Vgl. Ebd., S. 57.

- ▶ Hausaufgaben können chinesischen Studierenden helfen, sich kontinuierlich vorzubereiten und sollten regelmäßig vergeben werden.

Für Hochschulen von großem Interesse ist auch die Frage, ob und inwieweit sich chinesische Studierende an die deutsche Kultur anpassen können. Sollten sich die Studierenden gut und schnell eingewöhnen, könnte dies den Erfolg für chinesische Studiengänge in Deutschland sehr vereinfachen.

Luo und Kück fanden in ihrer Studie heraus, dass sich die chinesischen Studierenden während ihres Aufenthalts in Deutschland tatsächlich an die deutsche Kultur anpassen können.⁸ Daraus leitet sich folgende Hypothese ab:

- ▶ Chinesische Studierende sind offen dafür, sich an die deutsche Kultur anzupassen.

„Deutschland hat im Reich der Mitte einen guten Ruf, immer mehr Chinesen wollen hierzulande studieren“.⁹ Auf diese und ähnliche Aussagen trifft man in aktuellen Pressemitteilungen immer wieder. Die chinesischen Studierenden sehen demnach in ihren Auslandsaufenthalt vordergründig ein Karrieresprungbrett für ihre Zukunft.

Ob dieser von der Presse beschriebene „Erfolgstrieb“ jedoch tatsächlich das Hauptmotiv der chinesischen Studierenden darstellt, soll in der nächsten Hypothese analysiert werden.

- ▶ Die Hauptmotivation der chinesischen Studierenden für ein Studium in Deutschland ist die Verbesserung der zukünftigen Karrierechance.

⁸Vgl. Ebd., S. 57.

⁹Vgl. Frankfurter Allgemeine (2015).

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



5.1 Methode und Erstellung des Fragebogens

Der qualitative Teil der Analyse basiert vor allem auf Experteninterviews, in welchen verschiedene Beteiligte grundsätzlich nach ihren Erfahrungen in deutsch-chinesischen akademischen Programmen befragt wurden.

Aus den qualitativen Interviews wurden drei Fragebögen entwickelt, die jeweils einmal an chinesische Studierende und deren Betreuende bzw. deutsche Professorinnen und Professoren sowie Dozentinnen und Dozenten adressiert wurden. Je nach Hypothese wurden jeweils drei bis vier Kontrollfragen in den Fragebogen eingearbeitet, sowie dem Fragebogen ein demografischer Teil hinzugefügt.

Generell waren die Fragebögen wie in Abb. 5.1 aufgebaut.

Um möglichst präzise Ergebnisse zu erhalten, wurden die Fragebögen direkt an chinesische Hochschulen mit deutsch-chinesischen Programmen verschickt. Gleichzeitig wurden die dortigen Professorinnen und Professoren, Betreuenden und Studierenden befragt. Zudem wurden die Fragebögen an deutschen Hochschulen an die Betreuenden bestehender deutsch-chinesischer Partnerschaften versandt.

Die erreichte Rücklaufquote betrug insgesamt 189 Fragebögen. Davon waren 111 Rückläufe von chinesischen Studierenden, 42 von Betreuenden und 36 von Dozentinnen und Dozenten.

Die Datenauswertung erfolgte in zwei Schritten. Zunächst wurden die Sachfragen mit Rating-Skalierung ausgewertet. Diese fragten die Hypothesen ab, und gaben somit Aufschluss darüber, hinter welcher der Thesen tatsächlich wichtige Erfolgsfaktoren für Studiengänge für chinesische Studierende in Deutschland stecken.

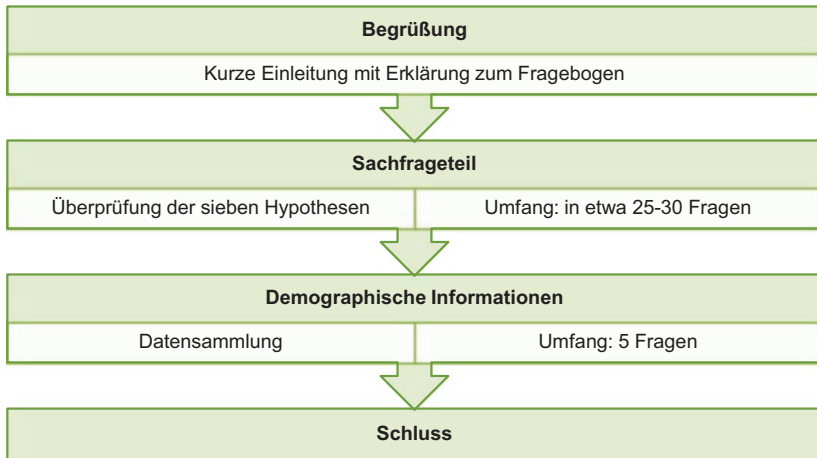


Abb. 5.1 Aufbau der Fragebögen

Im zweiten Schritt der Datenauswertung wurden zusätzliche Auffälligkeiten in den Fragebögen analysiert, um weitere Erfolgsfaktoren zu erkennen. Zudem wurden die Fragen, welche als semantisches Differenzial gestellt wurden ausgewertet, um die charakteristischen Unterschiede zwischen deutschen und chinesischen Studierenden zu überprüfen.

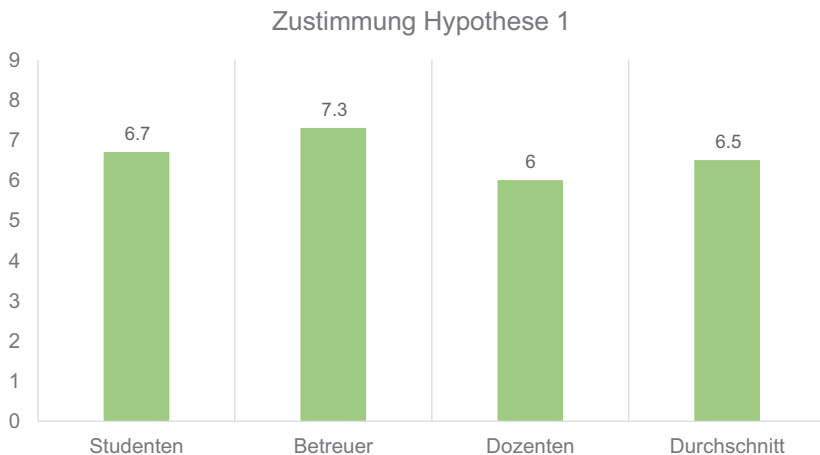
Um die erhobenen Daten im ersten Schritt auszuwerten und auf die entsprechenden Hypothesen anzuwenden, wurde ein Punktesystem verwendet. In diesem erzielt eine Antwort, welche die jeweilige These voll unterstützt 9 Punkte, eine Antwort, welche die These zum Teil unterstützt 6 Punkte, eine Antwort, welche die These eher widerlegt 3 Punkte und eine Antwort, welche der These vollkommen widerspricht 0 Punkte. Anschließend wurde der Punktedurchschnitt errechnet. Eine Punktzahl über 4,5 indiziert eine Übereinstimmung der These mit der Befragung. Je höher dabei die Punktzahl, desto stärker die Übereinstimmung. Eine Punktzahl über 6 bestätigt eine hohe Korrelation mit der Realität. Eine Punktzahl unter 3 hingegen bedeutet, dass die These eher nicht mit der Realität übereinstimmt.

Um die Daten der drei verschiedenen Referenzgruppen der Studierenden, Betreuenden und Dozentinnen und Dozenten miteinander zu vergleichen, wurde die Durchschnittspunktzahl zunächst einzeln errechnet und erst im nächsten Schritt zu einem Gesamtergebnis zusammengefügt.

5.2 Auswertung der Hypothesen

5.2.1 Auswertung von Hypothese 1

Anhand der Auswertung der Daten kann man, wie schon von Rogler in ihrer Empfehlung erwähnt¹, erkennen, dass Betreuung für die chinesischen Studierenden sehr wichtig ist. Die chinesischen Studierenden erwarten, dass man sich um ihre Probleme kümmert und kommunizieren diese Erwartungshaltung gegenüber dem Hochschulpersonal auch sehr deutlich. Allerdings ist hier ein Unterschied der Wahrnehmung zwischen Betreuenden sowie Dozentinnen und Dozenten der Studierenden erkennbar, denn die Studierenden stellen höhere Erwartungen an ihre Betreuenden, als an ihre Dozentinnen und Dozenten.



- Ein hohes Maß an professioneller und intensiver Betreuung ist eine entscheidende Größe für die Zufriedenheit der Studierenden.

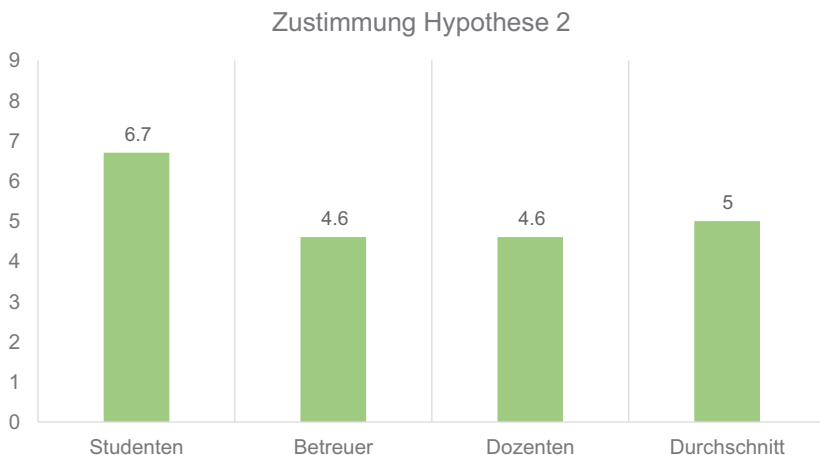
Eine weitere Erkenntnis der ersten Fragekategorie ist, dass sich die chinesischen Studierenden nach Möglichkeit mindestens einen Betreuenden mit chinesischen Sprachkenntnissen wünschen. Dies wird durch die Befragung der Betreuenden gestützt.

¹Vgl. Rogler, B. (2005, S. 161 ff.).

Aus der ersten Hypothese lassen sich zwei Erfolgsfaktoren für Studiengänge für chinesische Studierende in Deutschland ableiten:

1. Für eine zufriedene chinesische Studierendenschaft ist eine sorgfältige Betreuung durch das Hochschulpersonal notwendig. Insbesondere die Betreuenden müssen sich um die chinesischen Studierenden stärker kümmern, als um die deutschen Studierenden.
2. Um die optimale Betreuung der chinesischen Studierenden sicherzustellen, sollte im Idealfall mindestens einer der Betreuenden die chinesische Sprache sprechen. Somit können die Studierenden auch kompliziertere Probleme mit einer Vertrauensperson besprechen.

5.2.2 Auswertung von Hypothese 2



- Lehrkräfte für chinesische Studierende sollten eher distanziert als freundschaftlich auftreten, um respektiert zu werden.

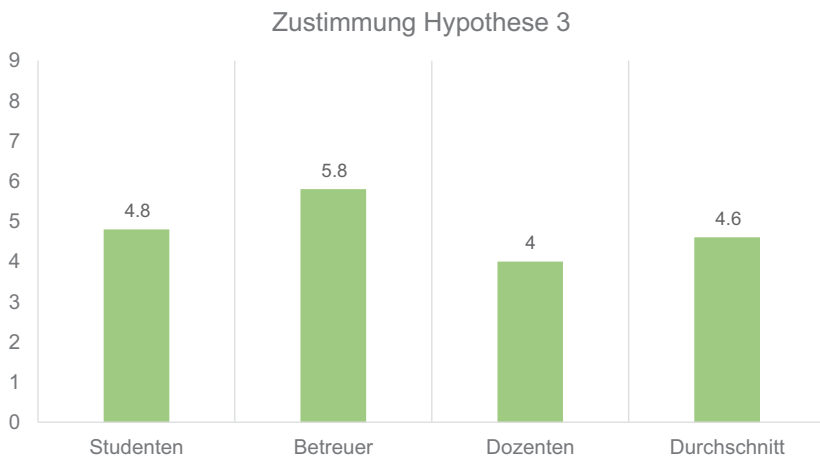
Die Auswertung zeigt, dass hier ein großer Unterschied zwischen den Erwartungen der Studierenden und der Wahrnehmung des Hochschulpersonals besteht. Bei der Befragung der Studierenden waren alle Befragten der Meinung, dass eine distanzierte Haltung zwischen Studierenden und Dozentinnen und Dozenten bzw. Betreuenden angebracht sei. Die befragten Studierenden konnten sich eine Freundschaft zwischen Dozentinnen und Dozenten und Studierenden kaum vorstellen.

Dieses Ergebnis steht im eindeutigen Konflikt mit der Wahrnehmung der Dozentinnen und Dozenten. Diese konnten sich ein eher freundschaftlich geprägtes Verhältnis zwischen Studierenden und sich selbst durchaus vorstellen und sprachen auch gerne über private Angelegenheiten mit ihren Studierenden. Auch die Betreuenden konnten die Erwartungshaltungen der Studierenden nicht erkennen. Der hohe Wert der Machtdistanz nach Hofstede² oder auch den Praktiken nach GLOBE³, wurde daher durch die Ergebnisse der Studierenden bestätigt.

Die zweite These lässt demnach auf einen weiteren Erfolgsfaktor schließen:

1. Die Betreuenden sowie Dozentinnen und Dozenten sollten eine angemessene Distanz zu ihren chinesischen Studierenden halten. Diese sprechen z. B. nur ungern über private Angelegenheiten mit Autoritätspersonen.

5.2.3 Auswertung von Hypothese 3



- Eine Vielzahl an Gruppenaktivitäten sollte den chinesischen Studierenden in Deutschland geboten werden um das Studienprogramm attraktiv zu machen.

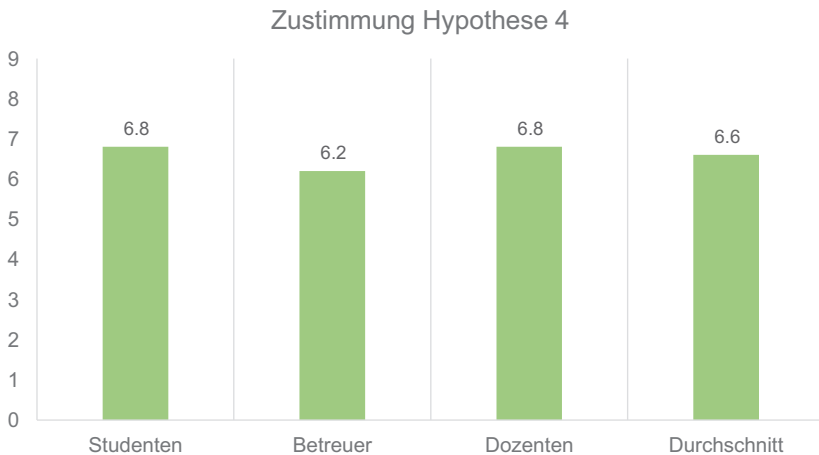
²Vgl. Hofstede, G. (2015).

³Vgl. Harzing (2015).

Die dritte Hypothese zeigt ein gemischtes Ergebnis. Hier sind sich die drei befragten Referenzgruppen nicht einig. Außerdem lässt sich durch das Durchschnittsergebnis von 4,6 nicht sicher sagen, ob die Hypothese bestätigt, oder aber widerlegt wurde. Zwar bestätigten die Dozentinnen und Dozenten, dass Aufgaben während der Vorlesung von den Studierenden am liebsten im Team erarbeitet werden und bestätigen damit ein kollektivistisches Verhalten wie es auch von Hofstede beschrieben wird⁴. Dieses endet jedoch spätestens bei der Klausurvorbereitung. Auf Klausuren bereiten sich die chinesischen Studierenden allein vor. Das bestätigen in der Befragung sowohl die Studierenden selbst, als auch deren Dozentinnen und Dozenten. Einzig die Betreuenden waren in der Befragung der Meinung, dass Gruppenaktivitäten wichtig für das Zusammengehörigkeitsgefühl der Studierenden sind.

Da diese Hypothese von den verschiedenen Referenzgruppen so unterschiedlich beantwortet wurde, kann kein eindeutiger Erfolgsfaktor abgeleitet werden. Man kann also davon ausgehen, dass hier keine zusätzlichen Gruppenaktivitäten speziell für die chinesischen Studierenden angeboten werden müssen. Das an jeder Hochschule bestehende Angebot sollte genügen, um das Gruppenbedürfnis der Studierenden zu befriedigen.

5.2.4 Auswertung von Hypothese 4



⁴Vgl. Hofstede, G. (2015).

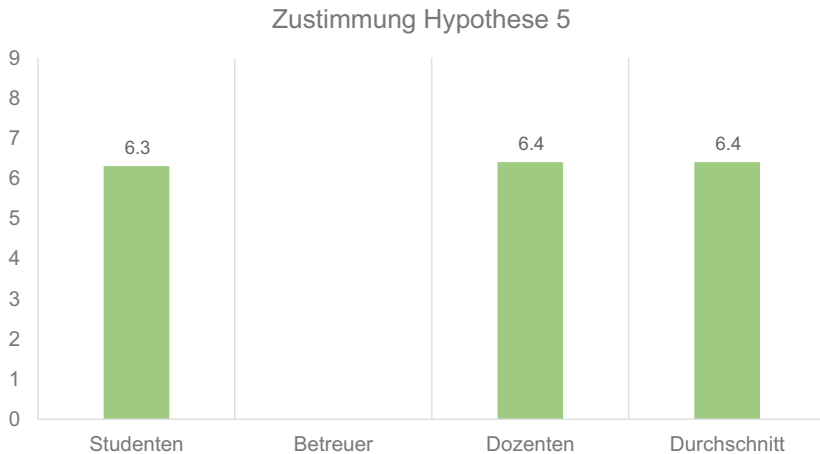
- ▶ Lehrkräfte müssen sicherstellen, dass ihre chinesischen Studierenden die Inhalte der Vorlesung komplett verstanden haben.

Die vierte Hypothese wird eindeutig von den Befragten bestätigt. Die chinesischen Studierenden erwarten, dass die Betreuenden sowie Dozentinnen und Dozenten ihre Probleme erkennen, und ihnen von sich aus Hilfe anbieten. Dieses Verhalten wird auch durch die Betreuenden sowie Dozentinnen und Dozenten bestätigt. Beide Gruppen gaben an, dass die chinesischen Studierenden von sich aus nur sehr selten Fragen stellen. Selbst wenn die chinesischen Studierenden mit einer Situation unzufrieden sind, werden sie sich kulturell bedingt nicht bei den Autoritätspersonen beschweren. Die Angst vor einem „Gesichtsverlust“ kann eine heikle Aufgabe für das Hochschulpersonal darstellen.

Um dieses Problem zu lösen, können von der vierten Hypothese wieder zwei Erfolgsfaktoren für Studiengänge für chinesische Studierende in Deutschland abgeleitet werden:

1. Die Betreuenden der Studierenden müssen sicherstellen, dass die Studierenden die administrativen Prozesse verstehen. Dazu können regelmäßige Gruppen-Meetings nützlich sein, bei denen aktuelle Änderungen besprochen werden. Bei wichtigen Neuerungen ist reiner E-Mail-Verkehr nicht ausreichend.
2. Die Dozentinnen und Dozenten müssen versuchen, den tatsächlichen Wissensstand der Studierenden zu erkennen. Wichtige bzw. klausurrelevante Themen müssen wiederholt werden. Dabei ist es wichtig, auf die Studierenden zuzugehen, da diese nicht von sich aus fragen werden, ohne bestimmten Studierenden den Anschein zu geben, sie würden „vorgeführt“.

5.2.5 Auswertung von Hypothese 5



- ▶ Hausaufgaben können chinesischen Studierenden helfen, sich kontinuierlich vorzubereiten und sollten regelmäßig vergeben werden.

Die Fragen zur fünften Hypothese wurden nur von den Studierenden und Dozentinnen und Dozenten beantwortet, da die Betreuenden keinen direkten Bezug zum Thema „Hausaufgaben“ haben.

Hier ist deutlich zu erkennen, dass beide Gruppen der Hypothese zustimmen. Hausaufgaben werden von chinesischen Studierenden nicht als Zeitverschwendung, sondern als wertvolle Klausurvorbereitung angesehen. Dies bestätigt Luos und Kücks Beobachtungen, dass die chinesischen Studierenden im Gegensatz zu deutschen Studierenden eher kontinuierlich über das Jahr verteilt lernen.⁵ Auch die Dozentinnen und Dozenten haben dies erkannt und sind der Meinung, dass Hausaufgaben für die chinesischen Studierenden absolut notwendig sind. Dies hängt sicher auch mit der in der vierten Hypothese erkannten Tatsache zusammen, dass die chinesischen Studierenden nur sehr wenige Fragen stellen. Hausaufgaben sind demnach eine sinnvolle Möglichkeit für Dozentinnen und Dozenten, den aktuellen Wissensstand der Studierenden regelmäßig zu überprüfen.

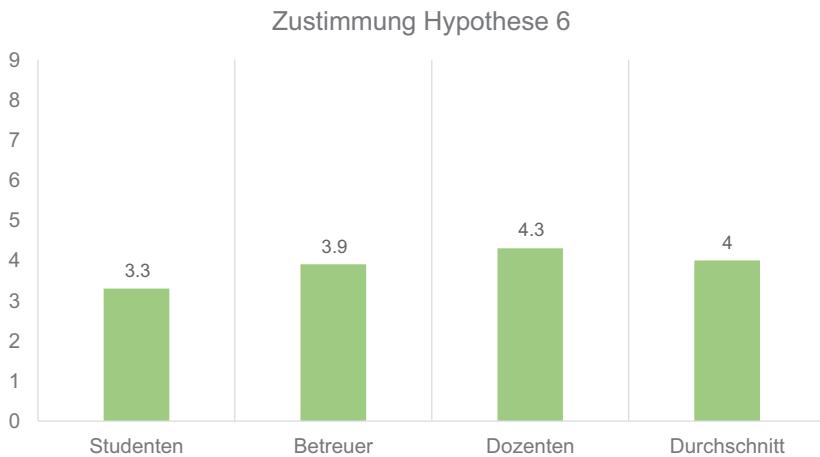
⁵Vgl. Luo, X.; Kück, S. (2011, S. 57).

In der fünften Fragekategorie wurden die Studierenden und Dozentinnen und Dozenten zudem befragt, wie sie zu unbenoteten Tests stehen. Beide Gruppen gaben an, dass unbenotete Tests eine gute Möglichkeit darstellen, um während des Semesters den Wissensstand zu überprüfen.

Auch nach der fünften Hypothese lassen sich daher wieder zwei konkrete Erfolgsfaktoren ableiten:

1. Hausaufgaben sind für die kontinuierliche Vorbereitung der chinesischen Studierenden notwendig und sollten daher regelmäßig vergeben und anschließend besprochen werden.
2. Unbenotete Tests sollten gestellt werden, um den Studierenden die Möglichkeit zu geben, ihren Wissensstand zu überprüfen. Dabei ist das tatsächliche Klausurniveau so genau wie möglich nachzuempfinden.

5.2.6 Auswertung von Hypothese 6



- Chinesische Studierende sind offen dafür, sich an die deutsche Kultur anzupassen.

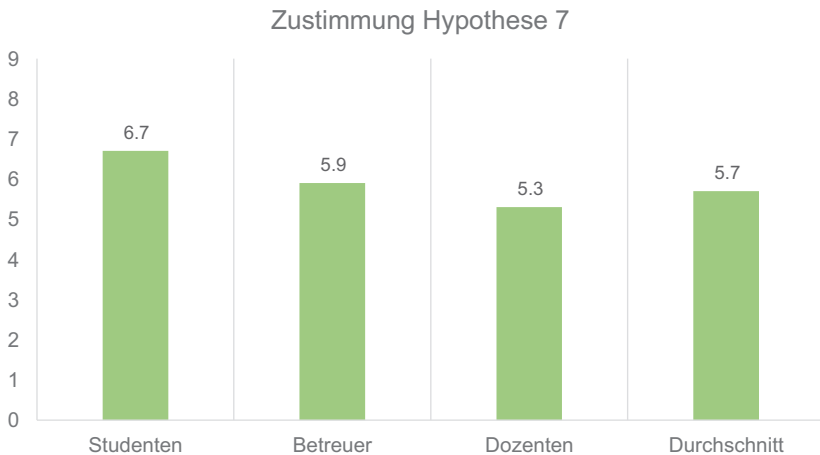
Die sechste Hypothese wurde durch die Befragung nicht bestätigt. Vor allem die Antworten der Studierenden widerlegen die These. Durch die Befragung stellte sich heraus, dass die chinesischen Studierenden Sorge davor haben, ihre kulturelle Identität während ihrer Zeit in Deutschland zu verlieren. Hinzu kommt die Angst davor, das eigene Land für eine längere Zeit zu verlassen.

Die Umfrage bestätigt, dass auch die Betreuenden wie auch Dozentinnen und Dozenten diese Unsicherheit bemerkten. Sie realisierten, dass die Studierenden nicht komplett dazu bereit sind, sich auf die deutsche Kultur einzulassen. Es ist daher von großer Wichtigkeit, dass die Dozentinnen und Dozenten und Betreuenden auf die Bedürfnisse der chinesischen Studierenden einstellen, um den Studierenden ihre Ängste zu nehmen.

Obwohl die Befragung die Hypothese widerlegte, konnten wichtige Erkenntnisse über die Gedanken und Ängste der Studierenden gewonnen werden. Daher können wir aus der widerlegten These einen Erfolgsfaktor ableiten:

1. Die chinesischen Studierenden wollen ihre kulturelle Identität beibehalten. Daher ist es wichtig, dass sich die Dozentinnen und Dozenten und Betreuenden darauf einlassen.

5.2.7 Auswertung von Hypothese 7



- ▶ Die Hauptmotivation der chinesischen Studierenden für ein Studium in Deutschland ist die Verbesserung der zukünftigen Karrierechance.

Diese letzte Hypothese wird durch die Befragung bestätigt. Die chinesischen Studierenden selbst gaben in der Umfrage an, dass sie als Hauptgrund für ein Auslandsstudium die Verbesserung der eigenen Karrierechancen sehen. Dabei ist auch ein Job außerhalb Chinas für die chinesischen Studierenden sehr interessant. Das Kennenlernen einer neuen Kultur steht dabei nicht im Vordergrund.

Die Dozentinnen und Dozenten und Betreuenden der chinesischen Studierenden gaben zudem an, dass sich die chinesischen Studierenden bei ihnen nach Karrierechancen in Deutschland informierten. Es ist demnach sehr wichtig, den Studierenden die verschiedenen Karrieremöglichkeiten in Deutschland vorzustellen.

Aus der Bestätigung der siebten Hypothese lässt sich folgender Erfolgsfaktor schließen:

1. Die chinesischen Studierenden kommen nach Deutschland um ihre Karrierechancen zu verbessern. Daher ist es wichtig, das Studium mit einem engen Bezug zum Arbeitsmarkt zu gestalten. Es könnten zum Beispiel regelmäßige „Career Days“ oder Firmenvorstellungen geplant werden, um den Studierenden spätere Möglichkeiten zu zeigen und ggf. in Kontakt mit der Wirtschaft zu bringen.

Nach der Analyse der letzten Hypothese, konnten neun konkrete Erfolgsfaktoren und damit verbundene Handlungsvorschläge erkannt werden. Im nächsten Schritt wird versucht, weitere Erfolgsfaktoren zu identifizieren, indem weitere Fragekategorien der Befragung analysiert werden.

5.3 Auswertung der Vergleichsdaten

5.3.1 Vergleich der deutschen und chinesischen Studierenden

Der Umfragebogen der Dozentinnen und Dozenten und Betreuenden beinhaltete zusätzlich zur Befragung zu den Hypothesen eine weitere Fragekategorie für die deutschen Dozentinnen und Dozenten und Betreuenden. Diese Komponente versuchte mithilfe des semantischen Differenzials die wahrgenommene Positionierung



Abb. 5.2 Charakteristika der Studierenden

der chinesischen Studierenden mit denen ihrer deutschen Kommilitonen zu vergleichen. Dieser Umfrageteil ergab das folgende Ergebnis:

Die Betreuenden sowie Dozentinnen und Dozenten wurden hier gefragt, wie sie bestimmte Eigenschaften ihrer chinesischen Studierenden im Vergleich zu den deutschen Studierenden einschätzen. Hierzu gab es einige interessante Ergebnisse (siehe Abb. 5.2).

Aspekte wie Pünktlichkeit, Fleiß und Motivation werden den chinesischen Studierenden zugeschrieben. Ist die „deutsche Pünktlichkeit“ schon weltweit bekannt, so scheinen zumindest die chinesischen Studierenden als „noch pünktlicher“ wahrgenommen zu werden. Interessant sind auch die Ergebnisse zur individualistischen bzw. den kollektivistischen Indikatoren. Während die chinesische Kultur in der Literatur als sehr kollektivistisch beschrieben wird⁶, kamen die Betreuenden und Dozentinnen und Dozenten der chinesischen Studierenden hier auf ein komplett anderes Ergebnis. Verschlussener als deutsche Studierende, distanziert, individualistisch und selbstfokussiert – so nehmen sie die Studierenden aus China wahr.

⁶Vgl. Hofstede, G. (2015).

Dies deckt sich auch mit den Befragungsergebnissen aus der dritten Hypothese, in welcher die Studierenden keine kollektivistischen Ansätze zeigten.

Auch die siebte Hypothese wird zusätzlich durch die Ergebnisse der vergleichenden Befragung unterstützt.

Die Risikobereitschaft der chinesischen Studierenden wird von den Dozentinnen und Dozenten sowie von Betreuenden ähnlich wie in der GLOBE-Studie bewertet.⁷ Es scheint, dass die Unsicherheitsvermeidung in der chinesischen Kultur einen hohen Stellenwert hat. Das kann auch erklären, warum die chinesischen Studierenden Angst davor haben, das eigene Land zu verlassen.

Die vergleichende Befragung konnte die Analyse der Hypothesen in einigen Punkten weiter stärken und bestätigen.

5.3.2 Auswertung des Leistungsvergleichs

Zusätzlich zu den oben genannten Fragekategorien, wurden die Dozentinnen und Dozenten der chinesischen Studierenden speziell zu den Leistungen ihrer Studierenden befragt. Hier war die Frage, in welchen Disziplinen die chinesischen Studierenden bessere Leistungen erreichen als die Studierenden aus Deutschland. So kann bestimmt werden, in welchen Bereichen die Austauschstudierenden Probleme bekommen könnten. Durch das frühzeitige Erkennen dieser potenziellen Probleme können Gegenmaßnahmen ergriffen werden, welche einen Erfolgsfaktor des Studiengangs darstellen.

Abb. 5.3 stellt dar, in welchen Disziplinen bzw. Aufgabenformaten die chinesischen Studierenden den Dozentinnen und Dozenten zufolge bessere Leistungen erzielen. Die technischen Fächer und vor allem die Mathematik schneiden deutlich besser ab, als andere Fächer. Mathematische Vorgänge sind den Chinesen bekannt und müssen daher beispielsweise auch für ein Masterstudium nicht besonders wiederholt werden.

Sehr interessant ist auch das Ergebnis der Aufgabenstellung „Auswendiglernen vorgegebener Inhalte“. Die chinesischen Studierenden lernen den Vorlesungsstoff gerne auswendig und erzielen dabei bessere Erfolge als Studierende aus Deutschland. Diese Aussage wird zusätzlich durch eine Frage des Fragebogens für Studierende unterstützt. Hier gaben die chinesischen Studierenden an, dass sie die Unterrichtsmaterialien auswendig lernen müssen, um sie komplett zu

⁷Vgl. Harzing (2015).

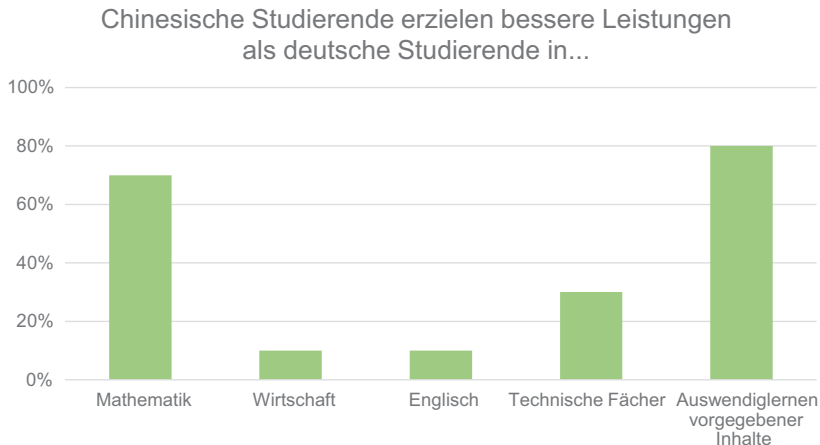


Abb. 5.3 Leistungsunterschiede der Studierenden

verstehen. Es ist also erneut zu unterstreichen, dass eine kontinuierliche Klausurvorbereitung (wenn möglich mit Hausaufgaben und unbenoteten Tests) für das Verständnis der chinesischen Studierenden unerlässlich ist.

Aus dieser Analyse lässt sich ein weiterer Erfolgsfaktor für den Studiengang ableiten:

1. Um die chinesischen Studierenden zu unterstützen, sollten z. B. in den Disziplinen „Englisch“ und „Wirtschaft“ Hilfestellungen geboten werden. Ein Einführungskurs, der die fürs Studium benötigten Grundkenntnisse vermittelt, sollte daher in das Curriculum eingebaut werden. Darüber hinaus sollten detaillierte Lehrmaterialien zur Verfügung stehen.

5.3.3 Auswertung der Anforderungen an Dozentinnen und Dozenten und Betreuende

Die letzte Fragekategorie wurde ausschließlich im Fragebogen für die chinesischen Studierenden abgefragt. Hier wurden die Studierenden nach Dimensionen gefragt, wie sich Betreuende bzw. Dozentinnen und Dozenten verhalten sollten. Diese letzte Dimension war wichtig, um den Studierenden auch direkt die Möglichkeit zu geben, Wünsche und Erwartungen zu äußern.

Die Abb. 5.4 zeigt, welche Erwartungen die Studierenden an das Hochschulpersonal stellen. Am wichtigsten ist für die Studierenden, dass ihre Dozentinnen und Dozenten bzw. Betreuenden regelmäßige Meetings mit ihnen veranstalten. Dieses hohe Maß an Betreuung ist allen befragten Studierenden sehr wichtig und spiegelt auch die Ergebnisse der ersten Hypothese wider.

Wichtig ist den Studierenden auch, dass ihre Ansprechpersonen verständnisvoll und professionell sind. Ein freundschaftlicher Umgang ist hierbei für die Studierenden nicht wichtig. Bei persönlichen Angelegenheiten wollen die Studierenden keine Hilfe von Autoritätspersonen. Für diese wollen die Studierenden persönlichen Freiraum, um sie selbst zu klären.

Aus dieser letzten Analyse können wir einen letzten Erfolgsfaktor für deutsch-chinesische Studiengänge ableiten:

1. Regelmäßige Meetings mit ihren Betreuenden sowie Dozentinnen und Dozenten sind den chinesischen Studierenden sehr wichtig und sollten unbedingt angeboten werden, um die Zufriedenheit der Studierenden zu gewährleisten. Dabei sollten die Dozentinnen und Dozenten bzw. Betreuende eine professionelle Distanz wahren.

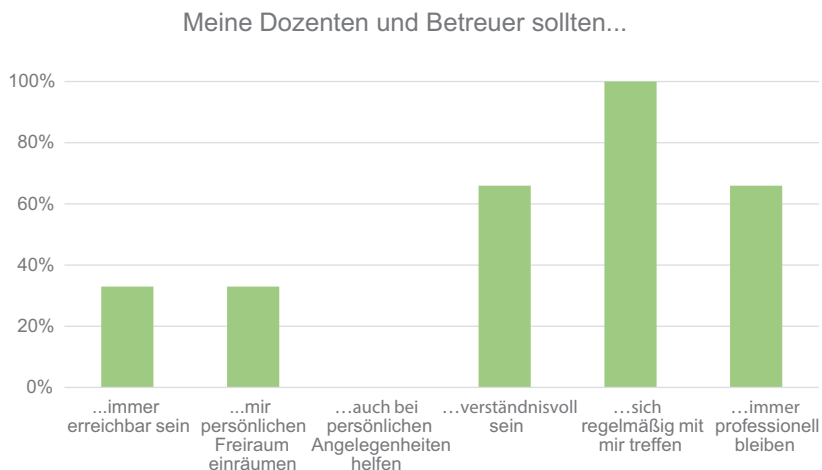


Abb. 5.4 Erwartungen und Wünsche der Studierenden

Nachdem durch die eingehende Analyse der empirischen Studie elf Erfolgsfaktoren für Studiengänge für chinesische Studierende in Deutschland identifiziert wurden, wird im nächsten Schritt ein zusammenfassender Handlungsvorschlag für deutsche Hochschulen, welche einen solchen Studiengang einführen wollen, erstellt.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



6.1 Zusammenfassung

Ausgangspunkt und Motivator für diese Arbeit war die Tatsache, dass sich immer mehr deutsche Hochschulen überlegen, Partnerschaften mit chinesischen Hochschulen einzugehen. Zahlreiche dieser Kooperationen sind schon heute aktiv und es werden jährlich mehr. Da das Thema immer aktueller wird, jedoch noch wenige Analysen diesbezüglich verfügbar sind, wurde hier relativ kompakte und pragmatische Aspekte identifiziert, welche einen Studienerfolg für chinesische Studierende und damit auch für deutsche Hochschulen sicherstellen. Ziel war es dabei, eine Handlungsempfehlung für Hochschulen zu erstellen, welche sich eine solche deutsch-chinesische Kooperation in Zukunft vorstellen können oder bereits entsprechende Programme anbieten. Um diesen Anspruch zu erfüllen, wurden in einem ersten Schritt zunächst Aspekte der chinesischen Bildungspolitik ausführlich erläutert und anschließend in der Fachliteratur bestehende und beschriebene Programme analysiert.

Nachdem die aktuellen Programme analysiert wurden, folgte in einem zweiten Schritt die Analyse des kulturellen Hintergrundes. Um diese genauer zu untersuchen, wurden auf die IBM-Studie von Geert Hofstede und die GLOBE-Studie von Robert House besondere Schwerpunkte gelegt. In diesen etablierten Studien wurden die Kulturen verschiedener Länder über verschiedene Dimensionen miteinander verglichen. Hier konnten deutliche Unterschiede zwischen der deutschen und der chinesischen Kultur identifiziert werden, welche grundlegend für die Entwicklung der hier angewandten Hypothesen war.

Da diese Studien die Kulturen und deren Unterschiede im Allgemeinen untersuchten, wurde zudem die empirische Studie von Luo und Küick hinzugezogen. Diese Studie befasst sich konkret mit den Lernunterschieden zwischen chinesischen und deutschen Studierenden. „Das zentrale Interesse [ihrer Studie]

besteht darin, zu ermitteln, inwiefern Kultur bzw. kulturelle Hintergründe Einfluss auf die Lernstile einzelner Lerner nehmen“.¹

Die Ergebnisse der Studien zeigten, dass die chinesischen Studierenden – im Gegensatz zu ihren deutschen Kommilitoninnen und Kommilitonen – ein eher kontinuierliches Lernverhalten haben.²

Nach der Bearbeitung der Literaturquellen wurde aus den Ergebnissen sieben Hypothesen aufgestellt, die auf Erfolgsfaktoren von deutsch-chinesischen Studiengängen schließen lassen. Um diese Hypothesen zu überprüfen wurden drei verschiedene Fragebögen entwickelt, welche an chinesische Studierende sowie deren Betreuende bzw. Dozentinnen und Dozenten verteilt wurden. Um eine hohe Qualität der Fragebögen zu gewährleisten, wurden im Vorfeld Expertengespräche durchgeführt.

6.2 Anwendung der Studienergebnisse auf Kernkompetenzen

Folgende Ergebnisse aus der Befragung der 111 Studierenden aus den Bereichen Maschinenbau, Wirtschaftsingenieurwesen, Elektrotechnik lassen sich auf die eingangs eingeführten Konzepte von Paetz et al. genauer in Kompetenzanforderungen an Deutsche Hochschullehrende in Deutsch-Chinesischen Kooperationen anwenden:

Lehre

- 84 % der Studierenden würden sich eine Wiederholung des Stoffes auf Nachfrage wünschen
- 95 % der Studierenden wünschen eine unaufgeforderte Wiederholung wichtiger Inhalte
- 81 % der Studierenden beziehen sich komplett auf die zur Verfügung gestellten Unterlagen
- 59 % der Studierenden empfinden es als schwierig den Vorlesungen deutscher Dozentinnen und Dozenten zu folgen
- Für 87 % der Studierenden unterscheidet sich der Lehransatz der deutschen Dozentinnen und Dozenten erheblich von den gewohnten Strukturen
- 77 % der Studierenden fühlen sich in der neuen Lernumgebung unsicher
- Für 98 % der Studierenden ist die Diskussionskultur fremd

¹Vgl. Luo, X.; Kück, S. (2011, S. 38).

²Vgl. Ebd., S. 57.

- 89 % der Studierenden fühlen sich durch die deutschen Dozentinnen und Dozenten mehr aktiviert
- 69 % der Studierenden wünschen sich die Nutzung eines Textbuches anstelle von Power Point Präsentationen

Prüfung

- 51 % der Studierenden würde ihren Lernfortschritt gerne durch unbenotete Tests überprüfen
- 72 % der Studierenden erarbeiten Lösungen gerne selbstständig, wobei eine enge Zusammenarbeit mit den Dozentinnen und Dozenten gewünscht wird

Akademische (Selbst-) Verwaltung

- 97 % der Studierenden wünschen sich einen beständigen Ansprechpartner während des Studiums
- 87 % der Studierenden haben nicht-akademischen Gesprächsbedarf
- 46 % wünschen sich, dass ein Betreuender Chinesisch spricht

Und aus der Befragung von 36 in Gruppen mit chinesischer Beteiligung lehrende Dozentinnen und Dozenten:

Lehre

- Studierende müssen mehr aktiviert werden, da diese Diskussionen und Gruppenarbeiten nicht gewohnt sind (83 %)
- Studierende zeigen sich in Gruppengesprächen offener/weniger schüchtern als im Kursgefüge (90 %)
- Studierende beziehen sich stark auf das geschriebene Wort, mehr denn mündliche Ausführungen (91 %)
- Sprachliche Barrieren (Verständigung, vermindertes Sprechtempo) müssen in die Vorlesungsplanung integriert werden (96 %)
- Besonders wichtige Inhalte sollten auf jeden Fall wiederholt werden (82 %)
- Transferleistungen fallen den Studierenden eher schwer (64 %)

Prüfung

- Selbstlernphasen führen in der Regel zu den gewünschten Ergebnissen (74 %)
- Hausarbeiten und Studienarbeiten werden in der Regel (über-)pünktlich abgegeben (76 %)
- Bei der Ausfertigung von Hausarbeiten stellen die Studierenden weniger Rückfragen (52 %)

Tab. 6.1 Befragungsergebnisse und Kernkompetenzen

Lehre	Stud	Doz	Prüfung	Stud	Doz	Akademische Selbstverwaltung
(Didaktische) Methodenkenntnisse	83	88,4	Prüfungskompetenz			Kooperationsfähigkeit
Fachwissen			Feedback geben	71	72	Rahmenbedingungen
Eigenständigkeit fördern	83,2	86,5	Fachwissen			Innovationskompetenz
Selbstreflexion			Kommunikationsfähigkeit	69,2	81,7	Durchhaltevermögen
Begeisterungsfähigkeit			Beratungskompetenz	61,5	83	Kommunikationsfähigkeit
Kompetenzorientierung	85,2	87	Zielorientierung			79,3
Kommunikationsfähigkeit	77,2	92,3	Kompetenzorientierung	71	80,5	Führungskompetenz
Teilnehmerorientierung	81,5	86,5	Selbstreflexion			Selbstmanagement
Gestaltungskompetenz			Ethische Grundhaltung			Networking
						Konflikt- und Problemlösekompetenz
Methodenansatz			Lerncoaching	61,5	91,3	Moderationskompetenz
Perspektivwechsel						90,4

- Studierende erfüllen methodische und strukturelle Vorgaben sehr zuverlässig (88 %)
- Alternative Prüfungsformen (mündliche Prüfung, Präsentation, etc.) fallen den Studierenden eher schwer (93 %)

Akademische (Selbst-) Verwaltung

- Studierende stellen Rückfragen eher in Pausen und nach den Vorlesungen (87 %)
- Die Verwaltung der Gruppe organisieren die Studierenden in der Regel eigenständig (85 %)

Tabellarisch stechen die in Tab. 6.1 aufgeführten Überschneidungen in den Befragungsergebnissen der beiden Befragungen in Bezug auf die Kernkompetenzen nach Paetz et al. hervor. Die fett markierten Kompetenzen sind diejenigen, die den Ergebnissen der Befragung entsprechend besonders beachtenswert sind.

Um die Darstellung dieser Kernkompetenzen zu vereinfachen wurden in Tab. 6.2 die Ergebnisse von Studierenden und Dozentinnen und Dozenten konsolidiert und entsprechend ihrer Relevanz von oben nach unten absteigend angeordnet.

Die fett markierten Kompetenzen innerhalb der drei Grundbereiche Lehre, Prüfung und Akademische Selbstverwaltung sind ausschlaggebende Erfolgsfaktoren für deutsch-chinesische Kooperationen.

Tab. 6.2 Befragungsergebnisse und Kernkompetenzen nach Relevanz

Lehre	Prüfung	Akademische Selbstverwaltung
Kompetenzorientierung	Lerncoaching	Networking
(Didaktische) Methodenkenntnisse	Selbstreflexion	Moderationskompetenz
Eigenständigkeit fördern	Kommunikationsfähigkeit	Konflikt- und Problemlösekompetenz
Kommunikationsfähigkeit	Beratungskompetenz	Kommunikationsfähigkeit
Teilnehmerorientierung	Feedback geben	Kooperationsfähigkeit
Fachwissen	Prüfungskompetenz	Rahmenbedingungen
Begeisterungsfähigkeit	Fachwissen	Führungskompetenz
Selbstreflexion	Kompetenzorientierung	Selbstmanagement
Gestaltungskompetenz	Zielorientierung	Durchhaltevermögen
Methodenansatz	Perspektivwechsel	Ethische Grundhaltung
		Innovationskompetenz

In der Auswertung wurden die Ergebnisse der Umfragen mit den vorher erstellten Hypothesen verglichen. Durch die Bestätigung bzw. die Widerlegung der Hypothesen, konnten aus den Ergebnissen elf Erfolgsfaktoren identifiziert werden:

Erfolgsfaktoren von deutsch-chinesischen Studiengängen

1. Für eine zufriedene Studierendenschaft ist eine sorgfältige Betreuung durch das Hochschulpersonal notwendig. Insbesondere die Studierendenbetreuenden müssen sich um die chinesischen Studierenden stärker kümmern, als um die deutschen Studierenden.
2. Um die optimale Betreuung der chinesischen Studierenden sicherzustellen, sollte mindestens einer der Betreuenden Chinesisch sprechen. So können Studierende auch kompliziertere Probleme mit einer Vertrauensperson besprechen.
3. Die Betreuenden und Dozentinnen und Dozenten sollten eine angemessene Distanz zu ihren chinesischen Studierenden halten. Diese sprechen nur ungern über private Angelegenheiten mit Autoritätspersonen.
4. Die Betreuenden der Studierenden müssen sicherstellen, dass die Studierenden die administrativen Prozesse verstehen. Dazu können regelmäßige Gruppen-Meetings nützlich sein, bei denen aktuelle Änderungen besprochen werden. Bei wichtigen Neuerungen ist reiner E-Mail-Verkehr nicht ausreichend.
5. Die Dozentinnen und Dozenten müssen versuchen den tatsächlichen Wissensstand der Studierenden zu erkennen. Wichtige bzw. klausurrelevante Themen müssen wiederholt werden. Dabei ist es wichtig auf die einzelnen Studierenden zuzugehen, da diese nicht von sich aus fragen werden.
6. Hausaufgaben sind für die kontinuierliche Vorbereitung der chinesischen Studierenden notwendig und sollten daher regelmäßig vergeben und anschließend besprochen werden.
7. Unbenotete Tests sollten gestellt werden, um den Studierenden die Möglichkeit zu geben, ihren Wissensstand zu überprüfen. Dabei ist das tatsächliche Klausurniveau so genau wie möglich nachzuempfinden.
8. Die chinesischen Studierenden wollen ihre kulturelle Identität behalten. Daher ist es wichtig, dass sich die Dozentinnen und Dozenten und die Betreuenden auf die chinesische Kultur einlassen. Auch

„Cultural Evenings“ an denen die chinesischen Austauschstudierenden ihre Kultur den anderen Studierenden vorstellen, können bei der Identitätswahrung hilfreich sein.

9. Die chinesischen Studierenden kommen nach Deutschland um ihre Karrierechancen zu verbessern. Daher ist es wichtig, das Studium mit einem engen Bezug zum Arbeitsmarkt zu gestalten. Es könnten zum Beispiel regelmäßige „Career Days“ oder Firmenvorstellungen geplant werden, um den Studierenden spätere Möglichkeiten zu zeigen.
10. Um die chinesischen Studierenden zu unterstützen, sollten insbesondere in den Disziplinen Englisch und Wirtschaft Hilfestellungen geboten werden. Ein Einführungskurs, der die fürs Studium benötigten Grundkenntnisse vermittelt, sollte daher ggf. in das Curriculum eingebaut werden. Darüber hinaus sollten detaillierte Lehrmaterialien zur Verfügung stehen.
11. Regelmäßige Meetings mit ihren Betreuenden und Dozentinnen und Dozenten sind den chinesischen Studierenden sehr wichtig und sollten unbedingt angeboten werden, um die Zufriedenheit der Studierenden zu gewährleisten.

Diese Erfolgsfaktoren sind als Handlungsvorschlag für deutsche Hochschulen und deren Personal zu verstehen. Sie vereinen die kulturellen Unterschiede zwischen deutschen und chinesischen Studierenden mit konkreten Verhaltensvorschlägen und zeigen daher ein so genanntes „Best Practice“ Beispiel.

6.3 Grenzen der Arbeit

In der vorliegenden Studie zeigten sich Grenzen hinsichtlich des Umfangs der empirischen Studie. So traf der Rücklauf der Fragebögen (111 Studierende, 31 Betreuende, 67 Dozentinnen und Dozenten) nicht ganz die Erwartungen. Glücklicherweise antworteten genügend Personen aus jeder Referenzgruppe, sodass trotzdem ein relevanter Vergleich der Gruppen möglich war. Da sich die Ergebnisse größtenteils mit den renommierten Studien von Geert Hofstede und Robert House decken, wird davon ausgegangen, dass die abgeleiteten Erfolgsfaktoren einen fundierten Trend widerspiegeln.

Anzumerken ist, dass die generelle Vorgehensweise trotz der teilweise geringeren Rücklaufquote nicht angepasst werden musste. Dies bedeutet, dass die

einzelnen Schritte der Befragung und Analyse auch für eine größere Datenmenge identisch wären. Demnach werden in der Zukunft auf Basis dieser Arbeit weitere Befragungen durchgeführt.

6.4 Zukunftsaussichten

Diese Arbeit vereint die beiden Dimensionen der „kulturellen Unterschiede“ und der „Studiengangorganisation“. Durch die Auswertung der empirischen Studie konnte erkannt werden, dass sich das Hochschulpersonal tatsächlich schon im Vorfeld auf einen solchen Studiengang vorbereiten muss. Die chinesischen Studierenden haben teilweise sehr anspruchsvolle Vorstellungen und Erwartungen.

Deutschland wird als Studienstandort für viele ausländische Studierende immer beliebter. Dabei sind chinesische Studierende keine Ausnahme. Zudem werden immer mehr Fördermöglichkeiten entwickelt, welche den ausländischen Studierenden ihren Aufenthalt noch weiter erleichtern.

Alleine für chinesische Studierende, die in Deutschland studieren wollen, bestehen derzeit 76 verschiedene Fördermöglichkeiten.³ Die Tendenz ist dabei weiter steigend.

Die „Internationalisierung der Hochschulen“⁴ nimmt in Deutschland weiter ihren Lauf. Es wird für die deutschen Hochschulen von wachsender Bedeutung sein, sich so schnell wie möglich mit den kulturellen Unterschieden vertraut zu machen. Aufgrund der hohen Erwartungshaltung seitens der chinesischen Studierenden müssen Betreuende wie auch Dozentinnen und Dozenten gleichermaßen über die Verhaltensunterschiede informiert sein, da sich diese auf das Lernverhalten der Studierenden auswirken. In der Zukunft werden daher nur deutsch-chinesische Studienprogramme bestehen, welche sich schon im Voraus mit der Thematik befasst und ihre Lehre angepasst haben.

³Vgl. DAAD (2015).

⁴Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (2015).

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Literatur

- Akademische Prüfstelle. (2017). Verfahren und Services Deutschland. <https://www.aps.org.cn/verfahren-und-services-deutschland>. Zugegriffen: 19. März 2017.
- Australian Government Department of Education and Training. (2017). Implementation measures released for China's new world-class university policy. <https://international-education.gov.au/News/Latest-News/Pages/Implementation-measures-released-for-China%E2%80%99s-new-world-class-university-policy.aspx>. Zugegriffen: 6. Juli 2017.
- Beech, H. (2015). Chinese college counselors must join the communist party. [time.com](http://time.com/4119883/china-college-counselors-communist-party/). <http://time.com/4119883/china-college-counselors-communist-party/>. Zugegriffen: 6. Juli 2017.
- Bundesinstitut für Berufsbildung. (2016). *Marktstudie China für den Export beruflicher Aus- und Weiterbildung*. Bonn: Brandt GmbH.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2015). Internationalisierung des Studiums – Ausländische Studierende in Deutschland – Deutsche Studierende im Ausland. https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/06_Internationalisierungbericht.pdf. Zugegriffen: 19. Aug. 2017.
- China.de. (2015). <http://www.21china.de/gesellschaft/was-ist-eigentlich-das-hukou-system/>. Zugegriffen: 14. März 2017.
- China Education Center. (2015). Overview of education in China. <https://www.chinaeducationcenter.com/en/cedu.php>. Zugegriffen: 19. Aug. 2017.
- Classbase. (2015). Education system in China. <https://www.classbase.com/Countries/china/Education-System>. Zugegriffen: 19. Aug. 2017.
- DAAD. (2015a). Die richtige Hochschule. <https://www.daad.de/deutschland/nach-deutschland/angebote/de/6002-die-richtige-hochschule/>. Zugegriffen: 19. Aug. 2017.
- DAAD. (2015b). Stipendien finden: Für Chinesen nach Deutschland. <https://www.daad.de/laenderinformationen/china/stipendienprogramme/de/4680-stipendien-finden-fuer-chinesen-nach-deutschland/?status=&origin=18&subjectGrps=&daad=%C2%AC&q=&page=1&back=1>. Zugegriffen: 19. Aug. 2017.
- DAAD. (2016a). Ländersachstand China; Kurze Einführung in das Hochschulsystem und die DAAD-Aktivitäten. https://www.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/laendersachstand/china_daad_sachstand.pdf. Zugegriffen: 19. März 2017.
- DAAD. (2016b). *Wissenschaft weltweit 2016; Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland*. Bielefeld: Bertelsmann.

- DAAD. (2017). Sprach- und Fachkurse in Deutschland. [https://www.daad.de/deutschland/studienangebote/sommerkurse/de/?p=1&q=&fos=0&fee\[\]=0&sortBy=1&page=1&display=list](https://www.daad.de/deutschland/studienangebote/sommerkurse/de/?p=1&q=&fos=0&fee[]=0&sortBy=1&page=1&display=list). Zugegriffen: 19. März 2017.
- Deng, Z. (2013). On developing Chinese didactics; A perspective from the German Didaktik tradition. *Frontiers of Education in China*, 8, 559–575. <https://doi.org/10.3868/s110-002-013-0037-8>.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst. (2015). [https://www.daad.de/deutschland/studienangebote/sommerkurse/de/?p=1&q=&fos=0&fee\[\]=0&sortBy=1&page=1&display=list](https://www.daad.de/deutschland/studienangebote/sommerkurse/de/?p=1&q=&fos=0&fee[]=0&sortBy=1&page=1&display=list). Zugegriffen: 19. März 2017.
- Deutschlandfunk. (2007). http://www.deutschlandfunk.de/hervorragende-arbeit-schuetzt-nicht-vor-schliessung.680.de.html?dram:article_id=36219. Zugegriffen: 19. März 2017.
- DIHK. (2017). DIHK Gründerreport; Talfahrt mit Lichtblicken.
- FH-Aachen. (2017). Freshman institute. <https://www.fh-aachen.de/en/university/freshman/>. Zugegriffen: 19. März 2017.
- Frankfurter Allgemeine. (2015). Aus China nach Deutschland; Studieren im Land von Porsche und BMW. <http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/campus/aus-china-nach-deutschland-studieren-im-land-von-porsche-und-bmw-11976713.html>. Zugegriffen: 19. Aug. 2017.
- Gao, H. (2014). China's education gap. The New York Times. <https://www.nytimes.com/2014/09/05/opinion/sunday/chinas-education-gap.html>. Zugegriffen: 6. Juli 2017.
- Gao, C. (2017). A closer look at China's world-class universities project. The diplomat. <https://thediplomat.com/2017/09/a-closer-look-at-chinas-world-class-universities-project/>. Zugegriffen: 6. Juli 2017.
- Gillert, S. (2013). China: Wo Kinder Auf Knopfdruck Schlau Werden Sollen. <https://www.welt.de/politik/ausland/article122526148/Wo-Kinder-auf-Knopfdruck-schlau-werden-sollen.html>. Zugegriffen: 6. Juli 2017.
- Glöckner, C. (2013). Das Bildungswesen in China. Münster: Waxmann.
- Google Publicdata. (2015). <https://www.google.de/publicdata/>. Zugegriffen: 19. Aug. 2017.
- Hans Seidel Stiftung. (2016). Berufsschullehrerbildung – Gelingensfaktor für Made in China 2025 und Industrie 4.0. <http://www2.hss.de/china/de/aktuelles/2015/berufsschullehrerbildung-gelingensfaktor-fuer-made-in-china-2025-und-industrie-40.html>. Zugegriffen: 19. März 2017.
- Harzing. (2015). <http://www.harzing.com/download/hgindices.xls>. Zugegriffen: 19. Aug. 2017.
- Hochschulkompass. (2015). Internationale Kooperationen nach Staaten. <http://www.hochschulkompass.de/internationale-kooperationen/kooperationen-nach-staaten.html>. Zugegriffen: 19. Aug. 2017.
- Hochschulrektorenkonferenz. (2015). <http://www.hrk.de/themen/internationales/>. Zugegriffen: 19. Aug. 2015
- Hofstede, G. (1997). *Lokales Denken, Globales Handeln: Kulturen, Zusammenarbeit und Management*. München: dtv.
- Hofstede, G. (2015). <http://geert-hofstede.com/>. Zugegriffen: 19. Aug. 2017.
- Huawei-Studie. (2016). <http://www.huawei-studie.de/>. Zugegriffen: 6. Juli 2017.
- Humboldt Foundation. (2015). <https://www.humboldt-foundation.de/web/kosmos-deutschland-im-blick-92-1.html>. Zugegriffen: 19. Aug. 2015.
- iMove-Studie. (2016). *I-Move Marktstudie China 2016*, BMBF: Bonn 2016.

- Interculture Journal. (2011). <http://neu.interculture-journal.com/index.php/icj/article/view-File/123/209>. Zugegriffen: 19. Aug. 2015.
- Interkulturelles Management. (2015a). <http://www.interkulturelles-management.com/laenderprofile/asien/china.html>. Zugegriffen: 19. Aug. 2017.
- Interkulturelles Management. (2015b). http://www.interkulturelles-management.com/nationalekultur/kulturdimension/trompenaars/index.php?option=com_content&view=article&id=31&catid=2&Itemid=142. Zugegriffen: 19. Aug. 2017.
- Jansen, L. (2008). Die statistische Entwicklung der Studienkollegs an Hochschulen bis zum WS 2007/08 und ihre zukünftige Perspektive. <http://wolfgang-dammeyer.de/nrwbrauchtstudienkollegs/download/Studienkollegs-Kommentierte%20Statistik%20bis%20WS%2007-08.pdf>. Zugegriffen: 12. Juni 2018.
- Ke-Next.de. (2016). Industrie 4.0 meets made in China 2025. <https://www.ke-next.de/industrie-forschung/laender/industrie-4-0-meets-made-in-china-2025-115.html>. Zugegriffen: 19. März 2017.
- Kirchner, R. (2011). Bildung in China; Pauken in alten Denkstrukturen. http://www.deutschlandfunkkultur.de/bildung-in-china.979.de.html?dram:article_id=152762. Zugegriffen: 6. Juli 2017.
- Kooperation-International.de. (2017). Länderbericht China. http://www.kooperation-international.de/laender/asien/china/laenderbericht/?tx_contentaggregation_pages%5baction%5d=list&tx_contentaggregation_pages%5bcontroller%5d=AggregatePages&cHash=dd0767a8ba972262a89fdf551c69c574. Zugegriffen: 14. März 2017.
- Kummer, A. (2014). Was ist eigentlich das Hukou-System? china.de. <http://www.21china.de/gesellschaft/was-ist-eigentlich-das-hukou-system/>. Zugegriffen: 14. März 2017.
- Lam, W. (2016). Xi and China's seven taboos. Deutsche Welle. <http://www.dw.com/en/opinion-xi-and-chinas-seven-taboos/a-16870412>. Zugegriffen: 6. Juli 2017.
- Ländervergleich – PISA. (2015). OECD-Ländervergleich. <https://www.compareyourcountry.org/pisa?cr=oece&lg=de>. Zugegriffen: 6. Juli 2017.
- Law, W.-W. (2014). Understanding China's curriculum reform for the 21st century. *Journal of Curriculum Studies*, 46, 332–360. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.883431>.
- Levin, R. The Rise of Asia's Universities.
- Levine, T., Park, H. S., & Kim, R. K. (2007). Some Conceptual and Theoretical Challenges for Cross-Cultural Communication Research in the 21st Century, November 2007, *Journal of Intercultural Communication Research* 36, S. 205–221.
- Li, Y. (2015). China requires college counselors must be communist party members. econs.cn. <http://www.econs.cn/2015/11-19/189233.shtml>. Zugegriffen: 6. Juli 2017.
- Li, S., & Xing, C. (2010). China's higher education expansion and its labor market consequences. Bonn: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit GmbH.
- Litta, S. (2011). Der Drache im Hörsaal; Wie China zur Wissenschafts-Supermacht aufsteigt. Stiftung neue Verantwortung. https://www.stiftung-nv.de/sites/default/files/1102_litta_der_drache_im_hoersaal_-_liberal.pdf. Zugegriffen: 6. Juli 2017.
- Luo, X., & Kück, S. (2011). Gibt es Lernstile, die kulturspezifisch sind? Eine interkulturelle Annäherung an das Lernstilkonzept anhand einer vergleichenden Untersuchung am Beispiel deutscher und chinesischer Studenten. *Interculture Journal*, 10, 37–62.
- Mercator Institute for China Studies. (2015). China monitor 23. http://www.merics.org/file-admin/templates/download/china-monitor/China_Monitor_No_23.pdf. Zugegriffen: 19. März 2017.

- Ministry of Education of the People's Republic of China. (2017). http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/moe_843/201709/t20170921_314942.html. Zugegriffen: 6. Juli 2017.
- Nachweise International. (2017). Über das Vergleichen von Bildungsstandards. <http://www.nachweise-international.de/single/article/ueber-das-vergleichen-von-bildungsstandards.html>. Zugegriffen: 6. Juli 2017.
- National Science Board. (2016). <https://www.nsf.gov/statistics/2016/nsb20161/#/>.
- OECD. (2016). Education in China – A snapshot. <https://www.oecd.org/china/Education-in-China-a-snapshot.pdf>. Zugegriffen: 6. Juli 2017.
- Paetz, N., Ceylan, F., Fiehn, J., Schworm, S., & Harteis, C. (2011). *Kompetenz in der Hochschuldidaktik; Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Palgrave Journals. (2015). <http://www.palgrave-journals.com/jibs/journal/v41/n8/full/jibs201023a.html>. Zugegriffen: 19. Aug. 2017.
- Postiglione, G. (2015). *Education and social change in China; inequality in a market economy*. New York: Routledge.
- Rogler, B. (2005). *Deutsch-chinesische Studienprogramme; Analyse und Empfehlungen; eine Studie*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Schmidt, S. (2007). Hervorragende Arbeit schützt nicht vor Schließung; Studienkollegs NRW akut gefährdet. Deutschlandfunk. http://www.deutschlandfunk.de/hervorragende-arbeit-schuetzt-nicht-vor-schliessung.680.de.html?dram:article_id=36219. Zugegriffen: 19. März 2017.
- Schrein, K. (2014). Studenten aus China an deutschen Unis. Studenten Aus China an Deutschen Unis – Bildung – Süddeutsche.de. <http://www.sueddeutsche.de/bildung/chinesische-studenten-an-deutschen-unis-umworben-und-gefuehrtet-1.2195527>. Zugegriffen: 6. Juli 2017.
- Stahr, I. (2009). Academic staff development; Entwicklung von Lernkompetenz. In R. Schneider (Hrsg.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen. 40 Jahre Blickpunkt Hochschuldidaktik* (S. 70–87). Bielefeld: Bertelsmann.
- Steinbeis Infothek. (2016). http://www.steinbeis-infothek.de/downloads/2016_papa-georgiou_made-in-china-2025.pdf. Zugegriffen: 19. März 2017.
- Studentenwerke. (2015). https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/06_Internationalisierungbericht.pdf. Zugegriffen: 19. Aug. 2015.
- Studienkollegs.de. (2017). Studienkollegsarten. Zugegriffen: 19. März 2017.
- Süddeutsche Zeitung. (2014). Chinesische Studenten an Deutschen Unis umworben und gefürchtet. <http://www.sueddeutsche.de/bildung/chinesische-studenten-an-deutschen-unis-umworben-und-gefuehrtet-1.2195527>. Zugegriffen: 6. Juli 2017.
- TH-Köln. (2017). https://www.th-koeln.de/internationales/cologne-prep-class_2028.php. Zugegriffen: 19. März 2017.
- Trautwein, C., & Merkt, M. (2013). Akademie Lehrkompetenz und Entwicklungsprozesse Lehrender. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 35, 50–77.
- Tsang, E. (2013). The quest for higher education by the Chinese middle class: Retrenching social mobility? *Higher Education*, 66, 653–668.
- Uni-Assist. (2017). <http://www.uni-assist.de/studienvorbereitung.html>. Zugegriffen: 19. März 2017.
- Universität Halle. (2009). Deutsch-Chinesisches Jahr der Wissenschaft und Bildung. <http://www.philfak2.uni-halle.de/dekanat/news/news2004363/>. Zugegriffen: 19. März 2017.

- Verein zur Wiedereinführung der staatlichen Studienkollegs in NRW. (2008). Sachstandsbericht zu der Situation der Studienkollegs. <http://wolfgang-dammeyer.de/nrwbrauchts-tudienkollegs/download/Sachstandsbericht-Studienkollegs-20.9.08.pdf>. Zugegriffen: 19. März 2017.
- Wahlers, M., & Wiethoff, E.-M. (2010). Gemeinsame Deutsch-Chinesische Studien- und Promotionsprogramme. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Wang, H. (2011). Access to higher education in China: Differences in opportunity. *Frontiers of Education in China*, 6, 227–247.
- Welt. (2013). China: Wo Kinder auf Knopfdruck schlau werden sollen. <https://www.facebook.com/welt>. <https://www.welt.de/politik/ausland/article122526148/Wo-Kinder-auf-Knopfdruck-schlau-werden-sollen.html>. Zugegriffen: 6. Juli 2017.
- Welt, D. (2015). <http://www.welt.de/wirtschaft/article141450178/Migranten-haben-mehr-Mut-zum-Gruenden-als-Deutsche.html>. Zugegriffen: 19. Aug. 2017.
- Wirtschaftsförderungsinstitut. (2015). <http://www.wifi.at/Podcast/PodcastBeitr%C3%A4ge/Sprachen/Gesch%C3%A4ftsbeziehungen-China-Transkript>. Zugegriffen: 19. Aug. 2015.
- Wissenschaft weltoffen. (2016). *DAAD, Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland*. Bonn: Bertelsmann.
- Woitzik, M. (2016). Chinas Bildungswesen: Alle Macht der Partei. Blog der Universität zu Köln und der Stiftung Asienhaus. <https://www.stimmen-aus-china.de/2016/03/20/chinas-bildungswesen-alle-macht-der-partei/>. Zugegriffen: 6. Juli 2017.
- Worldbank. (2015). <http://databank.worldbank.org/data/reports>. Zugegriffen: 19. Aug. 2017.
- Xing, C., Yang, P., & Li, Z. (2017). The medium-run effect of China's higher education expansion on the unemployment of college graduates. *China Economic Review*. <https://doi.org/10.1016/j.chieco.2017.05.005>.
- Yanbi, H., & Minhui, Q. (2010). Educational and social stratification in China: Ethnicity, class, and gender. *Chinese Education & Society*, 43, 3–9. <https://doi.org/10.2753/CED1061-1932430500>.
- Yang, D. (2010). An empirical study of higher education. *Chinese Education & Society*, 43, 59–85. <https://doi.org/10.2753/CED1061-1932430603>.
- Yeung, W.-J. J. (2013). Higher education expansion and social stratification in China. *Chinese Sociological Review*, 45, 54–80.