

**Erforschung der Erfolgsbedingungen für die chinesische
Hochschulreform – von allgemeinen Hochschulen zu
Hochschulen für angewandte Wissenschaften**

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

(Dr. Philosophie),

genehmigt durch die

Fakultät für Humanwissenschaften

der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

von Master Yu Chen

geb. am 28. 08. 1987 in Hebei

Gutachterin/Gutachter: Prof. Dr. Philipp Pohlenz.

Gutachterin/Gutachter: Prof.in Dr.in Marianne Merkt

Eingereicht am: 19. 06. 2023

Verteidigung der Dissertation am: 06. 06. 2024

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Kontext der Umgestaltung	3
2.1	Das chinesische Hochschulsystem	3
2.2	Hochschulinterne Organisationsstruktur.....	13
2.2.1	Organisationsstruktur auf Hochschulebene	13
2.2.2	Organisationsstruktur auf Ebene der Fakultät.....	20
2.2.3	Lehre und Forschung	23
2.2.4	Formale Struktur der lokalen Hochschulen	25
2.3	Hochschulautonomie vs. hochschulexterne Kontrolle	29
2.3.1	Zur Historie des chinesischen Hochschulmanagements (1949 - heute).....	30
2.3.2	Beziehung zwischen Regierung und Hochschulen in China – Hochschulautonomie vs. hochschulexterne Kontrolle.....	38
2.3.3	Hochschulexterne Qualitätssicherungsmaßnahmen.....	46
3	Forschungsfragen	55
4	Theorie	61
4.1	Motivationstheorie.....	61
4.1.1	Content theory (Inhaltsmodelle).....	63
4.1.2	Prozesstheorie (Prozessmodelle).....	67
4.1.3	Behavior modification theory (Verhaltensmodifikationsmodelle)	80
4.1.4	Comprehensive motivation theory (Umfassende Motivationstheorie).....	82
4.2	Organisationstheorie: Heuchelei der Organisation	85

4.3	Erving Goffmans Rollentheorie bzw. Vorder- und Hinterbühnen Theorie.....	88
5	Hypothesen	97
6	Forschungsmethoden	105
6.1	Fragebogen	107
6.2	Experteninterviews	108
6.3	Dokumentenanalyse	111
7	Quantitative Analyse	113
7.1	Datenbasis.....	113
7.2	T University for applied sciences	122
7.2.1	Durchschnitt der einzelnen Dimensionen.....	127
7.2.2	Unterschiede in 4 Dimensionen zwischen Lehrenden unterschiedlichen Alters	129
7.2.3	Unterschiede in 4 Dimensionen zwischen Lehrenden unterschiedlicher Amtstitel	132
7.2.4	Unterschiede in 4 Dimensionen zwischen Lehrenden verschiedener Fachrichtungen.....	135
7.3	B College	137
7.3.1	Durchschnitt der einzelnen Dimensionen.....	143
7.3.2	Unterschiede in 5 Dimensionen zwischen Lehrenden unterschiedlichen Alters	145
7.3.3	Unterschiede in 5 Dimensionen zwischen Lehrenden unterschiedlichen Amtstitel	148
7.3.4	Unterschiede in 5 Dimensionen zwischen Lehrenden unterschiedlichen Fächer	150
7.3.5	Unterschiede in 5 Dimensionen zwischen Lehrenden unterschiedlichen hochschulexternen Erfahrungen	151

7.4	Unterschiede zwischen den Fallhochschulen in der Dimension Managementhandeln	153
7.5	Resümee	155
8	Qualitative Analyse	159
8.1	Datenbasis und Vorgehen	159
8.2	Inhaltsanalyse	161
8.3	Resümee	224
9	Dokumentanalyse	238
10	Abschließende Diskussion	255
10.1	Zusammenfassung des Ergebnisses.....	255
10.2	Empfehlung für Verantwortliche in China	261
10.2.1	Lehrende sollten mehr Autonomie erhalten und verstärkt in die Entscheidungsfindung miteinbezogen werden.....	261
10.2.2	Veränderung des Lehrerverhaltens durch Organizational Behavior Modification (O.B.Mod.)	273
10.2.3	Empfehlungen zur Optimierung hochschulexterner Qualitätssicherungsmaßnahmen	275
10.3	Einordnung der Ergebnisse in internationale Diskurse.....	283
	Literaturverzeichnis	295
	Anhang.....	312

Tabellenverzeichnis

Tab. 2.1: Klassifizierung der Autonomie an Hochschulen im Überblick.....	41
Tab. 2.2: Hochschulautonomie auf Makroebene	41
Tab. 2.3: Hochschulautonomie auf Mikroebene	44
Tab. 4.1: Hygienefaktoren und Motivatoren.....	65
Tab. 4.2: Handlungsalternative 1: Teilnahme an der Reform	68
Tab. 4.3: Handlungsalternative 2: Verlangsamung / Ablehnung.....	69
Tab. 7.1: Struktur des Fragebogens über die Motivation der Lehrenden für die Hochschulunggestaltung.....	115
Tab. 7.2: Grundinformationen zu den Lehrenden	118
Tab. 7.3: Grundinformationen zu Lehrenden	121
Tab. 7.4: Einstellung der Lehrenden zur Hochschulunggestaltung	122
Tab. 7.5: explorative Faktorenanalyse zur Überprüfung der Validität.....	123
Tab. 7.6: Der Durchschnitt der Dimension-„Managementhandeln“	127
Tab. 7.7: Der Durchschnitt der Dimension- „Persönliche Interesse“	128
Tab. 7.8: Der Durchschnitt der Dimension- „Reputation“	129
Tab. 7.9: Der Durchschnitt der Dimension- „Karriereorientierung“	129
Tab. 7.10: Einstellung der Lehrenden zur Hochschulunggestaltung	137
Tab. 7.11: Validitätsanalyse mit explorativer Faktorenanalyse.....	138
Tab. 7.12: Durchschnitt der Dimension-„Managementhandeln“	143
Tab. 7.13: Durchschnitt der Dimension-„persönliche Interesse“:.....	144
Tab. 7.14: Durchschnitt der Dimension-„Karriereorientierung-Positive Anreize,“:	144
Tab. 7.15: Durchschnitt der Dimension-„Karriereorientierung-negative Anreize“ :	144
Tab. 7.16: Durchschnitt der Dimension-„Reputation“:.....	145

Tab. 7.17: Unterschiede zwischen der Fallhochschulen in Dimension- Managementhandeln	154
Tab. 8.1: Liste der Befragten am B CollegeListe der Befragten am B College.	159
Tab. 8.2: Liste der Befragten am H College.....	160
Tab. 8.3: Kategorie der Codes.....	165
Tab. 8.4: „Qualitative Clusteranalyse“.....	201

Abbildungsverzeichnis

Abb. 2.1: Modern Vocational Education System Construction Plan (2014-2020).	4
Abb. 2.2: Aufbau chinesischer Hochschulen	5
Abb. 2.3: Die Vorgänger der lokalen Hochschulen und die Richtung der Umgestaltung	8
Abb. 2.4: Interne Struktur der lokalen Hochschulen	26
Abb. 4.1: Selbstbestimmungstheorie nach Deci u. Ryan (1993)	72
Abb. 4.2: Mixed Theorie der Motivation	84
Abb. 7.1: Unterschiede zwischen Lehrenden unterschiedlichen Alters in Dimension- „Managementhandeln“	130
Abb. 7.2: Unterschiede zwischen Lehrenden unterschiedlichen Alters in Dimension- „Persönliche Interesse“	131
Abb. 7.3: Unterschiede zwischen Lehrenden unterschiedlichen Alters in Dimension- „Reputation“	131
Abb. 7.4: Unterschiede zwischen Lehrenden unterschiedlichen Alters in Dimension- „Karriereorientierung“	132
Abb. 7.5: Unterschiede von Lehrern mit unterschiedlichen Amtstiteln in Dimension- „Managementhandeln“	133
Abb. 7.6: Unterschiede von Lehrern mit unterschiedlichen Amtstiteln in Dimension- „Persönliche Interesse“	133
Abb. 7.7: Unterschiede von Lehrern mit unterschiedlichen Amtstiteln in Dimension- „Reputation“	134
Abb. 7.8: Unterschiede von Lehrern mit unterschiedlichen Amtstiteln in Dimension- „Karriereorientierung“	134
Abb. 7.9: Unterschiede zwischen Lehrenden verschiedener Fachrichtungen in Dimension- „Managementhandeln“	135

Abb. 7.10: Unterschiede zwischen Lehrenden verschiedener Fachrichtungen in Dimension- „Persönliche Interesse“	136
Abb. 7.11: Unterschiede zwischen Lehrenden verschiedener Fachrichtungen in Dimension- „Reputation“	137
Abb. 7.12: Unterschiede zwischen Lehrenden verschiedener Fachrichtungen in Dimension- „Karriereorientierung“	137
Abb. 7.13: Unterschiede zwischen Lehrenden unterschiedlichen Alters in der Dimension- „Managementhandeln“	146
Abb. 7.14: Unterschiede zwischen Lehrenden unterschiedlichen Alters in der Dimension- „persönliche Interesse“	147
Abb. 7.15: Unterschiede zwischen Lehrenden unterschiedlichen Alters in der Dimension- „Karriereorientierung- Positive Anreize,“	147
Abb. 7.16: Unterschiede zwischen Lehrenden unterschiedlichen Alters in der Dimension- „Karriereorientierung- Negative Anreize“	148
Abb. 7.17: Unterschiede zwischen Lehrenden unterschiedlichen Alters in der Dimension- „Reputation“	148
Abb. 7.18: Unterschiede zwischen Lehrenden mit verschiedenen Amtstiteln in Dimension- „Managementhandeln“	149
Abb. 7.19: Unterschiede zwischen Lehrenden mit verschiedenen Amtstiteln in Dimension- „Karriereorientierung-Positive Anreize“	150
Abb. 7.20: Unterschiede zwischen Lehrenden verschiedener Fachrichtungen in Dimension- „persönliche Interesse“	150
Abb. 7.21: Unterschiede zwischen Lehrenden verschiedener Fachrichtungen in Dimension- „Karriereorientierung- Positive Anreize,“:	151
Abb. 7.22: Unterschiede von Lehrenden mit unterschiedlichen hochschulexternen Erfahrungen in Dimension- „Managementhandeln“	152

Abb. 7.23: Unterschiede von Lehrenden mit unterschiedlichen hochschulexternen Erfahrungen in Dimension- „persönliche Interesse“	153
Abb. 8.1: Organigramm des B College	255
Abb. 8.2: Machtstruktur in der Fakultät	242
Abb. 8.3: Quellen für Gutachter	277
Abb. 8.4: Governance-Equalizer	293

1 Einleitung

Gegenwärtig ist in der VR China ein Überschuss an Absolventen allgemeiner Hochschulen und ein Rückgang hochqualifizierter praxisorientierter Fachkräfte zu verzeichnen. Daten aus dem Jahr 2013 belegen, dass 6,99 Millionen Studenten Absolventen allgemeiner Hochschulen sind, während die Erwerbstätigenquote dieser Absolventen bei lediglich 77,4% liegt (Lin 2014, S.13 ff.). Gleichzeitig herrscht ein Mangel an praxisorientierten und zugleich auf akademischem Niveau ausgebildeten Fachkräften in den Betrieben. Somit lässt sich feststellen, dass das Arbeitskräfteangebot nicht der tatsächlichen Nachfrage entspricht. Aus diesem Grund wurde Ende März 2014 eine Reform (Staatsrat 2014) vom chinesischen Bildungsministerium ins Leben gerufen, wodurch etwa 600 allgemeine Hochschulen ihren Status hin zu einer Hochschule für angewandte Wissenschaften ändern sollen. Im Rahmen eines Umgestaltungsprojekts treffen Hochschulen selbstständig die Entscheidung für oder gegen eine Hochschulumgestaltung, wonach eine Expertengruppe des Provinzbildungsministeriums den potenziellen Umgestaltungsplan der Hochschule bewertet. Wenn der Umgestaltungsplan die Prüfung vonseiten des Provinzbildungsministeriums besteht, erhält die Hochschule sowohl finanzielle als auch politische Unterstützung. Während des Umgestaltungsprozesses greift die Regierung zudem nicht in die inneren Angelegenheiten der Hochschule wie beispielsweise in das Studienfachangebot, den Aufbau der Organisation und des Personals, der Personalrekrutierung und das Finanzmanagement ein. (z.B. Bildungsministerium der Provinz H 2016, S.10 ff.)

Ein derartig groß angelegter Reformprozess verläuft nicht reibungsfrei. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es daher, die Motivation von Hochschullehrern für die Umgestaltungsarbeit und das hochschulinterne Management sowie die hochschulexterne Qualitätssicherung zu untersuchen.

In Kapitel 2 wird zunächst das notwendige Hintergrundwissen vermittelt, darunter das chinesische Hochschulsystem, die interne Organisationsstruktur und das Hochschulmanagement sowie die Selbst- und Fremdsteuerung von Hochschulen. Dieses Hintergrundwissen ist für den deutschen Leser und für die Analyse der Probleme dieser Arbeit notwendig. Die Forschungsfragen, theoretischen Grundlagen und Hypothesen werden in den Kapiteln 3, 4 bzw. 5 vorgestellt. In Kapitel 6 werden die in dieser Arbeit verwendeten qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden vorgestellt. In Kapitel 7 werden die Daten ausgewertet und Schlussfolgerungen gezogen. In Kapitel 8 schließlich werden auf der Grundlage der Ergebnisse der Studie Empfehlungen ausgesprochen.

2 Kontext der Umgestaltung

2.1 Das chinesische Hochschulsystem

Bevor auf den Hochschulreformprozess näher eingegangen wird, ist es zunächst notwendig, einen Überblick über das chinesischen Hochschulsystem zu bieten. So bestehen etwa unterschiedliche Klassifizierungsmethoden für Hochschulen, wobei die Zentralregierung Chinas bei der Klassifizierung der Hochschulen immer noch eine dominante Position einnimmt. Je nach Fachbereich erfolgt eine Unterteilung in „umfassende Universität“, „Technische Universität“, „Universität für Landwirtschaft“ usw. Gemäß der Hochschulverwaltungsabteilung wiederum unterliegt eine Hochschule direkt dem „Zentralbildungsministerium“, dem „Provinzbildungsministerium“, der „Stadtregierung“ usw. (Kang 2007, S.19); Hochschulen lassen sich weiterhin nach Allgemeinbildung oder Berufsbildung in Universitäten, Colleges (allgemeine Hochschulbildung) und Vocational Technical Colleges¹ (berufliche Hochschulbildung) einteilen (Chinesisches Bildungsministerium 2019).

¹ Der Hochschultyp „Vocational Technical College“ stellt eine Studieneinrichtung im tertiären Bildungsbereich dar und bietet ein Studium mit starkem Praxisbezug an, das normalerweise drei Jahre lang andauert. Die staatlichen Abschlüsse der Vocational Technical Colleges werden als „Junior Bachelor“ bezeichnet. Nach der „International Standard Classification of Education 2011“ (ISCED) der „United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization“(UNESCO) gehört sie zu "55, Short-term Higher Vocational Education".

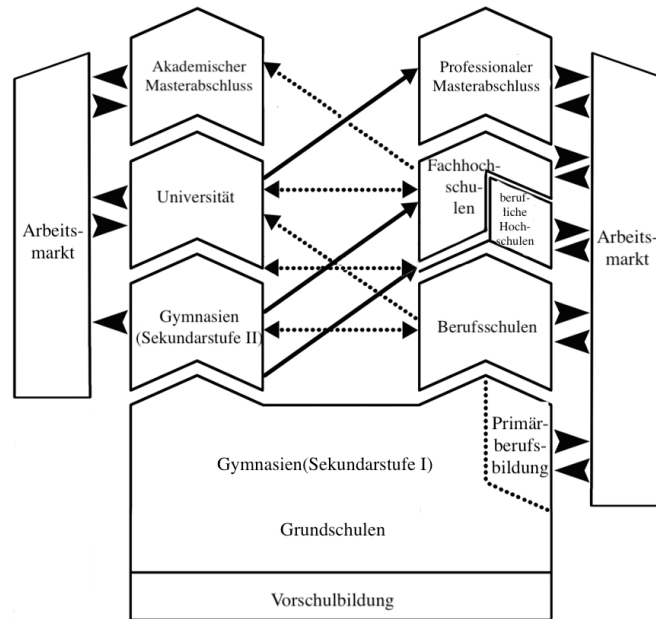


Abb. 2.1: Modern Vocational Education System Construction Plan
(2014-2020)

Quelle: Bildungsministerium 2014a.

Unter Berücksichtigung des Status einer Hochschule können Hochschulen in fünf Kategorie unterteilt werden: 1. Kategorie „985“ Universitäten, 2. Kategorie „211“ Universitäten, 3. Kategorie „klassische forschungsorientierte Universitäten“, 4. Kategorie „neu eingerichtete regionale Bachelor-Hochschulen“ sowie 5. Kategorie „Vocational Technical Colleges“ (Kang 2007, S.19). Welche Stufe der Hochschulbildung ein Schüler besuchen kann, hängt im Wesentlichen von den Hochschulaufnahmeprüfung-Ergebnissen des Schülers ab. Es ist auch notwendig, die chinesischen Hochschulaufnahmeprüfungen hier vorzustellen. In China gibt es zwei wichtige Prüfungen auf der Sekundarstufe-II, nämlich die Abschlussprüfung und die Hochschulaufnahmeprüfung. Schüler, die die Abschlussprüfung bestanden haben, erhalten z.B. einen Gymnasialabschluss. Wenn sie jedoch eine Hochschule besuchen

wollen, müssen sie die Hochschulaufnahmeprüfung ablegen. Auf Grundlage der Ergebnisse der Hochschulaufnahmeprüfung können sowohl Schüler als auch Hochschulen gegenseitig auswählen. Sowohl die Abschlussprüfung als auch die Hochschulaufnahmeprüfung basieren auf Lerninhalten der Sekundarstufe-II. Die Hochschulaufnahmeprüfung ist jedoch eine selektive Prüfung, die schwieriger ist als die Abschlussprüfung.

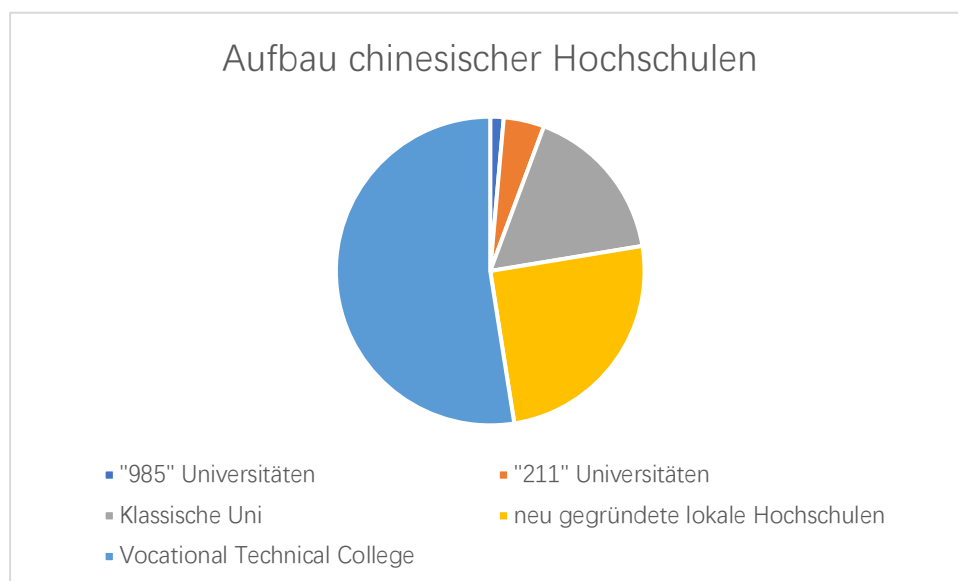


Abb. 2.2: Aufbau chinesischer Hochschulen

Quelle: Bildungsministerium (2020): "Liste der nationalen Hochschulen"

1. Kategorie „Projekt 985“ Universitäten

Das von der chinesischen Regierung im Mai 1998 etablierte „Projekt 985“ zielt darauf ab, ausgewählte chinesische Universitäten zu international anerkannten Eliteuniversitäten zu entwickeln. Für die Umsetzung dieses Vorhabens investierten die Zentralregierung sowie die Kommunalregierungen und Hochschulen eine Summe in

Höhe von 24 Milliarden Yuan (ungefähr 3,4 Milliarden Euro). An dem „Projekt 985“ nehmen 39 Universitäten, darunter etwa die Qinghua Universität und die Peking Universität teil. Im Rahmen des „Projekts 985“ sollen folgende Aufgaben erfüllt werden (Bildungsministerium 2013):

Durch kontinuierliche gezielte Unterstützungsmaßnahmen soll die Etablierung von Weltranguniversitäten und weiterer Exzellenzuniversitäten beschleunigt werden. Eine Gruppe von Universitäten soll sich in ihrem Gesamtniveau und ihrem internationalen Einfluss verbessern und zu international renommierten Forschungsuniversitäten auf hohem Niveau entwickeln.

2. Kategorie „211“ Universitäten

Das „Projekt 211“, auch allgemein bekannt unter dem Begriff der „211 Universitäten“, bezieht sich auf eine strategische Politik, die von der chinesischen Zentralregierung für die Entwicklung der Hochschulbildung seit den 1990er Jahren geplant und umgesetzt wurde. Dabei bezeichnet „211“ den Eintritt in das 21. Jahrhundert mit Schwerpunkt auf der Etablierung von etwa 100 Universitäten und einer Reihe von Kernstudienfächern (Bildungsministerium 1995).

Ziel des „Projekts 211“ vom Bildungsministerium der Volksrepublik China ist es, nach mehreren Jahren intensiver Bemühungen, die Bildungsqualität, die wissenschaftliche Forschung, und das Management von rund 100 Universitäten sowie einer Reihe von Kernstudienfächern deutlich zu verbessern. Vor dem Hintergrund der Hochschulreform konnten zugleich insbesondere bei der Reformierung des

Managementsystems erhebliche Fortschritte erzielt werden. Davon haben einige wichtige Universitäten sowie Kernstudienfächer profitiert, die ein fortschrittlicheres Niveau erreichen konnten. Daneben haben sich die Betriebsbedingungen des Großteils aller Universitäten deutlich verbessert. In Lehre und Studium sowie in der wissenschaftlichen Forschung wurden große Errungenschaften erzielt, die sich im Allgemeinen inländisch auf einem fortschrittlichen Niveau befinden (ebd.).

3. Kategorie „klassische Universitäten“

Zur dritten Kategorie gehören jene klassischen Universitäten, die weder am „Projekt 985“ noch am „Projekt 211“ teilnehmen, aber auf eine relativ lange Tradition zurückblicken (Bildungsministerium 2021). Sie sind forschungsstark aber nicht „exzellent genug“ für einen höheren Status. Die „985“ und „211“ Universitäten werden vom Bildungsministerium und anderen Behörden nach der Zufriedenheit der Studenten und der Arbeitgeber, der Forschungsqualität der Universität, dem akademischen Niveau der Lehrkräfte und anderen Indikatoren ausgewählt (Bildungsministerium 1995, Bildungsministerium 2014).

4. Kategorie „neu eingerichtete lokale Hochschulen“

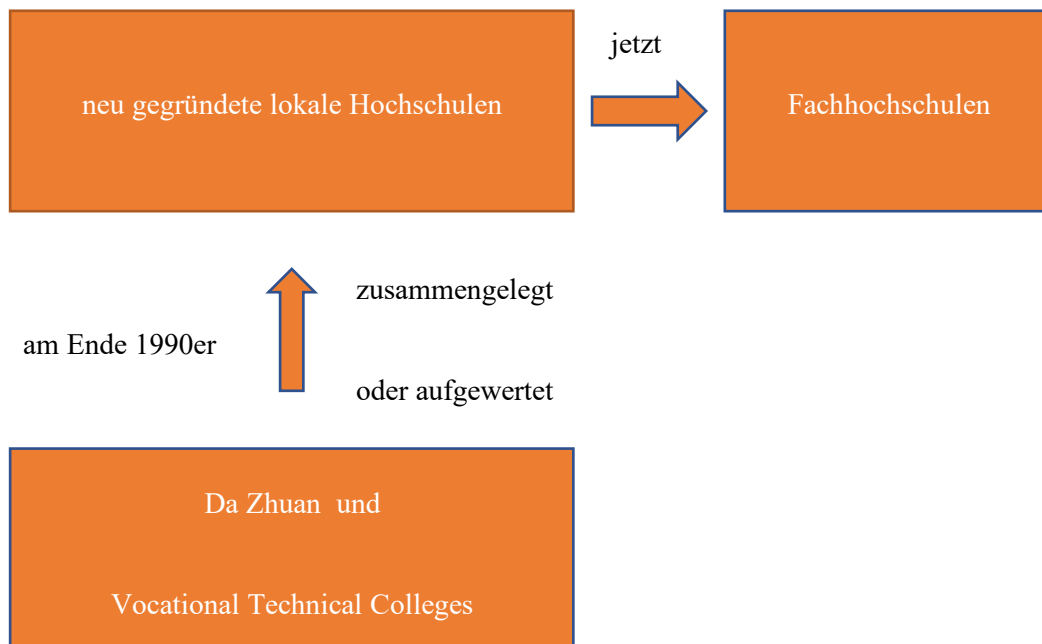


Abb. 2.3. Die Vorgänger der lokalen Hochschulen und die Richtung der Umgestaltung

Quelle: eigene Darstellung

Zur vierten Kategorie zählen die sogenannten „neu gegründeten lokalen Hochschulen“. Seit Ende der 1990er Jahre bis zum Jahr 2015 konnten innerhalb eines kurzen Zeitraums 678 Hochschulen gegründet werden, die akademische Bildung auf Niveau des Bachelor-Studiums anbieten. Somit machen sie 55,6% der insgesamt 1.245 allgemeinen Hochschulen aus (Bildungsministerium 2020). Die meisten neu gegründeten lokalen Hochschulen werden als „College“ bezeichnet, und nicht etwa als „Universität“. Die meisten dieser Hochschulen bieten kein anschließendes Masterstudium an. „Neu gegründete lokale Hochschulen“ werden von Provinzen sowie Städten gemeinsam etabliert und hauptsächlich von der Stadt verwaltet. Die meisten

von ihnen wurden von „Da Zhuan“² oder „beruflichen Hochschulen“ (z.B. Vocational Technical College) aufgewertet oder zusammengelegt und sind vor dem Hintergrund des Übergangs von der Elitenbildung zur Breitenbildung im Bereich der Hochschulbildung in China entstanden (Pan und Che 2016, S.9 ff.). Das chinesische Hochschulwesen hat damit eine große Strukturveränderung erfahren. Die Qualität dieser neu gegründeten Hochschulen spielt eine bedeutende Rolle für die gesamte Qualität der chinesischen Hochschulbildung. Doch solche Hochschulen blicken nur auf eine relativ kurze Hochschulgeschichte zurück. Daneben fehlt es ihnen an ausreichend Geldmitteln, sozialer Reputation, qualifizierten Lehrenden (z.B. besitzen viele Lehrerende lediglich einen Master-Abschluss) sowie Studenten (z.B. weisen Studenten relativ niedrige Noten im Rahmen der Hochschulaufnahmeprüfung auf und besitzen daher keine Zugangsberechtigung für „985“- bzw. „211“-Universitäten) und ausgereiften Anlagen (z.B. Labore). Viele dieser Hochschulen sind zudem hinsichtlich ihrer Lehr- und Lerninhalte ungenau positioniert, und ahmen lediglich Curricula und Qualifikationsziele von klassischen forschungsorientierten Universitäten nach. Diese Nachahmung hat zu einer Annäherung der Qualifikationsziele in der Hochschulbildung geführt. Die Absolventen dieser lokalen Hochschulen können jedoch nicht mit denen der Eliteuniversitäten konkurrieren. Auch verfügen die Absolventen dieser lokalen

²Die staatlichen Abschlüsse der „Da Zhuan“ werden als „Junior Bachelor“ bezeichnet. Nach der „International Standard Classification of Education 2011“ (ISCED) der „United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization“(UNESCO) gehören sie zu "54, Short-term Higher general Education".

Hochschulen nicht über die anwendungsorientierten Kompetenzen von beruflichen Hochschulen, was zu Schwierigkeiten bei der Arbeitssuche nach dem Abschluss geführt hat. Um das Problem der Beschäftigungsschwierigkeiten von Absolventen solcher Hochschulen zu lösen und die Nachfrage des Arbeitsmarktes nach praxisorientierten Hochschulabsolventen zu befriedigen, beschloss das Bildungsministerium, diese lokalen Hochschulen, d.h. die vierte Kategorie von Hochschulen, in Hochschulen für angewandte Wissenschaften umzuwandeln.

Anfängliche Gründe für die Etablierung solcher Hochschulen der 4. Hochschulkategorie vor der Hochschulumgestaltung lagen in der Schaffung von Humanressourcen und der Verbesserung der Situation der Bildungschancenungleichheit.

Die Zahl und Qualität chinesischer Hochschulen unterscheiden sich in den unterschiedlichen Provinzen stark. Insgesamt übersteigen Zahl sowie Qualität der Hochschulen aus den entwickelten Ostprovinzen jene aus den Westprovinzen. Außerdem ist die Verteilung der Hochschulen auf die Städte sehr ungleichmäßig. Vor allem in den großen Städten und Provinzhauptstädten gibt es Häufungen. Im Jahr 2003 sind über 8% aller Hochschulen in Beijing wiederzufinden, während sich in 31 Provinz-Gemeinden und Provinzhauptstädten insgesamt 60% der Hochschulen befinden. Im Jahr 2003 gab es 660 Städte in China, wobei sich 40% der Hochschulen in den restlichen 629 Städten befinden. Die Hochschulen verteilen sich in China sehr ungleichmäßig (Ma 2005, S.71 ff.).

Für Hochschulabsolventen ist es relativ schwierig, einen Arbeitsplatz in Großstädten zu finden, während kleine Städte und ländliche Gebiete, die dringend auf Fachkräfte angewiesen sind, nicht genügend Hochschulabsolventen rekrutieren können. Dieses Problem ist auch nach der Transformation von der einstigen Planwirtschaft in die Marktwirtschaft nicht gelöst. Hierfür gibt es viele komplexe Ursachen, wie etwa die regionale Ungleichheit bei Hochschulen und die unzureichende Anzahl an Hochschulen (ebd.). Im Prozess der regionalen Wirtschaftsentwicklung sind Wissenschaft und Technologie seit jeher Schlüsselemente, um einen regionalen Wettbewerbsvorteil zu schaffen (Zheng 2015, S.21 ff.). Die Entwicklung von Wissenschaft und Technologie bedarf der Unterstützung der Hochschulbildung. Akademische Bildung ist insgesamt als Innovationstreiber und als Motor der Entwicklung von ökonomisch benachteiligten Regionen zu sehen. Es gibt ähnliche Diskussionen zur Rolle von Hochschulbildung in demographisch und wirtschaftlich benachteiligten Regionen in Deutschland. So sollten die Hochschulen neben der Lehre und der Forschung auch eine „Third Mission“ übernehmen. Darunter werden hier „räumlich unspezifische (z.B. Weiterbildungsangebote) und regional gebundene (z.B. Kooperationen mit der regionalen Wirtschaft oder sozialraumbezogene) Aktivitäten verstanden, die über die herkömmlichen Aufgaben in Forschung & Lehre hinausgehen.“ (Pasternack 2013, S.41). „Third Mission“ umfasst z.B. die Hebung des durchschnittlichen Bildungsniveaus sowie die verstärkte Sozialkapitalbildung der ansässigen Bevölkerung, den Wissenstransfer durch Absolventen in die Region, Patentierungsaktivitäten, Kontrakte mit Industrie und öffentlichen Aufgabenträgern, die

Förderung und Sicherung kreativ-innovationsgeneigter Milieus, Ausgründungen usw. (ebd.). Daher erwarten lokale Regierungen, insbesondere in abgelegenen Gebieten, dass die Errichtung einer Hochschule, Absolventen mit mindestens einem Bachelor-Abschluss oder bevorzugt höherrangigen Abschlüssen hervorbringt, die in der Region Arbeit finden. Davor gab es in solchen Regionen entweder keine Hochschule oder nur Hochschulen, die einen Junior Bachelor-Abschluss ermöglichten (Wu 2016, S.2 f.). Die Qualität, Art und wissenschaftliche Forschungsfähigkeit bestehender Hochschulen können jedoch den Bedürfnissen der regionalen Wirtschaftsentwicklung nicht immer gerecht werden (Wang 2017, S.51 ff.).

Neben der Schaffung von Humanressourcen können neu gegründete lokale Hochschulen auch die Bildungschancenungleichheit teilweise mildern. So betrug im Jahr 2018 die Zulassungsquote der „Projekt 985“-Universitäten in Shanghai beispielsweise 5,33%, wohingegen die Zulassungsquote in der Provinz Anhui bei 1,01% lag (Sohu, 2019). Solche neuen Hochschulen können eine Alternative für Abiturienten bieten. Die Abiturienten können alternativ die „985-Universität“, „211-Universität“ oder neu gegründete lokale Hochschulen besuchen.

5. Kategorie „Vocational Technical Colleges“

Unter die fünfte Kategorie fallen berufliche Hochschulen (Vocational Technical Colleges). In China gehören die Vocational Technical Colleges nicht nur zum Hochschulbereich, sondern auch zum Berufsbildungsbereich (Bildungsministerium 2019). Der Hochschultyp „Vocational Technical College“ stellt eine Studieneinrichtung

im tertiären Bildungsbereich dar und bietet ein Studium mit starkem Praxisbezug an, das normalerweise drei Jahre lang andauert. Die staatlichen Abschlüsse der Vocational Technical Colleges werden als „Junior Bachelor“ bezeichnet. Nach der „International Standard Classification of Education 2011“ (ISCED) der „United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization“ (UNESCO) gehören sie zu „55, Short-term Higher Vocational Education“.

2.2 Hochschulinterne Organisationsstruktur

Die großen Hochschulen Chinas weisen in der Regel eine dreistufige Struktur auf, die Hochschulen, Fakultäten und Institute umfasst. Kleine Hochschulen hingegen besitzen eine zweistufige Struktur, welche Hochschulen und Fakultäten beinhaltet.

2.2.1 Organisationsstruktur auf Hochschulebene

Zu den Organisationen auf Hochschulebene gehören folgende drei Komponenten:

Partei Komitee, administrative Organisation und demokratische Organisation.

Partei Komitee

Öffentliche Hochschulen in China stützen sich auf ein System, bei dem der „Rektor die Hauptverantwortung unter der Leitung des Partei Komitees trägt“ (Hochschulgesetz §39; Generalbüro des Zentralkomitees der KPCh, 2014). In Übereinstimmung mit der Verfassung und den einschlägigen Bestimmungen der Kommunistischen Partei Chinas leitet das Hochschul-Partei Komitee in einheitlicher Weise die Hochschularbeit und unterstützt den Rektor dabei, seine Befugnisse unabhängig und

verantwortungsvoll auszuüben. Zu seinen Aufgaben gehören hauptsächlich die Folgenden: Umsetzung der Richtlinien und Politik der Kommunistischen Partei Chinas; Leitung der ideologischen und politischen Arbeit der Hochschule; Diskussion und Entscheidung über die Einrichtung einer hochschulinternen Organisation und ihrer Verantwortlichen; Empfehlung von Kadern auf Hochschulebene und Kadernachwuchs gemäß den einschlägigen Verfahren; Diskussion und Entscheidung über wichtige Hochschulthemen wie Reformen und Entwicklungsmaßnahmen im Bereich der Lehre; des Studiums, der wissenschaftlichen Forschung und des Managementsystems; Führung der Parteiorganisation auf Fakultäts- oder Institutsebene; Leitung von Disziplinarinspektionen der Hochschule und Förderung der Einrichtung eines Systems zur Bestrafung und Verhinderung von Korruption; Leitung der Hochschulgewerkschaft, des Kommunistischen Jugendverbandes, des Studentenwerks und sonstiger Massenorganisationen sowie des Personalrats; Diskussion und Entscheidung über andere wichtige Angelegenheiten, welche die Interessen von Lehrenden, Studenten und Mitarbeitern betreffen. Als höchster Leiter des Parteikomitees fungiert der Sekretär (Hochschulgesetz §39). Das Parteikomitee der Hochschulen Chinas ist zudem nicht befugt, einen Rektor zu ernennen. Das Parteikomitee besteht in der Regel aus 7 bis 11 Mitgliedern, worunter sich Leiter auf Hochschulebene oder auch die Leiter einer Fakultät (oder eines Instituts) und anderer Abteilungen befinden können. Der Sekretär des Parteikomitees ist zudem nicht als Vorgesetzter des Rektors zu verstehen. Sekretär und Rektor werden nämlich von den Vorgesetzten ernannt. Ferner ist kein hochschulexternes Personal im Hochschulparteikomitee wiederzufinden. Denn

wichtige Angelegenheiten werden in der Regel vom Parteikomitee diskutiert und entschieden, wobei der Rektor auch Mitglied des Parteikomitees der Hochschule ist. In einer Hochschule hat der Sekretär in der Regel den gleichen Status wie der Rektor.

Administrative Organisation – Rektorsitzung (President's Office Meeting)

Bei der Rektorsitzung (President's Office Meeting) handelt es sich um ein administratives Diskussions- und Entscheidungsgremium der Hochschule, das hauptsächlich den Entwurf wichtiger Angelegenheiten diskutiert und vorschlägt, die vom Parteikomitee wiederum erörtert und beschlossen werden; Beschlüsse des Parteikomitees durchführt und anordnet; Lehre und Studium, wissenschaftliche Forschung und andere hochschulmanagementbezogene Arbeit diskutiert und behandelt. Die Sitzung wird vom Rektor selbst einberufen und geleitet. Zu den Mitgliedern der Sitzung gehören meist die Hochschulleiter (z.B. Rektor, Dekan usw.). Die jeweiligen Themen der Rektorsitzung werden von deren Mitgliedern eingebracht und vom Rektor festgelegt. An der Konferenz müssen zudem mehr als die Hälfte der Mitglieder der Rektorsitzung anwesend sein. Nur so kann die Sitzung abgehalten werden. Der Rektor entscheidet über die besprochenen und recherchierten Angelegenheiten, unter Berücksichtigung der verschiedenen Meinungen der Teilnehmer. Sekretär und stellvertretender Sekretär können je nach Sitzungsthema ebenfalls an der Rektorsitzung teilnehmen (Generalbüro des Zentralkomitees der Kommunistischen Partei Chinas 2014).

Den Institutionen der Hochschulen für demokratische Verwaltung gehören der Personalrat, das akademische Komitee und das Bewertungskomitee (bzw. die Bewertungsgruppe) für die Amtstitel (z.B. Professor) von Lehrern an.

Unter dem Parteikomitee und der Rektorsitzung gibt es eine Reihe von Funktionsabteilungen, die verschiedene Verwaltungsaufgaben wahrnehmen, wie das Studienbüro, das Forschungsbüro, das Logistkbüro usw., die direkt dem Parteikomitee und der Rektorsitzung unterstellt sind.

Auf Hochschulebene gibt es neben dem Parteikomitee und der Rektorsitzung mehrere sogenannte demokratische Institutionen.

Personalrat als demokratisches Entscheidungs- und Aufsichtsgremium

Der Personalrat ist Teil des Hochschulverwaltungssystems. Durch ihn können alle Mitarbeiter der Hochschule demokratische Rechte ausüben und Hochschulen demokratisch verwaltet werden. Der Personalrat verfügt über nachfolgende acht Befugnisse (Bildungsministerium 2011): (1) Anhörung von Berichten über die Ausarbeitung und Überarbeitung des Entwurfs der Schulverfassung sowie Abgabe von Stellungnahmen und Änderungsvorschlägen; (2) Anhörung von Berichten über die Entwicklungsplanung der Hochschule, die Personalentwicklung, die Bildungs- und Unterrichtsreformen, die baulichen Maßnahmen auf dem Schulgelände und Lösungen für andere wichtige Reformen und Probleme sowie Abgabe von Stellungnahmen und Empfehlungen; (3) Anhörung von Berichten über die Jahresarbeit der Schule, die Finanzarbeit, die Arbeit der Gewerkschaften und andere spezielle Arbeitsberichte

sowie Abgabe von Stellungnahmen und Vorschlägen; (4) Erörterung der von der Schule vorgeschlagenen Umsetzungspläne für das Wohlergehen und die Ressourcenverteilung in der Schule, die in direktem Zusammenhang mit den Interessen des Personals stehen, sowie der entsprechenden Ernennungs-, Bewertungs-, Belohnungs- und Bestrafungsmethoden für das Personal; (5) Prüfung des Berichts über die Behandlung der Vorschläge der letzten Sitzung des Personalrats; (6) Bewertung der Hochschulleiter in Übereinstimmung mit den einschlägigen Arbeitsvorschriften und -regelungen; (7) Abgabe von Stellungnahmen und Vorschlägen zur Arbeit der Schule mit verschiedenen Mitteln, Überwachung der Umsetzung der Schulverfassung, der Schulordnung und der Beschlüsse sowie Unterbreitung von Vorschlägen und Empfehlungen zu Verbesserungsmaßnahmen; (8) Erörterung anderer Angelegenheiten, die in Gesetzen, Verordnungen und Vorschriften festgelegt sind und zwischen der Schule und der Schulgewerkschaft vereinbart wurden.

Obwohl laut §7 des Statuts des Schulpersonalrats dem Personalrat die oben genannten Befugnisse erteilt, liegt das administrative Management der Hochschule in den Händen des Rektors. Der Rektor kann die Zusammensetzung der Mitglieder, die Einberufungszeit, die Diskussionsgegenstände sowie die Sitzungsverfahren des Personalrats nach seinen eigenen Wünschen festlegen. Daher ist es für den Personalrat der Hochschule ein schwieriges Unterfangen, die Rolle der demokratischen Entscheidungsfindung und Aufsicht einzunehmen. Die diskutierten Themen betreffen hauptsächlich das Wohlergehen von Lehrern und Mitarbeitern,

während andere gesetzlich vorgesehene Rechte grundsätzlich formaler Natur sind. Daher ist es in der Realität unmöglich, sich lediglich auf den Personalrat zu verlassen, um die Exekutivgewalt der Hochschule zu kontrollieren (Liu 2014, S.17 ff.).

Akademisches Komitee

Bevor Entscheidungen über die Angelegenheiten der Hochschule getroffen werden, ist sie dem Akademischen Komitee entweder nur zur Diskussion oder zur Diskussion und direkten Entscheidung vorzulegen. Hierunter fallen etwa folgende Aspekte: Planung der Fachbereiche, der Studienfächer und des Lehrendenteams sowie wichtiger akademischer Pläne wie wissenschaftliche Forschung, akademischer Austausch und Zusammenarbeit mit ausländischen Organisationen; selbstständige Einrichtung oder Beantragung der Etablierung von Studienfächern; Etablierungsplan für akademische Einrichtungen, Ressourcenzuweisungsplan unterschiedlicher Fachbereiche; Bewertungsstandards und Bewertungsmethoden für Lehr- und wissenschaftliche Forschungsleistungen und Bildungsqualität; Standards und Regeln zur Erlangung von Studienabschlüssen, Ausbildungsstandards für die akademische Bildung, Lehrpläne sowie Zulassungsstandards und -methoden; akademische Standards und Methoden für die Einstellung von Hochschullehrern; akademische Bewertungs- und Streitbeilegungsregeln; Organisationsreglement des Sonderkomitees des Akademischen Komitees und Satzung des Akademischen Unterkomitees; sonstige akademische Angelegenheiten, die von anderen Abteilungen vorgelegt werden (Hochschulgesetz §42).

Das Akademische Komitee sollte sich in der Regel aus Professoren verschiedener Fachbereiche und Studienfächer sowie aus Personal mit professionellen und technischen Kenntnissen zusammensetzen, wobei ebenfalls ein gewisser Anteil junger Lehrkräfte vorhanden sein muss. Die Anzahl der Mitglieder des Akademischen Komitees sollte den Fachbereichen und Studienfächern der Hochschule entsprechen und eine ungerade Anzahl von mindestens 15 Personen aufweisen. Unter ihnen dürfen jene Mitglieder, welche die Führungspositionen des Parteikomitees und der administrativen Abteilungen bekleiden, 1/4 der Mitgliedergesamtzahl nicht überschreiten; Vollzeitprofessoren, die keine Führungspositionen des Parteikomitees und der administrativen Abteilungen bekleiden und nicht als Hauptverantwortliche einer Fakultät (bzw. eines Instituts) fungieren, sollten nicht weniger als die Hälfte der Anzahl aller Mitglieder ausmachen. Geeignete Kandidaten sollten zudem durch demokratische Bottom-Up-Empfehlung sowie eine offene und durch Wahl ins Amt gesetzt werden. Formelle Mitglieder wiederum werden anhand demokratischer Wahlverfahren bestimmt (Bildungsministerium 2014).

Akademische Komitees werden ferner auf Hochschul-, Fakultäts- oder Institutsebene eingerichtet. In der Praxis arbeiten die Akademischen Komitees auf allen Ebenen jedoch oft unter der Leitung der entsprechenden Verwaltungsinstitution oder des Hochschulleiters (z.B. Parteikomitee, Rektor, Dekan). Es ist außerdem nicht ungewöhnlich, dass an den Hochschulen Chinas die administrative Kraft in unterschiedlichen Formen in die akademischen Angelegenheiten eingreift (Tan 2014, S.59).

Bewertungskomitee für Amtstitel von Lehrenden

Im Falle des Bewertungskomitees für akademische Titel von Lehrenden bestehen keine gesetzlichen Vorschriften, weshalb die Zusammensetzung des Personals und die spezifischen Befugnisse an jeder Hochschule unterschiedlich ausfallen. Bei diesem Komitee handelt es sich jedenfalls um eine Institution zur Bewertung der Amtstitel von Lehrenden, das in der Regel der Führung des Hochschulrektors unterliegt (Wang und Wu 2021, S.72 ff.). Obwohl die Relevanz der Rolle des Bewertungskomitees zunimmt, ist seine Rolle dennoch begrenzt. Denn nur die vom Parteikomitee oder einer anderen Abteilung formulierten Bewertungsmethoden bestimmen, ob ein Antrag bewilligt wird, woraufhin dieser zur letztendlichen Genehmigung dem Parteikomitee oder einer anderen administrativen Abteilung vorgelegt wird. Darüber hinaus kommt es häufig zu administrativen Eingriffen, wie etwa vonseiten der Hochschulleitung, die es dem Bewertungskomitee erschweren, seine Aufgaben unabhängig wahrzunehmen (Liu 2017, S.81 ff.).

2.2.2 Organisationsstruktur auf Ebene der Fakultät

Die Organisationsstruktur einer Fakultät besteht aus nachfolgenden drei Komponenten: Parteikomitee (Parteizweig) KP Chinas, Administrationsorgane und akademische Organisationen.

Der wesentliche Unterschied zwischen Parteikomitee der Kommunistische Partei Chinas (KPCh) auf Hochschulebene, eines der zentralen Organe der Hochschule, und dem Parteikomitee der KPCh der Fakultät, liegt darin (Chen 2011, S.58 ff.), dass das

Parteikomitee der KPCh der Fakultät nicht das Entscheidungsgremium der Fakultät darstellt. Das Entscheidungsgremium der Fakultät hingegen ist die Gemeinsame Sitzung von Partei und Administration, d.h. der Sekretär des Parteikomitees, der Dekan sowie andere Mitglieder der gemeinsamen Sitzung treffen gemeinsam Entscheidungen. Die Hauptaufgaben des Parteikomitees bestehen darin, politische Verantwortung zu tragen: die Linie und Politik der KPCh sowie die Beschlüsse der übergeordneten Parteiorganisationen zu propagieren und umzusetzen und deren Umsetzung zu kontrollieren; die ideologische und politische Arbeit zu leiten; Massenorganisationen, akademische Organisationen sowie Mitarbeiterkongresse der Fakultät zu leiten und Einheitsfrontarbeit zu leisten (Li 2007, S.91 f.).

An der Spitze der Fakultätsverwaltung steht der Dekan, der die Lehre, Forschung und andere administrative Aspekte der Fakultät sowohl leitet als auch organisiert und somit die Schlüsselfigur in der akademischen Leitung der Fakultät darstellt (Luo 2015, S.19 ff.). Obwohl der Dekan eine Position mit erheblichem Einfluss auf akademische Angelegenheiten innehält, gibt es kein Gesetz, das seine Verantwortlichkeiten definiert. In der Praxis besitzen viele Hochschulen mittlerweile eine Institution der Arbeitsteilung zwischen dem Sekretär und dem Dekan. Bei dem z.B. der Sekretär des Parteikomitees der KPCh der Fakultät hauptsächlich für die ideologische und politische Arbeit verantwortlich ist, während der Dekan die Lehre und Forschung dirigiert (Yang 2010, S.84 ff.).

Für die Verwaltung akademischer Angelegenheiten hat die Fakultät ein Akademisches Komitee etabliert, das in der Regel unter der Leitung des Dekans steht und die Funktion hat, akademische Angelegenheiten zu evaluieren, zu beraten und Empfehlungen auszusprechen. Zu den Aufgaben des Akademischen Komitees der Fakultäten der Zhejiang Universität gehören zum Beispiel: (1) Bewertung und Abgabe von Empfehlungen zum langfristigen Entwicklungsplan der Fakultät, zu wichtigen Reformprogrammen des Lehrprogramms und zum Entwurf wissenschaftlicher Forschungsarbeitspläne; (2) Förderung sowie Erleichterung des akademischen Austauschs und wissenschaftlicher Forschungsk Kooperationen innerhalb und außerhalb der Fakultät sowie Organisation akademischer Aktivitäten innerhalb der Fakultät; (3) Das akademische Komitee der Fakultäten der Zhejiang Universität gewährleistet die Berücksichtigung von Ergebnissen wichtiger Forschungsthemen der Fakultät, bewertet wichtige wissenschaftliche Arbeiten und Publikationen der Fakultät und gibt Empfehlungen für Auszeichnungen; (4) Übernahme von Verantwortung für die Ausbildung von Dozenten; Befugnis zur Bewertung sowie Empfehlung zur Beförderung von Professoren, Junior Professoren, und anderem professionellen sowie technischen Personal in höhere und mittlere Positionen; (5) Beratung sonstiger relevanter akademischer Fragestellungen (Zhejiang Universität 2018).

Ähnlich wie im Falle von Problemen der akademischen Gremien auf Universitätsebene besitzen die akademischen Gremien auf Fakultätsebene im Allgemeinen keine Entscheidungsbefugnis hinsichtlich akademischer Angelegenheiten. Es gibt kein demokratisches Verfahren für die Auswahl ihrer Mitglieder. Administrative Macht üben

der Sekretär oder der Dekan aus, indem sie beispielsweise oft in akademische Angelegenheiten eingreifen, z.B. durch direkte Leitung oder Einflussnahme in akademischen Gremien oder anderen akademischen Organisationen (Luo 2015, S.19 ff.).

Viele Hochschulen verfügen auch über eine Reihe von Fachausschüssen auf Hochschul- und Fakultätsebene, wie z. B. Lenkungsausschüsse für die Lehre, Fachausschüsse für die Entwicklung der Fächer etc. Darauf wird hier nicht eingegangen.

2.2.3 Lehre und Forschung

Die Fakultät bzw. das Institut gilt als grundlegende Einheit, welche für die Lehraufgaben zuständig ist und folgende Aspekte verantwortet: die Anpassung und Festlegung von Studienfächern, die Curriculumentwicklung, die Zuteilung der Arbeit von Lehrenden usw.; das Management der Lehrqualität, d.h. die Formulierung von Qualitätsstandards für die Lehre und die Bewertung der Lehrqualität usw.; das Lehr-Lernbedingungsmanagement, z.B. die Einrichtung von Laboren oder die Bereitstellung sowie Verwaltung verschiedener moderner Lehrmittel etc. Die Lehrkräfte hingegen bestimmen den Inhalt und die Lehrmethoden jener Kurse, die sie selbst unterrichten.

Wissenschaftliche Forschung an Hochschulen ist zu einer umfangreichen und komplexen Tätigkeit geworden, die eine immer wichtigere Bedeutung in den Hochschulen einnimmt (Zong 2019, S. 26). Hochschulen übernehmen nicht nur

wissenschaftliche Forschungsaufgaben für den Staat, sondern auch für eine Vielzahl von Unternehmen und Institutionen in Auftrag von oder in Zusammenarbeit mit diesen. Daneben werben Hochschulen für ihre eigenen Forschungsvorhaben, um finanzielle Mittel zu akquirieren und Forschungsfonds zu errichten, zur Förderung ihrer eigenen Projekte. Das Management verschiedener Forschungsprojekte ist maßgeblich geprägt von den unterschiedlichen Finanzierungsquellen und spezifischen Anforderungen der Fördermittelgeber an die Forschungsarbeit. Die grundsätzliche Vorgehensweise erfolgt jedoch meist wie folgt (Yuan, Zhang und Sun 2013, S.55 ff.):

Zu den grundlegenden Abläufen des Forschungsmanagements an Hochschulen gehören die Planung, Beantragung und Festlegung von Projekten, die Durchführung sowie Bereitstellung von Forschungsergebnissen und die Auswertung von Ergebnissen.

Wenn ein Lehrer ein staatliches Forschungsprojekt beantragen möchte, sind im Allgemeinen die folgenden Schritte erforderlich: Zunächst sind gemäß den einschlägigen Richtlinien für Forschungsprojekte ein Antrag zu stellen und ein Forschungsplan zu formulieren. Des Weiteren muss die Zustimmung des Leiters der Fakultät und des für die Forschung zuständigen Vizerektors (bzw. des Forschungsbüros) eingeholt werden. Anschließend ist bei der jeweiligen Regierungsabteilung (z.B. Bildungsministerium oder Ministerium für Wissenschaft und Technologie) oder einer Stiftung das Forschungsprojekt zu beantragen. Ferner muss der Fördermittelgeber ein Peer-Review organisieren. Das Projekt wird unter

Berücksichtigung der Empfehlungen des Peer-Reviews genehmigt oder aber abgelehnt. Letztlich können die Durchführung des Forschungsprojektes und die Auswertung der Projektergebnisse erfolgen. Das Thema der staatlich finanzierten Forschungsprojekte kann hierbei entweder von den Forschenden selbst oder durch Fördermittelgeber festgelegt werden. Die von oder in Kooperation mit den Unternehmen geplanten Projekte werden in der Regel zwischen den miteinander kooperierenden Parteien ausgehandelt. Das Forschungsmanagement der Hochschule gibt die Themen bekannt, die aus dem hochschuleigenem Forschungsfonds gefördert werden sollen. Die Lehrenden einzelner Fakultäten (bzw. Institute) bewerben sich gemäß den Themenrichtlinien oder erstellen eigene Themenanträge. Danach muss der Antrag durch die Fakultäts- (bzw. Instituts-) Leiter oder das akademische Komitee der Fakultät genehmigt werden. Dann erst entscheidet die Hochschulleitung oder das akademische Komitee auf Hochschulebene über die endgültige Genehmigung(ebd.).

Die Forschungsarbeit der umzugestaltenden Hochschulen wird ebenfalls nach dem oben genannten Verfahren durchgeführt. Allerdings erhalten solche Hochschulen nur sehr geringe Forschungsmittel, die mit denen forschungsorientierter Universitäten unvergleichbar sind, zumal letztere auch nur wenig oder gar keine Forschungsarbeit betreiben.

2.2.4 Formale Struktur der lokalen Hochschulen

Eine bürokratische Organisation ist „eine Organisationsform, die darauf ausgerichtet ist, umfangreiche Managementaufgaben durch systematische Koordinierung der

Arbeit vieler Einzelpersonen zu erfüllen." (Blau 1956) Die wesentliche Funktion einer bürokratischen Struktur besteht darin, bestimmte Ziele durch organisatorische Planung effektiv zu erreichen. Wenn das Verhalten stärker standardisiert ist, werden die Aktivitäten und Prozesse einer Organisation berechenbarer. Dadurch wird die Organisation effizienter und effektiver (Birnbaum, S.102). Der Begriff der Bürokratie wird oft mit Starrheit und Willkür assoziiert, weshalb "Bürokratie" an den Hochschulen oft verpönt ist (Weber 2016, S. 287 ff.). In dieser Arbeit werden nur Hochschulorganisationen im Sinne einer bürokratischen Organisation beschrieben und analysiert. Daher wird der Begriff der bürokratischen Organisation stets als neutraler Begriff verwendet.

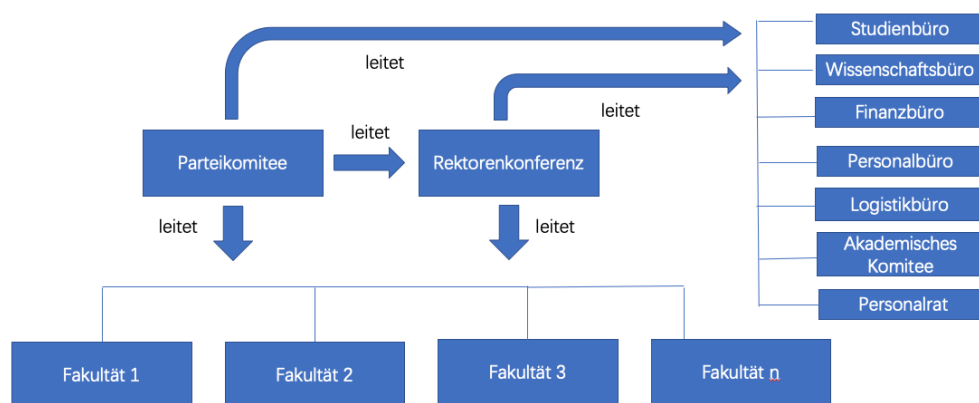


Abb. 2.4: Interne Struktur der lokalen Hochschulen

Quelle: Eigene Darstellung

Die im Organigramm dargestellten Abteilungen sind von praktischer Bedeutung. Die Rektorsitzung oder aber eine administrative Abteilung schlägt einen konkreten Plan vor, der im Rahmen einer Sitzung des Parteikomitees abgestimmt und anschließend von den administrativen Abteilungen und einzelnen Fakultäten umgesetzt wird. Die

einzelnen Abteilungen (Büro für Wissenschaft und Technologie, Studien-, Finanz-, Personal- und Logistikbüro usw.) werden von verschiedenen stellvertretenden Rektoren und stellvertretenden Sekretären geleitet, die jeweils über eine lose miteinander verknüpfte Struktur³ und eine klare Aufgabenteilung verfügen.

Die Arbeitsaufgaben, Befugnisse und Verantwortungsbereiche der einzelnen Abteilungen und Personen einer Hochschule sind im Rahmen eines bürokratischen Modells meist in Regeln und Vorschriften verankert und werden anhand eines hierarchischen Kontrollsystems verstärkt. Die Führungskräfte können nur im Rahmen ihrer Befugnisse und nicht nach ihrer persönlichen Einschätzung oder Einstellung entscheiden (Anderson 1963). Dies trägt zum einen dazu bei, eine gewisse Regelmäßigkeit innerhalb der Organisation zu gewährleisten und redundante Arbeiten sowie potenzielle Streitigkeiten zu minimieren. Die Institution der Bürokratie hingegen ist ein Mittel, mit dem die Hochschule ihre verschiedenen Aktivitäten koordiniert und so sicherstellt, dass die Aktivitäten der verschiedenen Abteilungen eine nachvollziehbare Vorhersehbarkeit aufweisen. Zum anderen sorgt sie für einen gewissen Effizienzgrad. Die von der Hochschule aufgestellten Regeln und Vorschriften beziehen sich auf alltägliche Situationen. Dadurch können die Mitarbeiter, insbesondere neue Angestellte, sich einfacher an die jeweilig vorherrschenden Regeln halten. Damit muss nicht jedes mögliche Problem als Ausnahme behandelt werden,

³ Die stellvertretenden Rektoren und stellvertretenden Sekretären sind durch die Zusammensetzung der Rektoren und Sekretären verknüpft.

was vor allem bei unerfahrenen Mitarbeitern problematisch wäre (Cyert und March 1963). Darüber hinaus ermöglicht eine klare Arbeitsteilung es den Mitarbeitern, sich in bestimmten Bereichen zu spezialisieren und so zu Experten zu entwickeln.

Theoretisch werden Führungskräfte in bürokratischen Organisationen auf Grundlage von Leistung und Kompetenz ernannt oder befördert, wobei diejenigen, die höhere Positionen bekleiden, in der Regel über eine höhere Kompetenz und ein fundierteres Fachwissen verfügen. Bürokraten werden also nicht gewählt, sondern von Vorgesetzten, die meist dem Kreis der Insider angehören, ernannt.

In theoretischer Hinsicht stellen bürokratische Organisationen rationale Organisationen dar: "Rationalität bedeutet, konsistente Entscheidungen zu treffen, die das Erreichen eines bestimmten Wertes innerhalb vorgegebener Grenzen maximieren (Allison 1971). " Das bedeutet allerdings nicht, dass bürokratische Organisationen stets korrekte und effektive Entscheidungen treffen. Vielmehr findet in der Regel eine bewusste Abwägung von Mitteln und Ergebnissen, Ressourcen und Zielen sowie Motiven und Aktivitäten statt. Aufgrund der hierarchischen Struktur einer bürokratischen Organisation werden Organisationsziele und Handlungsplan von den Leitern (z.B. dem Parteikomitee einer Hochschule) bestimmt. Ein Anzeichen für organisatorische Rationalität ist das Vorhandensein eindeutiger Ziele und die Entwicklung von Teilzielen, Teilplänen und Zeitplänen auf Grundlage langfristig ausgelegter Ziele. Je konkreter die Ziele dabei sind, desto besser lassen sich die

Kosten sowie der Nutzen der verschiedenen Optionen analysieren und so die bestmögliche Wahl treffen (ebd.).

Im Sinne einer bürokratischen Organisation bestehen das B College und andere lokale Hochschulen ebenfalls aus interagierenden Teilsystemen, wobei diese Interaktionen hauptsächlich durch das Beziehungsgefüge innerhalb einer bestimmten hierarchischen Struktur beeinflusst werden. So bestehen lokale Hochschulen aus vorgesetzten und untergeordneten Ebenen, die entsprechend einer hierarchischen Struktur angeordnet sind. Die übergeordnete Ebene erteilt dabei Anweisungen an die untergeordnete Ebene, welche diese ausführt und an die übergeordnete Ebene Bericht erstattet. Der Vorgesetzte erteilt dann auf Grundlage der Berichte wiederum neue Anweisungen. Ein Vorgesetzter ist innerhalb der Organisationshierarchie auch als ein Untergebener einer benachbarten höheren Ebene aufzufassen, womit eine kontinuierliche hierarchische Kette vorliegt. Das Zusammenspiel der verschiedenen Teilsysteme bzw. Ebenen ermöglicht die Arbeit der Organisation und stärkt zugleich ihre Kontrollstruktur.

2.3 Hochschulautonomie vs. hochschulexterne Kontrolle

Da Qualitätssicherung und Hochschulautonomie bei der Hochschulgestaltung sorgfältig zu berücksichtigen sind, werden Hintergründe zu den Fragen der externen Qualitätssicherung und der Hochschulautonomie chinesischer Hochschulen im Folgenden ausführlich dargestellt werden.

2.3.1 Zur Historie des chinesischen Hochschulmanagements (1949 - heute)

Das Hochschulmanagement durchlief in der Volksrepublik China drei verschiedene historische Stadien (Ju 2001, S.9): die 17 Jahre vor der Kulturrevolution, die 10 Jahre der Kulturrevolution und die Zeit nach der Kulturrevolution. Von der Gründung der Volksrepublik China bis zum Vorabend der Kulturrevolution (1949-1966) folgte das chinesische Hochschulmanagement dem sowjetischen Modell. Die Bewegung „Großer Sprung nach vorn“ sowie drei Jahre lang anhaltende Naturkatastrophen hätten Chinas fragiles wirtschaftliches Fundament beinahe zerstört und somit die Entwicklung der Hochschulen dramatisch behindert. Die Kulturrevolution (1966-1976) hat das Leben eines Großteils der Menschen und die soziale Ordnung erheblich beeinträchtigt. Der gesamte Staat befand sich in einem Zustand des Chaos, dies galt auch für die Hochschulen. Mit dem Ende der Kulturrevolution 1976 und dem Beginn der „Reform und Öffnung“ 1979, die bis heute anhält, hat sich der Schwerpunkt der Regierungsarbeit auf den wirtschaftlichen Aufbau verlagert. Dadurch haben die Hochschulen eine Phase der rapiden Weiterentwicklung erfahren, sodass sich das Hochschulmanagement ebenfalls allmählich zu reformieren begann.

In der Ära der Volksrepublik China hat das Hochschulmanagement nicht nur seitens der Sozialpolitik und Wirtschaft einen positiven Einfluss erfahren, sondern auch eine Behinderung durch verschiedene Bewegungen und Konkurrenzkämpfe innerhalb der Hochschulen erlebt.

Es gab eine lange Zeit, in der die Regierung über Hochschulangelegenheiten durch ein hohes Maß an zentraler Verwaltung verfügte, wodurch es den Hochschulen an akademischer Autonomie mangelte. Seit der Gründung der Volksrepublik China begann die Regierung damit, das Management akademischer Angelegenheiten von Hochschulen zu zentralisieren (Guo 2016, S. 29). Mit der im Jahr 1950 begonnenen Studiengangreform der Hochschulen formulierte das Zentralbildungsministerium die Studiengangsentwürfe (gleichbedeutend mit Rahmenlehrplänen) für Institute wie Geisteswissenschaften, Recht, Wissenschaft, Ingenieurwesen, Landwirtschaft usw. Darüber hinaus ist auch festgelegt worden, dass die Studiengänge sowie Lehrpläne, die von den Hochschulen auf Grundlage der Studiengangentwürfe zu formulieren sind, dem Zentralbildungsministerium zur Genehmigung vorgelegt werden müssen. Im Jahr 1952 legte das Bildungsministerium zudem fest, dass die Hochschulen im gesamten Staat die vom Bildungsministerium formulierten Lehrpläne für die einzelnen Studienfächer einheitlich umzusetzen haben. In den 1950 erlassenen „Interimsbestimmungen für Hochschulen“ ist außerdem Folgendes festgelegt worden: Die Errichtung als auch der Wechsel einer Fakultät oder eines Instituts einer Hochschule wird vom Zentralbildungsministerium entschieden; Hochschulen müssen für die Ausstellung von Abschlusszeugnissen für Hochschulabsolventen vom Zentralbildungsministerium eine Genehmigung einholen; Hochschulpräsidenten, Vizepräsidenten, ein Provost (entspricht dem deutschen Universitätskanzler) und stellvertretender Provost werden vom Zentralbildungsministerium ernannt; die Ernennung von Leitern einer Fakultät oder eines Instituts und von Rektoren einer

Lehrforschungsgruppe ist in den Akten des Zentralbildungsministerium festzuhalten (Yu 1994, S.63; Shanghai Higher Education Bureau Research Office 1979, S.68 ff.) .

Die im September 1961 erlassenen „Interimsbestimmungen über die Arbeit von direkt dem Bildungsministerium der Volksrepublik China untergeordneten Hochschuleinrichtungen (Entwurf)“ besagen Folgendes: die Etablierung, Änderung und Annullierung von Studienfächern ist vom Zentralbildungsministerium zu genehmigen; Hochschulen müssen Lehrarbeit gemäß dem vom Zentralbildungsministerium ausformulierten und genehmigten Lehrplänen organisieren; wesentliche Änderungen bei Studiengängen oder beim Studienfachsystem sowie die Festlegung und Änderung des Hochschulumfangs bedürfen einer Genehmigung vonseiten des Zentralbildungsministeriums. Im Jahr 1960 wurde in den „Interimsbestimmungen des Staatsrates über die Titelvergabe von Hochschullehrern sowie deren Bestimmungs- und Beförderungsmaßnahmen“ Folgendes vereinbart: die Benennung als auch Beförderung als Dozent ist in die Akten der Bildungsbehörde der lokalen Regierung zu protokollieren; die Benennung sowie Beförderung als Junior Professor bedarf der Genehmigung der Bildungsbehörde der lokalen Regierung und ist in die Akten des Zentralbildungsministerium einzutragen; die Benennung als und Beförderung zum Professor ist vom Zentralbildungsministerium zu genehmigen (Bildungsministerium 1961).

Obwohl während der Kulturrevolution sich das Hochschulmanagement in einem chaotischen Zustand befand, wurde am hohen Grad der Zentralisierung des Hochschulmanagements festgehalten (Huang und Liang 2020, S.74).

Auch nach der Kulturrevolution ist die Zentralisierung des Hochschulmanagements weiterverfolgt worden. Dies spiegelte sich in der 1978 verkündeten „Interimsordnung zur Arbeit von Kernhochschulen im gesamten Staat (Versuchsentwurf)“ wider. Seit Mitte der 1980er Jahre ist die Aufhebung der mangelnden Autonomie der Hochschulen mit der kontinuierlichen Vertiefung der „Reform und Öffnung“ sowie der Umsetzung der Reform des Hochschulsystems zu einem der wesentlichen Reformziele geworden. Seitdem ist der Grad an Autonomie der Hochschulen schrittweise gestiegen. Die im Jahr 2017 verlauteten „Stellungnahmen des Bildungsministeriums und anderer fünf Abteilungen zur Vertiefung der Reform zur Erhöhung der Autonomie von Hochschulen, der Kombination zwischen Hochschulautonomie und Regierungskontrolle sowie der Serviceoptimierung im Bereich der Hochschulbildung“ beinhaltet Folgendes: einige Hochschulen benötigen keine befristete Studienzeit mehr für Master- und Doktorstudiengänge. Mit Ausnahme der vom Staat kontrollierten Studienfächer können Hochschulen selbstständig Studiengänge, die im „Katalog der Bachelor-Studienfächer für Hochschulen“ zu finden sind, einrichten, die anschließend dem Bildungsministerium zur Protokollierung mitzuteilen sind. Hochschulen sind ferner in der Lage, selbstständig Studienfächer im Bereich der höheren Berufsbildung (Associate Degree) zu errichten, welche dann der Bildungsbehörde der Provinz zur

Protokollierung zu berichten sind. Nach eingehender Diskussion zwischen Fach- und Branchenexperten können Hochschulen gemäß den Studienfächer-Managementbestimmungen neue Studiengänge, die nicht im „Studienfachkatalog“ enthalten sind, nur dann etablieren, wenn diese für die wirtschaftliche sowie soziale Entwicklung dringend erforderlich sind. Die entsprechenden Bildungsbehörden genehmigen (entspricht der deutschen Akkreditierung) und evaluieren anschließend sämtliche Studienfächer. Das Bildungsministerium und andere relevante Abteilungen haben Standards und Pilotpläne für die Kapazität der Mitarbeiter an Hochschulen formuliert, wonach Hochschulen selbstständig die Etablierung von Arbeitsstellen im Rahmen der Mitarbeiterkapazität verwalten können. Dazu zählen z.B. die Gesamtzahl und Bezeichnung der Arbeitsstellen, Aufgaben, Arbeitsstandards, Qualifikationen usw. Hochschulen können ferner selbstständig über den Aufbau und das Personal in hochschulinternen Bereichen wie Lehre, wissenschaftliche Forschung und Verwaltungsabteilungen bestimmen. Hochschulen sind außerdem in der Lage, eigenständig die Bedingungen und Standards für eine Einstellung oder Entlassung festzulegen, externe Mitarbeiter einzustellen, das Personalmanagement auszuführen und Bewertungsmethoden sowie Betriebspläne für die Amtstitel (z.B. Dozent, Professor) ihrer Lehrenden vorzugeben. Die Bewertungsmethoden und Betriebspläne sind hierbei der zuständigen Regierungsabteilung zur Protokollierung zu melden. Das Recht zur Verwendung von Hochschulprojektmitteln und die Verfügungsgewalt über Hochschulvermögen werden zudem erweitert.

In den „Stellungnahmen des Bildungsministeriums und anderer fünf Abteilungen zur Vertiefung der Reform zur Erhöhung der Autonomie von Hochschulen, der Kombination zwischen Hochschulautonomie und Regierungskontrolle sowie der Serviceoptimierung im Bereich der Hochschulbildung“ wurde jedoch auch darauf hingewiesen, dass während den Hochschulen mehr Autonomie eingeräumt wird, die Leitung der Kommunistischen Partei Chinas über Hochschulen und hochschulexterne Qualitätssicherungsmaßnahmen (z.B. Evaluation) gestärkt werden muss.

In der Geschichte des Hochschulmanagements in der Volksrepublik China lassen sich drei Merkmale erkennen.

Erstens werden die Rechte der Hochschullehrenden seit langem nicht garantiert. Aufgrund der Ausweitung der „Anti-Rechts-Bewegung“ Mitte der 1950er Jahre wurde eine große Anzahl von Hochschullehrern als „rechts“ eingestuft. Der Kampf um die „Neubelebung des Proletariats und Beseitigung der Bourgeoisie“ hat dazu geführt, dass viele bekannte Universitätsprofessoren fälschlicherweise kritisiert wurden (Yu 1994, S.55). Während der Kulturrevolution wurden zunehmend Hochschullehrer verfolgt (Yu 1994, S.87 ff.). Nach dem Ende der Kulturrevolution im Jahre 1976 wurde der Fehler aufgelöst und der Status der Hochschullehrer nicht nur wiederhergestellt, sondern auch erhöht. Hochschullehrer begannen nun damit, eine wichtigere Rolle im akademischen Management einzunehmen (Yu 1994, S.129 ff.). In der heutigen chinesischen Gesellschaft genießen Hochschullehrer einen relativ hohen sozialen Status und Ruf.

Zweitens ist das Hochschulverwaltungspersonal für das Hochschulmanagement, einschließlich des akademischen Managements, verantwortlich. Das „demokratische Hochschulmanagement“ wurde lange Zeit ignoriert und stellt lediglich eine Formalität dar. In den frühen Tagen der Volksrepublik China wurde durch die Einführung des Hochschulkomitee-Systems die Idee des demokratischen Managements in gewissem Sinne umgesetzt (Fei, 1950). Doch aufgrund der extremen „linken“ Denkweise⁴ wurde die wichtige Position von Lehrern lange Zeit nicht anerkannt. Den Lehrern wurde vielmehr das Recht entzogen, am akademischen Management von Hochschulen teilzunehmen. Demokratische Managementansätze fungierten lediglich als Formalität oder waren gar ganz verboten. Auf zwei (Hochschule, Fakultät) bzw. drei (Hochschule, Fakultät, Institut) Ebenen wurde (außer während der Kulturrevolution) ein starkes Managementsystem errichtet. Da insbesondere auf Hochschulebene das Leitungsteam in seiner Anzahl riesig und der akademische Verwaltungsumfang enorm ist, wurde die Verwaltung akademischer Angelegenheiten durch verschiedene Verwaltungsabteilungen kontinuierlich gestärkt. Auf Fakultätsebene ist Verwaltungspersonal wie der Dekan für die Verwaltung verschiedener akademischer Angelegenheiten zuständig, während das Lehrforschungsbüro de facto zu einer Lehrverwaltungsabteilung geworden ist und der Leiter des Büros alle lehrbezogenen Aspekte kontrolliert. Die verschiedenen akademischen Angelegenheiten werden

⁴ Die extreme kommunistische Ideologie.

anhand einer Verwaltungskette umgesetzt, wobei die Lehrenden außer Acht gelassen werden.

Mit der Wiederherstellung der Ordnung an den Hochschulen seit den 1980er Jahren, wurden die Organisationen für demokratisches Hochschulmanagement schrittweise wieder aufgebaut. Beispielsweise haben die Hochschulen im Allgemeinen akademische Komitees zur Überprüfung von Studienabschlüssen sowie Amtstiteln (z.B. Dozent, Professor usw.) der Lehrenden usw. eingerichtet. Es ist nicht zu leugnen, dass das Recht der Lehrenden auf die Teilnahme am akademischen Management zunehmend Anerkennung findet, allerdings ist der Einfluss von einzelnen Lehrern und Organisationen von Lehrenden begrenzt.

Drittens ist der Einfluss der KPC auf die Hochschulen im Hochschulmanagement begründet worden. Nach Gründung der Volksrepublik China begann die Kommunistische Partei damit, sich an der Leitung der Hochschulen zu beteiligen. Im Jahr 1956 überarbeitete der Achte Nationalkongress der Kommunistischen Partei Chinas die Parteiverfassung und legte fest, dass die Hochschulen ein Parteikomitee-System einführen sollen, wobei das Parteikomitee mit einem Sekretär als „Gruppenleiter“ die gesamte Arbeit der Hochschulen lenkt. Zwei Jahre später verkündeten das Zentralkomitee der Kommunistischen Partei Chinas und der Staatsrat „Anweisungen zur Bildungsarbeit“, welche besagen, dass alle Hochschulen einen Hochschulausschuss unter der Leitung des Parteikomitees umsetzen sollen (Yu 1994. S.58). Infolgedessen haben die Hochschulen ein Führungssystem des

Parteikomitees eingeführt, wobei das Hochschulparteikomitee allmählich eine zentrale Rolle im Hochschulmanagement einnimmt. Während der Kulturrevolution wurde das Führungssystem des Parteikomitees zwar aufgelöst, doch nach der Kulturrevolution wiederhergestellt. Dies spiegelt sich im Hochschulgesetz Chinas wider (Hochschulgesetz, §39).

2.3.2 Beziehung zwischen Regierung und Hochschulen in China –

Hochschulautonomie vs. hochschulexterne Kontrolle

Im vorangegangenen Abschnitt ist die Geschichte des chinesischen Hochschulmanagements behandelt worden, woraus jedoch die Beziehung zwischen der Regierung und den Hochschulen noch nicht ausreichend beschrieben wurde. Hierfür ist eine detaillierte Analyse auf Mikroebene erforderlich, wodurch sich auch potenzielle Reformvorschläge, welche das Konzept der Autonomie der Hochschulen betreffen, ableiten lassen können.

Der Aspekt der Autonomie von Hochschulen ist in der chinesischen Hochschulbildungs- und Managementforschung seit jeher ein Thema, das Anlass zur Sorge gab. Die „Entscheidung des Zentralkomitees der Kommunistischen Partei Chinas über die Reform des Bildungssystems“ hat 1985 die Reform zur Erweiterung der Autonomie der Hochschulen angestoßen. 2014 wurde die „Stellungnahme zur weiteren Umsetzung und Erweiterung der Autonomie von Hochschulen und weiteren Verbesserung der hochschulinternen Governance-Struktur“ (Educational Reform

Office 2014) erlassen. Nach Jahrzehnten der Reform und Forschung ist die praktische Verwirklichung der Autonomie von Hochschulen immer noch ein unvollendetes Vorhaben, zumal ihre Komplexität die vergangenen Reformverfahren bei weitem übertrifft.

Doch wie äußert sich Hochschulautonomie in China und welche Autonomierechte besitzen chinesische Hochschulen? Hochschulen sind zunächst einmal als keine von der Gesellschaft unabhängigen Organisationen zu betrachten. Denn ihre Dienstleistungen bieten eine breite Palette an wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Spillover-Effekten, weshalb Hochschulen keine vollständige Autonomie genießen können (Liu, Qu und Kang 2020, S.22). Dieser Umstand hat rechtlich einen Konsens erreicht. Das Hochschulgesetz von 1998 definiert die Hochschulautonomie anhand von folgenden 8 Autonomierechten: (1) Unabhängige Formulierung von Immatrikulationsplänen und Anpassung der Immatrikulationszahl eines jeden Instituts; (2) Unabhängige Etablierung und Anpassung von Studiengängen in Übereinstimmung mit dem Gesetz; (3) Unabhängige Formulierung von Lehrplänen vonseiten der Hochschulen nach Lehr-Lern-Bedürfnisse sowie Wahl und Kompilation von Unterrichtsmaterialien und Organisation der Lehre; (4) Unabhängige Ausführung von wissenschaftlichen Forschungsvorhaben und sozialen Diensten nach individuellen Bedingungen der Hochschule; (5) Unabhängige Durchführung des wissenschaftlichen, technologischen und kulturellen Austauschs oder der Zusammenarbeit mit ausländischen Hochschulen gemäß einschlägiger nationaler Vorschriften; (6)

Unabhängige Etablierung von internen Organisationen und Personal nach tatsächlichen Bedürfnissen und den Grundsätzen der Vereinfachung und Effizienz, in den Bereichen Lehre, wissenschaftliche Forschung und administrative Abteilungen; (7) Unabhängige Einstellung von Lehrpersonal und anderen qualifizierten Fachkräften gemäß nationaler Vorschriften, individuelle Bewertung von Amtstiteln (z.B. Professor) sowie Anpassung von Zulagen und Gehaltsverteilung; (8) Individuelle Verwaltung und Verwendung von Eigentum, staatlichen Finanzierungsmöglichkeiten und gespendetem Eigentum in Übereinstimmung mit dem Gesetz. Hochschulen dürfen zudem Eigentum, welches für Lehr- und wissenschaftliche Forschungstätigkeiten vorgesehen ist, nicht für andere Zwecke verwenden (Hochschulgesetz §31-§38).

Im Folgenden soll die im Hochschulgesetz Chinas festgelegte Autonomie von Hochschulen hinsichtlich ihrer Entscheidungsbefugnisse in eine Makroebene und eine Mikroebene unterteilt werden. Bei der Makro- bzw. strategischen Entscheidungsfindung von Hochschulen geht es darum, welche Studienfächer zur Auswahl stehen, wie viele und welche Studenten immatrikuliert und welche Art von Forschung betrieben werden soll. Für eine solche Entscheidungsfindung ist unweigerlich eine große Menge externer Informationen erforderlich, darunter Angaben bezüglich des Arbeitsmarktbedarfs, des nationalen strategischen Bedarfs und der Entwicklungsrichtung des menschlichen Wissens. Die Entscheidungsfindung auf Mikroebene wiederum bezieht sich auf das Prozessdesign, die Implementierung und Ressourcenallokation.

Tab. 2.1: Klassifizierung der Autonomie an Hochschulen im Überblick

Makro-Entscheidungsbefugnis	Mikro-Entscheidungsbefugnis
1.Unabhängige Etablierung und Anpassung von Studiengängen in Übereinstimmung mit dem Gesetz	1.Individuelle Verwaltung und Verwendung von Eigentum, staatlichen Finanzierungsmöglichkeiten und gespendetem Eigentum in Übereinstimmung mit dem Gesetz
2.Unabhängige Formulierung von Immatrikulationsplänen und Anpassung der Immatrikulationszahl eines jeden Instituts	2.Unabhängige Etablierung von internen Organisationen und Personal nach tatsächlichen Bedürfnissen und den Grundsätzen der Vereinfachung und Effizienz, in den Bereichen Lehre, wissenschaftliche Forschung und administrative Abteilungen
3.Unabhängige Durchführung des wissenschaftlichen, technologischen und kulturellen Austauschs oder der Zusammenarbeit mit ausländischen Hochschulen gemäß einschlägigen nationalen Vorschriften	3.Unabhängige Einstellung von Lehrpersonal und anderen qualifizierten Fachkräften gemäß nationalen Vorschriften, individuelle Bewertung von Amtstiteln (z.B. Professor) sowie Anpassung von Zulagen und Gehaltsverteilung
4.Unabhängige Ausführung von wissenschaftlichen Forschungsvorhaben und sozialen Diensten nach individuellen Bedingungen der Hochschule	4.Unabhängige Formulierung von Lehrplänen vonseiten der Hochschulen nach Lehr-Lern-Bedürfnissen sowie Wahl und Kompilation von Unterrichtsmaterialien und Organisation der Lehre

Hochschulautonomie - Verteilung von Hochschulmanagementrechten zwischen Regierung und Hochschulen

Das von der Regierung durchgeführte Hochschulmanagement basiert hauptsächlich auf ministeriellen Erlassen und Anweisungen (Liu 2011). Nachfolgend soll die Machtverteilung zwischen der Regierung und den Hochschulen im Rahmen von Makro- und Mikroentscheidungen unter Berücksichtigung der einschlägigen Dokumente des Bildungsministeriums von 2006 bis 2017 zusammengefasst werden.

Tab. 2.2: Hochschulautonomie auf Makroebene

Makro-Entscheidungsbefugnis	Relevante Dokumente
1. Unabhängige Etablierung und Anpassung von	Die „Bestimmungen über das Management von Bachelorstudienfächern an Hochschulen“ von 2012 sehen vor, dass

<p>Studienfächern in Übereinstimmung mit dem Gesetz</p>	<p>Hochschulen nach Protokollierung beim Bildungsministerium national kontrollierte im Studienfachkatalog enthaltene Studienfächer unabhängig einführen können.</p> <p>Im Jahr 2017 sollten die „Stellungnahmen des Bildungsministeriums und anderer fünf Abteilungen zur Vertiefung der Reform der Erhöhung des Grades der Hochschulautonomie, der Kombination zwischen Hochschulautonomie und Regierungskontrolle und der Serviceoptimierung im Bereich der Hochschulbildung“ folgendes bezwecken: Die stetige Förderung einer unabhängigen Akkreditierung von Masterstudiengängen und Promotionen an bestimmten Hochschulen.</p>
<p>2. Unabhängige Formulierung von Immatrikulationsplänen und Anpassung der Immatrikulationszahl eines jeden Instituts</p>	<p>Im Jahr 2012 wurde im Rahmen der „Stellungnahmen des Bildungsministeriums zur umfassenden Verbesserung der Qualität der Hochschulbildung“ bestimmt, dass ausgewählten Hochschulen eine teilweise Autonomie gewährt werden soll.</p> <p>Am 13. Januar 2020 sind die „Stellungnahmen des Bildungsministeriums zum 'Pilot Reform Program of Enrollment for Basic Subject'“ verkündet worden, in denen die Einleitung einer Reform der Immatrikulation neuer Studierender von Grundlagenstudienfächern an bestimmten Hochschulen ab 2020 vorgesehen ist. Ab 2020 hat die alte unabhängige Studentenaufnahmepolitik von Hochschulen keine Gültigkeit mehr. Bislang beteiligen sich 36 Hochschulen an dem 'Pilot Reform Program of Enrollment for Basic Subject' (Bildungsministerium 2023). Das bedeutet, dass die Immatrikulation jetzt weniger unabhängig als zuvor ist.</p>
<p>3. Unabhängige Durchführung des wissenschaftlichen, technologischen und kulturellen Austauschs oder der Zusammenarbeit mit ausländischen Hochschulen gemäß einschlägigen nationalen Vorschriften</p>	<p>Die im Jahr 2015 vom Sekretariat des Staatsrates herausgegebenen „Leitenden Stellungnahmen zur Optimierung des akademischen Umfelds“ sollen die Autonomie der Hochschulen im internationalen wissenschaftlichen und technologischen Austausch erweitern und politische Garantien für die verstärkte Teilnahme wissenschaftlichen Personals am internationalen akademischen Austausch bieten.</p>
<p>4. Unabhängige Ausführung von wissenschaftlichen Forschungsvorhaben und sozialen Diensten nach individuellen Bedingungen der Hochschule</p>	<p>Aus dem „Statistischen Kommuniqué über die nationalen Ausgaben für Wissenschaft und Technologie“ (2001-2017) geht hervor, dass die von den Universitäten erhaltenen Forschungsgelder rasch gestiegen sind.</p>

Aus der obigen Tabelle wird deutlich, dass die Hochschulen eine höhere Autonomie hinsichtlich der angebotenen Bachelor-Studiengänge besitzen (Bildungsministerium 2012). Das Angebot von Masterstudien- und Promotionsfächern ist hingegen sehr

eingeschränkt. Dennoch können einige Eliteuniversitäten Masterstudien- und Promotionsfächer selbstständig akkreditieren (Bildungsministerium 2017).

Das national einheitlich gehaltene Zulassungsverfahren von Hochschulen basiert hauptsächlich auf den Ergebnissen der (in einer Provinz oder in einigen Provinzen einheitlichen) Hochschulzugangsprüfung und auf den Interessen der Bewerber. Im Hinblick auf die Immatrikulation bis zum Jahr 2021 weisen nur 36 Eliteuniversitäten eine geringe Zulassungsautonomie, für die Rekrutierung von Talenten mit besonderen Fähigkeiten, auf. Die bisherige relativ umfangreiche autonome Zulassungsmethode für Hochschulen (90 Hochschulen haben eine höhere Zulassungsautonomie) wurde außer Kraft gesetzt (Bildungsministerium 2023). Die restlichen über 1.000 Hochschulen besitzen grundsätzlich keine Autonomie hinsichtlich der Aufnahme von Studierenden.

In Hinsicht auf wissenschaftliche Forschungsvorhaben und soziale Dienste verfügen die Hochschulen bereits über einen hohen Grad an Autonomie. Der rasche Anstieg der Forschungsfinanzierung von Hochschulen bietet eine objektive Grundlage, um den Autonomiegrad im Bereich der wissenschaftlichen Forschungsvorhaben an Hochschulen zu erhöhen. Sämtliche Hochschulen verfügen über ein stabile Grundfinanzierung, welche auf der Gesamtzahl der Studierenden basiert. Die direkt dem Zentralbildungsministerium untergeordneten Hochschulen haben zudem einige Spezialfonds erhalten, darunter beispielsweise Folgende: „Bedingungen des Studiums und der Lehre“, „Lehrreform“, „Grundfinanzierung für wissenschaftliche

Forschungsvorhaben“, „Aufbau einer 'Double First Class'“ und „Leistungsorientierte Mittelvergabe“. Doch die Verteilung dieser Finanzmittel an den Hochschulen ist ungleichmäßig. So erhalten etwa 7% der Hochschulen, nämlich die Elitenuniversitäten, 69% der gesamten Forschungsfinanzierung (Bildungsministerium 2017).

Tab. 2.3: Hochschulautonomie auf Mikroebene

Mikro-Entscheidungsbefugnis	Relevante Richtlinien
<p>1. Unabhängige Formulierung von Lehrplänen vonseiten der Hochschulen nach Lehr-Lern-Bedürfnissen sowie Wahl und Kompilation von Unterrichtsmaterialien und Organisation der Lehre</p>	<p>Im Jahr 2017 haben die „Stellungnahmen des Bildungsministeriums und anderer fünf Abteilungen zur Vertiefung der Reform der Erhöhung des Grades der Hochschulautonomie, der Kombination zwischen Hochschulautonomie und Regierungskontrolle und der Serviceoptimierung im Bereich der Hochschulbildung“ folgendes geregelt: Hochschulen können nach Maßgabe des Gesetzes selbstständig Studienfächer einrichten.</p> <p>Gleichzeitig legt die „Einführung der Bachelor-Studienfächer der Hochschulen“ die Mindeststandards für Bachelor-Studiengänge fest.</p>
<p>2. Individuelle Verwaltung und Verwendung von Eigentum, staatlichen Finanzierungsmöglichkeiten und gespendetem Eigentum in Übereinstimmung mit dem Gesetz</p>	<p>In Übereinstimmung mit der „Bekanntmachung über die Reform und Verbesserung der Budget- und Finanzierungsmethoden für Zentralhochschulen“ wurde bei der Mittelzuweisung der direkt dem Zentralbildungsministerium untergeordneten Hochschulen im Jahr 2015 weiterhin die Methode „Grundfinanzierung + Finanzierung für besonderes Projekt“ (Grundfinanzierung ist 60%, Finanzierung für besonderes Projekt ist 40%) angewendet. Solche Hochschulen verfügen zwar über eine unabhängige Haushaltsbefugnis, allerdings wird eine Rechnungsprüfung des Nutzungsprozesses vorgenommen. Finanzierungsquellen als auch das Budget für lokale Hochschulen sind relativ gering, wobei etwa 80% bis 90% der Mittel aus Zuweisungen auf Basis der Studentengesamtzahl stammen.</p>
<p>3. Unabhängige Etablierung von internen Organisationen und Personal nach tatsächlichen Bedürfnissen und den Grundsätzen der Vereinfachung und Effizienz, in den Bereichen Lehre, wissenschaftliche Forschung und administrative Abteilungen</p>	<p>Die „Stellungnahmen zur Erweiterung der wissenschaftlichen Forschungsautonomie von Hochschulen und wissenschaftlichen Forschungseinrichtungen“ besagen, dass Eingriffe vonseiten der Regierung reduziert und die Autonomie der Hochschulen sowie der wissenschaftlichen Forschung erhöht werden sollen.</p> <p>Im Jahr 2017 haben die „Stellungnahmen des Bildungsministeriums und anderer fünf Abteilungen zur Vertiefung der Reform der Erhöhung des Grades der Hochschulautonomie, der Kombination zwischen</p>

	Hochschulautonomie und Regierungskontrolle und der Serviceoptimierung im Bereich der Hochschulbildung“ folgendes vorgesehen: Die Obergrenze der Personalgesamtzahl wird aufgelöst; sodass Hochschulen eigenständig interne Einrichtungen aufbauen und das Personalmanagement selbst ausführen können.
4. Unabhängige Formulierung von Hochschul-Lehrplänen nach Lehr-Lern-Bedürfnissen, Wahl oder Kompilation von Unterrichtsmaterialien und Organisation der Lehre;	Die im Jahr 2017 verkündeten „Stellungnahmen des Bildungsministeriums und anderer fünf Abteilungen zur Vertiefung der Reform der Erhöhung des Grades der Hochschulautonomie, der Kombination zwischen Hochschulautonomie und Regierungskontrolle und der Serviceoptimierung im Bereich der Hochschulbildung“ haben festgelegt, dass die Hochschulen über ein Benennungsrecht (z.B. Junior Professor, Professor etc.) bei Lehrenden verfügen.

Aus der obigen Tabelle geht hervor, dass Hochschulen bei der Organisation von Lehre, wissenschaftlicher Forschungsvorhaben und sozialen Diensten bzw. Prozessdesign, Implementierung und Ressourcenallokation bereits über eine höhere Autonomie verfügen. Von 2005 bis 2017 haben hinsichtlich des institutionellen Aufbaus, des Personalmanagements und des Finanzmanagements die offensichtlichsten politischen Änderungen der Hochschulen stattgefunden. In solchen Bereichen besitzen die Hochschulen höhere Autonomie. Die größte Änderung ist im Finanzierungssystem zu erkennen. Die Finanzmittel der Hochschulen sind erheblich gestiegen und sie verfügen über eine auf der Studentengesamtzahl basierende stabile Finanzierung. Die Finanzierung der dem Zentralbildungsministerium untergeordneten Hochschulen, die eine Grundfinanzierung und Finanzierung für besondere Projekte erhalten, hat sich drastisch erhöht (Bildungsministerium et al. 2020). Die Zunahme der Finanzierungsmöglichkeiten könnte die Handlungsfreiheit und Flexibilität der Hochschulen in vielen Bereichen einschließlich der Forschung erhöhen

(Bildungsministerium et al. 2017). Gleichzeitig wurden die staatlichen Eingriffe in die wissenschaftlichen Forschungsvorhaben der Hochschulen reduziert und ihre Autonomie sowie die der Forschenden erhöht (ebd.). Außerdem dürfen Hochschulen unabhängig interne Institutionen errichten und Personalmanagement betreiben. Demgegenüber besaßen davor einige lokale Hochschulen kein Recht, die Amtstitel von Lehrenden zu bewerten (ebd.).

Generell wird ein klarer Trend ersichtlich: die Autonomie von Hochschulen steigt sukzessive (Yu 2015. S.40). Allerdings ist der Grad an Autonomie von Eliteuniversitäten in Bezug auf Lehre, Forschung, Studentenaufnahme und Finanzierung deutlich höher als im Falle lokaler Hochschulen.

2.3.3 Hochschulexterne Qualitätssicherungsmaßnahmen

Zu den externen Qualitätssicherungsmaßnahmen des chinesischen Hochschulwesens gehören vor allem die Akkreditierung und Evaluation sowie einige Sonderprojekte. Da solche Sonderprojekte weder dauerhaft noch regelmäßig vorkommen, sollen im Folgenden lediglich die Aspekte der Akkreditierung und Evaluation näher betrachtet werden. Verfahren der Qualitätssicherung müssen bei der Umgestaltung mitbedacht werden.

2.3.3.1 Akkreditierung

- Prüfung und Genehmigung von Studienfächern

In China wird der Prozess der Genehmigung des Studienfächerangebots an Hochschulen nicht als „Akkreditierung“, sondern als „Prüfung und Genehmigung“ bezeichnet, wobei dieser Genehmigungsprozess einige identische Funktionen wie die „Akkreditierung“ im deutschen bzw. europäischen Hochschulsystem aufweist. Aufgrund dessen wird davon ausgegangen, dass die „Prüfung und Genehmigung“ von Studiengängen der Kategorie der Akkreditierung entspricht.

Wenn Hochschulen Studienfächer einrichten, die im „Studienfachkatalog“ wiederzufinden sind, müssen diese zunächst von einer hochschulinternen Expertengruppe modifiziert und geprüft werden. Anschließend muss die jeweilige Hochschule die entsprechenden Bewerbungsunterlagen zur Beantragung des Studiengangs bei der zuständigen Behörde (z.B. Provinz- oder Zentralbildungsministerium) einreichen. Die von der Hochschule zugesandten Bewerbungsunterlagen sind zudem ein Monat lang öffentlich einsehbar. Anschließend prüft die zuständige Behörde die bei der Bekanntmachung eingeholten Stellungnahmen, den Lösungsweg der Hochschulen zu eingeholten Stellungnahmen und die Bewerbungsunterlagen der Hochschulen formal, welche letztlich vom Zentralbildungsministerium beurkundet werden (Bildungsministerium 2012).

Diese sogenannte „formale Überprüfung“ stellt eine grobe Ermittlung der Lage der Hochschule, der Curricula sowie der Lehrkräfte dar. Die meisten Provinzen führen die formale Überprüfung zudem durch ohne eine vorherige Vor-Ort-Besichtigung. Mehr

als 20 Provinzen und Städte besitzen außerdem keine klaren Umsetzungsregeln oder Leitlinien für die Makrokontrolle auf Provinzebene (Xu und Cui 2012, S.88 f.) . Die „Prüfungs- und Genehmigungsverfahren“ im Falle von „kontrollierten Bachelorstudienfächern“ und „Bachelorstudienfächern außerhalb des Studienfachkatalogs“ sowie Masterstudien- und Promotionsfächern ähneln den oben genannten Verfahren. In der Regel erfolgt kein Vor-Ort-Gutachten, vielmehr muss vom Zentralbildungsministerium oder dem „Ausschuss des Staatsrates für akademische Grade“⁵ eine abschließende Prüfung und Genehmigung stattfinden (Bildungsministerium 2012, Bildungsministerium 2020).

Die oben genannte Methode der Prüfung und Genehmigung von Studienfächern spiegelt die Idee wider, die Kompetenz zur Gestaltung des Studienfächerangebots an die zuständige Behörde auf Provinzebene und an die Hochschulen zu delegieren. Allerdings trat immer wieder das folgende Phänomen auf: das hochschulinterne Management versinkt im Chaos, sobald die Hochschulautonomie zunimmt. Das hochschulinterne Management gelangt zum Stillstand, sobald die Regierung die Hochschulen verstärkt kontrolliert. Im Bereich des chinesischen

⁵ Ausschuss des Staatsrates für akademische Grade ist eine Einrichtung, die vom Staatsrat in Übereinstimmung mit den "Reglements on Academic Degrees of the People's Republic of China" eingerichtet wurde, um die nationale Gradvergabe und andere relevante Arbeiten zu leiten und zu verwalten.

Hochschulmanagements tritt dies immer wieder zutage. Manche Hochschulen fügen blindlings Studienfächer hinzu und können hierbei die Bildungsqualität nicht garantieren. Dies liegt daran, dass hochschulexterne Qualitätssicherungsmaßnahmen nicht mit der Erhöhung der Hochschulautonomie gemeinsam einhergehen (Xu und Cui 2012, S.88) und einige Hochschulen nicht über ausreichende Selbststeuerungsfähigkeiten verfügen.

- Akkreditierung von Studiengängen

Die Akkreditierung von Studienfächern in China erfolgt im Ingenieurwesen, in der klinischen Medizin und in der Lehrerausbildung.

Die unter anderem vom Bildungsministerium und der China Association for Science and Technology gemeinsam gegründete „China Engineering Education Accreditation Association“ (CEEAA) ist für die Akkreditierung ingenieurwissenschaftlicher Bachelorstudiengänge (z.B.: Maschinenbau und Automatisierung, Elektrotechnik und ihre Automatisierung, Chemieingenieurwesen und -technik, Computer Science und -Technik usw.) zuständig. Im Juni 2016 trat die CEEAA dem „Washington Accord“ bei (CEEAA 2015). Die Akkreditierung im Falle der CEEAA-Zertifizierung ist für Hochschulen jedoch nicht verpflichtend: Hochschulen können sich freiwillig für die Akkreditierung bewerben, um die Qualität der Lehre als auch des Studiums zu verbessern und die Attraktivität der Hochschule zu steigern (Bildungsministeriums 2007).

Im Jahr 2008 wurde das „Working Committee for the Accreditation of Medical Education“ gegründet, welches im Oktober 2019 der „World Federation for Medical Education“ (WFME) beigetreten ist. Das Working Committee ist zuständig für die Akkreditierung von Studiengängen im Bereich der klinischen Medizin (Bildungsministeriums 2020). Das Evaluierungszentrum für Hochschullehre des Bildungsministeriums und die zuständige Behörde der Provinz wiederum sind für die Akkreditierung im gesamten Staat verantwortlich. Die Akkreditierung der klinischen Medizin und der Lehramtsstudiengänge ist verpflichtend.

2.3.3.2 Evaluation

Die Hochschulevaluation besteht aus der „Evaluation von Qualifikationen“ und einer „Audit-Evaluation“. Gegenstand der „Evaluation von Qualifikationen“ sind alle Arten von neu errichteten Hochschulen auf Bachelorniveau oder einem höheren Bildungsgrad, einschließlich staatlich anerkannter privater Hochschulen, die zuvor noch nie an der „Hochschul-Evaluation“ teilgenommen haben (Bildungsministeriums 2017). Gegenstand der „Audit-Evaluation“ hingegen sind Hochschulen auf Bachelorniveau oder einem höheren Bildungsgrad, welche die „Hochschul-Evaluation“ bereits bestanden haben (Bildungsministeriums 2013). Die „Evaluation von Qualifikationen“ als auch die „Audit-Evaluation“ implizieren eine Beurteilung des Gesamtniveaus von Lehre und Studium. Die Anforderungen an eine „Audit-Evaluation“ sind zudem höher als im Falle der „Evaluation von Qualifikationen“. Des Weiteren bestehen zwar einige Unterschiede zwischen bestimmten Indikatoren,

allerdings werden in der Gesamtbewertung in der Regel folgende Aspekte berücksichtigt: „Positionierung und Ziele“, „Lehrkräfte“, „Lehr-Lern-Ressourcen“ (z.B. Infrastruktur, Geldmittel, Curricula usw.), „Ausbildungsprozess“ (z.B. Curriculum-Entwicklungsprozess, Lehrmethode usw.), „Studenten-Entwicklung“ (z.B. Studentenbetreuung und -Service, Beschäftigungsquote) und „Qualitätssicherung“. Hochschulen, die dem Bildungsministerium direkt untergeordnet sind, werden von einem Expertenteam des Bildungsministeriums evaluiert, während die Evaluierung von lokalen Hochschulen vonseiten eines Expertenteams des Provinzbildungsministeriums erfolgt (Bildungsministeriums 2011, Bildungsministeriums 2013).

Die Audit-Evaluation findet alle 5 Jahre statt, die nächste Evaluationsrunde hingegen von 2021 bis 2025. Der Unterschied zur vorherigen Evaluation liegt dabei im Allgemeinen⁶ vor allem in der aufgrund des Hochschultyps durchgeführten Evaluation sowie der Zusammensetzung des Expertenteams (Bildungsministeriums 2021). Aufgrund der Struktur aller Hochschulen, der Hochschulpositionierung, des Servicegegenstandes und der Hochschulsituation unterteilt sich diese Audit-Evaluationsrunde in zwei Kategorien. Hochschulen können auf Basis ihrer eigenen

⁶ Die bisherigen Hochschulevaluation waren sehr verwirrend, Sie gliederte sich nach der Stufe der Hochschulen in Evaluation von Qualifikation, Level-Evaluation und stichprobenartige Evaluation und wurde ab 2011 einheitlich in Evaluation von Qualifikation und Audit-Evaluation umgestellt.

Schulpositionierung, Bildungsziele usw. selbst die Entscheidung treffen, an welchen Kategorien teilgenommen werden soll.

Zur ersten Kategorie gehören im Rahmen der Audit-Evaluation jene Hochschulen, die weltweit erstklassig sind und nach exzellenten Lehrkräften sowie der Förderung herausragender Talente streben, die im Dienste der wichtigsten strategischen Bedürfnisse des Staates stehen. Im Fokus stehen hierbei zudem die für den Aufbau einer Weltklasse-Universität notwendigen Fähigkeiten der Qualitätssicherung und die umfassenden Reformmaßnahmen sowie Wirkungen von Studium und Lehre.

Die zweite Kategorie im Rahmen der Audit-Evaluation lässt sich in nachfolgende drei Arten einteilen: erstere eignet sich für Universitäten, deren Priorität in der Förderung akademischer Talente liegt; die zweite ist solchen Hochschulen dienlich, deren Hauptaugenmerk auf der Förderung von anwendungsorientierten Talenten liegt; die dritte ist für lokale anwendungsorientierte Hochschulen geeignet, die Bachelorabschlüsse anbieten und erst auf eine junge Entwicklungsgeschichte zurückblicken. Diese zweite Kategorie konzentriert sich zudem auf die Positionierung der Hochschulbildung, der Ressourcenbedingungen, des Ausbildungsprozesses, der Studentenentwicklung (z.B. Studentenbetreuung und -Service, Beschäftigungsquote) und der Lernergebnisse an Hochschulen. Das Evaluationsverfahren umfasst den Antrag von Hochschulen, eine hochschulinterne Selbstevaluation, Expertenbewertung (einschließlich Vor-Ort-Gutachten), Schlussfolgerung und Feedback über die

Evaluation, fristgerechte Berichterstattung der im Evaluationsprozess identifizierten Probleme und Wiederholungsprüfung.

Ein weiterer Unterschied zur vorherigen Hochschulevaluation besteht darin, dass die Evaluationsexperten (Gutachter) einheitlich aus der nationalen Expertenbank der Evaluation generiert werden⁷, wobei die Anzahl der Experten zwischen 15 und 21 liegt. In der Regel sollte die Zahl der Gutachter aus anderen Provinzen (autonome Gebiete und regierungsunmittelbare Städte) nicht weniger als zwei Drittel der Gutachtergruppe betragen, wobei der Gruppenleiter aus einer anderen Provinz (autonome Gebiete und regierungsunmittelbare Städte) stammen muss.

Bachelor- und Masterstudiengänge als auch Promotionsfächer werden vom Zentralbildungsministerium und den zuständigen Behörden auf Provinzebene evaluiert.

Der Autor dieser Arbeit hält den derzeitigen Autonomiegrad chinesischer Hochschulen für angemessen. Es ist notwendig, dass die Regierung die Zulassungsstandards für Studenten und Gesamtzahl der Studentenaufnahme sowie das Angebot der Studienfächer beschränkt. Die Makrokontrolle der Regierung über die

⁷ Für Experten, die an der Evaluation von Hochschulen teilnehmen können, wurde eine Datenbank eingerichtet, und diejenigen, die an der Evaluation von Hochschulen teilnehmen, sollten aus dieser Datenbank stammen (Bildungsministeriums 2020).

Studienfächerkategorien und die Gesamtzahl der Studentenaufnahme ist für die Stabilität des Arbeitsmarktes von wesentlicher Bedeutung. Die Autonomieeinschränkung der Hochschulzugangsberechtigung spiegelt sich in den Zulassungskriterien wider, d.h. das Ergebnis der Hochschulaufnahmeprüfung stellt den einzigen Zulassungsindikator dar. Die Zulassung erfolgt nach den Noten der Hochschulaufnahmeprüfung. Im Falle einer klein angelegten autonomen Studentenzulassung lässt sich auf andere Indikatoren (z.B. Goldmedaille der Nationalen Mathematik-Olympiade) verweisen. In der Vergangenheit hat die chinesische Regierung weitgehend autonome Zulassungskriterien für Studierende an 90 Hochschulen ermöglicht, doch laut einer Umfrage des Sozialforschungszentrums „China Youth Daily“ glauben 61,4% der Befragten, dass die autonome Studentenaufnahme nicht offen und transparent genug sei und dies daher Raum für Korruption ließe. Demgegenüber sind 56,7% der Befragten der Meinung, dass sie sich in ein von Geld und Macht abhängiges Spiel differenziert, während wiederum 85,3% der Befragten auf einheitliche Hochschulaufnahmeprüfungen und Zulassungskriterien vertrauen, also dem Prüfungsergebnis als einziges Zulassungskriterium (China Youth Daily 2014). Tatsächlich gibt es sogar Hochschulleiter, nach denen aufgrund einer Korruptionsaffäre im Studentenaufnahmeprozess gefahndet wird (Sohu 2017). Daher spiegelt die Regierungskontrolle über die Autonomie für die Aufnahme von Studenten den Grundsatz der gleichen Bildungschancen für alle wider.

3 Forschungsfragen

Seit dem Jahr 2013 ist die Hochschulumgestaltung angelaufen. Doch im Organisationsentwicklungsprozess sind die umzugestaltenden Hochschulen auf zahlreiche hochschulinterne Konflikte und Hindernisse gestoßen, weshalb sie auf Lösungskonzepte drängen. Die Klarstellung hochschulinterner Nachteile ist auch für die Entwicklung hochschulexterner Qualitätssicherungsmaßnahmen äußerst notwendig.

Hierfür soll im Folgenden zunächst der Reformprozess als Change Prozess näher beschrieben werden. Dies geschieht in Form einer Fallstudie über die Erfolgsbedingungen für das Change-Management, welche für die verschiedenen Entscheidungsebenen von Interesse sind. Dadurch können die beteiligten Hochschulleitungen die Mitglieder der Hochschule erfolgreicher in Entscheidungsprozesse einbinden. Auf der politischen Ebene der Zentralregierung können die Ergebnisse über Erfolgsbedingungen bei der Umsetzung großer Hochschulreformprojekte informieren.

Die konkreten Forschungsfragen leiten sich aus den folgenden Fragen ab:

- Welche Motivation(en) haben die Lehrenden als unmittelbar am Reformprozess beteiligte Interessengruppe? Offenbaren die Lehrenden tatsächliches Interesse an anwendungsorientierter Lehre und Forschung? Erhalten Lehrende durch den Hochschulumgestaltungsprozess aussichtsreichere Karrierechancen oder erleiden sie gar einen Verlust hinsichtlich ihrer bisherigen Qualifikationen (z.B. Lehrer mit Dokortitel, die auf theoretische Forschung spezialisiert sind sowie über eine Vielzahl

theoretischer Forschungsergebnisse verfügen, von denen jedoch nach erfolgter Hochschulumgestaltung umfangreiche Fähigkeiten im Bereich der anwendungsorientierten Forschung und Arbeitserfahrung aus ihrer Tätigkeit in Unternehmen als Teil der Bewertungskriterien für Lehrkräfte verlangt werden.)? Herrscht unter den Lehrenden die Ansicht, dass ihr Ruf einen Schaden nimmt, weil sie an einer Fachhochschule unterrichten? Sind Lehrende von äußeren Einflüssen betroffen, weil alle Kollegen in ihrem Umfeld (nicht) im Prozess der Hochschulumgestaltung miteinbezogen werden? Erfährt die Motivation der Lehrenden durch die Art und Weise der Hochschulverwaltung (z.B. autoritärer vs. beratender Führungsstil) einen Einfluss? In welchen Bereichen (z.B. gute Lehre machen, Weiterbildung, o.ä.) müssten die Lehrenden motiviert werden, am Veränderungsprozess teilzunehmen?

- Wie lässt sich die Motivation der Lehrenden steigern? Mithilfe welcher Art von Hochschulleitungshandeln bzw. mit welchem Change-Management-Modell können die Interessenskonflikte unterschiedlicher Mitglieder aufeinander abgestimmt und der Umgestaltungsauftrag erfolgreich durchgesetzt werden?
- Nehmen die Hochschulen die Hochschulumgestaltung tatsächlich ernst? Oder werben die Hochschulen lediglich mit ihren Zielen und Leistungen ohne dabei Reformmaßnahmen tatsächlich voranzutreiben und umzusetzen, nur um externe Mittel zu erlangen oder bessere Aufstiegsmöglichkeiten für die Hochschulleiter zu kreieren? Es ist zudem nicht unüblich, dass Organisationen sich selbst besser darstellen als es eigentlich der Fall ist, um Legitimität oder externe Anerkennung sowie

Unterstützung zu erhalten. In dieser Studie wird untersucht, ob es eine Entkopplung zwischen „talk“ und „action“ gibt (Brunsson 1989).

Warum sollte die Motivation der Lehrenden im Mittelpunkt der Betrachtung stehen?

Die vorliegende Arbeit stellt die Motivation der Lehrenden zur Unterstützung der Hochschulreform in den Mittelpunkt. Dies ergibt sich daraus, dass Hochschulen als „Expertenorganisationen“ (Kehm 2012, S. 17 ff.) fungieren, woraus sich eine relativ starke Position der Lehrenden in der Organisation ergibt. Hochschulen gliedern sich auch in China in Fakultäten, Institute und Studienfächer, die jeweils spezielle als auch profunde Kenntnisse vermitteln, wofür der Einsatz hochqualifizierter Lehrkräfte erforderlich ist. Hierbei ist es der Hochschulleitung unmöglich, die Aufgaben eines jeden Lehrenden vor dem Hintergrund eines Umgestaltungsprozesses im Detail vorzuschreiben. Die Lehrenden müssen vielmehr ihr Fachwissen und ihre Initiative in den Hochschulumgestaltungsprozess einbringen, damit dieser erfolgreich vonstattengehen kann. Ganz gleich wie ausgeklügelt ein Umgestaltungsplan oder wie ehrgeizig eine Vision sein mag, letztlich muss jeder einzelne Lehrer die Aufgaben sowie Ziele des Hochschulumgestaltungsprozesses umsetzen. Gegenwärtig bestehen sowohl vonseiten der Regierung als auch vonseiten der Hochschulleitungen jeweils eigene, aber relativ klare Motive für die Durchführung der Hochschulumgestaltung: Die Regierung ist darin bestrebt, dass lokale Hochschulen mehr anwendungsorientierte Absolventen, die der wirtschaftlichen Entwicklung dienen sollen, hervorbringen. Hochschulleiter wollen die Effizienz ihrer jeweiligen Institutionen, auch im Wettbewerb

mit anderen Hochschulen unter Beweis stellen (Zhang und Jiang 2014, S.2 f.).

Hinsichtlich der Lehrenden sind hingegen die Motive, sich an der Hochschulumgestaltung zu beteiligen, noch aufzuklären.

Lehrkräfte besitzen nicht nur unklare Motive in Bezug auf die Durchführung der Hochschulumgestaltung, sondern es gibt auch eine Reihe von Faktoren, welche ihre Motivation möglicherweise sogar verringern.

Den Lehrkräften, die für den Einsatz im neuen Hochschultyp vorgesehen sind, mangelt es zudem an praktischer Erfahrung in der Industrie oder in Unternehmen. Zudem übernehmen aufgrund der mangelnden Anzahl an Lehrenden junge Lehrer bereits beim Eintritt in den Beruf umfangreiche Unterrichtsaufgaben, was es ihnen erschwert, in einem Unternehmen eine praktische Ausbildung zu erfahren und so Praxiserfahrung zu sammeln (Huang 2015, S. 21).

Ferner findet eine Leistungsbewertung bei den Hochschullehrern während ihrer Arbeitstätigkeit statt. Darunter fällt vor allem die Bewertung des Arbeitsprozesses und der Arbeitsergebnisse der Lehrer. Mittels Feedback soll das Lehr- und Forschungsniveaus der Lehrkräfte gefördert werden. Diese Art der Evaluierung orientiert sich an den Grundsätzen der Lehrerevaluierung gemäß den vom Staat und den Schulen festgelegten Aufgaben sowie Zielen (Hochschulgesetz, §51). Dabei sollen vorgeschriebene Verfahren angewendet und wissenschaftliche Methoden genutzt werden sowie moderne Technologien zum Einsatz kommen, um Evaluierungsinformationen umfassend sammeln und die Quantität als auch Qualität der Arbeit der Lehrkräfte angemessen beurteilen zu können. Gleichzeitig kann durch

Rückmeldungen zum Bewertungsprozess und zu den Ergebnissen die Arbeitstätigkeit des Lehrers gefördert werden (Wang 2012, S.38). Es ist jedoch unbestreitbar, dass bei der Umgestaltung des Lehrerteams einer Fachhochschule keine unabhängigen politischen und institutionellen Vorkehrungen getroffen werden können. Die Bewertungsrichtlinien, -methoden und -systeme zur Evaluation der Lehrkräfte orientieren sich an jenen der klassischen Universitäten, wodurch die Motivation der Lehrer bezüglich der Hochschulgestaltung möglicherweise gefährdet wird. Chinas Bewertungssystem für Hochschullehrer konzentriert sich seit langem auf wissenschaftliche Forschungsergebnisse (Chen und Zhang 2017, S.54). Fan Chunmei stellte etwa im Rahmen von Interviews fest, dass eine Vielzahl an Lehrern das bestehende Bewertungssystem als nicht mit der Umgestaltung der Hochschulen vereinbar ansieht. „Die Hochschulen verlangen von den Lehrern, dass sie sich verstärkt auf die Unterrichtspraxis konzentrieren. Bei der Bewertung der Arbeit wiederum stützen sie sich entweder weiterhin auf das bereits bestehende Bewertungssystem oder auf wissenschaftliche Forschungsergebnisse, während die Lehrarbeit selbst unberücksichtigt bleibt. Dies stellt einen wesentlichen Widerspruch und eine nicht zu unterschätzende Schwierigkeit bei der Durchführung der Hochschulgestaltung dar (Wu und Fan 2018, S.84).“ Die Bevorzugung von Forschungsleistungen innerhalb des Bewertungssystems eignet sich nicht zur Messung der Arbeitsleistung von Lehrern in Fachhochschulen, was die Motivation der Lehrer in Bezug auf die Hochschulgestaltung beeinträchtigt (Chen 2014, S.86).

Wenn Lehrende sich aus bestimmten Gründen weigern, an der Hochschulumgestaltung mitzuwirken, beispielsweise aufgrund ihrer eigenen mangelnden Kompetenz, eines forschungsorientierten Lehrerbewertungssystems, einer unzureichenden Lehrerweiterbildungspolitik oder eines befehlshaberischen Führungsstils, der den Lehrkräften den Eindruck vermittelt, keinen Respekt zu erlangen, oder weil sie der Ansicht sind, dass der Wechsel von einer allgemeinen Hochschule zu einer Fachhochschule ihr soziales und akademisches Ansehen beeinträchtigen würde usw., dann kann dies zu einer Beeinträchtigung der Hochschulumgestaltung führen. Deshalb setzt der Autor dieser Arbeit den Motivationsaspekt der Lehrer hinsichtlich der Hochschulumgestaltung als einen wesentlichen Schwerpunkt in der Studie. Darüber hinaus ermöglicht die Motivation der Lehrkräfte als Ausgangspunkt der Betrachtung ein umfassenderes Verständnis für andere Themen im Umgestaltungsprozess der Hochschulen, wie etwa Hochschulmanagement, Qualitätssicherung, Lehrerkompetenz, Lehrerweiterbildung usw.

4 Theorie

Im theoretischen Teil wird aus drei Perspektiven ein theoretischer Bezugsrahmen gebildet, nämlich Motivationstheorien, Goffman's Rollentheorie (bzw. Vorder- und hinterbühnentheorie) und Organisationstheorien. Motivationen sind relevant zur Erklärung individuellen Verhaltens in Organisationen, die Rollentheorie adressiert das Verhältnis von individuellen Akteuren und der Organisation und die Organisationstheorien nehmen die Organisation und das Handeln in ihnen unter die Lupe.

4.1 Motivationstheorie

Da die vorliegende Arbeit die Motivation der Lehrenden als einen ihrer Schwerpunkte hat, ist es unabdingbar, auf motivationstheoretischer Basis festzustellen, ob das Anreizsystem an den Hochschulen die Lehrkräfte wirksam zur Teilnahme an der Hochschulumgestaltung motiviert. Daneben gilt es zu analysieren, welche Probleme das bisherige Anreizsystem offenbart, um letztlich Verbesserungsvorschläge geben zu können.

Die inhaltsbezogene Motivationstheorie (Dou, Zhang und Lu 2012, S.58) geht von Bedürfnissen als Grundlage für die Motivation aus, wonach die Analysemöglichkeit besteht, welche Bedürfnisse die Lehrer aufweisen und welche Faktoren (z.B. Gehalt, Beförderung, Selbstverwirklichung usw.) zu ihrer Motivation beitragen können. Das prozessbasierte Motivationsmodell (Rosenstiel et al. 2003, S. 205) wiederum

ermöglicht eine Untersuchung des kognitiven Prozesses zwischen "Bedürfnissen" und "Verhaltensergebnissen". Demnach wägt ein Lehrer also ab, wie wahrscheinlich es ist, dass das gewünschte Ziel erreicht wird, welche Belohnungen erhalten werden können und ob diese Belohnungen den eigenen Bedürfnissen entsprechen. Erweist sich das Bewertungsverfahren als fair, und liegen identische Belohnungen vor, wenn die gleichen Ergebnisse wie im Falle anderer erzielt werden? Auf Grundlage des Verhaltensmodells der Motivationstheorie ist analysierbar, ob das Verhalten der Lehrer durch das Anreizsystem eine Änderung erfahren hat (Dou, Zhang und Lu 2012, S.58). So können Lehrer beispielsweise ihre Lehrarbeit verbessern und aktiv an Lehrerweiterbildungen teilnehmen, weil sie effektiv motiviert werden. Demgegenüber können Lehrer jedoch auch verweigern, ihre Lehrarbeit zu verändern oder sich an Reformbemühungen zu beteiligen, weil ihnen die Motivation dafür fehlt. Außerdem ist zu prognostizieren, welche Anreize (Belohnungen oder Bestrafungen) bestehen, um die Lehrkräfte für die Umgestaltungsbemühungen zu gewinnen.

Ein grundlegender Begriff, den es in dieser Arbeit eindeutig zu klären gilt, ist die Motivation. Motivation bezieht sich auf einen Prozess, der die Intensität, die Richtung und die Ausdauer der Bemühungen einer Person zur Erreichung eines Ziels widerspiegelt. Es gibt drei Schlüsselemente in der Definition: Anstrengung, Richtung und Ausdauer. Das Element Anstrengung ist ein Indikator für die Intensität oder die innere Motivation. Mitarbeiter, die motiviert sind, arbeiten härter. Neben der Intensität der Anstrengungen muss aber auch auf die Qualität der Anstrengungen geachtet

werden. Ein hohes Maß an Aufwand führt nicht unbedingt zu zufriedenstellender Arbeit, wenn dieser Aufwand nicht in eine Richtung gelenkt wird, die der Organisation zugutekommt. Was benötigt wird, sind Anstrengungen, die auf die Ziele der Organisation ausgerichtet sind und mit diesen übereinstimmen. Schließlich gibt es noch die Dimension der Beharrlichkeit bei der Motivation, bei der von den Mitarbeitern erwartet wird, dass sie unermüdlich arbeiten, um das Endziel zu erreichen (Robbins und Coulter 2012, S.430 f.).

Die verschiedenen Motivationstheorien können in unterschiedliche Modelle eingeteilt werden, darunter etwa Content theory (Inhaltsmodelle), Process theory (Prozessmodelle), Behavior modification theory (Verhaltensmodifikationsmodelle) und Mixed Theory (Dou, Zhang und Lu 2012, S.56 f.).

4.1.1 Content theory (Inhaltsmodelle)

Die Inhaltstheorien beschäftigen sich mit dem Inhalt von Motiven und zielen auf die Erforschung der Gründe einer Motivation, ihrer konkreten Faktoren, sowie Motivationsfunktionen ab. Zu den bekanntesten Theorien gehören Folgende: die ERG-Theorie von Clayton Alderfer (1969 und 1972) sowie die Zwei-Faktoren-Theorie von Frederick Herzberg (1959).

Die ERG-Theorie von Clayton Alderfer

Gemäß der ERG-Theorie von Alderfer werden die Bedürfnisse drei Kategorien zugeordnet, nämlich der Existenz (existence), der Bezogenheit (relatedness), und

dem Wachstum (growth), daher die ursprünglich aus dem Englischen stammende Abkürzung „ERG-Theorie“.

- 1) Existenzbedürfnisse bzw. notwendige Materialien zur Existenzsicherung.
- 2) Beziehungsbedürfnisse bzw. Bedürfnisse nach zwischenmenschlichem Umgang und harmonischer interpersonaler Beziehung. Hierbei sind Maslows ‚soziale‘ Bedürfnisse auch ein Teil der Wertschätzungsbedürfnisse (externe Faktoren).
- 3) Wachstumsbedürfnisse bzw. Bedürfnisse nach Karriere und zukünftige Erwartungen. Hierbei sind Maslows Selbstverwirklichungsbedürfnisse ebenfalls Teil der Wertschätzungsbedürfnisse (interne Faktoren).

Die ERG-Theorie betont zudem nicht die Reihenfolge der Bedürfnisse innerhalb einer Hierarchie. Vielmehr geht die ERG-Theorie von folgender Annahme aus: Wenn ein Bedürfnis nicht befriedigt werden kann, so wird das hierarchisch niedrigere dominant; wenn bestimmte Bedürfnisse (vor allem Wachstumsbedürfnisse) erfüllt werden, können diese außerdem nicht abgeschwächt, sondern nur verstärkt werden (Alderfer 1969, S.142 ff.).

Die Zwei-Faktoren-Theorie von Frederick Herzberg

Herzberg unterscheidet zwei Arten von Einflussgrößen, zum einen Faktoren, welche den Arbeitsinhalte betreffen (Motivatoren), und zum anderen Faktoren, die sich auf den Arbeitskontext oder Arbeitsbedingungen beziehen (Hygienefaktoren).

Tab. 4.1: Hygienefaktoren und Motivatoren

Hygienefaktoren (externe Faktoren)	Motivatoren (interne Faktoren)
Gehalt	Arbeitsleistung und Erfolg
Politik und Management	Anerkennung
Arbeitsbedingungen und -kontext	Arbeitsinhalte
zwischenmenschliche Beziehungen zu Mitarbeitern und Vorgesetzten	Verantwortung
Sicherheit der Arbeitsstelle	Aufstieg
Einfluss auf das Privatleben	Wachstum
	Herausforderungen und Interessen

Quelle: Eigene Darstellung

Herzberg vertritt zudem folgenden Standpunkt: Wenn externe Bedürfnisse nicht erfüllt werden, sind die Mitarbeiter unzufrieden. Wenn demgegenüber eine Erfüllung externer Bedürfnisse erfolgt, dann kann nur das Gefühl der Unzufriedenheit gemildert aber nicht Zufriedenheit erreicht werden. Denn nur interne Faktoren (z.B. Arbeitsleistung und Erfolg, Anerkennung usw.) können Zufriedenheit hervorrufen (Herzberg, Mausner und Snyderman 1959).

Dieses Modell wurde vielfach untersucht, wobei sich zeigte, dass es sich nur unter bestimmten Bedingungen bestätigen lässt. Die Ergebnisse der Pittsburgh-Studie lassen sich nur mit der Methode der kritischen Ereignisse nachweisen und das auch nur, wenn das gleiche Kategorienschema wie von Herzberg et al. (1959). verwendet

wird. Gerade dieses Schema ist aber sehr problematisch. So sind einige Hygienefaktoren doppeldeutig – z. B. kann Gehalt oder Status subjektiv auch als Anerkennung interpretiert werden und wäre dann ein Motivator. Außerdem ist das Modell nur gültig, wenn alle Aussagen der Befragten zusammengezählt werden, d. h., alle Motivatoren zusammen werden häufiger in Zusammenhang mit positiven, alle Hygienefaktoren zusammen häufiger mit negativen Situationen genannt.

Die grundlegende Idee der Theorie ist wohl auf ein Artefakt der eingesetzten Methode zurückzuführen: Sollen Menschen rückblickend positive und negative Ereignisse aus ihrer Arbeit beschreiben, besteht die Neigung, extrinsische Faktoren für die Unzufriedenheit verantwortlich zu machen, intrinsische dagegen für die Zufriedenheit. Offensichtlich dient eine solche Erklärung auch der Stützung des eigenen Selbstbildes (Nerdinger, Blickle und Schaper 2014, S. 424). Dazu ein Beispiel: In einer Untersuchung wurden angehende Rechtsanwälte nach ihren Motiven für eine berufliche Karriere in der Justiz gefragt, außerdem sollten sie angeben, welche beruflichen Motive ihrer Meinung nach ihre Kollegen bewegen (Heath 1999, S.25 ff.). 64 % bezeichneten sich selbst als intrinsisch motiviert – sie gaben an, dass sie eine Karriere aus Interesse an Rechtsfragen anstreben bzw. weil sie diese als intellektuell herausfordernd einschätzen. Bezogen auf die Kollegen glaubten das nur 12 %. Dagegen meinten 62 %, die Kollegen seien vor allem an einem hohen Einkommen interessiert.

Trotz dieser Begrenzungen hat das Modell von Herzberg auch heute noch große Bedeutung für die Erklärung der Motivation. Es widerspricht den in der Praxis weitverbreiteten Vorstellungen, wonach die Mitarbeiter allein durch ökonomische, insbesondere finanzielle Anreize zur Arbeit motiviert werden. Es ist der bleibende Verdienst von Herzberg und seinen Mitarbeitern, dass sie als erste die Bedeutung intrinsischer Aspekte der Tätigkeit für die Zufriedenheit und die Motivation der Mitarbeiter erkannt haben.

4.1.2 Prozesstheorie (Prozessmodelle)

Die Prozesstheorie versucht zu erklären, wie Motive entstehen und wie ein Individuum die Handlungsalternativen auswählt, in welcher Weise das Motivationsgeschehen abläuft und mit welchen kognitiven Vorgängen dieses verbunden ist (Berthel und Becker 2003, S.26). Innerhalb dieses Prozesses beabsichtigt das Individuum den subjektiv erwarteten Nutzen zu maximieren. In diesem Zusammenhang gehören die Valenz-Instrumentalitäts-Erwartungs-Theorie von Vroom (Vroom's Expectancy theory), die Theorie zum Gleichheitsprinzip der Gerechtigkeit von Adam (Adams' Equity theory) sowie die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (Deci und Ryan' Self-determination theory) zu den einflussreichsten Theorien (Dou, Zhang und Lu 2012, S.65 f.).

Zur Valenz-Instrumentalitäts-Erwartungs-Theorie

Die Grundidee der Valenz-Instrumentalitäts-Erwartungs-Theorie von Vroom lässt sich folgendermaßen umschreiben:

„Versuche dich vorzugsweise an solchen Handlungen, deren Folgen nicht nur wahrscheinlich, sondern Dir gleichzeitig auch etwas wert sind! Und meide ein Handeln, das schädlich bzw. zu aufwendig für Dich ist und/oder für Dein Wohlbefinden keine Wirkung hat! (Esser 1999, S.248)“

Es gibt sehr viele unterschiedliche Theorietraditionen, mithilfe derer sich die Frage nach der Motivation des Menschen für eine bestimmte Handlung näher erklären lässt. Dabei kommen psychologische, soziologische und ökonomische Ansätze zum Tragen. Im Folgenden sei eine eher soziologisch orientierte Erklärungsvariante, die „Wert-Erwartungstheorie“ herangezogen, um einerseits das theoretische Modell (siehe Tabelle 2 und 3) zu begründen und andererseits einen Anhaltspunkt für das Anreizsystem zu bieten.

Tab. 4.2: Handlungsalternative 1: Teilnahme an der Reform

Aufwand	Ertrag (Erwartungen der Lehrenden)
höhere Arbeitsüberlastung (z.B. sich weiterzubilden, eigene Lehrarbeit verändern usw.)	mehr Gehalt
	mehr Handlungsspielräume
	bessere Karrierechancen usw.

Quelle: Eigene Darstellung

Tab. 4.3: Handlungsalternative 2: Verlangsamung / Ablehnung

Aufwand	Ertrag (Erwartungen der Lehrenden)
keine Auszeichnung bzw. keine Strafe bekommen	keine höhere Arbeitsüberlastung

Quelle: Eigene Darstellung

Bei der Entscheidung, ob sie sich an der der Hochschulumgestaltung beteiligen wollen oder nicht, werden die Lehrkräfte abwägen, welche Kosten damit verbunden sind, welche Erträge (Valenz) in Aussicht stehen und ob die möglichen Erträge den Erwartungen entsprechen.

Die Grundannahmen der VIE-Theorie können anhand empirischer Studien weitgehend bestätigt werden, wenngleich die Operationalisierung einzelner Variablen erhebliche Schwierigkeiten bereitet. Es gibt jedoch auch Kritikpunkte an der VIE-Theorie: Die multiplikative Beziehung zwischen den Variablen "Valenz", "Erwartung" und "Instrumentalität" impliziert eine gegenseitige Unabhängigkeit dieser Variablen, allerdings sind in unserer Alltagserfahrung diese Variablen nicht unbedingt unabhängig voneinander. Es ist zudem fraglich, ob die handelnden Individuen sämtliche relevanten Informationen in ausreichendem Maße berücksichtigen und rein rational verarbeiten können, wie es die Theorie unterstellt (Campbell und Pritchard 1970, S. 63 ff.).

Zur Theorie des Gleichheitsprinzips der Gerechtigkeit

Bei dieser Theorie, auch Equity-Theorie genannt, handelt es sich um eine Prozesstheorie von John Stacey Adams (1963, S.422 ff.), welche besagt, dass die Mitarbeiter zuerst die Aufwände (inputs) und Erträge (outcomes) miteinander vergleichen und danach die eigene Input-Outcome-Quote mit anderen Mitarbeitenden einem Vergleich unterstellen. Wenn diese Quote gleich ist, empfindet das Individuum seine Situation als gerecht. Wenn die Quote jedoch ungleich ist, vertritt das Individuum die Ansicht, dass die eigene Belohnung als zu hoch oder zu niedrig eingestuft ist. Wenn ein Gefühl der Ungerechtigkeit existiert, werden die Mitarbeiter den Versuch unternehmen, die vorherrschende Situation zu verändern.

Als Referenzen gelten „Andere“, „System“ und „sich“, die wichtige Variablen in der Equity-Theorie darstellen und anhand derer sich die Mitarbeiter vergleichen können. Zu den „Anderen“ gehören jene Individuen, die eine ähnliche Arbeit in der gleichen Organisation ausführen, darunter auch Freunde, Nachbarn und Fachkollegen usw. Zum „System“ gehören die Belohnungspolitik, die Prozedur und die Verwaltung. Mit „Sich“ wiederum ist die Input-Outcome-Quote jedes Mitarbeiters gemeint bzw. die Referenz der Menschen auf sich selbst und ihren Erwartungshorizont (Carrell 1978, S. 108 ff.).

Die Equity-Theorie liefert nach wie vor wichtige Erkenntnisse für ein tiefergehendes Verständnis von Mitarbeitermotivation. Doch die Realität ist viel komplexer als die konstruierten Annahmen einer Theorie. In diesem Zusammenhang seien einige Beispielfragen genannt: Wie bewerten die Mitarbeiter Fairness? Wie definieren die

Mitarbeiter Input und Output? Wie kombinieren und gewichten sie ihre In- und Outputs, um Ergebnisse zu erzielen? Wann und wie verändern sich diese Faktoren im Laufe der Zeit? Solche Fragen stellen eine Herausforderung für die Operationalisierung der Theorie dar (Campbell und Pritchard 1970, S.63 ff.).

Zur Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan

Im Hinblick auf die pädagogisch-psychologische Motivationsforschung sind zahlreiche unterschiedliche theoretische Ansätze sowie Konstrukte für die Erklärung von bestimmten Verhaltensweisen entstanden. Im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993, S.223 ff.) gelten drei psychologische Grundbedürfnisse, nämlich Kompetenz, Autonomie sowie soziale Eingebundenheit als die wesentlichen Impulse einer Handlung, wobei ebenfalls zwischen verschiedenen Qualitätsgraden einer Motivation unterschieden wird. Je nach Ausmaß der Selbstbestimmung wird etwa eine Unterscheidung zwischen intrinsischer sowie extrinsischer Motivation getroffen. Bei intrinsisch motivierten Handlungen geht es darum, dass diese lediglich deshalb vollzogen werden, weil sie persönlich als reizend und interessant empfunden werden (ebd.). Demzufolge gehen intrinsisch geprägte Motivationen mit einem äußerst hohen Grad an Selbstbestimmung einher.

Im Falle extrinsisch motivierter Handlungen liegen die Beweggründe für die Ausführung einer bestimmten Aktion außerhalb der eigentlichen Tätigkeit. Beispiele hierfür sind etwa das Streben nach Belohnung oder die Umgehung negativer Konsequenzen. Ferner unterscheiden Deci und Ryan (ebd.) bei extrinsisch motivierten

Handlungen vier Stufen mit unterschiedlichem Grad an Selbstbestimmtheit (siehe Abbildung 4.1).

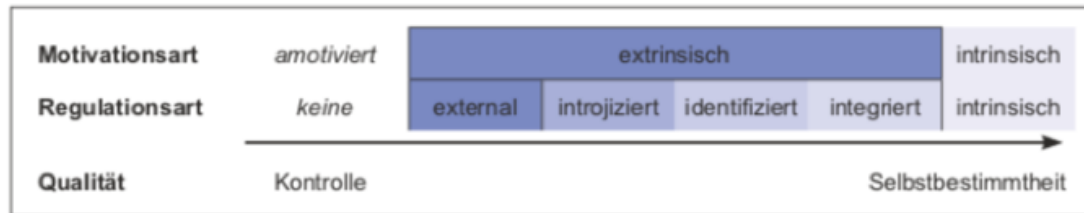


Abb. 4.1: Selbstbestimmungstheorie nach Deci u. Ryan (1993)

Quelle: Deci und Ryan (1993)

Bei der extrinsischen Motivation besteht eine externe Regulation, bei welcher die äußere Kontrolle eine dominante Rolle einnimmt. So werden Aktionen nur zum Erhalt einer Belohnung unternommen. Beispiele hierfür sind etwa der Erhalt einer lukrativeren beruflichen Position oder Vergütung, oder das Vermeiden einer Strafe vonseiten der Unternehmensleitung oder einer Institution. Aufgrund der erhöhten Internalisierung von einst external auferlegten Handlungszielen kann die mit einem bestimmten Verhaltensmuster wahrgenommene Selbstbestimmung steigen. Innerhalb der Stufen der extrinsischen Motivation weist die integrierte Regulation den höchsten Grad an Selbstbestimmtheit auf. Dieser Umstand ist jedoch nicht mit der intrinsischen Motivation identisch, zumal es nicht die eigentliche Handlung selbst ist, die zu ihrer Ausführung motiviert (Ryan und Deci 2000, S.54 ff.).

Rzejak et al. (2014, S.139 ff.) entwickelten eine psychologische Skala in Bezug auf die Motivation von Schullehrern zur Teilnahme an Lehrerfortbildungen, die auf der Selbstbestimmungstheorie basiert und die vier folgenden Dimensionen enthält:

„soziale Interaktion als Motivation“, „externale Erwartungsanpassung als Motivation“, „Karriereorientierung als Motivation“ und „Entwicklungsorientierung als Motivation“.

Uwe Wilkesmann et al. (2020, S.187 ff.) kreierten in ähnlicher Weise eine Skala bezüglich der Motivation von Hochschullehrenden zur Teilnahme an der wissenschaftlichen Weiterbildung, welche auf der Selbstbestimmungstheorie basiert und nachfolgende sechs Dimensionen beinhaltet: „extrinsische Motivation: Verbleib in Wissenschaft“, „extrinsische Motivation: Kontakt zur Praxis“, „extrinsische Motivation: Wissenstransfer“, „introjizierte Motivation“, „identifizierte Motivation“ sowie „intrinsische Motivation“.

Im Folgenden soll die Theorie der Selbstbestimmung als theoretischer Hintergrund berücksichtigt werden, um die Motivation der Lehrenden für die Hochschulreform unter den vier Aspekten „persönliches Interesse“, „soziale Interaktion“, „Prestige“ und „Karriereorientierung“ zu messen.

Persönliches Interesse als Motivation

Intrinsisch motivierte Verhaltensweisen lassen sich als interessenbestimmte Handlungen definieren, deren Aufrechterhaltung keine vom Handlungsgeschehen „separierbaren“ Konsequenzen erfordert, d.h. keine externen oder intrapsychischen Anstöße, Versprechungen oder Drohungen (Deci und Ryan 1993, S.223 ff.). Csikszentmihalyi (1975) benutzt in diesem Zusammenhang den Begriff „autotelisch“ um die spontane Erfahrung dieser Art freudvollen Handelns zu

kennzeichnen. Intrinsische Motivation beinhaltet Neugier, Exploration, Spontanität und Interesse an den unmittelbaren Gegebenheiten der Umwelt. Evident wird sie im Bestreben, eine Sache voll und ganz zu beherrschen oder aber im Assimilationsprozess.

Wenn die persönlichen Interessen der Lehrenden mit der Erreichung des Ziels der Hochschulgestaltung vollständig oder nur teilweise im Einklang stehen, ist die Teilnahme der Lehrenden an der Hochschulgestaltung mehr oder weniger intrinsisch motiviert.

Beispielsweise kann sich eine Motivation zur Teilnahme an der Hochschulgestaltung auf den Wunsch beziehen, innovative Ansätze kennenzulernen oder aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse zu erfahren. In diesem Fall liegt eher eine intrinsische Motivation vor.

Soziale Interaktion als Motivation

Das Eingebundensein in ein Geflecht sozialer Beziehungen stellt ein grundlegendes Bedürfnis eines jeden Menschen dar. Durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe kann das Individuum Anerkennung sowie Akzeptanz von den Anderen erlangen und so seinen subjektiven Interessenkreis durch die Aufnahme sowie Verinnerlichung äußerer Realitäten etc. erweitern (Krapp und Ryan 2002, S.52). Das Individuum kann zudem anhand der Nachahmung bestimmter Verhaltensweisen in einer spezifischen sozialen Umgebung ebenfalls eine gewisse Bestätigung sowie

Ansehen von Anderen erlangen und somit auch eine Stärkung der Selbstachtung. Hieraus wiederum folgt eine innere Befriedigung. Misserfolge hingegen führen zu einem „schlechten Gewissen“ und zur Entstehung von Schuldgefühlen oder Angstzuständen (Krapp und Ryan 2002, S.65). Die Lehrenden beteiligen sich an der Hochschulumgestaltung, um so Anerkennung von den Kollegen, Vorgesetzten oder Studenten zu gewinnen. Hierbei handelt es sich um eine typische extrinsische Motivation.

Prestige als Motivation

Ein Individuum beschäftigt sich deswegen mit einem Sachverhalt, da es diesen als wichtig empfindet. Hierbei spielt der persönliche Wertbezug eine zentrale Rolle. So erfolgt etwa eine Handlung aus dem Grund, dass das Individuum davon innerlich überzeugt ist. Vor diesem Hintergrund weist ein Mensch etwa eine höhere Bereitschaft auf, sich einem persönlich als hoch eingestuften Sachverhalt zu widmen, umso stärker das Empfinden ist, hierfür über die notwendigen Kompetenzen zu verfügen. Daher ist auch davon auszugehen, dass eine Korrelation zwischen dem Intensitätsgrad einer Motivation und der Selbstwirksamkeitserwartung besteht (Krapp und Ryan 2002, S.62 f.).

In China besteht im Allgemeinen meist ein falsches Verständnis von den Hochschulen für angewandte Wissenschaften. So vertreten viele Hochschullehrer den Standpunkt, dass die Hochschulumgestaltung eine Statusreduzierung der eigenen Hochschule verursacht, die geplante Reform den theoretischen Unterricht und die

Forschungsarbeit im Allgemeinen reduziert, und dieser neue Hochschultyp vielmehr einer Berufsschule ähnelt. Solche Auffassungen verursachen einen großen Widerstand gegen die Verwirklichung der Hochschulumgestaltung (Dong 2014, S.68).

Deshalb handelt es sich hierbei um eine identifizierte Handlungsregulation, nämlich die extrinsische Motivation.

Eine anderweitige Forschung hat ebenfalls aufgezeigt und bewiesen, dass Ansehen oder Prestige wichtige Motivation sowie relevante Bedürfnisse des Menschen sind (Robbins 1997, S.167). Die Maslowsche Bedürfnishierarchie etwa beschreibt menschliche Bedürfnisse und Motivationen anhand unterschiedlicher Ebenen, nämlich physiologische Bedürfnisse, Sicherheitsbedürfnisse, soziale Bedürfnisse, Individualbedürfnisse und Selbstverwirklichung. Zu den Individualbedürfnissen rechnet Maslow sowohl den intrinsischen als auch extrinsischen Respekt. Zu den intrinsischen Respektfaktoren gehören Erfolg, Unabhängigkeit und Freiheit, wohingegen extrinsische Respektfaktoren Ansehen, Prestige, Achtung etc. umfassen. Vor allem der Status, das Prestige und die Achtung stellen wichtige Einflussfaktoren für die Motivation der Lehrenden zur Durchführung der Hochschulumgestaltung dar.

Karriereorientierung als Motivation

Im Hinblick auf die Karriereorientierung als Motivation beteiligen die Lehrenden sich überwiegend aus instrumentellen Gründen an der Hochschulumgestaltung. Das heißt, mit der Teilnahme an den Umgestaltungsmaßnahmen ist hier die Erwartung positiver

Auswirkungen auf die eigene berufliche Aufstiegschance verknüpft. Hierbei geht es daher um eine hauptsächlich extrinsische Motivation bzw. externale Regulation.

Andererseits könnte der Hochschulumgestaltungsprozess auch eine Professionalisierung der Lehrer bezwecken. Im Zuge des Professionalisierungsprozesses können die Lehrkräfte ihre Kompetenzen verbessern. Das Bedürfnis nach Kompetenz ist hierbei eher intrinsisch motiviert (Deci und Ryan 1993, S.223 ff.). Darüber hinaus sind manche Menschen stark erfolgsorientiert, d.h. sie haben ein hohes Leistungsbedürfnis und streben verstärkt nach persönlicher Leistung an sich als nach der Belohnung durch den Erfolg. Sie hegen in der Regel den Wunsch, Aufgaben besser oder effizienter zu erledigen, als es zuvor der Fall war. Dieser innere Antrieb stellt das Bedürfnis dar, etwas zu erreichen. Beruflicher Erfolg bereitet diesen Leistungsträgern Freude (Deci und Ryan 1984). Deshalb könnte die Dimension "Karriereorientierung" ebenfalls als eine intrinsische Motivation aufgefasst werden.

Managementhandeln der Hochschulleitungen als Quelle für Motivation

Das Hochschulmanagement betrifft sowohl die intrinsische als auch die extrinsische Motivation der Lehrkräfte. Bestimmte Sachverhalte (z.B. „Die Hochschulleitung hat die Lehrenden über den Reformanlass aufgeklärt“; „Die Hochschulleitung hat konkrete Reformpläne entwickelt und die Lehrenden über konkrete Arbeitsabläufe informiert“; „Die Lehrenden haben den Reformplan mit der Hochschulleitung zusammen ausgearbeitet“; „Die Hochschulleitung tauscht sich stets mit den Lehrenden aus und

berücksichtigt die Meinungen der Lehrenden während des Veränderungsprozesses“; „Die Hochschulleitung hat den Lehrenden die Reformziele dargelegt“ und „Die Hochschulleitung hat die Lehrenden über die konkreten Arbeitsschritte aufgeklärt.“) hängen hauptsächlich mit der Autonomie und den persönlichen Interessen der Lehrer zusammen. Wenn die Hochschulleitung mit den Lehrkräften angemessen kommunizieren sowie verhandeln kann und sich darum bemüht, deren persönliche Interessen zu berücksichtigen und deren Autonomie im Umgestaltungsprozess zu gewährleisten, werden die Lehrkräfte umso motivierter sein. Intrinsisch motiviertes Verhalten ist in erster Linie mit dem Bedürfnis nach Kompetenz und Selbstbestimmung verbunden (Deci 1975). Solche Sachverhalte beziehen sich also eher auf die intrinsische Motivation der Lehrenden. Eine angemessene Lehrerweiterbildung könnte die beruflichen Kompetenzen der Lehrer erhöhen und ihr Streben nach höherer Kompetenz oder Effektivität in Bezug auf ihre Arbeit intensivieren, sodass letztlich ein Befriedigungsgefühl die Folge wäre, welches eher mit der intrinsischen Motivation in Verbindung steht. Eine höhere Kompetenz kann ferner zu besseren Leistungen bei den und höheren Belohnungen für die Lehrer führen, was wiederum eine extrinsische Motivation mit sich bringt. Hinsichtlich der Lehrerbewertung geht es vor allem um den Aspekt der Belohnung und Sanktionierung, welcher die extrinsische Motivation der Lehrer betrifft.

Darüber hinaus befasst sich das Thema "Managementhandeln der Hochschulleitung" speziell mit der Frage der Kommunikation. Kommunikation ist die Übertragung von

Bedeutung und Verständnis und umfasst die zwischenmenschliche Kommunikation und die organisatorische Kommunikation. Interpersonelle Kommunikation ist die Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Personen, während organisatorische Kommunikation die verschiedenen Arten, Netzwerke und Systeme der Kommunikation in Organisationen umfasst und in verschiedenen Richtungen verlaufen kann: abwärts, aufwärts, horizontal oder diagonal (Deci 1997, S. 408 ff.).

Das Ausmaß, in dem die Kommunikation nach oben genutzt wird, hängt von der Organisationskultur ab. Wenn die Hochschulleitung ein Klima des gegenseitigen Vertrauens und Respekts schafft und auf partizipative Entscheidungsfindung oder Delegation setzt, wird die Kommunikation nach oben deutlich zunehmen. In einem stärker strukturierten und zentralisierten Umfeld kann die Kommunikation nach oben zwar noch stattfinden, ist aber eher begrenzt. Die Kommunikation nach oben hilft der Hochschulleitung, sich über die Schwierigkeiten der Lehrkräfte auf dem Laufenden zu halten und ihre Ansichten und Verbesserungsvorschläge zu verstehen. In diesen umgewandelten lokalen Hochschulen ist es häufig der Fall, dass die Hochschulleitung oder die Verwaltung Anweisungen erteilt und die Lehrkräfte diese passiv ausführen. Es gibt viele Beschwerden und Unzufriedenheit unter den Lehrern, aber keine effektive Kommunikation nach oben ist möglich. Nach Pellert (2000, S. 39 ff.) sind autoritäre Führungsstrategien, hierarchische Kontrolle und Manipulation von oben nach unten in Expertenorganisationen nicht sehr effektiv. Daher werden in diesem Abschnitt mehrere Beispiele z.B. „Die Lehrenden haben den Reformplan mit der

Hochschulleitung zusammen ausgearbeitet“; „Die Hochschulleitung tauscht sich stets mit den Lehrenden aus und berücksichtigt die Meinungen der Lehrenden während des Veränderungsprozesses.“ zu Kommunikationsfragen im Falle von Hochschulen vorgestellt.

Darüber hinaus befasst sich die Dimension "Hochschulmanagement" auch mit der Frage der organisatorischen Heuchelei (Brunsson 1989). Mit der Dimension "Hochschulmanagement" soll untersucht werden, ob es einen Unterschied zwischen dem gibt, was die Organisation sagt, und dem, was sie tut.

4.1.3 Behavior modification theory (Verhaltensmodifikationsmodelle)

Der Forschungsschwerpunkt der Verhaltensmodifikationstheorie bezieht sich auf das Ziele der Motivation, die Beeinflussung eines bestimmten Verhaltens herbeizuführen. Zu den wichtigsten Theorien dieses Modells gehört die Verstärkungstheorie (Reinforcement theory) und die Frustrations-Aggressions-Hypothese (Frustration theory) von Burrhus Frederic Skinner (Dou, Zhang und Lu 2012, S.72).

Reinforcement theory

Die Verstärkungstheorie geht davon aus, dass ein Individuum ein bestimmtes Verhalten an den Tag legt, wenn dieses belohnt wird. Dies ist dann besonders effektiv, wenn direkt nach Auftreten des gewünschten Verhaltens eine Belohnung folgt. Wenn ein spezifisches Verhalten hingegen weder belohnt noch bestraft wird, dann liegt eine

niedrigere Wahrscheinlichkeit vor, dass ein bestimmtes Verhalten aufkommt (Ferster und Skinner 1957).

Im Rahmen der Verstärkungstheorie können die Manager das von der Organisation erwünschte Verhalten verstärken, um das Verhalten der Mitarbeiter maßgeblich zu beeinflussen. Weiterhin ist zu beachten, dass die Manager einer Organisation unerwünschtes Verhalten nicht direkt bestrafen sollten. Denn eine Bestrafung kann zwar nicht geduldetes Verhalten schneller verhindern, allerdings ist dieser Effekt nur vorläufig und kann zudem eventuell langfristig einen negativen Einfluss verursachen (Skinner 1953). Im Gegensatz zu deutschen Hochschulen gibt es an chinesischen Hochschulen ein Bewertungssystem für die Leistungen von Hochschullehrern. Dieses System zur Bewertung von Lehrern ist das wichtigste Mittel zur Sanktion von Lehrern. Hochschulleiter, wie z. B. Dekane, haben ein großes Gewicht bei dem Peer-Review. Und die Beförderung von Lehrern basiert auf der Lehrerbewertung (Lu 2019, S.58 ff.).

Zwar ist die Verstärkung zweifellos ein wichtiger Einfluss auf das Arbeitsverhalten, jedoch ist sie nicht die ausschließliche Erklärung für den vorherrschenden Motivationsunterschied unter den Mitarbeitern. Die Verstärkungstheorie ignoriert den inneren Zustand eines Individuums und konzentriert sich lediglich darauf, was passiert, wenn eine Person auf eine bestimmte Weise handelt. Theorien über jene Faktoren, die ein bestimmtes Verhalten auslösen, bleiben jedoch unberücksichtigt.

„Reinforcement“ als eine Form der Motivation hat eine breite Anhängerschaft. In ihrer Form lässt die Verstärkungstheorie jedoch Emotionen, Einstellungen, Erwartungen

und andere kognitive Variablen, von denen bekannt ist, dass sie sich auf das menschliche Verhalten auswirken, außer Acht. Verstärkungen im Sinne der Verstärkungstheorie haben zweifellos einen bedeutenden Einfluss auf das Verhalten, aber nur sehr wenige Wissenschaftler gehen davon aus, dass sie der einzige Einflussfaktor ist, da andere Faktoren wie Ziele, Ungerechtigkeiten und Erwartungen das menschliche Verhalten ebenfalls maßgeblich beeinflussen können (Robbins 1997, S.74 f.).

4.1.4 Comprehensive motivation theory (Umfassende Motivationstheorie)

Inhaltsbasierte Motivationstheorien zeigen zwar auf, welche Motive möglicherweise zu welchem Verhalten führen, analysieren aber nicht die kognitiven Prozesse des Einzelnen und welche Verhaltensweisen sie hervorrufen. Inhaltsbasierte Motivationstheorien sind stark behavioristisch geprägt und begreifen Mitarbeiter als "Reiz-Reaktions-Maschinen" (Sprenger 1991). Die Prozesstheorien der Motivation wiederum spielen die emotionalen bzw. energetischen Aspekte (z.B. Bedürfnisse), die Inhaltstheorien hervorheben, herunter und betonen stattdessen die kognitiven Prozesse (z.B. Wahrnehmung, Denken) eines Individuums. Aufgrund ihrer Komplexität finden die Prozesstheorien in der Praxis jedoch relativ wenig Anwendung (Hotbrügge 2007, S.24).

Inhaltsbezogene Motivationstheorien, prozessbezogene Motivationstheorien und andere Arten von Motivationstheorien weisen offensichtliche Grenzen bei der Analyse der Mitarbeitermotivation in der betrieblichen Praxis auf. Das sogenannte integrierte

(mixed) Motivationsmodell kombiniert die Stärken der einzelnen Motivationstheorien so weit wie möglich und überbrückt die Lücken zwischen ihnen. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass es in den Geistes- und Sozialwissenschaften keine allgemeingültige Wahrheit gibt, vielmehr werden Analysen zu einem einzigen spezifischen Fall vorgenommen und daraus Erkenntnisse abgeleitet.

Die Mixed Theorie versucht anhand eines Modells die obig genannten Theorien zusammenzusetzen und interne sowie externe Motivationsfaktoren zu subsumieren. Diesen Ansatz verfolgt auch das sogenannte Comprehensive Motivation Model von Robbins.

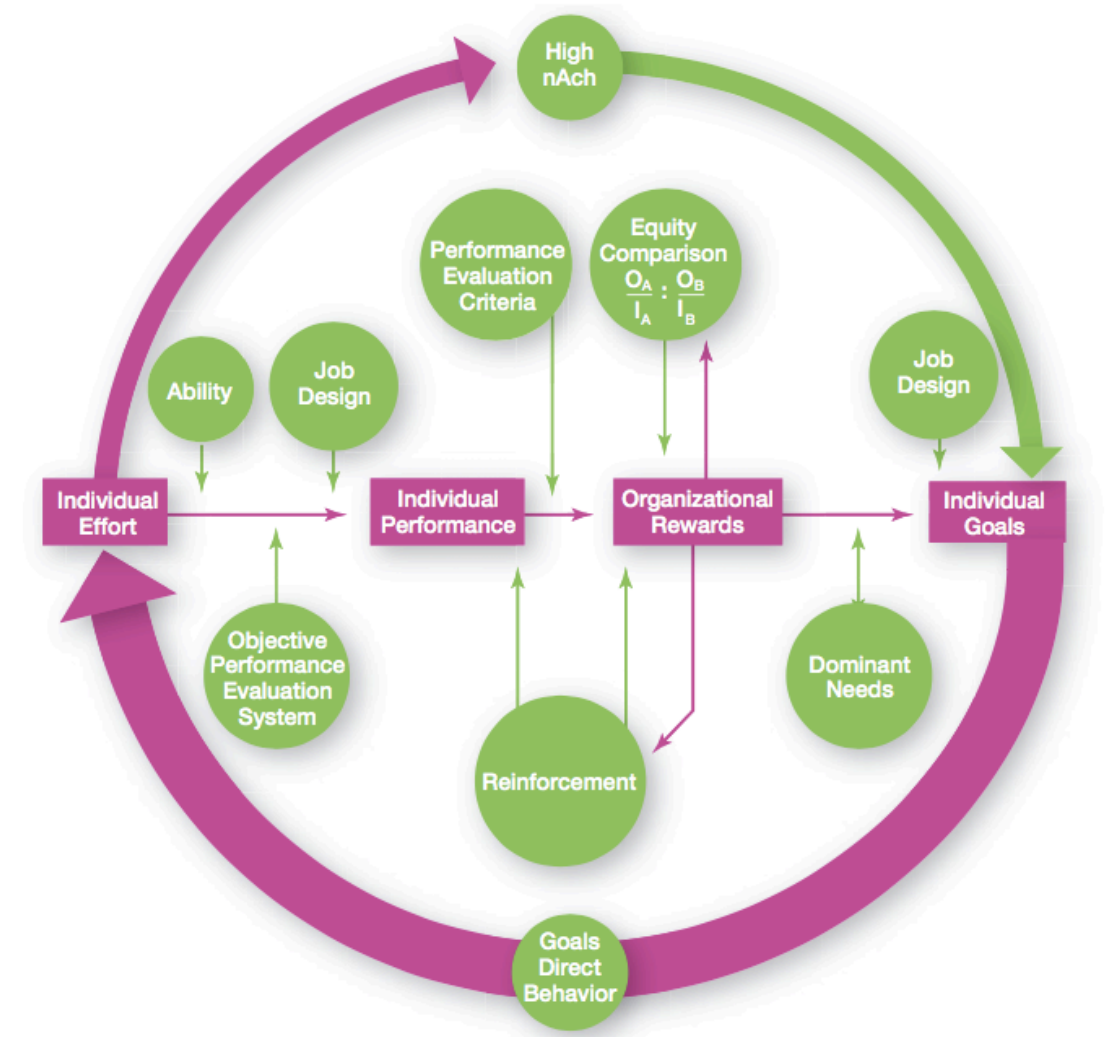


Abb. 4.2: Mixed Theorie der Motivation

Quelle: Robbins und Coulter 2012, S. 444.

Viele der unterschiedlichen Motivationstheorien stehen nicht im Widerspruch zueinander, vielmehr ergänzen sie sich. Die unterschiedlichen Theorien sollen daher zusammengesetzt und ein Comprehensive Model of Motivation entwickelt werden.

Die obige Abbildung zeigt ein Motivationsmodell, das viele bekannte Motivationstheorien enthält. Als Basismodell gilt zudem die Erwartungstheorie. Dieses Modell soll im Folgenden näher erläutert werden.

Der Richtungspfeil von „Individual Goals“ zu „Individual Effort“. In Übereinstimmung mit der goal-setting-Theorie illustriert die goals-effort Verbindung, dass Ziele die Handlungen beeinflussen. Die Erwartungstheorie besagt, dass die Mitarbeiter keine Mühen scheuen, wenn sie eine starke Verbindung zwischen Anstrengung und Leistung, Leistung und Belohnung sowie Belohnung und den eigenen Zielen wahrnehmen. Jede dieser Beziehungen wird durch bestimmte Faktoren beeinflusst. Das Niveau einer Leistung hängt nicht nur vom Niveau der jeweiligen Anstrengung ab, sondern auch von den individuellen Fähigkeiten und davon ob die Organisation über ein gerechtes objektives Leistungsevaluationssystem verfügt. Die Leistung-Belohnung-Verbindung wird sehr stark, sobald das Individuum erkannt hat, dass Leistung belohnt wird. Die letzte Verbindung im Rahmen der Erwartungstheorie stellt die Belohnung-Ziele-Beziehung dar. Hier spielt die traditionelle Bedürfnistheorie eine

wichtige Rolle. Das Niveau einer Motivation wird davon bestimmt, ob die Belohnung, mit den eigenen Zielen übereinstimmende dominante Bedürfnisse erfüllt.

Das Comprehensive Model betrachtet ferner die Bedürfnistheorie, die Verstärkungstheorie und die Equity-Theorie. Die high achiever werden nicht durch die Leistungsevaluation der Organisation oder anhand von Belohnungen motiviert. Vielmehr gilt für sie die Verwirklichung ihrer Ziele durch eigene Anstrengungen als wesentliche Motivation. Solange das Arbeitsspektrum den Leistungsträgern persönliche Verantwortung, Reflexion und ein moderates Risiko anbietet, werden sie durch interne Faktoren motiviert. Deshalb vernachlässigen sie die Beziehungen Anstrengung-Leistung, Leistung-Belohnung und Belohnung-Ziele.

Da das Angebot von Belohnungen durch die Organisation die Leistung verstärken kann, kann hier die Verstärkungstheorie in das Modell eingebunden werden. Wenn ein vom Management entworfenes Belohnungssystem Mitarbeitern Belohnungen als Gegenleistung für hervorragende Arbeit in Aussicht stellt, dann werden diese Belohnungen andauernd zufriedenstellende Leistungen hervorbringen. Die Belohnung spielt auch im Falle der Equity-Theorie eine wichtige Rolle. Denn die Mitarbeiter vergleichen ihre Inputs (Anstrengung und Leistung) und Outcomes (Belohnung) mit anderen Menschen. Ungerechtigkeiten werden zudem das Niveau einer Anstrengung reduzieren (Robbins und Coulter 2012, S.443 ff.).

4.2 Organisationstheorie: Heuchelei der Organisation

Aufgrund unterschiedlicher Anforderungen an die Schauseite und an die Wirklichkeit einer Organisation, haben die Organisationen ihre „internen Kernprozesse“ von den von außen wahrnehmbaren „Oberflächenstrukturen“ zu entkoppeln (Kühl 2010). Neben der „praktizierten Wirklichkeit“ wird auch eine „offizielle Wirklichkeit“ der Organisation aufgebaut (Weltz 1986, S.532 ff.). Die „Aktivitätsstrukturen“ der Organisation werden nur lose mit den „Formalstrukturen“ der Organisation gekoppelt (Meyer und Brian 1977, S.340 ff.). Neben einer „operativen Tiefenstruktur“ wird auch eine „symbolische Oberflächenstruktur“ geschaffen (Tacke 2003, S.74 ff.). Der „Talk“ der Organisation ist nur lose mit der „Action“ der Organisation verbunden (Brunsson 1989).

Erst die Entkopplung verschafft den Organisationen letztlich die nötige Freiheit, um trotz der an sie herangetragenen widersprüchlichen Erwartungen handlungsfähig zu bleiben. Sie können die legitim erscheinenden und an die institutionellen Umwelten angepassten Strukturen aufrechterhalten und parallel die alltäglichen Aktivitäten an den konkreten Anforderungen ausrichten. (Kühl 2010, S.10).

So weisen Meyer und Rowan in ihrer Forschungsarbeit darauf hin, dass Organisationen dazu neigen, Strategien und Verfahren zu übernehmen, die in der Gesellschaft bereits institutionalisiert sind. Die Strategien und Verfahren werden durch gängige Rationalisierungen über die Funktionsweise von Organisationen definiert, wie z.B. institutionalisierte Produkte, Dienstleistungen, Technologien, Strategien und Pläne. Meyer und Rowan bezeichnen diese Elemente als „mächtige Mythen“, die viele

Organisationen ritualisiert aufgreifen, um ihre Legitimität und ihre Überlebenschancen zu erhöhen bzw. um die externe Anerkennung und Unterstützung zu steigern, unabhängig von der Wirksamkeit dieser neu übernommenen Praktiken und Verfahren. Das Problem besteht allerdings darin, dass Organisationen, die sich an institutionalisierte Regeln halten, oft erheblich von Effizienzstandards abweichen. Umgekehrt kann die Koordinierung und Kontrolle von Aktivitäten zur Förderung der Effizienz auch die Einhaltung ritueller Symbole durch die Organisation untergraben, was wiederum die Interessen der Unterstützer der Organisation und die Legitimität der Organisation unterminiert. Um ihre rituelle Konformität aufrechtzuerhalten, verbinden die Organisationen, welche die Anforderungen institutionalisierter Regeln verkörpern, daher häufig institutionelle Anforderungen lose mit produktiven Aktivitäten, nämlich loosely coupled. Demnach reduzieren sie die Auswirkungen von mit Unsicherheit verbundenen Aktivitäten auf ihre Formalstruktur, indem sie letztere bis zu einem gewissen Grad von mit Unsicherheit behafteten Aktivitäten entkoppeln (Meyer und Brian 1977, S.45 f.).

Nils Brunsson hat das Argument von John W. Meyer und Brian Rowan aufgegriffen und modifiziert. Nils Brunsson argumentiert, dass es sich bei der Rechtfertigung für Nichthandeln bzw. der Ankündigung zukünftiger Entscheidungen und Handlungen lediglich um „talk“ handelt (Tacke und Drepper 2018, S.38). Zum Output von Organisationen gehören also nicht nur „decision“ und „action“, sondern auch „talk“. Denn Organisationen sehen sich mit widersprüchlichen Erwartungen vonseiten der

Abnehmer einer Leistung (action-output) sowie eines Publikums mit ganz heterogenen Interessenten und Zuschauern konfrontiert. Eine Organisation kann die widersprüchlichen Erwartungen des Publikums (z.B. ökonomische Sparsamkeit, Arbeitsplatzsicherheit, Generationengerechtigkeit, Umweltschutz) weder gleichzeitig noch stets reibungslos erfüllen und in ihre Arbeitsprozesse integrieren. Deswegen können Organisationen nur über Heuchelei in der Welt inkonsistenter Erwartungen die eigene Legitimität garantieren: „to talk in a way that satisfies one demand, to decide in a way that satisfies another, and to supply products in a way that satisfies a third“ (Brunsson 1989). Meyer und Rowan haben die Aktivitätsstrukturen jedoch nicht ausführlicher diskutiert. Demgegenüber hat Brunsson eine eindeutige Differenzierung zwischen „talk“, „decision“ und „action“ vorgenommen.

4.3 Erving Goffmans Rollentheorie bzw. Vorder- und Hinterbühnen Theorie

Zu Goffmans zentralen Forschungsschwerpunkten gehören, das menschliche Handeln im Rahmen der Face-to-Face-Interaktion; welche Anforderungen in den Kontext sozialer Interaktionen eingebettet sind; wie diese Anforderungen das interaktive Verhalten der Menschen beeinflussen; und welche Techniken die Menschen in ihrem Alltag anwenden, um in den Köpfen ihrer Interaktionspartner den Eindruck zu erzeugen, welcher den eigenen Erwartungen entspricht (Goffman 1989).

Goffman verwendet hierbei die Analogie der Bühne und des Schauspielers, um die soziale Interaktion zu analysieren. Menschen spielen in Interaktionen stets eine zentrale Rolle. Eine Rolle der Rechte und Pflichten, die mit einem bestimmten Status verbunden sind. Das Skript für diese Rollen ist vorgegeben und strukturiert die Interaktionen des sozialen Alltags, sodass durch den Sozialisationsprozess allmählich "angemessene Verhaltensmuster" erworben werden. Wenn ein Individuum sich also vor anderen präsentiert, enthält und reflektiert sein Auftreten oft formell anerkannte Werte in der Gesellschaft (auch wenn sein Verhalten diesen Werten ggf. nur in Teilen entspricht). Im sozialen Leben nehmen Menschen immer wieder Rollen ein, aus denen soziale Beziehungen entstehen.

Durch die ständige Repräsentation einer Rolle innerhalb der Gesellschaft durch das Individuum, wird ein Selbstbild präsentiert, das für andere akzeptabel ist, entweder verbal oder nonverbal (Impression Management). Informationen, die Menschen geben (give) oder ausströmen (give off), um ihr imaginäres Selbst zu präsentieren, bezeichnet Goffman als Informationsspiel (information game). Ein überzeugender Auftritt ist die effektivste Art und Weise, die eigene Vorstellung zu präsentieren, zum Beispiel durch die Vermittlung eines guten ersten Eindrucks. Der Ort, an dem der Einzelne auftritt, ist die soziale Front. Zu dieser sozialen Front (social front) gehört eine Kulisse, z.B. ein Bühnenbild und Requisiten; eine persönliche Front (personal front), z.B. Aussehen, Kleidung, Frisur usw. und Verhalten, z.B. Worte und Gesten. Der Schwerpunkt der Aufführung liegt auf der Vermeidung eines Scheiterns der Aufführung.

Hierfür werden defensive Maßnahmen ergriffen, z.B. Treue, Disziplin und Diskretion bei der Aufführung, Auswahl des richtigen Publikums usw.

Neben der Vorderbühne (front stage) gibt es auch eine Hinterbühne (back stage) und einen Außenbereich (outside). Goffman vertritt den Standpunkt, dass das Leben ein Drama sei. In diesem Zusammenhang hat er die Theorie der Vorder- und Hinterbühnen bzw. die Drama-Theorie aufgestellt, wonach die Gesellschaft und das Leben eine große Bühne seien, auf welcher die Mitglieder der Gesellschaft als die Schauspieler auf dieser Bühne dafür sorgen, eine akzeptable Gestaltung vor zahllosen Zuschauern (andere in der Interaktion teilnehmende Menschen) zu formen. Des Weiteren geht Goffman von der Annahme aus, dass die Menschen im Leben unterschiedliche Rollen und unterschiedliche Situationen darbieten. Wenn die Möglichkeit bestünde, ein Bühnenstück darzubieten, würden die Menschen im realen Leben ein Bühnenstück darstellen. Wenn demgegenüber das Bühnenstück unklar oder unvollständig (die Situation komplizierter oder verändert) ist, müsse man geistesgegenwärtig handeln. Goffman behauptet ferner, dass für eine Darstellung die Menschen die Bühnen in Vorder- und Hinterbühnen aufteilen sollten. Bei der Vorderbühne handelt es sich um jenen Platz, den die Zuschauer während der Darstellung betrachten und daraus bestimmte Bedeutungen erlangen können. Auf der Vorderbühne offenbaren die Menschen die von der Gesellschaft und anderen Menschen akzeptierten Gegebenheiten. Der Begriff der Hinterbühne hingegen stellt das Pendant der Vorderbühne dar und meint einen Platz, wo die Menschen sich auf ihre Darstellung auf der Vorderbühne vorbereiten und dabei jene Sachverhalte, die auf

der Vorderbühne nicht präsentiert werden, verbergen. Die von der Gesellschaft und anderen Menschen nicht akzeptierte Gestaltung könnte auf der Hinterbühne verborgen werden. Auf der Hinterbühne könnten Menschen sich entspannen und eine Pause machen (Goffman 1989, S.102 ff.).

Auftritte vor der Bühne müssen folgende zwei Kriterien erfüllen: Höflichkeit und Anstand. Einige Mitarbeiter arbeiten beispielsweise hart, wenn der Vorstand des Unternehmens anwesend ist. Goffman sieht die Kontrolle der Hinterbühne als einen zentralen Teil der Arbeitskontrolle. Wenn sich die Darbietung hinter der Bühne erheblich von der Darbietung vor der Bühne unterscheidet und vom Publikum bemerkt wird, dann wird das Publikum der Darbietung vor der Bühne misstrauisch gegenüberstehen. Daher ist es wichtig, dafür zu sorgen, dass das Publikum isoliert wird.

Auch sieht Goffman die soziale Interaktion als dialektisch an. Menschen sind immer darin bestrebt, umfassend konsultiert zu werden, um letztlich einschätzen zu können, was mögliche Konsequenzen ihrer Interaktion sein können. Dafür möchten Menschen alle sozialen Informationen über andere Menschen erfahren, was die Ergebnisse ihrer Interaktionen sein könnten und was ihre wahren Gefühle über sich selbst sind. In Realität ist der Erhalt vollständiger Informationen jedoch unmöglich, sodass man sich auf den äußeren Anschein verlassen muss. Je mehr sich der Einzelne mit Informationen beschäftigt, die er nicht wahrnehmen kann, desto mehr muss er sich auf

das Äußere konzentrieren. Dies ist der dialektische Charakter einer sozialen Interaktion.

Darüber hinaus erörtert Goffman auch die moralischen Qualitäten der sozialen Interaktion. In einer solchen Interaktion handeln Menschen, die sich bewusst oder unbewusst ausdrücken, und bestimmte Eindrücke beim Gegenüber hinterlassen. Diese Interaktion der Präsenz ist verbindlich (verpflichtend). Jeder Mensch mit moralischem Charakterzug hat das Recht, von anderen in angemessener Weise beurteilt und behandelt zu werden. In Bezug auf die moralischen Eigenschaften, die er zu besitzen vorgibt, muss er in seinen Worten und Taten konsequent sein. Im Rahmen einer guten sozialen Interaktion werden andere wiederum seine Behauptungen ohne zu hinterfragen akzeptieren.

Doch Goffman argumentiert, dass Moral hierbei nicht als ein moralischer Maßstab (z.B. Aufrichtigkeit) für andere im üblichen Sinne aufzufassen ist. Vielmehr fungiert sie als eine moralische Darbietung, die "aufgeführt" werden muss, als ein moralischer Standard, den es zu "erreichen" gilt: Um den Eindruck eines Darstellers aufrechtzuerhalten, sind Menschen durchaus in der Lage, die verschiedenen Normen zu erfüllen, nach denen andere sie beurteilen. Die Zahl dieser Normen ist außerdem so groß und derart umfangreich, dass der einzelne Darsteller viel länger in der moralischen Welt verbleibt, als angenommen. Das Anliegen eines einzelnen Darstellers besteht nicht in der Ausübung dieser Normen, sondern in der Schaffung

eines überzeugenden Eindrucks. Einem ‚Moraldarsteller‘ geht es nicht um Moral, vielmehr agiert dieser als Moralhändler (merchants of morality).

Die Kritik an Goffmans Konzepten bezieht sich vor allem auf das Fehlen eines einheitlichen Theoriegebäudes und auf die unzureichende Integration seiner sehr unterschiedlichen eigenen Arbeiten. Er selbst ist der Meinung, dass ein Diskurs, der sich auf die "Interaktion zwischen Akteur und Publikum" beschränkt, vieles verdeckt und vor allem die Analyse von jenen Elementen vernachlässigt, die über das Verständnis dieser Interaktion hinausgehen (Goffman 1974, S.1). Goffmans Theorie gibt jedoch zumindest ein theoretisches Werkzeug an die Hand, um soziale Phänomene zu erklären.

Henslin und Briggs (1971, S.243 ff.) haben zahlreiche Studien bei Frauenarzt-Praxen durchgeführt und dabei im Rahmen der Theorie der Selbstdarstellung die beiden Bereiche der Vorder- und Hinterbühne angewandt, um das Vorderbühne- und Hinterbühne-Phänomen zu erklären. Wenn eine Patientin einen Gynäkologen aufsucht, kommt es zwangsläufig zu einer Interaktion zwischen den beiden. Sie argumentieren, dass der Frauenarzt als ein typisches Szenario für die Anwendung der Theorie der Vorderbühne und Hinterbühne gilt. Das Bühnenbild, die Dekoration usw. der Klinik bilden hierbei die Hauptbühne, während der Arzt und sein Assistent als die Darsteller fungieren. Wenn der Frauenarzt im "Vordergrund" steht, neigt er dazu, Zweifel, Unwissenheit, depressive Gefühle, sexuelle Reaktionen auf Nacktheit usw. zu verbergen und zu versuchen, die Rolle des Arztes so gut wie möglich zu spielen.

Darüber hinaus wurde Goffmans Theorie auch auf die Nutzung sozialer Medien wie Facebook durch junge Menschen angewandt. Junge Menschen präsentieren sich in den sozialen Medien und nehmen jene Rolle ein, die sie als ideal erachten. Doch diese über soziale Medien vermittelten Bilder und Rollen können sich von ihrem wirklichen Leben völlig unterscheiden. Das Posten von Nachrichten in sozialen Medien wäre in diesem Falle ein reines Schauspiel (Bischof 2016, Flemmer 2020).

Im Folgenden soll untersucht werden, ob es einen Unterschied zwischen dem tatsächlichen Handeln von Lehrern und ihrer idealen Rolle in der Hochschulorganisation gibt. Worin besteht der Unterschied zwischen dem Verhalten von Lehrern vor und hinter der Bühne, wenn es einen Unterschied gibt? Warum gibt es diese Diskrepanz? Die Beziehung zwischen Lehrkräften und Hochschulorganisationen wird dann unter dem Gesichtspunkt dieses Verhältnisses zwischen der idealen Rolle der Lehrkräfte und dem tatsächlichen Handeln der Lehrkräfte in Hochschulorganisationen analysiert.

Die Betrachtung dieser drei theoretischen Perspektiven erfolgte aus folgenden Gründen: In dieser Arbeit steht die Motivation von Lehrkräften im Hochschulfeld im Mittelpunkt der Untersuchung. Vor diesem Hintergrund erscheint es logisch, die Motivationstheorie als zentrale Perspektive auszuwählen. Die beiden anderen theoretischen Perspektiven stehen in engem Zusammenhang mit der Analyse der Faktoren, welche die Motivation der Lehrkräfte beeinflussen, und mit den organisatorischen Merkmalen der Hochschuleinrichtungen. Daneben können

sicherlich noch andere theoretische Perspektiven als Analyseperspektiven für diese Arbeit herangezogen werden, wie z.B. die Machttheorie. Diese wird jedoch nicht speziell für die Analyse von Hochschulorganisationen angewandt. Denn Hochschulorganisationen stellen in der Regel lose gekoppelte Organisationen dar, sodass die Theorie der losen Kopplung im Falle dieser Arbeit als besser geeignet erscheint.

Die Verwendung einer einzigen Motivationstheorie ist zudem einseitig und bietet keine umfassende Analyse der Faktoren, welche die Lehrermotivation beeinflussen. Das integrierte Motivationsmodell kombiniert die Stärken einzelner Motivationstheorien (z.B. Inhalts-, Prozess- und Verhaltensänderungstheorie der Motivation) und ermöglicht daher eine umfassende Analyse jener Faktoren, welche einen Einfluss auf die Lehrermotivation haben. Ausgehend von einer Untersuchung der persönlichen Motivation der Lehrkräfte wird anhand der Rollentheorie analysiert, wie diese Faktoren die persönliche Motivation der Lehrkräfte beeinflussen. Demnach wird mit der Rollentheorie herausgestellt, wie sich die Beziehung zwischen den Lehrkräften und der Hochschulorganisation äußert, welche Rolle das zentrale Hochschulorgan, das mittlere Management (z.B. Dekan) und die Lehrkräfte im Umgestaltungsprozess der Hochschule spielen, wie diese Rollen miteinander interagieren, wie diese Rollenspiele und Rolleninteraktionen das Verhalten der Lehrkräfte beeinflussen und welche Unterschiede es zwischen den tatsächlichen Handlungen der Lehrkräfte und der idealen Rollenvorstellung im Einklang mit den Organisationszielen gibt. Um schließlich

die Motivationsfaktoren für die Lehrkräfte, die Rollenspiele und Interaktionen sowie die Unterschiede zwischen den tatsächlichen Handlungen der Lehrkräfte und ihren idealen Rollen zu analysieren, muss auch die Organisationstheorie, bzw. die Theorie der losen Kopplung, herangezogen werden, um einerseits die organisatorischen Merkmale und andererseits die Funktionsweise dieser chinesischen Hochschulen sorgfältig zu untersuchen. Hierdurch stellt sich letztlich auch heraus, wie sich diese organisatorischen Merkmale oder Modelle auf die Art und Weise der Kopplung verschiedener Ebenen der Organisation innerhalb der Hochschule auswirken, wie sich diese Kopplung auf das Rollenspiel, das interaktive Verhalten der Mitglieder und die Motivationsfaktoren der Lehrer auswirkt.

5 Hypothesen

Die auf der Theorie basierenden Hypothesen sind in drei Bereiche unterteilt, von denen einer auf der Motivationstheorie basiert, um die Motivation der Lehrgemeinschaft vorherzusagen. Der zweite auf der Rollentheorie, um die Beziehung zwischen Lehrern und der Hochschulorganisation und die Interaktion der verschiedenen Ebenen (Rollen) in der Hochschule vorherzusagen. Der dritte Aspekt beschreibt die Art und Weise, wie sich die Hochschulen verhalten, bzw. den Unterschied zwischen der Oberflächenstruktur und der tatsächlichen Tiefenstruktur, entsprechend der lose gekoppelten Organisationstheorie.

Nach der Goal-Setting-Theory fördert es die Motivation der Lehrenden, wenn die Hochschulleitung den Lehrenden klare Aufgabenstellungen mit einem gewissen Schwierigkeitsgrad stellt. Demgegenüber sinkt die Motivation von Lehrenden, sobald keine konkrete Aufgabenstellung vorliegt oder der Schwierigkeitsgrad zu hoch angesetzt ist.

Laut der „Valenz-Instrumentalitäts-Erwartungs-Theorie“ erklären sich die Lehrenden zur Teilnahme an der Hochschulumgestaltung dann bereit, wenn eine enge Beziehung zwischen Anstrengung und Leistung, Leistung und Belohnung sowie Belohnung und Erfüllung persönlicher Bedürfnisse existiert. Beispielsweise kann das Lehrerbewertungssystem die Bemühungen der Lehrenden (z.B. Veränderung der Lehrmethode und -inhalte, Teilnahme an Lehrerweiterbildungsmaßnahmen) für die Hochschulumgestaltung effektiv widerspiegeln oder nach Leistungserbringung den

Lehrenden belohnen (etwa durch Beförderung, Gehaltserhöhung oder Würdigung). Solche Anreize können die Bedürfnisse von Lehrern erfüllen. Die aktuelle Leistungsbewertung von Lehrkräften an chinesischen Hochschulen schenkt jedoch überwiegend dem Bereich der Forschungsarbeit Aufmerksamkeit und ignoriert die Lehrarbeit. Auch die für Lehrkräfte dargebotenen Belohnungen beziehen sich hauptsächlich auf die Leistung wissenschaftlicher Forschungsarbeiten.

Darüber hinaus gibt es an chinesischen Hochschulen häufig das Phänomen, dass die Verwaltungsmacht (z.B. Rektor, Dekan) in die Ernennung der Professoren eingreift, wobei ihre Entscheidung nicht auf Grundlage der eigentlichen Arbeitsleistung des Lehrers erfolgt. Wenn dieser Umstand sich nicht ändert, wird dies laut der Gerechtigkeitstheorie die Begeisterung sowie Motivation der Lehrer zur Teilnahme an Reformen bzw. der Hochschulumgestaltung stark beeinträchtigen. Das Lehrerbewertungssystem als auch die Anwendung der Bewertungsergebnisse sind auch im Zusammenhang mit der Verstärkungstheorie zu betrachten.

Ferner ist auch erwähnenswert, dass nach der inhaltsbasierten Anreiztheorie verschiedene Gruppen unterschiedliche Bedürfnisse aufweisen. Hier stellt sich die Frage, ob es Unterschiede in Bezug auf die Motivation oder Bedürfnisse zwischen verschiedenen Gruppen von Lehrenden wie Dozenten und Professoren gibt? Der Autor ist der Ansicht, dass herkömmliche Belohnungen wie Beförderungen und Boni für die Professoren nicht attraktiv genug sind. Denn sofern keine sinnvollen Anreize für die Professorengruppe vorherrschen, bleibt deren Motivation relativ gering.

Die Theorie der kognitiven Bewertung besagt (Deci 1975), dass interne Belohnungen für Arbeitsanstrengungen durch die Freude am Arbeitsinhalt selbst entstehen. Die Einführung externer Belohnungen (z.B. Löhne) kann das Gesamtniveau der Motivation hingegen senken. Diese Annahme hat zu umfangreichen Forschungsarbeiten geführt, wobei eine Vielzahl an Ergebnissen diese Theorie stützen. Die wichtigsten Auswirkungen dieser Theorie beziehen sich auf die Art und Weise, in der Menschen in Organisationen (z.B. Professoren als kreative Wissensarbeiter) belohnt werden. Laut der Theorie der kognitiven Bewertung kann eine Überbetonung externer Belohnungen die autonome Entscheidungsfindung und die interne Motivation der Professorenschaft untergraben.

Die Erklärung dieses Phänomens ist jedoch in Bezug auf die angewandten Methoden und die Interpretation der Ergebnisse vielfach in Frage gestellt worden. Wenn etwa externe Belohnungen eingesetzt werden, dann geschieht dies auf Kosten eines Rückgangs des internen Interesses und der Motivation für die gegenwärtig geleistete Arbeit? Auf diese Frage lässt sich nicht mit einem eindeutigen "Ja" oder "Nein" antworten. Es stimmt zwar, dass die Interdependenz von externer sowie interner Belohnung eine objektive Tatsache darstellt, allerdings übt die Theorie als Ganzes doch nicht so viel Einfluss auf die Motivation der Mitarbeiter aus, wie bisher angenommen. Erstens wurden viele der Studien, in denen die Theorie praktisch getestet wurde, mit Schülern und nicht mit den Angestellten eines Unternehmens durchgeführt. Was die Forscher beobachteten, war die Verhaltensreaktion der Schüler,

wenn eine vorhandene Belohnung entfernt wurde. Dies ist jedoch nicht repräsentativ im Falle eines typischen Arbeitsumfelds. Wenn eine externe Belohnung gestrichen wird, bedeutet das in der Realität oft, dass die Person nicht mehr Teil der Organisation ist. Zweitens hat sich gezeigt, dass ein sehr hohes Maß an interner Motivation den negativen Auswirkungen externer Belohnungen entgegenwirken kann und selbst dann, wenn eine Arbeit intrinsisch sinnvoll ist, eine starke Norm der externen Belohnung bestehen bleibt (Robbins 1997, S.74 f.). Drittens sind die Einkommen von nichtprofessoralen Lehrkräften an diesen umzugestaltenden Hochschulen viel niedriger als jene von professoralen Gruppen, Lehrkräften an klassischen Universitäten und Angestellten in Unternehmen. Die meisten dieser Lehrkräfte haben zudem nur einen Master-Abschluss, sind hauptsächlich in der Lehre und weitgehend nicht in der Forschung tätig und arbeiten weniger kreativ, zumindest im Vergleich zu Lehrkräften an Universitäten. Materielle Anreize oder Anreize für eine Beförderung sollten im Falle nichtprofessoraler Gruppen von Lehrkräften eine starke Motivationswirkung haben. Dies liegt daran, dass die kognitive Bewertungstheorie für relativ monotone Arbeiten nicht allzu geeignet ist. Viertens besitzt die Motivationstheorie kulturelle Grenzen. In der heutigen chinesischen Gesellschaft und Kultur werden Werte wie "Materialismus" und "Geld zuerst" (Wang und Zhu 2016, S. 31 ff.) besonders betont. Vielleicht sind für Lehrende an diesen umzugestaltenden Hochschulen Selbstbestimmung, internes Interesse und externe Belohnung gleichermaßen von Bedeutung. Es ist jedoch anzunehmen, dass das alleinige

Verlassen auf interne Motivation ohne Darbietung externer Anreize zu Unzufriedenheit unter den Lehrern führen kann.

Gemäß dem Motivationsmodell von Robbins hängt die Leistung nicht nur von der Anstrengung selbst, sondern auch von der jeweiligen Fähigkeit ab. Den Lehrenden an diesen umzugestaltenden Hochschulen fehlt es generell an praktischer Arbeitserfahrung in Unternehmen und an Lehrerfahrungen in Fachhochschulen. Wenn sie keine qualitative Lehrerweiterbildung zur Erhöhung ihrer Fähigkeiten genießen können, verringert sich ihre Arbeitsleistung und Motivation. Nach der Goal-Setting-Theory würden manche Lehrer vor der ihnen übertragenen Aufgabenstellung kapitulieren, wenn diese zu schwierig ist oder aber die Fähigkeiten der Lehrenden unzureichend sind.

Verschiedene Lehrkräfte können unterschiedlich auf die Hochschulumgestaltung reagieren. Einige Lehrkräfte haben vielleicht Erfahrung mit der Arbeit in Unternehmen, sind an praxisorientierter Lehre und Forschung interessiert oder können durch die Hochschulreform Karrierevorteile erlangen. Solche Lehrkräfte können sich aktiv an der Hochschulreform beteiligen. Einige Lehrkräfte, die keine Erfahrung mit der Arbeit in Unternehmen haben, und einige Lehrkräfte aus dem Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften könnten durch die Hochschulumgestaltung an den Rand gedrängt werden oder in ihrer beruflichen Laufbahn benachteiligt sind. Sie können sich der Hochschulumgestaltung widersetzen. Es gibt viele theoretische Grundlagen für

diese Annahme, wie z. B. die Werterwartungstheorie oder die inhaltsbezogene Motivationstheorie.

Aufgrund des zentralisierten Managements und der Autorität der Hochschulleiter lokaler Hochschulen äußern die Lehrenden zwar nach außen hin ihre Bereitschaft, sich an der Hochschulumgestaltung zu beteiligen, in der Praxis agieren sie jedoch passiv und nehmen entweder gar keine oder wenige Änderungen an ihrer tatsächlichen Arbeit vor. Dieses Phänomen wird in der dramaturgical theory als „vor der Bühne, hinter der Bühne“ bezeichnet. In dieser Studie gilt es daher zu untersuchen, ob es Lehrer gibt, die sich gegen eine Hochschulumgestaltung aussprechen, und falls, auf welche Weise (offener Widerstand, implizite Nicht-Kooperation oder zurückziehen).

Unterschiede in der Strukturebene einer Hochschuleinrichtung können unterschiedliche Auswirkungen auf die Akteure haben. Hochschulen sind bekanntlich typische Expertenorganisationen (Pellert 2000, S.39 ff.), deren Strukturen durch eine lose Kopplung gekennzeichnet sind. Je hierarchischer die Strukturebene dieser sich umgestaltenden Hochschulen ist, desto größer ist der Widerstand der Lehrkräfte, die ihrem Beruf gegenüber loyaler sind als gegenüber den organisatorischen Zielen. Darüber hinaus kann der Mangel an Professionalität in der Hochschulleitung die Motivation der Lehrkräfte verringern.

Durch die Heuchelei der Organisationen können die umzugestaltenden Hochschulen im Rahmen der Evaluation behaupten, dass viele Reformen für die erfolgreiche Umgestaltung durchgeführt worden sind. Solche Behauptungen könnten sehr gut mit

den Indikatoren der Evaluation übereinstimmen, oder aber die Hochschulleiter haben das Umgestaltungsprogramm direkt auf Basis solcher Evaluationsindikatoren entwickelt. Die Hochschulen greifen jedenfalls auf ritualisierte Art und Weise "mächtigen Mythen" auf, wie z.B. das lehrerorientierte Lehrerbewertungssystem, die Lehrerweiterbildung, die mit Unternehmen gemeinsam durchgeführte Curriculumentwicklung, anwendungsorientierte Unterrichtseinheiten und Forschung usw. Doch die Hochschulleiter könnten auch die Befürchtung hegen, dass solche institutionellen Regeln die bereits bestehende Ordnung stören, Reformen zusätzliche Ausgaben erfordern, solche Ziele nicht gleichzeitig erreicht werden können oder aus anderweitigen Gründen die Hochschulen die „operative Tiefenstruktur“ von der „symbolischen Oberflächenstruktur“ in gewissem Maße entkoppeln. In dieser Arbeit soll untersucht werden, ob, inwieweit und aus welchen Gründen es eine Entkopplung von "talk" und "action" an den Hochschulen gibt.

Zusammenfassung:

1. Je klarer das Ziel ist, desto motivierter ist der Lehrer
2. Je stärker die Verbindung zwischen individuellem Einsatz, Leistung, Belohnungen und persönlichen Bedürfnissen ist, desto motivierter werden die Lehrer sein.
3. Je gerechter die Bewertung der Lehrer ist, desto motivierter werden sie sein.
4. Die Kompetenz der Lehrer kann ihre Motivation beeinflussen.
5. Die Motivation kann bei verschiedenen Gruppen von Lehrern unterschiedlich sein.

6. Lehrer können öffentlich ihre Zustimmung zur Hochschulgestaltung zum Ausdruck bringen, sich aber privat dagegen entscheiden oder passiv Widerstand leisten.

7. Je hierarchischer die Organisation ist, desto weniger motiviert sind die Lehrer.

8. Es kann zu einer gewissen Entkopplung zwischen dem, was die Organisation sagt, und dem, was sie tut, kommen.

6 Forschungsmethoden

Im empirischen Feld wird eine Stichprobe aus Vorbild-Hochschulen⁸ und durchschnittlichen Hochschulen zur Untersuchung der Hochschulumgestaltung ausgewählt. Der Zweck der Heranziehung von Vorbild-Hochschulen liegt darin, eine Analyse zum Fortschritt der Umgestaltungsarbeit der Hochschulen auf höherem Niveau in China (z.B. Motivation von Lehrkräften, Niveau des Hochschulmanagements, Qualitätssicherung usw.) zu ermöglichen. Darüber hinaus werden im empirischen Feld herkömmliche lokale Hochschulen als Stichproben ausgewählt, weil sie die Situation bzw. die Schwierigkeiten der meisten umzugestaltenden Hochschulen widerspiegeln. Eine solche Stichprobenauswahl ermöglicht zudem, sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen den verschiedenen Niveaus der umzugestaltenden Hochschulen zu ermitteln. Dies wiederum ist dafür dienlich, konkrete Vorschläge für eine erfolgreiche Hochschulumgestaltung darzubieten.

Darüber hinaus kommt im empirischen Feld eine Kombination aus quantitativen (standardisierte Befragungsdaten) und qualitativen (Experteninterviews und Dokumentanalysen) Forschungsmethoden zum Einsatz. Die Fragebogenmethode ermöglicht es, in kurzer Zeit eine große Menge an Daten zu sammeln. Diese Daten können das Profil der Lehrermotivation in verschiedenen Bereichen (Reputation,

⁸ Einige dieser umgestaltenden lokalen Hochschulen werden als Vorbild-Hochschulen für eine erfolgreiche Umgestaltung ausgewählt. Andere umgestaltende lokale Hochschulen können von Erfahrungen der Vorbild-Hochschulen lernen.

soziale Kontakte, Managementverhalten, Karriere, persönliche Interessen) und Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen von Lehrenden widerspiegeln. Der Autor sammelte Daten von Lehrenden an zwei Hochschulen und verwendeten eine Analyse statistischer Mittelwerte und einfaktorielle Varianzanalyse (one-way ANOVA). Die zweite Methode, die der Autor verwendete, war die Experteninterviews. Die Gliederung der Interviews wurde entsprechend der Hypothese der Motivationstheorie in dieselben fünf Bereiche unterteilt, nämlich: Reputation, soziale Kontakte, Managementverhalten, Karriere, persönliche Interessen, um die Motivation der Lehrenden in diesen fünf Bereichen zu analysieren. Neben dem Verständnis der Motivation der Lehrenden bestand ein weiteres Ziel der Interviews darin, zu verstehen, ob bzw. inwieweit es in Hochschulorganisationen eine Entkopplung zwischen 'Sagen' und 'Tun' gibt und welche Rolle externe Qualitätssicherungsmaßnahmen spielen. Eine weitere in dieser Arbeit verwendete Methode ist die Dokumentanalyse. Die Dokumentanalyse gliedert sich in zwei Hauptteile, von denen sich der eine auf die Analyse von Umgestaltungsprojekte der Hochschule bezieht. Der andere Teil der Dokumentanalyse befindet sich im Empfehlungsteil des Papiers, in dem das System der Professorenausschüsse an der Northeast Normal University als Referenz für die Umgestaltungshochschulen im Detail analysiert wird. Diese drei Methoden dienen dazu, sich gegenseitig zu ergänzen. Der Fragebogen gibt einen Überblick über die Motivation der Hochschullehrer, und die Interviews erläutern die Gründe für diesen Überblick. Die Dokumentanalyse, d.h. die Analyse des Umgestaltungsplans der Hochschule, spiegelt wider, was die Hochschule sagt, und die Interviews geben einen

Einblick in das, was die Hochschule tatsächlich getan hat, und ermöglichen so einen Vergleich zwischen "Sagen" und "Tun". Auf die konkrete Ausgestaltung der Instrumente, die bei der Erhebung zum Einsatz gekommen sind, wird weiter unten noch detaillierter eingegangen.

6.1 Fragebogen

In der empirischen Forschung stellt der Fragebogen eine wichtige Methode quantitativer Forschung dar (Mummendy 1999). Denn anhand von Fragebögen lassen sich sehr viele verschiedene Sachverhalte erfassen und vergleichsweise viele Personen innerhalb kurzer Zeit befragen (Reinders 2011, S.53). Die Fragebogenerhebung dient ferner dazu, umfangreiches Material für die Beantwortung von Untersuchungsfragen bereitzustellen. Befragt worden sind Lehrkräfte und relevantes Personal der umzugestaltenden Hochschulen in China. Durch die quantitative Erhebung soll insbesondere ein Überblick über die Motivation der Lehrenden, den Change Prozess mitzutragen gegeben werden.

Auf der Grundlage der Selbstbestimmungstheorie messen die Autoren die Motivation von Lehrern in fünf Dimensionen: Reputation, soziale Kontakte, Managementverhalten, Karriere, persönliche Interessen. Zu den Mitteln der Datenanalyse gehören die Berechnung der Mittelwerte und die einfaktorielle Varianzanalyse. Der Zweck der Mittelwertberechnung ist es, die Motivation der Lehrer in den verschiedenen Dimensionen zu messen. Das Ziel der einfaktoriellen Varianzanalyse war es, die

Unterschiede in der Motivation zwischen verschiedenen Lehrendengruppen zu analysieren. Der Fragebogen wurde an zwei Hochschulen durchgeführt.

6.2 Experteninterviews

Beim Experteninterview („semistructured interview“) handelt es sich um eine Form der Datenerhebung, die zwischen dem strukturierten und dem unstrukturierten Interview liegt. Hierbei entwirft der Forscher vor der Durchführung des Gesprächs einen Gesprächsleitfaden, der auf der Grundlage der Forschungsfragen und -ziele die Richtung des Gesprächs vorgibt. Während des Gesprächs kann der Interviewer die Fragen je nach Situation flexibel stellen und ist nicht an die Reihenfolge oder den Inhalt der Fragen gebunden. Auf diese Weise besitzt der Interviewer eine gewisse Kontrolle über die Struktur des Interviews, wobei der Befragte selbst auch zusätzliche Inhalte darbieten kann. Anhand einer solchen Interviewmethode lässt sich sicherstellen, dass relevante Informationen über die Motivation der Lehrkräfte, das Hochschulmanagement usw. gewonnen werden können. Gleichzeitig ist diese Interviewmethode insofern flexibel, als es dem Befragten freisteht, wichtige im Gesprächsleitfaden fehlende Informationen hinzuzufügen. Die Interviews liefern detailliertere und tiefere Informationen als der Fragebogen. Außerdem ergänzen sie die durch den Fragebogen gewonnenen Informationen (Trinczek 1995).

Die Spezifizierung des Verfahrens des Experteninterviews qua Verweis auf den Interviewpartner sowie dessen spezifische Qualifikation (bzw. die „Expertise“) ist ein Spezialfall der qualitativen Forschung. Das Experteninterview zeichnet sich dadurch

aus, dass es auf einen exponierten Personenkreis abzielt, der im Hinblick auf das jeweilige Forschungsinteresse bereits spezifisches Wissen mitbringt (Liebold und Trinczek 2002, S.32).

Um näher erläutern zu können, worum es sich beim Experteninterview handelt, muss zunächst der sozialwissenschaftliche Begriff „Experten“ erklärt werden. Als „Experte“ sind im üblichen Sinne Kenner, Sachverständige oder Fachleute gemeint, also Personen, die über einen besonderen Wissensschatz verfügen. In einem allgemeinen soziologischen Kontext weisen Meuser und Nagel (1997, S.481 ff.) in ihrer Methodendiskussion zu Experteninterviews zu Recht darauf hin, dass es prinzipiell zwei methodische Möglichkeiten gibt, um den Expertenstatus von potenziellen Interviewpartnern zu bestimmen. Eine Option basiert in erster Linie auf den Forschungsinteressen des Wissenschaftlers selbst: Ein Wissenschaftler bzw. Experte in seinem Gebiet ist jemand, der diesbezüglich fundierte Kenntnisse besitzt und sich für sein spezifisches Forschungsthema einsetzt. Im methodologischen Sinne handelt es sich beim Expertenstatus also um einen solchen Status, der den befragten Personen von den befragenden Wissenschaftlern aufgrund ihrer Forschungsinteressen zugewiesen wird.

Andererseits muss der Expertenstatus methodisch anders bestimmt werden: Eine Person kann nur dann Gegenstand eines Experteninterviews sein, wenn vernünftigerweise angenommen wird, dass sie über entsprechendes Wissen verfügt, „das sie zwar nicht alleine besitzt, das aber doch nicht jedermann bzw. jederfrau in

dem interessierenden Handlungsfeld zugänglich ist (Meuser und Nagel 1997, S.484).“ Die aufgrund dessen vorgenommene Etikettierung einer Person als Experte ist auf eine im jeweiligen Feld vorab erfolgte und institutionell-organisatorisch zumeist abgesicherte Zuschreibung zurückzuführen (ebd. S.486). Kurzum, die Befragten fungieren also als Funktionseliten in organisatorischen und institutionellen Kontexten. Diese Funktionseliten zeichnen sich zudem dadurch aus, dass sie einerseits für die Konzeption, Umsetzung oder gleichzeitige Kontrolle der Problemlösung bezüglich der interessierenden Fragestellung zuständig sind. Andererseits sind solche Personen als Experten anzusehen, sofern sie einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen und den Entscheidungsprozess haben (Meuser und Nagel 1991, S.443).

Das Experteninterview lässt sich demnach als eine „eingeführte“ Methode bezeichnen. Während empirisch arbeitende Sozialforscher Experteninterviews vornehmen, macht der stillschweigende methodische Konsens, nämlich die Leitfadenunderstützung, einen wesentlichen Teil des Interviews aus. Zum einen ist der Inhalt eines Interviews nach theoretischen und konzeptionellen Hypothesen strukturiert, zum anderen verkörpert das Experteninterview vertraute Kommunikationsformen des Alltags, in denen die Forschungsprinzipien der Offenheit und Kommunikation vorweggenommen werden. Diese duale Struktur von Experteninterviews, die als „geschlossene Offenheit“ bezeichnet wird, beruht darauf, dass der Forscher in der Vorbereitungsphase des Interviews auf Grundlage theoretischer Vorannahmen einen

Leitfaden festlegt. Der Leitfaden des Experteninterviews besteht außerdem nicht aus einigen geschlossenen Fragen, vielmehr betont er die „Offenheit“ und „Flexibilität“, wobei sein Detaillierungsgrad gering ausfällt und an die alltägliche Konversation angepasst ist. Der Interviewprozess lässt sich zudem nicht vollständig im Voraus strukturieren. Leitfragen sind vielmehr als Gedächtnisstütze aufzufassen, die den Interviewpartner dazu anregen soll, in relevanten Bereichen zur Aussprache zu kommen, damit der Forscher bestimmte Forschungsinteressen und -schwerpunkte stringent verfolgen kann (Gläser und Laudel 2004, S.138 ff.).

Der Vorteil von Experteninterviews besteht ferner darin, dass sie durch die Prinzipien des Prozesshaftigkeit, der Kommunikation und der Flexibilität die Möglichkeit bieten, qualitative Beobachtungen anzustellen und nicht nur vorkonzipiertes Wissen auf standardisierte Weise zu überprüfen. Gleichzeitig sind die Schwerpunktsetzung und festgelegte Annahmen in Bezug auf das einzelne Thema erreichbar. Sowohl während eines Interviews als auch bei der Analyse des Datenmaterials erleichtert eine geordnete Themenstruktur den Vergleich und die Interpretation des Materials sowie die Verdichtung verschiedener Informationen zu einer Reihe von Kategorien. Hierbei geht es auch um die Entdeckung des Unbekannten (ebd. S.53).

6.3 Dokumentenanalyse

Dokumentenanalyse wurden sehr breit definiert. Zum Dokument gehören nicht nur Urkunden und Schriftstücke von besonderer Bedeutung, sondern „sämtliche

gegenständlichen Zeugnisse, die als Quelle zur Erklärung menschlichen Verhaltens dienen können“ (Atteslander1971, S. 53,). Dokument kann alles sein, Texte, Filme, Tonbänder, aber auch Gegenständewie Werkzeuge, Bauten, Kunstgegenstände. „Sie müssen nur interessante Schlüsse auf menschliches Denken, Fühlen und Handeln zulassen, das heißt, sie müssen interpretierbar sein, denn Dokumente werden als Objektivationen der Psyche des Urhebers angesehen“ (Mayring 2016, S.46 f.).

Die Dokumentenanalyse in diesem Papier befasst sich nur mit dem Text und gliedert sich in zwei Teile. Im ersten Teil wurde der Umgestaltungsplan des B College im Detail analysiert und die Lehrenden wurden nach den Projekten des Plans befragt, um herauszufinden, wie diese Projekte umgesetzt wurden, welche Probleme oder Hindernisse bei der Umsetzung der Projekte bestanden und welche Unterschiede es zwischen der konkreten Umsetzung und den Beschreibungen im Text gab. Der zweite Teil der Textanalyse betrifft das System der Professorenausschüsse an der Northeast Normal University. Die Analyse der drei Versionen der Statuten der Professorenausschüsse dient dazu, die Entstehung und die Veränderungen dieses Systems und die spezifische institutionelle Ausgestaltung zu verstehen, um den Umgestaltungshochschulen eine Referenz für den Aufbau des Systems zu geben.

7 Quantitative Analyse

7.1 Datenbasis

Während der Durchführung der empirischen Studie (Survey) traten einige Schwierigkeiten auf, da das Forschungsvorhaben zahlreiche hochschulinterne Informationen erforderte und dies wiederum dazu geführt haben könnte, dass viele Hochschulen ihre Mitarbeit an der empirischen Studie verweigerten. Im Gegensatz zu deutschen Hochschulen enthalten die Websites chinesischer Hochschulen in der Regel weder eine Liste der Lehrenden einer Fakultät noch Kontaktinformationen wie E-Mail-Adressen, Telefonnummern oder Faxnummern eines Lehrenden. Dieser Umstand erschwerte die Durchführung der Studie. Der Autor dieser Arbeit hat mehrmals den Versuch unternommen, mit der Außenabteilung der jeweiligen Hochschule Kontakt aufzunehmen, jedoch ohne Erfolg. Letztlich war es nur möglich, mithilfe von Empfehlungen in Kontakt zu einigen Hochschulen zu treten und dann die entsprechenden empirischen Untersuchungen durchzuführen. So wurde dem Autor zur Kontaktaufnahme zurT University of Applied Sciences von einem Professor der Universität Tianjin empfohlen, und nachdem die Anforderungen des Fragebogens näher erläutert worden waren, konnte schließlich ein Online-Fragebogen via WeChat-App an Testlehrer unterschiedlichen Alters mit unterschiedlichen Amtstiteln und Fachgebieten versendet werden. Ein Dekan des B College wurde zudem auf Empfehlung eines Dekans der North China Electric Power University kontaktiert, mit dessen Hilfe ein Online-Fragebogen über die WeChat-App an die Lehrenden verschiedener Fachrichtungen und Altersgruppen mit unterschiedlichem Amtstitel

sowie akademischen Hintergrund am B College gesendet wurde. Um die Authentizität der Informationen zu gewährleisten, hat der Autor zu Beginn des Fragebogens ausdrücklich darauf hingewiesen, dass keine persönlichen Daten der Befragten preisgegeben werden.

Im Rahmen dieser Arbeit kommt als quantitative Methode die 5 Punkte umfassende Likert-Skala zum Einsatz. Folgende drei vorher festgelegten Ziele werden durch diese Skala erreicht:

- Wie steht es um die Motivation von Lehrkräften in den fünf Bereichen persönliches Interesse, Prestige, soziale Kontakte, Karriere und Hochschulmanagement?
- Was sind die Unterschiede in der Motivation der verschiedenen Lehrendengruppen.
- Worin liegen die Nachteile des Change-Managements?

Entstehungsschritte der Befragung

Struktur und Inhalte der Fragebögen

Die Fragebögen wurden in drei Abschnitte unterteilt: Grundinformation; 5 Punkte umfassende Likert-Skala zur Motivation der Lehrenden anhand von 4 Dimensionen; und 5 Punkte umfassende Likert-Skala in Bezug auf das Hochschulmanagement. Die

theoretische Grundlage der Fragebogenentwicklung ist auf die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan zurückzuführen.

Tab. 7.1: Struktur des Fragebogens über die Motivation der Lehrenden für die Hochschulumgestaltung

Abschnitte des Fragebogens	Inhalte	Frage Nr.
Grundinformation	Gender, Alter usw.	1-9
Motivation der Lehrenden	<p>Persönliches Interesse</p> <p>Ich habe Interesse an praxisorientierter Lehre und Studiengängen.</p> <p>Ich habe Interesse an praxisorientierter Forschung.</p> <p>Ich interessiere mich für methodisch-didaktische Innovationen.</p> <p>Für die Arbeitsveränderung möchte ich gerne Zeit und Energie aufwenden.</p>	10-13
	<p>Sozialer Kontakt</p> <p>Ich möchte für die Gesellschaft und die Studenten verantwortlich sein.</p> <p>Die meisten Kollegen haben an der Reform teilgenommen, deshalb muss ich auch daran teilnehmen,</p> <p>Ich will an den Erfahrungen anderer Kollegen teilhaben.</p> <p>Ich suche den kollegialen Austausch</p> <p>Ich muss auch daran teilnehmen, um die Isolierung von Kollegen zu vermeiden.</p>	14-18
	<p>Karriereorientierung</p> <p>Während der Hochschulumgestaltung werde ich meine gegenwärtigen Vorteile nicht verlieren.</p> <p>Aktive Teilnahme an der Reform kann meine Aufstiegschancen erhöhen.</p> <p>Aktive Teilnahme an der Reform kann mein Gehalt erhöhen.</p>	19-29

	<p>Aktive Teilnahme an der Reform kann meine Forschungsmittelvergabe erhöhen.</p> <p>Während des Reformprozesses stellt die Hochschule nicht oder nur wenige neue Lehrenden ein. Dies vermeidet neue Konkurrenz.</p> <p>Ich passe mich an die neue (praxisorientierte) Didaktik und Studiengänge gut an.</p> <p>Ich kann mich mit hochschulexternen Organisationen (z.B. Betriebe) gut austauschen und kooperieren.</p> <p>Ich passe mich an die neue (praxisorientierte) Forschungsarbeit gut an.</p>	
	<p style="text-align: center;">Reputation</p> <p>Die Umgestaltung führt nicht zur Verringerung des sozialen Status der Hochschullehrer in dieser Hochschule.</p> <p>Ich glaube nicht, dass mein sozialer Status niedriger als der soziale Status der Lehrer an Universitäten ist.</p>	30-31
	<p style="text-align: center;">Managementhandeln der Hochschulleitung</p> <p>Die Hochschulleitung hat die Lehrenden über den Reformanlass aufgeklärt.</p> <p>Die Hochschulleitung hat konkrete Reformpläne erarbeitet und den Lehrenden konkrete Aufgaben zugeteilt.</p> <p>Die Lehrenden haben den Reformplan mit der Hochschulleitung zusammen ausgearbeitet.</p> <p>Die Hochschulleitung tauscht sich stets mit den Lehrenden aus und berücksichtigt die Meinungen der Lehrenden während des Veränderungsprozesses.</p> <p>Entsprechende Weiterbildungsangebote werden für die Lehrenden aufgebaut.</p> <p>Nötige Infrastruktur (Labors, Maschinen usw.) wurden gekauft.</p> <p>Eine neue Lehrerevaluation wurde für den neuen Hochschultyp ausgearbeitet.</p>	34-42

	<p>Die Hochschulleitung hat den Lehrenden die Reformziele erklärt.</p> <p>Die Hochschulleitung hat die Lehrenden über die konkreten Arbeitsschritte aufgeklärt.</p>	
--	---	--

Quelle: eigene Darstellung

Durchführung des Tests an derT University of Applied Sciences

Innerhalb des Zeitraums von April 2018 bis Mai 2018 wurde an derT University of Applied Sciences eine Befragung durchgeführt.

DieT University of Applied Sciences ist die erste in China gegründete Hochschule für angewandte Wissenschaften. Mittlerweile ist sie zu einem wichtigen Kooperationsprojekt mit Deutschland, Spanien und Japan im Bereich der Berufsbildung geworden. Die Anzahl der Lehrenden und des nicht wissenschaftlichen Personals dieser Hochschule beläuft sich auf über 700. Professoren und Junior Professoren machen 39,2% der Lehrenden aus. Die Prozentzahl jener Lehrenden mit einem Masterabschluss oder einem höheren akademischen Grad wiederum beträgt 76,89%.

Insgesamt sind 137 Fragebögen in der Hochschule verteilt worden, wovon 65 Fragebögen zurückerhalten wurden und was einer Rücknahmequote von 47% entspricht. Letztlich sind 56 gültige Fragebögen gewonnen worden.

Insgesamt wurden 27 männliche Probanden (48,2%) und 29 (51,8%) weibliche Teilnehmer (51,8%) erfolgreich befragt. Davon gab es 12 Assistenten (21,4%), 26 Dozenten (46,4%), 16 Junior Professoren (28,6%) und 2 Professoren (3,6%). 36

Lehrende gehören den Ingenieurwissenschaften (64,2%) und weitere 20 Lehrende den Humanwissenschaften (35,7%) an. 10 Lehrende besitzen den Dokortitel (17,9%), weitere 34 Lehrende haben einen Mastertitel (60,7%) und die restlichen 12 Lehrenden einen Bachelortitel (21,4%). Hinsichtlich des Alters sind 5 Lehrende unter 30 Jahre alt (8,9%), weitere 38 Lehrende sind zwischen 30 und 40 Jahre alt (67,9%), wiederum weitere 10 Lehrende sind im Alter von 40 bis 50 Jahren (17,9%), wohingegen die restlichen 3 Lehrenden über 50 Jahre alt sind (5,4%).

Tab. 7.2: Grundinformationen zu den Lehrenden

Grundinformation		Häufigkeit	Prozent
Hochschule	Tianjin Sino-German University for Applied Sciences	56	100%
Geschlecht	Männlich	27	48,2%
	Weiblich	29	51,8%
Alter	unter 30	5	8,9%
	30-40	38	67,9%
	40-50	10	17,9%
	über 50	3	5,4%
Amtstitel	Assistent	12	21,4%
	Dozent	26	46,4%
	Junior Professor	16	28,6%
	Professor	2	3,6%
Wissenschaftsbereich	Humanwissenschaften	20	35,7%
	Ingenieurwissenschaften	36	64,2%
Akademischer Grad	Doktor	10	17,9%
	Master	34	60,7%
	Bachelor	12	21,4%

Quelle: eigene Darstellung

Durchführung des Tests am B College

Innerhalb des Zeitraums von November 2019 bis Dezember 2019 wurde am B College eine Befragung durchgeführt.

Im April 2015 wurde das B College als Pilothochschule des Hochschulumgestaltungsprojekts „von klassischer Hochschule hin zur Hochschule für angewandte Wissenschaften“ anerkannt. Durch die Unterstützung vonseiten des Parteikomitees der Provinz H, der Provinzregierung, des Bildungsministeriums der Provinz sowie des Parteikomitees der Stadt B und der Stadtregierung von B wurde der Umgestaltungsprozess der B University eingehend untersucht.

Das B College besitzt derzeit 924 Lehrkräfte und Mitarbeiter (davon sind 674 Vollzeitlehrer), wobei 657 von ihnen über einen Master-Abschluss oder einen höheren Abschluss verfügen. Die Hochschule betreibt zudem derzeit 15 Fakultäten.

Ferner berücksichtigt das B College die von Peking, Tianjin und H koordinierte Entwicklungsstrategie, insbesondere jedoch die wirtschaftlichen und sozialen Entwicklungsbedürfnisse Bs, wobei fünf verschiedene Gruppen von Disziplinen bestehend aus Automobilservice, moderner Logistik, regionaler Ökologie, Kultur und Kunst sowie Lehrerausbildung gebildet worden sind. Weiterhin gibt es 47 Bachelor-Disziplinen und 8 Junior-Bachelor Disziplinen, die folgende 9 Fachbereiche umfassen: Wissenschaft, Literatur, Ingenieurwesen, Bildung, Geschichte, Recht, Kunst, Management und Wirtschaft.

Gemäß dem Transformationsplan verläuft die erste Phase der Transformation der B College über fünf Jahre, von 2015 bis 2020. Die erste Phase der Transformation umfasst die Vorbereitungsphase (Mai 2015 bis Dezember 2015), die Umsetzungsphase (Januar 2016 bis August 2020) und die Evaluationsphase (September 2020 bis Dezember 2020).

Die Umwandlung des B College befindet sich derzeit in der Umsetzungsphase. Die Hauptaufgabe besteht darin, die elf Pilot-Disziplinen erfolgreich zu transformieren, um anschließend ausgehend von den gemachten Erfahrungen alle verbleibenden Disziplinen zu transformieren (Zhao 2017, S.16 f.).

Insgesamt sind 271 Fragebögen auf elektronischem Wege an die B University versandt worden, wovon 150 Fragebögen zurückerhalten wurden und was einer Rücklaufquote von 55% entspricht. Letztlich konnten 145 gültige Fragebögen gewonnen werden.

Insgesamt wurden 52 männliche Probanden (35,9%) und 93 weibliche Teilnehmer (64,1%) erfolgreich befragt, worunter sich 33 Assistenten (22,8%), 82 Dozenten (56,6%), 23 Junior Professoren (15,9%) und 7 Professoren (4,8%) befanden. 46 Lehrende gehören den Naturwissenschaften (31,7%) und weitere 99 Lehrende den Humanwissenschaften (68,3%) an. Wiederum 12 Lehrende besitzen einen Dokortitel (8,3%), weitere 115 Lehrende haben einen Mastertitel (79,3%), 17 Lehrende einen Bachelortitel (11,7%) und ein Lehrender einen Junior Bachelor Titel (0,7%).

Hinsichtlich des Alters sind 28 Lehrende unter 30 Jahre alt (19,3%), weitere 88 Lehrende sind zwischen 30 und 40 Jahre alt (60,7%), wiederum weitere 21 Lehrende befinden sich im Alter von 40 bis 50 Jahren (14,5%), wohingegen die restlichen 8 Lehrenden über 50 Jahre alt sind (5,5%). 69 Lehrende besitzen gar keine hochschulexternen Erfahrungen, 37 Lehrende haben hochschulexterne Erfahrungen von unter einem Jahr, weitere 30 Lehrende haben hochschulexterne Erfahrungen von 1 bis 3 Jahren und 9 Lehrende besitzen hochschulexterne Erfahrungen von mehr als 3 Jahren.

Tab. 7.3: Grundinformationen zu Lehrenden

Grundinformation		Häufigkeit	Prozent
Hochschule	B University	145	100%
Geschlecht	Männlich	52	35,9%
	Weiblich	93	64,1%
Alter	unter 30	28	19,3%
	30-40	88	60,7%
	40-50	21	14,5%
	über 50	8	5,5%
Amtstitel	Assistent	33	22,8%
	Dozent	82	56,6%
	Junior Professor	23	15,9%
	Professor	7	4,8%
Wissenschaftsbereich	Recht	5	3,4%
	Erziehung	28	19,3
	Literatur	54	37,2%
	Science	21	14,5
	Ingenieur	21	14,5
	Landwirtschaft	4	2,8%

	Management	6	4,1%
	Kunst	6	4,1%
Akademischer Grad	Doktor	12	8,3%
	Master	115	79,3%
	Bachelor	17	11,7%
	Unter Bachelor	1	0,7%
Betriebliche Erfahrung	gar keine	69	47,6%
	unter 1 Jahr	37	25,5%
	1-3 Jahr	30	20,7%
	mehr als 3 Jahre	9	6,2%

Quelle: eigene Darstellung

7.2 Tianjin-Sino-German University for applied sciences

Tab. 7.4: Einstellung der Lehrenden zur Hochschulumgestaltung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	starke Ablehnung	1	1.8	1.8	1.8
	Ablehnung	2	3.6	3.6	5.4
	Gleichgültigkeit	8	14.3	14.3	19.6
	Zustimmung	32	57.1	57.1	76.8
	starke Zustimmung	13	23.2	23.2	100.0
	Gesamt	56	100.0	100.0	

5,4% der Probanden zeigen eine Ablehnung oder starke Ablehnung gegenüber der Hochschulumgestaltung. Weitere 14,3% der Teilnehmer offenbaren eine gewisse Gleichgültigkeit, wohingegen 80,3% der restlichen Probanden eine Zustimmung oder gar starke Zustimmung dazu äußern. Das heißt also, dass der Großteil der Lehrenden der Umgestaltung der Hochschule positiv gegenübersteht. Ein Teil der Lehrenden ist jedoch gegen die Hochschulumgestaltung und äußert diesbezüglich teilweise eine

starke Ablehnung. Drei Lehrkräfte sprachen sich gegen die Hochschulumgestaltung aus. Zwei davon stammen aus dem Fachbereich Pädagogik und einer aus dem Fachbereich Literatur, die beide zu den Geistes- und Sozialwissenschaften gehören.

Das Cronbachs Alpha beträgt 0,974. Hiermit ist die Reliabilität der Fragebögen als sehr hoch einzustufen.

Die KMO hingegen liegt bei 0,856 >0,5. Die Signifikanz nach Barlett ist 0,000, < 0,05.

Der Fragebogen eignet sich daher für eine explorative Faktorenanalyse zur Überprüfung der Validität.

Tab. 7.5: explorative Faktorenanalyse zur Überprüfung der Validität

	Komponente				
	„Manag- - ementh- andeln“	„Persön- liche- Interesse“	„Repu- - tation“	„Karrie- reorient- -ierung“	
Hochschulmanagement: Die Hochschulleitung hat den Lehrenden den Reformziele erklärt.	.901				
Hochschulmanagement: Die Hochleitung tauscht sich stets mit den Lehrenden aus und berücksichtigt die Meinungen der Lehrenden während des Veränderungsprozesses.	.885				
Hochschulmanagement: Die Hochschulleitung hat den Lehrenden konkrete Aufgaben zugeteilt.	.877				
Hochschulmanagement: Neue Lehrerbewertungssysteme wurde für den neuen	.865				

Hochschultyp ausgearbeitet.					
Hochschulmanagement: Entsprechende Weiterbildungsangebote werden für die Lehrenden aufgebaut.	.863				
Hochschulmanagement: Nötige Infrastrukturen (Labors, Maschinen usw.) wurden gekauft.	.814				
Hochschulmanagement: Die Lehrenden haben den Reformplan mit der Hochschulleitung zusammen ausgearbeitet.	.812				
Hochschulmanagement: Die Hochschulleitung hat konkrete Reformpläne erarbeitet.	.795				
Hochschulmanagement: Die Hochschulleitung hat die Lehrenden über den Reformanlass aufgeklärt.	.754				
Sozialer Kontakt: Die meisten Kollegen haben an der Reform teilgenommen, deshalb muss ich auch daran teilnehmen.	.525				
Karriereorientierung: Aktive Teilnahme an der Reform kann meine Forschungsmittelvergabe erhöhen.	.520				
Persönliche Interesse: Für die Arbeitsveränderung möchte ich gerne Zeit und Energie aufwenden.		.905			
Persönliche Interesse: Ich habe Interesse an praxisorientierter Forschung.		.872			
Persönliche Interesse: Ich habe Interesse an praxisorientierter Lehre und Studiengängen.		.853			
Persönliche Interesse: ich interessiere mich für methodisch-didaktische Innovation.		.844			
Sozialer Kontakt: Ich suche den kollegialen Austausch.		.801			
Sozialer Kontakt: Ich möchte für die Gesellschaft und die		.733			

Studenten verantwortlich sein.					
Sozialer Kontakt: Ich will an den Erfahrungen anderer Kollegen teilhaben.		.668			
Karriereorientierung: Während der Hochschulgestaltung werde ich meine gegenwärtigen Vorteile nicht verlieren.		.632			
Karriereorientierung: Ich passe mich an die neue (praxisorientierte) Didaktik und Studiengänge gut an.		.621	.509		
Karriereorientierung: Ich passe mich an die neue (praxisorientierte) Forschungsarbeit gut an.		.600			
Karriereorientierung: Ich kann mich mit hochschulexternen Organisationen (z.B. Betriebe) gut austauschen und kooperieren.		.581	.529		
Reputation: Die Umgestaltung führt nicht zur Verringerung des sozialen Status der Hochschullehrer in dieser Hochschule.			.809		
Reputation: Ich glaube nicht, dass mein sozialer Status niedriger als der soziale Status der Lehrer an Universitäten ist.			.729		
Karriereorientierung: Aktive Teilnahme an der Reform kann meine Aufstiegschancen erhöhen.					
Karriereorientierung: Aktive Teilnahme an der Reform kann mein Gehalt erhöhen.					
Karriereorientierung: Eine Verweigerung oder passive Teilnahme an der Reform würde meine Forschungsmittel verringern.				.835	
Karriereorientierung: Wenn ich mich nicht an der Reform beteilige, muss ich mit einem				.823	

Stellenwechsel rechnen oder werde meinen Arbeitsplatz verlieren.					
Karriereorientierung: Die Verweigerung oder passive Teilnahme an der Reform wird mein Einkommen verringern.				.767	
Sozialer Kontakt: Ich muss auch daran teilnehmen, um die Isolierung von Kollegen zu vermeiden.				.713	
Karriereorientierung: Die Hochschule stellt nicht oder nur wenige neue Lehrenden an. Dies vermeidet neue Konkurrenz.					.921
Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.					
Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.					

Nach einer explorativen Faktorenanalyse wurde der Fragebogen in vier Dimensionen unterteilt. Sie wurden „Managementhandeln“, „Persönliche Interessen“, „Reputation“ und „Karriereorientierung“ genannt. Items, die keine Validität haben, wurden entfernt.

Als Ergebnis der explorativen Faktorenanalyse wurden zwei Items der anderen Dimensionen in die Dimension „Managementhandeln“ aufgenommen. Diese waren „Sozialer Kontakt: Die meisten Kollegen haben an der Reform teilgenommen, deshalb muss ich auch daran teilnehmen.“ und „Karriereorientierung: Aktive Teilnahme an der Reform kann meine Forschungsmittelvergabe erhöhen.“ Der Grund dafür liegt nach Ansicht des Autors darin, dass die Beteiligung der Lehrkräfte an der Hochschulumgestaltung größtenteils in engem Zusammenhang mit dem Managementhandeln steht; auch die Vergabe von Forschungsmitteln ist Teil des

Managementhandelns. Aus diesen Gründen sind diese beiden Faktoren stark mit der Dimension „Managementhandeln“ verbunden.

Einige Items anderer Dimensionen sind stark mit „persönlichem Interesse“ verbunden, z. B. „Sozialer Kontakt: Ich suche den kollegialen Austausch.“, „Sozialer Kontakt: Ich möchte für die Gesellschaft und die Studenten verantwortlich sein.“, „Sozialer Kontakt: Ich will an den Erfahrungen anderer Kollegen teilhaben.“, „Karriereorientierung: Während der Hochschulumgestaltung werde ich meine gegenwärtigen Vorteile nicht verlieren.“, „Karriereorientierung: Ich passe mich an die neue (praxisorientierte) Forschungsarbeit gut an.“ Diese Items können sich auf die persönlichen Interessen des Lehrers beziehen, daher wird diese Kategorie „persönliche Interessen“ genannt.

Die dritte Dimension, „Reputation“ genannt, enthält Items, die mit den von den Autoren gemäß der Theorie vorgegebenen Items übereinstimmen.

Die vierte Dimension mit der Bezeichnung „Karriereorientierung“ enthält Themen, die weitgehend mit der Hypothese der Autoren übereinstimmen. Nur ein Thema, „Sozialer Kontakt: Ich muss auch daran teilnehmen, um die Isolierung von Kollegen zu vermeiden.“, ist stark mit dieser Dimension verbunden. Dies mag daran liegen, dass Lehrer die Beziehungen zu anderen Lehrern als Teil ihrer Karriere betrachten.

7.2.1 Durchschnitt der einzelnen Dimensionen

Tab. 7.6: Der Durchschnitt der Dimension-„Managementhandeln“

<u>Items</u>	<u>Mittelwert</u>

Die Hochschulleitung hat die Lehrenden über den Reformanlass aufgeklärt.	3.47
Die Hochschulleitung hat konkrete Reformpläne erarbeitet und hat den Lehrenden konkrete Aufgaben zugeteilt.	3.36
Die Lehrenden haben den Reformplan mit der Hochschulleitung zusammen ausgearbeitet	3.16
Die Hochschulleitung tauscht sich stets mit den Lehrenden aus und berücksichtigt die Meinungen der Lehrenden während des Veränderungsprozess.	3.15
Entsprechende Weiterbildungsangebote werden für die Lehrenden aufgebaut.	3.24
Nötige Infrastrukturen (Labors, Maschinen usw.) wurden gekauft.	3.36
Eine neue Lehrerevaluation wurde für den neuen Hochschultyp ausgearbeitet.	3.25
Die Hochschulleitung hat den Lehrenden die Reformziele erklärt.	3.36
Die Hochschulleitung hat die Lehrenden über die konkreten Arbeitsschritte aufgeklärt.	3.20
Die meisten Kollegen haben an der Reform teilgenommen, deshalb muss ich auch daran teilnehmen.	3.45
Aktive Teilnahme an der Reform kann meine Forschungsmittelvergabe erhöhen.	3.44

Tab. 7.7: Der Durchschnitt der Dimension- „Persönliche Interesse“

<u>Items</u>	<u>Mittelwert</u>
Ich habe Interesse an praxisorientierter Lehre und Studiengängen.	3.85
Ich habe Interesse an praxisorientierter Forschung.	3.89
Ich interessiere mich für methodisch-didaktische Innovationen.	3.87
Für die Arbeitsveränderung möchte ich gerne Zeit und Energie aufwenden.	3.85
Ich suche den kollegialen Austausch.	3.93
Ich will an den Erfahrungen anderer Kollegen teilhaben.	3.93
Ich möchte für die Gesellschaft und die Studenten verantwortlich sein.	4.27
Während der Hochschulumgestaltung werde ich meine gegenwärtigen Vorteile nicht verlieren.	3.33

Ich passe mich an die neue (praxisorientierte) Forschungsarbeit gut an.	3.78
---	------

Tab. 7.8: Der Durchschnitt der Dimension- „Reputation“

Items	Mittelwert
Die Umgestaltung führt nicht zur Verringerung des sozialen Status der Hochschullehrer in dieser Hochschule.	3.78
Ich glaube nicht, dass mein sozialer Status niedriger als der soziale Status der Lehrer an Universitäten ist.	3.76

Tab. 7.9: Der Durchschnitt der Dimension- „Karriereorientierung“

<u>Items</u>	<u>Mittelwert</u>
Wenn ich mich weigere oder passiv an der Reform teilnehme, werden meine Forschungsmittel gekürzt.	2.80
Wenn ich mich nicht an der Hochschulreform beteiligt hätte, wäre ich mit einem Stellenwechsel konfrontiert worden oder hätte meinen Job verloren.	2.65
Die Verweigerung oder passive Teilnahme an der Reform wird mein Einkommen verringern.	2.84
Ich muss auch daran teilnehmen, um die Isolierung von Kollegen zu vermeiden.	3.00

Anschließend analysierte der Autor mit Hilfe einer einfaktoriellen Varianzanalyse (one-way ANOVA) die Unterschiede in den einzelnen Dimensionen zwischen den Gruppen von Lehrern unterschiedlichen Alters, Titeln und Fächer.

7.2.2 Unterschiede in 4 Dimensionen zwischen Lehrenden unterschiedlichen Alters

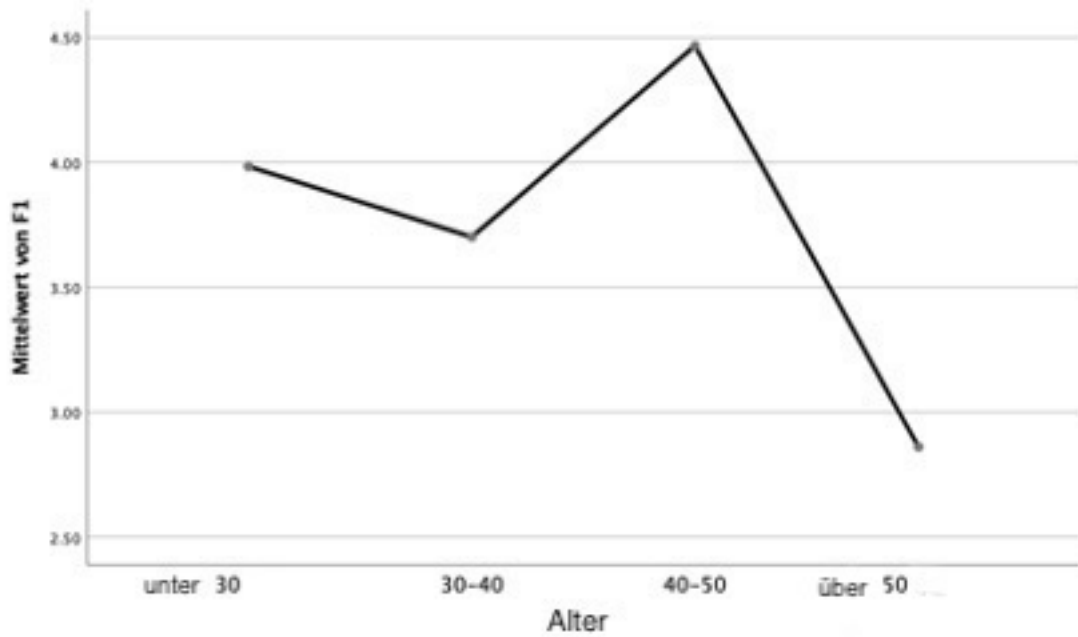


Abb. 7.1: Unterschiede zwischen Lehrenden unterschiedlichen Alters in Dimension-
„Managementhandeln“

Da die Signifikanz unter 0,05 liegt, gibt es einen Unterschied zwischen 30-40 und 40-50-Jährigen und einen Unterschied zwischen Lehrern im Alter von 40-50 Jahren und mehr als 50 Jahren auf der Dimension-„Managementhandeln“. Die Mittelwerte zeigen, dass die höchsten Werte für die Gruppe der 40 bis 50-jährigen Lehrer und die niedrigsten Werte für die Gruppe der über 50-Jährigen gelten. Die vollständigen Daten finden Sie im Anhang.

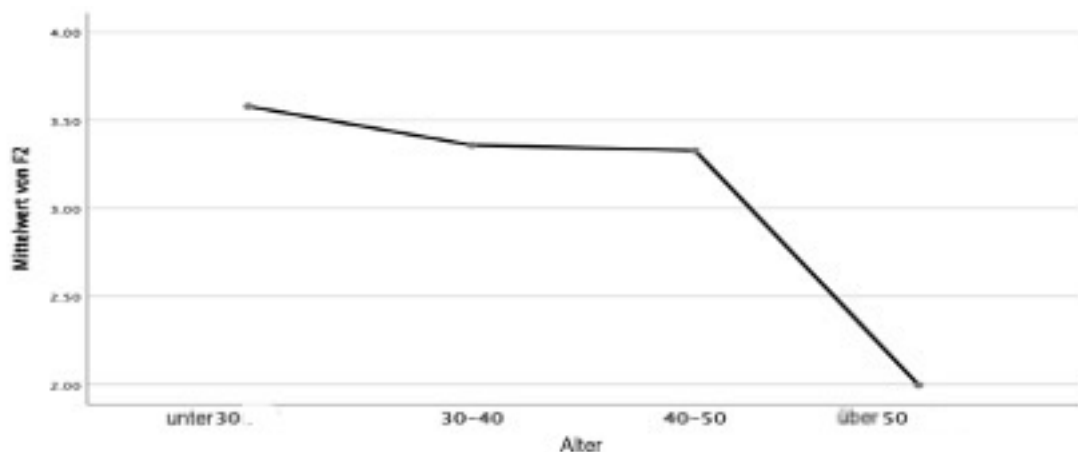


Abb. 7.2: Unterschiede zwischen Lehrenden unterschiedlichen Alters in Dimension-
„Persönliche Interesse“

Da der Signifikanzwert unter 0,05 liegt, besteht ein signifikanter Unterschied zwischen der Gruppe der Lehrer über 50 und der Gruppe der Lehrer unter 30 und 30-40 Jahren in der Dimension „Persönliche Interessen“. Was den Mittelwert anbelangt, so nehmen die Werte mit dem Alter allmählich ab. Die vollständigen Daten finden Sie im Anhang.

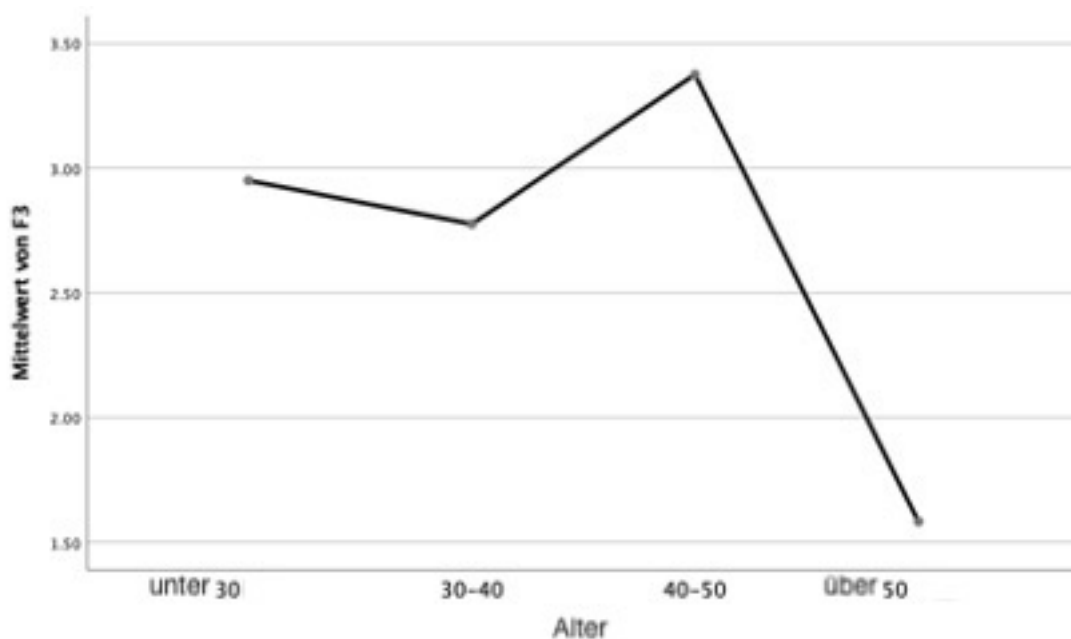


Abb. 7.3: Unterschiede zwischen Lehrenden unterschiedlichen Alters in Dimension
„Reputation“

Da der Signifikanzwert unter 0,05 liegt, besteht ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen der Lehrer bei der Dimension „Reputation“. Die Werte für Lehrer im Alter von 40-50 Jahren sind deutlich höher als die Werte für Lehrer im Alter von mehr als 50 Jahren. Die vollständigen Daten finden Sie im Anhang.

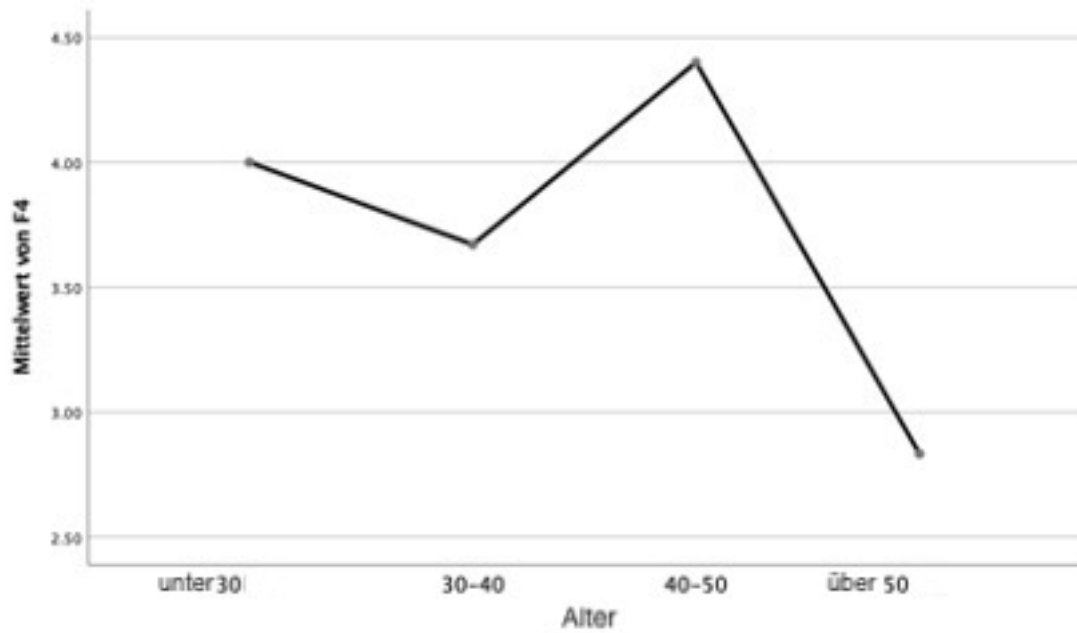


Abb. 7.4: Unterschiede zwischen Lehrenden unterschiedlichen Alters in Dimension - „Karriereorientierung“

Da der Signifikanzwert unter 0,05 liegt, besteht ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen der Lehrer bei der Dimension „Karriereorientierung“. Die Werte für Lehrer im Alter von 40-50 Jahren sind deutlich höher als die Werte für Lehrer im Alter von mehr als 50 Jahren. Die vollständigen Daten finden Sie im Anhang.

7.2.3 Unterschiede in 4 Dimensionen zwischen Lehrenden unterschiedlicher Amtstitel

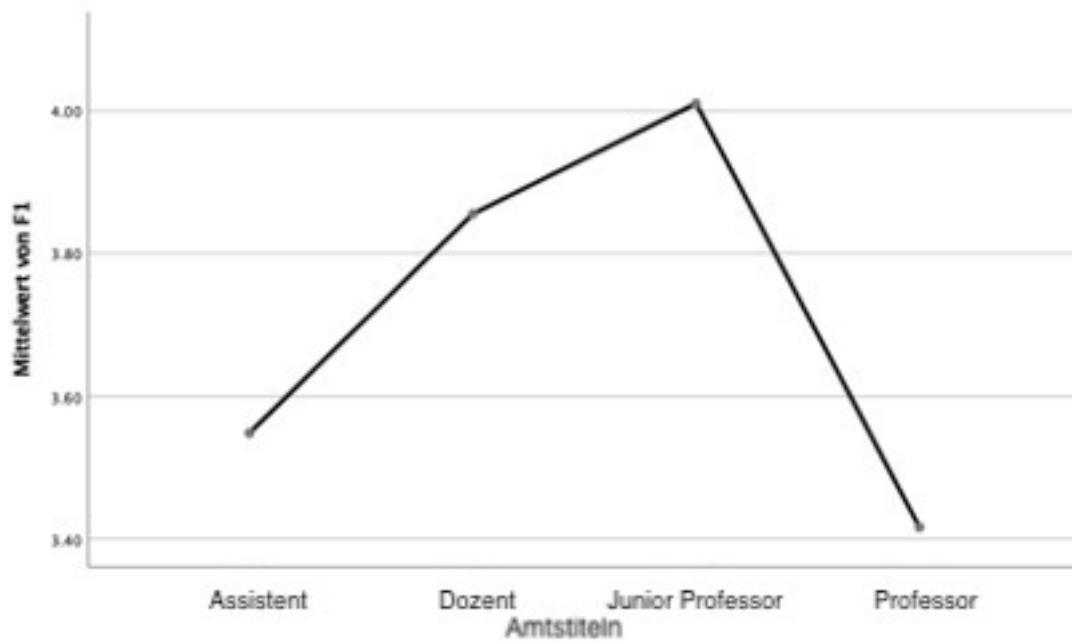


Abb. 7.5: Unterschiede von Lehrern mit unterschiedlichen Amtstiteln in Dimension-
„Managementhandeln“

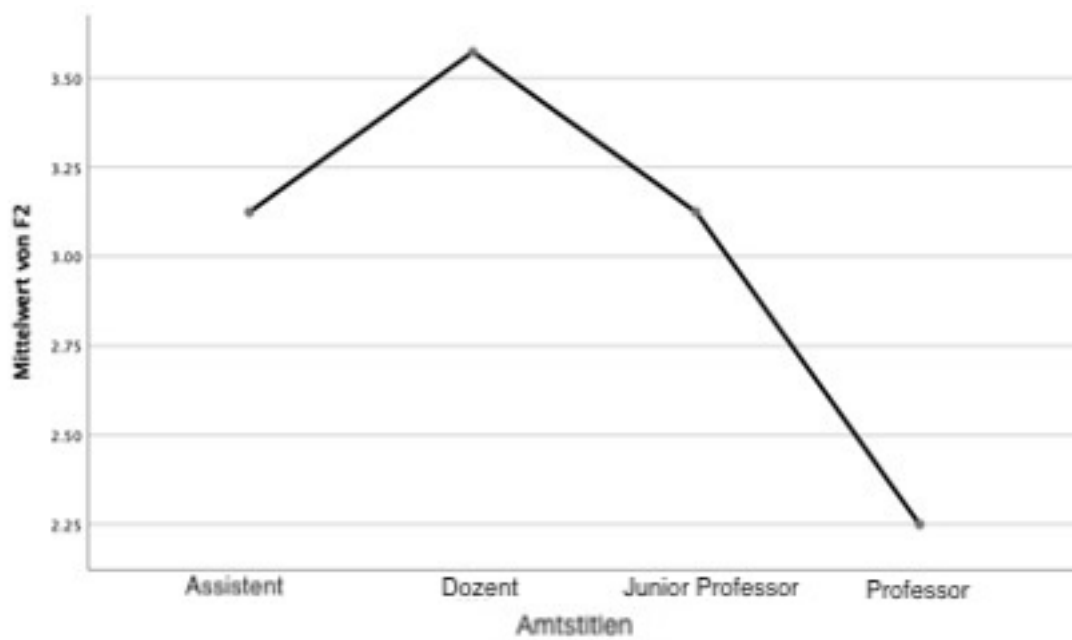


Abb. 7.6: Unterschiede von Lehrern mit unterschiedlichen Amtstiteln in Dimension-
„Persönliche Interesse“

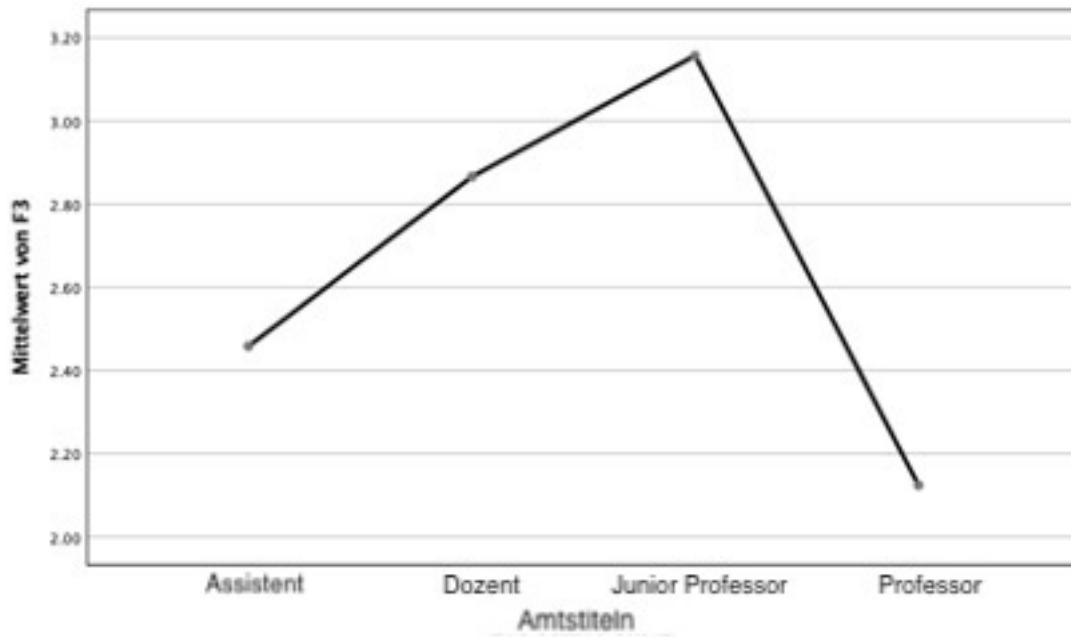


Abb. 7.7: Unterschiede von Lehrern mit unterschiedlichen Amtstiteln in Dimension-
„Reputation“

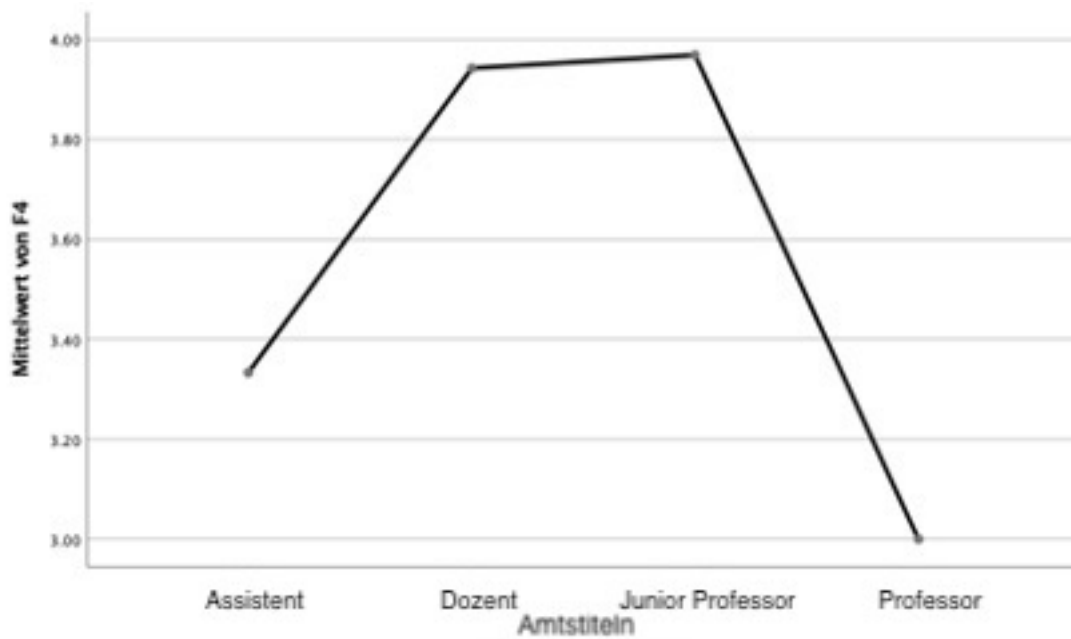


Abb. 7.8: Unterschiede von Lehrern mit unterschiedlichen Amtstiteln in Dimension-
„Karriereorientierung“

Es gibt keine statistisch signifikanten Unterschiede in den vier Dimensionen zwischen Lehrern mit verschiedenen Titeln, aber die niedrigsten Werte sind in der Gruppe der Professoren zu finden.

7.2.4 Unterschiede in 4 Dimensionen zwischen Lehrenden verschiedener Fachrichtungen

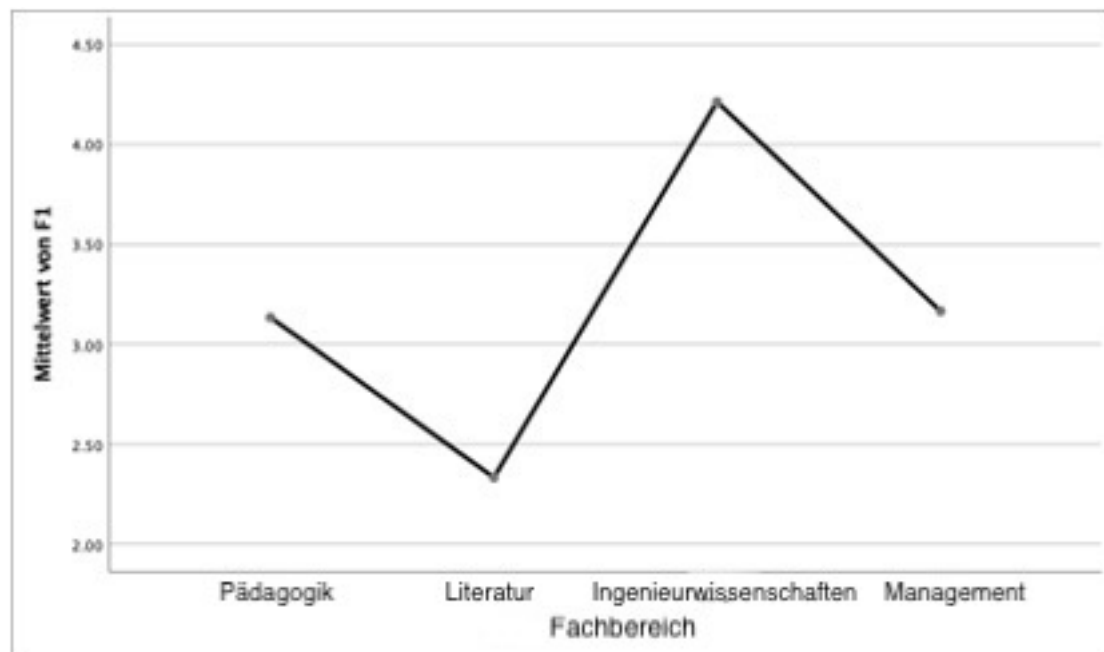


Abb. 7.9: Unterschiede zwischen Lehrenden verschiedener Fachrichtungen in Dimension-„Managementhandeln“

In der Dimension „Managementhandeln“ besteht ein statistisch signifikanter Unterschied insofern, dass der Mittelwert für Lehrkräfte in den Ingenieurwissenschaften deutlich höher ist als der Mittelwert für Lehrkräfte in den Fächern Pädagogik, Literatur und Management.

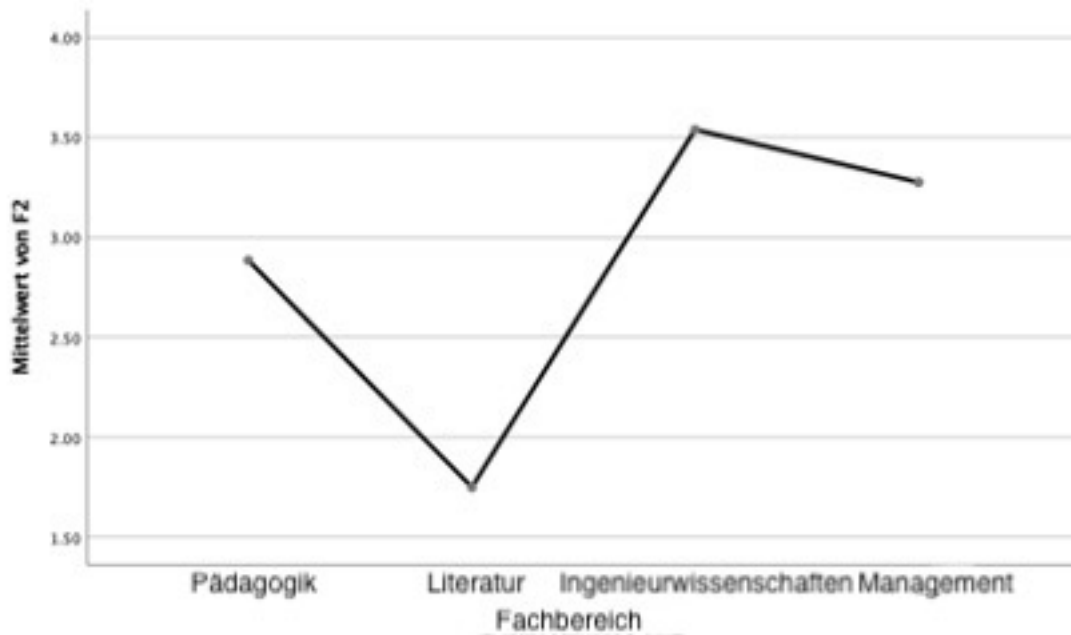


Abb. 7.10: Unterschiede zwischen Lehrenden verschiedener Fachrichtungen in Dimension-„Persönliche Interesse“

Da die Signifikanz unter 0,05 liegt, sind die Werte in der Dimension „Persönliche Interessen“ für Lehrer der Ingenieurwissenschaften statistisch signifikant höher als für Lehrer der Literatur. Die vollständigen Daten finden Sie im Anhang.

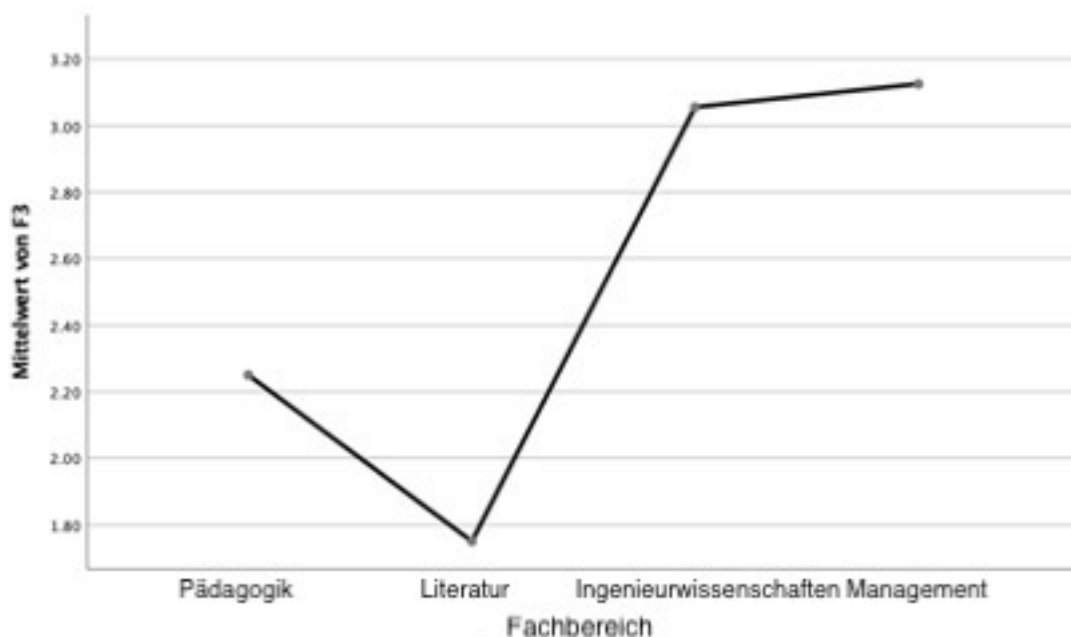


Abb. 7.11: Unterschiede zwischen Lehrenden verschiedener Fachrichtungen in Dimension-„Reputation“

Bei der Dimension „Reputation“ ist der Mittelwert der Lehrer für Ingenieurwissenschaften statistisch signifikant höher als der Mittelwert der Lehrer für Erziehungswissenschaften. Die vollständigen Daten finden Sie im Anhang.

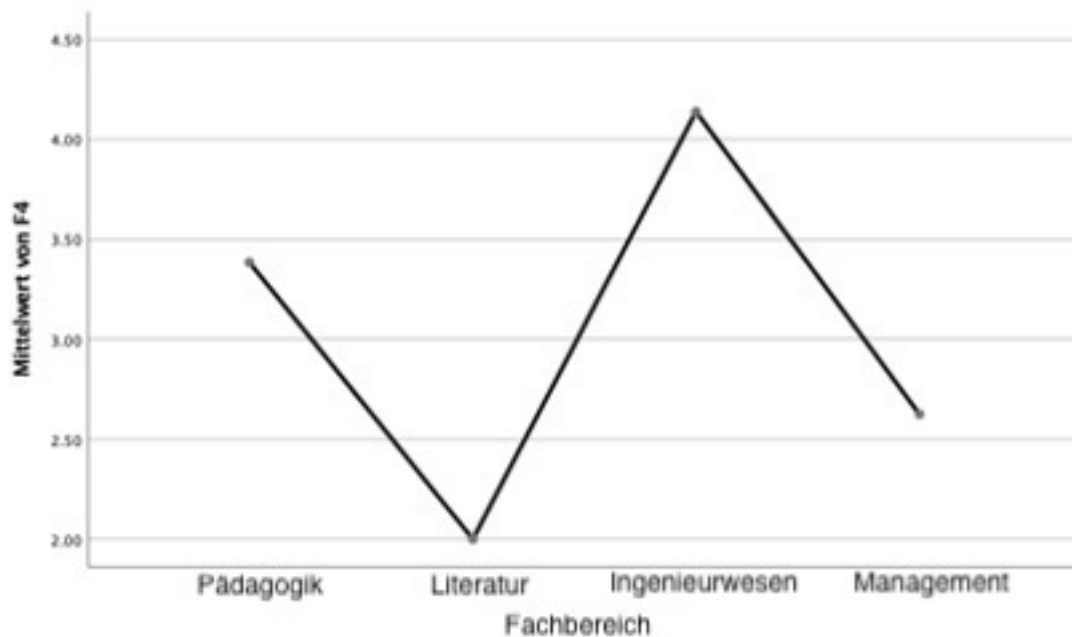


Abb. 7.12: Unterschiede zwischen Lehrenden verschiedener Fachrichtungen in Dimension-„Karriereorientierung“

In der Dimension „Karriereorientierung“ ist der Mittelwert der Lehrkräfte mit der Fachrichtung Ingenieurwesen statistisch signifikant höher als der der Lehrkräfte mit der Fachrichtung Pädagogik, Management und Literatur.

7.3 B College

Tab. 7.10: Einstellung der Lehrenden zur Hochschulumgestaltung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ablehnung	5	3.4	3.4	3.4
	Gleichgültigkeit	16	11.0	11.0	14.5
	Zustimmung	107	73.8	73.8	88.3
	starke Zustimmung	17	11.7	11.7	100.0
	Gesamt	145	100.0	100.0	

3,4% der Probanden zeigen eine Ablehnung gegenüber der Hochschulumgestaltung. Weitere 11% der Teilnehmer offenbaren eine gewisse Gleichgültigkeit, wohingegen 85,5% der restlichen Probanden eine Zustimmung oder gar starke Zustimmung dazu äußern. Das heißt also, dass der Großteil der Lehrenden der Umgestaltung der Hochschule positiv gegenüberstehen. Ein Teil der Lehrenden ist jedoch gegen die Hochschulumgestaltung, weshalb sie diesbezüglich eine Ablehnung äußern. Fünf Lehrkräfte sprachen sich gegen die Umgestaltung der Universität aus. Darunter ein Angehöriger der Pädagogik und vier der Literatur. Beides Disziplinen der Geistes- und Sozialwissenschaften.

Das Cronbachs Alpha beträgt 0,925. Somit ist die Reliabilität der Fragebögen als sehr hoch einzustufen. Die KMO hingegen liegt bei 0,869 > 0,5. Die Signifikanz nach Barlett ist 0,000 < 0,05. Der Fragebogen eignet sich daher für eine explorative Faktorenanalyse zur Überprüfung der Validität.

Tab. 7.11: Validitätsanalyse mit explorativer Faktorenanalyse

	Komponente				
	<u>Manag- ementh- andeln</u>	<u>Persönli- che-</u>	<u>Karriere- orientie-</u>	<u>Karriere- orientie-</u>	<u>Reputati- on</u>

		<u>Interesse</u>	<u>rung-Positive Anreize</u>	<u>rung-negative Anreize</u>	
Hochschulmanagement: Die Hochleitung tauscht sich stets mit den Lehrenden aus und berücksichtigt die Meinungen der Lehrenden während des Veränderungsprozesses.	.878				
Hochschulmanagement: Neues Lehrerbewertungssystem wurde für den neuen Hochschultyp ausgearbeitet.	.868				
Hochschulmanagement: Die Lehrenden haben den Reformplan mit der Hochschulleitung zusammen ausgearbeitet.	.856				
Die Hochschulleitung tauscht sich stets mit den Lehrenden aus und berücksichtigt die Meinungen der Lehrenden während des Veränderungsprozesses.	.851				
Hochschulmanagement: Die Hochschulleitung hat den Lehrenden die Reformziele erklärt.	.848				
Hochschulmanagement: Entsprechende Weiterbildungsangebote werden für die Lehrenden aufgebaut.	.838				
Hochschulmanagement: Nötige Infrastrukturen (Labors, Maschinen usw.) wurden gekauft.	.821				
Hochschulmanagement: Die Hochschulleitung hat den Lehrenden konkrete Aufgaben zugeteilt.	.807				
Hochschulmanagement: Die Hochschulleitung hat die Lehrenden über den Reformanlass aufgeklärt.	.653				
Persönliche Interesse: Ich habe Interesse an praxisorientierter Lehre und Studiengängen.		.830			
Persönliche Interesse: Ich habe Interesse an		.808			

praxisorientierter Forschung.					
Persönliche Interesse: Ich interessiere mich für methodisch-didaktische Innovation.		.802			
Persönliche Interesse: Für die Arbeitsveränderung möchte ich gerne Zeit und Energie aufwenden.		.782			
Sozialer Kontakt: Ich will an den Erfahrungen anderer Kollegen teilhaben.		.762			
Sozialer Kontakt: Ich suche den kollegialen Austausch.		.750			
Karriereorientierung: Ich passe mich an die neue (praxisorientierte) Forschungsarbeit gut an.		.664			
Ich kann mich mit hochschulexternen Organisationen (z.B. Betriebe) gut austauschen und kooperieren.		.634	.525		
Karriereorientierung: Ich passe mich an die Neue (praxisorientierte) Didaktik und Studiengänge gut an.		.585			
Die meisten Kollegen haben an der Reform teilgenommen, deshalb muss ich auch daran teilnehmen.					
Ich möchte für die Gesellschaft und die Studenten verantwortlich sein.					
Karriereorientierung: Aktive Teilnahme an der Reform kann mein Gehalt erhöhen.			.728		
Karriereorientierung: Aktive Teilnahme an der Reform kann meine Forschungsmittelvergabe erhöhen.			.685		
Karriereorientierung: Aktive Teilnahme an der Reform kann meine Aufstiegschancen erhöhen.			.667		
Karriereorientierung: Während der Hochschulumgestaltung werde ich meine			.610		

gegenwärtigen Vorteile nicht verlieren.					
Karriereorientierung: Während des Reformprozesses stellt die Hochschule nicht oder nur wenige neue Lehrenden ein. Dies vermeidet neue Konkurrenz.					
Karriereorientierung: Eine Verweigerung oder passive Teilnahme an der Reform würde meine Forschungsmittel verringern.				.831	
Karriereorientierung: Die Verweigerung oder passive Teilnahme an der Reform wird mein Einkommen verringern.				.829	
Karriereorientierung: Wenn ich mich nicht an der Reform beteilige, muss ich mit einem Stellenwechsel rechnen oder werde meinen Arbeitsplatz verlieren.				.748	
Sozialer Kontakt: Ich muss auch daran teilnehmen, um die Isolierung von Kollegen zu vermeiden.				.606	
Reputation: Ich glaube nicht, dass mein sozialer Status niedriger als der soziale Status der Lehrer an Universitäten ist.					.714
Reputation: Die Umgestaltung führt nicht zur Verringerung des sozialen Status der Hochschullehrer in dieser Hochschule.					.704
Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.					
Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.					

Nach einer explorativen Faktorenanalyse wurde der Fragebogen in fünf Dimensionen unterteilt. Sie wurden „Managementhandeln“, „persönliche Interessen“, „Karriereorientierung - Positive Anreize“, „Karriereorientierung - negative Anreize“ und „Reputation“ genannt. Items, die keine Validität haben, wurden entfernt.

Bei der Dimension „Managementhandeln“ zeigten die Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse, dass alle in dieser Dimension enthaltenen Items mit den theoretischen Hypothesen des Autors übereinstimmten.

Mehrere Items anderer Dimensionen wurden stark mit der Dimension „persönliche Interessen“ in Verbindung gebracht, z.B. „Sozialer Kontakt: Ich will an den Erfahrungen anderer Kollegen teilhaben.“, „Sozialer Kontakt: Ich suche den kollegialen Austausch.“, „Karriereorientierung: Ich passe mich an die neue (praxisorientierte) Forschungsarbeit gut an.“, „Karriereorientierung: Ich passe mich an die neue (praxisorientierte) Didaktik und Studiengänge gut an.“ „Austausch mit Kollegen“, „praxisorientierte Lehre und Forschung“ können für einige Lehrer ein persönliches Interesse sein, daher die Bezeichnung „persönliche Interessen“ für diese Dimension.

Die Dimension „Karriereorientierung“ wurde in zwei Teile unterteilt, wobei der erste Teil aus positiven Anreizen besteht, daher die Bezeichnung „Karriereorientierung - positive Anreize“, und der zweite Teil hauptsächlich aus Strafmaßnahmen, daher die Bezeichnung „Karriereorientierung - negative Anreize“.

Die letzte Dimension wird als „Reputation“ bezeichnet, was den theoretischen Annahmen der Autoren entspricht.

Es gibt eine Differenz in der Aufteilung der Datendimensionen zwischen den beiden Case Colleges und dafür gibt es zwei mögliche Gründe. Erstens konnten in der ersten Fallschule nur 56 gültige Teilantworten erhoben werden und die geringe

Stichprobengröße könnte die Aufteilung der Dimensionen in der explorativen Faktorenanalyse beeinflusst haben. Zweitens ist die Heterogenität der beiden Fallhochschulen groß. Bei der ersten Hochschule handelt es sich um eine Musterhochschule und bei der zweiten Hochschule um eine sehr durchschnittliche Übergangshochschule. Die beiden Hochschulen unterscheiden sich stark in Bezug auf das Niveau der Hochschulleitung und die Voraussetzungen der Lehrenden (z.B. akademischer Grad, persönliche Interessen, Fächer, Berufserfahrung außerhalb des Campus). Diese beiden Aspekte könnten zu einer unterschiedlichen Dimensionseinteilung in den beiden Stichproben geführt haben.

7.3.1 Durchschnitt der einzelnen Dimensionen

Tab. 7.12: Durchschnitt der Dimension-„Managementhandeln“

<u>Items</u>	<u>Mittelwert</u>
Managementhandeln der Hochschulleitung Die Hochschulleitung hat die Lehrenden über den Reformanlass aufgeklärt.	3.32
Die Hochschulleitung hat konkrete Reformpläne gemacht und hat den Lehrenden konkrete Aufgaben zugeteilt.	2.90
Die Lehrenden haben den Reformplan mit der Hochschulleitung zusammen ausgearbeitet.	2.93
Die Hochleitung tauscht sich stets mit den Lehrenden aus und berücksichtigt die Meinungen der Lehrenden während des Veränderungsprozess.	2.90
Entsprechende Weiterbildungsangebote werden für die Lehrenden aufgebaut.	2.83
Nötige Infrastrukturen (Labors, Maschinen usw.) wurden gekauft.	2.75
Eine neue Lehrerevaluation wurde für den neuen Hochschultyp ausgearbeitet.	2.76
Die Hochschulleitung hat den Lehrenden die Reformziele erklärt.	3.06

Die Hochschulleitung hat die Lehrenden über die konkreten Arbeitsschritte aufgeklärt.	2.79
---	------

Tab. 7.13: Durchschnitt der Dimension-„persönliche Interesse“:

<u>Items</u>	<u>Mittelwert</u>
Ich habe Interesse an praxisorientierter Lehre und Studiengängen.	4.03
Ich habe Interesse an praxisorientierter Forschung.	3.84
Ich interessiere mich für methodisch-didaktische Innovationen.	4.02
Für die Arbeitsveränderung möchte ich gerne Zeit und Energie aufwenden.	4.01
Ich will an den Erfahrungen anderer Kollegen teilhaben.	4.28
Ich suche den kollegialen Austausch.	4.24
Ich passe mich an die neue (praxisorientierte) Forschungsarbeit gut an.	3.72
Ich passe mich an die neue (praxisorientierte) Didaktik und Studiengänge gut an.	3.68

Tab. 7.14: Durchschnitt der Dimension-„Karriereorientierung-Positive Anreize“:

<u>Items</u>	<u>Mittelwert</u>
Aktive Teilnahme an der Reform kann mein Gehalt erhöhen.	3.30
Aktive Teilnahme an der Reform kann meine Forschungsmittelvergabe erhöhen.	3.15
Aktive Teilnahme an der Reform kann meine Aufstiegschancen erhöhen.	3.45
Während der Hochschulumgestaltung werde ich meine gegenwärtigen Vorteile nicht verlieren.	3.37

Tab. 7.15: Durchschnitt der Dimension-„Karriereorientierung-negative Anreize“ :

<u>Items</u>	<u>Mittelwert</u>
Eine Verweigerung oder passive Teilnahme an der Reform würde meine Forschungsmittel verringern.	2.77

Die Verweigerung oder passive Teilnahme an der Reform wird mein Einkommen verringern.	2.82
Wenn ich mich nicht an der Reform beteilige, muss ich mit einem Stellenwechsel rechnen oder werde meinen Arbeitsplatz verlieren.	2.87
Ich muss auch daran teilnehmen, um die Isolierung von Kollegen zu vermeiden.	3.32

Tab. 7.16: Durchschnitt der Dimension-„Reputation“:

Items	Mittelwert
Die Umgestaltung führt nicht zur Verringerung des sozialen Status der Hochschullehrer in dieser Hochschule.	3.71
Ich glaube nicht, dass mein sozialer Status niedriger als der soziale Status der Lehrer an Universitäten ist.	3.86

Anschließend analysierte der Autor mit Hilfe einer einfaktoriellen Varianzanalyse (one-way ANOVA) die Unterschiede in den einzelnen Dimensionen zwischen den Gruppen von Lehrern unterschiedlichen Alters, Amtstiteln, Fächern und hochschulexternen Erfahrungen.

7.3.2 Unterschiede in 5 Dimensionen zwischen Lehrenden unterschiedlichen Alters

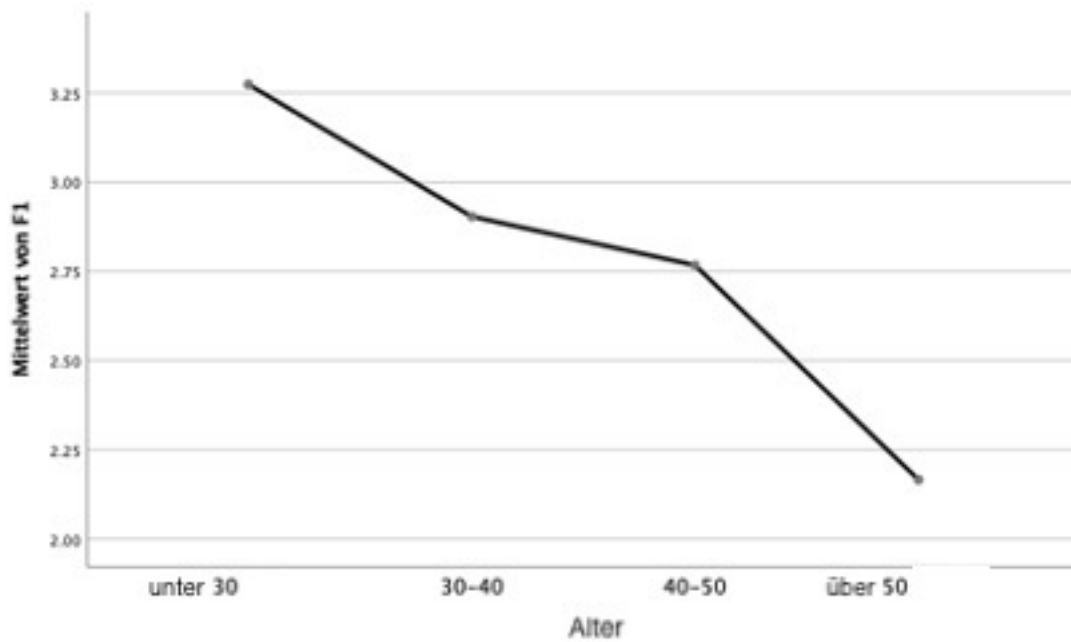


Abb. 7.13: Unterschiede zwischen Lehrenden unterschiedlichen Alters in der Dimension-„Managementhandeln“

In der Dimension „Managementhandeln“ gibt es signifikante Unterschiede zwischen den Mittelwerten der über 50-jährigen und der unter 30-jährigen sowie der 30- bis 40-jährigen Lehrkräfte, wobei die Mittelwerte der über 50-jährigen Lehrkräfte niedriger sind als die der beiden letztgenannten. Die vollständigen Daten finden Sie im Anhang.

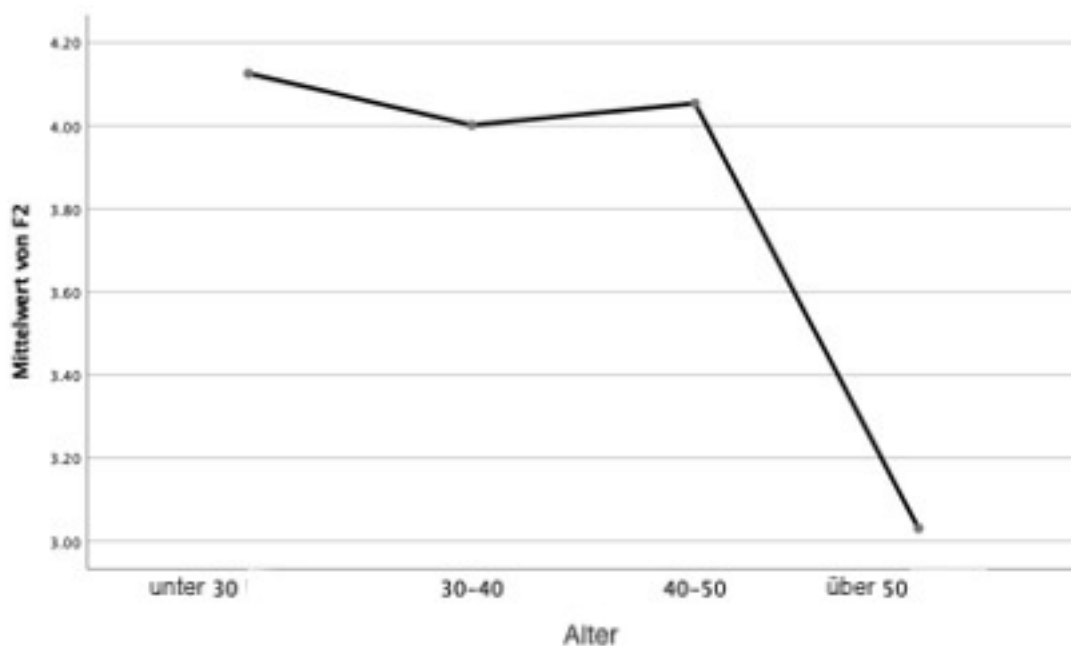


Abb. 7.14: Unterschiede zwischen Lehrenden unterschiedlichen Alters in der Dimension-„persönliche Interesse“

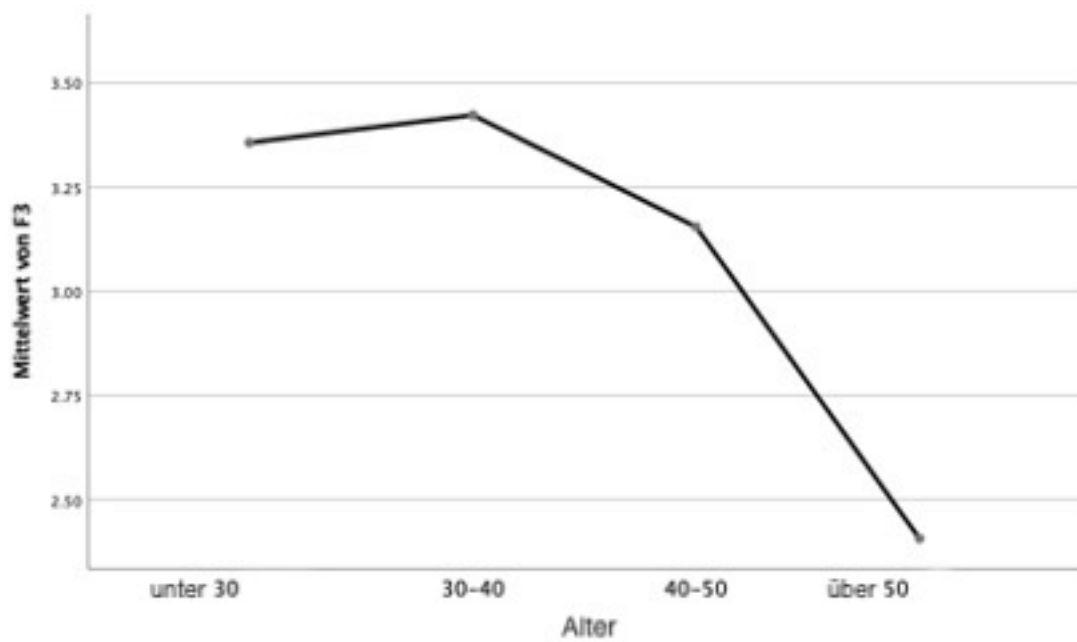


Abb. 7.15: Unterschiede zwischen Lehrenden unterschiedlichen Alters in der Dimension-„Karriereorientierung-Positive Anreize,“

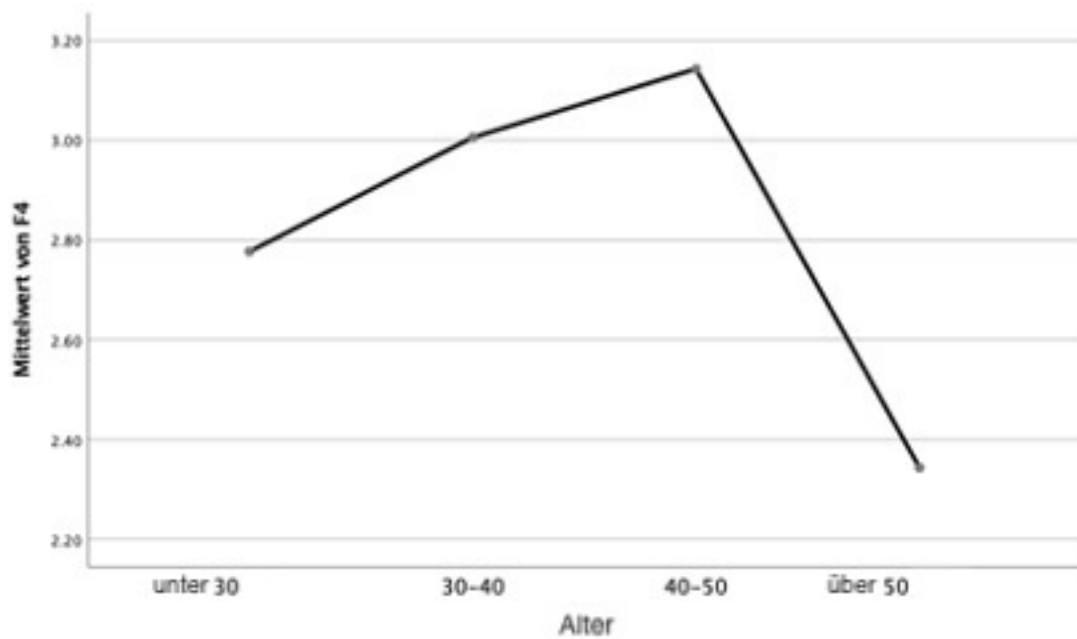


Abb. 7.16: Unterschiede zwischen Lehrenden unterschiedlichen Alters in der Dimension-„Karriereorientierung-negative Anreize“

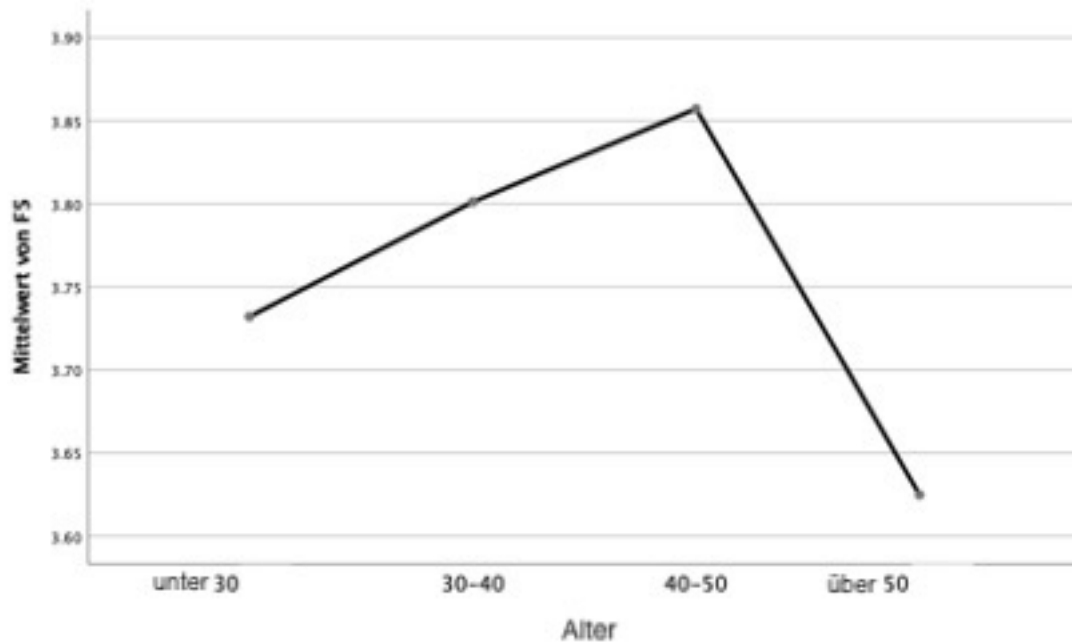


Abb. 7.17: Unterschiede zwischen Lehrenden unterschiedlichen Alters in der Dimension-„Reputation“

Es gibt keine statistisch signifikanten Unterschiede in den Dimensionen „persönliche Interessen“, „Karriereorientierung - Positive Anreize“, „Karriereorientierung - negative Anreize“ und „Reputation“, aber aus den Mittelwerten wird deutlich, dass die Mittelwerte für Lehrer über 50 niedriger sind als für Lehrer in anderen Altersgruppen. Die vollständigen Daten finden Sie im Anhang.

7.3.3 Unterschiede in 5 Dimensionen zwischen Lehrenden unterschiedlichen Amtstitel

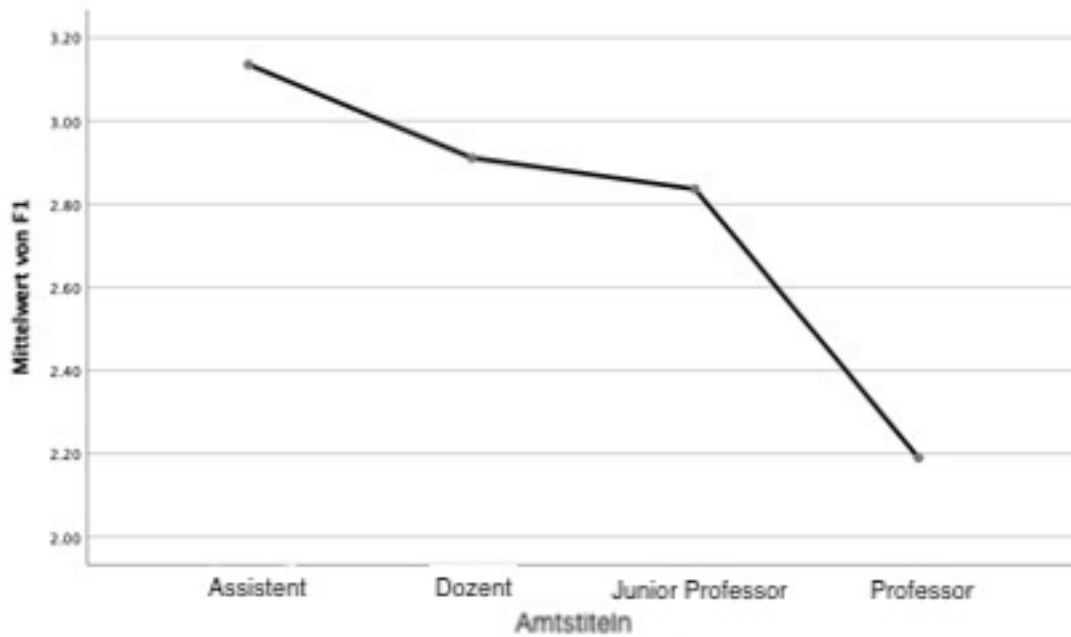


Abb. 7.18: Unterschiede zwischen Lehrenden mit verschiedenen Amtstiteln in Dimension-„Managementhandeln“

Der Mittelwert der Assistenten auf Dimension „Managementhandeln“ ist statistisch gesehen höher als der Mittelwert der Professoren. Die vollständigen Daten finden Sie im Anhang.

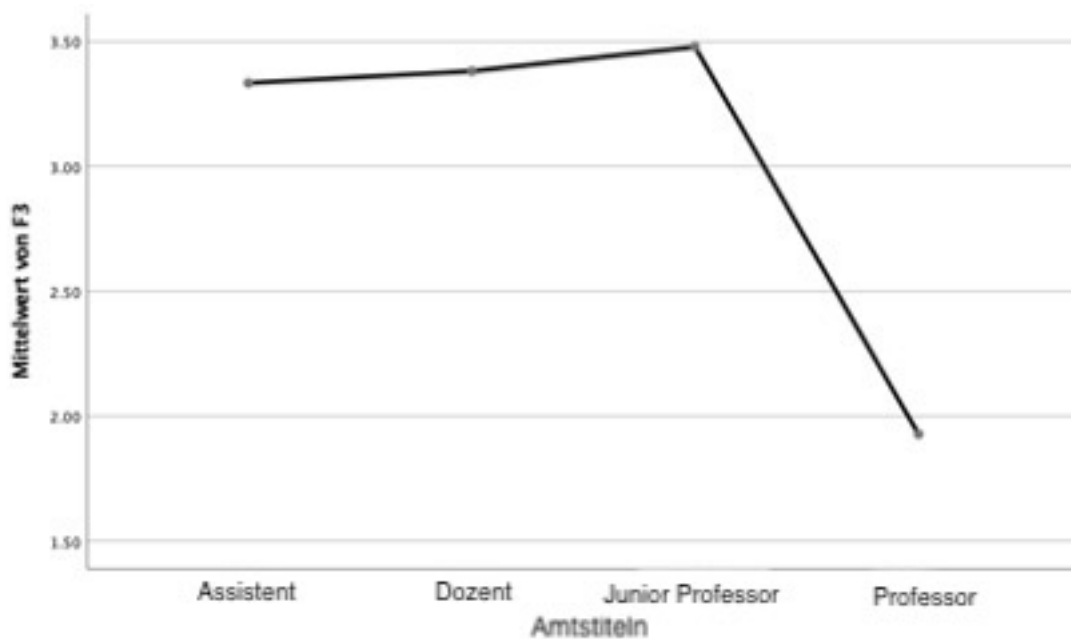


Abb. 7.19: Unterschiede zwischen Lehrenden mit verschiedenen Amtstiteln in Dimension- „Karriereorientierung-Positive Anreize“

Bei der Dimension „Karriereorientierung - Positive Anreize“ ist der Mittelwert der Professoren statistisch gesehen niedriger als der der Assistenten, Dozenten und Junior Professoren.

Bei den Dimensionen „persönliche Interessen“, „Karriereorientierung - negative Anreize“ und „Reputation“ gab es keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen von Lehrern mit unterschiedlichen Titeln. Die vollständigen Daten finden Sie im Anhang.

7.3.4 Unterschiede in 5 Dimensionen zwischen Lehrenden unterschiedlichen Fächer

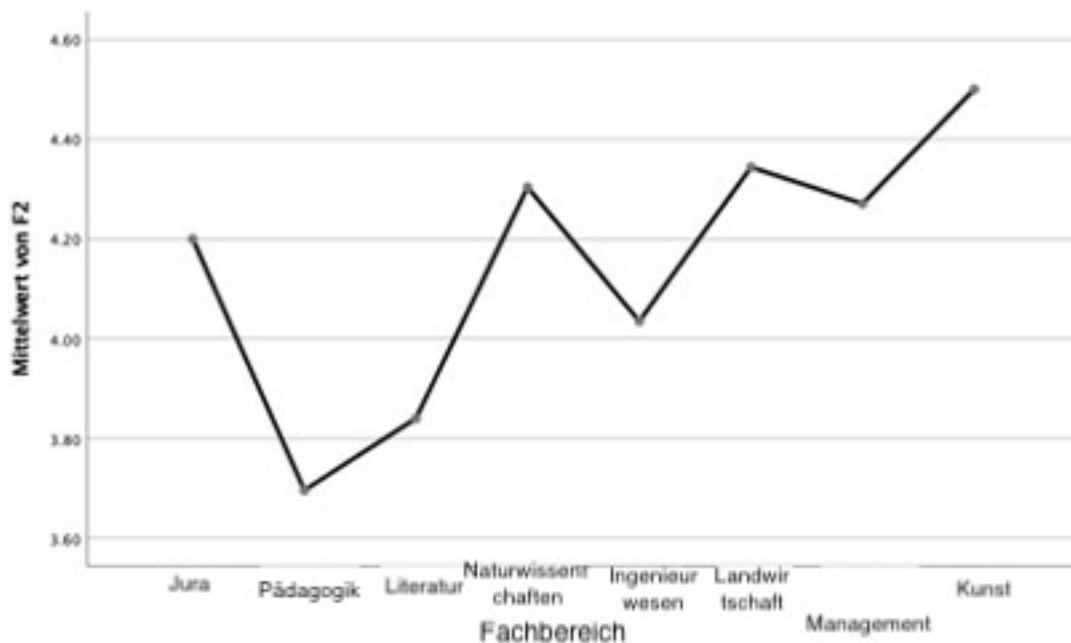


Abb. 7.20: Unterschiede zwischen Lehrenden verschiedener Fachrichtungen in Dimension-„persönliche Interesse“

Es besteht ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Naturwissenschaften und den Fächern Pädagogik und Literatur auf der Dimension „persönliche Interessen“, wobei die Fächergruppe Naturwissenschaften einen höheren Mittelwert aufweist als die Fächer Pädagogik und Literatur. Die vollständigen Daten finden Sie im Anhang.

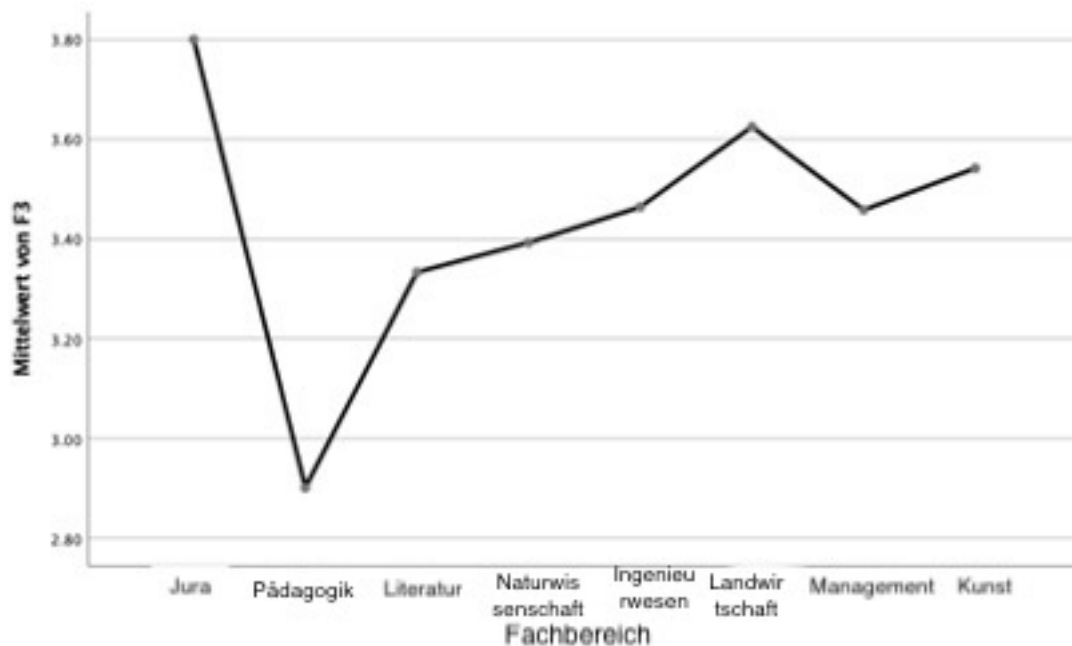


Abb. 7.21: Unterschiede zwischen Lehrenden verschiedener Fachrichtungen in Dimension-„Karriereorientierung-Positive Anreize“:

In der Dimension „Karriereorientierung - Positive Anreize“, sind die Mittelwerte für Ingenieurwesen und Jura statistisch höher als für Pädagogik. Die vollständigen Daten finden Sie im Anhang.

In den Dimensionen „Managementhandeln“, „Karriereorientierung - negative Anreize“ und „Reputation“ gab es keine statistisch signifikanten Unterschiede.

7.3.5 Unterschiede in 5 Dimensionen zwischen Lehrenden unterschiedlichen hochschulexternen Erfahrungen

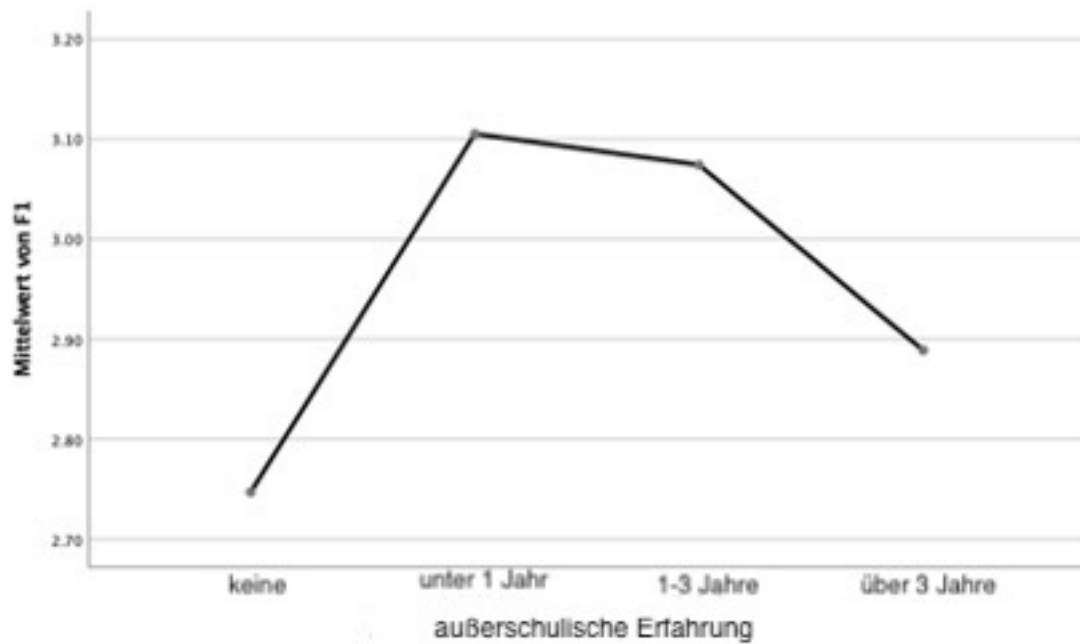


Abb. 7.22: Unterschiede von Lehrenden mit unterschiedlichen hochschulexternen Erfahrungen in Dimension-„Managementhandeln“

Der Mittelwert von Lehrern mit weniger als einem Jahr hochschulextrerner Erfahrung auf der Dimension „Managementhandeln“ ist statistisch höher als der von Lehrern, die noch nie außerhalb der Hochschule gearbeitet haben. Die vollständigen Daten finden Sie im Anhang.

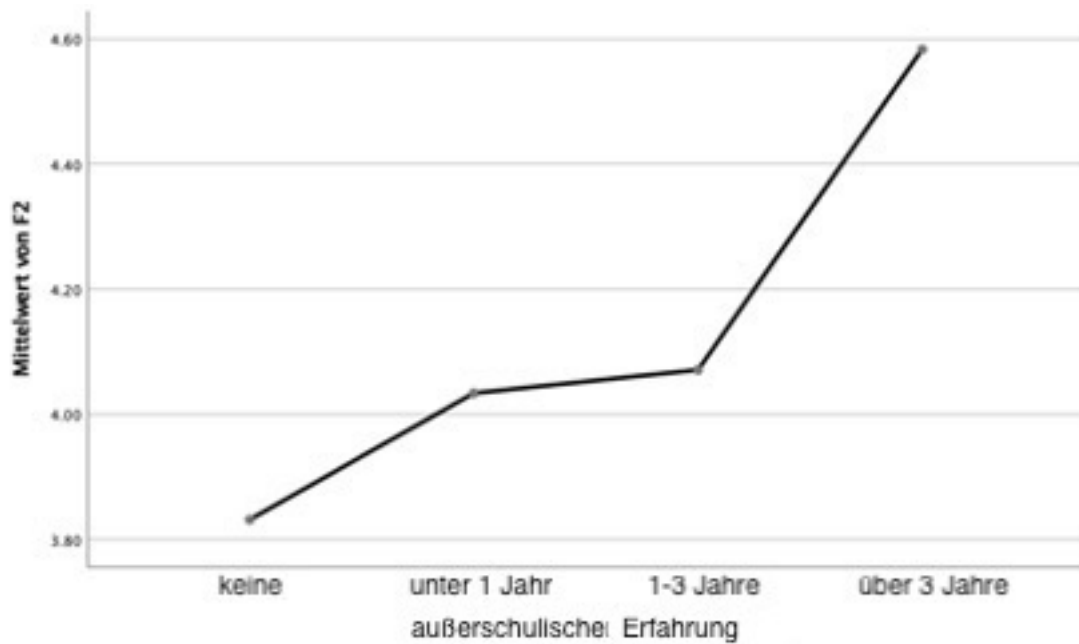


Abb. 7.23: Unterschiede von Lehrenden mit unterschiedlichen hochschulexternen Erfahrungen in Dimension-„persönliche Interesse“

Lehrkräfte mit mehr als drei Jahren außerschulischer Erfahrung haben auf der Dimension „persönliche Interessen“ einen statistisch höheren Mittelwert als Lehrkräfte, die überhaupt keine hochschulexterne Erfahrung haben. Die vollständigen Daten finden Sie im Anhang.

In den Dimensionen „Karriereorientierung - Positive Anreize“, „Karriereorientierung - negative Anreize“ und „Reputation“ gab es keine statistisch signifikanten Unterschiede.

7.4 Unterschiede zwischen den Fallhochschulen in der Dimension Managementhandeln

Für die beiden Fallhochschulen wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben auf der Dimension „Hochschulleitungsverhalten“ gemäß den ursprünglich vom Autor entworfenen Fragebogendimensionen durchgeführt.

Tab. 7.17: Unterschiede zwischen der Fallhochschulen in Dimension-
Managementhandeln

Tianjin Sino-German University for Applied Sciences									
	Die Hochschule hat die Lehrenden über den Reformansatz aufgeklärt.	Die Hochschule hat konkrete Reformpläne gemacht und den Lehrenden konkrete Aufgaben zugeteilt.	Die Lehrenden haben den Reformplan mit der Hochschule zusammen ausgearbeitet.	Die Hochleitung tauscht sich stets mit den Lehrenden aus und berücksichtigt die Meinungen der Lehrenden während des Veränderungsprozesses.	Entsprechende Weiterbildungsangebote werden für die Lehrenden aufgebaut.	Nötige Infrastrukturen (Labors, Maschinen usw.) wurden gekauft.	Eine neue Lehrerevaluation wurde für den neuen Hochschultyp ausgearbeitet.	Die Hochschule hat den Lehrenden die Reformziele erklärt.	Die Hochschule hat die Lehrenden über die konkreten Arbeitsschritte aufgeklärt.
Mittelwert	3.48	3.34	3.16	3.14	3.25	3.38	3.27	3.36	3.20
N	56	56	56	56	56	56	56	56	56
Std.-Abweichung	1.144	1.240	1.247	1.182	1.195	1.137	1.183	1.086	1.182

B College									
	Die Hochschule hat die Lehrenden über den Reformansatz aufgeklärt.	Die Hochschule hat konkrete Reformpläne gemacht und den Lehrenden konkrete Aufgaben zugeteilt.	Die Lehrenden haben den Reformplan mit der Hochschule zusammen ausgearbeitet.	Die Hochleitung tauscht sich stets mit den Lehrenden aus und berücksichtigt die Meinungen der Lehrenden während des Veränderungsprozesses.	Entsprechende Weiterbildungsangebote werden für die Lehrenden aufgebaut.	Nötige Infrastrukturen (Labors, Maschinen usw.) wurden gekauft.	Eine neue Lehrerevaluation wurde für den neuen Hochschultyp ausgearbeitet.	Die Hochschule hat den Lehrenden die Reformziele erklärt.	Die Hochschule hat die Lehrenden über die konkreten Arbeitsschritte aufgeklärt.
Mittelwert	3.48	3.34	3.16	3.14	3.25	3.38	3.27	3.36	3.20
N	56	56	56	56	56	56	56	56	56
Std.-Abweichung	1.144	1.240	1.247	1.182	1.195	1.137	1.183	1.086	1.182

	aufgek lärt.	hat den Lehren den konkre te Aufgab en zugete ilt.	men ausge arbeite t.	n während des Veränderu ngsprozesse s.		geka uft.	arbeite t.		Arbeit sschri tte aufge klärt.
Mitt elw ert	3.32	2.90	2.93	2.90	2.83	2.75	2.76	3.06	2.79
N	145	145	145	145	145	145	145	145	145
Std. - Ab wei chu ng	.926	1.036	.998	1.026	1.007	1.07 1	1.02 9	.998	1.088

Da der Signifikanzwert unter 0,05 liegt, wurden signifikante Unterschiede zwischen den beiden Hochschulen in Bezug auf die Dimension „Hochschulleitungsverhalten“ festgestellt. Der Vergleich der Mittelwerte ergab, dass die T University of Applied Sciences in der Dimension „Hochschulleitungsverhalten“ deutlich besser abschnitt als das B College.

7.5 Resümee

Der Mittelwert der Dimensionen „persönliche Interessen“ und „Reputation“ in beiden Fallhochschulen ist größer als 3, was darauf hindeutet, dass die Lehrkräfte eher an neuen Arbeitsmethoden interessiert sind und dass sie im Allgemeinen glauben, dass die Hochschulumgestaltung ihrer Reputation nicht schadet. Der Mittelwert der Fragen zu negativen Anreizen in der Dimension „Karriereorientierung“ ist kleiner als drei und der Mittelwert der Fragen zu den positiven Anreizen ist größer als drei, was darauf

hinweist, dass die Lehrkräfte an beiden Falluniversitäten im Allgemeinen eher positiv motiviert und nicht bestraft werden. Unterschiede zwischen den beiden Fallhochschulen werden in der Dimension „Managementhandeln“ festgestellt, wobei der Mittelwert der Dimension „Managementhandeln“ an der Sino-German University for Applied Sciences generell höher ausfällt als am B College.

An der Sino-German University for Applied Sciences erzielte die Gruppe der über 50-jährigen Lehrkräfte statistisch die niedrigsten Werte in den Dimensionen „Managementhandeln“, „persönliche Interessen“, „Reputation“ und „Karriereorientierung“. In sämtlichen Dimensionen unterscheiden sich die Ergebnisse der Gruppe der Professoren statistisch nicht signifikant von denen der anderen Gruppen, aber der Mittelwert der Gruppe der Professoren fällt niedriger aus als der aller anderen Gruppen. In den Dimensionen „Managementhandeln“, „persönliche Interessen“, „Reputation“ und „Karriereorientierung“ sind die naturwissenschaftlichen Studiengänge (Ingenieurwesen) statistisch signifikant höher als die geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengänge (Literatur, Pädagogik).

Am B College ist der Mittelwert der Gruppe der über 50-Jährigen statistisch signifikant niedriger als der der anderen Altersgruppen in der Dimension „Managementhandeln“. Es gibt keine statistisch signifikanten Unterschiede in den Dimensionen „persönliche Interessen“, „Karriereorientierung - Positive Anreize“, „Karriereorientierung - negative Anreize“ und „Reputation“. Anhand der Mittelwerte wird jedoch deutlich, dass die Mittelwerte für Lehrer über 50 niedriger sind als für Lehrer in anderen Altersgruppen.

Bei der Dimension „Managementhandeln“ und „Karriereorientierung - Positive Anreize“ fallen die Werte für die Gruppe der Professoren statistisch gesehen niedriger aus als die Werte für die anderen Lehrergruppen (Assistenzprofessoren, Dozenten, außerordentliche Professoren). In der Dimension „persönliche Interessen“ und „Karriereorientierung - Positive Anreize“ erreichen Lehrkräfte aus dem Bereich der Naturwissenschaften statistisch gesehen höhere Mittelwerte als Lehrkräfte aus dem Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften (Pädagogik, Literatur). Sowohl bei der Dimension „Managementhandeln“ als auch bei der Dimension „persönliche Interessen“ weisen Lehrkräfte mit mehr hochschulexterner Berufserfahrung höhere Mittelwerte auf als diejenigen, die keine oder weniger hochschulexterne Berufserfahrung haben.

Für die geringe Motivation der Gruppe der über 50-Jährigen oder der Gruppe der Professoren können zwei Gründe dargelegt werden. Der erste Grund besteht darin, dass sie sich vielleicht an die jetzige Arbeitsweise gewöhnt haben und es viel Energie kosten würde, etwas zu ändern. Der zweite Grund ist, dass sie bereits den Titel eines Professors tragen oder über zahlreiche Ressourcen verfügen, sodass es an wirksamen Anreizen für sie mangelt.

Lehrkräfte in den Geistes- und Sozialwissenschaften sind weniger motiviert. Der Autor vermutet, dass es dafür drei Gründe geben könnte. Zunächst werden die Sozialwissenschaften, die abstrakte Theorien bevorzugen, an den Hochschulen an den Rand gedrängt und ihre Ressourcen werden vereinnahmt, wenn sie

Fachhochschulen werden. Der zweite Grund liegt in der Wertidentität der Lehrer, da diese vielleicht nicht die Meinung vertreten, dass ihr Fach umgestaltet werden sollte, was zudem die Frage der akademischen Autonomie, Wertschätzung und Anerkennung betrifft. Die Lehrkräfte könnten glauben, dass ihre akademische Autonomie verletzt wird, weshalb sie sich gegen Reformen wehren. Der dritte Grund besteht darin, dass es nicht immer machbar ist, bestehende sozialwissenschaftliche Studiengänge in praxisbezogene Studiengänge umzuwandeln, und selbst wenn die Umstellung funktioniert, erfordert es Fachwissen in der entsprechenden Pädagogik, welches den Lehrern womöglich fehlt.

Lehrkräfte mit mehr hochschulexternen Erfahrungen sind motivierter, was möglicherweise daran liegen könnte, dass sie mehr Karrierevorteile oder Zugang zu mehr Ressourcen haben, mehr Aufmerksamkeit von der Hochschulleitung erhalten und somit über ein größeres Mitspracherecht im Hochschulmanagement verfügen. Im Hinblick auf die persönlichen Interessen sind sie vielleicht eher an einen praxisorientierten Ansatz in Forschung und Lehre gewöhnt.

Es zeigen sich statistisch signifikante Unterschiede in der Dimension „Managementhandeln“ zwischen den beiden Fallhochschulen, was zeigt, dass es Unterschiede in der Strukturebene zwischen den verschiedenen Hochschulen in Umgestaltung geben kann. Die Unterschiede auf der Strukturebene können unterschiedliche Auswirkungen auf das Verhalten oder die Motivation der Lehrer haben.

8 Qualitative Analyse

8.1 Datenbasis und Vorgehen

Zu den Interviewpartnern gehören die Lehrenden des B College sowie des H College. Außerdem ist darauf hinzuweisen, dass der Autor dieser Arbeit bereits zuvor Umfragen anhand von Fragebögen am B College durchgeführt hat. Ziel des Interviews ist es, die Motivation der Lehrenden an Hochschulen qualitativ zu analysieren. Um die Vollständigkeit der Informationen sicherzustellen, wurden Lehrende mit unterschiedlichem Amtstitel und unterschiedlichen Alters aus verschiedenen Disziplinen als Befragte herangezogen.

Tab. 8.1: Liste der Befragten am B College

Nummer	Geschlecht	Alter	Amtstitel	Fachbereich
1	Weiblich	32	Dozent	Japanisch
2	Weiblich	31	Dozent	Kfz-Servicetechnik
3	Männlich	35	Dozent	Logistikmanagement
4	Weiblich	40	Junior Professor	Chinesische Sprache und Literatur
5	Männlich	36	Dozent	Netzwerk und neue Medien
6	Männlich	58	Professor	Softwareentwicklung
7	Männlich	47	Professor	Netzwerk und neue Medien
8	Weiblich	30	Dozent	Mathematik und Angewandte Mathematik
9	Weiblich	43	Junior Professor	Lehramtsstudium
10	Weiblich	38	Junior Professor	Englisch
11	Weiblich	51	Professor/Dekan	Geschäftslogistik

12	Weiblich	54	Junior Professor	Personalmanagement
----	----------	----	------------------	--------------------

Der Autor begann mit Interviews am B College. Der Autor nahm zunächst Kontakt mit der Dekanin der Fakultät Logistik am B College auf und befragte auf ihre Empfehlung 12 Lehrer am B College. Die Interviews begannen im Februar und endeten im Mai 2019. Die Interviews wurden über die Kommunikationssoftware "WeChat" geführt. Einige der Interviews wurden von dem Autor aufgezeichnet, aber einige Lehrer weigerten sich, aufgenommen zu werden und die Autorin konnte sie nur niederschreiben.

Tab. 8.2: Liste der Befragten am H College

Nummer	Geschlecht	Alter	Amtstitel	Fachbereich
13	weiblich	Mehr als 50	Professor	Lagerlogistik
14	männlich	39	Dozent	Fahrzeugtechnik
15	männlich	37	Dozent	Maschinenbau

Am H College nahm der Autor zunächst Kontakt mit einer Professorin der Fakultät Logistik auf und interviewte sie. Auf ihre Empfehlung wurden zwei weitere Lehrer interviewt. Die Interviews begannen im Juli 2019 und wurden im August 2019 abgeschlossen.

Interviewleitfaden:

1. Stimmen Sie der Umgestaltung der Hochschule zu? Warum?
2. Wie haben Sie an der Hochschulreform teilgenommen? Wie hat sich Ihr Job seit der Umgestaltung verändert?

3. Interessieren Sie sich für anwendungsorientierte Lehre und Forschung? Oder bevorzugen Sie eher traditionelle Lehr- und Forschungsmethoden?
4. Können sich Ihre persönlichen Fähigkeiten wie Wissensstruktur, Unterrichtsfähigkeit und wissenschaftliche Forschungsfähigkeit an neue Veränderungen anpassen? Bietet die Hochschule Möglichkeiten zur Lehrerfortbildung?
5. Haben Sie genug Zeit und Energie, um an der Umgestaltung mitzuwirken? Sind Sie dazu bereit, die Zeit und Energie für die Umgestaltung aufzuwenden?
6. Wird die Umgestaltung den Hochschulstatus verringern? Wird dies den sozialen Status der Lehrer schädigen?
7. Wie lautet die Entscheidungsmethode der Hochschulumgestaltung? Halten Sie diese Entscheidungsmethode für angemessen?
8. Werden die Lehrenden belohnt, wenn sie aktiv an der Transformation mitwirken (z.B. höheres Gehalt, bessere Aufstiegsmöglichkeiten)? Welche Änderungen hat die Hochschule bei der Beurteilung von Lehrern vorgenommen?
9. Was ist Ihrer Meinung nach der größte Faktor, welcher die Motivation der Lehrer maßgeblich beeinflusst? Welche Unterstützung bzw. Hilfestellung erhoffen Sie sich von der Hochschule?

8.2 Inhaltsanalyse

Die Ergebnisse der quantitativen Analyse stimmen eher mit den Vorhersagen des Autors überein. Der Fragebogen enthält jedoch keine konkreten Details über das

Umgestaltungsprojekt und beantwortet nicht vollständig die vom Autor zuvor gestellten Fragen, z. B. Welche Konflikte bestehen in den Hochschulen? Wie geht das Hochschulmanagement mit diesen Konflikten um? Wie wird die Motivation der Lehrer gesteigert? Gibt es eine Diskrepanz zwischen der externen Öffentlichkeitsarbeit und den tatsächlichen Maßnahmen der Hochschuleinrichtungen? Daher ist es notwendig, mit der qualitativen Forschung fortzufahren, d.h. mit Experteninterviews.

Die im Rahmen dieser Arbeit durchzuführende Analyse der Interviewmaterialien unterteilt sich in 5 Schritte, die wie folgt lauten:

Schritt 1: Die Aufnahme in ein Word-Textdokument transkribieren.

Schritt 2: Die Interviewdaten wurden zunächst sorgfältig gelesen und dann mit Hilfe der Software Nvivo mit insgesamt 24 Codes wie folgt codiert:

1. Missbrauch von Programmmitteln;
2. Lehrende haben kein Mitspracherecht bei der Mittelvergabe;
3. forschungsorientierte Fakultätsevaluierungen;
4. übermäßig anspruchsvolle Lehrerbewertung;
5. Korruption bei Lehrerbewertung;
6. unwissenschaftliche Lehrerbewertungsinstrumente;
7. die Lehrer sind nicht motiviert zu Lehre und Forschung;
8. unzureichende Lehrerweiterbildung;
9. unangemessene Ausbildungsrichtlinien;

10. berufliche Benachteiligung von Lehrkräften, die das Fach wechseln;
11. fehlende Anreize für Lehrende, die ihr Fach wechseln;
12. Verletzung der finanziellen Rechte der Fakultät;
13. Verletzung der Personalrechte der Fakultät;
14. Verletzung der akademischen Angelegenheiten der Fakultät;
15. Deprofessionalisierung der Hochschulleitung;
16. die Hochschulleitung überschätzt die Forschungskraft der eigenen Hochschule;
17. unangemessener, kommandierender Tonfall der Administratoren gegenüber den Lehrenden;
18. Deprofessionalisierung der Administratoren der Fakultäten;
19. Verletzung der akademischen Autonomie der Lehrkräfte durch die Administratoren;
20. das Versagen der demokratischen Institutionen;
21. fehlende Anreize für Lehrkräfte;
22. Identifikation mit Umgestaltungsentscheidungen;
23. Berufsethik
24. Reputation

Die Frage, die sich beim Kodieren häufig stellt, lautet: "Welche Informationen sollen codiert werden?" Bei dieser Frage geht es eigentlich um das Sampling von Informationen und erfordert die Festlegung bestimmter Kriterien für die Auswahl von Informationen (Berg 1998, S.235). Es ist unpraktisch, jedes Wort eines großen Datenbestandes zu erfassen, daher ist ein 'purposive sampling' der gesammelten Daten erforderlich, d.h. eine Auswahl derjenigen Daten, die die Forschungsfrage am

besten beantworten (Chen 2000, S.279). Die Interviewfragen zur Lehrermotivation wurden von der der Selbstbestimmungstheorie abgeleitet, so dass ein Teil der Codes ebenfalls von der Theorie abgeleitet und dann das Material zugeordnet wurde. In der Praxis stellte der Autor jedoch fest, dass die aus der Theorie abgeleiteten Codes nicht vollständig mit der tatsächlichen Situation übereinstimmten. So verwendete der Autor beispielsweise persönliches Interesse und sozialer Kontakt als Dimensionen zur Untersuchung der Motivation von Lehrern auf der Grundlage der theoretischen Ableitung. Aber diese beiden Dimensionen spiegeln die Motivation der Lehrenden nicht sehr gut wider. Da fast alle Lehrenden nicht wissen oder nicht vorhersagen können, wie die Arbeit nach der Hochschulumgestaltung aussehen wird, sind die Lehrenden nicht sicher, ob sie an dieser neuen Arbeitsweise interessiert sind. Hinzu kommt, dass die meisten Lehrer nicht in die Arbeit der Hochschulumgestaltung involviert sind und dass die Einbindung in die Hochschulumgestaltung den Lehrenden nicht mehr sozialen Kontakt verschafft, so dass sozialer Kontakt auch kein wesentlicher Faktor für die Motivation der Lehrenden ist. Der Autor fand in der Praxis heraus, dass viele Lehrer sowohl über die Identifikation mit der Hochschulumgestaltung als auch über die Berufsethik sprachen, so dass diese beiden Dimensionen einen starken Einfluss auf die externe Motivation der Lehrer haben. Darüber hinaus wurden viele der in den Interviews identifizierten Themen von dem Autor nicht vorweggenommen und diese wurden induktiv kodiert. Alles in allem wurden diese Codes sowohl durch die deduktive Kodierung als auch durch die induktive Kodierung erzeugt.

Schritt 3: Dann wurden die Codes 1 bis 21 wie folgt kategorisiert:

Tab. 8.3: Kategorie der Codes

Mittelverteilung	1. Missbrauch von Programmmitteln 2. Lehrkräfte haben kein Mitspracherecht bei der Mittelvergabe
Lehrerbewertung	3. forschungsorientierte Fakultätsevaluierungen 4. übermäßig anspruchsvolle Lehrerbewertung 5. Korruption bei Lehrerbewertung 6. unwissenschaftliche Lehrerbewertungsinstrumente 7. die Lehrer sind nicht motiviert zu Lehre und Forschung
Lehrerweiterbildung	8. unzureichende Weiterbildung 9. unangemessene Weiterbildungsrichtlinien
Motivation der Lehrer zum Fachwechsel	10. berufliche Benachteiligung der Lehrenden, die das Fach wechseln 11. fehlende Anreize für Lehrende, die ihr Fach wechseln
Konflikte zwischen Fakultäten und Hochschulleitung	12. Verletzung der finanziellen Rechte der Fakultät 13. Verletzung der Personalrechte der Fakultät 14. Verletzung der akademischen Unabhängigkeit der Fakultät
Konflikte zwischen Lehrenden und Verwaltungspersonal	15. Deprofessionalisierung der Hochschulleitung 16. die Hochschulleitung überschätzt die Forschungskraft der eigenen Hochschule 17. unangemessener, kommandierender Tonfall der Administratoren gegenüber den Lehrenden 18. Deprofessionalisierung der Administratoren der Fakultäten 19. Verletzung der akademischen Autonomie der Lehrkräfte durch die Administratoren 20. Versagen der demokratischen Institutionen 21. Strafmaßnahmen gegen Professoren
Fehlende Anreize für Lehrkräfte	22. fehlende Anreize für Lehrende

Anschließend wurden die sechs Kategorien aus der Tabelle dem „Hochschulmanagementhandeln“ als Unterpunkte zugeordnet.

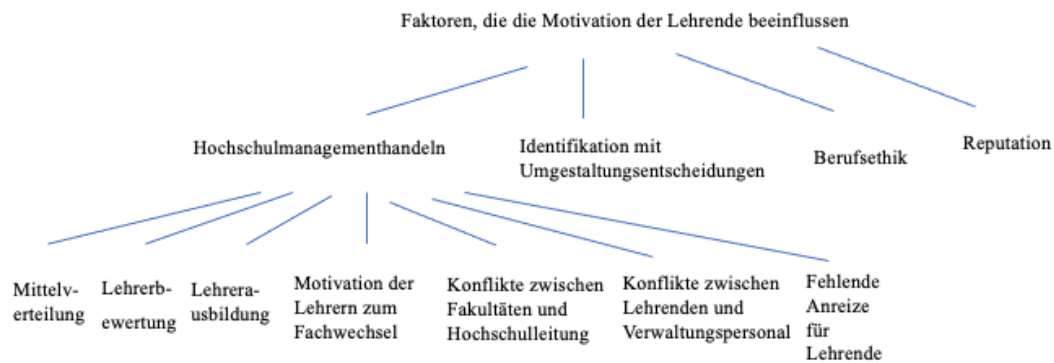


Abb. 8.1 Kategorie der Codes

Quelle: eigene Darstellung

Schritt 4: Dann folgt die Beschreibung der Kategorie.

Die Kategorien sind ein Ergebnis der Datenanalyse bzw. empirisch ermittelt. An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass die Zitate aus Platzgründen nur beispielhaft Illustrationen der jeweiligen Kategorie und nicht vollständige Darstellung sind.

- „Identifikation mit Umgestaltungsentscheidungen“:

Die Entscheidung löste keinen großen Widerstand in der Hochschule aus. Die Mehrheit der Lehrkräfte befürwortete jedoch die Entscheidung zur Hochschulumgestaltung. Im Rahmen der qualitativen Forschung (Interview) konnte festgestellt werden, dass die meisten Lehrkräfte (14 Probanden) letztlich der Entscheidung zur Hochschulumgestaltung zustimmen, obwohl viele Lehrkräfte im Wandlungsprozess auf gewisse Schwierigkeiten gestoßen sind (z.B. unzureichende

Fähigkeiten oder Mangel an Zeit). In den Interviews sprach sich nur der Probandin Nr. 4, ihres Fach Chinesische Sprache ist, eindeutig gegen diese Hochschulumgestaltung aus. Die Lehrkräfte sind der Meinung, dass die Hochschulumgestaltung vonnöten sei, vor allem im Hinblick auf die künftige Entwicklung der Studenten, der Hochschule und der Wirtschaft. Dies stimmt mit den Ergebnissen quantitativer Studien überein. Den Ergebnissen des Fragebogens zufolge haben unter den 145 Lehrenden 5 für "Ablehnung", 16 für "Gleichgültigkeit" und 124 für "Zustimmung" oder "starke Zustimmung" plädiert.

„Ich bin dafür (für die Umgestaltung unserer Schule in eine Fachhochschule , Anmerkung des Autors). Denn ich persönlich bin der Meinung, dass die Hochschulumgestaltung die Skills der Studenten verbessern, ihre beruflichen Kompetenzen erhöhen und ihnen eine gute Grundlage für ihre spätere Tätigkeit bieten kann. Die derzeitigen Studiengänge sind so weit von der Arbeitswelt entfernt, dass eine Umgestaltung die Studiengänge definitiv näher an die Arbeitswelt heranbringen wird.“ (2)

„Es geht um die Stufe unserer Hochschule, die weder eine ‚985‘- oder ‚211‘-Universität ist, noch eine erst- oder zweitklassige Universität. Hier geht es um eine dritt- oder viertklassige Hochschule, deren Studenten auch nicht für wissenschaftliche Forschungsarbeiten geeignet sind. Hinzu kommt, dass mit der Popularisierung der Hochschulbildung in China und der Entwicklung der Industrie ein größerer Bedarf an anwendungsorientierten Fachleuten vorherrscht. Aufgrund dessen muss unsere

Hochschule es unbedingt anstreben, eine Ausbildung anwendungsorientierter Fachleute anzubieten, die sowohl den Bedürfnissen der wirtschaftlichen Entwicklung als auch denen der Studenten entspricht.“ (12)

Im Hinblick auf den Prozess der Entwicklung konkreter Hochschulumgestaltungspläne sind keine Konflikte festgestellt worden, da keiner der befragten Lehrenden Angaben dazu machte, an der Entwicklung der Hochschulumgestaltungspläne beteiligt gewesen zu sein. Daneben wussten die Probanden auch nicht, wovon diese Pläne handeln und wer sie überhaupt entwickelt hatte. Weiterhin lässt sich festhalten, dass die meisten Elemente des Umgestaltungsplans des B College nicht umgesetzt worden sind.

- „Reputation“:

Darüber hinaus glauben die Lehrkräfte nicht, dass die Hochschulumgestaltung von einer allgemeinen Hochschule (College) in eine Fachhochschule ihrem sozialen Ansehen schaden wird.

„Ich glaube nicht, dass die Hochschulumgestaltung das soziale Ansehen der Lehrkräfte schmälern wird. Im Gegenteil, sie wird das soziale Ansehen der Lehrkräfte sogar verbessern. Unsere Hochschule war ursprünglich keine allzu angesehene Universität. Erst nach der Umgestaltung hat sich die Lehr-Lernqualität in unserer Hochschule verbessert, womit das soziale Ansehen der Schule als auch der Lehrer gestiegen ist.“ (1)

- Berufsethik

Einige Lehrer beteiligen sich an der Umgestaltungsarbeit eher aus einer Berufsethik heraus als aufgrund bestimmter Anreize.

„Ich glaube, dass jeder Unterricht zum Nutzen der Studenten sein sollte und ich muss berücksichtigen, was die Studenten brauchen, z.B. müssen die Studenten beschäftigt werden, ... Ich muss Kontakte zu Unternehmen knüpfen und ihre Bedürfnisse verstehen. Als Leiterin einer Disziplin beanspruchen diese Themen meine Energie und auf der anderen Seite verlangt die Organisation der Lehre, zum Beispiel der Lehrkräftemangel, Lehrbeauftragte aus Unternehmen einzustellen oder Fachleute aus Unternehmen einzuladen, um Präsentationen und Vorträge zu halten und den Studenten Unternehmen vorzustellen, meine Aufmerksamkeit. Die Hochschulleitung hat mich nicht angewiesen, dies zu tun, sondern ich habe es in Verantwortung für die Studenten getan.“ (12)

„Wenn ich mit Studenten zu tun habe, fühle ich mich schuldig, wenn ich ihnen kein Wissen vermitteln kann. Ich kann ihnen nicht ins Gesicht sehen, es gibt keine Möglichkeit, sie zu täuschen. Aber wenn Sie das Unterrichten ernst nehmen, werden Sie sicherlich gezwungen sein, einige Ihrer eigenen Interessen aufzugeben.“ (2)

„Einer meiner Kollegen, der sehr engagiert ist, hat die Unternehmen selbst kontaktiert und sie eine Woche lang besucht, um zu verstehen, wie sie arbeiten.“ (5)

Obwohl die drei Aspekte Identifizierung, Reputation und Arbeitsmoral für die Motivation von Lehrern, sich an der der Hochschulumgestaltung zu beteiligen, günstig zu sein scheinen, nehmen viele Lehrer aufgrund der zahlreichen Mängel in der Verwaltung der Hochschulen in der Praxis nicht an Umgestaltungsprojekten teil.

- **„Konflikte im Lehrerbewertungssystem“:**

„Forschungsorientierte Lehrerbewertung“

Die Leistung von Lehrkräften wird beinahe ausschließlich anhand ihrer Forschungsergebnisse bewertet, z.B. mittels der Anzahl abgeschlossener Forschungsprojekte oder Publikationen usw. Die Bewertung der Lehrtätigkeit einer Lehrkraft oder ihre Beteiligung an der Hochschulumgestaltung erfolgt nur auf Formalstruktur. Das heißt also, dass das B College lediglich über ein vollständiges System zur Lehrerbewertung verfügt, um die Integrität des Verfahrens zu gewährleisten und dies der Außenwelt im Rahmen der Evaluation zu präsentieren. In Wirklichkeit handelt es sich nur um eine zufällige Punktzahl auf einem Formular, welche die Lehrarbeitsleistung des Lehrers wiedergibt und bei jedem Lehrer nahezu identisch ist. Doch sie leisten nur sehr wenig oder gar keine Forschungsarbeit, sodass die Hauptaufgabe der Umgestaltung solcher Hochschulen darin besteht, anwendungsorientierte Lehr- und Lerninhalte zu etablieren. Laut dem Umgestaltungsplan des B College geht es bei den meisten Umgestaltungsarbeiten auch um Lehre und Studium, allerdings steht das Bewertungssystem für Lehrenden in starkem Widerspruch zu den organisatorischen Zielen.

„Die Lehrerbewertung (über die Lehrtätigkeit) befindet sich immer noch auf einem Niveau, wo der Peer-Review im Vordergrund steht. Es findet überhaupt keine gezielte Lehrerbewertung nach dem Indikatorensystem der Lehrerbewertung der Fachhochschule statt, z.B. Indikatoren der Stufe 1 oder Indikatoren der Stufe 2.“ (6)

„Wir haben keine Leistungsbeurteilungen, wir haben nichts dergleichen. Am Ende des Jahres müssen wir die Jahreszusammenfassung schreiben und die Dokumente für die Lehrerbewertung ausfüllen. Wir werden ein Peer-Review durchführen, das Bewertungsergebnis schriftlich festhalten und es der Hochschule abgeben. Dies hat alles keine Auswirkungen auf das Einkommen aller, keine Auswirkungen auf die Lehrtätigkeit, nichts.“ (11)

„Die Bewertungsergebnisse sind nicht an das Gehalt gekoppelt. Es gibt weder eine Grundleistung noch einen Leistungsanreiz, vielmehr handelt es sich um ein Grundgehalt plus Unterrichtsstundenlohn.“ (11)

„Die Beförderung von Lehrern basiert hauptsächlich auf deren Forschungsleistungen.“ (2)

„Das Lehrerbewertungssystem ist stark forschungsorientiert.“ (12)

Der Großteil der Lehrer sprach sich nicht eindeutig gegen die Art und Weise aus, wie die Lehrerbewertung erfolgte, vielmehr organisierten sie ihre Arbeit einfach nach den Leitlinien des Bewertungssystems.

„Wir folgen einfach dem Bewertungssystem, und da es die Forschung in den Vordergrund stellt, werden wir uns hauptsächlich auf die Forschung konzentrieren.“ (2)

„unwissenschaftliche Lehrerbewertungsinstrumente“

Es gab jedoch auch vereinzelt Lehrer, die sich kritisch über die Art und Weise der Bewertung der Lehrer äußerten. Sie sind etwa der Meinung, dass die Art und Weise der Lehrerbewertung unprofessionell und ineffektiv sei.

„Zu den Gutachtern gehören ältere Lehrer aus den Jahrgängen der 1960er und 1970er Jahre, die außerdem bereits seit vielen Jahren im Ruhestand sind. Ihr Wissen ist veraltet, genauso wie ihr Konzept von Erziehung und Unterricht eher rückständig ist. Die sogenannte ‚Lehrarbeitsbewertung der Gutachter‘ ist ein solches Gremium, wobei ihre Unterrichtsphilosophie im Widerspruch zu den heutigen Lehrern steht. Aus diesem Grund haben unsere Lehrenden eine sehr schlechte Meinung über das System der ‚Gutachter‘.“ (11)

„Es gibt immer noch eine Formalstruktur, jedes Jahr das Bewertungsverfahren der Lehrarbeitsleistung zu durchgehen, was meiner Meinung nach nicht wirklich Bedeutung hat.“ (11)

„Niemand unterrichtet richtig, schließlich gibt es keinen guten Mechanismus zur Bewertung der Lehrarbeit. Die Leute sind daher nicht innovativ genug, wenn es um den Unterricht geht. Wenn jemand unbedingt einen Amtstitel haben will, wird er mehr Forschungsarbeit betreiben müssen [...] Sie müssen sich beim Unterrichten nicht

besonders anstrengen. Die Menschen sind dadurch also nicht besonders motiviert. Die sogenannte Umgestaltung ist nur dazu da, ‚Dokumente‘ bzw. Slogans zu vermitteln. Niemand ist motiviert, daran teilzunehmen, weil die gesamten institutionellen Regeln der Berufsentwicklung der Lehrer nicht förderlich sind.“ (11)

In zwei Fakultäten haben die Professoren nicht nur kein Interesse gezeigt, sich an der Hochschulumgestaltung zu beteiligen, sondern sie sind nicht einmal dazu bereit, normale Lehrveranstaltungen zu halten. Die Vergütung der Lehrkräfte am B College besteht aus zwei Komponenten, dem Grundgehalt und der Unterrichtsgebühr. Da der Stundensatz für das Unterrichten sehr niedrig ist und die Professoren daher in der Regel über ein höheres Grundgehalt verfügen, sind die Professoren nicht bereit qualitativen Unterricht zu geben. Da junge Lehrkräfte (z.B. Dozenten) nur ein relativ niedriges Grundgehalt erzielen, müssen sie mehr Unterrichtsstunden geben, um ihren Lohn zu erhöhen.

„Die Professoren bekommen keine Strafe, wenn Professoren keine Lehrveranstaltungen halten, denn der Stundensatz ist sehr niedrig. Daher geben die Professoren keinen Unterricht.“ (5)

„Junge Lehrer sind bereit Unterricht zu geben, weil das Grundgehalt sehr niedrig ist (je mehr ein Lehrer unterrichtet, desto höher ist des Gehaltes, Anmerkung des Autors). Aber Lehrer, die einer Nebentätigkeit nachgehen, sind nicht bereit Unterricht an der Hochschule zu geben, weil der Stundensatz für das Unterrichten in hochschulexternen Organisationen hoch ist.“ (8)

Drei Lehrer gaben an, keine Motivation zu haben, Amtstitel (z.B. Professor) anzustreben oder Forschungsarbeiten auszuführen.

„[...] Die Lehrarbeitsleistung der Lehrer ist ähnlich, der Amtstitel basiert in erster Linie auf der Forschungsleistung. Aber die Amtstitel sind kein Motivator für die Lehrenden um selbst einen anzustreben. [...] Die Anforderungen zu Forschungsvorhaben an unserer Schule sind zu hoch. So muss die Thesis in den Core Journals der ersten Klasse oder zweiten Klasse veröffentlicht werden, was die Lehrenden bereits abschreckt.“ (11)

„Korruption bei Lehrerbewertung“

Ungerechtigkeiten bei der Bewertung von Lehrkräften entstehen, da weder strenge noch wissenschaftliche Bewertungsverfahren und -methoden existieren noch die Verfahren und Vorschriften eingehalten werden. Dieses Phänomen entmutigt die Lehrer massiv.

„Es wurde eine neue Politik für die Bewertung der Lehrenden und die Vergabe von Amtstiteln eingeführt, die in zwei Arten, nämlich Lehre und Forschung unterteilt ist. Auch in der Kategorie der Lehre muss man mindestens zwei Thesen in Fachzeitschriften eines bestimmten Niveaus veröffentlicht haben, wobei deren Anzahl nicht so hoch ist wie in der Kategorie der Forschung. Außerdem muss man eine bestimmte Anzahl von Lehrveranstaltungen absolviert haben und mehrere Jahre hintereinander als ‚ausgezeichnet‘ in der Lehre bewertet worden sein. Hierbei ist zu

beachten, dass die Bewertung der Lehre durch zwischenmenschliche Beziehungen beeinflusst wird. Ich habe gehört, dass an einigen Fakultäten die Lehrer über die Bewertung der Lehre streiten und viele Lehrer die Erlangung von Amtstiteln aufgeben. Ein Freund von mir, der auch als Dozent tätig ist, sagte mir, dass er sein Bestreben nach einer Beförderung aufgegeben habe. Mir und sogar einigen Junior Professoren meines Alters geht es genauso. Erstens, weil die Art und Weise, wie diese Bewertung vorgenommen wird, keinen Sinn ergibt (bzw. nicht rational ist, Anmerkung des Autors), und zweitens, weil hier eine Menge subjektive Manipulation im Gange ist. Ich habe gehört, auf welche Art und Weise andere ihre Amtstitel erhöht haben, dann sage ich: ‚Vergiss es!‘ Bei weiteren Skandalen würde ich nicht in einem solchen Schlamassel verwickelt werden wollen.“ (12)

„Meinen Sie, dass es nicht-normative und ungerechte Phänomene gibt?“(Frage des Interviewers)

„Unfairness, nicht-normative Phänomene, Blackbox, Macht- und Geldgeschäfte. Ich bin auch schon auf das Phänomen gestoßen, dass die Lehrkräfte eines anderen Lehrforschungsoffice⁹ alle außergewöhnlich gute Noten in ihren studentischen Beurteilungen hatten, während die Lehrkräfte unseres Lehrforschungsoffice im Allgemeinen außergewöhnlich schlechte Noten hatten. Ich dachte mir dabei nur: Was

⁹ Ein Lehrforschungsoffice ist ein Gremium von Fakultätsmitgliedern mit gleichem oder ähnlichem Fachgebiet, in dem sie über Lehrtätigkeiten diskutieren und Entscheidungen treffen.

ist hier los? [...] Das hat mich überrascht, denn es passte nicht in die Statistik. Es hat nicht der Realität entsprochen.“ (12)

- **Konflikte zwischen Lehrkräften und administrativem Personal:**

„Versagen der demokratischen Institutionen“:

Die Hochschulumgestaltung wird durch das Partei-Komitee innerhalb der Hochschulleitung bestimmt: dem Rektor, dem Sekretär, dem Vizerektor und dem stellvertretenden Sekretär. Die Dekane der einzelnen Fakultäten halten eine Sitzung ab, um alle Lehrenden der Fakultät über die Entscheidung zur Hochschulumgestaltung zu informieren. Im B College hat das Akademische Komitee auf Hochschulebene lediglich eine dekorative Funktion, um die Rechtmäßigkeit des Arbeitsverfahrens zu gewährleisten. Damit besitzt es kein Mitspracherecht bei der Entscheidungsfindung zur Hochschulumgestaltung und anderen wichtigen Angelegenheiten. Zudem werden die Lehrenden vor der Entscheidungsfindung nicht umfassend konsultiert.

„Damals war unser Rektor besorgt, als er das Dokument (Dokument des Provinzbildungsministeriums bezüglich der Hochschulumgestaltung) sah, und sagte: ‚Diese Sache müssen wir in die Hand nehmen.‘, Noch begreifen andere Hochschulen das Hochschulumgestaltungsprogramm nicht. Es gibt nur wenige Hochschulen, die sich um das Hochschulumgestaltungsprogramm bewerben. Wir müssen uns jetzt darum bewerben. Dann können wir mit unserer Bewerbung erfolgreich sein. [...] Dann ist nur noch das Partei-Komitee zusammengekommen, um die Entscheidung des Rektors zu bestätigen.“ (11)

„Dieses Akademische Komitee ist sehr speziell. Niemand weiß, wie dieses Komitee zustande kommt. Lediglich eine Person aus dem Forschungsbüro informiert, wer zu der Sitzung geht, wer Mitglied des Akademischen Komitees ist, ohne Vorankündigung. Es gibt keine Informationen über die Funktionen des Akademischen Komitees, die Methode der Leistungsbeurteilung oder die Zusammensetzung der Mitglieder.“ (11)

„Im Prozess der Hochschulumgestaltung spielt das Akademische Komitee keine Rolle. Das Akademische Komitee hat kein Mitspracherecht, es kommt zusammen, wenn es gebraucht wird, hebt die Hand, und dann ist die Sitzung schon beendet. [...]“ (11)

„Deprofessionalisierung der Administratoren der Fakultäten und der Hochschulleitung“ sowie „Verletzung der akademischen Autonomie der Lehrkräfte durch die Administratoren“:

Konflikte zwischen Lehrkräften und administrativem Personal entstehen hauptsächlich durch die übermäßige Einmischung von administrativem Personal in die fachliche Entscheidungshoheit der Lehrer und durch die fehlende Professionalität von administrativem Personal. Den Lehrern wird keine angemessene Autonomie in ihrem eigenen Fachgebiet (z.B. Lehre oder Forschung) zugestanden. Einige Hochschulleiter oder -verwalter verfügen zudem nicht über die entsprechenden Kompetenzen, um im Hochschulmanagement zu agieren, wodurch wiederum ihre Führungsautorität und Effektivität erheblich beeinträchtigt werden. Einige Hochschulleiter haben keinerlei Erfahrung im Hochschulmanagement. Bevor sie zum Hochschulleiter ernannt wurden, haben sie lediglich als Leiter in nicht-bildungsbezogenen Regierungsabteilungen

gearbeitet. Sie verfügen daher nicht über die Kompetenzen, die von Hochschulleitern eigentlich erwartet werden.

„Jetzt ist die Umgestaltung nicht mehr machbar. Heutzutage hat eine Fakultät einen Sekretär und einen stellvertretenden Sekretär. Dabei ist der stellvertretende Sekretär auch als Disziplinarsekretär bekannt. Die Sekretäre sollen jeden Aspekt der Lehrtätigkeit im Auge behalten, doch unser Sekretär und der stellvertretende Sekretär wissen gar nicht, wie die Lehrtätigkeit vorangetrieben werden soll. Jetzt geht es also um... . Ich gebe auf jetzt, wenn die Dinge nicht machbar sind, dann mache ich nicht weiter. Wir tun einfach, was die Hochschulleitung sagt. Ich glaube, dass die Hochschulen unserer Art und auch andere Hochschulen der Provinz H nicht den wirklichen Sinn der Hochschulumgestaltung erkennen.“ (11)

„Der Sekretär der Fakultät fungiert als oberster Leiter. Die Aufgabe des Dekans besteht darin, die Hochschulleitung mit den von ihr benötigten Unterlagen und Materialien zu versorgen und sich täglich mit den Anweisungen der Hochschulleitung auseinanderzusetzen. Heutzutage ist der Sekretär der Fakultät für alles zuständig, selbst die Bewertung herausragender Lehrer liegt in den Händen des Sekretärs. Einem Lehrer, der eine Weiterbildung anstrebt, muss dies von der gemeinsamen Sitzung von Partei und Administration (konkret die Sitzung von Sekretär und Dekan der Fakultät, Anmerkung des Autors) genehmigt werden. Alles muss von der gemeinsamen Sitzung der Partei und Administration beschlossen werden,

einschließlich vieler Lehrtätigkeiten. Allerdings verzögern sich solche Beschlüsse sehr oft. Der Sekretär der Fakultät verlangt außerdem, in allem einbezogen zu werden.“ (11)

Solche Konflikte zwischen Lehrenden und administrativem Personal bestehen sowohl innerhalb der Fakultät als auch zwischen Lehrkräften und administrativem Personal zentraler Organe der jeweiligen Hochschule.

„Wir befinden uns in einer Situation, wo der Rektor, der Sekretär und die Mitglieder des Parteikomitees mittlerweile einen sehr hohen akademischen Grad haben, aber sie... (Proband zögerte, weiter zu sprechen). Ich kann Ihnen dazu nichts Näheres sagen. Diese Leute, einschließlich dem Personal in administrativen Organen, sind nicht weitergebildet genug und weigern sich, weiter zu lernen. Vor einigen Jahren war der Sekretär unserer Hochschule Sekretär des County¹⁰, bevor er Sekretär unserer Hochschule wurde. Der stellvertretende Rektor war davor auch Vorsteher einer Behörde. Sie haben alle keine Ahnung von Lehrtätigkeiten. Ich denke daher, dass wir noch einen weiten Weg vor uns haben. Im Laufe der Jahre haben wir die Propaganda-Mission zufriedenstellend erfüllt und angemessene Berichte verfasst.“ (7)

“Wie viele Personen sind im Studienbüro der Hochschule beschäftigt? Verfügen sie über das Fachwissen und die Kompetenz, um die Lehrtätigkeiten verschiedener Studienfächer zu genehmigen?”(Frage des Interviewers)

¹⁰ Zu den Verwaltungseinheiten Chinas gehören Dorf, County, die Stadt und die Provinz. Der höchste Leiter einer County ist der Sekretär.

„[...] Sie verfügen über beides nicht, also ist es nur ein Durcheinander. Der Grund, warum unsere Lehrreform seit so vielen Jahren derart rückständig ist, liegt darin, dass die Menschen einfach nicht motiviert sind. Die Leute (die Lehrenden, Anmerkung des Autors) machen einfach nichts, (um beispielsweise die Curriculumentwicklung zu fördern oder den Anteil praktischer Lehr-Lerninhalte zu erhöhen, Anmerkung des Autors) um sich so nicht in Schwierigkeiten zu bringen.“ (11)

„Die Hochschulleitung überschätzt die Forschungskraft der eigenen Hochschule“

Einige Lehrkräfte sind auch der Meinung, dass die Hochschulleitungen unprofessionell seien, weil sie sich die falschen Ziele für ihre Hochschule gesetzt hätten und dass forschungsorientierte Entwicklungsziele nicht für ihre Hochschule geeignet seien.

„Ich habe wirklich das Gefühl, dass sich die Hochschulleitung falsch einschätzt. Denn das Forschungsbüro hat mit den eigenen Leistungen geworben, mit der Anzahl der Forschungsprojekte, die unsere Schule durchgeführt hat, mit der Anzahl der Arbeiten, die sie veröffentlicht hat, während diese Forschungsergebnisse in Wirklichkeit nicht so besonders sind, nichts Innovatives, sie sind nur ein Mittel, um die Zahlen zu verbessern.“ (4)

“Meine Hochschule ist keine erstklassige Hochschule, sie ist keine zweitklassige Hochschule, sie ist eine dritt- oder viertklassige Hochschule, und die Studenten, die sie rekrutiert, sind für die wissenschaftliche Forschung nicht geeignet. Andererseits gibt es mit der Popularisierung der Hochschulbildung in China und der Entwicklung

der Industrie einen größeren Bedarf an anwendungsorientierten Talenten. Da sich unsere Hochschule auf einem solchen Niveau befindet, besteht ihr Ausweg zweifellos darin, eine anwendungsorientierte Ausbildung anzubieten, die sowohl den Bedürfnissen der wirtschaftlichen Entwicklung als auch denen der Studenten entspricht. Aber die Forschung zu sehr zu betonen und die Lehre zu vernachlässigen, bedeutet, das Pferd von hinten aufzuzäumen. (7)

„Unangemessener, kommandierender Tonfall der Administratoren gegenüber den Lehrenden“

Konflikte zwischen Lehrern und Verwaltungspersonal äußern sich auch darin, dass das Verwaltungspersonal den Lehrenden Weisungen erteilt, was dazu führt, dass die Lehrenden sich nicht respektiert fühlen.

„Sowohl die Fakultät als auch die Lehrkräfte haben zu viel Arbeit auf sich genommen. Die administrativen Abteilungen erteilen außerdem nur noch Befehle. Beispielsweise soll die Fakultät erstklassige Bachelorstudiengänge etablieren oder hochwertige Lehrveranstaltungen anbieten. Die beste Unterstützung, die Lehrende von den administrativen Abteilungen erhalten können, ist ein Web-Link zu einem Online-Bildungskurs. Danach wird von ihnen verlangt, viele gute Leistungen selbst zu erbringen.“ (12)

● **Konflikte zwischen Fakultät und Hochschulleitung**

Im Prozess der Hochschulumgestaltung halten die zentralen Organe der Hochschule zu viel Macht inne. So verwalten sie etwa die dualen Studiengänge, die

Lehrerweiterbildung, die Reform der Curriculumentwicklung etc., sind jedoch nicht professionalisiert und ineffizient, sodass die Autonomie der Fakultäten eingeschränkt ist und viele Konflikte zwischen den zentralen Organen der Hochschule und den Fakultäten entstehen. Die Konflikte zwischen den zentralen Organen der Hochschule und den Fakultäten lassen sich hauptsächlich in folgende drei Bereiche einteilen: das Finanzmanagement, das Human Resource Management und die Befugnisse zur Regelung akademischer Angelegenheiten.

„Verletzung der finanziellen Rechte der Fakultät“:

Die Fakultät verfügt außerdem über keinerlei finanzielle Autonomie. Obwohl jede Fakultät über einen Haushalt verfügt, hat die Fakultät keine Befugnis, um über den Haushalt tatsächlich zu verfügen. So müssen selbst kleinere Ausgaben vom Studienbüro genehmigt werden. Der Leiter des Studienbüros untersteht dem Rektor oder dem stellvertretenden Rektor.

„Das Finanzsystem besteht aus dem Haushaltsplan und der Endabrechnung. Das Geld wird uns aber nur formal zur Verfügung gestellt, wir haben ein Budget vorgegeben beispielsweise für den Kauf von Kleingeräten und die Praktika der Studenten. Aber in der Praxis müssen, abgesehen von den Ausgaben des Sekretär und dem Dekan der Fakultät, die Ausgaben vom Studienbüro genehmigt werden. Das bedeutet, dass die Hochschulleitung den Fakultäten nur Verantwortlichkeiten überträgt, nicht aber Rechte oder Vorteile. Die administrativen Abteilungen schikanieren außerdem die Fakultäten zu ‚Tode‘. Wenn die administrativen Abteilungen mit etwas

nicht einverstanden sind, können wir nichts unternehmen. Deshalb sind alle unwillig, qualitative Arbeit zu verrichten. Warum die Hochschulumgestaltung nicht realisiert wird? Weil Macht und Benefits oben (bei der Hochschulleitung, Anmerkung des Autors) in der Hierarchie verbleiben und die Verantwortungsübernahme bei den Fakultäten liegt. Die Fakultäten verfügen zwar über ein Budget, sie haben aber nicht das Recht, dieses einzuteilen. Außerdem muss für jede Zahlungsangelegenheit ein Antrag gestellt werden.“ (11)

„Verletzung der Personalrechte der Fakultät“;

Die Fakultäten haben auch keine Entscheidungsbefugnis über die Ernennung und Beförderung von Lehrenden, vielmehr liegt diese in den Händen der zentralen Organe der Hochschule.

„Alles (die Ernennung und Beförderung von Lehrenden, Anmerkung des Autors) wird von der Hochschulebene entschieden. Wenn Sie jemanden einstellen wollen, müssen Sie das zunächst dem Personalamt melden, denn das Geld wird schließlich vom Personalamt ausgegeben. Der Lehrer muss sich dann beim Personalamt melden, um an Konferenzen und Weiterbildungen teilzunehmen. Ein Lehrender kann daran aber nur dann teilnehmen, wenn das Personalamt dem zustimmt. Bei der Bewertung der Amtstitel (z.B. Junior Professor oder Professor) errechnet die Fakultät die Gesamtpunktzahl des Lehrenden und meldet dies der Hochschulebene, die dann abschließend eine Entscheidung trifft.“ (11)

„Verletzung der akademischen Angelegenheiten der Fakultät“:

Darüber hinaus greifen die zentralen Organe in spezifische akademische Angelegenheiten ein, die eigentlich in die Zuständigkeit der Fakultät und der Lehrenden fallen, wie z.B. in die Curriculumentwicklung, die Lehrpläne, die Lehrerweiterbildung und das Angebot neuer Studienfächer usw. Bei einigen spezifischen akademischen Angelegenheiten geht es auch um finanzielle Autonomie, wie etwa im Falle von Kosten, welche durch „duale Studiengänge“ entstehen.

„Die Fakultät wird ‚paternalistisch‘ verwaltet, ohne jegliche Autonomie für die Fakultät. Sie ist wie eine Marionette der Hochschulleitung und kann keine Entscheidungen selbstständig treffen.“ (11)

„Nein, dafür ist das Studienbüro zuständig. Die Entscheidung, welches Studienfach eingerichtet wird, obliegt dem Studienbüro. Wir haben keine Befugnis..“ (11)

„Werden Lehrtätigkeiten, wie beispielsweise die Curriculumentwicklung und die Lehrpläne, von den Fakultäten selbst ausgearbeitet?“ (Frage des Interviewers)

„Das ist auch nicht möglich, dass die Fakultäten das selbst ausarbeiten. Alles muss dem Studienbüro vorgelegt werden, und das Studienbüro muss dem letztlich noch zustimmen. [...]Die ‚Lehrreform‘ und ‚Praxisunterricht‘ etwa müssen vom Studienbüro genehmigt werden. Wenn etwas vom Studienbüro nicht genehmigt wird und wir es dennoch machen, wird dies als Fehler (Arbeitsfehler, die nicht dem jeweiligen Verfahren entsprechen. Anmerkung des Autors) eingestuft. Das Studienbüro hat aber nicht die Kapazität (um die ‚Lehrreform‘, die Veränderung der Curricula zu prüfen und zu genehmigen usw. Anmerkung des Autors), weshalb Verzögerungen auftreten.“ (11)

„Das B College hat die Umgestaltung nicht erfolgreich umgesetzt, und zwar nicht wegen der Lehrenden oder aufgrund der Studienfächer, sondern wegen des Entwurfs auf oberster Ebene (z.B. rationales Hochschulmanagement, hochschulinterne Institutionen, Anmerkung des Autors). Ich denke, wenn man Forschungen über pädagogische Inhalte anstellt, sollte man zuerst den Entwurf auf oberster Ebene der Fachhochschulen im Umgestaltungsprozess näher beleuchten. Denn die Lehrenden können nicht darüber entscheiden, ob ihre Hochschule umgestaltet wird oder nicht. Als ich beispielsweise für einen Studenten ein Praktikum organisieren wollte, musste ich sieben oder acht Mal das Studienbüro aufsuchen, um dort eine Genehmigung für das Praktikum zu erhalten. Wie kann die Hochschule (in einer solchen Situation, Anmerkung des Autors) eine Umgestaltung realisieren? Dasselbe war auch der Fall, als ich beispielsweise einen Lehrer zu einem Unternehmen für eine Weiterbildung entsenden wollte. Auch nachdem ich über zehn Mal das Studienbüro aufgesucht hatte, konnte ich immer noch nicht die Formalitäten erledigen. So ist es einfach unmöglich, eine Umgestaltung zu realisieren.“ (11)

„Warum benötigen die Praktika der Studenten eine Genehmigung vom Studienbüro?“(Frage des Interviews)

„Natürlich benötigen die Praktika der Studenten eine Genehmigung, weil Praktika Geld kosten, z.B. Kosten für die Anmietung von Automobilen für Studenten. All diese Dinge müssen dem Studienbüro gemeldet werden, da das Studienbüro solche Angelegenheiten kontrolliert.“ (11)

Der Großteil der Studenten wohnt in den von der chinesischen Hochschule bereitgestellten Wohnheimen. Wenn Studenten des B College ein Praktikum bei einem Unternehmen absolvieren möchten, muss die Hochschule aus Sicherheits- oder aus Transportgründen einen Bus mieten, um die Studenten zum Unternehmen zu befördern. Die Anmietung eines Busses ist also mit Kosten verbunden, welche die Zustimmung des Studienbüros benötigen.

„Viele Angelegenheiten wurden bereits versäumt, bis man eine Unterschrift (bzw. die Genehmigung, Anmerkung des Autors) dafür bekommt, weil es einige Zeit dauert. Es ist unmöglich, unsere Hochschule erfolgreich umzugestalten. Der in den letzten Jahren bereits vollzogene Wandel, ist vor allem auf die Beziehungen zurückzuführen, die ich zu den Unternehmen aufgebaut habe. Sie haben uns von Zeit zu Zeit Automobile zur Verfügung gestellt, welche unsere Studenten abholen. Daneben wurden auch Unterkünfte für unsere Studenten und unsere Lehrer bereitgestellt. Wenn man darauf wartet, dass die Hochschulleitung diese Probleme (z.B. Kontakte mit Unternehmen aufnehmen, um die dualen Studiengänge einzurichten, Anmerkung des Autors) löst, ist die Absolvierung einer praktischen Ausbildung bzw. eines Praktikums unmöglich.“ (11)

- **Konflikte über die Ausgabe finanzieller Mittel- Missbrauch von Programmmitteln und Lehrkräfte haben kein Mitspracherecht bei der Mittelvergabe**

Der Konflikt, welcher bei der Ausgabe von Finanzmitteln besteht, dreht sich um die Frage, wofür das Geld ausgegeben werden soll und darum, wer die Verfügungsgewalt über die Mittel hat. Einige Lehrer haben zudem das Gefühl, dass die Mittel nicht dort eingesetzt werden, wo sie eigentlich dringend erforderlich sind. Stattdessen werden sie zum Beispiel für die aufwendige Renovierung des Hochschulgebäudes, für den Bau eines „Vorführraums“, der in Wirklichkeit ein „Kino“ ist etc. verschwendet. Es ist allseits bekannt, dass solche Ausgaben weder der Entwicklung noch der Umgestaltung der Hochschule förderlich sind. Aus dem Missbrauch der Mittel zum eigenen Vorteil ergibt sich ein weiterer Vertrauensverlust in die Funktionsfähigkeit des Systems, was zu weiterem Rückzug führt. Wenn man nicht mitbestimmen kann, wofür Geld ausgegeben wird, hat man faktisch keine Verfügungsgewalt. Das ist dann durchaus ein Zeichen für fehlende Autonomie, was wiederum die Motivation zur Beteiligung dämpft.

„Ich hoffe, dass die Gelder vom Staat nicht verschwendet werden. Der Staat hat uns zwar viel Geld für den Umgestaltungsprozess zur Verfügung gestellt, allerdings denke ich, dass es nicht an der richtigen Stelle ausgegeben wird. Außer Renovierung ist auch Renovierung (z.B. luxuriöse Bürogebäude, Anmerkung des Autors), Die Ausbildungsräume sind sehr prunkvoll ausgestattet¹¹, aber die Anwendungs- und Innovationsfähigkeit der Studenten wird dadurch nicht gefördert.“ (11)

¹¹ Die Probandin meint, dass einige Dinge, die nichts mit der Lehrtätigkeit zu tun haben, luxuriös dekoriert sind, wie z.B. die Decke, der Boden usw.

„Interviewer: Wurde keine neue Ausstattung angeschafft und stattdessen das gesamte Geld für die Renovierung aufgewendet?“ (Frage des Interviews)

„Es wurden ein paar sehr luxuriöse Vorführräume (Kinos, Anmerkung des Autors) gebaut, aber.....(seufzt), ich beschäftige mich nicht mit diesen Dingen. Zum Beispiel wurden die Flure neu gestrichen und dekoriert, die Böden, Büros alle sehr opulent gestaltet. Wenn ich es könnte, würde ich die gesamten finanziellen Mittel für die Lehrerweiterbildung ausgeben, um das Wissen der Lehrer zu verbessern und ihren Horizont zu erweitern.“ (11)

Darüber hinaus fehlt es völlig an Unterstützungsmaßnahmen und finanzieller Unterstützung für Lehrkräfte in den Geistes- und Sozialwissenschaften, die gezwungen sind, ihre Fächer zu wechseln.

„Lehrer, die ihren Fachbereich wechseln und sich auf das Lehren neuer Kurse vorbereiten, sollten einen Zuschuss und eine angemessene Gehaltserhöhung erhalten. Allerdings können sie keinen finanziellen Zuschuss erhalten, sodass die Lehrer kaum motiviert sind. Als wir damals den Bachelorgrad für anwendungsorientierte Lehramtsstudiengänge etablierten, stellte die Hochschule einige Geldmittel für diese Studiengänge zur Verfügung. Aber wie diese finanziellen Mittel genau ausgegeben werden oder ob sie für die Lehrer ausgegeben werden sollten, zum Beispiel für die Lehrerausbildung, hing nicht von den Lehrern selbst ab, sondern ausschließlich von den Leitern.“ (4)

- **Motivation der Lehrer zum Fachwechsel - berufliche Benachteiligung der Lehrenden, die das Fach wechseln und fehlende Anreize für Lehrende, die ihr Fach wechseln**

Bei den später gehaltenen Interviews konnten neue Hinweise darauf gewonnen werden, welche die oben formulierten Annahmen bestätigen. Aufgrund der sinkenden Studentenzahl in einigen geisteswissenschaftlichen Studienfächern und der Hochschulumgestaltung mussten einige geisteswissenschaftliche Studienfächer wie Geschichte und Pädagogik aufgelöst oder in ihrem Umfang drastisch reduziert werden. Den Lehrern dieser Fächer bleiben nur zwei Möglichkeiten: die Gefahr der Arbeitslosigkeit oder das Unterrichten anderer Fächer. Lehrer, die gezwungen sind, ihr Fachgebiet zu wechseln, müssen viel Zeit aufwenden, um das neue Fachgebiet zu erlernen. Daneben stoßen sie auch auf große Schwierigkeiten bei der Ausführung von Forschungsarbeiten. Abgesehen von der Frage, ob das neue Fachgebiet den Interessen des Lehrers entspricht, besteht das realistischere Problem darin, dass ein Wechsel des Fachgebiets unmittelbar zu einer Verringerung der Forschungsleistung des Lehrers führt. Dies behindert die Lehrer unmittelbar in ihrer Beförderung, etwa beim Erhalt eines Amtstitels. Daraus lässt sich schließen, dass ein Wechsel des Fachgebiets den Interessen der Lehrer direkt schadet und Lehrer der geisteswissenschaftlichen Fächer, die zwingend ihr Fachbereich wechseln müssen, an der Hochschule weiter marginalisiert werden.

„Wir haben eine Management-Fakultät errichtet [...] Einige Lehrkräfte der Education Fakultät wurden dazu bewegt, sich der Management-Fakultät anzuschließen, womit sie vollständig von ihren ursprünglichen Lehramtsstudiengängen abgekoppelt worden sind. Es gab Lehrer, die ihr Fachgebiet komplett wechseln mussten. Zum Beispiel unterrichtet ein Lehrer, der sich einst stets mit pädagogischen Sachverhalten auseinandersetzte und sich mit pädagogischer Psychologie auskannte, nun Kurse mit dem Thema der Employee-Bemessung. Und das macht er bis jetzt immer noch.“((12))

„Nach der Umstrukturierung der Fakultät mussten die Lehrkräfte, die früher Politikwissenschaften unterrichteten, auch Kurse im Bereich der Humanressourcen, wie z.B. Leistungsmanagement, führen. Ich habe großes Mitgefühl mit ihnen und denke, dass diese Situation für sie ziemlich schwierig ist. Das ursprüngliche Fachgebiet eines Lehrers wurde abgeschafft, oder es gab zu wenig Studenten, was zu einem Rückgang der Lehrtätigkeit im jeweiligen Fachgebiet führte. Die Lehrer waren daher gezwungen, andere Fächer zu unterrichten, um so auch ihr eigenes Einkommen zu sichern. Das größte Problem betrifft jedoch die Forschungsarbeit von Lehrkräften. Sie können zeitlich nicht mehr so intensiv und ausgiebig Forschungen anstellen wie früher, weil die Lehrkräfte sich darauf vorbereiten müssen, einen neuen Kurs in einem neuen Fachgebiet zu unterrichten. Das Arbeitspensum für das Lehren eines neuen Kurses ist im Vergleich zum Unterrichten eines bereits bekannten Kurses sehr hoch. Die Lehrkräfte müssen viele Lehraufgaben übernehmen, weshalb sie einfach keine Zeit mehr für Forschungsarbeiten haben. Darüber hinaus sind die Lehr-

als auch Forschungsinhalte der Lehrkräfte voneinander getrennt. Viele Lehrkräfte geben daher sukzessive ihre ursprüngliche Forschungstätigkeit auf. Wenn sie in einem neuen Fachgebiet forschen, ist ihr Wissen nicht fundiert genug, um hochwertige Forschungsergebnisse zu erzielen. Es gibt auch einige Lehrer, die nach wie vor auf Forschung in ihrem ursprünglichen Fachgebiet bestehen. Allerdings hat der Inhalt ihrer Forschung rein gar nichts mit dem Inhalt ihres Unterrichts zu tun. Wie kann man so seine Unterrichtsqualität gewährleisten? Es ist nachlässig in Bezug auf ihre Lehrtätigkeit. Lehre und Forschung sollten vielmehr eng miteinander verknüpft werden, sodass sie sich gegenseitig ergänzen können. [...] Die Hochschule bietet den Lehrern zudem keine Anreize, wie z.B. finanzielle Zuschüsse oder einen höheren Verdienst für Lehrer, die neue Kurse vorbereiten. Das reduziert die Motivation der Lehrer massiv. [...] Ich habe gehört, dass in diesem Jahr eine neue politische Maßnahme eingeführt wurde: Einem Dozenten der Fakultät für Erziehungswissenschaften, welcher der Fakultät für Management zugewiesen wird, werden zum Beispiel alle seine bisherigen Forschungsleistungen gestrichen. Wenn er seinen Amtstitel erhöhen will, muss er seine Forschungsleistungen im Bereich des Managements haben. Dies wiederum steigert die Belastung für die Lehrkräfte enorm.“ (12)

- **Lehrerweiterbildung**

Am B College werden Lehrer, die sich mit der Hochschulumgestaltung beschäftigen, nicht effektiv gefördert. Dafür gibt es zwei Gründe: zum einen das Fehlen eines angemessenen, zielgerichteten Lehrerweiterbildungsangebots und zum anderen eine

schlechte Lehrerweiterbildungspolitik, die dazu geführt hat, dass die meisten Lehrer vor der Teilnahme an Weiterbildungen zurückschrecken.

„unzureichende Weiterbildung“

„Es gibt auch kein umfassendes System für die Weiterentwicklung der Lehrenden, einschließlich der ständigen Weiterbildung der Lehrer“ (3)

„Interviewer: Gibt es für jeden Lehrer ein Weiterbildungsprogramm?“

„Nein, in unserer Hochschule gibt es keine Lehrerweiterbildung.“ (9)

„unangemessene Weiterbildungsrichtlinien“

„Aber wir haben auch eine schlechte Politik, was die Lehrerweiterbildung angeht. Kein Lehrer will an einer Weiterbildung teilnehmen. Das von der Hochschule zur Verfügung gestellte Geld ist außerdem zu gering und die persönliche finanzielle Belastung der Lehrer für eine Weiterbildungsmaßnahme ist zu hoch.“ (11)

„In (der Praxis, Anmerkung des Autors) unserer Hochschule gibt es wenig bis gar keine Ausbildungsmöglichkeiten für Lehrer, die ein Praktikum in einem Unternehmen absolvieren möchten. [...] In der Regel (bzw. aufgrund der Politik ihrer Hochschule, Anmerkung des Autors) können Lehrkräfte in Unternehmen in Voll- oder Teilzeit ausgebildet werden. Vollzeitausbildung bedeutet, dass sie keine Lehrverpflichtungen mehr haben und ihre gesamte Zeit dem Unternehmen widmen. Demgegenüber meint Teilzeitausbildung, dass Lehrkräfte im Unternehmen eine Ausbildung genießen und

parallel Lehrverpflichtungen haben. Im Falle einer Vollzeitausbildung zahlt die Hochschule zwar einen bestimmten finanziellen Zuschuss, dennoch fällt das Einkommen der Lehrenden relativ gering aus. Wenn man eine Teilzeitausbildung in einem Unternehmen genießt, muss man gleichzeitig Lehrtätigkeiten übernehmen, obwohl dafür kein finanzieller Zuschuss geboten wird. Damit ist die Arbeitsbelastung sehr hoch und die Lehrer sind nicht mehr so motiviert, eine Ausbildung zu absolvieren.“ (10)

- **Fehlende Anreize für Lehrenden**

Unter den Lehrkräften herrscht die allgemeine Auffassung, dass es keine entsprechenden Anreize für die Teilnahme an der Hochschulumgestaltung gebe.

„Aber das geschah durch meine persönlichen Beziehungen und dabei gab es keine Unterstützung von Seiten der Schule. Ich habe so viel getan und es gibt keinen Anreiz.“ (12)

„Ohne ein System von Bewertungsindikatoren ist es nutzlos, gute Arbeit zu leisten, aber es ist in Ordnung, schlechte Arbeit zu leisten, und Sie können dafür sogar einen Preis erhalten. In einem solchen Umfeld gibt es für niemanden einen Anreiz zu arbeiten.“ (11)

Konfliktfelder im H College

- **Identifizierung der Hochschulumgestaltung**

Mit der Gründung des H College im Jahr 2003 wurden bereits die anwendungsorientierten Qualifikationsziele positioniert. Im Jahr 2014 hat der Staat eine Politik verkündet, welche die lokalen Hochschulen in Hochschulen für angewandte Wissenschaften umgestalten soll. Das H College begann daraufhin eine Fachhochschule zu etablieren. Dank des politischen Umschwungs 2014 hat das H College mehr Ressourcen, darunter etwa mehr nutzbare Flächen und Geldmittel erlangt. Es lässt sich nicht nachprüfen, ob die im Jahr 2003 vom H College getroffene Entscheidung zur Gründung einer Fachhochschule zu hochschulinternen Konflikten geführt hat.

- **Konflikte zwischen Lehrkräften und administrativem Personal — Enormer Druck auf die Lehrenden**

Der größte Konflikt im Prozess des Aufbaus der Fachhochschule durch das H College ist der verstärkte Einsatz von Zwangs- und Belohnungsmaßnahmen durch die Hochschulleiter im Hochschulmanagement anstelle eines beratenden Ansatzes mit den Lehrern. Es werden nicht nur Anreize positiver Verstärkung eingesetzt (z.B. Prämie oder Beförderungen), sondern auch Anreize negativer Verstärkung (z.B. Degradierung, etwa von Professor zu Junior Professor). Für die Lehrer entsteht dadurch ein großer Druck. Aufgrund der Dominanz der Verwaltungsmacht (z.B. Rektor oder Dekan) an Hochschulen ist dieser Konflikt jedoch nicht allzu stark ausgeprägt. Aufgrund der Dominanz der Verwaltungsmacht an Hochschulen ist das dieser Managementpraxis innewohnende Konfliktpotenzial kaum wirkmächtig. Einige Lehrer

griffen sogar auf die Frühpensionierung als letzten Lösungsweg zurück, anstatt ihre Unzufriedenheit durch Streiks oder Demonstrationen zum Ausdruck zu bringen.

„Heutzutage stehen die Lehrer unter großem Druck. Sie müssen sowohl angemessen lehren als auch forschen. Es herrscht gegenwärtig eine Politik, die vorsieht, dass Amtstitel hauptsächlich auf Grundlage von Lehrleistungen oder Forschungsleistungen vergeben werden können. Aber ich habe noch von niemandem gehört, der aufgrund hervorragender Leistungen in der Lehre Professor wurde, sondern hauptsächlich aufgrund von Forschungsleistungen. [...] Die Professoren müssen ein Lehrdeputat von etwa 200 Unterrichtsstunden pro Semester erbringen und auch umfangreiche Forschungsvorhaben betreiben. Zudem findet eine jährliche Leistungsbeurteilung statt, wobei leistungsabhängige Prämien gezahlt werden. Alle drei Jahre findet außerdem eine Evaluierung statt. Dabei müssen die Professoren ein bestimmtes Niveau an Forschungsleistungen erreicht haben. Wenn sie die Anforderungen nicht erfüllen, wird ihnen eine Frist zur Erfüllung gesetzt. Und wenn sie diese nicht einhalten sollten, werden sie zu einem Junior Professor degradiert. Es ist so demütigend, wenn dich jemand in einer Sitzung öffentlich kritisiert oder zum Junior Professor degradiert. Ich habe zwar noch nicht gehört, dass ein Professor zum Junior Professor degradiert wurde, aber der Druck ist trotzdem groß und spürbar. Ich habe gehört, dass es an anderen Universitäten Professoren gibt, die tatsächlich zu einem Junior Professor degradiert worden sind. Wir werden bei der Beantragung von Forschungsprojekten nicht so wie Lehrer von „985“-Universitäten behandelt, zumal es nicht so viele

horizontale Projekte (staatlich finanzierte Forschungsprojekte, Anmerkung des Autors) gibt. Für uns ist es nicht so einfach, diese SCI-Papiere zu versenden. Eine meiner Kolleginnen, die 55 Jahre alt ist, wird demnächst ihren Ruhestand beantragen. Überlegen Sie mal, wie kann eine Lehrerin in ihren Fünfzigern noch so viel Energie an den Tag legen? Die Hochschulleitung möchte unsere Hochschule von einem College in eine Universität aufwerten, dafür müssen wir eine Genehmigung für den Master-Studiengang beantragen. Bei der nationalen Evaluation für die Genehmigung von Master-Studiengängen wird außerdem die Forschungsleistung der Hochschule berücksichtigt.“(13)

Uwe Schimank (2014, S.277 ff.) beschreibt eine ähnliche Situation in Deutschland. In dem Artikel beschreibt Schimank eine Reihe von Situationen, in denen Professoren im Hochschulbereich in ihrer Identität wegen Hochschulreformen (z.B. Bolognaprozess, „new public management“ usw.) bedroht werden, sowie Möglichkeiten, wie Professoren ihre Identität behaupten können. Einige der extremen Reaktionen sind, den Lehrstuhl aufzugeben und im Ausland zu arbeiten, in einem Unternehmen zu arbeiten, in den Vorruhestand zu gehen usw.

- **Spannungen zwischen dem Lehrerbewertungssystem und den Hauptaufgaben einer Fachhochschule**

Ähnlich wie am B College ist auch beim H College das Lehrerbewertungssystem forschungsorientiert. Die Leistungsbezahlung und Beurteilung der Amtstitel von Lehrkräften basiert hauptsächlich auf deren Forschungsleistungen. Die Lehrleistung

wird zudem durch das Lehrpensum als auch die Lehrforschungsprojekte bestimmt. Der Umfang der Lehrtätigkeit (Unterrichtsstunden) sowie die Anzahl und die Stufe der Lehrforschungsprojekte werden zur Berechnung der Arbeitsleistung einer Lehrkraft herangezogen. In beiden Fällen fallen die Noten der Lehrer jedoch sehr ähnlich aus. Darüber hinaus gibt es Lehrbewertungen vonseiten der Studierenden und der Gutachter. Bei der Beurteilung durch die Studenten handelt es sich um einen Online-Fragebogen, mit dem die Arbeitsleistung der Lehrkräfte bewertet wird. Im Falle der Bewertung durch Gutachter erfolgt ein Prozess, bei dem erfahrene Lehrer eines Fachbereichs dem Unterricht beisitzen und Ratschläge zur Arbeitsleistung der Lehrkräfte erteilen. Die Beurteilungen durch Studenten und Gutachter könnten dazu beitragen, die Arbeitsleistung von Lehrkräften zu verbessern. Die Ergebnisse haben jedoch keinen Einfluss auf ihre Arbeitsleistung. Abgesehen davon, hat die Tatsache, ob ein Lehrer an einer Weiterbildung teilnimmt, keinen Einfluss auf die eigene Arbeitsleistung. Eine solche Art von Bewertung führt dazu, dass die Lehrkräfte ihren Fokus auf die Forschung richten und sich weniger für qualitative Lehre und die Lehrerweiterbildung engagieren.

Das Bewertungssystem zur Lehre am H College ist effektiver als das des B College, da es nicht nur eine dekorative Funktion hat, sondern sorgfältig in die Praxis umgesetzt wird und den Lehrern hilfreiches Feedback zu Problemsituationen während des Unterrichtens gibt und Verbesserungsvorschläge darbietet. Die Lehrarbeit steht jedoch in keinem starken Zusammenhang mit der Gesamtleistung eines Lehrers.

„Es findet eine jährliche Leistungsbewertung statt, die sich in zwei Teile gliedert: die Lehrleistung und die Forschungsleistung. Letztere ist ein quantitativer Wert, wozu etwa das Niveau und die Zahl der Veröffentlichungen, die Anzahl an Lehr- und Forschungsprojekten usw. gehören.“(14)

„Die Lehrbewertung gliedert sich in die Bereiche studentische Bewertung, Forschungsprojekte über die Lehre und die Lehrerbelastung. Ich glaube nicht, dass Beurteilungen vonseiten der Studenten sinnvoll sind, zumal die Lehrer alles unternehmen müssen, um ihre Studenten zufrieden zu stellen. [...] Ich bin besonders empört über die Bewertung der Lehrer durch die Studenten, da die Noten für strenge Lehrer, die ernsthaft unterrichten, meist niedrig sind, während die Noten für nachsichtige, freundliche Lehrer hoch sind. Heutzutage sind die Studenten nicht mehr wie früher (nicht mehr so ehrlich) und fragen oftmals die älteren Studenten, welcher Lehrer der Beste sei, ob er streng sei oder nicht, und ob seine Kurse einfach zu bestehen seien.“

Das ist genau das Problem: Man passt das Handeln an die Belohnungslogik der Evaluation an. Daraus ergibt sich eine weitere theoretische Perspektive, nämlich die der Theorie der rationalen Entscheidung (Becker 1992, S.385 ff.; Norman und Gautschi 2011). Danach handeln Menschen entsprechend ihren Interessen und treffen eine (möglichst) rationale Wahl. Hier bedeutet das, dass Lehrende z.B. den Studenten bessere Noten geben, als es eigentlich gerechtfertigt wäre, damit sie von den Studierenden besser bewertet werden.

Interviewer: „Wie lässt sich sicherstellen, dass der Studentenfragebogen den statistischen Anforderungen entspricht?“

„Ich weiß nicht, wie sie das berechnen. Die Stichprobe der Studenten ist unterschiedlich. Jede Klasse wird mit unterschiedlichen Noten bewertet. Einige Kurse haben über hundert Studenten, andere hingegen nur über zwanzig.“ (15)

Interviewer: „Wie werden die Indikatoren für eine Bewertung festgelegt?“

„Sie werden von der Hochschule bestimmt und sind einheitlich. [...] Die Lehrkräfte können weder Fragen ändern noch hinzufügen. Die Bewertungen durch die Studenten fließen nicht in die Wertung ein, sie stellen lediglich eine Referenz dar. Die Lehrkräfte, die in der Rangliste ganz unten stehen, werden von der Hochschulleitung dazu aufgefordert, sich zu verbessern.“

Außerdem gibt es Forschungsprojekte über die Lehre, wobei die Anzahl der durchgeführten Forschungsprojekte über die Lehre auf die Gesamtpunktzahl angerechnet wird. Hinzu kommt auch das Lehrarbeitspensum, das in die Gesamtnote miteinfließt.“ (15)

- **Geringes Interesse von Lehrenden zur Teilnahme an einer Weiterbildung in Unternehmen**

Bei den vom H College neu eingestellten Lehrkräften handelt es sich um Doktoranden, die kürzlich die Universität erfolgreich abgeschlossen haben und keine Praxiserfahrung in der Wirtschaft besitzen. Sie werden erst bei ihrer Einführungsschulung in Hochschuldidaktik gebildet und sind nicht bereit, an einer

Weiterbildungsmaßnahme in Unternehmen zu partizipieren. Dies würde nämlich wertvolle Zeit, die ansonsten für Forschungsarbeiten investiert werden könnte, kosten. Somit werden auch potenzielle Beförderungsmöglichkeiten eines Lehrers dadurch behindert.

„Es gibt eine Einführungsschulung für junge Lehrkräfte, die von der Hochschule selbst organisiert wird, und zwar sowohl auf Hochschulebene als auch auf Fakultätsebene.“

Interviewer: „Welche Personen bilden sie aus und was ist der Inhalt dieser Ausbildung?“

„Einige der älteren Lehrer schulen sie in Hochschuldidaktik, Unterrichtstheorie und so weiter.“ (14)

Interviewer: „Gibt es eine praktische Ausbildung, z.B. in einem Unternehmen?“

„Nein. Heutzutage müssen Lehrer unterrichten und nebenbei Forschungsvorhaben betreiben. Damit stehen sie unter großem Druck. Sollten sie sich in einem Unternehmen 3 Jahre lang ausbilden? Niemand würde dorthin gehen. Das Wichtigste für einen Lehrer ist die Bewertung seines Amtstitels.“

Interviewer: „Welche Qualifikationen haben die neu eingestellten Lehrkräfte?“

„Das sind alles Doktoranden von irgendwelchen Universitäten.“

Interviewer: „Haben sie Erfahrung mit der Verrichtung von Arbeit in Unternehmen?“

„Nein, es sind alles frischgebackene Doktoren. Es ist quasi unmöglich, Leute mit einem Dokortitel und Unternehmenserfahrung zu finden, obwohl die Gehälter in den Unternehmen viel höher sind als bei uns.“ (15)

Schritt 5: Qualitative Clusteranalyse

Tab. 8.4: „Qualitative Clusteranalyse“

Thema Cluster	Typrelevante Dimensionen T2 „Zustimmung zur Hochschulumgestaltung“	Typrelevante Dimensionen T4 „Verhaltensänderung“
1(=F11, F12)	Ja	Zu Beginn aktive Teilnahme, zurzeit jedoch passive Teilnahme
2(=F2, F5, F14)	Ja	Stets aktive Teilnahme
3(=F1, F3, F7, F8, F15)	Ja	Keine Verhaltensänderung
4(=F4, F9)	Nein	Keine Verhaltensänderung

Nach Abschluss des vierten Schritts folgt eine sogenannte „qualitative Clusteranalyse“ (Liebold und Trinczek 2009). Der Begriff "qualitative Clusteranalyse" bezieht sich auf die Klassifizierung der Befragten nach bestimmten Indikatoren. Das Material wird anhand der Dimensionen analysiert, um festzustellen, ob sie intrinsisch miteinander verbunden sind. Die Klassifizierung der Fälle erfolgt entsprechend ihrer intrinsischen Verbindungen. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass nicht sämtliche Dimensionen zur Klassifizierung der Fälle herangezogen werden, vielmehr sind lediglich diejenigen, welche eine eindeutige Fallunterscheidung ermöglichen, auszuwählen.

Aufgrund der Komplexität der verschiedenen Dimensionen können nicht alle von ihnen zur Klassifizierung der Befragten zum Einsatz kommen. Daher erfolgt eine Einteilung der Befragten in 4 Cluster, die sich auf die Dimensionen „Zustimmung zur Hochschulumgestaltung“ und „Verhaltensänderung“ stützen.

- 1) Das erste Cluster umfasst die Befragten 11 und 12, welche der Entscheidung zur Hochschulumgestaltung zustimmten. Hierfür gibt es zwar keine Belohnung, allerdings nehmen einige Lehrkräfte eine berufsethische Position bei der Mitwirkung an der Hochschulumgestaltung ein. So entstehen etwa Schuldgefühle, wenn ein Lehrender seinen Unterricht nicht gewissenhaft genug ausführt, z.B. durch die Möglichkeit der Darbietung von Praxiserfahrung für Studierende in Unternehmen, die Einladung von Experten zu Vorträgen an Hochschulen usw. Im Laufe der Zeit entschieden sie sich jedoch aufgrund von Problemen wie der geringen Autonomie der Fakultät und der Lehrkräfte dafür, sich nicht mehr aktiv an der Hochschulumgestaltung zu beteiligen, weshalb sie nur passiv die Anweisungen zentraler Organe der Hochschulen ausführen.

„Ich glaube, dass die Lehrarbeit den Studenten dienen sollte. Hierfür muss ich beachten, was die Studenten brauchen, z.B. müssen die Studenten einer angemessenen Beschäftigung nachgehen. [...] Dafür muss ich Verbindungen zu Unternehmen herstellen und herausfinden, was die Unternehmen wiederum benötigen. Als Leiter eines Studienfaches liegen mir diese Themen sehr am Herzen. Auf der anderen Seite ist der Stand der Lehre zu berücksichtigen. Beispielsweise gibt es einen Mangel an Lehrkräften. Um dem entgegenzuwirken, ist es notwendig, Lehrbeauftragte aus Unternehmen einzustellen oder Fachleute aus Unternehmen heranzuziehen, die Präsentationen und Vorlesungen an der Hochschule halten und den Studenten die jeweilige Unternehmenssituation näher erläutern. Die Hochschule hat mich nicht dazu gedrängt, solche Aspekte bei der Verrichtung meiner Arbeit zu

berücksichtigen. Ich tue das aus Verantwortung für die Studenten, auch mithilfe von Kontakten. Vonseiten der Hochschule erhalte ich diesbezüglich keine Hilfe. Ich wollte beispielsweise einst mit einem Studenten ein Unternehmen besuchen oder die Mitarbeiter des Unternehmens einladen, eine Präsentation an der Hochschule zu halten. Hierfür mussten jedoch zahlreiche Formalitäten eingehalten werden, darunter die Budgetierung, Bewerbungsprozesse, Überprüfungsverfahren usw. Das ist ein sehr komplizierter und langwieriger Prozess. Außerdem musste ich die Kontakte selbst zum Essen einladen und Beziehungen pflegen. Ich habe all diese Dinge getan, ohne irgendeine Belohnung dafür zu bekommen.“ (12)

„Wenn man mit Studenten zu tun hat und ihnen kein Wissen vermitteln kann, fühlt man sich schuldig. Man sollte ihre Entwicklung ernst nehmen und sie nicht vernachlässigen. Wenn man die Lehre tatsächlich ernst nimmt, muss man dafür etwas aufgeben. Ich habe mich etwa jahrelang nicht um eine Professur beworben (Probandin ist Junior Professorin). Ein Lehrer, der einen neuen Studiengang gewissenhaft bis ins kleinste Detail vorbereitet, muss teilweise seine Forschungsarbeit aufgeben. Doch auch hier ist das Lehrerbewertungssystem forschungsorientiert ausgerichtet. Diese Hochschule ist nicht sehr forschungsstark. Ich habe tatsächlich das Gefühl, dass die Hochschule sich nur dick macht, indem sie sich ohrfeigt (chinesische Redewendung und Metapher dafür, dass man lieber den Preis zahlt und Dinge tut, die ihre Fähigkeit übersteigen, um ihr Gesicht zu wahren und beeindruckend auszusehen, Anmerkung des Autoren)

Das Forschungsbüro hat mit seinen Leistungen geworben, wie viele

(Forschungs-)Projekte wir (unsere Hochschule) durchgeführt und wie viele Thesen wir veröffentlicht haben. Aber in Wirklichkeit sind diese Forschungsergebnisse gar nicht so besonders, nichts Innovatives, nur Zahlen.“ (12)

„Einer meiner Kollegen, der sehr engagiert ist, hat selbst Kontakt zu den Unternehmen aufgenommen und sie eine Woche lang besucht, um ihre Arbeitsweise zu verstehen.“ (12)

2) Die zweite Kategorie bezieht sich auf die Befragten 2 und 5, die angaben, dass sie mit der Umgestaltung der Hochschule einverstanden waren und auch Anpassungen an ihrer Lehrarbeit vornahmen, wie z.B. „Ich habe den Unterricht um einige Fallstudien erweitert.“

3) Die dritte Kategorie umfasst die Befragten 1, 3, 7, 8 und 10. Sie stimmten zwar der Hochschulumgestaltung zu, allerdings haben sie wegen des Fehlens klarer Ziele und Pläne, sowie dem Kompetenzmangel der Lehrenden und der Forschungsorientierung der Lehrerbewertung ihre Lehrarbeit weitgehend nicht verändert.

Wegen des derzeitigen forschungsorientierten Lehrerbewertungssystems und des Misstrauens gegenüber der Hochschulleitung zögern einige Lehrkräfte, sich an der Hochschulumgestaltung zu beteiligen. Stattdessen nehmen sie eine abwartende Haltung ein.

Einige Lehrer drückten zwar ihre Bereitschaft aus, sich an der Hochschulreform zu beteiligen, bzw. sie sind mit der Entscheidung zur Hochschulumgestaltung einverstanden, doch in der Praxis änderte sich letztlich nichts. Sie glauben, dass die bestehenden Lehrerbewertungsstandards nicht mit den Anforderungen der Fachhochschule vereinbar seien, und angesichts dieser Situation verzögern sie ihre Arbeit bezüglich der Umsetzung der Hochschulreform.

„Alle haben gemeinsam darüber gesprochen, und ich hatte das Gefühl, dass diese Hochschulumgestaltung nicht zuverlässig ist. Der Leiter äußerte zwar, dass jeder zusätzliche Punkte für die Lehrerbewertung erhalten wird, aber wenn er/sie nach zwei Jahren nicht mehr der/die Leiter/Leiterin ist, ist das immer noch der Fall? Jeder hat das Gefühl, dass es keine Sicherheit gibt. Die Lehrenden versuchen nur die Anforderungen der Hochschule zu erfüllen, tun dies aber nicht wirklich.“ (7)

„Ich denke, dieses Phänomen ist zu einem großen Teil darauf zurückzuführen, dass sich das Bewertungssystem der Hochschule für die Lehrenden nicht geändert hat. Für die Lehrerbewertung ist Forschungsarbeit z.B. Thesen am wichtigsten. Wenn sich dieses Bewertungssystem nicht wirklich ändert, sind die Lehrenden nicht bereit, sich zu ändern. Selbst wenn die Lehrenden nach außen die Umgestaltung unterstützen, sind sie nicht bereit, sich zu ändern.“ (3)

Insgesamt 7 Lehrer betonten die „unzureichende Umgestaltungsfähigkeit“ der Lehrer insgesamt. Mehr als die Hälfte der Lehrer war der Ansicht, dass das Studium an der Fachhochschule anwendungsorientiert sein sollte, doch zahlreiche Lehrer nicht über

ausreichende Fähigkeiten bei der Gestaltung und Durchführung anwendungsorientierter Kurse verfügen. Dies betrifft insb. fachliche sowie praktische Fähigkeiten bzw. Arbeitserfahrung aus Unternehmen und die Hochschuldidaktik.

So wies ein Lehrer auf Folgendes hin: *„Die meisten Lehrer gehen von Hochschule zu Hochschule und haben keinen Kontakt zu anderen Betrieben. Wo können sie praktische Erfahrungen sammeln? Niemand möchte sich nicht verändern, doch aufgrund der mangelnden Fähigkeit ist es sehr schwer, an der Umgestaltung mitzuwirken. Die meisten Lehrer lernten früher nur rein theoretische Sachverhalte, aber jetzt müssen sie sich nicht nur in der Praxis beweisen, sondern auch ihre wissenschaftliche Forschung in praktische Ergebnisse umwandeln, was für alle sehr schwierig ist.“* (2)

„Die Fähigkeiten von Lehrenden können in diesem Bereich mangelhaft sein. Die Erstellung eines Lehrplans und die Reformierung von Unterrichtsmethoden erfordern, dass die Lehrkräfte über einschlägige pädagogische Kenntnisse verfügen. Viele Lehrkräfte verfügen jedoch nicht über ein solch pädagogisches Hintergrundwissen. Dies führt zu einer gewissen Einschränkung bei der Gestaltung solcher Kurse.“ (1)

Die bereits bestehenden Lehrkräfte besitzen unzureichende Fähigkeiten und können auch keine Weiterbildungsmöglichkeiten beanspruchen. Dies macht es schwierig, ihre Fähigkeiten zu verbessern. Vor diesem Hintergrund ist es aufgrund ihrer eingeschränkten Fähigkeiten nur sehr schwierig, Änderungen vorzunehmen, selbst wenn sie subjektiv an der Hochschulreform teilhaben möchten. Acht Befragte machen

deutlich, dass die Weiterbildungsmöglichkeiten gering sind, was 53% der Befragten entspricht.

Ein Lehrer äußerte Folgendes: *„Das Trainieren von Lehrenden an Betrieben ist nur Formalismus. Es werden keine wesentlichen Fortschritte erzielt. Lehrer besitzen kein Verständnis zur Arbeit in Unternehmen.“* (10)

Wiederum ein anderer Lehrer nimmt an, dass die Lehrkräfte über zu wenig Trainingsmöglichkeiten verfügen.

„Um uns weiterzuentwickeln, müssen wir andere Unternehmen aufsuchen, um dort Trainings zu erhalten. Doch dies erfordert oft Ressourcen und Möglichkeiten. Ohne Ressourcen ist es schwierig, in die Betriebe einzutreten. Selbst wenn die Lehrenden in Betriebe eintreten können, ist immer noch zu bezweifeln, ob dort wirklich etwas erlernt werden kann. Natürlich bietet die Hochschule auch einige Möglichkeiten, allerdings in keinem ausreichenden Umfang.“ (7)

4) Der vierten Kategorie gehören die Probanden 4 und 9 an, welche das Fach Chinesische Sprache und Literatur sowie Lehramtstudium lehren und sich eindeutig gegen die Hochschulumgestaltung aussprechen. Sie zeigen sich zudem nicht bereit, sich daran zu beteiligen, weil sie möglicherweise ihr Fachgebiet wechseln müssen und es außerdem an Unterstützungsmaßnahmen mangelt.

Die Probanden 4 und 9 vertreten den Standpunkt, dass ihre Fächer nicht mit der Hochschulumgestaltung zusammenhängen. Dies gilt insbesondere im Falle der

Lehrenden traditioneller Geisteswissenschaften. Lehrer, die eine solche Einstellung gegenüber der Hochschulumgestaltung einnehmen, wirken im Allgemeinen nicht an der Umgestaltung mit. So waren etwa zwei Lehrer der Meinung, dass sie sich nicht an der Hochschulreform beteiligen werden.

„Unsere Akademie hat sich kaum verändert, insbesondere im Falle der traditionellen Fächer, wie in unserem Fach – die chinesische Sprache und Literatur, gibt es keine Umgestaltung.“ (4)

„Ich unterstütze die Hochschulumgestaltung, aber es ist unmöglich, alle Fächer umzugestalten. Auch bei unserer Fachrichtung – Lehrerbildung für Grundschulen – bleibt unklar wie diese umgestaltet werden kann. Es ist sehr schwer eine Umgestaltung herbeizuführen. Deshalb hat die Umgestaltung wenig mit unserem Fach zu tun. So unterrichten die Lehrenden unseres Fachs genauso wie zuvor.“ (9)

Motivationsunterschiede unterschiedlicher Gruppen von Lehrenden

- Geringe Motivation bei Professoren

Anhand des Fragebogens konnte festgestellt werden, dass die Gruppe von Professoren weniger von der Hochschulumgestaltung begeistert ist. Hinzu kommt, dass es Professoren gibt, die nicht nur unmotiviert sind, sich an der Hochschulumgestaltung zu beteiligen, sondern sogar nicht bereit sind, zu unterrichten. Die Gründe für diesen Umstand wurden anhand der Interviews bereits geklärt.

So wurde ein 58-jährige Professor befragt, der Folgendes äußerte: *„Ich werde in zwei Jahren in den Ruhestand treten. Die Lehraufgaben sind weniger umfangreich als zuvor, hauptsächlich weil kein Druck mehr zur Beförderung besteht. Darüber hinaus ist es in diesem Alter schwieriger, neues Wissen zu erlernen, sodass man weniger an der Umgestaltungsarbeit beteiligt ist.“* (6)

Neben dem Alter und dem fehlenden Beförderungsdruck tragen auch die Methoden der Lehrerbewertung und die Lehrendenmotivierung zur geringen Motivation der Professoren bei, sich für die Hochschulumgestaltung und die Lehre zu engagieren.

- Geringe Motivation bei Lehrkräften im Bereich der Humanwissenschaft

Anhand von Interviews wurde festgestellt, dass sich die Arbeit einiger Lehrer im Bereich der Geisteswissenschaft seit der Hochschulumgestaltung nicht wesentlich verändert hat. Die Lehrenden führen weiterhin ihre Lehr- und Forschungsarbeit fort wie vormals.

Die vorherige Fragebogenumfrage ist ebenfalls zu einem ähnlichen Ergebnis gekommen: So sind Lehrer im Bereich der Sozialwissenschaften weniger begeistert von der Umgestaltung als jene im Bereich der Ingenieurs- und Naturwissenschaften. Gemäß dem Fragebogen des B College sprachen sich insgesamt fünf Lehrkräfte gegen die Hochschulumgestaltung aus, wovon vier aus dem Studienfach „Literatur“ und einer aus der „Pädagogik“ stammen.

Geisteswissenschaftliche Studiengänge spielen an chinesischen Hochschulen eine immer nachrangigere Rolle. Die Marginalisierung der Geisteswissenschaften in den Hochschulen ist nicht nur in China zu beobachten, sondern in gewissem Maße auch in westlichen Staaten. Im Jahr 2010 schaffte die Middlesex University in UK das Studienfach der Philosophie ab, weil es zu wenige Studierende dafür gab. Im Jahr 2008 wiederum schrieb der amerikanische Wissenschaftler Stanley Fish in einem Blog der New York Times Folgendes: „Will the Humanities Save Us?“ Hiermit wies er darauf hin, dass die Kunst- und Geisteswissenschaften im Vergleich zu anderen Studiengängen heutzutage am wenigsten finanziert werden (Wang 2018). Der wirtschaftliche Wert ist einer der Gründe für die Marginalisierung der geisteswissenschaftlichen Fächer wie Philosophie und Geschichte usw., da sie im Vergleich zu naturwissenschaftlichen Fächern weniger geeignet sind, einen direkten wirtschaftlichen Wert zu schaffen, womit es die Absolventen solcher Fächer schwerer haben, auf dem Arbeitsmarkt eine Anstellung zu finden (Ge 2012).

Unter dem Gesichtspunkt der Fachkultur sind geisteswissenschaftliche Studienfächer an chinesischen Hochschulen eher forschungs- als anwendungsorientiert. Einige Studienfächer an den umzugestaltenden Hochschulen, darunter etwa Chinesische Sprache und Literatur, waren vielleicht von vornherein nicht für eine Fachhochschule geeignet. Aus den Suchergebnissen über die Webseite „Studieren.de“ geht hervor, dass an keiner einzigen Fachhochschule Deutschlands das Studienfach Germanistik angeboten wird. Dies ist angesichts des Bildungsauftrages der Fachhochschulen, so

wie er bei deren Gründung formuliert wurde und sich auf eine akademische Ausbildung mit eindeutig praxisorientierter und berufsfeldbezogener Orientierung bezieht, durchaus nachvollziehbar. Lehrkräfte der Geisteswissenschaften befürchten daher, dass sie und ihre Fachbereiche nach der Hochschulumgestaltung weiter an den Rand gedrängt oder sogar abgeschafft werden.

Diesbezüglich äußerte eine Lehrerin für japanische Sprache Folgendes: *„Mein Job hat sich nicht geändert, und das ist vor allem deshalb so, weil ich nicht weiß, wie ich ihn ändern sollte. Die Hochschule sagte, dass wir uns ändern müssen. Dabei wurde uns aber nicht mitgeteilt, inwiefern wir unser Hauptfach verändern sollten. Ich unterrichte immer noch auf die gleiche Art und Weise. Es gibt keine Veränderung.“* (1)

Eine weitere Lehrerin der chinesischen Sprache und Literatur erklärte ferner, dass sie eine Hochschulumgestaltung befürworte, ihr Fach jedoch nicht umgestaltet werden könne und sie nicht an der Umgestaltung beteiligt sei. So merkte sie Folgendes an: *„Unsere Akademie hat sich kaum verändert, insbesondere in traditionellen Fächer, wie unserem Fach ‚Chinesische Sprache und Literatur‘ gibt es keine Umgestaltung.“* (4)

Entkopplung der „Talk“ und „Action“ sowie Funktionen hochschulexterner Qualitätssicherungsmaßnahmen

Anhand von Falluntersuchungen konnte allerdings festgestellt werden, dass hochschulexterne Qualitätssicherungsmaßnahmen ineffektiv sind oder gänzlich fehlen. Im Rahmen von Umfragen und Interviews hat der Autor dieser Arbeit außerdem

festgestellt, dass die tatsächliche Umsetzung des Reformplans vonseiten des B College vom eigentlich offiziell deklarierten Reformplan deutlich differiert.

Das B College hat etwa im Reformplan angekündigt, acht Projektteams zu etablieren, um die Hochschulumgestaltung zu leiten. Doch während der vom Autor dieser Arbeit abgehaltenen Interviews wusste niemand der Probanden, dass solche Projektteams überhaupt existieren sollten.

Interviewer: *„Sind acht Projektteams für die Hochschulumgestaltung vorhanden?“*

„Die Kluft zwischen dem, was offiziell deklariert wird und dem, was letztlich tatsächlich gemacht wird, ist an unserer Schule besonders groß. Mir ist nicht bekannt, dass es solche Projektteams gibt. Ich weiß auch überhaupt nicht, was diese genau machen sollten.“ (11)

Bis zum November 2021 sind einige Studienfächer beinahe unverändert geblieben. So hat sich etwa das Curriculum im Studiengang der Geschäftslogistik geändert, jedoch finden die Lehrveranstaltungen selbst nicht nach dem vorgeschriebenen Curriculum statt. Ferner existiert grundsätzlich kein Praxisunterricht, auch handlungsorientierte Lehrmethoden und Instrumente für den Praxisunterricht werden den eigentlichen Lehranforderungen nicht gerecht. Die im Rahmen von Interviews befragten Lehrer der Fächer Japanisch, Englisch, Chinesisch, Mathematik und Fahrzeug-Servicetechnik haben alle angegeben, dass sich die Kursinhalte fast nicht geändert haben. Lediglich zwei Dozenten der Studienfächer Softwareentwicklung und

Fahrzeug-Servicetechnik bejahten, dass dem Kurs mehr praxisbezogene Inhalte hinzugefügt worden sind.

Interviewer: *Welche Änderungen haben Sie in Lehre und Studium vorgenommen?*

Proband: *Einige praktische Inhalte wurden angeführt.*

Interviewer: *Was sind praktische Inhalte?*

Proband: *Einige Fälle im Rahmen der Fahrzeugversicherung wurden angeführt.*

Interviewer: *Gibt es eine Anlage für den Praxisunterricht? Wie hoch ist der Anteil des Praxisunterrichts?*

Proband: *Das weiß ich nicht. Meine Fachrichtung ist Fahrzeugversicherung. Für andere Fachrichtungen wurde ein Ausbildungsraum errichtet, der aber selten genutzt wird, weil es keinen Lehrer gibt.*

Interviewer: *Warum gibt es keinen Lehrer?*

Proband: *Die meisten Lehrkräfte haben keine praktische Erfahrung und können die praktischen Kurse nicht betreuen.*

Interviewer: *Warum werden nicht neue Lehrer oder Teilzeitlehrer eingestellt?*

Proband: *Das weiß ich nicht.*

Interviewer: *Gibt es Änderungen hinsichtlich der Prüfung?*

Proband: *Ja, Noten zum Lernprozess sind hinzugefügt worden.*

Interviewer: *Was ist Ihrer Meinung nach die größte Schwierigkeit bei der Hochschulumgestaltung?*

Proband: *Die größte Schwierigkeit liegt in der Gewährleistung von ausreichenden Anlagen z.B. Laboren, Maschinen usw.*

Interviewer: *Gibt es Lehrer, die Einwände oder Beschwerden gegen die Hochschulumgestaltung haben?*

Proband: *Einige Lehrer bringen Beschwerden vor.*

Interviewer: *Worüber beschweren sie sich genau?*

Proband: *Das ist mir nicht ganz klar. (2)*

Interviewer: *Gibt es Veränderungen im Bereich Studium und Lehre?*

Proband: *Da ich kürzlich erst ein Kind zur Welt gebracht habe, bin ich seit zwei Jahren mit Familienangelegenheiten beschäftigt. Über die Schulangelegenheiten bin ich nicht auf dem Laufenden.*

Interviewer: *Hat sich Ihr Studiengang verändert?*

Proband: *Nein.*

Interviewer: *Was ist Ihrer Meinung nach das Schwierigste bei der Hochschulumgestaltung?*

Proband: *Ich weiß einfach nicht, was ich bei der Hochschulumgestaltung machen soll.*

Interviewer: *Haben sie keine konkreten Aufgaben?*

Proband: *Nein.*

Interviewer: *Was passiert, wenn der Lehrer einfach die Hochschulumgestaltung ablehnt?*

Proband: *Keine Ahnung. Sollte überhaupt jeder Lehrer bereit sein, eine Umgestaltung umzusetzen? (1)*

Interviewer: *„Haben sich Studium und Lehre im Vergleich zu früher verändert?“*

Proband: *„Ja, es gibt sehr große Veränderungen: In diesem Jahr haben wir sämtliche Curricula nach den OBE-Akkreditierungsstandards umgestellt.“*

Interviewer: *„Was ist unter der OBE-Akkreditierung zu verstehen?“*

Proband: *„OBE bedeutet outcome-orientiert. Wir haben derzeit etwa nur ein Studienfach ‚Grundschulbildung‘, das an der zweiten Stufe der Lehramtsstudien-Akkreditierung teilnimmt, wobei keine anderen Studienfächer akkreditiert werden. Nach mehreren Besprechungen wurde mir nicht klar vermittelt, was nun genau die OBE-Akkreditierung sei. Vielmehr wurde mir gesagt, dass die Curricula einfach nach diesem Standard überarbeitet werden sollten. Sie haben mir nicht mitgeteilt, dass die Studienfächer akkreditiert werden.“*

Interviewer: *„Wie hoch ist der Anteil des Praxisunterrichts?“*

Proband: *„Praxisunterricht soll sehr umfangreich eingebunden werden, allerdings können wir dies gar nicht realisieren. Früher verlangte die Hochschulleitung, dass der Anteil des Praxisunterrichts 25% erreichen sollte. Und dennoch haben wir nie*

Praxisunterricht umgesetzt. Wenn die Studenten die Schule verlassen, entstehen einige Sicherheitsprobleme¹² und Probleme mit der Autovermietung. Kosten der Autoanmietung können nicht erstattet werden, also organisiert niemand Praxisunterricht außerhalb der Hochschule. Kein Lehrer möchte ein Praktikum im Unternehmen organisieren. Im Curriculum ist es so angegeben, aber die Hochschulleitung kann diese Probleme nicht für uns lösen. Wir haben keine andere Wahl, als das Ausbildungszimmer zu verwenden. Es gibt nur Sandkasten-Simulationen. Praxisunterricht wird nur so umgesetzt.“

Interviewer: „Die Hochschule hat also selbst die Curricula entwickelt, ohne dabei mit anderen Organisationen zu kooperieren?“

Proband: „Wir befinden uns noch in einem Übergangsprozess und bitten noch um ein wenig Zeit. Was du sagst, werden wir in ein paar Jahren erreichen..“

Interviewer: „Ist ein Wandel hinsichtlich der Lehrmethoden bemerkbar?“

Proband: „Nein.“

Interviewer: „Gibt es denn Veränderungen bezüglich der Prüfungsmethoden?“

¹² Die von dem Probanden erwähnten Sicherheitsprobleme beziehen sich auf unvorhergesehene Unfälle, wie Verkehrsunfälle oder Unfälle, die sich während eines Praktikums ereignen.

Proband: „In der vorletzten Woche hat die Hochschule ein Dokument erstellt, welches die Prüfung in der Prozessbasierten Prüfung verändert. Bei der Prozessbewertung sind nun beispielsweise die Projektnoten, Gruppendiskussionen, Hausaufgaben und weitere Aspekte zu beachten.“ (11)

Es gibt keine auf die Hochschulumgestaltung abgezielte systematische Lehrerweiterbildung.

Interviewer: „Findet manchmal eine Lehrerfortbildung statt?“

Proband: „Es gibt eine Lehrerfortbildung beim Bildungsministerium.“

Interviewer: „Wie viele Lehrer haben daran teilgenommen? Bezieht sie sich auf die Hochschulumgestaltung?“

Proband: „Nein, sie bezieht sich nicht auf die Hochschulumgestaltung. Ich bin nicht ganz sicher, wie viel Lehrer teilgenommen haben, aber nicht viele. (1)

Interviewer: „Gibt es eine entsprechende Lehrerfortbildung?“

Proband: „Ich habe einen Monat lang in einem 4S-Shop Erfahrung gesammelt.“

Interviewer: „Und was hat das gebracht? Können Sie den Anforderungen der ‚Dual-Lehre‘ gerecht werden?“

Proband: „Nein, das kann ich nicht.“ (2)

„In der Lehrerweiterbildung gibt es grundsätzlich keine auf die Hochschulumgestaltung ausgerichtete Lehrerausbildung. Es gibt kein ganzheitliches System für die

Entwicklung eines Lehrerteams inklusive der Lehrerweiterbildung. Dass ein Lehrer bei einem Unternehmen eine Weiterbildungsmaßnahme erlangen kann, wird auch nach zehnmaliger Antragstellung nicht bewilligt. Deshalb ist es gar nicht möglich, eine wirkliche Hochschulumgestaltung zu vollziehen. Unsere derzeitige Motivationspolitik ist außerdem nicht ausgereift. Kein Lehrer ist bereit, an einer Weiterbildung teilzunehmen, weil die Zuschüsse zu gering sind und die Belastung für die Weiterbildung wiederum zu groß ist. Also entscheiden die Lehrenden, nicht an einer Weiterbildung teilzunehmen.“ (11)

Darüber hinaus hat das Lehrerbewertungssystem im Vergleich zu vor den Umgestaltungsmaßnahmen keinen Wandel erfahren. Tatsächlich gibt es keine Bewertung der Lehrarbeit, sondern nur eine Bewertung der Forschungsarbeit. Aber das B College hat verkündet, dass es die Art und Weise der Lehrerbewertung verändern und mehr Wert auf die Bewertung der Lehrtätigkeit legen würde. Alle Probanden äußerten die gleiche Ansicht.

Interviewer: *„Wie funktioniert das Lehrerbewertungssystem in Ihrer Hochschule?“*

Proband: *„Meinst du, dass die Studenten die Lehrenden bewerten?“*

Interviewer: *„Der Umgestaltungsplan Ihrer Hochschule besteht darin, dass die Lehrenden von vielen Seiten, nämlich den Studenten, Kollegen, der Fakultät und weiteren Experten bewertet werden. Ist das so?“*

Proband: *„Ich weiß es nicht.“*

Interviewer: *„Haben Sie jemals darüber Feedback bekommen?“*

Proband: „Nein.“ (1)

Interviewer: „Aus dem Dokument Ihre Hochschule geht hervor, dass die Bewertung von Lehrkräften von drei Seiten (von Studenten, von Kollegen und von Experten) erfolgt. Wird dies derzeit so tatsächlich praktiziert?“

Proband: „Dies ist grundsätzlich nicht implementiert worden. Die Studierendenevaluation hat sich nicht gewandelt. Die Fakultätsevaluation weist keine Unterschiede auf und die Expertenevaluation kann nicht die gesamte Lehre abdecken. Es ist also eine einseitige Angelegenheit.“

Interviewer: „Wer wird dann eine Bewertung vornehmen?“

Proband: „Lass mich die Wahrheit sagen, das ist wie ‚round up the votes‘“.

Interviewer: „Was ist mit ‚round up the votes‘ gemeint?“

Proband: „[...], mit einer Studenten- und Expertenbewertung kann kein Wandel stattfinden, nur Durchschnittsergebnisse werden bei den Bewertungen erhoben. Momentan gibt es nur ein Peer-Review, dessen Ergebnisse grundsätzlich die volle Punktzahl erzielen. Eine solche Bewertung besitzt keine Objektivität und ist sinnlos, denke ich. Und dann soll man sich die Forschungsergebnisse anschauen...“

Interviewer: „Werden noch andere Evaluationen bzw. formale Abläufe durchgeführt?“

Proband: „Es gibt nur reine Formalitäten, die wir jedes Jahr erleben. Ich denke, dass es nicht wirklich von Bedeutung ist.“

Interviewer: „Erfolgt die Expertenbewertung auf Hochschulebene?“

Proband: „Ja, die Experten sind alte Lehrer aus den 1960er und 70er Jahren, die seit vielen Jahren im Ruhestand sind und deren Wissen veraltet ist. Die sogenannte Expertenbewertung äußert sich lediglich dadurch, dass es eine solche Organisation gibt. Ihr Lehrkonzept kollidiert allerdings mit dem der aktuellen Lehrkräfte. Ihr Lehrkonzept müsste aktualisiert werden, aber dafür sind sie in ihrer Einstellung zu festgefahren. Daher ist die Bewertung der ‚Expertenbewertung‘ vonseiten unserer Fakultät sehr schlecht!“

Interviewer: „Stammen alle ‚Experten‘ aus den entsprechenden Studiengängen?“

Proband: „Nein, sie kommen aus verschiedensten Studiengängen.“

Interviewer: „Wie viele Unterrichtseinheiten besuchen sie pro Semester?“

Proband: „Ungefähr ein Drittel der Unterrichtseinheiten. Sie sind auch sehr motiviert, jedoch werden sie von unserem zuständigen Personal nicht allzu sehr wertgeschätzt.“

[...]

Interviewer: „Das bedeutet also, dass die derzeitige Lehrerevaluation hauptsächlich eine Peer-Evaluation ist?“

Proband: „Die Lehrerevaluation befindet sich noch auf der Peer-Review-Ebene und erfolgt nicht in Übereinstimmung mit dem Lehrerbewertungs-Indexsystem der FH, z.B. Index erster Stufe oder Index zweiter Stufe. Eine gezielte Lehrerbewertung wurde bislang überhaupt nicht durchgeführt.“

Kein Proband hat an der Kooperation mit Unternehmen, anderen Hochschulen oder ausländischen Institutionen im Rahmen von Hochschulprojekten teilgenommen oder davon gehört, dass ihre Hochschule mit Unternehmen, anderen Hochschulen oder ausländischen Institutionen im Rahmen von Hochschulprojekten kooperiert.

Interviewer: *„Im Dokument Ihrer Hochschule ist beispielsweise angegeben, dass bei der Curriculumentwicklung, mit anderen Organisationen, wie z.B. Unternehmen, eine Zusammenarbeit erfolgen kann. Hat ihre Hochschule mit anderen Einrichtungen kooperiert im Bereich der Curriculumentwicklung?“*

Proband: *„Ist das, was verkündet wird gleich dem, was letztlich tatsächlich umgesetzt wird? Es ist egal, wie gut etwas verschriftlich wird, weil sie es letztlich nicht wirklich umsetzen. Branchenexperten können sehr einfach erkennen, dass es viele Problemfelder gibt. [...]“*

An unserer Hochschule möchte ich zum Beispiel ein Praktikum für Studenten bei Unternehmen organisieren, wofür ich sieben oder acht Mal ins Studierendensekretariat muss, um das zu erledigen. Wie geschieht da die Umgestaltung? Ich möchte einen Lehrer zur Fortbildung in einem Unternehmen motivieren, aber auch nach über zehn Versuchen konnte ich die Formalitäten nicht abschließen. Unter diesen Umständen ist eine Umgestaltung unmöglich [...] Früher gab es Kooperationen hinsichtlich der Lehrerfortbildung und Praktika für Studenten, heute gibt es sie nicht mehr.“

Beim Qualitätssicherungssystem des B College handelt es sich quasi um eine leere Hülle, die zwei Maßnahmen, nämlich den „Studentenbeobachter“ und die „Datensammlung“ beinhaltet. Der „Studentenbeobachter“ stellt nur einen einzigen Studierenden dar, der einige Lehrsituationen an das Studiensekretariat meldet. Da die Stichprobe zu gering ist, entspricht dies nicht den psychometrischen Anforderungen und besitzt daher keine statistische Signifikanz. Das Bildungsministerium fordert von den Hochschulen, quantitative Daten zu verschiedenen Indikatoren zu sammeln, wie z.B. die Zahl der Studierenden und Lehrenden. Die Datensammlung ist dabei nicht freiwillig. Das B College hat die von ihm behaupteten Qualitätssicherungsmaßnahmen tatsächlich kaum umgesetzt. Doch welchen Zweck hat es, jeden Lehrer zum Rezitieren aufzufordern? Gemäß der Einschätzung des Autors dieser Arbeit wird wahrscheinlich eine Täuschung des Evaluationspersonals vonseiten des B College angestrebt.

Interviewer: *„Wurden die im Dokument beschriebenen Qualitätssicherungsmaßnahmen in der Praxis umgesetzt?“*

Proband: *„Wir haben keine Qualitätssicherungsmaßnahmen. Von uns wird verlangt, die entsprechenden Inhalte auswendig zu lernen, umgesetzt werden Qualitätssicherungsmaßnahmen aber nie. Niemand kontrolliert dies und niemand verlangt tatsächlich die Umsetzung.“*

Interviewer: *„Gibt es denn ‚Studentenbeobachter‘?“*

Proband: *„Früher gab es ‚Studentenbeobachter‘, die wöchentlich dem Studiensekretariat berichtet haben. Ich weiß nicht, ob es diese noch gibt, zumal die*

Lehrenden von diesen angewidert sind, weil sie wie Spione angesehen werden. Der Lehrer weiß auch nicht, wer diese Personen sind. [...] Ich weiß nicht, ob sie später noch eingesetzt werden.“

Interviewer: *„Findet eine ‚Datensammlung‘ statt?“*

Proband: *„Diese gibt es.“ (11)*

In Bezug auf die Indikatoren der Hochschulgestaltungsevaluation der Provinz H stellt die obigen Inhalte „Lehre und Studium“, „Lehrerweiterbildung“, „hochschulinterne Qualitätssicherungsmaßnahmen“ und „Lehrerbewertungssystem“ den Evaluationsgegenstand dar (Bildungsministerium der Provinz H 2016). Der Umgestaltungsplan des B College sieht ebenfalls Veränderungen und Maßnahmen in diesen Bereichen vor. Es besteht jedoch ein großer Unterschied zwischen der Verlautbarungs- und der Handlungsebene (im Sinne der Differenz zwischen „Talk“, „Decision“ und „Action“ (Brunsson 1989)) des B College. In diesem Fall hat das B College die Evaluation noch bestanden. Das Bildungsministerium der Provinz H führte eine spezielle Evaluation für die Hochschulgestaltung in der Provinz durch (Bildungsministerium der Provinz H 2016). Allerdings entspricht das Evaluationsverfahren laut den vom Probanden gelieferten Informationen nicht dem wissenschaftlichen Evaluationsverfahren.

Interviewer: *„Existieren hochschulexterne Qualitätssicherungsmaßnahmen?“*

Proband: *„Gerade erst wurde die Umgestaltungsevaluation abgeschlossen. Die Hochschule hat die Evaluation bestanden. Die Evaluationsgutachter haben an einem*

Vortrag teilgenommen und nach dem Plan der Hochschulleitung einige Ausbildungszimmer und -labore besucht.“

Interviewer: *„Gibt es anderweitige Evaluationsverfahren?“*

Proband: *„Nein, es waren fünf Personen aus dem Bildungsministerium der Provinz anwesend. Wir hatten nicht das Gefühl, dass ihre Bewertung einen Beitrag zu unserer Umgestaltungsarbeit geleistet hat. Ich habe an der Evaluierung teilgenommen, sie kamen nur für einen Tag. Am Vormittag gab es ein Treffen, wo sie dem Bericht des Rektors zuhörten und dann das Museum der Hochschulgeschichte besuchten. So verging bereits ein halber Tag. Am Nachmittag besuchten sie unter Anleitung der Hochschulleiter einen besonders gut ausgebauten Platz, woraufhin die Inspektion abgeschlossen wurde“. (1)*

8.3 Resümee

Die Analyse des qualitativen Materials zeigt, dass die Umsetzung der Reform am B College zu zahlreichen Konflikten geführt hat und dass diese Konflikte nicht angemessen gelöst worden sind. Top-down-Entscheidungen wurden nicht umgesetzt und die meisten Lehrer entschieden sich dagegen oder leisteten passiven Widerstand. Wenn die qualitativen und quantitativen Daten zusammen analysiert werden, wird deutlich, dass die qualitativen Daten überzeugender ausfallen, während die quantitativen Daten den Forscher übermäßig optimistisch in Bezug auf das Projekt zur Hochschulumgestaltung stimmen. Der Grund für diesen Kontrast könnte darin liegen, dass die Lehrer Angst hatten, durch ihre schriftlichen Fragebögen identifiziert zu

werden, was zu übermäßig optimistischen Statistiken führte. Im Gegensatz dazu gaben die Lehrer in den vertrauenswürdigen Gesprächen mehr glaubwürdige sowie relevante Informationen preis, die es dem Autor ermöglichten, eine detailliertere Analyse der Motivation der Lehrer sowie des Hochschulumgestaltungsprojekts vorzunehmen. Dieses Phänomen lässt sich durch die Theorie der Vorder- und Hinterbühne erklären, die im Abschnitt Theorie erwähnt wird. Es kann jedoch nicht festgehalten werden, dass die quantitativen Daten nutzlos sind. Sie bilden ein gutes Maß für die Unterschiede in der Motivation der verschiedenen Gruppen von Lehrern.

Am H College haben die Strafmaßnahmen der Hochschulleitung die Lehrkräfte unter großen Druck gesetzt und dazu geführt, dass einige Lehrkräfte vorzeitig in den Ruhestand gingen. Der Hauptgrund für diese Probleme liegt in einer Reihe von Problemen mit dem internen institutionellen Aufbau der chinesischen Hochschulen im Allgemeinen.

Das Machtgefüge an den chinesischen Hochschulen zeigt die Form einer Pyramide, in der die Verwaltung eine dominierende Stellung einnimmt (Wang 2010, S.56 ff.). Die Partei-Sekretäre und Rektoren der Hochschulen leiten die einzelnen Fakultäten und Verwaltungsabteilungen, während die Fakultätsleiter (Partei-Sekretär und Dekan) die Leitung des Lehr- und Forschungspersonals übernehmen. Das wissenschaftliche Personal kann in der Machtstruktur der Hochschulen nur begrenzt Einfluss ausüben, während die administrative Macht der Institution im Hochschulsystem zu stark ausgeprägt ist. Es besteht eine hierarchische Machtstruktur von der Hochschulebene

über die Fakultätsebene bis hin zur Institutsebene, wobei die Macht mit der Hierarchieebene abnimmt. Die höheren Ebenen kontrollieren und leiten dabei die unteren Ebenen. Diese verschiedenen Verwaltungsebenen verfügen über ein bestimmtes Maß an Entscheidungsbefugnis, die jedoch institutionalisiert ist. Akademische Gremien wie die akademischen Komitees haben nahezu immer lediglich einen dekorativen Charakter und verfügen in der Regel nur über beratende und vorschlagende Befugnisse. Des Weiteren werden diese symbolischen demokratischen Institutionen von administrativen Kräften unter der Leitung des Rektors beherrscht (Rong 2021, S.67 ff.). Dieser institutionelle Aufbau hat zu einem allgemeinen Mangel an Kollegialität und demokratischen Grundlagen an chinesischen Hochschulen geführt.

Für diese institutionelle Gestaltung der chinesischen Hochschulen lassen sich drei Gründe bestimmen, die zum einen durch das politische System und zum anderen durch die traditionelle Kultur beeinflusst werden.

1. Der Einfluss des politischen Systems

Das politische Einparteiensystem in China sowie das Bestreben der Kommunistischen Partei Chinas, die Hochschulen direkt zu leiten, beeinflussten direkt die Gestaltung des Systems innerhalb der chinesischen Hochschulen, was dazu führte, dass es an diesen keine hochschulinterne Demokratie nach westlichem Standard gab. In den Anfangsjahren der Volksrepublik China, als die Regierung die Hochschulen übernahm, wurden die Verwaltungsangelegenheiten der Hochschulen von lokalen Chefs geleitet. Zwar wurden in dieser Zeit Hochschulräte, die sich aus Professoren zusammensetzten,

eingerrichtet, um die Angelegenheiten der Hochschulen zu regeln, doch waren sie lediglich von kurzer Dauer und wurden nicht institutionalisiert.

Nach der dritten Plenartagung des 11. Zentralkomitees der KPCh entwickelte sich die Achtung von Wissen und Talent zum Konsens der gesamten Gesellschaft. Unter diesen Umständen herrschte in den 1980er-Jahren ein System, in dem der Rektor als höchster Leiter der Hochschulen für diese verantwortlich war. Mit der Änderung des politischen Klimas wurde dieses System jedoch durch den „Politischen Sturm“¹³ 1989 abgeschafft. In den 1990er-Jahren wurde das System des „Rektoren unter der Leitung des Parteikomitees“ wiederhergestellt, das sich bis heute gehalten hat. In den letzten Jahren, seit der Einführung der Marktwirtschaft in China, hat sich die Tendenz, die Hochschulen zu administrieren, nicht verringert, sondern weiter verstärkt, sodass die Kultur des Beamtentums immer ernster wurde. Wang Yangzong hat dies analysiert und er argumentiert, dass diejenigen, die offizielle Positionen innerhalb der Hochschulen innehaben, ein größeres Mitspracherecht bei der Zuteilung von Ressourcen besitzen, sodass selbst gute Akademiker letztendlich zu Bürokraten werden (Li und Jiang 2021, S.1 ff.).

Bis heute bildet das derzeitige Hochschulsystem in China eine „duale“ Struktur aus Partei und Administration. Objektiv betrachtet ist die dualistische Leitungsstruktur der Hochschulen auch eine Quelle für die zentralisierte Verwaltung. Die dualistische

¹³ 1989 veranstaltete eine Gruppe von Universitätsstudenten eine Protestdemonstration auf dem Platz des Himmlischen Friedens in Peking, um die Demokratisierung des politischen Systems in China zu fordern.

Führungsstruktur von Partei und Administration hat nicht nur zu zahlreichen Leitungs- und Managementgremien an den Hochschulen geführt, sondern auch zu einer großen Zahl von nichtwissenschaftlichem Personal, wodurch die Hochschulen unter einen großen finanziellen Druck geraten und durch Machtkämpfe (z. B. zwischen Partei-Sekretär und Rektor, Dekan) beeinträchtigt werden.

2. Die traditionelle Kultur des „Beamtentums“ (Official Standard or Official-Oriented)

Die Verwaltung der Hochschulbildung hat weitreichende ideologische sowie kulturelle Wurzeln. In der traditionellen chinesischen Kultur ist das Motto „ein guter Gelehrter kann ein Beamter werden (学而优则仕, ein konfuzianischer Slogan für Bildung)“ seit jeher das Motto der Intellektuellen und hat sich allmählich zum Teil der traditionellen Kultur und Ideologie des „Beamtentums“ entwickelt. Die traditionelle Kultur des „Beamtentums“ bezieht sich dabei auf die Vorstellung, dass der bedeutendste soziale Maßstab darin besteht, ein Beamter zu sein und ein offizielles Amt zu bekleiden, um den sozialen Status und Wert einer Person zu messen, wodurch dies einen bedeutenden Teil der traditionellen Kultur darstellt. Die Kultur des „Beamtentums“ weist in diesem Zusammenhang vier Merkmale auf (Zhu 2015, S.113 ff.): Erstens basiert die Ausübung der öffentlichen Macht auf dem Willen des „Beamten“ als grundlegendem Ausgangs- und Endpunkt. Zweitens besteht eine strenge Hierarchie zwischen oben und unten, wobei der Vorgesetzte die absolute Macht über den Untergebenen hat. Drittens handelt es sich um den sozialen Standard, der den sozialen Status von Menschen und den Wert ihres Lebens daran misst, ob sie

Beamte sind und wie hoch ihre offizielle Position ist. Viertens nimmt die Sozialpsychologie des Respekts und der Furcht vor den Beamten, die sich auf dieser Grundlage herausbildet, eine bedeutende Rolle ein. Im täglichen Leben verwenden die Menschen diesen Begriff regelmäßig in mehr als einer Bedeutung und er umfasst verschiedene Bedeutungen wie Bewusstsein, Denken, Kultur, Mechanismus, Phänomen und Verhalten des „Beamtentums“.

Im heutigen verwaltungsgesteuerten Hochschulmanagementsystem wird die Kultur des „Beamtentums“ weiter gestärkt und ist in jeden Aspekt der Hochschulen eingedrungen, wobei die Verteilung von Ressourcen und Vergünstigungen, die Anerkennung verschiedener Qualifikationen sowie die Bewertung von Auszeichnungen nahezu immer von Verwaltungsbeamten dominiert werden (Zhang und Xu 2021, S.33). Die Idee des „Beamtentums“ hat an den Hochschulen insbesondere die folgenden Erscheinungsformen (Wang 2010, S.56 ff.): Erstens die Anrede mit offiziellen Titeln. Am deutlichsten manifestiert sich das Denken des „Beamtentums“ in der Bezeichnung der Menschen. Gegenwärtig ist an den Hochschulen die Anrede mit offiziellen Titeln weitverbreitet und gilt als die höflichste Praxis, während die in der Vergangenheit an den Hochschulen übliche Verwendung des Titels „Lehrer“ langsam an Bedeutung verliert. Es scheint, dass lediglich die Anrede an den Direktor oder Minister den Status sowie die Identität der angesprochenen Person widerspiegeln kann. Zweitens der Wettbewerb um offizielle Positionen. Zahlreiche Menschen an den Hochschulen wollen Beamte sein,

insbesondere einige Professoren, die keine akademische, aber Karriere im Rahmen einer Beamtenlaufbahn anstreben. Es scheint, als wäre das Beamtentum das einzige Zeichen für den eigenen Erfolg. Darüber hinaus erhalten Personen in einer Führungsposition Zugang zu mehr Ressourcen wie Projekten, Finanzmitteln, Personal und Räumlichkeiten. Unter der Herrschaft des „Beamtentums“ haben immer mehr Lehrer ihre Liebe und Hingabe zur Wissenschaft verloren und streben stattdessen nach Verwaltungspositionen.

3. Der Wert des Kollektivismus

Obwohl es zahlreiche verschiedene Definitionen des Begriffspaares Individualismus/Kollektivismus gibt, wird im Allgemeinen davon ausgegangen, dass individualistische Kulturen die individuelle Unabhängigkeit, Einzigartigkeit sowie Entscheidungsfreiheit betonen, während kollektivistische Kulturen die gegenseitige Abhängigkeit der Menschen, die soziale Einbettung (Social Embeddedness) sowie die Verpflichtung und Loyalität gegenüber einer Gruppe hervorheben (Grossmann und Na, 2014 S.1 ff.; Oyserman et al., 2002, S.3 ff.). In den meisten Fällen werden Individualismus und Kollektivismus als komplexe kulturelle Wertesysteme verstanden, deren Kern sich auf die vorherrschenden Werte und Normen der Gesellschaft bezieht und deren Auswirkungen oder Erscheinungsformen psychologische und verhaltensbezogene Aspekte auf der Makro- (z. B. soziale Strukturen, soziale Institutionen etc.) oder Mikroebene (z. B. Präferenzen, Einstellungen, Kognitionen,

Entscheidungsfindung etc.) umfassen (Grossman und Varnum 2015, S.311 ff.; Oyserman et al., 2002; Triandis 1995).

Beim Kollektivismus handelt es sich um einen vorherrschenden Wert, der gegenwärtig von den Machthabern in China gefördert wird und auch in der traditionellen chinesischen Kultur zu finden ist, in der das Kollektiv geschätzt wird, kollektive Interessen Vorrang vor individuellen Interessen haben und bei Interessenkonflikten zwischen dem Einzelnen und dem Kollektiv der Verzicht auf individuelle Interessen zum Schutz kollektiver Interessen im Vordergrund steht. Dieses kulturelle Konzept des Kollektivismus wirkt sich demnach auf sämtliche Aspekte des sozialen Lebens der Menschen aus und es beeinflusst zudem deutlich die Hochschulorganisationen. Es dient der Aufrechterhaltung der starken Position der Verwaltungsmacht, die die Verbesserung der organisatorischen Effizienz sowie die Wahrung der Gesamtinteressen der Hochschule anstrebt und den Einsatz von Zwangsmitteln zur Erreichung der organisatorischen Ziele betont. Die Stärke der administrativen Macht an den Hochschulen spiegelt kollektivistische Werte wider. Diese Kultur des Kollektivismus steht jedoch im Widerspruch zu den Merkmalen von Expertenorganisationen. Experten verfolgen eher ihre eigenen Ziele als die der Organisationen, sie sehen sich vielmehr der Disziplin als der Organisation verpflichtet, sie handeln meist von unten nach oben, sie fordern ein hohes Maß an Autonomie und sind Regeln und Vorschriften gegenüber abgeneigt (Rybnicek 2015, S.227 ff.).

Eine Hochschuleinrichtung stellt eine typische Expertenorganisation dar. Einige der institutionellen Strukturen der Fallhochschulen stehen jedoch im Widerspruch zu einigen Merkmalen einer Expertenorganisation.

In den Hochschulen hat die Verletzung der Autonomie der Fakultäten sowie der Lehrkräfte durch die Verwaltung zu zahlreichen Konflikten geführt. Diese Konflikte wurden nicht gelöst, was dazu führte, dass sich ein Großteil der Lehrer zurückzog oder sich der Hochschulumgestaltung passiv widersetzte.

Andere Wissenschaftler betrachten die spezifischen Merkmale von Experten aus einer soziologischen Perspektive. Sie sehen die Kompetenz eines Experten bei der Interpretation sowie Lösung einer bestimmten Reihe von Problemen in einem konkreten Bereich als sein besonderes Merkmal an und bezeichnen ihn aus dieser Perspektive als „Experten“ (Abbott 1988; Hitzler 1994, S.13 ff.). Die Zuschreibung und Verkörperung von Kompetenz in einem bestimmten Bereich setzt ein gewisses Maß an Autonomie für den Experten bei der Arbeit voraus, was „die eigentliche Seele der Professionalität“ betont (Freidson 2001, S. 217).

Ausgehend von dieser Sichtweise leitet Erne (2012, S.82 ff.) drei Formen der Autonomie im Umgang mit Experten ab. Erstens die operative Autonomie, das heißt die Freiheit, über Methoden, Ressourcen sowie Prozesse zu entscheiden. Zweitens die strategische Autonomie, das heißt die Festlegung von Zielen und Prioritäten, und drittens das organisationale Commitment, das heißt die Autonomie darüber, ob und

inwieweit der Experte zum Unternehmen beitragen und sich mit ihm identifizieren möchte. Experten verfügen in allen drei Bereichen über einen hohen Freiheitsgrad.

Im Fall des B College mischt sich die Leitung der Hochschulebene in die personellen, finanziellen sowie spezifischen akademischen Angelegenheiten der Fakultäten ein. Der Partei-Sekretär der Fakultät, der über keinerlei Fachwissen verfügt, übt einen übermäßigen Einfluss auf die akademischen Angelegenheiten aus. Der Hochschulumgestaltungsplan wird ohne die Beteiligung und Zustimmung der Lehrkräfte entwickelt etc. Dies deutet auf eine schwerwiegende Verletzung der Autonomie der Lehrer hin, zumindest im Hinblick auf die operative und strategische Autonomie.

Ein weiteres Thema ist die Macht in Expertenorganisationen. Die Hochschulleitung des B College verfolgt überwiegend einen autoritären Stil der Machtausübung und der Großteil des Verwaltungspersonals verfügt nicht über das entsprechende Fachwissen. Beispielsweise ist für eine Lehrplanreform die Genehmigung der Mitarbeiter des Studienbüros erforderlich und für bedeutende Lehrangelegenheiten an der Fakultät wird die Zustimmung des Partei-Sekretärs benötigt. Es handelt sich demnach um ein Top-down-Entscheidungsmodell, in dem das Verwaltungspersonal den Lehrern befiehlt, einen „hervorragenden Studiengang“ zu entwickeln, ohne sich mit ihnen zu beraten. Dies hat zu Unzufriedenheit und Misstrauen unter den Lehrkräften gegenüber dem Verwaltungspersonal geführt. Aufgrund der autoritären Führungsstrategie des B College hatten die meisten Lehrkräfte keine Möglichkeit, sich über die

Umgestaltungsstrategie des Colleges auszusprechen. Die Mehrheit der Lehrkräfte im Kollegium hat sich nicht offen dagegen geäußert, sondern hat sich zurückgezogen und passiven Widerstand geleistet. Einzelne Lehrkräfte, wie zum Beispiel der Dekan des Logistikkollegs, brachten die Forderungen der Fakultät und der Lehrkräfte gegenüber der Hochschulleitung zum Ausdruck, aber diese änderte ihre Führungsstrategie nicht, was auf einen Mangel an effektiver Kommunikation sowohl auf horizontaler als auch auf vertikaler Ebene am B College hindeutet.

Experten schätzen die durch Fachwissen gewonnene Macht mehr als die durch Hierarchie gewonnene Macht (Anand et al. 2013, S.1ff.). Um eine angemessene Akzeptanz bei den Mitarbeitern zu gewährleisten, müssen die Führungskräfte demnach selbst Experten sein (Mintzberg 1980, S.322 ff.). Experten üben demzufolge einen großen Einfluss auf die Organisation aus und versuchen, diesen Einfluss sowohl innerhalb als auch außerhalb der Organisation auszuweiten, um Entscheidungen sowie Veränderungen in ihrem Sinne zu beeinflussen (ebd.).

Um diesen Herausforderungen zu begegnen, empfiehlt Pellert (2000, S.39 ff.) auf der Grundlage ihrer Analyse den Einsatz der moderierenden Führung. Des Weiteren sind autoritäre Führungsstrategien, hierarchische Kontrolle sowie Manipulation von oben nach unten nicht effektiv. Stattdessen ist eine Unterstützung von unten erforderlich. Die Führung sollte in den Hintergrund treten und dienstleistungsorientiert agieren. Gerade in Fachorganisationen müssen Führungskräfte mit Widersprüchen und Spannungen umgehen können, da die Ziele der Fachkräfte und des Unternehmens

mitunter nicht übereinstimmen. Darüber hinaus müssen sie das Zusammenspiel der dezentralen Organisationseinheiten koordinieren und dafür sorgen, dass diese Einheiten auch die Interessen der Gesamtorganisation berücksichtigen.

Motivation wird als besonders bedeutend für die Führung von Experten angesehen. Dies führen beispielsweise Petroni und Colacino (2008, S.21 ff.) in einer Befragung von 376 Experten an. Ihre Ergebnisse zeigen, dass das Streben nach persönlicher Entwicklung, Autonomie sowie materieller und immaterieller Belohnung (insbesondere Status, Verantwortung, Mitbestimmung) durch ein geeignetes Vergütungssystem, Karrieremöglichkeiten, herausfordernde Aufgaben und eine angemessene Ressourcenverteilung besondere Motivationsfaktoren für Experten darstellen.

Ein weiterer Grund für den Rückzug oder den passiven Widerstand der meisten Lehrkräfte gegenüber der Hochschulumgestaltung findet sich im allgemeinen Mangel an Anreizen für die Teilnahme an der Hochschulumgestaltung an den beiden Fallhochschulen, die weiterhin das traditionelle forschungsorientierte Lehrerbewertungssystem anwenden. Dies führt dazu, dass die Lehrkräfte überwiegend mit der Forschungsarbeit beschäftigt sind und keine Motivation für das Umgestaltungsprojekt zeigen. Die Anwendung von Strafmaßnahmen für Lehrkräfte durch die Hochschulleitung des H College hat diese unter großen Druck gesetzt, sodass sich einige Professoren für den vorzeitigen Ruhestand entschieden haben.

Insgesamt waren die Umgestaltungsprojekte am B College nicht erfolgreich, weil die meisten Lehrkräfte nicht daran teilgenommen haben. Die Gründe dafür sind zum einen

in den autoritären Führungsstrategien, in der hierarchischen Kontrolle sowie in der Manipulation von oben nach unten und zum anderen im Fehlen wirksamer Anreize zu suchen. Die Analyse der qualitativen Daten führt zu dem Schluss, dass die Lehrkräfte am H College aufgrund der größeren Autonomie der Fakultät und der Lehrkräfte, der höheren Professionalisierung der Hochschulleitung und der relativ gut etablierten Qualitätssicherungsmaßnahmen motivierter sind als am B College. Es gibt jedoch noch einige Probleme, wie z.B. strenge Leistungsbewertungen, die die akademische Autonomie der Lehrkräfte untergraben, und Indikatoren für die Bewertung der Lehrkräfte, die teilweise von der Hauptaufgabe einer Fachhochschule abweichen.

Neben der Perspektive der Expertenorganisation kann der Fall Hochschulen auch aus der Perspektive der Theorie des sozialen Kapitals analysiert werden. Aus den Interviewdaten geht hervor, dass das B College als Organisation nur über ein geringes Sozialkapital verfügt. Putnam (2000, S.541) stellt fest, dass Vertrauen ein wesentlicher Bestandteil des Sozialkapitals ist und dass gegenseitige Normen (norms of reciprocity) sowie Netzwerke des bürgerschaftlichen Engagements soziales Vertrauen fördern können. Zudem ist beides sehr produktives Sozialkapital. Es ist dieses soziale Kapital, das es Gemeinschaften von normentreuen Bürgern ermöglicht, kollektiv zu handeln. Soziales Vertrauen, Normen der Gegenseitigkeit und Netze des bürgerschaftlichen Engagements verstärken sich gegenseitig und sind für die Bildung freiwilliger Kooperation und die Lösung von Dilemmata des kollektiven Handelns unerlässlich. Davon ist soziales Vertrauen das wichtigste Element des Sozialkapitals (Putnam 2000).

Als erstes ist das Misstrauen gegenüber Lehrern, Fakultäten und Hochschulleitungen zu beobachten. Der Autor führt dies auf die mangelnde Einhaltung von Normen und das Fehlen von Netzwerken für die Beteiligung der Lehrer zurück. Die Entprofessionalisierung der Hochschulleitung, die Genehmigung luxuriöser Gebäude, die Beeinträchtigung der akademischen Macht der Lehrer usw. sind alles Anzeichen für die Nichteinhaltung der Normen der Gegenseitigkeit. Zweitens hat der Top-down-Ansatz bei der Hochschulgestaltung dazu geführt, dass die Lehrkräfte kein Mitspracherecht bei der Hochschulgestaltung haben also z.B. keine Netzwerke für die Lehrerbeteiligung. In jeder Gesellschaft gibt es eine Reihe von zwischenmenschlichen Kommunikations- und Austauschnetzen, von denen einige überwiegend „horizontal“ sind und Akteure mit gleichem Status und gleicher Macht miteinander verbinden. Andere sind überwiegend „vertikal“ und verbinden ungleiche Akteure in asymmetrischen Hierarchien und Abhängigkeiten. Vertikale Netze, wie dicht sie auch sein mögen und wie wichtig sie für ihre Teilnehmer auch sein mögen, können kein soziales Vertrauen und keine Zusammenarbeit aufrechterhalten. Der vertikale Informationsfluss, der oft weniger zuverlässig ist als der horizontale, erklärt sich zum Teil dadurch, dass die Untergebenen Informationen zurückhalten, um nicht ausgenutzt zu werden. Noch wichtiger ist, dass die Strafen, die die Normen der Gegenseitigkeit untermauern, weniger wahrscheinlich nach oben angewandt werden, und wenn doch, werden sie wahrscheinlich weniger akzeptiert. Nur die Untergebenen, die nicht mit ihren Kollegen zusammenarbeiten und mutig und rücksichtslos sind, versuchen, ihre Vorgesetzten zu bestrafen (Putnam 1993, S.223 ff.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Mangel an Vertrauen, an Normen der gegenseitigen Unterstützung und an Netzwerken für das Engagement von Lehrern innerhalb des B College zu dessen geringem Sozialkapital führte. Das geringere Sozialkapital könnte zu den Schwierigkeiten im kollektiven Handeln beigetragen haben.

9 Dokumentanalyse

Das System des Professorenkomitees an der Northeast Normal University wird in diesem Kapitel im Detail analysiert. Der Grund für die Einführung des Systems des Professorenkomitees an der Northeast Normal University besteht darin, eine institutionelle Referenz für die umzugestaltenden Hochschulen zu schaffen. Die Grundsätze bzw. die Governanceprinzipien der Northeast Normal University haben einen wichtigen Wert als Referenz für die umzugestaltenden Hochschulen. Durch die Verbesserung des Systems des Professorenkomitees bzw. akademischen Komitees kann die Autonomie der Lehrenden wirksam gestärkt werden. Dieses Governanceprinzip setzt jedoch eine Stärkung der Autonomie der Fakultät voraus, und nur wenn die Autonomie der Fakultät gestärkt wird, kann das akademische Komitee bzw. das Professorenkomitees innerhalb der Fakultät funktionieren.

Der Autor hat eine systematische Dokumentenanalyse durchgeführt. Ausgehend von allen drei Editionen der Satzung der Professorenkomitees der Nordost-Pädagogischen Universität (Northeast Normal University) (2000, 2003 und 2013) gilt es im Folgenden zunächst das System eines Professorenkomitees anhand von sechs Aspekten zu analysieren: Organisationsprinzipien; organisatorische Funktionen; Zusammensetzung, Ernennung, Beurteilung und Amtszeit der Mitglieder; Aufgaben; Arbeitsverfahren; und Beziehung zu anderen Gremien.

1. Prinzipien der Einrichtung

Die Prinzipien der Professorenkomitees an der Nordost-Pädagogischen Universität lauten wie folgt: Die Professorenkomitees sind auf Fakultätsebene organisiert und nicht auf Hochschulebene; die Professorenkomitees sind zudem anhand disziplinärer Grenzen definiert; und die Professorenkomitees befassen sich hauptsächlich mit akademischen Angelegenheiten. Tatsächlich ist die Zahl der Professorenkomitees von 15 im Jahr 2000 auf 20 im Jahr 2013 gestiegen. Die Zunahme der Anzahl der Professorenkomitees ist ein Indiz für das Wachstum der Anzahl der Fächer. Den früheren Umstand, dass sich mehrere Fakultäten mit ähnlicher disziplinärer Zuordnung zu einem Professorenrat zusammenschlossen, gibt es nicht mehr. Stattdessen besitzt nun jede Fakultät ihr eigenes Professorenkomitee. In der Vergangenheit mussten die Mitglieder des fakultätsübergreifenden Professorenkomitees Entscheidungen über die akademischen Angelegenheiten anderer Fakultäten treffen, was ein Problem in Bezug

auf unzureichende Informationen und mangelnde Professionalität bei der Entscheidungsfindung darstellte.

2. Organisatorische Funktionen

In den Editionen der Satzung des Professorenkomitees der Jahre 2000 und 2003 wurde das Professorenkomitee als „Entscheidungsgremium für wichtige Angelegenheiten der Reform, des Aufbaus und der Entwicklung“ der Fakultät definiert. In der Edition des Jahres 2003 wurde in Anlehnung an die vorherige Edition die „professorale Leitung“ der „Leitung des Parteikomitees“ und der „administrativen Verwaltung“ gegenübergestellt, um so offensichtlich die „Leitung des Parteikomitees und der administrativen Verwaltung“ zu betonen. Die Edition des Jahres 2013 hingegen unterscheidet sich deutlich von den Editionen der Jahre 2000 und 2003. In der Fassung von 2013 ist etwa festgelegt, dass das Professorenkomitee „ein Entscheidungsgremium für wichtige akademische Angelegenheiten bei der Entwicklung und Reform der Fakultät ist und sowohl Entscheidungs- als auch Beratungsfunktionen hat“. Das bedeutet, dass nur „wichtige akademische Angelegenheiten“ der Fakultät vom Professorenkomitee bestimmt werden. Ein Professorenkomitee, das lediglich Befugnis hat, Empfehlungen zu anderen Angelegenheiten abzugeben, kann hingegen keine Entscheidungen über wichtige Angelegenheiten treffen. Dies deutet auf eine deutliche Reduzierung der Funktionen des Professorenkomitees im Vergleich zur Situation vor dem Jahr 2013 hin. Diese Änderung könnte mit einer Gesetzesänderung zusammenhängen. Rechtsgrundlage

für die Satzungen des Professorenkomitees der Editionen aus den Jahren 2000 und 2003 war Artikel 37 des Hochschulgesetzes: „Die Hochschulen bestimmen nach Maßgabe der tatsächlichen Bedürfnisse und des Grundsatzes der Straffung und Effizienz selbstständig die Einrichtung und personelle Ausstattung interner Organisationseinheiten wie Lehre, wissenschaftliche Forschung und Verwaltung.“ Im Jahr 2010 überarbeitete das Zentralkomitee der KPCh jedoch die „Vorschriften für die Arbeit der Basisorganisationen der KPCh an Hochschulen“ (im Folgenden als „Vorschriften“ bezeichnet). Der Artikel 11 „Hauptaufgaben der Parteiorganisationen an Fakultäten (bzw. Instituten) von Hochschulen“ dieser Vorschriften legt fest, dass „wichtige Angelegenheiten in einer gemeinsamen Sitzung von Partei und Administration zu besprechen und zu entscheiden“ sind. Das bedeutet, dass die Vorsteher, wie z.B. der Sekretär, der stellvertretende Sekretär des Parteikomitees, der Dekan und der Vizedekan usw. eine Entscheidung über wichtige Angelegenheiten der Fakultät treffen können. Daher könnte die Satzung des Professorenkomitees in Übereinstimmung mit den „Vorschriften“ angepasst worden sein.

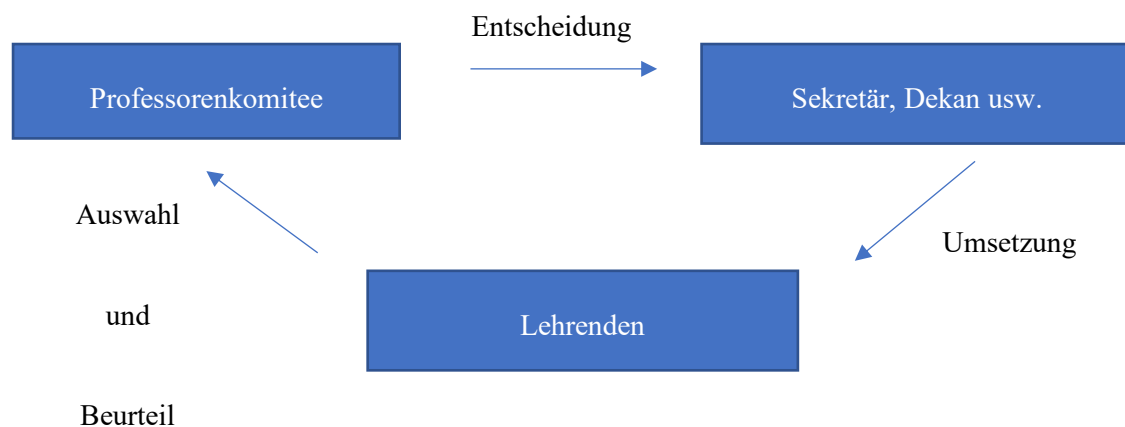


Abb. 9.1: Machtstruktur in der Fakultät

Quelle: eigene Darstellung

Laut der Satzung aus dem Jahr 2000 werden die Mitglieder des Professorenkomitees direkt vom Parteikomitee und dem Rektor der Universität bestimmt. Gemäß der Satzung der Editionen der Jahre 2003 und 2013 konnte jedoch das System des Professorenkomitees verbessert werden, wobei die Mitglieder des Professorenkomitees zunächst von den Lehrenden gewählt und schließlich vom Rektor einberufen werden. Dadurch wurde ein dynamischer Mechanismus eines „Dreiecks“, d.h. ein „System der Dekanverantwortung auf Grundlage kollektiver Entscheidungsfindung durch Professorenkomitees“ geschaffen. Das System der „Dekanatsverantwortung auf Basis kollektiver Entscheidungsfindung durch das Professorenkomitee“ ist somit etabliert. Das Professorenkollegium trifft hierbei die Entscheidungen, während die administrative Leitung für deren Umsetzung verantwortlich ist und die Lehrenden die Mitglieder des Professorenkomitees wählen, beurteilen und evaluieren. Das Professorenkomitee ist gegenüber den Lehrenden zudem rechenschaftspflichtig, was eine wesentliche Änderung gegenüber der vorherigen Situation, in der das Professorenkomitee lediglich gegenüber dem Rektor und nicht gegenüber den Lehrenden rechenschaftspflichtig war, darstellt.

3. Mitgliederzusammensetzung und deren Ernennung, Beurteilung sowie Amtszeit

Die Professorenkomitees setzen sich aus den Professoren des eigenen Fachgebiets oder aus einem ähnlichen Fachgebiet zusammen. Obwohl dies in den Satzungen des Professorenkomitees nicht explizit vermerkt ist, nehmen die Hochschulleitungen in der Praxis nicht mehr am Akademischen Komitee auf Hochschulebene teil, womit eine Vorbildwirkung bestand, und die Führungskräfte auf Fakultätsebene damit begannen, sich allmählich aus den Professorenkomitees zurückzuziehen. Hierdurch wird deutlich, dass die Hochschulleiter eine Schlüsselrolle bei der Entwicklung des Systems gespielt haben.

Die Institution des Professorenkomitees an der Northeast Normal University gilt als eines der prominentesten Beispiele für Reformen zur Stärkung der akademischen Autonomie an chinesischen Hochschulen. Die Etablierung von Professorenkomitees wurde hauptsächlich durch administrative Kräfte auf Hochschulebene vorangetrieben. Geeignete Kandidaten für das erste Professorenkomitee sind vom Rektor und dem Dekan nach Rücksprache bestimmt worden. Daraufhin folgte eine Standardisierung des Ernennungsprozesses von Mitgliedern. Die Mitglieder des Professorenkomitees hatten hierbei ein Bewerbungsverfahren zu durchlaufen, eine Präsentation sowie anschließende Verteidigung zu halten, und ein Votum der gesamten Lehrenden zu bestehen. Erst danach wurde eine endgültige Liste mit den auserwählten Mitgliedern von der Leitung der Hochschulebene ermittelt und vom Rektor schließlich ernannt. Während diese Methode der Ernennung ein gewisses Maß an Basisdemokratie widerspiegelt, legt immer noch der Schulleiter letztendlich die Auswahl der Mitglieder

fest, womit die Arbeit des Professorenkomitees indirekt eine Beeinträchtigung erfährt. Dies könnte zu einem Ausschluss bestimmter Professoren aus dem Professorenkomitee führen, wenn das Professorenkomitee Entscheidungen trifft, die der Hochschulleitung missfallen.

Gemäß der Satzung des Jahres 2000 besteht keine konkrete Festlegung hinsichtlich des Begutachtungsverfahrens von Mitgliedern des Professorenkomitees, in den Ausgaben der Jahre 2003 und 2013 hingegen schon. Das Begutachtungsverfahren hat sich weiter standardisiert. Für die Durchführung einer Begutachtung der Mitglieder des Professorenkomitees ist die „Begutachtungs- und Berufungskommission“ der Universität zuständig. Inhalt und Kriterien der Begutachtung orientieren sich zudem an den Aufgaben der Mitglieder des Professorenkomitees und dem Berufungsvertrag, wobei auch die Protokolle des Professorenkomitees Berücksichtigung finden. Der Vorsitzende des Professorenkomitees berichtet jährlich in der Fakultätsversammlung über die Arbeit des Professorenkomitees und legt der „Begutachtungs- und Berufungskommission“ der Universität einen Jahresbericht vor. Am Ende der Amtszeit informiert der Vorsitzende des Professorenkomitees die „Begutachtungs- und Berufungskommission“ der Hochschule und die Lehrenden der Fakultät über die Gesamtarbeit des aktuellen Professorenkomitees und unterzieht sich dabei einem Beurteilungsverfahren. Dieses Beurteilungsverfahren gliedert sich in vier konkrete Schritte: Die zu beurteilende Person stellt Beurteilungsunterlagen zur Verfügung; der Dekan und der Sekretär der Fakultät bestätigen die Beurteilungsunterlagen; die zu

beurteilende Person hält eine Präsentation, woraufhin eine Befragung und anschließende Bewertung der zu beurteilenden Person durch die Lehrenden folgt; die „Begutachtungs- und Berufungskommission“ bestimmt dann die Meinungslage und das Ergebnis der Beurteilung, womit letztlich die Ergebnisse feststehen. Die Ergebnisse der Beurteilung müssen außerdem veröffentlicht werden und dienen als Hauptgrundlage für eine erneute Vergabe des Vorsitzendenposten.

Darüber hinaus ist in den Editionen der Jahre 2000 und 2003 eine neue Bestimmung aufgenommen worden: „Die Amtszeit der Mitglieder des Professorenkomitees beträgt drei Jahre, wobei die Amtszeit zwei aufeinanderfolgende Amtszeiten nicht überschreiten darf. Nach Ablauf von zwei Amtszeiten können sich diejenigen, die nach einer vakanten Amtszeit die Beurteilung bestanden haben und deren Alter den Vorschriften entspricht, erneut um den Posten eines Mitglieds des Professorenkomitees bewerben. Grundsätzlich soll der Anteil der Erneuerung der Mitglieder nicht weniger als 1/3 betragen.“ Eine solche Bestimmung hilft, die Bildung von Interessengruppen einzelner Professoren zu vermeiden. Andererseits ermöglicht es dies den Lehrenden, ihre demokratischen Rechte beizubehalten.

4. Aufgaben des Professorenkomitees

Gemäß der Satzung des Jahres 2013 ist festgelegt, dass das Professorenkomitee Entscheidungsbefugnis in folgenden Angelegenheiten besitzt: 1. Diskussion und Entscheidung über den Aufbau von Disziplinen und Teams der Fakultät, und Aufteilung der Verantwortung für den Aufbau von Disziplinen unter den Mitgliedern des

Professorenkomitees; 2. Diskussion über Bachelor- und Masterstudienfächer, Lehrreformprogrammen und Lehrplänen sowie deren Anpassung; 3. Verantwortungsübernahme bezüglich der Bewertung von akademischen Ergebnissen, der Bewertung oder Auswahl von Forschungsprojekten und Talenten, der Überprüfung oder Charakterisierung von akademischem Fehlverhalten und Diskussion sowie Bestimmung von Grundsätzen für Lehr- und Forschungspreise; Erörterung und Entscheidungsfindung zu Fragestellungen des internationalen akademischen Austauschs und der internationalen Kooperationsmöglichkeiten (einschließlich der gemeinsamen Ausbildung von Studenten) mit der Fakultät; 4. Diskussion und Festlegung der Grundsätze und Kriterien für die Bewertung der Arbeit von Lehrern und sonstigem Personal, des Plans für die Anstellung von Talenten und der Ergänzung des Lehrkörpers; Abstimmung über vorgeschlagene Ernennungen auf Grundlage einer kollektiven Bewertung durch Lehrkräfte gleicher oder ähnlicher Fachrichtungen oder durch die Beauftragung von externen Experten; 5. Übernahme von Verantwortung für die Bewertung und Ernennung von beruflichen und technischen Positionen in der Fakultät; 6. Erörterung, Prüfung und Entscheidung über wichtige Angelegenheiten, die vom Dekan oder der Gemeinsamen Sitzung der Partei (KPCh) und der Administration der Fakultät zur Prüfung oder Entscheidungsfindung angefordert werden.

Im Vergleich zu den Editionen der Jahre 2000 und 2003 wurden in der Satzung des Professorenkomitees des Jahres 2013 die Zuständigkeiten des Professorenkomitees

präzisiert und einige seiner Entscheidungsbefugnisse gestrichen, indem ihm nur das Recht eingeräumt wurde, Empfehlungen zum „Entwicklungsplan der Fakultät, zur Form der Organisation von Lehre und Forschung“ und zu den „Grundsätzen der Mittelvergabe der Fakultät“ abzugeben, während das Professorenkomitee zuvor das Recht besaß, Entscheidungen in sämtlichen Angelegenheiten der Fakultät zu treffen. In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass es richtig ist, die Entscheidungsfindung angemessen zu dezentralisieren, weil die Professorenschaft selbst der Empfänger von Ressourcen ist, und das Professorenkomitee die Prinzipien für die Ressourcenverteilung derart festlegen könnte, um ihre eigenen Mitglieder zu begünstigen. Damit würden einerseits junge Lehrer hinsichtlich ihres Zugangs zu Ressourcen benachteiligt. Andererseits könnten auch Konflikte zwischen den Professoren über den Ressourcenzugang die Folge sein. Daher ist es sinnvoller, dass die Gemeinsame Sitzung von Partei und Administration die Prinzipien für die Ressourcenzuweisung darlegt.

5. Arbeitsverfahren

Im Hinblick auf das Vorschlagen von Themen legt die Satzung des Jahres 2000 fest, dass ein Thema vom Vorsteher des Professorenkomitees oder von mindestens 2/5 seiner Mitglieder vorgeschlagen wird. Demgegenüber kann gemäß den Editionen der Jahre 2003 und 2013 ein Thema von der gemeinsamen Sitzung von Partei und Administration oder von mindestens 2/5 Mitglieder des Professorenkomitees von vorgeschlagen werden.

Hinsichtlich der Formulierung von Plänen sind die Satzungen des Professorenkomitees aller drei genannten Editionen insofern konsistent, als sie alle vorsehen, dass das Führungsteam von Partei und Regierung der Fakultät zunächst ihre Stellungnahmen oder Vorschläge darbringen und diese dann dem Professorenausschuss zur Diskussion und Entscheidung unterbreiten soll.

In Bezug auf die Abstimmungsverhältnisse verfügt das Professorenkomitee über ein kollektives Entscheidungssystem, in dem das Prinzip der Mehrheitsregel Anwendung findet. In der Edition des Jahres 2000 ist festgelegt, dass der Vorsteher des Professorenkomitees einmalig ein Vetorecht gegen einen Beschluss des Professorenkomitees ausüben kann. Damit ein vom Vorsteher abgelehnter Antrag erneut beschlossen werden kann, müssen jedoch mindestens $\frac{2}{3}$ der anwesenden Mitglieder dem Antrag zustimmen. Hat der Vorsteher des Professorenkomitees weiterhin Einwände gegen den erneut gestellten Antrag, muss diese Situation der Universität gemeldet werden, welche dann letztendlich die Entscheidung trifft. Die Edition aus dem Jahr 2003 enthält zudem besondere Bestimmungen zu Fragen der Ernennung von Amtstiteln (bzw. Posten), wobei mehr als zwei Drittel der anwesenden Mitglieder für die Ernennung stimmen müssen und die Ernennung von beruflichen als auch technischen Posten einer Abstimmung der Mitglieder mit beruflichen sowie technischen Posten der gleichen oder aber einer höheren Ebene bedarf. Dies liegt daran, dass es sich bei der Ernennung von Amtstiteln (bzw. Posten) um eine Angelegenheit handelt, die unter den Lehrern große Aufmerksamkeit erregt, zumal

dies auch die Gewährleistung von fairen Beförderungs- und Ernennungsmethoden impliziert. Anderweitige Angelegenheiten erfordern hingegen die Zustimmung von mehr als der Hälfte der in der Sitzung anwesenden Mitglieder. Außerdem wurde das Vetorecht des Vorstehers des Professorenkomitees auf den Dekan übertragen, welcher bereits das Recht besaß, einmalig eine erneute Abstimmung zu der vom Professorenkomitee bereits geklärten Fragestellung zu verlangen. Nach der zweimaligen Abstimmung eines Antrags muss der Dekan jedoch dem letztendlichen Beschluss des Professorenkomitees Folge leisten. Der Dekan kann hierbei jedoch zumindest seine Stellungnahme der Universität mitteilen. In der Edition des Jahres 2013 wurde außerdem eine kleine Änderung gegenüber der Edition des Jahres 2003 vorgenommen. So kann der Dekan die Umsetzung eines erneut vom Professorenkomitee gefassten Beschlusses verweigern, wenn er diesem widerspricht und seine persönliche Meinung dem Rektor zur Entscheidung mitteilt.

Solche Satzungsänderungen verdeutlichen, dass sich sowohl das Vorschlagsrecht für Themen als auch das Vetorecht für Themen allmählich auf das Führungsteam von Partei und Administration der Fakultät verlagert haben, womit das Machtgefüge allmählich ein Gleichgewicht erreicht hat. Dies erleichterten die Zusammenarbeit und gegenseitige Kontrolle zwischen allen Teilnehmern und trägt den Interessen aller Seiten Rechnung.

6. Beziehungsgefüge zu anderen Gremien

(1) Professorenkomitee und Dekan – Das Verhältnis zwischen dem Professorenkomitee und dem Dekan ist relativ einfach: Entscheidungen in akademischen Angelegenheiten werden vom Professorenkomitee getroffen und vom Dekan umgesetzt. Der Dekan hat das Recht, gegen die Entscheidung des Professorenkomitees einmalig Berufung einzulegen. In der Realität können der Vorsteher des Professorenkomitees und der Dekan eine oder aber zwei Personen sein, je nach Ergebnis der Wahl oder akademischem Niveau. Wenn der Dekan ein hohes akademisches Niveau innehält, dann wird er die Position des Vorstehers des Professorenkomitees mit der des Dekans kombinieren. Umgekehrt kann ein Professor mit einem hohen akademischen Niveau zum Vorsteher des Professorenkomitees gewählt werden. Diese institutionelle Regelung ist das Ergebnis von Erfahrungen aus der Praxis und soll einen möglichst reibungslosen Ablauf der Arbeit der Fakultät gewährleisten und interne Konflikte, die sich aus Personalregelungen ergeben, weitestgehend vermeiden.

(2) Professorenkomitee und Parteikomitee (KPCh) – Die Aufgabe des Parteikomitees der Hochschule liegt darin, die Umsetzung der Richtlinien und der Politik der KPCh und des Staates sowie der Entscheidungen der Universität in der Fakultät sicherzustellen und zu überwachen. In allen drei Satzungen des Professorenkomitees ist vorgegeben, dass der Sekretär des Parteikomitees einer Fakultät Mitglied des Professorenkomitees ist und das Parteikomitee bei der Entscheidungs- und Beratungsarbeit des Professorenkomitees vertritt. Es sollte jedoch ein maximaler

Prozentsatz von Partei- und Administrationspersonal im Professorenkomitee festgelegt werden, um zu verhindern, dass das Professorenkomitee unter der Kontrolle des Partei- und Administrationspersonals steht.

(3) Professorenkomitee und Gemeinsame Sitzung von Partei und Administration – In den Editionen der Jahre 2000 und 2003 ist der Großteil der Befugnisse der Fakultät dem Professorenkomitee übertragen worden. Gemäß der Edition des Jahres 2013 hingegen hält die Gemeinsame Sitzung von Partei und Administration mehr Befugnisse inne, wobei die Rolle des Professorenkomitees durch den „Vorschlag von Themen“ und die „Formulierung von Programmen“ geprägt ist. Die Gemeinsame Sitzung von Partei und Administration hat die Befugnis, über spezifische akademische Angelegenheiten zu bestimmen. Des Weiteren hat die Gemeinsame Sitzung von Partei und Administration die Befugnis, Entscheidungen über den „Entwicklungsplan“, „die Organisation von Lehre und Forschung“ und „die Prinzipien der Ressourcenzuweisung“ der Fakultät zu treffen. Allerdings sind die Begriffe „Entwicklungsplan“ und „Organisation von Lehre und Forschung“ nicht genau bestimmt.

(5) Professorenkomitee und Rektor – Das Verhältnis zwischen dem Professorenkomitee und dem Rektor beschränkt sich darauf, dass die Mitglieder des Professorenkomitees vom Rektor bestellt werden. Der Rektor agiert in der Regel als Leiter der „Begutachtungs- und Berufungskommission“ der Hochschule, welche für die alle drei Jahre stattfindende Beurteilung und Ernennung der Mitglieder des

Professorenkomitees verantwortlich ist. Der Hochschulleiter lässt in der Regel seine persönliche, subjektive Meinung nicht in die Bewertung von Ernennungen einfließen und respektiert meist das Auswahlresultat der Lehrenden. Das Professorenkomitee bindet den Hochschulleiter zudem nicht in den normalen Ablauf seines Arbeitsprozesses ein (Yan 2014, S.30).

Hieraus lässt sich schließen, dass die Entwicklung des Professorenkomitees nicht nur davon abhängt, ob es in sich selbst wissenschaftlich und rational ist, sondern auch von der Handhabung seines Verhältnisses zum bestehenden Organisationssystem. Letzteres ist nämlich für die Implementierung eines neuen Systems nicht förderlich, wenn es in heftigem Konflikt mit dem bereits bestehenden System steht. Daher erscheint es am sinnvollsten, schrittweise Reformen entsprechend den Eigenschaften des bereits bestehenden Systems durchzuführen.

Wie aus den drei Editionen der Satzung des Professorenkomitees der Nordost-Pädagogischen Universität hervorgeht, wird die Institution des Professorenkomitees an der Northeast Normal University in der Praxis ständig angepasst. Hierbei handelt es sich um einen Prozess, bei dem die Institution ständig in der Praxis getestet und entsprechend geändert wird.

Zunächst sind die Regeln des Professorenkomitees ständig angepasst und konkretisiert worden. Im Hinblick auf die Zusammensetzung des Komitees wurde eine Amtszeit- und Rotationsmethode eingeführt, um zu verhindern, dass Mitglieder über einen langen Zeitraum hinweg am Professorenausschuss teilhaben und potenzielle

Interessengruppen bilden. Hinsichtlich der Bewertungsmethode können die Lehrkräfte ihre Bewertung zur Arbeit des Professorenkomitees direkt abgeben und darüber abstimmen. Das Abstimmungsergebnis stellt die wichtigste Grundlage für die Bewertung und Einstellung der Mitglieder des Professorenkomitees dar. Im Rahmen von Arbeitsverfahren wiederum sind ein Abstimmungs-, ein Sitzungs- und ein Anhörungssystem entwickelt worden, um die Transparenz und die demokratische Beteiligung an einer Entscheidungsfindung zu erhöhen. Allerdings sind in diesem Professorenausschuss keine Vertreter der jungen Lehrkräfte vertreten, was ihn somit weniger repräsentativ macht.

Darüber hinaus erfolgt auch eine Anpassung des Verhältnisses zwischen dem Professorenkomitee und den anderen Abteilungen. Der Machtbereich des Professorenkomitees steht unweigerlich in Konflikt mit den Interessen anderer Organisationen, darunter etwa politische Organisationen (z.B. Parteikomitee der KPCh einer Fakultät) und administrative Organisationen (z.B. gemeinsame Sitzung des Sekretärs und des Dekans). Das Professorenkomitee der Northeast Normal University, das einst bei seiner Gründung fast alle wichtigen Befugnisse der Fakultät innehatte, hat nun die Macht für akademische Angelegenheiten der Fakultät übernommen, da ein Wandel von der „professoralen Herrschaft der Fakultät“ hin zur „professoralen Herrschaft der akademischen Angelegenheiten“ erfolgte. Diese Veränderung ist wahrscheinlich auf die Notwendigkeit der Berücksichtigung der Interessenvielfalt und der verschiedenen Werte einzelner Subjekte, die Entschärfung

von Konflikten und die Verbesserung der Effizienz von Entscheidungsfindungen zurückzuführen. Die politische Macht (bzw. das Parteikomitee der KPCh auf Fakultätsebene und auf Hochschulebene), die administrative Macht (bzw. der Dekan und die gemeinsame Sitzung zwischen Sekretär und Dekan) und die fachliche Autorität (bzw. das Professorenkomitee) können alle keine einheitliche Governance bewerkstelligen. Stattdessen liegt ein integratives, pluralistisches Governance-Modell unter Beteiligung der Betroffenen vor. Daher muss sich das Professorenkomitee mit den Beziehungen zu den politischen und administrativen Abteilungen und den geltenden Gesetzen des Staates befassen. Bei der institutionellen Gestaltung der Northeast Normal University sind es die Sekretäre des Parteikomitees der Fakultäten, welche als Mitglieder des Professorenkomitees fungieren. Die Dekane haben zudem das Recht, eine Überprüfung der getroffenen Entscheidungen des Professorenkomitees zu verlangen. Im Rahmen der gemeinsamen Sitzung von Sekretär und Dekan können Themenschwerpunkte im Professorenkomitee vorgeschlagen werden. Zudem unterliegt das Professorenkomitee der Beurteilung und Ernennung durch ein Beurteilungs- und Ernennungsgremium unter Leitung des Rektors. Alle solche Maßnahmen sorgen für einen Ausgleich der Macht- und Interessenverhältnisse aller Teilnehmer. Darüber hinaus muss die Institution des Professorenkomitees möglichst so konzipiert sein, dass keine Beeinträchtigung der Unabhängigkeit des Professorenkomitees (oder des akademischen Komitees) stattfindet, eine Berücksichtigung der Arbeitseffizienz erfolgt und die Entstehung einer übermäßigen organisatorischen Hierarchie vermieden wird.

10 Abschließende Diskussion

10.1 Zusammenfassung des Ergebnisses

Organisatorische Merkmale des B Colleges

Nach der Theorie der bürokratischen Systeme von Blau (1956) und den Interviews lässt sich das B College als eine erfolgreiche bürokratische Organisation betrachten.

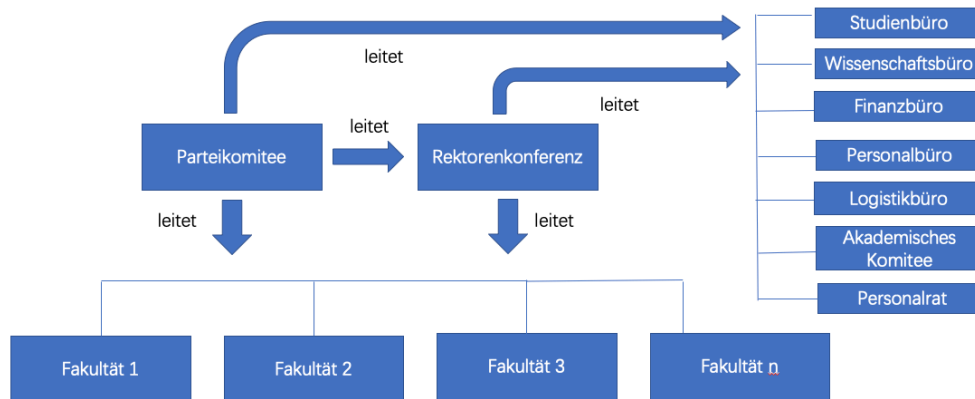


Abb. 10.1: Organigramm des B College

Quelle: Eigene Darstellung

Die obige Abbildung 9.1 veranschaulicht die Organisationsstruktur des B College. Hierbei handelt es sich um eine vereinfachte Struktur, welche die administrativen Abteilungen des B College impliziert. Die Linien zwischen den Abteilungen stellen Macht- bzw. Kommunikationslinien dar und spiegeln den Arbeitsablauf des B College wider. Informationen aus der Hochschule werden über eine Kommunikationslinie an das Parteikomitee sowie die Rektorsitzung weitergeleitet, während Anweisungen des Parteikomitees und der Rektorsitzung an Organisationen oder Einzelpersonen weitergegeben werden. Das B College ist eine „flache Organisation“ mit wenig Organisationsebenen, wodurch Informationen einer geringeren Verzerrung unterliegen, da sie weniger Ebenen durchlaufen. Die administrativen Abteilungen müssen jedoch mehr Berichte oder Anmeldungen von Fakultäten, Instituten oder Lehrenden über beispielweise die Veränderung der Curricula, die Lehrerweiterbildung,

die Ausgabe finanzieller Mittel usw. behandeln, sodass es ihnen nicht möglich ist, diese streng zu überwachen. Beim B College bedürfen beispielsweise fast alle Lehrangelegenheiten der Fakultäten und Fachbereiche (z.B. Änderung des Lehrplans, Lehrerweiterbildung, kleinere Ausgaben usw.) der Genehmigung durch eine administrative Abteilung wie dem Studienbüro. Die Mitarbeiter solcher Abteilungen haben jedoch weder die Zeit noch die Fachkompetenz, um diese Anträge angemessen zu prüfen, wodurch Verzögerungen oder gar Untätigkeit entstehen.

Es sind jedoch immer zwei Seiten einer Medaille zu betrachten, so auch im Falle der Institution. Institutionen „schützen und schränken ein; sie koordinieren und behindern; sie regen an und schränken ein; sie fördern die Gleichheit vor dem System und bieten den Inkompetenten Unterschlupf; sie erhalten die Stabilität und behindern den Wandel; sie lassen Vielfalt zu und schränken sie ein (Perrow 1979).“ Das effektive Funktionieren von Hochschuleinrichtungen inklusive ihrer positiven Aspekte hängt in hohem Maße von der Solidität des Systems und der Einhaltung der Regeln sowie Vorschriften ab. Die Experteninterviews ergaben, dass das Verwaltungssystem am B College eher negative Seiten der Institution stützt.

Starke Kopplung zwischen Teilsystemen

So bedürfen etwa die Ausbildung von Lehrkräften, Praktika von Studenten, Änderungen von Lehrprogrammen usw. der Genehmigung durch übergeordnete Behörden oder andere Administrationsabteilungen, was mit einem Verlust an Flexibilität einhergeht. Andererseits werden Vorschriften manchmal nicht eingehalten, beispielsweise dann, wenn eine Genehmigung für die Ausbildung von Lehrkräften, Praktika von Studenten, die Änderung von Lehrplänen etc. notwendig ist. Die Abteilung verzögert damit die Genehmigung oder verweigert sie gar, ohne eine schriftliche Erklärung dafür abgeben zu müssen. Diese gängige Praxis führt zu einer organisatorischen Lähmung, wodurch zudem die einzelnen Fakultäten und Lehrkräfte demotiviert werden. Die Fakultäten sowie Lehrkräfte müssen schließlich die Anordnungen der übergeordneten Behörden ausführen, auch wenn die Verwaltung die Anträge der Fakultäten oder Lehrkräfte nicht wie vorgeschrieben bearbeitet.

Die Teilsysteme im Hochschulbereich sind in der Regel lose miteinander gekoppelt, manchmal aber auch fest miteinander verbunden. Weick (1976, S.1 ff.) weist darauf hin:

“coupled events are responsive, but that each event also preserves its own identity and some evidence of its physical or logical separateness. Thus, in the case of an educational organization, it may be the case that the counselor' s office is loosely coupled to the principal's office. The image is that the principal and the counselor are somehow attached, but that each retains some identity and separateness and that their attachment may be circumscribed, infrequent, weak in its mutual affects, unimportant, and/or slow to respond. Loose coupling also carries connotations of impermanence, dissolvability, and tacitness all of which are potentially crucial properties of the 'glue' that holds organizations together.“

Im Gegensatz dazu ist eine feste Kopplung in nicht-akademischen Organisationen häufiger anzutreffen. Beispiele hierfür sind: „Manager treffen Entscheidungen und die Ausführenden setzen sie um; Manager leiten an und die Ausführenden gehorchen; Manager koordinieren und die Ausführenden erledigen bestimmte Aufgaben“ (Scott und Davis 1981, S.252 ff.). Im Rahmen des bürokratischen Organisationsmodells lokaler Hochschulen sind das Teilsystem „Management“ und das Teilsystem „Lehre“ im Vergleich zu den Eliteuniversitäten („985“-Universitäten) stärker gekoppelt. Im Hochschulmanagement wird außerdem mehr Wert auf Befehls- und Kontrollformen gelegt, woraus sich schlussfolgern lässt, dass die beiden zuvor genannten Teilsysteme relativ stark gekoppelt sind.

Die relativ starke Kopplung zwischen den beiden Teilsystemen „Management“ und „Lehre“ am B College hat zu einer lockeren Kopplung zwischen dem Teilsystem „Lehre“ und dem Teilsystem „Umgebung“ geführt. Die Hochschulleitung bzw. die Manager sollten für eine enge Verbindung unter sich und mit der Umgebung sorgen. Sofern dies wie im Falle des B College nicht erfolgt und kaum Kontakt mit der Umgebung (also mit Unternehmen und der Wirtschaft) besteht, liegt ein geschlossenes System vor.

Deprofessionalisierung der Hochschulleitung

Am B College waren einige College- und Fakultät-Sekretäre zuvor als Leiter anderer funktionaler Abteilungen tätig, ohne einen akademischen Hintergrund aufzuweisen. Zudem verfügten sie auch nicht über einschlägige Erfahrung im Management einer Hochschule. So waren die ersten drei Sekretärinnen der Hochschule vor ihrer Ernennung Leiter lokaler Behörden (Regierungsabteilungen), von denen zudem keine dem Bildungssystem angehörte. Auch sie verfügten über keinerlei Erfahrung im Hochschulmanagement. Diesen Umstand bestätigte auch eine Lehrerin: „Die Leiter unserer Hochschule und die Leiter administrativer Abteilungen haben im Laufe der Jahre an keiner Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen. Sie haben keine Ahnung von Lehrtätigkeiten. Es scheint, dass jeder Sekretär einer Fakultät werden kann.“ (12)

Fehlen von spezifischen Zielen und Plänen

Die Ziele und Pläne des B College sollten von der Hochschulleitung auf Grundlage der ihr zugewiesenen Befugnisse und Zuständigkeiten festgelegt werden. Doch das B College verfügt lediglich über einen groben Plan für die Hochschulumgestaltung bzw. über etwas, das sich nur als eine nicht umgesetzte Vision bezeichnen lässt. Es gibt auch keine Teilziele, Teilpläne und Zeitpläne. Die Lehrkräfte waren nicht an der Ausarbeitung des Plans beteiligt und wurden nicht über den konkreten Aktionsplan informiert. Selbst wenn sie eine Vorstellung haben, was sie für die Hochschulreform tun sollten, haben sie keine Kenntnisse davon, was passieren wird, weil sie nicht in Entscheidungen einbezogen wurden.

Stärkere Bürokratie

Bis zu einem gewissen Grad sind Elemente der Bürokratie in allen Bereichen der Hochschule vorhanden. Diese lokalen Hochschulen sind jedoch im Allgemeinen bürokratischer als die Eliteuniversitäten Chinas (z.B. die „985“- und „211“-Universitäten) und befolgen mehr Regeln, Vorschriften sowie Pläne. Damit besteht ein geringerer Grad an Autonomie bei den Lehrkräften und Fakultäten. Im Falle lokaler Hochschulen ist der Einflussbereich des Managements von größter Bedeutung. Dies

spiegelt sich nicht nur in der Zuweisung von Entscheidungsbefugnissen, sondern auch in der Hochschulkultur wider. Gleichzeitig existiert, wie an anderen Hochschulen auch, ein Konflikt zwischen zwei Machtsystemen. Da an lokalen Hochschulen jedoch ein Machtsystem (Machtbereich des Managements) eindeutig das andere (fachliche Autorität) dominiert, ist der Konflikt zwischen den beiden Kontrollsystemen nicht allzu intensiv. Oder es kommt zu Konflikten im Hochschulbetrieb, die auf die Deprofessionalisierung oder Autokratie der Hochschulleitung usw. zurückzuführen sind, die sich aber auf andere Weise austragen lassen, z.B. „Rückzug“ oder „passiver Widerstand“. Darüber hinaus übt das Managementsystem des B College keinen Druck auf die Lehrkräfte aus, sich an der Hochschulumgestaltung zu beteiligen. So erfolgt beispielsweise durch das Leistungsbeurteilungssystem eine Belohnung oder Bestrafung der Lehrkräfte, wodurch die Hochschulumgestaltung der Entstehung heftiger Konflikte entgegenwirkt. Der Autor argumentiert, dass der Grund, warum die Hochschulleitung keinen Druck auf die Lehrkräfte ausübt, nicht darin liegt, Konflikte zu vermeiden, sondern vielmehr darin, dass die Hochschulleitung nur daran interessiert ist, durch die Hochschulumgestaltung Ressourcen oder Vorteile zu erlangen, und sich nicht darum kümmert, ob die Umgestaltung tatsächlich erfolgreich ist.

Organisatorische Merkmale des H College

Chinesische Hochschulen haben eine ähnliche Organisationsstruktur, aber ihr spezifisches Hochschulmanagement ist sehr heterogen. Die Organisationsstruktur des H College ähnelt jener des B College, mit dem einzigen Unterschied, dass beim Ersteren akademische Komitees in den Fakultäten eingerichtet worden sind. Weitere Unterschiede zwischen dem H College und dem B College spiegeln sich zudem im größeren Respekt gegenüber der akademischen Autonomie von Lehrkräften wider. So werden etwa die Curriculumentwicklung und die Lehrpläne von den Lehrenden vorab selbst bestimmt. Obwohl hierfür eine Genehmigung vonseiten der zentralen Organe der Hochschule erforderlich ist, wird sie in der Regel schnell erteilt. Auch in der Forschung genießen die Lehrenden einen hohen Grad an Autonomie, zumal sie selbst über ihre Forschungsthemen entscheiden können. Hinsichtlich der Zusammenarbeit

zwischen Hochschule und Unternehmen besitzt jede Fakultät die Freiheit, mit Unternehmen zu kooperieren, wobei ebenfalls ein gewisses Maß an finanzieller Autonomie vorhanden ist. Die Tatsache, dass Hochschulleiter vor ihrem Amtsantritt Managementenerfahrungen an anderen Hochschulen gesammelt haben, lässt die Hochschulleitung des H College professioneller erscheinen, zumindest professioneller als die des B College, die gar keine Erfahrung im Hochschulmanagement besitzt und dennoch dem College leitend vorsteht. Wenn es diese Unterschiede auf der Strukturebene gibt, wäre es natürlich interessant zu wissen, wie sich das auf die Ebene der Akteure auswirkt. Wenn es so ist, dass die Strukturebene variiert, dann lassen sich Unterschiede auf der Akteursebene vermuten (z.B. höhere Motivation im H College).

Der größte Konflikt liegt jedoch darin, dass die Hochschulleiter in der Verwaltung verstärkt auf Zwangs- und Belohnungsmaßnahmen zurückgreifen. Die Lehrkräfte haben kein Mitspracherecht bei ihrer Leistungsbewertung. Dies hat zur Folge, dass die Lehrenden einen enormen Druck verspüren. Die Lehrkräfte des H College und des B College stehen sich zwei Extremen gegenüber: Beim ersteren steht das Lehrpersonal unter hohem Druck, zumal sie viel Leistung erbringen müssen. Beim letzteren sind die Lehrkräfte weitgehend frei von Druck, weshalb sie meist keine Motivation zur Erbringung von Arbeitsleistung, geschweige denn zur Mitwirkung an der Hochschulumgestaltung, verspüren. Im B College haben wir eine traditionelle hierarchische Struktur während das H College sich an der neoliberalen Universität der Effizienzmessung orientiert. In beiden Fällen geht die akademische Autonomie verloren.

Ein Punkt, der hervorgehoben werden muss, ist, dass die Lehrerbewertungssysteme sowohl am B College als auch am H College stark forschungsorientiert sind, d.h. sie betonen die Forschungsleistung der Lehrer und vernachlässigen „gute Lehre“. Dies hat dazu geführt, dass die Lehrkräfte nicht motiviert sind, „gute Lehre“ zu leisten. „Gute Lehre“ ist jedoch sehr wichtig für die Hochschulumgestaltung. Dies ist ein häufiges Problem an umzugestaltenden Hochschulen.

Die Probleme, die am B College und am H College auftraten, waren für die Autoren nicht überraschend, da sie nicht nur an diesen beiden Hochschulen auftraten, sondern Probleme sind, die häufig an lokalen Hochschulen und sogar an einigen Eliteuniversitäten in China auftreten. Die Ergebnisse der empirischen Studie stimmen weitgehend mit der Hypothese des Autors überein. Eines hat den Autor jedoch überrascht. Nämlich, dass es im Wesentlichen keinen Zusammenhang gibt zwischen dem, was das B College „sagt“ und dem, was es „tut“, und dass einige seiner Handlungen im Verdacht stehen, betrügerisch zu sein. Die externe Qualitätssicherung hat diese Probleme jedoch nicht aufgedeckt, was darauf hindeutet, dass die externe Qualitätssicherung versagt hat.

10.2 Empfehlung für Verantwortliche in China

Die folgende Handlungsempfehlung gliedert sich in zwei Teile: zum einen bezieht sie sich auf die Hochschulleitung und zum anderen auf die relevanten Regierungsstellen. Auf Grundlage der Ergebnisse der empirischen Studie wird eine Empfehlung für das hochschulinterne Management der betrachteten Hochschulen und für hochschulexterne Qualitätssicherungsmaßnahmen gegeben, die auch für andere Hochschulen, denen eine Umgestaltung bevorsteht, relevant sind.

Unter Berücksichtigung der Analyse der organisatorischen Merkmale des B College und des H College sowie der Zusammenfassung der allgemeinen Merkmale anderer umzugestaltender Hochschulorganisationen lassen sich folgende Empfehlungen für die Hochschulleitung ableiten:

10.2.1 Lehrende sollten mehr Autonomie erhalten und verstärkt in die

Entscheidungsfindung miteinbezogen werden.

In diesem Abschnitt soll die Notwendigkeit der Stärkung der Entscheidungsbefugnis und Autonomie der Lehrenden aus der Perspektive der Motivationstheorie, der Organisationstheorie zu lose und fest gekoppelten Systemen und der Hochschulphilosophie näher erläutert werden. Hierbei werden zudem spezifische

institutionelle Veränderungsprozesse vorgeschlagen. Der Vorschlag zur Erhöhung der Autonomie gilt zwar für alle Lehrenden, jedoch richtet sich dieser eher an die Leiter der Fakultäten, darunter etwa Dekane, Fachleiter usw. In diesem Zusammenhang ist auch aus den Interviews hervorgegangen, dass es vor allem solche Personen waren, die mit der zu geringen Autonomie unzufrieden waren.

Zunächst ist mit einer Analyse aus der Perspektive der Motivationstheorie zu beginnen.

Hochschulen fungieren als Expertenorganisation (Pellert 2000, S.39 ff.). Zwischen Fachleuten und Laien bestehen erhebliche Unterschiede. Fachleute verfolgen ein starkes und dauerhaftes Engagement in ihrem Fachgebiet. Ihr Loyalitätsgefühl gilt eher ihrem Beruf als ihrem Arbeitgeber. Für sie hat die Bewältigung von fachbezogenen Herausforderungen höchste Priorität. Sie gehen gerne Probleme an und finden Lösungen dafür. Der wichtigste Lohn für ihre Arbeit ist daher die Arbeit selbst. Wenn es darum geht, Fachleute zu motivieren, sollte ihnen ein gewisses Maß an Autonomie zugesprochen werden. Denn dadurch können sie schließlich ihre Interessen und sich selbst verwirklichen.

Die Methode zur Partizipation von Lehrern an der Entscheidungsfindung impliziert einige der in Kapitel 2 dieser Arbeit erörterten Motivationstheorien. So ist beispielsweise die Theorie „Y“ (McGregor 1998, S.138 f.) und das partizipative Management aufeinander abgestimmt. Nach der Theorie der „Hygiene“ kann die Methode zur Partizipation von Lehrern eine interne Motivation bei den Lehrern schaffen, indem sie den Lehrern mehr Möglichkeiten bietet, in ihrer Arbeit zu wachsen, Verantwortung zu übernehmen und sich an der Verrichtung von Arbeit zu beteiligen (Herzberg et al. 1959). Die Chance, Entscheidungen zu treffen und umzusetzen und dann mitzuerleben, wie sie in der Praxis funktionieren, leistet einen wertvollen Beitrag dazu, die Bedürfnisse der Lehrer nach Verantwortung, Leistung, Anerkennung, Wachstum und Selbstwertgefühl zu befriedigen. Damit stimmt die Partizipation von Lehrern an der Entscheidungsfindung mit den Bemühungen der ERG-Theorie überein,

das Bedürfnis der Mitarbeiter nach Leistung zu stimulieren (Alderfer 1969; Alderfer1972).

Dies lässt sich auch aus dem Blickwinkel der Organisationstheorien bzw. der losen und festen Kopplung analysieren.

Die Beteiligung der Lehrenden an der Entscheidungsfindung und die größere Autonomie der Fakultät sind auch aus einer organisatorischen Perspektive, nämlich im Rahmen der starken und losen Kopplung analysierbar. Die lose Kopplung kommt als Organisationsform häufig in Hochschulen zum Einsatz und bezeichnet eine begrenzte, schwach interagierende, unwichtigere oder langsam reagierende Verbindung zwischen den Teilsystemen einer Organisation (Weick 1976, S.1 ff.). Die sogenannte feste Kopplung hingegen ist ein Begriff, welcher mit der losen Kopplung verwandt ist. Wenn viele gemeinsame Komponenten zwischen den Teilsystemen vorhanden sind, sie die wichtigsten Komponenten der Teilsysteme darstellen, und eine Änderung in einem Teilsystem zu einer erheblichen Veränderung in den anderen führen kann, dann sind solche Teilsysteme wahrscheinlich relativ stark miteinander verbunden.

Die lose Kopplung unterliegt oftmals Kritik, weil sie eine ineffiziente oder unentschlossene Führung zur Folge hat, die Koordinierung der Aktivitäten einer Organisation erschwert und die Organisation nicht in der Lage ist, Managementinstrumente einzusetzen, um einen systemischen Wandel zu bewirken usw. Eine lose Kopplung kann aber auch positive Auswirkungen haben: ein teilweise unabhängiges und spezialisiertes Teilsystem erhöht die Sensibilität einer Organisation gegenüber ihrer Umwelt; es ermöglicht dem Teilsystem, neue und flexible Lösungen für neue Probleme zu entwickeln; und es mildert oder verhindert gar die Auswirkungen ineffizienter Abteilungen auf andere Abteilungen. Als Expertenorganisationen bilden Hochschulen einen Spezialfall (Pellert 2000, S.39 ff.), da hier professionelle Akteure nicht in erster Linie dem Organisationsinteresse verpflichtet sind, sondern einer organisationsexternen Kultur, namentlich der Disziplin und ihrer akademischen Community, weshalb es in Hochschulen im allgemeinen lose Kopplungen gibt.

Die mangelhafte Führung als auch die Untätigkeit bei gleichzeitiger inkompetenter hierarchischer Steuerung seitens der Hochschulleitung des B College und die Ineffizienz administrativer Abteilungen haben die einzelnen Fakultäten sowie Lehrenden in hohem Maße entmutigt, sich an der Hochschulgestaltung zu beteiligen. Anstatt einen wirksamen Anreiz zu bieten, hat die Hochschulleitung aufgrund der zu starken Kopplung zwischen der Hochschulleitung und den Fakultäten mehr Hindernisse für die Fakultäten und Lehrenden, die sich tatsächlich an der Hochschulgestaltung beteiligen wollen, herbeigeführt.

Die Kontingenztheorie (Contingency Theory) (Pellert 1967) wiederum besagt, dass jede Organisation unterschiedliche interne Elemente und externe Umweltbedingungen aufweist, sodass weder ein einheitliches Prinzip noch eine einheitliche Methode für Managementaktivitäten existiert. Diese Denkschule betrachtet Probleme aus einer Systemperspektive, wobei ihre Theorie sich auf die Identifizierung eines Beziehungs- und Strukturtyps von Variablen durch die Verbindungen innerhalb und zwischen den verschiedenen Teilsystemen einer Organisation sowie zwischen der Organisation und ihrer Umwelt konzentriert. Sie unterstreicht ferner die Bedeutung der Anpassung des Managements an die internen und externen Bedingungen einer Organisation, für die verschiedenen spezifischen Bedingungen müssen unterschiedliche geeignete Managementmodelle und -programme bzw. -methoden gesucht werden.

Die Hochschulen lassen sich in drei Komponenten aufteilen, nämlich in ein Umfeld, ein Management-Teilsystem und ein Technik-Teilsystem (z.B. die Lehrenden) (Pellert 1991, S.40). Die Art und Weise, wie diese Systeme miteinander verbunden sind bzw. die lose oder starke Kopplung solcher Teilsysteme, wirkt sich auf die Form und das Verhalten der Hochschulorganisation aus. Die Kontingenztheorie besagt, dass es weder den einen besten Weg der Kopplung gibt, noch alle Wege der Kopplung gleichzeitig effektiv sind (Galbraith 1973). Nur unter spezifischen Umständen ist eine bestimmte Kopplung geeigneter als die andere.

Beim Versuch des Entwurfs eines wirksamen Managementsystems für eine Hochschule sollten mindestens zwei Elemente Berücksichtigung finden: das Umfeld

und das Technik-Teilsystem. Organisatorische Ungewissheit ist weitgehend ein Ergebnis der Umwelt und des technischen Systems, wobei Unterschiede in den technischen Teilsystemen und der Umwelt selbst Unterschiede zwischen den Organisationen schaffen (Thompson 1967). Was an der einen Hochschule gut funktioniert, muss nicht zwangsläufig an einer anderen genauso sein. Die Schlüsselfrage lautet also, welche Managementstrukturen und -ansätze für die erfolgreiche Arbeit gemäß den Erwartungen an die Lehrenden in einem bestimmten Umfeld förderlich sind.

Zunächst ist es von Bedeutung, herauszufinden, in welchem Umfeld sich umzugestaltende Hochschulen befinden. Denn diese Hochschulen reagieren auf äußere Reize entsprechend ihrer eigenen Wahrnehmung des Umfelds. Im Rahmen dieser Arbeit werden am Beispiel des B College die Umwelt und das technische Teilsystem der Hochschule näher beleuchtet.

Erstens steht das B College vor einem Wandel, den es noch nie zuvor erlebt hat – die vom Staat ermutigte Hochschulumgestaltung. Qualitätssicherungssysteme, Curriculumentwicklung, Kooperationen zwischen Hochschulen und Betrieben, Lehreraus- und -weiterbildung usw. erfahren einen Wandel, wobei weder die Hochschulleitung noch die Lehrkräfte über entsprechende Erfahrungen verfügen.

Einerseits hat das Umfeld des B College sich dramatisch verändert. Die plötzliche Verfügbarkeit einer großen Summe zusätzlicher Mittel (über 13 Millionen Euro)¹⁴ erforderte außerdem eine angemessene Planung ihrer Verwendung; parallel steigt außerdem der Autonomiegrad der Hochschule stark an, zumal die Regierung nicht mehr in die Hochschulumgestaltung interveniert, außer natürlich im Falle unabdingbarer Evaluationen; die Hochschule ist kein geschlossenes System mehr, vielmehr muss sie die Zusammenarbeit und den Austausch mit der Außenwelt suchen (z.B. Unternehmen, ausländische Fachhochschulen usw.); die Produktionsprozesse in der Wirtschaft ändern sich ständig, weshalb anwendungsorientierte Lehre es zum Ziel

¹⁴ Diese Information wurde durch ein Interview gewonnen.

haben muss, dass die Hochschule ihr technisches Teilsystem, d.h. ihr Lehr-Lern-System, regelmäßig an die veränderte externe Erwartungshaltung anpasst (Thompson 1991, S.40). Solche lokalen Hochschulen sehen sich scharfer Kritik von außen ausgesetzt, wobei einige chinesische Wissenschaftler davon ausgehen, dass es sich bei solchen lokalen Hochschulen um bürokratisierte Regierungsstellen handelt. Andere wiederum stellen sich die Frage, ob solche lokalen Hochschulen überhaupt die Qualifikation besitzen, um als Hochschule eingestuft zu werden (Yang 2017, S.83 ff.).

Andererseits müssen die Management- und Kontrollsysteme der Hochschulen und ihre Technik-Teilsysteme an die Merkmale des Umfelds (z.B. Wirtschaft, Markt, Recht und Politik) angepasst werden, um tatsächlich effektiv zu sein (Lawrence und Lorsch 1967). Vor Beginn der Hochschulgestaltung befanden sich die lokalen Hochschulen in einem relativ einfachen und ruhigen Umfeld, wobei auch ihr internes Management und deren Koordination relativ einfach war. Mit dem Beginn der Hochschulgestaltung ist das Umfeld jedoch plötzlich komplexer geworden. Beinahe sämtliche Komponenten einer Hochschule sind nun mit dem Umfeld in Verbindung zu setzen. Daneben muss auch jedes Teilsystem einer Hochschule sich stärker professionalisieren und zugleich eine gewisse Unabhängigkeit bewahren. Vor dem Hintergrund eines vielfältigen und sich wandelnden Umfelds müssen die Hochschulen ihre Teilsysteme angemessen entkoppeln, um effizient arbeiten zu können. Das geschlossene, starre und fest gekoppelte Managements- und Kontrollsystem des B College mag vor der Hochschulgestaltung keine ernsthaften Probleme verursacht haben, doch sobald das Umfeld eine drastische Veränderung erfährt, wird es kein leichtes Unterfangen sein, diesen Management- und Kontrollstil an das Umfeld anzupassen.

Chinesische Hochschulen arbeiten auf unterschiedliche Art und Weise, um ihre Aufgaben in der Lehre, Forschung und im sozialen Dienst zu erfüllen. Obwohl Ähnlichkeiten zwischen den Hochschulen Chinas bestehen, gibt es auch Unterschiede hinsichtlich ihrer technischen Teilsysteme. So sind zunächst die Schwerpunkte der einzelnen Hochschulen unterschiedlich. Klassische forschungsorientierte

Universitäten, wie etwa die „985“- und „211“-Universitäten, legen ihren Fokus auf die Forschung. Im Prinzip sollten sich diese umzugestaltenden Hochschulen jedoch auf die Lehr-Lern-Arbeit konzentrieren, während die Forschung und der soziale Dienst eine untergeordnete Rolle spielen. Tatsächlich erhalten diese Hochschulen im Vergleich zu forschungsorientierten Universitäten sehr wenig Forschungsmittel. Darüber hinaus fallen die „Rohstoffe“ (Studenten mit unterschiedlichem Lernhintergrund) unterschiedlich aus. Diese umzugestaltenden Hochschulen nehmen jene Studenten auf, die aufgrund ihrer unzureichenden Noten bei der Hochschulaufnahmeprüfung keine Zugangsberechtigung für die „985“- oder „211“-Universität haben. Ferner ist zu erwähnen, dass die praxisbezogenen Vorerfahrungen der Lehrer sehr unterschiedlich sind. Die meisten Lehrkräfte des B College haben beispielsweise einen Master-Abschluss und verfügen weder über Berufserfahrung aus ihrer Tätigkeit in Unternehmen, noch wissen sie, wie sie die Lehrtätigkeit an einer Fachhochschule ausüben sollen. Einige umzugestaltende Hochschulen wiederum stellen höhere Anforderungen an ihre Lehrkräfte, so auch das H College. Dort müssen die neu eingestellten Lehrkräfte zumindest einen Dokortitel besitzen, nicht aber zwangsläufig über praktische Berufserfahrung verfügen. Die Anforderungen an „985“-Universitäten sind wesentlich höher: Die Bewerber müssen in der Regel an einer renommierten Universität bereits promoviert und herausragende Forschungsleistungen erbracht haben.

Unterschiede im Umfeld und in den technischen Systemaspekten verschiedener Hochschulen führen zu Differenzen in den Management- und Kontrollansätzen. Hochschulen mit relativ stabilen technischen Teilsystemen und Umgebungen sollten in der Lage sein, mithilfe der Logik und der hierarchischen Struktur eines geschlossenen Systems effektiv zu arbeiten. Demgegenüber erfordern komplexe Umgebungen und technische Teilsysteme eine offene Systemlogik. Generell gilt jedoch Folgendes: Je instabiler das technische Teilsystem einer Hochschule ist, desto lockerer sollte es mit dem Management-Teilsystem verbunden und desto enger sollte es mit der Umwelt verknüpft sein. Wenn ein ständiger Veränderungsbedarf vorherrscht

und nur wenig Präzedenzfälle für die Hochschulumgestaltung vorhanden sind, sollte das technische Teilsystem anpassungsfähig sein. Managementansätze wie Dezentralisierung, Koordinierung durch persönliche Interaktion innerhalb einer Einheit, die Bedeutsamkeit von Rückmeldungen für die Anpassung allgemeiner Pläne und die Bedeutung des Erfahrungslernens tragen alle zu einem anpassungsfähigen technischen Teilsystem bei. Nur so lässt sich ein effektiver Betrieb der Hochschule gewährleisten.

Die Differenzen im Umfeld und in den technischen Teilsystemen der verschiedenen Hochschulen verlangen die Entwicklung verschiedener Management- und Kontrollstile. Vor Beginn der Hochschulumgestaltung befanden sich das technische Teilsystem und das Umfeld des B College in einem relativ stabilen Zustand unter Verfolgung des Prinzips eines geschlossenen Systems und einer zentralisierten Struktur, ohne dass es zu größeren Krisen kam. Mit dem Beginn der Hochschulumgestaltung hat das Umfeld des B College jedoch einen drastischen Wandel erfahren. Das technische Teilsystem ist nun viel enger mit dem Umfeld zu verknüpfen und an die Veränderungen des Umfelds anzupassen, wie z.B. hinsichtlich der Curriculumentwicklung, der Lehrerausbildung, der Einstellung von Lehrbeauftragten, dualer Studiengänge usw. Es sind zahlreiche Anpassungen, die am technischen Teilsystem vorgenommen werden müssen und die Instabilität des technischen Teilsystems erhöhen. Daher sollte das Management-Teilsystem des B College lockerer an das technische Teilsystem gekoppelt werden, um die Anpassungsfähigkeit des technischen Teilsystems zu steigern und es fester an die Umwelt zu koppeln. Managementansätze wie Dezentralisierung, Koordinierung zwischen und innerhalb von Abteilungen, Anpassung von Plänen oder Managementstilen auf Grundlage von Feedback und die Betonung eines erfahrungsbasierten Lernens tragen alle zur Flexibilität und Effizienz des technischen Teilsystems und damit schließlich zu einem effizienten Betrieb der Hochschule bei.

Merkmale der Hochschulorganisation—Akademische Autonomie

Die Idee der akademischen Autonomie entspricht eher einer erkenntnistheoretischen Philosophie (Brubacher 2001, S.14 f.) der Hochschulbildung. Autonomie gilt als eine der ältesten Traditionen, wobei Hochschulen Orte sind, an denen profunde Kenntnisse bewahrt, geschaffen und verbreitet werden. Unabhängig davon, woher die Mittel stammen oder wer die Hochschule gegründet hat, verwaltet die Gelehrtenzunft ihre eigenen Angelegenheiten (Jaspers 1959) Da die Erforschung profunder Kenntnisse komplexes oder gar esoterisches Wissen voraussetzt, können meist nur Gelehrte die Komplexität auf tiefgründige Art und Weise begreifen. Experten bzw. wissenschaftliches Personal sollte für die Problemlösung im Rahmen seines Fachgebiets eigenverantwortlich arbeiten. Gelehrte sollten als autonome Gemeinschaft fungieren, weshalb Hochschulen oft als „Königreiche der Gelehrten“ bezeichnet werden (Moberley 1949). Neben den philosophischen Grundlagen kann die Kompetenzforschung auch theoretische Unterstützung für die akademische Autonomie liefern. Die Expertiseforschung hat jedoch festgestellt, dass Expertenkompetenz domänenspezifisch ist. Obwohl es (bis zu einem gewissen Grad) möglich ist, Arbeitsfähigkeiten zu beschreiben und gemeinsame Merkmale zu identifizieren, helfen solche Merkmale den Menschen nicht unbedingt bei der Ausführung bestimmter Arbeitsaufgaben. Deshalb besitzen Akademiker das meiste Mitspracherecht in akademischen Angelegenheiten. Aufgrund dessen sollten sie eine autonome Gemeinschaft sein. Autonomie ist die Essenz der Wissenschaft (Hutchins 1967).

Nach dieser logischen Überlegung sollten die Lehrer eine umfassende Kontrolle über die akademischen Aktivitäten besitzen, da sie mit den Inhalten tiefergehender Themengebiete vertrauter sind. Sie sind daher am besten in der Lage, zu entscheiden, welche Fächer angeboten und wie sie gelehrt werden sollen, wer am besten für ein weiterführendes Studium qualifiziert ist (Zugang), wer Wissen erworben hat (Prüfungen), einen Abschluss erhalten soll (Graduierung) und wer qualifiziert ist, um Professor zu werden (Karriere und Nachwuchsförderung).

Aber im Hochschulbildungssystem überlappen sich die Logiken von zwei Teilsystemen (Wissenschaft und staatlich geregelte Bildung). Lovell (1934) argumentierte, dass die weitere Existenz der Universität auf die Gesellschaft, d.h. auf politische Erwägungen zurückzuführen sei. Da sie nur mit der Duldung der äußeren Öffentlichkeit (z.B. Studenten, Eltern, Unternehmen, Regierung) existieren kann, müssen die Vertreter der Öffentlichkeit in öffentlichen Institutionen, das letzte Wort in der Klärung politischer Konflikte haben. Das Hochschulmanagement ist jedoch komplexer Natur. Hierbei stellt sich die Frage, ob dies im Widerspruch zur Tatsache steht, dass Hochschulen autonome Einrichtungen sind. In dieser Hinsicht wird davon ausgegangen, dass dies nicht der Fall ist, zumal keine Hochschule eine rein akademische Gemeinschaft darstellt. Vielmehr koexistieren in Hochschulen Systeme mit je eigenen Logiken, nämlich die Wissenschaft an sich und die Verwaltung. Eine solche „Zweck-Gemeinschaft“ benötigt eine ergänzende organisatorische Komponente mit einem breiten Spektrum an Wissen und Erfahrung in der Verwaltung von Anlagevermögen, dem Finanzmanagement, dem Management von Hochschulunternehmen, der Beschaffung von Finanzmitteln und Investitionen. Sowohl die administrative als auch akademische Arbeit besitzt ihr eigenes Fachwissen, sodass sie professionalisiert sein müssen.

Sofern die philosophischen Diskussionen unberücksichtigt bleiben und lediglich das derzeitige System der chinesischen Hochschulen aus einer realistischen Perspektive betrachtet wird, so kommt „ein System der Rektorverantwortung unter der Führung des Parteikomitees“ zum Vorschein. Unter der Prämisse, dass das Parteikomitee die Führung übernimmt und der Rektor hingegen die Verantwortung, stellt die Gewährleistung maximaler akademischer Autonomie für Akademiker die größte Veränderung dar, die unter den realen politischen Bedingungen Chinas erreicht werden kann. Es sollte ein Gleichgewicht zwischen „Parteiführung sowie Rektorverantwortung“ und akademischer Autonomie gefunden werden. Akademiker können unter Autonomiebedingungen, in denen die Aufsicht auf ein Minimum reduziert ist, ihre volle Leistungsfähigkeit entfalten. Im Falle von Unstimmigkeiten ist es

vorzuziehen, dass Entscheidungen durch Kommunikation und Überzeugung statt durch Macht und Zwang getroffen werden. Diese Schlussfolgerung gilt auch für das Verhältnis zwischen hochschulischen Parteikomitees und Gruppen von Wissenschaftlern.

Institutionelle Garantien für eine stärkere Beteiligung an der Entscheidungsfindung und eine höhere Autonomie der Lehrkräfte

Im Jahr 2010 verkündete das Bildungsministerium einen „Rahmenplan für die Reform und Entwicklung des Bildungswesens“, welcher besagt, „die wichtige Rolle des akademischen Komitees beim Aufbau von Disziplinen, der akademischen Bewertung und der akademischen Entwicklung voll zur Geltung zu bringen. Die Rolle der Professoren in der Lehre, in der akademischen Forschung und im Hochschulmanagement sollte voll zur Geltung kommen“. Seitdem sind mehr als zehn Jahre vergangen, dennoch ist die Entwicklung des Systems des akademischen Komitees an chinesischen Hochschulen immer noch schwierig voranzutreiben (Office of the Working Group 2010). Grund hierfür sind hauptsächlich folgende drei Problemfelder:

Die Kontrolle akademischer Gremien wie dem „akademischen Komitee“ oder „Professorenkomitee“ durch Verwaltungsmacht. Die Professoren halten in einem akademischen Komitee oftmals eine Verwaltungsfunktion inne. Der Verwaltungsleiter (z.B. Dekan) ist in der Regel der Leiter des akademischen Komitees und hat das Recht, Anträge zu stellen. Professoren, die eine Verwaltungsposition einnehmen, stellen die Mehrheit der Sitze im akademischen Komitee. Demgegenüber erhalten diejenigen, die keine Verwaltungsposition innehaben, lediglich eine Minderheit an Sitzen. Nach der Regel „eine Person - eine Stimme“ überwiegt eindeutig die Macht des Verwaltungspersonals. Hinzu kommt, dass nicht wenige Hochschulen bei der Auswahl der Mitglieder ihrer akademischen Komitees ein intransparentes und unfares Verfahren anwenden, das sie anfällig für Manipulationen durch Verwaltungspersonal macht (Cai 2019, S.23).

Akademische Organisationen wie das Akademische Komitee besitzen nur begrenzte Befugnisse. An vielen Hochschulen haben die akademischen Komitees auf Hochschul- und Fakultätsebene lediglich beratende und empfehlende Befugnisse im Falle akademischer Angelegenheiten und keine Entscheidungsbefugnis (Zhan und Wang 2016, S. 79 f.).

Unzureichende Regeln und Vorschriften begünstigen allerdings nicht die Verrichtung der Arbeit akademischer Organisationen wie dem akademischen Komitee. So sind auch die Zuständigkeiten des akademischen Komitees eher allgemein und vage ausgelegt. Daneben ist der institutionelle Aufbau des akademischen Komitees unvollständig. Beispielsweise gibt es keine Unterausschüsse wie ein Fachbereichsausschuss oder ein Ausschuss zur Amtstitelbewertung. Es fehlt zudem an spezifischen Regelungen für die Verfahren (z.B. wie Mitglieder gewonnen werden können; wer die Sitzungen einberuft; wer die Themen bestimmt; und wer den Aktionsplan entwickelt) und einer Aufsicht über akademische Komitees.

Die Reform des hochschulinternen Managements sollte Aspekte wie Demokratie, Professionalität und Effizienz berücksichtigen. Mit anderen Worten: Es ist wichtig, die Macht nicht größtenteils auf die Partei- und Administrationsführung der Hochschulen zu konzentrieren, was einerseits die demokratischen Verhältnisse und die Professionalität der Hochschulleitung untergraben, und andererseits die Machtverteilung zu Lasten des akademischen Personals organisieren würde. Dies wiederum würde zu einer übermäßig losen Organisation führen und die Förderung der Hochschulreform erschweren. Es muss also ein Gleichgewicht zwischen beiden gefunden werden, und zwar im Rahmen einer Kooperation und gegenseitigen Kontrolle. Um die Umsetzung der Hochschulmanagementreform zu gewährleisten, sollte die Verwaltung der Hochschulen mit dem aktuellen rechtlichen sowie politischen Umfeld in Einklang stehen und gleichzeitig die Interessen aller Seiten berücksichtigen, damit die Hochschulverwaltungsreform nicht auf zu viel Widerstand stößt und so Konflikte vermieden werden. Empfehlungen für die Reform des

Hochschulmanagements, die vollständig von ausländischen Hochschulmanagementsystemen kopiert oder allein aus der Theorie abgeleitet werden, sind in der Praxis nicht erprobt und entsprechen nicht notwendigerweise der tatsächlichen Situation chinesischer umzugestaltenden Hochschulen. Demgegenüber sind Empfehlungen, die auf vorhandenen Reform Erfahrungen beruhen, eher realisierbar. Das berühmteste und praxiserprobte Beispiel für die Reform des Managementsystems chinesischer Hochschulen ist das System des Professorenkomitees der Nordost-Pädagogischen Universität, das als Grundlage für Verbesserungsvorschläge für das Management von umzugestaltenden Hochschulen verwendet werden soll.

10.2.2 Veränderung des Lehrerverhaltens durch Organizational Behavior

Modification (O.B.Mod.)

Die O.B.Mod. gilt für alle Lehrkräfte, aber vor allem für jene, die keine Verwaltungsposition innehalten. Obwohl diese Lehrkräfte mit der Entscheidung zur Hochschulumgestaltung einverstanden sind, fehlen ihnen im Allgemeinen die Anreize zur Förderung der Hochschulumgestaltung. Ein typische organisatorische Verhaltensmodifikation lässt sich in einen 5-stufigen Problemlösungsprozess unterteilen (Robbins 1997, S.197 f.): (1) Identifizierung von leistungsbezogenen Verhaltensereignissen. Nicht alles, was ein Arbeitnehmer an seinem Arbeitsplatz anstellt, ist für die Leistungserbringung gleich wichtig. Der erste Schritt im Modell des Organisationsverhaltens besteht daher darin, jene relevanten Verhaltensweisen zu ermitteln, die einen wesentlichen Einfluss auf die Leistung der Mitarbeiter haben. Im Rahmen des derzeitigen Bewertungssystems von Lehrenden wird die Leistung der Lehrenden beinahe ausschließlich durch die Forschungsleistung bestimmt. Die Hauptaufgabe der Hochschulumgestaltung besteht allerdings darin, Lehre und Studium so zu verändern, dass die Lehrarbeit der Lehrkräfte eine entscheidende Rolle spielen sollte. (2) Messung der Mindesthäufigkeit einer Verhaltensweise. Hierbei ermittelt der Manager grundlegende Leistungsdaten durch die Häufigkeit identifizierter

Verhaltensweisen unter realistischen Bedingungen. Die Lehrenden widmen ihre Hauptanstrengungen der Forschung und haben nur wenig Anreize, sich an der Hochschulgestaltung zu beteiligen, z.B. für die Darbietung guter Lehre ist zuvor die Teilnahme an Lehrerweiterbildungsmaßnahmen erforderlich. Die Arbeit der Lehrenden lässt sich schließlich quantitativ oder qualitativ anhand einschlägiger Bewertungsmethoden bewerten. (3) Identifizierung von Faktoren, die einen Einfluss auf das Verhalten oder die Leistungsergebnisse leisten. Dies gibt den Managern Aufschluss darüber, warum eine bestimmte Verhaltensweise auftritt und zu welchem Ergebnis dies führen kann. Des Weiteren kann die Fortführung einer bestimmten Verhaltensweise bis zur tatsächlichen Umsetzung der Strategie des organisatorischen Verhaltensmodells zu sozialer Akzeptanz führen und zusätzliche Arbeiten vermeiden. Lehrende setzen einen Großteil ihrer Energie in der Forschung ein, weil ihre Leistungsbewertung fast ausschließlich auf Forschungsergebnissen beruht. Wenn sich die Lehrenden aktiv an der Hochschulgestaltung beteiligen, indem sie etwa „gute Lehre“ darbieten und an Lehrerweiterbildungen teilnehmen usw., müssen sie viel Zeit und Energie aufwenden, wofür sie letztlich jedoch keine Gegenleistung erhalten. (4) Entwicklung und Umsetzung von Interventionsstrategien. Sobald die Funktionsanalyse abgeschlossen ist, kann die Führungskraft eine Interventionsstrategie entwickeln und umsetzen, um notwendige Verhaltensweisen zu verstärken und unnötige hingegen zu unterminieren. Eine geeignete Strategie liegt dann vor, wenn bestimmte Leistungs-Belohnungs-Korrelate, Strukturen, Verfahren, Techniken oder Aufgaben vorteilhaft verändert werden, sodass diese den Erhalt einer Belohnung aufgrund höherer Leistung ermöglichen. Daher müssen die Hochschulen anpassen, welche Aufgaben bei der Leistungsevaluation im Vordergrund stehen und somit mit etwaigen Belohnungen verknüpft sind. Aufgaben, die mit der Hochschulgestaltung im Zusammenhang stehen (z.B. gute Lehre, Teilnahme an Lehrerweiterbildungsmaßnahmen usw.) sollten mit der Leistungsevaluation der Lehrenden verknüpft und die Verbindung von Forschungsergebnissen der Lehrenden mit der Leistungsevaluation hingegen abgeschwächt werden, um Verhaltensweisen bei den Lehrenden hervorzurufen, welche die Hochschulgestaltung fördern. Hierfür

muss die Hochschule auch ihre Bewertungsverfahren für die Lehre ändern. (5) Bewertung des Ausmaßes einer Leistungsverbesserung. Hierbei ist das Ausmaß einer Verbesserung der Arbeitsleistung im Zusammenhang mit der Hochschulumgestaltung zu betrachten, z.B. durch die Bewertung der Lehrleistung von Lehrkräften anhand einer Beurteilung durch Studierende oder Kollegen, einer Selbstevaluierung vonseiten der Lehrkräfte oder durch die Zählung der Anzahl an Lehrkräften, die an Fortbildungen partizipieren.

Die theoretische Grundlage der organisatorischen Verhaltensmodifikation stellt die Verstärkungstheorie (Skinner 1948, S.168 ff.) dar, die sich auf positive Verstärkung, Verhaltensformung und die Identifizierung der Auswirkungen verschiedener Verstärkungsverfahren auf das Verhalten stützt. Die organisatorische Verhaltensmodifikation gibt der Hochschulleitung ein leistungsfähiges und bewährtes Instrument zur Veränderung des Lehrendenverhaltens an die Hand.

10.2.3 Empfehlungen zur Optimierung hochschulexterner

Qualitätssicherungsmaßnahmen

Externe Qualitätssicherungsmaßnahmen lassen sich im Hinblick auf Reliabilität bzw. Gerechtigkeit und Validität bzw. Professionalität näher analysieren. Aus Verzerrungen aufgrund von Reliabilitäts- und Validitätsproblemen, können Gerechtigkeitslücken entstehen. Zugleich ist eine gerechte Evaluation nach Ansicht des Autors dieser Arbeit derzeit das dringendste und heikelste Thema, da Chinas Hochschulevaluation bereits vor über zehn Jahren begann und es auf diesem Gebiet regen Austausch und viele Kooperationen mit Industrieländern gibt. Damit mangelt es also keinesfalls an Evaluationserfahrung und fortschrittlichen Evaluationstheorien, vielmehr wird die Gewährleistung einer gerechten Hochschulevaluation von vielen Seiten kritisiert (Cao 2008). Die damalige Vize-Bildungsministerin Wu Qidi (2008) erklärte auf einer Konferenz des Zentralbildungsministeriums zum Thema „Standardisierung der Evaluationsarbeit und Verbesserung der Evaluationsqualität“, dass es ihrer Meinung nach Formalismus und Betrug im Evaluationsprozess gebe. Wenn eine gerechte

Evaluation, insbesondere die Unabhängigkeit von Gutachtern nicht gewährleistet werden kann, bleibt der Qualitätssicherungszweck (auch wenn die fachlichen Details verbessert würden) unerreicht. Im Falle des B College gaben alle befragten Lehrkräfte an, dass sie nicht an der Entwicklung und Umsetzung des Hochschulumgestaltungsplans beteiligt waren. Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass der Umgestaltungsplan überhaupt nicht umgesetzt wurde und nur entwickelt wurde, um Finanzmittel zu erhalten und eine externe Evaluation zu bestehen. In diesem Fall hat das B College die Evaluation dennoch mit Bravour bestanden. Die Befragungen ergaben, dass das Evaluationsverfahren äußerst unregelmäßig verlief. Die Autoren kommen daher zu dem Schluss, dass externe Qualitätssicherungsmaßnahmen für die Hochschulumgestaltung weitgehend versagt haben. Es ist daher dringend erforderlich, die externen Qualitätssicherungsmaßnahmen für die Hochschulumgestaltung zu verstärken.

Wahrscheinlich liegt aufgrund der sensiblen Thematik der Schwerpunkt aktueller Forschungen auf der Professionalität von Qualitätssicherungsmaßnahmen, worunter Evaluationsindikatoren und -verfahren sowie die Gutachterausbildung usw. fallen (Wang 2018, S.45 ff.; Zhang 2018, S.18 ff.). Obwohl in einigen wissenschaftlichen Ausarbeitungen bereits darauf hingewiesen worden ist, dass der Hochschulbetrug und der Formalismus von Evaluationsgutachtern mittlerweile zu offenen Geheimnissen im Hochschulbildungsbereich geworden sind, haben sie die institutionellen Gründe für dieses Phänomen nicht eingehend analysiert (Zhu 2009, S.6; Cao 2008, S.32 ff.). Obwohl Evaluationsbetrug im Hochschulbereich kein Geheimnis mehr ist, existieren dazu dennoch keine empirischen Forschungen oder schlüssigen „Beweise“, da eine empirische Forschung in einem solch großen Umfang schlicht nicht realisierbar ist. Die Gründe dafür lassen sich nur durch Fallstudien und Analysen zum chinesischen Hochschulmanagementsystem aufspüren.

Gerechtigkeit stellt die Grundlage einer Evaluation oder Akkreditierung dar. Beim Peer-Review handelt es sich um eine qualitative Bewertungsmethode, die in verschiedenen Staaten gebräuchlich ist. Neben dem Fokus auf Professionalität sollte

ein qualifiziertes Peer-Review auch den Aspekt der Gerechtigkeit berücksichtigen. Experten und deren Ansichten müssen respektiert, aber potenzielle Interessenketten, die beim Peer-Review auftreten könnten, müssen durchbrochen werden (Yang 2020, S.118). In China bestehen folgende drei Hindernisse im Hinblick auf die Gewährleistung gerechter Peer-Reviews: Beziehungsnetz, Profitbeziehung (Benefit relationship) und Gruppenspiel.

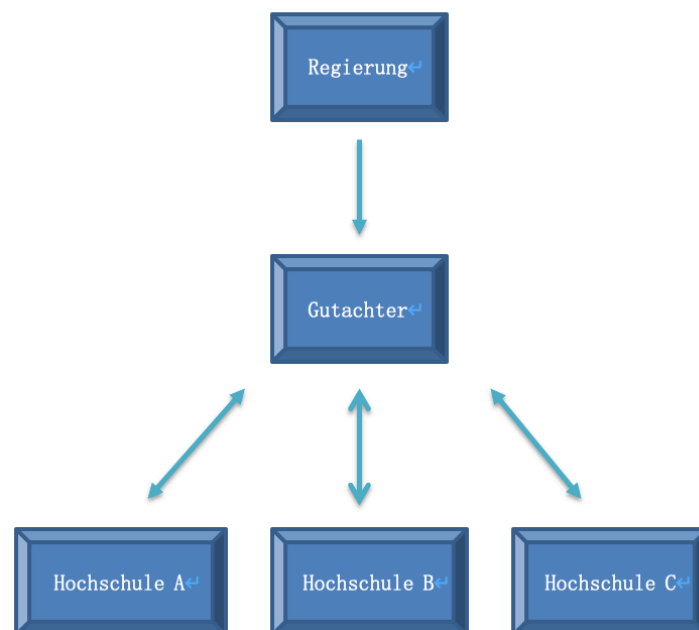


Abb. 10.2: Quellen für Gutachter

Quelle: eigene Darstellung

Ein Beziehungsnetz in einem geschlossenen bürokratischen System, das hauptsächlich eine professionelle als auch persönliche Beziehung zwischen dem Hauptleiter einer zu evaluierenden Hochschule und dem Evaluationsgutachter oder dem Leiter einer zuständigen Abteilung usw. umfasst. Dadurch findet eine Beeinträchtigung der Autonomie der Arbeit des Gutachters statt. Die Regierung oder die von ihr eingerichtete Evaluationsagentur monopolisiert alle Evaluierungsaktivitäten und verfügt über ein abgeschlossenes Machtsystem, sodass es für externe Parteien sehr schwierig ist, in den Evaluationsprozess und die daraus resultierenden Ergebnisse einzugreifen. Wie die obige Abbildung verdeutlicht, hat das

Provinzbildungsministerium eine Gutachtergruppe für die Hochschuleevaluation beauftragt. Die meisten Gutachter sind Leiter von Hochschulen aus einer Provinz, darunter etwa Rektoren, Dekane usw. (Zhang 2018, S.20). Regierungsbeamte, Gutachter und Leiter der zu evaluierenden Hochschulen befinden sich in demselben bürokratischen System, weshalb es unvermeidliche untrennbare Verbindungen gibt.

Unter Profitbeziehung sind im Wesentlichen die möglichen Interessenzusammenhänge zwischen einem Gutachter, der zuständigen Abteilung und einem Bewertungsobjekt zu verstehen. Die Evaluationsergebnisse wiederum beziehen sich auf die Mittelvergabe, die Gesamtzahl der aufgenommenen Studierenden und das Angebot neuer Studienfächer, die sich alle auf die Karriereentwicklung der Hochschulleiter auswirken und eine Vorteilsgewährung verursachen könnten. Zuständige Regierungsabteilungen besitzen Managementverantwortung für Hochschulen, wie etwa die Ernennung von Hochschulleitung die Genehmigung und Evaluierung von Studienfächern sowie die Qualifikations- und Auditevaluation. Wenn eine große Anzahl von Hochschulen in der Provinz H die Hochschulumgestaltungsevaluationen nicht erfolgreich bestehen, sollte auch die zuständige Abteilung eine Teilverantwortung dafür tragen, womit sie als eine Interessengemeinschaft fungieren würden.

Ein Gruppenspiel (Group Game, a game action of collective) wurde von mehreren Hochschulen für die Vorteile der Evaluationsergebnisse angenommen. Um Legitimität oder mehr Ressourcen zu erlangen, begehen Hochschulen einen Betrug. So sieht etwa der Umgestaltungsplan der Provinz H vor, dass im Falle solcher Hochschulen, die während des Umgestaltungsprozesses auf ernsthafte Probleme stoßen, die Mittelvergabe reduziert oder gestoppt und die Umgestaltungsberechtigung eventuell sogar vollständig gestrichen wird. Bei Hochschulen mit guten Umgestaltungseffekten wird die finanzielle und politische Unterstützung hingegen erhöht. Das B College offenbarte einen hohen Grad an Unehrllichkeit und bestand dennoch die Evaluation und wurde sogar als ausgezeichnete Leitbild-Hochschule eingestuft (Bildungsministerium der Provinz H 2020). Dies verdeutlicht, dass die Gutachter bzw.

die zuständige Behörde ihre Pflichten bei der Organisation und dem Management der Evaluation stark vernachlässigt haben. Zumindest hat der Autor dieser Arbeit keine relevanten Informationen vorgefunden, die darauf hindeuten, dass aufgrund von Betrug Hochschulen in der Provinz H oder in anderen Provinzen und Städten verschiedene Bewertungen nicht bestanden oder Hochschulleiter zur Verantwortung gezogen wurden. Die Konsequenzen für die Schwinderei von Hochschulen sind extrem niedrig und die Profite hingegen sehr hoch, sodass die Motivation zum Betrug hoch genug bleibt (Neumann und Morgenstern 2004).

Die drei Gerechtigkeitshindernisse beziehen sich auf die Interessenkette zwischen der zuständigen Behörde, einem Gutachter und dem jeweiligen Bewertungsgegenstand. Der Lösungsweg besteht darin, die Interessenkette zu durchbrechen.

Um ein geschlossenes System sowie die dazugehörigen Interessenketten zu durchbrechen und die Gerechtigkeit sowie Professionalität externer Evaluationen bzw. Akkreditierungen sicherzustellen, ist die Etablierung einer unabhängigen Evaluations- und Akkreditierungsorganisation unabdingbar. Die Drittevaluation der Hochschulbildung bezieht sich auf Dritte mit dem Status einer unabhängigen juristischen Person, die weder aus der Regierung noch aus Hochschulen stammt und wissenschaftliche Methoden sowie Instrumente zur Bewertung der Hochschulen heranzieht.

Die Errichtung eines unabhängigen Dritt-Evaluationssystems sollte anhand zweier Aspekte erfolgen: die Etablierung einer unabhängigen Evaluationsorganisation und die Verbesserung der gesetzlichen Bestimmungen zur Dritt-Evaluation.

Die in China vorhandenen sogenannten Evaluationsdritteinrichtungen sind in hohem Maße abhängig von den staatlichen Behörden. Denn die Regierung ernennt ihre Verantwortlichen und bestimmt ihre Grundfinanzierung. Diese Evaluationsagenturen stellen keine Evaluationsorganisation Dritter im eigentlichen Rechtssinne dar. Der enorme Einfluss der Regierung auf die Evaluation von Hochschulen führt oft zu einer oberflächlichen und „formalen“ Evaluation. Eine tatsächlich unabhängige externe

Evaluationsorganisation sollte im juristischen Sinne in Bezug auf Personalbeschaffung, Finanzierung, Organisationsführung und -betrieb, Formulierung von Qualitätsstandards und Evaluierungsprozessen autonom agieren.

In China gibt es keine spezielle Gesetzgebung zur Bewertung durch Dritte. Daher ist es notwendig, die Gesetzgebung in dieser Hinsicht weiterzuentwickeln und klare Bestimmungen zu drei Aspekten zu treffen: Zum einen sollten die Rechte und Pflichten eines Gutachters und des Begutachtungsgegenstandes, Begutachtungsgrundsätze, -arten, -verfahren, die Verwendung sowie Weitergabe von Begutachtungsergebnissen, Begutachtungsinstitutionen, die personelle Zusammensetzung, Finanzierungsquellen und deren Verwendung exakt geregelt werden. Zum anderen sollte der Status der unabhängigen juristischen Person einer Evaluationsorganisation bestimmt werden, damit sie Evaluierungsbefugnis im Einklang mit dem Gesetz selbstständig ausüben und rechtliche Verantwortung übernehmen kann (Li 2016, S.56 f.). Letztlich sind auch der Schutz von Rechten und die Rechenschaftspflicht für Fehlverhalten zu stärken und das Evaluationsverfahren im Rahmen von Verwaltungsverfahren miteinzubeziehen. Kommt es während des Bewertungsprozesses zu Korruption oder Regelverstößen, ist die verantwortliche Stelle zur Rechenschaft zu ziehen (Yao 2018, S.86 ff.).

Da es in China schwierig ist, innerhalb kürzester Zeit eine ausgereifte unabhängige Evaluation durch Dritte zu etablieren, könnte eine Übergangslösung darin bestehen, dem zentralen Bildungsministerium die Evaluation der Hochschulumgestaltung zu überlassen. Hierbei ist die Einrichtung einer Datenbank von Gutachtern erforderlich, um sicherzustellen, dass die umzugestaltenden Hochschulen die Gutachter nicht vor erfolgter Evaluation kontaktieren können. Darüber hinaus sollten sämtliche Gutachter von außerhalb der Provinz, wo sich die zu evaluierende Hochschule befindet, stammen. Die Evaluationsverfahren sollten zudem verbessert werden, um die Glaubwürdigkeit und Gültigkeit der Evaluationsergebnisse zu gewährleisten.

Diversifizierung der Genehmigung und Evaluation von Masterstudiengängen

Die hochschulexterne Evaluation fungiert wie ein „Taktstock“ für die Hochschulen, um ihre eigenen organisatorischen Ziele und Aufgaben festzulegen. Wie bereits dargelegt, wurden die „Audit-Evaluationen“ von Bachelorstudiengängen der Hochschulen nach einzelnen Hochschultypen kategorisiert, wobei diese eine unterschiedliche Evaluationspriorität aufweisen. Die Genehmigung und regelmäßige Evaluation von Masterstudiengängen leidet jedoch immer noch unter einer zu starken Forschungsorientierung und dem Fehlen einer kategorischen Evaluation usw. Dies hat dazu geführt, dass die umzugestaltenden Hochschulen in gewissem Maße vom Ziel der Hochschulumgestaltung und der Hauptaufgabe der Fachhochschulen abgewichen sind. Das H College beispielsweise legt zu viel Wert auf die Forschung, um sich für die erfolgreiche Genehmigung von Masterstudiengängen zu bewerben und sich so von einem „College“ zu einer „Universität“ aufzuwerten. Dadurch kann es mehr externe Ressourcen (z.B. mehr Geldmittel, höhere soziale Reputation) erhalten. Vor diesem Hintergrund ist die Leistung der Lehrkräfte jedoch hauptsächlich auf die Forschung ausgerichtet. Die Lehrer sind dadurch hinsichtlich der Ausübung einer qualitativen Lehre, der anwendungsorientierten Curriculumentwicklung und der Lehrerweiterbildung weniger motiviert. Dieser Umstand obliegt nicht allein der Verantwortung der Hochschule, zumal die hochschulexterne Evaluation weitgehend ihre organisatorischen Ziele bestimmt. Es bestehen mehrere Probleme bei der Genehmigung und regelmäßigen Evaluation von Masterstudiengängen durch das zentrale Bildungsministerium und das Bildungsministerium der Provinz.

Die Indikatoren für die Evaluation sollten nach den verschiedenen Hochschultypen (FH oder Universität) und -stufen (College oder Universität) differenziert werden. Fachhochschulen legen mehr Gewicht auf die Lehre und eine anwendungsorientierte Forschung, während die klassischen Universitäten mehr Gewicht auf die Forschung legen und die Lehre hingegen weniger berücksichtigen. Die Verwendung gleicher Indikatoren im Rahmen einer Evaluation spiegelt nicht die Qualifikationsziele der Fachhochschulen wider.

Die derzeitigen Indikatoren für die Evaluation von Masterstudiengängen – sei es in Bezug auf die Leitideologie oder die Gewichtung des Indexsystems – weisen im Allgemeinen das Merkmal auf, dass die wissenschaftliche Forschung und die Ausrüstung (z.B. Labore, Maschinen usw.) für Lehre und Forschung zu stark betont wird. Dieser Umstand verzerrt teilweise die Bedeutung von Masterstudiengängen, denn wissenschaftliche Forschung stellt nur eines der Mittel der Bildung in Masterstudiengängen dar. Dementsprechend ist das Forschungsniveau nur einer der Indikatoren, welcher die Qualität der Masterstudiengänge widerspiegelt. Neben der Forschung sind eine qualitative Lehre und die Praxiserfahrung in der Wirtschaft auch wesentliche Methoden zur Ausbildung von Masterstudenten. Die übermäßige Betonung der Forschung im Rahmen der Evaluation führt jedoch dazu, dass die Lehrkräfte ihren Fokus auf die Forschung richten, wodurch die Lehrqualität für die Bachelor- und Masterstudenten sinkt. Als Beispiel seien die Indikatoren im Rahmen der Evaluation für Masterstudiengänge in der Provinz Shandong genannt. Der Großteil der Anforderungen bezieht sich auf die Forschung und den akademischen Grad der Lehrkräfte, ihr Alter, ihre Positionen in anderen akademischen Einrichtungen und ihre wissenschaftlichen Forschungsleistungen. Es gibt jedoch keine Indikatoren dafür, ob die Lehrkräfte über Berufserfahrung aus ihrer Tätigkeit in Unternehmen verfügen oder sie regelmäßig an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen. Von den Lehrkräften an Fachhochschulen wird hingegen erwartet, dass sie Praxiserfahrung, z.B. aus ihrer Tätigkeit in Unternehmen, besitzen und sich regelmäßig weiterbilden, um anwendungsorientierte Lehre darzubieten und so ihr Wissen aufzufrischen. Die einzigen Bewertungsindikatoren, welche sich auf die Lehre beziehen, sind Folgende: „Studiengänge, welche den Qualifikationszielen entsprechen; angemessen konzipierte Curricula, welche die Entwicklung von Innovation und Kompetenz hervorheben; angemessener Lehrplan; Anreize für Lehrkräfte, um ihre Lehrqualität zu erhöhen; effektive Studiengänge und zufriedene Studierende“. Diese Aufzählungspunkte sind jedoch sehr vage und abstrakt, wobei ihre Funktion nicht nur darin bestehen sollten, das Indikatorensystem im Rahmen von Evaluationen zu vervollständigen. Vielmehr sollten sie sowohl Elemente zu Lehre und Studium

enthalten als auch umsetzbar sein und zur Identifizierung von Lehre- und Studienproblemen sowie zur Verbesserung der Lehrqualität beitragen können.

Bei der Evaluation von Masterstudiengängen an Fachhochschulen sollte ein disaggregierter Ansatz für Fachhochschulen und Universitäten gewählt werden. Die Evaluation von Fachhochschulen sollte außerdem bezüglich der Forschungsanforderungen etwas niedriger ausfallen als im Falle von Universitäten wohingegen die Anzahl der mit den organisatorischen Zielen der Fachhochschulen verknüpften Indikatoren höher ausfallen sollte, darunter etwa anwendungsorientierte Curriculumentwicklung, duale Studiengänge oder handlungsorientierte Lehrmethoden etc.

10.3 Einordnung der Ergebnisse in internationale Diskurse

Die Organisationsstruktur deutscher Hochschulen lässt sich in drei Ebenen unterteilen: die Professorebene, die Fakultätsebene und die Hochschulebene (Graaff 1978, S.22 ff.).

An deutschen Hochschulen sind es die Professoren, welche als wesentliche Bausteine einer Hochschule fungieren. In traditioneller Hinsicht ist der Professor stets der einzige Inhaber einer Vorlesung in seinem jeweiligen Forschungsgebiet gewesen. In seinem jeweiligen Forschungsgebiet ist er für die Forschung und Lehre zuständig. Ein Institut wiederum gilt als eine eigenständige Forschungs- und Lehreinheit, die über das notwendige Personal und die notwendige Ausstattung wie Labore, Referenz-, Unterrichts- und Diskussionsräume verfügt.

Die zweite Ebene ist die Fakultät, die im Allgemeinen nur selten eine Sitzung abhält und deren Befugnisse beratenden Charakter haben. Als einziges Entscheidungsgremium gilt der Fakultätsrat. Er setzt sich aus allen Professoren, einigen nicht-professoralen Lehrkräften und manchmal aus Vertretern der Studenten und Lehrassistenten zusammen. Er ist ferner für die allgemeine Organisation von Lehrveranstaltungen, Prüfungen und die Verleihung akademischer Grade zuständig und, was noch wichtiger ist, für die Empfehlung geeigneter Kandidaten für die

Professur an den Bildungsminister. Strukturell betrachtet, ist der Fakultätsrat eine lose Organisation, die sich aus gleichberechtigten Personen zusammensetzt. Beim nominellen Verwaltungsbeamten einer Fakultät handelt es sich um den Dekan der Fakultät, der die täglichen administrativen Angelegenheiten erledigt und nur über geringe Befugnisse verfügt.

Als Dekan einer Fakultät wiederum fungiert der Professor, der vom Fakultätsrat in einem regelmäßigen Turnus gewählt wird. Der Fakultätsrat bietet den Professoren im Allgemeinen die Freiheit, Institute zu leiten, Lehrveranstaltungen festzulegen, Prüfungen abzuhalten und Forschungen zu betreiben. Ein besonderes Augenmerk legen die Fakultäten auf die Vergabe der Habilitation. So können Bewerber diese nicht einfach nur über die Empfehlung eines Professors erlangen. Ebenso kontrolliert der Fakultätsrat streng die Empfehlung von Kandidaten für Vorlesungen. Diese Praktiken tragen dazu bei, eine eventuelle akademische Monopolstellung der Professoren in ihrer Stadt zu verringern. Die nicht-hierarchische, kollegiale Struktur der Fakultät macht sie jedoch anfällig für Konservatismus, weshalb sie oft negativ auf viele positive politische Vorschläge reagiert.

Die dritte Ebene bezieht sich auf die Hochschule. Auf dieser Ebene stellt der Akademische Senat das wichtigste Entscheidungsgremium dar. So wie jede Fakultät einem Club von Professoren ähnelt, handelt es sich beim Akademischen Senat um einen Club von Dekanen und Vertretern von Professoren. Hierbei gibt es einen Vertreter pro Fakultät, der für eine begrenzte Zeit im Amt ist. Außerdem gehören dem Akademischen Senat Vertreter der stellvertretenden Professoren und manchmal eine Reihe von Lehrbeauftragten und Studentenvertretern an. Die Befugnisse des Akademischen Senats beschränken sich in der Regel auf akademische Angelegenheiten, wie z.B. Lehrpläne und Prüfungsrichtlinien, und sind weitaus geringer als die einer Fakultät. So obliegt beispielsweise an den meisten Hochschulen die Empfehlung von Professoren lediglich der Fakultät, wobei die Professoren letztlich vom Bildungsministerium ernannt werden, ohne dass der Senat der Hochschule überhaupt daran beteiligt ist. An den meisten Hochschulen gibt es auch einen

sogenannten Großen Senat, in dem alle Professoren und Vertreter anderer Lehrenden wiederzufinden sind. Die einzige wichtige Funktion des Großen Senats besteht in der Wahl des Rektors. An manchen Universitäten hat der Große Senat jedoch mehr Macht als der Akademische Senat. Der Rektor fungiert ebenfalls als Professor, Vorsitzender des Senats und akademischer Leiter der Universität. Traditionell gesehen, ist der Rektor ein hoch angesehener Akademiker, der nicht insbesondere wegen seiner administrativen Fähigkeiten ausgewählt wird, vielmehr dient er als Symbolfigur des hohen akademischen Status der Universität.

Eine wichtige verwaltungstechnische Neuerung besteht in der Schaffung des Fachbereichs, welcher die zweite Ebene, nämlich die Fakultätsebene ersetzen soll. Die Fakultäten sind ursprünglich in mehrere Fachbereiche, die mehr Befugnisse bei der Zuteilung von Personal, Mitteln und Ausrüstung besaßen, aufgeteilt worden. So gibt es zwar noch die erste Ebene der Institute, doch erhalten diese nicht mehr unabhängig von den Fakultäten oder Universitäten finanzielle Mittel, weshalb einige Institute sogar zusammengelegt werden.

Auch auf Hochschulebene sind Maßnahmen zur Stärkung der Verwaltung ergriffen worden. So verpflichtet das Hochschulrahmengesetz die Hochschulen dazu, einen hauptamtlichen Verwaltungsleiter für mindestens vier Jahre zu wählen oder ein Präsidium mit einem hauptamtlichen Vorsitzenden einzurichten. In den meisten Bundesländern verfügen die Hochschulen über einen hauptamtlichen Präsidenten, der vom Großen Senat für eine Amtszeit von sechs bis neun Jahren gewählt wird. Der Rektor wiederum ist für die akademischen, administrativen und finanziellen Angelegenheiten der Hochschule verantwortlich. In einem solchen Hochschulsystem gibt es in der Regel auch einen oder zwei nebenamtliche Vize-Rektoren, die meist aus den Reihen der Professorenschaft gewählt werden müssen. Neben dem Großen Senat und dem Akademischen Senat sind an den Hochschulen eine Reihe kleinerer ständiger Ausschüsse, die sich mit speziellen Themen wie Planung, Haushalt, Forschung und Lehrplan befassen und in einigen Fällen auch formale

Entscheidungsbefugnisse innehalten, vorhanden. Diese Reformen haben die Entscheidungskompetenz der Hochschule auf Hochschulebene gestärkt.

Burton R. Clark (1986, S.138 f.) integriert das deutsche Hochschulbildungsmodell in das kontinentale Modell, das eine Kombination aus einer Gilde von Professoren (z.B. Professorenkomitee, Fakultätsrat) und staatlichen Beamten darstellt. In der Hochschule dominiert die Autorität der Gilde. Auf operativer Ebene herrscht ein hohes Maß an persönlicher Autorität, wobei die Professoren der Fakultäten eine sogenannte kollegiale Kontrolle („collegial control“)¹⁵ über die Fakultäts- und Hochschulebene anstreben. Die Regierung besitzt die höhere bürokratische Macht. Im Gegensatz zum amerikanischen Modell¹⁶ ist das kontinentale Modell durch eine schwächere Autorität auf der Hochschulebene und auf der Ebene ihrer Komponenten (z.B. Hochschul- und

¹⁵ Die kollegiale Kontrolle ist eine Managementmethode innerhalb der „akademischen Gemeinschaft“ bzw. der „Gemeinschaft der Akademiker“. Im Mittelpunkt steht die Wahl der Professoren durch Gleichrangige und nicht die Ernennung durch einen hohen Beamten oder Leiter. Der Dekan ist der gewählte Interimsleiter, wobei alle wichtigen Angelegenheiten von den Professoren zusammen abgestimmt werden. Eine typische Form der kollegialen Kontrolle sind die Sitzungen, in denen diskutiert, beraten und entschieden wird. (Clark 1986, S.125 f.).

¹⁶ Das amerikanische Modell kombiniert Formen der Kontrolle durch die Professoren und der Verwaltung durch den Vorstand und die administrative Verwaltung. Allerdings ist die Machtstruktur im amerikanischen Hochschulwesen bürokratischer als in Europa und Großbritannien, und der Einfluss der Rektoren sowie der Verwalter von Einrichtungen ist weitaus größer. Jede Hochschule verfügt zudem über ein eigenes Kuratorium, das die volle Verantwortung für seine Hochschule trägt und eine Verwaltungsstruktur von den Rektoren bis zu den Dekanen bildet. Die Struktur des amerikanischen Hochschulwesens hat eine starke Struktur in der Mitte des Systems entwickelt, und zwar in Form von „Administration und Management des Vorstands“. Innerhalb der etablierten Machtsphären des Vorstands und des administrativen Personals erreichten professorale individuelle und kollegiale Kontrolle sowie Autorität nicht das Ausmaß an Einfluss, das in den europäischen und britischen Modellen zu finden ist. Die Macht der Professoren war hier relativ schwach ausgeprägt. Im Gegensatz dazu ist die Macht auf Regierungsebene am schwächsten, während die Macht untergeordneter Fakultäten und Institute in Form von Zunft und bürokratischer Kontrolle zunimmt. Auch das Management amerikanischer Hochschulen fällt unterschiedlich aus, wobei die professorale individuelle als auch die kollegiale Kontrolle an den Community Colleges schwächer ausgeprägt sind als an den Universitäten und eher bürokratischen Charakter haben. (Clark 1986, S.141 f.).

Fakultätsebene) gekennzeichnet. Die Professoren wollen keine autonome Verwaltungshierarchie bilden und solche Dekane oder Rektoren wählen, die als Teilzeitverwalter fungieren.

Das Hauptmerkmal dieses kontinentalen Modells ist die Kombination aus bürokratischer Kontrolle durch die Regierung und oligarchischer Kontrolle durch die Professoren, mit einer schwachen Verwaltungsmacht in der Mitte des Systems (z.B. die Verwaltungsmacht der Hochschul- und Fakultätsebene). Als Reaktion auf die Expansion der Hochschule und die damit einhergehende Zunahme der administrativen Komplexität ist die geringe Autorität in der Mitte des Systems (z.B. geringe Autorität des Rektors und des Dekans) zunehmend als gravierender Schwachpunkt angesehen worden (ebd. S.139). Daher werden Versuche unternommen, um die Macht der Rektoren sowie Dekane zu stärken und die der Professoren hingegen abzuschwächen.

Durch die Einführung des New Public Managements (NPM) haben sich die Governanceregime der deutschen Hochschulen verändert. Im Gegensatz zum „kontinentalen Modell“ gibt es im NPM-Modell einen verstärkten Wettbewerb zwischen und innerhalb der Hochschulen, eine Stärkung der internen Hierarchien sowie eine Schwächung des Kollegialitätsprinzips und eine Zunahme der Außensteuerung anstelle einer detaillierten Kontrolle durch den Staat (de Boer et al. 2007b; Lange und Schimank 2007).

Dass das neue Leitmotiv des Reformprozesses in den letzten Jahren nicht mehr die staatliche Detailregulierung ist, sondern die Außensteuerung oder die „Steuerung aus der Distanz“, lässt sich an einer Reihe von Beispielen verdeutlichen, wie z.B. die Einführung von Globalbudgets (Lanzendorf und Pasternack 2008; Seidler 2004, 496ff.), die Ziel- und Leistungsvereinbarungen (Schimank 2006. Lanzendorf und Orr 2006) oder die Übertragung von nationalen Überwachungsfunktionen auf neu eingerichtete Hochschulräte (Bogumil et al. 2007).

Eng verbunden mit der Abschaffung von Detailregelungen ist die Stärkung der Leitungsebene innerhalb der Hochschulen. Den akademischen Autonomieeinheiten

sollten keine neuen Zuständigkeiten und Freiheiten gewährt werden, da diese als nicht entscheidungsfähig gelten. Die Stärkung der Leitungsebene wird dadurch erreicht, dass die Entscheidungskompetenz von der akademischen Selbstverwaltung und dem Staat auf die Hochschulleitungsebene übertragen wird (Hüther 2010, 195ff.). Ziel dieses Reformbereichs ist es, einige der Entscheidungsprobleme der oben genannten Gruppe von Hochschulen zu lösen. So sollen beispielsweise die Dauer des Entscheidungsprozesses verkürzt und die Genauigkeit der Entscheidungen durch eine Stärkung der Leitungsebene verbessert werden. Die Bestimmungen zur Stärkung der Hochschulleitung sind jedoch teilweise uneinheitlich. So erfolgt die Wahl bzw. Abwahl der Hochschulleitung in den meisten Bundesländern immer noch durch kollegiale Entscheidungsgremien (Hüther 2011). Zudem hat die Hochschulleitung kaum Möglichkeiten, ihre hierarchischen Entscheidungen über die Wissenschaft durch Machtausübung und Sanktionen abzusichern (Hüther und Krücken 2011, 2013, 2015). So zeigen neuere Befunde deutlich, dass Konsensentscheidungen an deutschen Hochschulen nach wie vor die Regel sind, auch wenn formal hierarchische Entscheidungen möglich sind (z.B. von Kleimann 2015). Deutsche Hochschulen zeigen also eine Tendenz zur Aufrechterhaltung der Konsenskultur bzw. kollegialer Entscheidungsfindung innerhalb der Hochschuleinrichtungen.

In den letzten Jahren hat der Wettbewerb zwischen den Hochschulen tendenziell zugenommen. Dies zeigen beispielsweise die „Exzellenzinitiative“ sowie die Bundesländer-Programme zur Verbesserung der Lernbedingungen und zur Steigerung der Qualität der Lehre („Qualitätspakt Lehre“). Gleichzeitig haben viele Bundesländer den Wettbewerb zwischen ihren Hochschulen etabliert, indem sie zum einen Exzellenzwettbewerbe auf Landesebene ausgeschrieben haben und zum anderen einen Teil der Landesmittel an die Leistung der Hochschulen koppeln und deren Leistung im Vergleich mit den anderen Hochschulen messen (Hartwig 2006; Schröder 2004). Der Wettbewerb zwischen den Fakultäten oder Instituten innerhalb der Hochschuleinrichtungen hat ebenfalls erheblich zugenommen. Einige Hochschulgesetze schreiben beispielsweise vor, dass die Mittelzuweisung innerhalb

der Hochschulen auf der Grundlage von Bewertungs- und Leistungsindikatoren erfolgen muss. Die Fakultäten konkurrieren daher miteinander um ihre Finanzierung durch die Hochschulen (z.B. Jaeger 2008; Jaeger et al. 2006). Der verschärfte Wettbewerb wirkt sich auch auf die Professoren aus, sowohl was die persönliche Vergütung als auch was die Ausstattung betrifft. Das deutlichste Zeichen dafür ist die bereits erwähnte Einführung von Leistungsprämien für außergewöhnliche Leistungen in Lehre und Forschung, die zu einer Art Leistungswettbewerb unter den Professoren an den Hochschulen geführt hat. Generell ist daher festzustellen, dass die Wettbewerbsmechanismen im deutschen Hochschulsystem in den letzten Jahren auf mehreren Ebenen gestärkt wurden.

Unterschiede zu den chinesischen Governanceregimes

Nach der Beschreibung der Governanceregimes der deutschen Hochschulen soll im Folgenden ein Vergleich der Unterschiede zwischen den Governanceregimes der chinesischen und deutschen Hochschulen durchgeführt werden. Zwei Modelle spiegeln wichtige Ergebnisse des bisherigen Forschungsstandes wider und ermöglichen eine Einordnung der deutschen Hochschulen im internationalen Vergleich. Das erste Modell ist das „Koordinationsdreieck“ von Clark (1983), wobei es sich um den ersten und sehr einflussreichen Versuch handelt, die Governanceregimes verschiedener Hochschulsysteme international zu vergleichen. Der zweite Typ ist der inzwischen sehr häufig verwendete Governance-Equalizer von Schimank (Schimank 2002).

Das zweitgenannte Modell wurde von Schimank in Anlehnung an Braun und Merrien (1999) und Clark vorgeschlagen und wird derzeit besonders häufig genutzt in der europäischen Hochschulforschung. In der Typologie werden fünf verschiedene Governance-Mechanismen unterschieden, die entweder stark oder schwach sein

können. Diese sind die staatliche Regulierung¹⁷, die Außensteuerung¹⁸, die akademische Selbstorganisation¹⁹, die hierarchische Selbststeuerung²⁰ und die

¹⁷ Der Governance-Mechanismus der „Staatlichen Regulierung“ bezieht sich auf die hierarchische und detaillierte Kontrolle der Hochschuleinrichtungen durch den Staat. Der Einfluss des Staates wird also durch die Ausrichtung der bürokratischen Vorgaben auf die Hochschulen ausgeübt. Detaillierte staatliche Regelungen in Bezug auf die Finanzierung oder das Personalrecht würden daher auf ein hohes Maß an staatlicher Regulierung hindeuten. Es handelt sich um eine hierarchische Koordinierung mit dem bereits bekannten Einfluss von Kontroll- und Informationsproblemen und einem geringen Innovationspotenzial. (de Boer, H.; Enders, J.; Schimank, U. 2007, S. 3-5.)

¹⁸ Der Mechanismus der „Außensteuerung“ besteht aus zwei Arten der Koordinierung. Erstens übt der Staat wieder eine hierarchische Kontrolle aus, gibt aber keine detaillierten Richtlinien vor, sondern setzt lediglich Ziele. Es ist Sache der Hochschulen, zu entscheiden, wie sie diese Ziele erreichen wollen. Hier wird deutlich, dass der mit einer geschichteten Detailkontrolle verbundene Aufwand möglicherweise minimiert werden sollte. Dadurch verringert sich der Kontrollaufwand des Staates, der nur noch die Zielerreichung und nicht mehr die Vielzahl der Einzelaktionen kontrollieren muss. Außerdem braucht der Staat nur Informationen darüber, welche Ziele angemessen sind, während die Wahl der Maßnahmen, die zur Erreichung dieser Ziele führen, den Hochschulen überlassen bleibt. Das Innovationspotenzial dieser gestuften Koordinierung dürfte ebenfalls hoch sein, da die Mittel von den Hochschulen gewählt werden können, nicht aber die Ziele. Durch den Übergang von einer detaillierten Regulierung zu einer Orientierung an Zielen können einige der Probleme einer hierarchischen Orientierung zumindest theoretisch minimiert werden. (de Boer, H.; Enders, J.; Schimank, U. 2007, S. 3-5.)

Zweitens geht es bei den externen Steuerungsmechanismen um die Koordinierung, bei der der Staat andere Akteure in die Steuerung der Hochschulen einbezieht. Zu denken ist hier an zwischengeschaltete Organisationen (wie Akkreditierungsstellen) oder Hochschulräte. Einerseits kann diese Art der Koordinierung wieder ein hierarchisches Element haben, andererseits findet sich häufiger eine Koordinierung durch Verhandlungen als Ersatz für Hierarchien. Besonders deutlich wird dieser Zusammenhang im Fall des Deutschen Hochschulrats. Durch die Übertragung von hierarchischen Kompetenzen auf neu geschaffene intermediäre Einheiten werden die Kontroll- und Informationsprobleme der hierarchischen Koordination minimiert. Dies liegt zum einen daran, dass die intermediäre Einheit als Teil der Hochschuleinrichtung betrachtet wird (z.B. einige Hochschulräte) und davon ausgegangen wird, dass dies eine höhere Kontroll- und Informationsdichte ermöglicht. Zum anderen gibt es bei anderen intermediären Einheiten einen hohen Grad an Spezialisierung (z.B. Akkreditierungsstellen), was das Informationsproblem zumindest minimiert, da die Anhäufung von Wissen und Informationen zu bestimmten Themenbereichen durch Spezialisierung erleichtert wird. (ebd.)

¹⁹ Die „akademische Selbstorganisation“ bezieht sich auf den Entscheidungseinfluss der an der Hochschule beschäftigten Akademiker, den sie über von ihnen dominierte Gremien ausüben. Die Entscheidungsgewalt innerhalb dieser Gremien beruht nicht auf einer

Konkurrenz²¹. Die jeweilige Gewichtung dieser Mechanismen bestimmt dann das Governanceregime (de Boer et al. 2007, 138ff.). Im Gegensatz zum Clark's Dreieck wird die staatliche Einflussnahme bei dem Equalizer noch unterschieden in die detaillierte staatliche Regulierung und die Steuerung durch Zielvorgaben. Auch die interne Koordination von Hochschulen wird detaillierter beschrieben, wobei im Gegensatz zu Clark nicht nur akademische Oligarchien, sondern auch interne Hierarchien als Form der Koordination berücksichtigt werden. Die Verwendung von Governance-Equalizern ermöglicht es daher, die Governance-Mechanismen des chinesischen und des deutschen Hochschulsystems eingehender zu vergleichen.

Auf der Grundlage der Beschreibungen und Klassifizierungen lässt sich vorläufig sagen, dass sich das deutsche Governanceregime im Vergleich zu England, Niederlande und Österreich am wenigsten verändert hat und insgesamt noch am weitesten vom Idealtypus des New Public Management entfernt ist, wenn auch ein

hierarchischen Organisation, sondern in der Regel auf Verhandlungen und anschließenden Mehrheitsentscheidungen, bei denen auch das Element der Gemeinschaft unter den Wissenschaftlern eine Rolle spielt. Wenn also eine große Zahl von Entscheidungen in akademisch dominierten Gremien getroffen wird und die Hauptaufgabe der Leitungsstellen darin besteht, diese Entscheidungen umzusetzen, dann kann die Selbstorganisation der akademischen Gemeinschaft als stark bezeichnet werden. Derartige Entscheidungsfindungsprozesse sind oft langwierig und ungenau, aber in hohem Maße legitimiert. (de Boer, H.; Enders, J.; Schimank, U. 2007, S. 3-5.)

²⁰ Die „Hierarchische Selbstverwaltung“ befasst sich mit der Stellung interner Führungspositionen in Bezug auf die Entscheidungsfindung in Hochschulen. Die hierarchische Selbststeuerung ist hoch, wenn die Hochschul- und Fakultätsleitung in der Lage ist, eine große Anzahl an Entscheidungen zu treffen und diese auch umzusetzen. Kontroll- und Informationsfragen werden hierbei als weniger problematisch angesehen als im Falle staatlicher Regulierung, da bei internen Hierarchien davon ausgegangen werden kann, dass die Entscheidungsträger näher an der Realität sind und daher Zugang zu mehr Informationen und einer besseren Kontrolle haben. (de Boer, H.; Enders, J.; Schimank, U. 2007, S. 3-5.)

²¹ Governance-Mechanismus basierend auf „Konkurrenz“ um Ressourcen, Menschen und Ansehen. Hochschulen können konkurrieren, aber auch die Einheiten innerhalb der Hochschulen. Die Grundlage solcher Mechanismen ist die Koordinierung durch den Markt. Je stärker die Koordinierung durch Marktmechanismen ist, desto mehr Innovation ist zu erwarten, da die Marktteilnehmer versuchen, den Wettbewerb durch neue Lösungen zu ihren Gunsten zu gestalten. (Kehm, B. M.; Lanzendorf, U. 2005, S. 41 ff..)

Trend zum New Public Management zu erkennen ist. Dies zeigt sich vor allem in der Abnahme der Koordination durch die detaillierte staatliche Regulierung und die akademische Selbstverwaltung und der Zunahme der Koordination durch Außensteuerung, hierarchische Selbstregulierung und Wettbewerb (de Boer et al. 2007b, 149).

Von der formalen Struktur ausgehend betrachtet wird die staatliche Regulierung über die chinesischen Hochschulen ebenfalls schwächer, was sich beispielsweise in der zunehmenden Autonomie der Hochschulen zeigt (chinesisches Bildungsministerium 2017, 2019; Hochschulgesetz, §31-§38), die in den Hintergrundinformationen in Kapitel 2 ausführlich beschrieben wurde. Es gibt einen Trend zu einer stärkeren Außensteuerung, wie z. B. die Einführung von Evaluationen und der Akkreditierung, sowie zu mehr akademischer Selbstverwaltung in Bezug auf formale Strukturen, wie z. B. die Stärkung der Rolle der akademischen Ausschüsse (chinesisches Bildungsministerium, 2017). In Bezug auf den Wettbewerb ist eine Zunahme des interuniversitären und des inneruniversitären Wettbewerbs festzustellen (Zhou und Zong 2018, S.21 ff.), so konkurrieren die Hochschulen um die „985“- und „211“-Universitäten; die Hochschulen konkurrieren um nationale Forschungsprojekte; An den Hochschulen gibt es ein Leistungsvergütungssystem für Lehrkräfte.

Theoretisch sollte die Hierarchie innerhalb der Hochschulen in dem Maße abnehmen, in dem der Grad der akademischen Selbstverwaltung zunimmt, aber in chinesischen Hochschulen und insbesondere in den lokalen Hochschulen ist die hierarchische Organisation immer noch stark ausgeprägt. Die Hochschulverwaltung mischte sich beispielsweise in den Fallhochschulen in akademische Angelegenheiten ein. Andere Beispiele sind die Kontrolle der Beförderung von Lehrkräften durch das Lehrerbewertungssystem, Sanktionen wie die Degradierung von Professoren zu Junior-Professoren usw. Ein wichtiger Grund für die interne Hierarchie an chinesischen Hochschulen ist die Tatsache, dass die Wahl und Abwahl der Hochschulleitung durch Vorgesetzte vorgenommen werden. Die Hochschulleitung auf Hochschulebene, z. B. Rektor und Partei-Sekretär, werden von höheren

Regierungsstellen ernannt. Die Dekane und Partei-Sekretäre der Fakultäten werden ebenfalls von der Hochschulleitung auf der Hochschulebene ernannt. Auf Hochschulebene ist das höchste Entscheidungsgremium das Parteikomitee, bestehend aus dem Partei-Sekretär, dem stellvertretenden Partei-Sekretär, dem Rektor und dem Vizerektoren. Auf Fakultätsebene ist das höchste Entscheidungsgremium auch das Parteikomitee, das sich aus dem Partei-Sekretär, dem stellvertretenden Partei-Sekretär, dem Dekan und dem Vizedekane zusammensetzt (Hochschulgesetz, §39).

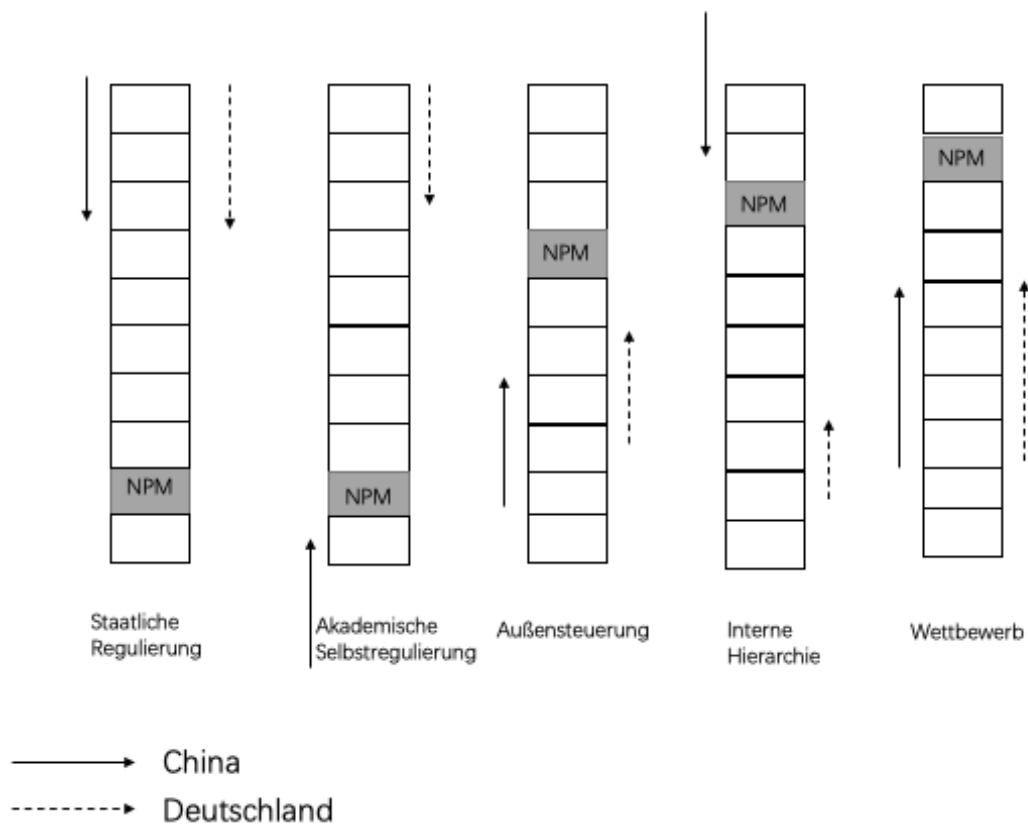


Abb. 10.3: Governance-Equalizer

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an de Boer et al. (2007, 149)

Der Autor argumentiert, dass der wichtigste Unterschied zwischen den Governanceregimes des chinesischen und des deutschen Hochschulsystems in der akademischen Selbstverwaltung und der internen Hierarchie innerhalb der Hochschulen liegt. Die akademische Selbstverwaltung ist an deutschen Hochschulen

größer als an ihren chinesischen Pendants, während die Hierarchie innerhalb der deutschen Hochschulen deutlich schwächer ist als in China.

Literaturverzeichnis

- Abbott, A. (1988): *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Adams, J. S. (1963): Toward an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68, 422-436.
- Alderfer, C. P. (1969): An Empirical Test of a New Theory of Human Needs. *Organizational Behavior and Human Performance* 4 (2), pp. 142-175.
- Alderfer, C. P. (1972): *Existence, Relatedness and Growth. Human Needs in Organizational Settings*. New York: Free Press.
- Allison, G. T. (1971): *Essence of Decision: Explaining the Cuban Missile Crisis*. Boston: Little, Brown.
- Anand, K.; Prasad, L.; Sinha, D. K.; Prakhya, S. (2013): Exploring the relationship between top management's peripheral vision, their leadership orientations, and employees' organizational identification as perceived by knowledge workers. An empirical analysis. *ASCI Journal of Management*, 42(2), pp. 1–25.
- Anderson, L. G. *The Organizational Character of American Colleges and Universities*. " In: T. F. Lunsford(ed). *The Study of Academic Administration*. Boulder, Colo: Western Interstate Commission for Higher Education, 1963. Weber, M. " *Bureaucratic Organizations*. " In A. Etzioni (Hrsg.), *Readings on Modern Organizations*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1969.
- Atteslander, P. (1971): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin:deGruyter.
- Becker, G. (1992): The Economic Way of Looking at Life. *The Journal of Political Economy* (S. 385-409), 101 (3).
- Berthel, J.; Becker, F. G. (2003): *Personal-Management*, 7. Auflage, Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, S. 26.
- Bildungsministerium der Provinz H (Hrsg.) (2016a). *Indicator system for mid-term assessment of transformational development of universities in H Province (for trial implementation)*.(河北省教育厅(2016): 2016 河北省本科高校转型发展中期评估指标体系 (试行))
- Bildungsministerium der Provinz H (Hrsg.) (2016b). *Bekanntmachung über die Herausgabe des Umsetzungsplans für die Pilotarbeit zur Entwicklung der Transformation von Universitäten mit Grundschulabschluss in der Provinz H §6*. (河北省教育厅 2016 关于印发河北省本科高校转型发展试点工作实施方案的通知 第 6 条)
- Bildungsministerium der Provinz H (Hrsg.) (2020). *Bekanntmachung über die Annahme und Bewertung der ersten Gruppe von Pilotschulen für die Umgestaltung und Entwicklung der Universitäten in der Provinz*. (河北省教育厅 (2020): 关于我省普通本科高校转型发展第一批试点学校验收评估情况的通报.)
- Bildungsministerium der Volksrepublik China (Hrsg.) (1995a). *Allgemeiner Bauplan für das „Projekt 211“*. (教育部 (1995) : “211 工程”总体建设规划)

- Bildungsministerium der Volksrepublik China (Hrsg.) (1995b). *Einführung in das Projekt „211“*(中华人民共和国教育部: “211 工程”简介) Online verfügbar: https://web.archive.org/web/20140521162714/http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_846/200804/33122.html
- Bildungsministerium der Volksrepublik China (Hrsg.) (2011). *Qualifiziertes Bewertungssystem für die Bachelor-Lehre an allgemeinen Hochschuleinrichtungen*. (教育部 (2011):普通高等学校本科教学工作合格评估指标体系.)
- Bildungsministerium der Volksrepublik China (Hrsg.) (2012). *Verwaltungsvorschriften über die Einrichtung von Studienfächern an allgemeinen Hochschuleinrichtungen, §11-§13* (教育部 (2012) : 《普通高等学校本科专业设置管理规定》, §11-§13)
- Bildungsministerium der Volksrepublik China (Hrsg.) (2013a). *„Projekt 985“ Managementmaßnahmen, Artikel 2.*(教育部 (2013): “985 工程”建设管理办法, 第二条)
- Bildungsministerium der Volksrepublik China (Hrsg.) (2013b). *Schema für die Prüfung und Evaluierung der Bachelor-Lehre an ordentlichen Hochschuleinrichtungen §3.* (教育部 (2013): 普通高等学校本科教学工作审核评估方案 第 3 条,第 4 条)
- Bildungsministerium der Volksrepublik China (Hrsg.) (2014a). *Modern Vocational Education System Construction Plan (2014-2020) [2014] No. 6.* (现代职业教育体系建设规划 (2014-2020 年) 教发[2014]6 号 教育部,国家发展改革委,财政部,人力资源社会保障部,农业部,国务院扶贫办)
- Bildungsministerium der Volksrepublik China (Hrsg.) (2014b). *Stellungnahmen zur Fortführung des Bauprojekts "Projekt 985"* (教育部 (2014) : 关于继续实施“985 工程”建设项目的意见)
- Bildungsministerium der Volksrepublik China (Hrsg.) (2014c). *Vorschriften für akademische Komitees von Hochschulen, § 6, § 8, § 15.*(教育部 (2014) : 高等学校学术委员会规程 第 6 条 第 8 条.)
- Bildungsministerium der Volksrepublik China (Hrsg.) (2017a). *Mehrere Stellungnahmen zur Vertiefung der Reform der Vereinfachung der Verwaltung, Dezentralisierung der Verwaltung, Zusammenlegung der Verwaltung und Optimierung der Dienstleistungen im Hochschulwesen* (关于深化高等教育领域简政放权放管结合优化服务改革的若干意见)
- Bildungsministerium der Volksrepublik China (Hrsg.) (2017b). *Umsetzungsmaßnahmen für die qualifizierte Evaluierung der Lehre an Hochschulen, §1*(教育部 2017 《普通高等学校本科教学工作合格评估实施办法》 第一条)

- Bildungsministerium der Volksrepublik China (Hrsg.) (2017c). *Wissenschafts- und Technologiestatistiken für Hochschulen*. (教育部 (2017) : 高等学校科技统计资料)
- Bildungsministerium der Volksrepublik China (Hrsg.) (2019). *Entwurf zur Änderung des Gesetzes der Volksrepublik China über die berufliche Bildung, § 13*. (教育部 (2019) : 中华人民共和国职业教育法修订草案, 第十三条.)
- Bildungsministerium der Volksrepublik China (Hrsg.) (2020a). *Akkreditierung klinischer medizinischer Ausbildungsfächer in China: ein Rückblick und Ausblick*. (教育部 2020 中国临床医学教育专业认证: 回顾与展望)
- Bildungsministerium der Volksrepublik China (Hrsg.) (2020b). *Allgemeine Anforderungen für die Überprüfung der Abschlussberechtigung, S5-S8*. (教育部 (2020) : 学位授权审核工作总体要求, S5—S8。)
- Bildungsministerium der Volksrepublik China (Hrsg.) (2020c). *Bekanntmachung über die jährliche Aktualisierung und Vorlage des nationalen Expertenpools für die Bewertung und Überwachung der postgradualen Ausbildung*. (教育部 (2020) : 年度全国研究生教育评估监测专家库更新与报送工作通知)
- Bildungsministerium der Volksrepublik China (Hrsg.) (2020d). Liste der nationalen Hochschulen.
- Bildungsministerium der Volksrepublik China (Hrsg.) (2021). *Schema für die Prüfung und Evaluierung der Bachelor-Lehre an Hochschuleinrichtungen (2021—2025)*, §3, §4. (教育部 2021 普通高等学校本科教育教学审核评估实施方案 (2021—2025 年) 第 3 条 第 4 条)
- Bildungsministerium der Volksrepublik China (Hrsg.) (2023). *Rundschreiben des Ministeriums über die Immatrikulation von Studenten an allgemeinen Hochschulen im Jahr 2023. §9*. (教育部 (2023) : 部关于做好 2023 年普通高校招生工作的通知, §9.)
- Bildungsministerium der Volksrepublik China (Hrsg.) (1961). *Eine Zusammenstellung von pädagogischer Literatur und Dekreten*. (中华人民共和国教育部编.教育文献法令汇编(1960).1961 年 5 月)
- Bildungsministerium der Volksrepublik China (2017). *Mehrere Stellungnahmen zur Vertiefung der Reform der Vereinfachung der Verwaltung, der Dezentralisierung der Verwaltung, der Zusammenlegung der Verwaltung und der Optimierung der Dienstleistungen im Hochschulbereich*. (2017 年《关于深化高等教育领域简政放权放管结合优化服务改革的若干意见》)
- Bildungsministerium der Volksrepublik China (Hrsg.) (2019). *Mehrere Stellungnahmen zur Ausweitung der Autonomie von Universitäten und Forschungsinstituten im Bereich der wissenschaftlichen Forschung* (《关于扩大高校和科研院所科研相关

自主权的若干意见》科技部、教育部、发展改革委、财政部、人力资源社会保障部、中科院)

Bildungsministerium der Volksrepublik China; Nationales Amt für Statistik; Finanzministerium (Hrsg.) (2020). *Statistisches Bulletin über die Umsetzung der nationalen Bildungsausgaben im Jahr 2020*. (教育部 国家统计局 财政部 (2020)

关于年全国教育经费执行情况统计公告.)

Bildungsministeriums der Volksrepublik China (Hrsg.) (2007). *Nationales Pilotprogramm für die Akkreditierung von Studiengängen der Ingenieurwissenschaften*. (教育部办公厅 2007 全国工程教育专业认证试点办法)

Bildungsministerium der Volksrepublik China (Hrsg.) (2011). *Statut des Hochschulpersonalrats, § 7*.

Birnbaum, R. (1991): *How Colleges Work: The Cybernetics of Academic Organization and Leadership* (pp.40, pp.102). Qingdao: Ocean University of China Press. (罗伯特.伯恩鲍姆, 别敦荣主译 (2003): 大学运行模式---大学组织与领导的控制系统. 青岛: 中国海洋大学出版社, 102)

Bischof, A. (2016): *Eine Vorderbühne für Hinterbühnenverhalten? Jugendliche Nutzerperspektiven auf Facebook.*“ M.A.

Blau, P. M.; Page, C. H. (1956): *Bureaucracy in modern society*, New York: Random House,

Bogumil, Jörg; Heinze, Rolf G.; Grohs, Stephan; Gerber, Sascha 2007: *Hochschulräte als neues Steuerungsinstrument? Eine empirische Analyse der Mitglieder und Aufgabenbereiche*. Abschlussbericht der Kurzstudie. Dortmund: Hans-Böckler-Stiftung.

Braun, Dietmar; Merrien, François-Xavier 1999: *Governance of Universities and Modernisation of the State: Analytical Aspects*. In: Braun, Dietmar; Merrien, François-Xavier (Hg.): *Towards a New Model of Governance for Universities? A Comparative View*. London, Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers, 9-33.

Brubacher, J. S. (2001) : *On the Philosophy of Higher Education* (pp.14-15), ZheJiang: Zhejiang Education Publishing House.

Brunsson, N. (1989): *The Organization of Hypocrisy: Talk, Decisions and Actions in Organization*. Chichester: John Wiley and Sons.

C. J. Schmid (Hrsg.) *Hochschule als Organisation*. Springer, S.17-27.

Cai, G. C. (2019): *Über den Aufbau und die Rekonstruktion des akademischen Komiteesystems an Universitäten - basierend auf der Berücksichtigung der Unabhängigkeit und Einheit der akademischen Macht*, *Studies in Higher Education, Heft 6*, S.23. (蔡国春 (2019): 论高校学术委员会制度的建构与重构——基于学术权力独立性与统整性的考量, 高等教育研究, S.23.)

Campbell, J. P.; Pritchard, R. D. (1970): *Motivation Theory industrial and Organizational Psyetologx* In: *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 63-130). Chicago: Dunnette, M. D. (Hrsg.),

- Cao, W. G. (2008): Evaluation in higher education: Whose feast? *Democracy and Science. Heft 16.* (朱清时(2009): 教育不能老折腾, 教书育人. 曹卫国(2008): 高校本科评估: 谁的盛宴? 民主与科学.)
- Carrell, M. R. (1978): A Longitudinal Field Assessment of Employee Perceptions of Equitable Treatment, *Organizational Behavior and Human Performance*, 21(1), 108–118.
- Chen X., Zhang X. M. (2017): Exploration on deepening the reform of integration of industry and education in applied universities, *Tsinghua University Education Research, Heft 19*, S.54.(陈星, 张学敏 (2017): 依附中超越: 应用型高校深化产教融合改革探索[J].清华大学教育研究, S. 54.)
- Chen, B. (2014): Die Logik und das Dilemma des Aufbaus einer Universität für angewandte Wissenschaften, *China Higher Education Research, Heft 17*, 86.(陈斌 (2014) 建设应用技术大学的逻辑与困境, 中国高教研究, S. 86.)
- Chen, Q. (2011): On the Internal Power Structure and Its Running Mechanisms in Today's Public Universities of the P.R.C, Dissertation, Jilin Universität, S.58-74. (陈权 (2011) :当代中国高校内部权力结构及运行机制研究, 吉林大学, 58-74)
- China Engineering Education Accreditation Association (CEEAA) (Hrsg.) (2015): Introduction of China Association for Accreditation of Engineering Education Programs, (中国工程教育专业认证协会简介) On-line verfügbar: <https://www.ceeaa.org.cn/gcjyzyrzh/gyxh/jj/index.html>.
- China Youth Daily (Hrsg.) (2014): *Selbstgesteuerte Zulassungen brechen das Vertrauen in die Öffentlichkeit 76,5 % der Befragten.* On-line verfügbar: https://mp.weixin.qq.com/s?__biz=MjM5NDI5OTUxNQ==&mid=200360486&idx=5&sn=2cf1c8b2138b2dcf7ff8298d02333975&chksm=288c09321ffb80241ffc59b1d89e8d28764639204906caa51b485e0a0d839f26500e980e892e&scene=27 (中国青年报 (2014): 自主招生失信于众 76.5%受访者, 主张恢复裸考)
- Clark, B. R. (1986): The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective, pp.138-139, Hangzhou: Hangzhou University Press. (伯顿 R, 克拉克, 王承绪等译 (1994) :高等教育系统-学术组织的跨国研究, 杭州大学出版社, S.138-139, S.125-126, S.141-142.)
- Csikszentmihalyi, M. (1975): Beyond boredom and anxiety. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Cyert, R. M.; March, J. G. A (1963): Behavioral Theory of the Firm, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- de Boer, H.; Enders, J.; Schimank, U. (2007): On the Way towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany. In: Jansen, 379. Dorothea (Hrsg.): *New Forms of Governance in Research Organizations. Disciplinary Approaches, Interfaces and Integration.* Dordrecht: Springer.. pp. 3-5, pp.137-152.
- Deci, E. L. (1975): Intrinsic Motivation and Development. (pp.65-92) New York: Plenum

Press.

- Deci, E. L.; Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, S. 223–238.
- Dong L. P. (2014): Transformation und Entwicklung lokaler Hochschulen und Aufbau von Hochschulen für angewandte Wissenschaften, *Educational Research*, Heft 6, 68. (董立平 (2014): 地方高校转型发展建设应用技术大学, 教育研究, S. 68.)
- Dou, S. G.; Zhang, L. X.; Lu, J. H. (2012): A tutorial in organizational behavior. Beijing: Tsinghua University Press, P. 58. (窦胜功 & 张兰霞 & 卢纪化 (2012): 组织行为学教程。清华大学出版社, S. 56-57, S. 65-66, S. 72)
- Einführung in die T University of Applied Sciences. Online verfügbar: <http://www.tsguas.edu.cn/xxgk/xxjj.htm>
- Erne, R. (2012). Keeping experts focussed. The biggest management challenge. *International Journal of Management Cases*, 14(4), pp. 82–104.
- Esser, H. (1999): *Soziologie. Spezielle Grundlagen*. Frankfurt: Campus-Verlag, S. 248.
- Fei, X. T. (1950): Die Reform der Universität. Shanghai: Shanghai Publishing Company. (费孝通著. 大学的改革. 上海: 上海出版公司, 1950. 107)
- Ferster, C. B., & Skinner, B. F. (1957). Schedules of reinforcement. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Fiedler, F. E. (1967): A Theory of Leadership Effectiveness. New York: McGraw-Hill.
- Flemmer, S. (2020): Instagram als sozialer Prozess, Gießener Beiträge zur Bildungsforschung. *Gießener Beiträge zur Bildungsforschung*, 24, S. 9-69.
- Freidson, E. (2001) Professionalism: the third logic. Cambridge, Blackwell. S.217.
- Galbraith, J. (1973): Designing Complex Organizations. Reading, Mass. : Addison-Wesley,.
- Ge Z. G. (2012): Was werden die Geisteswissenschaften tun, um sich selbst zu retten? (葛兆光 (2012): 人文学科拿什么来自我拯救?) On-line verfügbar: <https://ishare.ifeng.com/c/s/7q2HQLjYat>
- Generalbüro des Zentralkomitees der Kommunistischen Partei Chinas (Hrsg.) (2014). § 8 der Durchführungsbestimmungen zur Einhaltung und Vervollkommnung des Systems der Verantwortung des Präsidenten unter der Leitung des Parteikomitees der gewöhnlichen Hochschulen. (中共中央办公厅(2014): 《关于坚持和完善普通高等学校党委领导下的校长负责制的实施意见》第 8 条。)
- Gläser, J.; Laudel, G. (2004): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.138-146.
- Goffman, E. (1989): The Presentation of Self in Everyday Life, Zhejiang: Zhejiang People's Publishing House, pp. 102-134.
- Goffman, E. (1974): Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience. New York: Harvard University Press. pp. 1.

- Graaff, J. H. V. (1978): *Academic Power: Patterns of Authority in Seven National Systems of Higher Education*(S.18-29.), ZheJiang: Zhejiang Education Publishing House. (约翰·范德格拉夫,王承绪等译(2001):学术权力-七国高等教育管理体制比较,浙江教育出版社,S.22-25.)
- Grossmann, I., & Varnum, M. E. W. (2015). Social structure, infectious diseases, disasters, secularism, and cultural change in America. *Psychological Science*, 26(3), pp. 311–324.
- Grossmann, I.; Na, J. (2014). Research in culture and psychology: Past lessons and future challenges. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 5(1), pp. 1–14.
- Guo, Z. H. (2016). Die historische Entwicklung der Universitätsverwaltung der Kommunistischen Partei Chinas nach der Gründung des Neuen China. *Parteigeschichte und Literatur*, Heft 10, 29. (郭振华(2016),新中国成立后中共高校管理历史演进,党史文苑,10期,29)
- Hartwig, Lydia 2006: Neue Finanzierungs- und Steuerungsstrukturen und ihre Auswirkungen auf die Universitäten. Zur Situation in vier Bundesländern. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 28 (1), 6-25.
- Heath, C. (1999): On the social psychology of agency relationships: Lay theories of motivation overemphasize extrinsic incentives. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 78, 25–62.
- Henslin, J. M.; Biggs, M. A. (1971): Dramaturgical Desexualisation: The Sociology of the Vagina Examination. In: J. M. Henslin (Hrsg.) studies in the Sociology of Sex (pp. 243-272). New York: Appleton-Centry-Crofts..
- Herzberg, F.; Mausner, B.; Snyderman, B. (1959). *The Motivation to Work*. New York: John Wiley.
- Hitzler, R. (1994): Wissen und Wesen des Experten: Ein Annäherungsversuch – zur Einleitung. In: Hitzler, R., Honer, A. & Maeder, Ch. Hrsg. Expertenwissen. Opladen, Westdeutscher Verlag, S. 13–30.
- Hochschulbildungsgesetz der Volksrepublik China (2018) : § 39, § 40, § 41, § 42, §31-§38 (中华人民共和国高等教育法)
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2011): EntschlieÙung "Zur Hochschulautonomie" On-line verfügbar:
<https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/entschliessung-zur-hochschulautonomie/>
- Hotbrügge, D. (2007): Personal- Management, 3 Auflage, Springer, S.24.
https://www.sohu.com/a/280443056_782639
- Huang, B. (2015): Transforming applied technology: dilemmas and options for new universities, *Explorations in Higher Education*, Heft 18, P.21.(黄彬(2015):应用技术转型:新建本科院校的困境与选择,高教探索,S.21.)
- Huang, F. L. X.; Liang, X. (2020): Retrospect and Prospect of the School Running System, Reform of Higher Education in the 70 years since the Founding of the

- People's Republic of China, *Universitäre Erziehungswissenschaft*, 74. (皇甫林晓, 梁茜 (2019): 新中国成立 70 年来高等教育办学体制改革的, 历史回顾与未来展望, 大学教育科学, 74.)
- Hutchins, R. M. (1967): *The University in America Occasional paper*. Santa Barbara, Calif.: Fund for the Republic.
- Hüther, O. (2010): *Von der Kollegialität zur Hierarchie? Eine Analyse des New Managerialism in den Landeshochschulgesetzen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hüther, O. (2011): *New Managerialism? Gemeinsamkeiten und Differenzen der Leitungsmodelle in den Landeshochschulgesetzen*. In: *die hochschule*, 20 (1), 50-72.
- Hüther, O.; Krücken, G. (2011): *Wissenschaftliche Karriere und Beschäftigungsbedingungen. Organisationssoziologische Überlegungen zu den Grenzen neuer Steuerungsmodelle an deutschen Hochschulen*. In: *Soziale Welt*, 62 (3), 305-325.
- Hüther, O.; Krücken, G. (2013): *Hierarchy and Power: A Conceptual Analysis with Particular Reference to New Public Management Reforms in German Universities*. In: *European Journal of Higher Education*, 3 (4), 307-323.
- Hüther, O.; Krücken, G. (2014): *The Rise and Fall of Student Fees in a Federal Higher Education System: The Case of Germany*. In: Ertl, Hubert; Dupuy, Claire (Hg.): *Students, Markets and Social Justice: Higher Education Fee and Student Support Policies in Western Europe and Beyond*. Oxford: Symposium Books, 85-110.
- Jaeger, M. (2008): *Wie wirksam sind leistungsorientierte Budgetierungsverfahren in deutschen Hochschulen?* In: Nickel, Sigrun; Ziegele, Frank (Hg.): *Bilanz und Perspektiven der leistungsorientierten Mittelverteilung: Analysen zur finanziellen Hochschulsteuerung*. Gütersloh: CHE, 35-60.
- Jaeger, M.; Leszczensky, M.; Handel, K. (2006): *Staatliche Hochschulfinanzierung durch leistungsorientierte Budgetierungsverfahren. Erste Evaluationsergebnisse und Schlussfolgerungen*. In: *Hochschulmanagement*, 1 (1), 13-20.
- Jaspers, K. (1959) : *The Idea of the University*, Boston: Beacon Press.
- Ju, M. (2001) : *Rückblick und Ausblick auf die Reform des chinesischen Hochschulwesens. Zeitschrift der Universität Yangzhou (Higher Education Research Edition)*, 5 (1), 2001, pp. 9-21 (鞠敏(2001):我国高等教育体制改革的回顾与展望, 扬州大学学报(高教研究版),)
- Kang, H. (2007): *Systematische Überlegungen zur Klassifizierung der Hochschulbildung in China*. In: *Eine theoretische Diskussion*, Heft 8, S.19 (康宏 (2007): 我国高等教育分类的系统思考, 理论探讨 S.19)
- Kehm, B. M.; Lanzendorf, U. (2005): *Ein neues Governanceregime für die Hochschulen - mehr Markt und weniger Selbststeuerung?* In *Hochschullandschaft im Wandel*. Weinheim u.a. : Beltz, S. 41-55.
- Kehm., B. M. (2012): *Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? -Neue Theorien zur ,Organisation Hochschule*, in: U. Wilkesmann & C. J. Schmid

- (Hrsg.), Hochschule als Organisation (S.17-25). Wiesbaden: Springer VS.
- Kleimann, Bernd 2015: Universität und präsidiale Leitung. Führungspraktiken in einer multiplen Hybridorganisation. Wiesbaden: VS Verlag.
- Krapp, A. & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik*. 44, 52, 62-63, 65.
- Kühl, S. (2010): Die Fassade der Organisation Überlegungen zur Trennung von Schauseite und formaler Seite von Organisationen, Working Paper, S.10.
- Lange, Stefan; Schimank, Uwe 2007: Zwischen Konvergenz und Pfadabhängigkeit: New Public Management in den Hochschulsystemen fünf ausgewählter OECD-Länder. In: Holzinger, Katharina; Jörgen, Helge; Knill, Christoph (Hg.): Transfer, Diffusion und Konvergenz von Politiken. PVS Sonderheft, 38. Wiesbaden: VS Verlag, 522-548.
- Lanzendorf, Ute; Orr, Dominic 2006: Hochschulsteuerung durch Kontrakte - wozu und wie? Unterschiedliche Stellenwerte von Wettbewerb, Autonomie und Indikatoren im europäischen Vergleich. In: die hochschule, 15 (2), 80-97.
- Lanzendorf, Ute; Pasternack, Peer 2008: Landeshochschulpolitiken. In: Hildebrandt, Achim; Wolf, Frieder (Hg.): Die Politik der Bundesländer. Staatstätigkeit im Vergleich. Wiesbaden: VS Verlag, 43-66.
- Lawrence, P. R. ; Lorsch, J. W. (1967) : Organization and Environment. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Li S. H. (2007): The operation of power in universities: an analysis based on organizational politics, *Chinese Administration*, 3, pp. 91-92. (李硕豪.大学的权力运行: 基于组织政治学的分析[J].中国行政管理, 2007 (3) : 91-92.)
- Li, Y. J.; Jiang, P. (2021): Das Spiel der Macht: Cai Yuanpeis Idee der "Professorenherrschaft" und ihre Auswirkungen, *Forum für Bildungskultur*, Heft 6, S. 1-7.(李宜江, 吉祥佩 (2021): 权力的博弈: 蔡元培“教授治校”思想及启示, 教育文化论坛, S. 1-7.)
- Li, Z. J. (2016): Theorie und Methoden der Fremdbewertung, S56-57, Beijing:China Development Press.李志军(2016): (第三方评估理论与方法, S56-57, 北京:中国发展出版社.)
- Liebold, R.; Trinczek, R. (2009) : Experteninterview, in: S. Kühl; P. Strodtholz (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung, S.44-45.
- Lin, X. J. (2014): *Meaning, Mission, and Development Paths of Application-oriented University*. In: Journal of Southwest JIAOTONG University, Heft 5, S. 13-16.
- Liu J. S. (2017): The Right Devolution of Teachers'Professional Title Appraisal in Colleges and Universities: Logic, Change and Bottleneck, *China Higher Education Research*, 7, pp.81-93. (刘金松 (2017): 高校教师职称评审权下放:逻辑、变革与瓶颈, 中国高教研究,7. S. 81-93)
- Liu X. J. (2014): Merkmale, Probleme und Verbesserungen der Entscheidungsfindung im Hochschulbereich. In: Studies in Higher Education, Heft 3, S.17-24. (刘献君

- (2014): 高等学校决策的特点、问题与改进[J], 高等教育研究, S.17-24)
- Liu Y. R. (2011): Untersuchung der innerbetrieblichen Vertragsbeziehungen zwischen der Regierung und den Universitäten in China - eine Analyse aus der Perspektive der Organisationsökonomie.. *Education Research*, 32(7), 60-64. (刘亚荣 . 我国政府与高校的组织内契约关系探索——基于组织经济学视角的分析[J]. 教育研究, 2011, 32(7). 60-64.)
- Liu Y. R.; Qu X.X.; Kang N. (2020): Eine empirische Überprüfung des Wandels der Hochschulautonomie - die Bedeutung der Hochschulautonomie und die aktuelle Situation der externen akademischen Governance-Reform, *Fudan Education Forum*, 18(1),22 刘亚荣, 屈潇潇, 康宁 (2020): 高校办学自主权变迁的实证再研究——高校办学自主权的内涵辨析及外部学术治理改革现状, 复旦教育论坛, S. 22.
- Lowell, A. L. (1934): *At War with Academic Traditions*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Lu, J. (2019): Exploring the construction of university teachers' evaluation system in the context of breaking the "five onlys", *Educational Inquiry*, Vol. 6, 2019, pp.96-99. Tian Jing; Sheng Yunlong et al. (2006): The history and stage characteristics of domestic university teachers' evaluation system, *Tsinghua University Education Research*, Vol. 27, No. 2 S.58-60. (陆珺(2019):破“五唯”背景下高校教师评价体系建设探究, 教育探索, 2019年第6期, S.96-99. 田静;生云龙等(2006): 国内高校教师评价体系的变迁历程与阶段特征, 清华大学教育研, 第27卷第2期 S.58-60.)
- Luo C. M. (2015): *Research on Operation Supervision of Administrative Leadership Power in Chinas Colleges and Universities*. Dissertation, Wuhan Universität, S.19-22. (罗春明(2015):中国高校行政领导权力运行监控研究, 武汉大学博士学位论文)
- Ma L. T. (2005): Über die ausgewogene Entwicklung der Hochschulbildung, In: *Studien zur Hochschulbildung*, Heft 12, S. 71-72.(马陆亭(2005):论高等教育的均衡发展, 高等教育研究, S.71-72.)
- Mayring, Phillip (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S.46-47.
- McClelland, D. C.; Eric W. J. (1984): *Learning to Achieve*. Glenview, Illinois: Scotti. Foresman & Co..
- McGregor, D. (1998): Theorie X und Theorie Y: Autoritäres versus partizipatives Management. In: Kennedy, C. (Hrsg.), *Management Gurus*. Wiesbaden: Gabler Verlag, S.138-139.
- Meuser, M.; Nagel, U. (1991): Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion, in: Garz, D.; Kraimer, K. (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen, Opladen*, Wiesbaden: Springer. S. 443.
- Meuser, M.; Nagel, U. (1997): *Das Experteninterview – Wissenssoziologische*

- Voraussetzungen und methodische Durchführung, in: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim, München, Basel: Beltz Juventa, S. 481–491.
- Meyer, J. W.; Brian R. (1977): Institutionalized Organizations. Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, 340-363.
- Ministerium für Wissenschaft und Technologie, Bildungsministerium, et al. (2019): Mehrere Stellungnahmen zur Erweiterung der Autonomie von Hochschulen und Forschungsinstituten im Bereich der wissenschaftlichen Forschung 2019 《关于扩大高校和科研院所科研相关自主权的若干意见》科技部、教育部、发展改革委、财政部、人力资源社会保障部、中科院
- Mintzberg, H. (1980): Structure in 5's: A synthesis of the research on organization design. *Management Science*, 26(3), pp. 322–341.
- Moberley, W. (1949): *Crisis in the University*, London: SCM Press,.
- Mummendy, H.D. (1999): *Die Fragebogen-Methode*, Göttingen: Hogrefe.
- Nerdinger, F. W.; Blickle, G.; Schaper, N. (2014): *Arbeits- und Organisationspsychologie*, 3. Auflage, Springer, S.424.
- Neumann, J.; Morgenstern, O. (2004): *Theory of Games and Economic Behavior*. Princeton: University Press.
- Norman B.; Gautschi, T. (2011): *Rational-Choice-Theorie*. Weinheim / München: Beltz Juventa.
- Northeast Normal University (Hrsg.) (2000). *Vorläufige Regelungen für die Arbeit des Professorenausschusses der Fakultät (Abteilung) der Northeast Normal University*. ([2000] Nr. 30). (东北师范大学院(系)教授委员会工作暂行规定。(东师党发字[2000]30号)。)
- Northeast Normal University (Hrsg.) (2003). *Statut des Professorenausschusses der Northeast Normal University (zur probeweisen Umsetzung) (Dong Shi Dang Fa Zi [2003] Nr. 44)*. (东北师范大学教授委员会章程(试行)(东师党发字[2003]44号)。)
- Northeast Normal University Statut (Hrsg.) (2013). *Statut des Professorenkomitees des College der Northeast Normal University ([2013] Nr. 1)* (.东北师范大学学院教授委员会章程(东师党发字[2013]1号)。)
- Office of the Working Group on the National Medium- and Long-term Education Reform and Development Plan (Hrsg.) (2010): *National Medium- and Long-term Education Reform and Development Plan (2010-2020)*, § 40. (国家中长期教育改革和发展规划纲要工作小组办公室(2010): 国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年), 第40条.)
- Oyserman, D.; Coon, H. M.; Kimmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: Evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 128(1), pp. 3–72.
- Pan M. Y.; Che R.S. (2016): A study on the theory and practice of strengthening local

- undergraduate institutions, Beijing, Higher Education Press, S.9-S.10.(潘懋元, 车如山 (2016) : 做强地方本科院校的理论与实践研究, 北京, 高等教育出版社, S.9-S.10.)
- Pasternack, P. (2013): *Jenseits der Metropolen-Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig, S.41.
- Pellert, A. (2000). *Expertenorganisationen reformieren*. In A. Hanft (Hrsg.), *Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien* (S. 39–55). Neuwied: Luchterhand.
- Perrow, C. (1979): *Complex Organizations: A Critical Essay*. (2nd. ed.) Glenview, Ill.: Scott. Foresman.
- Petroni, A.; Colacino, P. (2008): Motivation strategies for knowledge workers: Evidence and challenges. *Journal of Technology Management & Innovation*, 3(3), pp. 21–32.
- Putnam R. D. (2000): *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*, New York: Simon and Schuster, pp. 541.
- Putnam, R. D. (1993): *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy* (pp.223-226). Princeton: Princeton University Press.
- Schimank, U. (2015): *Identitätsbedrohungen und Identitätsbehauptung: Professoren in reformbewegten Universitäten*. In: Groddeck, V.; Wilz, S. M. (Hrsg.), *Formalität und Informalität in Organisationen*, Wiesbaden: VS. S.277-298.
- Reinders, H. (2011): Fragebogen, in Reinders, H.; Ditton, H.; Gräsel, C.; Gniewosz, B. (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. Lehrbuch.*, Wiesbaden: VS-Verlag, S. 53.
- Rieck, C.(2012): *Spieltheorie – eine Einführung*. Eschborn: Rieck.
- Robbins S. P. (1997). *Organizational Behaviour*, 7. Auflage (pp.74-75, 167, 197-198, 408-410, 430-431.). Beijing: People's University Press.
- Robbins, S. P.; Coulter, M. A. (2012). *Management* (pp.443-445). New Jersey: Pearson Education.
- Rong, S. P. (2021): The power structure of internal governance in China's universities and how to achieve it, *Higher Education Forum, Heft 2*, pp. 67-70.(荣司平 (2021): 我国高校内部治理的权力结构及实现方式, 高教论坛, S. 67–70.)
- Rosenstiel, L.; Regnet, E. und Domsch, M. (2003): *Führung von Mitarbeitern: Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement*, 5. Auflage, Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, S.205.
- Ryan, R. M.; Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions [Electronic Version]. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Ryan, R. M.; Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). University of Rochester Press.
- Rybnicek, R.; Bergner, S.; Suk, K. (2015): *Führung in Expertenorganisationen*, in: *Handbuch Mitarbeiterführung: Wirtschaftspsychologisches Praxiswissen für*

Fach- und Führungskräfte, Berlin Heidelberg: Springer.

- Rzejak, D.; Künsting, J. Et. al(2014): Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation – eine faktorenanalytische Betrachtung, *Journal for Educational Research Online Journal für Bildungsforschung, Online Volume 6* (2014), 139–159.
- Schimank, U. (2002): Expertise zum Thema: Neues Steuerungssystem an den Hochschulen. Abschlussbericht 31.05.2002. Förderinitiative des BMBF: Science Policy Studies. Hagen: Fern Universität Hagen.
- Schimank, U. (2006): Zielvereinbarungen in der Misstrauensfalle. In: *die hochschule*, 15 (2), 7-17.
- Schimank, U. (2014): Identitätsbedrohungen und Identitätsbehauptung: Professoren in reformbewegten Universitäten. In: von Groddeck, V., Wilz, S. (Hrsg.) *Formalität und Informalität in Organisationen. Organisationssoziologie*. Springer VS, Wiesbaden.
- Schröder, T. (2004): Der Einsatz leistungsorientierter Ressourcensteuerungsverfahren im deutschen Hochschulsystem. Eine empirische Untersuchung ihrer Ausgestaltung und Wirkungsweisen. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 26 (2), 28-58.
- Scott, W. R.; Davis, G. (1981): *Organizations and Organizing. Rational, Natural and Open System Perspectives*. (Überarbeitung von "Organizations: Rational, Natural, Open Systems", Upper Saddle River, NJ: Pearson Education International – Prentice Hall. S.252-259.
- Seidler, Hanns H. 2004: Hochschulfinanzierung, Evaluation und Mittelvergabe. In: Hartmer, Michael; Detmer, Hubert (Hg.): *Hochschulrecht. Ein Handbuch für die Praxis*. Heidelberg: Verlagsgruppe Hüthig-Jehle-Rehm, 478-510.
- Shanghai Higher Education Bureau Research Office (Hrsg.) (1979). *Ausgewählte wichtige Dokumente zur Hochschulbildung seit der Gründung der Volksrepublik China*. Shanghai: East China Normal University Press, S 68-72. (上海市高等教育局研究室(1979): 中华人民共和国建国以来高等教育重要文献选编(上) .上海, S.68-72)
- Skinner, B. F.(1948): *Superstition in the pigeon*. *Journal of Experimental Psychology*. Princeton NJ 38., pp. 168–172.
- Skinner, B. F. (1953): *Science and Human Behavior*. New York: Free Press.
- Sohu News (Hrsg.) (2017): *Wie schwerwiegend sind die Probleme im Zusammenhang mit der Korruption bei den unabhängigen Zulassungen der Universität, die genannt und kritisiert wurden?* (搜狐新闻(2017): 被点名批评的大学自主招生里的腐败, 涉及问题有多严重?) On-line verfügbar: https://www.sohu.com/a/138751514_126758
- Sohu News (Hrsg.) (2019): *Ranking der "985 Universitäten Zulassungsquote" nach Provinz*. (搜狐网 (2019) : 全国各省"985 高校录取率"排行.) On-line verfügbar: https://www.sohu.com/a/333302725_176210
- Sprenger, R. K. (1991): *Mythos Motivation. Wege aus einer Sackgasse*. Frankfurt/M.:
- Staatsrat (2014). *Entscheidungen über die Beschleunigung der Entwicklung moderner Berufsbildung des Staatsrates*, Online Verfügbar:

http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_1778/201406/170691.html

- Tacke, V. (2003): Von der irrationalen Organisation zur Welt der Standards. Nils Brunsson als antizyklischer Theoriepolitiker. *Organisationsentwicklung, H. 3/2003*, 74-77.
- Tacke, V.; Drepper, T. (2018): *Soziologie der Organisation*, S.38.
- Tan, H. L. (2014): A study on the operation mechanism of decision-making power in Chinese universities in a comparative perspective, In : *Journal of National Academy of Education Administration*, Heft.14, S.59.(檀慧玲(2014): 比较视野下中国大学决策权力运行机制研究, 国家教育行政学院学报, S.59.)
- Thompson, J. D (1967): *Organizations in Action*. New York: McGraw-Hill,.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism & Collectivism*. Boulder, CO, US: Westview Press.
- Trinczek, R. (1995): Experteninterviews mit Managern: Methodische und methodologische Hintergründe, in: Brinkmann, C.; Deeke A.; Völkel D. (Hrsg.), *Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung. Diskussionsbeiträge zu methodischen Fragen und praktische Erfahrungen*, Nürnberg: Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung S. 59–67.
- Wang B. Q. (2010): The manifestations of administrativeization in China's universities and the socio-cultural roots of its creation, *Educational Inquiry, Heft 12*, pp. 56-58. S. 56-58. (王宾齐 (2010): 我国高校行政化的表现及其产生的社会文化根源, 教育探索, 7, S. 56–58.)
- Wang G.Y. (2012): *Research on Performance Evaluation of University Teachers - An Exploration Based on Teachers' Self-Development*, Beijing: Education Science Press, pp. 38.(王光彦 (2012): 大学教师绩效评价研究—基于教师自主发展的探索, 北京, 教育科学出版社, S. 38.)
- Wang H. (2018): Fünf Herausforderungen für die modernen Geisteswissenschaften. (汪晖 (2018) : 当代人文学科面临的五个挑战). On-line verfügbar: https://www.thepaper.cn/newsDetail_forward_1588934
- Wang X. M.; Wu Y. C. (2021) : Deepening Reform in Academic Rank Review System in the New Era: Achievements, Problems and Reflection , *China Higher Education Research*, 6, pp.72-77 (王小梅, 吴英策, 黄晓, 白逸仙, 朱泽峰, 陈超群 (2021) : 深化新时代高校教师职称评审改革:成绩、问题与省思, 中国高教研究, 6, 72-77)
- Wang, C. X., Zhu, H. (2016): Statusangst, Materialismus und auffälliger Konsum - Die aktuelle Situation, Ursachen und Folgen der materialistischen Tendenzen der Chinesen, *Beijing Social Science, Heft17*, S. 31-40. (王春晓, 朱虹 (2016) : 地位焦虑、物质主义与炫耀性消费 —中国人物质主义倾向的现状、前因及后果, 北京社会科学, S.31-40)
- Wang, J. Y. (2018): Probleme und Gegenmaßnahmen bei der Bewertung der Evaluation von Lehrveranstaltungen in Hochschulen, *Henan Education, Heft 7*,

- S45-47. (王建跃 2018 本科教学工作审核评估存在的问题及对策, 河南教育 2018, S45-47.)
- Wang, S. T. (2017): A quantitative study on the comprehensive contribution of universities to regional economic growth, Suzhou University, S. 51-53. (王小婷 (2017) : 高校对区域经济增长综合贡献的量化研究, S.51-53)
- Weber M. (2016): bureaucracy, in *Social Theory Re-Wired 2. Edition*, New York, S.287-292
- Weick, K. E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems, *Administrative Science Quarterly*, 21(1), pp. 1-19.
- Weltz, F. (1986): Aus Schaden dumm werden. Zur Lernschwäche von Verwaltungen. *Office Management* 34, 532-534.
- Wilkesmann, U.; Vorberg, R.; Schmid, C. J. (2020): Motivation von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung, in *Wandel an Hochschulen?*, Münster: Waxmann, S.187-207.
- Wu Q. D.(2008): Schieben Sie nicht die ganze Schuld auf den Bildungssektor zurück. (吴启迪(2008) : 不要把责任全部推回教育部门) On-line verfügbar: <http://www.eeo.com.cn/observer/shijiao/2008/06/10/102683.shtml>
- Wu, H. F.; Fan, C. M. (2018): Handlungsbarrieren von Lehrkräften an Hochschulen für angewandte Wissenschaften im Kontext der transformatorischen Entwicklung - basierend auf Interviews mit 30 Lehrkräften an Hochschule X, *Berufsbildungsforum*, Heft 3, 84.(吴洪富, 范春梅 (2018): 转型发展视域下应用技术型大学教师的行动障碍——基于对 X 学院 30 位教师的访谈, 职教论坛, S. 84.)
- Wu, Y. (2016): New mission, new path, new achievement --- Qualified assessment leads new institutions to the path of new universities. In: *Applied Higher Education Research*, S.2-3. (吴岩(2016): 新使命 新道路 新成就---合格评估引领新建院校走向新型大学之路, 应用型高等教育研, S.2-3.)
- Xu, L. Q., Cui, Y .Q. (2012): An analysis of provincial coordination in the setting of majors in local universities, *Educational Development Research*, Heft 10, 88-89. (徐立清, 崔彦群 2012 地方高校专业设置中的省级统筹探析, 教育发展研究, 88-89.)
- Yan W. G. (2014): Practical Adaptation and Reflections on "Professorial Governance" in Chinese Universities: A Case Study of the Professorial Committee of Northeast Normal University, *China Higher Education Research*, Heft 22, S.30-31(严蔚刚 (2014) : 我国高校“教授治学”的实践调适及思考——以东北师范大学教授委员会为个案, S.30-31)
- Yang, H. M. (2017): Legitimationskrise und Wiederaufbau lokaler Hochschulen in der Post-Massen-Ära, Dissertation, Huazhong University of Science and Technology S. 83-88. (杨红旻 (2017) : 后大众化时代地方本科院校的合法性危机及重建, S.83-88.)

- Yang, K. R. (2010) : Colleges' Power Mechanism and Regulations in China , *Tsinghua Journal of Education*, 31 (2) , pp.84-88. (杨克瑞(2010): 中国高校的权力结构与监督模式, 清华大学大学教育研究, 31 (2) , 84-88)
- Yang, W. (2020): Expert interpretation of the Fifth Round of Discipline Assessment Work Programme, *Universities and Disciplines*, Heft 7, pp.118. (杨卫(2020): 《第五轮学科评估工作方案》专家解读, 大学与学科, Heft 7, S.118.)
- Yao, R. (2018): Legal regulation of quality assurance in higher education in Western countries and its inspiration - a perspective based on the interaction between the state and society, *Studies in Higher Education*, Heft, 8, pp.86-97. (姚荣(2018): 西方国家高等教育质量保障的法律规制及其启示——基于国家与社会互动关系的视角, 高等教育研究, 8, S86-S97.)
- Yu, L. (1994): The History of Higher Education in China (pp.55, 58, 87-104) (2. Band) Shanghai: East China Normal University Press,. (余立(1994): 中国高等教育史(下册) 上海:华东师范大学出版社, 55.)
- Yu, Y. (2015): A review of research on autonomy in higher education, *Academic Journal of Education*, Heft 7, S.40.(于洋(2015): 高校自主权研究评述, 教育学术月刊, S.40)
- Yuan, Z. G.; Zhang N. X.; Sun J. H. (2013): 2012 Research Report on Performance Evaluation of Universities. *Bildungsforschung*, 10, pp.55-64. (袁振国, 张男星, 孙继红. 2012年高校绩效评价研究报告 [J] . 教育研究, 10, 55-64)
- Zhan Z. L.; Wang C. L. (2016): The construction of academic committee system in university governance - with a review of the Regulations of Academic Committee of Higher Education, *Journal of Peking University (Philosophy and Social Science Edition)*, Heft 18, pp. 79-80. (湛中乐; 王春蕾 (2016) : 大学治理中的学术委员会制度建设——兼评《高等学校学术委员会规程》, 北京大学学报(哲学社会科学版), S.79-80.)
- Zhang A. F. (2018): Reunderstanding and continuous improvement of undergraduate teaching work audit assessment, *Higher Education Development and Evaluation*, *Higher Education Development and Evaluation*, Heft 12, S.18-25 (张安富(2018): 本科教学工作审核评估的再认识及持续改进高教发展与评估, 高教发展与评估 S.18-25.)
- Zhang Y. Q.; Jiang H. L. (2014). Reflections on some issues of transformational development of local universities, *Modern University Education*, Heft 6, 2-3.(张应强 蒋华林 (2014) : 关于地方本科高校转型发展若干问题的思考, 现代大学教育, 2014年第6期,S.2-3)
- Zhang, J. L.; Xu L. L. (2021): The modern university system: the inevitable logic of the

- return of academic power, *Journal of Educational Scholarship*, Heft17, pp. 33. (张江琳, 徐伶俐 (2021): 现代大学制度:学术权力回归的必然逻辑, 教育学术月刊, S. 33.)
- Zhao, Y. G. (2017). *Erforschung des Transformationspfades traditioneller Studiengänge in der Transformation und Entwicklung lokaler Hochschulen - Ein Beispiel für den Studiengang Chinesische Sprache und Literatur am B College*, S. 16-17. Masterarbeit, H University (赵英刚 (2017): 地方本科院校转型发展中传统专业转型路径探究——以保定学院汉语言文学专业为例, S. 16-17.)
- Zhejiang Universität (Hrsg.) (2018). Statuten des Akademischen Komitees der Zhejiang Universität, § 15. (浙江大学 (2018): 浙江大学学术委员会章程, 第15条。)
- Zheng, W.F.; Wen, F. (2015): Wissenschaft und Technologie als erste Produktivkraft richtig verstehen und begreifen, In: *Social Studies in Chinese Universities*, Heft, 5, S. 21-22. (郑文范 温飞 (2015): 准确理解和把握科学技术是第一生产力, 中国高校社会研究, S.21-22.)
- Zhou C.G. Zong, X.H. (2018): Analysis of the competition mechanism and efficiency of higher education under the key construction policy* ---and the implications for the construction of "double first-class", *Explorations in Higher Education*, Heft 14, pp. 21-27. (周志刚 宗晓华 (2018): 重点建设政策下的高等教育竞争机制与效率分析* ——兼论对“双一流”建设的启示, 高教探索, S.21-27.)
- Zhu L. (2015): Die kulturellen und ökologischen Wurzeln der traditionellen chinesischen Staatsideologie, *Journal of Theory*, Heft 8, S. 113-116. (朱岚 (2015): 中国传统官本位思想生发的文化生态根源, 理论学刊, S. 113-116.)
- Zhu, Q. S. (2009): Education can't keep tossing and turning. *Jiaoshuyuren*, Heft 4, pp.6 (朱清时 2009 教育不能老折腾, 教书育人 S6) Cao, W. G. (2008): Undergraduate evaluation in higher education: Whose feast? *Democracy and Science*. Heft 16, pp.32-34. (曹卫国 2008 高校本科评估: 谁的盛宴? 民主与科学 S.32-34.)
- Zong, X. H.; Fu, C. X. (2019): The research performance of Chinese research universities and its influence factors. *Journal of Higher Education management*, 13(5), pp.26. (宗晓华, 付呈祥(2019): 我国研究型大学科研绩效及其影响因素——基于教育部直属高校相关数据的实证分析, 高校教育管理, 13 (5) , S.26)

Anhang

Statistik für T University for Applied Sciences:

Unterschiede zwischen Lehrern unterschiedlichen Alters in Dimension-
„Managementhandeln“:

Test der Homogenität der Varianzen					
		Levene- Statistik	df1	df2	Signifikanz
F1	Basiert auf dem Mittelwert	6.167	3	52	.001
	Basiert auf dem Median	4.868	3	52	.005
	Basierend auf dem Median und mit angepassten df	4.868	3	38.061	.006
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	6.106	3	52	.001

Mehrfachvergleiche							
Abhängige Variable: F1							
	(I) Alter	(J) Alter	Mittlere Differen z (I-J)	Std.- Fehler	Signifikan z	95%-Konfidenzintervall	
						Untergren ze	Obergren ze
LS D	Unter 30	30-40	.28158	.43751	.523	-.5963	1.1595
		40-50	-.48333	.50372	.342	-1.4941	.5274
		Über 50	1.12222	.67162	.101	-.2255	2.4699
	30- 40	Unter 30	-.28158	.43751	.523	-1.1595	.5963
		40-50	-.76491	.32685	.023	-1.4208	-.1090
		Über 50	.84064	.55153	.134	-.2661	1.9474
	40- 50	30 以下	.48333	.50372	.342	-.5274	1.4941
		30-40	.76491*	.32685	.023	.1090	1.4208

		Über 50	1.60556 .	.60539	.011	.3907	2.8204	
	Über 50	Unter 30	- 1.12222	.67162	.101	-2.4699	.2255	
		30-40	-.84064	.55153	.134	-1.9474	.2661	
		40-50	- 1.60556 .	.60539	.011	-2.8204	-.3907	
T a m h a n e	Unt er 30	30-40	.28158	.16791	.474	-.1836	.7468	
		40-50	-.48333	.18819	.162	-1.1053	.1386	
		Über 50	1.12222	.65749	.791	-5.9028	8.1473	
	30- 40	Unter 30	-.28158	.16791	.474	-.7468	.1836	
		40-50	-.76491 .	.24833	.029	-1.4740	-.0558	
		Über 50	.84064	.67716	.908	-5.1368	6.8180	
	40- 50	Unter 30	.48333	.18819	.162	-.1386	1.1053	
		30-40	.76491*	.24833	.029	.0558	1.4740	
		Über 50	1.60556	.68247	.551	-4.1578	7.3689	
	Über 50	Unter 30	- 1.12222	.65749	.791	-8.1473	5.9028	
		30-40	-.84064	.67716	.908	-6.8180	5.1368	
		40-50	- 1.60556	.68247	.551	-7.3689	4.1578	
	*. Die Differenz der Mittelwerte ist auf dem Niveau 0.05 signifikant.							

Unterschiede zwischen Lehrern unterschiedlichen Alters in Dimension-„Persönliche Interesse“:

Test der Homogenität der Varianzen					
		Levene- Statistik	df1	df2	Signifikanz
F2	Basiert auf dem Mittelwert	1.359	3	52	.266

	Basiert auf dem Median	1.133	3	52	.344
	Basierend auf dem Median und mit angepassten df	1.133	3	46.060	.346
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	1.396	3	52	.254

Mehrfachvergleiche							
Abhängige Variable: F2							
	(I) Alter	(J) Alter	Mittlere Differenz z (I-J)	Std.- Fehler	Signifikan z	95%-Konfidenzintervall	
						Untergrenze	Obergrenze
LSD	Unter 30	30-40	.21947	.49702	.661	-.7779	1.2168
		40-50	.25000	.57224	.664	-.8983	1.3983
		Über 50	1.58000 *	.76299	.043	.0490	3.1110
	30-40	Unter 30	-.21947	.49702	.661	-1.2168	.7779
		40-50	.03053	.37132	.935	-.7146	.7756
		Über 50	1.36053 *	.62655	.034	.1033	2.6178
	40-50	Unter 30	-.25000	.57224	.664	-1.3983	.8983
		30-40	-.03053	.37132	.935	-.7756	.7146
		Über 50	1.33000	.68775	.059	-.0501	2.7101
	Über 50	Unter 30	-1.58000 *	.76299	.043	-3.1110	-.0490
		30-40	-1.36053 *	.62655	.034	-2.6178	-.1033
		40-50	-1.33000	.68775	.059	-2.7101	.0501

*. Die Differenz der Mittelwerte ist auf dem Niveau 0.05 signifikant.

Unterschiede zwischen Lehrenden unterschiedlichen Alters in Dimension-
„Reputation“:

Test der Homogenität der Varianzen					
		Levene- Statistik	df1	df2	Signifikanz
F3	Basiert auf dem Mittelwert	2.677	3	52	.057
	Basiert auf dem Median	2.092	3	52	.113
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	2.092	3	48.335	.114
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	2.620	3	52	.060

Mehrfachvergleiche							
Abhängige Variable: F3							
	(I) Alter	(J) Alter	Mittlere Differen z (I-J)	Std.- Fehler	Signifi kanz	95%-Konfidenzintervall	
						Untergrenz e	Obergrenze
LSD	Unter 30	30-40	.17368	.5172 4	.738	-.8642	1.2116
		40-50	-.42500	.5955 2	.479	-1.6200	.7700
		über50	1.36667	.7940 3	.091	-.2267	2.9600
	30-40	Unter 30	-.17368	.5172 4	.738	-1.2116	.8642
		40-50	-.59868	.3864 2	.127	-1.3741	.1767
		Über 50	1.19298	.6520 4	.073	-.1154	2.5014
	40-50	Unter 30	.42500	.5955 2	.479	-.7700	1.6200

		30-40	.59868	.3864 2	.127	-.1767	1.3741
		Über 50	1.79167 *	.7157 3	.015	.3555	3.2279
	Über 50	Unter 30	- 1.36667	.7940 3	.091	-2.9600	.2267
		30-40	- 1.19298	.6520 4	.073	-2.5014	.1154
		40-50	- 1.79167 *	.7157 3	.015	-3.2279	-.3555
*. Die Differenz der Mittelwerte ist auf dem Niveau 0.05 signifikant.							

Unterschiede zwischen Lehrenden unterschiedlichen Alters in Dimension - „Karriereorientierung“:

Test der Homogenität der Varianzen					
		Levene- Statistik	df1	df2	Signifikanz
F4	Basiert auf dem Mittelwert	2.849	3	52	.046
	Basiert auf dem Median	1.440	3	52	.242
	Basierend auf dem Median und mit angepassten df	1.440	3	28.117	.252
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	2.801	3	52	.049

Mehrfachvergleiche							
Abhängige Variable: F4							
	(I) Alter	(J) Alter	Mittlere Differen z (I-J)	Std.- Fehler	Signifikan z	95%- Konfidenzintervall	
						Untergr enze	Obergr enze
LSD	Unter 30	30-40	.32895	.50975	.522	-.6939	1.3518
		40-50	-.40000	.58690	.499	-1.5777	.7777

		Über 50	1.16667	.78253	.142	-.4036	2.7369
	30-40	Unter 30	-.32895	.50975	.522	-1.3518	.6939
		40-50	-.72895	.38083	.061	-1.4931	.0352
		Über 50	.83772	.64260	.198	-.4518	2.1272
	40-50	Unter 30	.40000	.58690	.499	-.7777	1.5777
		30-40	.72895	.38083	.061	-.0352	1.4931
		Über 50	1.56667 *	.70537	.031	.1512	2.9821
	Über 50	Unter 30	- 1.16667	.78253	.142	-2.7369	.4036
		30-40	-.83772	.64260	.198	-2.1272	.4518
		40-50	- 1.56667 *	.70537	.031	-2.9821	-.1512
Tam han e	Unter 30	30-40	.32895	.32835	.921	-.8044	1.4623
		40-50	-.40000	.35978	.875	-1.5843	.7843
		Über 50	1.16667	1.12670	.953	-8.8141	11.1475
	30-40	Unter 30	-.32895	.32835	.921	-1.4623	.8044
		40-50	-.72895	.29540	.126	-1.5854	.1275
		Über 50	.83772	1.10782	.988	- 10.0435	11.7189
	40-50	Unter 30	.40000	.35978	.875	-.7843	1.5843
		30-40	.72895	.29540	.126	-.1275	1.5854
		Über 50	1.56667	1.11754	.868	-8.8186	11.9519
	Über 50	Unter 30	- 1.16667	1.12670	.953	- 11.1475	8.8141
		30-40	-.83772	1.10782	.988	- 11.7189	10.0435
		40-50	- 1.56667	1.11754	.868	- 11.9519	8.8186
*. Die Differenz der Mittelwerte ist auf dem Niveau 0.05 signifikant.							

Unterschiede in den verschiedenen Dimensionen zwischen Lehrenden verschiedener Fachrichtungen

Unterschiede zwischen Lehrenden verschiedener Fachrichtungen in Dimension-
„Managementhandeln“:

Test der Homogenität der Varianzen					
		Levene- Statistik	df1	df2	Signifikanz
F1	Basiert auf dem Mittelwert	.542	3	51	.656
	Basiert auf dem Median	.298	3	51	.827
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	.298	3	46.934	.827
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	.508	3	51	.678

Mehrfachvergleiche							
Abhängige Variable: F1							
	(I) Fächer:	(J) Fächer:	Mittlere Differen- z (I-J)	Std.- Fehler	Signifik- anz	95%- Konfidenzintervall	
						Untergr- enze	Obergr- enze
LSD	Pädago- gik	Literatur	.80128	.61763	.200	-.4387	2.0412
		Ingenieur	- 1.07835 *	.26312	.000	-1.6066	-.5501
		Manage- ment	-.03205	.46494	.945	-.9655	.9013
	Literatu- r	Pädagogi- k	-.80128	.61763	.200	-2.0412	.4387
		Ingenieur	- 1.87963 *	.59074	.002	-3.0656	-.6937
		Manage- ment	-.83333	.70421	.242	-2.2471	.5804

	Ingenieur	Pädagogik	1.07835*	.26312	.000	.5501	1.6066
		Literatur	1.87963*	.59074	.002	.6937	3.0656
		Management	1.04630*	.42857	.018	.1859	1.9067
	Management	Pädagogik	.03205	.46494	.945	-.9013	.9655
		Literatur	.83333	.70421	.242	-.5804	2.2471
		Ingenieur	- 1.04630*	.42857	.018	-1.9067	-.1859
*. Die Differenz der Mittelwerte ist auf dem Niveau 0.05 signifikant.							

Unterschiede zwischen Lehrenden verschiedener Fachrichtungen in Dimension-
„Persönliche Interesse“:

Test der Homogenität der Varianzen					
		Levene- Statistik	df1	df2	Signifikanz
F2	Basiert auf dem Mittelwert	1.414	3	51	.249
	Basiert auf dem Median	.945	3	51	.426
	Basierend auf dem Median und mit angepassten df	.945	3	27.801	.432
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	1.331	3	51	.275

Mehrfachvergleiche							
Abhängige Variable: F2							
	(I) Fächer:	(J) Fächer:	Mittlere Differenz (I- J)	Std.- Fehler	Signifikan z	95%- Konfidenzintervall	
						Untergrenze	Obergrenze

L S D	Pädagogik	Literatur	1.13462	.77616	.150	-.4236	2.6928
		Ingenieur	-.65427	.33065	.053	-1.3181	.0095
		Management	-.39038	.58428	.507	-1.5634	.7826
	Literatur	Pädagogik	-1.13462	.77616	.150	-2.6928	.4236
		Ingenieur	-1.78889*	.74237	.020	-3.2793	-.2985
		Management	-1.52500	.88496	.091	-3.3016	.2516
	Ingenieur	Pädagogik	.65427	.33065	.053	-.0095	1.3181
		Literatur	1.78889*	.74237	.020	.2985	3.2793
		Management	.26389	.53857	.626	-.8173	1.3451
	Management	Pädagogik	.39038	.58428	.507	-.7826	1.5634
		Literatur	1.52500	.88496	.091	-.2516	3.3016
		Ingenieur	-.26389	.53857	.626	-1.3451	.8173
*. Die Differenz der Mittelwerte ist auf dem Niveau 0.05 signifikant.							

Unterschiede zwischen Lehrenden verschiedener Fachrichtungen in Dimension-
„Reputation“:

Test der Homogenität der Varianzen					
		Levene- Statistik	df1	df2	Signifikanz
F3	Basiert auf dem Mittelwert	2.603	3	51	.062
	Basiert auf dem Median	2.538	3	51	.067

	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	2.538	3	46.723	.068
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	2.633	3	51	.060

Mehrfachvergleiche							
Abhängige Variable: F3							
	(I) Fächer:	(J) Fächer:	Mittlere Differenz (I-J)	Std.-Fehler	Signifikanz	95%-Konfidenzintervall	
						Untergrenze	Obergrenze
L S D	Pädagogik	Literatur	.50000	.82352	.546	-1.1533	2.1533
		Ingenieur	-.80556*	.35082	.026	-1.5099	-.1012
		Management	-.87500	.61992	.164	-2.1195	.3695
	Literatur	Pädagogik	-.50000	.82352	.546	-2.1533	1.1533
		Ingenieur	-1.30556	.78766	.104	-2.8869	.2757
		Management	-1.37500	.93896	.149	-3.2600	.5100
	Ingenieur	Pädagogik	.80556*	.35082	.026	.1012	1.5099
		Literatur	1.30556	.78766	.104	-.2757	2.8869
		Management	-.06944	.57143	.904	-1.2166	1.0777
	Management	Pädagogik	.87500	.61992	.164	-.3695	2.1195
		Literatur	1.37500	.93896	.149	-.5100	3.2600
		Ingenieur	.06944	.57143	.904	-1.0777	1.2166

*. Die Differenz der Mittelwerte ist auf dem Niveau 0.05 signifikant.

Unterschiede zwischen Lehrenden verschiedener Fachrichtungen in Dimension-
„Karriereorientierung“:

Test der Homogenität der Varianzen

		Levene- Statistik	df1	df2	Signifikanz
F4	Basiert auf dem Mittelwert	1.477	3	51	.232
	Basiert auf dem Median	.886	3	51	.454
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	.886	3	47.097	.455
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	1.419	3	51	.248

Mehrfachvergleiche							
Abhängige Variable: F4							
	(I) Fächer:	(J) Fächer:	Mittlere Differenz (I-J)	Std.- Fehler	Signifikan z	95%- Konfidenzinterva ll	
						Unterg renze	Obe rgre nze
LS D	Pädago gik	Literatur	1.38462	.73741	.066	-.0958	2.86 50
		Ingenieur	-.75427*	.31414	.020	-1.3849	-.12 36
		Management	.75962	.55510	.177	-.3548	1.87 40
	Literatu r	Pädagogik	-1.38462	.73741	.066	-2.8650	.095 8
		Ingenieur	-2.13889*	.70531	.004	-3.5548	-.72 29
		Management	-.62500	.84078	.461	-2.3129	1.06 29
	Ingenie ur	Pädagogik	.75427*	.31414	.020	.1236	1.38 49
		Literatur	2.13889*	.70531	.004	.7229	3.55 48
		Management	1.51389*	.51168	.005	.4866	2.54 11

	Ingenieur	Pädagogik	- .75962	.55510	.177	-1.8740	.3548
		Literatur	.62500	.84078	.461	-1.0629	2.3129
		Management	-1.51389*	.51168	.005	-2.5411	-.4866
*. Die Differenz der Mittelwerte ist auf dem Niveau 0.05 signifikant.							

Statistik für B College

Unterschiede in der Motivation von Lehrern nach Alter

Unterschiede zwischen Lehrenden unterschiedlichen Alters in der Dimension „Managementhandeln“:

Test der Homogenität der Varianzen					
		Levene-Statistik	df1	df2	Signifikanz
F1	Basiert auf dem Mittelwert	.474	3	141	.701
	Basiert auf dem Median	.442	3	141	.723
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	.442	3	139.875	.723
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	.457	3	141	.713

Mehrfachvergleiche							
Abhängige Variable: F1							
	(I) Alter	(J) Alter	Mittlere Differenz (I-J)	Std.-Fehler	Signifikanz	95%-Konfidenzintervall	
						Untergrenze	Obergrenze
L S D	Unter 30	30-40	.36977*	.18038	.042	.0132	.7264
		40-50	.50661*	.23998	.037	.0322	.9810

	Über 50	1.10714*	.33327	.001	.4483	1.7660
30-40	unter30	-.36977*	.18038	.042	-.7264	-.0132
	40-50	.13684	.20190	.499	-.2623	.5360
	Über 50	.73737*	.30699	.018	.1305	1.3443
40-50	Unter 30	-.50661*	.23998	.037	-.9810	-.0322
	30-40	-.13684	.20190	.499	-.5360	.2623
	Über 50	.60053	.34540	.084	-.0823	1.2834
Über 50	Unter 30	-1.10714*	.33327	.001	-1.7660	-.4483
	30-40	-.73737*	.30699	.018	-1.3443	-.1305
	40-50	-.60053	.34540	.084	-1.2834	.0823
*. Die Differenz der Mittelwerte ist auf dem Niveau 0.05 signifikant.						

Unterschiede in der Motivation von Lehrenden mit verschiedenen Amtstitel

Unterschiede zwischen Lehrenden mit verschiedenen Amtstiteln in Dimension-
„Managementhandeln“

Test der Homogenität der Varianzen					
		Leven e- Statisti k	df1	df2	Signifikanz
F1	Basiert auf dem Mittelwert	.525	3	141	.666
	Basiert auf dem Median	.328	3	141	.805

	Basierend auf dem Median und mit angepassten df	.328	3	136.610	.805
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	.508	3	141	.678

Mehrfachvergleiche							
Abhängige Variable: F1							
	(I) Amtstitel:	(J) Amtstitel:	Mittlere Differenz (I-J)	Std.-Fehler	Signifikanz	95%-Konfidenzintervall	
						Untergrenze	Obergrenze
L S D	Assistent	Dozent	.22411	.17412	.200	-.1201	.5683
		Junior Professor	.29893	.22942	.195	-.1546	.7525
		Professor	.94420*	.35147	.008	.2494	1.6390
	Dozent	Assistent	-.22411	.17412	.200	-.5683	.1201
		Junior Professor	.07482	.19929	.708	-.3192	.4688
		Professor	.72009*	.33258	.032	.0626	1.3776
	Junior Professor	Assistent	-.29893	.22942	.195	-.7525	.1546
		Dozent	-.07482	.19929	.708	-.4688	.3192
		Professor	.64527	.36459	.079	-.0755	1.3660
	Professor	Assistent	-.94420*	.35147	.008	-1.6390	-.2494
		Dozent	-.72009*	.33258	.032	-1.3776	-.0626
		Junior Professor	-.64527	.36459	.079	-1.3660	.0755

*. Die Differenz der Mittelwerte ist auf dem Niveau 0.05 signifikant.

Unterschiede zwischen Lehrenden mit verschiedenen Amtstiteln in Dimension-
„Karriereorientierung-Positive Anreize“:

Test der Homogenität der Varianzen					
		Levene- Statistik	df1	df2	Signifikanz
F3	Basiert auf dem Mittelwert	.407	3	141	.748
	Basiert auf dem Median	.303	3	141	.823
	Basierend auf dem Median und mit angepassten df	.303	3	138.128	.823
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	.401	3	141	.753

Unterschiede in der Motivation von Lehrern in verschiedenen Fächern:

Mehrfachvergleiche							
Abhängige Variable: F3							
	(I)	(J)	Mittlere	Std.-	Signifi- kanz	95%-Konfidenzintervall	
	Amtstitel:	Amtstitel:	Differen- z (I-J)	Fehler		Untergre- nze	Obergrenz- e
L S D	Assistent	Dozent	-.04776	.1564 3	.761	-.3570	.2615
		Junior Professor	-.14493	.2061 2	.483	-.5524	.2626
		Professor	1.40476 *	.3157 7	.000	.7805	2.0290
	Dozent	Assistent	.04776	.1564 3	.761	-.2615	.3570
		Junior Professor	-.09716	.1790 5	.588	-.4511	.2568
		Professor	1.45253 *	.2988 0	.000	.8618	2.0432

Junior Professor	Assistent	.14493	.2061 2	.483	-.2626	.5524
	Dozent	.09716	.1790 5	.588	-.2568	.4511
	Professor	1.54969 *	.3275 6	.000	.9021	2.1973
Professor	Assistent	- 1.40476 *	.3157 7	.000	-2.0290	-.7805
	Dozent	- 1.45253 *	.2988 0	.000	-2.0432	-.8618
	Junior Professor	- 1.54969 *	.3275 6	.000	-2.1973	-.9021
*. Die Differenz der Mittelwerte ist auf dem Niveau 0.05 signifikant.						

Unterschiede zwischen Lehrenden verschiedener Fachrichtungen in Dimension-
„persönliche Interesse“:

Test der Homogenität der Varianzen					
		Levene- Statistik	df1	df2	Signifikanz
F 2	Basiert auf dem Mittelwert	1.599	7	137	.141
	Basiert auf dem Median	1.140	7	137	.342
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	1.140	7	106.761	.344
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	1.395	7	137	.212

Mehrfachvergleiche					
Abhängige Variable: F2					

	(I) Fächer:	(J) Fächer:	Mittlere Differenz (I-J)	Std.-Fehler	Signifikanz
LS D	Jura	Pädagogik	.50357	.37020	.176
		Literatur	.35972	.35644	.315
		Science	-.10357	.37944	.785
		Ingenieur	.16429	.37944	.666
		Landwirtschaft	-.14375	.51151	.779
		Management	-.07083	.46172	.878
		Art	-.30000	.46172	.517
	Pädagogik	Jura	-.50357	.37020	.176
		Literatur	-.14385	.17757	.419
		Science	-.60714*	.22012	.007
		Ingenieur	-.33929	.22012	.126
		Landwirtschaft	-.64732	.40758	.115
		Management	-.57440	.34303	.096
		Art	-.80357*	.34303	.021
	Literatur	Jura	-.35972	.35644	.315
		Pädagogik	.14385	.17757	.419
		Science	-.46329*	.19610	.020
		Ingenieur	-.19544	.19610	.321
		Landwirtschaft	-.50347	.39512	.205
		Management	-.43056	.32813	.192
		Art	-.65972*	.32813	.046
	Science	Jura	.10357	.37944	.785
		Pädagogik	.60714*	.22012	.007
		Literatur	.46329*	.19610	.020
Ingenieur		.26786	.23532	.257	
Landwirtschaft		-.04018	.41598	.923	
Management		.03274	.35297	.926	

		Art	-.19643	.35297	.579
	Ingenieur	Jura	-.16429	.37944	.666
		Pädagogik	.33929	.22012	.126
		Literatur	.19544	.19610	.321
		Science	-.26786	.23532	.257
		Landwirtschaft	-.30804	.41598	.460
		Management	-.23512	.35297	.506
		Art	-.46429	.35297	.191
	Landwirtschaft	Jura	.14375	.51151	.779
		Pädagogik	.64732	.40758	.115
		Literatur	.50347	.39512	.205
		Science	.04018	.41598	.923
		Ingenieur	.30804	.41598	.460
		Management	.07292	.49220	.882
		Art	-.15625	.49220	.751
	Management	Jura	.07083	.46172	.878
		Pädagogik	.57440	.34303	.096
		Literatur	.43056	.32813	.192
		Science	-.03274	.35297	.926
		Ingenieur	.23512	.35297	.506
		Landwirtschaft	-.07292	.49220	.882
		Art	-.22917	.44024	.604
	Art	Jura	.30000	.46172	.517
		Pädagogik	.80357*	.34303	.021
		Literatur	.65972*	.32813	.046
		Science	.19643	.35297	.579
		Ingenieur	.46429	.35297	.191
		Landwirtschaft	.15625	.49220	.751

		Management	.22917	.44024	.604
*. Die Differenz der Mittelwerte ist auf dem Niveau 0.05 signifikant.					

Unterschiede zwischen Lehrenden verschiedener Fachrichtungen in Dimension-
„Karriereorientierung-Positive Anreize“:

Test der Homogenität der Varianzen					
		Levene- Statistik	df1	df2	Signifikanz
F3	Basiert auf dem Mittelwert	.402	7	137	.900
	Basiert auf dem Median	.335	7	137	.937
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	.335	7	132.216	.937
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	.415	7	137	.892

Mehrfachvergleiche							
Abhängige Variable: F3							
	(I)Fächer:	(J) Fächer:	Mittlere Differen z (I-J)	Std.- Fehler	Sign ifika nz	95%-Konfidenzintervall	
						Untergren ze	Obergren ze
L S D	Jura	Pädagogik	.89821*	.3896 4	.023	.1277	1.6687
		Literatur	.46667	.3751 6	.216	-.2752	1.2085
		Science	.40714	.3993 6	.310	-.3826	1.1969
		Ingenieur	.33571	.3993 6	.402	-.4540	1.1254
		Landwirtschaft	.17500	.5383 7	.746	-.8896	1.2396
		Management	.34167	.4859 7	.483	-.6193	1.3026

		Art	.25833	.4859 7	.596	-.7026	1.2193
Pädagogik		Jura	-.89821 *	.3896 4	.023	-1.6687	-.1277
		Literatur	-.43155 *	.1869 0	.022	-.8011	-.0620
		Science	-.49107 *	.2316 8	.036	-.9492	-.0329
		Ingenieur	-.56250 *	.2316 8	.016	-1.0206	-.1044
		Landwirtschaft	-.72321	.4289 8	.094	-1.5715	.1251
		Management	-.55655	.3610 4	.126	-1.2705	.1574
		Art	-.63988	.3610 4	.079	-1.3538	.0741
	Literatur		Jura	-.46667	.3751 6	.216	-1.2085
		Pädagogik	.43155*	.1869 0	.022	.0620	.8011
		Science	-.05952	.2064 0	.773	-.4677	.3486
		Ingenieur	-.13095	.2064 0	.527	-.5391	.2772
		Landwirtschaft	-.29167	.4158 7	.484	-1.1140	.5307
		Management	-.12500	.3453 7	.718	-.8079	.5579
		Art	-.20833	.3453 7	.547	-.8913	.4746
Science			Jura	-.40714	.3993 6	.310	-1.1969
		Pädagogik	.49107*	.2316 8	.036	.0329	.9492
		Literatur	.05952	.2064 0	.773	-.3486	.4677

		Ingenieur	-.07143	.2476 7	.773	-.5612	.4183
		Landwirtschaft	-.23214	.4378 3	.597	-1.0979	.6336
		Management	-.06548	.3715 1	.860	-.8001	.6692
		Art	-.14881	.3715 1	.689	-.8834	.5858
	Ingenieur	Jura	-.33571	.3993 6	.402	-1.1254	.4540
		Pädagogik	.56250*	.2316 8	.016	.1044	1.0206
		Literatur	.13095	.2064 0	.527	-.2772	.5391
		Science	.07143	.2476 7	.773	-.4183	.5612
		Landwirtschaft	-.16071	.4378 3	.714	-1.0265	.7051
		Management	.00595	.3715 1	.987	-.7287	.7406
		Art	-.07738	.3715 1	.835	-.8120	.6573
	Landwirtschaft	Jura	-.17500	.5383 7	.746	-1.2396	.8896
		Pädagogik	.72321	.4289 8	.094	-.1251	1.5715
		Literatur	.29167	.4158 7	.484	-.5307	1.1140
		Science	.23214	.4378 3	.597	-.6336	1.0979
		Ingenieur	.16071	.4378 3	.714	-.7051	1.0265
		Management	.16667	.5180 5	.748	-.8577	1.1911
		Art	.08333	.5180 5	.872	-.9411	1.1077

	Management	Jura	-.34167	.4859 7	.483	-1.3026	.6193
		Pädagogik	.55655	.3610 4	.126	-.1574	1.2705
		Literatur	.12500	.3453 7	.718	-.5579	.8079
		Science	.06548	.3715 1	.860	-.6692	.8001
		Ingenieur	-.00595	.3715 1	.987	-.7406	.7287
		Landwirtschaft	-.16667	.5180 5	.748	-1.1911	.8577
		Art	-.08333	.4633 6	.858	-.9996	.8329
	Art	Jura	-.25833	.4859 7	.596	-1.2193	.7026
		Pädagogik	.63988	.3610 4	.079	-.0741	1.3538
		Literatur	.20833	.3453 7	.547	-.4746	.8913
		Science	.14881	.3715 1	.689	-.5858	.8834
		Ingenieur	.07738	.3715 1	.835	-.6573	.8120
		Landwirtschaft	-.08333	.5180 5	.872	-1.1077	.9411
		Management	.08333	.4633 6	.858	-.8329	.9996
*. Die Differenz der Mittelwerte ist auf dem Niveau 0.05 signifikant.							

Unterschiede in der Motivation von Lehrern mit unterschiedlichen hochschulexternen Erfahrungen

Unterschiede von Lehrenden mit unterschiedlichen hochschulexternen Erfahrungen in Dimension-„Managementhandeln“:

Test der Homogenität der Varianzen					
		Levene- Statistik	df1	df2	Signifikanz
F1	Basiert auf dem Mittelwert	.254	3	141	.858
	Basiert auf dem Median	.256	3	141	.857
	Basierend auf dem Median und mit angepassten df	.256	3	138.488	.857
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	.262	3	141	.853

Mehrfachvergleiche							
Abhängige Variable: F1							
	(I) Wie lange arbeiten Sie schon in einem Unternehmen oder einer Organisation außerhalb der Hochschule?	(J) Wie lange arbeiten Sie schon in einem Unternehm en oder einer Organisatio n außerhalb der Hochschul e?	Mittlere Differenz (I-J)	Std.- Fehler	Sign ifika nz	95%- Konfidenzintervall	
						Unter grenz e	Obergren ze
L S D	nie	Unter 1	-.35792*	.1732 7	.041	-.7005	-.0154
		1-3	-.32689	.1859 6	.081	-.6945	.0407
		Über 3	-.14171	.3013 7	.639	-.7375	.4541
	Unter 1	nie	.35792*	.1732 7	.041	.0154	.7005

		1-3	.03103	.2089 2	.882	-.3820	.4440
		Über 3	.21622	.3160 5	.495	-.4086	.8410
	1-3	nie	.32689	.1859 6	.081	-.0407	.6945
		Unter 1	-.03103	.2089 2	.882	-.4440	.3820
		Über 3	.18519	.3231 8	.568	-.4537	.8241
	Über 3	nie	.14171	.3013 7	.639	-.4541	.7375
		Unter 1	-.21622	.3160 5	.495	-.8410	.4086
		1-3	-.18519	.3231 8	.568	-.8241	.4537
T a m h a n e	nie	Unter 1	-.35792	.1741 7	.233	-.8284	.1125
		1-3	-.32689	.1836 1	.395	-.8269	.1731
		Über 3	-.14171	.2724 2	.997	- 1.012 0	.7286
	Unter 1	nie	.35792	.1741 7	.233	-.1125	.8284
		1-3	.03103	.2045 1	1.00 0	-.5245	.5866
		Über 3	.21622	.2869 2	.976	-.6682	1.1006
	1-3	nie	.32689	.1836 1	.395	-.1731	.8269
		Unter 1	-.03103	.2045 1	1.00 0	-.5866	.5245
		Über 3	.18519	.2927 5	.990	-.7075	1.0779

	Über 3	nie	.14171	.2724 2	.997	-.7286	1.0120
		Unter 1	-.21622	.2869 2	.976	- 1.100 6	.6682
		1-3	-.18519	.2927 5	.990	- 1.077 9	.7075
*. Die Differenz der Mittelwerte ist auf dem Niveau 0.05 signifikant.							

Unterschiede von Lehrenden mit unterschiedlichen hochschulexternen Erfahrungen in Dimension-„persönliche Interesse“:

Test der Homogenität der Varianzen					
		Levene- Statistik	df1	df2	Signifikanz
F2	Basiert auf dem Mittelwert	1.991	3	141	.118
	Basiert auf dem Median	1.400	3	141	.245
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	1.400	3	121.893	.246
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	1.616	3	141	.188

Mehrfachvergleiche							
Abhängige Variable: F2							
	(I) Wie lange arbeiten Sie schon in einem Unternehme n oder einer Organisation außerhalb der Hochschule?	(J) Wie lange arbeiten Sie schon in einem Unternehme n oder einer Organisation außerhalb der Hochschule?	Mittlere Differen z (I-J)	Std.- Fehler	Sign ifika nz	95%- Konfidenzinter vall	
						Unt ergr enz e	Oberg renze

LSD	nie	Unter 1	-.20226	.15631	.198	-.51 13	.1068
		1-3	-.23931	.16776	.156	-.57 10	.0923
		Über 3	-.75181 *	.27187	.006	- 1.28 93	-.2143
	Unter 1	Nie	.20226	.15631	.198	-.10 68	.5113
		1-3	-.03705	.18847	.844	-.40 96	.3355
		Über 3	-.54955	.28511	.056	- 1.11 32	.0141
	1-3	nie	.23931	.16776	.156	-.09 23	.5710
		Unter 1	.03705	.18847	.844	-.33 55	.4096
		Über 3	-.51250	.29155	.081	- 1.08 89	.0639
	Über 3	nie	.75181*	.27187	.006	.214 3	1.289 3
		Unter 1	.54955	.28511	.056	-.01 41	1.113 2
		1-3	.51250	.29155	.081	-.06 39	1.088 9
Tamh ane	nie	Unter 1	-.20226	.15439	.725	-.61 75	.2130
		1-3	-.23931	.15816	.580	-.66 67	.1881
		Über 3	-.75181 *	.16813	.001	- 1.23 94	-.2642
	Unter 1	nie	.20226	.15439	.725	-.21 30	.6175

		1-3	-.03705	.16177	1.00 0	-.47 64	.4023
		Über 3	-.54955 *	.17153	.025	- 1.04 61	-.0530
	1-3	nie	.23931	.15816	.580	-.18 81	.6667
		Unter 1	.03705	.16177	1.00 0	-.40 23	.4764
		Über 3	-.51250 *	.17493	.045	- 1.01 76	-.0074
	Über 3	nie	.75181 [*]	.16813	.001	.264 2	1.239 4
		Unter 1	.54955 [*]	.17153	.025	.053 0	1.046 1
		1-3	.51250 [*]	.17493	.045	.007 4	1.017 6
*. Die Differenz der Mittelwerte ist auf dem Niveau 0.05 signifikant.							

Unterschiede zwischen der Fallhochschulen in Dimension- Managementhandeln:

Test bei unabhängigen Stichproben

Gruppenstatistiken					
	V1	N	Mittelwert	Std.- Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
V2	F1	56	3.2859	1.07653	.14386
	F2	145	2.9153	.85840	.07129

Test bei unabhängigen Stichproben	
Levene- Test der Varianzgleichheit	T-Test für die Mittelwertgleichheit

		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
V 2	Varianzen sind gleich	3.344	.069	2.550	199	.012	.37058	.14535	.08395	.65721
	Varianzen sind nicht gleich			2.308	83.407	.023	.37058	.16055	.05128	.68989

Bericht									
	Die Hochschulleitung hat die Lehrenden über den Reformanlass aufgeklärt.	Die Hochschulleitung hat konkrete Reformpläne gemacht und hat den Lehrenden konkrete Arbeit verteilt.	Die Lehrenden haben das Reformpläne mit der Hochschulleitung zusammen ausgearbeitet.	Die Hochschulleitung tauscht sich stets mit den Lehrenden aus und berücksichtigt die Meinungen der Lehrenden während des Veränderungsprozesses.	Entsprechende Weiterbildungsangebote werden für die Lehrenden aufgebaut.	Nötige Infrastruktur (Labor, Maschinen usw.) wurden gekauft.	Neue Lehrerevaluation wurde für den neuen Hochschultyp ausgearbeitet.	Die Hochschulleitung hat den Lehrenden die Reformziele erklärt.	Die Hochschulleitung hat die Lehrenden über die konkreten Arbeitsschritte aufgeklärt.
Mitteltwert	3.48	3.34	3.16	3.14	3.25	3.38	3.27	3.36	3.20
N	56	56	56	56	56	56	56	56	56
Std.	1.144	1.240	1.247	1.182	1.195	1.137	1.183	1.086	1.182

- A b w e i c h u n g									
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--

	Die Hochschulleitung hat die Lehrenden über den Reformanlass aufgeklärt.	Die Hochschulleitung hat konkrete Reformpläne gemacht und hat den Lehrenden konkrete Arbeit verteilt.	Die Lehrenden haben das Reformplan mit der Hochschulleitung zusammen gearbeitet.	Die Hochschulleitung tauscht sich stets mit den Lehrenden aus und berücksichtigt die Meinungen der Lehrenden während des Veränderungsprozesses.	Entsprechende Weiterbildungsangebote werden für die Lehrenden aufgebaut.	Nötige Infrastruktur (Labors, Maschinen usw.) wurden gekauft.	Neue Lehrerevaluations wurden für den neuen Hochschultyp ausgearbeitet.	Die Hochschulleitung hat den Lehrenden die Reformziele erklärt.	Die Hochschulleitung hat die Lehrenden über die konkreten Arbeitsschritte aufgeklärt.
M i t t e l w e	3.32	2.90	2.93	2.90	2.83	2.75	2.76	3.06	2.79

r t									
N	145	145	14 5	145	145	145	145	145	145
S t d . - A b w e i c h u n g	.926	1.036	.9 98	1.026	1.007	1.071	1.029	.998	1.08 8