



LUND UNIVERSITY

China

Schulte, Barbara

Published in:

Die Bildungssysteme der erfolgreichsten PISA-Länder: China, Finnland, Japan, Kanada und Südkorea

2017

Document Version:

Manuskriptversion, referentgranskad och korrigerad (även kallat post-print)

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Schulte, B. (2017). China. In S. Trumppa, D. Wittek, & A. Sliwka (Eds.), *Die Bildungssysteme der erfolgreichsten PISA-Länder: China, Finnland, Japan, Kanada und Südkorea* (pp. 21-49). Waxmann Verlag.

Total number of authors:

1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Einleitung

Ist China ein PISA-Siegerland? Bis zur PISA-Studie 2015 schien dies der Fall zu sein: Shanghai, welches stellvertretend für China teilnahm, war sowohl 2009 als auch 2012 einsame Weltspitze. Diese Erfolge führten zu einer regelrechten Exportindustrie des Shanghaier Modells; Länder wie Großbritannien versprachen sich Erfolge von einer zumindest teilweisen Übernahme des Modells (siehe auch Tucker, 2011). Mit der PISA-Studie von 2015 scheinen sich die Superlative, mit denen die chinesischen Bildungserfolge international bedacht wurden, zu relativieren: China – dieses Mal repräsentiert durch Beijing und Shanghai sowie die Provinzen Jiangsu und Guangdong – landete in der Gesamtwertung nur noch an zehnter Stelle. Der vorliegende Beitrag ordnet die Shanghaier Erfolge sowie deren jüngste Relativierung in ihren Kontext ein.

Entwicklungstendenzen in den PISA-Ergebnissen

Ehe im Folgenden auf die PISA-Ergebnisse selbst und das dahinterstehende chinesische Schul- und Bildungssystem eingegangen wird, sei vorausgeschickt, dass die Modalitäten der chinesischen Teilnahme nicht ohne Kritik geblieben sind. Generell wurde bemängelt, dass die Daten, die bereits in den vorangegangenen PISA-Studien neben Shanghai auch in anderen Provinzen erhoben wurden, nicht öffentlich zugänglich gemacht wurden. Insofern, so die Kritik, seien die Shanghaier Ergebnisse aus den Jahren 2009 und 2012 nur schwer mit Blick auf den Rest des Landes zu verallgemeinern. Auch die in der PISA-Erhebung im Jahr 2015 vertretenen vier Regionen sind aufgrund ihres hohen wirtschaftlichen Entwicklungsniveaus weder für ganz China repräsentativ noch können die Daten für diese Regionen separat abgerufen werden (vgl. OECD, 2016c).

Die schwerwiegendste Kritik an der chinesischen PISA-Teilnahme bis zum Jahr 2012 äußerte der am nordamerikanischen Brown Center on Education Policy tätige Bildungsforscher Tom Loveless, dessen Blogs zu einem regelrechten Schlagabtausch mit den PISA-Verantwortlichen, allen voran Andreas Schleicher, führten. Vor allem zwei Punkte bemängelt Loveless: Zum einen fehlten unter den getesteten Fünfzehnjährigen die Gruppe der chinesischen Binnenmigrantenkinder, die genau in diesem Alter gezwungen seien, in ihre Heimatprovinzen zurückzukehren (vgl. Loveless, 2014b). Zum anderen sei auch die Durchführung selbst intransparent abgelaufen, da von einer unglücklichen Personalunion überschattet (vgl. Loveless, 2014a): Zhang Minxuan, Rektor der Shanghai Normal University und Verantwortlicher für PISA-Shanghai, sei als Bildungsforscher, -berater und -politiker nicht nur maßgeblich an der Ausarbeitung von Shanghais Bildungsreformen beteiligt gewesen, sondern auch mit der Durchsetzung sowohl der Reformen als auch einer restriktiven (Binnen-)Migrationspolitik beauftragt gewesen. Zhang könne ein großes Interesse daran gehabt haben, dass die PISA-Ergebnisse seinen persönlichen Reformkurs bestätigen (vgl. Loveless, 2014a). Eventuell könnte Loveless' stark beachtete Kritik die OECD tatsächlich für die Komplexität des chinesischen Kontexts sensibilisiert haben, was in der Datenerhebung aus dem Jahr 2015 zu einem repräsentativeren Sample und zumindest teilweise zu der niedrigeren Gesamtplatzierung geführt haben mag.

Shanghai belegte in der Erhebung im Jahr 2012 in allen drei Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften den ersten Platz und konnte sich zudem noch im Vergleich zur PISA-Erhebung aus dem Jahr 2009 verbessern. Mit 20 % wies es außerdem den mit Abstand größten Anteil an 'Alleskönnern' auf: Schülerinnen und Schüler, die in allen drei Bereichen brillieren (vgl. OECD, 2014b, S. 66); darüber hinaus mit weniger als vier % den geringsten Anteil an leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern (vgl. ebd., S. 298) – ein Anteil, der sich in der jüngsten PISA-Erhebung auf fast 11 % erhöht hat und damit nicht mehr weit vom OECD-Durchschnitt von 13 % entfernt ist. 'Alleskönner' machen im Jahr 2015 nur noch 7,6 % aus; dieser Anteil ist zwar immer noch doppelt so hoch wie der OECD-

Durchschnitt, aber von den früheren 20 % – die bisher kein anderes Land erreichte – weit entfernt (vgl. OECD, 2016b, S. 76). Im Gesamt-Ranking im Jahr 2015 kommt China – oder besser: die Regionen Beijing, Shanghai, Jiangsu und Guangdong (im Folgenden B-S-J-G) – nur noch an zehnter Stelle.

B-S-J-G ist zusammen mit Vietnam der einzige PISA-Teilnehmer, bei dem bei überdurchschnittlichen Gesamtleistungen das Sample weniger als 80 % der 15-jährigen Chinesinnen und Chinesen abdeckt (im Fall B-S-J-G 64%). Dies zeigt einerseits, dass der Besuch einer Sekundarschule (Klasse 7 und höher) noch längst nicht für alle Jugendlichen Realität ist (vgl. OECD, 2016b, S. 398); und andererseits, dass Faktoren der Benachteiligung, die in anderen Ländern die Leistungen der teilnehmenden Jugendlichen und damit das Gesamtranking des betreffenden Landes negativ beeinflussen, für China nicht zum Tragen kommen, da die am meisten benachteiligte Bevölkerungsgruppe von vornherein von der weiterführenden Schule ausgeschlossen ist (vgl. OECD, 2016b, S. 212). Es kann also davon ausgegangen werden, dass sich die chinesische Gesamtplatzierung deutlich verschlechtern würde, wenn der Sekundarschulbesuch auf alle 15-Jährigen ausgeweitet würde.

Die Literacy-Domänen im Überblick

Lesen

In der PISA-Studie aus dem Jahr 2012 lagen die Shanghaier Jugendlichen mit 570 Punkten im Leseverständnis mit Abstand auf dem ersten Platz; vom OECD-Durchschnitt trennten sie 74 Punkte oder anderthalb Schuljahre. Ein Viertel aller teilnehmenden Jugendlichen gehörte zur Leistungsspitze (definiert durch die beiden höchsten Kompetenzstufen 5 und 6); das war im internationalen Vergleich der größte Anteil überhaupt. Weniger als drei Prozent schafften es nicht, die zweitniedrigste Kompetenzstufe zu erreichen, was einen internationalen Tiefstwert darstellte – im OECD-Durchschnitt verfehlen diese Stufe 18 % der Heranwachsenden (vgl. OECD, 2014b). In der Erhebung im Jahr 2015 sind die B-S-J-G-Ergebnisse mit 494 Punkten nur noch durchschnittlich. Fast 22 % erreichen nicht die Kompetenzstufe 2, während die Leistungsspitze nur noch knapp 11 % ausmacht (vgl. OECD, 2016b, S. 163).

Mathematik

Shanghaier Heranwachsende übertrafen im Jahr 2012 den OECD-Durchschnitt in Mathematik um 119 Punkte, was fast drei Schuljahren gleichkommt. Weit über die Hälfte (55,4%) befanden sich in den oberen beiden Kompetenzstufen 5 und 6, und mit über 30 % befanden sich mehr Schülerinnen und Schüler in der höchsten Kompetenzstufe als in irgendeiner anderen Stufe – das war einzigartig im Vergleich zu allen anderen teilnehmenden Ländern (vgl. OECD, 2014b, S. 63). In der neuesten PISA-Studie befinden sich mit 25,6 % zwar immer noch überdurchschnittlich viele chinesische Jugendliche in den beiden oberen Kompetenzstufen, jedoch hat sich der Leistungsvorsprung deutlich verringert (OECD-Durchschnitt 10,7%; vgl. OECD, 2016b, S. 39). Die Gesamtpunktzahl von 531 Punkten ist im Vergleich zum OECD-Durchschnitt von 490 Punkten weiterhin hoch, aber nicht mehr Weltspitze (nun angeführt von Singapur mit 564 Punkten). Die Leistungsspitze ist mit 25,6 % gegenüber dem OECD-Durchschnitt von 10,5 % stark ausgeprägt, liegt allerdings ebenfalls deutlich unter der Weltspitze (34,8% in Singapur). 15,8 % der teilnehmenden chinesischen Jugendlichen erreichen nicht die Kompetenzstufe 2 (vgl. OECD, 2016b, S. 192).

Naturwissenschaften

Auch in den Naturwissenschaften hatten die Shanghaier Heranwachsenden in der Erhebung aus dem Jahr 2012 mit 580 Punkten weit überdurchschnittlich abgeschlossen; der OECD-Durchschnitt lag bei 501 Punkten. Mehr als ein Viertel (27,2%) befand sich in den oberen

beiden Kompetenzstufen, und wie beim Leseverständnis erreichten auch hier nur drei Prozent nicht die zweite Kompetenzstufe (vgl. OECD, 2014b). In der Studie im Jahr 2015 weisen die Jugendlichen in B-S-J-G mit 518 Punkten überdurchschnittliche Leistungen auf; jedoch liegen sie näher am OECD-Durchschnitt als an der Weltspitze (angeführt von Singapur mit 556 Punkten). Der Anteil der Leistungsspitze (Stufen 5 und 6) liegt nun nur mehr bei 13,6 %, während 16 % unterhalb der zweiten Kompetenzstufe angesiedelt sind (vgl. OECD, 2016b, S. 71).

Soziale Disparitäten

Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg

Die sozioökonomische Vielfalt in B-S-J-G liegt über dem OECD-Durchschnitt (vgl. OECD, 2016b, S. 208); die PISA-Daten legen nahe, dass chinesische Schülerinnen und Schüler deutlich stärker segregiert werden als im OECD-Durchschnitt (vgl. ebd., S. 225). Folgerichtig weist B-S-J-G auch einen der höchsten Werte für die Leistungsvariation *zwischen* Schulen auf (statt innerhalb ein und derselben Schule), mit starken Leistungsabfällen in Schulen, die in sozial benachteiligten Gebieten liegen (vgl. ebd., S. 226ff). Die Leistungsunterschiede der Heranwachsenden in B-S-J-G stehen weiterhin in einem deutlichen Zusammenhang mit ihrem sozioökonomischen Hintergrund: 18,5 % der Variation in den naturwissenschaftlichen Leistungen können über diesen Faktor erklärt werden – und sogar 34,7 %, wenn das sozioökonomische Profil der Schule mitberücksichtigt wird (OECD-Durchschnitt 11,7% bzw. 16,4%). China gehört zu den Ländern, in denen der Leistungsunterschied zwischen benachteiligten und privilegierten Bevölkerungsgruppen mit 118 Punkten Differenz am größten ausfällt (vgl. OECD, 2016b, S. 402). Für einen sozioökonomisch benachteiligten Jugendlichen ist es in China 3,5 Mal so wahrscheinlich, nicht die Kompetenzstufe 2 zu erreichen wie für seine nicht benachteiligten Altersgenossen. Dieser Wert kann als international relativ hoch gelten (der OECD-Durchschnitt liegt bei einem Faktor von 2,82) (vgl. OECD, 2016b, S. 222).

Gleichzeitig gibt es jedoch unter den chinesischen Jugendlichen – und damit ähnlich vielen anderen asiatischen Heranwachsenden – auch überdurchschnittlich viele Schülerinnen und Schüler, die trotz ihrer benachteiligten sozialen Herkunft im oberen Leistungsviertel landen: 45 % aller benachteiligten Jugendlichen fallen in diese Gruppe (vgl. OECD, 2016b, S. 407). Dies mag damit zusammenhängen, dass der Wille zu Bildung auch in den unteren Schichten stark verankert ist; ein ‚Proletariat‘ mit einer Anti-Bildungskultur gibt es in dem Sinne in China kaum (vgl. Kipnis, 2001). Eventuell vermögen aber auch die von der OECD herangezogenen Indikatoren für sozioökonomischen Hintergrund das soziale Kapital im chinesischen Kontext und dessen Auswirkungen auf die soziale Mobilität nur unzureichend erfassen. So können etwa die so wichtigen persönlichen Netzwerke (chinesisch *guanxi*) für die Wahl der Schule und die Schulleistungen eine wichtige Rolle spielen, ohne dass diese Netzwerke mit den üblichen statistischen sozioökonomischen Indikatoren erfassbar wären.

Migrationshintergrund

Die durch die OECD-Berichte bereitgestellten Daten zum Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund von Jugendlichen und deren Leistungen im PISA-Test sind für den chinesischen Kontext irrelevant – nicht etwa weil das Thema an sich keine Rolle spielen würde, sondern weil hier schlicht die falschen Daten erhoben wurden. Für das chinesische Sample wird ein Anteil von 0,3 % an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund angegeben (vgl. OECD, 2016b, S. 427). Diese geringe Anzahl macht quantitative Korrelationen mit anderen Faktoren weitgehend sinnlos, wie auch schon der OECD-Bericht aus dem Jahr 2013 (vgl. OECD, 2013a) anmerkt.

Der geringe Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist nicht weiter verwunderlich, wenn man unter 'Migrationshintergrund' eine andere Nationalität als die chinesische versteht. In China leben, bezogen auf die Gesamtbevölkerung, nur ausgesprochen wenige Menschen mit nichtchinesischer Staatsbürgerschaft; die meisten lassen sich in die folgenden zwei Gruppen einteilen: Zum einen sind dies Expats, die sich vorübergehend aufgrund ihrer Expertise oder im Auftrag ihres Arbeitgebers in China aufhalten. Kinder von Expats gehen im Allgemeinen nicht auf die chinesische Regelschule, sondern auf internationale Schulen, da diese international gesehen von höherem Wert sind als einheimische Schulen. Zum anderen handelt es sich um chinesische Rückkehrer, die lange Zeit im Ausland gelebt und dort eine andere Staatsbürgerschaft erworben haben. Auch die Kinder dieser zurückgekehrten Familien besuchen häufig internationale Schulen – aufgrund des hohen Prestiges dieser Schulen, aber auch um eventuell bereits im Ausland begonnene Schulkarrieren fortzusetzen. Kinder an internationalen Schulen befinden sich insofern außerhalb des chinesischen Bildungssystems, als sie später nicht an der chinesischen Hochschuleingangsprüfung teilnehmen, nach der sich das chinesische Schulsystem weitgehend ausrichtet.

Das eigentliche funktionale Äquivalent zur Migrationsquote im OECD-Sinne wäre in China der Anteil der Wanderbevölkerung vom Land, die zwecks Lohnerwerb in die Städte ziehen. Zwischen dieser Bevölkerungsgruppe und der lokalen Stadtbevölkerung liegen Welten, was ihr ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital angeht. Sie sind von vielen sozialen Sicherungssystemen weitgehend ausgeschlossen, und ihre Kinder sind oft an Schulen untergebracht, die gänzlich oder teilweise illegal sind und daher in den Bildungsstatistiken nicht auftauchen (Chen & Feng, 2013). Zudem geht ein Großteil dieser Kinder, selbst wenn sie die lokale öffentliche Schule besuchen, im Alter von 15 Jahren wieder in ihre Heimatkommune zurück, weil der Besuch der oberen Mittelschule an den Heimatbezirk gebunden ist. Wenngleich diese Regelung in den letzten Jahren in immer mehr Städten obsolet geworden ist (siehe auch OECD, 2016a), war sie im Jahr 2012 noch in Kraft und dürfte sich auch im Jahr 2015 noch auf Migrationsmuster ausgeübt haben, da die chinesischen Schulen erfahrungsgemäß nur langsam auf veränderte Gesetzeslagen reagieren.¹ Bevor also die Binnenmigration für das chinesische Sample nicht berücksichtigt wird, geben die PISA-Daten über das komplexe Verhältnis von Schulwahl, Schulleistung und Binnenmigration keinen Aufschluss.

Genderunterschiede

Im internationalen Vergleich unterscheiden sich Mädchen und Jungen in B-S-J-G nur gering in ihren Leistungen. Überdurchschnittlich hoch sind die Unterschiede nur bei der Leistungsspitze in den Naturwissenschaften: während Jungen zu 15 % in der Leistungsspitze vertreten sind, beträgt dieser Wert für Mädchen nur 11,9 % (gegenüber 8,9% und 6,5% im OECD-Durchschnitt; vgl. OECD, 2016b, S. 80). In Mathematik liegen die Jungen mit einem Abstand von 6 Punkten vorne, was allerdings unter dem OECD-Durchschnitt von 8 Punkten liegt (vgl. OECD, 2016b, S. 197). Allenfalls die im Jahr 2012 abgeprüften Problemlösungskompetenzen mithilfe von Computern scheinen bei (Shanghaier) Jungen im internationalen Vergleich deutlich stärker ausgeprägt zu sein als bei Mädchen. Die stärksten geschlechterspezifischen Leistungsunterschiede zeigen sich in B-S-J-G, wie auch im Rest der OECD- und Partnerländer, im Lesen. Hier sind Mädchen deutlich im Vorteil und sind den Jungen um 16 Punkte voraus. Allerdings ist dieser Unterschied international gesehen gering: Im OECD-Durchschnitt liegt die Differenz bei 27 Punkten (vgl. OECD, 2016b, S. 169).

Diese Entwicklung ist besonders für China erfreulich, liegt dort die Analphabetenrate für Frauen mit landesweit sieben Prozent immer noch vier Prozentpunkte über der von Männern (allerdings mit großen regionalen Unterschieden; vgl. Statistical Bureau, 2015 und

Educational Statistics Yearbook, 2010, S. 663). Angesichts der Tatsache, dass zur kommunistischen Machtübernahme im Jahr 1949 nur eine Minderheit der Frauen lesen, geschweige denn schreiben konnte, spiegeln die heutigen Zahlen die enormen Alphabetisierungsanstrengungen wider, die seitdem unternommen wurden. Die Einschulungsrate für Mädchen, die heute mit 99,83 % leicht über der von Jungen (99,80%) liegt, lassen die Annahme zu, dass sich die Analphabetenraten für Frauen und Männer in den nächsten Jahren angleichen werden. Auch in der oberen Mittelschule, die sich fakultativ an die neunjährige Pflichtschule anschließt, stellen Mädchen mittlerweile fast die Hälfte aller Lernenden (vgl. Statistical Bureau, 2015).

Seit einigen Jahren wird in China ein "neuer Genderunterschied"² diskutiert, nach dem vor allem Jungen benachteiligt seien und schlechtere Schulleistungen erbringen würden (vgl. Hu, 2010). Die PISA-Daten können eine solche Benachteiligung weder für Shanghai noch für B-S-J-G bestätigen. Im Gegenteil: Im internationalen Vergleich fallen die Genderunterschiede gering und allenfalls zugunsten der Jungen aus, wie oben erläutert wurde. Allerdings sieht die Situation lokal sehr unterschiedlich aus: Mädchen haben es in den Städten deutlich einfacher als auf dem Land, wo sie teilweise noch als Arbeitskraft und Betreuung jüngerer Geschwister gebraucht werden (vgl. J. Wu, 2012). Auch klaffen die Einschulungsraten für die obere Mittelschule in einigen Regionen deutlich auseinander, zu Ungunsten der Mädchen (vgl. Jingzhou Government, 2014). Insofern sind national aggregierte Zahlen für China nur bedingt aussagekräftig, weil traditionelle Benachteiligungen von Mädchen und eventuelle neue Benachteiligungen von Jungen sich gegenseitig aufheben können. Ein Bericht der Chinesischen Akademie für Sozialwissenschaften sieht die Gleichberechtigung für Mädchen vor allem auf dem Grundbildungsniveau verwirklicht, während Frauen jenseits der Pflichtschule weiterhin benachteiligt seien (vgl. Zheng & Lian, 2006).

Bedingungsfaktoren auf der Ebene von Schule und Unterricht

Klassengröße und Unterrichtszeit

Wie in vielen anderen asiatischen Ländern sind auch Schulklassen in China relativ groß. Obwohl der Richtwert bei vierzig liegt, gibt es laut OECD in Shanghai auch Klassen mit bis zu fünfzig Schülerinnen und Schülern (vgl. OECD, 2013b); für B-S-J-G beträgt die durchschnittliche Klassengröße 45,6 Kinder (vgl. OECD, 2016c, S. 404). Laut statistischem Jahrbuch für Bildung in China haben die meisten Schulklassen in den Städten zwischen 46 und 55 Kinder oder Jugendliche; allerdings sitzen in über zehn Prozent aller Klassen sogar mehr als 66 Schülerinnen und Schüler. Auf dem Land sind kleinere Schulklassen mit weniger als 25 Personen relativ weit verbreitet (vgl. Educational Statistics Yearbook, 2010). Zudem kommen in benachteiligten Schulen auf eine Lehrperson oft mehr Lernende (vgl. OECD, 2016c, S. 406).

Neben der regulären Unterrichtszeit von 30 Stunden (OECD-Durchschnitt 26,9 Stunden; vgl. ebd., S. 409) kommen für die meisten chinesischen Heranwachsenden noch sogenannte 'Ergänzungsklassen' (*buxiban*) hinzu: Nachhilfeschulen zur Verbesserung der Noten. In der PISA-Studie aus dem Jahr 2012 gaben 70 % aller Shanghaier Jugendlichen an, solche Nachhilfeschulen in Mathematik zu besuchen. Dieser Wert unterscheidet sich in der OECD-Studie wenig in Bezug auf den sozioökonomischen Hintergrund. Zusätzlich werden in Shanghai im Schnitt 14 Stunden pro Woche in Hausaufgaben investiert (vgl. OECD, 2013b, S. 356). In B-S-J-G gaben Jugendliche sogar 27 zusätzliche Stunden an, die sie in die Schule investierten, und liegen damit weltweit an zweiter Stelle (OECD-Durchschnitt liegt bei 17 Stunden; vgl. OECD, 2016c, S. 213). Nachhilfeschulen sind ein blühender Geschäftszweig mit teilweise börsennotierten Unternehmen (siehe z.B. Sinacom, 2012). Im Prinzip kann es sich in China keine Familie leisten, ihre Kinder *nicht* in den Nachhilfeunterricht zu schicken, sollen die Kinder später einmal eine gute Universität besuchen. Vor allem in den sozialen

Medien stellten sich nach Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse 2015 viele chinesische Eltern die Frage, wie China trotz dieser enormen zeitlichen und finanziellen Investitionen hinter Ländern landen konnte, in denen Kinder weitaus weniger Zeit und Geld für Hausaufgaben und Nachhilfe aufwenden. Tatsächlich korrelieren weltweit außerhalb der Schule aufgewendete Lernzeit und naturwissenschaftliche Leistung negativ miteinander (vgl. OECD, 2016c, S. 215).

Unterrichtsmuster

Mit der Curriculumreform seit dem Jahr 2000 soll sich China den Herausforderungen der Wissensgesellschaft anpassen; Lehren und Lernen sollen interaktiver, selbständiger, fachübergreifender, schüler- und wirklichkeitsnäher, kreativer sowie unter Einbezug neuer Informations- und Kommunikationstechnologien gestaltet werden (vgl. Zhong & Cui, 2001). Statt einer prüfungsorientierten (Aus-)Bildung soll nun 'Qualitätsbildung' (chinesisch *suzhi jiaoyu*) in die Klassenzimmer Einzug halten (vgl. Dello-Iacovo, 2009).

In der Praxis sind diese neuen Formen des Unterrichtens und Lernens bisher nur in begrenztem Umfang implementiert worden. Zunächst sind, wie auch verschiedene OECD-Berichte anmerken, die Unterrichtsinhalte relativ klar vorgegeben und daher nahezu identisch an verschiedenen Schulen; grundsätzlich wird sehr nah am Schulbuch gearbeitet. Darüber hinaus führt eine Vielzahl von Wissensabfragen und Tests dazu, dass oft weniger – wie von der Curriculumreform gefordert – die Lernprozesse im Vordergrund stehen als die Richtigkeit der Ergebnisse. Informations- und Kommunikationstechnologien werden zumeist nur auf Seiten der Lehrenden eingesetzt, etwa um einen Unterrichtsstoff anhand einer Powerpoint-Präsentation durchzunehmen. Frontalunterricht, das Abfragen kurzer Antworten sowie das Antworten und Wiederholen im Chor sind noch weit verbreitete Unterrichtstechniken, während selbständiges Arbeiten und Gruppenarbeit häufig nur kurz und oberflächlich den Unterricht auflockern. Wang Juexuan, ehemaliger Direktor der Lehr- und Forschungsabteilung des Shanghaier Bildungsbüros, merkt in der Shanghaier *Abendzeitung des Neuen Volkes* (*Xinmin Wanbao*) anlässlich der PISA-Ergebnisse 2015 an, dass das Fächerwissen bei chinesischen Schülerinnen und Schülern gut ausgeprägt sei, während andere Formen von Lernen wie etwa projektorientiertes Lernen, welche vor allem die Kreativität betonten, in China weniger vorhanden seien (zitiert in Wang & Lu, 2016). Auch Adams und Sargent (2012) stellen in ihrer detaillierten Fragebogenstudie fest, dass durch das neue Curriculum geforderte Veränderungen häufig nur kosmetischer Natur sind und alteingefahrene Lehr- und Lernpraktiken nicht wirklich aufbrechen konnten.

Landesspezifische Charakteristika

Geographische Besonderheiten und Bevölkerungsstruktur

China ist mit seinen 1,38 Milliarden Menschen der bevölkerungsreichste Staat und mit seinen 9,6 Mio. km² Fläche das viertgrößte Land der Erde. Die Bevölkerung verteilt sich sehr ungleich über das Land: 30 % der Menschen leben in den östlichen Küstenregionen, die aber nur sieben Prozent der Staatsfläche einnehmen. Die Besiedlungsdichte variiert daher zwischen 270 und 3600 Einwohnern pro Quadratkilometer (vgl. Wünnemann, 2014). Darüber hinaus beherbergt China nicht nur die quantitativ größte Gruppe der ethnischen Han (über 90 % der Bevölkerung), sondern auch 55 anerkannte ethnische Minderheiten, die überwiegend im westlichen Teil des Landes angesiedelt sind.

In den östlichen Küstenregionen – zu denen auch die PISA-Regionen B-S-J-G zählen – wird ein Großteil der Wirtschaftsleistungen erbracht. Dies und die zunehmend geringeren Verdienst- und Beschäftigungsmöglichkeiten auf dem Land haben zu einer stark ausgeprägten Landflucht geführt. Sorgen noch bis in die 1980er Jahre strenge Gesetze dafür, dass Bauern nicht in die Städte ziehen durften, ist die Urbanisierungsrate seit den 1980er Jahren in die

Höhe geschnellt: Im Jahr 1951 wohnten noch knapp zwölf Prozent der Bevölkerung in den Städten; dieser Anteil liegt jetzt bei 50 % (vgl. Scharping, 2014). Derzeit geht man von einer Wanderbevölkerung von ca. 275 Millionen aus. Diese Binnenmigration ist in vielerlei Hinsicht mit zwischenstaatlicher Migration im europäischen Sinne vergleichbar. Migrantinnen und Migranten werden nur eingeschränkt in das städtische soziale Sicherungssystem integriert, was sich im Bildungsbereich vor allem auf den Zugang zu Schulen negativ auswirkt. Viele Migrantenkinder – derzeit geht man von knapp 14 Millionen in den Städten aus (vgl. MOE, 2016a) – sind daher auf nichtoffiziellen oder halboffiziellen Schulen untergebracht, welche in der Statistik und daher auch im PISA-Sample nicht auftauchen.

Eine chinesische Besonderheit ist die bis vor kurzem praktizierte Ein-Kind-Politik, nach der es seit den 1980er Jahren den meisten Frauen nicht gestattet war, mehr als ein Kind zu gebären, mit teilweise erheblichen Sanktionen bei Nichteinhaltung. Nach schrittweisen Lockerungen ist nun seit dem 1. Januar 2016 ein zweites Kind gestattet, vor allem um der Überalterung der Gesellschaft vorzubeugen. Allerdings wird berichtet, dass sich gerade städtische Familien vor der Geburt eines zweiten Kindes scheuen, auch aufgrund der hohen Bildungsinvestitionen, die für Kinder aufgebracht werden müssen. Im Bildungsbereich hat sich die demographische Entwicklung in einem ständigen Rückgang der Schüler- bzw. Schülerinnenzahlen bemerkbar gemacht, zunächst im Grundschulbereich, nun auch in der Mittelschule. Im Arbeitsmarkt macht sich die Bevölkerungspolitik seit dem Jahr 2012 in einer Abnahme der Bevölkerung im arbeitsfähigen Alter bemerkbar (vgl. Schucher, 2014). Die registrierte Arbeitslosenrate liegt seit einigen Jahren konstant bei etwa vier Prozent; die Erwerbsbeteiligung für Frauen ist aller Gleichberechtigungsrhetorik zum Trotz deutlich niedriger als die für Männer (68% gegenüber 80%).

Kulturelle und historische Entwicklungslinien

Chinesische Schul- und Geschichtsbücher verweisen immer wieder auf die 5000-jährige Geschichte des Landes. Wenngleich das Land im Laufe seiner Geschichte wiederholt Reichsteilungen und Eroberungen ausgesetzt war – die letzte kaiserliche Dynastie von 1644 bis 1911 war eine Fremdherrschaft unter den Mandschu – begriff sich China doch als kontinuierliche und relativ homogene kulturelle Einheit. Ein Einschnitt, den chinesische Historiker mit dem Beginn der modernen chinesischen Geschichte gleichsetzen, waren die Opiumkriege in den 1840er Jahren, welche die wirtschaftliche Öffnung des Landes gen Westen erzwungen. Obwohl China formell keine Kolonie war, erfuhr es doch eine tiefgreifende Demütigung seitens der westlichen Mächte: Dem Land, das sich bislang als kultureller, politischer und wirtschaftlicher Nabel der Welt wahrgenommen hatte, wurde nun seine wirtschaftliche und militärische Rückständigkeit aufgezeigt. Diese Erfahrungen führten zu einer weitreichenden Modernisierung, die sich im Bildungsbereich vor allem in der starken Orientierung hin zu westlichen Bildungsmodellen niederschlug (vgl. Schulte, 2008).

Politisch wurde das Kaiserreich im Jahr 1912 zunächst von einer Republik und dann im Jahr 1949 von der kommunistischen Volksrepublik abgelöst. Die Republikzeit konnte aufgrund von Krieg (japanische Aggression), Zersplitterung (verschiedene Warlords) und Bürgerkrieg (Nationalisten gegen Kommunisten) das Land nur schwer stabilisieren. Dies änderte sich durch die kommunistische Machtübernahme, wenngleich auch hier das Land immer wieder ideologisch aufgeheizten Phasen ausgesetzt war. Nach dem Jahr 1978 wurde von dem damaligen Staatschef Deng Xiaoping die wirtschaftliche Öffnung Chinas eingeleitet, die zunächst auch mit einer gesellschaftlichen Liberalisierung einherging. Während heute das Land weiterhin auf eine (kontrollierte) wirtschaftliche Öffnung setzt, ist die Entwicklung der Zivilgesellschaft nicht gradlinig verlaufen. Im Jahr 1989 wurde die chinesische Demokratiebewegung auf dem Beijinger Platz des Himmlischen Friedens brutal

niedergeschlagen; nach einer vorsichtigen Demokratisierungsphase scheinen sich mit dem neuen Führungsduo Xi Jinping und Li Keqiang Überwachung und Kontrolle der Zivilgesellschaft wieder zu verstärken.

(Bildungs-)Politische Einflüsse

China war durch seine wechselhafte Geschichte seit Mitte des 19. Jahrhunderts einer Vielzahl von (teilweise einander entgegengesetzten) internationalen Einflüssen ausgesetzt. Im Bildungsbereich war zunächst vor allem Japan eine wichtige Referenzgesellschaft, da es sich als asiatisches Land erfolgreich modernisieren und mit den westlichen Ländern gleichziehen konnte. In den 1920er Jahren schien das US-amerikanische Modell mit seinem ungegliederten Schulsystem, seiner Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung sowie seinem bildungspsychologischen Verständnis von Pädagogik besonders attraktiv. Die Sowjetunion hatte schon vor der kommunistischen Machtübernahme sowohl die Kommunisten als auch die Nationalisten in China unterstützt und ausgebildet. Nach dem Jahr 1949 war der sowjetische Einfluss, vor allem im Hochschulbereich, naturgemäß stark, wurde aber bald von sino-sowjetischen Differenzen überschattet. China wehrte sich gegen jede Form der Bevormundung, und der sowjetische Weg erschien vielen chinesischen (Bildungs-)Politikern als zu dogmatisch (vgl. Orleans, 1987).

Struktur des Schulsystems

Historische Entwicklung des Schulsystems

Aus historischer Perspektive sollte man eigentlich weniger von einem chinesischen Schulsystem als von einem Prüfungssystem sprechen. Schulbildung lag für lange Zeit in privater Hand – etwa in Form von privaten Akademien oder von durch Familienclass finanzierten Dorfschulen – während das Prüfungssystem staatlich organisiert war. Der Schulbesuch, oder überhaupt der Wunsch, sich zu bilden, war damit eng daran geknüpft, an den kaiserlichen Prüfungen teilzunehmen, um sich im Erfolgsfall eine Stelle als kaiserlicher Beamter zu sichern (vgl. Y. Wu, 1993). Prüfungsorientiertes Lernen ist bezeichnenderweise nicht nur heute ein häufig genannter Schwachpunkt im chinesischen Bildungswesen; Klagen hierüber lassen sich über mehrere Jahrhunderte zurückverfolgen. Im Zuge der chinesischen Modernisierung ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurden Sinn und Zweck der Prüfungen mehr und mehr in Frage gestellt; Bildung sollte vor allem von Nutzen sein und das Land retten, was Reformer durch das Prüfungssystem nicht gewährleistet sahen. Als Folge wurde im Jahr 1905 das System abgeschafft, ein Jahr nachdem ein neues Bildungssystem verkündet worden war.

Zunächst verfolgten verschiedene ausländische Missionsvereinigungen, im Zuge einer Wissenschafts- und Demokratiebewegung ab dem Jahr 1919 aber auch zunehmend chinesische Vereinigungen die Idee einer alle erreichenden Volksbildung. Eine flächendeckende Schulbildung konnte in der Republikzeit jedoch aus finanziellen und logistischen Gründen nicht durchgesetzt werden und wurde erst mit dem Kommunismus erfolgreich umgesetzt.

Aufbau des heutigen Schulsystems und Regelschule

Mit seinen sechs Jahren Grundschule, drei Jahren unterer Mittelschule und drei Jahren oberer Mittelschule gehört das chinesische Schulsystem zu den weltweit verbreiteten 6:3:3-Systemen (siehe Anhang, Abb. XXX). Vereinzelt ab der unteren Mittelschule und verstärkt ab der oberen Mittelschule kann statt der allgemeinen Schule der berufliche Zweig belegt werden. Derzeit sind etwa 40 % aller oberen Mittelschülerinnen und -schüler an beruflichen Schulen untergebracht, während 60 % die allgemeinen oberen Mittelschulen besuchen. Der Besuch einer beruflich orientierten Mittelschule ist zumeist keine freiwillige Wahl, sondern die Folge

unzureichender Noten. Familien mit Bildungsambitionen versuchen den Besuch einer beruflichen Schule zu vermeiden, da dieser die späteren Karriereaussichten (einschließlich des Besuchs einer prestigeträchtigen Hochschule) deutlich einschränkt.

Heute ist das chinesische Bildungssystem von einer weitaus größeren Zugänglichkeit und Durchlässigkeit geprägt als noch vor wenigen Jahrzehnten, und Schüler- und Studierendenzahlen konnten sich vervielfachen. Die Hochschulen verzeichnen einen kontinuierlichen Zuwachs an Studierenden; der Anteil an Studienbeginnern liegt nun bei 40 %. 87 % setzten im Jahr 2015 ihre Schulausbildung jenseits der neunjährigen Pflichtschule fort (wenn man die beruflichen oberen Mittelschulen mitberücksichtigt; vgl. MOE, 2016a). Die Kehrseite dieser Expansion ist eine gewisse Inflation der Abschlüsse: Ein Hochschulabschluss hat heute bei weitem nicht mehr denselben Stellenwert wie noch vor zehn Jahren, weshalb das Prestige der Hochschule – und damit ein gutes Abschneiden in den dafür benötigten Prüfungen – eine umso größere Rolle für die späteren Berufsaussichten spielt.

Rechtsanspruch und Finanzierung

Seit dem Jahr 1986 gilt die neunjährige Schulpflicht, die im Jahr 2015 zu 93 % durchgesetzt ist; die Einschulungsraten haben mittlerweile fast 100 % erreicht (vgl. MOE, 2016a). Erst kürzlich brachte der Direktor der Akademie der Sozialwissenschaften, Cai Fang, eine Ausweitung der allgemeinen Schulpflicht auf die obere Mittelschule (Klassen 10 bis 12) und die Vorschulerziehung ins Gespräch (vgl. Li, 2016). Der Besuch der Pflichtschule ist grundsätzlich kostenlos, jedoch können je nach Provinz Kosten für Schulbücher, Schulessen usw. anfallen. Hinzu kommt eine Reihe von Gebühren, die größtenteils nicht zulässig, aber dennoch gang und gäbe sind (z.B. 'Schulwahlgebühren' oder 'Spenden' für besonders begehrte Schulen) sowie Kosten für Nachhilfeunterricht.

Die größte bildungspolitische Herausforderung war über die Jahrzehnte, Schulbildung auf dem Land garantieren zu können. Während die Städte relativ zeitnah auf Bildungsreformen reagieren und von Bildungsinvestitionen profitieren konnten, war die flächendeckende Bereitstellung von Schulen und Lehrpersonal in ländlichen Gegenden ein Problem. In den frühen Jahren der kommunistischen Regierung wurde der Mangel an Schulen und Lehrpersonen mit Graswurzelinitiativen angegangen, und es entstand eine Vielzahl an sogenannten Lehr- und Lernpunkten (chinesisch *jiaoxuedian*), an denen mit schlecht ausgebildetem Personal, altersübergreifend und mit wenigen Ressourcen unterrichtet wurde. Im Zuge von Fusionsprogrammen sind die meisten dieser Landschulen nun durch besser ausgestattete und größere Schulen ersetzt worden. Dies konnte zwar die Qualität der Schulen verbessern, führt aber auch längere Schulwege mit sich bzw. die Einquartierung in Internate, da sich die fusionierten Schulen nicht mehr direkt in den Dörfern befinden. Mittlerweile besuchen über 70 % der chinesischen Schülerinnen und Schüler städtische Schulen während der neun Jahre allgemeiner Schulpflicht (vgl. S. Chen, 2015) – obwohl knapp die Hälfte der Bevölkerung noch auf dem Land wohnt.

Etwa vier Prozent des Bruttoinlandsproduktes werden in Bildung investiert – ein Ziel, das bereits seit den 1980er Jahren angekündigt, aber erst im Jahr 2012 verwirklicht wurde. Ein besonderes Merkmal der chinesischen Bildungsfinanzierung ist die extreme Dezentralisierung, die in den 1990er Jahren durchgeführt und erst in den letzten Jahren wieder teilweise abgeschwächt wurde. Kommunen wurden dadurch mit der Bildungsfinanzierung übermäßig belastet, was vor allem in ärmlichen Gegenden zu einem regelrechten Ausbluten des Schulwesens führte (vgl. Ko & Zhi, 2012; Qiao, Fan & Feng, 2005). In die Beschulung städtischer Schülerinnen und Schüler werden im Extremfall bis zu sechzig Mal höhere Bildungsausgaben investiert als in jene ländlicher – gravierende Unterschiede, die sich erheblich auf die lokale wirtschaftliche Entwicklung auswirken (vgl. D. Yang, 2010).

Frühkindliche Bildung

Die frühkindliche Bildung ist in China durch Expansion und Professionalisierung geprägt. Besuchten im Jahr 2010 noch knapp 57 % die Vorschule, so ist dieser Anteil im Jahr 2015 auf 75 % angewachsen (vgl. MOE, 2016a). Die Zahl der Kindergärten ist zwischen 2002 und 2012 um 80 % gestiegen. Die meisten dieser Kindergärten sind in privater Hand. Da sie nicht der allgemeinen Schulpflicht unterliegen und die Nachfrage nach guten Kindergärten groß ist, bringt die Vorschulerziehung oft erhebliche Kosten für Familien mit sich. Die PISA-Daten verweisen auf einen deutlichen Zusammenhang zwischen Kindergartenbesuch, sozioökonomischem Hintergrund und geographischer Lage des Wohnortes: umso besser die sozioökonomische Ausgangslage, desto mehr Jahre Vorschulerziehung genießt das Kind; und städtische Kinder kommen weitaus häufiger in den Genuss einer Vorschulerziehung als ländliche. Zudem macht sich der Vorschulbesuch in China im internationalen Vergleich überdurchschnittlich stark in der späteren naturwissenschaftlichen Schulleistung bemerkbar (vgl. OECD, 2016c, S. 419-22).

Selektionsmechanismen

Offiziell sind innerhalb der neunjährigen Pflichtschule keine Eingangsprüfungen oder Prüfungen für die Erreichung der nächsten Stufe erlaubt; de facto wird diese Regelung aber von vielen Schulen umgangen (vgl. Xinhua News, 2014). Auch im PISA-Bericht wird erwähnt, dass Noten und Aufnahmeprüfungen für die Aufnahme für 40 % der vom Sample betroffenen Schulen sowie Empfehlungen für zehn Prozent "immer eine Rolle" spielten (OECD, 2016c, S. 378). Da eine solche Einschränkung eigentlich nicht erlaubt und das Verbot vielen auch bewusst ist, dürfte die Dunkelziffer für diese praktizierten Selektionsmechanismen weitaus höher liegen.

Der Grund, weshalb weder Kinder noch Eltern von Eingangs- und Übergangsprüfungen abrücken wollen oder können, hängt mit der Hochschuleingangsprüfung (chinesisch *gaokao*) zusammen. Der *Gaokao* bestimmt, ob und an welcher Universität studiert werden kann, und ist damit zukunftsentscheidend für chinesische Schulabgängerinnen und -abgänger. Bestimmte obere Mittelschulen sind bekannt dafür, optimal auf die Hochschuleingangsprüfung vorzubereiten; allerdings müssen Jugendliche hervorragende Leistungen in der Eingangsprüfung für die obere Mittelschule (chinesisch *zhongkao*) erbringen, um an diesen exzellenten Schulen aufgenommen werden zu können. Diese beiden Prüfungen – *Gaokao* und *Zhongkao* – setzen einen Abwärtsdruck in Gang, da diese Elite-Mittelschulen renommierte untere Mittelschulen voraussetzen, die wiederum nur aus exzellenten Grundschulen rekrutieren. Für viele Eltern beginnt die Planung der Bildungskarriere ihres Kindes somit mit der Wahl des richtigen Kindergartens, der auf ein durch Leistungs- und Prüfungsdruck geprägtes Schulleben vorbereiten soll. Insofern ist die Information der OECD, dass in China/Shanghai im Alter von 15 Jahren zum ersten Mal selektiert werde ("age at first tracking"), irreführend (vgl. OECD, 2016d, S. 24). Zwar ist es richtig, dass der Wechsel zur oberen Mittelschule der erste *strukturell sichtbare* Scheideweg ist – nämlich zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung; jedoch gibt es latentes Tracking schon ab dem Vorschulalter.

Schulische Unterstützungssysteme

Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten sind in China lange Zeit stiefmütterlich behandelt worden. In den letzten Jahren zeichnet sich – womöglich auch aufgrund der internationalen Prominenz des Themas Inklusion – ein langsamer Wandel ab. Über die letzten zehn Jahre ist die Anzahl an Sonderschulen um fast 30 % auf 2053 Schulen angestiegen; die Schülerzahl verzeichnet einen Anstieg von 20 % im gleichen Zeitraum (vgl. MOE, 2016a und MOE, 2006). Allerdings gibt es nach wie vor wenige in die Regelschule integrierte Systeme, welche Kinder und Jugendliche in schwierigen Situationen auffangen können. Traditionell

verfügen Schulklassen über eine Betreuungsperson, den "Lebenslehrer" (chinesisch *shenghuo laoshi*). Bei gravierenderen Problemen sind es zumeist private Schulgründungen, die sich auf verschiedene Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten spezialisiert haben. Dies ist umso erstaunlicher, als der gesundheitliche und psychische Zustand der chinesischen Jugend ein wiederkehrendes Thema sowohl in den Medien als auch in den akademischen Debatten ist. Es bleibt abzuwarten, inwieweit neue Formen des Qualitätsmanagements besser dazu in der Lage sind, Probleme in der individuellen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu erkennen und darauf systematisch und institutionell zu reagieren.

Privatschulen

Ziel war es nach dem Jahr 1949, das chinesische Schulsystem komplett zu verstaatlichen. Aufgrund der Größe des Landes und der ungleichen Entwicklung in verschiedenen Regionen war man jedoch gerade auf dem Land weiterhin auf "vom Volk betriebene" (chinesisch *minban*), private Schulen, angewiesen. Sie standen für unzureichende Qualität, was Gebäude, Ressourcen und Lehrpersonal anging, und wurden zumeist nur als vorübergehende Alternative toleriert. Durch den Anstieg der Zahl von Migrantenkindern in den Städten entstanden auch dort seit den 1990er Jahren zunehmend private Schulalternativen, die wie ihre Pendants auf dem Land als minderwertig und vorübergehend galten; viele sind immer wieder von Schließungen durch die Behörden bedroht, ohne dass aber öffentliche Alternativen bereitstünden.

Im Zuge von Kommerzialisierung setzte eine vorsichtige Privatisierung des Bildungswesens ein. Wenngleich sich ein Großteil der privaten Bildungsangebote im Nachhilfebereich etablierte, so wagten sich einige Privatunternehmer auch an vollwertige Schulen heran. Diese Entwicklung wurde von politischer Seite begrüßt, und im Jahr 2002 trat das erste Gesetz zu Privatschulen in Kraft, welches diese Nutzung "gesellschaftlicher Kräfte" regeln sollte, jedoch viele Bereiche, wie etwa finanzielle Unterstützung und Möglichkeit zu Profiten, im Dunkeln ließ (vgl. NPC, 2002).

Bildungsadministration: Steuerung und Qualitätsmanagement

Trotz der oben beschriebenen fiskalischen Dezentralisierung des chinesischen Bildungswesens ist die Schule in ihrer Zielausrichtung, was Management, Inhalte und Lehrmethoden angeht, relativ einheitlich gesteuert, was Charlene Tan (2012, S. 92) auch als "dezentralisierten Zentralismus" bezeichnet. Bis vor kurzem wurden zur Überprüfung von Qualität neben physischen Kriterien wie Schulgebäude und zur Verfügung stehender Fläche lediglich Prüfungsergebnisse und Einschulungs-/Übergangsraten herangezogen. Auch landesweite Teilnahmen an internationalen Leistungsmessungen (wie PISA oder TIMMS) sind in China noch nicht flächendeckend durchgeführt worden (vgl. OECD, 2015). Wie der Vorsitzende der Schulaufsichtskommission des Bildungsministeriums, He Xiuzhao, zugibt, habe China aufgrund dieses fehlenden Qualitätsmanagements "die Qualität der chinesischen Pflichtschule nicht umfassend und objektiv auswerten und existierende Probleme und ihre Ursachen nicht effektiv diagnostizieren können" (MOE, 2015b, o.S.). Die pilotbasierte Teilnahme an den Studien PISA und TIMMS in einigen chinesischen Regionen wurde daher zuvorderst dazu verwendet, internationale Erfahrungen in der Qualitätsmessung zu sammeln, um anschließend ein eigenes, "indigenes" System aufzubauen (vgl. ebd.).

Bevor ein landesweit einheitliches Qualitätsmanagementsystem im Jahr 2015 in Kraft treten konnte, wurden lokale Pilotmodelle getestet, bei denen Shanghai mit seinen seit dem Jahr 2012 entwickelten, sogenannten "grünen Standards" (*lüse zhibiao*) eine wichtige Rolle spielte (vgl. Xu, Ji, Wang & Liu, 2016). Ziel war es dabei, ein Auswertungsmodell zu finden, bei dem Prüfungsergebnisse nur eine untergeordnete Rolle (von etwa zehn Prozent) spielen sollten; zu berücksichtigen waren in diesem Modell vielmehr auch die Einstellung zum Lernen, das Moralverhalten, die psychische und physische Gesundheit (z.B. ausreichend

Schlaf und gut ausgeprägtes Selbstbewusstsein), die individuelle Entwicklung, das Verhältnis zwischen Lehrkörpern, Schulleitung und Familie (Identifikation mit der Schule), die in der Schule angewandten Lehrmethoden, die Führungsqualitäten der Schulleitung sowie der Zusammenhang zwischen sozialem Hintergrund und Leistung. Die Entwicklung dieses Modells war eine Reaktion auf die erste PISA-Runde aus dem Jahr 2009, welche die enorme Belastung Shanghaier Jugendlicher zum Vorschein gebracht hatte; Bildungsreformer wie -politiker waren zunehmend interessiert daran, neben den eigentlichen Leistungsergebnissen auch Kontextfaktoren zu ermitteln (vgl. Wang, 2013).

Das schließlich konzipierte und im Jahr 2015 zum ersten Mal eingesetzte Qualitätsprüfungssystem wurde vom Bildungsministerium wörtlich "das chinesische PISA" genannt (vgl. MOE, 2015b). Im Unterschied zu internationalen Studien wie PISA oder TIMSS, so das Bildungsministerium, lege das chinesische PISA größeres Augenmerk auf kognitive Prozesse und geringeres Gewicht auf die Korrektheit geschriebener Antworten, die Geschwindigkeit von Rechenoperationen oder die Fähigkeit zum Auswendiglernen. Weiterhin folge man einem ganzheitlichen Bildungsprinzip und beziehe daher von Anfang an auch andere Fächer und Gebiete in die Überprüfung mit ein, wie etwa Sport, Kunst und Moralerziehung. Neben diesen Fächern würden auch Kontextfaktoren wie Lernverhalten, Schulkultur usw. detailliert untersucht. Ähnlich wie bei PISA gehe es nicht darum, Lernleistungen individuell abzutesten, sondern einen Überblick über die Bildungsqualität im gesamten Land zu erhalten. Die Qualitätsprüfung soll laut Ministerium dabei helfen, die enormen Unterschiede, was Kultur und Gebräuche, Geographie und Umwelt, Lehrmethoden und Unterrichtsmaterial sowie generell die Lernbedingungen angehe, zu erkennen und Wege zu mehr Bildungsgerechtigkeit zu finden.

Ca. 6500 Schulen und Schulleitungen, knapp 200.000 Schülerinnen und Schüler im vierten und achten Schuljahr sowie zwischen 70.000 und 100.000 Lehrpersonen nahmen an den ersten beiden Qualitätsprüfungsrunden teil. Im Jahr 2015 lagen dabei die Schwerpunkte auf Mathematik sowie Sport und Gesundheit (vgl. MOE, 2015a); im Jahr 2016 auf Sprache und Kunst (vgl. MOE, 2016b). Detaillierte Ergebnisse sind bisher noch nicht öffentlich zugänglich gemacht worden.³

Ausbildung und Beruf der Lehrpersonen

Historische Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die Entstehung des Lehrberufs mit eigener Ausbildung und Zertifikaten hängt eng mit Chinas Modernisierung im ausgehenden 19. Jahrhundert zusammen. Davor gab es keine Lehrerbildung im eigentlichen Sinne: Lehrpersonen rekrutierten sich zumeist aus denjenigen, welche die Beamtenlaufbahn abbrachen. Das erste moderne Lehrerbildungsinstitut wurde im Jahr 1897 am Nanyang Gongxue in Shanghai errichtet, das auch eine eigene pädagogische Abteilung erhielt; es folgte fünf Jahre später das Lehrerinstitut am Vorläufer der Peking-Universität, der 1898 gegründeten Jingshi Daxuetang. Das Institut wurde 1923 als Beijing Normal University ausgegliedert und ist heute Chinas wichtigste Lehrerbildungsuniversität.

Der durch das japanische Vorbild inspirierte neue Bildungserlass von 1904 räumte als erster kaiserlicher Erlass der Lehrerbildung einen offiziellen Platz ein (vgl. Y. Wu, 1993). Er zielte auf die Professionalisierung und Standardisierung der Lehrerbildung sowie die Aufteilung in unterschiedliche Stufen und Fachdisziplinen und enthielt Bestimmungen zu Aufnahmekriterien und Curriculum. Wenige Jahre nach dem Beginn der modernen Lehrerausbildung wurden im Jahr 1907 auch Frauen zum Lehramtsstudium zugelassen.

Erst im Jahr 1950, d.h. nach der kommunistischen Machtübernahme, wurde ein Lehrerausbildungsgesetz verabschiedet. Schulbücher wurden vereinheitlicht, und die Stellenvergabe für Lehrpersonal erfolgte zentral durch den Staat. Aufgrund der geplanten Bildungsexpansion und des akuten Lehrkräftemangels wurden Kurzprogramme für

Lehrerbildung eingerichtet, allerdings mit dem Ziel, diese schrittweise durch genuine Ausbildungsprogramme zu ersetzen. Wie auch der restliche Bildungsbereich war die Lehrerbildung ideologischen Schwankungen ausgesetzt: in stark ideologisierten Phasen kam sie weitgehend zum Erliegen, während sie in Zeiten, in denen Expertenwissen im Vordergrund stand, auf die Vermittlung von reinem Fachwissen reduziert wurde. Heute existieren 192 Lehrerbildungsinstitutionen, von denen die meisten über 10.000 Studierende beherbergen (vgl. Educational Statistics Yearbook, 2010).

Struktur und Inhalte der Lehrerbildung

Das Lehramtsstudium war über lange Perioden im kommunistischen China gebührenfrei. Nach Einführung der allgemeinen Studiengebühren (schrittweise ab Mitte der 1990er Jahre) war für kurze Zeit auch das Lehramtsstudium gebührenpflichtig, was allerdings im Jahr 2007 wieder rückgängig gemacht wurde. Lehramtsstudierende erhalten heute kostenlose Wohnheimplätze und einen Zuschuss zu ihren Lebenshaltungskosten. Dafür müssen sie sich allerdings noch vor Beginn ihres Studiums vertraglich dazu verpflichten, nach Studienabschluss mindestens zehn Jahre lang an einer Grund- oder Mittelschule zu unterrichten, davon mindestens zwei Jahre auf dem Land.

Das chinesische Lehramtsstudium gilt als vergleichsweise fachorientiert: Die Ausbildung erfolgt größtenteils mit Blick auf das zu unterrichtende Fach; dazu gibt es nur wenige frei zu wählende Kurse und einen geringen Anteil an Kursen in Pädagogik. Im Durchschnitt sammeln chinesische Lehramtsstudierende nur sechs Wochen praktische Erfahrung, ein Referendariat gibt es nicht. Wie Kritiker verschiedentlich festgestellt haben, ist das Lehramtsstudium wenig auf aktuelle Curriculumreformen abgestimmt und auch nur dürftig an neue gesellschaftliche Entwicklungen angepasst (vgl. J. Yang, 2016; Zhou, Tang & Gong, 2011). Diese Punkte – starke Fachorientierung, wenig Pädagogik und praktische Erfahrung sowie Wirklichkeitsferne – gelten als altes Problem und werden schon seit Jahrzehnten bemängelt (vgl. Paine, 1992).

Eine Besonderheit der chinesischen Lehrerbildung ist die Tatsache, dass sie zum großen Teil erst nach Antritt der Arbeit erfolgt, also in einer Art "Training on the job". Diese Fortsetzung der Ausbildung geschieht nicht nur durch obligatorische Weiterbildungsmaßnahmen, sondern auch durch die institutionalisierte Zusammenarbeit von jüngeren und älteren Lehrpersonen sowie die Ermutigung zur Nachahmung von sogenannten 'Modelllehrern', welche die Schulen regelmäßig auszeichnen (vgl. Sargent, 2015).

Beruflicher Status der Lehrkräfte

Lehrkräfte werden in China sowohl in der Geschichte als auch in der Gegenwart als Träger von Wissen und Wegbereiter von Bildungskarrieren zumindest theoretisch geschätzt. Während sie rhetorisch dazu angehalten werden, die neuen Curriculumreformen hin zu einem kindgerechten, interaktiven und kreativitätsbetonenden Lernen umzusetzen, sind sie gleichzeitig einem doppelten Druck seitens der Eltern und Schulleitung ausgesetzt, besonders gute Prüfungsergebnisse zu erwirken, was sie oft zu traditionellen Lehrmethoden greifen lässt.

Im Vergleich zu anderen Berufen werden Lehrkräfte relativ schlecht bezahlt, auch im internationalen Vergleich liegen die Löhne auf einem niedrigen Niveau (vgl. OECD, 2014a, S. 27). Teilweise werden diese Nachteile durch andere Vorteile und Vergünstigungen aufgehoben, wie etwa durch die Bereitstellung von kostenlosem oder subventioniertem Wohnraum und die Sicherheit eines lebenslangen Vertrags. Allerdings zielen Neuerungen zumeist auf eine Abschaffung dieser Vorteile hin, ohne dass die Löhne entsprechend angehoben werden. Während sich gute Schulen wohl auf absehbare Zeit nicht darum sorgen müssen, ausreichend qualifizierte Lehrkräfte zu rekrutieren, könnten die neuen Regelungen für die schlechteren Schulen und die Schulen auf dem Land zum Problem werden. Derzeit

arbeitet, wie auch der PISA-Bericht feststellt, an benachteiligten Schulen geringer qualifiziertes Lehrpersonal (vgl. OECD, 2013a, S. 96).

Aktuelle und zukünftige Herausforderungen des Bildungswesens

Die größte Herausforderung für das chinesische Bildungswesen ist es, Bildungsgerechtigkeit für Alle zu gewährleisten. Der Einparteienstaat hat dabei mit der komplexen Aufgabe zu kämpfen, eine Umverteilung zugunsten benachteiligter Bevölkerungsgruppen umzusetzen, ohne dabei die Mittelschicht zu verprellen, auf deren Unterstützung die Regierung für ihr weiteres Fortbestehen angewiesen ist. Auch befürchten lokale Regierungen, dass eine zu erfolgreiche Integration von Migrantenkindern in öffentliche Schulen dazu führen wird, dass immer mehr Wanderarbeiter ihre Kinder mit in die Städte bringen und damit das lokale Bildungsbudget überbelasten.

Das gegenwärtige Prüfungssystem hat zwar den Anspruch, meritokratisch zu sein, d.h. Bildungschancen nur aufgrund der jeweils erbrachten Leistung zuzuteilen. Jedoch ist es ein offenes Geheimnis, dass gute Prüfungsergebnisse nicht nur vom Fleiß und Können der Schülerinnen und Schüler abhängen, sondern auch in erheblichem Maße mit der Wahl der richtigen Schule und dem Besuch kostenpflichtiger Nachhilfeschulen zusammenhängen. Dies bevorteilt nicht nur bildungsaffine Familien innerhalb von Städten wie Shanghai; sondern auch generell die Stadtbevölkerung gegenüber den Landbewohnerinnen und -bewohnern, da letzteren nicht die gleiche Bildungsinfrastruktur zur Verfügung steht.

Ein weiteres, chinesischen Bildungsreformern seit Jahrzehnten bekanntes Problem ist die Logik des Prüfungssystems selbst (vgl. Dai, 2008). Einerseits ermöglichen die Prüfungen eine relativ objektive Beurteilung und damit Verteilung von Bildungschancen; andererseits scheinen sie nur wenig dazu geeignet, das Entwicklungs- und Innovationspotenzial von Heranwachsenden und angehenden Studierenden zu fördern. Belohnt werden durch das gegenwärtige System Hartnäckigkeit und Fleiß, nicht aber Fähigkeiten, die seit der oben beschriebenen Curriculumreform für wichtig erachtet werden, wie etwa Kreativität, Interaktivität und fächerübergreifendes Denken. Jeder Versuch wiederum, die Prüfungen selbst dahingehend zu ändern, dass solche 'weichen' Fähigkeiten stärker zum Tragen kommen, benachteiligt diejenigen, die von der Curriculumreform bislang am wenigsten erreicht wurden und deren familiärer Hintergrund solche Fähigkeiten auch nicht sonderlich fördert (etwa durch außerschulische Kurse): Kinder auf dem Land.

Erklärungsansätze für die Ergebnisse bei den PISA-Studien

Die von den Shanghaier 15-Jährigen erzielten Bestleistungen in der PISA-Studie des Jahres 2012 haben diejenigen, die mit dem chinesischen Bildungswesen vertraut sind, nicht wirklich überrascht. Im Folgenden werden noch einmal zusammenfassend die drei wichtigsten Faktoren referiert, die das gute Abschneiden Shanghais in PISA erklären können. Abschließend werden dann verschiedene Gründe skizziert, welche die erheblichen Leistungsunterschiede zwischen den Jahren 2012 und 2015 zu erklären versuchen.

Gründe für das exzellente Abschneiden Shanghais (2009 und 2012):

1. Bildungskultur

In China überwiegt traditionell der Glaube daran, dass eine gute (Aus-)Bildung zu Erfolg und sozialer Mobilität führt. Daher ist man zu hohen Investitionen bereit, sowohl was die finanziellen Ressourcen für Nachhilfeunterricht als auch die zeitlichen Aufwendungen für Hausaufgaben und Prüfungslernen angeht. Der allgegenwärtige Konkurrenzdruck und die geringe Verfügbarkeit von Studienplätzen an renommierten Universitäten lassen den Familien keine andere Wahl, als massiv in die Bildung und damit Zukunft ihrer Kinder zu investieren.

Die Städte sind in dieser Hinsicht aufgrund des größeren Bildungsangebots und der höheren verfügbaren Familieneinkommen deutlich gegenüber dem Land bevorteilt. Diese kompromisslose Einstellung zu Bildung mag durch die seit den 1980er Jahren praktizierte Ein-Kind-Politik noch verstärkt worden sein, da nun sämtliche Ressourcen auf nur ein Kind konzentriert werden.

2. Prüfungskultur

Das Kernstück des traditionell meritokratisch angelegten chinesischen Bildungssystems ist die Prüfung als Garant einer vermeintlich objektiven Zuteilung von Bildungs- und Zukunftschancen. Dieser traditionelle Fokus führt zusammen mit dem hohen Konkurrenzdruck zu einer ausgeprägten Orientierung an Prüfungen auf Seiten der Kinder, Eltern und Lehrkräfte. Auch dies meistern städtische Schulen und Familien professioneller als ihre ländlichen Pendants. Kinder lernen von klein auf, mit Blick auf Prüfungen zu lernen; und selbst Lehrende, die aus persönlichen oder professionellen Gründen nicht allzu viel von Prüfungen halten, kommen nicht umhin, prüfungsorientiert zu unterrichten, da sie sowohl von den Eltern als auch von der Schulleitung unter Druck gesetzt werden, ihre Schützlinge zu guten Prüfungsleistungen zu führen.

3. Auswahl/Sample

Shanghai hatte, mehr noch als Regionen wie Beijing, Guangdong und Jiangsu, immer schon eine Sonderrolle inne, was das chinesische Bildungswesen angeht. Shanghaier sind im Durchschnitt gut ausgebildet, und die Schulen sind überdurchschnittlich gut ausgestattet. Selbst der Einbezug von Beijing, Guangdong und Jiangsu, allesamt relativ bildungsaffiner Regionen, bringt nicht die Vielfalt, die vonnöten wäre, um die Leistungsspanne innerhalb des gesamtchinesischen Bildungssystems realistisch abbilden zu können. Insofern wäre die Veröffentlichung der Ergebnisse des "chinesischen PISA" ein wichtiger Schritt zu einer detaillierteren Analyse chinesischer Schulleistungen.

Ganz abgesehen jedoch von der begrenzten Repräsentativität von Shanghai und B-S-J-G für Gesamtchina, muss auch die Repräsentativität des Sample an sich aufgrund des (weitgehenden) Ausschlusses von Kindern mit Migrationshintergrund in Frage gestellt werden. Aufgrund der begrenzten Aussagekraft des Sample sollte man daher bei der Interpretation der Ergebnisse Vorsicht walten lassen. Vor allem eignet sich das Sample nur schlecht dazu, Schlüsse dahingehend zu ziehen, wie sich von Shanghai (oder in geringerem Maße von B-S-J-G) lernen lasse – nicht nur mit Blick auf Restchina, sondern potenziell auch mit Blick auf Schulen oder gar Bildungssysteme außerhalb Chinas.

Gründe für den chinesischen Leistungsabfall zwischen 2012 und 2015

Von offizieller Seite hält sich China mit Kommentaren zu den PISA-Ergebnissen aus dem Jahr 2015 zurück; außer einer allgemein gehaltenen Pressemitteilung der chinesischen Regierung (vgl. Liang, 2016) gibt es keine weiteren Stellungnahmen. Weder das Bildungsministerium noch das für die PISA-Studie 2015 zuständige National Institute for Education Assessment verlieren ein Wort über diese PISA-Studie. In den sozialen Netzwerken hingegen ist man verwundert darüber, dass "der Klassenbeste Shanghai, die Hauptstadt Peking, die mit ihren schwierigen Hochschuleingangsprüfungen China und die Welt schockierende Provinz Jiangsu sowie Guangdong, eine Provinz mit einem Bruttosozialprodukt wie Südkorea" noch "unterhalb von Vietnam" abschneiden konnten (Editor, 2016, o. S.). Auch der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsleistung ist der öffentlichen Diskussion nicht entgangen.

Die Reaktion chinesischer Bildungsforscher deutet darauf hin, dass ein 'Abfallen' Chinas erwartet worden war. Die Bildungsforscherin Huang Xiaoting vom China Institute for Educational Finance Research spricht von einer Normalisierung sowie vom "Selbstvertrauen

und Mut" Chinas, sich durch Ausweitung des Samples dem internationalen Blick zu stellen (zitiert in L. Chen, 2016, o. S.) – ein Schritt, den die chinesische Regierung eventuell bereits bereuen dürfte, wie ihr fortwährendes Schweigen nahelegt. Derzeit sieht es nicht so aus, als ob China an der nächsten PISA-Studie im Jahr 2018 teilnehmen wird. Schon zuvor wurde auf chinesischer Seite betont, dass man an der PISA-Erhebung vor allem teilnehme, um Erfahrungen in der Leistungs- und Qualitätsmessung zu sammeln, bis man schließlich einen eigenen Ansatz erarbeitet habe, der den chinesischen Gegebenheiten besser angepasst sei, oder wie Zhang Minxuan, der Verantwortliche für PISA-Shanghai 2012, zitiert wird: es gelte, "teilzunehmen, um [in Zukunft; BS] nicht teilzunehmen" (Wang, 2013, o. S.). Eventuell sieht die chinesische Regierung nun die Zeit dafür gekommen, ganz aus den PISA-Erhebungen auszusteigen.

Der oben erwähnte Shanghaier Bildungsforscher Wang Juexuan streicht in einer ersten Reaktion auf die PISA-Ergebnisse 2015 die großen Qualitätsunterschiede im chinesischen Bildungswesen hervor: "Ich habe bereits vor zehn Jahren gesagt, dass China die beste wie mangelhafteste Grundschulbildung der Welt hat". Shanghai allein hätte Wang zufolge wahrscheinlich abermals einen Spitzenplatz belegt; wären hingegen einige westliche (weniger entwickelte) Regionen Chinas in die Studie miteingegangen, so wäre China wahrscheinlich noch mehr abgerutscht (zitiert in Wang & Lu, 2016, o.S.). Der Bildungsforscher Xiong Bingqi, stellvertretender Direktor des 21st Century Education Research Institute, eines Think Tanks in Bildungsfragen, warnt wiederum davor, die PISA-Studien zu einem neuen Prüfungsmodell zu stilisieren, nach dem chinesische Schülerinnen und Schüler fortan lernen sollten; wichtiger als die einseitige Betonung auf Prüfungswissen sei die ganzheitliche Entwicklung des Lernalters (zitiert in L. Chen, 2016, o. S.).

Insgesamt wurden in den chinesischen Medien verschiedene Gründe angeführt, welche den Leistungsabfall zwischen den Jahren 2012 und 2015 zu erklären versuchen, von denen fünf Erklärungsansätze hier kurz skizziert werden:

1. Die erstmalige Eingabe über Computer statt auf Papier könnte aufgrund der fehlenden Vertrautheit chinesischer Lernenden mit computerbasierten Prüfungen teilweise für die schlechteren Ergebnisse mitverantwortlich sein; diese Begründung wird vom taiwanesischen Bildungsministerium (mit Blick auf die taiwanesischen Ergebnisse) ins Spiel gebracht und auch auf dem chinesischen Festland aufgegriffen (vgl. China Times, 2016), kann aber den signifikanten Abfall der PISA-Leistungen kaum erklären.
2. Die Schülerinnen und Schüler der drei neuen teilnehmenden Regionen könnten weniger auf die PISA-Fragen eingestellt gewesen sein; mit dieser Hypothese zitiert das Wirtschaftsmagazin *Caixin* den Bildungsforscher Xiong Bingqi (vgl. S. Chen & Sheng, 2016). Die Shanghaier Schülerinnen und Schüler seien mit Blick sowohl auf die Wichtigkeit der PISA-Erhebung als auch auf das Format der PISA-Fragen besser vorbereitet gewesen. Es ist nicht ausgeschlossen, dass die Shanghaier Prüfungsversiertheit zumindest teilweise für die Leistungsunterschiede verantwortlich ist.
3. Leistungsunterschiede zwischen oder innerhalb der vier teilnehmenden Regionen können für den Abfall verantwortlich sein; z.B. können ländliche Regionen in Guangdong oder Jiangsu das Gesamtergebnis negativ beeinflusst haben. Diese Erklärung hat große Plausibilität: einige Regionen in Guangdong und Jiangsu unterscheiden sich in ihrem sozioökonomischen Profil deutlich von Shanghai und Beijing.
4. Eine verbesserte Sampling-Prozedur kann dazu geführt haben, dass eine größere Anzahl an leistungsschwachen Jugendlichen im Sample enthalten waren; laut dem

zuständigen National Institute for Education Assessment wurden für die PISA-Studie 2015 einheitliche internationale Standards unter Aufsicht von internationalen Partnern angewandt (vgl. EduChina, 2016). Auch die chinesische Überseezeitung Da Zhong Bao vermutet, dass das chinesische Sampling dieses Mal stärker OECD-Standards berücksichtigt habe und deshalb repräsentativer sei (vgl. Jin, 2016). Auch dieser Erklärungsansatz ist überzeugend.

5. Grundsätzlich können aufgrund jüngster Reformen mehr Migrantenkinder für das Sampling zur Verfügung gestanden haben, da in vielen Städten Kinder mit auswärtigem Wohnsitz als besser ins örtliche Bildungssystem integriert gelten als noch vor wenigen Jahren. Vor allem Jiangsu gilt als relativ offen gegenüber Migrantenkindern, wie auch ein OECD-Bericht anmerkt (vgl. OECD, 2016a).

Die letzten drei Erklärungsansätze weisen auf Probleme des chinesischen Bildungswesens hin, deren Thematisierung längst überfällig ist – was aber der chinesischen Regierung in Zeiten, in denen Harmonie und Gleichheit betont werden, nicht unbedingt opportun erscheinen mag. Wie auch der Herausgeber eines chinesischen Bildungsmagazins, der hier abschließend zitiert werden soll, süffisant bemerkt, können die PISA-Ergebnisse für China eigentlich nie positiv ausfallen:

Sind die Prüfungsergebnisse gut, kommen die Experten mit Kritik und sagen, wir sind eine Prüfungsmaschinerie [...] Sind die Prüfungsergebnisse nicht gut, haben sie auch dazu etwas zu bemängeln, wie nun soll es denn sein? Diese verschiedenen Reaktionen auf PISA spiegeln im Grunde das Dilemma des chinesischen Bildungswesens wider.

(Editor, 2016, o. S.)

Anmerkungen

¹ Beispielsweise dürfen Binnenmigranten schon seit Jahren nicht mehr von der allgemeinen Pflichtschule ausgeschlossen werden; dennoch setzt sich diese Praxis bis heute fort.

² Diese und alle weiteren Übersetzungen aus dem Chinesischen wurden von der Autorin vorgenommen.

³ Angekündigt werden sie auf der Webseite des Zentrums für National Assessment of Education Quality (Jiaoyubu Jichu Jiaoyu Zhiliang Jiance Zhongxin); siehe <https://www.eachina.org.cn/eac/jc/jg/index.htm> (Zugriff am 19. Dezember 2016).

Literatur

- Adams, J. H., & Sargent, T. C. (2012). *Curriculum transformation in China: Trends in student perceptions of classroom practice and engagement*. Philadelphia: University of Pennsylvania Scholarly Commons.
- Chen, L. (2016). PISA paimeing gai zenme kan? [How to view the PISA ranking?] (13. Dezember 2016) *Jiangsu Jiaoyu Xinwenwang*. Abrufbar auf <http://www.jsenews.com/news/sd/201612/t3163475.shtml>.
- Chen, S. (2015). Baogao xianshi: yiwu jiaoyu chengzhenhualü 5 nian sheng zhi 72.55% [Report reveals: Urbanization rate of compulsory education risen to 72.55% within five years] (21. Dezember 2015) *Zhongguo Jiaoyubao*. Abrufbar auf <https://www.eachina.org.cn/eac/zhxx/ff80808150dde18a0151c3fb8d8f0089.htm>.
- Chen, S., & Sheng, M. (2016). Guoji xuesheng nengli ceping - Zhongguo Dalu paimeing zhoujiang zhi di 10 [International student assessment - Mainland China's rank plummeting to 10th] (7. Dezember 2016) *Caixin*. Abrufbar auf <http://china.caixin.com/2016-12-07/101024254.html>.
- Chen, Y., & Feng, S. (2013). Access to public schools and the education of migrant children in China. *China Economic Review*, 26, 75-88.
- China Times (2016). PISA yuedu tuibu – Jiaobu: bu an diannao ceyan [Fallback in PISA reading skills – Education Ministry: not used to computer-based testing]. (6. Dezember 2016) *China Times*. Abrufbar auf <http://www.chinatimes.com/cn/realtimenews/20161206005676-260410>.
- Dai, J. (2008). *Gaizao women de kaoshi* [Changing our examinations]. Beijing: Gaodeng Jiaoyu Chubanshe.
- Dello-Iacovo, B. (2009). Curriculum reform and 'quality education' in China: An overview. *International Journal of Educational Development*, 29, 241-249. doi:10.1016/j.ijedudev.2008.02.008.
- Editor. (2016). Yuqing jujiao: 2015 PISA Zhongguo chengji luohou yin shensi [Public Sentiment Focus: Considerations after Chinese performance falling behind in PISA 2015] (19. Dezember 2016) *Zhongguo Jiaoyu Yuqing Zhoubao*. Abrufbar auf http://www.edu.cn/html/t/ceyqweekly/vol201648/index_keyword1.shtml.
- Educational Statistics Yearbook (2010). *Zhongguo jiaoyu tongji nianjian* [Educational statistics yearbook of China]. Hg. H. Xie. Beijing: Renmin Jiaoyu Chubanshe.

- EduChina. (2016). 2015 PISA ceshi jieguo: Zhongguo (Bei Shang Guang Su) di shi [2015 PISA results: China (Beijing, Shanghai, Guangdong, Jiangsu) ranks tenth] (7. Dezember 2016) Abrufbar auf http://edu.china.com.cn/2016-12/07/content_39865540.htm.
- Hu, Z. (2010). Tiaozhan yu yingda: Zhong xiaoxue jieduan xin de xingbie chaju tanxi [Challenge and responses: Exploring the new gender divide in elementary and middle school education]. *Jiaoxue yu Guanli*, 16.
- Jin, N. (2016). Weishenme Zhongguo 2015 PISA paimei doujiang [Why did China's 2015 PISA ranking drop sharply] (13. Dezember 2016) *Da Zhong Bao*. Abrufbar auf <http://www.chinesenewsgroup.com/news/656076>.
- Jingzhou Government (2014). *Jingzhou Shi 2013 nian funü ertong "lianggang jiance" baogao* [Report on the "Two Principles Monitoring" for women and children by the City of Jingzhou in 2013]. Abrufbar auf Jingzhou: <http://www.jingzhou.gov.cn/z/zhengwugongkai/zhongdianlingyuxinxigongkai/tongjixinxi/tongjigongbao/2016-07-15/80042.html>.
- Kipnis, A. B. (2001). The disturbing educational discipline of 'peasants'. *The China Journal*(46), 1-24. doi:10.2307/3182305.
- Ko, K., & Zhi, H. (2012). Fiscal decentralization: Guilty of aggravating corruption in China? *Journal of Contemporary China*, 22(79), 35-55.
- Li, J. (2016). Cai Fang: Yiwu jiaoyu ying kuoda dao gaozhong he xueqian jiaoyu jieduan [Cai Fang: Compulsory education should be expanded to upper secondary and early childhood education] (10. Januar 2016) *Zhongguo Xinwenwang*. Abrufbar auf http://www.ce.cn/xwzx/gnsz/gdxw/201601/10/t20160110_8174069.shtml.
- Liang, X. (2016). Jinghezuzhi fabu zuixin guoji xuesheng pinggu xiangmu ceshi baogao: Zhongguo Dalu paimei xiahua [OECD Report on the newest PISA: Mainland China sliding down in rank] (7. Dezember 2016) Abrufbar auf http://www.gov.cn/xinwen/2016-12/07/content_5144617.htm.
- Loveless, T. (2014a). Lessons from the PISA-Shanghai controversy. Abrufbar auf Washington, D.D.: <https://www.brookings.edu/research/lessons-from-the-pisa-shanghai-controversy/>.
- Loveless, T. (2014b). PISA's China problem continues: A response to Schleicher, Zhang, and Tucker. Abrufbar auf <http://www.brookings.edu/research/papers/2014/01/08-shanghai-pisa-loveless>.
- MOE (Ministry of Education of the People's Republic of China) (2006). *2005 nian quanguo jiaoyu shiye fazhan tongji gongbao* [Statistical report on the national development of educational affairs for the year 2005]. Abrufbar auf http://www.moe.gov.cn/s78/A03/ghs_left/s182/moe_633/tnull_15809.html.
- MOE (Ministry of Education of the People's Republic of China) (2015a). *2015 nian guojia yiwu jiaoyu zhiliang jiance ceshi shunli wancheng* [2015 monitoring test of quality of state compulsory education successfully completed]. Abrufbar auf http://www.moe.edu.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/moe_1485/201506/t20150629_191522.html.
- MOE (Ministry of Education of the People's Republic of China) (2015b). *Jiaoyu zhiliang jiance: kaoshi pingjia zhidu gaige de tupokou* [Educational quality monitoring: Breakthrough regarding the reform of the examination and evaluation system]. Abrufbar auf http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_fbh/moe_2069/xwfbh_2015n/xwfb_150415/150415_mtbd/201504/t20150416_187221.html.

- MOE (Ministry of Education of the People's Republic of China) (2016a). *2015 nian quanguo jiaoyu shiye fazhan tongji gongbao* [Statistical report on the national development of educational affairs for the year 2015]. Abrufbar auf http://www.moe.gov.cn/srcsite/A03/s180/moe_633/201607/t20160706_270976.html.
- MOE (Ministry of Education of the People's Republic of China) (2016b). *2016 nian guojia yiwu jiaoyu zhiliang jiance ceshi shunli wancheng* [2016 monitoring test of quality of state compulsory education successfully completed]. Abrufbar auf http://www.moe.edu.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/201605/t20160527_246761.html.
- NPC (National People's Congress of the People's Republic of China) (2002). *Zhonghua Renmin Gongheguo Minban Jiaoyu Cujinfa* [Law of Promoting Private Education in the People's Republic of China]. Abrufbar auf http://www.gov.cn/test/2005-07/28/content_17946.htm.
- OECD. (2013a). *PISA 2012 results: Excellence through equity. Giving every student the chance to succeed*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2013b). *PISA 2012 results. What makes schools successful? Resources, policies and practices*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2014a). *PISA 2012 results in focus: what 15-year olds know and what they can do with what they know*.
- OECD. (2014b). *PISA 2012 results: What students know and can do - student performance in mathematics, reading and science*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2015). *OECD Economic Surveys: China*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2016a). *Education in China: a snapshot*. Paris: OECD Publishing. Abrufbar auf <http://www.oecd.org/china/Education-in-China-a-snapshot.pdf>.
- OECD. (2016b). *PISA 2015 results (volume I): Excellence and equity through education*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2016c). *PISA 2015 results (volume II): Policies and practices for successful schools*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2016d). *Equations and inequalities: making mathematics accessible to all*. Paris: OECD Publishing.
- Orleans, L. A. (1987). Soviet influence on China's higher education. In R. Hayhoe & M. Bastid (Hg.), *China's education and the industrialized world. Studies in cultural transfer* (S. 184-198). Armonk, New York: Sharpe.
- Paine, L. W. (1992). Issues and groups in education and modernization. Teaching and modernization in contemporary China. In R. Hayhoe (Hg.), *Education and modernization: the Chinese experience* (S. 183-209). Oxford, New York: Pergamon Press.
- Qiao, B., Fan, J., & Feng, X. (2005). Zhongguo de caizheng fenquan yu xiaoxue yiwu jiaoyu [Fiscal decentralization and compulsory primary education in China]. *Zhongguo Shehui Kexue*, 6, 37-46.
- Sargent, T. C. (2015). Professional learning communities and the diffusion of pedagogical innovation in the Chinese education system. *Comparative Education Review*, 59(1), 102-132.
- Scharping, T. (2014). Bevölkerungspolitik und demografische Entwicklung: Alte Probleme, neue Perspektiven. In D. Fischer & C. Müller-Hofstede (Hg.), *Länderbericht China* (S. 67-99). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

- Schucher, G. (2014). Chinas Arbeitsmärkte: Umbrüche, Risiken, Perspektiven. In D. Fischer & C. Müller-Hofstede (Hg.), *Länderbericht China* (S. 703-738). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Schulte, B. (2008). *"Zur Rettung des Landes": Bildung und Beruf im China der Republikzeit*. Frankfurt and New York: Campus.
- Sinacom (2012). Fengkuang de buxiban: Zhongguo jiaoyu cheng fankong zhanzheng [Crazy tutoring classes: Chinese education becomes a war against terrorists] (9. April 2012) *Chuangyejia*. Abrufbar auf <http://finance.sina.com.cn/chuangye/edu/20120409/160811778116.shtml>.
- Statistical Bureau of the People's Republic of China (2015). *2013 nian "Zhongguo funü fazhan gangyao (2011-2020 nian)" shishi qingkuang tongji baogao* [Statistical report on the situation of the implementation of the "Outline of women's development in China (2011-2020)" in 2013]. Abrufbar auf http://www.stats.gov.cn/tjsj/zxfb/201501/t20150122_672472.html.
- Tan, C. (2012). *Learning from Shanghai. Lessons on achieving educational success*. Singapore: Springer.
- Tucker, M. S. (Hg.). (2011). *Surpassing Shanghai. An agenda for American education built on the world's leading systems*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Wang, J. (2013). PISA hou Shanghai jiang tui ziji pingjia tixi – "Lüse Zhibiao" [After PISA Shanghai will push their own evaluation system – "Green Standards"] (4. Dezember 2013) *Dongfangwang*. Abrufbar auf <http://sh.eastday.com/m/20131204/u1a7809994.html>.
- Wang, Y., & Lu, Z. (2016). PISA minglie di shi – Zhongguo "luohou" le ma? [PISA rank no. ten – Has China fallen behind?] (8. Dezember 2016) *Xinmin*. Abrufbar auf <http://shanghai.xinmin.cn/msrx/2016/12/08/30665982.html>.
- Wu, J. (2012). Disenchantment and participatory limits of compulsory education: Lessons from Southwest China. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(4), 621-645.
- Wu, Y. (1993). *Lehrerbildung in China. Eine Problemanalyse aus der Sicht der lerntheoretischen Didaktik*. Münster, New York: Waxmann.
- Wünnemann, B. (2014). Chinas naturräumliche Ausstattung und wirtschaftsgeografische Grundlagen. In D. Fischer & C. Müller-Hofstede (Hg.), *Länderbericht China* (S. 15-66). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Xinhua News (2014). Jiaoyubu: yiwu jiaoyu xuexiao bude juban ruxue shengxue kaoshi [Ministry of Education: Schools within compulsory education not allowed to arrange entrance examinations or examinations for the next level] (6. August 2014). Abrufbar auf <http://edu.qq.com/a/20140807/011038.htm>.
- Xu, D., Ji, M., Wang, M., & Liu, Z. (2016). Ruhe jiang lüse biaozi zhenzheng yongyu tisheng jiaoyu zhiliang [How to genuinely use the green standards to raise the quality of education] (2. Juni 2016) *Renmin Jiaoyu Zazhi*. Abrufbar auf http://www.jyb.cn/Theory/jyfb/201606/t20160602_661591.html.
- Yang, D. (Hg.). (2010). *Zhongguo jiaoyu fazhan baogao (2010)* [Annual report on China's education (2010)]. Beijing: Shehui Kexue Wenxian Chubanshe.
- Yang, J. (2016). Gaodeng shifan yuanxiao jiaoyu xueyuan kecheng tixi jianshe yanjiu [Research on the construction of curriculum system of education schools in normal colleges]. *Jiaoyu lilun yu shijian*, 36(24), 16-18.

- Zheng, Z., & Lian, P. (2006). *1995-2005 nian: Zhongguo xingbie pingdeng yu funü fazhan baogao* [1995-2005: Report on gender equality and women's development in China]. Beijing: Shehui Kexue Wenxian Chubanshe.
- Zhong, Q., & Cui, Y. (2001). *Weile Zhonghua Minzu de fuxing, weile mei wei xuesheng de fazhan: 'Jichu jiaoyu kecheng gaige gangyao (shixing)' jiedu* [For the rejuvenation of the Chinese People, for the development of each student: Reading the 'Outline of the basic education curriculum reform (trial version)']. Shanghai: Huadong Shifan Daxue Chubanshe.
- Zhou, J., Tang, Y., & Gong, A. (2011). Woguo benke cengci jiaoshi jiaoyu kecheng shezhi yanjiu [A Study on teacher education curriculum at undergraduate level in China]. *Jiaoshi Jiaoyu Yanjiu*, 23(4), 44-50.