



LUND UNIVERSITY

Chinas Bildungssystem im Wandel: Elitenbildung, Ungleichheiten, Reformversuche

Schulte, Barbara

Published in:
Länderbericht China [Country Report China]

DOI:
[10.13140/2.1.4500.2565](https://doi.org/10.13140/2.1.4500.2565)

2014

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):
Schulte, B. (2014). Chinas Bildungssystem im Wandel: Elitenbildung, Ungleichheiten, Reformversuche. In D. Fischer, & C. Müller-Hofstede (Eds.), *Länderbericht China [Country Report China]* (Vol. 1501, pp. 499-541). Bundeszentrale für politische Bildung. <https://doi.org/10.13140/2.1.4500.2565>

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

Barbara Schulte

Chinas Bildungssystem im Wandel: Elitenbildung, Ungleichheiten, Reformversuche

Nachrichten über die Härte und die Erfolge chinesischer Bildungstraditionen prägen immer wieder unser Bild vom chinesischen Bildungssystem: Im Mai 2012 berichteten mehrere Nachrichtenmagazine im In- und Ausland, darunter auch Spiegel Online, über eine Schulklasse in der chinesischen Provinz Hubei, die sich zwecks effizienter Prüfungsvorbereitung kollektiv an einen Tropf mit angeblich leistungsfördernder Aminosäure hängen ließ, wohlgerne im Klassenzimmer. Einige Monate zuvor machte die »Tigermutter« Amy Chua Schlagzeilen, eine an der renommierten amerikanischen Yale University lehrende Jura-Professorin mit chinesischen Wurzeln, als sie ein Buch über ihre drastischen Erziehungsmethoden veröffentlichte, mit denen sie ihre Töchter auf Erfolg trimmte (Chua 2011). In der jüngsten internationalen Schulleistungsstudie PISA, deren Ergebnisse die OECD Anfang Dezember 2013 publik machte, stehen Shanghais Schüler an der Spitze der Rangliste und sind dem OECD-Durchschnitt im Fach Mathematik um drei Schuljahre voraus.¹

Diese und viele weitere Fälle sorgen regelmäßig für bewunderndes wie kritisches Staunen in der westlichen Hemisphäre: Während die einen das allgegenwärtige chinesische Bildungstreben als (teilweise Furcht einflößenden) Wettbewerbsvorteil einer aufstrebenden Supermacht deuten, stellen andere den Ertrag dieser auf Bildungserfolg verengten Einstellung infrage: Vollziehen sich die für die Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts so wichtigen Prozesse und Fähigkeiten wie Persönlichkeitsentwicklung, Kreativität und Innovation nicht gerade jenseits ausgetretener Lern- und Prüfungspfade? Geht mit dem (oft unter Zwang erfolgten) Anhäufen von Wissen und Fertigkeiten überhaupt ein wirklicher Denk- und Lernprozess einher?

Diese um Innovation und internationale Anschlussfähigkeit kreisenden Fragen ziehen sich auch durch die chinesischen Bildungsdebatten und finden ihren Niederschlag in Bildungsreformen. Hinzu gesellt sich die Frage, auf welchen Wegen möglichst viele Kinder und Erwachsene Zugang zu Bildungsangeboten erlangen können (Breitenbildung oder auf Chinesisch: Massenbildung). Anders als es die jüngsten chinesischen Grundsatzpapiere zur

¹ Hier finden sich die wichtigsten Ergebnisse auf einen Blick: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-GER.pdf> (Zugriff: 22. Januar 2014). Allerdings lassen sich die Ergebnisse derzeit nicht auf Gesamtchina übertragen, da die Daten nur für Shanghai veröffentlicht wurden. Diese Tatsache und die angebliche Intransparenz bei der Datenerhebung sind von Medien und Wissenschaftlern wiederholt kritisiert worden; siehe zum Beispiel den Blogeintrag von Tom Loveless vom Brown Center on Education Policy: <http://www.brookings.edu/blogs/brown-center-chalkboard/posts/2014/01/08-shanghai-pisa-loveless> (Zugriff: 22. Januar 2014).

Informations- und Wissensgesellschaft vermuten lassen,² sind diese Fragen keineswegs neu, sondern beschäftigten schon gegen Ende des 19. Jahrhunderts chinesische Pädagogen und Reformen.

Der Wunsch, Talente heranzubilden, die keine bloßen Lernmaschinen sind, bildet zusammen mit dem Ziel, möglichst große Teile der Bevölkerung in schulische und/oder berufliche Bildung einzubeziehen, die größten Herausforderungen des chinesischen Bildungssystems: Zum einen herrschen in der gegenwärtigen Lehr- und Lernpraxis weiterhin Prüfungsdenken und Auswendiglernen vor und der Kreativität der Schüler werden (aus europäischer Sicht) enge Grenzen gesetzt. Zum anderen bestehen beim Zugang zu Bildungsangeboten trotz der fast vollständig durchgesetzten neunjährigen Schulpflicht und rapide wachsender Studentenzahlen große Ungleichheiten zwischen Arm und Reich einerseits sowie zwischen Stadt und Land andererseits.

Der Beitrag befasst sich zunächst mit den wichtigsten strukturellen und inhaltlichen Besonderheiten des chinesischen Bildungssystems, das vor allem durch Standardisierung, Expansion (Breitenbildung) und das alles dominierende Prüfungssystem gekennzeichnet ist. Anschließend wird die zunehmende soziale Schichtung in einem offiziell als sozialistisch und meritokratisch³ gekennzeichneten Bildungswesen problematisiert. Es wird dargestellt, wie sowohl bestehende als auch neu eingeführte Regelungen und Praktiken die Städte gegenüber dem Land und die allgemeine gegenüber der beruflichen Bildung bevorzugen. Schließlich wird der paradox anmutende Versuch beleuchtet, mittels Bildung den kreativen, aber politisch anpassungsbereiten Bürger zu schaffen. Dies wird anhand des sogenannten Qualitätsbildungsprogramms sowie neuerer Richtlinien zur Verwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien in Schule und Universität veranschaulicht.

Das chinesische Bildungssystem: Aufbau, Entwicklung und Besonderheiten

Aufbau und Ursprung des Schulsystems

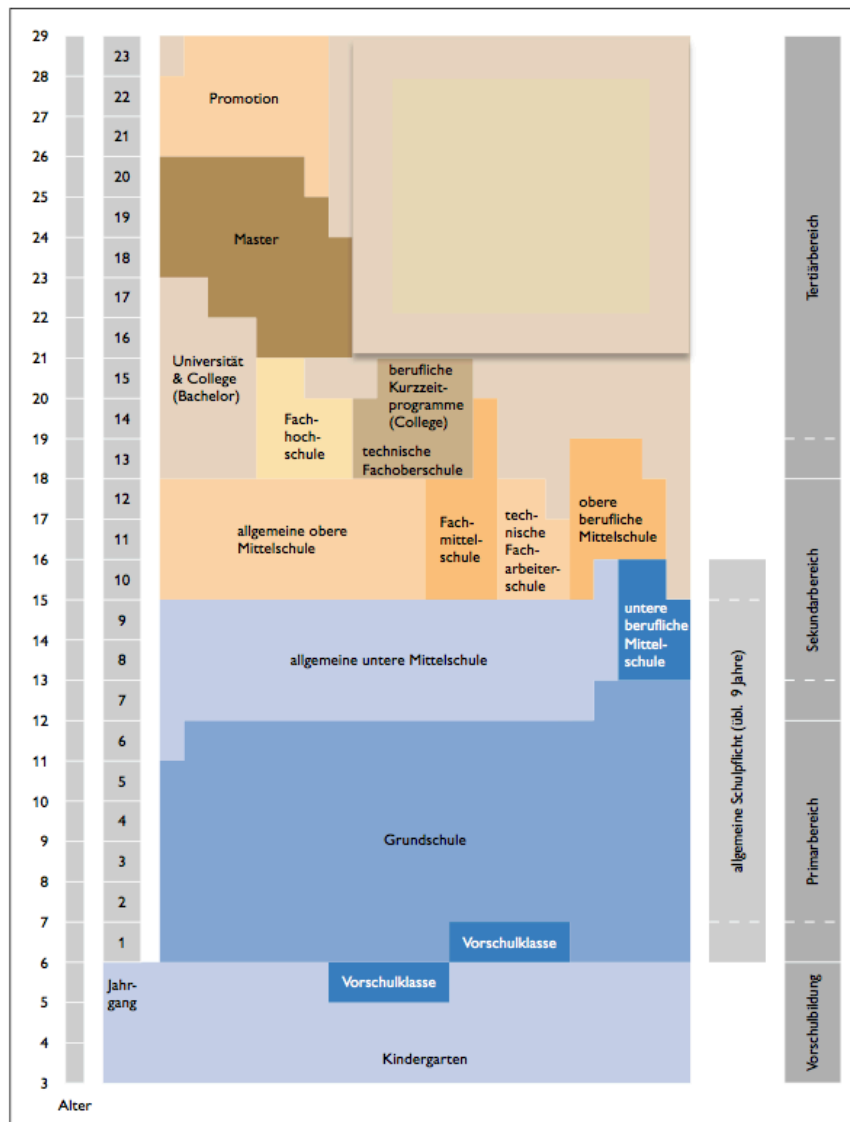
Das chinesische Schulsystem mit seinen sechs Jahren Grundschule, drei Jahren unterer und drei Jahren oberer Mittelschule (6:3:3) scheint auf den ersten Blick viele Gemeinsamkeiten mit anderen Schulsystemen weltweit zu teilen (siehe *Abbildung 1*): Chinesische Kinder kommen im Allgemeinen im Alter von sechs Jahren in die (zumeist) sechsjährige Grundschule. Viele von ihnen – vor allem in den städtischen Gebieten – haben zu diesem Zeitpunkt schon den

² Für einen Überblick siehe zum Beispiel <http://www.kooperation-international.de/buf/china/bildungs-forschungslandschaft/bildungslandschaft.html> (Zugriff: 20. Januar 2014).

³ Als meritokratisch wird ein Bildungssystem bezeichnet, wenn allein die schulische Leistung, nicht finanzielle Ressourcen oder soziale Herkunft ausschlaggebend für individuelle Lebensläufe sind.

Kindergarten besucht und bringen Grundfertigkeiten im Lesen, Schreiben, Rechnen und vermehrt sogar in einer Fremdsprache (zumeist Englisch) mit. Die ersten neun Jahre – das heißt sechs Jahre Grundschule und drei Jahre untere Mittelschule – unterliegen der allgemeinen Schulpflicht. An diese schließt sich nach bestandener Prüfung (dem sogenannten *zhongkao*) die fakultative obere Mittelschule an, deren erfolgreicher Abschluss zur Teilnahme an der Hochschuleingangsprüfung (*gaokao*) berechtigt (mehr dazu im Abschnitt zum Prüfungssystem).

Abb. 1: Struktur des chinesischen Bildungssystems



Quelle: Eigene Bearbeitung auf Basis der Angaben der Botschaft der VR China in Nepal (<http://np.china-embassy.org/eng/StudyinChina/ybxx/t167575.htm>).

Die formale Ähnlichkeit mit vielen anderen nationalen Bildungssystemen liegt darin begründet, dass das Schulsystem in seiner heutigen Form ursprünglich auf das einflussreiche US-amerikanische Vorbild zurückgeht, das 1922 von chinesischen Bildungsreformern – unter ihnen viele Rückkehrer aus den Vereinigten Staaten – übernommen wurde. Die Motivation hinter dieser Übernahme war vor allem, ein modernes Bildungssystem zu schaffen, das China vor seinem wirtschaftlichen und militärischen Untergang bewahren und ausreichend »Talente« und Humanressourcen hervorbringen sollte, um die Industrialisierung voranzutreiben (siehe die Beiträge von Werner Meissner und Helga Stahl). Bildung und Ausbildung sollten entgegen der in der chinesischen Bevölkerung weitverbreiteten Ansicht, dass schulische Bildung vorrangig dazu diene, in den Beamtenapparat der (zunächst kaiserlichen, ab 1912 dann republikanischen) Regierung aufgenommen zu werden, nun vor allem »nützlich« sein (Schulte 2008).

Bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts hatte China weniger ein Bildungssystem denn ein Prüfungssystem. Hierbei handelte es sich um ein von der kaiserlichen Bürokratie betriebenes System von Rekrutierungs- und Anerkennungspraktiken, in dem verschiedene Prüfungsebenen (Distrikt, Provinz, Land) systematisch aufeinander aufbauten. Der erfolgreiche Abschluss der höchsten Prüfungsebene öffnete den Weg in die prestigereichsten Regierungsämter.

Dieses Prüfungssystem wurde im Jahr 1905 abgeschafft. Ein Jahr zuvor hatte die kaiserliche Regierung das erste tatsächliche Bildungssystem per Erlass verkündet (Hayhoe 1992). Dieses setzte zum ersten Mal in Chinas Bildungsgeschichte verschiedene, aufeinander aufbauende Schultypen systematisch zueinander in Bezug und machte auch Lehrerbildungsschulen sowie Industrieschulen, die Vorläufer von berufsbildenden Schulen, zu Bestandteilen des Schulsystems. Weder die Abschlüsse von Lehrerbildungs- noch von Industrieschulen berechtigten jedoch dazu, ein Universitätsstudium aufzunehmen.

Während den Lehramtsstudenten bereits ab den 1920er-Jahren Wege in ein Universitätsstudium eröffnet wurden, blieb diese Möglichkeit Berufsschülern bis in die 1990er-Jahre hinein verwehrt (siehe die Ausführungen zur beruflichen Bildung). Auch heute noch leidet das Bildungssystem unter der mangelnden Durchlässigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung (Schucher 2012). Wie sich aus *Abbildung 1* ablesen lässt, gibt es heute eine Vielzahl von beruflichen Bildungsangeboten, die, wenn auch selten, bereits in der unteren Mittelschule beginnen und sich bis in den Tertiärbereich erstrecken. Jedoch ist es nach wie vor schwierig, vom beruflichen in den allgemeinen Zug zu wechseln. Auch darf die Einheitlichkeit von Grund- und unterer Mittelschule, die das Schaubild suggeriert, nicht darüber hinwegtäuschen, dass es zwischen den einzelnen Schulen erhebliche Unterschiede gibt. Denn obwohl das chinesische Schulsystem nicht die mehrgliedrige deutsche Einteilung in beispielsweise Realschule und Gymnasium kennt, so legen Schulen mit gutem Ruf und effektiver

Prüfungsvorbereitung deutlich strengere Maßstäbe bei der Schülersauswahl an und gelten deshalb als besser – auch wenn nach offizieller Lesart alle Schulen gleichwertig sind.

Entwicklung nach 1949: Standardisierung und Modernisierung

Im Jahr 1949, dem Gründungsjahr der Volksrepublik China, besuchten gerade einmal zwanzig Prozent der Bevölkerung im Schulalter überhaupt eine Schule. Verschiedene Experimente im Primar- und Sekundarschulbereich (zum Beispiel Teilzeit- und Wanderschulen) zielten in den 1950er-Jahren daher darauf ab, die Zahl der Schulbesucher zu erhöhen. Zugleich sollte die chinesische Erfindung der sogenannten Freizeitschulen Erwachsenen den Bildungszugang erleichtern.

Die Mehrzahl der bestehenden Grund- und Mittelschulen, die zur Zeit der kommunistischen Machtübernahme privaten Trägern (verschiedene missionarische und philanthropische Vereinigungen) gehörten, wurde in den folgenden Jahren entweder geschlossen oder verstaatlicht (Lin 1999). Gleichzeitig existierte weiterhin vor allem in ländlichen Gegenden eine andere Form von »privaten« Primarschulen: nicht staatliche, »vom Volk betriebene« Schulen (*minban*-Schulen), mithilfe derer sich Dorfbewohner ihre Schulbildung selbst organisierten. Obwohl diese Schulen langfristig politisch nicht erwünscht waren, ermutigte die Regierung aus Mangel an öffentlichen Alternativen bis in die 1980er-Jahre hinein zum Betrieb von *minban*-Schulen.

Im Mittel- und vor allem im Hochschulbereich vollzog sich ab 1949 eine Kehrtwendung hin zum sowjetischen System, das aus chinesischer Sicht der Inbegriff der sozialistischen Moderne war. Sämtliche privaten Einrichtungen im Tertiärsektor – immerhin ein Drittel aller Hochschulen – wurden entweder geschlossen oder aber staatlichen Einrichtungen einverleibt. Eine Vielzahl an sowjetischen Experten sollte zwischen 1949 und 1960 die Umstellung auf das sowjetische System in China sicherstellen. Bereits ab 1956 gab es jedoch Differenzen: Die sowjetische Seite stand den antiakademischen Strömungen im Maoismus wie auch den chinesischen Dezentralisierungsexperimenten skeptisch gegenüber, während sich ihre chinesischen Partner von den sowjetischen Beratern häufig bevormundet fühlten – »Dogmatismus« wurde in internen chinesischen Parteidokumenten als Codewort für »sowjetische Erfahrungen« verwendet (Orleans 1987, S. 192). Der im Mai 1958 ausgelöste Große Sprung nach vorn (bis 1961) und dann vor allem die Kulturrevolution (1966–76) trieben die Ideologisierung des Bildungsbereichs sowie die Abkehr von der akademischen Ausbildung und damit vom sowjetischen Modell weiter voran (siehe den Beitrag von Helga Stahl).

Mit dem Ende der Kulturrevolution und dem Tod Mao Zedongs wurde eine vorsichtige Modernisierung nach westlichem Vorbild eingeläutet (siehe den Beitrag von Helga Stahl). Unter dem Vorzeichen einer Akademisierung, Pluralisierung und Professionalisierung des Bildungssektors wurden Intellektuelle rehabilitiert, die besonders gut ausgestatteten Eliteschulen (sog. Schwerpunktschulen) aus den frühen 1960er-Jahren wieder eingeführt und

regionale Unterschiede zugelassen. Die Hochschulen verwarfen die während der Kulturrevolution übliche Praxis, Studenten aufgrund von (politischen) Empfehlungen aufzunehmen, und kehrten wieder zu einer national einheitlichen Aufnahmeprüfung zurück (siehe auch den Abschnitt zum Prüfungssystem).

Tab. 1: Überblick über die Bildungsbeschlüsse und -gesetze (1980 bis heute)

1980	<i>Richtlinien zur Standardisierung von akademischen Abschlüssen</i> (2004 novelliert): Modernisierung, Professionalisierung und Erhöhung der Autonomie des Bildungsbereichs in Anlehnung an das US-amerikanische System
1986	<i>Gesetz zur allgemeinen Schulpflicht</i> (novelliert 2006): Verankerung der 9-jährigen Pflichtschule (zeitweise eingeschränkt auf die Gegenden, in den 80% der Bevölkerung leben). 2006 Änderungen hinsichtlich möglichen Sanktionen aufgrund <ul style="list-style-type: none"> • der Einteilung in Schwerpunkt- und Nicht-Schwerpunktschulen; • der (partiellen) Umwandlung von öffentlichen Schulen in private; • Kinderarbeit (vor allem in den ersten Jahren des 21. Jh. noch an vielen Schulen üblich); • der Verweigerung von Bereitstellung von Unterricht für Kinder mit auswärtigem Wohnsitz. Es wird zur Unterstützung von bedürftigen Familien ermutigt, jedoch ohne konkrete gesetzliche Vorgaben.
1993	<i>Lehrergesetz</i> : Professionalisierung des Lehrberufs (auch verbunden mit der festen Einführung eines "Tag des Lehrers" am 10. September); Festlegung von Qualifikationen/Abschlüssen für die verschiedenen Schultypen (mit Übergangsregelungen für bereits im Dienst befindliche Lehrer)
1995	<i>Bildungsgesetz</i> : Bekräftigung moralisch-ideologischer Ziele (Patriotismus, Kollektivismus und Sozialismus, Ideale, Ethik, Disziplin, Gesetzestreue, nationale Verteidigung und ethnische Einheit); Grundsätze der Gleichheit vor dem Gesetz unabhängig von ethnischer Zugehörigkeit, Geschlecht, Beruf, Eigentum, Religion etc. Erneut Ermutigung zur Hilfe für arme/entlegene Gebiete ohne konkreten Vorgaben. Erste Formulierung zur Förderung von nichtstaatlichen Schulen (Ausschluss von Gewinn). Das Erheben von Sondergebühren durch die Lokalregierungen wird ausdrücklich erlaubt.
1996	<i>Berufsbildungsgesetz</i> : Aufwertung der Berufsbildung zur Bekämpfung des Fachkräftemangels; Kanalisierung von Schülern, die einen akademischen Abschluss anstreben, in die berufliche Ausbildung. Ermutigung zum dezentralen Betreiben von Berufsschulen (etwa von lokalen Ministerien, Wirtschaftsverbänden etc.)
1998	<i>Hochschulbildungsgesetz</i> : Modernisierung, Förderung von Autonomie und Kreativität bei gleichzeitiger Bewahrung ideologischer Grundsätze (Marxismus-Leninismus, Mao-Zedong-Ideologie und Deng-Xiaoping-Ideologie); Förderung privater Initiativen zum Ausbau des Tertiärsektors (erneut Ausschluss von Gewinn); Festlegung von Qualitätskriterien; Ermutigung zum Fund-Raising.
2002	<i>Gesetz zur Förderung von nichtöffentlichen Schulen (Privatschulgesetz)</i> : Reaktion auf den wachsenden Bedarf an Schulen, der von staatlicher Seite nicht mehr gedeckt werden kann. Zum ersten Mal ist von der Möglichkeit eines "vernünftigen Gewinns" die Rede; keine Subventionen seitens des Staats; klare Stellung gegen religiöse Schulen. Zuständig für Privatschulen sind das Ministerium für Arbeit und soziale Sicherheit sowie die lokalen Bildungsbehörden. Ermutigt zur Errichtung von Privatschulen in entlegenen Gebieten.
2003	<i>Erlass zur chinesisch-ausländischen Kooperation in der Errichtung von Schulen und Hochschulen</i> : Reaktion auf das wachsende Interesse ausländischer Bildungsunternehmer/Universitäten, in China neue Schulen/Universitäten oder Zweigstellen bestehender Institutionen (<i>international campus</i>) zu errichten.
2007	<i>Erlass zu privaten Hochschulen</i> : Regelung und Sicherung von Mindeststandards, um dem Wuchern von sogenannten privaten 'Universitäten' Einhalt zu gebieten; gleichzeitig institutionelle Verankerung dieser wichtigen Instrumente zur 'Massifizierung' des Hochschulsektors.

Quelle: Eigene Zusammenstellung.

Eine Reihe von Beschlüssen und Gesetzen hatte die Standardisierung und Professionalisierung von Bildung und Ausbildung zum Ziel (siehe *Tabelle 1*).

1986 wurde die allgemeine Schulpflicht gesetzlich verankert (neun Jahre, in einigen wenigen Gebieten acht Jahre; siehe den folgenden Abschnitt). Das neue Berufsbildungsgesetz von 1996 sollte dem allgegenwärtigen Fachkräftemangel entgegenwirken; und als Folge von Globalisierung und zunehmender Vermarktung im Bildungswesen wurden ab 2002 auch der Betrieb von Privatschulen sowie chinesisch-ausländischen Kooperationen im Bildungsbereich gesetzlich neu geregelt. Problemen wie Kinderarbeit an Schulen, verdeckte Schulgebühren, Bevorteilung von Schwerpunktschulen oder die Ausbildung von Kindern von Wanderarbeitern versuchte man mit der Novellierung des Pflichtschulgesetzes im Jahr 2006 Rechnung zu tragen.

Allgemeine Schulpflicht

Bildung für alle und damit der Kampf gegen das Bildungsmonopol der Eliten standen fest auf der politischen Agenda der chinesischen Kommunisten nach ihrer Machtübernahme im Jahr 1949. Warum wurde die allgemeine Schulpflicht dann erst 1986 gesetzlich verankert? Aufgrund finanzieller Zwänge und organisatorischer Schwierigkeiten (beispielsweise der Bereitstellung von qualifiziertem Lehrpersonal für die massiv anwachsenden Schülerzahlen) konnte der Staat ein flächendeckendes Schulangebot erst in den 1980er-Jahren gewährleisten. Auch aus diesem Grund wurden vor allem auf dem Land die bereits erwähnten, kollektiv organisierten *minban*-Schulen gefördert, die das staatliche Bildungsbudget entlasten halfen. Zudem wurden Bildung und Forschung erst im Zuge der Reformpolitik ab 1979 wirklich stärker priorisiert. Heute gilt die neunjährige Schulpflicht als nahezu durchgesetzt und es besteht ein flächendeckendes Angebot an öffentlichen Schulen.

Allerdings stellt sich mit Blick auf die allgemeine Schulpflicht nach wie vor die Frage, wie viel Schulunterricht gerade in den entlegeneren Gebieten tatsächlich geleistet wird und inwieweit die Zahlen von Schulabbrechern statistisch zuverlässig erfasst werden. Denn zum einen haben Schulkinder im ländlichen Raum teilweise erhebliche Strecken zurückzulegen – der tägliche Schulweg kann vor allem in bergigen Gebieten bis zu sechs Stunden beanspruchen. Es gibt also erhebliche Unterschiede nicht nur zwischen Stadt und Land, sondern auch innerhalb des ländlichen Raumes (zur Stadt-Land-Problematik siehe den Beitrag von Björn Alpermann). Zum anderen scheint die Schulabbrecherquote in einigen Gegenden weitaus höher zu sein, als dies die offiziellen Statistiken vermuten lassen: Einige detaillierte chinesische Forschungsarbeiten zu Regionen in Westchina korrigieren die offiziellen (nahezu hundertprozentigen) Einschulungs- und Schulbesuchsraten um zehn bis 15 Prozent nach unten (Liu/Hu 2012; Wang/Sun 2011; Wu/Zheng 2012). Eine ethnografische Studie spricht sogar davon, dass 30–40 Prozent der Schüler die Schule vor Abschluss der neunten Klasse verlassen, vor allem in ländlichen Gebieten mit einem hohen Anteil an ethnischen Minderheiten (Wu 2012). Besonders bei Mädchen wird der Schulabbruch eher toleriert bzw. von den betreffenden Familien sogar befürwortet, etwa um zusätzliche

Arbeitskräfte für Haus- und Feldarbeit oder aber eine Betreuung für das jüngere Geschwisterkind zu haben.⁴

Ein Blick auf die Analphabetenrate⁵ bestätigt die erheblichen Unterschiede auch auf Provinzebene (siehe *Tabelle 2*): Während der Analphabetenanteil landesweit bei den über 15-Jährigen bei 7,1 Prozent liegt, beträgt er in Beijing nur knapp drei Prozent, in der Provinz Anhui aber über 13 Prozent und in Tibet sogar knapp 40 Prozent. In allen Fällen ist die Analphabetenrate für Frauen deutlich höher als die für Männer.

Tab. 2: Analphabetenrate in ausgewählten Gebieten und Gesamtchina

	Gesamt	Männer	Frauen
Peking	2,75	1,03	4,53
Tibet	39,6	31,58	47,26
Anhui	13,35	7,45	19,29
Gesamtchina	7,1	3,76	10,45

Quelle: Educational Statistics Yearbook of China 2010, S. 663.

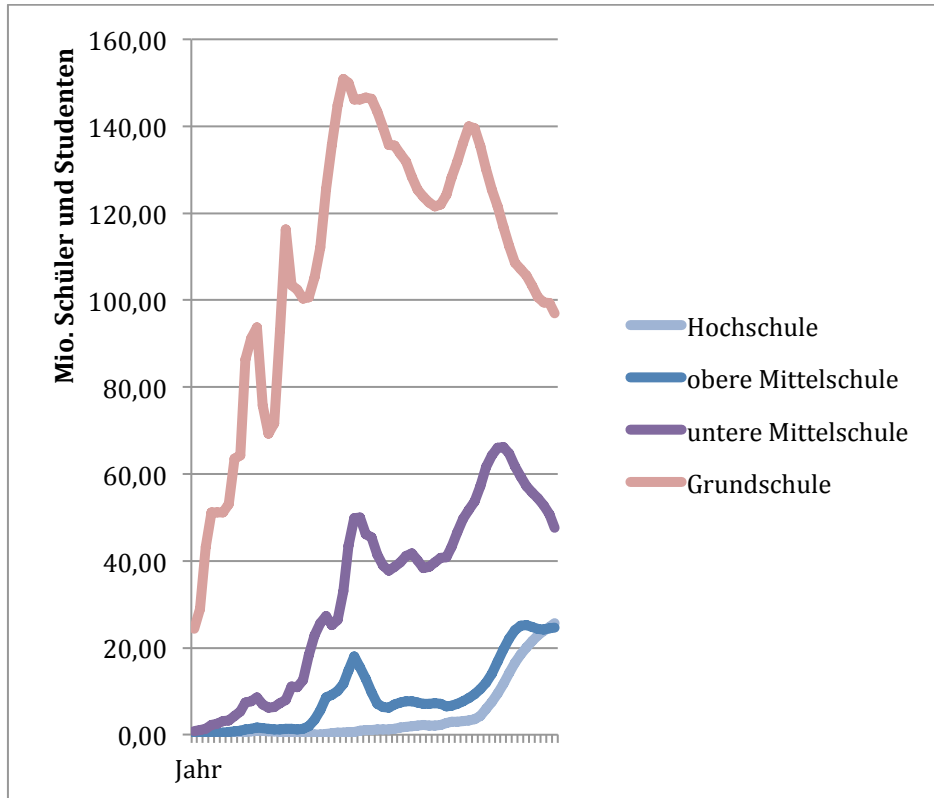
Die Bildungsexpansion und ihre Folgen

Rein quantitativ kann der Ausbau des chinesischen Bildungswesens seit 1949 durchaus als Erfolg gewertet werden (siehe *Abbildung 2*). In den ersten zehn Jahren nach Gründung der Volksrepublik vervierfachte sich die Anzahl der Grundschüler fast, die der unteren Mittelschüler stieg sogar um das Zehnfache; die Anzahl der Schüler und Studenten der oberen Mittelschulen sowie der Hochschulen wuchs um das Achtfache. Vor allem die Hochschulbildung erhielt zwar während der Kulturrevolution einen deutlichen Dämpfer – die Anzahl der Studenten reduzierte sich innerhalb von nur fünf Jahren von fast 700 000 auf knapp 50 000 – wuchs aber in den darauffolgenden Jahren jährlich zwischen 40 und 130 Prozent. Die 1990er-Jahre verzeichneten vor allem ein Wachstum im Bereich der oberen Mittelschulen und der Hochschulen, während sich im Primarschul- und unteren Sekundarschulbereich bereits die demografischen Veränderungen aufgrund der Ein-Kind-Politik bemerkbar machten. Heute besuchen mehr als zweihundertmal so viele Studenten eine Hochschule wie im Jahr 1949, obwohl sich die Gesamtbevölkerung in diesem Zeitraum nur etwas mehr als verdoppelt hat.

⁴ Ethnische Minderheiten sind von der Ein-Kind-Politik ausgeschlossen; Bauernfamilien ist ein zweites Kind erlaubt, wenn das erste Kind ein Mädchen ist (siehe den Beitrag von Thomas Scharping).

⁵ Damit sind alle Personen über 15 Jahren gemeint, die entweder überhaupt nicht lesen und/oder schreiben können oder damit so große Schwierigkeiten haben, dass sie rudimentäre Lese- und Schreiboperationen nicht bewältigen können.

Abb. 2: Schüler- und Studentenzahlen in China zwischen 1949 und 2012 (ohne berufliche Bildung)



Quellen: Educational Statistics Yearbook of China (versch. Jgg.); Statistische Berichte zur nationalen Entwicklung von Bildungsangelegenheiten für die Jahre 2011 und 2012.

Im Folgenden werden die beiden Bereiche näher beleuchtet, die in den vergangenen Jahren am stärksten expandiert sind – die frühkindliche Bildung auf der einen Seite und die obere Sekundarstufe/Hochschulbildung auf der anderen.

Vorschulbildung

Die Zahl der chinesischen Kindergartenkinder ist zwischen 2002 und 2012 um über 80 Prozent gestiegen, obwohl sich aufgrund der Ein-Kind-Politik die betroffene Alterskohorte verkleinert hat. Im Jahr 2012 besuchten fast 65 Prozent der Vorschulkinder einen Kindergarten. Der Anstieg ist darauf zurückzuführen, dass der Druck auf chinesische Eltern, in ihr (einziges) Kind zu investieren, im Lauf der letzten Jahre vor allem in den Städten deutlich gestiegen ist. Oft sind es bestimmte renommierte Mittelschulen, die ein besonders gutes Abschneiden in den Hochschulaufnahmeprüfungen

wahrscheinlich machen. Um von diesen Mittelschulen aufgenommen zu werden, bedarf es einer guten Grundschulausbildung, für die wiederum nur die Abgänger der besten Kindergärten infrage kommen. Infolge dieser gestiegenen Erwartungen hat sich der Lerndruck auf die Kinder nicht nur deutlich auf das Vorschulalter ausgeweitet – nicht selten gibt es bereits für Grundschulen (teils verdeckte) Aufnahmeprüfungen – sondern das vorschulische Bildungsangebot hat auch eine zunehmende Professionalisierung durchlaufen.

Überdies können die Kindergärten von dem schwindenden Vertrauen seitens der Eltern in ihre eigenen Eltern als kompetente Erzieher profitieren. Großeltern wird angesichts des wachsenden Wettbewerbs um die besten Schulen nicht zugetraut, dass sie mit den Bildungsreformen Schritt halten und ihren Enkelkindern eine adäquate, »moderne« Bildung vermitteln können. Zudem sind infolge der wachsenden Mobilität von berufstätigen Eltern die Großeltern auch oft gar nicht mehr vor Ort, um sich an der Erziehung ihrer Enkel beteiligen zu können.

Vor diesem Hintergrund ist auch die Anzahl privater Kindergärten rasant gestiegen: Ein Drittel aller chinesischen Kindergartenkinder besucht heute eine privat geführte Einrichtung (siehe *Tabelle 3*).

Obere Mittelschulen und Hochschulen

Die obere Mittelschule (zehnte bis zwölfte Jahrgangsstufe) ist das Sprungbrett zu einem Universitätsstudium. Ihr Abschluss berechtigt allerdings nicht zum Hochschulbesuch an sich, sondern lediglich zur Teilnahme an der nationalen Hochschuleingangsprüfung, wobei bereits durch die Aufnahmeprüfung in die obere Mittelschule wichtige Weichen für den Erfolg bei der Hochschuleingangsprüfung gestellt werden. Im Jahr 2011 setzten fast 90 Prozent der Schüler im Anschluss an das neunte Schuljahr, dem letzten Jahr der Pflichtschule, an einer oberen Mittelschule ihren Schulbesuch fort, mehr als doppelt so viele Schüler wie im Jahr 1990 (siehe *Abbildung 3*).⁶ Über 86 Prozent der Abiturienten nahmen anschließend ein Hochschulstudium auf; im Vergleich zu 1990 ist das eine Steigerung um fast 60 Prozent. Im Jahr 2012 waren unter den 18- bis 22-jährigen 30 Prozent Studienanfänger – gegenüber 3,5 Prozent im Jahr 1991.

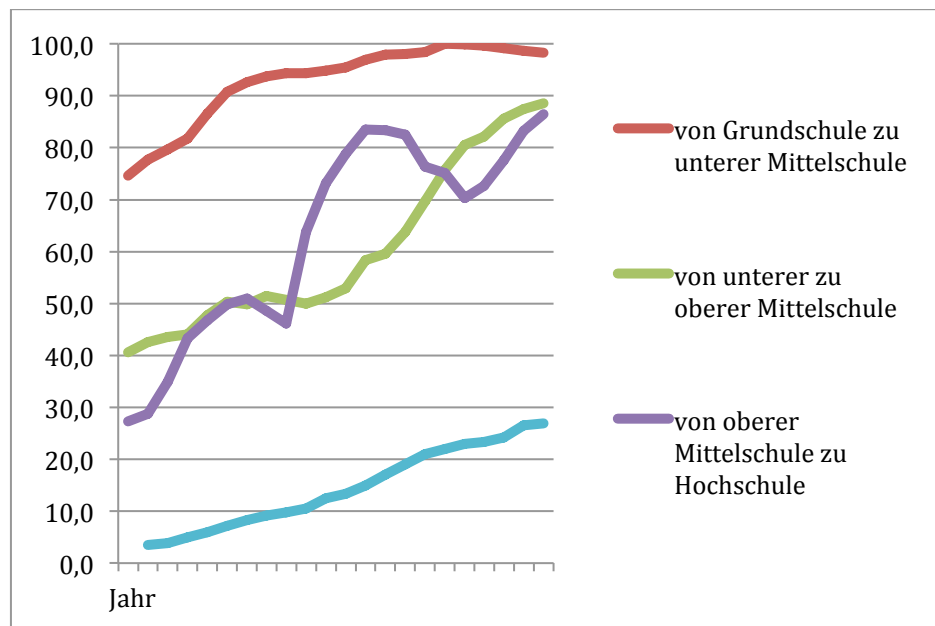
Ein Universitätsstudium ist damit bei Weitem kein Alleinstellungsmerkmal mehr, wie dies noch vor 20 Jahren der Fall war. Allerdings ist der Anteil an Studienanfängern pro Jahrgang aus internationaler Perspektive weiterhin niedrig: Der OECD-Durchschnitt liegt bei 62 Prozent eines Altersjahrgangs.⁷ Die chinesische Regierung peilt für das Jahr 2020

⁶ Allerdings schließt dieser Anteil die Schüler beruflicher Mittelschulen mit ein; sie machen etwa die Hälfte aus.

⁷ Schätzung für das Jahr 2010 (OECD 2012). Auch Deutschland schneidet hier mit gut 40 Prozent unterdurchschnittlich ab, fängt dies jedoch vor allem durch Formen der beruflichen Bildung ab.

einen Anteil von 40 Prozent an (Zentrale Volksregierung der Volksrepublik China 2010).

Abb. 3: Bildungsübergänge und -abschlüsse zwischen 1990 und 2011 (Anteil in Prozent an der Gesamtschülerzahl des Jahrgangs)⁸



Quellen: Educational Statistics Yearbook of China 2011, S. 754; Statistischer Bericht zur nationalen Entwicklung von Bildungsangelegenheiten für das Jahr 2011.

Eine Kehrseite der rasant wachsenden Studentenzahl ist die Tatsache, dass ein deutlich vergrößertes Angebot an Absolventen vor allem von zweit- und dritrangigen Hochschulen existiert, ohne dass die Aufnahmefähigkeit des Arbeitsmarktes für Akademiker in gleichem Maß gestiegen wäre (zum Arbeitsmarkt siehe den Beitrag von Günter Schucher). Das Phänomen der arbeitslosen Akademiker ist in China mittlerweile so weit verbreitet, dass es einen eigenen Namen bekommen hat: Man nennt sie die sogenannten Ameisenvölker (*yizu*). Diese Studienabgänger arbeiten – ohne Sozial- und Krankenversicherung – im Dienstleistungssektor, im Verkauf, der IT-Branche oder in der Werbung. Aufgrund ihres niedrigen Einkommens sind sie mehrheitlich gezwungen, in engen und improvisierten Unterkünften zu leben. Sie sind zwar gut ausgebildet, aber gesellschaftlich marginalisiert. Allein schon wegen ihrer schieren Masse – in Beijing werden 100 000 arbeitslose Hochschulabsolventen vermutet, in Gesamtchina mehrere Millionen

⁸ Die Übergangsrate von oberer Mittelschule zu Hochschule errechnet sich aus dem Verhältnis zwischen der Gesamtzahl an Studienanfängern und der Gesamtzahl an Abiturienten.

(Yuan/Zhang 2012) –, aber auch aufgrund ihrer prekären Situation kombiniert mit einer guten Ausbildung stellen die »Ameisenvölker« einen potenziellen sozialen Unruheherd dar und haben daher von der Regierung und Forschung viel Aufmerksamkeit erfahren.

Prüfungssystem

Umso stärker der Hochschulbereich expandiert, desto wichtiger wird ein Studium an einer möglichst prestigeträchtigen Universität, da deren Absolventen besonders gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben. Die jährlich stattfindende Hochschulaufnahmeprüfung bestimmt, ob und an welcher Universität man zugelassen wird.

Die *gaokao* prüft die Bereiche Sprache (Chinesisch), Mathematik, wahlweise Geistes- oder Naturwissenschaften und Fremdsprachen (zumeist Englisch, möglich sind aber auch Japanisch, Russisch, Französisch, Deutsch und Spanisch). Nach einem Punktesystem – in den meisten Provinzen können maximal 750 Punkte erlangt werden – entscheidet sich dann, ob und an welcher Universität das Studium aufgenommen werden darf. Einheimische Kandidaten müssen dabei für die gleiche Platzierung weniger Punkte erzielen, sodass beispielsweise Prüfungsteilnehmer mit Beijinger Wohnsitz eine größere Chance haben, an einer der großen Beijinger Universitäten aufgenommen zu werden.

Neben diesem Grundmodell existieren noch einige regionale Varianten der *gaokao*, etwa mit zusätzlichen Prüfungsbestandteilen oder weniger Wahlfreiheit. Auch beziehen einige Provinzen frühere Schulnoten mit in die Bewertung ein und kommen damit einer oft erhobenen Forderung von Kritikern nach, dass nicht auf Grundlage einer einzigen Prüfung über die Zukunft von Millionen von Heranwachsenden entschieden werden sollte.

Es gibt Möglichkeiten, das Prüfungssystem zumindest teilweise zu umgehen. 1984 wurde an zehn ausgewählten Universitäten das System der sogenannten delegierten Studenten (*baosongsheng*) eingeführt und anschließend auf weitere Universitäten ausgeweitet. Danach können Studienbewerber aufgrund bestimmter außerordentlicher Leistungen (zum Beispiel in Sport oder Mathematik) die Aufnahmeprüfung umgehen und direkt an einer Hochschule aufgenommen werden. In absoluten Zahlen machen diese Studenten zwar nur einen kleinen Anteil aus: 2012 waren es knapp 8600 frisch delegierte Studenten bei insgesamt 6,8 Millionen neuen Studienplätzen. Jedoch ist dieser Typus Student überproportional an den Eliteuniversitäten vertreten: So stellen die delegierten Studenten über 15 Prozent der Studierenden an der Tsinghua University, 19 Prozent an der Peking University und fast 24 Prozent an der University of Science and Technology of China (Hefei).

Vielerorts ist dieses von Schwerpunktschulen monopolisierte Delegationssystem als korrupt verschrien, da hier »Beamte und nicht das Volk, die richtige (ideologische) Einstellung und nicht herausragende Qualität ausgewählt« würden – eine Kritik, die sich durch mehrere Fälle, in denen

Kinder einflussreicher Personen ohne entsprechende Qualifikation an renommierte Universitäten delegiert wurden, zu bestätigen schien (Ye 2012a, S. 7). Zudem übervorteilt das Delegationssystem Untersuchungen zufolge die städtischen Kandidaten, deren Chancen, delegiert zu werden, im Vergleich zu den aus ländlichen Regionen stammenden Kandidaten um das Siebzehnfache höher liegen (Ye 2012c). Hauptsächlich wegen seiner Korruptierbarkeit ist dieses System 2010 vom Bildungsministerium per Beschluss wieder stark eingeschränkt worden, sodass ab 2014 eine deutlich geringere Anzahl an delegierten Studenten zu erwarten ist (Ye 2012b).

Weitere Abweichungen vom *gaokao*-System gehen in Richtung einer vorsichtigen Stärkung der Autonomie der Hochschulen selbst. Seit 2001 haben einige Universitäten (zunächst in der Provinz Jiangsu, dann auch in Beijing und Hongkong) das Recht, sich einen Teil ihrer Studenten selbst auszuwählen. Diese Praxis ist mittlerweile auf 90 Hochschulen ausgeweitet worden und wurde erst im Januar 2013 durch eine Verlautbarung des Bildungsministeriums bekräftigt. Wenngleich der Anteil der auf diese Weise rekrutierten Studierenden derzeit fünf Prozent nicht überschreiten darf, kommt die Regelung den Forderungen der Hochschulen nach mehr Autonomie und stärkerer Berücksichtigung des tatsächlichen (nicht unbedingt abprüfbar) Potenzials eines Bewerbers in einem ersten Schritt entgegen.

Eine weitere, relativ neue Möglichkeit, die *gaokao* zu umgehen, ist das Studium im Ausland. Gerade in den großen Städten gibt es mittlerweile eine Vielzahl an privat geführten internationalen Mittelschulen, an denen ein internationaler Abschluss (zum Beispiel das International Baccalaureate) erlangt werden kann. Mit diesem Abschluss können sich die Schulabgänger direkt an ausländischen Universitäten bewerben. Allerdings ist dieser Bildungsweg für die meisten Familien unerschwinglich, da die Gebühren für solche Schulen sehr hoch sind. Jährliche Gebühren um die 120 000 RMB (ca. 14 500 Euro) sind in Beijing keine Seltenheit. Lediglich ein Zehntel der Gebühren ist fällig, wenn man ein teures Appartement in einer bewachten Wohnanlage (*shequ*), zu der auch eine private internationale Schule gehört, erwirbt. Privatschulen sind vor allem für Familien mit entfernten Wohnsitz und/oder zweitem Kind eine Option, da für diese Familien das öffentliche Bildungssystem nur bedingt offen steht. Bereits 14 Prozent aller Studenten studieren an privaten Hochschulen. Diese Entwicklung ist der steigenden Nachfrage nach Hochschulabschlüssen geschuldet und dem Prestige, den eine – wie auch immer geartete – akademische Ausbildung genießt, auch wenn der Arbeitsmarkt längst nicht mehr alle Absolventen mit guten Jobs versorgen kann.

Allerdings gelten private Hochschulabschlüsse im Vergleich zu staatlichen weithin als minderwertig; private Hochschulen und Colleges sind in den Augen der Bevölkerung größtenteils Auffangbecken für diejenigen, deren schlechte *gaokao*-Ergebnisse sie nicht für einen Platz an einer staatlichen Universität qualifiziert haben. In den letzten Jahren konnten jedoch einige berufsbezogene, technisch orientierte private Colleges mit den guten

Berufsaussichten ihrer Abgänger überzeugen, was den traditionellen Widerstand gegen private Bildungsinstitutionen nach und nach aufweichen könnte (siehe den Abschnitt zur beruflichen Bildung).

Tab. 3: Anteil von Kindern/Schülern/Studenten in nicht staatlichen Kindergärten, Schulen und Colleges 2003 und 2012 (in Prozent)

	2003	2012
Kindergarten	19,3	33,5
Grundschule	2,3	5,8
untere Mittelschule	3,7	8,7
obere Mittelschule	4,2	4,9
Hochschule	4,1	13,8

Quelle: Statistische Berichte zur nationalen Entwicklung von Bildungsangelegenheiten für die Jahre 2003 und 2012.

Schließlich können sich potenzielle Kandidaten auch für ein Selbststudium mit anschließender Prüfung entscheiden und damit die *gaokao* komplett umgehen. Im Jahr 2012 wurden 731 200 solcher Abschlussprüfungen bestanden; sie stellten damit gut acht Prozent der in dem Jahr erfolgreich bestandenen Hochschulabschlussprüfungen. Allerdings hat das Selbststudium nicht einmal ansatzweise den gleichen Wert wie ein echtes Universitätsstudium, auch wenn für die erfolgreich absolvierte Abschlussprüfung ein offizielles Zertifikat verliehen und diese Form des Studiums als wichtige Alternative zur *gaokao* propagiert wird. Schließlich werden während des Studiums zumeist die wichtigsten Seilschaften geknüpft, die für die spätere Karriere unerlässlich sind.

Der Druck seitens des Prüfungssystems hat nicht nur Auswirkungen auf Schüler und Eltern, sondern auch auf die Lehrer. Denn obwohl diese durch staatliche Richtlinien dazu angehalten werden, »Qualitätsbildung« (*suzhi jiaoyu*) zu vermitteln, die nicht nur auf Prüfungswissen abzielt, sondern die ganzheitliche Entwicklung der Schüler im Auge behält, kommen die meisten Lehrer nicht umhin, sich auf Prüfungswissen zu beschränken (zur Qualitätsbildung siehe Kapitel 4). Dieser Druck wird nicht nur psychologisch etwa durch die Erwartungshaltung von Eltern aufgebaut, sondern äußert sich auch finanziell, indem an einigen Schulen das Gehalt des Lehrers – und teilweise sogar die Stelle selbst – an seine Leistung gekoppelt ist; die »Leistung« wird aber zumeist anhand der Prüfungsnoten der Schüler ermittelt.

Heute bestehen drei Viertel der teilnehmenden Kandidaten die Hochschulaufnahmeprüfung, allerdings mit höchst unterschiedlicher anschließender Platzierung. Zum Vergleich: 1977, unmittelbar nach der Kulturrevolution, während der die allgemeine Hochschulaufnahmeprüfung abgeschafft worden war, hatten noch nicht einmal fünf Prozent die Prüfung

bestanden. Während der Anteil erfolgreicher *gaokao*-Teilnehmer kontinuierlich steigt, verringert sich seit 2008 aufgrund der demografischen Entwicklung die absolute Anzahl der *gaokao*-Teilnehmer. Es bleibt abzuwarten, ob dies langfristig den Druck auf die Schüler mindert oder aber die Hierarchisierung der Universitäten in unterschiedliche Ligen vorantreibt.

Finanzierung

Die Entwicklung des Hochschulwesens hängt auch entscheidend davon ab, wie der Staat in den nächsten Jahren das Bildungswesen zu finanzieren gedenkt – mit dem Ziel der weiteren Expansion und der Einbeziehung benachteiligter Bevölkerungsgruppen oder aber der Fokussierung auf Eliteförderung und Spitzenforschung. Die derzeitigen öffentlichen Bildungsinvestitionen weisen vor allem auf die letztere Variante als die treibende Kraft staatlicher Bildungspolitik hin: Die Hochschulbildung – insbesondere an den Spitzenuniversitäten – wird sowohl gegenüber der Grundausbildung als auch gegenüber der beruflichen Bildung klar bevorteilt. Viel Geld fließt in Eliteprojekte – etwa in die Schaffung chinesischer Eliteuniversitäten nach amerikanischem Vorbild, in teure Rückholprogramme für chinesische Wissenschaftler aus dem Ausland oder in die Förderung von innovationsfreundlicher Forschung und Entwicklung. Der politische Wille ist es, Eigenständigkeit gegenüber den alten Industrienationen zu erlangen und »made in China« durch »created in China« ersetzen zu können (siehe den Beitrag von Christian Göbel).

Grundsätzlich leidet das chinesische Bildungswesen aber an Unterfinanzierung. Zwar wird seit den 1980er-Jahren das (ohnehin wenig ehrgeizige) Ziel propagiert, dass vier Prozent des Bruttoinlandsproduktes in den Bildungsbereich investiert werden sollen. Zum Vergleich: Der OECD-Durchschnitt lag im Jahr 2009 bei 6,2 Prozent. Jedoch hinkte die Wirklichkeit diesen politischen Willensbekundungen jahrzehntelang hinterher. Erst 2011 – in diesem Jahr lagen die Bildungsausgaben bei 3,83 Prozent – wurde das Vierprozentziel unter dem damaligen Premierminister Wen Jiabao mit dem Zehnjahresplan für die Entwicklung und Reform des Bildungssystems wieder konkret aufgegriffen und konnte im Jahr 2012 erstmals verwirklicht werden.

Auffällig ist die regional unterschiedliche Finanzierungssituation, die ein Ergebnis der Dezentralisierungsreform in den 1990er-Jahren ist. Als Folge der Dezentralisierung sind die Kommunen stärker als früher für die Finanzierung von Bildung zuständig. So stieg der Anteil der Ausgaben lokaler Regierungen an den Gesamtausgaben im Bildungsbereich zwischen 1979 und 2008 von knapp 50 auf knapp 80 Prozent (Ko/Zhi 2012). Somit entscheiden die finanzielle Situation der Kommunen und die von den Kommunalregierungen gesetzten Prioritäten über die Finanzsituation der Schulen und die Belastungen für die Familien. Im Jahr 2008 entfielen beispielsweise auf einen Grundschüler in Shanghai achtmal so viele Ausgaben wie auf einen Grundschüler in der Provinz Henan (Yang 2010), während Shanghais Bruttoinlandsprodukt im gleichen Jahr noch nicht einmal das Vierfache

desjenigen von Henan betrug. Innerhalb der Provinzen sind die Unterschiede zum Teil noch gravierender, so dass sich manch ein städtischer Schüler über bis zu sechzig Mal höhere Bildungsausgaben freuen darf wie ein Schüler auf dem Land. Die dezentrale Finanzierung des Bildungssystems führt zu einem regelrechten Teufelskreis: Ohnehin klamme Kommunen sind gezwungen, an Bildungsausgaben zu sparen, was wiederum zu einem niedrigen Bildungsniveau der Bevölkerung und damit schlechten Arbeitsmarktchancen führt.

Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken, wurde in den letzten Jahren die finanzielle Verantwortlichkeit von der Kommunal- auf die Kreisebene verlagert. Dies hat das Problem etwas entschärft, doch ist die Kluft zwischen Stadt und Land sowie zwischen unterschiedlichen Landkreisen weiterhin erheblich, wie im Folgenden näher ausgeführt wird.

Einebnen oder Verstärkung von Unterschieden?

Im chinesischen Bildungswesen treffen häufig unterschiedliche Logiken und Botschaften aufeinander, was dazu führt, dass ursprünglich gut gemeinte Richtlinien und Reformen eine kontraproduktive Wirkung entfalten, wenn sie umgesetzt werden.

Zuvörderst sind bildungspolitische Strategien betroffen, die das Bildungswesen sozial gerechter machen sollen. So ist das chinesische Bildungssystem, wie bereits erwähnt, in seinen Prinzipien meritokratisch angelegt: Schul- und Prüfungssystem stehen bei entsprechender Leistung grundsätzlich jedem offen und es ist ein wichtiger Bestandteil der kommunistischen Ideologie, dass auch Spitzenuniversitäten nicht nur einer kleinen Elite vorbehalten bleiben. Gleichzeitig drängt das Bildungsministerium in diversen Verlautbarungen und mithilfe von Reformen seit über zehn Jahren darauf, schulisches Lernen kreativer und ganzheitlicher zu gestalten. Es ist das erklärte Ziel des Zehnjahresplans zur Entwicklung der Bildung, »kreative Talente« und »in Tugend, Wissen, Körper und Ästhetik ganzheitlich entwickelte Konstrukteure des Sozialismus« heranzuziehen sowie durch die »Förderung von eigenständigem Lernen sowie die Stärkung von Selbstständigkeit und gesellschaftlicher Anpassungsfähigkeit das prüfungsorientierte Lernen zu überwinden« (Zentrale Volksregierung der Volksrepublik China 2010).⁹

Diese Absichtserklärungen – sozial benachteiligte Bevölkerungsgruppen einzubeziehen und ganzheitliche, kindesorientierte Förderung erreichen zu wollen – werden jedoch von damit unvereinbaren Entscheidungen und Regelwerken unterlaufen, die in den folgenden Abschnitten näher erläutert werden: Erstens hindern sozial- und steuerungspolitische Entscheidungen weite Teile der Bevölkerung an einer gerechten Teilhabe im Bildungssystem; zweitens entscheiden nach wie vor die Prüfungsergebnisse – und hier meistens das Resultat eines einzigen Prüfungstags – über die weitere

⁹ Die Begriffe »kreativ/Kreativität« tauchen an 63 Stellen in dem Entwurf auf.

Bildungskarriere des Kindes. Entgegen den offiziellen Verlautbarungen der Bildungspolitik beschränkt sich Bildung also weiterhin auf zu bestehende Prüfungen. Die Schulen, die am besten auf diese Prüfungen vorbereiten, bleiben aber weitestgehend den Kindern der städtischen Mittelschicht sowie den Angehörigen der Parteilite vorbehalten.

Nachhilfesschulen und Gebührenpolitik

Diejenigen, die sich für den akademischen Weg entscheiden, brauchen neben den oben diskutierten »Standortfaktoren« vor allem Zeit und Geld. Chinas Nachhilfemarkt, dessen größte Anbieter sogar börsennotiert sind, setzt jährlich Hunderte von Milliarden RMB mit den Ambitionen dieser Familien um. Bevorteilt sind die Stadtbewohner, da sie im Vergleich zu den Menschen auf dem Land über höhere Einkommen verfügen. So geben Familien in den großen Städten zwischen acht und neun Prozent ihres Einkommens für die Bildung ihrer Tochter oder ihres Sohnes aus, während Familien in kleineren Städten und Gemeinden zwischen dreißig und fünfzig Prozent ihres Einkommens aufwenden müssen.

Der Besuch von Nachhilfesschulen ist unerlässlich für gute Ergebnisse in der Hochschulaufnahmeprüfung, da der Unterricht in der Pflichtschule hierfür im Allgemeinen nicht ausreicht. In der Forschung hat sich dafür der Begriff der *shadow education* gebildet: eine Bildung, die im Schatten, also außerhalb des eigentlichen Bildungssystems, stattfindet und die manchmal auch als »Zusammenbruch des Klassenzimmers« bezeichnet wird. Beijinger Schüler, die sich auf die verschiedenen Prüfungen vorbereiten müssen, verbringen oft über vierzehn Stunden täglich an öffentlichen und privaten schulischen Einrichtungen, sodass für andere Aktivitäten – geschweige denn für solche mit geringem »pädagogischen« Wert – selten Zeit bleibt. Einmal an einer Hochschule aufgenommen, fühlen sich Studenten Umfragen zufolge vollkommen müde und ausgelaugt nach diesem Lern- und Prüfungsmarathon.

Neben den Ausgaben für Nachhilfe haben Eltern noch eine Reihe anderer Gebühren und Abgaben zu schultern. Zwar sind solche Abgaben seit 2007 zumindest während der Pflichtschulzeit nicht mehr legal, jedoch sind sie weiterhin unter oft dubiosen Bezeichnungen zu entrichten. Ein gutes Beispiel sind die sogenannten Schwerpunktschulen (*zhongdian xuexiao*). Laut Paragraph 3, Absatz 22 des 2006 novellierten Gesetzes zur allgemeinen Schulpflicht »darf nicht mehr zwischen Schwerpunkt- und Nichtschwerpunktschulen unterschieden werden« – zum einen weil dies dem Gleichheitsgrundsatz zuwiderläuft, zum anderen weil die Schwerpunktschulen das genaue Gegenteil einer »ganzheitlichen«, auf »Qualität« ausgerichteten Bildung praktizieren (Zentrale Volksregierung der Volksrepublik China 2006): Ihr Unterricht ist nämlich stark prüfungsorientiert und zielt hauptsächlich darauf ab, die Schüler auf die nationale Hochschuleingangsprüfung vorzubereiten.

Gerade wegen ihrer Fixierung auf Prüfungsergebnisse aber sind die Plätze an diesen Schulen enorm begehrt. Wie in vielen anderen Ländern

befinden sich auch in China die guten Schulen in den teuren Wohngebieten. Da die Schule durch das Einzugsgebiet vorgegeben ist, muss man entweder umziehen oder aber die Aufnahme durch die Hintertür erwirken. Das heißt, dass sich diejenigen Familien, die sich eine Wohnung im Einzugsgebiet für mehrere Millionen RMB nicht leisten können, einen Aufnahmeplatz durch »Sponsoring« erwerben können. Dieses kann je nach Reputation der Schule zwischen 100 000 und 200 000 RMB (ca. 12 000 bis 24 000 Euro) kosten, ist also noch deutlich günstiger als eine unattraktive Einzimmerwohnung innerhalb des Schulbezirks.

Verglichen mit diesen Beträgen sind die Gebühren für ein Hochschulstudium geradezu niedrig: Pro Jahr muss ein Student zwischen 5000 und 10 000 Yuan (ca. 600 bis 1200 Euro) bezahlen, um eine größere Universität besuchen zu können. Für eine lange Zeit waren chinesische Universitäten gebührenfrei; einzig die bei der *gaokao* erreichte Punktzahl entschied über eine Aufnahme. Im Jahr 1985 wurde mit diesem Prinzip gebrochen, indem nun auch Selbstzahler zugelassen wurden – Studenten, deren Punktzahl in der Hochschulaufnahmeprüfung nicht für einen gebührenfreien Studienplatz ausreichte, die ihr Leistungsdefizit aber durch Zahlung einer Gebühr ausgleichen konnten.

Im Jahr 1996 wurden im Zuge einer Universitätsreform, die sich stark an das US-amerikanische System anlehnte, pauschal an allen Universitäten (mit Ausnahme der Lehrerbildungshochschulen, der sogenannten Normal Universities) Gebühren eingeführt. Ab 2000 folgten gar die Normal Universities, was aber dann 2007 wieder rückgängig gemacht wurde, um den Nachschub an Lehrern nicht zu gefährden. Im Volksmund heißen folgerichtig die Normal Universities (*shifan daxue*) auch »Essuniversitäten« (*chifan daxue*), da ihre Studenten sich mit vergleichsweise geringem finanziellen Aufwand durchfuttern können, solange sie das Lehrerbildungsprogramm durchlaufen und sich verpflichten, nach Abschluss des Studiums als Lehrer zu arbeiten.

Stadt/Land

Die sicherlich folgenreichste strukturelle Benachteiligung großer Bevölkerungsgruppen im chinesischen Bildungswesen ist das gegenwärtig praktizierte System der Wohnsitzregistrierung. Hier ist es vor allem die Einteilung in städtischen und ländlichen Wohnsitz (*hukou*), die de facto eine Zweiklassengesellschaft hervorbringt (siehe den Beitrag von Björn Alpermann).

Schon zu Zeiten Mao Zedongs wurden die Städte – zumeist auf Kosten des Landes und damit der Bauern – bevorzugt. Während der Migration aus der Stadt in Richtung Land wenig Grenzen gesetzt sind, ist der umgekehrte Weg – einen permanenten städtischen Wohnsitz zu erhalten – äußerst schwierig. Umso größer und wichtiger eine Stadt ist, desto unwahrscheinlicher ist es, dort dauerhaft registriert zu werden. Viele Bewohner beispielsweise in Beijing, unter ihnen auch erfolgreiche Unternehmer, besitzen daher nur eine temporäre Aufenthaltsgenehmigung für die Stadt, die in regelmäßigen Abständen verlängert werden muss.

Für die Kinder dieser temporären Bewohner oder auch »Binnenmigranten« – vorsichtige Schätzungen gehen von etwa 30 Millionen Kindern für ganz China aus (Lu/Zhou 2013) – hieß dies bis vor wenigen Jahren, dass sie vom Besuch öffentlicher städtischer Schulen ausgeschlossen waren. Für viele Jahre konnten diese Kinder nur in »Migrantenschulen«, das heißt in privat finanzierten, aber zumeist schlecht ausgestatteten nicht öffentlichen Schulen unterrichtet werden. Viele dieser Schulen müssen mit der ständigen Gefahr leben, von einem auf den anderen Tag geschlossen zu werden, etwa wenn die lokalen Behörden die Baufälligkeit des Schulgebäudes feststellen oder aber die Lehrergehälter nicht mehr bezahlt werden können.

Theoretisch darf den Kindern von Binnenmigranten der Zugang zu öffentlichen Pflichtschulen bereits seit 1996 nicht mehr verwehrt werden, da das Bildungsministerium die Lokalregierungen damals in einer Verlautbarung dazu verpflichtete, allen Kindern den Zugang zur Pflichtschulbildung zu ermöglichen. Die neue Richtlinie zeigte jedoch wenig Wirkung, obwohl sie durch weitere Erlasse – hierunter die Verlautbarung zur Verbesserung der Bildungssituation von Migrantenkindern aus dem Jahr 2005 – sowie durch das 2006 novellierte Gesetz zur allgemeinen Schulpflicht von offizieller Seite gestärkt wurde. De facto verhindern weiterhin verschiedene – oft informelle und/oder illegale – Mechanismen die Eingliederung dieser Kinder in die örtliche Pflichtschule.

So erheben viele Schulen unerlaubt Gebühren von bis zu einigen Tausend RMB, die vor allem die ärmeren Familien nicht aufbringen können.¹⁰ Hinzu kommt, dass selbst bei erfolgreicher Aufnahme die Kinder von Binnenmigranten häufig von Mitschülern, anderen Eltern und Lehrern geächtet werden – sei es aufgrund ihrer anderen oder vermeintlich fehlenden Kultur oder aufgrund der Befürchtung, dass sie das Lerntempo und die Qualität der Schule negativ beeinträchtigen könnten. Dies wiederum sehen viele besser situierte Eltern als Bedrohung für die weitere Prüfungs- und Bildungskarriere ihrer Sprösslinge. Als Folge dieser Diskriminierung wählen viele Migrantenfamilien freiwillig die minderwertigen, privat finanzierten Varianten. Sie bieten den Kindern zwar schlechtere Bildungschancen, können sie aber wenigstens vor dieser Art von Mobbing schützen.

In einigen wenigen Städten (wie zum Beispiel Xiamen) können sich Migrantenschulen akkreditieren lassen; sie erhalten dann nach positiver Evaluierung Subventionen von der Lokalregierung – eine Lösung, die wohl in naher Zukunft nicht auf andere Regionen ausgeweitet werden dürfte, da die Argumentation zumeist lautet, eine Privatschule sei entweder lukrativ genug, dass sie sich selbst finanzieren kann, oder aber sie müsse geschlossen werden.

Zudem ist der Prozess, eine nicht öffentliche Schule anerkennen zu lassen, äußerst aufwendig und meist nur bei entsprechenden Kontakten zu den lokalen Behörden erfolgreich. Für die Betreiber von Migrantenschulen,

¹⁰ Das Jahresdurchschnittseinkommen von niedrig verdienenden Migrantenfamilien lag im Jahr 2010 bei gut 20 000 RMB, etwa 2400 Euro (Lu/Zhou 2013, S. 87).

die selbst oft Binnenmigrantenstatus haben und über derartige Kontakte nicht verfügen, lohnt sich der Aufwand für eine solche Akkreditierung zumeist nicht.

Der Schritt in die Legalität bleibt damit vielen Betreibern von Migrantenschulen verwehrt. Die Organisation Human Rights in China hat schon relativ früh vermutet, dass dahinter die Strategie stehe, Binnenmigranten nicht sesshaft werden zu lassen, und zitiert aus offiziellen Dokumenten, die dafür plädieren, die »Kosten der Migration zu erhöhen, um die Gesamtzahl an auswärtigen Personen unter Kontrolle halten zu können« (Human Rights in China 2002, S. 11). Medienberichte über angebliche kriminelle Aktivitäten von Migranten spiegeln die Befürchtungen wider, dass Migranten Chaos herbeiführten und ihr Zusammenschluss in relativ schwer zu kontrollierenden, eigenständigen Gemeinden am Rand der Legalität eine soziale Gefahr darstelle – schließlich lebt ein Großteil der Migranten außerhalb des staatlich kontrollierten Systems; das bedeutet zum Beispiel, dass sie nicht sozialversichert und ihre Kinder nicht registriert sind. Die Errichtung eigenständiger Schulen würde nur zur Sesshaftigkeit eigentlich unerwünschter Bevölkerungsgruppen beitragen – noch dazu außerhalb des direkten behördlichen Zugriffs.

Eine andere Möglichkeit für Binnenmigranten besteht natürlich darin, ihre Kinder gar nicht erst in die Stadt mitzunehmen, sondern sie bei (entfernten) Verwandten oder Bekannten im Heimatort unterzubringen. Die Probleme dieser »zurückgelassenen Kinder«, deren Zahl derzeit auf fast 60 Millionen geschätzt wird, beschäftigt in den letzten Jahren verstärkt die chinesische Politik wie die Öffentlichkeit, stellen jene doch eine neue soziale Gruppe mit ganz eigenen Problemen dar; hierzu gehören auch Vernachlässigung, Misshandlung, emotionale Defizite und Kriminalität. Laut Statistik besucht nur rund ein Drittel dieser zurückgelassenen Kinder die örtliche Schule.

Familien mit etwas mehr finanziellem Spielraum schicken ihre Kinder auf ein Internat. Insgesamt besuchen rund 33 Millionen Kinder eine solche Einrichtung, zwölfteilmillionen davon sind Migrantenkinder. In ländlichen Gebieten sind 60 Prozent aller schulpflichtigen Kinder in einem Internat untergebracht. Es ist noch nicht abzusehen, welche emotionalen und sozialen Folgen diese massenhafte und dauerhafte Trennung von Kindern und Eltern haben wird.

Ohnehin musste bisher ein Kind mit externem Wohnsitz spätestens zum Besuch der oberen Mittelschule an seinen Heimatort zurückkehren, denn die Hochschulaufnahmeprüfung richtete sich nach dem dauerhaften Wohnsitz, nicht nach dem bisherigen Schulbesuch des jeweiligen Prüfungsteilnehmers.¹¹

¹¹ Diese Auflage ist 2013 offiziell aufgehoben worden; allerdings setzen die verschiedenen Provinzen die neue Regelung nur schrittweise um. Nach derzeitigem Kenntnisstand hat beispielsweise Beijing eine *gaokao*-Teilnahme für Migrantenkinder für die Jahre 2013 und 2014 ausgeschlossen; Shanghai hat sie für 2014 und Guangdong für 2016 angekündigt. Es bleibt abzuwarten, wie sich das neue Regelwerk in der Praxis durchsetzt.

Die Rückkehr mindert die Chance, an einer prestigeträchtigen Universität unterzukommen, gleich doppelt. Zum einen befinden sich die für die Prüfungsvorbereitung besten Mittelschulen in den großen Städten an der Ostküste, während die meisten Migrantenfamilien aus dem Landesinneren oder den westlichen Provinzen stammen. Zum anderen beherbergen die Ostküstenstädte auch traditionell die besten Universitäten; da das oben beschriebene Punktesystem aber jeweils die lokalen Kandidaten bevorzugt, sinkt für einen Prüfungsteilnehmer außerhalb von Beijing oder Shanghai die Wahrscheinlichkeit, von einer der großen Beijinger oder Shanghaier Universitäten angenommen zu werden. Obwohl also auch die ländliche Bevölkerung in wachsendem Maß einen Hochschulabschluss vorweisen kann (siehe die Ausführungen zur Bildungsexpansion), so ist sie doch nur in verschwindend geringem Maß an den Topuniversitäten vertreten (Li 2006, Hansen 2012).

Diese Ungleichheit wurde in einem viel beachteten offenen Brief angeprangert, den 20 renommierte Juristen und Professoren verschiedener chinesischer Eliteuniversitäten am 10. März 2010 veröffentlichten: In diesem kritisieren sie, dass die regionale Vielfalt unter den Studierenden an den Eliteuniversitäten in den letzten Jahrzehnten deutlich abgenommen habe. Gerade an den prestigeträchtigen Universitäten übersteige der Anteil lokaler (und damit auch städtischer) Studenten den der auswärtigen bis zum Hundertfachen. In ihrem Brief wenden sich die Wissenschaftler daher gegen die Bevorzugung lokaler Kandidaten und plädieren als Maßnahme einer positiven Diskriminierung für eine Quotenregelung, die Bewerber aus ärmeren Regionen begünstigen soll (Xuezhe huyu cujin gaodeng jiaoyu jihui gongping de gongkaixin [Offener Brief, in dem Wissenschaftler daran appellieren, die Chancengerechtigkeit in der Hochschulbildung voranzutreiben, in: Yang 2011, S. 320–323).

Die Diskussion wird dadurch erschwert, dass die offiziellen Statistiken den sozial-geografischen Hintergrund von Bewerbern und Studierenden nur unzureichend erfassen: Der Indikator »ländlicher Hintergrund« weist zunächst nur auf die ländliche Haushaltsregistrierung hin, nicht aber etwa auf das wirtschaftliche und sozial-kulturelle Kapital, für das zum Beispiel Einkommen und Beruf der Eltern als Indikatoren gelten. Viele Universitäten veröffentlichen darüber hinaus keine Angaben zur sozial-geografischen Zusammensetzung ihrer Studenten. In Beijing tut dies beispielsweise nur die China Agricultural University, die im Jahr 2011 trotz ihrer landwirtschaftlichen Ausrichtung nur einen Anteil von knapp 29 Prozent ländlicher Studenten vorweisen konnte (Yin 2011) – obwohl sechzig Prozent der *gaokao*-Teilnehmer einen ländlichen Wohnsitz haben. Insofern lässt sich die Problematik bisher nur an vereinzelten, aber aussagekräftigen Untersuchungen ablesen, denen zufolge beispielsweise 97 Prozent der als arm eingestuften Landkreise keine Studenten an die renommierte Beijinger Tsinghua University geschickt haben und auf 17 Studenten aus der Mittelschicht an den Topuniversitäten der

Provinz Hubei gerade einmal ein Student mit ländlicher Herkunft kommt (Cai 2012, S. 8).

Vonseiten der Zentralregierung wurde dieses Problem erkannt, nennt doch der gegenwärtige Zehnjahresplan die gerechte und gleichmäßige Entwicklung als ein wichtiges Ziel. Als Reaktion wohl auch auf den oben genannten offenen Brief und den wachsenden Unmut in der Bevölkerung stellt die Regierung seit 2012 Studienplätze für die 680 ärmsten Landkreise bereit. Bei insgesamt 6,85 Millionen zur Verfügung stehenden Studienplätzen muten die bereitgestellten 12 100 Plätze allerdings verschwindend gering an (Tang 2012).

Allgemeine/berufliche Bildung

Eine steuerungspolitische Antwort seitens der Regierung auf die aktuellen Probleme des Bildungssystems ist eine stärkere Fokussierung auf die berufliche Bildung. Der Zehnjahresplan für die Entwicklung des Bildungswesens (2010–20) hält deutlich fest, dass die berufliche Ausbildung ein nützliches Instrument sei, das die Voraussetzungen für die »Wissengesellschaft« schaffen und gleichzeitig die Existenz breiter Bevölkerungsschichten absichern kann. Auf Bildungsexpansion mit Berufsbildungslösungen zu reagieren, ist ein relativ konstantes Muster in der chinesischen Bildungspolitik und kann bis in die 1920er-Jahre zurückverfolgt werden (Schulte 2013). Ebenso hartnäckig hat sich in der chinesischen Berufsbildungspolitik bislang aber auch die Eigenheit erhalten, großen Worten nur wenige finanzielle Taten folgen zu lassen: Berufsschulen sind weiterhin chronisch unterfinanziert und die staatlichen Ausgaben für die Berufsbildung zeigen oft wenig Kontinuität (Schucher 2012). Zudem unterliegen die verschiedenen beruflichen Bildungsangebote unterschiedlichen regionalen wie sektoralen Zuständigkeiten und fehlende Koordination zwischen den Verantwortlichen führt häufig zu einem recht unübersichtlichen Flickenteppich an Angeboten.

Auch von Arbeitgeberseite gibt es nur wenig Interesse daran, sich allgemein an der beruflichen Ausbildung zu beteiligen, wie dies etwa im deutschen dualen System der Fall ist. Chinesische Unternehmen ziehen es vor, direkt und individuell in ihre Angestellten zu investieren, etwa durch Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen nach der Einstellung (*training on the job*). Durch diese maßgeschneiderte Ausbildung wollen die Arbeitgeber verhindern, dass ihre Angestellten bei der nächstbesten Gelegenheit zum Konkurrenten wechseln und damit wertvolles Know-how nach außen gelangt.¹²

Generell scheint die Berufsbildung noch stärker als andere Bildungsbereiche ideologischen und politischen Schwankungen zu unterliegen. Wurde während der Zusammenarbeit mit der Sowjetunion das Augenmerk

¹² Der chinesische Arbeitsmarkt ist stark von Besitzdenken auf Arbeitgeberseite und hoher Mobilität auf Arbeitnehmerseite geprägt: Während Unternehmen ihre Angestellten als »Eigentum« betrachten, nutzen Arbeitnehmer oft die nächstbeste Gelegenheit, um zum Konkurrenten zu wechseln.

verstärkt auf polytechnische und berufliche Bildung gelegt, war eine beruflich orientierte Ausbildung während der ideologisch aufgeheizten Phasen, vor allem während des Großen Sprungs nach vorn und der Kulturrevolution, weitgehend verpönt: Jeder Arbeiter sollte Ingenieur und jede Krankenschwester Ärztin sein können. Spezialwissen und fachliche Ausbildung wurden in diesen Phasen weniger geschätzt als die Bereitschaft, körperliche Arbeit zu verrichten. Berufliche Ausbildung wurde als Verstärkung von Klassenunterschieden und daher als konterrevolutionär wahrgenommen.

Im Zuge der Öffnungspolitik und der allmählichen Verabschiedung von einer reinen Planwirtschaft machte sich der Mangel an ausgebildeten Fachkräften akut bemerkbar, wodurch die Berufsbildung wieder verstärkt in den Blick der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik rückte. Erst 1996 – also 20 Jahre nach dem Ende der Kulturrevolution – wurde das Berufsbildungsgesetz verabschiedet, nach dem der berufliche Ausbildungsweg gegenüber dem rein akademischen gestärkt werden soll und verschiedene – auch nicht staatliche – Akteure in die Bereitstellung beruflicher Bildungsangebote eingebunden werden sollen.

Daraufhin kam es zumindest an der Oberfläche zu einem regelrechten Berufsbildungsboom im Sekundarschulbereich: Ganze Mittelschulen und Schulklassen wurden Mitte der 1990er-Jahre in berufliche Mittelschulen oder Klassen umgewandelt. Allerdings ging dies selten mit Veränderungen in den Lehrinhalten einher – in den Berufsbildungsklassen landeten meistens einfach die Schüler mit den schlechteren Prüfungsergebnissen. So konnten diese Umwandlungen zwar die Zahlen von Berufsbildungsschülern in die Höhe treiben; beliebt sind die berufsbildenden Schulen bzw. Klassen jedoch nach wie vor nicht und die meisten Eltern versuchen, ihr Kind so bald wie möglich im allgemeinbildenden Zug unterzubringen – oder, sollte ihr Kind bereits an einer allgemeinen Schule lernen, es so weit wie möglich von Berufsschülern, denen ähnlich den Migrantenkinder ein schlechter Einfluss nachgesagt wird, fernzuhalten (Hansen/Woronov 2013). Ziel der allermeisten Familien – so sie denn in die Bildung ihrer Sprösslinge investieren können – ist es, ihren Kindern die Aufnahme an eine Universität zu ermöglichen; und das ist über den Weg der beruflichen Bildung immer noch schwierig.

Die große Nachfrage nach allgemeinbildenden Schulen führt paradoxerweise dazu, dass auch an berufsbildenden Schulen häufig allgemeinbildende Inhalte vermittelt werden bzw. berufsbildende Inhalte verwässert werden (Hansen/Woronov 2013). Die chinesische Berufsbildung hat somit mit einem doppelten Problem zu kämpfen: Auf der einen Seite wird sie – vor allem von Arbeitgeberseite – als zu allgemein und theoretisch bemängelt; Studienabgänger ganz unterschiedlicher Fachrichtungen müssen erst mühsam am Arbeitsplatz angelernt werden und es gibt eine offensichtliche Diskrepanz zwischen gewählter Ausbildung/Studiumsrichtung und späterer Beschäftigung (Schucher 2012). Auf der anderen Seite sind die in den Unternehmen angesiedelten Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen zu spezifisch auf das jeweilige Unternehmen ausgerichtet. Die Vermittlung von

flexibel einsetzbarem, praktisch anwendbarem Fachwissen kommt in dieser Ausbildungsform zu kurz, sodass die auf diese Weise ausgebildeten Arbeitnehmer außerhalb ihrer Unternehmen ihr Wissen kaum einsetzen können. Dies ist von Unternehmerseite durchaus so gewollt, hat aber negative Folgen für Wirtschaft und Arbeitsmarkt im Fall etwa von technologischen Veränderungen: Hier können industrielle Entwicklung und Arbeitsmarkt nur träge auf neue Herausforderungen reagieren.

Am interessantesten sind in dieser Hinsicht noch die Veränderungen der berufsorientierten Bildung im Tertiärbereich. Hier steuert die Regierung eine vorsichtige Verlagerung mancher Studienprogramme auf beruflich orientierte Abschlüsse (Professional Masters) an. Auch erfreuen sich die allerorten neu entstehenden technischen Colleges, die häufig privater Natur und zwischen Berufs- und Fachhochschule anzusiedeln sind, zunehmender Beliebtheit. Sie gelten als praxisorientierter, können ihre Absolventen aber gleichwohl mit dem begehrten Tertiärabschluss ausstatten – auch wenn dieser natürlich nicht gleichwertig mit dem einer renommierten Universität ist. Diese Colleges arbeiten schon während der Ausbildungsphase mit lokalen Unternehmen zusammen, die viele der Studenten nach ihrem Abschluss übernehmen.

Programme und Maßnahmen gegen die Ungleichheiten im Bildungswesen

Inwiefern ergreift die chinesische Regierung nun Maßnahmen, um der hier beschriebenen wachsenden Ungleichheit im Bildungswesen entgegenzusteuern? Das Führungsduo Hu Jintao und Wen Jiabao der Jahre 2002–12 hatte sich schließlich nicht nur die Entwicklung der Wissensgesellschaft auf die Fahnen geschrieben, sondern auch die Idee einer »harmonischen« gesellschaftlichen Entwicklung in den Vordergrund gerückt. Themen wie die Bildungssituation auf dem Land oder eine gerechte Verteilung von Bildungsressourcen nahmen im Jahresbericht 2012 zur Lage der Bildung einen prominenten Platz ein (Yang 2012). Vor allem der frühere Premierminister Wen Jiabao hat immer wieder auf die Dringlichkeit dieser Themen wie auch auf die herausragende Rolle von Bildung und Wissenschaft überhaupt hingewiesen.

Neben vereinzelten Stipendien- oder Hilfsprogrammen für benachteiligte Familien, die aber bislang nur als Tropfen auf dem heißen Stein gelten können, hat die chinesische Bildungspolitik mit ihren Maßnahmen vor allem bei den Lehrern angesetzt, die als Schlüsselfiguren für eine breitere und höhere Bildungsqualität gelten.

Wie oben bereits angemerkt, wurden die im Jahr 2000 eingeführten Gebühren für das Lehramtsstudium sieben Jahre später, also unter der Hu-Wen-Regierung, wieder abgeschafft. Dieser Schritt war mit weitreichenden Maßnahmen verknüpft, die dem Braindrain vom Land Richtung Stadt entgegenwirken sollten und Teil einer Strategie waren, die ländlichen Regionen zu fördern und zu modernisieren (siehe den Beitrag von Björn

Alpermann). Die Gebührenbefreiung ist nämlich mit der Auflage verbunden, dass die Lehramtsabsolventen an ihren Heimatort zurückkehren und dort mindestens zehn Jahre lang als Lehrer einer Grund- oder Mittelschule tätig sind. Sollte sich ihr alter Heimat- bzw. neuer Arbeitsort auf städtischem Gebiet befinden, so werden sie dazu verpflichtet, an dem jeweiligen Hilfsprogramm ihrer Schule für ländliche Gegenden teilzunehmen. Dies bedeutet, dass sie zwar ihren städtischen Wohnsitz behalten können, aber mindestens zwei Jahre lang auf dem Land unterrichten müssen, wofür sie wiederum Gehaltszulagen erhalten. Ein solcher Dienst auf dem Land ist in vielen Städten auch die Voraussetzung für eine Beförderung von bereits angestellten Lehrern.

Auch andere Programme zielen darauf ab, ländliche Gegenden für Berufsanfänger attraktiver zu machen bzw. die Auswirkungen der Landflucht einzudämmen. So gibt es seit 2006 sogenannte *special-post*-Lehrer – Hochschulabsolventen, die mit etwas Lehrerfahrung direkt auf dem Land unterrichten können – wie auch staatliche Bezuschussungen zum Gehalt, wenn man sich als Lehrer freiwillig auf das Land versetzen lässt. In Shanghai müssen städtische Schulen seit 2009 für jeden Lehrer, der von einer ländlichen an eine städtische Schule wechselt, eine Transfergebühr zwischen 10 000 und 30 000 RMB (etwa zwischen 1200 und 3600 Euro) an die betroffene Schule zahlen. In Beijing wiederum wurden Rotationsverfahren erprobt, bei denen Lehrer zwischen verschiedenen Schulbezirken ausgetauscht wurden, um die großen Qualitätsunterschiede zwischen den einzelnen Bezirken abzumildern.

Obwohl viele dieser Strategien zumindest vorübergehend Ressourcen in die ländlichen oder benachteiligten Regionen umleiten, ist der ordnungspolitische Grundgedanke doch meist, die Mobilität Richtung Städte zu unterbinden. Wie schon beim System der Haushaltsregistrierung werden auch hier vor allem Absolventen mit ländlicher Herkunft wieder auf das Land zurückgelenkt. Die Zweiteilung Stadt/Land bleibt damit nicht nur erhalten; sie wird durch das Medium Bildung geradezu zementiert, indem die Mehrzahl der Lehrer für ländliche Schulen aus eben diesen Gegenden rekrutiert wird – während ihre städtischen Kollegen nur vorübergehend und dazu mit aufgebessertem Gehalt aushelfen.

Es stellt sich grundsätzlich die Frage, ob und gegebenenfalls inwieweit diese Programme, die für die ländlichen Gebiete entwickelt wurden, den Wünschen der dort lebenden Familien zum Teil nicht sogar zuwiderlaufen. Es ist zu bezweifeln, ob die Zweijahresaufenthalte von frisch gebackenen städtischen Lehramtsabsolventen überhaupt dazu beitragen können, die Qualität in ländlichen Schulen nachhaltig zu verbessern – zumal Lehrer aus der Stadt oft nur ungenügend auf ihre Aufgabe vorbereitet sind.

Die sogenannten Fusionsprogramme für ländliche Grundschulen sind ein Beispiel dafür, dass eine Reform, die die Bildungssituation auf dem Land verbessern sollte, auch negative Auswirkungen zeitigt. Seit 2001 werden die Bildungsressourcen auf dem Land schrittweise in größeren Dörfern oder kleineren Städten konzentriert; viele der sogenannten Lehr- und Lernpunkte

(*jiaoxuedian*), die altersübergreifend und oft mit schlecht ausgebildetem Lehrpersonal die wenigen Dorfkinder unterrichtet hatten, wurden daraufhin geschlossen. Die neuen Schulen, zum Teil Internate, sind deutlich besser ausgestattet und verfügen über besser ausgebildete Lehrer. Die Kehrseite sind allerdings erhöhte Kosten für Schulweg, Unterkunft und Verpflegung, die mit dem Besuch der weiter entfernten Schule einhergehen. Hinzu kommt der Nachteil, dass die Grundschul Kinder nun meist die ganze Woche – und manchmal darüber hinaus – von ihren Familien getrennt leben müssen.

Dreh- und Angelpunkt für mehr Bildungsgerechtigkeit und eine breiter gestreute Bildungsqualität ist letztlich – wie in jedem Land – die ausreichende Finanzierung. Wie jedoch bereits ausgeführt wurde, sind vor allem die unteren Ebenen des chinesischen Bildungssystems chronisch unterfinanziert. Die wenigen Gelder, die für die ländlichen Regionen bestimmt sind, kommen oft nicht bei der betreffenden Schule an; sie versickern buchstäblich bei der Kreisregierung.

Von der Prüfungsbildung zur Qualitätsbildung: Politische und strukturelle Hindernisse

Qualitätsbildung und Curriculumreform

Seit mittlerweile mehr als zehn Jahren sollen Schulen in China im Zuge einer Lehrplanreform vom Modell der Prüfungsbildung (*yingshi jiaoyu*) auf das der Qualitätsbildung (*suzhi jiaoyu*) umstellen. Die Reduzierung des Lern- und Unterrichtspensums in Grund- und Mittelschule soll mit einer ganzheitlich orientierten Förderung des Schülers einhergehen. Das geht aus dem im Jahr 2006 revidierten Gesetz zur allgemeinen Schulpflicht klar hervor:

»Die Pflichtschule muss die staatlichen Bildungsprinzipien umsetzen, die Qualitätsbildung verwirklichen, [...] Kindern und Heranwachsenden eine ganzheitliche Entwicklung ermöglichen in Aspekten wie ihrem moralischen Charakter, ihrem Intellekt, ihrer physischen Konstitution usw. [und] damit die Grundlage dafür legen, Konstrukteure des Sozialismus und Nachfolger mit Idealen, Moral, Kultur [und] Disziplin heranzuziehen.«

(Zentrale Volksregierung der Volksrepublik China 2006)

Hintergrund dieser schon gegen Ende der 1990er-Jahre angestoßenen Bildungsreform ist die Erkenntnis, dass Auswendiglernen allein selten zu Innovation führt. Mehr Innovationsfähigkeit scheint aber geboten, um den Wandel Chinas von der Industrie- zur Wissensgesellschaft zu vollziehen. Wie auch weltweit an anderen Curriculumreformen zu beobachten, sollen chinesische Schüler möglichst früh mit Themen wie Globalisierung und Internationalisierung, Informationsgesellschaft, Entwicklung von Technologie und Wissenschaft sowie mit Kompetenzen wie Flexibilität, Kreativität und ökologischem Bewusstsein vertraut gemacht werden.

Konkret zielt die Curriculumreform auf folgende Punkte ab (Zhong/Cui 2001):

- Loslösung von der reinen Wissensvermittlung und Erwirken einer aktiven, wertbezogenen Lernerhaltung;
- Vernetzung unterschiedlicher Disziplinen und Einbezug individueller Schülererfahrungen, um Kreativität, persönliche Entwicklung und gesellschaftliches Verantwortungsbewusstsein zu fördern;
- Pluralisierung und Flexibilisierung des Lehrplans mit Unterscheidung in nationale, lokale und schulspezifische Ebene;
- Standardisierung des Lehrplans mit Festlegung von zu erreichenden Kernkompetenzen und Mindeststandards (weltweit auch als Umstellung von Input- auf Output-Steuerung bezeichnet).

In der praktischen Umsetzung haben sich diese Neuerungen allerdings häufig als kosmetisch erwiesen. Dies hat vor allem zwei Gründe: Zum einen ist es weiterhin das Prüfungssystem, das über das Weiterkommen (fast) jedes Schülers entscheidet; das Format der Prüfung allerdings ist besonders schlecht dazu geeignet, Fähigkeiten wie Kreativität und Autonomie zu beurteilen. Zum anderen steht den Rufen nach mehr Eigenständigkeit für Schüler und Studenten die Tatsache entgegen, dass es sich bei der Volksrepublik China nach wie vor um eine Einparteienautokratie handelt, deren Stabilität eng mit Propaganda und Indoktrination verknüpft ist. Das Bildungssystem ist zumindest teilweise in dieses Propagandasystem eingebunden. Diese beiden Punkte sollen im Folgenden näher erläutert werden.

Nachbesserungen im Prüfungssystem?

Die Besonderheiten des chinesischen Prüfungssystems mit der alles bestimmenden *gaokao*, der Hochschulaufnahmeprüfung, sind im ersten Teil dieses Kapitels dargelegt worden. Warum nun, mag sich der unbedarfte Leser fragen, schafft man das Prüfungssystem nicht einfach ab, wenn es in Schule und Gesellschaft solch kontraproduktive Wirkung entfaltet? Nicht nur Lehrer und Wissenschaftler, sondern auch hohe Beamte, die jahrzehntelang inhaltlich und verwaltungstechnisch in die Abläufe des Prüfungssystems involviert waren, fordern teilweise dessen Abschaffung oder zumindest tiefgreifende Reformen (Dai 2008).

Infolge dieser vielfach geäußerten Kritik wird das Prüfungssystem seit einigen Jahren zweigleisig reformiert. Zum einen zeigt ein Blick auf die Prüfungsinhalte der letzten zwanzig Jahre die deutliche Tendenz, dass weniger Auswendiggelerntes abgefragt und stärker die Diskussions- und Urteilsfähigkeit der Kandidaten gefordert wird. Zum anderen haben es Prüfungsteilnehmer mit besonderen Fähigkeiten und Qualifikationen zunehmend leichter, eine gute Hochschulplatzierung zu erreichen.

Hierzu zählen nicht nur »harte« Erfolge wie etwa außerordentliche sportliche Leistungen oder gewonnene Preise und Ehrungen, sondern auch »weiche« Fähigkeiten wie etwa ehrenamtliches gesellschaftliches Engagement.

Diese Qualifikationen und Fähigkeiten kann man etwa durch Freiwilligenarbeit, die in den letzten Jahren einen enormen Zuwachs verbuchen konnte, unter Beweis stellen.¹³ Auch ein Empfehlungssystem, das beispielsweise die Peking University betreibt, soll sicherstellen, dass solche vielseitigen und moralisch »hochwertigen« Kandidaten nicht durch die Maschen fallen: In einer Kooperation mit ausgewählten oberen Mittelschulen können letztere der Universität geeignete, hoch qualifizierte Kandidaten vorschlagen.

Ohne Zweifel bedeuten diese Neuerungen eine Erleichterung für viele städtische Schüler, benachteiligen aber die ländliche Bevölkerung gleich doppelt. Erstens befinden sich die Kooperationsschulen der großen Universitäten nie auf dem Land; und auch Freiwilligenorganisationen, die helfen, sich über die Schule hinaus gesellschaftlich zu engagieren, sind meistens in den Städten angesiedelt. Zweitens waren es gerade für die *gaokao* so dringend benötigte Eigenschaften wie Fleiß und Disziplin, in denen ländliche Schüler mit ihrem legendären Ehrgeiz vor ihren städtischen Konkurrenten punkten konnten. Die schleichende Umstellung auf weitaus diffusere Kernkompetenzen wie etwa Kreativität oder Unabhängigkeit im Denken stellt all diejenigen vor große Probleme, die nicht im tagtäglichen schulischen (und außerschulischen) Umgang lernen, welche Formen von Kreativität oder Eigenständigkeit als wünschenswert oder hochwertig gelten.

Die Reformen stellen den ländlichen Schüler zusätzlich vor die Herausforderung, die kulturelle Bedeutung von »Qualität« (*suzhi*) zu entschlüsseln, während der städtische Schüler in dieser Kultur bereits sozialisiert worden ist – und nun sogar den Vorteil genießt, weniger lernen zu müssen. In dem Begriff »Qualität« schwingt für den chinesischen Bürger immer eine Doppelbedeutung mit: Zum einen geht es um hochwertige Schulen, Lehrpläne, Lehrerausbildung etc. Zum anderen aber bezeichnet *suzhi* auch Verhaltenseigenschaften, die auf einen »zivilisierten« Charakter verweisen und kulturell opportun sind – Eigenschaften also, die die Städter ihren ländlichen Mitbürgern oft absprechen.

Kreativität im Käfig?

Von Beginn an wurde die Forderung nach Qualitätsbildung mit der sogenannten Moralerziehung (*deyu*) verknüpft. Bereits die ersten Auseinandersetzungen mit den curricularen und didaktischen Veränderungen im Zuge der Qualitätsbildung ließen keinen Zweifel daran, dass die Förderung von Eigenständigkeit und Kreativität mit der effizienten Vermittlung von systemstabilisierenden Werten wie zum Beispiel Patriotismus, Liebe zum Sozialismus sowie zur guten Tradition Chinas und zur revolutionären Tradition einhergehen müsse.

¹³ Ein Überblick über Möglichkeiten und Formen der Freiwilligenarbeit in China findet sich in dem Bericht der United Nations Volunteers, abrufbar unter http://www.unv.org/fileadmin/docdb/pdf/2011/corporate/China%20Volunteer%20Report%202011_English.pdf (Zugriff: 23. Januar 2014).

Angesichts der Tatsache, dass Ideologie- und Politikunterricht bei Schülern und Studenten nur noch müdes Gähnen hervorruft und als lästige Pflicht abgetan wird, soll die Modernisierung von Schule und Unterricht auch aktivere Methoden der Moral- und Ideologieerziehung umfassen. Diese neuen Methoden haben dafür Sorge zu tragen, dass die jeweilige Botschaft von Kindern und Heranwachsenden auch tatsächlich verinnerlicht wird.

Ein gutes Beispiel dafür, wie im chinesischen Bildungswesen Kreativität mit Loyalität (zum Staat) vereint werden soll, sind die Ideen und die Praxis rund um die Verwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien (englische Abkürzung: ICT) in Schule und Universität. ICT werden zum Teil gleichsam Wundereigenschaften zugeschrieben, die es möglich machen sollen, das Projekt der Qualitätsbildung auf effiziente Art und Weise voranzutreiben – dies vor allem aufgrund ihres »kreativen« Charakters (Bildungsministerium 2012, zahlreiche Belegstellen). Ohne zu belegen, inwiefern ICT Kreativität generieren können, gehen die Befürworter ihrer Verwendung davon aus, dass Lernprozesse durch ICT individueller und eigenverantwortlicher gestaltet werden können.

Gleichzeitig aber werden diese neuen Technologien auch als nützliche Instrumente gesehen, die Gedanken und Herzen der Schüler zu durchleuchten und zu erobern. Die massive Infiltrierung zum Beispiel von Kommunikationsplattformen, die mit Facebook oder Twitter vergleichbar sind, soll »offensichtliche Erziehung mit versteckter Erziehung verbinden, sodass politische und ideologische Unterweisung in Köpfe und Herzen Eingang findet« (Deng 2011, S. 50; siehe auch den Beitrag von Doris Fischer). Darüber hinaus sollen die neuen Technologien helfen, den Lehrkörper sowohl zu professionalisieren als auch ideologisch gleichzuschalten. Letztlich werden mit diesen Maßnahmen Kreativität und Unabhängigkeit im Denken doch wieder relativ enge Grenzen gesetzt – oder zugespitzter formuliert: Kreativ sind vor allem die Techniken der Manipulation, nicht aber die Lernprozesse selbst.

Schlussbemerkung

Die Volksrepublik China konnte im Jahr 2010 ihren Rivalen Japan überholen und ist nun – gemessen am Bruttoinlandsprodukt – die zweitstärkste Volkswirtschaft der Welt. Ohne Frage färben die ökonomischen Superlative Chinas auch auf die gängigen Einschätzungen seines Bildungswesens ab. Es ist oft das – zahlenmäßig – riesige Potenzial des Landes, das die Schlagzeilen bestimmt. Dies wird dadurch verstärkt, dass China in ausgewählte Forschungs- und Entwicklungsbereiche, wie etwa in die Informations- und Kommunikationstechnologie, die Bio- und Nanotechnologie oder die erneuerbaren Energien, massiv investiert hat und dort auch Erfolge vorweisen kann (siehe den Beitrag von Christian Göbel).

In Bezug auf den Hochschulbereich überwiegt der Blick auf die Prestigeprojekte, vermutlich weil nur diese eine ernsthafte Konkurrenz für die internationale Forschungslandschaft darstellen. Die chinesischen Bemühungen, durch die gezielte Vergabe von Forschungsgeldern eine Liga von

international wettbewerbsfähigen Topuniversitäten zu schaffen, werden von ausländischen Akteuren interessiert verfolgt. In einem von 2007 bis 2011 laufenden Programm wurden von diesen Topuniversitäten jährlich 5000 herausragende Studenten ausgewählt, um sie an ausländischen Elitehochschulen studieren zu lassen. Das internationale Interesse an diesen Studenten war äußerst groß.¹⁴

Auch generell zeigen chinesische Studenten im Ausland eine massive Präsenz: In den USA stellen sie mittlerweile ein Viertel aller ausländischen Studenten und liegen mit über 194 000 Studenten deutlich vor Indien (100 270 Studenten). Schließlich stechen auch die Braingain-Programme, mit denen ins Ausland abgewanderte namhafte chinesische Wissenschaftler nach China zurückgeholt werden, durch ihre hervorragende, durchaus international konkurrenzfähige Ausstattung hervor.

All diese Erfolgsgeschichten und -zahlen markieren einen deutlichen Gegensatz zu den Problemen, die im Vordergrund dieses Beitrags standen. Wenngleich auch die chinesische Forschungs- und Innovationspitze auf ausländische Investoren, Politiker und Medien naturgemäß eine große Faszination ausübt, so findet sie nur bedingt Eingang in die Lebenswirklichkeit der Millionen von Schülern und Studenten, die sich im Anschluss an Schule, Universität und Ausbildung mit der wachsenden Unsicherheit am Arbeitsmarkt und rasant steigenden Lebenshaltungskosten auseinandersetzen müssen. Scharen von gut ausgebildeten, aber frustrierten und demotivierten jungen Erwachsenen sind eine denkbar schlechte Voraussetzung für eine von der chinesischen Regierung propagierte »harmonische Gesellschaft«. Nur wenn es der chinesischen Bildungspolitik gelingen sollte, auch diese große Zahl der weniger privilegierten Schüler und Studenten in ihre offizielle Erfolgsgeschichte zu integrieren und ihnen eine gerechte wie dauerhafte Perspektive zu bieten, können die chinesischen Bildungsreformen einen nachhaltigen Erfolg für sich verbuchen.

Literatur

Bildungsministerium der Volksrepublik China: Jiaoyu xinxihua shi nian fazhan guihua (2011–2020 nian) [Zehnjahresentwicklungsplan für die Informatisierung im Bildungsbereich (Jahre 2011–2020)], 2012 (http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s3342/201203/xxgk_133322.html, Zugriff: 25. Februar 2014).

Bildungsministerium der Volksrepublik China: 2012 nian quanguo jiaoyu shiye fazhan tongji gongbao [Statistischer Bericht zur nationalen Entwicklung von Bildungsangelegenheiten für das Jahr 2012], veröffentlicht am 16. August 2013

¹⁴ Deutschland konnte laut Aussage des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) etwa zehn Prozent dieser Studenten abschöpfen.

(http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_1485/201308/xxgk_155798.html, Zugriff: 27. Februar 2014).

Bildungsministerium der Volksrepublik China: 2011 nian quanguo jiaoyu shiye fazhan tongji gongbao [Statistischer Bericht zur nationalen Entwicklung von Bildungsangelegenheiten für das Jahr 2011], veröffentlicht am 30. August 2012

(http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_633/201208/xxgk_141305.html, Zugriff 27. Februar 2014)

Bildungsministerium der Volksrepublik China: 2003 nian quanguo jiaoyu shiye fazhan tongji gongbao [Statistischer Bericht zur nationalen Entwicklung von Bildungsangelegenheiten für das Jahr 2003], veröffentlicht am 27. Mai 2004

(http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_162/200409/3570.html, Zugriff: 27. Februar 2014).

Cai, Hong: Elite Colleges Must Embrace Rural Students, in: China Daily vom 22. Mai 2012 (http://www.chinadaily.com.cn/cndy/2012-05/22/content_15351914.htm, Zugriff: 25. Februar 2014).

Chua, Amy: Die Mutter des Erfolgs. Wie ich meinen Kindern das Siegen beibrachte, Zürich 2011.

Dai, Jiagan: Gaizao women de kaoshi [Unsere Prüfungen verändern], Beijing 2008.

Deng, Hongbin: Yunyong xin meiti jishu zengqiang daxuesheng sixiang zhengzhi jiaoyu shixiaoxing [Erhöhung der Effektivität von ideologisch-politischer Bildung bei Studenten durch den Gebrauch neuer Medientechnologien], in: *Xuexiao Dangjian Yu Sixiang Jiaoyu*, 5 (2011), S. 49 f.

Development and Planning Division of Education Department (Hrsg.): *Educational Statistics Yearbook of China*, Beijing versch. Jgg.

Educational Statistics Yearbook of China ⇔ Development and Planning Division of Education Department

Hansen, Mette Halskov: Recent Trends in Chinese Rural Education: The Disturbing Rural-Urban Disparities and the Measures to Meet Them, in: Florence, Eric/Defraigne, Pierre (Hrsg.): *Towards a New Development Paradigm in Twenty-First Century China. Economy, Society and Politics*, London 2012, S. 165–178.

Hansen, Mette Halskov/Woronov, T. E.: Demanding and Resisting Vocational Education: A Comparative Study of Schools in Rural and Urban China, in: *Comparative Education*, 49 (2013) 2, S. 242–259.

- Hayhoe, Ruth: Cultural Tradition and Educational Modernization: Lessons from the Republican Era, in: Hayhoe, Ruth (Hrsg.): Education and Modernization. The Chinese Experience, Oxford 1992, S. 47–72.
- Human Rights in China: Shutting out the Poorest: Discrimination against the Most Disadvantaged Migrant Children in City Schools, New York/Hong Kong 2002.
- Ko, Kilkon/Zhi, Hui: Fiscal Decentralization: Guilty of Aggravating Corruption in China?, in: Journal of Contemporary China, 22 (2013) 79, S. 35–55.
- Li, Chunling: Sociopolitical Change and Inequality in Educational Opportunity. Impact of Family Background and Institutional Factors on Educational Attainment (1940–2001), in: Chinese Sociology and Anthropology, 38 (2006) 4, S. 6–36.
- Lin, Jing: Social Transformation and Private Education in China, Westport 1999.
- Liu, Zeyun/Hu, Wenbin: Pinkun nongcun diqu xiaoxue jiaoyu puji qingkuang fenxi – yi Yunnansheng wei li [Eine Analyse der Lage der Grundschulbildungsexpansion in armen ländlichen Gebieten – das Beispiel der Provinz Yunnan], in: Beijing Daxue Jiaoyu Pinglun, 10 (2012) 3, S. 124–135.
- Lu, Yao/Zhou, Hao: Academic Achievement and Loneliness of Migrant Children in China: School Segregation and Segmented Assimilation, in: Comparative Education Review, 57 (2013) 1, S. 85–116.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development): Education at a Glance 2012: OECD Indicators, Paris 2012
(http://www.oecd.org/edu/EAG%202012_e-book_EN_200912.pdf, Zugriff: 25. Februar 2014).
- Orleans, Leo A: Soviet Influence on China's Higher Education, in: Hayhoe, Ruth/Bastid, Marianne (Hrsg.): China's Education and the Industrialized World. Studies in Cultural Transfer, Armonk 1987, S. 184–198.
- Schucher, Günter: Chinas neues Entwicklungsmodell und die Herausforderungen an die Bildungspolitik. Chinesisch-Deutsche Projektleiter-Konferenz der Hanns-Seidel-Stiftung, Beijing 2012
([http://www.hss.de/fileadmin/china/downloads/Chinas_neues Entwicklungsmodell und die Herausforderungen an die Berufsbildungspolitik.pdf](http://www.hss.de/fileadmin/china/downloads/Chinas_neues_Entwicklungsmodell_und_die_Herausforderungen_an_die_Berufsbildungspolitik.pdf), Zugriff: 25. Februar 2014).
- Schulte, Barbara: Unwelcome Stranger to the System: Vocational Education in Early Twentieth-Century China, in: Comparative Education, 49 (2013) 2, S. 226–241.

- Schulte, Barbara: »Zur Rettung des Landes«. Bildung und Beruf im China der Republikzeit, Frankfurt am Main 2008.
- Statistische Berichte zur nationalen Entwicklung von Bildungsangelegenheiten
⇒ Bildungsministerium der Volksrepublik China {drei Titel, und zwar Statistischer Bericht ... für das Jahr 2012/2011/2003}
- Tang, Danlu. 2012. China's Universities Admit More Rural Students, in: Xinhua News vom 25. Juli.
- Wang, Longmiao/Sun, Yiting: Guanyu wo guo xibu minzu diqu yiwu jiaoyu qiangzhixing de sikao yu tansuo [Reflexion und Untersuchung über die Durchsetzbarkeit der Pflichtschulbildung in den westlichen Minderheitenregionen in China], in: Bingtuan Jiaoyu Xueyuan Xuebao, 21 (2011) 6, S. 11–14.
- Wang, Lu: The Marginality of Migrant Children in the Urban Chinese Educational System, in: British Journal of Sociology of Education, 29 (2008) 6, S. 691–703.
- Wu, Jinting: Disenchantment and Participatory Limits of Compulsory Education: Lessons from Southwest China, in: Compare. A Journal of Comparative and International Education, 42 (2012) 4, S. 621–645.
- Wu, Minna/Zheng, Changde: Xibu da kaifa xin jieduan xia xinan minzu diqu jichu jiaoyu fazhan de chengjiu yu wenti – yi Liangshan Yizu zizhizhou wei li [Erfolge und Probleme in der Entwicklung der Grundbildung in den südwestlichen Minderheitenregionen vor dem Hintergrund der neuen Phase der Öffnung des [chinesischen] Westens – Die autonome Yizu-Präfektur Liangshan], in: Xizang Daxue Xuebao (Shehui Kexueban), 27 (2012) 4, S. 41–47, 53.
- Yang, Dongping (Hrsg.): Zhongguo Jiaoyu Fazhan Baogao (2012). Jiaoyu Lanpishu [Jahresbericht zur Entwicklung der chinesischen Bildung (2012). Blaubuch Bildung], Beijing 2012.
- Yang, Dongping (Hrsg.): Zhongguo Jiaoyu Fazhan Baogao (2011). Jiaoyu Lanpishu [Jahresbericht zur Entwicklung der chinesischen Bildung (2011). Blaubuch Bildung], Beijing 2011.
- Yang, Dongping (Hrsg.): Zhongguo Jiaoyu Fazhan Baogao (2010). Jiaoyu Lanpishu [Jahresbericht zur Entwicklung der chinesischen Bildung (2010). Blaubuch Bildung], Beijing 2010.
- Ye, Tieqiao: 2012 nian baosongsheng gongshi [Offizieller Bericht zu den delegierten Studenten im Jahr 2012], in: Qingnianbao vom 28. Mai 2012, S. 7 (zitiert als: Ye 2012a).

- Ye, Tiejiao: Jin 12 nian baosongsheng zhengce liang ci da tiaozheng [Die zwei großen Veränderungen in den Richtlinien zu delegierten Studenten in den letzten zwölf Jahren], in: *Qingnianbao* vom 28. Mai 2012, S. 7 (zitiert als: Ye 2012b).
- Ye, Tiejiao: Nongcun kaosheng baosong jihui shao [Geringe Chancen für Prüfungskandidaten vom Land, delegierte Studenten zu werden], in: *Qingnianbao* vom 28. Mai 2012, S. 7 (zitiert als: Ye 2012c).
- Yin, Pumin: Rural Students Falling Behind, in: *Beijing Review* vom 15. September 2011.
- Yuan, Shenzhi/Zhang, Yuyong: Yizu wenti dui daxuesheng jiuye zhidao gongzuo de yingxiang ji duice fenxi [Eine Analyse zum Einfluss des Ameisenvolkproblems auf die Berufsberatung von Universitätsstudenten und mögliche Strategien], in: *Guangdong Qinggong Zhiye Jishu Xueyuan Xuebao*, 11 (2012) 1, S. 77–80.
- Zentrale Volksregierung der Volksrepublik China: Zhonghua Renmin Gongheguo Yiwu Jiaoyufa [Gesetz zur allgemeinen Schulpflicht der Volksrepublik China], Beijing 2006.
- Zentrale Volksregierung der Volksrepublik China: Guojia Zhongchangqi Jiaoyu Gaige he Fazhan Guihua Gangyao (2010–2020 nian) [Entwurf zum staatlichen mittel- und langfristigen Programm der Bildungsreform und -entwicklung (2010–2020)], Beijing 2010 (http://www.gov.cn/jrzg/2010-07/29/content_1667143.htm, Zugriff: 27. Februar 2014).
- Zhong, Qiquan/Cui, Yunkuo: Weile zhonghua minzu de fuxing, weile mei wei xuesheng de fazhan: »Jichu jiaoyu kecheng gaige gangyao (shixing)« jiedu [Für die Verjüngung des chinesischen Volkes, für die Entwicklung jedes Schülers: Eine Lektüre des »Entwurfs für eine Curriculumreform der Grundbildung (Testversion)«, Shanghai 2001.