

Erfolg
der Lehrpersonenbildung
in Ostasien

Bibliografie:

Barbara Schulte:

Lehren und Lernen in China –
ein Erfolgsmodell?

journal für lehrerInnenbildung, 23 (4), 52-64.

<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2023-04>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2023>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung

j l b

no.4

2023

04

Barbara Schulte

Lehren und Lernen in China –
ein Erfolgsmodell?

Einleitung: China als (Anti-)Modell

Die deutschsprachigen Medien sind sich weitgehend einig darin, dass Chinas Schulen zwar leistungsstarke Schüler*innen hervorbringen, diese Erfolge aber zu einem großen Teil auf Auswendiglernen und Drill bauen. „Der Druck auf Chinas Schulkinder ist so gross, dass viele krank werden“, konstatiert beispielsweise die *Neue Zürcher Zeitung* (Kamp, 2021), und die *Süddeutsche Zeitung* berichtete schon vor einigen Jahren von dem erklärten, wenn auch unerreichten Ziel des chinesischen Bildungsministeriums: „Chinas Schüler sollen leben lernen“ (Strittmatter, 2013). „Asiatische Bildung“, so Waldow, Takayama und Sung (2014, S. 308) in ihrer vergleichenden Medienstudie, ist im deutschen Diskurs das „dystopische Spiegelbild“ zum finnischen „Paradies im Norden“.

Im Gegensatz zur deutschsprachigen Medienlandschaft ist die (populär-)wissenschaftliche Diskussion im angelsächsischen Raum ambivalenter: China wie auch andere ostasiatische Länder werden durchaus als ernstzunehmende und potenziell konkurrierende Bildungsmodelle wahrgenommen, welche den ‚westlichen‘ Systemen in Bezug z. B. auf Curriculum, Lehrmethoden und Feedback-Kultur überlegen seien (vgl. die Darstellung in Ning, 2023; Waldow et al., 2014). Diese Sichtweise ist nicht zuletzt auch durch internationale Vergleichsstudien wie PISA (*Programme for International Student Assessment*) befeuert worden (Schulte, 2017). Shanghai belegte – zunächst als Alleinvertretung Chinas – in den PISA-Runden 2009 und 2012 Spitzenplätze. Auch gemäß den neuesten veröffentlichten PISA-Ergebnissen aus dem Jahr 2018 stehen die teilnehmenden chinesischen Regionen an erster Stelle: 15-Jährige in Peking, Shanghai sowie in den Provinzen Jiangsu und Zhejiang sind ihren Peers in anderen Ländern um teilweise mehrere Schuljahre voraus (OECD, 2019a). Alle vier Regionen sind freilich städtisch geprägt, gelten als bildungsaffin und beherbergen die kulturelle Elite Chinas. In der PISA-Runde von 2015, in der anstatt Zhejiang die Provinz Guangdong teilgenommen hatte – eine Provinz mit hohem Bruttosozialprodukt, aber auch vielen ungelerten Arbeitskräften – belegte China lediglich den zehnten Platz. Dieses vergleichsweise schlechte Abschneiden war wohl der regionalen Disparität geschuldet, auf die in diesem Artikel noch näher eingegangen wird.

OECD-Bildungsdirektor Andreas Schleicher spricht sich vehement gegen das aus seiner Sicht veraltete Bild der chinesischen „Drillschule“ aus und kontert in einem Interview mit der österreichischen Tages-

zeitung *Der Standard* (Schleicher, 2022): „Wer das behauptet, war 20 Jahre lang nicht mehr in China. Österreich setzt zu sehr auf den Drill im Sinne einer Reproduktion von Fertigwissen, die Chinesen hingegen sind darüber längst hinweg. Dort geht es vielmehr um kreatives Denken und tiefes konzeptionelles Verständnis – deshalb der Erfolg bei Pisa.“

Viele von Schleichers chinesischen Kolleg*innen sind wiederum weniger überzeugt von der Aussagekraft der PISA-Ergebnisse. Reaktionen von chinesischen Bildungsforscher*innen und Lehrer*innen, die mir während meiner Feldforschungsaufenthalte in verschiedenen Regionen Chinas übermittelt wurden, wie auch diverse Debatten in chinesischen Fachzeitschriften (Schulte, 2019a) teilen Schleichers Charakterisierung eines kreativen, innovativen Schulwesens nicht. Vielmehr wird der Grund für das gute Abschneiden darin gesehen, dass chinesische Schulkinder eben gut darin seien, Prüfungen zu bestehen.

Wie lassen sich diese unterschiedlichen Sichtweisen erklären? Ist Schleichers China tatsächlich ein Phantasieprodukt, wie ihm ein chinesischer Bildungsforscher einmal vorwarf? (Wu, 2014) Oder werden die chinesischen Erfolge im eigenen Land heruntergespielt? Eine vom Shanghaier Bildungsforscher Wang Juexuan gestellte Kurzdiagnose (zit. in Wang & Lu, 2016) kann hier erste Anhaltspunkte geben: „China hat die beste wie auch mangelhafteste Grundschulbildung der Welt.“ Der folgende Beitrag wird dieser Aussage nachgehen und sich nach einer Kurzdarstellung des chinesischen Bildungssystems mit den Fragen auseinandersetzen, was es bedeutet, Lehrer*in in China zu sein; sowie von welchen besten (oder schlechtesten) Praktiken aus dem chinesischen Schulbetrieb wir eventuell lernen können.

Das chinesische Bildungssystem: Grundzüge und Problemlinien

Der Zugang zu Bildung hat sich in China in den vergangenen Jahrzehnten auf allen Bildungsebenen verbessert – zumindest in rein quantitativer Hinsicht: Die neunjährige Schulpflicht, die sich auf sechs Jahre Grundschule und drei Jahre untere Mittelschule aufteilt, gilt als weitgehend durchgesetzt. Auch außerhalb des Pflichtschulbereichs lässt sich eine Bildungsexpansion beobachten: Im Jahr 2021 besuchten über 80 Prozent der Kinder einen Kindergarten (im Vergleich zu 57

Prozent im Jahr 2010); der Anteil derjenigen, die die Schule auch nach Abschluss der unteren Mittelschule fortsetzten, hat sich mit über 91 Prozent in den letzten beiden Jahrzehnten mehr als verdoppelt; und fast 58 Prozent der 18- bis 22-Jährigen nahmen ein Hochschulstudium auf – im Vergleich zu gerade einmal 17 Prozent im Jahr 2003 (MOE, 2022).

Nach außen hin erscheint das chinesische Schulsystem – etwa im Vergleich mit den deutschsprachigen Ländern – als wenig gegliedert: Die neunjährige Pflichtschule ist nicht in Niveaustufen unterteilt, und theoretisch besuchen fast alle Kinder und Jugendliche dieselben Schultypen. De facto ist das chinesische Schulsystem jedoch von einer starken Binnendifferenzierung geprägt. Abhängig vom Wohnort und dem kulturell-sozialen Kapital der Eltern verlaufen Bildungskarrieren sehr unterschiedlich, und für den Gang durch das Nadelöhr – d. h. für die Aufnahme an eine der im Verhältnis zur Bevölkerungsgröße sehr wenigen angesehenen Hochschulen – sind erhebliche Ressourcen vonnöten: Zum einen braucht es kulturelles Wissen und Netzwerke, um Zugang zu den besten Schulen zu erhalten; zum anderen müssen beträchtliche Ressourcen für den Nachhilfeunterricht ausgegeben werden. Es ist fast unmöglich, in den schulbasierten Prüfungen und später in der Hochschuleingangsprüfung (dem sog. *Gaokao*) gut abzuschneiden, ohne in den Nachhilfeschoolen entsprechend dafür vorbereitet worden zu sein.

Diese Ungleichheiten verschränken sich mit verschiedenen anderen Kategorien von Diskriminierung: In China ist die Stadt-Land-Kluft stark ausgeprägt, und der Ort der behördlichen Haushaltsregistrierung (der sog. *Hukou*) hat nach wie vor entscheidenden Einfluss darauf, zu welchen öffentlichen Ressourcen (inkl. Bildung) Zugang besteht. Auch ethnische Minderheiten sind an den prestigeträchtigen Schulen und Universitäten unterrepräsentiert, zumal sie häufig in ländlichen, entlegenen Regionen zuhause sind. Benachteiligungen existieren trotz vielfacher Verlautbarungen seitens der Regierung, Abhilfe zu schaffen: So ist die Unterteilung in gewöhnliche und Schwerpunktschulen per Gesetz untersagt, findet aber dennoch statt. Schulkindern soll unabhängig von ihrem *Hukou* der Zugang zur lokalen Schule gewährt werden, was insbesondere für die laut Statistik fast vierzehn Millionen Kinder von Wanderarbeiter*innen – Familien, die zwecks Arbeit vom Land in die Stadt ziehen – ein wichtiger Beitrag zur Inklusion wäre; Ausgrenzungen werden aber nach wie vor verzeichnet. In einem jüngsten

Schritt hat die Regierung gar der Nachhilfeindustrie den Kampf angesagt; es bleibt abzuwarten, inwieweit dies zur Beseitigung bestehender Ungleichheiten beitragen kann oder ob Wege gefunden werden, diese Bestimmungen zu umgehen (für eine ausführlichere Beschreibung, siehe Schulte, 2022; 2023).

Folgerichtig sind Bildungsinvestitionen und -erträge höchst ungleich über das Land verteilt, wie sich auch aus Abbildung 1 ablesen lässt:

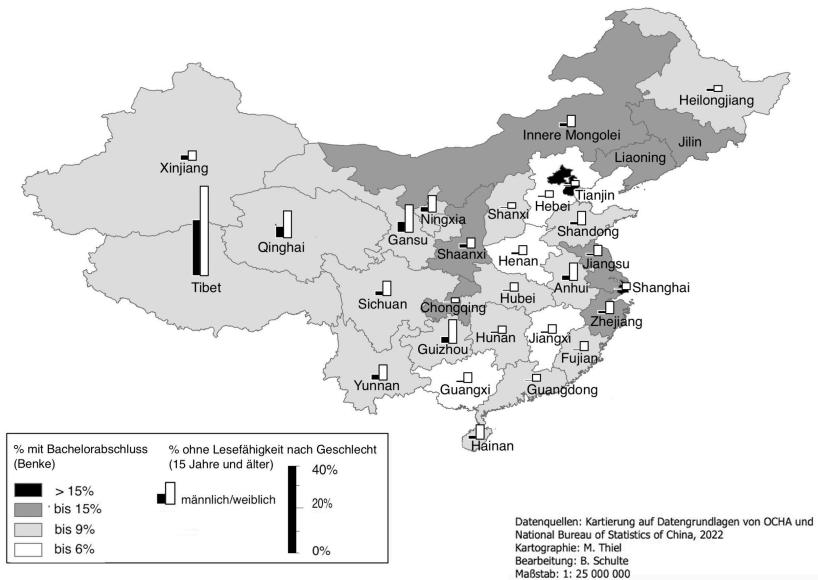


Abb. 1 Akademische Abschlüsse (Bachelor) und mangelnde Lesefähigkeit (>2%) nach Provinz

Während in manchen Gegenden – wie z. B. in den PISA-Regionen – ein verhältnismäßig großer Anteil in der Bevölkerung über mindestens einen Bachelor-Abschluss verfügt, gibt es in anderen Regionen noch eine hohe Anzahl an Menschen, die nicht einmal lesen und schreiben können. Letzteres betrifft zuvorderst die Provinzen, die durch einen hohen Anteil an ethnischen Minderheiten geprägt sind, welche oft eine andere Sprache als Han-Chinesisch sprechen und zum Teil auch ihr eigenes Schriftsystem haben: Tibet (wo fast 43 Prozent der Frauen nicht das schriftliche Chinesisch beherrschen) sowie die Provinzen Qinghai und Guizhou. Die Gender-Unterschiede sind, was die fehlen-

de Lesefähigkeit angeht, nach wie vor beträchtlich, während das Geschlecht für die Erreichung von akademischen Abschlüssen keine Rolle mehr spielt. Dies mag zwei Dinge bedeuten: zum einen ist die Benachteiligung von Frauen und Mädchen hauptsächlich in bildungsfernen und ländlich angesiedelten Bevölkerungsgruppen zu finden; zum anderen könnte die Schlechterstellung von Frauen ein im Verschwinden begriffenes Phänomen sein, da neu erworbene Abschlüsse nur noch wenige Geschlechterunterschiede aufweisen.

Vor dem Hintergrund regionaler Disparitäten ist auch die in der Einleitung zitierte Aussage zu verstehen, dass China sowohl über die besten als auch über die schlechtesten Schulen verfüge: China vereint ein hochentwickeltes Industrieland und ein Entwicklungsland innerhalb ein und derselben Nation. Dies stellt nicht nur das Bildungssystem, sondern auch ganz konkret Lehrkräfte vor besondere Aufgaben, wie der folgende Abschnitt nachzeichnet.

Lehrer*in sein in China – was bedeutet das?

Der Frage, was die Tätigkeit und professionelle Identität von Lehrer*innen in China ausmacht, muss gleich eine Folgefrage hintergeschickt werden, nämlich: Für welche Schulstandorte soll diese Frage untersucht werden? Die Attraktivität des Arbeitsortes ist auch international ein wichtiger Pull- (oder Push-)Faktor für die Rekrutierung und Erhaltung von qualifiziertem Lehrpersonal, mit großen Auswirkungen auf die Bildungsqualität sowohl in Entwicklungskontexten als auch in Industrieländern (vgl. Ovenden-Hope & Passy, 2021). Je größer die Unterschiede innerhalb eines Landes, was z. B. Infrastruktur und Lebensqualität angeht, desto folgenschwerer die Entscheidung einer Lehrkraft für einen bestimmten Wohn- und Arbeitsort. China hat seit Jahrzehnten mit dem Problem zu kämpfen, dass ländliche Gebiete über zu wenige qualifizierte Lehrkräfte verfügen. Während im statistischen Durchschnitt die große Mehrheit der chinesischen Lehrkräfte über ausreichende Abschlüsse und Qualifikationen verfügt, ist dies an ländlichen Schulen oft nicht der Fall. Quantitativ lässt sich die Lage nur schwer einschätzen: So sind regional differenzierte Statistiken zu Lehrer*innenqualifikationen nicht mehr öffentlich zugänglich, und viele unterqualifizierte Lehrkräfte werden nicht als „Lehrpersonal“, sondern als „Ersatzpersonal“ geführt, was statistisch wiederum kaum

erfasst wird. Unsere eigenen Feldforschungsreisen im ländlichen Südwestchina konnten eine Vielzahl von „Ersatzlehrkräften“ bestätigen – wie auch die fehlende Bereitschaft seitens der lokalen Schulbehörden, über dieses Problem zu reden.

Was macht den ländlichen Lehrer*innenberuf so unattraktiv? Hier sind zwei Gruppen von potenziellen Lehrkräften zu unterscheiden: Zum einen gibt es die relativ große Gruppe an Lehrer*innen, die ursprünglich aus der Region stammen und für die ein Hochschulstudium die Chance zu einem Schritt in ein besseres, aus ihrer Sicht weniger rückständiges Leben bedeutet; die Rückkehr in die eigene verarmte Heimat ist daher gleichbedeutend mit einem Rückschritt. Zum anderen ist für die Gruppe der städtisch aufgewachsenen Lehrkräfte eine Übersiedlung auf das Land mit der Aufgabe der (urbanen) Kultur und des Freundeskreises verbunden. Auf beide Gruppen wirkt es zudem abschreckend, dass das Leben auf dem Land der Gründung einer eigenen Familie im Wege steht: Niemand mit Hochschulabschluss möchte die eigenen Kinder in einer Gegend aufwachsen sehen, in der es keine Chancen auf eine gute Bildung – und damit eine akademische Ausbildung – gibt. In der Tat waren die meisten der gut ausgebildeten Lehrkräfte, mit denen wir im Zuge unserer Feldforschung sprechen konnten, entweder noch jung und ohne Familie oder aber sie lebten getrennt von ihrer Familie. Hinzu kommen im ländlichen Lehrer*innenalltag häufig fachfremde Arbeitsaufgaben, die in Ermangelung von Sozialarbeiter*innen übernommen werden müssen, wie z. B. Familienbesuche und Unterstützung bei Umsiedlungsprogrammen vom Land in die Stadt.

Generell, und unabhängig vom Einsatzort, sehen sich chinesische Lehrer*innen vielfachem Druck ausgesetzt: Erstens sollen sie als *Change Agents* die schon vor zwei Jahrzehnten ins Leben gerufene Lehrplanreform umsetzen, die weg vom Auswendiglernen und hin zu ganzheitlichen Lernansätzen will. Zweitens, und im Widerspruch zu reformpolitischen Vorgaben, gehört es zu den wichtigsten Aufgaben von Lehrkräften, ihre Schüler*innen auf Prüfungen vorzubereiten, die zu einem großen Teil auf Auswendiglernen basieren. Für Prüfungserfolge und -misserfolge von Schulklassen werden Lehrkräfte mitunter direkt verantwortlich gemacht, etwa durch die Kürzung von Gehalt bis hin zur Entlassung. Drittens drängen nicht zuletzt auch Eltern darauf, dass ihre Sprösslinge effizient gedrillt werden, und reagieren auf im Sinne der Curriculumreform eingeführte alternative Lerninhalte mit Unverständnis oder Protesten. So berichten chinesische Medien im-

mer wieder nicht nur über brutale Lehrmethoden (inklusive körperliche Züchtigung), sondern auch über Eltern, welche die der Züchtigung beschuldigten Lehrkräfte in Schutz nehmen. Im Allgemeinen lange Arbeitstage, die an den in China weit verbreiteten Internatsschulen auch die Verfügbarkeit am Abend und in der Nacht miteinschließen, sowie eine Vermischung von professionellem Ethos und persönlichen Emotionen machen auch den städtischen Lehrer*innenberuf nicht unbedingt attraktiv.

Die chinesische Regierung versucht mit einer Kombination aus Anreizen und Sanktionen den Lehrer*innenberuf zu konsolidieren. Das Lehramtstudium ist seit 2007 gebührenbefreit, und Lehramtsstudierende erhalten während des Studiums ein Stipendium und kostenlosen Wohnraum. Im Gegenzug verpflichten sie sich dazu, nach ihrem Abschluss für sechs Jahre (vor 2018 für zehn Jahre) in ihrer Heimatregion als Lehrkraft zu arbeiten (Liu & Li, 2021). Manche Provinzen verpflichten Absolvent*innen zu einem Jahr Schuldienst auf dem Land, andere locken mit Aussicht auf Beförderung, wenn man eine gewisse Anzahl an Jahren auf dem Land unterrichtet hat. Hält man sich als Absolvent*in nicht an diese Regeln, ist eine Rückzahlung des Stipendiums, der Studiengebühren und der Unterbringungskosten sowie eine Strafzahlung fällig; darüber hinaus gibt es einen negativen Eintrag in die Personalakte, was für zukünftige Einstellungen auch außerhalb des Schulwesens hinderlich ist (MOE, 2018). Diese Regelung ist ein effektives Instrumentarium, Lehrkräfte aus ländlichen Regionen an ihren Beruf zu binden, weil sich diese einen Jobwechsel schlichtweg nicht leisten können. Im Fall von ursprünglich städtischen Lehrkräften trägt die „Landverschickung“ mitunter binnenkoloniale Züge: Lehrer*innen sollen nicht nur bilden, sondern auch ohne Rücksicht auf den lokalen kulturellen Kontext zivilisieren. Darüber hinaus sind viele digitale Weiterbildungsprogramme für ländliche Lehrkräfte wenig sensibel für ländliche Belange und Befindlichkeiten (vgl. Schulte, 2019b).

Wie sieht der Schul- und Unterrichtsalltag angesichts der oben beschriebenen vielfachen Belastungen und Widersprüche für chinesische Lehrer*innen aus? Ausländische Beobachter*innen, die längere Zeit an einer chinesischen Schule verbringen, sind häufig verblüfft über das Ausmaß an Kollegialität und Zusammenarbeit, welches den Lehrer*innenalltag prägt: Ursprünglich am sowjetischen Modell orientierte Lehrforschungsgruppen (*jiaoyanzu*) mit Wurzeln in weit länger zurückliegenden chinesischen Lehrtraditionen stellen das Rückgrat

jeder Schule dar: Hier diskutieren Lehrer*innen nicht nur schulorganisatorische, curriculare und didaktische Fragen, sondern die Gruppenmitglieder hospitieren sich auch gegenseitig im Unterricht und unternehmen gelegentlich gemeinsame Exkursionen in den Unterricht an anderen Schulen. „Teaching is not privatized“, stellen auch Paine und Ma (1993, S. 679) in Bezug auf diese Organisationspraxis fest. Neue Lehrkräfte können somit effizient in den Schulbetrieb sozialisiert werden, oft mithilfe sogenannter „Rückgrat“-Lehrkräfte (*gugan jiaoshi*), welche als besonders erfahren, aber auch innovativ gelten. Die in der Forschungsliteratur häufig geforderte Unterstützung für angehende und neue Lehrkräfte (siehe z. B. Kelchtermans und Vanassche, 2017, zu mikropolitischen Kompetenzen), die in vielen Bildungssystemen nur relativ fragmentiert bereitgestellt wird, ist an chinesischen Schulen in Form dieser Gruppen institutionalisiert. Auch über die lokal angesiedelten Lehrforschungsgruppen hinaus sind chinesische Lehrer*innen gewöhnlich in Lern-Netzwerken organisiert, in denen man sich (oft online) über Schule und Unterricht austauscht (Sargent, 2015). Schule und Unterricht sind somit immer auch ein kollektives Unterfangen, in dem man frühzeitig nicht nur als Lehrer*in agiert, sondern auch als Ausbilder*in von Lehrkräften und damit auch oft als Vorbild. Derzeit existiert noch relativ wenig Forschung dazu, wie solche Praktiken auch Formen der emotionalen Arbeit miteinschließen, indem Strategien vermittelt werden, um Gefühlsregungen bewusst im Unterricht zwecks Motivation von Schüler*innen einzusetzen. Erste Untersuchungen zu Emotionsregulierung als Lehrpraxis legen nahe, dass die gezielte Zurschaustellung von Gefühlen als wichtiger Bestandteil des Lehrrepertoires gesehen wird (vgl. Yin, 2016) und vermutlich auch dabei helfen kann, emotional fordernde Situationen zu bewältigen.

Schlussbemerkung: Was können wir lernen? Was ist nicht übertragbar?

Wie aus den vorangegangenen Bemerkungen unschwer erkennbar ist, kann vieles von dem, was als chinesischer „Lernerfolg“ – im Sinne z. B. von PISA – bezeichnet wird, nur sehr eingeschränkt auf andere Kontexte übertragen werden. In China ist eine Kombination von kulturellen und strukturellen Faktoren zu beobachten, die in dieser Form in den deutschsprachigen Ländern nicht vorliegt: Zum einen ist Bildung wie

auch in anderen ostasiatischen Ländern ein hohes Gut, das auch in den unteren Schichten wertgeschätzt wird; zum anderen sorgen aber auch strukturelle Beschränkungen dafür, dass der akademische Weg stark von Konkurrenzkämpfen geprägt ist und nicht-akademische Karrieren (z. B. über die berufliche Bildung) wenig Anerkennung erfahren. Auch die PISA-Studie zeigt die Kehrseite des chinesischen Büffels: Chinesische Schüler*innen geben an, durchschnittlich 57 Stunden in der Woche für Schule und Nachhilfe aufzubringen. Am anderen Ende der Länderskala befinden sich die finnischen Schüler*innen mit 36 Stunden, gefolgt von ihren deutschen (37) und schweizerischen Peers (37 bzw. 38 Stunden); Österreichs Schulkinder verbringen immerhin 45 Stunden in der Woche mit Schule und Nachhilfe (OECD, 2019a).

Der sehr starke Fokus auf schulischen Erfolg korreliert negativ mit Wohlbefinden und Selbstvertrauen: Elf Prozent der chinesischen Schüler*innen geben an, „immer traurig“ zu sein (3-5% in den DACH-Ländern), und auch die Angst zu versagen ist in China wie auch in anderen ostasiatischen Ländern deutlich stärker ausgeprägt (OECD, 2019b). Dies ist vor allem aus einer Kinderrechtsperspektive sehr bedenklich. Auch aus wirtschaftlicher Perspektive geben die Zusatzerhebungen im Rahmen der PISA-Studie Anlass für den Verdacht, dass das chinesische Bildungswesen wichtige Kompetenzen nicht fördert: Die teilnehmenden chinesischen Regionen sind beispielsweise internationales Schlusslicht, was die Zusammenarbeit zwischen Schüler*innen und gemeinsame Problemlösung angeht (OECD, 2017). Mit Blick auf die gemeinsamen Herausforderungen, denen die Weltgesellschaft ausgesetzt ist, sind jedoch gerade diese Fähigkeiten unerlässlich für eine nachhaltige Entwicklung.

Nichtsdestoweniger möchte ich am Ende zu zwei bereits genannten Aspekten zurückkehren, die vor dem Hintergrund unserer eigenen Schulkontexte zum Nachdenken anregen können. Zum einen könnten die Anreizstrukturen für die Aufnahme eines Lehramtstudiums sowie für das Verbleiben im Beruf in abgeschwächter Form durchaus auch für unsere Systeme interessant sein. Wenn auch die extrinsische Motivation – qua finanzielle Unterstützung – nicht ausschlaggebend für die Studienwahl sein sollte, kann doch mehr dafür getan werden, bestehende Hürden zu beseitigen. Vom Elterneinkommen unabhängige Studiendarlehen, die für den Fall, dass der Lehrberuf ausgeübt wird, nicht zurückgezahlt werden müssen, könnten Teil eines attraktiven Pakets sein. Mindestens genauso wichtig sind aber Unterstützungs-

strukturen an den Schulen, die wir u. a. aus den skandinavischen Ländern kennen, wie etwa die ausreichende Ausstattung mit Personal für kognitive wie soziale und psychologische Belange.

Zum anderen ist der Erfahrungsaustausch zwischen chinesischen Lehrkräften ein gutes Beispiel für kollektives, professionsbasiertes Lernen. Neue Ideen und *best practices* können sich über schulbasierte Netzwerke und darüber hinaus gut verbreiten, und die gegenseitige Unterrichtsbeobachtung mit anschließender Diskussion gehört an vielen chinesischen Schulen zur Tagesordnung. Die pragmatische Offenheit gegenüber den eigenen Unzulänglichkeiten ist eine Eigenschaft, die uns in unseren eigenen Schulkontexten vielleicht allzu oft abgeht, lässt man sich doch nur ungern in seine (Unterrichts-)Karten schauen. Ironischerweise sind es also gerade die kollektiven Problemlösungskompetenzen – in denen Chinas Schulkinder laut PISA am schlechtesten abgeschnitten haben – die von chinesischen Lehrkräften erfolgreich in den Arbeitsalltag integriert werden.

Literatur

- Kamp, M. (2021). Der Druck auf Chinas Schulkinder ist so gross, dass viele krank werden. *Neue Zürcher Zeitung*. Verfügbar unter <https://www.nzz.ch/international/china-das-bildungssystem-ist-ungerecht-und-verursacht-stress-ld.1655736?reduced=true> [24.10.2023].
- Kelchtermans, G. & Vanassche, E. (2017). Micropolitics in the education of teachers: Power, negotiation, and professional development. In D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The SAGE handbook of research on teacher education* (pp. 441-456). London: Sage.
- Liu, H. & Li, Z. (2021). High school teacher retention. Solutions in the Chinese context. In T. Ovenden-Hope & R. Passy (Eds.), *Exploring teacher recruitment and retention: Contextual challenges from international perspectives* (pp. 176-184). Abingdon u.a.: Routledge. Verfügbar unter <https://www.taylorfrancis.com/books/9780429021824> [24.10.2023].
- MOE (Ministry of Education of the People's Republic of China) (2018). *Jiaoyubu zhishu shifan daxue shifansheng gongfei jiaoyu shishi banfa* 教育部直属师范大学师范生公费教育实施办法 [Implementierung des gebührenfreien Studiums für Lehramtsstudierende an den dem Bildungsministerium direkt unterstehenden Hochschulen für Lehrer*innenbildung]. Verfügbar unter http://www.moe.gov.cn/jyb_xgk/moe_1777/moe_1778/201808/t20180810_345023.html [24.10.2023].
- MOE (Ministry of Education of the People's Republic of China) (2022). *2021 nian quanguo jiaoyu shiye fazhan tongji gongbao* 2021年全国教育事业发展统计公报 [Statistischer Jahresbericht 2021 über die nationale Entwicklung von Bildungsangelegenheiten]. Verfügbar unter http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_fztjgb/202209/t20220914_660850.html [24.10.2023].

- Ning, H. (2023). *Der Mediendiskurs zu Referenzgesellschaften und PISA: Ein Vergleich zwischen Deutschland und Festlandchina aus einer postkolonialen Perspektive*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/9783779971610>
- OECD. (2017). *PISA in focus #78. Collaborative problem solving*. OECD Publishing.
- OECD. (2019a). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OECD. (2019b). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Ovenden-Hope, T. & Passy, R. (2021). *Exploring teacher recruitment and retention: Contextual challenges from international perspectives*. Abingdon u.a.: Routledge. Verfügbar unter <https://www.taylorfrancis.com/books/9780429021824> [24.10.2023].
- Paine, L. & Ma, L. (1993). Teachers working together: A dialogue on organizational and cultural perspectives of Chinese teachers. *International Journal of Educational Research*, 19 (8), 675-697. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(93\)90009-9](https://doi.org/10.1016/0883-0355(93)90009-9)
- Sargent, T. C. (2015). Professional learning communities and the diffusion of pedagogical innovation in the Chinese education system. *Comparative Education Review*, 59 (1), 102-132.
- Schleicher, A. (2022, April 21). OECD-Schulexperte Schleicher: „Österreich setzt zu sehr auf den Drill.“ *Der Standard*. Verfügbar unter <https://www.derstandard.at/story/2000135066160/oecd-schulexperte-schleicher-oesterreich-setzt-zu-sehr-auf-den-drill> [24.10.2023].
- Schulte, B. (2017). China. In S. Trumpa, D. Wittek & A. Sliwka (Hrsg.), *Die Bildungssysteme der erfolgreichsten PISA-Länder: China, Finnland, Japan, Kanada und Korea* (S. 21-49). Münster u. a.: Waxmann.
- Schulte, B. (2019a). Curse or blessing? Chinese academic responses to China's PISA performance. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), *Understanding PISA's attractiveness: Critical analyses in comparative policy studies* (pp. 177-197). London: Bloomsbury.
- Schulte, B. (2019b). Teacher agency and the digital: Empowerment or control? *On Education. Journal for Research and Debate*, 2 (5), 1-7. https://doi.org/10.17899/on_ed.2019.5.2
- Schulte, B. (2022). *Das chinesische Bildungssystem*. Bundeszentrale Für Politische Bildung. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/themen/asien/china/507519/das-chinesische-bildungssystem/> [24.10.2023].
- Schulte, B. (2023). Das chinesische Bildungssystem. In S. Hardaker & P. Dannenberg (Hrsg.), *China – Geographien einer Weltmacht* (im Druck). Berlin u. a.: Springer.
- Strittmatter, K. (10. September 2013). Chinas Schüler sollen leben lernen. *Süddeutsche Zeitung*. Verfügbar unter <https://www.sueddeutsche.de/bildung/drill-an-chinesischen-schulen-chinas-schueler-sollen-leben-lernen-1.1766586> [24.10.2023].
- Waldow, F., Takayama, K. & Sung, Y.-K. (2014). Rethinking the pattern of external policy referencing: Media discourses over the ‚Asian Tigers‘ PISA success in Australia, Germany and South Korea. *Comparative Education*, 50 (3), 302-321. <https://doi.org/10.1080/03050068.2013.860704>
- Wang, Y. & Lu, Z. (8. Dezember 2016). PISA minglie di shi – Zhongguo „luohou“ le ma PISA名列第十 --- 中国 “落后” 了吗? [10. Platz in PISA – Hängt China hinterher?]. *Xinmin*.
- Wu, G. (2014). Shanghai de PISA ceshi quanqiu di yi de aomi hezai – Jiyu Zhongguo jiaoyu wenhua chuantong de shijiao 上海的PISA测试全球第一的奥秘何在 --

基于中国教育文化传统的视角 [Wo liegt das Geheimnis von Shanghais erstem PISA-Platz – Aus dem Blickwinkel der Tradition von chinesischer Bildungskultur]. *Tansuo Yu Zhengming*, 1, 68-69.

Yin, H. (2016). Knife-like mouth and tofu-like heart: Emotion regulation by Chinese teachers in classroom teaching. *Social Psychology of Education*, 19 (1), 1-22. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9319-5>



© Joseph Kripelan

Barbara Schulte, Dr. Dr. h. c., Professorin
am Institut für Bildungswissenschaft,
Universität Wien.

Arbeitsschwerpunkt:
International-vergleichende Bildungsforschung

barbara.schulte@univie.ac.at