

DIPLOMA Europäische Hochschule
Private staatlich anerkannte Hochschule
University of Applied Sciences



Bachelor-Thesis

Wissenschaftliche Arbeit zur Erlangung des akademischen Grades
Bachelor of Arts (B.A.) im Studiengang Kindheitspädagogik

Zwischen Erfolgsdruck und Fürsorge: Kindheit in China
Eine Darstellung von Kindheit und Kindererziehung in der Volksrepublik
China in Auseinandersetzung mit Fachliteratur

Vorgelegt von:	Anke Scholl Matrikelnummer 202584 Virtuelles Studienzentrum
Bearbeitungszeit:	24 Wochen
Abgabedatum:	08.06.2020
Betreuerin:	Frau Dorothea Witt

Abstract

Der chinesische Erziehungsstil und das chinesische Bildungssystem sind ein viel diskutiertes sowie umstrittenes Thema. Vor diesem Hintergrund zielt die vorliegende Arbeit darauf ab, einen Überblick über die Kindheit und die Kindererziehung in China zu geben. Grundlegend sind hier die folgenden Forschungsfragen: Welche Faktoren beeinflussen die chinesische Kindererziehung? Wie gestaltet sich die chinesische Kindererziehung am Beispiel des Kindergartens? Welche Chancen und Risiken lassen sich in der chinesischen Kindererziehung erkennen? Um diese Fragen zu beantworten, werden aktuelle Fachliteratur diskutiert und die einzelnen Forschungsfragen als Leitfragen der einzelnen Kapitel verstanden. Zunächst werden soziokulturelle Faktoren aus den Bereichen Politik, Gesellschaft und Kultur dargestellt. Im Anschluss wird die frühkindliche Erziehung am Beispiel des Kindergartens betrachtet. Abschließend werden die Chancen und Risiken für die Kindesentwicklung aufgezeigt, die sich aus den Forschungsergebnissen ergeben. In diesem Zusammenhang werden das Modell des Wertequadrats nach Schulz von Thun hinzugezogen sowie die Begriffe Individualismus und Kollektivismus diskutiert. Im Ergebnis der Arbeit wird deutlich, dass traditionelle kollektivistische Erziehungsmethoden tief in der chinesischen Gesellschaft verankert sind – sowohl im familiären als auch im schulischen Kontext. Gleichzeitig sind individualistisch orientierte Ansätze insbesondere im frühkindlichen Bildungsbereich zu verzeichnen. Diese Entwicklung lässt hoffen, dass sich individualistische Tendenzen weiter fortsetzen und dass sich daraus ein Erziehungskonzept entwickelt, welches die Prinzipien einer individualistischen sowie kollektivistischen Kindererziehung gleichermaßen aufweist.

The Chinese upbringing style and the Chinese education system are a much discussed and controversial topic. Against this background, the present work aims to provide an overview of childhood and child rearing in China. The following research questions form the basis for this: What factors influence Chinese child rearing? How is Chinese child rearing organized in kindergarten? What opportunities and risks can be seen in Chinese child rearing? In order to answer these questions scientific literature is discussed and the individual research questions are understood as key questions of the individual chapters. At first socio-cultural factors from the areas of politics, society and culture are presented. Afterwards, early childhood education in kindergarten is being discussed. Finally, the opportunities and risks for child development resulting from the research results are shown. In this context the model of the square of values according to Schulz von Thun is consulted and the terms of individualism and collectivism are discussed. The result of the work clearly shows that traditional collectivist methods of education are deeply rooted in Chinese society, both in the family and in the school context. At the same time, there are individualistic approaches, especially in early childhood education. This development gives reason to hope that these individualistic tendencies will continue and that an educational concept will develop from it, which consists of principles of individualistic and collectivist child rearing equally.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	V
Abkürzungsverzeichnis	VI
1 Einleitung.....	1
1.1 Formale Erläuterungen	3
1.2 Begriffsannäherung	3
2 Die Kindererziehung in China	4
2.1 Politik.....	5
2.1.1 Politisches System	5
2.1.2 Bildungspolitik	5
2.1.3 Bildungswesen	7
2.1.3.1 Historische Entwicklung	7
2.1.3.2 Aktuelles Bildungswesen	8
2.1.4 Bildungssystem	8
2.1.4.1 Selektionsmechanismen	12
2.2 Gesellschaft.....	13
2.2.1 Kollektivismus.....	13
2.2.2 Chinesische Familie	14
2.2.2.1 Wandel der Erziehungsvorstellungen	14
2.2.2.2 Erziehung durch die Großeltern	16
2.2.3 Ein-Kind-Politik.....	17
2.2.4 Zwei-Kind-Politik.....	19
2.3 Kultur	20
2.3.1 Konfuzianismus	20
2.3.2 Fünf Beziehungen	20
2.3.3 Kindespietät.....	21
2.3.4 Klugheit	22
2.3.5 Selbstkultivierung	23
2.4 Zusammenfassung	25

3	Frühkindliche Erziehung in China am Beispiel des Kindergartens	27
3.1	Reformierung des Kindergartenwesens	27
3.1.1	Reformen der zwanziger und dreißiger Jahre	28
3.1.2	Reformen der fünfziger Jahre	29
3.1.3	Reformen seit den achtziger Jahren	29
3.2	Ausgestaltung der Kindergartencurricula	32
3.3	Aktueller Stand der frühkindlichen Bildung	36
3.3.1	Kindergärten	36
3.3.1.1	Öffentliche und private Kindergärten	38
3.3.1.2	Stadt-Land-Gefälle	40
3.3.2	Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte	42
3.3.3	Qualitätssicherung	44
3.4	Zusammenfassung	45
4	Chancen und Risiken der chinesischen Kindererziehung	46
4.1	Individualismus und Kollektivismus	47
4.2	Individualismus und Kollektivismus in der Kindererziehung	48
4.2.1	Merkmale individualistisch orientierter Kindererziehung	48
4.2.2	Merkmale kollektivistisch orientierter Kindererziehung	49
4.3	Wertequadrat nach Schulz von Thun	50
4.3.1	Wertequadrat zu Individualismus und Kollektivismus	51
4.4	Chancen und Risiken der Kindererziehung in China	52
4.4.1	Chancen der Kindererziehung	52
4.4.2	Risiken der Kindererziehung	57
4.5	Zusammenfassung	61
5	Fazit	63
	Literaturverzeichnis	66

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Number of Kindergartens and Gross Enrollment Ratio in Pre-Primary Education, 2010–2018	37
Abb. 2: Kindergarten Enrollment.....	38
Abb. 3: The number of urban and rural Kindergartens, 2006 to 2012.....	40
Abb. 4: The number of urban and rural children in kindergartens, 2006 to 2012	41
Abb. 5: Trends in preschools teachers` educational background in China 2001-2013	43
Abb. 6: Das Wertequadrat zu Kollektivismus und Individualismus.....	51

Abkürzungsverzeichnis

MOE	Ministry of Education
National Plan	National Plan for Medium and Long-term Education Reform and Development (2010-2020)
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
UN	United Nations
PISA	Programme for International Student Assessment

1 Einleitung

Mit der Einführung der Ein-Kind-Politik in den achtziger Jahren rückte das Kind in China ins Zentrum des Familiengeschehens. Seitdem wird „Chinas kleinen Sonnen“ die gesamte Aufmerksamkeit, Liebe und Fürsorge der Familie zuteil. Gleichzeitig lastet ein enormer Erfolgsdruck auf Chinas Einzelkindern. Sie müssen sowohl die hohen Erwartungshaltungen der Eltern erfüllen als auch das chinesische Prüfungssystem erfolgreich durchlaufen. Bestimmt wird der Alltag eines Kindes in China von einem hohen Lernpensum, von Drill, Druck und Disziplin – so der vorherrschende Konsens hierzulande. Wie aktuell ist jedoch das Bild, das wir in Deutschland von der Schule und Erziehung in China haben? China blickt auf eine jahrtausendalte Geschichte und Kultur sowie eine Vielzahl politischer Umbrüche zurück, welche das chinesische Erziehungskonzept maßgeblich beeinflussen. Konfuzianisches Gedankengut, der Geist des Kollektivismus und der starke Einfluss der kommunistischen Partei spielen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle. Der hohe Stellenwert von Bildung ist nach wie vor fest in der chinesischen Gesellschaft verankert. Gleichzeitig führt sowohl die Ein-Kind-Politik als auch die wachsende Einflussnahme westlicher pädagogischer Theorien seit den achtziger Jahren zu einem Wandel in den Erziehungsvorstellungen. Eine Tendenz hin zu individualistischen Ansätzen wird zunehmend deutlicher. Dies ist eine interessante Entwicklung die Anlass gibt, die Kindererziehung in China näher zu betrachten und die beiden Aspekte Kindheit und Kindererziehung in China zum Gegenstand der vorliegenden Thesis zu machen. Die Wahl dieses Themas ist zudem dadurch bedingt, dass China als wirtschaftliche Großmacht zunehmend an Bedeutung gewinnt und eine wirtschaftliche sowie außenpolitische Zusammenarbeit mit China nicht mehr wegzudenken ist. Des Weiteren ist das Thema dahingehend von Relevanz, dass der chinesische Erziehungsstil und das chinesische Bildungssystem ein viel diskutiertes und umstrittenes Thema darstellen, insbesondere seit den Spitzenergebnissen der aktuellen PISA-Studie aus dem Jahr 2018. Meist werden dabei Vergleiche zu westlichen Erziehungsmethoden gezogen, um eine Bewertung zu erreichen. Des Weiteren gestalten sich andere Forschungsarbeiten zu dem Thema „Kinderziehung in China“ oft deskriptiv. Der Fokus liegt dabei meist auf

der Darstellung des chinesischen Bildungssystems. Dieser Ansatz soll in der vorliegenden Arbeit nicht verfolgt werden. Vielmehr ist das Ziel dieser Thesis, einen Überblick über die aktuelle Kindererziehung in China zu geben. Die Arbeit strebt an, ein Verständnis für die chinesische Kindererziehung zu generieren und sich ergebende Chancen sowie Risiken für die Kindesentwicklung aufzuzeigen. Grundlagen dafür bilden folgende Forschungsfragen, welche durch Fachliteratur bearbeitet werden:

- 1) Welche Faktoren beeinflussen die chinesische Kindererziehung?
- 2) Wie gestaltet sich die chinesische Kindererziehung am Beispiel des Kindergartens?
- 3) Welche Chancen und Risiken lassen sich in der chinesischen Kindererziehung erkennen?

Zur Beantwortung dieser Fragen gliedert sich die vorliegende Literaturarbeit in drei Teile. Die einzelnen Forschungsfragen sind als Leitfragen der einzelnen Kapitel zu verstehen. Demnach werden im zweiten Kapitel dieser Abhandlung soziokulturelle Faktoren dargestellt, die die chinesische Kindererziehung beeinflussen. Betrachtet werden dabei Aspekte aus Gesellschaft, Kultur und Politik. Der Schilderung des Bildungswesens wird in diesem Zusammenhang besondere Beachtung geschenkt. Das dritte Kapitel stellt die frühkindliche Erziehung am konkreten Beispiel des Kindergartens dar. Betrachtet wird in diesem Zusammenhang sowohl die Geschichte des Kindergartens anhand der Reformbewegungen als auch der aktuelle Stand der frühkindlichen Bildung in China. Der Darstellung der Kindererziehung am Beispiel des Kindergartens wird ein eigenes Kapitel gewidmet, da diese in Bezug auf das pädagogische Konzept von dem vorherrschenden traditionellen Erziehungsgedanken abweicht. Im vierten Kapitel wird unter Bezugnahme auf das zuvor Geschilderte auch das Modell des Wertequadrats nach Schulz von Thun zu Hilfe genommen. Auf diese Weise werden die Chancen und Risiken, die sich in der chinesischen Kindererziehung erkennen lassen, dargestellt. Dies geschieht vor dem Hintergrund verzeichnen-der individualistischer und kollektivistischer Erziehungsansätze sowie anderer

Faktoren, die die Kindererziehung in China beeinflussen. Abgeschlossen wird die Arbeit mit einem Fazit.

1.1 Formale Erläuterungen

Die „frühkindliche Bildung“ meint im Rahmen dieser Abhandlung die Kindererziehung im Kindergarten.

„Pädagogische Fachkräfte“ sind nachfolgend alle Erwachsenen, die im Kindergarten tätig sind, wie beispielsweise Erzieher/innen, Kindheitspädagogen/innen, Vorschullehrer/innen oder Kindergartenleiter/innen.

Die „Kindheit“ bezeichnet die Zeitspanne von der Geburt bis zur Pubertät und kann in frühe (4–6 Jahre), mittlere (7–10 Jahre) und späte Kindheit (11–14 Jahre) unterteilt werden (vgl. Stangl, 2020). In dieser Abhandlung wird der Fokus zwar auf die Bildung der frühen Kindheit gelegt, für die Darstellung der Chancen und Risiken der Kindererziehung in China werden jedoch auch die Bereiche der mittleren und späten Kindheit im Kontext der schulischen Erziehung betrachtet.

1.2 Begriffsannäherung

Zum besseren Verständnis werden die für diese Abhandlung relevanten Begriffe „Fürsorge“, „Erfolg“, „Erfolgsdruck“, „Erziehung und Bildung“ nachfolgend näher erläutert.

Fürsorge

Gemäß Duden (2019, S. 670) wird die Fürsorge als das „aktive Bemühen um jemanden, der dessen bedarf“ definiert. Im Rahmen dieser Abhandlung ist damit die familiäre Fürsorge gemeint, die dem Kind seitens der Eltern und Großeltern zuteilwird, insbesondere seit Einführung der Ein-Kind-Politik.

Erfolg

Gemäß Duden (2019, S. 546) ist Erfolg als ein „positives Ergebnis einer Bemühung [...]“ zu verstehen. In China besteht das Bemühen des Kindes darin, gute

schulische Leistungen zu erbringen. Der Erfolg wird an Bildungsabschlüssen, finanziellem Wohlstand und gesellschaftlichem Ansehen gemessen.

Erfolgsdruck

Erfolgsdruck ist ein sich in einer bestimmten Situation ergebender Druck, Erfolg zu haben und erfolgreich zu sein (vgl. Duden, 2019, S. 546). In China wird dieser Druck zum einen durch die hohe Erwartungshaltung seitens der Eltern in Bezug auf den Bildungserfolg ihres Kindes erzeugt. Zum anderen trägt das Schulsystem als ein auf einem Selektionsmechanismus basierendes Prüfungssystem erheblich dazu bei, dass chinesische Kinder unter einem enormem Erfolgsdruck stehen.

Erziehung und Bildung

Die Unterscheidung der Begriffe Bildung und Erziehung ist vor allem im deutschsprachigen Raum gebräuchlich. In anderen Sprachen ist dies nicht üblich, so auch nicht im Chinesischen. Sowohl Bildung als auch Erziehung werden in der chinesischen Sprache mit „教育“ (jiàoyù) übersetzt und können sowohl bilden, lehren und erziehen als auch Bildung und Erziehung bedeuten, wie zahlreiche Übersetzungsprogramme darlegen. Daher ist in dieser Abhandlung sowohl von Erziehung als auch von Bildung die Rede.

2 Die Kindererziehung in China

Die Kindheit und die Kindererziehung sind politisch, kulturell und gesellschaftlich geprägte Konstrukte. Möchte man verstehen, warum bestimmte Erziehungskonzepte in einem Land vorherrschen, ist es notwendig die soziokulturellen Faktoren näher zu betrachten. Aus diesem Grund werden nachfolgend verschiedene Aspekte aus den Bereichen der Politik, Kultur und Gesellschaft Chinas aufgezeigt, die den chinesischen Erziehungsgedanken prägen. Diese Faktoren tragen zur Beantwortung der Frage bei, welche Faktoren die Kindererziehung in China hauptsächlich beeinflussen.

2.1 Politik

2.1.1 Politisches System

Die Volksrepublik China ist ein Einparteiensystem. Die Kommunistische Partei hält aktuell unter der Führung des Staatspräsidenten Xi Jinping trotz Reformfreudigkeit sowie gesellschaftlichem Wandel an ihrem Machtmonopol fest und durchdringt den Staat auf allen Ebenen (vgl. Glöckner, 2013, S. 192). In den zentralen Elementen orientiert sich die Partei am Modell der ehemaligen Sowjetunion. Die Alleinherrschaft der Kommunistischen Partei, die Ablehnung einer Gewaltenteilung im Sinne von Exekutive, Legislative und Judikative sowie umfassende Durchgriffsbefugnisse der Zentralregierung gegenüber regionalen Führungen sind bis heute wesentliche Grundsätze des politischen Systems der Volksrepublik China. Die Kontrolle durch unabhängige politische Instanzen wird nicht zugelassen, oppositionelle Tätigkeiten werden unterdrückt und strafrechtlich verfolgt (vgl. Heilmann, 2005, 2018, S. 18). Die politische Parole „Der chinesische Traum“ steht für die kollektiven Ziele, die China erreichen möchte. Demnach soll China bis 2049 ein „[...] wohlhabender und starker, kulturell hochentwickelter, harmonischer, sozialistischer, modernisierter Staat“ (Ohlberg, 2018, S. 22) sein. Dabei geht es nicht um die Verwirklichung des Einzelnen, sondern vor allem um nationale und kollektive Ziele (vgl. Ohlberg, 2018, S. 22). Den Weg dahin sieht China vor allem in der Bildung, wie nachfolgend dargestellt wird.

2.1.2 Bildungspolitik

Seit dem Ende der Kulturrevolution ist der gesamte Bildungssektor sowohl durch eine Akademisierung und Professionalisierung als auch durch eine Reformfreudigkeit und die Einführung internationaler Standards geprägt (vgl. Glöckner, 2013, S. 203). Den Grundstein für die Entwicklung des chinesischen Bildungssystems legte die chinesische Regierung im Jahr 1985 mit dem *Beschluss des Zentralkomitees der Kommunistischen Partei Chinas über die Reform des Bildungssystems*. Darin werden zum einen die Ziele der Bildungsentwicklung für den Übergang in das 21. Jahrhundert dargelegt und zum anderen

setzt sich dieser Beschluss kritisch mit dem vorherrschenden Erziehungswesen in China auseinander. Enthaltene Punkte sind unter anderem die Verbreitung der neunjährigen Schulpflicht, die Ausarbeitung und Umsetzung eines klar umrissenen Bildungssystems, der Ausbau der Mittelschule mit Hinblick auf berufsbildende Möglichkeiten und die Reformierung der Hochschule. Zudem wurden sowohl Maßnahmen zur Beseitigung der regionalen Ungleichgewichte als auch die immense Bedeutung von Bildung und Wissen herausgestellt. Das angeordnete Ziel der Einführung der allgemeinen Schulpflicht setzte China im darauffolgenden Jahr 1986 um (vgl. Henze, zitiert nach Acuna, 2011, S. 18-19). Infolgedessen wurden in den darauffolgenden Jahren zahlreiche Curricula für die Grund- und Mittelschule etabliert, welche sich an weltweit vorherrschenden Schulmodellen orientierten (vgl. Henze, zitiert nach Acuna, 2011, S. 19). Darüber hinaus wurde eine Vielzahl von Beschlüssen veröffentlicht, die das Bestreben der Regierung, das Bildungswesen auszubauen, unterstrichen (vgl. Acuna, 2011, S. 19-21). Es folgten weitere curriculare Reformen, die sich zunehmend an den gesellschaftlichen Gegebenheiten orientierten und das Ziel verfolgten, Schüler und Studierende auf den gesellschaftlichen Wandel vorzubereiten. Im Erziehungsgesetz von 2006 wurde beispielsweise, angesichts der Liberalisierung des Arbeitsmarktes, die Bedeutung und Förderung des Individuums betont. Der Unterricht sollte demnach schülerzentrierter gestaltet und die kreativen Fähigkeiten, das selbstständige Denken, die Initiative sowie die Selbstorganisation der Schüler gefördert werden. Dieser Aspekt wurde in den Bildungsplänen der darauffolgenden Jahre zunehmend betont. Im Zuge dessen fanden auch internationale Vorstellungen von Erziehung und Bildung Eingang in die Bildungspläne. Gleichzeitig wurden traditionelle Bildungsinhalte wie der Konfuzianismus erneut betont. Demnach gestaltet sich die Landschaft der Bildungspläne aus einer Mischung verschiedener Ansprüche und Ziele, die teils eine Anpassung an internationale Standards und teils die Rückbesinnung auf die traditionellen Werte darstellen (vgl. Glöckner, 2013, S. 202-203).

2.1.3 Bildungswesen

2.1.3.1 Historische Entwicklung

Lange Zeit war die Schulbildung in China eine private Angelegenheit, denn schulische Bildung fand entweder im Kreise der Familie, in privaten Akademien oder in von Familienclans finanzierten Dorfschulen statt. Staatlich organisiert war zu dieser Zeit nur das Prüfungssystem, welches den Schülern ermöglichte, an den kaiserlichen Prüfungen teilzunehmen und bei erfolgreich absolvierter Prüfung eine Stelle als Beamter antreten zu können. Der Wunsch nach Bildung war eng mit dem Ziel verbunden, die Beamtenprüfung zu bestehen, um einen gesellschaftlichen Aufstieg zu ermöglichen (vgl. Y. Wu, zitiert nach Schulte, 2017, S. 31). Dieses Verständnis von Bildung im Sinne von prüfungsorientiertem Lernen ist auch im heutigen chinesischen Bildungssystem nach wie vor fest verankert. Erst die Reformbewegung Ende des 19. Jahrhunderts führte dazu, dass der Bildung eine neue Bedeutung zugemessen wurde. Bildung sollte das Land voranbringen. In diesem Zuge wurden ein neues Bildungssystem verkündet und das Beamtenprüfungssystem, welches fast 1300 Jahre bestand, abgeschafft (vgl. Schulte, 2017, S. 31-32). In den folgenden Jahren wurden verschiedene Bildungsordnungen und Systeme geschaffen. Im Jahr 1922 wurde ein Bildungssystem nach amerikanischem Vorbild verordnet, welches bis zur Gründung der Volksrepublik China galt. Nach 1949 wurde dieses durch ein an dem Bildungssystem der Sowjetunion orientierten Bildungsplan ersetzt, einige Jahre später jedoch wieder verworfen. Weitere konzeptionelle Ausarbeitungen des Bildungssystems wurden durch die Kulturrevolution im Jahr 1966 unterbrochen. Das Bildungswesen litt in dieser Zeit stark. Erst im Zuge der Reform- und Bildungspolitik erhielt das Bildungswesen in China neuen Auftrieb. Das Bildungswesen solle sich von nun an der Modernisierung, der Welt und der Zukunft stellen, so Deng Xiao Ping im Jahr 1983 (vgl. Peez & Lukesch, 2002, S. 15).

2.1.3.2 Aktuelles Bildungswesen

Wohlstand, Wirtschaftswachstum und Wettbewerbsfähigkeit hängen entscheidend von den Faktoren Wissen und Bildung ab, so die Erkenntnis der chinesischen Regierung (vgl. World Bank, zitiert nach Seffert, 2003, S. 578). Seit dieser Einsicht ist das Thema Bildung immer mehr in den Vordergrund gerückt. Auf der dritten Nationalen Arbeiterkonferenz im Jahr 1999 wurde die Bedeutung des Bildungswesens als „[...] Grundlage für nationale wirtschaftliche Entwicklung und gesellschaftlichen Fortschritt sowie internationale Konkurrenzfähigkeit [...]“ herausgestellt und „[...] die Stärkung Chinas durch die Verbesserung der Qualität von zahlenmäßig nicht zu übertreffenden menschlichen Ressourcen[...]“ (Franke, 2003, S. 11) betont. Mittlerweile gelten Wissenschaft und Bildung in der chinesischen Gesellschaft als Synonyme für kommenden Wohlstand (vgl. Elschenbroich, 2005, S. 234). Eine qualifizierte Ausbildung gilt als Voraussetzung für den gesellschaftlichen Aufstieg und den zukünftigen Erfolg (vgl. Acuna, 2011, S. 21-22), denn „Education is seen [...] as a route to all things. It is expected to be the primary vehicle for developing and training skills to ensure that the next generation is adequately prepared for the specific tasks that the society expects of it“ (Carnoy et al., zitiert nach Acuna, 2011, S. 22). Die Folge ist eine hohe Bildungsnachfrage, wie Zahlen des Bildungsministeriums belegen. Im Jahr 2018 besuchten demnach 81,7 % der Kinder den Kindergarten und 99,95 % die Schule (vgl. Ministry of Education [MOE], 2019). 75,9 % der Grund-, Mittel- und Oberschüler wollen einen Hochschulabschluss oder höher erhalten, 40,9 % von ihnen promovieren, wie Zahlen aus dem Jahr 2001 belegen (vgl. Sun, 2003c, S. 334).

2.1.4 Bildungssystem

Im Allgemeinen ist das Schulsystem in China nach dem Modell 6+3+3+4 aufgebaut. Das heißt sechs Jahre Grundschule, drei Jahre Untere Mittelschule, drei Jahre Obere Mittelschule und vier Jahre Universität oder Hochschule (vgl. Acuna, 2011, S. 22). Seit 1986 ist die schulische Erziehung durch die geltende Schulpflicht geregelt und umfasst den Besuch der Grundschule und der Unteren Mittelschule (vgl. Glöckner, 2013, S. 200). Des Weiteren gewinnt die Vor-

schulerziehung in China zunehmend an Bedeutung, insbesondere der Besuch des Kindergartens. Aus diesem Grund wird die nachfolgende Darstellung der einzelnen Bildungsinstanzen durch die Kinderkrippe und den Kindergarten ergänzt.

Kinderkrippe

In China liegt dem Besuch einer Kinderkrippe das Erziehungsziel zu Grunde, die „[...] Grundlage für die Heranbildung einer gesunden, moralisch hochstehenden und geistig hochentwickelten Generation [...]“ (Peez & Lukesch, 2002, S. 245) zu schaffen. Darüber hinaus soll die Kinderkrippe zum einen die Betreuung und Erziehung von Kindern unter drei Jahren gewährleisten und zum anderen die Berufstätigkeit der Eltern ermöglichen. In China besuchen relativ wenige Kinder eine Kinderkrippe. Der Grund liegt vor allem darin, dass die Säuglinge und Kleinstkinder vorwiegend innerhalb der Familie von den Großeltern betreut und versorgt werden (vgl. Peez & Lukesch, 2002, S. 246).

Kindergarten

Im Zentrum der chinesischen Vorschulerziehung steht der Besuch des Kindergartens. Mittlerweile besuchen fast alle Kinder ab einem Alter von drei Jahren in der Volksrepublik China den Kindergarten. Zu belegen ist dies durch die enorme Zunahme an Kindergärten in der Volksrepublik China. Besuchten im Jahr 2010 nur knapp 57 % den Kindergarten, so liegt dieser Wert im Jahr 2015 bei 75 %. Zwischen den Jahren 2002 und 2012 ist die Zahl der Kindergärten um 80 % gestiegen (vgl. Schulte, 2017, S. 33-34). Vor dem Hintergrund der Vereinbarkeit von Kindererziehung und Erwerbstätigkeit sind die meisten Kindergärten in China Kindertagesstätten, die Träger sind neben dem Staat Fabriken, Betriebe, Nachbarschaftskomitees oder auch Gemeinden (vgl. Bach et al., 1987, zitiert nach Acuna, 2011, S. 23). Die meisten Kindergärten in China sind private Kindergärten. Für die Aufnahme in den Kindergarten müssen die Kinder eine Eintrittsprüfung ablegen. Zudem ist der Besuch eines angesehenen Kindergartens oft mit hohen Gebühren verbunden. Lange Wartelisten sowie ein hoher finanzieller Aufwand gehen daher mit dem Besuch des Kindergartens einher (vgl. Acuna, 2011, S. 23).

Grundschule

Seit der Einführung der Schulpflicht im Jahr 1986 müssen alle Kinder in der Regel im Alter von sechs Jahren eingeschult werden. Die Regelschulzeit beträgt sechs Jahre. Für den Eintritt in die Grundschule ist die Teilnahme an einer mündlichen Aufnahmeprüfung notwendig. Am Ende ist eine Abschlussprüfung zu absolvieren, um an der unteren Mittelschule angenommen zu werden (vgl. Acuna, 2011, S. 24). In städtischen Gebieten sind Grundschulen meist als Ganztagschulen konzipiert, der Fächerkanon setzt sich unter anderem aus Chinesisch, Mathematik, Englisch, Sport, Geschichte, Musik, Naturwissenschaften und ideologischer Morallehre zusammen. Der starke Einfluss der Kommunistischen Partei ist allgegenwärtig und nicht nur in der Vermittlung von Unterrichtsinhalten zu spüren. In der ersten Klasse treten alle Kinder der kommunistischen Kinder- und Jugendorganisation der „Jungen Pioniere“ bei, um deren Anpassung und Eingliederung in die Gesellschaft zu gewährleisten (vgl. Glöckner, 2013, S. 204-205). Gemäß einem Dokument zur Reform des Curriculums aus dem Jahr 2011, stellen „Patriotismus, Kollektivismus, innige Liebe zum Sozialismus, die außerordentliche und revolutionäre Tradition anzunehmen und weiterzuführen“ (Glöckner, 2013, S. 205) das schulische Erziehungsziel dar. Die vorherrschende Unterrichtsform in der Grundschule ist der Frontalunterricht. Eine absolute Strukturklarheit, Rituale, ein hoher Respekt vor der Lehrperson sowie Harmonie innerhalb des Klassenverbandes zeichnen den Schulalltag in chinesischen Schulen aus. Ebenso sind eine klare Transparenz der Leistungserwartung, Lernen in Form von Auswendiglernen und die Förderung der Gemeinschaft für den Grundschulalltag charakteristisch, wie Wellnitz (2014, S. 54-74) im Rahmen einer Hospitation in einer chinesischen Grundschule ausführt. Zwar wurden die Erziehungsziele mittlerweile um die Schlagworte „Selbstständigkeit“ und „Autonomie“ ergänzt und Ansätze schülerzentrierten Lernens sind vorhanden, jedoch stehen die politischen Ziele, die Fortsetzung der Modernisierung und die Erziehung staatstreuer Bürger nach wie vor im Fokus der Grundschulerziehung (vgl. Glöckner, 2013, S. 205).

Mittelschule

Die Mittelschule setzt sich aus drei Jahren Unterer Mittelschule und drei Jahren Obere Mittelschule zusammen (vgl. Acuna, 2011, S. 26). Der Besuch der Unteren Mittelschule ist im Rahmen der Schulpflicht in China verpflichtend. Dort werden unter anderem Fächer wie Chinesisch, Mathematik, Fremdsprachen, Chemie, Biologie, Technik, Sport, Kunst, Geschichte sowie Ideologie und Morallehre unterrichtet (vgl. Glöckner, 2013, S. 205). Für den Eintritt in die Untere Mittelschule müssen die Schüler eine Aufnahmeprüfung absolvieren. Am Ende der Unteren Mittelschule finden Abschlussprüfungen statt, deren Bestehen sie zur Aufnahme in die Obere Mittelschule qualifiziert (vgl. Acuna, 2011, S. 26). Der Fächerkanon setzt sich aus ähnlichen Fächern wie die der Unteren Mittelschule zusammen. Nach weiteren drei Jahren auf der Oberen Mittelschule müssen die Schüler zunächst die Abschlussprüfung der Mittelschule bestehen, um im Anschluss an einer regional einheitlich durchgeführten Eingangsprüfung für die Universität teilnehmen zu können. Vom Bestehen dieser Prüfung hängt der Besuch einer Universität ab. Da es mehr Interessenten für die Obere Mittelschule gibt als Plätze angeboten werden und da die Wahl der Mittelschule entscheidend für die Eingangsprüfung an der Universität ist, lastet bereits in der Unteren Mittelschule ein immenser Druck auf den Schülern, so Glöckner (vgl. 2013, S. 205). Dies äußert sich darin, dass die Schüler in den Mittelschulen einem Selbststudium nachgehen, in dem sie sowohl vor als auch nach dem Unterricht den Unterrichtsstoff verinnerlichen. Zusätzlich besuchen sie am Wochenende oft einen zusätzlichen Unterricht, um sich bestmöglich auf die Prüfungen vorzubereiten. Neben den allgemeinen Mittelschulen, welche Schüler auf den Besuch der Universität vorbereiten, gibt es auch technische und berufsbildende Mittelschulen, die die Schüler für zukünftige Berufe qualifizieren (vgl. Glöckner, 2013, S. 205-206).

Hochschule

Voraussetzung für die Aufnahme eines Studiums an einer Universität, Hochschule oder Fachhochschule ist das Bestehen einer im Jahr 1978 eingeführten national einheitlich gestalteten Hochschuleingangsprüfung, auf Chinesisch

„高考“ (Gaokao). Für die Zulassung zu dieser Prüfung müssen die Schüler ein mehrstufiges Bewerbungsverfahren durchlaufen. Sowohl die politische Orientierung und der gesundheitliche Zustand der Schüler als auch die Wahl der Universität spielen dabei eine wichtige Rolle. Die Eingangsprüfung selbst findet an insgesamt drei Tagen statt. Geprüft werden die Bewerber in den Fächern Mathematik, Chinesische Sprache und Literatur und in einer Fremdsprache. Je nach Wahl des Studiengangs können weitere Fächer prüfungsrelevant sein (vgl. Acuna, 2011, S. 29-30). Die zu erzielenden Punkte für eine Aufnahme hängen von der jeweiligen akademischen Institution ab, die die Schüler besuchen wollen (vgl. Glöckner, 2013, S. 207). Gemäß Acuna (vgl. 2011, S. 28) ist die nötige Punktzahl für Universitäten und Hochschulen dabei höher angesetzt als für Fachhochschulen. Das Hochschulstudium gliedert sich in drei Stufen: das Grundstudium, dessen erfolgreicher Abschluss nach etwa vier bis fünf Jahren zu einem Bachelorabschluss führt, das Master-Studium, durch welches nach etwa zwei bis drei Jahren den Masterabschluss erlangt wird und abschließend die Möglichkeit, in einem dreijährigen Promotionsstudium den Dokortitel zu erwerben (vgl. Chen, 2003, S. 123).

2.1.4.1 Selektionsmechanismen

Obwohl das Pflichtschulsystem offiziell keine Aufnahmeprüfungen durchführen darf (vgl. Xinhua News, 2014), wird diese Regelung von vielen Schulen missachtet, wie die obige Darstellung der Aufnahme- und Abschlussprüfungen der einzelnen Bildungsinstitutionen zeigt. Dies führt zu einem Selektionsmechanismus, der unabdingbar mit der Eingangsprüfung für die Hochschule verknüpft ist, wie Schulte (vgl. 2017, S. 34) darstellt. Schüler müssen als Zulassungsvoraussetzung für die Hochschuleingangsprüfung entsprechend sehr gute Leistungen in der Oberen Mittelschule nachweisen. Bestimmte Obere Mittelschulen sind begehrter als andere, da sich diese durch eine gute Vorbereitung für die Eingangsprüfung auszeichnen. Zugang zu diesen Schulen hat wiederum nur, wer gute Leistungen in der Unteren Mittelschule erbracht hat. Der Besuch einer angesehenen Unteren Mittelschule ist wiederum nur erreichbar, wenn bereits eine renommierte Grundschule besucht wurde. Deren Besuch hängt von der Wahl

des richtigen Kindergartens ab (vgl. Schulte, 2017, S. 34). Dieser Mechanismus basiert darauf, dass der nationale Bildungsfond nicht genügend Schulen für alle Kinder zur Verfügung stellen kann, „[...] so every year nearly 50 % of the junior high school graduates and 75 % of the senior high school students cannot enter into a higher educational institution“ (Sun, 2003a, S. 350). Demnach sind die ausschlaggebenden Faktoren für den Besuch einer weiterführenden Schule die Prüfungsergebnisse (vgl. Sun, 2003a, S. 350). Dies führt dazu, dass chinesische Kinder sehr viel lernen müssen und dass ein enormer Druck auf ihnen lastet (vgl. Zeit Online, 2019).

2.2 Gesellschaft

2.2.1 Kollektivismus

Die chinesische Gesellschaft wird weithin als eine kollektivistische Gesellschaft verstanden. Im Allgemeinen zeichnet sich der Kollektivismus dadurch aus, dass sich der Einzelne den Interessen der Gruppe unterzuordnen und seine Wünsche und Bedürfnisse zurückzustellen hat. Das Gemeinwohl der Gruppe steht an erster Stelle (vgl. Duden, 2016, S. 28). Triandis (vgl. 2018, xiii) beschreibt den Kollektivismus als ein soziales Muster, das sich durch einen starken Zusammenhalt der Individuen auszeichnet. Die Individuen verstehen sich selbst als Teil des Kollektivs. Die Beziehungen zueinander sind von enormer Wichtigkeit. Eigene Ziele sowie Bedürfnisse werden denen des Kollektivs untergeordnet und Normen sowie Pflichten des Kollektivs bestimmen das soziale Verhalten. Als Kollektiv kann die eigene Familie, der Freundeskreis, die Arbeitseinheit oder die Nation verstanden werden. Die Kindererziehung ist darauf ausgerichtet, dem Kind die Strukturen dieser Gemeinschaft zu vermitteln und es bestmöglich darin einzubinden. Im Hinblick auf die Leitgedanken kollektivistischer Gesellschaften im asiatischen Raum betont Hofstede (vgl. 2001, S. 354) die Bedeutung der konfuzianischen Tradition und macht diese an folgenden Merkmalen fest: Eine stabile Gesellschaft basiert auf ungleichen Beziehungen zwischen Menschen und diese Beziehungen beruhen auf gegenseitigen Verpflichtungen. Die Familie wird dabei als Idealtypus aller sozialer Organisationen gesehen: „The Family is the prototype of all social organisations“ (Hofstede, 2001,

S. 354) und stellt ein Vorbild für das gesellschaftliche Zusammenleben dar. Harmonie, Würde, Selbstachtung und Prestige aufrechtzuerhalten und das Gesicht zu wahren, stehen im Familienverbund an oberster Stelle (vgl. Hofstede, 2001, S. 354).

2.2.2 Chinesische Familie

Traditionell als „Keimzelle der Gesellschaft“ bezeichnet, erfüllt die Familie wichtige wirtschaftliche, politische und soziale Funktionen. Hierzu zählt zum einen die Sicherung des Fortbestandes der Familie durch Fortpflanzung und zum anderen die Erziehung der Kinder. Dies geschieht mit dem Ziel, die Kinder durch die Aneignung von Fertigkeiten, Fähigkeiten, sozialen Normen und Werten zur vollwertigen Teilhabe an der Gesellschaft zu befähigen. Darüber hinaus erfüllt die Familie die Funktion des Ordnungsmodells für den Staat und die Gesellschaft (vgl. Linck, 2008, S. 210). Entstanden aus dem traditionellen Clan-System, welches die grundlegende Sozialstruktur der chinesischen Gesellschaft bildet (vgl. Li, 1991, S. 44), kristallisierten sich im Laufe der Jahrhunderte verschiedene Familienformen heraus. Hierzu zählen beispielsweise die Stammfamilie, die erweiterte Familie oder auch die Kernfamilie. Der Familienverbund der Stammfamilie setzt sich aus drei Generationen zusammen: den Großeltern, den Eltern sowie deren Nachwuchs. Dies stellt in China die konventionelle Form der Familie dar (vgl. Peez & Lukesch, 2001, S.27). Die Familienform der Kernfamilie, bestehend aus Vater, Mutter und Kind(ern), ist die im Jahr 2015 mit 64,3 % am weitesten verbreitete Familienform in China (vgl. Wu, 2015).

2.2.2.1 Wandel der Erziehungsvorstellungen

Mit dem Wandel der Familienstruktur im Zuge der Modernisierung ging auch eine Veränderung der Vorstellung vom Kind und von der Kindererziehung einher. Traditionell galt das Kind als „Jadestein, der noch geschliffen werden muss“ (Frick, 2008, S. 372). Diese von Konfuzius geprägte Haltung betonte zum einen das große Potential des Kindes und stellte zum anderen dessen Unvollständigkeit sowie Unreife heraus. Die Kindererziehung beinhaltete vor allem die Vermittlung von konfuzianischen Wertvorstellungen. Die Bedeutung der

Einhaltung hierarchischer Strukturen in der Familie sowie Gesellschaft und die untergeordnete Stellung des Kindes unter den Erwachsenen wurden betont. Dies geschah mit dem Ziel, das Kind bestmöglich in die vorherrschenden Familien- und Gesellschaftsstrukturen zu integrieren (vgl. Frick, 2008, S. 371). Mit der Gründung der Republik China im Jahr 1912 vollzog sich der erste Wandel in der Vorstellung vom Kind und von Kindererziehung. Das Kind wurde nun als „Ressource“ und „neuer Staatsbürger“ für den neuen Nationalstaat angesehen. War das Kind zuvor vor allem für die Familie und den Clan von Bedeutung, wurde nun die Erziehung für den Staat betont. Die Erziehung sollte sich auf die Heranbildung eines Staatsbürgers mit Rechten und Pflichten konzentrieren, mit dem Ziel, eine neue moderne Gesellschaft aufzubauen. Im Zuge dessen wurden erstmalig ein Ausbildungssystem eingerichtet und der Erwerb von Fachwissen betont (vgl. Frick, 2008, S. 371). Vor dem Hintergrund der „4.-Mai-Bewegung“ im Jahr 1919, einer sozialen Bewegung, die die Öffnung Chinas verlangte, fanden ausländische pädagogische Ideen und Theorien Eingang in das chinesische Erziehungswesen (vgl. Zhu, 2004, S. 270). Im Zuge dessen wurde die „Welt des Kindes“ entdeckt und dessen Natürlichkeit, Bedürfnisse, Eigenrecht sowie Potentiale wurden herausgestellt (vgl. Frick, 2002, S. 245). Dieses Verständnis spiegelt sich auch in dem Kindergartencurriculum der zwanziger und dreißiger Jahre wider, welches nachfolgend im Kapitel 3.1.1 näher betrachtet wird. Mit der Gründung der Volksrepublik China im Jahr 1949 fand ein erneuerter Umbruch statt. Die Erziehung zielte von nun an auf die Heranbildung eines „neuen sozialistischen Menschen“ ab. Der in den Jahren zuvor etablierte Ansatz, das Kind in den Mittelpunkt pädagogischen Handelns zu stellen und dieses nicht länger als „kleinen Erwachsenen“ wahrzunehmen, rückte in den Hintergrund. Stattdessen rückte die Vermittlung eines korrekten politischen Bewusstseins in den Vordergrund. Basierend auf der Erkenntnis, dass das Kind von außen geformt werden konnte, stand die ideologische Vereinnahmung im Zentrum der Erziehung (vgl. Frick, 2008, S. 371). Erst mit der Öffnung Chinas im Jahr 1978 fand eine Abwendung von der auf die politische Prägung des Kindes konzentrierte Erziehung statt. Die staatlich angeordnete Ein-Kind-Politik, der Aufruf der chinesischen Regierung nach Wohlstand, Wirtschaftswachstum

und Wettbewerbsfähigkeit sowie die Übernahme westlicher Erziehungsvorstellungen führten dazu, dass das Kind seitdem ins Zentrum des Familiengeschehens gerückt ist (vgl. Frick, 2008, S. 372). Die moderne Familie kennzeichnet sich durch die Idee des Familienglücks, die Betonung des Individuums und die Erziehung charakterstarker Menschen (vgl. Peez & Lukesch, 2002, S. 40). Eltern achten nun „sowohl auf eine qualitativ gute Pflege als auch auf die gute Erziehung des Kindes“ (Peez & Lukesch, 2002, S. 41). Die „gute Erziehung“ schlägt sich vor allem in außerschulischen Fördermaßnahmen nieder, denn Bildung hat einen hohen Stellenwert und ist unabdingbar mit dem zukünftigen Erfolg und einem gesellschaftlichen Aufstieg verknüpft. Chinesische Eltern sind daher bereit, viel Geld in die Bildung ihres Kindes zu investieren. Die South China Morning Post berichtet in diesem Zusammenhang: Chinesische Eltern „spend an average of 120,000 yuan (US\$ 17,400) a year on extracurricular tutoring for their children [...]“ (Chen, 2018). 60 % der chinesischen Grundschüler besuchen Nachhilfeunterricht, insbesondere in den Fächern Mathematik, Englisch und Literatur. In den Städten Peking und Shanghai sind es sogar etwa 70 % (vgl. Chen, 2018).

2.2.2.2 Erziehung durch die Großeltern

Bedeutend in der chinesischen Kindererziehung ist die Rolle der Großeltern. Ihr Einfluss ist sowohl im traditionellen als auch modernen Familienverbund festzustellen und darauf zurückzuführen, dass die Eltern oft keine Zeit für die Erziehung der Kinder haben. Insbesondere in ländlichen Gebieten gehen die Eltern oft landwirtschaftlichen Arbeiten nach. Um zu gewährleisten, dass die Familie den Eigenbedarf decken und die Arbeitsproduktivität erhöhen kann, kümmern sich die Großeltern in dieser Zeit um die Enkelkinder und führen den Haushalt (vgl. Wang, 1986, S. 68). In städtischen Gebieten gestaltet sich die Situation ähnlich. So gehen meist beide Elternteile einer beruflichen Tätigkeit nach und für die Kindererziehung bleibt kaum Zeit (vgl. Peez & Lukesch, 2002, S. 28). Selbst wenn die Großeltern aufgrund der veränderten Wohnverhältnisse und Familienform der Kernfamilie nicht mit den eigenen Kindern zusammenleben, werden die Enkel häufig von ihnen betreut. Im Gegenzug kümmern sich Eltern

und Kinder um die Altersversorgung der Großeltern (vgl. Wang, 1986, S. 67-68). Dieser familiäre Zusammenhalt, reguliert durch gegenseitige Unterstützung und Hilfe, ist vor allem auf konfuzianisches Gedankengut zurückzuführen. Basierend auf hierarchischen Strukturen, bei denen Gehorsam, Respekt und Fürsorge von zentraler Bedeutung sind, werden die Generationenbeziehungen durch klare Regeln festgelegt. Auf diese Weise können das Bestehen und die Versorgung der Familie zu gewährleistet werden. Die Kindespietät ist dabei von zentraler Bedeutung und wird in Kapitel 2.3.3 näher erklärt.

2.2.3 Ein-Kind-Politik

Noch während der Kulturrevolution Ende der 60er Jahre hatte Mao Zedong die Bevölkerung mit Slogans wie „Solange wir Menschen haben, kann uns jedes Wunder gelingen“ zur Vermehrung aufgerufen. Die Folge war ein enormes Bevölkerungswachstum von jährlich etwa 20 Millionen. Erst die Machtübernahme Deng Xiaopings im Jahr 1978 führte zu einer einschneidenden Veränderung. Um Hungersnöte, eine Überzahl an Alten und Kranken zu verhindern und den wirtschaftlichen Fortschritt zu ermöglichen, wurde 1979, im Rahmen der Wirtschaftsreformen, die Ein-Kind-Politik eingeführt (vgl. Köckritz, 2015). Demnach durften verheiratete Paare nun nur noch ein einziges Kind zeugen, um dem Bevölkerungswachstum entgegenzuwirken. In den darauffolgenden 30 Jahren wurden die Vorgaben der Ein-Kind-Politik mehrmals überarbeitet. Dies führte zu einigen Ausnahmeregelungen in Bezug auf die Anzahl der Kinder unter bestimmten Bedingungen. Die strikte Ein-Kind-Maßnahme galt vor allem für Ehepaare in städtischen Gebieten. In ländlichen Gebieten wurde die Regelung auf 1,5 Kinder pro Paar ausgeweitet, Angehörige einer Minderheit durften zwei Kinder haben. Die Liste der Ausnahmeregelungen ist lang, genannt sind hier nur einige wenige Beispiele (vgl. Guo, 2014, S. 113-116). Zur Durchsetzung dieser Bevölkerungspolitik schuf die chinesische Regierung ein System von Sanktionen und Anreizen. Ehepaare mit nur einem Kind erhielten beispielsweise als materiellen Anreiz eine Jahresprämie, eine kostenlose medizinische Versorgung für das Einzelkind, Begünstigungen im Bildungs- und Wohnbereich sowie einen Zuschlag auf die Altersrente. Im Gegenzug wurden Ehepaare, die sich

nicht an die Ein-Kind-Regelung hielten, sanktioniert. Lohnabzug und die Rückzahlung der bereits erhaltenen Vergünstigungen waren die Folge (vgl. Böcker & Simson, 1989, S. 87-88). Nach 30 Jahren der systematisch durchgeführten Ein-Kind-Politik ist die chinesische Regierung ihrem Staatsziel, die Bevölkerung zu reduzieren, nähergekommen. Die Geburtenzahl von vier Kindern im Jahre 1971 ist auf 1,8 Kinder im Jahr 2011 gesunken. Durch die Geburtenkontrolle wurde eine Reduzierung des Bevölkerungswachstums seit 1979 von 0,4 Milliarden erreicht und somit die Entwicklung der Bevölkerung um vier Jahre nach hinten verschoben (vgl. Guo, 2014, S. 112-115). Heute werden die Folgen dieser drastischen Familienpolitik sichtbar. Der Mangel an Nachkommen führt zu einer rapiden Überalterung der Bevölkerung. Laut Angaben des World Factbook (2020) sind im Jahre 2020 46,81 % der Menschen zwischen 25 und 54 Jahren alt, 12,08 % zwischen 55 und 64 Jahren und 12,34 % sind 65 Jahre oder älter. Etwa 170 Millionen Menschen sind über 65 Jahre alt, Tendenz steigend. Die Befürchtung wird laut, dass ein Mangel an jungen, dynamischen Arbeitskräften das wirtschaftliche Wachstum erheblich schwächen wird, denn „eine überalterte Gesellschaft führt zu Arbeitskräftemangel, sinkender Innovation und Dynamik der Wirtschaft sowie Hindernissen bei der allgemeinen industriellen Entwicklung“ (Wong, 2012). Zudem verfügt China über kein ausgebautes Gesundheits- und Sozialsystem. Die private Altersversorgung, traditionell geregelt durch Generationenbeziehungen und Generationenverträge, ist bei einer demografischen Überalterung nicht mehr zu gewährleisten. Darüber hinaus ist die Bevölkerung Chinas durch die Ein-Kind-Politik seit nunmehr 30 Jahren von einem akuten Männerüberschuss geprägt. Ausgelöst durch den traditionell verankerten Wunsch nach einem männlichen Nachkommen, der die Blutlinie weiterführt und die Eltern im Alter absichert, führte die Begrenzung der Zahl der Neugeborenen dazu, dass das Geschlecht des Kindes bereits im Mutterbauch identifiziert und davon abhängig eine Abtreibung vorgenommen werden konnte (vgl. Guo, 2014, S. 116-130). Dies hat zur Folge, dass es in China im Jahr 2018 etwa 32 Millionen mehr Männer als Frauen gibt, wie Zahlen des China Statistical Yearbook (vgl. National Bureau of Statistics of China, 2019b, 2-1) belegen. Entstanden ist ein soziales Ungleichgewicht: Männer finden oft keine Frau zum

Heiraten und können somit auch keine Familie gründen (vgl. Ankenbrand, 2015). Hinzu kommt, dass sich durch die Ein-Kind-Politik auch die Struktur chinesischer Familien geändert hat. Während unter Mao ZeDong noch zur Vermehrung aufgerufen wurde und sich Familien in China durch eine Vielzahl an Kindern auszeichneten, führte die Geburtenkontrolle zu einer Familienstruktur nach dem 4-2-1-Modell. Dieses Modell besteht aus vier Großeltern, zwei Eltern und einem Kind (vgl. Guo, 2014, S. 132), dem die ganze Liebe und Aufmerksamkeit der Familie entgegengebracht wird. Aus diesem Grund werden sie auch als „Kleine Sonnen“ bezeichnet (vgl. Böcker & Simson, 1989, S. 10).

2.2.4 Zwei-Kind-Politik

Um der Überalterung der Gesellschaft und dem Mangel an jungen Arbeitskräften entgegenzuwirken, hat die chinesische Regierung im Jahr 2016 die über 30 Jahre geltende Ein-Kind-Politik aufgehoben und durch die Zwei-Kind-Politik ersetzt. Ehepaaren ist seitdem erlaubt, zwei Kinder zu zeugen (vgl. Giesen, 2018). Der erhoffte Aufwärtstrend in der Geburtenrate bleibt jedoch aus. Stattdessen ist ein steter Geburtenrückgang zu verzeichnen, wie Statistiken belegen. Wurden im Jahr 2017 noch etwa 17 Millionen Kinder geboren, sind es 2018 etwa zwei Millionen Geburten weniger. Ein Rückgang, der sich weiter fortsetzt (vgl. National Bureau of Statistics of China, zitiert nach Denghui & Qiuyu, 2019). Zudem verzeichnet die Weltbank aktuell eine Fruchtbarkeitsrate von 1,6 Kindern pro Frau (vgl. World Factbook, 2020). Dies ist zu wenig, um die Bevölkerung stabil zu halten. Die Gründe dafür liegen vor allem in den hohen Mietpreisen und teurer Schulbildung. Viele Paare befürchten, dass sie sich kein zweites Kind leisten können (vgl. Giesen, 2018). Experten gehen daher davon aus, dass die Bevölkerung bis 2029 auf etwa 1,49 Millionen ansteigen und danach stetig schrumpfen wird. Sowohl ein Arbeitskräftemangel als auch eine Überlastung der Gesundheits- und Altersversorgung sind die erwarteten Folgen (vgl. Tagesschau, 2019).

2.3 Kultur

2.3.1 Konfuzianismus

Sowohl die chinesische Gesellschaft als auch die Familie als deren Mittelpunkt sind stark geprägt von konfuzianischen Wertehaltungen und Vorstellungen. Zu seiner Zeit beschäftigte sich der Konfuzius vor allem mit der Frage, wie sich eine Gesellschaft am besten ordnen lässt. Harmonie spielte in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle. Harmonie bedeutete für Konfuzius nicht nur politische Ruhe und Ordnung, sondern auch Übereinstimmung, Eintracht sowie Einklang der Gesellschaft. Den Weg dahin sah er in der Erziehung jedes einzelnen Gesellschaftsmitglieds (vgl. Gu, 2008, S. 37). Die Familie, als kleinste Zelle der Gesellschaft, spielte dabei eine wichtige Rolle. So heißt es in den Lehren des Konfuzius „zuerst ist die Haus- bzw. Familienordnung zu schaffen, dann die Staatsordnung und schließlich die Weltfriedensordnung“ (Gan, 1997, S. 47). Der Zustand einer harmonischen Ordnung kann nach konfuzianischer Auffassung durch die Einhaltung der hierarchisch gegliederten Beziehungen hergestellt werden. Diese spiegeln sich in den fünf Beziehungen, auf Chinesisch „五论“ (Wulun), wider (vgl. Mei-Yee Weiß, 2018, S. 99).

2.3.2 Fünf Beziehungen

Die chinesische Gesellschaft ist von einem Rollenverständnis verschiedener Personengruppen geprägt, welches mit bestimmten Erwartungshaltungen und deren Erfüllung verbunden ist. Die einzelnen Personengruppen unterliegen hierbei spezifischen Verhaltensnormen, die in den fünf Beziehungen festgelegt sind. Folgende Personengruppen werden hier unterschieden: Herrscher und Untertan, Vater und Sohn, alte und junge Generation, Mann und Frau, Freund und Freund. Mit Ausnahme der Beziehung zwischen Freund und Freund ist die Struktur hierarchisch geprägt. Für jede dieser Personengruppen gelten bestimmte Verhaltensregeln und Normen, die zu beachten und zu befolgen sind (vgl. Li, 1991, S. 53). Schlagworte sind „Fürsorge“ und „Loyalität“, so spricht Mei-Yee Weiß (vgl. 2018, S. 99) von Fürsorgepflichten und Loyalitätspflichten. Die in der jeweiligen Personengruppe hierarchisch höherstehende Person

schützt und sorgt für die ihm unterstehende Person. Diese bringt ihm wiederum Respekt sowie Gehorsam entgegen. Demnach besteht die Aufgabe des Herrschers darin, seinen Untertan anzuleiten und ihm Schutz und Fürsorge zu gewähren. Im Gegenzug bringt der Untertan dem Herrscher Respekt, Gehorsam und Loyalität entgegen. Die ältere Generation steht der jüngeren Generation unterweisend, beaufsichtigend und beratend zur Seite. Diese wiederum beachten die Rangordnung, sind gehorsam und respektieren die ältere Generation (vgl. Mei-Yee Weiß, 2018, S. 99). Durch das Einhalten dieser Verhaltensregeln kann nach konfuzianischem Verständnis eine harmonische Ordnung hergestellt werden. Eine Störung dieser Ordnung durch respektloses Verhalten führt im Umkehrschluss zu einer Störung der Harmonie. Die höchste Priorität hat in der chinesischen Gesellschaft die Beziehung zwischen Vater und Sohn, welche sich in der Kindespietät widerspiegelt und nachfolgend näher dargestellt wird.

2.3.3 Kindespietät

Die zentrale Norm der Beziehung zwischen Vater und Sohn beziehungsweise Eltern und Kind ist die Kindespietät und bedeutet, „[...] daß die Kinder und Enkelkinder für den Unterhalt ihrer Eltern und Großeltern, deren Arbeitsvermögen beständig abnimmt, sorgen“ (Wang, 1986, S. 69). In der chinesischen Sprache mit „孝“ (xiao) übersetzt, setzt sich das Wort aus den Schriftzeichen für „alt“ und „Sohn“ zusammen. Innerhalb des Schriftzeichens sind die beiden Bestandteile so angeordnet, dass „alt“ über dem „Sohn“ steht. Dies kann auf zweierlei Arten interpretiert werden: Die Alten werden von den Jungen bzw. der jungen Generation unterstützt oder aber die Alten stellen eine Belastung für die Jungen dar (vgl. Ikels, 2004, S. 2-3). Konfuzius stellt die Kindespietät folgendermaßen dar: „In serving his parents, a filial son reveres them in daily life; he makes them happy while he nourishes them; he takes anxious care of them in sickness [...]“ (Chai and Chai, zitiert nach Ikels, 2004, S. 3). Demnach soll ein Sohn seine Eltern verehren, sie versorgen und sich in Krankheit um sie kümmern. Das Bedürfnis, sich für die Bemühungen der Eltern, die Kinder großzuziehen, erkenntlich zu zeigen, die Familie wertzuschätzen und eigene Bedürfnisse für diese zurückzustellen, wird auch in folgendem Zitat betont: „[...] the need to repay

parents for their efforts in raising the children, a willingness to make sacrifices for the sake of the family, and a respect for the authority of the family” (Ho, Huang & Yang, zitiert nach Fuligni & Zhang, 2004, S. 180). Die Pflicht der Kinder, sich um die Eltern zu kümmern, ihnen mit Respekt, Gehorsam und Freundlichkeit gegenüberzutreten, zeigt sich auch darin, dass Kritik an den Eltern oder Widerworte unerwünscht sind. Dieses Prinzip spiegelt sich auch heute noch in der chinesischen Kindererziehung wieder, wenn auch in abgeschwächter Form (vgl. Huang, 2016, S. 35). Das Modell der Kindespietät wird nicht durch die Geburtenkontrolle der Ein-Kind-Politik beeinträchtigt, wie eine Studie aus dem Jahr 2000/2001 von Francine M. Deutsch zum Thema Kindespietät, Vaterfolge und Ein-Kind-Politik zeigt. Über die Hälfte der im Rahmen der Studie befragten Studenten haben die Absicht, ihre Eltern in Zukunft durch materielle oder emotionale Zuwendung zu unterstützen, wie ihre Aussagen zeigten: „I should earn enough to support them in a really good life in the last days of their life“ oder „[...] I want to take care of my parents and give them a better life“ (Deutsch, 2006, S. 376). Jedoch geben sowohl die Folgen der Ein-Kind-Politik als auch die Urbanisierung der chinesischen Regierung zu denken. So muss ein Enkelkind zwei Eltern und vier Großeltern versorgen, ein System der staatlichen Altersvorsorge ist kaum vorhanden. Die Lösung dafür sieht die Regierung in der Berufung auf die konfuzianische Tradition der Kindespietät in Form eines Gesetzes. So veröffentlichte die chinesische Regierung im Jahr 2013 ein Gesetz, welches vorschreibt, dass Kinder, die nicht mit ihren Eltern zusammen leben, diese regelmäßig besuchen oder sich nach ihnen erkundigen sollen (vgl. Yu, 2013).

2.3.4 Klugheit

Der hohe Stellenwert der Bildung wurzelt nicht nur in der von Deng Xiaoping propagierten Reform- und Öffnungspolitik. Bereits vor Jahrtausenden betonte Konfuzius in den „Gesprächen“ die Bedeutung von Bildung und der Aneignung von Wissen. Er beginnt mit dem Ausspruch: „Etwas lernen und sich immer wieder darin üben – schafft das nicht auch Befriedigung?“ (Moritz, 2017, S. 5). Dies ist ein Ausdruck von Konfuzius' starker Überzeugung von der Macht des Ler-

nens, denn für ihn ist das Lernen die Grundlage aller Tugenden. „[...] Wenn ihm bei dem noch Kraft bleibt, dann soll er sich den Büchern widmen“ (Moritz, 2017, S. 6). Unter Bildung versteht Konfuzius jedoch nicht nur die Aneignung von bloßem Wissen, Bildung bedeutet für ihn vielmehr auch die Entwicklung von sittlichen und moralischen Werten (vgl. Gu, 2008, S. 98), wie der Ausspruch einer seiner Schüler zeigt: „Wer auf Charakter, Tugend und Weisheit Wert legt, nicht aber auf Äußerlichkeiten, wer immer für seine Eltern da ist und mit Hingabe seinem Herrscher dient, wer im Umgang mit seinen Freunden immer aufrichtig ist – von einem solchen Menschen sage ich, daß er Bildung hat, auch wenn andere dies bestreiten“ (Moritz, 2017, S. 6). Klugheit ist für Konfuzius kein abstrakter Begriff. Sie besteht aus klaren Inhalten, wie der Erlernbarkeit der Klugheit, der Selbstkultivierbarkeit der Klugheit und der elitären Ausrichtung der Klugheit (vgl. Gu, 2008, S. 97-98). Die Erlernbarkeit der Klugheit sieht er in der Fähigkeit zur Reflexion. So weist er darauf hin, „dass man immer klüger werden kann, indem man das Wahre in der Vergangenheit sucht und lernt und dadurch die Fähigkeit erwirbt, zwischen dem Wahren und Falschen [...] zu unterscheiden“ (Gu, 2008, S. 99). Die elitäre Ausrichtung der Klugheit zeigt sich darin, dass er seine Lehre unmissverständlich an die Herrschaftselite des Landes richtet. Die Selbstkultivierbarkeit der Klugheit sieht er darin, sich täglich selbst zu prüfen beziehungsweise zu kontrollieren (vgl. Gu, 2008, S. 100-101). Diese Überzeugung ist heute noch fest in der chinesischen Erziehung verankert und zeigt sich beispielsweise in dem oben genannten Selbststudium der Schüler in der Mittelschule.

2.3.5 Selbstkultivierung

Erziehung ist als eine Kombination aus Fremd- und Selbsterziehung zu verstehen. Die Fremderziehung wirkt von außen erzieherisch auf das Individuum ein und umfasst schulische, familiäre und soziale Instanzen. Die Selbsterziehung ist hingegen als innere Erziehung zu verstehen, die der Einzelne aus eigenem Antrieb heraus auf sich selbst ausübt (vgl. Peez & Lukesch, 2002, S. 203). Konfuzius sieht den Weg der Selbsterziehung in der Selbstkultivierung. Aus seiner Sicht ist der Lernprozess ein zentrales Element dieser Selbstkultivierung. „Learning in the Confucian perspective is basically moral self-cultivation“ (Tu,

zitiert nach Tan, 2017, S. 3). Er betont dabei sowohl die Bedeutung des selbst angeleiteten Lernens als auch die Anleitung durch den Lehrer, welcher den Lerner auf seinem Weg begleitet und unterstützt. „The learning process involves being committed to studying, improving oneself by observing rituals and living ethically, and being guided by one’s teacher” (Tan, 2017, S. 1). Dabei hat Konfuzius genaue Vorstellungen vom Lernen: „the good student greatly exerted himself while studying” (Tan, 2017, S. 3). Die eigene Berufung zu akzeptieren, ordentlich zu sein und sich zu bemühen, sieht er als Voraussetzung einer erfolgreichen Selbstkultivierung (vgl. Tan, 2017, S. 4). In diesem Zusammenhang betonen Peez und Lukesch (vgl. 2002, S. 212) unter anderen das Selbststudium und die Selbstdisziplin als Inhalte der Selbstkultivierung. Das Selbststudium bezieht sich dabei vor allem auf die eigenständige Aneignung von Wissen. In einer modernen Gesellschaft, geprägt von Globalisierung und Digitalisierung, ist es notwendig, sich über die Schule und Universität hinaus, eigenständig Wissen anzueignen. Zudem spielt diese selbstbestimmte Wissensaneignung in China eine wichtige Rolle im Rahmen der schulischen Erziehung. Sowohl im traditionellen als auch im modernen China ist gesellschaftlicher Erfolg unabdingbar mit Lern- sowie Prüfungserfolgen verknüpft und so ist „[...] die Tradition der Unaufhörlichkeit des Lernens und Erziehens bis auf den heutigen Tag erhalten geblieben“ (Weggel, 2002, S. 45). Genauso sind die Tugenden „Disziplin“ und „Fleiß“ Schlagworte, die auch heute noch Chinas Gesellschaft prägen. Verdeutlicht wird dies durch den Lerneifer chinesischer Schüler und Studenten, den sie im Laufe ihrer schulischen Erziehung aufbringen. Die Chinesen zählen, wie bereits erwähnt, zu den „weltweit bildungshungrigsten Völkern“ (Bach et al., zitiert nach Acuna, 2011, S. 21). Insbesondere seit Beginn der Reformen im Jahr 1987 hat der konfuzianische Wille zur Leistung wieder seinen alten Stellenwert zurückgewonnen (vgl. Weggel, 2002, S. 169). Sichtbar wird dieser nicht zuletzt in den Spitzenergebnissen der chinesischen Studenten in der letzten Studie der „Programme for International Student Assessment“ (PISA-Studie). Lerneifer, Disziplin und Strebsamkeit sind Charakteristika einer chinesischen Gesellschaft.

2.4 Zusammenfassung

Die Kindererziehung in China wird durch eine Mischung traditioneller sowie moderner Einflüsse geprägt. Der hohe Stellenwert von Bildung dominiert die Lebenswelt eines Kindes dabei ganz entscheidend. Die Gründe dafür sind vielfältig: Zum einen ist das Verständnis von Bildung als Synonym für zukünftigen Wohlstand und gesellschaftlichen Aufstieg bereits im konfuzianischen Gedankengut verwurzelt. Zum anderen ermöglichte bereits im kaiserlichen China eine gute Bildung die Teilnahme an der Beamtenprüfung und im Erfolgsfall eine Anstellung als kaiserlicher Beamter. Rückte die Bedeutung von Bildung im Zuge der Kulturrevolution in den Hintergrund, so erhielt sie durch die Öffnung Chinas im Jahr 1978 einen neuen Auftrieb. Im Rahmen der Reform- und Öffnungspolitik wurde der Aufruf der chinesischen Regierung zu Wirtschaftswachstum, Modernisierung und Wohlstand unabdingbar mit Bildung und Wissen verknüpft. Die Folge war die Reformierung des Bildungswesens und das nationale Ziel, charakterstarke, qualifizierte Menschen heranzubilden. Dies ist ein nationales Ziel, das bis heute im kollektiven China verfolgt und in der rasanten Entwicklung des Bildungswesens deutlich wird. Es ist ein Bildungssystem, das aufgrund des vorhandenen Selektionsmechanismus eher als ein Prüfungssystem zu verstehen ist. Bond (1991, S. 28) beschreibt das Bildungssystem in China mit folgendem Ausspruch: "Many are called, but few are chosen [...]." Gute Prüfungsergebnisse in den Aufnahme- und Abschlussprüfungen der einzelnen Bildungsinstitutionen sind Voraussetzung, um den Bildungsweg an einer renommierten Schule fortsetzen und im Erfolgsfall an einer angesehenen Universität studieren zu können. Die in der chinesischen Schule dominierende pädagogische Philosophie selbst ist geprägt von traditionellen Werten, erwarteter Leistungstransparenz, der Förderung der Gemeinschaft, einem lehrerzentrierten Unterricht und dem Einfluss der kommunistischen Partei. Das Zusammenspiel von traditionellen Werten, Einstellungen und kollektiven Zielen erklärt den Lerneifer chinesischer Schüler, welcher durch die Einführung der Ein-Kind-Politik weiter verstärkt wurde. Demnach haben die meisten Familien nur noch ein Kind, auf das sich die ganze Liebe und Fürsorge konzentriert und dessen Bildung sowie Erziehung in den Vordergrund rückt. Viele Eltern sind bereit, in die Bildung ihres

Kindes zu investieren, vor allem in Form von außerschulischen Fördermaßnahmen wie Nachhilfeunterricht oder Privatlehrern, umso die Heranbildung eines wettbewerbsfähigen und charakterstarken Menschen zu fördern. Die Erwartungshaltung der Eltern ist hoch, schließlich hängt der Erfolg des Kindes unabdingbar mit dem Wohlstand der Familie zusammen. Das Kollektiv Familie hat traditionell einen hohen Stellenwert in China: Herrschen Harmonie und Ordnung innerhalb der Familie, so ist auch die Gesellschaft stabil. Dies ist eine Überzeugung, die auf konfuzianische Leitvorstellungen zurückzuführen ist. Demnach legte Konfuzius im Regelwerk der fünf Beziehungen genau fest, wie sich einzelne gesellschaftliche Personengruppen zu verhalten haben, um die Ordnung der Gesellschaft und Familie zu sichern. Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang das Prinzip der Kindespietät. Verstanden als die Liebe der Kinder zu den Eltern, umfasst dieser Begriff die Pflichten, die man als Kind den Eltern beziehungsweise der älteren Generation gegenüber hat. Ältere Generationen erwarten, dass die Kinder und Enkelkinder die während ihrer Erziehung erhaltene emotionale sowie finanzielle Zuwendung zu einem späteren Zeitpunkt, wenn sie selbst finanziell abgesichert sind, an ihre Eltern und Großeltern zurückgeben. Diese Überzeugung ist trotz des gesellschaftlichen Wandels und der Veränderung der Familienstruktur von der Stammfamilie hin zur Kernfamilie noch tief im Gedankengut der heutigen chinesischen Gesellschaft verwurzelt. Demnach ist es keine Seltenheit, dass trotz zunehmender Verkleinerung der Familie die Großeltern zur Unterstützung der Erziehung des Enkelkinds bei den Eltern wohnen, da beide Elternteile selbst oft berufstätig sind und somit keine Zeit für die Kindererziehung haben. Demzufolge und wie bereits erwähnt, stehen viele von Chinas Einzelkindern vor der Aufgabe, die Altersversorgung von zwei Elternteilen und vier Großeltern in einem Land gewährleisten zu müssen, in welchem ein öffentliches Sozialsystem kaum vorhanden ist. In der Hoffnung, der Überalterung der Gesellschaft als Folge der Ein-Kind-Politik Abhilfe zu schaffen, implementierte die chinesische Regierung im Jahre 2015 die Zwei-Kind-Politik. Jedoch trat der erhoffte Baby-Boom nicht ein. Der Grund liegt vor allem darin, dass chinesische Eltern fürchten, sich aufgrund der hohen Bildungsausgaben kein zweites Kind leisten zu können. Somit konzentriert sich

weiterhin die ganze Liebe und die Erwartungen der Familie auf „Chinas kleine Sonnen“.

3 Frühkindliche Erziehung in China am Beispiel des Kindergartens

Ist von chinesischer Kindererziehung die Rede, richtet sich der Blick meist auf das allgemeine Pflichtschulsystem und die schulische Erziehung, die unabdingbar mit Begriffen wie „Leistung“, „Selektion“ und „Gemeinschaft“ verknüpft ist. Von chinesischen Kindergärten und den dort vorherrschenden Erziehungsmethoden weiß man hingegen wenig. Dabei hat sich das frühkindliche Bildungswesen seit der Öffnung Chinas in den achtziger Jahren rasant entwickelt. Westliche pädagogische Theorien und Ansätze zur Kindererziehung wurden aufgegriffen sowie zahlreiche Kindergärten gegründet. Die Bedeutung frühkindlicher Erziehung für die Entwicklung des Kindes wurde erkannt. Mittlerweile besuchen fast alle Kinder in China den Kindergarten. Anlass genug, im Rahmen dieses Kapitels die Geschichte des Kindergartens anhand von Reformbewegungen sowie den aktuellen Stand der frühkindlichen Bildung in China näher zu betrachten. Auf diese Weise soll die Frage geklärt werden, wie sich die chinesische Kindererziehung am Beispiel des Kindergartens gestaltet.

3.1 Reformierung des Kindergartenwesens

Seit der Gründung des ersten, an der japanischen Kultur und Tradition orientierten Kindergartens im Jahr 1903 in der chinesischen Provinz Hubei lässt sich die Geschichte des Kindergartens anhand der Reformbewegungen in drei Phasen einteilen. Dies ist eine Einteilung, die auf Zhu (2004) zurückzuführen ist: Die erste Phase umfasst die zwanziger und dreißiger Jahre, die zweite Phase die fünfziger Jahre und die dritte Phase begann in den achtziger Jahren. Dabei ist die dritte Phase von besonderer Bedeutung, da hier der Grundstein für die aktuellen Reformbemühungen gelegt wurde. Diese Phase dauert bis heute an.

3.1.1 Reformen der zwanziger und dreißiger Jahre

In den zwanziger Jahren kam es zu gesellschaftlichen sowie kulturellen Umbrüchen. Die zu dieser Zeit stattfindende „Neue-Kultur-Bewegung“ hatte die Schaffung einer neuen Kultur zum Ziel. China sollte sich der Modernisierung öffnen und sich technologisch, gesellschaftlich sowie politisch an globalen und westlichen Standards orientieren. Die Forderung nach einem Umbruch kristallisierte sich in der „4.-Mai-Bewegung“ von 1919, welche heute als Ursprung des modernen Chinas gilt (vgl. Richter, 2019). Laut Zhu (vgl. 2004, S. 269-270) wirkte sich diese soziale Bewegung auch auf das Kindergartenwesen aus und führte zu der Verbreitung westlicher Ideen sowie Philosophien. Ausländische pädagogische Konzepte von Friedrich Fröbel, Maria Montessori und insbesondere von John Dewey, fanden Anklang in China. Eine wichtige Rolle spielten dabei vor allem die chinesischen Pädagogen Chen Heqin (1892-1982), Tao Xingzhi (1891-1946) oder auch Zhang Xuemen (1891-1973). Sie waren einerseits maßgeblich an der Verbreitung westlicher pädagogischer Konzepte beteiligt, stellten jedoch andererseits auch die kritiklose Übernahme westlicher Konzepte und Theorien in Frage. Auf dieser Basis machten sie sich für eine Reform des Curriculums stark, das sich durch eine Kombination von chinesischen und westlichen Erziehungsmethoden auszeichnen sollte. In Folge dessen entwarfen Chen Heqin, auch bekannt als „The Father of Chinas Preschool education“ (Nanjing Normal University [NNU], 2016) und Zhang Xuemen verschiedene Curricula wie das der *Einheitlichkeits-Lehre* und das *Handlungscurriculum*. Demnach sollte das Kind im Mittelpunkt des pädagogischen Handelns stehen. Die Erziehung sollte sich an den Alltag und die Erfahrungswelt des Kindes orientieren. Natur, Gesellschaft und Spiel sollten zentrale Elemente der Kindergartenerziehung sein (vgl. Zhu, 2004, S. 270) und Wissen nach dem Prinzip „to learn by doing, to teach by doing and to make progress by doing“ (Zhou, 2007, S. 972) im Sinne der Selbstbildung vermittelt werden. Basierend auf diesen Ansätzen wurde die frühkindliche Bildung in den vom Bildungsministerium im Jahre 1932 veröffentlichten *Kindergarten Curriculum Standards* erstmals gesetzlich verankert. Dessen Einfluss sollte bis Ende der vierziger Jahre andauern (vgl. Zhu, 2004, S. 270).

3.1.2 Reformen der fünfziger Jahre

Mit der Gründung der Volksrepublik China im Jahr 1949 sollte sich die Kindergartenerziehung nun am Erziehungswesen der Sowjetunion orientieren (vgl. Zhu, 2004, S. 70). Die vom Bildungsministerium im Jahr 1952 veröffentlichten *Kindergarten Provisional Guidelines (Trial draft)* betonen „a more teacher-centered pedagogy“ (Qi & Melhuish, 2016, S. 3). Im Rahmen eines lehrerzentrierten Unterrichts sollte nun, anhand von sogenannten „Lernaufgaben“, wie Zhu (vgl. 2004, S. 270) die durch bestimmte Inhalte und Zeit vorgegebenen Aufgaben bezeichnet, eine systematische Erziehung des Kindes durchgeführt werden. Den Kindern sollten Kenntnisse in den Bereichen Sport, Sprache, Umweltbegegnung, Malen, Handarbeit, Musik und Rechnen vermittelt werden. Eine entsprechende Didaktik war für alle Fächer vorgegeben. Wissenschaft, eine fächerorientierte Didaktik, Lehrerzentrierung und eine systematische Erziehung sollten eine gute Vorbereitung für den Schuleintritt gewährleisten (vgl. Zhu, 2004, S. 270-271): „[...] that children have a healthy physical and mental development upon entering the elementary school [...]“ (Zhou, 2007, S. 971). Gestützt auf diese Vorgaben, entwickelte sich die Frühpädagogik in den folgenden Jahren enorm. Diese Entwicklung wurde jedoch durch die Kulturrevolution, die von 1966 bis 1976 andauerte, unterbrochen. Während dieser Periode wurden alle Schulen geschlossen und das Bildungswesen stark zerstört (vgl. Qi & Melhuish, 2016, S. 3). Erst im Zuge der Reform- und Öffnungspolitik im Jahr 1978 wurde das Bildungswesen neu belebt. Eine umfassende Reformbewegung des Kindergartencurriculum war die Folge.

3.1.3 Reformen seit den achtziger Jahren

Im Jahre 1989 veröffentlichte die Kommission sowohl die *Regulations on the Management of Kindergartens* als auch die *Kindergarten Work Regulations (Trial)*. Diese Verordnungen waren für die Entwicklung der frühkindlichen Bildung von immenser Bedeutung, da sie zum einen die Grundlage für die Gesetzgebung der Vorschulerziehung in China schafften und zum anderen die Bedeutung frühkindlicher Bildung als Basis des Bildungssystems herausstellten (vgl. Qi & Melhuish, 2016, S. 3). Demnach sollte die frühkindliche Bildung nicht

nur die Betreuung der Kinder gewährleisten, sondern diese auch auf die Schule vorbereiten: „[...] educating children to prepare them for primary school“ (Qi & Melhuish, 2016, S. 3). 1996 wurde die überarbeitete Version der *Kindergarten Work Regulations (Trial)* veröffentlicht. Sie ist auf anerkannte Theorien und Ansätze von Pädagogen aus dem In- und Ausland beruhend, betont diese Verordnung einen an der Lebenswelt des Kindes orientierten pädagogischen Ansatz und bildet die Basis für die aktuelle Reform der frühkindlichen Bildung (vgl. Zhu, 2004, S. 272). In dieser Verordnung werden unter anderem folgende Punkte herausgestellt:

Die Individualität des Kindes: Während Kindergartenkinder früher im Sinne des Kollektivismus Gruppenaktivitäten nachgegangen sind, steht nun die individuelle Entwicklung des Kindes mit dessen ganz eigenen Rechten, Bedürfnissen und Interessen im Zentrum des pädagogischen Handelns (vgl. Pan & Li, 2012, S. 6): „[...] viewed not only as having unique physical or psychological characteristics but also as being independent subjects with their own rights, needs and interests“ (Pan & Li, 2012, S. 6).

Die aktive Beteiligung des Kindes am Bildungsprozess: Im Gegensatz zum traditionellen Verständnis von Lernen, beruhend auf Auswendiglernen und der Autorität von Erwachsenen, wird nun die Eigenaktivität des Kindes betont. Demnach soll im Kindergarten eine Umgebung geschaffen werden, die dem Kind eine Auseinandersetzung mit dessen Umgebung ermöglicht und dessen Kreativität sowie Selbstständigkeit fördert (vgl. Pan & Li, 2012, S. 7).

Das kindliche Spiel als eine zentrale Lernform: Während in den 50er Jahren das kindliche Spiel eher als Mittel zum Zweck gesehen und Lerninhalte in Form von systematischer Anleitung durch den Erwachsenen vermittelt wurden, wird nun die Bedeutung des kindlichen Spiels als Lernform herausgestellt. Kindern soll im Kindergarten die Möglichkeit gegeben werden, die Umwelt spielerisch zu entdecken. Individuelle Interessen und Erfahrungen sollen wahrgenommen werden (vgl. Pan & Li, 2012, S. 7).

Die Umsetzung dieses kindzentrierten Ansatzes stellte die pädagogischen Fachkräfte vor Herausforderungen. Schließlich waren die übergeordnete Rolle des Erwachsenen und die systematische Vermittlung von Lerninhalten mit Hilfe von konkreten Fächern und Aufgaben in den Köpfen verankert. Aus diesem Grund veröffentlichte das Bildungsministerium später, im Jahr 2001, mit den *Guidelines for Kindergarten Education (Trial basis)* (vgl. Qi & Melhuish, 2016, S. 3), eine Handreichung, die den Fachkräften die Umsetzung dieser welt- und zukunftsorientierten Pädagogik erleichtern sollte. Einige Jahre später, im Jahr 2010, veröffentlichte die chinesische Regierung den *National Plan for Medium and Long-term Education Reform and Development (2010-2020)* [National Plan]. Vor dem Hintergrund, dass Bildung von nun an die oberste Priorität sei, zielte der Beschluss darauf ab, das Bildungssystem in den folgenden zehn Jahren zu modernisieren (vgl. Zhou, 2011, S. 31). Ein Passus dieses Beschlusses befasst sich mit der frühkindlichen Bildung und hebt deren Bedeutung für die weitere Entwicklung des Kindes hervor: „Preschool education is key to physical and mental growth of the children [...]“ (National Plan, 2010, S. 12). Vor diesem Hintergrund soll allen Kindern bis 2020 der Besuch einer frühkindlichen Einrichtung mit der Dauer von mindestens einem Jahr ermöglicht werden. Neben der Betonung des Ausbaus des frühkindlichen Bildungssektors wird in dem Kapitel sowohl auf die Verantwortlichkeit der Regierung als auch auf die Förderung der frühkindlichen Bildung in ländlichen Gebieten eingegangen (vgl. National Plan, 2010, S. 12-13). Nur wenige Monate später veröffentlichte der Staatsrat der Volksrepublik China ein weiteres Dokument *Issues Regarding Current Development of Early Childhood Education*, welches anhand von ausgearbeiteten Strategien und einer Übersicht von Prinzipien die Entwicklung und Umsetzung frühkindlicher Bildung gewährleisten soll. Zudem wurden die provinziellen Regierungen im Rahmen dieses Dokumentes angewiesen, einen Drei-Jahres-Plan für die Entwicklung frühkindlicher Bildung auszuarbeiten. Ende 2011 hatten bereits mehr als zehn Provinzen einen solchen Plan vorgelegt (vgl. Zhou, 2011, S. 32-35). Aufgrund der Hervorhebung des hohen Stellenwerts frühkindlicher Bildung im Rahmen dieser Verordnung kommt das Jahr 2010 einem Meilenstein in der Geschichte der frühkindlichen Bildung gleich, wie Zhou (vgl. 2011, S. 31)

bemerkt. Auch in den darauffolgenden Jahren wurde die Entwicklung der frühkindlichen Bildung durch weitere Verordnungen gewährleistet und vorangetrieben. 2012 implizierte das Bildungsministerium im Rahmen einer Verordnung den „Preschool Education Month“. Jedes Jahr von Mai bis Juni finden zahlreiche Vorträge, Interviews mit anerkannten Pädagogen und verschiedene Aktivitäten statt, um die Menschen für das Thema sowie für die Bedeutung der frühkindlichen Bildung zu sensibilisieren (vgl. China Education Daily, 2018). 2016 wurde die *Kindergarten Work Regulations (Trial)* durch die *Kindergarten Work Regulations* ersetzt und so die Bedeutung frühkindlicher Bildung erneut herausgestellt (vgl. Qi & Melhuish, 2016, S. 4). Zwei Jahre später wurde diese mit einer weiteren Verordnung untermauert. Das Bestreben, die Qualität der frühkindlichen Bildung abzusichern, wurde abermals betont (vgl. China Education Daily, 2018).

3.2 Ausgestaltung der Kindergartencurricula

Vor dem Hintergrund der Reformbewegung, die in den achtziger Jahren begann und bis heute andauert, sind zahlreiche Ansätze vielfältigster Kindergartencurricula entworfen worden. Allen gemein ist die Überzeugung, die erstmals in den *Kindergarten Work Regulations (Trial)* festgehalten wurde: Die Pädagogik hat sich an der Lebenswelt des Kindes zu orientieren und dieses soll mit seinen Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten wahrgenommen werden. In Folge dessen wurden zahlreiche westliche pädagogische Theorien, wie beispielsweise die von Dewey, Maria Montessori, Piaget, Wygotski oder auch Reggio Emilia, aufgegriffen und auf deren Basis wurden Modelle verschiedener Kindergartencurricula entworfen (vgl. Wang, zitiert nach Qi & Melhuish, 2016, S. 5; Zhu, 2004, S. 269). Im Laufe der Jahre wurden diese Kindergartencurricula weiter ausgearbeitet und verbessert sowie durch neue Ansätze, wie die Waldorfpädagogik Rudolf Steiners, ergänzt. Diese Entwicklung führte dazu, dass die aktuelle frühkindliche Bildungslandschaft durch eine Vielzahl vielfältiger an der Lebenswelt des Kindes orientierter Ansätze geprägt ist. Einige aktuell in China vertretene Ansätze werden nachfolgend dargestellt.

Reggio Emilia

Erstmals wurde der „Reggio Emilia“-Ansatz in China im Jahr 1999 in einem Artikel des „Journal of Educational Development“ erwähnt (vgl. Su & Edwards, 2016, S. 1). In diesem kind- und bildungsorientierten Ansatz wird das Kind als „Konstrukteur seiner Entwicklung und seines Wissens und Könnens“ (Lingenauber et al., zitiert nach Knauf, 2005) betrachtet. Das aktive, vom Kind ausgehende Lernen wird in diesem Ansatz in den Mittelpunkt gestellt. Neben diesem Verständnis sind unter anderen die Aneignung von Wissen in Form von Projektarbeit als auch die Betonung der Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern, Kind und pädagogischen Fachkräften charakteristisch. Merkmale, die heute in zahlreichen Praktiken und Theorien festzustellen sind (vgl. Su & Edwards, 2016, S. 1), so auch im „House of Knowledge“, einem dreisprachigen Kindergarten in Peking, dessen Curriculum den „Reggio Emilia“-Ansatz mit der Montessori-Pädagogik und der konfuzianischen Leitvorstellungen vereint (vgl. HoK Schools, 2020).

„HighScope“ Ansatz

Der „HighScope“-Ansatz ist auf David P. Weikart zurückzuführen und wurde Anfang der sechziger Jahre, basierend auf Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung, entwickelt. Im Zentrum dieses Ansatzes steht das aktive Lernen des Kindes durch Selbstbildungsprozesse. Aufgrund von Lernerfahrungen entwickelt das Kind eigenständig Weltwissen sowie Kompetenzen. Die pädagogische Fachkraft nimmt dabei die Rolle des Begleiters, Unterstützers und Beobachters ein, während das Kind mit seinen Interessen im Vordergrund steht und damit eigenständig die unterschiedlichsten Aktivitäten initiiert. Somit zielt dieser Ansatz nicht auf die Vermittlung eines bestimmten Lernstoffes oder der Aneignung von bestimmten Fertigkeiten und Fähigkeiten ab. Vielmehr geben die Kinder durch ihre Interessen und Tätigkeiten selbst eine Basis vor, auf der die pädagogischen Fachkräfte aufbauen und weitere Aktivitäten anstoßen können (vgl. Textor, 2000). Dieser Ansatz wird in China weithin vertreten. 2016 nahmen mehr als 300 pädagogische Fachkräfte aus dem Bereich der frühkindlichen Bildung an der ersten „High Scope China“-Konferenz in Peking teil (vgl. High Sco-

pe Institute, 2017). Auch das Curriculum des Froebel-Kindergartens in Chengdu basiert auf diesem Ansatz (vgl. Froebel-Kindergarten, 2016), um nur ein Beispiel zu nennen.

Maria Montessori

Im Zentrum der Montessori-Pädagogik stehen die Individualität und Persönlichkeit des Kindes. Basierend auf ihren Beobachtungen von Kindern, glaubt Maria Montessori an die „Kraft und die Macht, die im Kinde steckt“ (Becker-Textor, 2000). Der Ansatz Montessoris verfolgt das Ziel, das Kind mit Hilfe einer „vorbereiteten Umgebung“ und einer Vielzahl von Materialien, sogenannten Sinnesmaterialien, die durch deren Beschaffenheit einen Bezug zum Alltag aufweisen, unter dem Leitsatz „Hilf mir es selbst zu tun“ zur Selbstständigkeit zu erziehen. Montessori geht davon aus, dass Kinder unterschiedliche Entwicklungsstufen durchlaufen, in denen sie besonders empfänglich für das Erlernen gewisser Fähigkeiten und Kompetenzen sind. Basierend auf diesen „Sensiblen Phasen“ sollen dem Kind eine differenzierte Umgebung und unterschiedliche Materialien geboten werden, um dessen Entwicklung anzuregen sowie zu fördern. Die Umgebung und der Raum sollen die Lernerfahrungen des Kindes stimulieren, die Freiheit und Eigentätigkeit des Kindes wahrgenommen und respektiert werden (vgl. Becker-Textor, 2000). Dieser pädagogische Ansatz ist auch in China anerkannt. Die Webseite der „Association Montessori Internationale“ zeigt, dass Montessori-Kindergärten in einer Vielzahl von Städten vertreten sind (vgl. Association Montessori Internationale [AMI], 2020). Ein Beispiel stellt die Hongwen Montessori Academy in Shanghai dar, die auf ihrer Webseite die Förderung des Forschergeistes, der Neugier und der Eigenaktivität des Kindes betont. Dies erfolgt mit dem Ziel, einen selbstbewussten, unabhängigen und gesunden Menschen heranzubilden: „[...] with the aim of laying a strong foundation for the child’s lifelong development by inspiring curiosity, observation and activity on the part of the child and of developing a healthy sunny disposition, self-confidence, independence, a sense of curiosity, amiability, and responsibility“ (Hongwen Montessori Academy, 2016).

Rudolf Steiner

Basierend auf einer anthroposophischen Weltanschauung ist die Erziehung der Kinder im Walddorfkindergarten geprägt von Nachahmung, Spiel und Phantasie. Auch die Orientierung des Tagesablaufs am Jahresrhythmus und das Verständnis, dass sich die Entwicklung des Kindes in einer bestimmten Reihenfolge vollzieht, sind entscheidende Faktoren. Basierend auf der Annahme Steiners, dass der erste Entwicklungszyklus, eine Dauer von sieben Jahren dauert und vor allem von Nachahmung geprägt ist, trägt die pädagogische Fachkraft eine große Verantwortung als Vorbild. Zudem ist die Waldorf-Pädagogik geprägt von phantasievollen Spielen und Lernen mit naturbelassenen zweckfreien Materialien wie Kastanien, Ästen oder Muscheln. Auf der Grundlage des Verständnisses, dass Kindern durch die Wiederholung von Ereignissen Halt vermittelt wird, spielt auch der Jahresrhythmus mit seinen wiederkehrenden Jahreszeiten und Festen eine wichtige Rolle in der Kindererziehung Rudolf Steiners (vgl. Neumeister, 2014). Kinder brauchen eine vertrauensfördernde und geordnete Umwelt, um sich gesund zu entwickeln, „[...] Schutz und Hüllen, um die Kräfte zu entwickeln, die ihnen die Aufgaben der Zeit abverlangen“ (Internationale Vereinigung der Walddorfkindergärten, zitiert nach Neumeister, 2014). Dieser Ansatz erfährt seit der Jahrtausendwende zunehmend Zuspruch in China. Die erste Waldorfschule mit -Kindergarten wurde 2004 in Chengdu, in der Provinz Sichuan, gegründet. Acht Jahre später gab es bereits mehr als 200 Walddorfkindergärten (vgl. Wu, 2013). Gemäß der Webseite „International Association for Steiner/Waldorf Early Childhood Education“ gibt es mittlerweile mehr als 300 Initiativen, die die Waldorfpädagogik in China vertreten.

Basierend auf dem Ansatz von Rudolf Steiner sowie auf weiteren Ansätzen, deren Ursprung in der westlichen Welt liegt, wurden eine Vielzahl von Kindergartencurricula mit unterschiedlichen Schwerpunkten wie kognitive Entwicklung, Wissenschaft, Kunst, Sprache oder kindliches Spiel entwickelt, wie Wang und Mao (vgl. 1996, S. 153-154) darlegen. In diesem Zusammenhang erwähnen die Autoren *The Integrated Model*, ein Curriculum, welches sich durch einen ganzheitlichen Ansatz auszeichnet und sowohl die Zusammenstellung als auch die Vermittlung von Lerninhalten widerspiegelt. Wissen aus verschiedenen Berei-

chen wird im Rahmen eines Themas vermittelt und Lerninhalte werden durch eine Mischung unterschiedlicher Methoden nähergebracht. Dies geschieht zum Beispiel durch Spiel, Gruppenunterricht oder Forschungsarbeiten. Neben der intellektuellen Bildung spielt auch die körperliche und emotionale Bildung eine Rolle. Zudem ist vom *Activity Model* die Rede, welches seinen Ursprung im bereits erwähnten „HighScope“-Ansatz hat. Mittlerweile ist die frühkindliche Bildungslandschaft vielfältig gestaltet und das Bestreben seitens der Regierung, das frühkindliche Bildungswesen zu modernisieren, scheint gelungen.

3.3 Aktueller Stand der frühkindlichen Bildung

3.3.1 Kindergärten

2010 setzte sich die chinesische Regierung im Rahmen des *National Plan* (vgl. 2010, S. 12) das Ziel, die frühkindliche Bildung bis zum Jahr 2020 für alle zugänglich zu machen. Um dieses Ziel zu erreichen, wurden eine Vielzahl von öffentlichen Kindergärten gegründet und private Investoren dazu angehalten, private Kindergärten zu eröffnen (vgl. Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2016, S. 11). Folglich hat die Zahl der Kindergärten in den letzten Jahren stark zugenommen, wie die Grafik des „National Bureau of Statistics of China“ (2018) zeigt.

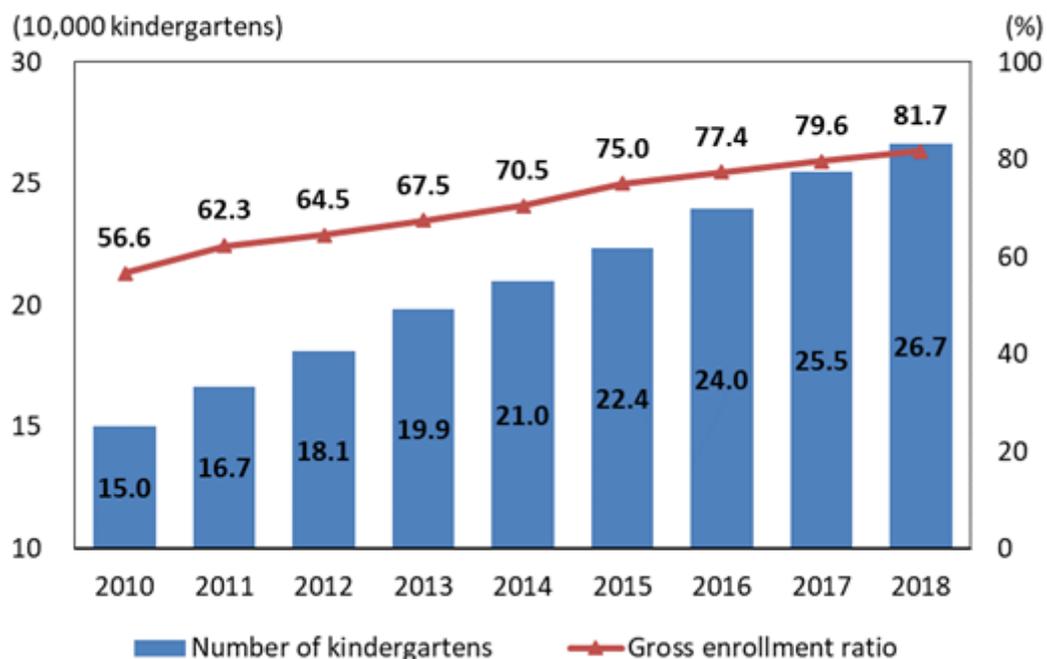


Abb. 1: Number of Kindergartens and Gross Enrollment Ratio
in Pre-Primary Education, 2010–2018
(Quelle: National Bureau of Statistics of China, 2018).

Gab es im Jahr 2010 noch 150000 Kindergärten landesweit, ist diese Zahl im Jahr 2018 auf 267000 gestiegen. Die Anzahl umfasst sowohl öffentliche als auch private Kindergärten. Gleichzeitig nahm auch die Einschulungsrate über die Jahre stetig zu. Besuchten im Jahr 2010 noch 56,6 % der chinesischen Kinder einen Kindergarten, sind es 2018 schon 81,7 %. Dies ist eine Zunahme von fast 30 % in acht Jahren, wie die obige Statistik zeigt. Demnach ist die chinesische Regierung dem Ziel, eine Einschulungsrate von 85 % im Jahre 2020 zu erreichen (vgl. China Education Daily, 2018), einen guten Schritt nähergekommen. Jedoch wird erwartet, dass die Nachfrage noch einmal enorm ansteigen wird, gemäß einem Bericht des „Education Policy Center of Southwest University“. Vor dem Hintergrund der Einführung der Zwei-Kind-Politik im Jahr 2016 ist davon auszugehen, dass der Bedarf nach Kindergartenplätzen zwischen 2019 und 2021 stark zunehmen und es entsprechend zu einem Mangel sowohl an Kindergärten sowie an pädagogischen Fachkräften kommen wird (vgl. Xinhua, 2018).

3.3.1.1 Öffentliche und private Kindergärten

In China gibt es sowohl öffentliche als auch private Kindergärten. Während öffentliche Kindergärten aus staatlichen Mitteln finanziert werden und der Verantwortung der jeweiligen städtischen, lokalen und regionalen Behörden unterliegen, werden die privaten Kindergärten durch private Investoren finanziert (vgl. Hu & Szente, 2009, S. 248). Durch die in den achtziger Jahren eingeführte neue Marktwirtschaft, beruhend auf Wettbewerb, Selektion und der über dreißig Jahre währenden Ein-Kind-Politik, erfuhr Bildung einen erneuten Auftrieb (vgl. Wang & Mao, 1996, S. 150). Dies führte dazu, dass die Zahl der öffentlichen Kindergärten zurückging und die Zahl der privaten Kindergärten zunahm, wie die Zahlen der folgenden Grafik belegen.

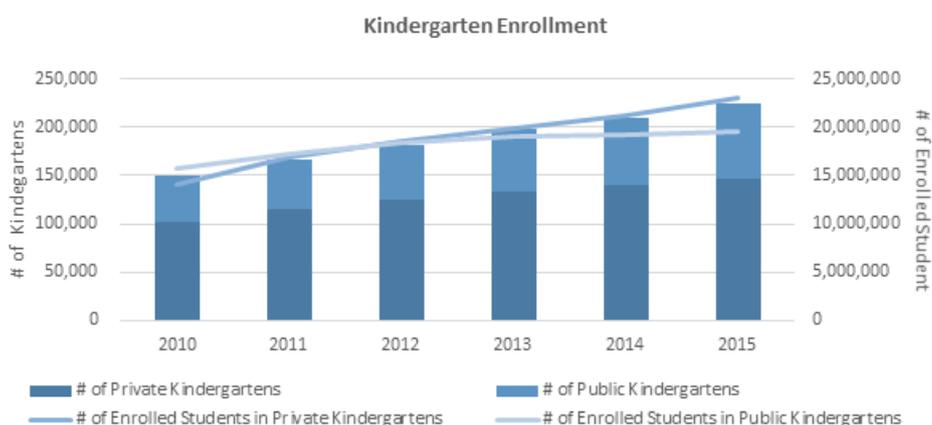


Abb. 2: Kindergarten Enrollment

(Quelle: National Bureau of Statistics, zitiert nach Jiang, 2016).

Die Kindergärten können seit 2010 zwar einen Aufwärtstrend verzeichnen, jedoch beträgt die Zahl der öffentlichen Kindergärten im Jahre 2015 etwa 75000. Die Zahl der privaten Kindergärten ist mit etwa 145000 fast doppelt so hoch, Tendenz steigend, wie der Bericht einer japanischen Tageszeitung vermuten lässt. Demnach gibt es im Jahr 2018 rund 86000 öffentliche Kindergärten und circa 150000 private Kindergärten für etwa 44 Millionen chinesische Kinder (vgl. Daisuke, 2018). Dies ist eine Entwicklung, die viele chinesische Familien vor Probleme stellt. Zum einen ist der Besuch eines privaten Kindergartens meist mit enorm hohen Gebühren verbunden, welche – je nach Kindergarten – zwi-

schen 5000 Yuan (etwa 640 EUR) und 20000 Yuan variieren können, wie die China Daily im Jahre 2019 berichtet (vgl. Zou, 2019). Aus diesem Grund bleibt der Besuch eines Kindergartens meist Familien der gehobenen Mittelklasse vorbehalten. Auch der Besuch eines öffentlichen Kindergartens stellt eine Problematik dar: Zwar sind die Gebühren merklich niedriger, jedoch gibt es nicht ausreichend viele öffentliche Kindergärten, wie die genannte Grafik aufzeigt. In Folge dessen ist die Konkurrenz hart und viele Eltern versuchen, auf anderen Wegen einen Kindergartenplatz für ihr Kind zu sichern. Oft geschieht dies, indem sie Geld oder Beziehungen spielen lassen: „[...] using money or connections“ (Daisuke, 2018). In einem Artikel aus dem Jahr 2015 berichtet die Süddeutsche Zeitung vom tagelangen Schlangestehen chinesischer Eltern, um einen Kindergartenplatz für ihr Kind zu ergattern (vgl. Strittmatter, 2015). Diese Situation wird dadurch weiter verschärft, dass viele öffentliche Kindergärten einem bestimmten Klientel vorbehalten sind, beispielsweise den dortigen Anwohnern oder Angestellten der Stadtregierung (vgl. China Daily, 2019; Nanfang Metropolis Daily, zitiert nach Qi & Melhuish, 2016, S. 10). Dies ist eine Entwicklung, der die chinesische Regierung zum einen durch die Erhöhung der Subventionen für die frühkindliche Bildung entgegenwirken will. Die Nachrichtenagentur Xinhua (2019) berichtet, dass China die Hilfsgelder im Jahr 2019 um knapp zwei Billionen Yuan gegenüber dem Vorjahr für den Bau von mehr Kindergärten aufgestockt hat, umso der erhöhten Nachfrage der Bevölkerung entgegenzukommen. Darüber hinaus appelliert die chinesische Regierung an öffentliche Institutionen, Universitäten oder öffentliche Unternehmen, Kindergärten zu gründen. Gemäß einem Bericht der China Education Daily (2018), schafft die Regierung zudem bereits seit 2011 sukzessive regierungsinterne Hürden ab, um die Finanzierung der frühkindlichen Bildung zu erleichtern. Zudem macht die Regierung in ihrem *National Plan* (vgl. 2010, S. 13) die Absicht deutlich, ein System entwickeln zu wollen, um Kindergartengebühren zu regulieren und somit günstigere, für alle Kinder zugängliche, frühkindliche Bildungsinstitutionen zu schaffen.

3.3.1.2 Stadt-Land-Gefälle

China ist größtenteils ein Agrarland, in dem die Landbevölkerung die Mehrheit der Bevölkerung ausmacht. Dieses Verhältnis hatte bis zum Jahr 2010 noch Bestand, denn zu dieser Zeit lebten 699 Millionen Menschen auf dem Land und 669 Millionen in der Stadt. Seitdem haben sich die Verhältnisse jedoch verändert: Mittlerweile lebt die Mehrheit der Bevölkerung Chinas mit 875 Millionen Menschen in den Städten und 565 Millionen auf dem Land (vgl. Worldometer, 2020). Der Grund dafür liegt in der durch die Modernisierung Chinas angestoßenen Landflucht. Viele Landbewohner, meist Vater und Mutter chinesischer Gastarbeiterfamilien, verlassen die ländlichen Regionen, um in der Stadt Arbeit zu suchen. Die Kinder werden dabei auf dem Land zurückgelassen, da diese aufgrund des in China geltenden Hukou-Systems – einem System zur Wohnsitzkontrolle – als Kinder von Wanderarbeitern keinen Zugang zu Bildung in der Stadt haben (vgl. Dixon, 2019). In Folge dessen bleiben die Kinder unter der Obhut von einem Elternteil, von Verwandten oder von den Großeltern auf dem Land zurück. Gemäß dem Jahresbericht von United Nations International Children’s Emergency Fund (UNICEF) (2018), beläuft sich die Zahl im Jahr 2018 auf 69 Millionen Kinder, die sogenannten „left-behind children“. Dies ist eine alarmierende Entwicklung, denn der Fortschritt, den China in den letzten Jahren im Bereich der frühkindlichen Bildung erzielt hat, ist vor allem in den Städten zu spüren. Dies zeigt auch die nachfolgende Grafik:

Year	Nation	Urban areas		Rural areas	
		Total	Percent	Total	Percent
2006	130,495	65,776	50.40	64,719	49.60
2007	129,086	67,743	52.48	61,343	47.52
2008	133,722	69,419	51.91	64,303	48.09
2009	138,209	71,843	51.98	66,366	48.02
2010	150,420	78,832	52.41	71,588	47.59
2011	166,750	108,066	64.81	58,684	35.19
2012	181,251	118,160	65.19	63,091	34.81

Abb. 3: The number of urban and rural Kindergartens, 2006 to 2012

(Quelle: Hong, Liu, Ma & Luo, 2015, S.5).

Die Zahl der Kindergärten nahm in städtischen Gebieten zwischen 2006 und 2012 um etwa 15 % zu, während die Zahl der ländlichen Kindergärten um etwa 15 % abnahm. Die Kluft zwischen dem Bildungslevel der städtischen und ländlichen Bevölkerung vergrößert sich dementsprechend zunehmend. Betrag der Unterschied zwischen städtischen und ländlichen Gebieten im Jahr 2006 lediglich 0,8 %, so stieg dieser bis 2012 auf 30,58 % an. Analog ist auch ein Rückgang der Einschulungsquote in ländlichen Gebieten zu verzeichnen, wie die unten abgebildete Tabelle belegt. Im Gegensatz zu städtischen Gebieten, in denen im Jahr 2006 54 % und sechs Jahre später bereits 72 % der Kinder einen Kindergarten besuchten, waren es in ländlichen Gebieten im Jahr 2006 noch 46 % und im Jahr 2012 nur 28 %.

Year	National level	Urban areas		Rural areas	
		Total	Percent	Total	Percent
2006	22,638,509	12,160,090	53.71	10,478,419	46.29
2007	23,488,300	13,157,106	56.02	10,331,194	43.98
2008	24,749,600	14,076,041	56.87	10,673,559	43.13
2009	26,578,141	15,318,161	57.63	11,259,980	42.37
2010	29,766,695	17,626,405	59.22	12,140,290	40.78
2011	34,244,456	24,306,519	70.98	9,937,937	29.02
2012	36,857,624	26,459,845	71.79	10,397,779	28.21

Abb. 4: The number of urban and rural children in kindergartens, 2006 to 2012

(Quelle: Hong et al., 2015, S. 5).

Diese Entwicklung ist problematisch, denn aufgrund des Mangels an Kindergärten in ländlichen Regionen, sind es oft nur die Großeltern, die den Kindern in dieser Zeit Bildung vermitteln können. Meist sind diese jedoch selbst ungebildet oder vorwiegend mit landwirtschaftlichen und häuslichen Tätigkeiten beschäftigt (vgl. Dixon, 2019). Aktuellere Statistiken, die das Verhältnis der Stadt-Land-Verteilung der Kindergärten sowie der damit einhergehenden Einschulungsquote aufzeigen, sind nicht verfügbar. Jedoch scheint die chinesische Regierung auf dieses Problem aufmerksam geworden zu sein. Sie ist bestrebt, dieser Entwicklung entgegenzuwirken: Im *National Plan* (vgl. 2010, S. 13) wird die Stärkung der frühkindlichen Bildung in ländlichen Gebieten mit Hilfe von verschie-

denen Maßnahmen betont. Dazu zählen sowohl der Bau neuer sowie die Renovierung älterer Kindergärten als auch die Nutzung vorhandener Schulgebäude für die frühkindliche Bildung. Bedürftige Familien, die sich den Besuch eines Kindergartens nicht leisten können, sollen finanziell unterstützt werden. Des Weiteren wird in offiziellen Berichten sowohl die Entwicklung der Kindergärten als auch die damit zusammenhängende Einschulungsquote und Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in ländlichen Gebieten vermehrt betont. Dies wird im Bericht des Bildungsministeriums (vgl. MOE, 2019) aus dem vergangenen Jahr dargelegt. Solche Maßnahmen verdeutlichen das Bestreben der chinesischen Regierung, das Gefälle zwischen Stadt und Land zu verkleinern und der Gefahr, die voranschreitende wirtschaftliche Entwicklung des Landes zu gefährden, entgegenzuwirken.

3.3.2 Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte

Seit den achtziger Jahren stellt die chinesische Regierung zunehmend die Bedeutung der Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften für die Umsetzung einer qualitativ hochwertigen frühkindlichen Bildung in zahlreichen Dokumenten und Verordnungen heraus. In den *Regulations on the Management of Kindergartens* und den *Kindergarten Work Regulations (Trial)* wird die Notwendigkeit eines Nachweises bestimmter Qualifikationen für die Tätigkeit im Kindergarten betont. Hierzu zählen beispielsweise eine Lehrerausbildung, oder je nach Position, eine gewisse Berufserfahrung (vgl. Qi & Melhuish, 2016, S. 6). Im *National Plan* (2010, S. 13) wird die Absicht der chinesischen Regierung, sowohl die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte als auch deren sozialen Status und Gehalt zu verbessern, konkretisiert: „We should strictly implement the qualification standards for preschool teachers, and enhance teachers’ trainings, so as to improve their overall quality. Kindergarten teachers’ social status, salaries and benefits shall be guaranteed in accordance with relevant laws.“ Nur wenige Monate später veröffentlichte der Staatsrat der Volksrepublik China ein weiteres richtungsweisendes Dokument: das *Issues Regarding Current Development of Early Childhood Education*. Demnach soll die Kapazität qualifizierter Fachkräfte durch zahlreiche Kurse, Fortbildungen und Schulungen ausgebaut

und so das Ziel, in den nächsten drei Jahren 10000 pädagogische Fachkräfte auszubilden, erreicht werden (vgl. Zhou, 2011, S. 32-33). Das Bestreben der chinesischen Regierung scheint Wirkung zu zeigen, wie sich anhand von Statistiken nachweisen lässt. Die Zahl der pädagogischen Fachkräfte im frühkindlichen Bildungsbereich ist seit den achtziger Jahren kontinuierlich gestiegen, wie Zahlen des „China Statistical Yearbook 2019“ belegen. Belief sich die Zahl der Fachkräfte 1980 auf nur 411000, im Jahr 2000 auf 856000 und 2010 auf 1144000, so liegt diese Zahl 2018 bereits bei 2581000 (National Bureau of Statistics of China, 2019a, 21-6). Zudem lässt sich eine Verbesserung der Qualifikation pädagogischer Fachkräfte verzeichnen. Seit 2001 stieg die Zahl der Fachkräfte, die einen hohen Bildungsabschluss aufweisen, kontinuierlich an. Parallel dazu nimmt die Zahl der Fachkräfte mit einem niedrigen Bildungsabschluss über die Jahre stetig ab, wie die folgende Grafik verdeutlicht:

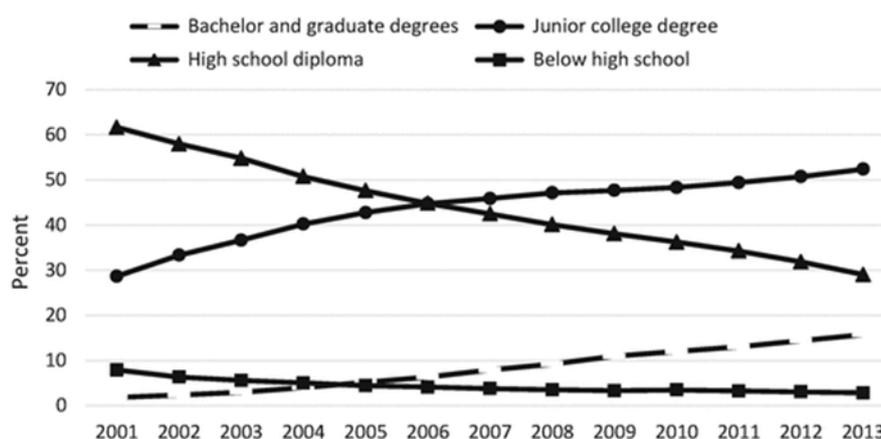


Abb. 5: Trends in preschools teachers' educational background in China 2001-2013
(Quelle: Rao, Zhou & Sun, 2017, S. 91).

Dies ist eine anhaltende Entwicklung, wie ein Bericht des Bildungsministeriums über die Bildungsleistungen in China aus dem Jahr 2018 vermuten lässt. In diesem Bericht wird ein Anstieg der Zahl der Fachkräfte mit einem hohen Bildungsabschluss sowohl in städtischen als auch in ländlichen Gebieten vermerkt, jedoch auch auf das weiterhin vorherrschende Gefälle zwischen Stadt und Land hingewiesen. Zudem wurde dem Bestreben, mehr Fachkräfte, die bereits im Kindergarten tätig sind, durch Fortbildungen und Schulungen zu pro-

fessionalisieren, nachgegangen. Gemäß dem Bildungsministerium haben im Jahr 2018 70,9 % der pädagogischen Fachkräfte an diversen Fortbildungen teilgenommen. Dies macht einen Anstieg von 1,6 % zum Vorjahr aus (vgl. MOE, 2019) und verdeutlicht Chinas Bereitschaft sowie Bestreben, „[...] the largest preschool system in the world [...]“ (China Education Daily, 2018) zu professionalisieren. Inwieweit sich die gesetzlichen Zielvorgaben und Verbesserungen bezüglich der Kapazität und Qualifikation der Fachkräfte in der Praxis tatsächlich niederschlagen, ist schwer zu sagen. Im Bericht der Erziehungswissenschaftlerin Zimmer (vgl. 2011, S. 8-10) über ihren Besuch in chinesischen Kindergärten aus dem Jahr 2011 wird jedoch deutlich: Der Wille, das westliche Verständnis von Kindererziehung umzusetzen ist vorhanden und Ansätze kindzentrierter Pädagogik sind in den Kindergärten zu verzeichnen.

3.3.3 Qualitätssicherung

Gemäß Qi und Melhuish (vgl. 2016, S. 7) verfügte China bis vor einigen Jahren über kein landesweit umfassendes System der Qualitätskontrolle im Bereich der frühkindlichen Bildung. Die Aufgabe der Qualitätskontrolle wurde untergeordneten Verwaltungsebenen, wie städtischen, lokalen und regionalen Behörden übertragen. Eine Einheitlichkeit war dadurch nicht gewährleistet. Hinzu kommt, dass sich private Kindergärten keiner Qualitätskontrolle zu unterziehen haben, da diese nicht von der Regierung finanziert werden (vgl. Hu & Szente, 2009, S. 248). Zweifel, ob die Bildung in privaten Kindergärten qualitativ hochwertig oder lediglich profitorientiert ist, werden vor diesem Hintergrund laut, wie Qi und Melhuish (vgl. 2016, S. 9) unter Bezugnahme auf einen Bericht der Nachrichtenagentur Xinhua Daily Telegraph aus dem Jahr 2011 anmerken. Gleichzeitig äußern chinesische Eltern Bedenken in Bezug auf die Qualität der frühkindlichen Bildung in öffentlichen Kindergärten (vgl. Zou, 2019). Obwohl diese ihre Curricula im Zuge der Entwicklung des frühkindlichen Bildungsbereiches und unter den Vorgaben des Bildungsministeriums im Laufe der Jahre angepasst und verbessert haben, führt das fehlende nationale Qualitätskontroll-System zu verschiedenen Bewertungssystemen mit unterschiedlichen Maßstäben (vgl. Hu & Szente, 2009, S. 248). Dass sich an dieser Situation bis zum heutigen Zeitpunkt

kaum etwas geändert hat, lässt die Aussage des Bildungsministeriums vermuten, welche bis 2020 ein „universal, public und quality preschool education system“ (China Education Daily, 2018) etabliert haben will.

3.4 Zusammenfassung

Die Geschichte des chinesischen Kindergartens ist stark von politischen, kulturellen und gesellschaftlichen Umbrüchen geprägt. Fanden in den zwanziger und dreißiger Jahren vor dem Hintergrund der neuen Kulturbewegung erstmals westliche pädagogische Konzepte und Ansätze Eingang in das chinesische Kindergartenwesen, wurden diese mit der Gründung der Volksrepublik Chinas in den fünfziger Jahren durch eine an der Sowjetunion orientierten lehrerzentrierten und fächerdidaktischen Pädagogik abgelöst. Erst mit dem Ende der Kulturrevolution und der Öffnung Chinas in den achtziger Jahren wurde das Kindergartenwesen neu belebt und die Bedeutung frühkindlicher Bildung erkannt. Seitdem hat sich eine bemerkenswerte Entwicklung im Kindergartenwesen vollzogen. Mit der Etablierung einer an der Lebenswelt des Kindes orientierten Pädagogik, basierend auf zahlreichen westlichen pädagogischen Ansätzen und Theorien, zeichnete sich ein Wandel im Erziehungssystem ab. Der traditionelle chinesische Erziehungsgedanke orientiert sich an konfuzianischen und kollektivistischen Werten. Diese sind nach wie vor in der Gesellschaft verankert, kommen im Schulsystem zum Ausdruck und unterliegen im frühkindlichen Bildungsbereich einer Veränderung sowie eine Hinwendung zum Individualismus. So zeichnet sich die aktuelle Reform des Kindergartens durch eine Vielzahl kindzentrierter Curricula und durch das Bestreben aus, seitens der chinesischen Regierung, diese Entwicklung durch zahlreiche Dokumente und Verordnungen voranzutreiben. Sowohl die Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte als auch der Ausbau der Kapazität qualifizierter Fachkräfte rückt immer weiter in den Mittelpunkt. Mit Erfolg, denn China verfügt aktuell über „[...] the largest preschool education system in the world [...]“ (China Education Daily, 2018). Jedoch gestaltet sich das frühkindliche Bildungswesen, trotz dieser beeindruckenden Entwicklung, nach wie vor problematisch. Es gibt mehr private als öffentliche Kindergärten. Private Kindergärten verlangen teilweise horrend

Gebühren und öffentliche Kindergärten decken nicht den Bedarf an benötigten Kindergartenplätzen. Auch das vorherrschende Stadt-Land-Gefälle stellt die chinesische Regierung vor Herausforderungen, denn auf dem Land gibt es nach wie vor weniger Kindergärten als im urbanen Raum. In Folge dessen kann eine Vielzahl der „left-behind children“ keinen Kindergarten besuchen. Darüber hinaus verfügt China über kein landesweit einheitlich gestaltetes Evaluationssystem, um die Qualität der frühkindlichen Bildung in den Kindergärten zu sichern. Die Qualitätssicherung der Kindererziehung in öffentlichen Kindergärten liegt im Aufgabenbereich einzelner Behörden. Private Kindergärten brauchen sich ohnehin keiner Qualitätskontrolle zu unterziehen. In Folge dessen lösen sowohl eine mögliche Profitorientierung privater Einrichtungen als auch die mangelhafte Qualität Unsicherheit bei chinesischen Eltern in Bezug auf die Wahl des Kindergartens aus. Dieser Schwierigkeiten ist sich die chinesische Regierung bewusst und sie versucht, dem Problem durch eine Vielzahl von Maßnahmen entgegenzuwirken, damit „by 2035, three-year preschool education will be available for all children between the ages of 3 and 6, and a national preschool network will be established [...]“ (China Daily, 2019).

4 Chancen und Risiken der chinesischen Kindererziehung

Im zweiten Kapitel wurde eine Vielzahl an Einflussfaktoren erläutert, die dem chinesischen Erziehungskonzept zu Grunde liegen. Der Geist des Kollektivismus, konfuzianische Werte- sowie Normenvorstellungen und der hohe Stellenwert der Bildung spielen seit jeher eine bedeutende Rolle. Die Öffnung Chinas in den achtziger Jahren sowie die Einführung der Ein-Kind-Politik führten dazu, dass das Kind ins Zentrum des Familiengeschehens rückte und sich Erziehungsvorstellungen zunehmend verändert haben. Dieser Umstand ist vor allem im Bereich der frühkindlichen Bildung erkennbar. Der Kindergarten ist geprägt von einer an die Lebenswelt des Kindes angepasste Pädagogik, welche die individuelle Bedürfnisse und Fähigkeiten des Kindes in den Mittelpunkt stellt. Westliche pädagogische Ansätze wie die von Montessori, Steiner oder Reggio

Emilia finden Eingang in die frühkindliche Bildungslandschaft, wie im dritten Kapitel ausgearbeitet. Der traditionelle chinesische Erziehungsgedanke, bestimmt durch die Begriffe „Leistung“, „Selektion“ und „Gemeinschaft“, welcher sowohl im familiären als auch schulischen Kontext tief verankert ist, wird durch eine prozessorientierte Pädagogik abgelöst. Dieser Ansatz rückt das Kind in seiner Vielfalt und Einzigartigkeit ins Zentrum. Die Mischung aus kollektivistisch und individualistisch orientierten Erziehungskonzepten gibt Anlass, die Begriffe Individualismus und Kollektivismus zu beleuchten sowie die Merkmale einer individualistisch und kollektivistisch orientierten Kindererziehung herauszuarbeiten. Anschließend wird das Wertquadrat nach Schulz von Thun zu Rate gezogen, um vor diesem Hintergrund und unter Einbeziehung weiterer chinesischer Erziehungsmerkmale abschließend die Frage zu beantworten, welche Chancen und Risiken sich in der chinesischen Kindererziehung erkennen lassen.

4.1 Individualismus und Kollektivismus

Wie bereits in Kapitel 2.2.1 dargestellt, definiert sich der Einzelne in einer kollektivistischen Gesellschaft durch seine Zugehörigkeit zur Gruppe. Er sieht sich primär als Teil des Kollektivs und als solcher wird er auch wahrgenommen (vgl. von Saldern, 1999, S. 191). Soziale Beziehungen haben einen hohen Stellenwert, die eigenen Ziele und Bedürfnisse werden denen des Kollektivs untergeordnet (vgl. Triandis, 2018, xiii). Das Prinzip der Kollektivität und der „wir“-Gedanke sind entsprechend vorherrschend im Kollektivismus. Auf der Individualalebene beschreibt Triandis (vgl. 2001, S. 910-913) diese Art der Selbstdefinition als allozentrisch. Eine allozentrisch orientierte Person tendiert demnach eher dazu, sich in Bezug auf eine Gruppe zu definieren und sich entsprechend vorgegebener Gruppennormen zu verhalten.

Demgegenüber steht in individualistisch geprägten Gesellschaftsformen der Einzelne mit seinen individuellen Zielen und Rechten im Vordergrund (vgl. von Saldern, 1999, S. 191). Auf Selbstverwirklichung und Persönlichkeitsentfaltung wird großen Wert gelegt wie Triandis (2001, S. 915) aufzeigt: „[...] self-actualization, which is a prototypical individualist construct [...].“ Die Begriffe „Selbst“ und „Eigen“ im Sinne von Selbstvertrauen, Selbstständigkeit und Ei-

genverantwortung sind zentrale Werte (vgl. von Saldern, 1999, S. 191). Demnach tendiert eine idiozentrische Person eher dazu, die persönliche Einzigartigkeit zu betonen und sich gemäß internaler Dispositionen zu verhalten (vgl. Albert & Trommsdorff, 2020, S. 807). In diesem Kontext spielen für die Darstellung der Persönlichkeit einer idiozentrisch orientierten Person Begriffe wie „Dominanz“, „Kreativität“, „Wettbewerbsfähigkeit“, „Effizienz“, „Initiative“ und „Neugier“ eine bedeutende Rolle (vgl. Triandis, 2001, S. 915). Im Allgemeinen ist der Kollektivismus eher in östlichen Ländern und der Individualismus vor allem in westlichen Ländern vertreten (vgl. Huang, 2015, S. 206).

4.2 Individualismus und Kollektivismus in der Kindererziehung

Betrachtet man nun die Kindererziehung, vor dem Hintergrund der oben genannten Persönlichkeitsmerkmale in individualistisch und kollektivistisch geprägten Gesellschaften, lassen sich Charakteristiken aufzeigen, die im Folgenden beschrieben werden.

4.2.1 Merkmale individualistisch orientierter Kindererziehung

Gemäß Triandis (2001, S. 912) zeichnet sich die Kindererziehung in individualistisch geprägten Gesellschaften durch die Betonung der Selbstständigkeit, der Eigenständigkeit, der Kreativität und dem Explorationsdrang des Kindes aus: „[...] independence, exploration, creativity, and self-reliance.“ Diese Darstellung ergänzt Cao (vgl. 2009, S. 44) durch die Förderung von Unabhängigkeit sowie eigener Meinungsbildung und -äußerung im individualistischen Erziehungsgedanken. Im schulischen Kontext wird die Betonung auf die Individualität des Einzelnen gelegt sowie auf die Stärkung des Selbstbewusstseins (vgl. Hofstede; Tjosvold et al., zitiert nach Cao, 2009, S. 44). Auf diese Charakteristiken, welche sich bereits im Stadium der frühkindlichen Kindererziehung im Kindergarten in China abzeichnen, wurde im dritten Kapitel dieser Thesis hingewiesen. Eine an der Lebenswelt des Kindes orientierte Pädagogik, welche dessen individuelle Bedürfnisse und Fähigkeiten in den Mittelpunkt stellt, ist in zahlreichen Verordnungen und Dokumenten seitens der Regierung fest verankert. Das kindliche Spiel wird als zentrale Lernform gesehen. Sowohl Selbstbildungsprozesse

als auch die Eigenaktivität des Kindes werden betont und die Förderung des Kindes seinem Entwicklungsstand entsprechend herausgestellt (vgl. Zhu, 2004, S. 272). Vor diesem Hintergrund sind mittlerweile zahlreiche westliche pädagogische Ansätze wie die von Montessori, Steiner oder Reggio Emilia in der chinesischen frühkindlichen Bildungslandschaft vertreten. Es handelt sich demnach um Ansätze einer am Prinzip der Individualität orientierten Pädagogik im frühkindlichen Bildungsbereich.

4.2.2 Merkmale kollektivistisch orientierter Kindererziehung

Betrachtet man im Gegenzug die Merkmale der Kindererziehung in kollektivistischen Kulturen, so wird dort die Betonung auf Gehorsam, Konformität, Sicherheit und Verlässlichkeit gelegt, wie Triandis (2001, S. 912) aufzeigt: „[...] child rearing emphasizes conformity, obedience, security, and reliability[...].“ Bestätigt wird dies von Cao (2009, S. 44), die die Kindererziehung im Kollektivismus folgendermaßen darstellt: „[...] parents are chiefs in the family, children need to learn bearing from others' opinions.“ Demnach sind die Kinder den Erwachsenen untergeordnet und müssen lernen, sich anzupassen und ihre eigenen Interessen zurückzustellen. In der schulischen Erziehung schlägt sich das Prinzip darin nieder, dass eine Lehrerzentrierung vorherrschend ist und die Autorität der Lehrperson nicht in Frage zu stellen ist (vgl. Hofstede; Lustig & Koester, zitiert nach Cao, 2009, S. 44). Auf diese Merkmale wurde bereits in Kapitel 2 dieser Abhandlung verwiesen. Die Kindererziehung ist nach wie vor vom kollektivistischen Geist, von der Förderung der Gemeinschaft und von konfuzianischem Gedankengut geprägt. Im familiären Kontext spiegelt sich dies beispielsweise im Prinzip der Kindespietät und in der Bedeutung der Familie wider, wie in 2.2.2 sowie 2.3.3 dargestellt. In der Grundschule macht sich der kollektivistische Erziehungsgedanke in der Unterrichtsgestaltung bemerkbar. Frontalunterricht, ein hoher Respekt vor der Lehrperson, das Streben nach Harmonie innerhalb des Klassenverbandes und der starke Einfluss der kommunistischen Partei prägen den Schulalltag, wie in 2.1.4 beschrieben. Fragen seitens der Schüler werden kaum gestellt und das Lernen basiert vor allem auf dem Frage-Antwort Prinzip sowie auf Auswendiglernen (vgl. Wellnitz, 2014, S. 54-74).

4.3 Wertequadrat nach Schulz von Thun

Bei dem, ursprünglich von Paul Helwig stammenden Wertequadrat nach Schulz von Thun, handelt es sich ein Werkzeug zur Kommunikationsanalyse und Persönlichkeitsentwicklung. Es ist als Schema zu verstehen, das verschiedene Werte, Prinzipien sowie Persönlichkeitsmerkmale miteinander in Bezug setzt und bei einem Gegensatz, einer Widersprüchlichkeit, einer Polarisierung oder bei einem Dilemma Anwendung findet (vgl. Schulz von Thun, 2010, S. 13-16). Gemäß Schulz von Thun kann jedes Persönlichkeitsmerkmal nur dann zu einer vollen konstruktiven Entfaltung gelangen, wenn es sich in einer ausgewogenen Balance mit einem ihm gegensätzlichen Merkmal beziehungsweise seinem positiven Gegenwert befindet (vgl. Schulz von Thun, 2019, S. 43). Der Grundgedanke des Modells basiert auf Aristoteles Hauptwerk „Nikomachische Ethik.“ In diesem Werk beschreibt Aristoteles (2009) seine Überzeugung, dass ein glückliches Leben nur durch tugendhaftes Verhalten zu erreichen ist, welches durch Ansteuern der „Goldenen Mitte“, das heißt, das richtige Maß an „Zuviel“ und „Zuwenig“ erlangt werden kann. Ein „Zuviel“ wird im Wertequadrat nach Schulz von Thun durch die extremen Ausprägungen zweier sich gegensätzlicher positiver Merkmale dargestellt. So sind zum Beispiel die Persönlichkeitsmerkmale „Geiz“ und „Verschwendung“ die extremen Ausprägungen ihrer positiven Gegenwerte „Sparsamkeit“ und „Großzügigkeit“. Die beiden letzteren Merkmale stehen in einer ausbalancierten Situation in einem positiven Spannungsverhältnis miteinander. Dies ist, was Aristoteles als die „Goldene Mitte“ bezeichnen würde. Wird versucht, einen der negativen Werte in diese Balance zu bringen, ist oft zu beobachten, dass eine Überkompensation stattfindet und statt einer Hinwendung zur „Goldenen Mitte“ eine Entwicklung hin zum anderen Extrem zu verzeichnen ist. Statt die negative Ausprägung „Geiz“ zum positiven Gegenwert „Großzügigkeit“ zu transformieren, wird dieses Merkmal nicht selten in das Extrem der „Verschwendung“ übersteigert (vgl. Schulz von Thun, 2019, S. 43-45). Die zuvor dargestellten Charakteristika des Individualismus und Kollektivismus, werden nach diesem Modell als sich gegenüberstehende positive Werte aufgefasst. Das Wertequadrat soll im Folgenden zu Hilfe genommen werden, um die

Chancen und Risiken der durch diese beiden gegensätzlichen Konzepte beeinflussten chinesischen Kindererziehung herauszuarbeiten.

4.3.1 Wertequadrat zu Individualismus und Kollektivismus

Um die Begriffe Individualismus und Kollektivismus auf das Wertequadrat nach Schulz von Thun zu übertragen, wird die Darstellung des „Wertequadrats zu Kollektivismus vs. Individualismus“ von Huang (2015, S. 207) als Grundlage genutzt. Dies gestaltet sich folgendermaßen:

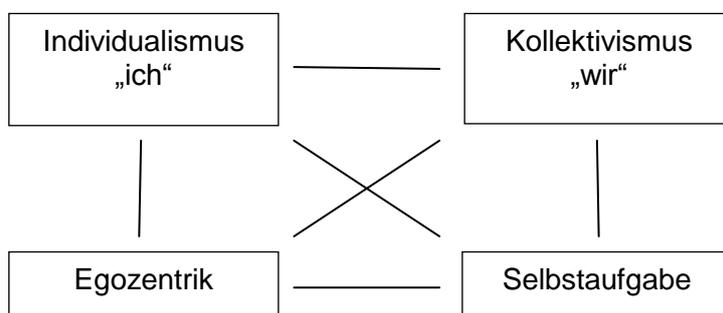


Abb. 6: Das Wertequadrat zu Kollektivismus und Individualismus
(Quelle: in Anlehnung an Huang, 2015, S. 207).

Die Begriffe Individualismus und Kollektivismus sind im Wertequadrat im oberen Teil angesiedelt und stehen in einem positiven Spannungsverhältnis zueinander. Im unteren Teil werden die den positiven Werten entsprechenden extremen Ausprägungen dargestellt. Die negative Ausprägung des Individualismus ist ein egozentrischer und selbstzentrierter Charakterzug, während das Extrem des Kollektivismus das Persönlichkeitsmerkmal der Selbstaufgabe ist. Die Verbindung der beiden Extreme stellt gemäß Helwig (zitiert nach Schulz von Thun, 2010, S. 13) „[...] den Weg dar, den wir beschreiten, wenn wir dem einen Unwert entfliehen wollen, aber nicht die Kraft haben, uns in die geforderte Spannung der oberen Pluswerte hinaufzuarbeiten.“ Die Diagonalen im Zentrum des Wertequadrats zeigen die Gegensätzlichkeit zwischen einem negativen Wert und dem positiven Gegenwert seines positiven Pendants auf. Demnach steht der „wir“-Gedanke des Kollektivismus dem Persönlichkeitsmerkmal der Egozentrik und der „ich“-Gedanke des Individualismus der Charakteristik der

Selbstaufgabe entgegen. Vor dem Hintergrund der Prämisse des positiven Spannungsverhältnisses des Wertequadrats bedeutet dies für das Prinzip der Individualität und Kollektivität, dass die Entwicklung einer ausgeglichenen Persönlichkeit nur durch die Mischung der Komponenten beider Anschauungen zu erreichen ist.

4.4 Chancen und Risiken der Kindererziehung in China

Auf Basis der im Rahmen des Wertequadrats zum Kollektivismus und Individualismus herausgearbeiteten Persönlichkeitsmerkmale sowie unter Bezugnahme expliziter Faktoren, die die Kindererziehung in China beeinflussen, werden nachfolgend einige Chancen und Risiken dargestellt, die sich in der chinesischen Kindererziehung erkennen lassen.

4.4.1 Chancen der Kindererziehung

I. Individualistische Ansätze im chinesischen Kindergarten

Bereits im frühen Kindesalter bilden Kinder, bedingt durch eine Vielzahl von neuen Erfahrungen und Wahrnehmungen, eine Unmenge an Synapsen aus. Demnach ist das Gehirn eines Dreijährigen doppelt so aktiv wie das eines Erwachsenen und es bildet die Grundlage für die hohe Lern- und Anpassungsfähigkeit eines Kindes. Im weiteren Verlauf werden die Synapsen, die keine weitere Stimulation erfahren, abgebaut und benötigte Bahnen zwischen Neuronen verstärkt. Dies bedeutet, dass letztlich die Umwelt – das heißt Erfahrungen sowie Erlebnisse und angeeignetes Wissen – die Struktur des Gehirns maßgeblich beeinflusst (vgl. Textor, 2010). Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse der Hirnforschung und „[...] einer zunehmend pluralisierenden globalisierenden Welt [...]“ (Henry-Huthmacher & Hoffmann, 2015, S. 6), wird die Entwicklung des Kindes zu einer selbstständigen, kompetenten und einer sich an eine verändernde Welt anpassungsfähige Persönlichkeit angestrebt. Auch in Schule und Kindergarten hat dieses Bild Einzug genommen. Die Förderung der Kompetenzen des Kindes ist zentral in der frühkindlichen sowie schulischen Erziehung und verfolgt das Ziel, eine möglichst frühe Entfaltung der kindlichen Po-

tentiale zu ermöglichen (vgl. Henry-Huthmacher & Hoffmann, 2015, S. 5-6). Dieser Ansatz ist mittlerweile fest in zahlreichen Gesetzen sowie Orientierungs- und Bildungsplänen verankert und macht den Anspruch des Kindes auf eine individuelle Entfaltung und Förderung geltend. Artikel 29 (Bildungsziele; Bildungseinrichtungen) der United Nations (UN)-Kinderrechtskonvention lautet beispielsweise: „Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss, die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen [...]“ (UNICEF, 2020). Ein ganzheitlicher Ansatz wird hier betont und die Einzigartigkeit des Kindes herausgestellt sowie wertgeschätzt. Zudem wird die individuelle Förderung als Begabungsförderung verstanden, welche das kindliche „Fähigkeitspotential“ zur Entfaltung bestimmter Talente im weiteren Verlauf des Lebens betont (vgl. Behrensen & Solzbacher, 2012, S. 5). Zwar gibt es bisher keine Studien, die die Auswirkungen individualistischer Ansätze im Bereich der frühkindlichen Bildung in China mit Hinblick auf die spätere Persönlichkeitsentwicklung belegen, jedoch kann vor dem Hintergrund der neurowissenschaftlichen Befunde schlussgefolgert werden, dass eine an der Lebenswelt des Kindes orientierte Pädagogik von grundlegender Bedeutung für die spätere Persönlichkeitsentwicklung ist und maßgeblich zur Ausbildung einer kompetenten sowie kreativen Persönlichkeit beiträgt. Das Bewusstsein über die eigenen Stärken und Schwächen trägt nicht nur zur Gestaltung des eigenen Lebens bei. Auch die Gesellschaft kann hiervon profitieren, indem Charakteristiken idiozentrisch orientierter Personen – wie Kreativität, Effizienz, Initiative und Wettbewerbsorientierung – zum wirtschaftlichen sowie gesellschaftlichen Erfolg beitragen. Demnach ist das individualistisch orientierte Erziehungskonzept chinesischer Kindergärten sowohl als Chance für die persönliche Entwicklung des Kindes als auch der Gesellschaft zu begreifen.

II. Sicherheit und Geborgenheit durch Gruppenzugehörigkeit im Kollektivismus

Sicherheit und Geborgenheit sind Begriffe, die für eine gesunde Entwicklung des Kindes von immenser Bedeutung sind. Sie bilden die Basis für die kindliche Ausbildung von Empathie und Mitgefühl (vgl. Fuhrer, 2005, S. 191-196). Das

Gefühl von Geborgenheit wird durch die Nähe zur Mutter, sowohl durch ihre Körperwärme und den Körpergeruch, als auch durch ihre Verfügbarkeit und Verlässlichkeit vermittelt. Zum anderen tragen die Nähe vertrauter Personen sowie die Beständigkeit vertrauter Beziehungen entscheidend zu einem Gefühl der Geborgenheit bei. Darüber hinaus spielen soziale Beziehungen und Interaktionen für die Entwicklung des Kindes eine wichtige Rolle. Denn nur wer Verlässlichkeit und Geborgenheit erlebt, kann diese weitergeben (vgl. Fuhrer, S. 192-194). Durch stabile Beziehungen erfahren Kinder zusätzlich Sicherheit (vgl. Reimann-Höhn, 2014). Gemäß Grossmann (zitiert nach Scheuerer-Englisch, 2014, S. 28), entsteht das Gefühl der Sicherheit durch das Wissen, dass „[...] ich mich an jemanden wenden kann, der mir vertraut ist [...].“ Bei Analysen der Merkmale kollektivistischer Kulturen und der Charakteristika der dortigen Kindererziehung, trifft man auf Übereinstimmungen. Begriffe wie Geborgenheit, Verlässlichkeit, Fürsorge und Sicherheit sowie der hohe Stellenwert der Familie und deren Zusammenhalt sind von zentraler Bedeutung (vgl. Triandis, 2001, 2018, S. 912, xiii; von Saldern, 1999, S. 191; Franz, 2010, S. 427; Hofstede, 2001, S. 354). Aus diesem Grund lässt sich die Vermittlung von Sicherheit und Geborgenheit durch die Gruppenzugehörigkeit in kollektivistischen Gesellschaften als Chance für die Entwicklung des Kindes sehen.

III. Wettbewerbsfähigkeit im internationalen Bildungsvergleich

Gemeinhin negativ konnotiert und mit Begriffen wie Drill und Druck assoziiert, erweckt das chinesische Bildungssystem seit Chinas Spitzenergebnissen bei der PISA-Studie das Interesse ausländischer Pädagogen und Bildungswissenschaftler in Bezug auf die Frage, welche Faktoren im Bildungsmodell in China zu den überragenden Ergebnissen in den Schulleistungsstudien führen: „In response, [...] debated the meaning of these PISA differences and searched frantically for factors that may explain the huge success of Chinese (really Shanghai) primary and secondary education“ (Dillon, Gumbel, Rich & Tucker, zitiert nach Zhao, Selman & Haste, 2015, S. 2). Kritiker beantworten diese Frage oft mit den Begriffen Drill, Druck und Demut und belegen dies mit den vorherrschenden chinesischen Unterrichtstechniken wie Frontalunterricht, Auswendiglernen, dem Abfragen von Antworten oder der Wiederholungen im Chor,

welche gleichermaßen die Förderung von Kreativität und selbstständigem Denken unterbinden (vgl. Schulte, 2017, S. 28; Ziegler, Harder & Trotter, 2014, S. 2). Jedoch scheint diese Antwort unbefriedigend. Demnach setzen Bildungsvergleichsstudien, wie die PISA-Studie, ein hohes Maß an „cognitive ability“ voraus (vgl. Rindermann, Sailer & Thompson, 2009, S. 4-5). Nach Gottfredson (zitiert nach Ispas & Borman, 2015, S. 936), umfassen kognitive Fähigkeiten die Argumentation, die Problemlösung, die Planung, das abstrakte Denken, ein komplexes Ideenverständnis und das Erfahrungslernen. Zudem können die Ergebnisse der Schüler/innen in internationalen Bildungsvergleichsstudien wie der PISA-Studie auf das nationale Level übertragen werden (vgl. Rindermann et al., 2009, S. 4). Demnach können sie als Indikator für die Innovations- und Fortschrittsfähigkeit eines Landes betrachtet werden, wie Ziegler, Harder und Trotter (vgl. 2014, S. 3) schlussfolgern. Dass China über eine Innovations- und Fortschrittsfähigkeit verfügt, belegen Ziegler et al. (vgl. 2014, S. 3) mit der Anmeldung zahlreicher Patente, der Veröffentlichung vieler wissenschaftlicher Publikationen sowie Innovationen. Somit ist zur Beantwortung der Frage nicht nur das chinesische Bildungssystem heranzuziehen. Insbesondere die Wertschätzung von Bildung in der chinesischen Gesellschaft ist als ein zentrales Element zu sehen (vgl. Ziegler et al., 2014, S. 3-4). Bildung hat seit jeher einen hohen Stellenwert in der chinesischen Kultur und wird als Synonym für zukünftigen Wohlstand gesehen (vgl. Elschenbroich, 2005, S. 234). Nicht umsonst zählen chinesische Schüler wie bereits erwähnt zu den weltweit bildungshungrigsten Völkern, wie Bach et al. (zitiert nach Acuna, 2011, S. 21) zitiert. Diese Einstellung zur Bildung und zum Lernen, welche basierend auf konfuzianischem Gedankengut als höchste Tugend gesehen wird, kann eine Chance für die Wettbewerbsfähigkeit im internationalen Bildungsvergleich sein und stellt zugleich eine Chance für den zukünftigen Bildungs- und Berufserfolg eines chinesischen Kindes dar.

IV. Ausbildung von Teamfähigkeit im Kollektivismus

Teamarbeit gewinnt im modernen Wirtschaftsleben zunehmend an Bedeutung, die Arbeit im Team ist aus dem heutigen Berufsalltag nicht mehr wegzudenken (vgl. Seelheim & Witte, 2007, S. 1). Damit eine erfolgreiche Zusammenarbeit

möglich ist, Probleme gemeinsam gelöst und Ziele erreicht werden können, ist Teamfähigkeit von zentraler Bedeutung, das heißt die „individuelle Bereitschaft und Fähigkeit von Gruppenmitgliedern zur effektiven und solidarischen Kooperation in kleinen Lerngruppen einer Größe zwischen drei bis sechs Teilnehmern“ (Bürger, zitiert nach Seelheim und Witte, 2007, S. 8). Gemäß Duden (2019, S. 1774) wird Teamfähigkeit als die „Fähigkeit, in einem Team zu arbeiten“ definiert. Welche konkreten Kompetenzen und Fähigkeiten eine teamfähige Person aufweisen sollte, geht aus diesen Definitionen allerdings nicht hervor. Jedoch nennen Seelheim und Witte (vgl. 2007, S. 8) in diesem Zusammenhang folgende Persönlichkeitsmerkmale: Kommunikationsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Interaktionsfähigkeit, Konsensfähigkeit und Integrationsfähigkeit. Diese sozialen Kompetenzen sind zum Großteil tief in einer kollektivistischen Gesellschaft wie China verankert, in welcher sich der Einzelne durch seine Zugehörigkeit zur Gruppe definiert. Harmonie und Konsens sind innerhalb der Gruppe von enormer Wichtigkeit (vgl. Franz, 2010, S. 427). Markus und Kitayama (zitiert nach Triandis, 2001, S. 915) stellen in diesem Zusammenhang die Anpassungsfähigkeit und das Einfühlungsvermögen allozentrischer Personen in Bezug auf die Bedürfnisse anderer heraus. Hofstede (vgl. 2001, S. 239) betont die Bedeutung, die der Pflege sozialer Beziehungen in kollektivistischen Gesellschaften zuteil wird, eine Einstellung, die auch Triandis (2001, S. 914) aufzeigt: „[...] more based on `getting along` than on `getting ahead`.“ In diesem Zusammenhang sind Kooperation und gegenseitige Hilfe zentrale Elemente, wie Matsumoto (vgl. 2001, S. 41) ausführt. Die Fähigkeit zu kooperieren, bildet sich jedoch nicht erst im Erwachsenenalter heraus. Kinder bringen von Geburt an die Fähigkeit mit zu kooperieren. Erst mit fortschreitender Entwicklung und durch soziale Erfahrungen lernen sie jedoch, kooperatives Verhalten selektiv einzusetzen. Die Wahrnehmung eines „wir“-Gefühls und Konformität als Zeichen der Gruppenidentität zeigt auf, von wem im Gegenzug kooperatives Verhalten zu erwarten ist. Dies führt dazu, dass kooperatives Verhalten vorwiegend innerhalb der Gruppe aufgezeigt wird (vgl. Tomasello, 2010, S. 45-47). Eben-diese Charakteristiken einer kollektivistischen Gesellschaft sind auch in der chinesischen Kindererziehung tief verwurzelt. Aus diesem Grund liegt es nahe, die

Ausbildung von Teamfähigkeit als positiven Aspekt des Kollektivismus und als Chance für die Entwicklung des Kindes und dessen Lebensweg zu betrachten.

4.4.2 Risiken der Kindererziehung

I. Egozentrik und mangelnde Sozialkompetenz am Beispiel des `Little Emperor Syndrome`

Wie im Wertequadrat dargestellt, kann das Prinzip der Individualität in seiner negativen Ausprägung zu der Ausbildung einer egozentrischen Persönlichkeit führen, es wird demnach alles vom eigenen Standpunkt aus betrachtet und bewertet. Eine solche Selbstzentrierung hat zur Folge, dass die Perspektive einer anderen Person in einer sozialen Interaktion nur schwer eingenommen werden kann (vgl. PSYLEX, 2017). Damit geht auch mangelnde Sozialkompetenz einher. Kiener und Weise (2008, S. 142-143) beschreiben die negative Ausprägung einer individualistisch orientierten Persönlichkeit folgendermaßen: „[...] gehen unter geeigneten Umständen letztlich die Bereicherung durch soziales Leben und die Persönlichkeitsentfaltung als Sieger über die Probleme fehlender Sozialkompetenz oder mangelhaften Selbstwertgefühl hervor [...].“ Egozentrik und soziale Inkompetenz lassen sich auch in der chinesischen Kindererziehung verzeichnen. Vor dem Hintergrund der im Jahr 1979 von der chinesischen Regierung implementierten Ein-Kind-Politik änderte sich die Familienstruktur: Verheiratete Paare durften nur noch ein einziges Kind zeugen und somit rückte das Kind ins Zentrum des Familiengeschehens, sowohl von den Großeltern mütterlicher und väterlicherseits, als auch den Eltern umsorgt (vgl. Köckritz, 2015; Guo, 2014, S. 132; Frick, 2008, S. 372). Dies ist ein Phänomen, das als „Little Emperor Syndrome“ oder auf Deutsch als das „Kleine-Kaiser-Syndrom“ bezeichnet wird und die übermäßige Aufmerksamkeit beschreibt, die dem Einzelkind vonseiten der Familie zuteilwird (vgl. Mühlhahn, 2017, S. 145). In diesem Zuge wurde die Befürchtung laut, dass diese unverhältnismäßige Konzentration der gesamten Aufmerksamkeit, Liebe und Fürsorge der Familie auf ein Kind dazu führe, dass sich Chinas Einzelkinder zu egozentrischen Persönlichkeiten entwickeln würden: „[...] that these children tend to be more self-centered and less cooperative“ (Cameron, Erkal, Gangadharan & Meng, 2013, S. 953). Dies

ist eine Befürchtung, die sich zu bestätigen scheint. Gemäß Chang (zitiert nach Cameron et al., 2013, S. 953-954) ist dies daran festzumachen, dass Arbeitgeber in ihren Stellenausschreibungen explizit darauf hinweisen, dass keine Einzelkinder erwünscht sind. Auch wurde bereits 2007 im Rahmen der chinesischen Volkskonferenz der chinesischen Regierung nahegelegt, die Ein-Kind-Politik aufzuheben, da diese negative Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung junger Leute nach sich zieht. Mögliche Folgen können zum Beispiel soziale Inkompetenz, Persönlichkeitsstörungen und Egoismus sein: „[...] it creates social problems and personality disorders in young people“; „[...] becoming more selfish [...]“ (AsiaNews, 2007). Auch Wang und Fong (zitiert nach Falbo, 2018) erwähnen in diesem Kontext eine egozentrische Persönlichkeitsausprägung als Folge übermäßiger Fürsorge und Aufmerksamkeit. Vor dem Hintergrund einer kollektivistischen Gesellschaft, in der Begriffe wie Konformität, Gruppenzugehörigkeit und Gemeinschaft von zentraler Bedeutung sind, lässt sich – mit Verweis auf die im Wertequadrat dargestellte negative Ausprägung des Individualismus – diese Entwicklung einer egozentrischen und sozial inkompetenten Persönlichkeit am Beispiel des „Little Emperor Syndrome“ als Risiko der Kindererziehung in China sehen.

II. Leistungsdruck in China

„[...] in order to get a good job, one has to get into a good university. In order to get into a good university, one must do well on the entrance examination. In order to do well on the entrance examination, one must study very hard, and for many years [...]“ (Ogura, zitiert nach Lin & Chen, 1995, S. 151). Zwar bezieht sich dieses Zitat in dem entnommenen Artikel auf den Leistungsdruck japanischer Studenten, drückt aber die Situation chinesischer Kinder gleichermaßen aus. Wie bereits in Kapitel 2.1.4 geschildert, wird durch die Hochschuleingangsprüfung ein Abwärtsdruck in Gang gesetzt, welcher zusammen mit dem Selektionsmechanismus des chinesischen Schulsystems dazu führt, dass der Alltag eines Kindes von einem hohen Lernpensum bestimmt wird. Dieser Druck auf das Kind erhöht sich zudem durch die hohe Erwartungshaltung seitens der Eltern in Bezug auf den Bildungserfolg ihres meist einzigen Kindes. Demnach sind chinesische Eltern bestrebt, ihr Kind bestmöglich zu fördern, indem sie viel

Zeit und Geld in die Bildung des Kindes investieren: „[...] are willing to spend a tremendous amount of time and money to ensure that their children achieve academic success“ (Lin & Chen, 1995, S.152). Diese Aspekte wurden im Rahmen des zweiten Kapitels dieser Abhandlung bereits näher dargestellt. Zu erwartende Folgen sind, dass viele chinesische Kinder unter psychischen sowie physischen Problemen leiden. Gemäß einer Umfrage des „China Youth and Children Research Center“ aus dem Jahr 2005 leiden viele Schüler, ausgelöst durch den immensen Erfolgsdruck, unter depressiven Verstimmungen und einem Gefühl der Hoffnungslosigkeit. Andere Studien berichten in diesem Zusammenhang von Selbstmordgedanken chinesischer Schüler (vgl. Zhao et al., 2015, S. 2). Ähnlich stellt Sun (vgl. 2000b, S. 360) die Situation unter Bezugnahme eines Berichts der Zeitung „High School Student Affairs“ dar. Demnach leiden 17 % der Mittelschüler unter Nervosität, 14 % unter depressiven Verstimmungen, 21 % klagten über Schlafmangel und 8 % über Appetitlosigkeit. Diese Entwicklung ist mittlerweile auch ins Bewusstsein chinesischer Pädagogen, Lehrpersonen sowie Eltern gelangt und lässt Kritik am chinesischen Bildungssystem, welches mehr auf Ergebnisse als den Bildungsprozess achtet, laut werden: „[...] the Chinese education system is widely criticized by its own educators, scholars, and parents for generating toxic levels of stress and producing graduates with high scores, low ability, and poor health“ (Zhao; Zhao, Haste & Selman, zitiert nach Zhao et al., 2015, S. 2). Aus diesem Grund sind die psychischen und physischen Probleme, resultierend aus dem in China vorherrschenden Leistungsdruck, als Risiko für die kindliche Entwicklung zu sehen.

III. Inkonsistenz im chinesischen Erziehungskonzept

Mit der Öffnung Chinas und der Einführung der Ein-Kind-Politik hat sich sowohl ein Wandel in der Familienstruktur als auch in den Erziehungsvorstellungen vollzogen, wie in Kapitel 2.2.2 dieser Abhandlung dargestellt. Westliche pädagogische Ansätze finden seit dieser Zeit zunehmend Anklang in China, insbesondere im Bereich der frühkindlichen Bildung, wie am Beispiel des Kindergartens im dritten Kapitel dieser Thesis aufgezeigt. Die Individualität des Kindes, dessen Eigenaktivität und Selbstbildungsprozesse werden seit den achtziger Jahren in der Reform des Kindergartencurriculums betont und deren Umset-

zung kontinuierlich vorangetrieben. Gleichwohl sind traditionelle Erziehungsmethoden basierend auf konfuzianischem Gedankengut und den kollektivistischen Leitgedanken nach wie vor tief in der chinesischen Gesellschaft verwurzelt. Dies gilt sowohl für den familiären als auch den schulischen Kontext, wie im zweiten Kapitel dieser Arbeit aufgezeigt. Beispielsweise spielt das Prinzip der Kindespietät im familiären Kontext nach wie vor eine große Rolle. Das Schulwesen ist trotz Reformbestrebungen, den Unterricht in Zukunft interaktiver, selbstständiger, schülerzentrierter und kreativer zu gestalten (vgl. Zhong & Cui; zitiert nach Schulte, 2017, S. 28), weiterhin von traditionellen Lehr- und Lernpraktiken wie beispielsweise dem Frontalunterricht, dem Auswendiglernen oder auch dem Wiederholen im Chor bestimmt (vgl. Schulte, 2017, S. 28-29). Das Kind sieht sich demnach mit unterschiedlichen Erziehungskonzepten konfrontiert – und das nicht nur auf institutioneller Ebene. Innerhalb der Familie lassen sich unterschiedliche Erziehungsmethoden, bedingt durch die bedeutende Rolle der Großeltern in der Kindererziehung, vermuten. Zudem ist auch eine Spannung zwischen Institution und Familie wahrscheinlich. Es ist vorstellbar, dass ein Kind, welches im Rahmen des Kindergartens auf Basis westlicher pädagogischer Ansätze erzogen wird, zuhause auf gegensätzliche Erziehungsmethoden trifft. Letzteres lässt sich durch folgende Aussage von Zhu (vgl. 2010, S. 5) untermauern. So wird eine an der Lebenswelt des Kindes orientierte Pädagogik nur schwer von den Eltern und der Gesellschaft akzeptiert. Dies ist insbesondere der Fall in sozial benachteiligten Familien, welche sich durch den Bildungserfolg ihre Kindes einen gesellschaftlichen Aufstieg sowie Wohlstand erhoffen. Die Entwicklung hin zu einem individualistischen Ansatz der Kindererziehung im frühkindlichen Bildungsbereich wurde zuvor als Chance für das Entwicklungspotential des Kindes herausgestellt. Die Inkonsistenz zwischen dem prozess- und individualistisch orientierten Bildungsverständnis und dem traditionellen, auf Leistung ausgelegten, ergebnisorientierten Erziehungskonzept, kann jedoch als Risiko für die Entwicklung des Kindes gesehen werden. Studien belegen, dass eine Inkonsistenz in der Kindererziehung negative Auswirkungen auf die Entwicklung des Kindes haben kann. Beispiele dazu führt Stangl (1987) anhand von Erkenntnissen zahlreicher Arbeiten und Studien an. Demnach können „In-

konsistenzen im elterlichen Verhalten auf Seiten des Erzogenen zu einem höheren Ausmaß an Spannungen führen“ (Tiedemann, Langer, Schmidt & Tim, zitiert nach Stangl, 1987). Weiterhin wird anhand der Inkonsistenztheorie von Coopersmith (zitiert nach Stangl, 1987) dargelegt, dass eine Inkonsistenz den Ausbau eines stabilen Selbst- und Umweltkonzeptes des Kindes gefährdet. In diesem Kontext erwähnt Stangl (1987) noch weitere Auswirkungen wie beispielsweise die Instabilität der Persönlichkeit des Kindes, eine gewisse Handlungs- und Entschlussschwäche, den kindlichen Widerstand oder auch intellektuelle Schwächen. Dass Kinder aufgrund von inkonsistenten Erziehungsmethoden Verhaltensauffälligkeiten ausbilden können, beschreibt auch Textor (1991). Demnach führt die Inkonsistenz dazu, dass das Kind keine Selbstkontrolle erlernt oder orientierungslos ist. Zwar gibt es keine Studien, die sich konkret mit den Auswirkungen individualistisch und kollektivistisch orientierter Erziehungskonzepte auf die Entwicklung von chinesischen Kindern befassen, jedoch lässt sich aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse vermuten, dass der Zusammenhang zwischen Inkonsistenz und kindlichen Verhaltensauffälligkeiten übertragbar ist und demnach als Risiko für die Entwicklung eines chinesischen Kindes gesehen werden kann.

4.5 Zusammenfassung

Im zweiten Kapitel dieser Abhandlung wurde eine Vielzahl an Faktoren dargestellt, die die Kindererziehung in China beeinflussen. Diese weisen kollektivistische Merkmale, sowohl im familiären als auch im schulischen Kontext, auf. Das dritte Kapitel dieser Arbeit schilderte die frühkindliche Erziehung am Beispiel des chinesischen Kindergartens, welche aufgrund eines individualistisch orientierten Erziehungskonzeptes von den traditionell kollektivistisch geprägten Erziehungsmethoden abweicht. Dieser Gegensatz wurde zum Anlass genommen, anhand des Wertequadrates von Schulz von Thun, die Begriffe des Individualismus und Kollektivismus zu diskutieren und individualistische und kollektivistische Persönlichkeitsmerkmale herauszuarbeiten. Der Individualismus definiert sich demnach vor allem durch Werte wie Selbstverwirklichung und individuelle Persönlichkeitsentfaltung. Die Fokussierung auf diese Werte kann in seiner ne-

gativen Ausprägung dazu führen, dass sich eine egozentrische und selbstzentrierte Persönlichkeit herausbildet. Im Kollektivismus spielen dagegen der Geist des Kollektivismus und die Förderung der Gemeinschaft eine maßgebliche Rolle in Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung. Definiert sich in einer kollektivistischen Gesellschaft der Einzelne durch seine Zugehörigkeit zur Gruppe, kann dies in seiner extremen Form zur Selbstaufgabe führen. In Bezug auf die Kindererziehung in den jeweiligen Gesellschaftsformen lassen sich Merkmale wie Selbstständigkeit, Eigenständigkeit und Kreativität im Individualismus und Konformität, Gehorsam und Verlässlichkeit im Kollektivismus feststellen. Auf Basis dieser Charakteristika als auch unter Bezugnahme expliziter Faktoren lassen sich sowohl Chancen als auch Risiken in der Kindererziehung erkennen. Die Förderung der Individualität des Kindes im chinesischen Kindergarten – vor dem Hintergrund der Erkenntnisse der Hirnforschung und einer sich zunehmend verändernden Gesellschaft – kann als Chance für die kindliche Entwicklung gesehen werden. Auch die Vermittlung von Geborgenheit und Sicherheit, die mit der Gruppenzugehörigkeit im Kollektivismus einhergeht, ist eine Chance für das Kind, denn diese Gefühle sind für die kindliche Entwicklung von immenser Bedeutung. Sie bilden die Basis für die Ausbildung von Empathie und Mitgefühl. Ein weiterer Aspekt, der in Bezug auf die Gruppenzugehörigkeit als Chance verstanden werden kann, ist die Ausbildung von Teamfähigkeit. Durch Gruppenerfahrungen und der Vermittlung eines „wir“-Gefühls, wird einem chinesischen Kind von Geburt an die Anlage, teamfähig zu sein mit auf den Weg gegeben. Insbesondere im späteren Berufsleben kann diese Fähigkeit einen Erfolgsfaktor darstellen. Der hohe Stellenwert von Bildung ist ein weiteres Merkmal der chinesischen Gesellschaft. Im internationalen Bildungsvergleich zeichnet sich China durch Spitzenergebnisse aus. Die Wettbewerbsfähigkeit basierend auf dem chinesischen Bildungsverständnis kann demnach als Chance gesehen werden. Gleichmaßen kann der daraus resultierende Leistungsdruck allerdings dazu führen, dass chinesische Schüler unter psychischen und physischen Problemen leiden, was ein Risiko bedeutet. Auch stellt die übermäßige Aufmerksamkeit, die Chinas Einzelkindern durch die Veränderung der Familienstruktur hin zu einem 4-2-1-Modell zuteilwird, einen Risikofaktor für die

kindliche Entwicklung dar. Egozentrik und mangelnde Sozialkompetenz sind mögliche Folgen und stehen dem kollektivistischen Werte- und Normensystem entgegen. Als letztes Risiko für die Kindererziehung in China ist die Inkonsistenz im chinesischen Erziehungskonzept zu nennen. Wie bereits aufgeführt, treffen sowohl im chinesischen Bildungssystem als auch auf familiärer Ebene individualistische und kollektivistische Erziehungsvorstellungen aufeinander. Zwar gibt es keine Studien, die sich konkret mit den Auswirkungen dieser gegensätzlichen Ansätze auf die kindliche Entwicklung befassen, jedoch ist aus Erkenntnissen in Bezug auf Inkonsistenz im Erziehungsverhalten zu schließen, dass dies zu Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern führen kann.

5 Fazit

Geprägt durch eine jahrtausendalte Geschichte und Kultur ist das chinesische Erziehungskonzept traditionell bestimmt von konfuzianischem Gedankengut, dem Geist des Kollektivismus und dem Machteinfluss der kommunistischen Partei. Sowohl mit der Verkündung Deng Xiao Pings in den achtziger Jahren, das Bildungswesen solle sich von nun an der Modernisierung, der Welt und der Zukunft stellen, als auch mit der Einführung der Ein-Kind-Politik trat ein Wandel in den Erziehungsvorstellungen ein. Das Kind rückte ins Zentrum des Familiengeschehens und dessen schulische Bildung steht seitdem an oberster Stelle. In Folge dessen wird Chinas Einzelkindern die gesamte Liebe, Fürsorge und Aufmerksamkeit der Familie zuteil. Gleichzeitig sind die Kinder einem enormen Erfolgsdruck ausgesetzt, der auf der hohen Erwartungshaltung der Eltern sowie dem Selektionsmechanismus des chinesischen Schulsystems basiert. Westliche pädagogische Ansätze sowie Theorien erhielten zudem Einzug in das chinesische Erziehungskonzept und fanden insbesondere im Bereich der frühkindlichen Bildung Anwendung. Eine an der Lebenswelt des Kindes orientierte Pädagogik, die die kindlichen Interessen und individuellen Fähigkeiten sowie Bedürfnisse in den Mittelpunkt stellt, ist im chinesischen Kindergartencurriculum verankert. Ferner ist China bestrebt, den Sektor der frühkindlichen Bildung sukzessive auszubauen und pädagogische Fachkräfte zu professionalisieren. Möglicherweise ist die individualistische Orientierung im Kindergarten als Vorbote

für die Ausweitung dieses Ansatzes auf das Pflichtschulsystem zu verstehen. Das Bestreben, den Schulalltag schülerzentrierter und kreativer zu gestalten, ist bereits erkennbar, eine tatsächliche Umsetzung jedoch noch nicht nachweisbar. Entsprechend stellt sich die Frage zum Nutzen und Zweck der Adaption westlicher pädagogischer Ansätze. Ist dieser Ansatz als Abwendung vom Kollektivismus zu verstehen oder stehen vielmehr politisch wirtschaftliche Machtinteressen dahinter? Die Zukunft wird zeigen, ob sich die vorhandenen individualistischen Ansätze weiter durchsetzen oder ob diese wieder verworfen werden. Die aktuelle Entwicklung Chinas hin zu einem Staat, der vielerorts als ein totalitärer Überwachungsstaat wahrgenommen wird, lässt derzeit allerdings letzteres vermuten. Die absolute Kontrolle der Bürger, die die chinesische Regierung zunehmend anzustreben scheint, widerspricht einer Entfaltung der Individualität. Im Hinblick auf die Prämisse der aristotelischen „Goldenen Mitte“ und auf das Konzept des „positiven Spannungsverhältnis“ im Wertequadrat von Schulz von Thun, bleibt jedoch zu hoffen, dass sich die individualistischen Tendenzen weiter fortsetzen und sich auf dieser Basis ein einheitliches sowie ausbalanciertes Erziehungskonzept entwickelt. Ein solches Konzept sollte eine Mischung aus traditionellen und modernen Erziehungsmethoden beinhalten und das Ziel verfolgen, die Entwicklung einer ausgeglichenen kindlichen Persönlichkeit zu ermöglichen. Übertragen auf das Prinzip des Individualismus und Kollektivismus bedeutet dies, das Erziehungskonzept sollte ein gewisses Maß an Freiheit und Geborgenheit, an lockeren Beziehungen und Integration in eine Gemeinschaft sowie an Privatsphäre und Harmonie aufweisen. Der Psychologe Victor Frankl drückt dies mit folgenden Worten aus: „Erst im Dienst an einer Sache oder Liebe zu einem Partner wird der Mensch ganz Mensch und er selbst... Sich selbst verwirklichen kann der Mensch also eigentlich nur in dem Maße, wie er sich selbst vergisst [...]“ (Frankl, zitiert nach Schulz von Thun, 2019, S. 57). Es ist zu hoffen, dass zukünftig die Chancen der chinesischen Kindererziehung im Bildungs- und Erziehungssystem wahrgenommen werden. Basierend auf den in China parallel existierenden kollektivistischen und individualistischen Erziehungskonzepten, wurden in dieser Thesis die Vermittlung von Sicherheit und Geborgenheit, die Ausbildung von Teamfähigkeit durch Gruppenzugehörigkeit

im Kollektivismus, die Wettbewerbsfähigkeit Chinas im internationalen Bildungsvergleich und individualistische Ansätze im chinesischen Kindergarten als Chancen herausgearbeitet. Gleichzeitig besteht die Hoffnung, dass den Risiken, also der Ausbildung eines egozentrischen Charakterzugs und mangelnder Sozialkompetenz, dem enormen Leistungsdruck sowie der Inkonsistenz im chinesischen Erziehungskonzept, entgegengewirkt und dem chinesischen Kind ein gesundes Maß an Fürsorge und Erfolgsdruck dargeboten wird.

Literaturverzeichnis

- Acuna, Christina (2011):** Bildung und Berufsbildung in der Volksrepublik China. Strukturen, Probleme und Perspektiven, Reihe China, Band 29, Hamburg: Diplomica Verlag.
- Albert, Isabelle; Trommsdorff, Gisela (2020):** Ideozentrismus-Allozentrismus, in: Wirtz, Antonius Markus (Hrsg.), Dorsch. Lexikon der Psychologie, 19. Auflage, Bern: Hogrefe Verlag, S. 807.
- AMI (Association Montessori Internationale) (2020):** China, online unter: <https://www.montessori-ami.org/countries/china> [27.03.2020].
- Ankenbrand, Hendrik (2015):** Folgen in der Ein-Kind-Politik. In China gibt es 34 Millionen Männer zuviel, online unter: <https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/agenda/in-china-gibt-es-34-millionen-maenner-zu-viel-13841191.html> [08.03.2020].
- Aristoteles (2009):** Nikomachische Ethik, Köln, Anaconda Verlag.
- AsiaNews (2007):** Consultative Conference: "The government must end the one-child rule", online unter: <http://www.asianews.it/index.php?l=en&art=8757&size=A> [06.05.2020].
- Becker-Textor, Ingeborg (2000):** Maria Montessori-der pädagogische Ansatz, online unter: <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/paedagogische-ansaeetze/klassische-paedagogische-ansaeetze-allgemeines/1588> [30.03.2020].
- Behrensen, Birgit; Solzbacher, Claudia (2012):** Individuelle Förderung in KiTa und Grundschule, nifbe- Themenheft Nr. 5, Osnabrück: Nifbe.
- Böcker, Bärbel; Simson, Ina (1989):** Chinas kleine Sonnen. Ein-Kind-Familienpolitik. Einzelkind- und Sexualerziehung, Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot.
- Bond, Michael Harris (1991):** Beyond the chinese face, Insights from Psychology, Hong Kong: Oxford University Press.
- Cameron, L.; Erkal, N., Gangadharan, L., Meng, X. (2013):** Little Emperors: Behavioral Impacts of China's One-Child Policy, in: Science, Volume 339, pp. 953-957.
- Cao, Jia-xue (2009):** The Analysis of Tendency of Transition from Collectivism to Individualism in China, in: Cross Cultural Communication, Volume 5, Number 4, pp. 42- 50.

- Chen, Hongjie (2003):** Neuere Entwicklungen im chinesischen Hochschulwesen, in: Franke, Renata Fu-sheng; Mitter, Wolfgang (Hg.): Das Bildungswesen in China. Reform und Transformation, Köln: Böhlau Verlag, S. 121-134.
- Chen, Laurie (2018):** Chinese parents spend up to US\$43,500 a year on after-school classes for their children, online unter: <https://www.scmp.com/news/china/society/article/2176377/chinese-parents-spend-us43500-year-after-school-classes-their> [17.03.2010].
- China Daily (2019):** New policies ease access to kindergarten, online unter: http://www.china.org.cn/china/2019-01/02/content_74332882.htm [09.04.2020].
- China Education Daily (2018):** Removing barriers to quality preschool education— Overview of progress on preschool education since the 18th CPC National Congress, online unter: http://en.moe.gov.cn/Specials/Specials_Conference/conference_Achievements/201810/t20181009_350926.html [27.03.2020].
- Daisuke, Hara Shima (2018):** Kindergarten shortages hinder China's efforts to spark a baby boom, online unter: <https://asia.nikkei.com/Economy/Kindergarten-shortages-hinder-China-s-efforts-to-spark-a-baby-boom> [03.04.2020].
- Denghui, Liu; Qiuyu, Ren (2019):** China's Total Number of Births Dropped Over 10% Last Year, online unter: <https://www.caixinglobal.com/2019-01-22/chinas-total-number-of-births-dropped-over-10-last-year-101373054.html> [10.05.2020].
- Deutsch, Francine M. (2006):** Filial Piety, Patrilineality, and China's One-Child Policy, *Journal of Family Issues*, Volume 27, Number 3, pp. 366-389.
- Dixon, Robyn (2019):** In a village where all the parents have left, the 'left-behind' children miss out on China's economic miracle, online unter: <https://www.latimes.com/world/la-fg-china-school-20181229-story.html> [03.04.2020].
- Duden (2016):** *Wirtschaft von A bis Z. Grundlagenwissen für Schule und Studium, Beruf und Alltag*, 6. Aufl., Berlin: Dudenverlag.
- Duden (2019):** *Deutsches Universal Wörterbuch*, 9. Aufl., Berlin: Bibliographisches Institut.
- Elschenbroich, Donata (2005):** *Weltwunder. Kinder als Naturforscher*, München: Antje Kunstmann.

- Falbo, Toni (2018):** Evaluations of the behavioral attributes of only children in Beijing, China: moderating effects of gender and the one-child policy, in: Heliyon 4, e00607, online unter: https://www.researchgate.net/publication/324541915_Evaluations_of_the_behavioral_attributes_of_only_children_in_Beijing_China_moderating_effects_of_gender_and_the_one-child_policy [06.05.2020].
- Franke, Renata Fu-sheng (2003):** Bildung und Erziehung in China. Reformation und Transformation, in: Franke, Renata Fu-sheng; Mitter, Wolfgang (Hg.), Das Bildungswesen in China. Reform und Transformation, Köln: Böhlau Verlag, S. 9-15.
- Franz, Andreas (2010):** Interkulturelle Werte-Dimensionen, in: Walldorf, Friedemann; Käser, Lothar; Brandl, Bernd (Hg.), Mission und Reflexion im Kontext. Perspektiven evangelikaler Missionswissenschaft im 21. Jahrhundert, Nürnberg: VTR, S. 422-447.
- Frick, Heike (2002):** „Rettet die Kinder!“, Kinderliteratur und kulturelle Erneuerung in China, 1902-1946, Berliner China-Studien, Nr. 37, Hamburg: LIT Verlag.
- Frick, Heike (2008):** Kindheit und Jugend, in: Staiger, Brunhild et al. (Hrsg.), Das große China-Lexikon. Geschichte Geographie Gesellschaft Politik Wirtschaft Bildung Wissenschaft Kultur, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 371-372.
- Froebel.Kindergarten (2016):** Home. Teaching Model, online unter: <http://www.froebeledu.com/jxmsen/> [30.03.2020].
- Fuhrer, Urs (2005):** Lehrbuch Erziehungspsychologie, 1. Auflage, Bern: Verlag Hans Huber.
- Fuligni, Andrew J.; Zhang, Wenxin (2004):** Attitudes Toward Family Obligation Among Adolescents in Contemporary Urban and Rural China. Child Development, Volume 74, Number 1, pp. 180-192.
- Gan, Shaoping (1997):** Die chinesische Philosophie. Die wichtigsten Philosophen, Werke, Schulen und Begriffe, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Giesen, Christoph (2018):** Wie China mehr Kinder bekommen will, online unter: <https://www.sueddeutsche.de/politik/geburtenkontrolle-wie-china-mehr-kinder-bekommen-will-1.4109057> [16.03.2020].
- Glöckner, Caroline (2013):** Das Bildungswesen in China, in: Adick, Christel (Hrsg.), Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik, Band 11, Münster u.a.: Waxmann Verlag, S. 191-212.
- Gu, Xuewu (2008):** Konfuzius zur Einführung, 3. Aufl., Hamburg: Junius Verlag.

- Guo, Fan (2014):** Wandel der Generationenbeziehungen im Spannungsfeld von öffentlicher und privater Sorge in der Folge der chinaspezifischen Ein-Kind-Politik, Band 4, Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Heilmann, Sebastian (2005):** Das politische System Chinas, online unter: <https://www.bpb.de/internationales/asien/china/44270/das-politische-system-chinas> [29.02.2020].
- Heilmann, Sebastian (2018):** Charakteristika des politischen Systems, in: Informationen zur politischen Bildung / izpb, Volksrepublik China, 2/2018, Nr. 337, S.18-30.
- Henry-Huthmacher, Christine; Hoffmann, Elisabeth (Hrsg.); Keller, Heike; Oelkers, Jürgen; Schneider, Norbert F.; Wiesner, Reinhard (2015):** Das selbstständige Kind. Das Kinderbild in Erziehung und Bildung, Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.
- High Scope Institute (2017):** Institute News. HighScope China Holds First Annual Conference. HighScope Staff, online unter: https://highscope.org/wp-content/uploads/2018/08/Institute-News-HSReSourceSpring2017_web-5.pdf [28.03.2020].
- Hofstede, Geert (2001):** Culture`s Consequences. Comparing Values, Behaviors, Insitutions, and Organisations Across Nations, London, New Dehli, Thousand Oaks: Sage Publications.
- HoK Schools (House of Knowledge) (2020):** Early years. 18 months – 5 years, online unter: <https://hokschools.com/early-years/> [30.03.2020].
- Hong, Xiumin; Liu, Peng; Ma, Qun; Luo, Xin (2015):** The way to early childhood education equity - policies to tackle the urban-rural disparities in China, in: International Journal of Child Care and Education Policy, Volume 9, Number 5.
- Hongwen Montessori Academy (2016):** Who we are? Our Brand, online unter: <http://www.mais-china.com/shanghai/whoweare> [28.03.2020].
- Hu, Bi Ying; Szente, Judit (2009):** Exploring the Quality of Early Childhood Education in China: Implications for Early Childhood Teacher Education, in: Journal of Early Childhood Teacher Education, Volume 30, Number 3, pp. 247-262.
- Huang, Joanne (2015):** Unternehmensführung und Projektmanagement in China, Düsseldorf: Symposion Publishing.
- Huang, Joanne (2016):** China besser verstehen. Interkulturelle Annäherung- Warum Chinesen anders denken und handeln, 2. Aktualisierte Aufl., Augsburg: Huang+Jaumann Wirtschaftsbüro.
- Ikels, Charlotte (2004):** Filial Piety. Practice and discourse in contemporary East Asia, Stanford: Stanford University Press.

- Ispas, Dan; Borman, Walter C. (2015):** Personnel Selection, Psychology of, in: International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition), Amsterdam: Elsevier.
- Kiener, Wolfgang; Weise, Frater Johannes (2008):** Die Individualismus-Falle, München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Knauf, Tassilo (2005):** Reggio-Pädagogik, kind- und bildungsorientiert, online unter: <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/paedagogische-ansae-tze/moderne-paedagogische-ansaeetze/1138> [30.03.2020].
- Köckritz, Angela (2015):** Bis ins Schlafzimmer regiert, DIE ZEIT Nr.45/2015, online unter: <https://www.zeit.de/2015/45/china-ein-kind-politik-familien-politik> [02.03.2020].
- Li, Hanlin (1991):** Die Grundstruktur der chinesischen Gesellschaft. Vom traditionellen Klansystem zur modernen Danwei-Organisation, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lin, Jing; Chen, Qinghai (1995):** Academic pressure and impact on students' development in China, in: McGill Journal of Education, Volume 30, Number 2, pp. 149- 168.
- Linck, Gudula (2008):** Familie, in: Staiger, Brunhild et al. (Hrsg.), Das große China-Lexikon. Geschichte Geographie Gesellschaft Politik Wirtschaft Bildung Wissenschaft Kultur, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 209-211.
- Matsumoto, David (2001):** The Handbook of Culture and Psychology, New York: Oxford University Press.
- Mei- Yee Weiß, Yasmin (2018):** Strategisches Talentmanagement in China. Mitarbeiter finden und binden: Leifaden für erfolgreiche Personalführung, 2. Aufl, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- MOE (Ministry of Education) (2019):** Overview of educational achievements in China in 2018, online unter: http://en.moe.gov.cn/documents/reports/201910/t20191022_404775.html [08.03.2020].
- Moritz, Ralf (2017):** Konfuzius. Gespräche (Lun-yu), Stuttgart: Philipp Reclam.
- Mühlhahn, Klaus (2017):** Die Volksrepublik China, Berlin, Boston: de Gruyter.
- National Bureau of Statistics (2019a):** 21-6 Number of Full-Time Teachers of Schools by type and Level, online unter: <http://www.stats.gov.cn/tjsj/ndsj/2019/indexeh.htm> [05.04.2020].
- National Bureau of Statistics (2019b):** 2-1 Population and Its Composition, online unter: <http://www.stats.gov.cn/tjsj/ndsj/2019/indexeh.htm> [10.05.2020].

- National Plan (National Plan for Medium and Long-term Education Reform and Development (2010-2020)) (2010)**, online unter: <https://uil.unesco.org/i/doc/lifelong-learning/policies/china-outline-of-chinas-national-plan-for-medium-and-long-term-education-reform-and-development-2010-2020.pdf> [25.03.2020].
- Neumeister, Bernd (2014)**: Waldorf-Pädagogik. Die Kunst des Erziehens, online unter: <https://www.herder.de/kizz/kinderbetreuung/waldorf-paedagogik-die-kunst-des-erziehens/> [30.03.2020].
- NNU (Nanjing Normal University) (2016)**: Heqin Chen: Practitioner of "Living Education", online unter: <http://en.njnu.edu.cn/people/heqin-chen-practitioner-of-living-education> [15.03.2020].
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2016)**: Education in China. A Snapshot, online unter: <https://www.oecd.org/china/Education-in-China-a-snapshot.pdf> [31.03.2020].
- Ohlberg, Mareike (2018)**: Der „chinesische Traum“, in: Informationen zur politischen Bildung / izpb, Volksrepublik China, 2/2018, Nr. 337, S. 22.
- Pan, Yuejuan; Li, Xia (2012)**: Kindergarten curriculum reform in Mainland China and reflections, in: Sutterby, John A. (Ed.): Early Education in a Global Context, Advances in Early Education and Day Care, Volume 16, Bingley: Emerald Group Publishing Limited, pp. 1-26.
- Peez, Helmut; Lukesch, Helmut (2002)**: Erziehung, Bildung und Sozialisation in der Volksrepublik China, Regensburg: Roderer Verlag.
- PSYLEX (2017)**: Egozentrik, Selbstzentriertheit (Psychologie), online unter: <https://psylex.de/psychologie-lexikon/persoenlichkeit/egozentrik.html> [26.04.2020].
- Qi, Xiaofei; Melhuish, Erward C. (2016)**: Early childhood education and care in China: history, current trends and challenges, in: Early Years. An International Research Journal, online unter: https://www.researchgate.net/publication/309361837_Early_childhood_education_and_care_in_China_history_current_trends_and_challenges [19.03.2020].
- Reimann-Höhn, Uta (2014)**: Kinder brauchen Sicherheit. Grundlage für ein gesundes Selbstbewusstsein, online unter: <https://www.herder.de/kizz/kinderentwicklung-erziehung/kinder-brauchen-sicherheit-grundlagen-fuer-ein-gesundes-selbstbewusstsein/> [06.05.2020].
- Richter, Steffen (2019)**: Obacht vor den Studenten, online unter: <https://www.zeit.de/politik/ausland/2019-05/4-mai-bewegung-china-tiananmen-jahrestag-kommunistische-partei-xi-jinping> [20.03.2020].

- Rindermann, Heiner; Sailer, Michael; Thompson, James (2009):** The impact of smart fractions, cognitive ability of politicians and average competence of peoples on social development, in: Talent Development & Excellence, Volume 1, Number 1, pp. 3-25.
- Scheuerer-Englisch, Hermann (2014):** Klaus und Karin Grossmanns Lebenswerk. „Bindungen-das Gefüge psychischer Sicherheit“ und Folgerungen für die Praxis der Jugendhilfe, in: Kontakte, Nummer 2, S. 26-31.
- Schulte, Barbara (2017):** China, in: Trumpa, Silke; Wittek, Doris; Sliwka, Anne (Hrsg.), Die Bildungssysteme der erfolgreichsten PISA-Länder. China, Finnland, Japan, Kanada und Südkorea, Münster: Waxmann Verlag, S. 23-49.
- Schulz von Thun, Friedemann (2010):** Das Werte- und Entwicklungsquadrat. Ein Werkzeug für Kommunikationsanalyse und Persönlichkeitsentwicklung, in: TPS. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita, Ausgabe 9, S. 13-17.
- Schulz von Thun, Friedemann (2019):** Miteinander reden: 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differenzielle Psychologie der Kommunikation, 38. Auflage, Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Seelheim, Anja; Witte, Erich H. (2007):** Teamfähigkeit und Performance, online unter: https://www.researchgate.net/publication/225712787_Team_fahigkeit_und_Performance [02.05.2020].
- Seffert, Birte (2003):** China auf dem Weg zur Wissensgesellschaft: Entwicklungen und Probleme im Pflichtschulbereich, in: Journal of Current Chinese Affairs, China aktuell, Volume 32, Number 5, Hamburg: Institute of Asian Studies, GIGA German Institute of Global and Area Studies, pp. 578-591.
- Stangl, Werner (1987):** Konsistenz elterlichen Erziehungsverhaltens. Psychologische Beiträge, online unter: <https://www.stangl-taller.at/PSYCHOLOGIE/KONSISTENZ/default.html> [01.05.2020].
- Stangl, Werner (2020):** Kindheit, online unter: <https://lexikon.stangl.eu/11307/kindheit/> [12.05.2020].
- Strittmatter, Kai (2015):** Eine Woche Anstehen für einen Kindergartenplatz, online unter: <https://www.sueddeutsche.de/panorama/platzvergabe-kindergartenwahnsinn-auf-chinesisch-1.2492976> [03.04.2020].
- Su, Gaoyan; Edwards, Carolyn Pope (2016):** Reggio Emilia Inspiration for Early Education in China: The Case of Zhejiang Province, Lincoln: Faculty Publications, Department of Child, Youth, and Family Studies.
- Sun, Hongyan (2003a):** The Current Status of Chinese Children, in: Journal of Family and Economic Issues, Volume 24, pp. 337–353.

- Sun, Hongyan (2003b):** Physical and Mental Health of Contemporary Chinese Children, in: Journal of Family and Economic Issues, Volume 24, Number. 4, pp. 355–364.
- Sun, Yunxiao (2003c):** Overview of Children in China, in: Journal of Family and Economic Issues, Volume 24, pp. 331–335.
- Tagesschau (2019):** Demographischer Wandel. Geburtenrate in China sinkt erneut, online unter: <https://www.tagesschau.de/ausland/china-geburtenrate-103.html> [08.03.2020].
- Tan, Charlene (2017):** A Confucian perspective of self-cultivation in learning: Its implications for self-directed learning, in: Journal of Adult & Continuing Education, pp.1-14.
- Textor, Martin R. (1991):** Familien mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen, online unter: <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/psychologie/37> [01.05.2020].
- Textor, Martin R. (2000):** High/Scope-einfrühpädagogischer Ansatz, online unter: <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/paedagogische-ansatze/moderne-paedagogische-ansatze/144> [30.03.2020].
- Textor, Martin R. (2010):** Gehirnentwicklung im Kleinkindalter - Konsequenzen für die frühkindliche Bildung, online unter: <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/psychologie/779> [25.04.2020].
- Tomasello, Michael (2010):** Warum wir kooperieren, Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Triandis, Harry C. (2001):** Individualism-Collectivism and Personality, in: Journal of Personality, Volume 69, Number 2, pp. 907-924.
- Triandis, Harry C. (2018):** Individualism & Collectivism, New York, London: Routledge.
- UNICEF (2018):** Country Office Annual Report 2018. China, online unter: https://www.unicef.org/about/annualreport/files/China_2018_COAR.pdf [03.04.2020].
- UNICEF (2020):** Die UN-Kinderrechtskonvention. Regelwerk zum Schutz der Kinder weltweit, online unter: <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention> [24.04.2020].
- Von Saldern, Matthias (1999):** TIMSS-kulturell interpretiert, in: Die Deutsche Schule, Band 91, Weinheim: Juventa, S. 188-203.
- Wang, Jianhong; Mao, Shuyang (1996):** Culture and the Kindergarten Curriculum in the People`s Republic of China, in: Early Child Development and Care, Volume 123, Amsterdam: OPA, pp. 143-156.

- Wang, Rongfen (1986):** Erziehung durch die Großeltern und Kindespietät als spezielle Funktionen der traditionellen chinesischen Familie, Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung, 18, S. 67-74.
- Weggel, Oskar (2002):** China, 5. völlig bearbeitete Neuaufl., München: C.H.Beck.
- Wellnitz, Claudia (2014):** Von den Siegern lernen? Bildung und Erziehung in der Volksrepublik China, Schulmanagement Handbuch, Band 150, Jahrgang 33, München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Wong, Edward (2012):** Gnadenlose Politik-Abtreibung im achten Monat, online unter: <https://www.welt.de/politik/ausland/article108430538/Gnadenlose-Politik-Abtreibung-im-achten-Monat.html> [08.03.2020].
- World Factbook (2020):** East Asia/Southeast Asia: China, online unter: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ch.html> [05.03.2020].
- Worldometer (2020):** China Urban Population, online unter: <https://www.worldometers.info/demographics/china-demographics/> [02.04.2020].
- Wu, Shan (2013):** Waldorfschulen in China. Das Waldorfschul-Fieber und die Suche nach Bildungsalternativen in China, online unter: <https://www.goethe.de/ins/cn/de/kul/mag/20628795.html> [27.03.2020].
- Wu, Yan (2015):** Report: Chinese families become smaller, online unter: https://www.chinadaily.com.cn/china/2015-05/13/content_20708152.htm [11.03.2020].
- Xinhua (2018):** Feature: China faces kindergarten dilemma amid growing demand, online unter: http://www.xinhuanet.com/english/2018-01/16/c_136899642.htm [03.04.2020].
- Xinhua (2019):** China increases preschool education spending, online unter: http://en.moe.gov.cn/news/media_highlights/201904/t20190422_379049.html [31.03.2020].
- Xinhua News (2014):** Jiaoyubu: yiwu Jiaoyu xuexiao bude juban ruxue shengxue kaoshi [Ministry of education: Schools within compulsory education are not allowed to arrange entrance examination or examinations for the next level], online unter: <https://edu.qq.com/a/20140807/011038.htm> [15.03.2010].
- Yu, Hua (2013):** When Filial Piety Is the Law, online unter: <https://www.nytimes.com/2013/07/08/opinion/when-filial-piety-is-the-law.html> [13.03.2020].
- Zeit Online (2019):** Chinesische Metropolregionen sind bei der Pisa-Studie Spitze, online unter: <https://www.zeit.de/news/2019-12/03/chinesische-metropolregionen-sind-bei-der-pisa-studie-spitze> [15.03.2010].

- Zhao, Xu; Selman, Selman L.; Haste, Helen (2015):** Academic stress in Chinese schools and a proposed preventive intervention program, *Cogent Education*, 2:1, online unter: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/2331186X.2014.1000477> [30.04.2020].
- Zhou, Xin (2007):** Early Childhood Education in China, in: New, Rebecca S; Cochran, Moncrieff (Editors): *Early Childhood Education: An International Encyclopedia*, Volume 1-4, Westport Connecticut: Praeger Publishers, pp. 971-976.
- Zhou, Xin (2011):** Early Childhood Education Policy Development in China, in: *International Journal of Child Care and Education Policy*, Nr. 5, S. 29-39.
- Zhu, Jiaxiong (2004):** Reform des chinesischen Kindergartencurriculums: Historische und aktuelle Perspektiven, in: Fthenakis, Wassilios E.; Oberhuesmer, Pamela (Hrsg.), *Frühpädagogik international*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 269-279.
- Zhu, Jiaxiong (2010):** Curriculum Implementation Challenges and Strategies in China, EDU/EDPC/ECEC/RD 47, OECD Network on Early Childhood Education and Care, Paris, online unter: [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC/RD\(2010\)47&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC/RD(2010)47&docLanguage=En) [30.04.2020].
- Ziegler, Albert; Harder, Bettina; Trotter, Susanne (2014):** Chinas Erfolg bei PISA: Zufall oder Artefakt?, Landesweite Beratungs- und Forschungsstelle für Hochbegabung an der Universität Erlangen-Nürnberg.
- Zimmer, Renate (2011):** Erziehung in China-Wissenswertes und spannende Einblicke, in: *Kindergarten heute*, Jg. 41, Nr. 3, S.8-12.
- Zou, Shuo (2019):** New policies ease access to kindergarten, online unter: <https://www.chinadaily.com.cn/a/201901/02/WS5c2c0a92a310d91214051f79.html> [31.03.2020].

Abbildungen

- National Bureau of Statistics of China (2018): Number of Kindergartens and Gross Enrollment Ratio in Pre-Primary Education, 2010-2018, online unter: http://www.stats.gov.cn/english/PressRelease/202001/t20200103_1721247.html [29.03.2020].
- National Bureau of Statistics, zitiert nach Jiang, Karen (2016): Kindergarten Enrollment, online unter: <https://asia.ub-speeda.com/en/preschool-education-in-china/> [01.04.2020].
- Hong, Xiumin; Liu, Peng; Ma, Qun; Luo, Xin (2015): The number of urban and rural kindergartens, 2006 to 2012, in: *International Journal of Child Care and Education Policy* 9, 5, The way to early childhood education equity - policies to tackle the urban-rural disparities in China, S.5.

- Hong, Xiumin; Liu, Peng; Ma, Qun; Luo, Xin (2015): The number of urban and rural children in kindergartens, 2006 to 2012, in: International Journal of Child Care and Education Policy 9, 5, The way to early childhood education equity - policies to tackle the urban-rural disparities in China, S.5.
- Rao, Nirmala; Zhou, Jing; Sun, Jin (2017): Trends in preschools teachers` educational background in China 2001-2013, in: Early Childhood Education in Chinese Societies, International Perspectives on Early Childhood Education and Development 19, Springer Netherlands: Springer Science+Business Media B.V., S. 91.
- In Anlehnung an Huang, Joanne (2015): Das Wertequadrat zu Kollektivismus vs. Individualismus, in: Unternehmensführung und Projektmanagement in China, Düsseldorf: Symposion Publishing GmbH, S. 207.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen (einschließlich elektronischer Quellen und Internet) direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind ausnahmslos als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht physisch oder elektronisch veröffentlicht.

Ort, Datum

Unterschrift