

1. Bildung, Reform und Wandel

AKP, Bildungsreform und Anpassung an den globalen Wandel

Kemal İnal

„Wir müssen immer wieder hinterfragen, welchen Nutzen die Reformen als Ganzes für die Schulen und die Lehrpersonen, die Verwaltung, die Mitglieder des sozialen Umfeldes und auch die lokalen Akteure, also für alle Beteiligten haben“ (Apple 2004).

„Die AKP trat die Wahl (die Kommunalwahlen vom 29. März 2009, İK) ganz im Gefolge von Erdoğan an. Weder gab es Quartier- und Hausbesuche wie vor früheren Wahlen, noch Menschen, die sich selbst zu kleinen Gruppen zusammenfanden und bei den Kleinhändlern vorsprachen, noch die aufgeregte Stimmung, das Eilen von Versammlung zu Versammlung...

Ach wie schön, wenn die Stadtteilverwaltungen, die Parteiorgane und die Kandidaten versprochen haben, Wagen bereitzustellen und Lebensmittel zu verteilen...

Wenn Sie nun fragen, was ist passiert in den vergangenen sieben Jahren, dass es so weit gekommen ist? Nun, die AKP hat ihre Parteibürokratie aufgebaut... Und ausnahmslos alle Teile dieser Maschine sind auf Erfolg und Stellung aus; sie lesen die Wahlergebnisse wie eine Verlust- und Gewinnbilanz und haben sich eine Identität zugelegt, die, ganz Unternehmensmanager, nichts kennt außer Geld“ (Özgürel 2009).

Die Partei für Gerechtigkeit und Entwicklung (*Adalet ve Kalkınma Partisi*, AKP) hat seit Beginn ihrer Regierungszeit im Jahr 2002 ihren Diskurs über den Wandel in erster Linie auf den Begriff der „Reform“ gegründet. Das Bildungswesen bezeichnete sie als traditionell und nationalistisch und öffnete es, wie andere Institutionen auch, dem Markt und der Globalisierung. Dadurch versuchte sie, sich ein starkes Umfeld zu schaffen. Sie machte die Bildung zu einem Ziel, aber auch zu einem Instrument der Anpassung an die globalen Bedingungen. Angefangen mit dem Lehrplan für die Primarschule und dem Unterrichtsmaterial stützte sie ihre Reformbestrebungen sowohl auf ein philosophisches als auch auf ein ökonomisches Fundament; um die Bildung weiter dem neoliberalen Markt anzupassen, wurde das Bildungswesen, insbesondere die Schulen, mit Hilfe von Begriffen wie Konstruktivismus, totales Qualitätsmanagement, Leistungsaufgaben, Schüleraktivitäten, schülerzentrierter Unterricht und anderen neu definiert. Diese Bestrebungen zur Neudefinition organisierten sich hinsichtlich der Identität an zwei Achsen: Die konservative Identität der AKP wurde in der Bildung an der „Religion“ festgemacht, ihre neoliberale Identität am „Markt“ und seinen Bedingungen. Dem Anpassungsprozess der Türkei an die EU als einem Globalisierungsprojekt misst die AKP großen Wert bei und versucht, die Bildung zu liberalisieren, um sie so weit wie möglich aus dem traditionellen Rahmen zu befreien. Dabei kommen ihr auch die Empfehlungen der EU zu Hilfe. Neben der Liberalisierung und der Förderung der Marktverträglichkeit zeigt aber die Reform im

Bildungswesen die Grenzen der Identität der AKP als Reformpartei auf, weil sie auch die Bildung, wie alle anderen Einrichtungen, zu einem Instrument der eigenen populistischen Politik machte. Einerseits wurden die Schulen mittels der Lehrpersonen und Eltern zu marktwirtschaftlich funktionierenden Institutionen gemacht, andererseits ist die kostenfreie Abgabe von Lehrbüchern an alle Kinder ein Beispiel für die erwähnte populistische Haltung.

Zuerst und sehr deutlich manifestierte die AKP ihre Identität als Reformpartei im Bildungsbereich bei den Lehrplänen für die Primarschule. Die fünf Grundfächer Türkisch, Mathematik, Lebenskunde, Naturwissenschaft und Technologie sowie Sozialkunde wurden von Grund auf umgestaltet, und zwar nicht nur bezüglich der Inhalte und Lehrmethoden, sondern auch im Hinblick auf die den Lehrprogrammen zu Grunde liegende pädagogische Philosophie und Mentalität. Später wurden auch die Lehrpläne für die Sekundarstufe modifiziert. Die Schülerinnen und Schüler sollten aktiver werden als früher; die Lehrpersonen sollten an Stelle des Auswendiglernens ein schülerzentriertes Vorgehen anwenden; sie wurden zu beratenden und anleitenden Orientierungshilfen; die multiple Intelligenz wurde zur grundlegenden Methode; anstelle von bloßen Verhaltensänderungen wurden nun auch intellektuelle Prozesse berücksichtigt. Die neue Methode beziehungsweise Philosophie, der Konstruktivismus, betrachte Schülerinnen und Schüler, so wurde behauptet, nicht so sehr als „Mitglieder der Gesellschaft“ als vielmehr als eigenständige „Individuen“. Hinter dieser Behauptung steht die Bestrebung, die Schüler an die globalen Bedingungen anzupassen und dafür zu sorgen, dass sie Initiative ergreifen, ihre Karriere aufbauen und Erzeugnisse für den Markt entwerfen und verkaufen können. Kurz, man versuchte für den Übergang vom „Individuum innerhalb der Gruppe“ zum „Individuum auf dem freien Markt“ ein pädagogisches Umfeld bereitzustellen. Was für eine Partei ist denn nun diese AKP, die alle diese Umgestaltungen im Bildungsbereich als Reformen bezeichnet?

Die AKP, eine Partei des Kapitals oder der Religion?

Den Punkt, an dem die AKP¹ inzwischen steht, erklärt wohl ausreichend und unmissverständlich das Zweite der beiden Eingangszitate. Erfolglosigkeit und Verlust an Vitalität zeichnen sich ab. Der Rückschritt, den die Partei bei den letz-

¹ Die AKP wird von ganz verschiedenen Kreisen meist als „konservativ“, „liberal“, „konservativ-demokratisch“ oder sogar als „neoliberal“ bezeichnet“. Yavuz (2010) betrachtet sie als tendenziell die Marktkräfte und das neoliberale Projekt unterstützende Partei. Setzt sich die Parteielite auch aus gläubigen MuslimInnen zusammen, ist die AKP dennoch eine politische Partei mit breiter Akzeptanz des globalisierenden, auf freie Marktbeziehungen und nationale beziehungsweise internationale Konkurrenz gegründeten kapitalistischen Systems. Parteipräsident und Ministerpräsident Recep Tayyip Erdoğan hat immer wieder betont, die AKP sei eine liberale Partei auf dem Fundament einer „konservativen Demokratie“ (İnal et al. 2010).

ten Lokalwahlen zu verzeichnen hatte, macht deutlich, dass es wichtigere Dinge gibt und solche, die erkämpft werden wollen, als ihre dauernd ins Feld geführte Benachteiligung als konservative Partei, als ihre Rolle als „Neger“ im Land, ihr Auftreten an der Seite der Ausgebeuteten sowie der Moral und des Glaubens (dem Islam). Tatsächlich weisen Korruption, Bestechung, Begünstigung und Protektion - alles Dinge, mit denen die AKP in Zusammenhang gebracht wird - dazu die von den Medien in der letzten Zeit vielstimmig vorgebrachten Behauptungen im Zusammenhang mit dem plötzlichen Reichtum der Kinder von Angehörigen der Parteispitze darauf hin, dass mit den Jahren zunehmend Besitz an die Stelle von früher vertretenen, für die Identität der Partei entscheidenden Werten wie Religiosität, Gerechtigkeit, Moral, Anstand, Ehrlichkeit sowie eine konservative Lebensführung getreten ist. Von transzendenten Werten wie Religion, Glaube, Jenseits oder guten Werken, die besonders im Rahmen der reformerischen Identität der Partei Sinn ergeben, hat ein Übergang zu materiellen Werten wie Besitz, Stellung oder Status stattgefunden. Dennoch verhält sich die Partei eklektisch und gründet ihre Existenz weiterhin sowohl auf metaphysische als auch auf materielle Prinzipien. Besitz (Kapital) und Religion (Identität) werden so zum symbolischen Ausdruck für die Neukonzeption der Bildung (İnal 2009: 689). Im eingangs angeführten Zitat spricht Avni Özgürel, ein hinsichtlich der AKP recht gemäßigter Journalist, davon, dass nebst Besitz auch Phänomene wie „die Entstehung einer Parteibürokratie, das Streben nach Erfolg und Ruhm, die Ausdeutung von Wahlergebnissen als Gewinn- und Verlust-Bilanz sowie eine Unternehmensleitungen eigene, auf Geld eingeschränkte Wahrnehmung“ die AKP zu einer populistischen Partei ohne Wenn und Aber gemacht haben. So verfiel die Partei heute nicht mehr eine nur religiös begründete Identität, sondern ist zu einer Mitte-Rechts-Partei geworden, die bestrebt ist, ihre eigene Bourgeoisie aufzubauen. Dies tritt von allen Institutionen am deutlichsten in der Bildung zu Tage; die Institution Bildung ist das Schaufenster der Identität der AKP geworden.

Eigentlich wusste die AKP von Anfang an, dass die Religion allein nicht ausreichen würde zur Gründung einer Partei und einer Regierung, dass die Unterstützung der Massen nicht über einen rein religiösen Diskurs zu gewinnen sein würde, und dass die Zustimmung der antreibenden Kräfte der Globalisierung in erster Linie in den USA und der EU (Weltbank, IMF usw.) sowie der großen Kapitalkräfte im Inneren so nicht zu erlangen sein würde. Die AKP hatte die alte traditionelle radikale islamische Linie, von der sie selber abstammt, kritisiert und sich von ihr abgewendet; dabei hatte sie zu Genüge verstanden und dies auch geäußert, dass man mit der konservativen, introvertierten, bäuerlichen und fremdenfeindlichen (beziehungsweise dem ausländischen Kapital gegenüber feindlich eingestellten) Struktur jener früheren, im Islam verwurzelten Parteien nirgends hingelangen konnte. Dass man damit die Massen nicht so weit zu mobilisieren vermochte, wie es zur Bildung einer Einparteienregierung nötig war; dass man die Parteisympathisanten und die Schicht der Wähler und Wählerinnen nicht ausreichend in den

Genuss der Einträglichkeiten der Macht zu bringen vermochte. Die Gründungselite der AKP hatte verstanden, dass der Weg zu einem modernen, jugendlich-dynamischen, für Veränderungen offenen Image, dem Gegenteil der alten, traditionell-fundamentalistisch eingestellten weißhaarigen Konservativen, in erster Linie durch die Verschmelzung mit der neuen Ideologie des globalen Kapitalismus, dem Neoliberalismus führte, durch Finanzstärke und eine selbstbewusste Präsenz auf dem Kapitalmarkt und sogar durch die Förderung einer eigenen lokalen Bourgeoisie. Sieht man sich nun die Regierungsmaßnahmen der Gründungselite der AKP in den sieben Jahren ihrer Regierungszeit an, treten die Eigenschaften ihrer Parteiidentität recht deutlich hervor. Sie ist eine konservative politische Mitte-Rechts-Partei auf der Seite des Kapitals, zeigt breite Akzeptanz der globalisierenden Tendenzen innerhalb der neoliberalen Ideologie und passt sich den Realitäten des freien Marktes an. Innerhalb der Mitte-Rechts-Parteien zeichnet sich die AKP jedoch noch durch etwas anderes aus: Sie ist, den Geboten der Konjunktur gehorchend, eine in höchstem Maße eklektische Partei. Dies bringt sie in eine schwierige Lage. So muss sie etwa eine passende Synthese zustande bringen zwischen *globalen Zwängen* und *lokalen Bedingungen* (İnal 2009: 689); dies unter Anwendung einer eklektischen Logik, wie es ihre konservative und bäuerliche Identität verlangt, aber im Rahmen der neuen Bildungsphilosophie. Wie auch in anderen Bereichen, etwa der Kultur, dem Gesundheitswesen oder dem Verkehr, gründet die AKP ihren Erneuerungsdiskurs auch in der Bildung auf Reform; sie stützt ihre gesamten Maßnahmen von der Konzeption bis zur Umsetzung auf neoliberale Grundsätze. Dies wird deutlich bei einem Blick aufs Parteiprogramm, das von neoliberalen Begriffen und Ausdrücken wie ‚Humankapital‘, ‚Wettbewerbsfähigkeit‘, ‚totales Qualitätsmanagement im Bildungswesen‘, ‚Antworten auf globale Anforderungen‘ oder ‚Anpassung an die Erfordernisse der Geschäftswelt‘ durchsetzt ist.² Zudem hat auch der frühere Bildungsminister Hüseyin Çelik in zahlreichen seiner Ansprachen an verschiedenen Orten und zu verschiedenen Zeiten diese Terminologie ausgiebig eingesetzt. Verschiedene, dem Nationalen Bildungsministerium (*Millî Eğitim Bakanlığı*, MEB) angegliederte Institutionen übernahmen die neoliberalen Bildungsgrundsätze und haben dies auch klar zur Sprache gebracht. Die Direktion der Abteilung für pädagogische Forschung und Ent-

² In den meisten pädagogischen Publikationen des Bildungsministeriums finden sich zahlreiche Beispiele für diesen Wirtschaftsjargon. Einige davon wie totales Qualitätsmanagement oder Aktivitäts- und Leistungsaufgaben werden stärker als die übrigen betont. Dieser Jargon ist erstmals zu Beginn der 1990er Jahre in den Berichten der größten türkischen Finanzvereinigung, der Vereinigung türkischer Industrieller und Geschäftsleute (*Türkiye Sanayicileri ve İşadamları Derneği*, TÜSİAD), verwendet worden. Die TÜSİAD forderte eine tiefgehende Erneuerung des Bildungssystems und die Bildung einer neuen Arbeitskraft in einem neuen Organisationsstil; dies als Folge des Eintritts in die neue Ära von Neoliberalismus und Globalisierung. Auch frühere Regierungen hatten diesen Jargon angewandt, aber die AKP tat dies ausführlicher, kräftiger und effizienter. Zu Sprache und Terminologie siehe MEB EARGED (1999); MEB EARGED (2003).

wicklung des Bildungsministeriums (*Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı*, MEB EARGED) führt ihren Aufgabenkatalog auf ihrer Webseite ganz den neoliberalen Grundsätzen entsprechend und in einer neoliberalen Sprache auf. Ganz offen wird hier für Studierende und SchülerInnen der Begriff „Kunden“ benutzt (İnal 2009: 690–691). Die AKP hat die Sprache des freien Marktes in den Bildungsbereich übernommen und sieht Studierende und SchülerInnen als Instrumente zur Einbringung von Mitteln.

So darf als ideologisches Warenzeichen für die Identität der AKP nicht die Religion, der Islam, sondern sehr weitgehend die Wirtschaft, genauer gesagt der Neoliberalismus gelten. Die AKP vereint in sich alle Vorteile und alle Widersprüche, die sich aus ihrer Anbindung an die Märkte der Welt und die globale politische Bühne mit Hilfe der neoliberalen Ideologie ergeben. So sieht sich die Partei einerseits als GarantIn einer zeitgenössischen, demokratischen und auf wissenschaftlichen Erkenntnissen aufbauenden Lebenshaltung in der Türkei. Andererseits stellt sie als Regierung auch eine recht widersprüchliche Haltung zur Schau. So beispielsweise, als sie das Titelblatt der Zeitschrift der Türkischen Institution zur wissenschaftlichen und technologischen Forschung (*Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu*, TÜBİTAK) zensierte, weil dort Darwin und die Evolutionstheorie thematisiert wurden.³ Einerseits bereitet sie den Boden dafür vor, dass Marktmechanismen in den öffentlichen Bildungseinrichtungen Fuß fassen, indem sie verschiedene Dienste wie Reinigung, Kantine oder Transport privaten Firmen übergibt. Andererseits verteilt sie, ihrer populistischen politischen Haltung⁴ folgend, weiterhin unentgeltlich Schulbücher, um sich die Basis zu sichern, Stimmen zu sammeln und sich eine solide soziale Abstützung zu schaffen. Einerseits redet die Partei von Verdienst und Fähigkeit und Produktivität in der Staatsführung und somit auch in der Institution Bildung. Andererseits verhilft sie Personen zu leitenden Stellungen im Bildungsbereich, die durch als anti-laizistisch bekannte religiöse Schulen gegangen sind und von denen nicht klar ist, inwieweit sie für staatliche Stabsstellen begabt und befähigt sind, und dies so weitgehend, dass diese Fälle zum Thema von Untersuchungen gemacht werden. Eine kurze Untersuchung in den türkischen Medien würde zeigen, dass man allgemein davon ausgeht, praktisch alle SchulleiterInnen und deren Hilfspersonal seien Parteimitglieder der AKP. Während die in den Harmonisierungsgesetzen der Europäischen Gemeinschaft enthaltenen Regelungen zur Gewerkschaftsorganisation und zum

³ Im Mai 2009 erschütterte eine Darwin-Krise des TÜBİTAK die ganze Türkei. Die Chefdakteurin und verantwortliche Leiterin der TÜBİTAK-Zeitschrift „Wissenschaft und Technik“, Dr. Çiğdem Atakuman, plante eine Titelgeschichte über den Vater der Evolutionstheorie Charles Darwin. Daraufhin wurde ihr vom stellvertretenden Direktor des TÜBİTAK, Prof. Dr. Ömer Cebeci, die Stelle gekündigt. Die Sache löste eine mehrere Tage andauernde Diskussion aus.

⁴ Recep Tayyip Erdoğan hat demgegenüber im Jahr 2002 an einer Medienkonferenz zur Bekanntgabe des Dringenden Aktionsplanes erklärt, man hüte sich vor dem Populismus: „Die Regierung der AK-Partei wird populistische Aktionen nicht belohnen.“

Gewerkschaftsrecht vorsehen, dass die staatliche Vertretung den Gewerkschaften gegenüber neutral zu bleiben hat, hat die AKP eine der größten türkischen Gewerkschaften im Bildungsbereich, die Gewerkschaft der Bildungs- und Wissenschaftskräfte (*Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası*, Eğitim Sen), die als systemkritisch und oppositionell bekannt ist, hinsichtlich der Mitgliederzahl und ihrer Aktivitäten zurückgeworfen. Sie protegierte die ihre eigene Linie vertretende Bildungsgewerkschaft *Eğitim Bir Sen*; diese wurde in den sieben Jahren der Regierungszeit der AKP zur größten Gewerkschaft im Bildungsbereich.

Alle diese Widersprüche gehören zu den grundlegenden Eigenschaften, die die AKP ausmachen. Die sie definierenden Prinzipien Reform und Wandel vertritt sie schwankend, obwohl diese bereits im Jahr 2002 festgelegt wurden; der wichtigste Grund dafür ist die Beschaffenheit des Reformdiskurses selbst. Dieser wird nicht als natürlich, notwendig, echt und von innen mit dem Wesen der Partei verbunden begriffen, sondern vielmehr als eine konjunkturelle Notwendigkeit. Denn auch die Selbstdefinition der AKP als Partei des Wandels und der Reformen ist nicht auf eigene Initiative hin zustande gekommen, sondern unter dem Druck nationaler und internationaler Prozesse und deren Akteure. Als Ergebnis dieses Drucks wirkt der Diskurs über Reformen insbesondere im Bildungswesen eklektisch, widersprüchlich und zeitweilig sogar reaktionär. Bevor jedoch auf diese eklektische, widersprüchliche und zeitweilig eine reaktionäre Beschaffenheit annehmende Struktur des lokalen Diskurses über Wandel und Reform eingegangen wird, wollen wir zeigen, wie die internationale Konjunktur geformt ist und wie die AKP in Abhängigkeit von dieser Konjunktur ihre Bildungspolitik aufgebaut hat. Dies soll insbesondere auch mit Blick auf die Erfahrungen anderer Länder geschehen.

Strukturelle Anpassungsprogramme und globale Reformen im Bildungswesen

Für die meisten Schwellenländer waren die 1980er Jahre die Zeit der „Harmonisierung“. Die Harmonisierungsbemühungen und Stabilitätsmaßnahmen unter der Aufsicht von IMF und Weltbank sollten diverse strukturelle Probleme wie Defizite, Inflationsdruck, hoher Import, niedriger Export, steigende Außenschulden, Devisenknappheit oder rückgängige Investitionen lösen helfen und damit Schwankungen abbauen. Auch auf den Bildungssektor wurden diese Harmonisierungsmaßnahmen angewandt; sie sollten Quantität und Qualität des Unterrichts verbessern. Dies setzte die Zunahme in erster Linie des nationalen Einkommens voraus, dann aber auch der dem Bildungsbereich zugesprochenen Mittel und Investitionen. Damit würden die Menschen besser ausgebildet und der vom Markt angemeldete Bedarf an Individuen gedeckt. Jedoch gab es drei grundlegende Strategien des Internationalen Währungsfonds (*International Monetary Fund*, IMF), die dies verhinderten: die Kürzung der öffentlichen Ausgaben und damit der Rück-

gang der Nachfrage; die Kontrolle der Kreditvergabe und die Kürzung der Real-löhne sowie eine langfristige Angebotspolitik, die auch eine Finanzreform und die Liberalisierung des Handels beinhaltete. Als Resultat dieser Maßnahmen waren die Pro-Kopf-Ausgaben für Bildung in den 1980er Jahren rückläufig. Die Ausgaben der Schülerinnen und Schüler und der Eltern hingegen stiegen an. Für die Schulausbildung wurde ein Beitrag erhoben, der Erwerb der Schulbücher wurde auf die Eltern abgewälzt. Kurz, die Bildung wurde kostenpflichtig gemacht oder es wurden bereits bestehende Kosten angehoben. In manchen Ländern, welche die Harmonisierungsmaßnahmen umsetzten, sanken die Qualität des Unterrichts, die Pro-Kopf-Ausgaben für die Schüler und Schülerinnen sowie die Beschulungsquoten. Im Allgemeinen waren die Länder, welche die Harmonisierungsmaßnahmen umfassend umsetzten, im Gegensatz zu anderen Ländern stärker von negativen Folgen getroffen (Stewart 1995: 169–200).

Seit 1995 schlossen sich dem Liberalisierungsprozess im Unterrichtswesen auch die Welthandelsorganisation (*World Trade Organisation*, WTO) und das Allgemeine Abkommen über den Handel mit Dienstleistungen (*General Agreement on Trade in Services*, GATS) an; damit wurde, wie alle Dienstleistungsbereiche, auch die Bildung dem internationalen Markt geöffnet. „Dass heute weltweit das ganze Bildungssystem kommerzialisiert ist, ist eine Folge des Drucks der globalen Akteure auf die nationalen Regierungen, den Bildungsbereich neu zu strukturieren“ (Sayılan 2007: 63). Die Weltbank konzentrierte sich bei der globalen Bildungsreform auf die Verwaltung, die Finanzierung, die Lehrpläne und die Ausbildung der Lehrpersonen. Zur Grundlage für den Erfolg wurde dabei die konkurrenzorientierte Entrepreneurkultur gemacht und der Erfolg der Schülerinnen und Schüler an internationale Lehrplan-Standards gebunden (Sayılan 2007: 64). Permanent wurde darauf hingewiesen, dass bei Auswertungen von Messungen des Schülererfolgs mit einem Instrument wie PISA (*Programme for International Student Assessment*), das diesen Standards entspricht, Schwellenländer immer in den hinteren Rängen figurierten.

In Drittweltländern durchgeführte Bildungsreformen

Strukturelle Harmonisierungsmaßnahmen, die starke Finanzinstitutionen wie die Weltbank, der IMF und die WTO in Schwellenländern durchführen, zwingen diesen deren eigenes neoliberales Regime und seine Marktwerte auf. Die Auswirkungen dieser Reformen auf Drittweltländer sind verheerend. Nebst den Hochschulen, die unter materiellen Problemen leiden, weil statt kritischem Denken und kritischen Inhalten auf Begabung und Fleiß gesetzt wird, standardisieren die politischen Reformen auch die Lehrpläne der Elementarschulen (Giroux 2008: 10).

Wie diese strukturellen Harmonisierungsprogramme und Reformen nun im Bildungsbereich umgesetzt werden und welche negativen Auswirkungen sie zeitigen, soll an einigen ausgewählten Länderbeispielen verdeutlicht werden. Tabulawa

befasste sich zum Beispiel in Botswana mit der Situation von Geographie-SchülerInnen als KonstrukteurInnen des Schulwissens und der Schulpraxis (Tabulawa 2004). Die pädagogische Reform hatte als Lehrplanreform zu Beginn der 1980er Jahre begonnen; der Hauptanlass dafür war die ungenügende Qualität von Lehr- und Lernprozessen. Die Reform zielte darauf ab, den Lehrpersonen eine schülerzentrierte Pädagogik nahezubringen. Vor allem in den letzten Jahren waren dann in den Schulen diverse Untersuchungen durchgeführt worden um abzuklären, ob die schülerzentrierte Pädagogik bei den Lehrpersonen auch wirklich Aufnahme gefunden hätte und ob sie angewandt würde. Zutage trat aber, dass im Unterricht die „lehrerzentrierte“ und „lehrerdominierte“ Form vorherrschte. Schülerinnen und Schüler waren bloß passiv Rezipierende des mündlich vermittelten akademischen Wissens und leisteten keinen qualitativen Beitrag zur Unterrichtsgestaltung. Als bloß passive Akteure waren sie der alles beherrschenden Lehrerpersönlichkeit weitgehend unterworfen.

Mit der mangelhaft umgesetzten schülerzentrierten Pädagogik in Südafrika befasst sich Nykiel-Herbert (2004); sie kommt zu dem Schluss, dass während der Zeit der Apartheid von 1948 bis 1994 das Bildungssystem autoritär und an Rassengrenzen (*racial lines*) entlang gespalten war, dass es jedoch nach 1994 neu strukturiert wurde und man zu diesem Zweck eine Lehrplanreform durchführte. Deren Ziel sei es, die autoritären und rassistischen Lehrpläne der „fundamentalen“ Pädagogik zu ändern und eine in politischer sowie philosophischer Hinsicht auf demokratischen, fortschrittlichen, konstruktivistischen Lehr- und Lernprinzipien aufbauende Pädagogik an ihre Stelle zu setzen. Die Lehrplanreform war somit nicht pragmatisch, sondern ideologisch untermauert und führte ein radikal fortgeschrittenes und konstruktivistisches pädagogisches Modell ein. Von der Lehrplanreform wurde erwartet, dass sie dazu beitragen würde, das Land nicht nur von den politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen, sondern auch von den pädagogischen Ungleichheiten der beschämenden, autoritären und rassistischen Vergangenheit zu befreien. Die Reform vermochte es jedoch nicht, den erhofften pädagogischen Frieden zu stiften. Dies hatte verschiedene Gründe. In erster Linie herrschte im vorhandenen Schulsystem ein eklatanter Mangel an ExpertInnen. Dazu kam das Problem der inhaltlich nur ungenügend ausgebildeten Lehrkräfte. Und schließlich zeigte sich, dass die Lehrpersonen weder in sprachlicher noch in pädagogischer Hinsicht über ausreichendes Fachwissen verfügten. Die qualitativ und quantitativ mangelhafte Praxis im Bildungswesen hat schließlich eine große Anzahl Analphabeten hervorgebracht (Nykiel-Herbert 2004).

Nach einer Studie der Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, UNESCO) hatte die in Südafrika durchgeführte Reform mit diversen Schwierigkeiten zu kämpfen; die Lehrpersonen waren nicht vertraut mit Theorie und Praxis von konstruktivistischen Methoden. Zudem waren in den mittellosen Provinzen zahlreiche Schulen auch nicht im Besitz von Fotokopiermaschinen, Bi-

bibliotheken, Lehrbüchern und Unterrichtsmaterialien zur Vorbereitung des Unterrichts (UNESCO 2007).

Altinyelken hat in einer Studie die pädagogischen Neuerungen und Lehrplanumstellungen in Uganda untersucht (Altinyelken 2010) und stellt fest, dass in den letzten Jahrzehnten praktisch alle subsaharischen Länder Bildungsreformen durchgeführt und dabei insbesondere die Entwicklung neuer Lehrpläne vorangetrieben haben. Nach der Unabhängigkeit im Jahr 1962 hat auch Uganda mehrere Lehrplanreformen durchgeführt. Für die Primarschulen wurden sogenannte „thematische Lehrpläne“ entwickelt und im Februar 2007 landesweit eingesetzt. In diese Lehrpläne wurden hohe Erwartungen gesetzt. Im Hinblick auf eine nachhaltige Entwicklung und wirtschaftliches Wachstum hielt man es für unumgänglich, eine des Lesens und Schreibens sowie mathematischer Fähigkeiten mächtige Gesellschaft heranzubilden. Man nahm an, dass thematische Lehrpläne die Qualität der Bildung anheben und dazu beitragen würden, die Alphabetisierung sowie die mathematischen und lebenskundlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu fördern.

Carneys Arbeit über die schülerzentrierte Pädagogik in der unter chinesischer Oberhoheit stehenden Autonomen Region Tibet stellt ein weiteres lokales Beispiel der internationalen Bildungsreform vor (Carney 2008). Die Reformen in China begannen 2001; sie wurden mit der Notwendigkeit begründet, das chinesische Volk den marktwirtschaftlichen Ansprüche anzupassen und auf die globale Informationsgesellschaft vorzubereiten. In den letzten Jahren hat die Zentralregierung daher umfassende Reformen im Bildungssektor eingeleitet. Zur Bezugsgröße machte man dabei die am besten gelungenen Umsetzungen der westlichen Welt. Zu reformieren galt es auf der Grundschulstufe die Qualität der Lehrpersonen und der Leitung, die Beschaffung von Mitteln durch die Schulen und die lokalen Autoritäten (*school funding*) sowie die finanziellen Verhältnisse. Gewisse pädagogische Termini aus dem Westen, etwa „lebenslanges Lernen“ oder „Lerngesellschaft“, wurden mit Begeisterung aufgenommen. Auf Hochschulstufe fanden besonders Begriffe wie Technologietransfer, industrieller Wettkampf und langfristiges strategisches Wachstum Beachtung. Im Jahr 2001 wurde das erste Pilotprojekt der Lehrplanreform auf Primarschulstufe durchgeführt; es wurde in der Folge landesweit angewandt und zum Hauptelement des Reformprogramms. Nicht nur Grundfragen wie „was“ oder „durch wen“ unterrichtet werden sollte, auch „auf welche Weise“ der Unterricht am besten realisiert werden könne, stand zur Diskussion. Damit veränderte das Programm die Grundbegriffe. In einer revolutionären Vision bezweckte die chinesische Zentralregierung, das lehrerzentrierte (*teacher focused*) chinesische Unterrichtsmodell auszutauschen gegen ein Modell, das die Schülerinnen und Schüler ins Zentrum des Lernprozesses rückt. Ganz allgemein sollten bei den Lernenden die Befähigung zu Erneuerung, Kreativität und Zusammenarbeit gefördert werden; gleichzeitig schenkte man aber auch der Entwicklung der Moral Beachtung. SchulleiterInnen, LehrerausbilderInnen und Lehrpersonen in

den städtischen chinesischen Schulen verhielten sich der Reform gegenüber ambivalent; sie beurteilten sie danach, ob sie zu einem erfolgreichen Hochschuleintritt beizutragen vermochte. Die in ländlichen Gegenden beheimateten tibetischen Lehrpersonen und Studierenden hingegen standen der Reform positiv gegenüber, denn sie sahen in ihr ein Instrument zur pädagogischen Besserstellung der diskriminierten traditionellen Volksgruppen durch die offiziellen staatlichen Organe. Chinesische PolitikerInnen und ihre örtlichen VertreterInnen, welche die Reformen in Schulen, Regionen und Provinzstädten durchzuführen hatten, profitierten in hohem Ausmaß von der internationalen Sprache der fortgeschrittenen Pädagogik, da diese mit ihren partikularen, ortsbezogenen und kulturell begründeten Bedingungen verwandt ist. In gewissen Fällen erscheint die gesetzliche Regelung des Szenarios der „Schülerzentrierung“ aber rein symbolisch, denn dadurch wird die Souveränität der Lehrpersonen gestärkt.

Zu den Ländern, welche die pädagogische Reformwelle erfasste, gehören auch Eritrea und Marokko. Die Regierungen beider Länder haben speziell den inhaltlichen Aspekten des Lernprozesses Gewicht beigemessen. Ihr Ansatz sicherte Kohärenz und Nachhaltigkeit ebenso wie die Vollständigkeit der Unterrichtsthemen, betonte die Wichtigkeit ausreichender Englischkenntnisse und stärkte Naturwissenschaften und Technologie. Ein weiterer gemeinsamer Aspekt der Lehrplanreform war es, dass sie die Lerninhalte besser auf die Bedürfnisse von Individuum, Gemeinschaft und Gesellschaft ausrichtete. So wurde beispielsweise der Lehrplan der marokkanischen Primarschulen in den letzten Jahren hinsichtlich Umwelt- und Gesundheitserziehung vervollständigt und angereichert (UNESCO 2007).

Wie sind nun die bisher behandelten Länderbeispiele zu interpretieren? Es sei vorangestellt, dass die schülerzentrierte Pädagogik in zweierlei Hinsicht Kritik verdient. Der erste Kritikpunkt betrifft das neoliberale System und wird nachfolgend von Tabulawa zur Sprache gebracht. Der zweite Kritikpunkt betrifft die Tatsache, dass die schülerzentrierte Pädagogik im lokalen Kontext mit zahlreichen Schwierigkeiten bei der Anwendung zu kämpfen hat beziehungsweise überhaupt nicht angewandt werden kann, und dies entgegen ihrem selbstsicheren Auftreten anderen Lehrmethoden gegenüber.

Tabulawa untersucht, wie internationale Hilfsorganisationen im Namen einer politischen Demokratisierung den Ländern den schülerzentrierten Unterricht aufzwingen; dieser Reformprozess lässt sich historisch weit zurückverfolgen. Nach dem Fall der Berliner Mauer wuchs das Interesse der internationalen Hilfsorganisationen an der Pädagogik. Von 1980 bis 1990 gewann der Neoliberalismus als Paradigma für die Entwicklung an Boden; dies rückte eine politische Demokratisierung als Voraussetzung für die wirtschaftliche Entwicklung ins Rampenlicht. Politische Demokratisierung meinte politischen Pluralismus, liberale Demokratie, Mehrparteiendemokratie, freie Marktwirtschaft und dergleichen. Dementsprechend fiel der Bildung im Demokratisierungsprojekt eine zentrale Rolle zu, ganz nach dem Motto, dass die „Demokratisierung der Bildung zentral [sei] für die

Entwicklung einer liberalen Demokratie“. Die schülerzentrierte Pädagogik war mit ihren demokratischen Anteilen eine ganz natürliche Wahl von Hilfe empfangenden Ländern zum Aufbau von demokratischen sozialen Beziehungen an ihren Schulen. Der schülerzentrierte Unterricht stützte sich auf Partizipation, Demokratie, Infragestellen und Entdecken; er hatte eine sozial konstruktive Epistemologie zum Fundament; er sah Schülerinnen und Schüler nicht als Konsumierende eines vorfabrizierten Sachwissens aus der Hand der Lehrperson, sondern als am Lernprozess aktiv Partizipierende; er hatte eine demokratische Grundlage, denn er verlangte nach dem Dialog zwischen SchülerIn und Lehrperson. Damit war der schülerzentrierte Unterricht eine universelle Pädagogik und ohne Ansehen des Kontextes überall einsetzbar. Angesichts dieser Situation mussten die Hilfsorganisationen pädagogisch Stellung beziehen. Als Resultat davon deklarierten zahlreiche afrikanische Länder, unter anderem Botswana, Namibia, Südafrika, dass sie im Rahmen der Lehrplanreform den schülerzentrierten Unterricht zur offiziellen Pädagogik gemacht hätten. Nun ist aber die Pädagogik eine ideologische Blickrichtung, eine Weltanschauung mit dem Ziel, einen bestimmten Gesellschaftstypus beziehungsweise Menschentypus zu entwickeln; eine Institution, die unter dem Deckmantel eines qualitativen und effizienten Unterrichtes einen Verwestlichungsprozess verfolgt. Wenn sich Schwellenländer für den schülerzentrierten Unterricht entscheiden, erleichtert dies die kapitalistische Durchdringung von peripheren Staaten im Namen der Demokratisierung. Diesen Prozess beschleunigt die aktuelle Globalisierungswelle, Trägerin einer konservativen neoliberalen Ideologie. Somit ist der schülerzentrierte Unterricht nicht wertfrei, sondern eine Anschauung, die einen ganz bestimmten Menschen- und Gesellschaftstypus im Blick hat. Ob nun diese Ideologie beziehungsweise die ihr entsprechenden Lehrmethoden den Schülererfolg bei Prüfungen in Afrika fördern und dabei den traditionellen lokalen (*indigenous*) Methoden unbedingt überlegen sind, ist noch nicht erforscht. Die zentralen Werte, die der schülerzentrierte Unterricht fördert, sind individuelle Autonomie, vorurteilsfreies Denken oder Toleranz gegenüber alternativen Sichtweisen. Diese Werte sind die der individualistischen westlichen Kultur. Das angestrebte Ziel ist indessen eine neoliberale Auslegung der Demokratie. Der schülerzentrierte Unterricht hat somit die zusätzliche Aufgabe zu erfüllen, eine neoliberale Variante der Demokratie zu entwickeln. Von ihm wird erwartet, dass er Individuen hervorbringt, die sich zur Verbreitung eines Wirtschaftssystems auf der Basis des freien Marktes eignen, die also den dazu notwendigen politischen Bedingungen angepasst sind. In dieser Hinsicht ist der schülerzentrierte Unterricht eine Pädagogik der Kolonisierung und der Zähmung. Eine erst noch zu entwickelnde alternative Pädagogik müsste jedoch eine Pädagogik sein, welche kulturbezogene Antworten zu geben vermag. Lehren und Lernen sind kontextbezogene Aktivitäten und können daher eine universelle und homogenisierende Pädagogik nicht rechtfertigen. Eine solche Pädagogik marginalisiert notwendigerweise pädagogische Ansätze auf alternativer erkenntnistheoretischer Basis. Wenn beispiels-

weise die schülerzentrierte Pädagogik als Lösung für alle Fragen im Bereich von Lernen und Lehren angesehen wird, marginalisiert dies Lehrformen auf dem Fundament lokaler Wissenssysteme. Das Potential dieser alternativen pädagogischen Ansätze ist noch nicht untersucht. Somit müssten lokale pädagogische Ansätze entwickelt werden (Tabulawa 2003: 7–26).

Dies ist deshalb notwendig, weil ein neuer, aufsteigender kultureller Imperialismus die Erosion der lokalen Kulturen zur Folge hat. Die westlichen Universitäten nehmen die lokalen Bezüge mehrheitlich nicht zur Kenntnis, wenn sie den Schwellenländern erzieherische Prinzipien und Praktiken vermitteln. Damit bleiben Faktoren wie die internationalen Beziehungen der nachkolonialen und globalisierten Epoche, das politische Klima, traditionelle religiöse Praktiken und kulturelle Werte sowie wirtschaftliche und gesellschaftliche Klassen unberücksichtigt. Innerhalb der Reformen im Bildungswesen lässt sich auch die Lehrplanreform dahingehend beurteilen (Zajda 2005). Andererseits wird auch in nichtwestlichen Ländern über die vom Westen hervorgebrachten Dichotomien nachgedacht und nach einem Gegenstück dazu gesucht, jedoch ohne die örtlichen Bezüge irgendwie zu berücksichtigen. Eine Dichotomie wie lehrerzentrierter versus schülerzentrierter Unterricht beruht auf einer Polarisierung. Diese wird zwar in Diskussionen über die Unterrichtsqualität in Tieflohnländern thematisiert, dabei jedoch extrem vereinfacht. Diese terminologische Unterscheidung muss daher erneut überdacht werden. So wirken etwa viele Unterrichtspraktiken im Grundschulunterricht in Tansania autoritär, ungerecht und lehrerdominiert und werden als Ausdruck für einen qualitativ schlechten Unterricht gewertet. Wer sich jedoch für die qualitative Förderung des Unterrichts in Niedriglohnländern interessiert, kann etwas lernen von den weltweit breit gestreuten pädagogischen Ansätzen und sollte sich davor hüten, pädagogische Ideen aus englischsprachigen Ländern kritiklos zu übernehmen (Barrett 2007).

Tabulawa kritisiert den als wichtige Reform gewerteten schülerzentrierten Unterricht in ideologischer Hinsicht; dem kann man eine zweite anwendungsbezogene Kritik anfügen. Beispielsweise hat sich gezeigt, dass in Malawi, insbesondere in ländlichen Gegenden, der schülerzentrierte Unterricht nicht sachdienlich und relevant ist. Auch wenn die Schülerinnen und Schüler als aktiv Teilnehmende bezeichnet wurden, war doch die im Unterricht maßgebende Kraft die Lehrperson. In Südmalawi bezogen sich die Lehrpersonen auf die lokale mündliche Kultur; in der Praxis wurde nicht individuell, sondern kollektiv gearbeitet (Croft 2002: 321–335). In der Türkei aber, wo diese pädagogische Reformen durchgeführt wurden, traten zahlreiche Probleme auf.

Hinsichtlich der Aufgabe, dem 21. Jahrhundert mit Kompetenz, Begabung, Geschicklichkeit und Wissen ausgestattete Kinder auszubilden, erwies sich der alte türkische Lehrplan für die Primarschule als ungenügend und veraltet. Kritisiert wurde insbesondere, er fördere ein auf Einpauken abgestütztes Lernen und versage hinsichtlich des lebenslangen Lernens. Die Zukunft einer globalisierten, wis-

sensgestützten Ökonomie, so glaubte man, baue auf dem individuellen und gesellschaftlichen Zugang zum Wissen und der Kompetenz, es zu nutzen und zu produzieren auf. Man hielt also dafür, dass ein neuer Lehrplan und neue, dem Konstruktivismus verpflichtete pädagogische Methoden, das Gegenstück also zu traditionellen verhaltensbasierten behavioristischen Ansätzen, kritisch zu sein hätten. Die schülerzentrierte Pädagogik sollte Individuen für ein liberales kapitalistisches Wirtschaftssystem ausbilden. Aber die im Jahr 2004 zur Anwendung gekommene Lehrplanreform schaffte mit ihrem schülerzentrierten Unterricht zahlreiche Probleme. Man muss zwar anerkennen, dass die schülerzentrierte Pädagogik viele Vorteile und Stärken hat. Dazu gehören die Neudefinition der Rollen von Lehrenden und Lernenden, der Übergang vom Vortrag der Lehrperson zu den Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern, die mit Forschen und Leistung verbundenen Hausaufgaben, die Durchführung von Aktivitäten und Projekten im Klassenzimmer sowie der Ideenaustausch in der Klasse. Jedoch tauchten bei der Umsetzung zahlreiche und sehr unterschiedliche Probleme auf. In erster Linie mussten die Lehrpersonen die Aufgaben vervollständigen, welche die Kinder zu Hause vorbereitet hatten. Zweitens schränkten zahlreiche materielle Bedingungen wie übervolle Klassen, Mangel an geeigneten wissens- und kommunikationstechnologischen Hilfsmitteln, Mangel an Lehr- und Lernmaterialien, knappe Schulbudgets, ungenügend ausgebildete Lehrpersonen sowie ungenügende Schülerbeteiligung die Umsetzung von Lehrplanreform und schülerzentriertem Unterricht ein. Manche Lehrpersonen beschafften die erforderlichen Materialien selber und zogen das Geld dafür bei den Schülerinnen und Schülern ein. Drittens fanden die Kinder einen billigen Weg zur Erledigung der gestellten Aufgaben: Sie lösten diese mit diversen Hilfsmitteln wie Google oder durch den Kauf von Publikationen mit vorgefertigten Trainingsaufgaben sowie mit der Hilfe der Eltern. Oft erledigten sie die Aufgaben mit einem minimalen oder gar ohne jeden Einsatz. Die Familienangehörigen mischten bei den Hausaufgaben mit, damit die Kinder Leistungen über ihrem eigentlichen Niveau erreichten. Von Lehrerseite wurde das neue System daher auch als „elternzentrierte Pädagogik“ definiert. Viertens bekamen die Lehrpersonen nur eine sehr eingeschränkte und kurze innerbetriebliche Ausbildung, was dazu führte, dass sie mit dem neuen System nicht ausreichend vertraut waren und es nicht vollumfänglich umzusetzen in der Lage waren. Manche der nach dem traditionellen behavioristischen System ausgebildeten Lehrkräfte konnten sich dem neuen System nicht anpassen. Fünftens kritisierten manche Eltern das neue System und meinten, der neue Lehrplan sei nicht auf die Eintrittsprüfungen ins Gymnasium ausgerichtet; ihre Kinder hätten mit dem neuen System kaum etwas gelernt. Man betrachtete das im Jahr 2004 eingeführte System als problematisch und sah manche Elemente der Reform wie etwa das Arbeiten in Gruppen oder die Kommunikation zwischen den Schülerinnen und Schülern als schwer umsetzbar. Es seien unerwünschte und unvorhergesehene Folgen aufgetreten wie etwa die Einmischung der Eltern in die Hausaufgaben. Auch tauchten ge-

winnorientierte Akteure auf. Unter den Lehrkräften, die das System einsetzten, gab es solche, die es gut fanden; andere betrachteten es mit Misstrauen, kritisierten es oder lehnten es ab. Andere blieben sogar ganz beim alten System. Die Lehrkräfte interpretierten das neue System ihren eigenen Auffassungen sowie der Realität ihrer jeweiligen Klassenzimmer entsprechend und gaben es demgemäß weiter. Zu all dem kommt der sehr unterschiedliche Zugang zu Lehrhilfen, pädagogischem Material und Kommunikationstechnologien, so dass der schülerzentrierte Unterricht schließlich soziale und ökonomische Ungleichheiten zwischen Schülern, Schulen oder Regionen fördert. Er wirkt sich positiv aus zugunsten von Kindern aus gut ausgebildeten Familien mit hohem kulturellen Niveau, die sich um das schulische Ergehen der Kinder auch kümmern können. Die reformgerichteten pädagogischen Ansätze reproduzieren nicht nur die bestehenden sozialen und wirtschaftlichen Ungleichheiten, sie verstärken sie zusätzlich. Der schülerzentrierte Unterricht hat in Nordamerika und einigen EU-Ländern bereits an Popularität eingebüßt, und eine Rückkehr zu einigen der Grundsätze des alten Systems hat eingesetzt (Altinyelken o.J.a und o.J.b).

Aus einigen der besprochenen Länderbeispiele lassen sich nun Schlüsse ziehen. Erstens nehmen die pädagogischen Reformen vor allem auf die negativen Eigenschaften des alten Systems Bezug; dieses sei auf Auswendiglernen fokussiert, an einer einzigen Community orientiert, behavioristisch, uneffizient, wirkungslos, lehrerzentriert, introvertiert und antidemokratisch. In der Türkei verwendete man Adjektive dieser Art als Indikatoren eines schlechten Bildungssystems überaus häufig und wurde dafür auch kritisiert. Besonders seit 2004, dem Jahr der Grundschulreform der AKP, wurden dazu stereotype Aussagen gemacht. Diese sind ein prägnantes Beispiel für eine modernistische Dichotomie. Beispielsweise verglich man im neuen Lehrplan für den Lebenskundeunterricht den alten Lehrplan von 1998 mit dem neuen von 2004; dabei kam der alte vollkommen negativ weg. Er wurde unter anderem als behavioristisch, atomistisch, einpaukend, erwachsenen-zentriert, mechanistisch, ergebnisbezogen und lehrerzentriert kritisiert. Der neue Lehrplan hingegen, so wurde positiv betont, baue auf konstruktivistischem Fundament auf, pflege eine thematische Annäherung, lasse Schülerinnen und Schüler eine aktive Rolle übernehmen und sich das Wissen selber erwerben, sei flexibel, bewerte nicht nur das Endergebnis, sondern auch den Prozess, sei schülerzentriert, lasse die Lehrperson lediglich die Rolle des Tutors übernehmen, berücksichtige die multiple Intelligenz und betone die persönlichen Eigenschaften der Individuen (MEB Talim ve Terbiye Bakanlığı 2004: 227–228). Es wird auf das Beispiel Afrikas verwiesen; dort sei der Unterricht in den meisten Klassen autoritär, lehrerdominiert und vortragsorientiert (Altinyelken 2010) Zweitens überhöhen die Reformen Individualismus und individuelles Verhalten im Rahmen des schülerzentrierten Unterrichts. Drittens legitimiert ein und dieselbe individualistische Bildungsphilosophie alle pädagogischen Reformen. Viertens geben die pädagogischen Reformen dem Konstruktivismus den Vorrang. Im Gegensatz zum Behaviorismus, so

wird behauptet, fördere dieser die persönliche Initiative. Fünftens wird von den als Individuen definierten Schülerinnen und Schülern erwartet, dass sie sich aus eigener Initiative das Rüstzeug zur Anpassung an die Bedingungen der globalen Konkurrenz erwerben. Sechstens sind die pädagogischen Reformen modernisierend, fortschrittlich und unumkehrbar, denn sie basieren auf einem im Westen angewandten und als „erfolgreich“ bezeichneten Modell. Siebtens wird bei der Umsetzung dieses Modells eine lediglich wirtschaftliche und technische, jedoch keine soziale Sprache eingesetzt (Tabulawa 2003). Dabei werden Begriffe wie Vision, Mission, Kreativität, Innovation, Konkurrenz, Führung, Teamarbeit oder totales Qualitätsmanagement herausgestellt; sie lassen sich der neoliberalen Ideologie problemlos angliedern und in ihrem Rahmen anwenden. Achters importiert der Westen mit Hilfe von IMF, OECD, Weltbank und EU die pädagogischen Reformen in die südlichen und östlichen Länder; diese Reformen stellen den Neoliberalismus als Voraussetzung für diese Länder dar, auf der globalen Bühne agieren zu können. Neuntens übernehmen somit die pädagogischen Reformen eine „kulturimperialistische“ Rolle, zeitigen doch die Bildungssysteme, die man als alt, traditionell und archaisch bezeichnet und deshalb entsorgen will, wichtige Erfolge in den Ländern, in denen sie angewandt werden. Und als Letztes ist es denkbar, dass zentral produzierte und verbreitete Reformen den speziellen Bedingungen der einzelnen Länder nicht gerecht werden. So haben Reformen in südsaharischen Ländern in zahlreichen Fällen nicht die erwünschten Resultate erbracht. Die gut gemeinte Politik konnte der Realität der Klassenzimmer nicht angepasst werden, was zu einem wesentlichen Verschleiß an Material, Zeit und Einsatz führte (Altiyyelken 2010).

Ohne Zweifel darf man das alte System in vielerlei Hinsicht kritisieren. Eine extreme Paukerei, unzählige Prüfungen, ein einziges Beurteilungssystem, eine schlechte LehrerInnenausbildung, ein MEB-zentriertes Leitungssystem, Probleme mit der technologischen und materiellen Ausstattung der Schulen, LehrerInnenmangel, Mangel an Klassenzimmern, überfüllte Klassen, der Warencharakter eines zunehmend kostspieligen Unterrichts, mit nationalistischem und religiösem Gedankengut durchsetzte Lehrpläne und Unterrichtsmittel. Diese Punkte sind von vielen und sehr verschiedenen Seiten kritisiert worden. Die Probleme bewegten die AKP dazu, eine Bildungsreform durchzuführen, und man machte sich daran, ein neues System aufzubauen. Jedoch war dies mit zahlreichen Problemen verbunden, etwa beim Umsetzen der Lehrplanreform. Wie in vielen anderen Ländern hatte man sich die Reform auch in der Türkei nicht genügend angeeignet.

Die Rationalität des pädagogischen Reformdiskurses von den Beschlüssen des 24. Januar bis zur AKP

Den Hintergrund der neoliberalen Umstrukturierung des Bildungswesens in der Türkei bilden die Wirtschaftsbeschlüsse vom 24. Januar 1980. Mit diesen Beschlüssen, hinter die sich die Putschregierung vom 12. September 1980 stellte und die sie mit Turgut Özal umzusetzen begann, kamen strukturelle Harmonisierungs- und Stabilitätsprogramme zur Anwendung. Sayılan berichtet:

„(Mit diesen Harmonisierungs- und Stabilitätsprogrammen) wurden öffentliche Ausgaben gekürzt und im öffentlichen Sektor Privatisierungen eingeleitet; mit der Kampagne ‚Baue deine Schule selber‘ begannen die Maßnahmen damit erstmals, noch verdeckt, auch im Bildungsbereich. Von 1990 an wurde solches dann von den globalen Akteuren zum System gemacht. Die Weltbank und das Bildungsministerium unterzeichneten ein Protokoll, welches grünes Licht für ein ‚Entwicklungsprojekt der nationalen Bildung‘ gab. Die Grund- und die Sekundarstufe wurden neu strukturiert, die LehrerInnenausbildung neu organisiert und die Verwaltung des Bildungswesen neu aufgebaut“ (2007: 71).

1998 kam ein „Unterstützungsprojekt für die Basisbildung“ auf die Tagesordnung; es wurde 2000 mit der Unterzeichnung eines Protokolls mit dem Europarat weitergeführt und strukturierte die Primarschule und die Erwachsenenbildung neu. 1998 unterzeichnete die Türkei das GATS und akzeptierte damit auch die Bedingung, den Bildungsbereich der Marktwirtschaft zu öffnen. Seit rund zwanzig Jahren werden nun die türkischen Bildungs- und Schulsysteme, Lehrpläne, Organisation, Verwaltung und Lehrmethoden gemäß globalen Kriterien reformiert und passen sich den Erfordernissen des Kapitalismus an. So werden die öffentlichen Schulen geschwächt; sie befinden sich im Zustand der Auflösung (Sayılan 2007: 71–77).⁵

⁵ Die Gewerkschaft Eğitim Sen hat in Istanbul eine Untersuchung mit 100 000 SchülerInnen und Eltern und 3000 Lehrpersonen in 75 Schulen durchgeführt. Diese kamen aus Quartieren der unteren, mittleren und oberen Einkommensklassen. Folgende Beschwerden wurden von den Eltern am häufigsten vorgebracht: Das Schul- beziehungsweise Einschreibegeld, das erhoben wird, obwohl das Ministerium zu Beginn eines jeden Schuljahres von neuem versichert, ein Schulgeld werde auf keinen Fall erhoben; diverse Summen, die unter der Bezeichnung ‚Beitrag‘ für Lehrmaterialien, Kurse, Technologie, Aufgabenhilfe, Verpflegung und Prüfungsvorbereitungen eingezogen werden; die Schwierigkeit, die dauernd ändernden Lehrpläne zu verstehen; die teure Kantinenverpflegung sowie mangelnde Kontrolle und somit mangelnde Sauberkeit der ausgegebenen Lebensmittel; das kontinuierlich sinkende Eintrittsalter in die Prüfungsvorbereitungsschulen; die überfüllten Klassen; der Mangel an Grünflächen und Spielmöglichkeiten in den Schularealen; die Tatsache, dass sich 200 Kinder eine Toilette teilen müssen; die ungenügende Anzahl von Bibliotheken und Laboratorien; die zu kurz bemessene Zeit, welche die Lehrpersonen für die Eltern aufbringen können; der Prüfungsstress; das Unterrichten der erfolgreichen Schülerinnen und Schüler in getrennten Klassen und die damit verbundene Diskriminierung; der weit verbreitete Einsatz von nur vertraglich verpflichteten Lehrpersonen sowie Hilfspersonen an Stelle von Festangestellten in Schulen von *Gecekondu*; die mangelnde Anzahl an Computern, von denen einer für 75 bis 100 Kinder reichen muss; autoritäres Verhalten sowie zu

Es waren die internationalen Akteure, die diesen Reformprozess angestoßen hatten; er beschleunigte sich insbesondere seit Beginn der 2000er Jahre. Als die AKP 2002 an die Macht kam, tat sie schon ganz zu Beginn in ihrem Parteiprogramm kund, sie werde den Bildungssektor von Grund auf reformieren (AKP 2002a). Dieser Initiative wie auch dem Diskurs über Reform und Wandel der AKP liegen zwei zentrale Faktoren zugrunde:

Die Absicht, eine neue effiziente Arbeitskraft heranzuziehen:

Kaum war die AKP an die Regierung gekommen, gab sie bekannt, dass sie auch im Bereich der Bildung eine Neustrukturierung vornehmen würde, und zwar im Hinblick auf die Tendenzen des Marktes und unter Berücksichtigung der Direktiven des türkischen und weltweiten Kapitals, besonders der EU und der USA. Es sei unumgänglich, die Arbeitskraft zu überprüfen, welche dieses Bildungssystem hervorbringe, und zu fragen, ob sie sich den veränderten Bedingungen der internationalen Produktion, der Märkte und zahlreicher weiterer Bereiche anzupassen vermöge. Die großen Kapitalkräfte der Türkei, in erster Linie die Vereinigung türkischer Industrieller und Geschäftsleute (*Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği*, TÜSIAD)⁶ als führende Vertreterin des Kapitals hat seit den 1990er Jahren in ihren Erklärungen und Veröffentlichungen⁷ mit einem reformerischen Diskurs den

niedrige Lehrerlöhne. Diese grundlegenden Mängel zeigen, wie sehr sich die Qualität der öffentlichen Bildung geändert hat (Özcan 2008).

- ⁶ Die TÜSIAD ist seit jeher sehr stark mit der Politik verbunden und war stets bestrebt, ihre eigene Wirtschaftspolitik den Regierungen schmackhaft zu machen. Nebst Wirtschaft und Politik beobachtet die Vereinigung seit ihrer Gründung jede Entwicklung im Land. Es wäre falsch, die TÜSIAD als eine gewöhnliche Vereinigung von Geschäftsleuten zu sehen; sie ist hinsichtlich Kapital, politischem Einfluss und internationaler Beziehungen die stärkste Vereinigung der Türkei. Hinter ihrem Engagement im Bildungsbereich steht ihr Bestreben, in der Ausbildung von Arbeitskräften jeder Stufe für ihre eigenen Unternehmen aktiv zu werden. So hat die Koç-Gruppe, eine der beiden großen Finanzgruppen des Landes, die Berufsgymnasien zur nationalen Angelegenheit erklärt und in dem Bereich auch sehr effiziente Arbeit geleistet. Zu diesem Thema und der Diskussion über die Berufsgymnasien durch die großen Finanzgruppen siehe Bulut (2007).
- ⁷ Die TÜSIAD ist seit 1990 im Bildungsbereich sowohl intellektuell als auch praktisch präsent und veröffentlichte zahlreiche Berichte zu Erziehung und Bildung. Die wichtigsten davon sind 1) Erziehung in der Türkei. Probleme und Vorschläge zur strukturellen Anpassung an den Wandel (1990); 2) Neustrukturierung von Berufsausbildung und technischer Schulung in der Türkei (1999); 3) Die Finanzierung der universitären Ausbildung (2000); 4) Geschichte 1939–2002 (2002); 5) Philosophie 2002 (2002); 6) Geographie 2002 (2002); 7) Die Neustrukturierung der universitären Ausbildung: Grundsätze (2003); 8) Richtig beginnen: Vorschulerziehung in der Türkei (2005); 9) Erziehung und nachhaltiges Wachstum: Der Fall der Türkei, Risiken und Chancen (2006); 10) Geschichte 1839–1939 (2006); 11) Higher Education in Turkey: Trends, Challenges, Opportunities (2008); 12) Universitäre Ausbildung in der Türkei: Tendenzen, Probleme und Chancen (2008). Fast alle dieser Berichte beurteilen das bestehende Bildungssystem aus der Sicht der globalen Entwicklung als problematisch, ungenügend und unzweckmäßig. Sie fordern dringend Wandel und rufen zu Reformen auf. Von der Vorschulerziehung bis zur universitären Ausbildung schla-

Weg für eine Neustrukturierung des Bildungssystems geebnet. Seit Beginn der 1990er Jahre hat sich keine der Regierungsparteien diesem Aufruf zum Wandel verschlossen. Am weitgehendsten hat sich jedoch die AKP den Diskurs von Wandel durch Reform zu Eigen gemacht. Bei der Umsetzung dieses von der TÜSİAD unterstützten und von der AKP übernommenen Reformdiskurses im Bildungsbereich wurde folgende Logik befolgt: Das türkische Bildungssystem funktioniert traditionell und erzeugt weiterhin einen Ausstoß, also AbsolventInnen oder, in der Sprache der neoliberalen Bildung, KundInnen, die Hochtechnologien gegenüber unsensibel sind, den Ansprüchen der Informationsgesellschaft nicht genügen, keine einzige Fremdsprache sprechen, sich den Stoff nur einpauken und eindimensional, unflexibel, dogmatisch und lehrerzentriert funktionieren. Die AKP-Spitze erklärte nun, dass dieses von ihr als klassisch oder traditionell bezeichnete Bildungssystem den Ansprüchen des 21. Jahrhunderts in wirtschaftlicher Hinsicht nicht genügen könne. Dabei sicherte sie sich neben der Unterstützung des Kapitals auch die der liberalen Intellektuellen. In ihren Zukunftsprojektionen richtete sie den Fokus stets auf die Arbeitskraft, welche die Bildung hervorbringen würde. So ist die Hauptforderung des 9. Entwicklungsplanes für die Jahre 2007 bis 2013 eine bessere Berücksichtigung der Ansprüche der Arbeitswelt durch das Bildungswesen. Im Rahmen der Bildungsreform hat die AKP daher zahlreiche Maßnahmen zur Schaffung einer neuen, produktiven Arbeitskraft realisiert. Dazu gehören:

Die Kampagne „Keine Schule ohne Computer und Internet“:

Man verkaufte den Lehrpersonen sehr günstige Laptops, versorgte alle Schulen mit Computern und begann, das Internet im Unterricht einzusetzen. Das AKP-treue Bildungsministerium stellte eine logische Verbindung her zwischen Computer und Internet auf der einen und einer zeitgemäßen Bildung auf der anderen Seite und gab vor, mit der Erneuerung der Technologie im Unterricht sei ihr eine Revolution gelungen. Mit der Kampagne, nach der es keine Schule ohne Internetadresse mehr geben dürfe, bekamen alle Schulen eine Webseite. Zudem ging man über zur online-Verteilung der Schulzeugnisse.

Neue Unterrichtsfächer:

Wie im alten System waren nach wie vor Fächer wie Türkisch, Mathematik, Lebenskunde, Naturwissenschaft und Technologie und Sozialkunde obligatorisch. Zusätzlich gab es eine reichhaltige Liste von Wahlfächern: Fremdsprachen, Künst-

gen sie tiefgreifende strukturelle Reformen auf praktische jeder Stufe der Bildung vor. Diese sollen in erster Linie Lehrpläne, Unterrichtsmittel, Lehrmethoden sowie Lehrer- und Schülerbildungssystem umfassen. Die jeweiligen Regierungsparteien haben sich von diesen Berichten und Publikationen selbstredend beeinflussen lassen, insbesondere die AKP.

lerische Aktivitäten wie Drama, Theater, Volkstheater, Musik, Malen, Fotografie, plastische Kunst; sportliche Aktivitäten wie Ringkampf, Fußball, Basketball, Volleyball, Tischtennis; Informationstechnologie, Schach, Philosophie, Volkskultur, Landwirtschaft, Medienkunde sowie Unterstützungsunterricht und Selbststudium. Man erwartet also von den Schülerinnen und Schülern, dass sie auch in diesen Fächern bestimmte Aktivitäten und Leistungen erbringen. Die Liste ist aber nicht auf diese Fächer begrenzt; je nach den Bedürfnissen ihrer SchülerInnen und mit Einwilligung des Ministeriums können die Schulen die Auswahl der Wahlfächer erweitern. Für die entsprechenden Curricula (*müfredat*) ist dann aber nochmals die Einwilligung des Ministeriums erforderlich. Allerdings ist das Interesse an diesen Fächern eher gering, denn sie werden im Zeugnis nicht benotet. Auch erteilen beispielsweise das Fach Medienkunde nicht Absolvierende der Kommunikationswissenschaften, sondern Lehrpersonen mit einem Abschluss in Sozialwissenschaften, die in Kommunikationswissenschaft nicht bewandert sind.

Aktivitäts- und Leistungsaufgaben:

Mit dem Übergang zum schülerzentrierten Unterricht⁸ machte man die Lehrpersonen zu Beratenden, welche Schülerinnen und Schüler aktivieren. Zudem wurden diverse Aktivitäts- und Leistungsaufgaben zur Förderung praktischer Handfertigkeiten sowie intellektueller Fähigkeiten als Hausaufgaben entwickelt. Lehrplan und Lehrmittel regen die Kinder dazu an, Produzieren und Konsumieren zu üben, Waren herzustellen, ihre Produkte zu verpacken, sie zu lancieren und zu vermarkten; damit werden schon in der Schule Marktkonformität sichernde Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben. Eine der im Lehrplan erwähnten Fähigkeiten ist unternehmerische Initiative; damit strebt man die Heranbildung aktiver

⁸ Das Modell des schülerzentrierten Unterrichts hat innerhalb der Bildungsreformen die internationalen Akteure am meisten zu interessieren vermocht. Auch das türkische Bildungsministerium hat diesen die individuellen Neigungen fördernden Unterricht und das die Bildung liberalisierende Modell übernommen. Die dem Bildungsministerium unterstellte Direktion der Abteilung für pädagogische Forschung und Entwicklung hat sogar eine umfassende Studie dazu verfasst (MEB EARGED 2003). Im Vorwort zu dieser Studie betont der ehemalige Bildungsminister Hüseyin Çelik die Einzigartigkeit des Individuums. Dessen persönliche Eigenheiten sollen als grundlegend aufgefasst werden; die unvergleichlichen und unterschiedlichen Lern- und Denkweisen jedes Kindes sollen respektiert werden; das Individuum soll sich selbst als wertvoll begreifen, und so weiter (2003: 3). Und im Vorspann der Studie schreibt der Leiter der Direktion, Yavuz Erbaş, die EARGED bezwecke mit der Publikation „ein Umfeld zu schaffen, das ein harmonisches Lernen und die Anregung der Kreativität ermöglicht, in dem die Persönlichkeit der Kinder und ihre Fähigkeiten Akzeptanz finden und das die freie Existenz des Individuums unterstützt“. Permanent wird die Entwicklung der individuellen Kapazitäten betont, und es werden Begriffe, Theorien, Methoden und Techniken angeführt, von denen es in der neoliberalen Bildungsliteratur wimmelt: Qualitätsmanagement, multiple Intelligenz, Leistungsaufgaben sowie eine Reihe von Lehrmethoden und -techniken wie Brainstorming, Rollenspiel, Projektarbeit, Präsentations-/ Simulationstechniken.

Schülerinnen und Schüler an. „Unternehmerischer Initiativgeist“ ist jedenfalls eines der in der Lehrplanreform formulierten Ziele.

Einen Bildungsmarkt schaffen, der auf seinen eigenen Vorteil hin arbeitet:

In erster Linie und gründlich baute die AKP einen Mechanismus zur Sicherung von Profit für ihre eigenen Kreise über die Produktion der Lehrbücher auf. Es gibt Aussagen dazu, dass das Ministerium die Erstellung der Lehrmittel für jährlich 15 Millionen Kinder Verlagshäusern mit islamischer Grundhaltung überlasse (Özmen 2007: 74–89).⁹ Abbas Güçlü, Journalist bei einer Tageszeitung mit hoher Auflage, fragte, wer diese Bücher verfasse, wie die VerfasserInnen ausgewählt werden, welches die Kriterien der Ausschreibung seien, falls es eine Ausschreibung überhaupt gebe, wie viel Geld den VerfasserInnen und den Verlagshäusern bezahlt werde, bei welchen Firmen das Papier eingekauft werde, wo die Bücher gedruckt werden und wer die Verteilung übernehme (Güçlü 2007). Das zentrale Thema ist hier nicht so sehr, dass diese über die Lehrmittel betriebene populistische Politik die Tradition des Sozialstaates stärkt, sondern dass diese Politik direkt der AKP dient, indem sie den Parteikreisen einen sehr beträchtlichen Marktgewinn verschafft. Um von diesem Markt zu profitieren, ist die „Verordnung über Lehrbücher und Bildungsmittel des Nationalen Bildungsministeriums“ in der Zeit der AKP-Regierungen fünfzehn Mal geändert worden. Nach Özmen dienten diese Änderungen auch dazu, bei der Besetzung von Stellen, der Privatisierung der Bildung sowie den Einnahmen aus Unterrichtsmaterialien das Steuer nicht aus der Hand zu geben (Özmen 2007: 90).

Da die Verbesserung von Kapazität und Qualität der staatlichen Schulen eine teure Lösung sei, so das der AKP nahestehende Ministerium, könne daran nicht gedacht werden. Man wählte aber zehntausend erfolgreiche Primarschülerinnen und -schüler aus mittellosen Familien aus und ließ sie mit staatlichen Mitteln in Privatschulen ausbilden. Hinter dieser Initiative steht nicht ausschließlich der

⁹ Nach Özmen begann das Bildungsministerium im Jahr 2003 damit, die Schulbücher privaten Verlagshäusern abzukaufen und sie den Kindern gratis zu verteilen. Die Bücher wurden durch „Auftragsvergabe“, „Direkteinkauf“ und „Aushandeln“ erworben. Der Posten für die Bücher stieg anteilmäßig jedes Jahr; es gingen 150 bis 200 Millionen Dollar an die privaten Verlagshäuser. „Man verzichtete darauf, die Bücher durch die Schulleitungen einzusammeln und sie erneut verwenden zu lassen; man erwarb sie jedes Jahr neu. Dies erlaubte der Bürokratie, bei der Auftragsvergabe eine „Kommission“ einzuziehen, was wiederum den Boden vorbereitet dafür, dass die Regierung ihre eigene wohlhabende Klasse heranzieht“ (Özmen 2007: 74–75). Die unentgeltliche Abgabe von Schulbüchern wurde als Produkt einer populistischen Politik aufgenommen; es wurden dazu allerlei Fragen gestellt. So zum Beispiel, ob die Bücher außer an mittellose Kindern auch an Kinder aus Familien der mittleren und oberen Einkommensklassen verteilt wurden, oder warum die Schulbücher bei privaten Verlagen eingekauft wurden, obwohl es in den Druckereien des Ministeriums eine für die gesamte Schulbuchproduktion ausreichende Kapazität sowie in jeder Provinz ein Verteilnetz gab (Özmen 2007: 75–80).

Drang zur Privatisierung der Bildung. Es ging auch darum, Privatschulen zu unterstützen, deren Nähe zu religiösen Vereinigungen bekannt war, die aber trotz zahlreicher Aktionen und Inserate insbesondere in ländlichen Gegenden nicht genügend Schülerinnen und Schüler hatten anziehen können (İnal 2009: 693). Ein solches Vorgehen macht rapide Schluss mit einer Bildung als unentgeltlichem sozialem Recht; es wurde ausdrücklich auch von Ministerpräsident Erdoğan vertreten, als er 2003, sinnigerweise in der Istanbuler Effektenbörse, forderte, der Staat solle sich langsam aus dem Bildungssektor zurückziehen, die Bildung solle vollumfänglich dem privaten Sektor überlassen werden, und dabei seiner Überzeugung Ausdruck gab, dieser werde seiner Aufgabe mit Erfolg nachkommen (İnal 2009: 693). Wie die Individuen, so würde auch der Staat beim privaten Sektor, das heißt bei den privaten Schulen, Dienstleistung, also Bildung einkaufen. Dies wird damit begründet, dass dies effektiver sei, dass es dem öffentlichen Nutzen diene und die staatlichen Mittel sparsamer einzusetzen helfe. Demgemäß gebe es keinen Anlass, die staatliche Bildung noch auszuweiten.¹⁰ Als Folge dieses Verständnisses sanken schließlich von 2002 an die Budgetinvestitionen im Bildungsbereich kontinuierlich.¹¹ Hier wird nicht heimlich, sondern ganz offen gespielt: Gemäß der neoliberalen Logik soll der Staat zurückgenommen, der öffentliche Dienst privatisiert und dem Markt geöffnet sowie Dienstleistungen aller Art als Waren gehandhabt werden. Die AKP nun kürzt, im Namen einer Entlastung des Staates vom Gewicht der Bildung (wobei für Gewicht auch schon der Begriff

¹⁰ In praktisch allen gesellschaftlichen Kreisen der Türkei herrscht die Überzeugung, Privatschulen seien besser als öffentliche Schulen. Der Grund dafür mag vorerst in der besseren materiellen Ausstattung der Privatschulen liegen, wo es Unterrichtsmittel und -geräte gibt, die Klassen klein und die Lehrkräfte gut sind. Wenn man nun aber die Resultate, also die Prüfungen, als Maßstab für den akademischen Erfolg betrachtet, so stellt sich heraus, dass die öffentlichen Schulen besser abschneiden als die Privatschulen. So waren 2008 bei der Prüfung zur Auswahl der Hochschulstudierenden ÖSS unter den ersten 50 Gymnasien die staatlichen Schulen in der Mehrzahl, also Anatolien-Lyzeen und naturwissenschaftliche Lyzeen (<http://www.guncelegitim.com/haber/1196-lise-devlet-okullari-daha-basarili.html>). Dennoch versagt ihnen der Staat eine ausreichende Unterstützung, wie er sie den Privatschulen in der Form von Steuererleichterungen, diversen Hilfen oder der Zuteilung von Grundstücken gewährt. Dank dieser Hilfe haben die Privatschulen in der Türkei permanent zugenommen und stellten sich zunehmend als gewinnträchtiger Bereich für das Kapital heraus. Es kommt einer materiellen Unterstützung der Privatschulen gleich, wenn nun der Staat Dienstleistungen bei diesen einkauft, und ist nicht etwa eine öffentliche Dienstleistung (Kartal 2008).

¹¹ Nach der Gewerkschaft Eğitim Sen sank der Anteil des konsolidierten Budgets am Budget des Bildungsministeriums von 22,34% im Jahr 2002 auf 15,95% im Jahr 2007. Ähnlich steht es mit dem Anteil des Betrages für das Ministerium im Verhältnis zum Brutto sozialprodukt. Noch schlimmer ist, dass vom Budget des Bildungsministeriums ein immer kleinerer Anteil an die Bildung geht (Eğitim Sen 2007). Die Regierung teilt dem Bildungsministerium also jedes Jahr weniger Mittel aus dem Budget zu, und vom schwindenden Budget gehen zusehends weniger Mittel in Investitionen. Man fragt sich, von wem und mit welchem Geld die strukturellen Reformen im Bildungsbereich und die Anpassungsprogramme finanziert werden sollen? In diese Sackgasse gerät aber nicht nur die AKP, sondern das neoliberale Bildungsverständnis.

„Buckel“ verwendet wird), das Budget des Bildungsministeriums und lässt den Schulleitungen dann ausrichten, sie müssten sich selber behelfen. Diese nehmen die Botschaft zur Kenntnis, aber statt sich der Regierung zu widersetzen, wenden sie sich an ihre eigenen „privaten Quellen“: Obschon es eigentlich verboten ist, ziehen sie von den Eltern Einschreibegeld und Beiträge für diverse Lehrmittel und Ausgaben ein.

Das Schlimmste ist jedoch die Segregation, die die AKP zwischen den staatlichen Schulen geschaffen hat, manchmal sogar in ein und derselben Schule zwischen den Klassen. Die Eltern wurden aufgerufen, sich im Namen einer sicheren Zukunft ihrer Kinder am innerschulischen Bildungsprozess zu beteiligen und zu diesem Zweck finanzielle Beiträge zu leisten. Dem Aufruf folgend, engagierten sich die Eltern und schafften an, was auch immer im Klassenzimmer ihres Kindes fehlte. Sie kamen von Bänken und Stühlen bis zu Gardinen und Computern für alles auf. So kam es, dass in den Klassenzimmer von Kindern mittelloser Eltern vieles fehlte, was irgendwie nach Komfort aussah, sogar Unterrichtsmaterial, während die Kinder in der Nebenklasse über eine perfekte Ausstattung verfügten. Man sah selbstverständlich auch vor, dass in den gut ausgestatteten Klassen die „besten“ Lehrpersonen unterrichteten. Mit einer kurzen Inspektion in ein paar öffentlichen Schulen kann man sich problemlos von diesem Zustand überzeugen.

Einige Bereiche, in denen sich die AKP als pädagogische Reformkraft auszugeben versucht

Im Namen von Reformen hat die AKP im Bildungswesen Beschlüsse unterzeichnet, die in das Bildungssystem sehr weitgehend eingreifen. So ist sie dazu übergegangen, mit einem Karrieresystem genannten Verfahren die Leistungen der Lehrpersonen in einer Prüfung festzustellen und den „Karriere-Leistungslohn“ einzuführen. Die Stellenzuteilung der Lehrpersonen wird nicht mehr so sehr nach diversen sozialen und persönlichen Kriterien wie zum Beispiel der Situation des Ehepartners vorgenommen, sondern der Leistung entsprechend. Der sehr hohe Bedarf an Lehrkräften wird mit dem neuen System der Vertragslehrkräfte gedeckt, deren Arbeitsbedingungen höchst „flexibel und unsicher“ sind.¹² Die Berufsmittelschulen wurden den wichtigen Akteuren des Marktes geöffnet, man

¹² Um das Pensum der festangestellten Lehrkräfte etwas zu verringern und den Lehrermangel in einem gewissen Maß zu reduzieren, hat das von der AKP dominierte Bildungsministerium das Modell der vertraglich eingestellten Lehrpersonen eingesetzt. Es ist ein Beispiel für „flexibles Arbeiten“ und hat mit Reform nichts zu tun. Den vertraglich angestellten Lehrpersonen sind die meisten der Rechte der Festangestellten verwehrt. Sie können zum Beispiel, besondere Fälle ausgenommen, sich nicht versetzen lassen, sei es innerhalb oder außerhalb der Provinz; sie erhalten keine Wegentschädigung; für Überstunden werden ihnen Versicherungsprämien abgezogen; Verwaltungs- und Inspektoratsposten sind ihnen verschlossen; sie erhalten keine Dienstpunkte; sie kommen nicht in den Genuss von Ergänzungsleistungen für Ehepartner, Kinder und Mutterschaft.

lässt sie durch große Unternehmen neu strukturieren und leiten; ja, in einigen Industrie- und Berufsmittelschulen eröffneten Firmen, die sich auf dem Markt einen Namen gemacht hatten, gar Werkstätten.¹³ Auch die höhere Bildung wurde, dank dem Hochschulrat (*Yükseköğretim Kurulu, YÖK*), von der neoliberalen Welle erfasst. Alle öffentlichen Universitäten sind nun kostenpflichtig. Wer nicht bezahlt, wird aus dem Studierendenregister gestrichen. Und vieles mehr.

Zusammengefasst lässt sich festhalten: Mit der AKP wurde das nationale traditionelle Bildungssystem als eingleisig, paukerisch, absolutistisch, lehrerzentriert, dozierend, rechthaberisch, oberflächlich und reduktionistisch kritisiert (İnal 2006: 273); an seine Stelle setzte man eine konstruktivistische Bildungsphilosophie oder ein darauf abgestütztes Lehr- und Lernsystem.

Der Prüfstein des erzieherischen Reformdiskurses der AKP ist der Lehrplan, vielleicht seines materiellen Fundamentes wegen. 2004 wurden die Lehrpläne der fünf Grundfächer der Primarstufe, Türkisch, Mathematik, Lebenskunde, Wissenschaft und Technologie sowie Sozialkunde, von Grund auf geändert. Man setzte auf eine wirtschaftlich geschulte Arbeitskraft, auf Investitionen in Wissen und menschliche Ressourcen und auf die Anpassung an die globalen Märkte. Man habe, so hieß es, die Qualität des türkischen Bildungssystems auf seine globale Tauglichkeit und Akzeptanz hin und unter Berücksichtigung der neuesten Entwicklungen befragt (MEB-MÜFREDAT 2006). Die Lehrplanreform beschränkte sich nicht auf bloße inhaltliche Umstellungen im Unterricht, sie reichte von der Neuausrichtung der philosophischen Grundlage des Bildungssystems bis hin zu den Lehrmethoden und -prinzipien sowie dem Bewertungs- und Benotungssystem. Jedoch fühlte sich die AKP als konservative Partei verpflichtet, als Ausweis ihrer konservativen Identität zahlreiche Werte aus dem als alt und traditionell bezeichnetem System in das neue System zu übernehmen. Im neuen Lehrplan der Primarbildung wird das neo-

¹³ Mit dem von der Europäischen Kommission unterstützten Projekt zur Stärkung des Berufsbildungssystems unter Leitung des Bildungsministeriums (*Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, MEGEP*) wurde bereits während der Regierungszeit der AKP der Berufsausbildung für technische Berufe eine moderne und flexible neue Struktur verliehen. Diese entsprach den sozio-ökonomischen Bedürfnissen des Landes, das heißt, sie richtete sich nach dem Grundsatz des lebenslangen Lernens. Zusätzlich sollte das Bildungssystem als Modulsystem neu organisiert werden. Das System sollte den Ansprüchen des Marktes entsprechend verwaltet und in eine den Konkurrenz- und Marktbedürfnissen angepasste Form gebracht werden. Alle diese Ziele waren im MEGEP enthalten. Man beabsichtigte, die Berufsgymnasien den Bedürfnissen der lokalen Bildung zu öffnen und mit den anderen interessierten Kreisen eine stärkere Zusammenarbeit einzugehen; auch wollte man auf lokaler Ebene Initiative und Autorität einsetzen können. Die Bildung sollte den Berufsstandards entsprechend aufgebaut und die Studierenden mit dem Berufsleben zusammengeführt werden. Das System sollte dem lebenslangen Lernen gemäß strukturiert sein. Das MEGEP konnte umgesetzt werden, als 1999 beim Helsinki-Gipfeltreffen beschlossen wurde, der Türkei den MEDA-Fonds zu überweisen. Das Budget für das Projekt ist rund 53 Millionen Euro stark. Ein Konsortium aus acht Unternehmen setzte es im Namen des Bildungsministeriums um. Die AKP übernahm das noch vor ihrer Zeit begonnene Projekt. Siehe dazu Bulut (2007).

liberale Bildungsverständnis in allen Einzelheiten dargestellt als ein Mittel, in der globalen Konkurrenz eine Chance zu erhalten. Insbesondere in sozialen Fächern wie Sozialkunde, Türkisch und Lebenskunde wird den Werten, die zu dieser Chance verhelfen können, viel Raum gegeben. Auf der anderen Seite hat man es nicht unterlassen zu betonen, man beachte auch die nationalen und religiösen Leitlinien. Im neuen Lehrplan wird das Individuum nicht in seiner vielseitigen Entwicklungsfähigkeit dargestellt, sondern mit diversen Begriffen beschrieben, die seine Marktfähigkeit betonen, etwa Qualität, Effizienz, Produktivität, Leistung, alles Begriffe aus der Terminologie der neoliberalen Ökonomie und Bildungsliteratur. Im neuen Lehrplan für die Sozialkunde beispielsweise wird dies unter Überschriften wie „Globale Zusammenhänge“ offen dargelegt (İnal 2008: 141).

Wir geben nun einen Einblick in die seit 2004 in zahlreichen Bereichen durchgeführten Reformen und versuchen zu zeigen, in welchen Punkten diese sich gegen das alte System richten, welche Neuerungen sie bringen und auf welche philosophischen Grundlagen sie sich berufen. Untenstehend folgt zusammengefasst ein Vergleich zwischen dem alten und dem neuen Lehrplan für die Lebenskunde von 1998 beziehungsweise 2004. Neben dem Lehrplan für die Lebenskunde (MEB 2004) werden daraus auch die Methoden, auf denen der gesamte Bildungsbereich theoretisch und praktisch aufbaut, deutlich.

Tabelle 1: Vergleichende Darstellung der Lehrpläne für die Lebenskunde von 1998 und 2004

<i>Lehrplan für die Lebenskunde 1998</i>	<i>Lehrplan für die Lebenskunde 2004</i>
Behavioristischer Ansatz: Die Phänomene werden zerlegt, beobachtet, beurteilt.	Konstruktivistischer Ansatz: Das Individuum erwirbt das Wissen über die Phänomene selbst.
Zweck sind direkt beobachtbare und messbare Ziele und Verhaltensweisen.	Nebst beobachtbaren Verhaltensweisen sollen auch Kenntnisse über beobachtbare Haltungen, Werte und Fertigkeiten erworben werden.
Die Phänomene werden atomistisch eins vom anderen unabhängig in zahlreiche Einheiten zerlegt.	Unter Anwendung eines ganzheitlichen Ansatzes wird Wissen aus verschiedenen Disziplinen in einer thematischen Annäherung zusammengeführt.
Lernen und Wissen werden von der Lehrperson strukturiert.	Durch verschiedene Aktivitäten strukturieren die Schülerinnen und Schüler das Wissen selbst und nehmen im Lernprozess eine aktive Rolle ein.
Der Blick der Erwachsenen ist vorherrschend, es werden Phänomene behandelt, die in der Welt der Kinder nicht vorkommen.	Der Lehrplan wird aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler zusammengestellt.
Ein dichtes Wissen wird vermittelt und auswendig gelernt.	Die Schülerinnen und Schüler konstruieren Wissen aus ihrem täglichen Umfeld selbst.

<i>Lehrplan für die Lebenskunde 1998</i>	<i>Lehrplan für die Lebenskunde 2004</i>
Dem nicht mit Wissen vollgepackten Lehrplan nachzukommen erzeugt Stress.	Der Lehrplan ist flexibel.
Im Vordergrund stehen konkrete Verhaltensweisen, nicht übergeordnete intellektuelle Prozesse wie Nachdenken, Problemlösung, Kreativität. Wichtiger als der Prozess ist das Ergebnis beziehungsweise das Produkt.	Übergeordnete intellektuelle Prozesse wie Forschen, Untersuchen, Hinterfragen, Planen, kritisches Beurteilen, Entscheiden und andere werden betont; sowohl Produkt als auch Prozess werden gewichtet.
Lehrerzentrierter Unterricht.	Schülerzentrierter Unterricht. Die Lehrperson ist lediglich beratende Hilfe.
Dieselbe Lehrmethode wird auf alle Schülerinnen und Schüler angewandt.	Den individuellen Unterschieden entsprechend werden verschiedene Lernstile eingesetzt.
Es wird nicht so sehr die Entwicklung der Persönlichkeit als vielmehr die intellektuelle Entwicklung gefördert.	Es werden persönliche Eigenschaften wie Selbstachtung, Selbstvertrauen oder Toleranz gefördert.
Zwischen Haupt- und Nebenfächern gibt es keine Beziehung.	Hauptfächer wie Türkisch, Mathematik, Zeichnen, und Nebenfächer wie Tutorium, Sport, olympische Bildung, Katastrophenerziehung, Karriereplanung, unternehmerische Initiative, werden miteinander in Beziehung gesetzt.
Im Lehr- und Lernprozess werden traditionelle Methoden und Techniken eingesetzt.	Aktivitätenbasiertes Vorgehen. Es werden Methoden und Techniken eingesetzt, welche die Schülerinnen und Schüler aktivieren.
Einsatz von herkömmlichen Beurteilungs- und Benotungsmethoden; Betonung des Produkts beziehungsweise Resultates oder Ausstoßes.	Beurteilung und Benotung auch der Prozesse.
Dem Kriterium der Unterhaltung wird im Lernprozess keine Wichtigkeit beimessen.	Das Bedürfnis nach Unterhaltung wird im Lernprozess berücksichtigt.
Individuelle Unterschiede werden nicht berücksichtigt, da das Kind nicht als Individuum, sondern als Mitglied der Gesellschaft verstanden wird.	Jedes Kind wird als ein spezielles, einmaliges und schätzenswertes Individuum verstanden.
Bei Fächern wie Verkehrserziehung oder Umwelt lernen die Schülerinnen und Schüler das vermittelte Wissen auswendig.	Da die Schülerinnen und Schüler selbst in der Umwelt drin leben, erfahren sie diese als ein Ganzes und begreifen, dass man sie schützen muss.

Am Beispiel der Kritik am Behaviorismus wird deutlich, bis zu welchem Grad man zum Konstruktivismus übergegangen ist, der hauptsächlich Methode beziehungsweise Philosophie der Bildungsreformen. Das eigentliche Fundament der Reformen ist die Logik, die aufzeigt, warum und in welchen Punkten das alte System kritisiert werden muss: Die Welt ändert sich, daher lässt sich die Bildung nicht mehr mit dem alten System des Nationalismus und der alten Philosophie des Behaviorismus, dieses Ausdrucks der Denkweise der Moderne, bestellen.

Der philosophische Hintergrund des Reformdiskurses der AKP

Der Reformdiskurs der AKP ist als notwendiges Instrument zur Anpassung an den globalen Wandel lanciert worden. Er enthält nicht nur blumige Worte, kräftige Aussagen, spontan redigierte Texte, sondern wurde in eine neue Denkweise gefasst und fand schriftlich Eingang in die Publikationsorgane des Ministeriums, die Beschlüsse des Rates und die Entwicklungspläne. Am umfassendsten wurde dieses Gedankengut in der Lehrplanreform für die Primarschule im Jahr 2004 festgehalten und umgesetzt.

Die AKP versuchte, den Bildungsreformdiskurs intellektuell mit einer philosophischen Wende zu untermauern. Sie vertrat die Ansicht, man habe in der türkischen Bildungsphilosophie im Rahmen eines (auf der Quantenphysik gründenden) Konstruktivismus (İnal 2009: 689) eine Wende eingeleitet. An die Stelle eines oberflächlichen, rechthaberischen, monokausalen, vergrößernden, am Auswendiglernen orientierten Wissenschaftsverständnis Newtonscher Art sei ein der Quantenphysik verpflichtetes, wahrscheinlichkeitsbezogenes, plurikausales, tendenzielles und fluides Wissen nun die Grundlage der Bildungsphilosophie. Dieser Wandel wurde folgendermaßen begründet: a) mit Entdeckungen auf zahlreichen Gebieten wie Quantenphysik, Chaosforschung, Evolutionsbiologie, Neurologie, Systemtheorien, b) mit dem Mentalitätswandel im Bildungsbereich, den diese Entdeckungen mit sich gebracht haben, c) mit der Entwicklung der Bildung weg vom Mechanischen und hin zu einer Institution, die sich ganz verschiedenen Bedingungen anpassen kann und d) mit der Entwicklung der Bildung hin zu einem individualisierten Lernen, das Risiko, Innovation, Konkurrenz, Erfahrung und Einsatz Raum gibt.¹⁴

Die AKP nimmt zu Fortschrittgläubigkeit, Objektivität und auf Beweisführung gestützte Wissenschaftlichkeit eine distanzierte Haltung ein. Sie verteidigt andere, pluralistische, reichhaltige Wege des Wissenserwerbs, so die Tradition oder die Religion; das aufklärerische, republikanische herkömmliche türkische Bildungssystem

¹⁴ Die AKP lancierte den neuen Lehrplan für die Primarschule als große Reform, ja als Revolution. Zur philosophischen Grundhaltung des Lehrplans sowie der Kritik daran siehe İnal (2005).

stem hatte diese abgelehnt mit der Begründung, sie seien anti-positivistisch.¹⁵ Die AKP fand die alte Bildungsadministration extrem etatistisch, nationalistisch, übermäßig lehrerzentriert, behavioristisch, paukerisch und autoritär und verkündete, sie werde ein flexibleres, schülerzentriertes, hinterfragendes, dialogorientiertes, relativistisches und pluralistisches Bildungsumfeld schaffen, in dem sich die Schülerinnen und Schüler das Wissen selber zusammenstellen. Methodisch sah man zum Beispiel einen relativistischen Wahrheitsbegriff und Plurikausalität vor; inhaltlich sollte der Unterricht farbig, flexibel und für Kritik zugänglich sein, für alle etwas Passendes bereithalten, die Realität als pluralistisch und vielfältig erfahren lassen, offen sein für die Werte des Marktes sowie die Leistungen und Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler ins Zentrum stellen. In diesem Rahmen wurde dann der neue Lehrplan entworfen.

Anpassung an die globalen Bedingungen: die Dynamik hinter dem Reformdiskurs

Mit der Bildungsreform wollte die AKP zuallererst der Gefahr begegnen, den Zug der Globalisierung zu verpassen. Offensichtlich war das Ministerium diesbezüglich beunruhigt, ja in eine Hektik geraten, und läutete die Alarmglocken. In den letzten Jahren wies es in zahlreichen seiner Publikationen auf die Notwendigkeit hin, sich den globalen Bedingungen hinsichtlich Ökonomie, Produktion, Technologie und Wissen anzupassen. Die Globalisierung wird als Prozess der Anpassung an den sozialen Wandel, des Übergangs zur Informationsgesellschaft sowie zur Nutzung von Hochtechnologie gewertet. Es sei unvermeidlich, sich diesem Prozess zu stellen, schrieb das Ministerium immer wieder; man müsse sich ihm zum Nutzen des Landes anschließen. Dank ihm trete nun das Ungenügen des nationalen Bildungssystems voll zu Tage (İnal 2005: 77). Mehrmals betonte der ehemalige Bildungsminister Hüseyin Çelik, wie auf beinahe alle anderen Bereiche übe die Globalisierung auch auf die Bildung Druck aus. Dem könne man sich nicht widersetzen.¹⁶ Die der AKP anhängende Lehrerschaft hat nun einerseits den Trend

¹⁵ Die AKP scheute sich nicht, in der Bildung immer wieder die religiöse Seite ihrer Identität aufscheinen zu lassen, allen westlichen, zeitgenössischen, liberalen Diskursen zum Trotz. Nach dem Lehrplan der Primarschule wurde derjenige der mittleren Stufe geändert oder, anders ausgedrückt, der Reform unterzogen; dort macht sich ein religiöser Diskurs deutlich bemerkbar. So werden im Lehrplan für den Philosophieunterricht immer wieder die Worte des Propheten als Beispiele herangezogen. Beweise für die Existenz Gottes werden aufgeführt; die Gegenmeinung wird nur kurz erwähnt. Einige AutorInnen führen an, der Lehrplan für die Philosophie gleiche eher dem für den Religions- und Ethikunterricht; er weise zudem auch hinsichtlich Logik und Soziologie schwerwiegende wissenschaftliche Fehler auf (Kotan 2008; Bilican 2008; Gurbetoğlu 2008).

¹⁶ Der ehemalige Bildungsminister Hüseyin Çelik sagte in einer Ansprache am 11. August 2004: „Das Bildungssystem, unser heutiges Bildungssystem hat leider den Gebieten Wirtschaft, Demokratie und Informationstechnologie viel zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt.

zur Anpassung an die Globalisierung gutgeheißen, ihn andererseits aber auch kritisiert, was zu einer widersprüchlichen Lage geführt hat. Die Worte des ehemaligen Direktors des Bildungsrates Ziya Selçuk, des Architekten und Hauptakteurs der Erneuerung des Primarschullehrplanes, machen diese widersprüchliche beziehungsweise zögernde Haltung deutlich: „(...) wir haben ein Bildungssystem, das sich nicht in die Welt integrieren können, das den Zusammenhang zwischen Bildung und Produktion nicht herzustellen vermochte, das sich den schwierigen nationalen und universalen Fragen verschließt und die Aufgaben nicht erfüllen kann, die ihm aufgetragen sind. Der heute bestehende globale Druck hat dieses Ungenügen deutlich gemacht. Die Globalisierung bedroht alles Nationale und Lokale. Ob in fünfzig Jahren die nationalen Kulturen und lokalen Reichtümer ihre Existenz auch kraftvoll weiterführen können, hängt von einem ausgewogenen Verhältnis von Globalem und Nationalem ab“ (Selçuk 2004: 3).

Wenn Mitglieder des Bildungsministeriums, allen voran der ehemalige Bildungsminister Hüseyin Çelik, zur Sprache bringen, das türkische Bildungssystem stehe unter einem extremen Druck sowohl der Industrie- und Informationsgesellschaft als auch diverser anderer globaler Faktoren, so kann die Ideologie, welche den immer wieder betonten globalen Bildungsgrundsätzen Pate steht, schwerlich eine andere sein als der Neoliberalismus. In einem Papier des Ministeriums zum Lehrplan werden folgende Begriffe wiederholt verwendet: „wirtschaftlich ausgebildete Arbeitskräfte“, „Investitionen in die Information(sgesellschaft)“, „Investitionen in die personellen Ressourcen“, „Schritthalten mit den Konkurrenzverhältnissen auf den internationalen Märkten“, „Anhebung der Bildungsqualität“ (İnal 2006: 277). Hier wird deutlich, wie weitgehend die ideologische Dynamik im Hintergrund des Globalisierungsprozesses Akzeptanz findet. So wird beispielsweise ein Begriff wie „menschliches Kapital“ verwendet; auf die öffentlichen Aspekte der Bildung wie etwa unentgeltliche Ausbildung in gleicher Qualität für alle oder Qualitätssteigerung der öffentlichen Schulen wird jedoch kaum eingegangen. Trotz aller Mängel war die Ausbildung im alten System unentgeltlich und ein gesellschaftliches Recht. Im neuen neoliberalen Bildungssystem ist Bildung jeder Art und auf jeder Ebene materiell abzugelten; dies verfechten die AKP-Verantwortlichen mit Nachdruck. Zahlreich sind die Probleme der staatlichen Schulen; sie reichen von den überfüllten Klassen zum Mangel an Klassenzimmern, von der unsicheren Anstellung der nur vertraglich gebundenen Lehrkräfte zu den tiefen Lehrerlöhnen, von einer Ungleichheit und Benachteiligungen schaffenden Prüfungssystem zu einem nicht objektiven Bewertungs- und Benotungssystem. Da wirkt es einleuchtend, wenn sich die Regierung hinter die einem neoliberalen Bildungsverständnis Vorschub leistenden Privatschulen und Prüfungsvorbereitungsschulen (*dersane*) stellt. Die Prüfungsvorbereitungsschulen und ihre Schülerzahlen

Es liegt nun auf der Bildung einen ganz beträchtlichen Druck verschiedener globaler Faktoren wie Industriegesellschaft oder Industriequalität“ zu bewältigen.

haben sich in der Zeit der AKP-Regierung verdoppelt; man vertritt sogar die Auffassung, die Prüfungsvorbereitungsschulen seien an die Stelle des eigentlichen Unterrichtes und der öffentlichen Schulen getreten. Im Schuljahr 1975–1976 waren an 157 Prüfungsvorbereitungsschulen 45 582 Schüler und Schülerinnen eingeschrieben. Bis 2006–2007 stiegen diese Zahlen auf 3 986 beziehungsweise 1 071 827. Im Schuljahr 2009–2010 sank zwar der Anteil im Vergleich zum Vorjahr, aber die Anzahl der Schulen, Lehrpersonen und SchülerInnen stieg weiter an.

Tabelle 2: Die privaten Prüfungsvorbereitungsschulen, ihre Lehrpersonen und SchülerInnen

<i>Jahre</i>	<i>Anzahl der privaten Prüfungsvorbereitungsschulen</i>	<i>Anzahl Lehrpersonen</i>	<i>Anzahl SchülerInnen</i>
2002–2003	2 122	19 881	606 522
2003–2004	2 568	23 730	668 673
2004–2005	2 984	30 537	784 565
2005–2006	3 928	41 031	925 299
2006–2007	3 986	47 621	1 071 827
2007–2008	4 031	48 855	1 122 861
2008–2009	4 262	51 916	1 178 943
2009–2010	4 193	50 432	1 174 860

Quelle: Eđitim Sen 2010

Der prüfungszentrierte türkische Unterricht soll nicht den Schülerinnen und Schülern, sondern den Prüfungsvorbereitungsschulen Nutzen bringen. Diese privaten Prüfungsvorbereitungsschulen in der Türkei sind zu einem großen Markt und einem sehr profitablen Wirtschaftsbereich angewachsen. Als Folge der ungenügenden finanziellen Unterstützung und daher der ungenügenden Unterrichtsqualität der öffentlichen Schulen entwickelte sich das System der privaten Prüfungsvorbereitungsschulen Jahr für Jahr weiter. Es wurde schließlich zu einer als Alternative zu den eigentlichen Schulen empfundenen Einrichtung. Je mehr die Bildungsqualität der staatlichen Schulen sank, desto mehr wandten sich Eltern von Kindern, die eine Eintrittsprüfung an eine der guten Schulen vorbereiteten, an diese Prüfungsvorbereitungsschulen. Diese, so nahmen sie an, leisteten die erforderliche gute Vorbereitung; ihnen hatten sie denn auch ganz erkleckliche Schulgelder zu bezahlen. So wurden die Prüfungsvorbereitungsschulen von Ergänzungen zum Unterricht zu dessen eigentlichem Element. Gleichzeitig unterstützt das Nachhilfeschoolsystem Privatstunden und Privatschulen. Daher hat nun leider die Zahl der Prüfungsvorbereitungsschulen des privaten Sektors die Zahl der neu eröffneten Schulen und Klassen des Bildungsministeriums bereits überrundet.

Die Zahl der Privatschulen hat innerhalb weniger Jahre um 100 Prozent zugenommen. Waren es im Schuljahr 2002–2003 noch 1 235 Privatschulen, so zählte man 2005–2006 bereits deren 1 777. Nach Beginn der regierungsseitigen Förderung dieser Schulen stieg ihre Zahl noch schneller: 2006–2007 gab es deren 2 056, 2007–2008 bereits 2 353. Den größten Zuwachs verzeichnete mit 170 Prozent innerhalb von sechs Jahren die Vorschulerziehung. Die Zahl der privaten Schulen auf der Sekundarstufe stieg um 114 Prozent. Im Schuljahr 2002–2003 besuchten 218 854 Schülerinnen und Schüler private Schulen; 2007–2008 waren es 344 769.

Schluss

Die schülerzentrierte Bildung (Tabulawa 2003) ist als politisches Artefakt eine fundamentale ideologische Voraussetzung des pädagogischen und sozialen Wandels in der westlichen Welt (Carney 2008: 40). Die schülerzentrierte Bildung beziehungsweise der entsprechende Lehrplan ist in den westlichen Bildungssystemen bereits eine ziemlich alte Einrichtung. In Schwellenländern in der Phase des Übergangs zur Demokratie wird sie nun zunehmend beliebter. Die schülerzentrierte Pädagogik ist attraktiv, denn sie verspricht intellektuelle Rettung von den alten „unterdrückerischen“ Methoden. Sind nun die schülerzentrierten Lehrpläne auch ab und zu und bei gewissen SchülerInnen erfolgreich, so trifft dies in der Mehrzahl der Fälle nicht zu (Nykiel-Herbert 2004: 249). Besonders von Kindern der Mittel- und Oberschicht besuchte Schulen sind hinsichtlich Ausstattung, Material, Qualität der Lehrperson und eines freien pädagogischen Umfeldes im Vorteil; hier hat die schülerzentrierte Pädagogik mehr Chancen, umgesetzt zu werden. In den Schulen der Unterschichtkinder hingegen ist diese Chance gering. Dies ist in der Türkei nicht anders. Auf dem Land und in den *Gecekondus* (den ohne Baugenehmigung errichteten Armenvierteln) bestehen starke Einschränkungen materieller Art wie überfüllte Klassen, mangelndes Unterrichtsmaterial und fehlende finanzielle Voraussetzungen dafür, dass die Kinder die Leistungsaufgaben erledigen. Dies alles führt dazu, dass an eine Umsetzung der schülerzentrierten Pädagogik dort kaum zu denken ist. Wesentlicher ist jedoch, dass die Bildungsreformen unter dem Namen der schülerzentrierten Pädagogik Teil einer „internationalen Agenda“ sind, welche bezweckt, fortgeschrittene Bildungssysteme zur Verbreitung der globalen Demokratie zu entwickeln. Diese internationale Tagesordnung zwingt nun Ländern, die als nicht demokratisch gelten, die schülerzentrierte Pädagogik als liberal und freiheitlich, als ein gutes, qualitativ hochstehendes, wissenschaftliches, zur Anpassung an den Markt perfekt geeignetes Instrument auf. Wie Tabulawa im oben erwähnten Aufsatz von 2003 darlegt, haben verschiedene internationale Hilfsorganisationen des Westens diese internationale Tagesordnung in einem „wissenschaftlich“ untermauerten „ideologischen“ Kontext auf äußerst wirksame Weise erneut inszeniert und inszenieren sie auch weiterhin. Das ideologische Diktat hat ein Umfeld geschaffen, in dem Reformen wie die schülerzentrierte Pädagogik für gut und wirk-

sam gelten und das für Kritik nicht empfänglich ist. Nicht nur in den Publikationen des türkischen Bildungsministerium, auch in zahlreichen Veröffentlichungen liberaler oder neoliberaler Kreise wie Vereine, Akademiker oder Verlage trifft man auf Behauptungen von der Art, es bestehe ein direkter Zusammenhang zwischen den türkischen Lehrplanreformen einerseits und einer Vertiefung, Stärkung und Verbreitung von Demokratie andererseits. Diese Art pädagogischer Reformen wird auch als eine Form von Kulturimperialismus zur Umgestaltung der Subjektivität des „Südens“ betrachtet (Carney 2008: 40). Dabei werden von den westlichen Schlüsselstaaten, den Staaten oder multi- und bilateralen Schuldgeber- und Entwicklungsagenturen, sogenannte politisch neutrale technische Interventionen vorgenommen. Aber nebst diesem kulturellen Imperialismus stecken hinter der Reformwelle im Bildungsbereich noch andere Kräfte. Gemäß Apple (2007: 9) steht am einen Ende der verwickelten Allianzen hinter dieser Reformwelle die neoliberale Abhängigkeit vom Markt und von einem schwachen Staat. An ihrem anderen Ende indessen sieht er die neuen Konservativen und ihre Forderung nach einer strengen Kontrolle über die Werte mit Hilfe des Lehrplanes, dazu eine stärkere Überwachung der Schulen aller Stufen. Aus der Sicht Apples (2006: 167) dienen die Reformen auch einer ziemlich unkontrollierten individualistischen Konsumideologie. In der Türkei hat sich das Schwungrad des Konsums mit der AKP in eine reformistische Richtung zu drehen begonnen; man kann die damit einhergehende marktstimulierende Praxis nicht übersehen. Dazu gehören die Auswahl von zehntausend mittellosen, aber erfolgreichen Schülerinnen und Schülern mittels einer Prüfung und ihre Unterbringung in Privatschulen mit staatlichen Mitteln, sodann die Herstellung der Schulbücher auf dem freien Markt, obwohl in den Druckereien des Ministeriums eine kostengünstige Herstellung möglich wäre, die unentgeltliche Schulbuchaktion, die den Kreisen der AKP beträchtliche Gewinne verschaffte, der Verkauf von Schulgebäuden im Stadtzentrum, wo große Gewinne zu erzielen sind, die Anreize zur sowie die Erleichterungen bei der Gründung privater Bildungsinstitutionen, die Anbindung der technischen Berufsschulen an den privaten Sektor, um ihre Verschmelzung mit dem Markt zu fördern, sowie die Ausrichtung der Elternbeiräte auf die Kriterien kommerzieller Betriebe. Alle diese Vorkommnisse sind Ausdruck eines marktorientierten Bildungsverständnisses (İnal 2009: 691–692).

Schließlich wird deutlich, dass die weltweiten pädagogischen Reformen, unter deren Einfluss auch die AKP geraten ist, nicht so sehr der Entwicklung der Demokratie dienen, als vielmehr der Anpassung an die neoliberalen Kriterien des globalen Kapitalismus. Dass die AKP heute alle Änderungen, die sie im Namen der Erneuerung im Bildungsbereich durchführt, als Reformen bezeichnet, zeigt in gewisser Hinsicht, wie gnadenlos und blind sich die Partei von der Globalisierungswelle mittragen lässt. In allen ihren Aussagen im Bereich der Bildung und über die Bildung verwendet sie eine ökonomische, keine gesellschaftliche Terminologie. Der zunehmende Zerfall der öffentlichen Bildung ist die Folge einer Be-

trachtungsweise, die das Individuum auch in der Bildung nur als Arbeitskraft in der Verfügungsmacht der globalen Konditionen sieht. Entscheidend ist, wie man die Notwendigkeit dafür begründet, alle Stufen der Bildung zu reformieren; niemand ist gegen Erneuerung eingestellt. Die strukturellen Probleme des Bildungswesens können jedoch nicht damit gelöst werden, dass man auf dem wackligen Fundament des alten Systems mit all seinen negativen Befunden die Bildung einfach auf individualistischer Basis neu einrichtet. Die AKP hat seit 2002 im Rahmen des Umbaus der Bildung und unter Vernachlässigung der staatlichen Schulen gezeigt, wie und weshalb sie diesen Reformdiskurs führt. Es ist praktisch keine ernsthafte Reform durchgeführt worden, welche den Bildungsansprüchen der Unterschicht in gleichem Ausmaß wie denen der Oberschicht gerecht geworden wäre. Hätte es eine solche Reform gegeben, wären wir heute im Besitz einer besseren öffentlichen Bildung.

(Aus dem Türkischen von Hanna Rutishauser)

Bibliographie

- AKP 2002a. *Parti Programı*. http://www.akparti.org.tr/parti-programi_79.html, zuletzt abgerufen am 13.06.2011.
- AKP 2002b. *Acil Eylem Planı*. http://www.belgenet.com/eko/acileylem_161102.html, zuletzt abgerufen am 05.07.2011.
- Altinyelken, H. K. 2010. *Changing Pedagogy. A comparative analysis of reform efforts in Uganda and Turkey*, Amsterdam (Eigenverlag).
- Apple, M. W. 2004. *Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Apple, M. W. 2006. *Eğitim ve İktidar*. Istanbul: Kalkedon Yayınları.
- Apple, M. W. 2007. Eğitim, Piyasalar ve Denetim Kültürü. In E. Oğuz/A. Yakar (Hrsg.). *Küreselleşme ve Eğitim*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Barrett, A. M. 2007. Beyond the Polarization of Pedagogy: Models of Classroom Practice in Tanzanian Primary Schools. *Comparative Education* (23/2): 273–294.
- Bedirhanoglu, P. 2009. Türkiye’de Neoliberal Otoriter Devletin AKP’li Yüzü. In İ. Uzel/B. Duru (Hrsg.). *AKP Kitabı. Bir Dönüşümün Bilançosu*. Ankara: Phoenix Yayınları.
- Bilican, Y. M. 2008. Lise Felsefe Dersinde Dinsel Yapılandırma. *Radikal İki*. 5. Oktober.
- Bulut, E. 2007. *The Transformation of the Turkish Vocational Training System: Creation of Lifelong Learning, Loyal Technicians* (unveröffentlichte Masterarbeit).
- Carney, S. 2008. Lerner-Centred Pedagogy in Tibet: International Education Reform in a Local Context. *Comparative Education* (44/1): 39–55.

- Croft, A. 2002. Singing Under a Tree: Does Oral Culture Help Lower Primary Teachers be Learner-Centred?. *International Journal of Educational Development* (22): 321–337.
- Eğitim Sen 2007. *Eğitimde AKP'nin 5 Yılı*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Eğitim Sen 2010. *2009–2010 Eğitim Öğretim Yılı Sonunda Eğitimin Durumu* <http://www.dpud.org/ogretmenler/2009-2010-egitim-ogretim-yili-sonunda-egitimin-durumu>, zuletzt abgerufen am 25.06.2010.
- Giroux, H. A. 2008. *Eleştirel Pedagojinin Vaadi*. Istanbul: Kalkedon Yayınları.
- Gurbetoğlu, C. 2008. Bilim Filan Hak Getire. *Evrinsel*, 27. Oktober.
- Güçlü, A. 2007. Ders Kitapları?. *Milliyet*, 13. November.
- Günceleğitim 2010. *Devlet Okulları Daha Başarılı* <http://www.guncelegitim.com/haber/1196-lise-devlet-okullari-daha-basarili.html>, zuletzt abgerufen am 13.06.2011.
- İnal, K. 2005. Yeni İlköğretim Müfredatının Felsefesi. *Muhafazakâr Düşünce* (6): 75–92.
- İnal, K. 2006. Neoliberal Eğitim ve Yeni İlköğretim Müfredatının Eleştirisi. *Praksis* (14): 265–287.
- İnal, K. 2008. *Eğitim ve İdeoloji*. Istanbul: Kalkedon Yayınları.
- İnal, K. 2009. AKP'nin Neoliberal ve Muhafazakar Eğitim Anlayışı. In İ. Uzgel/B. Duru (Hrsg.). *AKP Kitabı. Bir Dönüşümün Bilançosu*. Ankara: Phoenix Yayınları.
- İnal, K./Akkaymak, G./Yıldırım, D. 2010. *The Constructivist Curriculum Reform in 2004 in Turkey – In Fact What is the Constructed?* (unveröffentlichte Arbeit, eingereicht zum 14. Weltkongress für Vergleichende Erziehungswissenschaft. Istanbul 14–18. Juni 2010).
- Kartal, S. 2008. Neden 'Özel Okullardan Hizmet Satın Alınsın' ki?. *Radikal İki*, 2. November.
- Kotan, B. 2008. Dersimiz 'Felsefeden Çıkış'. *Radikal*, 3. Oktober.
- MEB EARGED 1999. *Müfredat Laboratuvar Okulları. MLO Modeli*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB EARGED 2003. *Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB-MÜFREDAT 2006. Programların Geliştirilmesini Gerekli Kılan Nedenler. In K. İnal. Neoliberal Eğitim ve Yeni İlköğretim Müfredatının Eleştirisi. *Praksis*, (14): 265–287.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 2004. *İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi (1,2,3. Sınıflar)*. Öğretim Programı Ankara.
- Nykiel-Herbert, B. 2004. Mis-Constructing Knowledge: The Case of Learner-Centred Pedagogy in South Africa. *Prospects* (34/3): 249–265.
- Özcan, N. 2008. Kamu Eğitimi mi Dediniz!. *Radikal İki*, 21. Dezember.
- Özgürel, A. 2009. Erdoğan'ın Seçimi!. *Radikal*, 8. April.

- Özmen, Ü. 2007. *Eğitimin AKP'si. Kumazlığın Akıl Teslim Aldığı Dönem*. Ankara: Sobil Yayınları.
- Sayılan, F. 2007. Küreselleşme ve Eğitimdeki Değişim. In E. Oğuz/A. Yakar (Hrsg.). *Küreselleşme ve Eğitim*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Selçuk, Z. 2004. *MEB-MÜFREDAT* <http://programlar.meb.gov.tr/index/baskan.htm>, zulett abgerufen am 02. Oktober 2004.
- Stewart, F. 1995. Eğitim ve Uyum: 1980'lerin Deneyimi ve 1990'lar İçin Bazı Dersler. In R. Prendergast/F. Stewart (Hrsg.). *Piyasa Güçleri ve Küresel Kalkınma*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 169–204.
- Tabulawa, R. T. 2003. International Aid Agencies, Learner-Centred Pedagogy and Political Democratization: A Critique. *Comparative Education* (39/1): 7–26.
- Tabulawa, R. T. 2004. Geography Students as Constructors of Classroom Knowledge and Practice: A Case Study from Botswana. *Journal of Curriculum Studies* (36/1): 53–73.
- UNESCO 2007. *Education for All by 2015. Will We Make It?*. Paris: UNESCO Publishing.
- Uzgel, İ. 2009. AKP: Neoliberal Dönüşümün Yeni Aktörü. In İ. Uzgel/B. Duru (Hrsg.). *AKP Kitabı. Bir Dönüşümün Bilançosu*. Ankara: Phoenix Yayınları, 11–40.
- Yavuz, H. 2010. Giriş: Türkiye'de İslami Hareketin Dönüşümünde Yeni Burjuvazinin Rolü. In H. Yavuz (Hrsg.). *AK Parti. Toplumsal Değişimin Yeni Aktörleri*. İstanbul: Kitapyayinevi, 7–31.
- Zajda, J. 2005. Cultural Transferability and Cross-Cultural Textbook Development. In Y. Kanu 2005. Tensions and Dilemmas of Cross-Cultural Transfer of Knowledge: Post-Structural/Postcolonial Reflections on an Innovative Teacher Education in Pakistan. *International Journal of Educational Development* (25): 493–513.
21. Yüzyıl Türkiye Enstitüsü 2010. *Milli Eğitim Bakanlığı Verilerine Göre Özel Okul ve Dershane Sayısı ile bu Kurumlarda Okuyan Öğrenci Sayısı her Geçen Gün Artıyor* <http://www.21yyte.org/tr/yazi.aspx?ID=2353&kat=21>, zulett abgerufen am 25.06.2010.