

# Die Beziehung zwischen Persönlichkeitsverständnis und Bildungsprogramm: Die Ethnographie der Bakış-Schule

*Müge Ayan Ceyhan*

Im Schuljahr 2004/2005 wurde vorerst als Pilotprojekt, dann stufenweise in allen Grundschulen, eine als konstruktivistisches oder schülerzentriertes Bildungsprogramm qualifizierte Reform durchgeführt. Diese Reform veränderte den Inhalt der Bildung weitgehend. Der vorliegende Aufsatz will der Frage nachgehen, inwiefern das Verständnis, das dieser Schulreform zu Grunde liegt, in soziologischer Hinsicht realistisch und effizient ist. Dabei wird auch nach der Interdependenz zwischen Bildungspraxis und sozialen Trends gefragt. Wie kann, mit Hinblick auf diese Interdependenz, eine effiziente Bildungsreform durchgeführt werden?

Das neue Unterrichtsprogramm soll das Fundament für den Übergang von einer passiven zu einer aktiven Staatsbürgerschaft (ERG 2005) legen. Es unterstützt statt den gewohnten traditionellen lehrerzentrierten Methoden ein schülerzentriertes Vorgehen und betont die individuellen Unterschiede zwischen den SchülerInnen. Zu den hauptsächlich geförderten Bereichen zählen kritisches Denken, kreatives Denken, Förderung der Beziehungsfähigkeit, Problemlösung und Initiativegeist.

Jedem Bildungsmodell liegt ein bestimmtes Verständnis der „Person“ zugrunde. Um das jeweils angestrebte Menschenbild zu verwirklichen, wird eine Bildungspraxis eingesetzt, die dieses Menschenmodell formt und das Bildungsmodell umgestaltet. Mit anderen Worten formen sich Personenverständnis und Bildungsmodell sowohl selber als auch gegenseitig in einer fortgesetzten Bewegung (Ayhan Ceyhan 2009a).

Folgende Fragen sollten sowohl bei der Konzeption als auch bei der Umsetzung von Bildungsprogrammen gestellt werden:

- Was für einen Menschen streben wir an?
- Welches Bildungsmodell ist zu schaffen, um dieses Menschenmodell zu erreichen?
- Wie können wir dieses Programm realistisch und effizient gestalten?

## *Methodische Vorgehensweise*

Seit dem Jahr 2000 habe ich in diversen staatlichen und privaten Schulen als teilnehmende Beobachterin, also mit einem Blick von Innen, langfristige Studien durchgeführt. Dabei interessierte mich, wie SchülerInnen, Lehrpersonen, Eltern und Schulleitung die Geschehnisse an der Schule erlebten und was sie für sie be-

deuteten. Einen Teil der ethnographischen Daten, die ich dabei sammelte, werde ich hier den LeserInnen vorstellen. Meine These ist, dass die Beobachtung von Spannungen und Widersprüchen im Alltag realistische Daten liefert, und dass wir nur mit Hilfe dieser Daten die Grundlage für ein effizientes Bildungskonzept schaffen können. Die bisher für Bildungsreformen übliche Praxis ist jedoch der Import von Bildungsprogrammen aus dem Westen. Zwar wurde stets betont, man habe diese Programme an einer Anzahl Pilotschulen getestet, jedoch habe ich an einer dieser Pilotschulen im Schuljahr 2007–2008 eine einjährige Untersuchung durchgeführt und dabei festgestellt, dass das Leben mit seinen Spannungen und Widersprüchen in diesen Testphasen nicht deutlich wird. Ich wurde persönlich Zeugin davon, wie man sich darauf beschränkte, auf dem Papier stereotype Resultate zu notieren. Das bedeutet, dass bis heute, ein altbekanntes Phänomen, stets die eigentlichen Probleme und Spannungen ignoriert werden. In diesem Aufsatz werde ich also Bildungspraktiken untersuchen und dabei auftretende Spannungen und Widersprüche nicht unter den Teppich kehren oder als inexistent deklarieren, sondern sie offen darlegen und sichtbar machen. Damit wende ich mich auch gegen das überkommene Vorgehen; ich stelle diese Spannungen und was sie uns lehren zur Diskussion.

In diesem Aufsatz werde ich die Bildungspraxis, wie ich sie an den meisten Schulen angetroffen habe, mit einem alternativen Lehrmodell vergleichen. Es wird in einer Primarschule in Ankara angewendet, wo ich von 2002 bis 2004 als Verantwortliche für Forschung und Entwicklung tätig war und die ich ‚Bakış‘-Schule nennen will. In dieser Zeit hatte ich Gelegenheit, mit SchülerInnen aus verschiedenen Klassen und Stufen zusammenzuarbeiten und auch mit den Eltern zu sprechen. Zudem konnte ich ganz direkt auch mit sehr verschiedenen Lehrpersonen arbeiten. In Zusammenarbeit mit der Schulleitung wurde ich darüber hinaus mit der Entwicklung eines Bildungsprogrammes und einer Bewertungsskala betraut. Daher lernte ich die Schule aus ganz unterschiedlichen Blickwinkeln kennen. Die Bakış-Schule ist in vielerlei Hinsicht anders als die Schulen, die ich zuvor und seither beobachten konnte. In den weiteren Abschnitten dieses Aufsatzes werde ich daher auch auf die Frage eingehen, worauf diese Unterschiede zurückzuführen sind.

Zur Zeit meiner Beobachtungen in der Bakış-Schule war die Bildungsreform von 2004 noch nicht umgesetzt. Ich behaupte aber und werde dies im Kapitel „Personverständnis“ auch zusammenfassen, dass die Haltung hinter dieser Bildungsreform der Haltung gleicht, die ich in Bakış feststellen konnte. Die Feldstudie, die ich dort auf der Mikroebene durchgeführt habe, kann daher wichtige Hinweise zu den Widersprüchlichkeiten geben, die auf der Makroebene bei der Umsetzung der türkischen Bildungsreform zu erwarten sind.

In den weiteren Kapiteln dieses Aufsatzes wird also von der Bildungspraxis in der Bakış-Schule die Rede sein und vom Personenverständnis, das dieser zu Grunde liegt. Dieses Personenverständnis wird dann mit dem der anderen Schulen ver-

glichen, in denen ich Beobachtungen durchgeführt habe. Kommen wir noch zu einem weiteren wichtigen Punkt, welcher die Generalisierung meiner Ergebnisse anbetrifft, so muss beachtet werden, dass ich von Untersuchungen in zwei staatlichen und zwei privaten Schulen ausgegangen bin, die ich im Anschluss an meine eigene Ausbildung unternommen habe. Ich bezwecke also keine Gesamtdarstellung der Praxis in allen Schulen in der Türkei. Auf der anderen Seite muss unterstrichen werden, dass Daten, die in vertieften Langzeitstudien erhoben werden, uns durch ihre Spezifität weitere Horizonte eröffnen können. Der zu beschreitende Weg ist es daher nicht, wie oft geschehen, von dieser Art vertieften ethnographischen Untersuchungen abzusehen, nur um dem Problem der Verallgemeinerung zu entgehen und Repräsentativität zu sichern. Im Gegenteil sind, ganz im Bewusstsein dieser Probleme, solche Untersuchungen voranzutreiben. Der Reichtum an Daten, die wir dann durch diese und nur durch diese Art Untersuchung gewinnen, ist anschließend wissenschaftlich auszuwerten.

Setzen wir uns nun einen theoretischen Rahmen, bevor wir uns der ethnographischen Untersuchung von Bakış zuwenden. Wir werden die Ethnographie der Bakış-Schule in Bezug auf das nun zu erläuternde Individualismus-Kollektivismus-Kontinuum untersuchen.

### *Das Kontinuum von Individualismus und Kollektivismus*

Die Klassifizierung individualistischer und kollektivistischer Gesellschaften ist von der Kulturpsychologie schon des Öftern untersucht worden.<sup>1</sup> Stark vereinfacht meint diese Klassifizierung Folgendes: Der individualistische Mensch stellt die eigenen Bedürfnisse über die Bedürfnisse der Gemeinschaft. Das Individuum definiert sich selber als Individuum und existiert als solches. In individualistischen Gesellschaften sind die Individuen unabhängig und stehen auf eigenen Füßen. Der kollektivistische Mensch hingegen definiert sich über die Gruppe, an die er gebunden ist. Die Bedürfnisse der Gruppe haben Vorrang vor den eigenen Bedürfnissen. Um der Gefahr der Verallgemeinerung zu entgehen, die eine solche Vereinfachung mit sich bringen kann, nehmen wir die Klassifizierung als heuristisches Instrument an die Hand.

Heute anerkennen die Sozialwissenschaften jedoch, dass individualistische oder kollektivistische Eigenschaften aufweisende Gesellschaften nicht absolut, unveränderlich oder introvertiert sind; dies muss im Rahmen der Theorie der ineinander fließenden Kulturen betont werden. Zudem muss das Begriffspaar Kollektivismus und Individualismus nicht als Gegensatzpaar verstanden werden, sondern als Kontinuum (Chen et al. 1998: 290). In den weiteren Abschnitten dieses Aufsatzes soll daher auch untersucht werden, wie das Kontinuum Indivi-

<sup>1</sup> Zu dieser Diskussion siehe auch Hofstede (1980); Kağıtçıbaşı (1997); Kağıtçıbaşı/Berry (1989); Kim et al. (1994); Triandis (1988, 1990, 1995).

dualismus-Kollektivismus<sup>2</sup> bei der Konzeption eines soliden Menschenmodelles und seines Verhältnisses zur Bildung von Nutzen sein kann.

Definitiv und voneinander abgegrenzt können Individualismus und Kollektivismus folgendermaßen dargestellt werden (Triandis 1995):

Tabelle 1: Individualismus und Kollektivismus, definitorische Eigenschaften

	<i>Individualismus</i>	<i>Kollektivismus</i>
<i>Ich-Wahrnehmung</i>	Autonome, differenzierte Ich-Identität	Interdependentes und in gegenseitiger Abhängigkeit stehendes Ich
<i>Verhältnis zu den Zielen<sup>3</sup></i>	Persönliche Ziele haben Vorrang	Kollektive Ziele haben Vorrang
<i>Relative Wichtigkeit von Verhalten und Normen<sup>4</sup></i>	Das soziale Verhalten wird bestimmt von persönlichen Überzeugungen, Wertvorstellungen und Haltungen	Das soziale Verhalten wird bestimmt von sozialen Normen, Pflichten und Zwängen
<i>Betonung von Beziehungen<sup>5</sup></i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Tendenz zur Pflichterfüllung</li> <li>– zeitweilige Vernachlässigung von Beziehungen möglich</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Tendenz zum Aufbau harmonisierender Beziehungen</li> <li>– zeitweilige Vernachlässigung von Pflichten möglich</li> </ul>

Wie aus der Tabelle deutlich wird, steht der Individualismus nicht über dem Kollektivismus. Vielmehr als mit einer Über- beziehungsweise Unterordnung haben wir es mit unterschiedlichen Ansätzen und Trends zu tun. Dennoch akzeptiert die westliche Psychologie nur eine Art „von gesundem Ich-Verständnis: Die differenzierte Ich-Identität. Diese Haltung wird durch die regelsetzende Struktur der Psychologie zusätzlich verstärkt. Zwar kann sie den Menschen im guten Sinn stärken, bringt aber, sobald sie falsch umgesetzt wird, mehr Schaden als Nutzen. Der Hauptaspekt der Kritik an der amerikanischen Psychologie war denn auch folgender: Bei Egoismus oder Mangel an sozialer Bindung bietet die Psychologie keine Hilfe an. Sie ist im Gegenteil einer der Gründe für diese Probleme“ (Kağıtçıbaşı 1998: 98). Bei näherer Betrachtung der Bildungspraxis in der Türkei werden Widerspiegelungen dieses Zustandes sichtbar.

<sup>2</sup> Wurde früher die Türkei als der kollektivistischen Seite des Kontinuums näher stehend definiert, so zeigen aktuelle Untersuchungen vor allem zu städtischen Mittelschichtfamilien, dass bei der Kindererziehung heute sowohl kollektivistische als auch individualistische Ansätze zur Anwendung kommen (Göregenli 1995, 1997; Anamur 1998; Kılıç 2000; Kağıtçıbaşı/Ataca 2005).

<sup>3</sup> Triandis (1989); Yamaguchi (1994).

<sup>4</sup> Bontempo/Riviero (1992); Davidson/Jaccard/Triandis/Morales/Diaz-Guerrero (1976).

<sup>5</sup> Bontempo/Riviero (1992); Davidson/Jaccard/Triandis/Morales/Diaz-Guerrero (1976).

Die kollektivistischen Kulturen vertreten ein Familienmodell, das von Interdependenz und engen Beziehungen geprägt ist. Man weiß, dass dieses Modell in der Lage ist, eine erfolgreiche Ökonomie hervorzubringen. Die wirtschaftlichen Erfolge von Japan und China sind treffende Beispiele dafür. In westlichen Kulturen wie England oder Amerika, wo das individualistische, autonome Modell stark ist, hat man sich mit dem eigenen Bildungsmodell auseinandergesetzt und sich gefragt, was man von einem Bildungssystem mit hohen kollektivistischen und interdependentistischen Anteilen wie etwa dem japanischen lernen könne. Zusammenfassend lässt sich festhalten: Ein übergeordnetes Ich-Verständnis, das für jede Gesellschaft gleichermaßen Gültigkeit besitzt, gibt es nicht. Entsprechende Studien zeigten zudem, dass es zu ungünstigen Befunden führt, wenn man Gesellschaften mit einem vorherrschend kollektivistischen Verständnis die Erfolgsmotive des individualistischen Verständnisses einzupumpfen sucht (McClelland/Winter 1969). Die Erfolge der japanischen und chinesischen Studierenden sind bekannt (Kağıtçıbaşı 1998: 100). Unterschiedliche Auffassungen von Personenverständnis werden in unterschiedlichen Gesellschaften auf ganz unterschiedliche Art und Weise aufgefasst und umgesetzt. Ein Personenverständnis, das in einer Gesellschaft für Erfolg garantiert, kann in einer anderen ganz ohne Wirkung bleiben. Dies bedeutet jedoch nicht, dass jene Gesellschaft erfolglos ist. Im Gegenteil kann dort ein völlig anderes Modell Gültigkeit haben.

### *Modelle des Menschen*

Hier werden wir die Klassifizierung von Hofstede (1980) weiterführen und Menschenmodelle<sup>6</sup> untersuchen, darunter auch das von Kağıtçıbaşı (1998, 2007). Bestehende Menschenmodelle lassen sich folgendermaßen klassifizieren: Das auf gegenseitiger Abhängigkeit beruhende Menschenmodell, das Modell der Unabhängigkeit und das auf gegenseitiger emotionaler Bindung beruhende Modell. Die grundlegende Eigenschaft des auf gegenseitiger Abhängigkeit beruhenden Modells ist die familiäre und individuelle Abhängigkeit, und zwar sowohl materiell als auch emotional. Dabei geht es um die Entwicklung des Beziehungs-Ichs. Beim Unabhängigkeitsmodell hingegen, das materiell und emotional auf familiärer und individueller Unabhängigkeit basiert, geht es um die Entwicklung des unabhängigen, autonomen, differenzierten Ich. Beim Modell der gegenseitigen emotionalen Bindung, das sich in Gesellschaften mit einer Interdependenzkultur im Verlauf der sozioökonomischen Entwicklung entfaltet, besteht in materieller Hinsicht eine familiäre und individuelle Unabhängigkeit, in emotionaler Hin-

<sup>6</sup> Nach Kağıtçıbaşı kann dieses Modell sowohl als Familien- als auch als Menschenmodell definiert werden. Der Gewichtung dieses Aufsatzes gemäß wird es hier als Menschenmodell in die Hand genommen.

sicht hingegen eine gegenseitige Bindung. Bei diesem Modell bestehen Interdependenz und Autonomie nebeneinander.

Die Urbanisierung hat die materiellen Abhängigkeiten verringert. Die emotionalen Bindungen sind durch die Verstädterung jedoch nicht in gleichem Maße beeinflusst worden. Die Entwicklung geht hier in Richtung eines auf gegenseitiger emotionaler Bindung beruhenden Menschenmodells, welches sowohl das autonome als auch das beziehungsorientierte Ich einschließt (Kağıtçıbaşı 1998: 127–128). In Amerika, wo das Modell des unabhängigen Menschen verbreitet ist, begann man sich als Reaktion darauf dem Modell der gegenseitigen emotionalen Bindung zuzuwenden (Kağıtçıbaşı 1998: 128). Kağıtçıbaşı beschreibt dies im Kapitel „Eine neue Fokussierung?“ ihrer Monographie *Kültürel Psikoloji* folgendermaßen:

„Hand in Hand mit der wirtschaftlichen Entwicklung geht in der Mehrheitswelt ein Übergang vom Modell der gegenseitigen Abhängigkeit zum Modell der gegenseitigen emotionalen Bindung einher. Gibt es nun wohl in den nachindustriellen Gesellschaften einen Übergang vom Modell der unabhängigen Familie zum Modell der gegenseitigen emotionalen Bindung? Da das Modell der gegenseitigen emotionalen Bindung eine dialektische Synthese von zwei Grundbedürfnissen des Menschen enthält, Verbindung und Trennung, Interdependenz und Autonomie, kann ein solcher Übergang tatsächlich stattfinden“ (Kağıtçıbaşı 1998: 129).

Hodgins et al. (1996) haben in einer Studie über Studierende in Amerika gezeigt, dass zwischen Autonomie und Interdependenz eine positive Beziehung besteht. Sowohl in individualistischen als auch in kollektivistischen Kulturen bestehen zudem Interdependenz und Autonomie nebeneinander (Kwak 2003; Meeus et al. 2002).

In den weiteren Kapiteln dieser Arbeit wird die Ethnographie der Bakış-Schule vorgestellt und im Rahmen des bisher summarisch präsentierten theoretischen Rahmens untersucht.

### *Die Ethnographie der Bakış-Schule: Bildungspraxis<sup>7</sup>*

Zum Zweck des Vergleichs untersuchen wir in einem ersten Schritt die Organisation von Zeit und Raum, die Beziehung zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen sowie die Unterrichtsmethoden. Auf einer weiteren Stufe der Ethnographie berichten wir dann von einem Ereignis aus dem Schulalltag und analysieren es. Dabei weisen wir auf einige Vorkommnisse hin, die fast nebensächlich scheinen, bei der Erfassung gewisser Probleme der Gesamtlage aber von Bedeutung sind.

*Die Organisation von Raum und Zeit.* Im Allgemeinen steht die Lehrperson im Zentrum der Klasse und erteilt den Unterricht, während die SchülerInnen mit Blick zur Lehrperson in hintereinander angeordneten Bänken in Reihen sitzen.

<sup>7</sup> Ein eingehender Vergleich zur Bildungspraxis findet sich bei Ayan (2006) und Ayan Ceyhan (2009b).

In der Bakiş-Schule besteht eine andere Klassenordnung. Sie ist so organisiert, dass die Lehrperson für die Klasse diejenige Sitzordnung wählt, von der aus sie am wirksamsten mit den SchülerInnen in Beziehung treten kann. Die Lehrperson kann hier selber die Form vorgeben, die für individuelle Arbeit, Gruppenarbeit oder Unterricht in der Gesamtklasse am geeignetsten ist. Bei dieser Raumordnung steht die Lehrperson nicht im Brennpunkt der Klasse, sondern in der geeignetsten Position. Die schülerzentrierte Praxis, welche die SchülerInnen als autonome Individuen begreift, liegt näher bei der individualistischen Seite des o.g. Kontinuums. Die lehrerzentrierte Praxis hingegen, die davon ausgeht, dass alle SchülerInnen im selben Moment mit derselben Aktivität befasst sind, liegt näher an der kollektivistischen Seite des Kontinuums, welche die sozialen Ziele in den Vordergrund stellt und von sozialem Verhalten, Aufgaben und Pflichten geleitet wird.

Im Allgemeinen beginnt der Unterricht mit der Glocke, worauf die Kinder die Klasse betreten. Das Ritual des sich Erhebens der SchülerInnen konstituiert die Hierarchie zwischen Lehrperson und SchülerInnen zu Beginn jeder Lektion. Darauf folgen vierzig Minuten Unterricht. Dann klingelt erneut die Glocke und beschließt die Lektion. Hat die Lehrperson ihnen die Erlaubnis zum Verlassen der Klasse erteilt, gehen die SchülerInnen in die Pause. Nach der Pause klingelt die Glocke erneut in gleicher Weise. Man geht zurück ins Klassenzimmer, der Kreislauf beginnt von Neuem. Bei dieser Praxis geht man davon aus, dass alle gleichzeitig dasselbe tun; sie liegt der kollektivistischen Seite des Kontinuums näher.

Betrachten wir nun die Praxis einer Institution wie der Bakiş-Schule, sehen wir, dass die Organisation durch die Glocke wegfällt. Die SchülerInnen kommen zur gegebenen Zeit von sich aus zur Schule; sie sollen, so das Ziel dieser und ähnlicher Schulen, die dazu notwendige innere Disziplin entwickeln.<sup>8</sup> Diese Praxis von Bakiş verleiht den SchülerInnen Autonomie und positioniert sich damit auf der individualistischen Seite des Kontinuums.

*Unterrichtspraxis.* Im Gegensatz zu einer Unterrichtsform, bei der die SchülerInnen möglichst ohne sich zu rühren und stumm auf ihren Plätzen verharren und der Lehrperson zuhören, welche zur gesamten Klasse gewendet unterrichtet, gibt es in Bakiş verschiedene Niveaugruppen. Diesen Gruppen entsprechend werden gleichzeitig verschiedene Lektionen erteilt. Dahinter steht die Annahme, dass zwischen den SchülerInnen „individuelle Unterschiede“ bestehen, mit anderen Worten, dass jedeR SchülerIn über andere Interessensgebiete verfügt und mit unterschiedlichem Tempo lernt. Ein die individuellen Unterschiede betonendes

<sup>8</sup> Die jüngeren Kinder, von denen noch keine innere Disziplin erwartet werden kann, und die auch die Uhrzeit noch nicht ablesen können, werden von der Lehrperson darauf aufmerksam gemacht, dass der Unterricht nun beginnt, und begeben sich dann ins Klassenzimmer.



Bildungswesen steht zweifelsohne der individualistischen Seite des Kontinuums näher. Das Ziel ist hier nicht, alle SchülerInnen auf einem bestimmten Niveau zu halten, wie dies die Schulen im Allgemeinen anstreben, sondern das Potenzial eines jeden Kindes freizusetzen. Zu diesem Zweck wird auch auf Abwechslung bei den Aktivitäten im Unterricht geachtet. So kann ein Kind, das die von ihm erwartete Arbeit beendet hat, in die Leseecke gehen. Diese Methode erlaubt es den SchülerInnen, sich mit unterschiedlichen Aktivitäten zu befassen und zu entdecken, welche ihnen davon mehr zusagen, wohin sie ihre Neigung zieht. Zudem wird der Unterricht dadurch lebhafter, was den Lerneffekt verbessert, falls man die Konzentrationszeiten der SchülerInnen angemessen respektiert. Dies alles erhöht wiederum den Spaß am Lernen.<sup>9</sup>

*Lernprogramm und Schulbücher.* Im Allgemeinen wird vom Unterricht erwartet, dass er es den SchülerInnen erlaubt, das von der Lehrperson vermittelte Wissen zu lernen. Dieses Wissen wird durch die Schulbücher und das nationale Bildungsprogramm vorgegeben. In der Bakış-Schule werden die SchülerInnen angeleitet, selbst zu entdecken, zu fragen und miteinander zu diskutieren. Um dies zu ermöglichen und die Steuerung des Unterrichts nicht vollständig dem Unterrichtsmittel zu überlassen, verfassen die Bakış-Lehrkräfte ihre Unterrichtsbroschüren selbst. Diese Broschüren werden selbstverständlich auf ein Unterrichtsprogramm abgestimmt; dieses stimmt, wie auch die Broschüren, in diversen Punkten mit dem Programm der Nationalen Bildung überein. In anderen Punkten wiederum weichen sie davon ab. Dies sieht dann so aus: Im Allgemeinen werden in den Schulen die Bücher verwendet, die vom Erziehungsministerium vorgegeben sind. In der Bakış-Schule hingegen wird das Programm des Erziehungsministeriums mit Beispielen aus anderen Schulen der Welt kombiniert. So entsteht ein gemischtes Programm, welches wiederum zur Grundlage für die Broschüren wird, die man im Unterricht verwendet. Sie werden getestet und mit den von den Lehrkräften für notwendig befundenen Änderungen versehen. So stehen sie in einem dauernden Neuerungsprozess. Neben der Realisierung ‚sinnvollen Lernens‘ wird damit noch ein zweiter Gewinn erzielt. Die Lehrkräfte fühlen sich im Vergleich zu Lehrkräften in den Mainstream-Schulen weitaus zuständiger. Sowohl Lehrpersonen als auch SchülerInnen sind bei dieser Praxis in effizienter

---

<sup>9</sup> Damit ein solches Unterrichtsmodell überhaupt möglich wird, muss der Anzahl SchülerInnen pro Lehrperson und damit dem Klassenbestand größte Bedeutung beigemessen werden. Nach PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), deutsch IGLU (*Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung*), betrug der Anteil der Klassen mit weniger als 20 SchülerInnen in der Türkei 6% und in Deutschland 30% bei einem internationalen Durchschnitt von 23%. Der Anteil der Klassen mit 21 bis 30 SchülerInnen hingegen betrug in der Türkei 34% und in Deutschland 66% bei einem internationalen Durchschnitt von 54%. Klassen mit über 30 SchülerInnen machten in der Türkei 60% und in Deutschland 3% aus bei einem internationalen Durchschnitt von 23% (PIRLS 2001). Die Statistiken zeigen also, dass es in der Türkei in der Praxis um Bildungsprogramme, die individuellen Unterschieden Vorrang einräumen, schlecht bestellt ist.



Weise in den Lernprozess eingebunden. Sie steuern mit den von ihnen verfassten und gutgeheißenen Unterrichtshilfen den Lernprozess.

*Personenverständnis.* Hinter den bisher angeführten Unterrichtspraxen stehen zwei unterschiedliche Auffassungen der Person. Das Menschenbild, das im Allgemeinen in der Mainstream-Schule vorherrscht, geht von Kindern aus, die einander gleichen, in dieselbe Schuluniform gesteckt werden, auf mehr oder weniger demselben Niveau stehen und wahrscheinlich auch mit vergleichbaren Interessengebieten ausgestattet sind; uniforme, stereotype SchülerInnen. Unwiderrprochen akzeptieren sie alle Aussagen aus dem Mund der Lehrperson, einer Autorität. Von dieser erwartet man, dass sie alles „richtig“ weiß, von den SchülerInnen hingegen, dass sie zuhören und lernen, was ihnen erzählt wird. Diese Auffassung ist fest etabliert. Die SchülerInnen trauen sich auch nicht, ins Lehrerzimmer oder ins Büro der Schulleitung zu gehen oder einer Lehrperson oder der Schulleitung Fragen zu stellen. In der Bakış-Schule hingegen stehen SchülerInnen und Lehrpersonen auf der gleichen Ebene und sind gleichberechtigt. Die SchülerInnen fürchten sich nicht vor den Lehrpersonen und können diese jederzeit ohne Scheu ansprechen. In den Mainstream-Schulen wird von den SchülerInnen erwartet, dass sie ohne Widerrede ausführen, was man ihnen aufträgt. Das in Bakış vorherrschende Personenverständnis dagegen geht von einem auf eigenen Füßen stehenden Menschen aus, der seine Probleme selber löst und sich selbst ausdrücken, diskutieren und mit anderen in Beziehung treten kann. Dieses Verständnis trägt ähnliche Züge wie das der türkischen Bildungsreform von 2004; ich habe mich zusammenfassend im zweiten Abschnitt dieses Aufsatzes dazu geäußert. Ziel ist eine initiale Schülerpersönlichkeit, die kritisch und kreativ zu denken gelernt hat, beziehungs-fähig ist und über die Fähigkeit zur Problemlösung verfügt.

### *Ein ethnographischer Fall: Der Schulausflug<sup>10</sup>*

Betrachten wir die Praxis der Bakış-Schule noch etwas genauer und fragen uns, in welchem Maß sich die Auffassung, welche die Bakış-Schule leitet, durchgesetzt hat. Wir nehmen uns zu dem Zweck ein ethnographisches Beispiel vor.

Wir haben die dritte Klasse zum Schulausflug begleitet. Die Kinder waren aufgeregt und überglücklich; sie unternahmen zum ersten Mal einen Ausflug ohne ihre Eltern. Es war vorgesehen, auch in der anderen Stadt zu übernachten. Wir kamen zum Hotel; wir waren dort die einzige Schulreisegruppe. Nach dem Abendessen gingen wir mit den Kindern in die kleine Disco des Hotels. Es war ein kleiner Raum mit einer Bar und einer Lightshow. An der Bar holten wir Wasser für die Kinder. Sie tanzten die ganze Nacht, waren sehr vergnügt und lachten

<sup>10</sup> Diese Ethnographie ist bereits in früheren Veröffentlichungen der Autorin behandelt worden (Ayan Ceyhan 2009a u. b).

in einem fort. Am folgenden Tag stand ein Entdeckungsausflug mit einer langen Wanderung auf dem Programm. Auf dieser Wanderung sprachen sie immer wieder davon, wie sehr sie sich am Vorabend in der Disco vergnügt hätten, und stellten sich bereits vor, wie toll es wäre, abends wieder hinzugehen. Als wir im Hotel ankamen, hatte sich dort noch eine andere Schulreisegruppe einquartiert.<sup>11</sup> Die Kinder waren davon gar nicht begeistert. Wir gingen zum Abendessen. Aus dem Alltag in der Bakış-Schule waren die Kinder gewohnt, in einer Mensa anzustehen; niemand versuchte, sich einen besseren Platz zu ergattern. Dies hatten sie gänzlich automatisiert. Auch die Lehrpersonen stellten sich mit den Kindern zusammen in die Schlange. Bloß in Ausnahmefällen, wenn etwa Eile geboten war, baten sie die SchülerInnen um Vortritt. Deshalb drückte sich niemand nach vorn, niemand tat einem anderen Kind Unrecht. Nicht nur wäre eine solches Vorgehen nicht als besonders schlau oder gar erfolgsversprechend bezeichnet worden, es wäre den Kindern im Gegenteil überhaupt nicht in den Sinn gekommen. So, wie sie es gewohnt waren, stellten sie sich also zum Essen an. Die SchülerInnen der anderen Schule versuchten sogleich, die Bakış-Kinder zu übervorteilen. Diese konnten sich gegen die anderen Kinder nicht verteidigen. Ihre Reaktion darauf ist aus anthropologischer Sicht bemerkenswert. Völlig perplex beklagten sich bei ihrer Lehrerin: „Sie drängen sich vor“.

Dieses ethnographische Ereignis lässt sich folgendermaßen analysieren: Die Bakış-SchülerInnen sind sich ihrer Rechte bewusst. In gleichem Maß sind sie sich aber auch der Rechte anderer bewusst. Das heißt, sie verhalten sich nicht nach dem Grundsatz, wenn ich bloß mein eigenes Recht durchsetzen kann, ist mir alles andere egal. Sie glauben im Gegenteil, dass sie das Recht der anderen in dem Maß zu respektieren haben, in dem sie auf ihren eigenen Vorteil bedacht sind. Dieses Bewusstsein haben sie so sehr verinnerlicht, dass sie höchst erstaunt sind, wenn man ihnen Unrecht tut. Die Erziehung in Bakış vermittelt ihnen ein Verständnis, das sich im Rahmen der Habermas'schen Theorie des kommunikativen Handelns auswerten lässt (Habermas 1981): Die Bakış-Kinder gelangen durch gemeinsame Arbeit am Interpretationsprozess zu einem gemeinsamen Verständnis; sie bewegen sich dabei im Rahmen eines Diskurses, der keinen Druck kennt. Die Kinder anderer Schulen hingegen bewegen sich innerhalb einer strategischen Aktivität, die darauf angelegt ist, ihnen Vorteile zu verschaffen.

Ein weiterer interessanter Aspekt des Vorfalls ist die Tatsache, dass die Lehrpersonen der anderen Schule es nicht für nötig hielten, ihre SchülerInnen zu ermahnen. Auch die Lehrpersonen sind es wohl so gewohnt und halten es für angemessen, kein Aufhebens von dieser Sache zu machen. So mussten wir schließlich ihre

<sup>11</sup> Auch diese Schule war eine Privatschule, jedoch sozioökonomisch auf einem tieferen Stand als die Bakış-Kinder. Dass wir uns hier nicht auf eine Diskussion über sozioökonomische Klassen eingelassen haben, bedeutet nicht, dass wir die direkte Beziehung zwischen sozialer Klasse und Bildung unterschätzen. Im Gegenteil halten wir eine solche direkte und enge Beziehung für unbestreitbar.

Kinder ermahnen. Nach dem Essen kam dann endlich der Moment, den die Kinder den ganzen Tag herbeigesehnt hatten, wir gingen zur Disco. Einer der verantwortlichen Lehrer der Schule nahm vor der Tür die Kinder beiseite und sagte, es könne sein, dass noch andere Kinder in der Disco seien, auch wäre es denkbar, dass sie sich frech benehmen und fluchen oder gar dreinschlagen würden. Was immer auch geschieht, sagte er, wir erwarten von euch, dass ihr nicht darauf reagiert. Man versuchte zwar, die Kinder dazu zu erziehen, dass sie sich selbst behaupten können, damit sie auf eigenen Füßen stehen. Hier wurden sie nun aber sehr ernsthaft angewiesen, sich nicht zu verteidigen. Nun, die Kinder hielten es nicht für notwendig, dem Gesagten einen Sinn zu geben, und nickten eifrig, wie wenn sie zustimmen würden. In dem Moment war ihr einziger Gedanke ganz offenkundig, endlich zur wohlverdienten Unterhaltung zu kommen. Aber gleich beim Eintritt sahen sie, dass die Kinder der anderen Schule den ganzen Raum besetzt hatten. Wie sehr ihnen dies missfiel, war sogleich von ihren Gesichtern abzulesen. Sie bildeten einen Kreis<sup>12</sup> und begannen zu tanzen, möglichst ohne der anderen Gruppe ins Gehege zu kommen. Aber nach bloß fünf Minuten kamen sie zu den Lehrpersonen und fragten, ob sie in ihre Zimmer gehen könnten.

Was zeigt dieser höchst eindrückliche Vorfall? Eine Gruppe neunjähriger Kinder erwartet den ganzen Tag sehnlichst ein Ereignis, das am Abend stattfinden würde, als es dann aber tatsächlich so weit ist, verzichten sie innerhalb von fünf Minuten darauf. Es war ihnen verwehrt worden, sich selbst zu behaupten und sich das zu nehmen, was ihnen zustand. Genau dies aber war das Verhalten, das sie kannten. Sie fühlten sich deshalb so unwohl, dass sie mit dieser Situation nicht mehr zurecht kamen. Als autonome Personen, die dazu erzogen worden waren, auf eigenen Füßen zu stehen und sich selber auszudrücken, waren sie von der Lehrperson eindringlich dazu aufgefordert worden, sich nicht zu verteidigen. Dies zeigt, wie unklar hier die Vorstellungen der Lehrperson im Hinblick auf das von ihr angestrebte Personenverständnis sind.

Wenn wir nun die hier aufgeführte Bildungspraxis im Lichte dieses erstaunlichen Beispiels zusammen auswerten, wird deutlich, dass das Erziehungsziel der Bakış-Schule, ein auf seinen eigenen Füßen stehender Mensch, bis zu einem gewissen Grad wirksam ist. Bemerkenswerter Weise bekamen nun aber die SchülerInnen innerhalb dieses Prozesses widersprüchliche Botschaften vermittelt. Suchen wir nach deren Ursprung, sehen wir, dass die Lehrpersonen selbst mit dem Menschenverständnis, das sie den Kindern zu vermitteln versuchen, nicht hinrei-

<sup>12</sup> Hier soll noch angefügt werden, dass weitere, den Rahmen dieser Arbeit überschreitende Kriterien wie Klassenunterschiede oder protektionistisches Verhalten bei der Introversion der Kinder eine Rolle spielten. Dieser Aufsatz fokussiert auf die Frage, inwieweit die Kinder dieses westlich geprägte individualistische Modell, das man ihnen nahezubringen trachtet, auch tatsächlich übernommen haben, und wie sie dies repräsentieren. Zur Frage der anthropologischen Analyse des protektionistischen Verhaltens türkischer Familien des oberen Mittelstandes siehe Ayan (2006).

chend vertraut sind. Wir haben uns daher auch zu fragen, wie sehr sich die Lehrpersonen das Verständnis eines auf eigenen Füßen stehenden und sich selbst entspannt und gelassen ausdrückenden Menschen angeeignet haben.<sup>13</sup>

### *Fazit*

Aus den ethnographischen Untersuchungen an der Bakış-Schule geht hervor, dass das Personenverständnis, das dem Erziehungsprogramm zu Grunde liegt, von den an der Schule Beteiligten nicht genügend verstanden wurde; dies führt in der Praxis zu widersprüchlichem Verhalten. Widersprüche und Spannungen sind Ausdruck einer Gegenposition zur vorherrschenden Ideologie. Es ist daher wichtig, diese Widersprüche zu benennen, will man das Problem korrekt identifizieren.

Auf zwei Punkte soll hier noch hingewiesen werden. Erstens wäre es unrealistisch von den Lehrpersonen zu erwarten, dass sie den Kindern ein Verhalten vermitteln, das sie selbst nicht verinnerlicht haben. Die Warnung der Lehrpersonen an die Kinder kurz vor dem Besuch der Disco ist Ausdruck einer nur unvollständigen Verinnerlichung des dem Bildungsprogramm zu Grunde liegenden Personenverständnisses. Daher vermitteln sie den Kindern widersprüchliche Botschaften. Dies bedeutet nun nicht, dass wir von den Lehrpersonen bloß ein etabliertes, konservatives Verhalten erwarten dürfen. Jedoch müssen wir uns klar sein, dass Neuerungen wie die der Bakış-Schule einen Prozess darstellen. Ein solcher Wandlungsprozess bringt Widersprüche mit sich; mit diesen haben wir uns ebenfalls ausführlich zu befassen. Dies ist wichtig, um den Prozess in die gewünschte Richtung steuern zu können. Wird die dem Erziehungsprogramm zu Grunde liegende Haltung nicht richtig verstanden, erwachsen daraus zwei ernsthafte Probleme. Erstens entsteht so bei der Lehrperson ein permanentes Gefühl des Ungenügens; sie ist auch kaum mit der geleisteten Arbeit zufrieden. Daher hat sie keine andere Wahl, als ein nicht angewendetes Modell auf dem Papier so darzustellen, als sei es angewendet worden. In der Folge wird ein wesentliches Problem verdeckt: Die Wahrscheinlichkeit, dass ein anwendbares Erziehungsprogramm zu Stande kommt, wird ernsthaft gefährdet. Kaum treten wir jedoch in die Klasse und atmen die Luft darin ein, werden wir uns dieses Problems sogleich bewusst. Es ist sonnenklar, dass ein Lehrplan, dessen zu Grunde liegender Gedanke nicht verständlich wird oder mit dem man sich nicht identifizieren kann, bei der praktischen Umsetzung auf Probleme stößt.

Noch ein zweiter wichtiger Gedanke soll hier Erwähnung finden. Er betrifft die Beziehung zwischen dem Bildungsprogramm und dem Personenverständnis, von dem es getragen wird. Als Erstes sollte das Personenverständnis offen definiert

---

<sup>13</sup> Zur Frage der emotionalen und psychologischen Reaktionen der Lehrpersonen beim Versuch, mit den beim Aufbau eines alternativen Bildungssystems auftretenden unrealistischen Maßnahmen fertig zu werden, siehe Ayan (2006).

werden; diese Definition muss mit den Tendenzen der Zielgruppe übereinstimmen und deren Bedürfnissen entgegenkommen. Um zu verstehen, wo das Bildungsprogramm in Hinsicht auf ebendiese Tendenzen und Bedürfnisse steht, ist es zudem nützlich, die Praxis an der Schule zu beobachten. Bei der Umsetzung des Bildungsprogrammes an der Bakış-Schule sind Widersprüche aufgetreten. Diese rühren vom Mangel an Übereinstimmung des dem Bildungsprogramm zu Grunde liegenden Personenverständnisses mit den gesellschaftlichen Tendenzen und Bedürfnissen her. Werden nun die Widersprüche und Spannungen bei der Umsetzung des Programms thematisiert, kann das Bildungsprogramm revidiert und effizienter gestaltet werden.

Hier müssen wir uns mit einem weiteren wesentlichen Thema auseinandersetzen, und zwar, ob ein dem westlichen Verständnis gemäß formulierter Begriff des Individuums tatsächlich in jeder Hinsicht tauglicher ist. Zu diesem Zweck beziehen wir uns auf die Klassifizierung von individualistischen und kollektivistischen Kulturen gemäß Hofstede (1980) und das von Kağıtbaşı vorgeschlagene Menschenmodell (1998, 2007). Wie wir im Kapitel „Menschenmodell“ bereits erwähnt haben, zeigen entsprechende Untersuchungen, dass sowohl in individualistischen als auch in kollektivistischen Kulturen Interdependenz und Autonomie nebeneinander bestehen können. Des Weiteren zeigen Studien aber auch, dass es zu negativen Resultaten führt, wenn einer Gemeinschaft mit vorherrschend kollektivistischer Grundhaltung die Erfolgsmotive einer individualistischen Grundhaltung eingepflegt werden.

Erst wenn die Eigenschaften individualistischer beziehungsweise kollektivistischer Kulturen ausreichend betont werden können, wird es möglich, gesellschaftliche Harmonie zu erreichen. Eine eingehende Auseinandersetzung mit der engen Beziehung zwischen Personenverständnis und Bildungspraxis kann Wege aufzeigen, wie wir unsere gesellschaftlichen Neigungen zur Stärkung unseres Bildungssystems positiv einsetzen können. Ein realistisches und effizientes Bildungssystem sollte so angelegt sein, dass es die Harmonie der Gesellschaft selbst zum Ausdruck bringt: Wenn wir ein Personenverständnis schaffen, in dem sich Interdependenz und Autonomie mischen, und unseren Bildungsentwurf darauf ausrichten, wird uns dies weiter bringen. Dazu eignet sich das „Modell gegenseitiger emotionaler Bindung“: In ihm sind Interdependenz und Autonomie vereinigt. Einem solchen Programm sind daher gesellschaftliche Akzeptanz und Erfolg bei der Umsetzung sicher. An Stelle einer künstlichen Praxis, die nicht verstanden, daher weder aufgenommen noch verinnerlicht wird und die daher auch nicht wirklich umgesetzt werden kann, die man aber so darstellt, als sei sie umgesetzt worden, an Stelle einer solchen Praxis schaffen wir so den Rahmen für ein wirklich anwendbares Bildungssystem. Ein solcherart solides, auf festem Boden stehendes, von den gesellschaftlichen Realitäten gehaltenes Bildungssystem wird vom Volk akzeptiert, weil es sich direkt ans Volk wendet. Und weil es akzeptiert wird, versuchen es sich die Lehrpersonen auch mit großem Einsatz anzueignen.

Kurz, nicht ein von oben verordnetes Bildungssystem ist effizient, sondern ein aus den Rückmeldungen seiner primären AnwenderInnen, den an der Schule Beteiligten, genährtes Bildungsprogramm. Gestützt werden sollte es zudem von Disziplinen wie Kulturpsychologie, Anthropologie und Erziehungswissenschaft.

(Aus dem Türkischen von Hanna Rutishauser)

## Bibliographie

- Anamur, Z. N. 1998. *Individualism – Collectivism, Self-Concept and Sources of Self-Esteem* (unveröffentlichte Diplomarbeit).
- Ayan, M. 2006. *Changing Conceptions of Personhood in Contemporary Turkey: An Upper Middle Class School Ethnography* (unveröffentlichte Doktorarbeit).
- Ayan Ceyhan, M. 2009a. Emergence of Individualism, Entrepreneurialism and Creativity in Turkey's State-run Educational System: Anthropological Contributions to Educational Sciences. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*: 101–104.
- Ayan Ceyhan, M. 2009b. Vacillating between Opposing Conceptions of Personhood: Individualism and Conformism in Turkish Educational Practices. *Research in Comparative and International Education* (4/2): 204–210.
- Bontempo, R./Rivero, J. C. 1992. *Cultural Variation in Cognition: The Role of Self-Concept in the Attitude-Behavior Link*. Annual Meeting of the Academy of Management'ta Sunulmuş Bildiri. Las Vegas.
- Chen, C. C./Chen, X./Meindl, J. R. 1998. How Can Cooperation Be Fostered? The Cultural Effects of Individualism – Collectivism. *The Academy of Management Review* (23/2): 285–304.
- Davidson, A. R./Jaccard, J. J./Triandis, H. C./Morales, M. L./Diaz-Guerrero, R. 1976. Cross-Cultural Model Testing: Toward a Solution of the Etic-Emic Dilemma. *International Journal of Psychology* (11): 1–13.
- ERG 2005. *Öğretim Programları İnceleme ve Değerlendirme 1. Müfredat Değerlendirme Komisyonu: Çiğdem Kağıtçıbaşı, İlhan Tekeli, İpek Gürkaynak, Petek Aşkar, Süha Seviük, Tosun Terzioğlu, Üstün Ergüder*. İstanbul: ERG.
- Göregenli, M. 1995. Individualism – Collectivism Orientations in the Turkish Culture: A Preliminary Study. *Türk Psikoloji Dergisi* (10):1–14.
- Göregenli, M. 1997. Individualist – Collectivist Tendencies in a Turkish Sample. *Journal of Cross-Cultural Psychology* (28): 787–794.
- Habermas, J. 1981. *Theorie kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hodgins, H./Koestner, R./Duncan, N. 1996. On the Compatibility of Autonomy and Relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin* (22): 227–237.
- Hofstede, G. 1980. *Culture's Consequences*. Beverly Hills: Sage.

- Kağıtçıbaşı, Ç./Berry, J.B. 1989. Cross-Cultural Psychology: Current Research and Trends. *Annual Review of Psychology* (40): 493–531.
- Kağıtçıbaşı, Ç. 1997. Individualism and Collectivism. In J. W. Berry/M. H. Segall/Ç. Kağıtçıbaşı (Hrsg.). *Handbook of Cross-Cultural Psychology* 3. Boston: Allyn and Bacon, 1–49.
- Kağıtçıbaşı, Ç. 1998. *Kültürel Psikoloji: Kültür Bağlamında İnsan ve Aile*. Istanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç./Ataca, B. 2005. Value of Children, Family and Self: A Three Decade Portrait from Turkey. *Applied Psychology: An International Review* (54/3): 317–337.
- Kağıtçıbaşı, Ç. 2007. *Family, Self, and Human Development Across Cultures: Theory and Applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kılıç, B. 2000. *Procedural Justice and Its Effects on Trust in Supervisor, Organizational Commitment and Work Performance* (unveröffentlichte Diplomarbeit).
- Kim, U./Triandis, H. C./Kağıtçıbaşı, Ç./Choi, S. C./Yoon, G. 1994. *Individualism and Collectivism, Theory Method Applications*. Newbury Park: Sage.
- Kwak, K. 2003. Adolescents and Their Parents: A Review of Intergenerational Family Relations for Immigrant and Non-immigrant Families. *Human Development* (46): 15–36.
- Meeus, W./Oosterwegel, A./Vollebergh, W. 2002. Parental and Peer Attachment and Identity Development in Adolescence. *Journal of Adolescence* (25): 93–106.
- McClelland, D. C./Winter, D. G. 1969. *Motivating Economic Achievement*. New York: Free Press.
- PIRLS 2001. *International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary School in 35 Countries*. Boston: International Study Center.
- Triandis, H. C. 1988. Collectivism and Individualism: A Reconceptualisation of a Basic Concept in Cross-Cultural Psychology. In G. K. Verma/C. Bagley (Hrsg.). *Personality, Attitudes, and Cognitions*. London: McMillan, 60–95.
- Triandis, H. C. 1989. Self and Social Behavior in Differing Cultural Contexts. *Psychological Review* (96): 269–289.
- Triandis, H. C. 1990. Cross-Cultural Studies of Individualism and Collectivism. In J. Berman (Hrsg.). *Cross-Cultural Perspectives: Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press, 41–134.
- Triandis, H. C. 1995. *Individualism and Collectivism*. Boulder: Westview.
- Yamaguchi, S. 1994. Collectivism among the Japanese: A Perspective from the Self. In U. Kim/H. C. Triandis/Ç. Kağıtçıbaşı/S. C. Choi/G. Yoon (Hrsg.). *Individualism and Collectivism, Theory Method Applications*. Newbury Park: Sage, 175–199.



