

Von der Türkei in die Welt: Wie aus der Gülen-Bewegung in der Türkei eine weltweite Bildungsbewegung wurde

Bekim Agai

Seitdem Fethullah Gülen im Jahr 1994 von allen wichtigen Medien der Türkei interviewt wurde, sind er und die Aktivitäten seiner Anhänger regelmäßig Gegenstand der türkischen Tagespresse. Seine Anhänger sind über Medien und Stiftungen im Land aktiv und propagieren ihn und seine Ideen in der Öffentlichkeit. Die Anhänger Fethullah Gülens sind sukzessive Initiatoren einer der weltweit aktivsten Bildungsbewegungen und Verbreiter türkischer Sprache und Kultur im Ausland geworden. Internationale Türkisch-Olympiaden, bei denen die politische Elite des Landes anwesend ist und Kinder aus circa 100 Ländern bei der Rezitation türkischer Gedichte oder beim Singen der Nationalhymne zu hören sind,¹ stellen ebenso ein Resultat dieser Bildungsbestrebungen dar wie Studierende in Deutschland, die ihren Weg hierhin über Bildungseinrichtungen der Anhänger zum Beispiel in Kirgisien gemacht haben. Die internationalen Aktivitäten sind seit ihrem Beginn Anfang der 90er Jahre (manchmal explizit, manchmal implizit) ein Bestandteil türkischer Kultur- und Außenpolitik, die selbst in Zeiten von Kontroversen um Fethullah Gülen in der Türkei nie in Frage gestellt wurden. Kein Regierungschef verzichtet bei seinen Auslandsreisen auf den Besuch von Bildungseinrichtungen der Bewegung.

In jüngster Zeit entdeckt die Öffentlichkeit in Europa und den USA die Gülen-Bewegung. Die Aktivitäten im nationalen und internationalen Bildungsbereich, den Medien, dem breiten Feld des Dialogs schaffen Aufmerksamkeit, wobei nun häufig auch Fethullah Gülen selbst als Anstoßgeber und Vorbild in Szene gesetzt wird.

Verwirrend für die Öffentlichkeit (auch in der Türkei) ist hierbei, dass Fethullah Gülen zwar ein islamischer Prediger ist und seine Anhänger als religiös gelten, ihre Aktivitäten sich jedoch über einen engen islamischen Kontext hinwegsetzen, da weder Moscheebau noch Korankurse für sie im Zentrum stehen. Auch wird er einerseits immer wieder, auch von seinen Anhängern, als Vater einer weltweiten Bildungsbewegung beschrieben. Dennoch hatten und haben einige Bildungseinrichtungen Schwierigkeiten sich auf Nachfrage als Resultat dieser Bewegung zu bezeichnen. Die Bewegung selbst steht vor der Herausforderung, die Fragen der

¹ Auf der folgenden Internetseite erhält man einen guten Einblick vor allem auch in die mediale Rezeption dieser Olympiaden, deren Teilnehmerländer stark deckungsgleich sind mit denjenigen Ländern, in denen die Anhänger Gülens im Bildungsbereich aktiv sind (<http://www.turkceolimpiyatlari.org>).

Öffentlichkeit zufriedenstellend zu beantworten und sich gleichzeitig selbst verstanden zu fühlen. So werden oftmals einige Aspekte der Bewegung wie z.B. das säkulare Curriculum und die multireligiöse Schülerschaft der Bildungseinrichtungen, betont, andere (religiöse Motivationen für säkulare Tätigkeit und die eigene Organisiertheit) vermieden. Um die Dynamik der Bewegung zu verstehen, muss Fethullah Gülen sowohl als der Prediger im islamischen Gewand, der lehrende *Hocaefendi*, um den sich seine *cemaat* (Gemeinde) gebildet hat,² als auch als der Anzug tragende Denker dargestellt werden, der von universalen Werten ohne islamisches Vokabular spricht, Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Religionen und Weltanschauungen betont und Menschen weit über seine religiöse Anhängerschaft hinaus erreicht.³ Die Bildungseinrichtungen wären ohne die religiöse Motivation ihrer Gründer und ihre Vernetzung untereinander ebenso wenig denkbar wie ohne ein Curriculum jenseits der Religion und ohne die elementare Beteiligung von Menschen, die sich nicht mit Fethullah Gülen identifizieren und oftmals gar nicht wissen, dass die jeweilige Einrichtung auf sein Wirken zurückgeht. Das Nebeneinander von religiöser Motivation und „nichtreligiösen“ Lehrinhalten, die in der eigenen Anhängerschaft gepflegten Formen von Religiosität und Organisation in der *cemaat* und die gleichzeitige Integrationsfähigkeit der Aktivitäten für Akteure im Rahmen einer universalen Ethik und Bildungsidealen, all dies macht den Erfolg der Bewegung aus.

Im folgenden Beitrag möchte ich die Bildungsaktivitäten der Anhänger um Fethullah Gülen in ihrer historisch-ideellen Genese und den gegenwärtigen internationalen Ausprägungen umreißen und somit einen Einblick in den Aufstieg der Gülen-Anhänger geben. Diese reicht von der Errichtung einer ersten privaten Prüfungsvorbereitungsschule (*dersane/dershane*), die auf die Auswahlhürden im türkischen Bildungssystem vorbereitet, Ende der 70er Jahre, bis hin zum Aufstieg zu einer weltweiten Bildungsbewegung mit erheblichem Einfluss auf die türkische Kulturpolitik im Ausland.⁴ Hierbei sollen sowohl Entwicklungen innerhalb der eigenen religiösen Anhängerschaft, der *cemaat* (siehe unten), wie auch im politisch-gesellschaftlichen Kontext Rechnung getragen werden.

Grundzüge von Gülens Ideen zu Islam und Bildung

Fethullah Gülen muss in seiner Bedeutung als islamische Persönlichkeit im Kontext der türkischen Republik und ihrer Idee von Laizismus verstanden werden. Durch diese wurden bestimmte Aspekte im islamischen Denken gefördert, die nach neuen Gestaltungsräumen des Religiösen in einer oftmals strikt säkularen

² <http://www.herkul.org>.

³ <http://www.fethullahgulen.org>.

⁴ Eine detaillierte Betrachtung einzelner Aspekte in ihrer historischen Entwicklung findet sich in Agai (2004). In dem Buch werden auch Gülens Argumentationen ausführlich entlang von Originalquellen diskutiert.

Öffentlichkeit suchten und auch in verschiedenen anderen säkularen Kontexten Anwendung finden konnten.⁵

Fethullah Gülen (geb. 1938 bei Erzurum) wuchs tief verwurzelt im traditionellen islamischen Milieu Anatoliens auf.⁶ 1956/1957 bekam er Kontakt zu den Anhängern Said Nursis (1876–1960),⁷ dessen Ideen und Organisationsmodell in wichtigen Bereichen Fethullah Gülen selbst, der in der Folgezeit Prediger im Staatsdienst wurde, und seine Anhängerschaft bis heute prägen. Nach der Trennung von der Anhängerschaft Nursis in den 70er Jahren wurde Gülen zum Zentrum einer eigenen Anhängerschaft. Diese bestand zunächst aus seinem direkten Schülerumfeld. Hier schuf er die erste Generation der Altvordern, „großen Brüder“ (*ağabey*s) der eigenen *cemaat*, welche die Keimzellen der Bewegung, zuerst in der Türkei und später auch im Ausland, wurden.⁸ Sie sollten nach lokalen und zeitgemäßen Umsetzungsmöglichkeiten seiner Ideen eines islamischen Engagements in der Moderne suchen, die im Folgenden nur skizziert werden können.

Nursi wie Gülen sehen den Islam durch die Moderne herausgefordert. Ohne neue Zugänge zum religiösen Wissen laufen die Muslime demnach Gefahr, ihren individuellen Glauben (*iman*)⁹, in säkularen wie „islamischen Staaten“, zu verlieren. *İman* bildet sich als religiöse Gewissheit, kann nicht verordnet werden und ist elementar für das individuelle Heil. Die Gesellschaftsanalyse von beiden macht drei metaphorische Feinde aus, deren Bekämpfung die Muslime sich mit anderen Gruppen in der Gesellschaft verschreiben sollen: 1. Unwissenheit und Ignoranz (*cehalet*), 2. Armut (*baruret*) und 3. Zwietracht (*ibtilaf*).

Die drei Problemfelder geben die Aktivitätsfelder der Bewegung vor. Die Unwissenheit (Problem 1) hat im islamischen Kontext zwei Bedeutungen. Zum einen bezeichnet *cehalet* die vorislamische Unkenntnis von dem einen Schöpfergott. Diese kann für Nursi/Gülen in der modernen Zeit nur durch die Ergänzung des Studiums des klassischen religiösen Wissens¹⁰ um das Wissen über die materielle

⁵ So spielen Aktivitäten in ‚islamischen‘ Staaten des Nahen Ostens in der Bewegung kaum eine Rolle (siehe unten).

⁶ Eine ausführliche und in die türkische Geschichte eingebundene Biographie findet sich bei Agai (2004: 120–190).

⁷ Zu Nursi, Gülen und ihrem Wissensideal siehe ausführlich Agai (2009) sowie Agai (2004: 195–211).

⁸ Parallel zur Struktur der *ağabey*s gibt es dieselbe Struktur der „großen Schwestern“ (*ablas*), die allerdings noch weniger sichtbar ist und bislang kaum erforscht wurde. Da sich meine eigenen Beobachtungen auch aufgrund des Ideals der Geschlechtersegregation in der Bewegung auf sichtbare Funktionsträger konzentriert haben, werde ich mich im Folgenden auf die männliche (im öffentlichen Raum von Anfang an präsente) Seite der Bewegung konzentrieren und auf die weibliche Seite als lohnendes Forschungsfeld verweisen.

⁹ Im Folgenden gebe ich die islamischen Termini in der türkischen Schreibweise wieder, es sei denn sie unterscheiden sich erheblich vom arabischen Original.

¹⁰ Dies erfolgt bei den Anhängern Nursis in den sogenannten *medresen* oder *dershanes* bei den Anhängern Gülens in den Lesekreisen der „Häuser des Lichts“, den *ışık evleri* (Spuler 1981; Yavuz 2003: 182). Das *Nurcu-dershane* ist nicht zu verwechseln mit den später entstandenen privaten Prüfungsvorbereitungsschulen an denen säkulare Lehrinhalte vermittelt wer-

Welt überwunden werden, wie es die säkularen Bildungseinrichtungen bereithalten. Das „Buche des Universums“ (*kaınat kitabı*), das heißt die geschaffene Welt, wird neben dem Koran hier als eine zweite Quelle beschrieben, durch die Gott den Menschen über sich selbst Auskunft gibt. Der Wissenschaft und der Bildung im modernen Sinne ist somit eine religiöse Bedeutung inhärent; in Überwindung beider Formen der Unwissenheit erfährt der Mensch Sicherheit im Glauben und erlangt damit *iman*.¹¹ Ferner soll durch wirtschaftliches Engagement die Armut (Problem 2) überwunden werden. Denn materielle Not verhindert den Erwerb von Wissen und führt zu Konflikten (Problem 3), zu deren Überwindung Gemeinsamkeiten und Kooperationsmöglichkeiten gesucht werden sollen, durch die Konflikte dann behoben werden sollen (Agai 2004: 65f., 198).

Die Umsetzung dieser Lösungsansätze, der aus religiöser Motivation geleistete Dienst am Menschen in der Gesellschaft, wird in diesem Diskurs als Dienst am Menschen (*bizmet*) bezeichnet. Dem Rückzug von der Gesellschaft wird die Stärkung des Glaubens im Privaten und die gleichzeitige Partizipation an und Gestaltung der Gesellschaft entgegengesetzt. Said Nursi nannte diese auf die Gesellschaft ausgerichtete ständige Transformation des Glaubens in neue Handlungsfelder positives (das heißt produktives) Handeln (*müsbet hareket*), das unter den jeweils gegebenen gesellschaftlichen Voraussetzungen flexibel umgesetzt werden muss (Şahinöz 2009: 195ff.). Fetullah Gülen fand seit den 1970er Jahren eigene Formen des *bizmet*, wobei Bildung stets einen besonderen Stellenwert hatte. Von Anfang an setzte er auf parallele Strukturen, um aus der eigenen Gemeinde, der *cemaat*, heraus in die weitere Öffentlichkeit zu wirken, den internen Gruppenhalt zu stärken und gleichzeitig nach außen Einfluss zu nehmen. Hierzu sollte die Zugehörigkeit zur eigenen Gruppe und ihrem spezifischen Diskurs in den Hintergrund gestellt, phasenweise auch nach außen abgestritten werden.¹² In der *cemaat* wurde religiöses Wissen vermittelt, darüber hinaus sollten die säkularen Bildungsaktivitäten, welche auch andere Menschen erreichten und intern auch religiös konnotiert waren, die andere Seite des Wissens abdecken und Brücken in die Gesellschaft bauen.

Unterstützt wurden die Bildungsideale durch Gülens islamische Handlungsethik, die der Durchführung zugutekam. Gülen, der keine reformistische Theologie betreibt, bedient sich der allgemeinen religiösen Termini und Narrationen, ver-

den, die früher „*dersane*“ genannt wurden. Heute ist aber auch für diese Prüfungsvorbereitungsschulen die Bezeichnung *dershane* (mit *h*) gebräuchlich. Um Verwirrungen zu vermeiden spreche ich im weiteren Verlauf von *Nurcu-dershanes*, die ich von den Prüfungsvorbereitungsschulen unterscheide, die nur *dershane* genannt werden.

¹¹ Diese Verbindung wird dann auf privater Ebene durch Lesekreise im sogenannten *ders* (Unterrichtsstunde) geleistet, in dem man lernt, wie das „Buch des Universums“, das heißt die physische Realität/Schöpfung, zu lesen ist (Agai 2004: 202–205, 211).

¹² Dies war ein Kernstreitpunkt mit den *Nurcus*, die ein solches Vorgehen für sich nicht akzeptierten. Zu den diesbezüglich unterschiedlichen Positionen aus der Sicht der damals wichtigen *Nurcus* (Şahinöz 2009: 107–112).

leiht aber den klassisch-islamischen Konzepten neue Implikationen. Rechtleitung (*irşad*), die Verbreitung des Glaubens (*tebliğ*), die Auswanderung mit dem Ziel, den eigenen Glauben zu stärken und den Islam weiter zu tragen (*hicret*), das Bemühen auf dem Weg Gottes durch die Transformation des Selbst (den großen *ğihād*, türk. *cihad*) und vor allem der „Dienst für die Sache Gottes“ (*bizmet*) erhalten innerhalb der *cemaat* sehr konkrete Bedeutung im lokalen Kontext und können zum Beispiel durch Tätigkeit im Bildungsbereich oder dessen Unterstützung umgesetzt werden. Da wird der Lehrer zum Propheten, der durch seine Wissensvermittlung alle oben genannten islamischen Prinzipien erfüllt, und der Dialog mit anderen zu einer quasi sufischen Übung zur Bekämpfung der eigenen Begierden, Triebe und Laster (*nefs*). Der gottesfürchtige Mensch ist für Gülen förmlich dazu gezwungen, das Diesseits kontinuierlich konstruktiv und flexibel zu gestalten, *bizmet* stetig neu zu erfinden, um ihm innerhalb der Gesellschaft eine Bedeutung zu geben. Ist erst einmal die islamische Aufladung des Weltlichen erklärt, so ist auch der Schlüssel zum Verständnis der Finanzierung und dem starken Engagement der Beteiligten gelegt. Alle *bizmet*-Aktivitäten, wie auch deren finanzielle Unterstützung, sind eine gute Tat (*sevap*).¹³ In dieser Mischung aus Engagement für die islamische Sache in materieller oder immaterieller Weise, dem gleichzeitig sehr weltlichen Nutzen der dabei entstehenden Produkte (das heißt Schulen), die ihrerseits eine religiöse Rechtfertigung erfuhren, konnte das muslimische Spendenpotential unter anderem in diesen Bildungsbereich gelenkt werden; dies wurde zudem durch innen- wie außenpolitische Entwicklungen maßgeblich begünstigt. Diese Erweiterung des religiösen Wissensbegriffs wurde von anderen islamischen Gruppen nicht geteilt, denn nicht zuletzt konkurrierten sie um dieselben Ressourcen: Wer sein islamisches Spendengeld für eine Schule spendete, konnte es weder im Moscheebau, noch in der Unterstützung des politischen Islam einsetzen.

Von der cemaat in die Gesellschaft – Zum Verständnis interner Übersetzungsprozesse

Die allgemeinen Handlungsempfehlungen Gülens bedürfen einer jeweils lokalen Übersetzung ins Konkrete, sollen sie Gestalt im türkisch-lokalen wie auch globalen Kontext annehmen. Diese erfolgt im religiös motivierten Kernbereich der Bewegung, der *cemaat*, als Interpretationsprozess in der Gruppe. Hier findet neben dem gemeinschaftlichen Gebet und der Übermittlung der religiösen Ideen durch Lektüre in den sog. Unterrichtsstunden (*ders*) oder Diskussion im gelehrigen Gespräch (*sobbet*) auch deren Konkretisierung statt. Durch anerkannte Autoritäten, die *ağabey*s verschiedener Generationen, moderiert, erfährt Neues und Lokales Anerkennung unter den Anhängern. Diese Bedeutung der *cemaat* als kreativer, ge-

¹³ Zur Argumentation für diese Konzepte mit ausführlichen Verweisen auf die Primärquellen siehe Ünal (2002: 199–205) sowie Agai (2004: 230–243).

geschützter Raum für die Öffnung in die Gesellschaft ist bislang wenig berücksichtigt worden. Die Erschließung des Bildungsbereichs ist hierfür prototypisch.

Ursprünglich war der Organisationstypus der *cemaat* durch die Infragestellung religiöser Selbstverständlichkeiten und Lebensweisen, insbesondere zu Anfang der türkischen Republik, sowie die Binnenmigration und den damit einhergehenden Bedeutungsverlust lokaler Netzwerke entstanden. Im geschützten Raum sollten die eigenen Ideen primär tradiert werden, die eigenen Formen der Religiosität wurden gepflegt und nicht mit der kritischen republikanischen Öffentlichkeit diskutiert. Zugehörigkeit beruht auf der Anerkennung der in der *cemaat* akzeptierten Praktiken, Autoritäten und Ideen sowie auf dem Engagement für die gemeinsame Sache. Die Kernanhängerschaft Gülens entstand aus der *cemaat* der Nurus heraus, emanzipierte sich aber von ihnen, wurde das Zentrum der eigenen *cemaat*. Hier spielen (teilweise bis heute) die altvorderen *âğabey*s, die im direkten Umfeld von Fethullah Gülen ihr islamisches Wissen erhielten, eine wichtige Rolle in der Etablierung der Aktivitäten. Sie fungieren als Bindeglieder, die durch ihre längere Zugehörigkeit zur *cemaat* und ihr Prestige Kontaktschnittstellen sind, in einem Netzwerk von persönlichen Beziehungen stehen, sich koordinieren und sich über die verschiedenen Ebenen austauschen und den Ideen Gülens neue Gestalt geben können. Die zentralen Lehrerpersönlichkeiten der *cemaat* auf lokaler Ebene bilden dabei immer wieder Schüler (*talebe*) aus, die zu *âğabey*s der nächsten Schüler werden, die wiederum die Lehre weitertragen. So entsteht über die Zeit ein enges Netzwerk, welches Mobilität durch Solidarität und den gleichen Referenzrahmen erleichtert und die formale Organisationsebene voneinander unabhängiger Einrichtungen wie Schulen oder Vereine teilweise überlagert.¹⁴ Dies ist wichtig, um die Ideenbildungsprozesse und auch die Austauschprozesse in der Bewegung zu verstehen.

Die offensichtlichen Ähnlichkeiten von Aktivitäten in verschiedenen Ländern, das Wechseln von Personen unterschiedlichster Funktionen von einem Bereich der Aktivitäten in einen ganz anderen (zum Beispiel von Bildungsaktivitäten in den Medienbereich) und die Mobilität von Personen in einem Land, aber auch über Ländergrenzen hinweg, werden nur so nachvollziehbar; ganze Biographien vollziehen sich entlang der unterschiedlichsten Teile des *hizmet* und verbinden das formal und organisatorisch Unverbundene. Die *cemaat* sichert so die Mobilität von Expertise und Menschen, die ihrerseits die *cemaat* für die eigene soziale und räumliche Mobilität nutzen, sofern sie auch den Diskurs mit seinen Autoritäten anerkennen. Ohne die *cemaat* als Rückgrad sind die Aktivitäten weder denkbar noch durchführbar.

Doch für diesen Teil der Bewegung, der in der Türkei historisch ein Hauptkritikpunkt an der Anhängerschaft war, gibt es für die Öffentlichkeit bislang noch

¹⁴ Zur Organisationsform der *cemaat*, ihrer Praktiken und ihres Diskurses siehe: Agai (im Druck).

kaum eine Begrifflichkeit, oftmals wird diese Dimension einfach geleugnet.¹⁵ Fethullah Gülen, der selbst jede organisatorische Verbindung zu den Bildungseinrichtungen seiner Anhänger abstritt, die Verbindung zu ihnen und ihren Gründern als eine rein emotionale und gedankliche bezeichnete, demonstrierte dennoch einmal die enorme Bedeutung dieser Ebene. Er erklärte am 23. Dezember 1997, dass er mit Menschen gesprochen habe, die ihm nahe stünden, und dass diese bereit seien, 300 Schulen im In- und Ausland dem Erziehungsministerium zu übergeben, wenn das Ministerium es wolle. Hiermit zeigte er klar die Verbundenheit der organisatorisch voneinander unabhängigen Bildungseinrichtungen. Auch in Fethullah Gülen's Schriften finden sich zahlreiche metaphorische und auch konkrete Bezüge auf die *cemaat*. Für Gülen ist sie ein wichtiges Mittel zur Realisierung individueller Absichten in kooperativen Handlungen. Nursi und später Gülen sprechen in diesem Kontext von der Person im Geiste (*şahs-ı manevî*), das heißt einer Gruppe, die wie eine Person handelt, welche der Akteur in der modernen Gesellschaft ist.

Aktivitäten im Bildungsbereich und deren zeitliche Entwicklung

Nachdem Fethullah Gülen sich bereits der Etablierung von Wohnheimen für Schüler und Studierende gewidmet hatte, die deren Unterkunft und religiöser Leitung dienen sollten, entstanden Ende der 1970er Jahre die ersten privaten Prüfungsvorbereitungsschulen (*dershanes*), welche Schüler auf ihre Hochschuleaufnahmeprüfung vorbereiteten und bei der Überwindung der Flaschenhalsproblematik (zu viele BewerberInnen auf zu wenig Studienplätze) des türkischen Bildungssystems bei der Studienplatzvergabe helfen sollten. Sie stellten eine neue Art von islamischem Engagement dar, denn ihr Lehrinhalt war säkular und somit keine islamische Aktivität im klassischen Sinne. Aber in Verbindung mit ihren Wohnheimen und den Freizeitaktivitäten wurden sie zu Orten, an denen die Schüler von den ausgewählten Lehrern auch moralisch-religiös geleitet werden konnten. Das Besetzen bis dato säkularer Räume durch die Menschen aus dem eigenen religiösen Umfeld, um hierdurch die säkularen Orte selbst zu erschließen, sowie das Anvisieren der Bildungselite im Land waren ein Novum innerhalb der islamischen Aktivitäten.

Der gesellschaftliche Durchbruch in der Türkei kam in den 1980er Jahren. Die Depolitisierung der Öffentlichkeit und Liberalisierungen in der Wirtschaft und Zivilgesellschaft ermöglichten ein umfangreiches Engagement im privaten Bildungsbereich, der staatlicherseits unterstützt wurde. Überall in der Türkei ent-

¹⁵ Selbst in den aktuellen Publikationen von intimen Kennern der Bewegung wird dies nicht thematisiert. So finden sich in den Schriften von Ali Bulaç (2007) und Enes Ergene (2005) zur Gülen-Bewegung zwar umfangreiche Verweise auf die *cemaat* im metaphorischen Sinne, doch nicht in ihrer beziehungsrelevanten, konkreten Ausgestaltung, was eine sehr sichtbare Lücke darstellt.

standen private Wohnheime, *dershanes* und Privatschulen, die sich an den europäisch geprägten Eliteschulen des Landes orientierten (Okçabol 1996: 450–460; Özdalga 1999: 414–438). Gülen und seine Anhänger nahmen diese Eliteschulen auf der einen Seite zum inhaltlichen Modell, gleichzeitig setzte man sich auch von ihnen ab, kritisierte ihre Ausrichtung an Europa als „Entfremdung“, versprach, *eğitim* (Bildung im Sinne von Erziehen und zum Gedeihen bringen) statt *öğretim* (technischer, offiziell gebrauchter Terminus für Wissensvermittlung), *ilim* (arabisches Wort für Wissen, wobei die Bewegung hier ein Wissen meint, das eine moralische Dimension impliziert) statt *bilim* (republikanische Wortschöpfung, die in der Bewegung als Faktenwissen ohne eine Einordnung in einen gesellschaftlich-moralischen Gesamtkontext verstanden wird),¹⁶ zu vermitteln und der scheinbar wertfreien Wissensvermittlung eine moralische, islamisch aufgeladene Implikation zu geben. Nicht die Unterstützung der Vorbeter- und Predigerschulen (*İmam-Hatip Okulları*),¹⁷ wie sie die Anhänger Erbakans betrieben, sondern die Partizipation am Bildungssystem des republikanischen Establishments wurde angestrebt, für das der Typ der Anatolien-Lyzeen (*Anadolu Liseleri*)¹⁸ stand.

Aufgrund der Organisationsweise und der Orientierung an der gesellschaftlichen Basis war die Anhängerschaft gut auf die neue Zivilgesellschaft vorbereitet. Langfristiges Ziel war es, aus der Selbstisolation herauszukommen und zu Gestaltern der Moderne zu werden; hierzu bot die Türkei nach 1982, das heißt nach der Ablösung der Militär- durch eine zivile Regierung, gute Möglichkeiten. Inhaltlich stand Gülen in dieser Zeit der türkisch-islamischen Synthese (*Türk-İslam Sentezi*, TİS)¹⁹ nahe, persönlich dem Ministerpräsidenten Turgut Özal, womit er dem konservativen Mainstream angehörte. Der Boden für die eigenen Bildungsanstrengungen in der Türkei war somit fruchtbar, und vor dem Fall des Eisernen

¹⁶ Programmatisch kommt dies im folgenden Buchtitel zum Tragen: *İlim ve Bilim. İlim ve Bilim Kavramlarının Tablîli* (Şahin = Gülen et al. 1992).

¹⁷ Staatliche Schulen, die mit dem Abschluss zur Tätigkeit als Vorbeter oder Prediger befähigten (später auch zum Hochschulstudium) und die zwischen 1950 und 1997 ein stetiges Wachstum verzeichneten. Sie galten ihren kemalistischen Kritikern als Keimzelle des politischen Islams.

¹⁸ Dieser Schultypus wurde als staatliche Eliteschuleinrichtung etabliert, welche nach einer Auswahlprüfung die besten Schüler bilingual erzieht. Hierbei erfolgen wesentliche Anteile des Unterrichts in einer westeuropäischen Fremdsprache. Sie sind eine Antwort auf ausländische Privatschulen in der Türkei, welche lange die Elite des Landes sozialisierten und deren Absolventen wichtige gesellschaftliche Schlüsselpositionen besetzten. Nach 1980 wurde dieses Modell von privaten Trägern übernommen und als Modell von der Gülen-Bewegung später im Ausland auf die dortigen Erfordernisse und Bedürfnisse adaptiert.

¹⁹ Hierbei handelt es sich um eine Denkrichtungen, die den lange Zeit areligiös propagierten türkischen Nationalismus mit dem Islam vereint und die islamische Orientierung und Vergangenheit der Türken in den Vordergrund rückt um hierdurch eine breitere gesellschaftliche Basis mit der Staatsideologie zu erreichen. Im Zuge dieser Entwicklung wurde u.a. islamischer Religionsunterricht als Pflichtfach eingeführt und die Geschichtsbücher einer Revision unterzogen, die nun auch die islamische Vergangenheit in die nationale Geschichtsschreibung positiv integrierte.

Vorhangs verfügte die *cemaat* über ein leistungsstarkes Netzwerk von vermögenden Spendern, investitionsfreudigen Unternehmern (ein Resultat von Özals Wirtschaftspolitik) und qualifiziertem und für *bizmet* motiviertem Personal, was das Resultat der eigenen Bildungsanstrengungen war.

Nach dem Fall des „Eisernen Vorhangs“ ermutigte Fethullah Gülen seine Anhänger, seine Ideen nun international umzusetzen. Dabei war der Anfangsfokus ganz klar auf die Länder mit muslimischer Bevölkerung in den Nachfolgestaaten der Sowjetunion und auf dem Balkan gerichtet. Die türkische Politik unterstützte sie dabei, da der politische und öffentliche Anspruch einer starken Türkei der mangelnden staatlichen Leistungsfähigkeit für ein umfassendes Engagement in den Bruderstaaten gegenüberstanden. In der Türkei der frühen 1990er Jahre machten bald Süleyman Demirels Lösung von einem türkischen Einflussbereich von der chinesischen Mauer bis an die Adria die Runde, und Turgut Özal postulierte das 21. Jahrhundert als das Jahrhundert der Türken (Bal 2000: 51; Yavuz 2003: 199f.). Die muslimische Bevölkerung des Balkans wurde auf Grund ihrer kulturellen Nähe und der gemeinsamen Geschichte in der Zeit des Osmanischen Reiches ebenfalls als quasi-türkisch angesehen.²⁰ Dies produzierte einen innenpolitischen Druck für außenpolitisches Handeln, welches gewissermaßen „privatisiert“ wurde. Der türkische Staat, vor allem unter Turgut Özal, schloss zahlreiche bilaterale Abkommen mit den neu entstandenen Staaten (Cennet et al. 2000: 142). Doch während der laizistische Staat sich verstärkt des Aufbaus der islamischen Bildung vor Ort annahm, um eine türkische Auslegung des Islams sowie eine politische Orientierung auf die Türkei hin zu sichern und eine ideologische und damit auch politische Orientierung an anderen islamischen Ländern zu verhindern (Bal 2000: 86), begannen die Anhänger Fethullah Gülens Anfang der 90er Jahre, Schulen in Zentralasien, im Kaukasus und auf dem Balkan zu eröffnen. Sie erhielten diplomatische Unterstützung auf Präsidentenebene (einige Schulen tragen die Namen von Turgut Özal und Süleyman Demirel). So konnten Verträge abgeschlossen werden, die einen doppelten, im jeweiligen Land und in der Türkei gültigen Abschluss sicherten, teilweise wurden Gebäude zur Verfügung gestellt (Balci 2003; Agai 2004: 111ff.).²¹ Der Staat, der in sehr viel kleinerem Umfang auch Bildungseinrichtungen im Ausland gründete, schuf dann die Möglichkeiten zum späteren Studium in der Türkei. Den 12 Auslandsschulen, die der Staat in den 1990er Jahren eröffnete²², standen ca. 110 Schulen (plus mehrere Universitäten) gegenüber, die aus der Anhängerschaft Gülens entstanden waren (Bal 2000: 89f.). Die Schulen der Anhängerschaft unterstanden einem eigenen Zweig des Erziehungsministeriums, dem Generaldirektorium für Auslandsbildung und -erziehung des türkischen Erziehungsministeriums (*T.C. Milli Eğitim Bakanlığı*

²⁰ So zum Beispiel in Taşgetiren (1994: 118).

²¹ Agai 2004: 111–118.

²² www.meb.gov.tr/stats/ist97/MYHTML45.htm.

Yurt Dışı Eğitim Öğretim Genel Müdürlüğü). Interessanterweise sind diese Schulen nicht mehr auf den Internetseiten des Direktoriums zu finden.²³ Grundlage dieser Schulen war meist die Adaption des Konzepts der privaten *Anadolu Liseleri* für die jeweiligen anderen Länder unter Aufnahme der landeseigenen Curricula. Hierbei konnte die Gülen-Bewegung auf die Erfahrungen im türkischen Bildungsbereich zurückgreifen und auch auf das Personal, das oft den eigenen Bildungseinrichtungen in der Türkei entstammte. Auch diese hatten und haben eine „Elite-bildende“ Funktion; durch sie ist die Türkei in der Region und darüber hinaus zu einer *soft power* geworden, die *cultural diplomacy* muss als erfolgreich bewertet werden. Vor allem die USA unterstützten und ermutigten die türkische Politik bezüglich Zentralasiens, denn sie hegten Bedenken, dass das entstandene machtpolitische und vor allem auch ideologische Vakuum in der Region durch den Iran gefüllt werden könne (Yavuz 2000: 199).

Die Aktivitäten der frühen 1990er Jahre waren von einem nationalen, religiösen, wirtschaftlichen und politischen Aufbruchgeist getragen. Die Geschäftsleute der *cemaat* in der Türkei unterstützten die Aktivitäten, die Gülen als das Abgelten der historischen Loyalitätsverpflichtung gegenüber den Nachfahren derjenigen bezeichnete, die den Islam nach Anatolien gebracht hätten.²⁴ Das Engagement war gleichzeitig Hilfe (*himmət*) im religiösen Sinn wie auch eine Investition in Zukunftsmärkte. Die Gülen-Bewegung ist seit dieser Zeit, über alle Regierungen hinweg, ein zentrales Element türkischer Kulturpolitik und die geographische Reichweite der Aktivitäten hat seither immer weiter zugenommen. Gleichzeitig erfuhr in den 1990er Jahren auch der Gülen-Diskurs einen Wandel, verlor eine auf die Türkei ausgerichtete, an die TİS angelehnte Rhetorik, wurde offener, internationaler und richtete sich an einer Welt der offenen Grenzen aus. *Hizmet* wurde nun endgültig globalisiert. Die nunmehr zig-tausenden Absolventen, die sprachlich und kulturell einen starken Türkeibezug aufweisen und durch ihre Bildung zur gesellschaftlichen Elite des Landes gehören oder gehören werden, sind die Ansprechpartner für türkische Interessen vor Ort. Aus dem Umfeld der Anhänger Gülens entstanden in der Folgezeit hunderte Schulen (man spricht von 500–700)²⁵ und andere Bildungseinrichtungen, unter anderem nach dem Modell der *dershanes*, in der Türkei und in der gesamten Welt, vom Balkan, über Mitteleuropa und Amerika (alleine in Deutschland circa 150, in den USA circa 50), im Raum der ehemaligen Sowjetunion, im kurdischen Nordirak, bis hin nach Kambodscha,

²³ Die Dimension staatlicher Unterstützung der privaten Aktivitäten verdeutlicht der Tagungsband des Direktoriums (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Yurt Dışı Öğretim Genel Müdürlüğü 1997).

²⁴ Zur Argumentation Gülens zur historischen Schuld siehe Can (1996: 34).

²⁵ Genaue Zahlen sind aufgrund der dezentralen Organisation und des unterschiedlichen rechtlichen Status der jeweiligen Einrichtungen schwer zu geben. Für den Versuch der Auflistung für das Jahr 2004 siehe Agai (2004: 14, für die jetzige Situation siehe Agai (angenommener Beitrag). Hier werden auch die Gründe für die teilweise verwirrenden Angaben über die Anzahl der Einrichtungen weiter ausgeführt.

Thailand und Südafrika. Ein Großteil der Schulen hat vom türkischen Staat anerkannte Curricula nach dem Muster der *Anadolu Liseleri*. Mit einer oftmals primär auf Englisch erfolgenden Bildung, welche über Aufnahmeprüfungen die leistungsfähigsten Schüler des Landes anzieht, und durch die Vermittlung von Wissen auf Basis der türkischen Elitelehranstalten und des lokalen Curriculums, spielen die Schulen eine wichtige Rolle in der Bildung der zukünftigen gesellschaftlichen Eliten. Da die Studenten nach ihrem Abschluss über Qualifikationen für ein Studium in der Türkei oder westlichen Ländern verfügen, können sie auch international studieren, was ihren Aufstieg in der Heimat noch verstärken kann oder ihnen zu internationale Karrieren verhelfen kann (Park 2008: 7).²⁶

Vom organisatorischen Standpunkt aus betrachtet sind alle Bildungsaktivitäten voneinander unabhängig. Die einzelnen Bildungseinrichtungen zum Beispiel in der Türkei oder in Deutschland sind nicht auf der nationalen Ebene miteinander verbunden (dies ist in einigen Ländern anders, wo eine Betreiberfirma mehrere Einrichtungen unterhält). Über die *cemaat* jedoch existiert ein weitverzweigtes Beziehungsnetzwerk. Ihre Angehörigen sind über unterschiedliche formale organisatorische Einheiten – wie die einzelnen Schulen – hinweg durch ihr Leben in der *cemaat* miteinander verbunden und unterhalten enge persönliche Beziehungen, die unter anderem ein Grund für die hohe Mobilität innerhalb des Netzwerks sind. Sie verbinden die einzelnen Bildungseinrichtungen zu einem Bildungsnetzwerk. So ist es nicht ungewöhnlich, einen Absolventen einer Gülen-nahen Schule aus der Türkei in einer Bildungseinrichtung in Deutschland zu finden, der vorher in einer Einrichtung in Zentralasien gearbeitet hat. Allerdings betrifft dies nur einen Teil der in den jeweiligen Einrichtungen arbeitenden Menschen.

Trotz offensichtlicher Verbindungen zum Rest des Gülen-Netzwerks präsentieren sich die Bildungseinrichtungen vor Ort meist nicht als Bestandteil der Anhängerschaft. Dies kann mitunter zu Verwirrung führen.²⁷ Die folgende Liste von Bildungseinrichtungen stützt sich auf Informationen aus Internetseiten der Anhänger (die sich wiederum oftmals auf die Medien der Anhänger beziehen und diese auch als Werbepartner haben) sowie Artikeln der türkischen Tageszeitung *Zaman*, die sich auf „türkische Schulen“ im Ausland beziehen.²⁸ Der Fernsehsender *Samanyolu*,

²⁶ Für zahlreiche Berichte über die Schulen von türkischen Akademikern und Journalisten siehe Ateş et al. (2005).

²⁷ Zum Beispiel in den Niederlanden (<http://islamineurope.blogspot.com/2007/01/rotterdam-controversy-around-new.html>).

²⁸ Einige Zahlen wurden in Yeni Aktüel am 11. Oktober 2005 abgedruckt. Der Artikel wurde auf der populärsten Internetseite der Bewegung veröffentlicht (<http://tr.fgulen.com/content/view/9190/11/>). Ich habe die dort als Standort für die Bildungseinrichtungen der Bewegung sowie als Teilnehmer der Türkischolympiaden (http://www.turkceolimpiyatlari.org/index.php?option=com_content&task=blogsection&id=19&Itemid=74) genannten Länder, auf Berichte in den Medien der Anhänger überprüft und ob diese in den Kontext von *bizmet* gestellt werden. Medienberichte über Schulen in diesen Ländern werden u.a. auf der Internetseite <http://www.turkokullari.net> und <http://www.diyalog sitesi.com> gesammelt. Hier lassen sich auch Videos, die durch den Fernsehsender Samanyolu der Anhänger Gülens

welcher ebenfalls zu den Medienaktivitäten der Anhänger gehört, hat sogar ein Programm, welches häufig über die Einrichtungen berichtet²⁹ und seit Jahren läuft. Obwohl zahlreiche meiner Interviewpartner stets darüber berichten konnten, wo es überall auf der Welt Bildungseinrichtungen gab, betonten sie dennoch, dass niemand dies genau wisse. Dies obwohl zum Beispiel die Stiftung für Schriftsteller und Journalisten (*Gazeteciler ve Yazarlar Vakfı*), in Istanbul, deren Ehrenpräsident Fethullah Gülen ist, Reisen für Journalisten und Schriftsteller zu diesen Schulen organisiert und in *cemaat*-nahen Konferenzen regelmäßig Berichte über diese Bildungseinrichtungen vorgetragen werden. Somit entstammen die Informationen einem Binnendiskurs. Die oftmals durch Funktionsträger vorgebrachte Unkenntnis der Zahlen (zumindest annäherungsweise) ist damit wenig glaubwürdig. Die Liste ist nicht als vollständig und endgültig zu betrachten, illustriert allerdings die immense Dimension dieser noch recht jungen Aktivitäten.

Tabelle 1: Bildungs- und Kultureinrichtungen der Gülen-Bewegung im globalen Kontext

	<i>Schulen</i>	<i>Kulturzentren</i>	<i>Sprach- und Bildungs-Zentren</i>
<i>Europa</i>			
Albanien	6		
Aserbaidshan	12		10
Österreich	1		
Belgien	5		
Bosnien-Herzegowina	4		
Bulgarien	3		
Tschechische Republik		1	
Dänemark	1		
Estland		1	
Finnland	1	1	
Georgien	3		
Deutschland	12		140
Großbritannien	2		
Holland	2		
Ungarn	1	1	1
Italien		1	

produziert wurden, ansehen. Die Seiten dienen als Werbepattform für Medien der Anhänger. Zu den Schulen und einer Debatte um diese in den USA siehe: <http://www.nytimes.com/2011/06/07/education/07charter.html?nl=todaysheadlines&emc=tha2>.

²⁹ <http://www.aynaprogrami.com>.

	<i>Schulen</i>	<i>Kulturzentren</i>	<i>Sprach- und Bildungs-Zentren</i>
<i>Europa</i>			
Kosovo	1		
Lettland		1	
Litauen		1	
Mazedonien	4		
Norwegen		1	1
Polen	6		
Portugal		1	
Rumänien	4		
Russische Föderation	6		
Slowakei		1	
Spanien		1	1
Schweden	12		1
Schweiz		1	
Ukraine	2		
Weißrussland			1
<i>Afrika</i>			
Algerien			1
Angola	1		
Benin	1		
Burkina Faso	1		
Kamerun	1		
Zentralafrikanische Republik	1		
Kongo	1		
Ägypten			1
Äthiopien	1		
Gambia	1		
Ghana	1		
Guinea	1		
Guinea-Bissau	1		
Elfenbeinküste	1		
Kenia	4		
Kongo	1		
Liberia	1		

	<i>Schulen</i>	<i>Kulturzentren</i>	<i>Sprach- und Bildungs-Zentren</i>
<i>Afrika</i>			
Madagaskar	2	1	
Malawi	3		
Mali	1		
Mauretanien	1		
Marokko	5		
Mozambique	2		
Niger	1		
Nigeria	4	1	
Senegal	1		
Südafrika	4		
Sudan	2		
Tansania	3		
Togo	1		
Tschad	1		
Uganda	1		
<i>Asien</i>			
Afghanistan	6		
Bangladesch	4		
Myanmar	2		
Kambodscha	2		
Indien	3		1
Indonesien	5		
Irak	10 (im Nordirak)		
Israel		1	
Japan	1	Zahlreiche	5
Kasachstan	29		
Laos	1		
Kirgisien	12		
Malaysia	1		
Mongolei	1	Zahlreiche	4
Nepal	1		
Pakistan	7		

	<i>Schulen</i>	<i>Kulturzentren</i>	<i>Sprach- und Bildungs-Zentren</i>
<i>Asien</i>			
Philippinen	4		
Südkorea		1	
Taiwan	1		
Tadschikistan	13		
Thailand	3		
Turkmenistan	20		
Usbekistan	1		
Vietnam	1		
Jemen	1		
<i>Australien</i>	7		
<i>Nordamerika</i>			
Kanada	1		Zahlreiche
Mexiko	1	1	
USA	120		
<i>Südamerika</i>			
Argentinien	1	1	
Chile		1	
Kolumbien		1	

Wir sehen, wie das Engagement sich nach der starken Präsenz im ehemaligen Ostblock in den 1990er Jahren nun auch auf westliche Länder, Afrika und Fernost ausgeweitet hat. Auch etwa in einer für die Türkei so wichtigen Region wie dem kurdischen Nordirak sind türkische Bildungseinrichtungen entstanden, die eine potentielle Brücke bilden. Heute lässt sich feststellen, dass überall dort, wo es Anhänger gibt (ob als Studenten oder Geschäftsleute), binnen kurzer Zeit Bildungsaktivitäten gestartet werden, die zum einen integrative Aspekte in die jeweils andere Gesellschaft haben, zum anderen einen Raum und eine Kontaktstelle für Menschen mit ähnlichen Ansichten liefern, und auch die Möglichkeit geben, mit dem Leben der *cemaat* in Verbindung zu treten. Die Aktivitäten vereinen ein respektiertes Engagement für die jeweilige Gesellschaft mit der Errichtung eines Umfelds, welches Lehrern wie auch Eltern und Schülern (mit türkischem Hintergrund und Nähe zur *cemaat*) ein Umfeld schafft, das es ihnen ermöglicht, ihre spezifische (islamisch-türkische) Identität zu pflegen. Insbesondere in Europa und den USA sind die Aktivitäten eine praktische Antwort auf Debatten über Integration, Assimilation und Partizipation am Bildungswesen. So sind zum Beispiel in Deutschland seit Ende der 1990er Jahre circa 150 Nachhilfekurse

entstanden und derzeit gibt es 24 private Schulen sowie weitere Initiativen zur Neueröffnung. Treibende Kraft waren hier die *agabey*s, die den Menschen ein Engagement in Deutschland (und nicht in der vermeintlichen Heimat) als legitimes *bizmet* näherbrachten.³⁰

Die Schulen jenseits von Europa und den USA werden oft diplomatisch unterstützt und sind eine Ressource türkischer Außenpolitik und Bestandteil des diplomatischen Protokolls, wenn türkische Politiker das Ausland besuchen. Die Früchte dieser Kulturpolitik werden regelmäßig bei den Türkischolympiaden vorgestellt, über die in den Gülen-nahen Medien umfangreich berichtet wird. Die Teams der circa 100 teilnehmenden Nationen korrelieren aufs engste mit den Aktivitäten vor Ort; die politische Elite der Türkei vergewissert sich durch diese Veranstaltungen der Bedeutung des Türkischen als Weltsprache,³¹ die Anhänger sehen die Bildungseinrichtungen als Beitrag zur Völkerverständigung, da die Curricula säkular und auf die lokale Bevölkerung bezogen sind und die Schulen auch in Ländern errichtet werden, in denen es nicht einmal muslimische Minderheiten gibt. Dies ist im Spektrum islamischen Denkens eine absolute Ausnahme.

Fazit

So paradox es klingen mag, es sind die Ideen und Organisationsweisen, die aus einer der Religion gegenüber repressiven Phase hervorgingen, die die weltweite Verbreitung von türkischen Schulen im Ausland förderten, deren wichtige Träger ihre Motivation aus der Religion heraus beziehen, aber eben (ganz anders als viele „islamische Staaten“ und Gruppen) keine Bildung anbieten, die man inhaltlich als islamisch begreifen kann. Das Paradoxon liegt darin begründet, dass die Republik unintendierter Weise bestimmte organisatorische und inhaltliche Entwicklungen stimulierte. So entstand der Organisationstypus der *cemaat* als ein auf Überlieferung religiösen Wissens fußendem Netzwerk, welches religiöse Sozialisation im privaten Bereich sicherstellt, ohne als solches in die Öffentlichkeit zu treten. In diesem (vermeintlich nur auf Erhalt der Tradition ausgerichteten) Raum entwickelten sich aber auch Ideen, die auf den republikanischen Diskurs Bezug nahmen und über das religiöse Netzwerk der *cemaat* sich nun in neuen Bereichen manifestierten. Bei der Gülen-Bewegung war dies vor allem der Bildungsbereich. So entstand im islamischen Bereich eine Bewegung, welche zu einem Aushängeschild türkischer Kultur im Ausland wurde. Es ist kein Zufall, dass

³⁰ Siehe dazu Agai (angenommener Beitrag). Auch wenn in Deutschland, wie in den meisten westlichen Ländern, im Gegensatz z.B. Zentralasien, die türkische Politik bei der Errichtung der Schulen keine Rolle spielte, wird zum Beispiel heute von Erdoğan auch dieses *bizmet* für den türkischen Staat vereinnahmt (http://www.toush.de/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=262).

³¹ Siehe dazu eine Zusammenfassung der Pressestimmen auf http://www.turkeceolimpiyatlari.org/index.php?option=com_content&task=blogsection&id=25&Itemid=91.

die Aktivitäten sich weitgehend auf säkulare Staaten beschränken und in „islamischen“ Staaten weithin wenig präsent sind. Es ist nicht übertrieben, wenn man sagt, dass der Kemalismus selbst, mit seiner Zurückdrängung der Religion ins Private, dafür sorgte, dass neue Formen religiöser Organisationsweise und neue Ideen vom Gehalt religiöser Aktivitäten entstanden, die auf der internationalen Ebene erfolgreich sein konnten.

So hat Fethullah Gülen die aus dem Kontext der *Nurcu-cemaat* stammenden Ideen vor allem in die Richtung der Bedürfnisse des nationalen und internationalen Bildungsbereichs weiterentwickelt. Diese Weiterentwicklung konnte nur deshalb erfolgreich sein, weil sie in ihrer Gestalt universal ist, auf die lokalen Bedürfnisse reagiert und eine Bildung vermittelt, die über religiöse Trennlinien hinweg funktioniert, weil die Anhänger aus der *cemaat* in ihrem Tun und Engagement diese Ideen für sich innerhalb der islamischen Ideale, die von Gülen geprägt wurden, verorten können. Für die Übersetzung von Ideen in Handlungen und für die Organisation spielt die *cemaat* nach wie vor eine wichtige Rolle.

Gülen gelang es Stück für Stück, seine Ideen zuerst für die Türkei, dann für die Brudervölker (*kardeş halkları*) und schließlich im globalen Kontext zu universalisieren, seine Anhänger hierin mitzunehmen. Dieses Engagement wurde seit den 1990er Jahren dann in die türkische Außenpolitik integriert, die so entstandenen Einrichtungen werden bei Staatsbesuchen besichtigt und ordnen sich in eine staatliche Kulturpolitik ein. *Hizmet* entwickelte sich für die Anhänger zu einem praktischen Weg, ihre individuellen religiösen Bedürfnisse und Ideale in einem säkularen Kontext umzusetzen. Hierfür reicht es aus, dass man in der *cemaat* diese Übersetzung vornimmt. Der Name Fethullah Gülen (oder ein Bezug auf das religiöse Ideal) muss hierfür innerhalb der Bildungseinrichtungen gar nicht fallen.

Die Reichweite der Aktivitäten ist nur möglich im Zusammenspiel der religiösen Ideen und Motivationen der Anhänger, der Kommunikationsprozesse in der *cemaat*, der Universalität der Lehrinhalte und der umfangreichen Einbeziehung von Akteuren, die außerhalb der Ideen Gülens stehen: vom Lehrer, Eltern und Schüler der verschiedensten Hintergründe, dem türkischen Minister oder deutschen Lokalpolitiker. Hinsichtlich der Außendarstellung hat die Bewegung noch keinen einheitlichen Weg gefunden, diesem Pluralismus und der Anbindung an das Netzwerk der Anhänger Rechnung zu tragen. So wird teilweise die Anbindung an die Ideen Gülens auf Anfrage vor Ort ebenso verneint wie Verbindungen zum weiteren Netzwerk. Hier wird es in der Zukunft mit dem steigenden Bekanntheitsgrad Gülens und der Aktivitäten der Anhänger sicherlich neue Formen der Außendarstellung geben.

Der türkische Staat versuchte stets, das Potential der Gülen-Bewegung (wie auch anderer islamischer Gruppen) im eigenen Sinne zu kanalisieren, indem er die Rahmenbedingungen in bestimmten Bereichen schuf und dortige Entwicklungen unterstützte. So wurden die Anhänger Gülens in die nationale und internationale Bildungs- und Kulturpolitik integriert. In den 1980er Jahren geschah

dies, um die Bildungspolitik durch privates Engagement zu unterstützen und um damit den Staat zu entlasten, in den 1990er Jahren, um dem Bedürfnis der Öffentlichkeit nach „türkischem“ Engagement für die Bruderstaaten nachzukommen, heute, um die Rolle der Türkei als weltweit aktive Wirtschafts- und Kulturnation zu unterstreichen. All diese Faktoren zusammengenommen machen erst verständlich, wie aus einer Gruppe, die ihr erstes *dershane* in der Türkei Ende der 1970er Jahre errichtete, eine weltweit aktive und bedeutende Bewegung werden konnte.

Die Anhänger Fethullah Gülens sind hierbei ein Beispiel dafür, dass sozialer Wandel seine eigenen Dynamiken hat, nicht notwendigerweise auf ein Ziel ausgerichtet ist, sondern aus dem Zusammenwirken sehr heterogener und kontingenter historischer und sozialer Prozesse und Strukturen resultiert, aktiv und reaktiv gleichermaßen ist. Die Ideen von Bildungsinhalten, von der Reichweite der eigenen Bildungsideen, von notwendigen Kompromissen und von alternativen Wertesystemen jenseits der eigenen Vorstellungen haben sich mit sich wandelnden historischen und nationalen Kontexten verändert. Hierbei spielte die frühe Republik und ihr Postulat einer Unvereinbarkeit von Islam und modernem Nationalstaat eine wichtige Rolle, die ihre Antwort in dem Nurcu-/Gülen-Diskurs einer Bedingtheit von Islam und modernem Wissen fand. Ebenso nahmen die Organisationsformen und die Aktivitätsfelder immer Bezug auf den sich wandelnden Kontext. Hier ist sowohl die Entstehung der *cemaat* in einer repressiven Phase wie auch ihre Öffnung in die Gesellschaft hinein zu nennen, die vor allem seit den 1980er Jahren einsetzte. Es ist sicherlich das Fehlen eines festen abzuarbeitenden Masterplans, welches das Wachstum beschleunigte und zur inneren Dynamik der Bewegung beiträgt. Die Idee des *müsbet hareket*, der ständigen Transformation des praxisrelevanten Gehalts der eigenen Ideale in Hinblick auf den Kontext, ist ein wichtiger Erfolgsschlüssel. Das Engagement im Bildungsbereich ist somit ein ständiger Lernprozess, der vor allem von den eigenen Absolventen lernt, die entweder im türkischen Bildungssystem ihre Erfahrungen als Schüler, Studenten und Lehrer machten oder im Ausland. Diese Erfahrungen bringen diejenigen, die auch über die *cemaat*-Ebene mit der Bewegung verbunden sind in die *cemaat* ein und verändern diese.

Damit ist die Gülenbewegung ein Beispiel dafür, wie gerade durch recht vage, allgemein gehaltene Bildungsideale in den Werken Gülens, in der Praxis sehr erfolgreiche und zeitlich sowie räumlich sehr unterschiedliche Entwicklungen stattfinden, die genau davon profitieren, dass die Ideen nicht direkt praxisrelevant ausformuliert wurden, sondern Raum für unterschiedliche Interpretationen und konkrete Adaptionen bieten.

Bibliographie

- Agai, B. (angenommener Beitrag). The Gülen Educational Network in Western Europe and North America: Local Adaptations of a Global Discourse. In P. Mandaville (Hrsg.). *Transnational Islam in the West: Identities, Networks & Movements in Public Life*.
- Agai, B. (im Druck): Das Leben in der cemaat als religiöser Akt. Über das Ideal einer erweiterten Religionspraxis bei den Anhängern von Fethullah Gülen. In U. Simon/P. Schrode (Hrsg.). *Die Sunna leben. Islamische Religionspraxis in der Diaspora zwischen Norm und Umsetzung*. Würzburg: Ergon.
- Agai, B. 2009. Die Wissenschaft als Weg zu Gott? Zum Verhältnis von Offenbarung und Wissenschaft bei Fethullah Gülen. In L. Meyer (Hrsg.). *Die unbekannte Seite des Islams. Rollen und Positionen des Sufismus*. Loccum: Evangelische Akademie Loccum, 43–62.
- Agai, B. 2004. *Zwischen Netzwerk und Diskurs. Das Bildungsnetzwerk um Fethullah Gülen (geb. 1938). Die flexible Umsetzung modernen islamischen Gedankenguts*. Schenefeld: EB-Verlag.
- Ateş, T./Karaaş, E./Ortaylı, İ. (Hrsg.) 2005. *Barış Köprüleri: Dünyaya Açılan Türk Okulları*. Istanbul: Ufuk.
- Bal, I. 2000. *Turkey's Relations with the West and the Turkic Republics. The Rise and Fall of the "Turkish Model"*. Ashgate: Aldershot.
- Balci, B. 2003. Fethullah Gülen's Missionary Schools in Central Asia and their Role in the Spreading of Turkism and Islam. *Religion State and Society* (31/2): 151–177.
- Bulaç, A. 2007. *Din-Kent ve Cemaat, Fethullah Gülen Örneği*. Istanbul: Ufuk.
- Can, E. 1996. *Fethullah Gülen ile Ufuk Turu*. Istanbul: A.D.
- Cennet, E. D./Balci, A./Akkok, F. 2000. The Role of Turkish Schools in the Educational System and Social Transformation of Central Asian Countries: The Case of Turkmenistan and Kyrgyzstan. *Central Asian Survey* (19/1): 141–155.
- Ergene, E. M. 2005. *Geleceğin Modern Çağa Tanıklığı*. Istanbul: Akademi 2005.
- Okçabol, R. 1996. Türkiye'de Eğitim. In *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi* (Bd. 15). Istanbul: İletişim, 450–460.
- Özdalga, E. 1999. Education in the Name of Order and Progress. Reflections on the Recent Eight Year Obligatory School Reform in Turkey. *The Muslim World* (89/3–4): 414–438.
- Spuler, U. 1981. Zur Organisationsstruktur der Nurculukbewegung. In H. R. Roemer/A. Noth (Hrsg.). *Zur Geschichte und Kultur des Vorderen Orients. Festschrift für Bertold Spuler zum siebzigsten Geburtstag*. Leiden: Brill, 423–442.
- Park, B. 2008, The Fethullah Gülen Movement. *MERLA* (12/3): 1–15.
- Şahin, M. (=Fethullah Gülen) et al. (Hrsg.). 1992. *İlim ve Bilim. İlim ve Bilim Kavramlarının Tablîli*. Izmir: T.Ö.V.

- Şahinöz, C. 2009. *Die Nurchuluk Bewegung. Entstehung, Organisation und Vernetzung*. Istanbul: Nesil.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Yurt Dışı Öğretim Genel Müdürlüğü (Hrsg.). 1997. *Yurt Dışında Açılan Özel Öğretim Kurumları Temsilcileri II. Toplantısı*. Ankara.
- Taşgetiren, A. 1994. *Yeni bir İslam Dünyası*. Istanbul: Erkam.
- Ünal, A. 2002. *M. Fetullah Gülen. Bir Portre Denemesi*. Istanbul: Nil.
- Yavuz, H. M. 2003. *Islamic Political Identity in Turkey*. Oxford: Oxford University Press.

Webseiten:

- <http://www.aynaprogrami.com/>, zuletzt abgerufen am 27.06.2011.
- <http://www.diyalog sitesi.com>, zuletzt abgerufen am 27.06.2011.
- www.fethullahgulen.org, zuletzt abgerufen am 27.06.2011.
- www.herkul.org, zuletzt abgerufen am 27.06.2011.
- <http://islamineurope.blogspot.com/2007/01/rotterdam-controversy-around-new.html>, zuletzt abgerufen am 27.06.2011.
- <http://www.meb.gov.tr/stats/ist97/MYHTML45.htm>, zuletzt abgerufen am 27.06.2011.
- <http://www.nytimes.com/2011/06/07/education/07charter.html>, zuletzt abgerufen am 27.06.2011.
- http://www.toush.de/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=262, zuletzt abgerufen am 27.06.2011.
- <http://tr.fgulen.com/content/view/9190/11/>, zuletzt abgerufen am 27.06.2011.
- http://www.turkceolimpiyatları.org/index.php?option=com_content&task=blogsection&id=25&Itemid=91, zuletzt abgerufen am 27.06.2011.
- <http://www.turkokullari.net>, zuletzt abgerufen am 27.06.2011.
- <http://www.turkceolimpiyatları.org/>, zuletzt abgerufen am 27.06.2011.
- http://www.turkceolimpiyatları.org/index.php?option=com_content&task=blogsection&id=19&Itemid=74, zuletzt abgerufen am 27.06.2011.