

Nachwörtliche Überlegungen zu Prozessstrukturen des Wandels von Bildung und Gesellschaft

Arnd-Michael Nobl

Der Zusammenhang von Bildung und sozialem Wandel ist außergewöhnlich komplex. Die Beiträge in diesem Band machen deutlich, wie viele unterschiedliche Aspekte, Verzweigungen, Spuren, Gegenstände, Prozesse und Strukturen zu berücksichtigen sind, wenn dieser Zusammenhang auch nur am Beispiel eines Landes ausgeleuchtet werden soll. Die empirische Untersuchung kann aber nur ein Teil der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Bildung und sozialem Wandel sein; es bedarf theoretischer Reflexion, und allzumal grundlagentheoretischer Kategorien, um der Komplexität von Bildung und sozialem Wandel auch nur annähernd gerecht zu werden.

Wie wir in der Einleitung zu diesem Band gezeigt haben, ist die internationale Diskussion noch weit davon entfernt, tragfähige theoretische Fundamente zur Erforschung dieses Gegenstandes bereitzustellen. Dies hat nicht nur mit der Heterogenität der Standpunkte, Ansätze und Perspektiven zu tun, sondern ist vor allem darin begründet, dass der Zusammenhang von Bildung und sozialem Wandel in den vergangenen Jahren nicht gerade zu den zentralen Themen der Erziehungswissenschaft und ihrer Nachbardisziplinen (unter anderem Soziologie, Psychologie, Geschichtswissenschaft, Ökonomie) gehörte.

Dieses Fehlen eines paradigmatischen Rahmens, in dem unser Gegenstand zu diskutieren ist (oder an dem man sich zumindest abarbeiten müsste), ist jedoch für diese nachwörtlichen Überlegungen gleich in zweierlei Hinsicht von Vorteil: Erstens lässt sich so, unter Rückgriff auf die Beiträge zu diesem Band, aber auch auf eigene erziehungswissenschaftliche Forschungsarbeiten zur Türkei, recht offen ein übergreifender Blick auf den Wandel von Bildung und Gesellschaft, wie er sich in der Türkei gestaltet, werfen. Diesem Blick fehlt sicherlich die Schärfe, die die Einbettung in ein Paradigma mit sich bringt, er wird aber auch durch dessen wissenschaftliche ‚Blickfeldverengungen‘ weniger getrübt. Zweitens erscheint es angesichts der wenig fortgeschrittenen Diskussion legitim, diese nachwörtlichen Überlegungen in vorläufiger Weise, sozusagen als eine noch im Entstehen begriffene Arbeit, zu formulieren. Auch wenn dies der sprachliche Duktus nicht immer unterstreicht, sind meine Ausführungen also als ein laufendes Nachdenken über den Wandel von Bildung und Gesellschaft, nicht aber als feststehendes Resultat einer erschöpfenden Erforschung zu verstehen.¹

¹ Meine Überlegungen haben von den Anregungen, die mir die TeilnehmerInnen des Symposiums „Bildung und sozialer Wandel in der Türkei“, Orient-Institut Istanbul, Mai 2009, sowie Carola Groppe, Florian von Rosenberg und Anja Mensching gegeben haben, sehr profitiert.

Dass es noch keinen paradigmatisch festgelegten Rahmen zur Erforschung von Bildung und sozialem Wandel gibt, bedeutet nicht, dass meine Überlegungen frei schweben würden; meine Forschung zum Thema ist vielmehr einem Ansatz – mal mehr, mal weniger – verpflichtet, der versucht, die unterschiedlichen Ebenen von Gesellschaft in ihrem Zusammenspiel zu fassen und dabei weder dessen Statik noch dessen Dynamik über die Maßen zu betonen. Wo es um Strukturen geht, muss immer auch auf deren Prozesshaftigkeit hingewiesen werden, wo Prozesse des Wandels in den Blick kommen, verlieren diese ihre Flüchtigkeit in den Strukturierungen. Um diese beiden Aspekte miteinander zu verknüpfen, widme ich mich hier insbesondere den Prozessstrukturen des Wandels von Bildung und Gesellschaft.²

Ich versuche, anhand von Beispielen aus der osmanischen und türkischen Geschichte einige Prozessstrukturen, das heißt die *modi operandi* herauszuarbeiten, die dem Wandel von Bildung und Gesellschaft unterliegen. Dabei geht es mir zunächst um den Zirkel von Problembewältigung und Innovation, in dessen Zuge neue Institutionen und Systeme (1.) entstehen können. Dass hierbei ein Paradigmenwechsel (2.) vonstatten gehen kann, der die älteren Generationen von jüngeren abspaltet, führt zu Retardierungen wie Akzelerationen im Wandlungsprozess (3.). Dabei ist hinsichtlich des Wandels selbst zwischen der Reform und dem Ersatz von Institutionen zu unterscheiden (4.), wobei zwischen unterschiedlichen Anstößen zum Wandel (5.), Utopien (6.), Macht (7.) und Konkurrenz (8.) zu differenzieren und ein zentrales Augenmerk auf die Frage zu richten ist, inwieweit das Bildungssystem sich dadurch von seiner Umwelt unterscheiden kann, dass es gesellschaftliche Anstöße zum Wandel eigensinnig bearbeitet (9.). Erst am Ende meines Nachworts werde ich darauf eingehen, wie Bildung selbst zum gesellschaftlichen Wandel beitragen kann (10.).

² Der Begriff der Prozessstruktur findet sich in unterschiedlichen Ansätzen der rekonstruktiven Sozialforschung, so bei Schütze (1983) und Bohnsack (2007: 146). Oevermann, der selbst nicht von Prozessstrukturen, sondern von „Fallstrukturen“ spricht, fasst Struktur und Prozess „als Einheit“, insofern die Struktur ohne ihre prozesshafte „Reproduktion“ nicht existieren kann (2000: 71). Dass sozialer Wandel nicht als Sonderphänomen der Gesellschaft, sondern als eines ihrer konstitutiven Momente zu begreifen ist, hat schon Norbert Elias deutlich gemacht. Wandel ergibt sich, so Elias, aus der „Konsequenz der Verflechtungen von Aktionen vieler interdependenter Menschen“ (2006: 195). Es ist insofern eine „Verflechtungsordnung, die den Gang des geschichtlichen Wandels bestimmt“ (1988: 314). Diese „immanente Ordnung des Wandels“ (2006: 200) gilt es, in ihrem Zusammenhang mit Bildung, zu begreifen. Dabei ist, so Reckwitz (2006: 74), die Unterscheidung von Stabilität und Transformation nur eine „relative“, insofern selbst in Phasen, in denen sich Handlungspraktiken zu „Reproduktionen einer kulturellen Formation verdichten, keine vollständige Wiederholung identischer sozialer Praktiken“ zustande komme. Es komme stets zur „Sinnverschiebung“ (Reckwitz 2006: 74), wobei aber zwischen „Phasen einer Häufung von abweichenden Ereignissen“ und solchen größerer Kontinuität zu unterscheiden sei (Reckwitz 2006: 76).

Eine recht basale Prozessstruktur des Wandels ist die Innovation durch Problembewältigung. Man kann schon – wie ich in meinem einführenden Beitrag zu diesem Band gezeigt habe – im Osmanischen Reich des frühen 19. Jahrhunderts verfolgen, wie die Probleme der Herrschaftssicherung und die militärischen Niederlagen der Osmanen zur Erneuerung zunächst der Armee und dann der Bürokratie führten. Doch war auch qualifiziertes Personal für diese Innovationen nötig, und damit stand man vor dem nächsten Problem, das zunächst durch den Aufbau von Professionsschulen – zum Beispiel die Militärakademie (*mekteb-i harbiye*) im Jahre 1834 – für die militärische und zivile Staatslaufbahn gelöst wurde. Auch diese Innovation erzeugte ihre eigenen Probleme, insbesondere dadurch, dass die Professionsschulen die mangelnde Qualifikation ihrer neu aufgenommenen Schüler missbilligten (Somel 2001: 21). Dies führte wiederum zu Innovationen, etwa der Entstehung der Heranwachsenden- und Sekundarstufe II-Schulen (*rişdiye* und *idadiye*) (Somel 2001: 15). In Abbildung 1 ist dieser Circulus Transformationis graphisch dargestellt.

Das Diagramm zeigt den Prozess der Entstehung der Professionsschulen in der Weimarer Republik als einen Kreislauf mit folgenden Elementen:

- Ungenügende Eingangsqualifikation der Novizen von Professionsschulen** (oben)
- Militärische Niederlagen** (oben links)
- Erneuerung von Armee und Bürokratie** (Mitte)
- Gründung der Heranwachsenden- und Sekundarstufe II-Schulen** (rechts)
- Bedarf nach qualifizierten Kräften** (unten)
- Aufbau der Professionsschulen** (unten links)
- ...** (unten, am Ende des Kreislaufs)

Die Pfeile verdeutlichen die kausalen Zusammenhänge: Militärische Niederlagen führen zur Erneuerung von Armee und Bürokratie, was wiederum den Bedarf nach qualifizierten Kräften schafft. Dieser Bedarf führt zum Aufbau der Professionsschulen, was jedoch zu einer ungenügenden Eingangsqualifikation der Novizen führt. Diese führt zur Gründung von Heranwachsenden- und Sekundarstufe II-Schulen, welche wiederum zur Erneuerung von Armee und Bürokratie beitragen, was den Kreislauf schließt.

³ Handlungstheoretisch wurde die Prozessstruktur von Problem und Innovation schon im Pragmatismus, unter anderem von John Dewey, herausgearbeitet. Dewey (1986) zufolge kommt es in dem Moment, zu dem alte Routinen und Gewohnheiten – etwa die Ausbil-

Transformationis führt, wie man anhand der osmanischen Schulgeschichte erkennen kann, letztlich dazu, dass sich – allmählich – auch neue Institutionen, Organisationen und schließlich ein Bildungssystem bilden.⁴

Die Paradigmenabhängigkeit des Wandels

Organisationen wie die Professionsschulen oder die neuen Primar- und Sekundarschulen (*ibtidai* und *idadi mektebi*) im Osmanischen Reich, aber auch die neuen Grundschulen in der türkischen Republik, können nicht von denjenigen abstrahiert werden, die sie mit Leben erfüllen, ja gar zum Leben bringen: Den LehrerInnen. Das damit verbundene Problem, vor dem Bildungsreformer stehen, kann theoretisch folgendermaßen formuliert werden: Wie kann man eine neue Bildungsorganisation aufbauen, wenn diejenigen, die in ihr arbeiten sollen (also die LehrerInnen) die Handlungen, die in der Organisation erwartet werden, noch gar nicht beherrschen?

Stand man im ausgehenden 19. Jahrhundert vor dem Problem, LehrerInnen zu finden, die überhaupt pädagogisch ausgebildet und nicht lediglich Absolventen einer *medrese* waren, so stellt sich mehr als hundert Jahre später, bei der Curriculumreform von 2004, dieses Problem anders dar: Wie können LehrerInnen, deren gesamte akademische und berufliche Sozialisation durch ein Curriculum geprägt worden ist, das – wie es die Erziehungsgewerkschaft formuliert – „am Auswendiglernen orientiert ist“ und darauf zielt, „nicht denkende, nicht hinterfragende und diskutierende Individuen heranzuziehen“ (Eğitim Sen 2007: 13), nun ein Curriculum vertreten, das sich dem Konstruktivismus verschreibt? Müge Ayan Ceyhan zeigt in ihrem Beitrag, wie schwer es für LehrerInnen ist, in der Bildungspraxis die Prinzipien des neuen Curriculums durchzuhalten. Projektunterricht, Diskussion unter SchülerInnen, Gruppenarbeit und problemlösendes Denken erfordern, so die „Initiative zur Erziehungsreform“ (*Eğitim Reformu Girişimi*), eine Weiterbildung der LehrerInnen, die auch auf eine „Veränderung der Mentalität der LehrerInnen“ zielt (ERG 2005: 48). Ob sich allerdings die Mentalität durch Weiterbildung verändern lässt, erscheint fraglich, haben wir es doch

dung der Soldaten in den Schulen für die Janitscharen (*acemi oğlanları mektebi*) – nicht mehr funktionieren, zu Suchprozessen. In deren Zuge greift man auf alle möglichen Anregungen zurück und verleiht ihnen als Problemlösung Sinn. Derartige Anregungen können natürlich auch von Vorbildern aus dem europäischen Ausland stammen, wie dies bei den osmanischen Militärschulen der Fall war (Fortna 2005). Solche Anregungen werden dann mit dem – für das Osmanische Reich eigenen – Sinn erfüllt, das heißt es handelt sich nicht um Adoptionen, sondern um Adaptionen. Dass jedes Moment dieses Zirkels Problemlösung (Innovation) in Bezug auf das vorangegangene Moment, zugleich aber Problem für das nachfolgende Moment ist, hat schon Dewey (1963) gezeigt.

⁴ Zur Unterscheidung von Institution, Organisation und Bildungssystem sowie zum Aufbau des osmanisch-türkischen Bildungssystems im Zuge der reziproken Organisierung von Bildung siehe meinen Beitrag in diesem Band.

bei dem alten behavioristischen und dem neuen konstruktivistischen Curriculum mit unterschiedlichen Paradigmen im Sinne von Thomas Kuhn zu tun.⁵ So lässt sich auch Müge Ayan Ceyhans Argument in der Weise verstehen, dass ein neues Curriculum nicht einfach einer Gesellschaft aufoktroziert werden sollte, sondern mit deren herrschenden Menschenbild verknüpft werden muss.

Wenn im Zuge des gesellschaftlichen Wandels neue Problemlösungen im Sinne eines neuen Paradigmas aufkommen, so lässt sich dieses nicht einfach als eine Weiterentwicklung aus dem alten Paradigma ableiten. Es handelt sich vielmehr um einen Bruch in der Perspektive, mit dem eine neue Weltsicht verknüpft ist. Die Anhänger des alten und jene des neuen Paradigmas leben, so schreibt Kuhn, in „verschiedenen Welten“ und sehen „verschiedene Dinge“ (Kuhn 1973: 198). Überzeugung im Sinne einer wissenschaftlichen Beweisführung spielt hier keine Rolle, da die Grundlagen einer Beweisführung von der einen epistemischen Gemeinschaft zur anderen auseinander klaffen. Eine Überzeugung zu besitzen, meint hier schon eher existentiell an eine exemplarische Problemlösung gebunden zu sein.

Wer also einmal in die Normalität eines behavioristischen Curriculums einsozialisiert ist, dem fällt es schwer, sich in das neue, auf völlig anderen, konstruktivistischen Grundlagen basierende Curriculum hineinzudenken und sich mit diesem zu identifizieren.⁶ Die altgedienten LehrerInnen bleiben ihrem curricularem Paradigma vor der Reform verbunden, so könnte man dies mit Kuhn interpretieren; das neue Paradigma des konstruktivistischen Curriculums, so wäre dann zu prognostizieren, etabliert sich daher nicht durch die Beeinflussung, Schulung oder Überzeugung der alten LehrerInnen, sondern durch deren Abtreten (Kuhn 1973: 200). Gleichzeitig wird eine neue Gruppe von LehrerInnen herangezogen, die fest im neuen Paradigma verwurzelt sind (Kuhn 1973: 202).

Denkt man Thomas Kuhns Theorie des Paradigmenwechsels weiter, so kommt man zu dem Schluss, dass eigentlich – auf der Ebene des Personals, das eine Institution beziehungsweise Organisation ausmacht – überhaupt keine Reform im engeren Sinne vollzogen wird. Das alte Personal reformiert sich nicht, sondern übernimmt das neue Curriculum nur oberflächlich und ohne sich mit ihm zu identifizieren. Das neue Personal kennt indes das alte Curriculum nicht, fasst das neue bereits als selbstverständlich auf und durchläuft insofern keine Reform.

Generationsbedingte Retardierungs- und Akzelerationseffekte

Im Problemzusammenhang sozialen Wandels ist der Paradigmenwechsel eng mit der Zugehörigkeit zu einer Generation verbunden. Je nachdem, zu welchem hi-

⁵ Der Begriff des Paradigmas wird übrigens auch von Ziya Selçuk, dem Präsidenten des Erziehungsrates (*Talim Terbiye Kurulu*) zu Zeiten der Curriculumreform, gebraucht (Selçuk 2005).

⁶ Dies könnte ein Grund für die Probleme sein, auf die Kemal İnal in seinen Ausführungen zur Bildungsreform in Entwicklungsländern (in seinem Beitrag zu diesem Band) hinweist.

storisch-sozialen Zeitpunkt man geboren ist und welche Erfahrungen man in seiner jugendlichen Sozialisation gemacht hat, wird man – wie Karl Mannheim deutlich macht – „auf einen bestimmten Spielraum möglichen Geschehens“ beschränkt, mit dem „eine spezifische Art des Erlebens und Denkens“ nahegelegt wird (1964: 528). In den Jahren, in denen eine neue Generation heranwächst, formiert sich also eine generationsspezifische Perspektive, die eng an diese historisch-soziale Konstellation gebunden ist.

Diese generationelle Perspektivität bringt eine „Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen“ (Pinder 1926: 21) mit sich. Ein und dieselbe historisch-soziale Zeit (etwa die Curriculumsreform im Jahre 2004 oder die osmanische Reformzeit des *Tanzimat*) wird von der jüngeren Generation anders als von der älteren Generation erlebt. Dies hat auch damit zu tun, dass die jüngere Generation einen „neuen Zugang“ zu den alten Problemstellungen der Gesellschaft entwickelt, der mit einem „neuartigen Ansatz bei der Aneignung, Verarbeitung und Fortbildung des Vorhandenen“ verknüpft ist (Mannheim 1964: 531). Oder, in Anknüpfung an Kuhns Konzept des Paradigmas: Zur Zeit der *Tanzimat* waren die älteren Generationen noch einem Paradigma verhaftet, das dem *ancient regime* entsprach. Mit der neu heranwachsenden Generation etablierte sich dann das Paradigma, dem die *Tanzimat*-Reformen gefolgt waren.

Wenn man radikale Reformen auf diese Weise als Paradigmenwechsel begreift und die Generationsabhängigkeit eines Paradigmas sieht, so lassen sich mit diesen beiden Begriffen bestimmte Eigenheiten von Wandlungsprozessen begreifen. Zu Beginn eines Wandlungsprozesses wird der Aufbau oder die Veränderung einer Institution bisweilen durch einige wenige angetrieben, die meist mit Macht und teilweise mit Legitimation ausgestattet sind.

Nehmen wir als Beispiel die Einführung der neuen Fassung der türkischen Sprache in den 1930er Jahren. Es handelt sich hier sicherlich um einen Paradigmenwechsel, der zudem aber mit einem generationsbedingten Retardierungs- und Akzelerationseffekt verbunden war. George Lewis (1999) macht in seiner einschlägigen Studie deutlich, dass mit der neuen Sprache nicht auch schon sogleich eine größere Gruppe von Menschen, die mit ihr vertraut waren, entstand. Zur damaligen Zeit war nur eine kleine Gruppe von LehrerInnen mit dem modernen Türkisch vertraut, alle anderen mussten es noch erlernen. Sie waren noch in das osmanische Türkisch mit seiner arabischen Schrift einsozialisiert; die lateinische Schrift und das moderne Türkisch sind ihnen lange Zeit – oder gar für immer – fremd geblieben. Es hat viel Engagement gebraucht, um gegen diesen generationsbedingten Retardierungseffekt anzukommen und die LehrerInnen im modernen Türkisch zu schulen.⁷

⁷ Wir kennen andere Beispiele, etwa aus der osmanischen Schulgeschichte, in der eine Reform (so die der *sibyan-* und *rişdiye*-Schulen) am generationsbedingten Retardierungseffekt gescheitert ist. Wie Somel (2001: 60) schreibt, wurden in den *rişdiye*-Schulen und auch in

In dem Moment aber, an dem eine neu heranwachsende Generation vollständig in die neue Sprache einsozialisiert ist, beschleunigt sich der Wandel ganz plötzlich. In den 1940er und 1950er Jahren wuchs in der Türkei schnell eine neue Generation (von LehrerInnen) heran, für die nichts selbstverständlicher war als das moderne Türkisch, lateinisch geschrieben. Das Paradigma der älteren Generation, die osmanische Sprache und ihre arabische Schrift, gerieten fast in Vergessenheit. Ihr Schriftgut konnte nicht mehr rezipiert, sondern musste ins Neutürkische übersetzt werden. Insofern also die Sprachreform dazu führte, dass das Osmanische nicht mehr verstanden wurde, war ihr ein, wie Lewis (1999) es im Untertitel seines Buches nennt, „katastrophaler Erfolg“ beschieden. Das ist die generationsbedingte Akzeleration gesellschaftlichen Wandels.⁸

Reform oder Ersatz?

Die Paradigmen- und Generationenabhängigkeit des Wandels, auch von Bildungsinstitutionen, hat schon gezeigt, dass der Wandel zeitlich kein linearer Prozess ist. Betrachtet man Veränderungsprozesse im Bildungssystem des Osmanischen Reichs und der türkischen Republik, so kann man nicht einmal in jedem Fall davon sprechen, dass sich eine spezifische Institution wandelt. Denn zwischen der Reform einer Institution und ihrem Ersatz durch eine andere Institution ist zu unterscheiden.

Zum Beispiel hat man in den 1860er Jahren versucht, die traditionellen Knabenschulen (*sıbyan mektebi*) zu reformieren, indem man das Lesen und Schreiben zum Unterrichtsgegenstand zu machen trachtete. Als die Reform dieser Bildungsinstitution jedoch scheiterte, wurde die Veränderung im Bildungssystem auf anderem Wege erreicht: Man schaffte institutionellen Ersatz, indem man ab 1872 die Primar- (*ibtidai*) Schulen gründete, die von vorneherein auf den neuen Lehrmethoden beruhten.⁹

Die Ersetzung der Knaben- durch die Primarschulen (*ibtidai*) ist ein gutes Beispiel dafür, dass der Ersatz ganz allmählich vonstatten gehen kann, ja dass am Anfang noch gar nicht klar ist, dass die eine Bildungsinstitution überhaupt durch die andere abgelöst werden wird. Denn die Knabenschulen existierten bis in das 20. Jahrhundert fort, sodass es zu einer etwa 50-jährigen Zeit der Überlappung zwischen beiden Institutionen kam. Dieser überlappende Ersatz einer Bildungsinsti-

reformierten *sıbyan*-Schulen häufig – aufgrund des Mangels an neu ausgebildetem Personal – Religionsgelehrte (*ulema*) als Lehrer eingesetzt.

⁸ Es wäre allerdings falsch, die Generationenabhängigkeit des Wandels nur im Kontext von Be- und Entschleunigung zu sehen. Wie im Beitrag von Adnan Gümüş deutlich wird, kann man die frührepublikanische LehrerInnengeneration in gesellschaftspolitischer Hinsicht auch als treibende Kraft beim Aufbau des Staates betrachten, während diese Funktion in späteren LehrerInnengenerationen (auch aufgrund des sinkenden Ansehens der LehrerInnen) allmählich verloren ging.

⁹ Ein anderes Beispiel ist die überlappende Ersetzung der *rüşdiye* durch die *idadi*-Schule.

tution kann – wie in diesem Fall – darin begründet sein, dass es an der nötigen politischen Macht und Durchsetzungskraft fehlte, die alte Bildungsinstitution sofort zu schließen. Er kann aber auch dadurch zustande kommen, dass man auf den Bildungsbeitrag der alten Institution nicht verzichten möchte, weil nicht sofort genügend Organisationen¹⁰ innerhalb der neuen Institution aufzubauen sind – auch dies war bei den *sıbyan mektebi* der Fall (Somel 2001: 108f.).

Ein konsekutiver Ersatz findet sich demgegenüber dort, wo mit der Gründung der neuen Bildungsinstitution die alte aufhört zu existieren. Die Ablösung der *medrese* durch die Schulen für Prediger und Vorbeter (*Imam Hatip-Schulen*) nach 1923 ist ein Beispiel hierfür,¹¹ aber auch die Auflösung der Institute für die LehrerInnenbildung und die gleichzeitig erfolgende Gründung von Fakultäten für Erziehungswissenschaften im Jahre 1982 (Okçabol 2005: 84–85).

Es gibt jedoch auch Institutionen, die man nicht eindeutig als reformiert oder als durch eine andere Institution ersetzt bezeichnen kann. Wie in Mustafa Çapars Beitrag deutlich wird, existierten die Schulen bestimmter Minderheiten (Griechen, Juden, Armenier) zwar nach der Republikgründung weiter; sie wurden aber unter die Aufsicht des Nationalen Erziehungsministeriums gestellt und in ihrer Personalstruktur sowie hinsichtlich des Curriculums so stark verändert, dass schon kaum mehr von einer Reform, sondern von einem Ersatz gesprochen werden muss.

Wandel durch funktionale und gesellschaftliche Outputkontrolle

Wie aber kommt es überhaupt zum Wandel im Bildungssystem, gleich ob dieser über die Reform oder den Ersatz einer Institution verläuft? Ich möchte zunächst auf zwei Formen des Anstoßes zum Wandel hinweisen, die sich idealtypisch unterscheiden lassen (weitere folgen in den nächsten Abschnitten).

Zum einen können sich Bildungsinstitutionen dadurch verändern, dass ihre AbsolventInnen als ungenügend für die Aufnahme in die nächst höhere Bildungsinstitution bewertet werden. So standen seit ihrer Gründung 1847 die *rüşdiye*-Schulen unter dem Reformdruck, den die Professionsschulen auf sie ausübten, da jenen die *rüşdiye*-AbsolventInnen als zu gering qualifiziert erschienen. Eine ähnliche funktionale Outputkontrolle findet sich auch im Verhältnis zwischen den Sekundarschulen (*rüşdiye* und *idadi*) einerseits und den Primarschulen andererseits, da hier die ersteren darauf drängten, dass die letzteren ihre SchülerInnen alphabetisierten.

¹⁰ Zwar spüren Institutionen wie Organisationen Handlungen ein, indem sie Erwartungen auf Dauer stellen. Während aber Institutionen Handeln nur „restringieren und ermöglichen“, ohne dass man es ihnen selbst zuschreiben könnte, werden „Organisationen ... Handlungen und Handlungsfolgen zugeschrieben, sie gelten als zurechnungsfähig, verantwortlich“ (Ortmann 2004: 25). Siehe hierzu auch meinen Beitrag zu diesem Band.

¹¹ Allerdings wurden die Schulen für Prediger und Vorbeter dann 1930 ganz geschlossen (Gökaçtı 2005: 143).

Ich bezeichne dies als eine funktionale Outputkontrolle, da hier nicht nur die Funktionsfähigkeit der aufnehmenden Bildungsinstitution zum Maßstab gemacht wird, sondern dies zudem innerhalb des (allmählich entstehenden) Bildungssystems – als einem gesellschaftlichen Funktionssystem – und innerhalb von dessen zentralen Code der Unterscheidung zwischen ‚gebildet und nicht gebildet‘ geschieht. Zu dieser funktionalen Outputkontrolle zählt auch die Beobachtung von Bildungsorganisationen daraufhin, ob sie das öffentliche Gut Bildung gerecht verteilen. Fatma Gök und Nazlı Somel zeigen in ihren Beiträgen zu diesem Band, dass diese Anforderungen an Schulen, Bildungsgerechtigkeit walten zu lassen, immer wieder innerhalb des Bildungssystems erhoben, aber dort auch unterlaufen werden.

Idealtypisch zu unterscheiden hiervon ist der Wandel durch systemexterne gesellschaftliche Outputkontrolle.¹² Hier geht es nicht darum, ob systemimmanente Probleme mit den Abgängern einer Bildungsinstitution entstanden sind, die auf deren Reformbedürftigkeit hinweisen; es geht vielmehr um Defizite, die von anderen gesellschaftlichen Teilsystemen, der Politik oder Wirtschaft etwa, indiziert worden sind.¹³

Eine solche externe gesellschaftliche Outputkontrolle ist meines Erachtens die Anpassung des Curriculums und der Bildungsorganisationen an die Interessen der Wirtschaft, wie sie in den Beiträgen von Kemal İnal und Ramazan Günlü unter dem Stichwort der Neoliberalisierung kritisiert werden. Typischer Weise wird der 1990 erschienene Bericht der Unternehmervereinigung TÜSİAD (Baloğlu 1990) als Beginn der neoliberalen Reform des Curriculums betrachtet, wiewohl hier auch die Einflüsse supranationaler Organisationen (Weltbank, OECD) eine wichtige Rolle spielen.

¹² In Bezug auf die Frage, wie das Verhältnis von Bildung(ssystem) und anderen gesellschaftlichen Bereichen/Systemen aussieht, lassen sich dort, wo man von einer Beeinflussung des Bildungswesens durch die Gesellschaft ausgeht, zweierlei Wege identifizieren: Zum einen gibt es die unmittelbare Beeinflussung durch die Gesellschaft beziehungsweise ihre Teilsysteme (zum Beispiel bezüglich der Militärprofessionsschulen durch die Armee nach den Krimkriegen, oder bezüglich der Bürokratenschule (*mülkiye*) durch die Bürokratie, nachdem die zentrale Verwaltung ausgebaut werden musste). Zum anderen aber gibt es die mittelbare Beeinflussung des Bildungswesens durch die Gesellschaft beziehungsweise ihre Teilsysteme (zum Beispiel beim Aufbau der *idadi*-Schulen, aus denen sich die Schüler der Professionsschulen rekrutieren sollten). Allerdings muss man – gerade im Falle des Osmanischen Reichs – auch von einer ausländischen Beeinflussung des Bildungswesens/-systems ausgehen, die sich keineswegs immer so direkt vollzog wie angenommen. Eher indirekt wurde das Bildungswesen von den militärischen Niederlagen des Osmanischen Reichs beeinflusst. Direkter war demgegenüber die – auf ausländischen Druck zustande gekommene – Gewährung gleicher Staatsbürgerschaftsrechte für alle Mitglieder der osmanischen Gesellschaft, insofern nun auch Minderheitenangehörige Zugang zu den zivilen und militärischen Professionsschulen bekamen (Somel 2001: 42).

¹³ Oft werden auch Problemlagen, die in anderen Systemen nicht bearbeitet werden können, in das pädagogische System ab- oder verschoben.

Utopien als Reformmotor

Ein Anstoß für Reformen können Utopien sein. Man kann den Mut von Mustafa Kemal, als er das lateinische Alphabet einführte und mit seiner Person für diese Reform einstand, nicht hoch genug einschätzen. Doch auch schon die Bildungsreformen im Osmanischen Reich des 19. Jahrhunderts, mit denen säkulare Schulen und Hochschulen etabliert wurden, versprachen ihren SchülerInnen eine Zukunft, die noch nicht mit Händen zu greifen war.

In diesem Sinne sind Erziehungsreformen immer schon ein wenig mit Utopien verknüpft, begreift man – mit Karl Mannheim – Utopien als eine Bewusstseinsform, die die bestehenden Verhältnisse zu transzendieren versucht und darauf zielt, jene radikal zu verändern (Mannheim 1985: 169). Reformen müssen sich geradezu vom empirisch Gegebenen lösen und eine Zukunft versprechen, in der die Gesellschaft eine andere ist als die heutige. Ihr utopischer Aspekt macht Reformen riskant, weil sie im wörtlichen Sinne viel-versprechend sind.

Das Utopische kann indes zum Ideologischen mutieren, wenn Erziehung zum Herrschaftsmittel wird. Dann sind die „herrschenden Gruppen in ihrem Denken so intensiv mit ihren Interessen an eine Situation gebunden“, dass „sie schließlich die Fähigkeit verlieren, bestimmte Tatsachen zu sehen, die sie in ihrem Herrschaftsbewußtsein verstören könnten“ (Mannheim 1985: 36). Nicht nur die Beschwörung des individualistisch verstandenen Leistungsprinzips, auf die Fatma Gök und Kemal İnal in ihren Beiträgen aufmerksam machen, kann zur ideologischen Verschleierung sozialer Ungleichheitsmechanismen werden. Auch etwa der frührepublikanische Glaube daran, Bildung werde die türkische Gesellschaft säkularisieren, hat bisweilen ideologische Züge angenommen.

Anstoß oder Macht?

Es ist nicht sonderlich präzise, bei den von mir gegebenen Beispielen von einem bloßen ‚Anstoß‘ zum Wandel zu sprechen, sind doch viele von diesen Reformen durchaus auch unter den Vorzeichen von Machtbeziehungen zustande gekommen. Als Anstoß zum Wandel möchte ich daher jene Prozessstrukturen bezeichnen, bei denen Bildungsinstitutionen, -organisationen und -systeme dadurch zum Wandel motiviert werden, dass sich ihre Umwelt in für sie ungünstiger Weise verändert. Die Professionsschulen beschwerten sich über die mangelnden Lese- und Schreibkenntnisse ihrer neuen SchülerInnen und dies wird zum Anstoß für Knabenschulen, ihre Lehre zu verbessern. Die Industrie fordert mehr technisch gebildete Novizen, und dies bringt das Erziehungsministerium dazu, die technischen Gymnasien auszubauen (Günlü 2008). Der theoretisch zentrale Punkt am ‚Anstoß‘ ist, dass es der ‚angestoßenen Institution‘ beziehungsweise dem Bildungssystem offen steht, ob und wie sie diesen Impuls aufnimmt.

Der Anstoß zum Wandel ist in dieser Reinform empirisch sicherlich kaum zu finden, sondern häufig durch machtförmige Prozesse begleitet. Unter Macht verstehe ich – in Anlehnung an Niklas Luhmann (1964) –, dass man sich in seinen Handlungen dem Willen eines anderen fügt, weil von Seiten dieses anderen ansonsten negative Sanktionen zu erwarten wären.

Machtförmige Beziehungen können zwischen Personen aufgebaut werden, sie entfalten ihre eigentliche Wirksamkeit aber erst in organisatorischen Kontexten (Nohl 2010, Kap. 6.4). Dort funktioniert Macht geräuschlos. Jede/r LehrerIn in der Türkei muss sich – unter der nicht einmal der Explikation bedürftigen Androhung der Disziplinarstrafe oder Entlassung – zum Beispiel dem neuen Curriculum fügen. Schon das Wissen um den möglichen Verlust der Mitgliedschaft (das heißt der Anstellung als LehrerIn) reicht aus, damit das Bildungsministerium seine LehrerInnen gefügig machen kann.¹⁴ (Das gilt natürlich für alle Arbeitsverhältnisse.) Wenn wir hier von Mitgliedschaft sprechen, ist natürlich auch nicht zu vergessen, dass das Bildungsministerium selbst machtförmiger Kommunikation ausgeliefert ist. Schon die in Aussicht gestellte Mitgliedschaft zur Europäischen Union gibt jener die Macht, Reformprozesse in der Türkei anzuschieben.¹⁵ Diese Macht hat die Europäische Union allerdings nur so lange, als die Rücknahme der Mitgliedschaftsoption für sie weniger schlimm ist als für die Türkei.

Konkurrenz als Wandlungsimpuls

Eine besondere Form des Wandlungsimpulses ist die Konkurrenz. Während der oben genannte Anstoß von Institutionen oder gesellschaftlichen Teilsystemen ausgeht, die in einem Verhältnis funktionaler Komplementarität zu der ‚angestoßenen‘ Institution stehen (die *idadi*-Schulen als Abnehmer von *sıbyan mektebi*-Absolventen oder die Industrie als Abnehmer von Technikgymnasiasten), entsteht Konkurrenz in einem Verhältnis funktionaler Äquivalenz.¹⁶

Wie Fortna zeigt, stand das hamidische Bildungswesen auch dadurch unter Reformdruck, dass Missionarsschulen, *millet*-Schulen und Schulen angrenzender Länder die Funktion der Sekundarbildung auch für Muslime zu übernehmen drohten.¹⁷ Das heißt, die konkurrierende Bildungsinstitution übernimmt äquiva-

¹⁴ Damit wird zwar nicht das Handeln des einzelnen Lehrers festgelegt, aber doch sichergestellt, dass niemand gegen die neue Regel erklärtermaßen verstößt. Vielmehr sind damit Abweichungen von der neuen Regel nur noch im Bereich ihrer informellen Anwendung zu finden.

¹⁵ Siehe hierzu auch den Beitrag von Kemal İnal in diesem Band.

¹⁶ Funktionale Komplementarität verweist darauf, dass Bildungsorganisationen einander ergänzen (das Gymnasium die Primarschule etwa), während funktionale Äquivalenz dort vorliegt, wo Bildungsorganisationen einander prinzipiell ersetzen könnten, weil sie eine ähnliche Funktion erfüllen (zum Beispiel eine private und eine staatliche Schule).

¹⁷ Fortna (2005: 75–85) macht deutlich, wie stark sich der Osmanische Staat mit seinen Schulen auch in Konkurrenz zu den Missionarsschulen gesehen hat, die von ausländischen

lente Funktionen. Die Konkurrenz ist insofern eine besondere Ausprägung des Anstoßes, denn es liegt im Benehmen der Bildungsinstitution, ob sie die Konkurrenz aufnimmt und wie sie dies tut. Zum Beispiel kann man sagen, dass die hamidischen Bildungsinstitutionen sich durchaus der als ‚ausländisch‘ empfundenen Konkurrenz erwehrt haben (Fortna 2005: 84), während das zeitgenössische türkische Bildungssystem die Konkurrenz durch Privatschulen, etwa jene der Gülen-Bewegung,¹⁸ kaum als Anlass zum Wandel begriffen hat, sondern ihr Funktionsverlust bei der Vorbereitung auf Universitätseingangsprüfungen nunmehr durch private Paukschulen kompensiert wird. Die Privatschulen selbst aber wandeln sich durchaus unter dem Druck der Konkurrenz, wie Barbara Pusch in diesem Buch am Beispiel der Deutschen Schule Istanbul zeigt.

Zur Eigenständigkeit des Wandels im Bildungssystem

Mit der Unterscheidung von ‚Anstoß‘, ‚Konkurrenz‘ und ‚Macht‘ habe ich auf kontingente Spielräume bei der Be- und Verwertung von Impulsen verwiesen, die Bildungsinstitutionen und -systeme von außen erhalten. Wie diese Spielräume aussehen, möchte ich im Folgenden ein wenig erörtern.

Man kann anhand der osmanischen und türkischen Bildungsgeschichte beobachten (und selbstverständlich auch in anderen Ländern), dass die Spielräume bei der Be- und Verwertung von Wandlungsimpulsen dort zunehmen, wo Bildungsinstitutionen/-organisationen komplexer werden, sich mit anderen Bildungsinstitutionen/-organisationen verknüpfen und auf diese Weise ein Bildungssystem als eigenständiges Funktionssystem einer Gesellschaft entsteht.

Mächten finanziert wurden. Diese Missionarsschulen wurden nicht nur als finanzielle und statistische Bedrohung, sondern auch als Bedrohung für die islamisch geprägte Kultur angesehen. Fortna spricht insofern von einem „Kulturkrieg“ (2005: 82). Er weist darauf hin, dass es den Osmanen nicht eingefallen ist, die „Regeln des Wettbewerbs“ selbst in Frage zu stellen. Vielmehr habe man sich damit zufrieden gegeben, die Ausländer auf ihrem eigenen Gebiet, den Schulen, zu schlagen (2005: 84). Die Zahl der ausländischen Schulen, von denen nur ein kleinerer Teil eine offizielle Lizenz hatte, betrug 427 im Jahre 1894. Auch an den Grenzen zu den ehemaligen osmanischen Ländern (im Balkan, Irak und so weiter) gab es eine ähnliche Konkurrenzsituation, die die Osmanen dazu brachte, mehr in die Bildung zu investieren und allmählich auch ein echtes Bildungssystem aufzubauen. Da es aber gerade auch um einen Kulturkampf ging, war es für die Osmanen völlig normal, hier nicht alleine die säkularen Kräfte, sondern auch die *ulema* einzubinden. Insofern seien, so Fortna, die säkularen Schulen der hamidischen Zeit keineswegs derartig große Kontraste zu den islamischen Schulen gewesen, wie dies die republikanische Geschichtsschreibung suggeriere (2005: 91–92). Die Schulen der Minderheiten (*millet*) wurden indes nicht so eindeutig als Gefahr, sondern bisweilen auch als Vorbild gesehen (2005: 101). Da die *millet*-Schulen ja auch schon lange im Osmanischen Reich üblich gewesen waren, waren sie – eher als die Missionsschulen – dazu geeignet, als Vorbild zu dienen. Auch Somel (2001: 70ff. und 99) zeigt, wie wichtig die Konkurrenz mit nichtmuslimischen Schulen in den Provinzen gewesen ist, und dass häufig Entscheidung zum Aufbau einer Knabenschule getroffen wurden, um die Attraktivität der Missionars- oder Minderheitenschulen für Muslime zu mindern.

¹⁸ Siehe hierzu den Beitrag von Bekim Agai in diesem Band.

Der Aufbau militärischer Ingenieursschulen im ausgehenden 18. Jahrhundert erscheint – trotz des Widerstands aus der *ulema* und dem Janitscharenkorps (Sommel 2001: 23) – ein einfaches Unternehmen, handelt es sich hier doch um eine einzelne Organisation. Wie schwierig war es indes, die vielen *rüşdiyye*-Schulen zu etablieren, denn diese mussten, trotz vorhandenen politischen Willens, organisiert und mit Personal versehen werden. Die politische Führung scheiterte hier nicht so sehr an fehlendem Mut zum Wandel denn an den informellen Praktiken, die sich in den *rüşdiyye*-Schulen entwickelten: Die LehrerInnen waren ebenso schlecht ausgebildet wie die SchülerInnen, die nicht einmal das Alphabet beherrschten. Selbst dort, wo mit Macht Reformen auf den oberen Hierarchieebenen von Schulorganisationen durchgesetzt werden, müssen diese Reformen doch auf einer unteren Ebene in die Praxis umgesetzt werden. Wie ich weiter oben deutlich gemacht habe, ist anzunehmen, dass diese Reformen – je nach Generations- und sonstigen sozialen Zugehörigkeiten der LehrerInnen – sehr unterschiedlich in die Praxis umgesetzt werden.

Je komplexer die Institution oder das Bildungssystem ist, desto deutlicher dürften die Abänderungen, ‚Verwässerungen‘ und eigenwilligen Anwendungen ausfallen, die eine von oben beschlossene Reform erfährt. Hoch ausdifferenzierte Bildungssysteme wie das türkische zu reformieren, dürfte daher ungleich schwerer sein als eine neue militärische Ingenieursschule in die Welt zu setzen. Dies gilt meines Erachtens auch dort, wo Reformen in machtförmigen Beziehungen umgesetzt werden.

Gesellschaftlicher Wandel durch Bildung

Bislang habe ich nur Überlegungen zu jenen Prozessstrukturen angestellt, die für den Wandel von Bildungsinstitutionen und -systemen charakteristisch sind. Auch wenn nur in Ausnahmefällen zu sehen ist, dass das Bildungssystem eine Vorreiterrolle bei gesellschaftlichen Veränderungen einnimmt, ist doch die Frage zu stellen: Wie verändert Bildung die Gesellschaft?

Wo Bildung nicht mehr dem Belieben des Einzelnen anheim gestellt ist, sondern – wie etwa mit der im Osmanischen Reich seit 1847 diskutierten Schulpflicht (Sommel 2001: 39; Okçabol 2005: 27) – zu einem institutionalisierten Bestandteil eines jeden Lebenslaufs geworden ist, werden gesellschaftliche Ressourcen in Form von Zeit, Raum und Kapital umdisponiert. Das Geld für die Schuluniform kann nicht in Saatgut investiert werden, die Schulzeit der Heranwachsenden fehlt der bäuerlichen Familie bei der Ernte. Auf diese Weise verändert sich das Gefüge der gesellschaftlichen Funktionssysteme, das heißt das Bildungswesen erhält gegenüber Politik, Wirtschaft und Militär eine andere Stellung.¹⁹

¹⁹ Dass dieser Wandel im Gefüge der gesellschaftlichen Funktionssysteme anhält, darauf weisen die Schwierigkeiten, die es bei der Durchsetzung der Schulpflicht gerade in ländli-

Zugleich wird die Allokation von Bildungszeit auch zur gesellschaftlich institutionalisierten Erwartung an den Einzelnen: Kindern wird eine Kindheit, geprägt durch Schulbesuch, zugestanden, und mit dem Ausbau der Sekundar- und Hochschulen in der Türkei hat sich – wie Annegret Warth in ihrem Beitrag zeigt – auch eine Jugendphase institutionalisiert, wie sie zuvor weithin unbekannt war. Die Institutionalisierung von Kindheit und Jugend ist aber mit ebenso stark gesellschaftlich verankerten Erwartungen an die Fähigkeiten jener verknüpft, die das Bildungsmoratorium hinter sich gelassen haben: So kann zum Beispiel vom türkischen Parlamentsabgeordneten zumindest der Primarschulabschluss erwartet werden, in kaufmännischen Tätigkeitsbereichen gehören Computerkenntnisse zum Standard.

Dass ein Großteil der Bevölkerung alphabetisiert ist, hat Rationalisierungen ungeahnten Ausmaßes möglich gemacht. ArbeiterInnen können Bedienungsanleitungen komplizierter Maschinen lesen, KundInnen ihre Überweisungsformulare auf der Bank ausfüllen, man kann Programme von Parteien lesen oder die kritische Berichterstattung einer Zeitung verfolgen. Und man kann, mit den heutigen IT-Fähigkeiten ausgerüstet, sich seine elektronische Fahrkarte für den Bus selbst aufladen.

Doch hat der Ausbau des Bildungssystems nicht nur Rationalisierungen in der Gesellschaft möglich gemacht: Dass einige – nicht alle – Gesellschaftsmitglieder in der (Hoch-)Schule die Fähigkeit zu lernen erworben haben, macht Innovation auch als Dauereinrichtung möglich: Betriebe können Produktionsabläufe verändern und Regierungen die Steuergesetze, weil sie davon ausgehen können, dass Gesellschaftsmitglieder das Lernen gelernt haben.

Das Bildungssystem stellt insofern ein Mittel bereit, damit sich andere gesellschaftliche Institutionen und Teilsysteme immer wieder verändern können. Der generationsbedingte Retardierungseffekt wird sicherlich nicht aufgehoben, wohl aber dadurch handhabbar gemacht, dass auch Erwachsene noch lernen können, weil sie das Lernen einst in der Schule gelernt haben.

Schließlich ist Bildung – und die Entwicklung des Bildungssystems – ein wichtiges Moment im Wandel der (Gesamt-)Gesellschaft als solcher. Als im 19. Jahrhundert allmählich von dem Selektionsprinzip der Herkunft auf das der Leistung bei der Rekrutierung von osmanischen Bürokraten umgestellt wurde, markierte dies den Beginn eines allmählichen (in Teilen immer noch andauernden) Wandel von einer feudalen Ständegesellschaft zu einer funktional differenzierten Gesellschaft, die sich – wenn auch nicht ausschließlich – an meritokratischen Prinzipien zumindest in dem Sinne orientiert, dass sie gesellschaftliche Positionen hierüber legitimiert. Der Platz, den eine Person im Osmanischen Reich eingenommen hat, war noch hauptsächlich durch ihre Zugehörigkeit zu einer Volksgruppe

chen Gebieten und solchen gibt, die noch stärker feudal bestimmt und weniger durch funktionale Differenzierung gekennzeichnet sind.

(*millet*) und einem Stand (vor-)bestimmt. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts hingegen legitimieren sich in der Türkei gesellschaftliche Positionen hauptsächlich durch die Qualifikationen, die man im Bildungssystem erworben hat. Damit will ich nicht die Augen davor verschließen, dass mit jedem Regierungswechsel viele Bürokraten etwa durch Parteifreunde ersetzt werden; doch gerade die Klagen hierüber machen deutlich, dass gesellschaftliche Positionen mittlerweile hauptsächlich über Qualifikationen legitimiert werden (Toprak 2009: 119ff.).²⁰

Ohne die Entwicklung des Bildungssystems wäre diese Transformation der Gesellschaft nicht möglich gewesen. Doch mit ebensolchem Recht müsste man sagen: Ohne die Transformation der Gesellschaft – ohne dass Qualifikationen für die Verteilung von gesellschaftlichen Positionen eine solche Bedeutung gewonnen hätten – wäre die Entwicklung des Bildungssystems nicht möglich gewesen.

Literaturangaben

- Bohnsack, R. 2007. *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen: UTB.
- Baloğlu, Z. 1990. *Türkiye’de Eğitim*. Istanbul: TÜSİAD Yayını.
- Dewey, J. 1963. The Reflex Arc Concept. In J. Dewey (Hrsg.). *Philosophy, Psychology, and Social Practice*. New York: Putnam’s Sons, 252–266.
- Dewey, J. 1986. How We Think. In J. A. Boydston (Hrsg.). *John Dewey – The Later Works, 1925–1953. Vol. 8: 1933*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 105–352.
- Eğitim Sen 2007. *Milli Eğitim Bakanlığı’nda AKP’nin 4 Yılı*. www.e-kutuphane.egitimsen.org.tr/pdf/681.pdf, zuletzt abgerufen am 14.03.2011.
- Elias, N. 1988. *Über den Prozeß der Zivilisation*. Band 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Elias, N. 2006. *Was ist Soziologie?*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- ERG (=Eğitim Reformu Girişimi) 2005. *Yeni Eğitim Programları İnceleme ve Değerlendirme Raporu*. Istanbul.
- Fortna, B. 2005. *Mekteb-i Hümayun – Osmanlı İmparatorluğu’nun Son Döneminde İslam, Devlet ve Eğitim*. Istanbul: İletişim.
- Gök, F. 1999. 75 Yılda İnsan Yetiştirme Eğitim ve Devlet. In F. Gök (Hrsg.). *75 Yılda Eğitim*. Istanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 1–8.
- Gökacı, M. A. 2005. *Türkiye’de Din Eğitimi ve İmam Hatipler*. Istanbul: İletişim.
- Günlü, R. 2008. Vocational Education and Labor Market Integration in Turkey. In A.-M. Nohl/A. Akkoyunlu-Wigley/S. Wigley (Hrsg.). *Education in Turkey*. Münster/New York: Waxmann, 107–130.
- İnal, K. 2008. *Eğitim ve İdeoloji*. Istanbul: Kalkedon.

²⁰ Dass weiterhin auch die Bedeutung von Klassen, Gender und Regionszugehörigkeiten wichtig ist, wird zumindest nicht mehr als selbstverständlich hingenommen, sondern deutlich beklagt, wie in den Beiträgen von Somel und Gök evident wird.

- Kuhn, T. 1973. *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lewis, G. L. 1999. *The Turkish Language Reform. A Catastrophic Success*. Oxford: Oxford University Press.
- Luhmann, N. 1964. *Funktionen und Folgen formaler Organisation*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Mannheim, K. 1964. Das Problem der Generationen. In K. Mannheim (Hrsg.). *Wissenssoziologie*. München: Luchterhand, 509–565.
- Mannheim, K. 1985. *Ideologie und Utopie*. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Nohl, A.-M. 2010. *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Okçabol, R. 2005. *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Ütopya.
- Oevermann, U. 2000. Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In K. Kraimer (Hrsg.). *Die Fallrekonstruktion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 58–156.
- Ortmann, G. 2004. *Als Ob. Fiktionen und Organisationen*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Pinder, W. 1926. *Das Problem der Generation*. Berlin: Frankfurter Verlagsanstalt.
- Reckwitz, A. 2006. *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Schütze, F. 1983. Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis* (3): 283–293.
- Selçuk, Z. 2005. *Türk Eğitim ve Öğretim Sistemi Reformu – Pilot Bölgelerinden İlk İzlenimler*. Vortrag in der Konrad Adenauer Stiftung Ankara. <http://www.konrad.org.tr/Egitimturk/05%20ziya%20selcuk.pdf>, zuletzt abgerufen am 05.07.2011.
- Somel, S. A. 2001. *The Modernization of Public Education in the Ottoman Empire 1839–1908 – Islamization, Autocracy and Discipline*. Leiden: Brill.
- Toprak, B. 2009. *Türkiye’de Farklı Olmak*. Istanbul: Metis.