Bildung und gesellschaftlicher Wandel in der Türkei

Historische und aktuelle Aspekte

herausgegeben von Arnd-Michael Nohl
Barbara Pusch

Orient-Institut Istanbul

Istanbuler Texte und Studien 26

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Bildung und gesellschaftlicher Wandel in der Türkei – Historische und aktuelle Aspekte

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ISTANBULER TEXTE UND STUDIEN

HERAUSGEGEBEN VOM
ORIENT-INSTITUT ISTANBUL

BAND 26

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Bildung und gesellschaftlicher Wandel in der Türkei – Historische und aktuelle Aspekte

Herausgegeben von
Arnd-Michael Nohl
Barbara Pusch

WÜRZBURG 2016

ERGON VERLAG WÜRZBURG
IN KOMMISSION

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Umschlaggestaltung: Taline Yozgatian

Umschlagabbildungen: Die Farbfotos stammen von Arnd-Michael Nohl, die schwarz-weiß Fotos hat uns Ömer F. Oyal freundlicher Weise zur Verfügung gestellt. Zusammengestellt wurde die Collage von Jan von Hugo.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek
The Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available in the Internet at http://dnb.d-nb.de.

ISBN 978-3-95650-199-9
ISSN 1863-9461

© 2016 Orient-Institut Istanbul (Max Weber Stiftung)
Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung des Werkes außerhalb des Urheberrechtsgesetzes bedarf der Zustimmung des Orient-Instituts Istanbul. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen jeder Art, Übersetzungen, Mikroverfilmung sowie für die Einspeicherung in elektronische Systeme. Gedruckt mit Unterstützung des Orient-Instituts Istanbul, gegründet von der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft, aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.

Ergon-Verlag GmbH
Keesburgstr. 11, D-97074 Würzburg

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Inhaltsverzeichnis

Danksagung 7

Arnd-Michael Nohl und Barbara Pusch
Einleitung 9

Arnd-Michael Nohl
Einführung:
Zur Entstehung und Konsolidierung des türkischen Bildungssystems 17

1. Bildung, Reform und Wandel

Kemal İnal
AKP, Bildungsreform und Anpassung an den globalen Wandel 45

Müge Ayan Ceyhan
Die Beziehung zwischen Persönlichkeitsverständnis
und Bildungsprogramm: Die Ethnographie der Bakış-Schule 79

Adnan Gümüş
Die Rolle der LehrerInnen im Zuge des Wandels 95

Etienne Copeaux
Geschichtsunterricht zwischen Affekt und Intellekt 109

Annegret Warth
Freiwilliges Engagement in der außerschulischen Jugendarbeit:
Zur Entstehung eines neuen Sozialisationskontextes in der Türkei 121

2. Bildung und Islam

Ramazan Günlü
Politik, Ideologie und Bildung:
Die Soziopolitik des Islam in der Türkei 147

Bekim Agai
Von der Türkei in die Welt:
Wie aus der Gülen-Bewegung in der Türkei
eine weltweite Bildungsbewegung wurde 177

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

3. Bildung und Minderheiten

Mustafa Çapar
The Us-Them Question in Turkish National Education 199

Barbara Pusch
Gesellschaftlicher Wandel und die Deutsche Schule Istanbul..... 225

4. Bildung und Ungleichheit

R. Nazlı Somel
Soziologische Dimensionen des Zusammenhangs
von Ethnizität und Bildung in der Türkei 243

Fatma Gök
Das Recht auf Bildung:
Eine Betrachtung unter den Aspekten von Klasse und Geschlecht 265

Abschließende Bemerkungen

Arnd-Michael Nohl
Nachwörtliche Überlegungen zu Prozessstrukturen
des Wandels von Bildung und Gesellschaft 289

Über die AutorInnen 305

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Danksagung

Sammelbände sind nicht nur Gemeinschaftsprodukte von AutorInnen und HerausgeberInnen, denn an der Herstellung eines Buches sind in der Regel immer viele weitere Menschen und bisweilen Institutionen beteiligt. Bei dem vorliegenden Buch war dies nicht anders.

In diesem Zusammenhang möchten wir uns zunächst beim Orient-Institut Istanbul und der Fritz Thyssen Stiftung dafür bedanken, dass sie uns die entsprechenden Mittel zur Verfügung stellten, damit wir im Mai 2009 das Symposium „Bildung und gesellschaftlicher Wandel in der Türkei: Historische und aktuelle Aspekte" in Istanbul durchführen konnten. Wenngleich der vorliegende Band kein typischer Tagungsband ist, da nur ausgewählte Vorträge zu Aufsätzen ausgearbeitet und weitere AutorInnenen eingeworben wurden, so stellte die Tagung doch die inhaltliche Basis für den vorliegenden Band dar. Stattgefunden hat das Symposium im Research Center for Anatolian Studies der Koç-Universität. Dafür, dass uns dort die Türen geöffnet wurden und uns die Infrastruktur des Zentrums zur Verfügung gestellt wurde, möchten wir uns herzlichst bedanken.

Darüber hinaus geht unser Dank auch an Katharina Müller, Silvia Schröcker, Christina Geisler, Franca Seufferle und Henning Horster für ihre Mitarbeit an dem Band. Ohne ihre Lektoratsarbeiten könnten wir das Buch heute nicht in der vorliegenden Form in der Hand halten. Ganz besonderer Dank gilt allerdings unseren ÜbersetzerInnen Hanna Rutishauser, Annegret Warth, Linus Seyfried und Daniel Auger. Sie haben die Artikel von Kemal İnal, Müge Ayhan Ceyhan, Etienne Copeaux, Ramazan Günlü, Mustafa Çapar, Nazlı Somel und Fatma Gök übersetzt und somit dazu beigetragen, dass die Artikel dieses Bandes in deutscher bzw. englischer Sprache vorliegen. Für die Finanzierung einiger Übersetzungen danken wir dem Goethe-Institut Istanbul und der Helmut-Schmidt-Universität.

Abschließend möchten wir uns bei jenen bedanken, die uns am allernächsten stehen. Wir widmen diesen Band unseren Söhnen, die die Schule in Zeiten immensen sozialen Wandels mal mehr, mal weniger gerne besuchen: Can Lukas Nohl und Yunus Viktor Pusch.

Arnd-Michael Nohl und Barbara Pusch
Hamburg und Istanbul, 2011

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Einleitung

Arnd-Michael Nohl/Barbara Pusch

Der Zusammenhang von Bildung und sozialem Wandel wird in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften sehr kontrovers diskutiert. Auf der einen Seite finden sich hier Ansätze, die die Reproduktionsfunktion von Bildung betonen, auf der anderen Seite wird ihr transformativer Charakter hervorgehoben.

Dass Bildung und das Bildungssystem dazu dienen, bestehende soziale Strukturen auch für zukünftige Generationen zu bewahren, wird normativ gefordert, in Bezug auf die Reproduktion sozialer Ungleichheit (trotz sich verändernder Strukturen des Bildungssystems) beklagt (Bernstein 1970; Bourdieu 1973; Bourdieu/Passeron 1973), oder aber allgemein als ein wichtiger Aspekt von Bildung beschrieben. In klassischen Arbeiten wird so die Frage gestellt, wie und welches Wissen und Können von Generation zu Generation zu tradieren seien (Schleiermacher 1959: 38). Bildung gilt dann als ein Mittel der „sozialen Kontinuität des Lebens" (Dewey 1985: 5).

Auf der anderen Seite spricht man auch von der „renewal of life" durch Bildung (Dewey 1985: 5). Prononciert wird diese Perspektive dort, wo (eine bestimmte Form von) Bildung als Motor sozialen Wandels betrachtet wird. Hier finden sich so unterschiedliche Ansätze wie aufklärerische Traditionen (Humboldt 1960), die kritische Pädagogik im Sinne Freires (vergleiche Freire 2002; Giroux 1983; Apple 2004), deren pädagogische Konzepte auf eine Revolution gesellschaftlicher Macht- und Klassenverhältnisse zielen, und die Bildungskonzepte supranationaler Organisationen, die in den vergangenen Jahren so unterschiedlichen Ansätzen wie einer „Education for All" (UNESCO 2004) und einer ökonomischen Liberalisierung des Bildungswesens gefolgt sind (OECD 2002), aber gleichermaßen gesellschaftliche Veränderung durch Bildung versprechen. Zum Instrument des ‚social engineering' wird Bildung dort, wo sie zum Mittel eines totalitären Staates wird, den man dann konsequenterweise auch „Erziehungsstaat" nennt (Benner et al. 1998).

Bildung und sozialer Wandel in der türkischen Diskussion

In der Türkei finden sich ähnlich divergente Perspektiven auf die Funktion von Bildung: Einerseits wird ihre Reproduktionsfunktion – insbesondere was die Bindung an den Nationalstaat betrifft – eingefordert oder kritisiert (Kaplan 2009) oder aber auf die Perpetuierung sozialer Ungleichheit (inklusive der Genderdifferenzen) durch das Bildungswesen hingewiesen (Ünal/Özsoy 1999; Özsoy 2002). Andererseits sind an Bildung große Hoffnungen geknüpft, die je nach Standort

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

eher der Emanzipation der Frauen (Abadan-Unat 1978; Tan 2000), der Schaffung eines modernen Staatsbürgers (Üstel 2004; Caymaz 2007) oder aber einer gerechteren Gesellschaft (İnal 2008) dienen sollen.

Sozialwissenschaftliche, zumeist historisch angelegte Studien zum türkischen Bildungswesen zeigen indes, dass schon dessen Entstehung und Konsolidierung weder auf eine „proaktive" noch auf eine „reaktive" Funktion von Bildung (Burns 2002) schließen lassen; vielmehr arbeiten Fortna (2002) und Somel (2001) heraus, wie stark die Entwicklungen im Bildungswesen beziehungsweise -system in innen- und außenpolitische Ereignisse, vor allem aber auch in soziale Strukturen des Osmanischen Reichs eingeflochten sind.[1] In der Forschung zum zeitgenössischen türkischen Bildungssystem wird zudem herausgearbeitet, wie eng die Schule mit den – durchaus heterogenen – Geisteshaltungen und kulturellen Strömungen verknüpft ist, die im ganzen Lande (etwa bezüglich der Rolle des Militärs, Altınay 2004), aber auch in der Lokalität einer Kleinstadt (Kaplan 2006), dominieren. Hinzu kommt, dass sich selbst innerhalb eines Stadtviertels Schulen hinsichtlich ihrer Qualität, aber auch der kulturellen Herkunft ihrer SchülerInnen stark voneinander unterscheiden können (Ünal et al. 2009; Somel 2011 und in diesem Band). Diese Studien, die auf die vielfältigen Verflechtungen des Bildungssystems mit der Gesellschaft verweisen, lösen modernisierungstheoretisch geprägte Untersuchungen ab, die dem Bildungswesen eine zentrale Funktion bei der Verwestlichung der Türkei zumaßen (zum Beispiel Akyüz 1993 und Sakaoğlu 2003).

Klassische, internationale Arbeiten zu Bildung und sozialem Wandel

Modernisierungstheoretisch argumentierten auch klassische Arbeiten der internationalen Forschung zu Bildung und sozialem Wandel. So zeigt Inkeles (1969), dass schulische Bildung mit ihrem expliziten und – wie dies später genannt wurde – ‚hidden' Curriculum (Jackson 1973) ein wesentlicher Faktor für die Sozialisation des modernen Menschen sei, welche sich dann in der rational organisierten Industriearbeit fortsetze. Die modernisierungstheoretische Annahme, sozialer Wandel führe in einheitlicher Weise zur Entstehung eines modernen Menschen in einer von rationalen Grundsätzen geleiteten Gesellschaft, differenziert Eisenstadt (2001: 332) und verweist auf die „Multiplizität von kulturellen Programmen der Moderne": Selbst religiös-fundamentalistische Bewegungen arbeiteten sich an der „Grundproblematik der Moderne" ab (Eisenstadt 2006: 60). Göle (2008) hat dies etwa für die islamische Bewegung in der Türkei gezeigt.

Wie Industrialisierung und Bildung mit sozialer Mobilität zusammenhängen, hat Havighurst (1958) in seiner klassischen Studie untersucht. Industrialisierung erhöhe die Zahl der qualifizierten Positionen auf dem Arbeitsmarkt und der Möglichkeiten zum gesellschaftlichen Aufstieg. Für jene sei aber Bildung notwendig.

[1] Siehe dazu auch den Beitrag von Nohl in diesem Band.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Damit ist für Havighurst klar, „dass Industrialisierung zu sozialem Wandel führt", während „Bildung die Geschwindigkeit von sozialem Wandel beeinflussen mag" (Havighurst 1958: 170).

Ob sozialer Wandel zu Veränderungen der Identität oder zu sozialer Mobilität führen, sind allerdings nicht zwei sich ausschließende Möglichkeiten. Schon in der marxistisch orientierten Kritik an modernisierungstheoretischen Ansätzen wird deutlich, dass soziale Mobilität nicht ohne ihre ideologischen Komponenten und Kämpfe zu denken ist. Für Shapiro (1983) etwa kann Bildung ebenso ein Mittel der Mobilität wie auch der Verteidigung von Klasseninteressen sein. So habe in den USA die Mittelschicht, nachdem sie durch die Bildungsreformen im Zuge der 1968er Bewegung ihre Abschottung nach unten (und dort gegenüber den Minderheiten) gefährdet sah, in den 1970er und 1980er Jahren wieder die Bedeutung der „basic skills" für die Unterschichten hervorgehoben, mit denen eben nur instrumentelle Fertigkeiten, nicht aber die symbolisch höherstehende Bildung, die der Reproduktion der Mittelschicht dient, geschult werden.

Wenngleich Pierre Bourdieu in seinen Studien eher die Reproduktion von Gesellschaften denn ihre Transformation untersucht hat (siehe als Ausnahme: Bourdieu et al. 1997), ist seine kultursoziologische Sicht von Bildung und Klassenkämpfen hier wegweisend. Bildung wird als eine unter anderen (ökonomischen, sozialen, symbolischen und politischen) Kapitalien gefasst (Bourdieu 1983). Die mehr oder weniger gute Partizipation von sozialen Gruppen am Bildungssystem lässt sich dann nicht nur als Streben nach mehr Wissen und Können begreifen, sondern auch als Kampf um Anerkennung und Wertschätzung für dieses Wissen und Können auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft im Allgemeinen. Es geht, wie Bourdieu (2004: 143ff.) zeigt, darum, welche Kompetenzen, die sich im Habitus verkörpern, gesellschaftliche Wertschätzung erfahren und auf diese Weise in gute Positionen überführen lassen.

Vor dem Hintergrund dieser sozialen Auseinandersetzungen kann gesellschaftlicher Wandel nicht als intendiert herbeigeführter Prozess gedacht werden (wie sich dies in den oben genannten Modernisierungstheorien bisweilen andeutet). Wandel ergibt sich vielmehr, 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).

Überblick über die Beiträge dieses Bandes

Dieser „immanenten Ordnung des Wandels" (Elias 2006: 200) im türkischen Bildungssystem nachzuspüren, ist die zentrale Aufgabe des vorliegenden Bandes. Dabei wird dieses Buch allerdings keinen chronologischen und alle Bereiche umfassenden Überblick vermitteln können, sondern punktuell auf verschiedene Zusammenhänge zwischen Bildung und gesellschaftlichem Wandel eingehen.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Wenn hier bislang von „Bildung“ die Rede war, dann gebrauchen wir diesen Begriff durchaus absichtlich als „Container-Wort“ (Lenzen 1997: 969) beziehungsweise „multidisziplinäre Substratkategorie“ (Tenorth 1997: 975). „Bildung“ in einem streng definierten (und von anderen pädagogischen Grundprozessen abgegrenzten) Sinne zu verwenden, verbietet sich im Zusammenhang dieses Bandes. Denn in der türkischen Sprache existiert der sehr deutsche Begriff „Bildung“ überhaupt nicht; demgegenüber lassen sich die dort gebräuchlichen Begriffe „eğitim“ und „öğretim“ auch nicht in jedem Fall – dem Wörterbuch folgend – ausschließlich als „Erziehung“ und „Lehre“ übersetzen, sondern sind durchaus mit Bedeutungen konnotiert, die man im Deutschen unter Bildung fassen würde. Wir haben uns daher entschlossen, von einem breiten Bildungsbegriff auszugehen, bisweilen aber auch von Erziehung zu sprechen, wenn dies sprachlich angeraten schien.

Eine erste Einführung in den Zusammenhang von Bildung und sozialem Wandel in der Türkei bietet der Aufsatz von Arnd-Michael Nohl, der die Entstehung und Konsolidierung des türkischen Bildungssystems in ihren zentralen Entwicklungslinien aufzeigt. Die weiteren Aufsätze sind in vier thematische Kapitel gegliedert.

Das erste Kapitel „Bildung, Reform und Wandel“ macht auf diverse Aspekte des sich wandelnden türkischen Bildungssystems aufmerksam. Der erste Aufsatz mit dem Titel „AKP, Bildungsreform und Anpassung an den globalen Wandel“ stammt von Kemal İnal. In seiner Analyse setzt sich Kemal İnal mit der Erziehungsreform der oftmals als proislamisch bezeichneten Partei für Gerechtigkeit und Entwicklung (*Adalet ve Kalkınma Partisi*, AKP), die seit 2002 an der Macht ist, auseinander. Kritik übt der Sozialwissenschaftler dabei allerdings nicht primär an der Reislamisierung, sondern vor allem an der Neoliberalisierung der Bildung, die nicht nur dem globalen Kapitalismus Tür und Tor öffnet, sondern auch dem Islam.

Auch Müge Ayhan Ceyhan setzt sich in ihrem Aufsatz „Die Beziehung zwischen Persönlichkeitsverständnis und Bildungsprogramm: Die Ethnographie der Bakış-Schule“ kritisch mit neuen pädagogischen Linien im türkischen Bildungssystem auseinander. Im Gegensatz zu Kemal İnals theoretischen Überlegungen stützt sie ihre Ausführungen jedoch auf ihre Feldforschung in einer Privatschule. Die Grundaussage ihres Aufsatzes ist, dass die neuen pädagogischen Ansätze, die seit der Bildungsreform im Jahr 2004 nicht nur in einigen türkischen Privatschulen, sondern auch in öffentlichen Schulen verankert werden sollen, nicht in jedem Fall zu den in der Türkei allgemein verankerten gesellschaftlichen Praktiken passen.

Der Aufsatz „Die Rolle der LehrerInnen im Zuge des Wandels“ von Adnan Gümüş macht auf wichtige Akteure im Wandlungsprozess des türkischen Bildungssystems aufmerksam: die LehrerInnen. Sein Blick ist dabei allerdings nicht nur auf die Rolle der LehrerInnen im Zuge der aktuellen schulischen Entwicklungsprozesse beschränkt, sondern reflektiert diese auch für diverse (zeit-)geschichtliche Veränderungsprozesse.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Mit dem Aufsatz „Geschichtsunterricht zwischen Affekt und Intellekt“ von Etienne Copeaux tauchen die LeserInnen in ein ganz anderes Metier ein: den Geschichtsunterricht an türkischen Schulen. Der Autor beginnt seine Analyse mit dem Geschichtsunterricht in den frühen Republiksjahren und zeigt damit zunächst die Rolle der offiziellen Geschichte im Nationenbildungsprozess auf. Er stellt jedoch auch fest, dass sich die offizielle Geschichtsschreibung seit damals nicht essentiell geändert hat und plädiert dafür, dass es höchste Zeit ist, die türkische Geschichtsschreibung den aktuellen gesellschaftlichen und politischen Veränderungen anzupassen.

Dass sich türkische Bildungsmöglichkeiten teilweise bereits an westliche Bildungsvorstellungen angepasst haben und/oder mit der sich wandelnden türkischen Gesellschaft in Einklang stehen, zeigt der Aufsatz „Freiwilliges Engagement in der außerschulischen Jugendarbeit: Zur Entstehung eines neuen Sozialisationskontextes in der Türkei“ von Annegret Warth. Ihre Ausführungen über die außerschulische Jugendarbeit basieren auf ihrer empirischen Forschung mit Jugendlichen, die in entsprechenden Vereinigungen aktiv sind. Neben der Entwicklung der außerschulischen Jugendarbeit in der Türkei und von entsprechenden Organisationen analysiert die junge Erziehungswissenschaftlerin in ihrem Aufsatz vor allem auch die Bedeutung, die die Jugendarbeit für die jungen Erwachsenen in der Türkei hat.

Im zweiten Kapitel „Bildung und Islam“ geht es um unterschiedliche Auswirkungen, die der in den letzten Jahrzehnten wieder erstarkte Islam auf die Bildung hat. In diesem Zusammenhang zeichnet Ramazan Günlü in seinem Aufsatz „Politik, Ideologie und Bildung: Sozio-politischer Wandel und Islam in der Türkei“ zunächst ein allgemeines Bild über den erstarkenden politischen Islam in der Türkei seit den 1980er Jahren. Neben den Konsequenzen der allgemeinen gesellschaftlichen und politischen Reislamisierung auf den Diskurs von Zivilgesellschaft und Demokratie, zeigt er auch auf, wie sich diese Veränderungen auf den Bildungssektor ausgewirkt haben.

Demgegenüber fokussiert Bekim Agai auf ein spezielleres Thema. In seinem Beitrag „Von der Türkei in die Welt: Wie aus der Gülen-Bewegung in der Türkei eine weltweite Bildungsbewegung wurde“ analysiert er die rasante Zunahme von Fethullah-Gülen Schulen im In- und Ausland. Sein Augenmerk richtet sich dabei nicht nur auf den zunehmenden Einfluss einer islamischen Bewegung auf das türkische Bildungssystem, sondern auch auf Aspekte des Wandels und der Anpassung an universale Bildungsstandards in dieser Bewegung.

Das dritte Kapitel ist dem Thema „Bildung und Minderheiten“ gewidmet. Der Aufsatz „The Us-Them Question in Turkish National Education“ stammt von Mustafa Çapar, der auf die Situation von Minderheiten im türkischen Bildungssystem eingeht. Wenngleich sich seine Analysen vor allem auf die ersten Republiksjahre beziehen, die besonders stark vom Nationalisierungsprozess geprägt waren, so zeigt er auch Parallelen zur Gegenwart auf: Angehörige von Minderheiten wa-

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

ren und sind die „Anderen“. Obwohl sich der Staat von ihnen abgrenzt, so sieht er dennoch auch eine „Türkisierung“ dieser Gruppe vor.

Der anschließende Artikel „Gesellschaftlicher Wandel und die Deutsche Schule Istanbul“ von Barbara Pusch zeigt im Gegensatz zu der allgemeinen Analyse von Mustafa Çapar den Wandel einer ehemaligen Minderheitenschule zu einer türkischen Eliteschule auf, in der aufgrund gesellschaftlicher Wandlungsprozesse eine neue Gruppe (nämlich binationale Schüler) zu einer Minderheit geworden sind. Diese Veränderungen werden am Beispiel der Deutschen Schule Istanbul exemplarisch dargestellt.

„Bildung und soziale Ungleichheit“ ist das Thema des vierten Kapitels in diesem Sammelband. Ausgehend von ihrer ethnographischen Feldforschung analysiert Nazlı Somel, wie GrundschülerInnen verschiedener sozio-ökonomischer Schichten und ethnischer Herkunft im türkischen staatlichen Schulsystem unterschiedlich eingestuft, gefördert und behandelt werden. In ihrer Analyse spiegeln sich die Einstellungen von LehrerInnen insbesondere zu BinnenmigrantInnen und jenen kurdischen Kindern, die der türkischen Sprache nicht mächtig sind, wider. Dabei zeigt sie sehr anschaulich auf, wie mangelndes Engagement von LehrerInnen und/oder fehlende pädagogische Maßnahmen für BinnenmigrantInnen und Kinder nichttürkischer Muttersprache in der Schule systematische Ungleichheit produzieren.

Mit ungleichen Bildungschancen von unteren sozio-ökonomischen Klassen und Mädchen setzt sich Fatma Gök in ihrem Aufsatz „Das Recht auf Bildung: Eine Betrachtung unter dem Aspekt von Klasse und Geschlecht“ auseinander. In ihrer Analyse über die Produktion von sozialer Ungleichheit im türkischen Bildungssystem bezieht sich Fatma Gök auf staatliche Statistiken. Darüber hinaus bezieht sich die Autorin bei ihrer Argumentation auch auf andere gesellschaftliche Faktoren, wie zum Beispiel das Ost-West-Gefälle in der Türkei und die Privatisierung des türkischen Bildungssektors.

Das Buch endet mit einer Schlussbetrachtung von Arnd-Michael Nohl. Der Autor fasst allerdings nicht einfach die Ergebnisse der vorangehenden Beiträge zusammen, sondern versucht unter Einbezug empirischer Ergebnisse und Analysen den Wandel im Bildungsbereich in der Türkei systematisch zu erfassen. Seine Ausführungen sind in diesem Zusammenhang auch als ein theoretisches Modell zur Erklärung der Kontinuitäten und Veränderungen im türkischen Bildungssystem zu verstehen.

Bibliographie

Abadan-Unat, N. 1978. The Modernization of Turkish Women. *Middle East Journal* (32/3): 291–306.

Akyüz, Y. 1993. *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Yayınları.

Altınay, A. G. 2004. *The Myth of the Military-Nation: Militarism, Gender, and Education in Turkey*. New York: Palgrave Macmillan.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Apple, M. 2004. *Ideology and Curriculum*. London/New York: Routledge.

Benner, D./Schriewer, J./Tenorth, H.-E. 1998. *Erziehungsstaaten – Historisch-vergleichende Analysen ihrer Denktraditionen und nationaler Gestalten*. Weinheim: Beltz.

Bernstein, B. 1970. *Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten*. Amsterdam: De Munter.

Bourdieu, P. 1983. Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.). *Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt Sonderband 2)*. Göttingen: Schwartz, 183–198.

Bourdieu, P. et al. 1997. *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft.* Konstanz: UVK.

Bourdieu, P. 2004. *Der Staatsadel.* Konstanz: UVK.

Bourdieu, P. 1973. *Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P./Passeron, J.-C. 1973. *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Burns, R. J. 2002. Education and Social Change: A Proactive or Reactive Role?. *International Review of Education* (48/1–2): 21–43.

Caymaz, B. 2007. *Türkiye'de Vatandaşlık: Resmi İdeoloji ve Yansımaları*. Istanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Dewey, J. 1985. Democracy and Education. In J. A. Boydston (Hrsg.). *John Dewey – The Middle Works, 1899–1924.* Carbondale: Southern Illinois University Press, 1–370.

Eisenstadt, S. 2001. The Civilizational Dimension of Modernity: Modernity as a Distinct Civilization. *International Sociology* (16): 320–340.

Eisenstadt, S. 2006. Multiple Modernen im Zeitalter der Globalisierung. In T. Schwinn (Hrsg.). *Die Einheit und Vielfalt der Moderne*. Wiesbaden: VS, 37–62.

Elias, N. 1988. *Über den Prozess der Zivilisation*. Bd. 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Elias, N. 2006. *Was ist Soziologie?*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Fortna, B. C. 2002. *The Imperial Classroom – Islam, the State, and Education in the Late Ottoman Empire*. Oxford: OUP.

Freire, P. 2002. *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Frankfurt am Main: Fischer.

Giroux, H. 1983. Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. *Harvard Educational Review* (53/3): 261–293.

Göle, N. 2008. *Melez Desenler. İslam ve Modernlik Üzerine*. Istanbul: Metis.

Havighurst, R. 1958. Education, Social Mobility and Social Change in Four Countries. *International Review of Education* (4/2): 166–183.

Humboldt, W. von 1960. *Schriften zu Anthropologie und Geschichte. Werke I: Theorie und Bildung des Menschen*. Stuttgart: Clett.

İnal, K. 2008. *Eğitim ve İdeoloji*. Istanbul: Kalkedon.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

Inkeles, A. 1969. Making Men Modern: On the Causes and Consequences of Individual Change in Six Developing Countries. *The American Journal of Sociology* (75/ 2): 208–225.

Jackson, P. W. 1973. „Was macht die Schule?" Die Lebenswelt des Schülers. *Erziehung* (2/5): 18–22.

Kaplan, İ. 2009. *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerindeki Etkisi*. Ankara: İletişim Yayınları.

Kaplan, S. 2006. *The Pedagogical State: Education and the Politics of National Culture in Post-1980 Turkey*. Stanford: Stanford University Press.

Lenzen, D. 1997. Lösen Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab?. *Zeitschrift für Pädagogik* (43/6): 949–968.

OECD 2002. *Current Commitments under the GATS in Educational Services*. Hintergrunddokument. Washington.

Özsoy, S. 2002. *Yükseköğretimde Hakkaniyet ve Eşitlik: Türkiye'de Finansal Yapıyla İlgili Bir Çözümleme*. Dissertation am Institut für Sozialwissenschaften. Ankara Universität. Ankara.

Sakaoğlu, N. 2003. *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*. Istanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Schleiermacher, F. D. E. 1959. *Ausgewählte pädagogische Schriften*. Paderborn: Ferdinand Schöning.

Shapiro, S. 1983. Class, Ideology, and the Basic Skills Movement: A Study in the Sociology of Educational Reform. *Interchange on Education* (14/2):14–24.

Somel, N. 2011. *Mehrdimensionale Hintergründe von Bildungsungleichheit in der Türkei: Eine qualitative Untersuchung zu Familien mit niedrigem Einkommen, ihren Kinder und deren Lehrern*. Dissertationsprojekt an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften. Helmut-Schmidt-Universität. Hamburg.

Somel, S. A. 2001. *The Modernization of Public Education in the Ottoman Empire 1839–1908. Islamization, Autocracy and Discipline*. Leiden: Brill.

Tan, M. 2000. Eğitim. In *Kadın-Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş: Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset*. Istanbul: TÜSİAD.

Tenorth, H.-E. 1997. „Bildung" – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik* (43/6): 969–984.

Ünal, I./Özsoy, S./Yıldız, A. 2009. *Eğitimde Toplumsal Ayrışma Araştırması*. Unveröffentlichter Abschlussbericht an die TÜBİTAK. Ankara.

Ünal, I./Özsoy, S. 1999. Modern Türkiye'nin Sisyphos Miti: Eğitimde Fırsat Eşitliği. In F. Gök (Hrsg.). *75 Yılda Eğitim*. Istanbul: Tarih Vafkı Yayınları, 39–72.

UNESCO (2004): *Education for All. The Quality Imperative*. Paris.

Üstel, F. 2004. *„Makbul Vatandaş"ın Peşinde – II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*. Istanbul: İletişim Yayınları.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Einführung: Zur Entstehung und Konsolidierung des türkischen Bildungssystems

Arnd-Michael Nohl

Erziehung dürfte es schon immer gegeben haben, doch ist die Entstehung von Einrichtungen, denen seitens der Gesellschaft die Funktionen des Erziehens und Bildens zugeschrieben werden, historisch situiert. Auch dort, wo – über einzelne Einrichtungen hinaus – ein Bildungssystem entsteht, lässt sich dessen Aufbau nicht von der Gesellschaft abstrahieren, von der es seine Aufgabe zugesprochen bekommt. Und selbst konsolidierte Bildungssysteme, die durchaus eigenständig und selbstbezogen operieren, verändern sich im Zusammenspiel mit gesellschaftlichem Wandel.

Betrachtet man den Auf- und Ausbau des türkischen Bildungssystems, wie ich dies in meinem Beitrag tun möchte, so wird unmittelbar evident, dass der Wandel von Bildung und Gesellschaft weder linear voranschreitet noch eine einzige Fortschrittsgeschichte ist. Denn weder kann von einem stetigen, kontinuierlichen Wandel gesprochen werden – es gibt Phasen der Stagnation wie auch der Beschleunigung –, noch ist die Richtung des sozialen Prozesses immer schon eindeutig.

In meinem Beitrag, der auch als Einführung in die Thematik des vorliegenden Sammelbandes gelesen werden kann, möchte ich die Entstehung, Etablierung und den Wandel des Bildungswesens/systems vis-à-vis der gesellschaftlichen Entwicklung betrachten. Das strukturierende Element dieses Aufsatzes stellen dabei die Schritte im Auf- und Ausbau des türkischen Bildungssystems dar, während die politische, wirtschaftliche und soziale Geschichte der Türkei beziehungsweise ihres Vorgängerstaates, des Osmanischen Reiches, nur soweit berücksichtigt wird, wie es für das Verständnis der Veränderungsprozesse notwendig ist.[1]

Ich beginne mit einer knappen Skizzierung des osmanischen Bildungswesens vor dem 19. Jahrhundert und verfolge dann den Aufbau neuer Organisationen und Institutionen im 19. Jahrhundert. Der Beginn einer Systembildung bezüglich der Bildung kann in der Mitte des 19. Jahrhunderts beobachtet werden, doch die Etablierung des Bildungssystems sollte noch bis zur Herrschaft der Jungtürken und dann der Kemalisten in den ersten 30 Jahren des 20. Jahrhunderts auf sich warten lassen. Mit der politischen Demokratisierung nach 1945 zeigte sich dann allerdings, dass es auch in einem zentralistischen Staat wie der Türkei nicht

[1] Vergleiche für eine Darstellung des türkischen Bildungswesens im Kontext der wirtschaftlichen, sozialen und politischen Geschichte Nohl (2008a).

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

so einfach möglich war, mit den kemalistischen Erziehungsreformen alle, insbesondere die religiös-traditionellen gesellschaftlichen Milieus zu erreichen. Dass Bildung gleichwohl zur unverzichtbaren Institution der Gesellschaft geworden ist, wird dann in der Expandierung des Bildungssystems angesichts der demographischen und ökonomischen Entwicklung deutlich.[2]

Das osmanische Bildungswesen vor dem 19. Jahrhundert

Im Osmanischen Reich war Erziehung bis ins 19. Jahrhundert – ähnlich der Entwicklung in Mitteleuropa – weitgehend an die Religion gebunden, insofern man die heranwachsende Generation durch den und für den Islam erzog.[3] Dabei ist zwischen der weitgehend nonformalen Erziehung auf dem Lande und einem kleinen, staatlich organisierten Bildungswesen zu unterscheiden:

Das staatliche organisierte Bildungswesen hatte im Wesentlichen die Funktion, das Personal für den Herrschaftsapparat heranzuziehen, welcher seine ideologische Legitimation aus dem Islam zog. Schematisch vereinfacht, gab es folgende Schulen: In den Knabenschulen (*sibyan mektebi*), die „religiöses und moralisches Wissen" lehren und den Kindern dazu dienen sollten, „den Koran auswendig zu lernen" (Okçabol 2005: 23–24),[4] wurden Jungen und (im Widerspruch zu ihrer Bezeichnung) auch Mädchen von Imamen erzogen. In der hieran anschließenden *medrese* wurde neben dem religiösen auch wissenschaftliches Wissen gelehrt – wobei ab dem 16. Jahrhundert eine religiöse Dogmatisierung in diesen Schulen zu beobachten war (İnal 2008: 30–36). Die Absolventen der *medrese* arbeiteten dann als Beamte, Imame oder Lehrer. Eine wichtige Rekrutierungsagentur für Staatsbeamte war auch die *enderun mektebi*. Hier wurden Kinder, die nichtmuslimischen Familien in den eroberten Gebieten entrissen worden waren, als Muslime erzogen und als treue Diener des Sultans auf den Staatsdienst vorbereitet (Okçabol 2005: 24). Die Janitscharen[5] wurden dagegen in der „Schule für ungeübte Knaben" (*acemi oğlanları mektebi*) ausgebildet.

---

2 Für Kritik und Anregungen zu einer früheren Version dieses Aufsatzes möchte ich bei Barbara Pusch, Nazlı Somel und Anja Mensching herzlich bedanken.

3 Im europäischen Mittelalter standen Bildungseinrichtungen noch – etwa als Klosterschulen – weitgehend im Dienste der Religion; erst allmählich entwickelte sich ein System aufeinander bezogener Bildungsinstitutionen, wie es – im Sinne eines Bildungssystems – dann zum Charakteristikum moderner Gesellschaften geworden ist (Zymek 2008: 208).

4 Dieses und alle folgenden Zitate aus türkischsprachigen Quellen wurden vom Autor übersetzt.

5 Bei den Janitscharen (*yeniçeri*) handelt es sich um eine Elitetruppe des Sultans, deren Angehörige bis ins 17. Jahrhundert als Knaben unter den christlichen Völkern des Osmanischen Reichs (zwangs-)rekrutiert und islamisiert wurden. Waren diese Janitscharen ihrem Herrscher besonders treu, so erlangte das Janitscharenkorps, als später auch muslimische Knaben rekrutiert wurden, eine eigene Machtstellung im Reich (Matuz 1989).

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Die Landbevölkerung profitierte von diesen Schulformen nicht, was jedoch nicht heißt, dass sie keine Orte des Lernens kannte. „Das religiöse Erziehungsnetz und seine Praktiken, die in Anatolien in religiösen Institutionen wie Dervisch-Orden, religiösen Bruderschaften und Gebetsstätten in hohem Maßen und weit verbreitet vorhanden waren, haben als ein Feld, dem die armen Dorfbewohner, Ladenbesitzer und Handwerker hohe Bedeutung beimaßen, lange Zeit und auf sehr effektive Weise ihre Existenz bewahren können" (İnal 2008: 28).[6]

Im Hintergrund dieser Kluft zwischen der staatlich organisierten Heranziehung von Eliten und der nonformalen Erziehung auf dem Lande stand ein Staat, der mit seiner eigenen Bevölkerung hauptsächlich durch Steuerzahlungen und den Militärdienst in Verbindung trat. Selbst der formale Charakter der Knabenschulen (und bisweilen auch der *medrese*) sollte nicht überschätzt werden. So schreibt Somel (2001: 18): The „responsibility of providing education for common people was left to religious agencies within the community acting on private initiative". Die Schulen und deren Lehrer wurden von lokalen Stiftungen und Eltern finanziert; es gab keine Anzeichen einer zentralen Kontrolle (Somel 2001: 18–19). Eine stärkere Integration von Staat und Gesellschaft – wie sie unter anderem durch ein Bildungssystem ermöglicht werden kann und wie sie in Nationalstaaten zu beobachten ist – war nicht notwendig, hatte sich der imperiale Herrschaftsapparat des Osmanischen Reichs doch seit seiner Gründung 1299 bis zu seiner größten Ausbreitung im 16. und 17. Jahrhundert durch die Eroberung immer neuer Gebiete und deren darauffolgende Tributzahlungen finanziert.

Man kann für diese Zeit noch nicht von einem Bildungssystem im engeren Sinne sprechen, sondern eher von einem „Bildungswesen". Mit diesem Begriff werden von Müller/Zymek (1987: 18) „die noch nicht systematisierten Schulformen und Bildungsmöglichkeiten" bezeichnet, die (bislang) einer übergreifenden Ordnung entbehren. Wie gezeigt, bereiteten die unterschiedlichen Schulformen (*medrese, acemi oğlanları mektebi, enderun mektebi*) zwar auf spezifische Laufbahnen vor; doch standen sie noch nicht in einem Bezug zueinander. Somit konnte sich hier auch kein Binnenleben innerhalb des Bildungswesens entfalten, das zu einer Systematisierung geführt hätte.

---

6 Zu den Unterrichtsinhalten der Knabenschulen schreibt Somel: „The educational aim of the pre-modern Islamic school system at the primary level was the inculcation of basic religious knowledge to students, particularly the learning of Quranic verses by heart, whereas in the next educational stage of medreses the students could concentrate on deeper learning of religious knowledge. In this context the instruction of reading and writing had merely a functional sense, while it did not belong to the ultimate educational goal of the traditional Islamic school system to transmit utilitarian-practical knowledge" (Somel 2001: 19).

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Aufbau neuer Bildungsorganisationen und -institutionen im 19. Jahrhundert

Mit den ersten militärischen Niederlagen im 18. und 19. Jahrhundert (so verlor man im Krieg mit Russland von 1768–1774 große Gebiete im Osten, Anfang des 19. Jahrhunderts begannen Aufstände und Unabhängigkeitsbewegungen in Südosteuropa, Ägypten wurde abtrünnig) verlor das Osmanische Reich nicht nur seine zentrale Finanzierungsgrundlage der Tributzahlungen; es wurde auch deutlich, dass seine bis dato siegreichen Armeen jener Ausrüstung und Ausbildung entbehrten, die die Heere der europäischen Mächte so überlegen gemacht hatten.

Vor dem Hintergrund dieser Probleme begann Sultan Mahmut II. (1808–1839), neue Einrichtungen zu schaffen, die die Kader einer modernen Armee heranziehen sollten (Zürcher 1993: 41). Im Jahre 1827 entstanden eine militärische Schule für Medizin (*mekteb-i tıbbiye-i şahane*) und 1834 eine Militärakademie (*mekteb-i harbiye*), deren Abgänger in den folgenden Jahren eine wichtige Rolle nicht nur in der Armee spielen sollten.

Zunächst einmal lassen sich diese Bildungseinrichtungen als einfache Organisationen verstehen: Sie zeichnen sich durch explizierte Regeln aus, die als formalisierte Verhaltenserwartungen Rollen innerhalb der Organisation (etwa diejenige des Offiziersanwärters) definieren, aber noch keine etablierte Bedeutung für die weitere Gesellschaft haben. Diese Organisationsregeln (zum Beispiel zur Dauer des Studiums) müssen von all jenen erfüllt werden, die Mitglied der Organisation sind, sofern sie nicht ihre Mitgliedschaft riskieren möchten.[7] Die erfolgreiche Absolvierung des durch diese Organisation vorgesehenen Lehrprogramms verschaffte dann den Abgängern die Möglichkeit, in die in den folgenden Jahren aufgebaute neue Armee einzutreten.

Zeitgleich mit dem Aufbau einer neuen Armee kam es zum Ausbau der staatlichen Bürokratie; deren Kader wurden allerdings zunächst eher informell, das heißt nicht in eigens zum Zwecke der Bildung eingerichteten Organisationen ausgebildet: Viele der zukünftigen höheren Bürokraten starteten ihre Karriere im Außenministerium und seinen Botschaften, deren Zahl in Europa stetig wuchs. Dort konnten die angehenden Verwaltungsfachleute Fremdsprachen lernen und sich mit westlicher Literatur und Wissenschaft beschäftigen (Matuz 1985: 223f.). Erst später, ab 1839, wurden auch für die Ausbildung der Bürokraten eigens Professionsschulen errichtet (Somel 2001: 15).

Jenseits der Unterschiede zwischen der informellen Ausbildung der Bürokraten und der organisierten militärischen Ausbildung ist beiden gemeinsam, dass Bildung weiterhin ausschließlich ein Mittel zum Zweck (der Modernisierung des

[7] Vergleiche zu diesem Verständnis von Organisation, mit dem ich teilweise an Luhmann (1964: 38) anknüpfe, Nohl (2010: Kapitel 6.3).

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Staatsapparats und seiner Armee) ist (Somel 2001: 15). Eigenständige Erwartungen an (die Vermittlung von) Bildung haben sich hier noch nicht entwickelt.

Erste Anstöße, mit denen Bildung ganz allmählich zum Gegenstand eigenständiger Erwartungen avancieren sollte, wurden indes mit dem Erlass eines Edikts (*ferman*) gegeben, mit dem Mahmut II. 1824 die Grundschulpflicht für Jungen einführte. Auch dass im Jahre 1846 der Besuch der vierjährigen Knabenschule (*sibyan mektebi*) zur Pflicht gemacht (Okçabol 2005: 27) und mit einer Verordnung von 1847 dann in diesen Knabenschulen die Unterrichtung im Schreiben angestrebt wurde (zuvor wurde eher der Koran auswendig gelernt (Akyüz 1993: 140)), zeigt, dass säkularer Bildung in der Gesellschaft eine zunehmende Bedeutung zukam.

Dabei darf indes nicht davon ausgegangen werden, dass etwa die Grundschulpflicht auch (organisatorisch) durchgesetzt worden wäre oder alle Absolventen der Knabenschule alphabetisiert worden wären. Die Grundschulpflicht konnte bis weit in das 20. Jahrhundert hinein in der Türkei noch nicht durchgesetzt werden (Akyüz 1993: 131). Gleichwohl kann hier von der Entstehung erster moderner Bildungsinstitutionen gesprochen werden.

Institutionen sollen hier im „Sinne einer sozialen Ordnung, die für das menschliche Handeln Erwartungssicherheit bietet" (Kuper/Thiel 2009: 484), verstanden werden. Sie mindern auf der Ebene der Gesellschaft die „Unsicherheiten menschlicher Interaktion" (North 1992: 30) und spuren Handlungen ein. Dadurch ermöglichen Institutionen einerseits Handeln und begrenzen es andererseits (Giddens 1988; Ortmann 2004: 24ff.).

Bei der Grundschulpflicht haben wir es allerdings nur mit Erwartungen an imaginierte, nicht an tatsächlich sich vollziehende Handlungen (dass ein jeder sein Kind zur Schule zu schicken habe) zu tun. Gleichwohl ist mit Entstehung dieser expliziten Institution, in der Verhaltenserwartungen etwa als Gesetze formuliert sind, nunmehr alles Handeln, das diesen Erwartungen entgegensteht, potentiell als Abweichung thematisierbar.

Der Besuch der Grundschule war aber noch nicht zur Selbstverständlichkeit, genauer: zur impliziten Institution, in der „habitualisierte Handlungen durch Typen von Handelnden reziprok typisiert werden" (Berger/Luckmann 2003: 58), geworden (zum Beispiel das von einem 7-Jährigen per se erwartet wird, dass er in die Schule geht, und dass ein 7-Jähriger auch erwartet, dass man dies von ihm erwartet). Vielmehr muss man davon ausgehen, dass neben den neuen expliziten Institutionen in der osmanischen Gesellschaft implizite Institutionen fortdauerten, die Primarerziehung eng an die religiöse Praxis banden (Zürcher 1993: 47f.).

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Beginn der Systembildung durch reziproke Organisierung

Die Anfänge eines Bildungssystems im Osmanischen Reich sind indes sicherlich nicht auf der Ebene der Primarstufe zu verorten, sondern finden sich im Sekundar- und Tertiärbereich.[8] Zudem hatte der Beginn einer Systembildung nicht so sehr mit Institutionen, das heißt mit gesellschaftlich (implizit oder explizit) festgelegten Verhaltenserwartungen, sondern vornehmlich mit den neuen Bildungsorganisationen zu tun, die im Tertiärbereich agierten.

Institutionen „restringieren und ermöglichen" Handeln, ohne dass man es ihnen selbst zuschreiben könnte. Demgegenüber werden Organisationen „Handlungen und Handlungsfolgen unmittelbar zugeschrieben, sie gelten als zurechnungsfähig, verantwortlich" (Ortmann 2004: 25). Die Grundschulpflicht etwa ist zwar eine (explizite) Institution, die Handeln einspurt, man würde sie aber nicht als Akteur betrachten. Demgegenüber ist die Professionsschule der Bürokraten, *mülkiye mektebi*, eine Organisation, die agiert und für Erfolg und Versagen ihres Handelns verantwortlich gemacht werden kann.

Ein zentrales Handlungsproblem der seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert neu entstandenen Bildungsorganisationen (militärische Akademien und Professionsschulen) bezog sich auf ihre Novizen. Sie beklagten sich über deren schlechte Vorbildung, die solche Ausmaße annahmen, dass manche unter ihnen nicht einmal lesen und schreiben konnten. Bei Somel heißt es hierzu: „Since no modern primary school system existed at that time, soldiers or even military officers from the army corps were admitted to these schools who at first had to acquire the basic skills of literacy as well as elementary knowledge" (2001: 21).

Auch um den Bedarf der militärischen Akademien und Professionsschulen an säkular gebildeten Schülern zu stillen, wurden in der Zeit nach 1839 vierjährige säkulare Heranwachsendenschulen (*rüşdiye*)[9] aufgebaut (Akyüz 1993: 142), in denen neben religiösem auch weltliches Wissen gelehrt wurde. 1852 gab es in Istanbul 12 *rüşdiye*, 1869 wurde in einer Verordnung für die öffentliche Erziehung vorgesehen, dass in allen Ortschaften mit mehr als 500 Haushalten eine *rüşdiye* eingerichtet werden sollte (Akyüz 1993: 143).

Da weiterhin eine Lücke zum Tertiärbereich klaffte, wurden dann auch Schulen der Sekundarstufe II (*idadiye mektebi)* eingeführt (Akyüz 1993: 144). Später bauten diese *idadiye*-Schulen systematisch auf der *rüşdiye* auf und dauerten drei Jahre lang. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts konnten sich diese *idadiye*-Schulen etablieren, während die *rüşdiye* scheiterten.

Die Professionsschulen des Tertiärbereichs waren noch eindeutig auf die Armee und Bürokratie bezogen, in die sie ihre Absolventen schickten. Mit dem Aufbau der *rüşdiye*- und *idadiye*-Schulen entstanden dann aber Bildungsorganisa-

8 Dies ist im Übrigen in Mitteleuropa ähnlich gewesen, vergleiche dazu Zymek (2008).
9 Dieser Name verweist auf *rüşd*, den Heranwachsenden.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

tionen, deren zentrale Umweltreferenz selbst wiederum Bildungsorganisationen (nämlich die Professionsschulen) waren. Später begann man, Bildung über den Aufbau einzelner Schulen hinaus zu organisieren: 1857 wurde das Ministerium für öffentliche Erziehung gegründet, das ab 1869 mit der Verordnung für öffentliche Bildung (*Maarif-i Umumiyye Nizamnamesi*) auch eine Provinzverwaltung ausbaute (Somel 2001: 90–108). War das Personal der säkularen Sekundarschulen zuvor noch ausschließlich von *medrese*-Absolventen gestellt worden, so wurden diese, seit ab 1848 die LehrerInnenseminare auf- und ausgebaut wurden, zunehmend aus dem Lehramt verdrängt.

All dies kann man als den Anfang eines Bildungssystems – im Sinne eines gesellschaftlichen Funktionssystems – begreifen. Gemeint ist hiermit eine Struktur von verschiedenen Organisationen, die sich aufeinander beziehen und ihre zentralen Codes (die um Bildung ranken) von den Codes der Umwelt unterscheiden.[10] Sicherlich sind im osmanischen Bildungssystem, wie Fortna (2005) und Somel (2001) deutlich machen, weiterhin starke islamische Elemente, sowohl was das Lehrpersonal als auch was die Unterrichtsinhalte anbetrifft, zu finden. Doch ist die Funktion dieses Systems nicht mehr die Förderung der Religiosität, sondern die Qualifizierung der heranwachsenden Generationen.

Nicht nur im Unterricht selbst, sondern auch in der Kommunikation zwischen den Institutionen des Bildungssystems wird Bildung zum Fokus, betrachtet man etwa die Korrespondenz zwischen der Hohen Pforte und den regionalen ErziehungsdirektorInnen oder deren jährliche Berichte (Fortna 2005: 159f.). Man kann hier von einem gesellschaftlichen Funktionssystem sprechen, das allmählich ein Eigenleben entfaltet und sich immer stärker von seiner Umwelt abgrenzt.[11]

Die Bildung eines Systems säkularer Bildung ging so weit, dass im Jahre 1872 mit der Gründung der *ibtidai mektebi* genannten Primarschulen auch ein Ersatz für die religiösen *sıbyan mektebleri* (Knabenschulen) geschaffen wurde.[12] Konnten zuvor noch die säkulare Sekundar- (*rüşdiye* und *idadi*) und Tertiärstufe gegenüber dem islamisch geprägten Bildungswesen der *sibyan mektebi* und *medrese* komple-

---

10 Vergleiche zu den Begriffen des gesellschaftlichen Funktionssystems und des Codes, mit dem ich auf Luhmanns Überlegungen zurückgreife, ohne seine Systemtheorie zu übernehmen, Nohl (2010: 195ff).

11 Müller/Zymek schreiben zur Systemkonstitution: „Erst ab dem historischen Zeitpunkt, in dem die Vielzahl der verschiedenen Schulformen oder Bildungseinrichtungen einen inneren Zusammenhang erhielten, in dem die verschiedenen Teile aufeinander bezogen und in ihren spezifischen Funktionen miteinander verbunden waren, sollte der Systembegriff verwandt werden“ (1987: 18).

12 Somel zufolge gab es allerdings dann zwei verschiedene Gründe, warum die Primarbildung reformiert wurde: Erstens die Anforderungen an die Eingangsqualifikationen von Schülern der Professionsschulen (2001: 27), andererseits die Konkurrenz mit Ägypten, das seine Primarschulen bereits in den 1830er Jahren reformiert hatte (2001: 28). Zur Bedeutung von Konkurrenz für den Wandel von Bildung siehe auch meine nachwörtlichen Überlegungen zu diesem Band.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

mentär erscheinen,[13] da sie auf unterschiedliche Berufsfelder vorbereiteten, so drückte sich in den neuen Primarschulen (*ibtidai*) der Wille der osmanischen Reformer aus, die Bildung weiter zu säkularisieren und dem Zugriff der Religionsgelehrten (*ulema*)[14] zu entreißen:

> „Prior to the Regulation of Public Education (1869) traditional Quran schools and medreses, as an educational network under the control of the ulema, remained a legitimate parallel structure side by side with the network of government secondary schools […] Only the growing understanding among the tanzimat-bureaucrats of the need to secularize primary education could begin to shake the ancient monopoly of the ilmiyye over Islamic primary education" (Somel 2001: 15).

Die Etablierung des Bildungssystems im frühen 20. Jahrhundert

Die ersten Anfänge eines Systems säkularer Bildung, die, wie gezeigt, im Tertiär- und Sekundarbereich zu finden sind, hatten auch Auswirkungen auf die Erwartungen an den Lebenslauf eines gebildeten jungen Mannes im Osmanischen Reich. Noch bis weit in das 19. Jahrhundert hinein war es eine Selbstverständlichkeit, dass der Lebenslauf durch eine religiöse Erziehung geprägt sei. Vom Absolventen der Knabenschule und *medrese* wurden bestimmte Fähigkeiten und Handlungsweisen erwartet, und diese Absolventen wussten auch um die gesellschaftlichen Erwartungen, die an sie gestellt wurden. Diese implizite Institution (siehe oben) wurde ihrer Selbstverständlichkeit entrissen, sobald die ersten Absolventen der neuen Professionsschulen in der Bürokratie und Armee Fuß fassten. Mit den neuen, säkularen Bildungsorganisationen begann sich eine neue (implizite) Institution des Lebenslaufs zu formieren,[15] die auf die säkulare Bildung der bürokratischen und militärischen Eliten verwies und in Konkurrenz zur in der *medrese* gebildeten religiösen Führungsschicht der *ulema* trat.[16] Als diese Eliten, die großenteils auch in Westeuropa gelebt hatten, Anfang des 20. Jahrhunderts an die Macht kamen, begann sich das säkulare Bildungssystem auch gegenüber der *ulema* durchzusetzen.

---

13 Zudem waren viele Lehrer der *rüşdiye*- und *idadi*-Schulen *medrese*-Absolventen.

14 Als *ulema* wird die in sich selbst hierarchisch strukturierte Gruppe der religiösen Würdenträger im Islam bezeichnet.

15 Zur Institutionalisierung des Lebenslaufs siehe Kohli (1985).

16 İnal hält insbesondere das Nebeneinander von religiöser und militärischer Beschulung für prekär: „Die Medresen und Sibyan Schulen, in denen sich die Geisteshaltung des Mittelalters fortsetzte, auf der einen Seite, und die neu eröffneten modernen Militärschulen auf der anderen Seite, begannen alsbald zwei unterschiedliche Wertesysteme zu symbolisieren" (İnal 2008: 37). Zürcher kommentiert: „It goes without saying that this was not an educational system designed to stimulate a feeling of national solidarity or even a common identity among the literate elite of the empire (still less than 10 per cent of the population)" (Zürcher 1993: 66).

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Schon in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts hatte sich eine Gruppe gut ausgebildeter Bürokraten und Intellektueller formiert, die liberalen und zugleich islamischen Ideen nachgingen und den Nationalgedanken vorantrieben. Diese „Jungen Osmanen", die in Frankreich, wo sie einige Vertreter hatten, später auch „Jeune Turcs" (Jungtürken) genannt wurden, ließen sich auch nicht durch die Verabschiedung einer Verfassung 1876 beeindrucken, zumal diese alsbald wieder außer Kraft gesetzt wurde. „The new generations being trained in schools like the Civil Service Academy (*mülkiye*) and War Academy (*harbiye*) continued to be attracted by the liberal and constitutional ideas, as well as by the Ottoman patriotism of the Young Ottomans, whose books they read and discussed clandestinely" (Zürcher 1993: 90). Es formierte sich gegen Ende des Jahrhunderts eine Widerstandsgruppe, das Komitee für Einheit und Fortschritt (*İttihat ve Terakki Cemiyeti,* im Folgenden als KEF abgekürzt), die stark auch auf Exilanten in und aus Frankreich aufbaute. 1908 erzwang das KEF erfolgreich die Wiedereinsetzung der Verfassung, die zwischenzeitlich ausgesetzt worden war. Die Zeit der Jungtürken begann (Matuz 1985: 251),[17] mit der jene Personen, die über einen eher säkularen Lebenslauf verfügten, an die Macht kamen.

Waren die Bürokraten des Sultans immer noch bemüht gewesen, ihre Reformen so anzulegen, dass sie den Rückhalt der *ulema* nicht allzu sehr gefährdeten, so machten die Reformen der Jungtürken auch nicht mehr vor dem religiösen Zweig der Sekundarschulen halt. Die *medrese* wurde an das Erziehungsministerium angebunden, ihr Curriculum modernisiert und westliche Sprachen als Pflichtfach eingeführt (Zürcher 1993: 125). Insbesondere die Mädchen und Frauen profitierten sowohl vom Ausbau der Schulen als auch von der Einführung der Primarschulpflicht für Mädchen im Jahre 1913 und von der Schaffung akademischer Ausbildungsmöglichkeiten für Frauen (Zürcher 1993: 126).

Wenngleich in der Zeit der jungtürkischen Herrschaft keine *neuen* Bildungsinstitutionen aufgebaut wurden, nahmen Fragen der Bildung doch immer größeren Raum in der gesellschaftlichen Debatte ein. „Probleme der Bildung wurden in Lehrerzeitschriften und der Presse zum ersten Male breit diskutiert, neue Ansichten wurden geäußert. Einige von ihnen bildeten den Samen für die Praktiken in der Zeit der Republik" (Akyüz 1993: 230). Zu diesen neuen Ansichten gehörte auch die Geisteshaltung der politischen Führer des KEF: „Important elements in this set of attitudes were nationalism, a positivist belief in the value of objective scientific truth, a great (and somewhat naive) faith in the power of education to spread this truth and elevate the people, implicit belief in the role of the central state as the prime mover in society and a certain activism, a belief in change, in progress" (Zürcher 1993: 137).

---

17 In der türkischen Geschichtsschreibung wird diese Zeit auch als jene der zweiten konstitutionellen Monarchie (*ikinci meşrutiyet*) bezeichnet (Matuz 1985: 251).

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Eine günstige Gelegenheit, das säkulare Bildungssystem endgültig zu etablieren, entstand erst zehn Jahre später. Nach der verheerenden Niederlage der Osmanen im Ersten Weltkrieg hatten die Anhänger Mustafa Kemals einen siegreichen Krieg geführt. Dieser erlaubte es einer Bevölkerung, die von der Zusammensetzung her immer muslimischer und türkischer geworden war, in einem eigenen Land in den Grenzen etwa der heutigen Türkei zu leben. Die neuen Eliten der Türkei versuchten sich von den Jungtürken des Osmanischen Reichs abzugrenzen. Doch sosehr Mustafa Kemal, der Gründer der Republik Türkei, die Differenz zum Regime der Jungtürken betonte, sosehr knüpfte er doch an einige ihrer Ideen und politischen Konzepte an (Zürcher 1993: 192; Kafadar 1997: 125).

Mustafa Kemals Konzepte für das Bildungssystem bauten einerseits auf dem bisher erreichten Stand der Institutionalisierung und Systembildung auf, doch konnte er die Reformen nun, nachdem die *ulema* mit dem Ende des Sultanats (1922) und Kalifats (1924) einen wichtigen Rückhalt verloren hatten, radikalisieren. Zunächst, am 3. März 1924, wurde das Gesetz zur Vereinheitlichung der Erziehung (*tevhid-i tedrisat kanunu*) verabschiedet. Dies sah vor, dass alle Bildungs- und Wissenschaftsorganisationen an das Ministerium für Bildung angebunden würden (§1), einschließlich der Schulen, die zuvor vom Ministerium für Stiftungen und islamisches Recht verwaltet worden waren (§§2 und 3). Auch die Ausbildung der Imame sollte nunmehr durch das Erziehungsministerium organisiert werden (§4) (Akyüz 1993: 285). Selbst die Schulen der Minderheiten, die durch den Vertrag von Lausanne geschützt wurden, wurden an das Erziehungsministerium gebunden. Sie mussten die Fächer Türkisch, türkische Geschichte und Geographie der Türkei sowie Landeskunde einführen (Kaplan 2005: 160).

Wenige Tage nach Verabschiedung des Gesetzes zur Vereinheitlichung der Erziehung erließ der Erziehungsminister eine Verordnung, die zur Schließung der (religiös geprägten) *medresen* führte. Wohlweislich hatte Mustafa Kemal die Schließung der *medresen* nicht zusammen mit dem Gesetz zur Vereinheitlichung der Erziehung eingebracht, traf diese Entscheidung doch auf breiten Protest in der Bevölkerung (Kafadar 2002: 352).

Mit diesem (vorläufigen) Ende der *medrese*, „der tausendjährigen Erziehungsinstitution islamischer Zivilisation und Kultur" (Kafadar 2002: 353), etablierte sich auch eine türkisch-national(istisch)e und okzidentalistische Geisteshaltung. Diese Verwestlichung des Bildungssystems zeigte sich auch in dem Beginn der Koedukation, die 1924 in den städtischen Grundschulen und später auch in den höheren Schulen eingeführt wurde (Okçabol 2005: 39).

All diese Neuerungen im Erziehungswesen sind – Kafadar zufolge – nicht mehr einfach als Reformen zu bezeichnen. Vielmehr handele es sich um eine Revolution.

> „Die Methode der neuen Ära trennte sich völlig von der Haltung, die sozialen, politischen und kulturellen Probleme, die als Folge von zweihundert Jahren Verwestlichung entstanden waren, durch Verbesserungen zu lösen. Sie zeichnete sich durch einen radika-

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

len und zeitweise harten Zug aus, der darauf gerichtet war, einen vollständigen sozialen Wandel zu realisieren" (Kafadar 1997: 138).

Angesicht der oben skizzierten Ursprünge des säkularen Bildungssystems im Osmanischen Reich muss man dieser Einschätzung nicht unbedingt folgen, da eben kein vollständig neues System errichtet wurde. Allerdings liegt der radikale Charakter des Bildungssystems der türkischen Republik zumindest darin begründet, dass dieses nicht mehr nur säkular, das heißt auf eine Bildung *jenseits* religiöser Lebensführung ausgerichtet war. Vielmehr diente das Bildungssystem dazu, die Religion dem Staat und das Religiöse der sonstigen Lebensführung unterzuordnen. Insofern kann es eher als laizistisches Bildungssystem bezeichnet werden.[18]

Mit dem Wandel vom Säkularismus zum Laizismus hat sich das Bildungssystem somit in den 1920er Jahren endgültig etabliert. Sieht man einmal von den Schulen des Militärs ab, die ihre Eigenständigkeit bewahren konnten, so waren nunmehr alle Bildungsorganisationen so angeordnet, dass sie aufeinander verwiesen, dass Übergänge zwischen den einzelnen Schulen etabliert waren und dass eine zentrale Organisation (Ministerium) die unterschiedlichen Bildungsorganisationen koordinierte. Im Schuljahr 1937–1938, also etwa zur Zeit des Todes von Atatürk, sah das türkische Bildungswesen folgendermaßen aus:

Tabelle 1: Zahlen der Schulen und SchülerInnen 1937–38

	Zahl der Einrichtungen	Zahl der SchülerInnen
Vorschule	47	1 555
Primarschule	6 700	764 691
Mittelschule	214	74 107
Allgemeinbildendes Gymnasium	68	20 916
Berufsbildendes Gymnasium	78	10 358
Hochschule	19	9 384

Quelle: Okcabol 2005: 46

Auch der Code, dessen sich die Bildungsorganisationen nunmehr bedienten und bedienen mussten, kreiste nunmehr um einen gemeinsamen Gedanken, jenen der laizistischen Bildung. Das Bildungssystem der Türkei hatte eine eigene Referenz gefunden.

Versucht man die türkische Bildungsgeschichte in unterschiedliche Phasen einzuteilen, so kann man für das frühe 19. Jahrhundert noch nicht von einem Bildungssystem, sondern eher von einem Bildungswesen sprechen, dessen Institutionen sich kaum aufeinander bezogen, dafür aber umso mehr an das Militär, die Bü-

[18] Bis zu diesem Zeitpunkt verweist der türkische Laizismus durchaus auf den französischen, was sich später allerdings ändern sollte.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

rokratie und die Religion gebunden waren. Für die Zeit vor der Republikgründung ist sicherlich von einer „Systemfindung" (Müller/Zymek 1987: 13) zu sprechen, in der das Gefüge der einzelnen Bildungsinstitutionen beziehungsweise -organisationen untereinander noch unklar war und ausgetestet wurde (wie zum Beispiel an der allmählichen Ersetzung der *rüşdiye* durch die *idadiye* oder an der Fortexistenz der *medrese* zu sehen ist). Demgegenüber gelang es den Kemalisten, nach ihren Vorstellungen ein Bildungssystem zu konstituieren, mit dem – wie es Müller/Zymek (1987: 13) für die *Systemkonstitution* schreiben – „fast nicht mehr aufhebbare, Ordnungs- und Strukturprinzipien durchgesetzt und funktionale Zuordnungen und Abgrenzungen vorgenommen werden".

Betrachtet man den Zusammenhang von Bildung und sozialem Wandel in den ersten drei Phasen der Entstehung des Bildungssystems, so lässt sich folgendes feststellen:

1. Der Ursprung der Innovationen im Bildungswesen, das heißt der Aufbau neuer Organisationen, begann mit der außenpolitischen Krise und den militärischen Niederlagen des Osmanischen Reichs. Auch die ersten Bildungsinstitutionen (Grundschulpflicht) waren das Ergebnis einer allgemeinen Modernisierungsanstrengung, die sich auf die Armee und die staatliche Bürokratie, keineswegs aber auf die Wirtschaft richtete.
2. Die Systemfindung begann dann aber, als die ersten Innovationen im Bildungswesen den Aufbau weiterer Bildungsorganisationen (im Sekundar- und Primarbereich) notwendig machten. Hier handelt es sich um eine Entwicklung, die weniger von außen, das heißt von der Gesellschaft als solcher angestoßen wurde, denn auf Binnenprobleme des Bildungswesens zurückzuführen ist.
3. Mit seiner eingeschränkten Funktion als Mittel im Konkurrenzkampf mit den europäischen Mächten beschränkte sich das osmanische Bildungssystem auf die Erziehung der Eliten, das heißt der Bürokraten, *ulema* und Offiziere. Auf diese Weise konnten wichtige Elemente des traditionellen Bildungswesens fortexistieren (*sibyan mektebi* und *medrese*).
4. Erst die Verschärfung der politischen Krise durch den ersten Weltkrieg und die von den Kemalisten erfolgreich überstandene Existenzkrise des türkischen Staates (siegreicher Befreiungskrieg) konnten die Kemalisten legitimieren, die Parallelität des traditionell-islamischen Bildungswesens und des säkularen Bildungssystems zugunsten des letzteren zu überwinden.
5. Das säkulare Bildungssystem diente nicht nur der Modernisierung des Landes, sondern hatte – wie alle Bildungssysteme auch – zudem eine ideologische Funktion. War im Osmanischen Reich neben der ideologischen Legitimierung des Sultanats auch die Verbürgung des Islam für die Schulen wichtig gewesen, so dienten in der frühen Republik die Schulen auch zur Legitimation des Kemalismus.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

6. Damit hatte das säkulare Bildungssystem zwar die Oberhand gewonnen, aber – wie noch zu zeigen sein wird – seine Legitimation im Sinne seiner sozialen und ökonomischen Funktionen noch nicht erwiesen. Denn hier musste sich das Bildungssystem noch angesichts der wirtschaftlichen Dynamik und der Trägheit der Milieubindungen ausdifferenzieren.

Laizistische Bildungsreform im Widerstreit staatlicher Organisationen und gesellschaftlicher Milieus

Dass sich ein Bildungssystem mit laizistischer Ausrichtung konstituieren konnte, war sicherlich vor allem der Autorität der durch den siegreichen Krieg äußerst populären Regierung zu verdanken; in vielen gesellschaftlichen Milieus hatte die Idee einer säkularen Bildung hingegen noch nicht Fuß fassen können. Während in den urbanen Milieus von Staatsbeamten und Kaufleuten eine Phase säkularer Bildung innerhalb des Lebenslaufs bereits zur impliziten Institution geworden war, waren alle ländlichen Milieus (von den Landarbeitern bis zu den Großgrundbesitzern), wie auch breite Milieus in den kleineren und mittleren Städten, noch weitgehend in die Traditionen religiöser Bildung eingebunden (Zürcher 1993: 194f.).

Im Unterschied zum Begriff der Institution, der auf (Verhaltens-) Erwartungen auf *gesellschaftlicher* Ebene verweist (siehe Abschnitt *Beginn der Systembildung durch reziproke Organisierung*), sollen hier unter Milieus jene kollektiven Formen praktischer Lebensführung verstanden werden, die unterhalb der Ebene der Gesamtgesellschaft angesiedelt sind. Milieus beruhen auf gelebten Gemeinsamkeiten der Erfahrung, das heißt auf einer „kollektiven Erlebnisschichtung" (Mannheim 1980). Diese kollektiven Erfahrungen müssen – und dies unterscheidet den Milieubegriff von demjenigen der Gemeinschaft bei Tönnies (1926) – nicht notwendiger Weise gemeinsam gemacht werden, sondern können auch lediglich gleichartig, das heißt homolog sein. Solche Homologien der Erfahrung finden sich in unterschiedlichen Dimensionen, etwa der Geschlechtszugehörigkeit, der Generation, Bildung und Region (Nohl 2010, Kapitel 6.1; Bohnsack/Nohl 1998).

Angesichts der religiösen Einbindung vieler gesellschaftlicher Milieus in der frühen türkischen Republik galt es für die Kemalisten, die Säkularisierung der Gesellschaft über das Bildungssystem hinaus voranzutreiben. Es folgte daher in den 1920er und 1930er Jahren eine Reihe von Reformen, die auf das Alltagsleben wirkten und unmittelbar oder mittelbar für die Bildung von hoher Bedeutung waren. So wurde 1926 der europäische Kalender übernommen und eine Reihe von Gesetzen erlassen, mit denen die Kleidungsgewohnheiten der Bevölkerung, aber auch ihre Religionsausübung verwestlicht beziehungsweise türkisiert werden sollten (zum Beispiel wurde der Ruf zum Gebet vom Arabischen auf das Türkische umgestellt). Am tiefgreifendsten war der Paradigmenwechsel in der Sprache und im Alphabet: 1928 beschloss das Parlament, statt dem arabisch-persischen das lateinische Alphabet als Grundlage des Türkischen zu nehmen. Dieses Gesetz erleichterte ei-

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

nerseits die Kommunikation mit westlichen Ländern, erschwerte andererseits dieselbe mit orientalischen Ländern (Zürcher 1993: 196).

Dabei war die Einführung des lateinischen Alphabets auch mit der Motivation verknüpft, möglichst viele Menschen zu alphabetisieren (Akyüz 1993: 299), auch wenn diese Alphabetisierungskampagne nicht so erfolgreich wie gewünscht war. 1927 waren nur 10,7% der Bevölkerung literat (Okçabol 1999: 252) und mit der Einführung des lateinischen Alphabets (eigentlich) alle Menschen zu Analphabeten geworden. Deshalb wurden 1928 Volksschulen (*millet mektepleri*) gegründet, die einerseits die Erwachsenen alphabetisieren und andererseits staatsbürgerschaftlichen und kulturellen Unterricht geben sollten (Okçabol 1999; Caymaz 2007). Während in den ersten Jahren eine große Zahl an Türken an diesem Unterricht teilnahm (485 632 wurden für 1928–1929 angegeben; Okçabol 1999: 252), fielen die Zahlen auf 53 330 in 1934–35.

Deutlich wird hierin, dass nur ein Teil der Milieus in der türkischen Gesellschaft durch die Bildungsreformen erreicht werden konnte. Denn keineswegs ist der Rückgang der KursteilnehmerInnen damit zu erklären, dass ein Großteil der Bevölkerung alphabetisiert worden wäre. Der Anteil der literaten Bevölkerung war – soweit man den Zahlen trauen kann – nur auf 22,4% in 1939–1940 gestiegen (Sakaoğlu 1992: 46–51). Manche Milieus waren offenbar nicht geneigt, das lateinische und damit westliche Alphabet zu erlernen, wenn sie überhaupt (in der arabischen Schrift) schreiben konnten. Dies hat auch damit zu tun, dass – gerade auf dem Land und in den unteren Schichten der Gesellschaft – Schreiben und Lesen nicht zum Alltag gehörten und mithin einer besonderen Funktionalität entbehrten.

Doch der Widerstreit zwischen staatlichen Bildungsorganisationen und gesellschaftlichen Milieus geht über das Erlernen einfacher Fertigkeiten hinaus und betraf auch die ideologische Legitimation des Staates. Diente im Osmanischen Reich noch die religiöse Bildung unmittelbar auch der Legitimation des Sultanats, so war das laizistisch ausgerichtete republikanische Bildungssystem durchdrungen von staatsbürgerlicher Erziehung. Die (Pflicht)- Schule war dabei nicht nur der Entwicklung eines nationalen Bewusstseins verpflichtet, sondern insgesamt der – durch ein autoritäres Regime abgesicherten – Schaffung eines modernen Staatsbürgers (Üstel 2004; Caymaz 2007; Taşçı Günlü 2008).

> „Die Kader der Republik sahen die Erziehungspflicht nicht nur als ein Mittel, den neuen Generationen Erziehung und Wissen zu geben, sondern auch die neuen Werte der türkischen Revolution den jungen Generationen aufzuoktroyieren. Die Sozial- und Kulturpolitik der Einparteienära wurden gemäß einem autoritären, zentralistischen und reformistischen Verständnis organisiert, das in dem Motto ‚für das Volk und wenn nötig trotz des Volkes' seinen Ausdruck fand" (Gök 1999: 6).

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Die Säkularisierung der Gesellschaft war aber nicht annähernd so erfolgreich wie die Laizisierung des Bildungssystems.[19] Als Mustafa Kemal 1938 starb und die türkische Republik unter der Führung von İsmet İnönü den zweiten Weltkrieg überstanden hatte, wuchs die Unzufriedenheit mit dem kemalistischen Regime. Auf dem Lande hatte sich das kemalistische Regime bislang eher durch polizeiliche und steuerliche Kontrolle denn durch Modernisierung ausgezeichnet (Zürcher 1993: 206). Angesichts der schieren Masse an Dörfern war der Ausbau von Schulen noch kaum bemerkbar geworden. Überdies fiel es den Kemalisten schwer, die traditionell lebende und religiös orientierte Landbevölkerung ideologisch an sich zu binden. Auch die Bourgeoisie (sowohl auf dem Land als auch in der Stadt) distanzierte sich zunehmend, als sie von Landenteignungen und Vermögenssteuern betroffen wurden. Die Bürokraten, eigentlich die Machtbasis des Kemalismus, litten unter der Inflation (Zürcher 1993: 215–7). All dies sollte alsbald auch Folgen für die Reform der Erziehungsorganisationen haben.

Um diese Folgen zu verstehen, ist es aber wichtig, auch die politischen Veränderungen in und um die Türkei zu beachten: Nach dem zweiten Weltkrieg stieg, auch aufgrund der außenpolitischen Integration der Türkei in die westliche Hemisphäre, der Druck in Richtung einer Demokratisierung (Koçak 2003: 178). Schon vor den ersten freien Wahlen im Jahre 1950 versuchte die kemalistische Regierungspartei den religiösen Bedürfnissen der Bevölkerung mehr Rechnung zu tragen. Dies war ihr nur möglich, indem sie der Religion wieder Einlass in das Bildungssystem gewährte und – so eine erste Maßnahme – die bislang verbotenen Kurse zur Ausbildung von Vorbetern und Predigern genehmigte.

Als 1950 die vier Jahre zuvor gegründete Demokratische Partei (*Demokrat Parti*) die Wahlen gewann, setzte sich dieser Prozess fort. Die neue Regierung richtete 1951 erste Schulen für Vorbeter und Prediger (*İmam Hatip Okulları)* ein, im Schuljahr 1953 wurde Religion zum Wahlfach in der Grundschule (Okçabol 2005: 59), im Schuljahr 1956–57 war Religion erstmalig wieder ein Wahlfach in der Mittelschule, 1967–68 dann im Gymnasium (Kafadar 2002: 354). Bildungseinrichtungen, die der kemalistischen Partei sehr nahe zu stehen schienen (zum Beispiel die „Volkshäuser“[20]), wurden geschlossen (Akşin 2003: 215–6).

---

19 Im Unterschied zum Säkularismus in Deutschland ist für den französischen Laizismus, dem Vorbild des türkischen Laizismus, eine strikte Trennung zwischen Staat und Religion wichtig. Dabei wurde in der Türkei diese Trennung – im Unterschied zu Frankreich – zugleich als eine Subordination der Religion unter die Kontrolle des Staates verstanden. So verstanden, kann die Gesellschaft jenseits des Staates eigentlich nicht laizistisch sein, sie kann sich allenfalls säkularisieren, das heißt vom Primat der Religion bei der Lebensführung abgehen. Diese Säkularisierung hat aber nur in bestimmten Milieus in der damaligen Türkei Fuß fassen können, in denen dann auch der laizistische Staat auf Akzeptanz traf.

20 Mit den 1932 gegründeten Volkshäusern (*halk evi*) hatte die Regierung versucht, gerade auch die erwachsene Bevölkerung ohne Schulerfahrung von Bildung profitieren zu lassen, wobei es ihr auch um die Stärkung des Nationalbewusstseins ging (Ünlühisarcıklı 2008: 133ff.).

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Wenngleich die Demokratische Partei die laizistische Verfassung des Landes nicht grundsätzlich in Frage stellte, kann man die ersten Jahre der Demokratisierung doch als eine Art Kulturkampf betrachten, in dem es unter anderem darum ging, wie die Modernisierung der Türkei voranzutreiben sei.

> „What the Democrat leadership was tacitly admitting by its attitude towards Islam was that religion was not necessarily incompatible with development. To the majority of the educated elite (including civil servants, teachers and academics and officers) who had internalized the Kemalist dogmas and who themselves owed their position in the ruling elite to the fact that they represented the positivist, Western-orientated outlook, this admission threatened their cultural hegemony and their monopoly of the political scene and the state machinery" (Zürcher 1993: 245).

Auch als 1960 das Militär putschte und eine neue – laizistische – Verfassung erließ, kann man die nun folgende Kultur- und Bildungspolitik durchaus als eine Gratwanderung zwischen den Errungenschaften der kemalistischen Republikgründung einerseits und den (religiösen) Befindlichkeiten der Bevölkerung, die von diesen Reformen entweder nicht profitieren konnte oder wollte, andererseits bezeichnen. So sehr sich die Militärführung einer Verwestlichung und damit dem Erbe Mustafa Kemals verpflichtet fühlte, so sehr versuchten die auf ihr Regime folgenden zivilen Regierungen, insbesondere jene unter Führung der konservativen Parteien, dem Islam Rechnung zu tragen.

Für das laizistische Bildungssystem bedeutete die Wiedereinführung der Religion zunächst noch lediglich eine Binnendifferenzierung im Sinne einer „Systemkomplementierung" (Müller/Zymek 1987: 13): Ohne das Gewebe der zentralen Organisationen des Bildungssystems in Frage zu stellen, wurde mit den Schulen für Vorbeter und Prediger ein Zweig errichtet, der auf eine eigenständige (religiöse) Berufskarriere verwies. Im Unterschied zur *medrese*, deren Abgänger sich ja in unterschiedlichen (höheren) Berufen platzieren konnten, dienten diese Schulen (wie ihr Name besagt) zunächst nur der Ausbildung von Vorbetern und Predigern.[21] Dies sollte allerdings nicht so bleiben.

Süleyman Demirel, der mit den Wahlen von 1965 als Führer der konservativen Gerechtigkeitspartei (*Adalet Partisi*) an die Macht gekommen war (und der für viele Jahrzehnte eine wichtige Rolle in der türkischen Politik spielen sollte), gelang es zum einen, die Konservativen mit dem Militär zu versöhnen (Bora 2009: 504), zum anderen aber betonte er die islamischen Werte immer mehr (Zürcher 1993: 264). Ausdruck fand dies unter anderem im Ausbau der Schulen für Vorbeter und Prediger. Hatte es 1960 noch 19 Vorbeter-Prediger-Mittelschulen und 17 derartige Gymnasien gegeben, so wuchs deren Zahl bis 1970 auf 72 respektive 39

[21] Mit dieser Binnendifferenzierung sollte der türkische Laizismus seine spezifische, ihn vom französischen Laizismus unterscheidende Ausprägung noch ausbauen: Nicht nur wurde die Religion vom Staat strikt getrennt; Der Aufbau der Imam-Hatip-Schulen war auch ein Versuch, die religiösen Bewegungen innerhalb der Gesellschaft unter staatliche Kontrolle zu bringen.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

an. 1979/1980 waren es dann schon 339 beziehungsweise 249 Vorbeter-Prediger-Schulen (Okçabol 2005: 71 und 80).

Dieser Anstieg lag nicht nur deutlich über der Wachstumsrate bei vergleichbaren (Berufs-) Schulen (Okçabol 2005: 71). Insbesondere der Umstand, dass nunmehr auch Frauen (die ja keine Imame werden konnten) für die Schulen für Vorbeter und Prediger zugelassen wurden, implizierte eine neue Qualität. Okçabol zufolge wurden hiermit die Grundlagen des laizistischen Bildungssystems – und insbesondere dessen Einheit – in Frage gestellt, da sich die Schulen für Vorbeter und Prediger „zu einer Alternative gegen das laizistische Bildungssystem entwickelten" (Okçabol 2005: 71).[22]

Ein Anzeichen dafür, dass die Schulen für Vorbeter und Prediger nicht mehr nur eine weitere Säule innerhalb des laizistischen Bildungssystems waren, die auf eine spezifische Berufslaufbahn verwies, war der Verbleib ihrer Abgänger/innen. Nicht nur die Frauen unter ihnen, auch jene Männer, die keine Beschäftigung als Vorbeter oder Prediger fanden, drängten nunmehr in nicht-religiöse Berufs- und Studienzweige. Die Debatte darum, ob Absolventen der Gymnasien für Prediger und Imame für das Universitätsstudium sämtlicher Fächer zugelassen werden und damit den Abgängern allgemeiner Gymnasien gleichgestellt werden sollen, zieht sich seit jener Zeit durch die türkische Bildungsgeschichte (Gökaçtı 2005). Sie verweist auf die Befürchtung, dass die Vorbeter-Prediger-Schulen zu einem eigenständigen, religiösen System (zumindest) der Sekundarbildung zu werden drohen.

So zwang am 28. Februar 1997 das Militär in einer Sitzung des Sicherheitsrates die zivile Regierung, ein Maßnahmenpaket zu übernehmen, das deutlich gegen die Interessen der in einer Koalition regierenden Wohlfahrtspartei gerichtet war. An vorderster Stelle stand hier der Versuch, Mitglieder der islamischen Bewegung wieder aus dem Staatsapparat herauszudrängen (wie die meisten Regierungen hatte auch die Erbakan-Koalition sich darauf verstanden, möglichst viele Anhänger in den Ministerien mit Posten zu versorgen) beziehungsweise überhaupt erst ihr Eindringen zu verhindern. Hierzu sollte die Zahl der Schulen für Vorbeter und Prediger verringert, diese insbesondere aber auf die Gymnasialstufe beschränkt werden.[23]

---

22 Es verwundert insofern nicht, dass die Vorbeter-Prediger-Schulen immer wieder zum Diskussionsgegenstand wurden. Kemal İnal zufolge wurden „diese Schulen von den Kemalisten als Hintergarten der islamistischen Ideologie und Kreise angesehen", in dem SchülerInnen vom Land „als Gegner des Laizismus aufgezogen werden" (İnal 2008: 70). Demgegenüber wird „von Seiten der islamischen Bevölkerungskreise … behauptet, dass diese Schulen viele Erleichterungen und Vorteile für den armen und ländlich geprägten, … anatolischen Menschen hätten: Qualitativ hochwertige Erziehung, Heranziehung von ehrenhaften und moralbewussten Menschen, der Umstand, dass konservative Kreise ihre Mädchen hier leicht und ohne Sorge beschulen lassen können und so weiter Außerdem wird es auch eine Art Fortsetzung der Tradition gesehen, dass das islamische Wissen in verschiedenen Unterrichtsfächern … reproduziert wird" (İnal 2008: 71).

23 Dieses Anliegen verfolgte die Generalität, indem sie die *allgemeine* Schulpflicht von bislang fünf auf acht Jahre zu erhöhen vorsah. Doch indem sie nicht nur die allgemeine, sondern die *Grund*schulpflicht verlängern wollte, konnte sie einerseits auf die Zustimmung all jener,

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Ausbau und Binnendifferenzierung des Bildungssystems vis-à-vis ökonomischer und demographischer Entwicklungen

Die Eröffnung von Imam-Hatip-Sekundarschulen in den 1950er und 1960er Jahren hatte noch vornehmlich jenen gesellschaftlichen Milieus Rechnung getragen, die sich mit dem frührepublikanischen Kemalismus nicht identifizieren konnten und auf ihrer religiös geprägten Lebensweise beharrten. In mindestens ebenso starkem Maße wurde das Bildungssystem jedoch auch durch den sozialen Wandel, insbesondere durch die demographischen und sozioökonomischen Veränderungen der Gesellschaft herausgefordert, und zwar sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht.

Die Zahl der Industriebetriebe stieg von 2 600 in 1950 über 8 700 (1980) auf 309 841 (2006), die Zahl der IndustriearbeiterInnen wuchs von 162 000 (1950) über 786 000 (1980) auf 2 684 240 (2006) (TÜİK 2007: 303; TÜIK o.J.).[24] Mit der Industrialisierung, aber auch mit der Annäherung an den Westen und dessen Lebensstil (wenngleich ihm nicht alle Menschen folgen konnten, so wurde er doch als eine idealisierte Zielperspektive immer deutlicher), beschleunigte sich auch die Binnenmigration. Der Zustrom vom Land in die Stadt war enorm. Noch 1927 hatten 3,3 Millionen Menschen in der Stadt, aber 10,3 Millionen auf dem Land gelebt. Bis 1950 hatte sich – aufgrund des Bevölkerungszuwachses – die absoluten Zahlen zwar vergrößert, das Verhältnis aber blieb bestehen: 5,2 Millionen Städter standen nunmehr 15,7 Millionen Landbewohnern gegenüber. 1980 aber waren in den Städten schon 19,6 Millionen und auf dem Land 25 Millionen Bewohner zu verzeichnen. 1985 gab es mehr Stadt- als Landbevölkerung, im Jahre 2000 nahezu doppelt so viele Städter als Landbewohner (TÜİK 2007: 9). Dies bedeutet aber nicht, alle Binnenmigranten hätten in der Industrie Arbeit gefunden. Vielmehr waren die meisten auf Gelegenheitsarbeit angewiesen.

---

die seit langer Zeit eine Erhöhung der Schulpflicht gefordert hatten, bauen, und andererseits die Ausschaltung der gesamten Mittelstufe jener Vorbeter-Prediger-Schulen betreiben. Denn nunmehr sollten alle Schüler bis zur achten Klasse eine einheitliche, säkulare Grundschule besuchen. Diese Forderung der Militärs sollte, bis sie schließlich im Sommer 1997 umgesetzt wurde, zu heftigen Diskussionen auch in der Zivilgesellschaft führen (Tertemiz 1999; Nohl 2008b). In der Regierungszeit der islamisch geprägten ‚Partei für Gerechtigkeit und Fortschritt' (*Adalet ve Kalkınma Partisi* – AKP) wurde die Beschränkung der Vorbeter-Prediger-Schulen auf die Gymnasialstufe zwar nicht in Frage gestellt, wohl aber der Zugang von IHL-Absolventen zur Universität diskutiert. Hatte man zuvor die Prüfungsergebnisse der Absolventen von IHL und anderen Berufsgymnasien um einen Quotienten abgewertet, so hob der Rat für Hochschulen (*Yüksek Öğretim Kurulu* – YÖK) dies im Juli 2009 auf. Demgegenüber hat dann aber im November 2009 der Staatsrat (*Danıştay*) diesen Beschluss von YÖK wiederum aufgehoben.

24 Dass die Zahl der IndustriearbeiterInnen zwischen 1980 und 2006 nur um einen Quotienten von 3,4 angestiegen ist, während der Anstieg bei den Industriebetrieben beim 35,5fachen lag, lässt sich als eine Folge des Übergangs von staatlichen Großbetrieben zu privatwirtschaftlichen kleinen und mittleren Unternehmen interpretieren.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Kepenek und Yentürk skizzieren mit folgenden Worten den sozialen Wandel zwischen 1945 und 1960, der hinter dieser Entwicklung steht:

> „Als Folge des Umstandes, dass sich die ländlichen Regionen dem Markt öffneten und der Möglichkeiten, mit dem allgemeinen Wahlrecht die Regierung zu beeinflussen, nahmen die Forderungen breiter Massen nach Bildung zu oder wurden deutlicher. Zunächst war Bildung, die traditionell ein Mittel zum Finden eines Arbeitsplatzes im öffentlichen Sektor war, nun auch notwendig, um neue Arbeitsmöglichkeiten zu ergreifen, die sich entwickelten, als die wirtschaftliche Dynamik neue Ausmaße annahm. … Zudem hat die ökonomische Entwicklung und die Verstädterung die ökonomische und gesellschaftliche Notwendigkeit der Bildung verstärkt“ (2007: 134).

Bildung hätte hier eine den sozialen Wandel (und die Aufwärtsmobilität unterer Schichten) beschleunigende Funktion haben können, wie Havighurst (1958) diese in seiner Studie zu USA, Brasilien, Großbritannien und Australien gezeigt hat.

Allerdings hatte das Bildungswesen, das schon zur Republikgründung nicht einmal die Grundbildung der Bevölkerung hatte sicherstellen können, keine Chance, mit dem rasanten Bevölkerungswachstum mitzuhalten. War die Bevölkerung zwischen 1927 und 1950 bereits von 13,6 Millionen auf 20,9 Millionen angewachsen, so verdoppelte sich diese Zahl bis 1975 (TÜİK 2007: 9) und lag 2006 dann bei 72,97 Millionen Menschen (DTP o.J.). Ein solches Bevölkerungswachstum impliziert hohe Bedarfszahlen im Schulwesen, hat sich doch der Anteil von unter 14-Jährigen in der Bevölkerung von 38,3% in 1950 lediglich auf 28,1% in 2006 reduziert (DTP o.J.).

Die quantitative Entwicklung des türkischen Bildungswesens in diesem Zeitraum lässt sich nicht unmittelbar mit den oben genannten Zahlen parallelisieren. Im Zeitraum von 1950 bis 2008 vergrößerte sich das Bildungssystem folgendermaßen:

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Tabelle 2: Schulen, SchülerInnen und LehrerInnen im Jahresvergleich

Bildungseinrichtung	1960–1961			1980–1981			2008–2009		
	Schule	SchülerIn	LehrerIn	Schule	SchülerIn	LehrerIn	Schule	SchülerIn	LehrerIn
Grundschule	24 398	2 866 501	62 526	45 660	5 694 860	215 459	33 769[25]	10 709 920	453 318
Sekundarstufe I	745	291 266	12 080	4 320	1 147 512	35 913			
Gymnasialoberstufe	194	75 632	4 219	1 167	534 605	41 334	4 053	2 271 900	107 789
Berufsgymnasium (bis 1997 teilweise mit Mittelstufe)	530	108 221	8 333	1 864	520 332	33 969	4 622	1 565 264	88 924
Universität	55	65 297	4 071	321	237 369	20 917	1 495	2 757 828	100 504

Quelle: MEB 2010: 11

[25] Primarschule mit den Klassen 1–8.

In allen Bereichen wird ein massiver Ausbau des Bildungssystems deutlich. Wie schwierig die Finanzierung dieses Ausbaus ist, zeigt sich gerade in der sinkenden Zahl der Grund- beziehungsweise Primarschulen: Hatte es 1980 noch 45 660 Grundschulen und 4 320 Einrichtungen der Sekundarstufe I gegeben, so sank die Zahl der ab 1997 für diese Schüler/innen zuständigen Primarschulen bis 2008 auf 33 769, obgleich die Zahl der LehrerInnen sich auf 453 318 fast verdoppelte. Dies hat damit zu tun, dass die Schulen nicht nur immer größer wurden, sondern – insbesondere in den Metropolen – dazu übergingen, in zwei Schichten (morgens und nachmittags) Unterricht anzubieten, die Räume also doppelt zu nutzen.

Es wird evident, dass die Schulen, obgleich sie massiv ausgebaut wurden, Schwierigkeiten hatten, die Defizite zum Zeitpunkt der Republikgründung aufzuholen und mit dem Bevölkerungswachstum mitzuhalten. Dies schlägt sich auch im Beschulungsquotienten nieder: Die Türkei schaffte es, die Beschulungsquote in den Klassen 1–5 von 69,5% in 1950 auf 97,7% in 1980 zu erhöhen, ein Prozentsatz, der auch nach der Ausweitung auf die achtjährige Primarschulpflicht weitgehend gehalten werden konnte. In den Klassen 6–8 hingegen war 1950 nur eine Beschulungsquote von 4,8 % zu verzeichnen, ein Wert, der sich bis 1980 auf 40,6% erhöhte und bis 1996 auf 64,3% stieg. Ähnlich enorm – und dennoch unzureichend – war der Anstieg bei der Beschulung der Klassen 9–11: Von 5,2% (1950) über 28,4% (1980) auf 85,2% im Jahr 2005 (DTP o.J.).[26]

Ein solcher Ausbau des Bildungswesens, bei dem die Zahl der Grundschulen verdreifacht und diejenige der Mittelschulen und Gymnasien mehr als verzehnfacht wurden, hatte auch Folgen für das Lehrpersonal. Um den Bedarf an Lehrern zu stillen, durften nach 1960 Wehrpflichtige mit Abitur ihren Wehrdienst als Lehrer verrichten; später wurden diese Männer in den Normallehrerdienst übernommen; ebenso wurden Abiturientinnen nach einer kurzen Ausbildung zu vorläufigen Lehrerinnen gemacht (Okçabol 2005: 68–69). Doch ist zugleich eine gewisse Verwissenschaftlichung des Lehrerberufs schon in dieser Zeit zu beobachten. So wurde Mitte der 1960er Jahre die erste erziehungswissenschaftliche Fakultät (in Ankara) gegründet und 1983 die Lehrerbildung ganz in die Universitäten überführt.

Die Gleichzeitigkeit von Erfolg und Misserfolg beim Ausbau des Bildungssystems wird insbesondere anhand der Analphabetenzahlen deutlich. Galten 1935 80,8% der Bevölkerung als AnalphabetInnen, so sank deren Zahl bis 1960 auf 60,5 %. Bis 1980 halbierte sich der Prozentsatz der AnalphabetInnen (wobei die Schere zwischen Männern und Frauen weiter aufging) und im Jahre 2000 galten nur noch 12,7 % (bei Frauen: 19,7 %) als nicht des Lesens und Schreibens fähig (DTP o.J.). Zugleich war die Zahl der Alphabetisierten aber enorm gewachsen:

[26] Die in der Tabelle angeführten Angaben zum Beschulungsquotienten (Anteil der beschulten Kindern an der Gesamtheit der Kinder im jeweiligen Alter) stammen von der staatlichen Planungsbehörde, sind aber sowohl erhebungs- also auch auswertungstechnisch mit Vorsicht zu gebrauchen.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Von 4,1 Millionen Menschen im Jahre 1950 über 17, 9 Mio. in 1980 (TÜİK 2007: 16) auf etwa 63,7 Millionen in 2000 (DTP o.J.). Diese Zahlen sprechen, gerade angesichts des Umstandes, dass in derartigen Erhebungen die Zahl der Alphabetisierten regelmäßig überschätzt wird, für sich.

Neben dem Ausbau des Bildungssystems war auch dessen Binnendifferenzierung von hoher Bedeutung. Angesichts der wachsenden Zahl an Arbeitsplätzen in der Industrie gehörte hierzu insbesondere der Ausbau der Berufsbildung. Wie Günlü schreibt:

> „Turkey was entering into a new stage of capital based development in the 1960s and 1970s. The progressively increasing interaction between modern industry and traditional trades in the provinces, and rivalries and conflicts in many cases, had been focusing on manpower costs and the organization of manpower. […] In line with the decision of the ninth Education Council, technical schools educating manpower for modern capital based enterprises were turned into technical high schools, trade institutes into industrial vocational high schools, and institutes for girls into vocational high schools for girls in the 1973–1974 education year" (2008: 118–119).

In der Folge baute man unterschiedlichste Berufsschulen auf (Okçabol 2005: 72). Wie die obige Tabelle 2 zeigt, stieg die Zahl der Berufsgymnasien (einschließlich der Vorbeter-Prediger-Schulen) von 530 in 1950 auf 4 622 in 2008. Diese Binnendifferenzierung hat zur Entwicklung eigenständiger Bildungsgänge geführt. Denn neben der bereits in Abschnitt 5 besprochenen Problematik der Schulen für Vorbeter und Prediger sind die Abschlüsse der Berufsgymnasien so gefasst, dass sie einen erleichterten Zugang zu berufsspezifischen Studiengängen ermöglichen, den Zutritt zu anderen Studiengängen aber erschweren. Im Unterschied zu dem durch die Vorbeter-Prediger-Schulen geprägten Bildungsgang unterscheiden sich die berufsspezifischen Bildungswege allerdings in ideologischer Hinsicht nicht von den Organisationen der Allgemeinbildung.

Ausblick

Dass sich das türkische Bildungssystem – nach einer Zeit des Aufbaus – mittlerweile konsolidiert hat, bedeutet noch nicht das Ende seiner Wandlungsprozesse. Wie bereits in den beiden vorangegangenen Abschnitten deutlich geworden ist, kam es im Bildungssystem angesichts der Erwartungen aus bestimmten gesellschaftlichen Milieus und vor allem aufgrund der wirtschaftlichen und demographischen Entwicklung zu massiven Veränderungen. Da die türkische Gesellschaft selbst von großer Dynamik geprägt ist, kann man davon ausgehen, dass auch in Zukunft das Bildungssystem ein Teil dieser Dynamik sein wird.

Gleichwohl werden die Bildungsorganisationen und -institutionen der Zukunft immer auch auf die in diesem Artikel skizzierten ursprünglichen Bildungseinrichtungen in der Türkei beziehungsweise dem Osmanischen Reich verweisen. Das Trägheitsmoment einmal institutierter Bildungsgänge und aufgebauter Bil-

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

dungsorganisationen führt dazu, dass alle Neuerungen immer auch die Spuren aus der Zeit des Aufbaus des Bildungssystems in sich tragen. Es wird zukünftigen Forschungsarbeiten vorbehalten bleiben, diesen Zusammenhang von Tradierung und Transformation im türkischen Bildungssystem herauszuarbeiten.

Bibliographie

Akşin, S. 2003. Siyasal Tarih (1950–1960). In S. Akşin (Hrsg.). *Yakınçağ Türkiye Tarihi 1908–1980*. Istanbul: Milliyet Yayınları, 215–225.

Akyüz, Y. 1993. *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Kolej.

Berger, P. L./Luckmann, T. 2003. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: Fischer.

Bohnsack, R./Nohl, A.-M. 1998. Adoleszenz und Migration. Empirische Zugänge einer praxeologisch fundierten Wissenssoziologie. In R. Bohnsack/W. Marotzki (Hrsg.). *Biographieforschung und Kulturanalyse*. Opladen: Leske + Budrich, 260–282.

Bora, T. 2009. Süleyman Demirel. In M. Belge (Hrsg.). *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce. Dönemler ve Zihniyetler* Band 9. Istanbul: İletişim, 502–514.

Caymaz, B. 2007. *Türkiye'de Vatandaşlık: Resmi İdeoloji ve Yansımaları*. Istanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

DTP, Devlet Planlama Teşkilatı o.J. *Ekonomik ve Sosyal Göstergeler 1950–2006*. http://www.dpt.gov.tr/PortalDesign/PortalControls/WebIcerikGosterim.aspx?Enc=83D5A6FF03C7B4FCC41EB0226750A883, zuletzt abgerufen am 13.06.2011.

Fortna, B. 2005. *Mekteb-i Hümayun – Osmanlı İmparatorluğu'nun Son Döneminde İslam, Devlet ve Eğitim*. Istanbul: İletişim.

Giddens, A. 1988. *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt am Main: Campus.

Gök, F. 1999. 75 Yılda İnsan Yetiştirme Eğitim ve Devlet. In F. Gök (Hrsg.). *75 Yılda Eğitim*. Istanbul: Tarih Vafkı Yayınları, 1–8.

Gökaçtı, 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.

Havighurst, R. 1958. Education, Social Mobility and Social Change in Four Countries. *International Review of Education* (4/2): 166–183.

İnal, K. 2008. *Eğitim ve İdeoloji*. Istanbul: Kalkedon.

Kafadar, O. 1997. *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*. Ankara: Vadi.

Kafadar, O. 2002. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tartışmaları. In T. Bora/M. Gültekingil (Hrsg.). *Modernleşme ve Batıcılık*. Istanbul: İletişim, 351–381.

Kaplan, İ. 2005. *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi*. Istanbul: İletisim.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Kepenek, Y./Yentürk, N. 2007. *Türkiye Ekonomisi*. Istanbul: Remzi.

Koçak, C. 2003. Siyasal Tarih (1923–1950). In S. Akşin (Hrsg.). *Yakınçağ Türkiye Tarihi 1908–1980*. Istanbul: Milliyet Yayınları, 127–213.

Kohli, M. 1985. Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (37): 1–29.

Kuper, H./Thiel, F. 2009. Erziehungswissenschaftliche Institutionen und Organisationsforschung. In R. Tippelt/B. Schmidt (Hrsg.). *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS-Verlag, 483–498.

Luhmann, N. 1964. *Funktionen und Folgen formaler Organisation*. Berlin: Duncker & Humblot.

Mannheim, K. 1980. *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Matuz, J. 1985. *Das Osmanische Reich – Grundlinien seiner Geschichte*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Matuz, J. 1989. Aufstieg und Niedergang der osmanischen Militärmacht. *Militärgeschichtliche Mitteilungen* (45–46): 21–33.

MEB, Milli Eğitim Bakanlığı 2010. *National Education Statistics: Formal Education 2009–2010*. Ankara.

Müller, D. K./Zymek, B. 1987. *Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800–1945* Band II, 1. Teil. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Nohl, A.-M. 2008a. The Turkish Education System and its History – an Introduction. In A.-M. Nohl/A. Akkoyunlu-Wigley/S. Wigley (Hrsg.). *Education in Turkey*. Münster/New York: Waxmann, 15–48.

Nohl, A.-M. 2008b. Erziehungsdiskurse in der Türkei: die Einführung der achtjährigen Grundschulpflicht im Spiegel von Zeitungskolumnen. In W. Marotzki/L. Wigger (Hrsg.). *Erziehungsdiskurse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 177–198.

Nohl, A.-M. 2010. *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung* (2. revidierte und erweiterte Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

North, D. 1992. *Institutionen, institutioneller Wandel und Wirtschaftsleistung*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Okçabol, R. 1999. Cumhuriyet Döneminde Yetişkin Eğitimi. In F. Gök (Hrsg.). *75 Yılda Eğitim*. Istanbul: Tarih Vafkı Yayınları, 249–262.

Okçabol, R. 2005. *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Ütopya.

Ortmann, G. 2004. *Als Ob. Fiktionen und Organisationen*. Wiesbaden: VS-Verlag.

Sakaoğlu, N. 1992. *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi*. Istanbul: İletişim.

Somel, S. A. 2001. *The Modernization of Public Education in the Ottoman Empire 1839–1908 – Islamization, Autocracy and Discipline*. Leiden: Brill.

Taşçı Günlü, S. 2008. Adult Literacy Campaigns and Nation Building. In A.-M. Nohl/A. Akkoyunlu-Wigley/S. Wigley (Hrsg.). *Education in Turkey*. Münster/New York: Waxmann, 175–194.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Tertemiz, N. I. 1999. Sekiz Yıllık Zorunlu İlköğretim. In F. Gök (Hrsg.). *75 Yılda Eğitim*. Istanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 171–176.

Tönnies, F. 1926. *Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

TÜİK, Türkiye İstatistik Kurumu 2007. *İstatistik Göstergeler – Istatistical Indicators 1923–2006*.

TÜİK, Türkiye İstatistik Kurumu o.J. *Girişim Sayısı ve Çalışanların Nitelikleri*. http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?tb_id=30&ust_id=9, zuletzt abgerufen am 13.06.2011.

Ünlühisarcıklı, Ö. 2008. Adult and Further Education: Systematic and Historical Aspects of Non-Formal Education in Turkey. In A.-M. Nohl/A. Akkoyunlu-Wigley/S. Wigley (Hrsg.). *Education in Turkey*. Münster/New York: Waxmann, 131–150.

Üstel, F. 2004. *„Makbul Vatandaş"ın Peşinde – II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*. Istanbul: İletişim Yayınları.

Zürcher, J. E. 1993. *Turkey – A Modern History*. London: I. B. Tauris.

Zymek, B. 2008. Geschichte des Schulwesens und des Lehrerberufs. In W. Helsper/J. Böhme (Hrsg.). *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS-Verlag, 203–237.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

1.
Bildung, Reform und Wandel

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

AKP, Bildungsreform und Anpassung an den globalen Wandel

Kemal İnal

> „Wir müssen immer wieder hinterfragen, welchen Nutzen die Reformen als Ganzes für die Schulen und die Lehrpersonen, die Verwaltung, die Mitglieder des sozialen Umfeldes und auch die lokalen Akteure, also für alle Beteiligten haben" (Apple 2004).
>
> „Die AKP trat die Wahl (die Kommunalwahlen vom 29. März 2009, İK) ganz im Gefolge von Erdoğan an. Weder gab es Quartier- und Hausbesuche wie vor früheren Wahlen, noch Menschen, die sich selbst zu kleinen Gruppen zusammenfanden und bei den Kleinhändlern vorsprachen, noch die aufgeregte Stimmung, das Eilen von Versammlung zu Versammlung…
> Ach wie schön, wenn die Stadtteilverwaltungen, die Parteiorgane und die Kandidaten versprochen haben, Wagen bereitzustellen und Lebensmittel zu verteilen…
> Wenn Sie nun fragen, was ist passiert in den vergangenen sieben Jahren, dass es so weit gekommen ist? Nun, die AKP hat ihre Parteibürokratie aufgebaut… Und ausnahmslos alle Teile dieser Maschine sind auf Erfolg und Stellung aus; sie lesen die Wahlresultate wie eine Verlust-und-Gewinnbilanz und haben sich eine Identität zugelegt, die, ganz Unternehmensmanager, nichts kennt außer Geld" (Özgürel 2009).

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

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

Die AKP, eine Partei des Kapitals oder der Religion?

Den Punkt, an dem die AKP[1] inzwischen steht, erklärt wohl ausreichend und unmissverständlich das Zweite der beiden Eingangszitate. Erfolglosigkeit und Verlust an Vitalität zeichnen sich ab. Der Rückschritt, den die Partei bei den letz-

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

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

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

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

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

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

So darf als ideologisches Warenzeichen für die Identität der AKP nicht die Religion, der Islam, sondern sehr weitgehend die Wirtschaft, genauer gesagt der Neoliberalismus gelten. Die AKP vereint in sich alle Vorteile und alle Widersprüche, die sich aus ihrer Anbindung an die Märkte der Welt und die globale politische Bühne mit Hilfe der neoliberalen Ideologie ergeben. So sieht sich die Partei einerseits als Garantin einer zeitgenössischen, demokratischen und auf wissenschaftlichen Erkenntnissen aufbauenden Lebenshaltung in der Türkei. Andererseits stellt sie als Regierung auch eine recht widersprüchliche Haltung zur Schau. So beispielsweise, als sie das Titelblatt der Zeitschrift der Türkischen Institution zur wissenschaftlichen und technologischen Forschung (*Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu*, TÜBİTAK) zensierte, weil dort Darwin und die Evolutionstheorie thematisiert wurden.[3] Einerseits bereitet sie den Boden dafür vor, dass Marktmechanismen in den öffentlichen Bildungseinrichtungen Fuß fassen, indem sie verschiedene Dienste wie Reinigung, Kantine oder Transport privaten Firmen übergibt. Andererseits verteilt sie, ihrer populistischen politischen Haltung[4] folgend, weiterhin unentgeltlich Schulbücher, um sich die Basis zu sichern, Stimmen zu sammeln und sich eine solide soziale Abstützung zu schaffen. Einerseits redet die Partei von Verdienst und Fähigkeit und Produktivität in der Staatsführung und somit auch in der Institution Bildung. Andererseits verhilft sie Personen zu leitenden Stellungen im Bildungsbereich, die durch als anti-laizistisch bekannte religiöse Schulen gegangen sind und von denen nicht klar ist, inwieweit sie für staatliche Stabsstellen begabt und befähigt sind, und dies so weitgehend, dass diese Fälle zum Thema von Untersuchungen gemacht werden. Eine kurze Untersuchung in den türkischen Medien würde zeigen, dass man allgemein davon ausgeht, praktisch alle SchulleiterInnen und deren Hilfspersonal seien Parteimitglieder der AKP. Während die in den Harmonisierungsgesetzen der Europäischen Gemeinschaft enthaltenen Regelungen zur Gewerkschaftsorganisation und zum

---

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

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

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

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

Strukturelle Anpassungsprogramme und globale Reformen im Bildungswesen

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

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

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

In Drittweltländern durchgeführte Bildungsreformen

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

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

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

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

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

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

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

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

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

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

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

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

Die Absicht, eine neue effiziente Arbeitskraft heranzuziehen:

Kaum war die AKP an die Regierung gekommen, gab sie bekannt, dass sie auch im Bereich der Bildung eine Neustrukturierung vornehmen würde, und zwar im Hinblick auf die Tendenzen des Marktes und unter Berücksichtigung der Direktiven des türkischen und weltweiten Kapitals, besonders der EU und der USA. Es sei unumgänglich, die Arbeitskraft zu überprüfen, welche dieses Bildungssystem hervorbringe, und zu fragen, ob sie sich den veränderten Bedingungen der internationalen Produktion, der Märkte und zahlreicher weiterer Bereiche anzupassen vermöge. Die großen Kapitalkräfte der Türkei, in erster Linie die Vereinigung türkischer Industrieller und Geschäftsleute (*Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği*, TÜSIAD)[6] als führende Vertreterin des Kapitals hat seit den 1990er Jahren in ihren Erklärungen und Veröffentlichungen[7] mit einem reformerischen Diskurs den

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

6 Die TÜSİAD ist seit jeher sehr stark mit der Politik verbunden und war stets bestrebt, ihre eigene Wirtschaftspolitik den Regierungen schmackhaft zu machen. Nebst Wirtschaft und Politik beobachtet die Vereinigung seit ihrer Gründung jede Entwicklung im Land. Es wäre falsch, die TÜSİAD als eine gewöhnliche Vereinigung von Geschäftsleuten zu sehen; sie ist hinsichtlich Kapital, politischem Einfluss und internationaler Beziehungen die stärkste Vereinigung der Türkei. Hinter ihrem Engagement im Bildungsbereich steht ihr Bestreben, in der Ausbildung von Arbeitskräften jeder Stufe für ihre eigenen Unternehmen aktiv zu werden. So hat die Koç-Gruppe, eine der beiden großen Finanzgruppen des Landes, die Berufsgymnasien zur nationalen Angelegenheit erklärt und in dem Bereich auch sehr effiziente Arbeit geleistet. Zu diesem Thema und der Diskussion über die Berufsgymnasien durch die großen Finanzgruppen siehe Bulut (2007).

7 Die TÜSİAD ist seit 1990 im Bildungsbereich sowohl intellektuell als auch praktisch präsent und veröffentlichte zahlreiche Berichte zu Erziehung und Bildung. Die wichtigsten davon sind 1) Erziehung in der Türkei. Probleme und Vorschläge zur strukturellen Anpassung an den Wandel (1990); 2) Neustrukturierung von Berufsausbildung und technischer Schulung in der Türkei (1999); 3) Die Finanzierung der universitären Ausbildung (2000); 4) Geschichte 1939–2002 (2002); 5) Philosophie 2002 (2002); 6) Geographie 2002 (2002); 7) Die Neustrukturierung der universitären Ausbildung: Grundsätze (2003); 8) Richtig beginnen: Vorschulerziehung in der Türkei (2005); 9) Erziehung und nachhaltiges Wachstum: Der Fall der Türkei, Risiken und Chancen (2006); 10) Geschichte 1839–1939 (2006); 11) Higher Education in Turkey: Trends, Challenges, Opportunities (2008); 12) Universitäre Ausbildung in der Türkei: Tendenzen, Probleme und Chancen (2008). Fast alle dieser Berichte beurteilen das bestehende Bildungssystem aus der Sicht der globalen Entwicklung als problematisch, ungenügend und unzweckmäßig. Sie fordern dringend Wandel und rufen zu Reformen auf. Von der Vorschulerziehung bis zur universitären Ausbildung schla-

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

Die Kampagne „Keine Schule ohne Computer und Internet“:

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

Neue Unterrichtsfächer:

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

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

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

Aktivitäts- und Leistungsaufgaben:

Mit dem Übergang zum schülerzentrierten Unterricht[8] machte man die Lehrpersonen zu Beratenden, welche Schülerinnen und Schüler aktivieren. Zudem wurden diverse Aktivitäts- und Leistungsaufgaben zur Förderung praktischer Handfertigkeiten sowie intellektueller Fähigkeiten als Hausaufgaben entwickelt. Lehrplan und Lehrmittel regen die Kinder dazu an, Produzieren und Konsumieren zu üben, Waren herzustellen, ihre Produkte zu verpacken, sie zu lancieren und zu vermarkten; damit werden schon in der Schule Marktkonformität sichernde Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben. Eine der im Lehrplan erwähnten Fähigkeiten ist unternehmerische Initiative; damit strebt man die Heranbildung aktiver

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

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

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

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

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

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

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

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

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

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

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

Der philosophische Hintergrund des Reformdiskurses der AKP

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

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

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

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

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

Anpassung an die globalen Bedingungen: die Dynamik hinter dem Reformdiskurs

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

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

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

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

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

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

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

Tabelle 2: Die privaten Prüfungsvorbereitungsschulen, ihre Lehrpersonen und SchülerInnen

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

Quelle: Eğitim Sen 2010

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

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

Schluss

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

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

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

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

(Aus dem Türkischen von Hanna Rutishauser)

Bibliographie

AKP 2002a. *Parti Programı.* http://www.akparti.org.tr/parti-programi_79.html, zuletzt abgerufen am 13.06.2011.

AKP 2002b. *Acil Eylem Planı.* http://www.belgenet.com/eko/acileylem_161102.html, zuletzt abgerufen am 05.07.2011.

Altinyelken, H. K. 2010. *Changing Pedagogy. A comparative analysis of reform efforts in Uganda and Turkey*, Amsterdam (Eigenverlag).

Apple, M. W. 2004. *Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Apple, M. W. 2006. *Eğitim ve İktidar*. Istanbul: Kalkedon Yayınları.

Apple, M. W. 2007. Eğitim, Piyasalar ve Denetim Kültürü. In E. Oğuz/A. Yakar (Hrsg.). *Küreselleşme ve Eğitim*. Ankara: Dipnot Yayınları.

Barrett, A. M. 2007. Beyond the Polarization of Pedagogy: Models of Classroom Practice in Tanzanian Primary Schools. *Comparative Education* (23/2): 273–294.

Bedirhanoğlu, P. 2009. Türkiye'de Neoliberal Otoriter Devletin AKP'li Yüzü. In İ. Uzgel/B. Duru (Hrsg.). *AKP Kitabı. Bir Dönüşümün Bilançosu*. Ankara: Phoenix Yayınları.

Bilican, Y. M. 2008. Lise Felsefe Dersinde Dinsel Yapılandırma. *Radikal İki*. 5. Oktober.

Bulut, E. 2007. *The Transformation of the Turkish Vocational Training System: Creation of Lifelong Learning, Loyal Technicians* (unveröffentlichte Masterarbeit).

Carney, S. 2008. Lerner-Centred Pedagogy in Tibet: International Education Reform in a Local Context. *Comparative Education* (44/1): 39–55.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Croft, A. 2002. Singing Under a Tree: Does Oral Culture Help Lower Primary Teachers be Learner-Centred?. *International Journal of Educational Development* (22): 321–337.

Eğitim Sen 2007. *Eğitimde AKP'nin 5 Yılı*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Eğitim Sen 2010. *2009–2010 Eğitim Öğretim Yılı Sonunda Eğitimin Durumu* http://www.dpud.org/ogretmenler/2009-2010-egitim-ogretim-yili-sonunda-egitimin-durumu, zuletzt abgerufen am 25.06.2010.

Giroux, H. A. 2008. *Eleştirel Pedagojinin Vaadi*. Istanbul: Kalkedon Yayınları.

Gurbetoğlu, C. 2008. Bilim Filan Hak Getire. *Evrensel*, 27. Oktober.

Güçlü, A. 2007. Ders Kitapları?. *Milliyet*, 13. November.

Günceleğitim 2010. *Devlet Okulları Daha Başarılı* http://www.guncelegitim.com/haber/1196-lise-devlet-okullari-daha-basarili.html, zuletzt abgerufen am 13.06.2011.

İnal, K. 2005. Yeni İlköğretim Müfredatının Felsefesi. *Muhafazakâr Düşünce* (6): 75–92.

İnal, K. 2006. Neoliberal Eğitim ve Yeni İlköğretim Müfredatının Eleştirisi. *Praksis* (14): 265–287.

İnal, K. 2008. *Eğitim ve İdeoloji*. Istanbul: Kalkedon Yayınları.

İnal, K. 2009. AKP'nin Neoliberal ve Muhafazakar Eğitim Anlayışı. In İ. Uzgel/B. Duru (Hrsg.). *AKP Kitabı. Bir Dönüşümün Bilançosu*. Ankara: Phoenix Yayınları.

İnal, K./Akkaymak, G./Yıldırım, D. 2010. *The Constructivist Curriculum Reform in 2004 in Turkey – In Fact What is the Constructed?* (unveröffentlichte Arbeit, eingereicht zum 14. Weltkongress für Vergleichende Erziehungswissenschaft. Istanbul 14–18. Juni 2010).

Kartal, S. 2008. Neden 'Özel Okullardan Hizmet Satın Alınsın' ki?. *Radikal İki*, 2. November.

Kotan, B. 2008. Dersimiz 'Felsefeden Çıkış'. *Radikal*, 3. Oktober.

MEB EARGED 1999. *Müfredat Laboratuar Okulları. MLO Modeli*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB EARGED 2003. *Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB-MÜFREDAT 2006. Programların Geliştirilmesini Gerekli Kılan Nedenler. In K. İnal. Neoliberal Eğitim ve Yeni İlköğretim Müfredatının Eleştirisi. *Praksis*, (14): 265–287.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 2004. *İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi (1,2,3. Sınıflar)*. Öğretim Programı Ankara.

Nykiel-Herbert, B. 2004. Mis-Constructing Knowledge: The Case of Learner-Centred Pedagogy in South Africa. *Prospects* (34/3): 249–265.

Özcan, N. 2008. Kamu Eğitimi mi Dediniz!. *Radikal İki*, 21. Dezember.

Özgürel, A. 2009. Erdoğan'ın Seçimi!. *Radikal*, 8. April.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Özmen, Ü. 2007. *Eğitimin AKP'si. Kurnazlığın Aklı Teslim Aldığı Dönem*. Ankara: Sobil Yayınları.

Sayılan, F. 2007. Küreselleşme ve Eğitimdeki Değişim. In E. Oğuz/A. Yakar (Hrsg.). *Küreselleşme ve Eğitim*. Ankara: Dipnot Yayınları.

Selçuk, Z. 2004. *MEB-MÜFREDAT* http://programlar.meb.gov.tr/index/baskan.htm, zuletzt abgerufen am 02. Oktober 2004.

Stewart, F. 1995. Eğitim ve Uyum: 1980'lerin Deneyimi ve 1990'lar İçin Bazı Dersler. In R. Prendergast/F. Stewart (Hrsg.). *Piyasa Güçleri ve Küresel Kalkınma*. Istanbul: Yapı Kredi Yayınları, 169–204.

Tabulawa, R. T. 2003. International Aid Agencies, Learner-Centred Pedagogy and Political Democratization: A Critique. *Comparative Education* (39/1): 7–26.

Tabulawa, R. T. 2004. Geography Students as Constructors of Classroom Knowledge and Practice: A Case Study from Botswana. *Journal of Curriculum Studies* (36/1): 53–73.

UNESCO 2007. *Education for All by 2015. Will We Make It?*. Paris: UNESCO Publishing.

Uzgel, İ. 2009. AKP: Neoliberal Dönüşümün Yeni Aktörü. In İ. Uzgel/B. Duru (Hrsg.). *AKP Kitabı. Bir Dönüşümün Bilançosu*. Ankara: Phoenix Yayınları, 11–40.

Yavuz, H. 2010. Giriş: Türkiye'de İslami Hareketin Dönüşümünde Yeni Burjuvazinin Rolü. In H. Yavuz (Hrsg.). *AK Parti. Toplumsal Değişimin Yeni Aktörleri*. Istanbul: Kitapyayinevi, 7–31.

Zajda, J. 2005. Cultural Transferability and Cross-Cultural Textbook Development. In Y. Kanu 2005. Tensions and Dilemmas of Cross-Cultural Transfer of Knowledge: Post-Structural/Postcolonial Reflections on an Innovative Teacher Education in Pakistan. *International Journal of Educational Development* (25): 493–513.

21. Yüzyıl Türkiye Enstitüsü 2010. *Milli Eğitim Bakanlığı Verilerine Göre Özel Okul ve Dershane Sayısı ile bu Kurumlarda Okuyan Öğrenci Sayısı her Geçen Gün Artıyor* http://www.21yyte.org/tr/yazi.aspx?ID=2353&kat=21, zuletzt abgerufen am 25.06.2010.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

Müge Ayan Ceyhan

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

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

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

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

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

Methodische Vorgehensweise

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

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

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

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

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

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

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

Das Kontinuum von Individualismus und Kollektivismus

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

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

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

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

dualismus-Kollektivismus[2] bei der Konzeption eines soliden Menschenmodelles und seines Verhältnisses zur Bildung von Nutzen sein kann.

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

Tabelle 1: Individualismus und Kollektivismus, definitorische Eigenschaften

	Individualismus	*Kollektivismus*
Ich-Wahrnehmung	Autonome, differenzierte Ich-Identität	Interdependentes und in gegenseitiger Abhängigkeit stehendes Ich
Verhältnis zu den Zielen[3]	Persönliche Ziele haben Vorrang	Kollektive Ziele haben Vorrang
Relative Wichtigkeit von Verhalten und Normen[4]	Das soziale Verhalten wird bestimmt von persönlichen Überzeugungen, Wertvorstellungen und Haltungen	Das soziale Verhalten wird bestimmt von sozialen Normen, Pflichten und Zwängen
Betonung von Beziehungen[5]	– Tendenz zur Pflichterfüllung – zeitweilige Vernachlässigung von Beziehungen möglich	– Tendenz zum Aufbau harmonisierender Beziehungen – zeitweilige Vernachlässigung von Pflichten möglich

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

---

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

3 Triandis (1989); Yamaguchi (1994).

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

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

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

Modelle des Menschen

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

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

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

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

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

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

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

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

Die Ethnographie der Bakış-Schule: Bildungspraxis[7]

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

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

---

[7] Ein eingehender Vergleich zur Bildungspraxis findet sich bei Ayan (2006) und Ayan Ceyhan (2009b).

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

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

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

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

Ein ethnographischer Fall: Der Schulausflug[10]

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

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

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

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

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

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

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

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

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

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

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

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

Fazit

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

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

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

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

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

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

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

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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

(Aus dem Türkischen von Hanna Rutishauser)

Bibliographie

Anamur, Z. N. 1998. *Individualism – Collectivism, Self-Concept and Sources of Self-Esteem* (unveröffentlichte Diplomarbeit).

Ayan, M. 2006. *Changing Conceptions of Personhood in Contemporary Turkey: An Upper Middle Class School Ethnography* (unveröffentlichte Doktorarbeit).

Ayan Ceyhan, M. 2009a. Emergence of Individualism, Entrepreneurialism and Creativity in Turkey's State-run Educational System: Anthropological Contributions to Educational Sciences. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*: 101–104.

Ayan Ceyhan, M. 2009b. Vacillating between Opposing Conceptions of Personhood: Individualism and Conformism in Turkish Educational Practices. *Research in Comparative and International Education* (4/2): 204–210.

Bontempo, R./Rivero, J. C. 1992. *Cultural Variation in Cognition: The Role of Self-Concept in the Attitude-Behavior Link.* Annual Meeting of the Academy of Management'ta Sunulmuş Bildiri. Las Vegas.

Chen, C. C./Chen, X./Meindl, J. R. 1998. How Can Cooperation Be Fostered? The Cultural Effects of Individualism – Collectivism. *The Academy of Management Review* (23/2): 285–304.

Davidson, A. R./Jaccard, J. J./Triandis, H. C./Morales, M. L./Diaz-Guerrero, R. 1976. Cross-Cultural Model Testing: Toward a Solution of the Etic-Emic Dilemma. *International Journal of Psychology* (11): 1–13.

ERG 2005. *Öğretim Programları İnceleme ve Değerlendirme 1. Müfredat Değerlendirme Komisyonu: Çiğdem Kağıtçıbaşı, İlhan Tekeli, İpek Gürkaynak, Petek Aşkar, Süha Sevük, Tosun Terzioğlu, Üstün Ergüder*. Istanbul: ERG.

Göregenli, M. 1995. Individualism – Collectivism Orientations in the Turkish Culture: A

Preliminary Study. *Türk Psikoloji Dergisi* (10):1–14.

Göregenli, M. 1997. Individualist – Collectivist Tendencies in a Turkish Sample. *Journal of Cross-Cultural Psychology* (28): 787–794.

Habermas, J. 1981. *Theorie kommunikativen Handelns.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hodgins, H./Koestner, R./Duncan, N. 1996. On the Compatibility of Autonomy and Relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin* (22): 227–237.

Hofstede, G. 1980. *Culture's Consequences*. Beverly Hills: Sage.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Kağıtçıbaşı, Ç./Berry, J.B. 1989. Cross-Cultural Psychology: Current Research and Trends. *Annual Review of Psychology* (40): 493–531.

Kağıtçıbaşı, Ç. 1997. Individualism and Collectivism. In J. W. Berry/M. H. Segall/Ç. Kağıtçıbaşı (Hrsg.). *Handbook of Cross-Cultural Psychology 3*. Boston: Allyn and Bacon, 1–49.

Kağıtçıbaşı, Ç. 1998. *Kültürel Psikoloji: Kültür Bağlamında İnsan ve Aile*. Istanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Kağıtçıbaşı, Ç./Ataca, B. 2005. Value of Children, Family and Self: A Three Decade Portrait from Turkey. *Applied Psychology: An International Review* (54/3): 317–337.

Kağıtçıbaşı, Ç. 2007. *Family, Self, and Human Development Across Cultures: Theory and Applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Kılıç, B. 2000. *Procedural Justice and Its Effects on Trust in Supervisor, Organizational Commitment and Work Performance* (unveröffentlichte Diplomarbeit).

Kim, U./Triandis, H. C./Kağıtçıbaşı, Ç./Choi, S. C./Yoon, G. 1994. *Individualism and Collectivism, Theory Method Applications*. Newbury Park: Sage.

Kwak, K. 2003. Adolescents and Their Parents: A Review of Intergenerational Family Relations for Immigrant and Non-immigrant Families. *Human Development* (46): 15–36.

Meeus, W./Oosterwegel, A./Vollebergh, W. 2002. Parental and Peer Attachment and Identity Development in Adolescence. *Journal of Adolescence* (25): 93–106.

McClelland, D. C./Winter, D. G. 1969. *Motivating Economic Achievement*. New York: Free Press.

PIRLS 2001. *International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary School in 35 Countries*. Boston: International Study Center.

Triandis, H. C. 1988. Collectivism and Individualism: A Reconceptualisation of a Basic Concept in Cross-Cultural Psychology. In G. K. Verma/C. Bagley (Hrsg.). *Personality, Attitudes, and Cognitions*. London: McMillan, 60–95.

Triandis, H. C. 1989. Self and Social Behavior in Differing Cultural Contexts. *Psychological Review* (96): 269–289.

Triandis, H. C. 1990. Cross-Cultural Studies of Individualism and Collectivism. In J. Berman (Hrsg.). *Cross-Cultural Perspectives: Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press, 41–134.

Triandis, H. C. 1995. *Individualism and Collectivism*. Boulder: Westview.

Yamaguchi, S. 1994. Collectivism among the Japanese: A Perspective from the Self. In U. Kim/H. C. Triandis/Ç. Kağıtçıbaşı/S. C. Choi/G. Yoon (Hrsg.). *Individualism and Collectivism, Theory Method Applications*. Newbury Park: Sage, 175–199.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Die Rolle der LehrerInnen im Zuge des Wandels[1]

Adnan Gümüş

Wenn man die Schwierigkeiten bedenkt, die ein Analphabet hat, der über sein Feld, sein Dorf oder seine Straße hinausgehen möchte, so behandelt dieser Aufsatz die Bedeutung von Schule und LehrerInnen in einem breiten Bereich: Angefangen von ihrer Wirkung auf den alltäglichen Lauf des Lebens bis hin zu ihrer Rolle bei der Ausdifferenzierung von sozialen Klassen, bei sozio-politischen Entwicklungen, ja sogar – als RepräsentantInnen der schriftlichen Kultur – bei der Entstehung der Zivilisation. Ziel dieses Artikels ist es, am Beispiel des Osmanischen Reichs und der Türkei, insbesondere in der modernen Geschichte im Zeitraum von 1773 bis heute, einige bescheidene Antworten zur Rolle von Erziehung und Lehre zu finden. Diese bezieht sich auf die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten, Disziplin und Verhaltensgewohnheiten sowie auf den Gebrauch von Kopf (Kognition) und Hand (Technik). Es wird ebenfalls thematisiert, welche Qualität dieser Einfluss der Erziehung und Lehre hat: Welche Bedeutung kommt der Schule und den LehrerInnen in den ökonomischen, gesellschaftlichen, politischen, kulturellen und humanen Wandlungsprozessen der Türkei und in ihrer heutigen Lage zu?

Bei der Entwicklung von Antworten auf diese Fragen gibt es zwei Hürden: Es ist erstens schwierig, innerhalb der Wandlungsprozesse den Einfluss von Erziehung und Lehre gegenüber dem Einfluss anderer Prozesse abzugrenzen; zweitens ist es problematisch, die Rolle des Lehrers vom gesamten Prozess der Erziehung und Lehre zu abstrahieren. Daher werden in diesem Aufsatz zum einen die Bedeutung des Erziehungs- und Lehrprozesses, zum anderen aber die Rolle der Lehrpersonen fokussiert, zugleich jedoch auch die anderen Faktoren und Akteure mit berücksichtigt. Es wird dabei auch zu bedenken sein, wie sich Schule und Lehramt herausgebildet haben, insofern ja die Ausbildung der LehrerInnen wie auch ihr Einfluss auf den sozialen Wandel zu allererst von den Erwartungen der materiellen und politischen Strukturen, in denen sie sich befinden, abhängen.

Zunächst werde ich die Entstehung und Entwicklung des formalen Bildungssystems, der Schule und des Lehramts im späten Osmanischen Reich und der Republik behandeln (Abschnitt 1), mich dann mit der Klassenlage und ideologischen Position der LehrerInnen beschäftigen (Abschnitt 2), um schließlich zu untersuchen, wie die Schule als Institution und die LehrerInnenschaft als soziale Gruppe beziehungsweise Klasse in der Praxis die Prozesse beeinflusst (Abschnitt 3).

---

1 Dieser Artikel wurde von Arnd-Michael Nohl übersetzt und redigiert. Die Endfassung wurde mit dem Autor, dessen hier bekundete Meinungen und Überzeugungen nicht unbedingt mit denjenigen des Redakteurs übereinstimmen, abgestimmt.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Die Entstehung von Lehramt und Schule im Osmanischen Reich: Historische Hintergründe

Im Osmanischen Reich und in der Türkischen Republik trifft man zwar auf eine moderne Beschulungsform, doch hat sich diese nur zum Teil parallel zur Beschulung in Westeuropa entwickelt. War in Westeuropa der Bedarf nach moderner Beschulung aufgrund der Entstehung von Städten, die an die Bourgeoisie der Kaufleute und Industriellen gebunden waren, aufgekommen, entwickelte sich die moderne Beschulung im Osmanischen Reich im Rahmen von staatlich und von oben organisierten Modernisierungs- beziehungsweise Reformbewegungen, die aufgrund der schwindenden militärischen Überlegenheit im Kontext des Lehnssystems und der existentiellen Probleme des Staates notwendig geworden waren.[2]

Die Transformationen, die die osmanischen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen im 18. und 19. Jahrhundert durchlaufen haben, müssen daher im Kontext von drei Faktoren gesehen werden: Erstens im Kontext der Konkurrenz zu den westlichen Staaten (Frankreich, England, Preußen und Russland), zweitens hinsichtlich der Beziehungen und Differenzierungen zwischen militärischer Laufbahn, Religionsgelehrtenamt und säkularem Beamtentum, und drittens hinsichtlich der viel später (erst nach 1950) entstandenen Marktbeziehungen (etwa in der Berufsbildung). Insgesamt beruhte die Reform des Schulwesens aber weniger auf den Notwendigkeiten, die durch den Bedarf nach innerer Erneuerung und durch die oben genannten Differenzierungen entstanden waren, als vielmehr auf dem Wettbewerb mit anderen Staaten: Die Osmanische Führung wollte die Überlegenheit, die sie gegenüber den westlichen Mächten verloren hatte, über die Modernisierung der Schulen wieder erlangen.

Der Übergang zu einer säkularen Erziehung wurde durch die Gründung einer militärisch geprägten Schule für Ingenieure (1773) erleichtert, wodurch die Militärs nun nicht mehr Bremser, sondern Motoren des Fortschritts wurden. 1838 wurde die Verwaltung der neuen Form der osmanischen Sekundarschulen (*rüşdiye*) den religiösen Richtern (*kadı*) genommen und – mit der Einrichtung einer neuen Behörde – der staatlichen Bürokratie übergeben. Der Aufbau einer modernen, säkularen Schulverwaltung wurde dann mit der Gründung des Erziehungsministeriums im Jahre 1847 vervollständigt. 1861 wurden die Knabenschulen unter der Ägide der neuen Lehrmethoden (*usûl-ü cedid*) an das Erziehungsministerium gebunden. Eine der heutigen Situation ähnliche Struktur erhielt das Erziehungswesen mit der Verordnung für die öffentliche Erziehung aus dem Jahre 1869 (Bursalıoğlu 1976: 12f; Akyüz 2010).[3]

---

2 Aydemir (1976: 219) bezeichnet diese Struktur als Armeenation. Auch Kongar (1998: 645, 650) betont die Rolle des Staates und insbesondere der Armee.

3 Zur Entstehung des modernen Bildungswesens beziehungsweise -systems im Osmanischen Reich und der Türkei siehe auch den einleitenden Beitrag von Arnd-Michael Nohl in diesem Band.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Traditionell konnten Abgänger der alten osmanischen Sekundarschule (*medrese*) als LehrerIn arbeiten. Mit Beginn der säkularen Erziehung entstanden jedoch Ausbildungsstätten eigens für LehrerInnen: So gab es von 1848 bis 1926 das „Haus des Lehrers" (*darülmuallimin*), in dem Lehrer für die Jungenschulen im Sekundarbereich ausgebildet wurden. 1870 eröffnet das „Haus der Lehre" (*darülmuallimat*), in dem vornehmlich LehrerInnen für Mädchenschulen im Primar- und Sekundarbereich herangezogen wurden. 1909 wurde mit der Ausbildung von GymnasiallehrerInnen an der Universität Istanbul, dem „Haus der Wissenschaft" (*darülfünun*), begonnen.[4] Nach der Republikgründung wurden diese Ausbildungsstätten in unterschiedliche Lehrerschulen umgewandelt. Zwischen 1974 und 1982 wurde die Lehrerbildung dann in die Hochschulen überführt, sodass man seit 1982 auf das Lehramt in einem meist vierjährigen Studium vorbereitet wird.[5]

Die geschilderten Entwicklungen im Osmanischen Reich bedeuten aber, dass die modernen Schulen nicht das Ergebnis eines vom Staat unabhängigen Prozesses waren, sondern Teil des an das Sultanat gebundenen Modernisierungsprozesses (Göçek 1999: 9f). Aus diesem Grunde konnten die klassische osmanische Bürokratie und die Klasse der Religionsgelehrten (an die auch die *medresen* gebunden waren) lange Zeit ihre Bedeutung bewahren. In Folge dessen dauerte die Parallelstruktur der Schulen (*medrese* und moderne Schulen) bis zur republikanischen Revolution an.

Aktuelle Zahlen und Lage der LehrerInnen

Eine wichtige Frage für den Einfluss der LehrerInnen auf den sozialen Wandel ist diejenige nach der Kraft und den Haltungen der LehrerInnen und den Widerständen, die sie gewahren. Es geht also um den Grad der Autonomie, die LehrerInnen innehaben. Koselleck schreibt, dass das Bildungsbürgertum an ökonomische und politische Vorbedingungen geknüpft, aber auf diese nicht zu reduzieren sei, sondern eigene Praktiken und Wissensformen aufweise. Er behauptet, dass nicht alle aus der Gruppe der Gebildeten zum Bürgertum gehörten, weshalb die Gebildeten nicht mit dem Bürgertum gleich zu setzen seien. Insgesamt schlägt er vor, den Einfluss des Bildungsbürgertums nicht zu überschätzen (2009: 111). Nach Gramsci (2000) ist das Bildungsbürgertum eine hegemoniale Organisationsform, die eine partielle Autonomie aufweist (vergleiche auch Stillo 2004).

Ich möchte hier folgende These entwickeln: Die Position und Rolle der Schule und der Lehrenden innerhalb des Wandlungsprozesses ist an die materielle und

---

4 Das Militär und die Bürokratie hatten im Osmanischen Reich ihre eigenen Lehrerbildungsstätten.

5 Im Jahre 2008–2009 arbeiteten an den Fakultäten für Erziehungswissenschaft insgesamt 6 414 Hochschullehrende, darunter 592 ProfessorInnen, 361 assoziierte ProfessorInnen (*doçent*) und 2 220 AssistenzprofessorInnen (*yardımcı doçent*). 200 283 Personen waren als Studierende eingeschrieben.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

soziale Struktur, an die Binnen- und äußeren Bedingungen, an die Bedürfnisse der Klassen und sozialen Gruppen und ihre Zwänge gebunden, welche selbst in Interaktion mit dem Entwicklungsstand von Wissen und Technologie stehen. Die Beziehung zwischen der materiell-sozialen Struktur und der Erziehung jedoch funktioniert nicht in Form einer einseitigen Prägung. Vielmehr geht es um die Thematisierung von Schule und LehrerIn als Teil der vorhandenen Strukturierung und Wandlungsprozesse, wobei sie sowohl als Akteure als auch als Mittler, aber auch als Ergebnis des Wandels zu begreifen sind.

Die quantitativen Ausmaße: LehrerInnen sind keine eigene gesellschaftliche Macht

LehrerInnen stellen in der Türkei eine der größten Berufsgruppen und sind als solche nicht zu übersehen. Im Jahre 2008/2009 haben 576 747 LehrerInnen in öffentlichen allgemeinen Schulen, 46.665 LehrerInnen in Privatschulen und 54 361 in der nonformalen Bildung, also insgesamt etwa 680.000 LehrerInnen gearbeitet. Wenn man hierzu noch 62 000 befristet beschäftigte LehrerInnen hinzurechnet, steigt die Zahl auf 742 000.

Zahl der LehrerInnen in den Erziehungsinstitutionen/-stufen

Bildungsstufe	2008/09	
	Gesamt	Befristet beschäftigt
Gesamtzahl (Erziehungsministerium)	679 015	78 262
Zahl in der Allgemeinbildung	624 654	37 930
Öffentliche Allgemeinbildung	576 747	37 930
Private Allgemeinbildung	46 665	-
Vorschulerziehung	12059	494
Primarschule (1–8)	419 340	33 978
Sekundarstufe	193 255	3 458
Nonformale Bildung	54 361	40 332

Quelle: Statistiken des Nationalen Erziehungsministeriums (*Milli Eğitim Bakanlığı*, MEB). Allgemeine Bildung 2007–2008

Diese quantitative Größe schlägt sich allerdings nicht von selbst in einer entsprechenden Macht und Qualität nieder. Man kann sogar sagen, dass diejenigen LehrerInnen, die arbeitslos oder fachfremd beschäftigt sind und deren Zahl die 200 000 übersteigt, die aus der quantitativen Größe der LehrerInnenschaft erwachsende Kraft wieder weitgehend reduziert. Um die Möglichkeiten der LehrerInnenschaft, ihre Prioritäten und Forderungen durchzusetzen, besser zu verstehen, ist es angera-

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ten, ihre berufliche Situation, ihre ideologische Position und ihre Organisationen näher zu betrachten.

Strukturelle Regression: die beruflichen Rechte der LehrerInnen im Wandel

In der Reformzeit des Osmanischen Reichs, etwa ab 1848, wie auch insbesondere in der Frühzeit der türkischen Republik, wurden die LehrerInnen als RetterInnen des Reichs beziehungsweise der Republik betrachtet und genossen große Achtung. Die Eigenschaften der LehrerInnen als Gründer der Republik und als säkulare Nationalisten schwächten nach dem Zweiten Weltkrieg jedoch ab; sie fingen an, immer mehr zu BeamtInnen zweiter Klasse zu werden. Auch wenn die LehrerInnenschaft nach 1946 ihr gesellschaftliches Gewicht weitgehend verlor, konnten ihre Berufsrechte lange Zeit – trotz einiger Differenzierungen – gewahrt bleiben. Der Militärputsch von 1980 war indes eine Bruchstelle und der eigentliche Wandel hat in den 1990er Jahren begonnen. Seither werden neben den Arbeitsbedingungen und der gesellschaftlichen Anerkennung auch die gesetzlichen Berufsrechte der LehrerInnenschaft in großer Geschwindigkeit verändert. Seit etwa 20 Jahren versucht man, die Arbeitstätigkeit der LehrerInnen flexibler und unsicherer zu machen: Es gibt eine rein zahlenmäßige Flexibilität, das heißt Einstellungen und Entlassungen werden vereinfacht; es gibt eine Flexibilität der Arbeitszeit (in der Wochenarbeitszeit wie auch mit den kurzfristigen Beschäftigungsverhältnissen), eine funktionale Flexibilität, sodass LehrerInnen unterschiedliche Aufgaben gegeben werden können, die Bezahlung ist flexibel (unterschiedliche Positionen werden eingerichtet beziehungsweise nach Unterrichtsstunden bezahlt) und vermehrt werden Aufgaben an den privaten Sektor übergeben (TİSK 1999: 14f.). Im Einzelnen handelt es sich um folgende Entwicklungen:

a) Umfassendes Qualitätsmanagement: Zur Einrichtung einer zeitbezogenen und funktionalen Flexibilität gehört das umfassende Qualitätsmanagement (*total quality management*), das im Erziehungsministerium im Weltbank-geförderten Projekt zur Entwicklung der Nationalen Erziehung im Jahre 1990 begonnen und 1999 in einer Verordnung als verbindlich erklärt wurde. Dieses Qualitätsmanagement dient auch dazu, wirtschaftliche Einsparungen zu ermöglichen und neue Finanzquellen zu erschließen, das heißt es ist eine Privatisierungs- und Kommerzialisierungsinitiative.
b) Personalnorm (*norm kadro*): Ebenfalls seit 1999 gibt es eine Verordnung zur Personalnorm, nach der jeder Schule für jeweils 16 Stunden Unterricht eine Lehrerstelle gegeben wird. Die LehrerInnen haben aber ein Unterrichtsdeputat von 21 Stunden und dürfen daher auch in anderen Schulen zum Unterricht verpflichtet werden. Mit der Personalnorm wird jenen, die zum festen Personal gehören, eine größere Arbeitsleistung abgerungen. Sie werden darauf vorbereitet, dass sie wenig Bezahlung für hohe Leistungen und keine Bezahlung für

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Überstunden erhalten. Des weiteren wird befürchtet, dass Versetzungen von Amts wegen (etwa wegen des Umzugs des verbeamteten Ehepartners), die zu einer Übersteigung der Personalnorm und zur Einführung von Depotschulen (in denen LehrerInnen ‚geparkt' werden) führen, dazu dienen, die LehrerInnenschaft auf Formen der Leiharbeit vorzubereiten, wie sie im Arbeitsgesetz vorgesehen sind (Eğitim-Sen 2005: 32f.).

c) Flexbilität und Unsicherheit in der Bezahlung: Unter den 730 781 LehrerInnen, die im Januar 2010 in privaten oder öffentlichen Schulen arbeiteten, waren 68 053 mit befristeten Verträgen beschäftigt; 61 551 LehrerInnen wurden nach Unterrichtsstunden bezahlt. Insgesamt sind also 129 604 Personen nur vorübergehend beschäftigt, wobei hierzu die etwa 24 000 Lehrenden in der Erwachsenenbildung und den Vorschulen noch hinzugerechnet werden müssen.

d) Unterschiedliche Karrierewege: In einem Gesetz aus dem Jahre 2004 werden unterschiedliche Karrierepositionen festgelegt, vom Hauptlehrer über den spezialisierten Lehrer bis zum normalen Lehrer. Auf diese Weise finden sich in derselben Schule acht unterschiedliche Karrierepositionen: 1) RektorIn, 2) KorektorIn, 3) HauptlehrerInnen, 4) spezialisierte LehrerInnen, 5) LehrerInnen, 6) LehramtsanwärterInnen, 7) LehrerInnen mit befristetem Vertrag und nur im Schuljahr beschäftigt, 8) auf Stundenbasis beschäftigte LehrerInnen. Auf diese Weise wird nicht nur auch eine Flexibilität bei der Bezahlung erreicht, sondern auch die Solidarität der LehrerInnen untereinander aufgebrochen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die seit 1990 eingeführten Neuerungen zu Verlusten in den Berufsrechten der LehrerInnen geführt haben. Stellte die LehrerInnenschaft seit der Erneuerungsperiode (Tanzimat) des Osmanischen Reichs und im Zuge der Republiksgründung noch jene Gruppe, die die Modernisierung repräsentierte, so verlor sie nach 1946 ihre gesellschaftliche Bedeutung. Nach 1990 gerieten auch noch, unter dem Einfluss globaler Kapitalkräfte, ihre Rechte als BeamtInnen in Gefahr, sodass die LehrerInnenschaft heute stärker denn je von dem Staat, den Märkten und globalen Entwicklungen abhängig ist. Die (einstige) Teilautonomie der LehrerInnenschaft wird durch die Marktkräfte allerdings nicht, wie die Liberalen behaupten, gestärkt, sondern untergraben. Die LehrerInnen geraten in eine Position, in der sie als abhängige KopfarbeiterInnen (als Proletariat im Anzug) leicht zu dirigieren sind.

LehrerInnenorganisationen

In der Türkei gibt es ein zentralistisches Entscheidungssystem; über das Curriculum, die Bildungspolitik, die Führung der Schulen, finanziellen Mittel und das Personal entscheidet alleine das Erziehungsministerium, das heißt die Zentralregierung. Gleichwohl hat es immer auch den partiellen Widerstand von „fortschrittlichen" (reformistischen), humanistischen und linken LehrerInnen gegeben. Die frühesten LehrerInnenorganisationen gehen auf das Jahr 1906 zurück; 1920 gab es

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

in Istanbul den ersten LehrerInnenstreik und die soziale Bewegung der LehrerInnen ist bis in die 2000er Jahre ein wichtiges Element der türkischen Demokratie. Die erste Berufsgruppe, die sich im öffentlichen Sektor organisierte, waren die LehrerInnen, die unter anderem folgende Organisationen gründeten (Eğitim Sen 2005: 412f): Das Komitee der LehrerInnen (*Encümen-i Muallimin*) im Jahre 1906; die Türkische Union der Gemeinschaft der Lehrer und Lehrerinnen (*Türkiye Muallimler ve Muallimeler Cemiyeti Birliği*, 1921); die Türkische LehrerInnengewerkschaft (*Türkiye Öğretmenler Sendikası*, TÖS, 08.06.1965); den Vereinigungs- und Solidaritätsverein aller Erziehungs- und BildungsarbeiterInnen (*Tüm Eğitim Öğretim Emekçileri Birleşme ve Dayanışma Derneği*, TÖB-DER, 04.10.1971); die Gewerkschaft der Bildungs- und Wissenschaftskräfte (*Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası*, 23.01.1995).

Trotz Behinderungen von offizieller Seite hat die Mitgliederzahl der linksorientierten Türkischen LehrerInnengewerkschaft (TÖS) die 100 000 in den 1960er Jahren und des Vereinigungs- und Solidaritätsvereins aller LehrerInnen (TÖB-DER) in den 1970ern sowie der Gewerkschaft der Bildungs- und Wissenschaftskräfte (Eğitim-Sen) in den 1990ern die 200 000 erreicht.

Auf der anderen Seite kam es nach 1960 zu einer Spaltung der LehrerInnenorganisationen und in den 1970er entstanden zwei weitere Vereinigungen: Zwischen 1966 und 1980 repräsentierte die Nationale Union der türkischen Studenten (*Millî Türk Talebe Birliği*, MTTB) , auch wenn sie nicht unmittelbar eine LehrerInnenorganisation war, diejenigen LehrerInnen, die einer spirituellen, islamischen Richtung anhingen. Und die „idealistisch-nationalistischen" LehrerInnen wurden vom Verein der idealistischen HochschullehrerInnen und LehrerInnen (*Ülkücü Öğretim Üyeleri ve Öğretmenler Derneği*, Ülkü-Bir), die im Jahr 1971 gegründet worden war und 78 000 Mitglieder sowie 330 Zweigstellen hatte, vertreten.

Aus diesen beiden rechten, konservativen Gruppen entstanden dann in den 2000er Jahren, begleitet von dem Wandel der politischen Konjunktur und einem zunehmenden gewerkschaftlichen Organisierungsgrad, die Türkische Erziehungsgewerkschaft *(Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Çalışanları Sendikası,* Türk Eğitim-Sen), die nationalistisch-konservativ ist, sowie die Gewerkschaft der Union der PädagogInnen (*Eğitimciler Birliği Sendikası,* Eğitim-Bir-Sen), die religiös-spirituell und konservativ ist und seit 2009 die vertretungsberechtigte Gewerkschaft ist. Im Jahre 2005 wurde dann noch die republikanisch-nationalistische Gewerkschaft der Arbeitstätigen in der Erziehung und Wissenschaft (*Eğitim ve Bilim İşgörenleri Sendikası,* Eğitim-İş) gegründet, die stärker kemalistisch geprägt ist. Letztlich spiegeln die Bewegungen und Gewerkschaften der LehrerInnen die gesellschaftlichen Brüche wider. Heute gibt es damit unterschiedliche Erziehungsgewerkschaften, die den vier Gewerkschaftskonföderationen in der Türkei, zwei von ihnen links-, die anderen rechtsgerichtet, angehören.

Obgleich die linken Gewerkschaften den gewerkschaftlichen Kampf schultern, sind mittlerweile die rechten und ‚spirituellen' Gründungen zu vertretungsberechtigten Gewerkschaften geworden. In der Satzung der Eğitim-Bir-Sen, die seit der

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Regierungsübernahme der Partei für Gerechtigkeit und Entwicklung (*Adalet ve Kalkınma Partisi*, AKP) dieser nahe steht und die behauptet, eine spirituelle Ideologie zu vertreten, werden unter den Zielen sogar der „Konkurrenzkampf" und die „Förderung des privaten Unternehmertums" aufgeführt.

Zur Mission und Vision der LehrerInnenschaft: Von den „nationalen" Aufgaben zur modularen Erziehung

Kurz vor und auch nach der Gründung der Republik wurde den LehrerInnen die Aufgabe zugezollt, die Gesellschaft zu modernisieren. Am 08. März 1923 drückte der Nationale Erziehungsminister İsmail Safa dies in einer Verordnung, die „Erziehungscharta" (*Maarif Misakı*) genannt wird, folgendermaßen aus:

> „Unser Ziel ist die Erziehung. Es ist die Aufgabe jeder Generation, die neuen Generationen auf die Erfordernisse der Zukunft vorzubereiten. (...) Unsere Jugendlichen müssen sich der neuen Zivilisation, die mit den ideellen, rechtlichen und insbesondere ökonomischen Überzeugungen von Morgen geboren wird, mit aller Kraft stellen können! (...) Es gibt viele Feinde im Äußeren. Wir sind darauf angewiesen, uns in unserem Land in einem Nationalgefühl zu vereinen. (...) Die ökonomischen Revolutionen stehen kurz bevor. (...) Deswegen werden wir den Beruf, unsere Jugend mit dem Ziel der Produktivität und der Idee des Arbeitens heranzuziehen und ihnen die Mittel zur Produktion zu geben, verfolgen" (Hakimiyet-i Milliye Gazetesi, zitiert nach Binbaşıoğlu 2005: 235f.).

Auch Mustafa Kemal bekundete 1924 auf dem Kongress der LehrerInnenunion: „LehrerInnen, die neue Generation wird Euer Werk sein... Die Republik benötigt Wächter von hoher Moral, die in ihren Ideen, in ihrer Geistes- und Naturwissenschaft und körperlich kräftig sind" (zitiert nach Akyüz 2010: 457). Die hinter solchen Äußerungen stehende Haltung wurde zum zentralen Motiv der Erziehungsinitiativen gegenüber der Bevölkerung und insbesondere der Landbevölkerung, die damals circa 80% der Einwohnerschaft ausmachte. Sowohl die staatsgläubigen politischen Kreise, die sich um die Zeitschrift *Kadro* (Das Kader) sammelten, als auch verschiedene Erziehungsminister und andere Verantwortliche haben den LehrerInnen zwei zentrale Ziele gesteckt: Einerseits sollten die in die Dörfer zu schickenden LehrerInnen die feudale Struktur auf dem Lande, die den Neuerungen widerstand, zerstören, andererseits sollten sie die Agrarproduktion ankurbeln. Tahir Hayrettin schrieb 1933 in der Zeitschrift *Kadro*: „Die ins Dorf zu schickenden LehrerInnen sollen, während sie zugleich die Ideologie der Revolution repräsentieren, auch Vorreiter bei der Einführung moderner Technologie im Dorf sein" (zitiert nach Aydın 1999: 131ff.). Kurz gesagt, seit der Republiksgründung (ja sogar seit der osmanischen Erneuerungsperiode des Tanzimat) bis etwa 1945 wurden in die LehrerInnen hohe Erwartungen gesteckt, die insbesondere um die „nationale Einheit" und die „nationale Entwicklung" rankten.

Nach dem zweiten Weltkrieg änderte sich die Lage allerdings grundlegend. Unter „nationaler Einheit" wurde zunehmend eine Synthese aus türkischer Kultur

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

und Islam verstanden; die humanistisch-aufklärerischen Ideale, wie auch das Ziel der nationalen Entwicklung, traten in den Hintergrund. An den Universitäten wurden Lehrende, denen man eine linke Gesinnung unterstellte, entlassen. Die Dorfinstitute, die zur Ausbildung von LehrerInnen auf dem Lande dienten, wurden ebenso geschlossen wie diejenigen, die sie ins Leben gerufen hatten, aus ihren Positionen entfernt. Der Einfluss westlicher Länder nahm ebenfalls zu, die angelsächsische Tradition der Ausbildung an Fakultäten wurde übernommen.

Obwohl viele LehrerInnen den Putsch von 1960 unterstützten, nutzte er ihnen nichts. Zwar wurden 1965 die ersten LehrerInnengewerkschaften gegründet, doch wurden 1969 Verfahren gegen mehr als 80 000 LehrerInnen angestrengt, die sich an einem Boykott beteiligt hatten, und zehntausende von ihnen bestraft. Die Gründungsideologie der Republik trat zunehmend in den Hintergrund und die „revolutionäre" (verändernde, wandelnde) Rolle der LehrerInnenschaft verminderte sich.

Der Wandel in der Rolle des Lehrers schlug sich auch in dem grundlegenden Gesetz zur nationalen Erziehung von 1973 nieder. Wenngleich dort auch ein Bezug auf die „Persönlichkeit" der SchülerInnen und auf eine „zeitgemäße Zivilisation" zu finden ist, werden diese doch eher als einfache technische Begriffe aufgefasst. Der gesamte Fokus liegt indes auf der „nationalen Einheit und Integrität" (*milli birlik ve bütünlük*). Im Unterschied zu den Anfängen der Republik wird nur mittelbar auf die Bedeutung der Schule für die Entwicklung der Ideen, auf ihre Verknüpfung mit der Wissenschaft und ihre Bindung an das praktische Leben verwiesen. Zugleich dauern aber die übersteigerten Erwartungen an die LehrerInnen an.[6]

Das Erziehungssystem, das seine Ausrichtung durch eine nationalistische und staatsgläubige Ideologie erhielt, zielte vor allem darauf, BürgerInnen heranzuziehen, die dem Staat absolut treu sind. Diskurse, wie derjenige der „zeitgemäßen Zivilisation" (*muasır medeniyet*) oder des „Humanismus", wurden immer mal wieder angeschoben, doch nicht mit Konzepten wie denjenigen der Freiheit, Gleichheit und Universalität gefüllt. Im Gegenteil, es war stets eine korporatistische, staatsgläubige Perspektive dominant (Kaplan 2009: 390–393).

Nach dem Militärputsch von 1971 gerieten die humanistisch orientierten oder linken LehrerInnen noch mehr unter Druck. Ihr „Vereinigungs- und Solidaritätsverein" (TÖB-DER) wurde von der Regierung nicht beachtet und nach dem Militärputsch von 1980 ganz verboten. Mit diesem letzten Militärregime wurden Gewerkschaften und Vereine insgesamt illegalisiert, sodass die LehrerInnen zu einfachen BeamtInnen ohne gesellschaftspolitischen Anspruch wurden.

---

6 Diese Haltung, die alles von der Erziehung und den LehrerInnen erwartete und damit mehr oder weniger bewusst alle Probleme auf die Schule reduzierte, wurde von Aydın (1999) mit der Frage, ob LehrerInnen denn „Missionare" seien, kritisiert.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Der Juntaführer von 1980, General Kenan Evren, kritisierte in der Eröffnungsrede für die erste türkische Privatuniversität Bilkent das Volk mit folgenden Worten: „Er hat 12 Kinder, alle 12 lässt der Staat kostenlos studieren. Ist das soziale Gerechtigkeit?“ (zitiert nach Eğitim-Sen 2005: 32). Dies waren die ersten Anzeichen einer Marktliberalisierung des Schul- und Hochschulwesens. Der Staat, der in den 1990er Jahren zugleich auf nationale Werte gedrungen hatte, hat in den letzten Jahren immer stärker Ziele wie die Informationswirtschaft, Fremdsprachen, den Markt, Konkurrenz, Mobilität und Privatschulen vorgegeben. Der „Strategieplan 2010–2014“ des Erziehungsministeriums ist voll von solchen Phrasen.

In der Mitte der 1990er Jahre konnten sich die (linken) LehrerInnen allerdings erneut organisieren, obwohl die Bildung von Gewerkschaften zunächst (bis 2000) verboten blieb. Es entstand in der Folge eine Vielfalt von LehrerInnengewerkschaften (siehe Abschnitt *LehrerInnenorganisationen*). Heute lässt sich, im Vergleich zu 1945, ein ständiger Anstieg islamisch-religiöser Werte in der LehrerInnenschaft verzeichnen, obwohl deren säkular-nationalistische Charakteristika noch nicht ganz verschwunden sind. In einer Befragung von PrimarschullehrerInnen bekundeten 75% von diesen, dass „jeder Mensch das Bedürfnis nach einer Religion und nach der Erfüllung ihrer Pflichten hat.“ 89% identifizierten sich mit dem Satz, „ich habe große Achtung vor unserer Geschichte und unseren Sitten.“ 73% haben beiden Aussagen zugestimmt (vergleiche Gümüş et al. 2004). Insgesamt zeigt dies, dass sich die ideologische Haltung der LehrerInnen zwischen einem gemäßigtem Islam und einem säkularen, modernistischen Nationalismus (Kemalismus) bewegt hat. Humanistische Haltungen sind ebenfalls zu verzeichnen, doch sind sie in der Minderzahl.

Fazit: Staatsabhängige kleine Autokraten, Teilautonomie und ihre Auswirkungen

Max Weber (2005a und b) zufolge können Städte, die sich nicht auf dem Handel oder der Industrie gründen und nicht ihre eigene gesetzliche Administrationsformen ausgebildet haben, nicht im „modernen“ Sinne als Städte gelten. Wenn man sie schon als Städte bezeichne, dann solle man sie als die Basen zentraler Administrationen verstehen, postuliert er. In diesem Sinne gab es im Osmanischen Reich niemals einen autonomen Handel, Industrialisierung oder irgendeine politische Einheit und damit auch keine Stadtentwicklung, die auf ihnen gegründet wäre. Aufgrund dessen hat es in den nicht autonomen Städten bis heute auch keine unabhängigen Schulen oder LehrerInnen gegeben. Die Schule und LehrerInnenschaft sind die Basis der zentralen Administration geblieben. Wie auch die Stadtentwicklung waren die Schulen in der osmanischen Zeit vor allem vom Staat, daneben aber auch von religiösen Gemeinschaften und außenpoliti-

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

schen Entwicklungen abhängig. In der Republikzeit indes sind die Schulen, da religiöse Gemeinschaften nicht mehr zählten, direkt dem Staat und den internationalen Machtbalancen und Entwicklungen, die zunehmend vom Markt geformt werden, unterworfen.

Aus diesem Grund haben in der Türkei die Schule und LehrerInnenschaft neben der Weitergabe gegebener Werte und Normen sowie – in einem begrenzten Maß – von Wissen keinen oder kaum einen Beitrag zu unabhängigem Denken und Philosophieren, zu Wissenschaft und Technologie, für eine autonome politische Formation oder Bewegung leisten können. Allerdings kann man ohne weiteres sagen, dass sie – auch wenn man die Erziehung nur als ein Hilfsmittel betrachtet – für die Rettung des Osmanischen Reichs und die Gründung der türkischen Republik, und damit für die militärische, soziokulturelle, politische und ökonomische Modernität, den Fortschritt und die Entwicklung unverzichtbar waren.

Die Klassenlage der LehrerInnenschaft und ihre Haltungen sind von hoher Bedeutung für die Werte, die sie vermittelt, und die Rolle, die sie spielt. Von ihrer Herkunft her handelt es sich um Kinder des „Volkes" (der Unter- und Mittelschichten), von ihrer Berufsgruppe her sind sie an den Staat und die Bürokratie gebunden, hinsichtlich ihrer Lebensweise haben sie die Haltung des Kleinbürgertums.

Aufgrund der mangelnden Autonomie haben sich in der Türkei die LehrerInnenschaft und das Schulsystem nicht so entwickelt, dass sie in substantieller Weise zur Weitergabe von Wissen und Können und zum Prozess der Aufklärung beigetragen hätten. Als Staatsbeamte hat nach 1950 eine Gruppe der LehrerInnen eher auf die Rettung des Nationalstaats hin gezielt, die andere Gruppe eher auf die Rettung der Religion. Insgesamt wurde aber eine Haltung dominant, die beide Richtungen miteinander vereinte.

Als ein Teil der bestehenden Ordnung und als Klasse/Berufsgruppe, die vom Staat abhängig ist, ist für die LehrerInnenschaft die Heiligkeit des Staates (*devletin kutsallığı*) ein unhinterfragter Ausgangspunkt. Die Idee, der Staat sei von Innen und Außen her gefährdet, hält das Motiv, den „Staat zu schützen und zu retten", am Leben. Aufgrund ihrer Abhängigkeit vom Staat ist die LehrerInnenschaft, fernab von revolutionären oder realistischen Haltungen, eher positivistisch und reformistisch. Die LehrerInnen sind weniger die ErschafferInnen und Avantgarde ihrer jeweiligen Zeit denn deren Träger und ihr Spiegel.

Die Schule und LehrerInnenschaft sind letztlich stets als ein Hilfsmittel des Osmanischen Reichs beziehungsweise der türkischen Republik (und damit des Staates) angesehen worden (Ahmet Cevdet Paşa 1994: 151f. ; Tekeli/İlkin 1999: 212f. ; Anderson 1995:100f.). Sie haben niemals eine solche Autonomie gehabt, die sie befähigt hätte, das Curriculum, das sie lehren, selbst zu erstellen. Nicht einmal die Schulbücher können die Schulen und LehrerInnen heutzutage auswählen. Auch in der Art und Weise, wie sie ihren Unterricht gestalten, haben sie kein Initiativrecht jenseits der vom Ministerium gefällten Entscheidungen.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

LehrerInnen sind in der Türkei darüber hinaus ohne oder mit nur geringem Grundbesitz ausgestattet und Beamte, die abhängig von ihrem Gehalt sind. Sie können nicht ökonomisch aktiv werden, dürfen nicht einmal aktiv in die Politik eingreifen und hatten bis in die 2000er Jahre nicht einmal eine gewerkschaftliche oder sonstige Berufsvertretung. Stattdessen fällt den LehrerInnen die Aufgabe zu, die Schule und Klasse, genauer gesagt die SchülerInnen zu dirigieren, sich untereinander zu kontrollieren und damit Ordnung und Disziplin zu gewährleisten. Wenn die LehrerInnen den SchülerInnen Wissen und Fähigkeit wie auch Werte vermitteln, nutzt dies vor allem der Fortdauer des Systems.

Wenn wir uns nochmals unserer Ausgangsfrage zuwenden, so ist zu fragen, welche Position und Rolle sich die LehrerInnen im System angeeignet haben und was sie geschaffen und geleistet haben. Die Schule und die LehrerInnen haben beigetragen zur

- Disziplinierung von Körper, Zeit und Raum (in großem Maße),
- Weitergabe bestehender Werte (in großem Maße),
- Weitergabe bestehender Gewohnheiten (in großem Maße),
- Weitergabe vorhandenen Wissens (in begrenztem Maße),
- Entwicklung von Geist und Fähigkeiten (in begrenztem Maße),
- Gesellschaftlichen Entwicklung und wirtschaftlichen Produktion (in begrenztem Maße),
- Demokratisierung und dem Prozess von Partizipation und Kontrolle (in begrenztem Maße),
- Wissenschaftlichen Entwicklung und Produktion von Wissen (in begrenztem Maße),
- Entwicklung von Ideen (Kunst und Philosophie) (in begrenztem Maße),
- Selektion und Differenzierung (in großem Maße),
- Normalisierung sowie Schutz und Pflege der existierenden Struktur (in großem Maße).

Kurz gesagt, die Teilautonomie der LehrerInnen und die Wirkkraft dieser Autonomie ist sehr klein und verringert sich seit den 1945er Jahren bis heute immer mehr. Außerdem sind die LehrerInnen ideologisch konservativer geworden. In etwas abstrakterer Form kann man sagen, die LehrerInnen werden selbst zu dem, was sie an Inhalten vermitteln und repräsentieren. Anstatt sich selbst zu verwirklichen, geraten sie in die Lage, ein Objekt des von ihnen realisierten Inhalts zu sein.

(Übersetzt und überarbeitet von Arnd-Michael Nohl)

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Bibliographie

Ahmet Cevdet Paşa. 1994. *Cevdet Paşa Tarihinden Seçmeler II* (Ed. Sadi Irmak, Behçet Kemal Çağlar). Istanbul: MEB Yay.

Akyüz, Y. 2010. *Türk Eğitim Tarihi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Anderson, B. 1995. *Hayali Cemaatler – Milliyetçiliğin Kökenleri ve Yayılması.* Istanbul: Metis.

Aydemir, Ş. 1976. *İhtilâlin Mantığı ve 27 Mayıs İhtilâli.* Istanbul: Remzi.

Aydın, İ. 1999. *Dünden Bugüne Öğretmenler (1065–2005).* Ankara: Eğitim-Sen.

Binbaşıoğlu, C. 2005. *Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi.* Ankara: Anı.

Bursalıoğlu, Z. 1976. *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış.* Ankara: A. Ü. Eğitim Fak. Yay.

Eğitim Sen 2005. *4. Demokratik Eğitim Kurultayı.* Ankara: Eğitim Sen Yay.

Göçek, F. M. 1999. *Burjuvazinin Yükselişi Osmanlının Çöküşü. Osmanlı Batılılaşması ve Toplumsal Değişme.* Ankara: Ayraç.

Gramsci, A. 2000/1971. *Selections from the Prison Notebooks.* New York: International Publishers.

Gümüş, A./Tümkaya, S./Dönmezer, T. 2004. *Sıkıştırılmış Okullar.* Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.

Kaplan, İ. 2009. *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi.* Istanbul: İletişim.

Kongar, E. 1998. *21. Yüzyılda Türkiye – 2000'li Yıllarda Türkiye'nin Toplumsal Yapısı.* Istanbul: Remzi.

Koselleck, R. 2009. *Kavramlar Tarihi.* Istanbul: İletişim.

Stillo, M. 2004. *Antonio Gramsci.* http://www.theory.org.uk/ctr-gram.htm, zuletzt abgerufen am 20.06.2011.

Tekeli, İ./İlkin, S. 1999. *Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü.* Ankara: TTK.

TİSK 1999. *Çalışma Hayatında Esneklik.* Ankara: TİSK.

Weber, M. 2005a. Batı Şehri. In A. Aydoğan (Hrsg.). *Şehir ve Cemiyet – Weber, Tönnies, Simmel.* Istanbul: İz Yay, 131–166.

Weber, M. 2005b. Şehrin Doğası. In A. Aydoğan (Hrsg.). *Şehir ve Cemiyet – Weber, Tönnies, Simmel.* Istanbul: İz Yay, 101–130.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Geschichtsunterricht zwischen Affekt und Intellekt

Etienne Copeaux

Die Ära, in der die ersten kemalistischen Schullehrbücher für Geschichte konzipiert, verfasst und eingeführt wurden, fällt mit der letzten Phase des Aufbaus eines Staatswesens in der Türkei zusammen. Zunächst einmal halte ich es für angebracht, auf den Vordenker eines anderen Prozesses des Aufbaus eines Staatswesens (*nation-building*) zu verweisen.

Nachdem ich mich bereits zuvor dem Studium des Geschichtsunterrichts dieses Landes gewidmet habe, möchte ich mich auf diese Arbeit und auf meine persönliche Erfahrung als Lehrer beziehen, um das Verhältnis zwischen Bildung und sozialem Wandel zu bewerten.

Wir haben hier einen Fall der Bildungsreform – und der Einführung einer neuen Weltanschauung –, der auf einen Wechsel des politischen Systems folgte: Dies ist ein Prozess, der häufig und leicht zu beobachten ist. Kann aber wiederum allein eine Erneuerung der Lehrinhalte die Gesellschaft ändern?

Fichte, die Schule der Nation

In seinen *Reden an die deutsche Nation* wies Johann Gottlieb Fichte der Bildung einen wichtigen Platz zu; die zweite dieser *Reden* ist sogar voll und ganz dieser Frage gewidmet. Fichte beschreibt darin mit folgenden Worten den Zusammenhang, der seiner Auffassung zufolge zwischen der Schaffung eines Nationalstaates und der Bildung bestehen sollte: „Das angegebene Mittel war eine durchaus neue und vorher noch nie also bei irgend einer Nation dagewesene Nationalerziehung der Deutschen." (Fichte 1958: 22). Diesem Philosophen zufolge soll die Bildung nicht nur Wissen vermitteln, um das Kind darauf vorzubereiten, ein Bürger zu werden, sondern auch „Bilder", das heißt, das, was wir heute als *Darstellungen* bezeichnen würden: „Jenes Vermögen, Bilder, die keineswegs bloße Nachbilder der Wirklichkeit seien, sondern die da fähig sind, Vorbilder derselben zu werden, selbsttätig zu entwerfen, wäre das erste, wovon die Bildung des Geschlechtes durch die neue Erziehung ausgehen müsste." (Fichte 1958: 26 f.)

Somit wird die Bildung in den Mittelpunkt des Prozesses der Nationenbildung (*nation-building*) gerückt, und sie ist es, der die Aufgabe zukommt, die Benedict Anderson als „imagined community" (erdachte Gemeinschaften) bezeichnet hat, indem sie den BürgerInnen gemeinsame Bezüge, Bilder und Darstellungen, HeldInnen und Mythen vermittelt, insbesondere über die Lehre der Geschichte, der Geographie und der Literatur. Es handelt sich hierbei um den Auf-

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

bau eines geteilten Wissens – mit anderen Worten, um all dasjenige, dessen es bedarf, damit ein Bürger die Existenz einer gemeinsamen Grundlage empfindet, die er mit sämtlichen MitbürgerInnen – selbst ihm unbekannten – teilt (Sperber/Wilson 1989: 397).

Aber das Wissen, die Kenntnis, allein reicht nicht aus: Die Vertreter der Nation, die die GrundschullehrerInnen in gewisser Weise sind, müssen eine emotionale, gefühlsmäßige Beziehung schaffen – zwischen den Kindern und künftigen BürgerInnen zum einen und der Vergangenheit und ihren HeldInnen zum andern. Gemäß Jean-Jacques Rousseau, der – noch vor Fichte – dafür plädierte, dass die Vermittlung der Geschichte den Geist, die Erinnerung und das Herz jedes Schülers gleichermaßen berühren solle, beharrt Fichte auf der Bedeutung der Gefühle, der Emotion, ja sogar der Liebe, die das Bildungsprogramm durchdringen sollen: „Der Mensch kann nur dasjenige wollen, was er liebt" (Fichte 1958: 25), bevor er diese zweite *Rede* mit dem Wunsch abschließt, dass der Schüler „von einer brennenden Liebe für eine solche Ordnung der Dinge" (Fichte 1958: 35), das heißt, für die Nation, durchdrungen werde. Unter dieser Voraussetzung könne das Kind, das sich zum Bürger entwickelt habe, das empfinden, was Fichte so schön als „die belebenden Lüfte der andern Welt – die warme Liebeshauche" der Nation bezeichnet (Fichte 1958: 21).

Somit besteht die Rolle des Lehrers, wie sie sowohl Fichte als auch Rousseau propagieren, weniger darin, geschichtliche Kenntnisse zu vermitteln als vielmehr eine gefühlsmäßige Bindung zwischen dem Kind und der Vergangenheit der Nation, dem Kind und den „Bildern", den Vorbildern, herzustellen, die „die Realität" bestimmen sollen. Offensichtlich führt dies in den häufigsten Fällen zur Bildung einer verfälschten und trügerischen, ja verlogenen kollektiven Erinnerung, aber die Verfälschung und sonstige Vorgänge sind im Hinblick auf die Zielsetzungen des Nationalismus von geringer Bedeutung. Am wichtigsten ist genaugenommen die Existenz des normgerechten Wissens, das von der Bevölkerung der Nation insgesamt geteilt und geliebt wird; das intellektuelle Verständnis dieses Wissens ist in diesem Falle Beiwerk.

Aus nationalistischer Sicht besteht die Rolle der Geschichte in der Legitimierung der Gegenwart mittels einer teleologischen und linearen Erzählung, die von der Vergangenheit in die Gegenwart führt, um die Nation, die als ewig während erscheinen soll, und die politische Regierungsform tief zu verwurzeln. Darüber hinaus wird die Vergangenheit so idealisiert, dass die beliebten HeldInnen der Geschichte die Gegenwart anzukündigen scheinen; wenn möglich sollen die HeldInnen der Vergangenheit und die der Gegenwart in gleicher Weise verklärt werden und dieselben Charakterzüge aufweisen.

Und schließlich soll die Erzählung über das schweigen, was nicht mit der idealisierten Darstellung der Ereignisse, dem idealisierten Bild des Helden und im Allgemeinem allem, was nicht mit dem angestrebten Konsens übereinstimmt: In allen Ländern sind die Lücken der Erzählung bedeutsam. Und wenn man die

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Grundlagen verstehen will, auf denen dieser Konsens beruht, müssen sie mit demselben Feingefühl ermittelt und analysiert werden wie die Rede.

Kurzum, eine solche Erzählung wird zu einem historischen Mythos. Wenngleich ein Mythos streng genommen nichts weiter ist als eine erstaunliche Erzählung, so trägt der historische Mythos, der auf realen oder zumindest plausiblen, aber idealisierten Fakten beruht, ebenso wie ein echter Mythos zum Zusammenhalt der Gruppe (der Nation) bei; er mobilisiert Kräfte, beleuchtet das Geheimnis der Ursprünge und hilft der Gruppe zu leben. Hinsichtlich der kollektiven Darstellung ist er durchtränkt von affektivem und ideologischem Wert; es ist sogar das, was ihn kennzeichnet und ihn von einem geschichtswissenschaftlichen Bericht unterscheidet, sowie seine ureigene Struktur, die häufig teleologischer Natur ist. Wie ein echter Mythos setzt sich der historische Mythos aus „fiktiven Vollkommenheiten" zusammen; er dient als Beispiel und liefert Vorbilder, die sich zur Nachahmung anbieten.

Die „Thesen der türkischen Geschichte": Eine neue Vergangenheit für eine neue Gesellschaft

Schon früh hatte Mustafa Kemal in seiner berühmten *Nutuk*-Rede (1927) eine offizielle und fast geheiligte Schilderung der Ereignisse in der Türkei zwischen 1919 und 1923 vorgestellt. Dieser Text diente als Grundlage der Schulbücher für den Unterricht über die moderne Geschichte, die in der Türkei voll und ganz dem Leben und Werk Atatürks (*Atatürkçülük dersi*) gewidmet sind.

In der Folgezeit musste die Darstellung der antiken Vergangenheit den Erfordernissen der Gegenwart angepasst werden. Es gab mehrere Möglichkeiten, da eine Erzählung der „nationalen" Geschichte stets das Ergebnis einer Auswahl unter der Vielzahl an Ereignissen der Vergangenheit ist. In der osmanischen „Türkei" wurde bis 1910 im Wesentlichen die Geschichte des Islam unterrichtet; danach wurden bis heute die Lehrpläne nach einem äußerst europäischen Verständnis reformiert – und zwar so, dass sich die Konzeption des Geschichtsunterrichts ungefähr im Jahre 1930 an einem Scheideweg befand.

Es wäre möglich gewesen, die Unterrichtung der europäischen Geschichte zu verfolgen, aber dabei die Geschichte Anatoliens und des Balkans herauszuarbeiten, und sich dann der jüngsten Geschichte der Türkei zu widmen; man konnte die neue Regierung und die neue territoriale Definition der Nation als Ergebnis der europäischen Geschichte aufgrund der Entwicklung und Ausbreitung der nationalistischen Bewegungen und der Nationalstaaten, der laizistischen Ideen, der parlamentarischen und republikanischen Regierungsformen vorstellen. Wenn man das Bedürfnis nach einer heroischen Vergangenheit verspürte, konnten die Schlacht um die Dardanellen, der Aufstand der Kemalisten, der Sieg über die Griechen, der politische Erfolg von Mustafa Kemal im Großen und Ganzen ausreichen. Die erforderlichen Vorfahren konnten in der Geschichte des türkischen

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Nationalismus gesucht werden. HeldInnen und ihre Großtaten waren für eine glorreiche Schilderung verfügbar, und die Türkei hätte der erste moderne muslimische Staat sein können, der sich eine nationale Geschichtsschreibung nach europäischer Art zu eigen gemacht und sie mit Leben gefüllt hätte.

Aber die kemalistische Regierung entschied sich anders. Seit dem Ende des 19. Jahrhunderts war seitens des türkischen Nationalismus eine ausgeprägt türkizistische Geschichtsschreibung entwickelt und 1931 im Wesentlichen von Mustafa Kemal persönlich übernommen worden. Bekannt unter der Bezeichnung „Türkische Geschichtsthese" (*Türk Tarih Tezi*), handelt es sich hierbei um ein hervorragendes Beispiel der Umschreibung der Geschichte und ihrer Unterrichtung mit dem Ziel der Legitimierung einer politischen Veränderung, sowie dem Versuch der Gestaltung einer Gesellschaft aus machtpolitischer Sicht (Copeaux 1997). Die Vertreter des Kemalismus zogen es vor, ihre Wurzeln anderswo als in Europa zu suchen, um die westlichen Feinde deutlicher abwehren zu können, die sich seit dem 19. Jahrhundert auf die Türkei stürzten. Wenngleich Mustafa Kemal die europäischen und westlichen Werte grundsätzlich übernommen hatte, ging man aus politisch-taktischen Gründen davon aus, dass sie den muslimischen Bevölkerungen, die den Kampf der Republikaner gegen die griechischen Ungläubigen (*gavur*) unterstützt hatten, in dieser Form nicht präsentiert werden konnten. Darüber hinaus wurde es als notwendig erachtet, jegliche irredentistische Forderung von griechischer oder armenischer Seite im Hinblick auf Anatolien Einhalt zu gebieten. Die Kemalisten suchten demzufolge für die türkische Nation einen anatolischen Ursprung vor der hellenischen Geschichte. Diesen glaubten sie in der hethitischen Zivilisation gefunden zu haben, die ihrerseits aus der Migration der Türken aus Zentralasien im 7. Jahrtausend vor Christus entstanden war. Damit war der Weg frei für die Entwicklung eines Mythos.

Man muss dabei feststellen, dass sich zu Atatürks Zeit der mythische Charakter der geschichtlichen Erzählung auf die alte Geschichte beschränkte. Erst in der Folgezeit (zwischen 1970 und 1985) kamen die Idealisierung und der teleologische Charakter auch im Hinblick auf die Geschichte des Mittelalters zum Tragen. Wenn man auf bestimmte sprachliche Merkmale achtet, stellt man fest, dass Atatürk als jemand dargestellt wird, der von den Helden des Mittelalters wie Bilge Kaghan oder Sultan Alp Arslan „angekündigt" wurde (Copeaux 2000a). Die Reformen Atatürks werden als in der türkischen zentralasiatischen Kultur verwurzelt – und nicht in der europäischen politischen Kultur, betrachtet. Gegenüber dem Westen musste sich die Türkei nicht für europäisch erklären, da das moderne Europa als von türkischer Herkunft dargestellt wird. Mit anderen Worten: Es ging nicht mehr darum, Europa zu sagen, „dass wir zu eurer Welt gehören", sondern dass „ihr zu unserer Welt gehört".

Diese Vorstellung von der Vergangenheit – asiatisch, mythisch, aber laizistisch – hat in der Folgezeit eine eindeutig muslimische Einfärbung erfahren: Der türkische Islam, der gegenüber den anderen Religionen als toleranter und für den laizisti-

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

schen Geist offener angesehen wird, wird als Ergebnis der wahrhaft türkischen Wesensmerkmale der alten zentralasiatischen Kultur betrachtet.

Die Wiedergabe der Geschichte ist somit eine Kette geheiligter Ereignisse, die unmittelbar und gleichzeitig zum Islam und zu Atatürk führen. Demzufolge stellt der Tod Atatürks in gewisser Weise das Ende der Geschichte dar; im Übrigen werden die Ereignisse vor 1938 sehr geringfügig im Unterricht vermittelt. All das kennzeichnet den geschichtlichen Mythos: Die Wiedergabe der Geschichte, die in den 1930er Jahren konzipiert wurde, sollte dazu dienen, das Geheimnis der Herkunft zu beleuchten und den Türken zu einer langen und edlen Ahnenreihe zu verhelfen. Sie sollte als Kompass dienen und die Regierung durch die Verwurzelung legitimieren, die türkischen BürgerInnen im Hinblick auf das Recht, da zu leben, wo sie lebten, und auf ihr Menschsein und ihre Kultur, was ihnen häufig vom Westen verwehrt wurde, zu beruhigen. Sie sollte für die Wiederherstellung des Stolzes angesichts der Geschichte eines „türkischen Wunders" sorgen, das das „griechische Wunder" und seine westlichen Bewunderer herausforderte.

Insgesamt führte eine äußerst tiefgreifende politische und gesellschaftliche Veränderung zu einer wichtigen Reform des Bildungswesens. Würde jedoch die neue Art der Geschichtsschreibung im Gegenzug für eine Veränderung der Gesellschaft und ihrer BürgerInnen sorgen können?

Ist die Schule effektiv?

Ich muss einräumen, dass die Vermittlung der Geschichte, die in den Schulen in der Türkei vorherrscht und seit den 1930er Jahren relativ gleich geblieben ist, eine sehr schöne Geschichte ist, die sich dazu eignet, die Kinder, die sich mit den Helden Bilge Kaghan oder Alp Arslan identifizieren können, zum Träumen zu bringen: Intelligente, mutige, große – und vor allem siegreiche – Männer. Als ehemaliger Lehrer weiß ich jedoch, dass die Auswirkungen eines Schulprogramms niemals endgültig oder gar vorhersehbar sind. Selbst wenn dies ein wenig provokativ erscheinen mag, würde ich sogar sagen, dass unser Unterrichtsstoff nicht von entscheidender Bedeutung für die schulische Bildung der Jugend ist. Umgekehrt stellt man schon seit langem fest, dass das, was dem Schüler in Erinnerung geblieben ist, wenn er erwachsen ist, sehr häufig nicht vorhergesehen wird. Meiner Ansicht nach dürfen wir die Rolle der Schule bei der Zusammenstellung des geistigen Gepäcks des Einzelnen nicht überbewerten. Am wichtigsten ist meiner Meinung nach die Art des Unterrichts. Ich neige dazu, anzunehmen, dass in den häufigsten Fällen der Mensch stark genug ist, um seinen Weg zu finden, viel eigenständig zu lernen, sowohl während der Schulzeit als auch danach, sofern das Bildungssystem ihm nur die Fähigkeit zu lernen vermittelt hat.

Umso schwieriger ist es, die Auswirkungen einer Vermittlung von Unterrichtsinhalten auf eine Gesellschaft zu messen. Sicherlich ist die Bildung sehr wahrscheinlich einer der Faktoren, die die Macht des Nationalismus in der Türkei ausmachen.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Emre Kongar sieht darin sogar eine Ursache der politischen Gewalt in den 1970er Jahren: Die schulische Bildung habe in der Türkei „dumme, instabile, dogmatische Jugendliche" hervorgebracht, „die bereit sind, für das Vaterland zu töten und töten zu lassen" (Kongar 1995: 197–201). Aber auch in Frankreich haben wir faschistische Bewegungen und Zeiten politischer Gewalt kennengelernt; unsere Republik hat in den Kolonien sinnlose Gewalt angewandt, während ihr Unterrichtswesen auf den „humanistischen Werten" der griechisch-lateinischen Kultur beruhte und die vorherrschende Religion, der Katholizismus, die Nächstenliebe pries.

Ganz in der Nähe der Türkei haben wir ein äußerst frappierendes Beispiel für die begrenzte Wirksamkeit des Bildungswesens. In den türkisch-zypriotischen Schulen kommen die Schulbücher, die Lehrer und die Lehrpläne seit den 1930er Jahren aus der Türkei. Drei Generationen türkischer Zyprioten haben die Geschichte genauso gelernt wie die Türken auf dem Festland. Darüber hinaus wurde das Gedankengut der *taksim*[1] und das türkische nationalistische Dogma (*Türkçülük*) unmittelbar über die Schule vermittelt. Wie Kutlu Adalı 1960 schrieb: „Wer Lehrer sagt, sagt Nationalist" (Adalı 1997–2000 [1963]: 12).

Doch in dem Zeitraum der Erhebungen, die wir unter der türkisch-zypriotischen Bevölkerung durchgeführt haben (1995–2004), haben wir eine eindeutige Ablehnung gegenüber den Anatoliern, die in Zypern angesiedelt waren, eine Abneigung gegen die türkische Armee, die Politik Ankaras und im Gegenteil einen Hang zum Bikulturalismus beobachtet (Copeaux/Mauss-Copeaux 2005). Der türkische Nationalismus und die nationalistischen Organisationen, die zwar durch die Staatsmacht geschützt sind, konnten gewaltige Demonstrationen für die Einheit der Insel im Jahr 2000 nicht verhindern. 2004 konnten sie die türkischen Zyprioten nicht davor abschrecken, dem Vereinigungsplan zuzustimmen.

Damit ein Diskurs wirkungsvoll ist, muss er über mehrere konvergierende Medien verbreitet werden; die Wiederholung von Teilen eines Diskurses in Form eines Echos in mehreren Medien verleiht ihm einen Effekt der Wahrhaftigkeit. Es ist durchaus das, was im griechischen Teil der Insel vorherrschte, in dem die Schule (die sehr stark vom Nationalismus geprägt ist), die ausgesprochen starke orthodoxe Kirche (ebenfalls nationalistisch) und die Erinnerungen der Familien (die sich alle gegen die türkische Armee richteten, die 1974 200 000 Menschen vertrieb) für einen beständig konvergenten und zusammenhängenden Diskurs sorgten; dementsprechend lehnten die orthodoxen Zyprioten mit ihrer überwältigenden Mehrheit den Vereinigungsplan ab. Im Norden der Insel dagegen ist der Islam keine politische Kraft; die Bevölkerung ist noch sehr viel laizistischer eingestellt als in der Türkei, und die Freitagspredigten haben einen sehr geringen Einfluss; die familiären Erinnerungen sind noch von den Erinnerungen an das Leben in der geteilten Gemeinschaft geprägt; und schließlich herrscht in dieser

[1] Taksim, das heißt Teilung, ist die Parole des türkischen Nationalismus auf der Insel Zypern.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Bevölkerungsgruppe ein stärkeres Gefühl der Zugehörigkeit zur Insel als zum Türkentum. Außerdem haben die türkischen Zyprioten den nationalistischen Anweisungen nicht Folge geleistet.

Die Schule, die Türkei, Europa

Um auf die Türkei zurückzukommen: Auch wenn es stimmen mag, dass die in den 1930er Jahren etablierte Darstellung der Geschichte durch die Kraft ihrer mythischen Dimension als moralische Stütze für die Bevölkerung gedient hat, ist sie, meiner Meinung nach, heute nicht mehr aktuell; sie erfüllt nicht mehr die von ihr erwartete Funktion; sie nährt weiterhin die Vorstellungswelt der äußersten Rechten, aber sie entspricht nicht mehr den Wünschen der türkischen Gesellschaft zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Darüber hinaus könnte sie ein gewisses Unbehagen hervorrufen – in geringem Maße wegen ihrer mythischen Dimension, aber vor allem aufgrund der Tatsache, dass sie nur eine Ethnie und eine Religion zulässt.

Zumindest seit 1982 ist dieses letztere Merkmal sehr ausgeprägt; die Geschichtsbücher sind voller religiöser Bezüge, durch die sich der Leser mit dem Islam identifizieren soll. Angesichts der Tatsache, dass man sich von offizieller Seite gegenseitig darin übertrifft, zu wiederholen, dass die Bevölkerung zu 99% muslimisch ist, erscheint es logisch, an eine Gesellschaft, in der es nur eine Religion gibt, auch einen entsprechenden Diskurs zu richten, der nur eine Religion zulässt. Dieser berücksichtigt jedoch die Ungläubigen, die Nicht-Muslime und insbesondere die Alewiten nicht. Und obwohl der Staat die eigene religiöse Neutralität mit Nachdruck proklamiert, ist der Schulunterricht – sogar an den staatlichen Schulen – nicht neutral, was äußerst paradox ist.

Die Beschränkung der Geschichtsauffassung auf nur einen Volksstamm basiert auf der Fiktion einer ethnisch homogenen Bevölkerung in der Türkei. Die Verfasser der „Geschichtsthesen" hatten beschlossen, die Geschichte eines hypothetischen Volksstammes zu erzählen und nicht die eines geographischen Gebietes – Anatoliens. Zudem erstreckt sich der geographische Rahmen der Geschichte von der Mongolei bis zum Balkan und lässt umgekehrt die nicht-türkische und nicht-muslimische Vergangenheit Anatoliens fast völlig außer Acht: Weder die wahren Identitäten der Bevölkerung, noch gegenseitige kulturelle Einflüsse werden berücksichtigt. Es wird vermutet, dass fast alles einen zentralasiatischen Ursprung hat; das monumentale anatolische Erbe geht daraus nicht hervor.[2] Diese Geschichtsschreibung ignoriert auch das reelle kollektive Gedächtnis – insbesondere jenes der großen Bevölkerungsteile, die 1923 vom Balkan zugewandert sind –

[2] Die türkischen Geschichtsbücher erwähnen weder das römische noch das byzantinische Reich, noch die Königreiche der Armenier und Franken. Die alte griechische Kultur wird nur kurz behandelt. So kann ein/e türkische/r StaatsbürgerIn, der/die nur die Primarschule abschließt, das architektonische Erbe der Türkei aus dem Mittelalter und davor nicht verstehen und sich damit nicht identifizieren.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

sowie die Erinnerungen an ein Zusammenleben von Muslimen und Christen und die Existenz eines gemeinsamen Erbes. Dieses Gedächtnis kehrt heute immer stärker in das Bewusstsein der Menschen zurück.

Noch deutlicher ist der Widerspruch zwischen dieser Darstellung der Geschichte und dem europäischen Traum des Landes. In einer wenig bekannten Schrift, *Betrachtungen über die Regierung Polens und über deren vorgeschlagene Reform (Considérations sur le gouvernement de la Pologne et sur sa réformation projetée*, 1771), hatte Jean-Jacques Rousseau die Bedeutung der Geschichte und der Geographie für die Bildung des BürgerInnenbewusstseins hervorgehoben. Er drückte es so aus:

> „Mit zwanzig Jahren soll ein Pole nicht ein anderer Mensch sein; er soll ein Pole sein. Ich will, dass er, wenn er lesen lernt, von den Dingen in seinem Vaterland lese; dass er mit zehn Jahren alle Erzeugnisse desselben kenne, mit zwölf Jahren alle Provinzen, alle Wege, alle Städte; dass er mit fünfzehn Jahren dessen ganze Geschichte, mit sechzehn alle Gesetze auswendig wisse; dass es in ganz Polen keine Großtat, keinen erlauchten Mann gegeben hätte, der nicht sein Gedächtnis wie sein *Herz* erfüllte, und von dem er nicht auf der Stelle Bericht geben könnte“ (Rousseau 1971: 533).

Möchte die Türkei wirklich europäisch werden – und diesen Wunsch hegt sie mindestens seit 1964! – muss auch die Darstellung ihrer Geschichte diesen Bestrebungen entsprechen und „europäischer“ sein. Die Intellektuellen in der Türkei haben das europäische Erbe und damit auch die Vergangenheit des alten Griechenlands immer akzeptiert. Die griechische Kultur war über die arabische Wissenschaft und Philosophie an die Osmanen weitergegeben worden. Die *Rum*-Intellektuellen[3] des Osmanischen Reiches hatten ebenfalls zu ihrer Verbreitung beigetragen. Und warum sollten sich die Türken, Erben eines europäischen Staates (das Osmanische Reich), der sich selbst als Erbe des Römischen Reiches bezeichnete, nicht – wie die anderen Europäer – als Erben der griechisch-römischen Kultur fühlen? Warum sollte die Zugehörigkeit zur muslimischen Kultur dem im Weg stehen, wenn der Islam doch auch zu den anderen westlichen Religionen gehört?

Es wäre also Zeit für eine andere Darstellung der Geschichte, in der sich alle BürgerInnen der Republik Türkei, unabhängig davon, ob sie Türkisch, Kurdisch, Arabisch, Lasisch, Griechisch oder Armenisch sprechen, ob sie praktizierende Sunniten, Alewiten, Nicht-Muslime oder Atheisten sind, wiederfinden und ihre Wurzeln erkennen können. Die Geschichtsbücher sollten dementsprechend eine Antwort auf die Frage geben: „Was ist in unserem Land (Anatolien) vor 1 000 oder 2 000 Jahren passiert?“, während die heute existierende Version die Frage zu beantworten versucht: „Was ist *uns* vor 1 000 oder 2 000 Jahren (in Asien) wiederfahren?“, wobei sich das „uns“ auf eine ausschließlich türkisch-muslimische Gemeinschaft bezieht.

---

[3] Mit *Rum* werden diejenigen StaatsbürgerInnen der Türkei und Zyperns bezeichnet, die dem christlich-orthodoxen Glauben anhängen und zumeist Griechisch sprechen.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Die Schule im Raum der Gewissheiten

Mich auf Fichte beziehend, hatte ich betont, dass zwischen einem Kind und bestimmten HeldInnen der Vergangenheit eine emotionale Bindung existiert. Diese Bindung erweist sich sogar in der politischen Praxis als wesentlich, da sie auf den politischen Diskurs übertragen wird, sobald sich dieser auf die Vergangenheit bezieht – denn Emotionen sind von grundlegender Bedeutung, wenn es um die Kunst des Überzeugens geht. Ideologien sind stärker, wenn sie an die Gefühle der Menschen appellieren, nicht an ihren Intellekt.

Hier schließt sich der Kreis, ein Diskursraum, den man im Falle der Türkei folgendermaßen beschreiben kann: Die Struktur der Geschichtsdarstellung basiert auf Gründungsereignissen (die Kultur des Orchon-Gebiets, der Übertritt zum Islam, die Schlacht von Manzikert, die Eroberung Konstantinopels, der Befreiungskrieg) und Helden (Attila, Bilge Kaghan, Alp Arslan, Mehmet Fatih, Atatürk). In ihrer Gesamtheit wird diese Struktur selbst zu einer gesellschaftlichen Darstellung, die ich als „Diskursereignis" bezeichnen würde, welches emotional wahrgenommen wird, sich verselbständigen und zur Bildung von Stereotypen führen kann (Guilhaumou 2006). Diese Stereotypen werden wiederum im politischen Diskurs verwendet, dessen Schlagkraft sie durch ihre eigene Wirksamkeit erhöhen, da sie allgemein bekannt und mit Emotionen belegt sind, die an die eigene Kindheit erinnern. Und es kommt – wie in den meisten Gesellschaften – sehr selten vor, dass all dies frei von religiösen Bezügen ist.

Denn heute existiert in der Türkei ein lange gereiftes Gleichgewicht, ein Zustand, in dem sich Schule, Staat und zum Teil auch Religion gegenseitig durchdringen; ich bezeichne es als „Phase", einen Zustand fließender Kommunikation, in dem der Staat die Bevölkerung durch die Schaffung eines Konsens, der implizit für alle verbindlich ist – oder, um genau zu sein, der Illusion eines verbindlichen Konsens (Copeaux 2000b), kontrolliert. Das Gesamtgebilde aus staatlichem Diskurs, Schule und historischen sowie kulturellen Bezügen bildet einen Raum der Gewissheiten, der letztendlich unabhängig ist von Zeiterscheinungen, kulturellen Trends oder gesellschaftlichen Strömungen. Innerhalb dieses Raumes steht somit alles in perfektem Einklang. Dieser entspricht jedoch nicht dem reellen kollektiven Gedächtnis, was sowohl in der Vergangenheit (wie die sogenannte „humanistische" Bewegung und die „anatolische" Strömung[4]) als auch in der heutigen Zeit (mit der

[4] Als humanistisch wird eine intellektuelle Bewegung bezeichnet, die zwischen 1945 und 1970 als Reaktion auf die „türkische Geschichtsthese" der alten griechischen Kultur und den „klassischen" Werken des Westens einen höheren Wert einräumte. Die „anatolische Strömung" indes ist eine Richtung in der Literatur, die alle anatolischen Kulturen und Zivilisationen (auch die altgriechische) wertschätzt. Zwei berühmte Werke dieser Literaturströmung sind: „*Anadolu'nun Sesi*" („Die Stimme Anatoliens", 1971) von Halikarnas Balikçisi und Sabahattin Eyuboglus „*Bizim Anadolu*" („Unser Anatolien", 1967). Siehe hierzu auch Copeaux (1997: 75–77 und 293–305).

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Rückkehr bestimmter verdrängter Objekte) gewisse Reaktionen hervorgerufen hat. Heute kann man vielfach ein „Wiedererwachen des Gedächtnisses" – muslimisch, osmanisch, kurdisch, alewitisch – beobachten, welches der Staat mehr oder weniger erfolgreich zu kontrollieren oder zurückzugewinnen versucht.[5] Sogar die Massenvertreibungen in den Jahren 1923 und 1955 sowie 1974 in Zypern werden kritisiert; ein Teil der Zivilgesellschaft sucht die Versöhnung mit Griechenland und wünscht sich sogar das Zusammenleben beider Kulturen zurück.

Ein derartiger Widerspruch kann Unzufriedenheit hervorrufen, und zwar in dem Maße, dass dem staatlichen Diskurs eines Tages kein Glauben mehr geschenkt werden könnte. Daher denke ich, dass eine neu ausgerichtete Darstellung der Geschichte, die sich geographisch nicht auf Zentralasien, sondern auf Anatolien und den Ägäischen Raum konzentriert und alle anatolischen Kulturen mit einbezieht, es einerseits ermöglichen würde, ein harmonisches Zusammenleben der BürgerInnen der Republik Türkei untereinander und auch den Einklang mit ihrer geographischen Heimat und deren Vergangenheit zu fördern, und diese BürgerInnen andererseits darauf vorzubereiten, einer größeren Gemeinschaft beizutreten – nicht der Gemeinschaft der „turksprachigen" Völker Asiens, zu denen in der Realität nur wenige Verbindungen bestehen, sondern der Europas. Eine so große Veränderung, wie die des Beitrittes eines Landes zur Europäischen Gemeinschaft, muss im Rahmen der Bildung vorbereitet werden. Eine „anatolische" Darstellung der Geschichte stände im Einklang mit dem europäischen Traum der nach 1964 geborenen Generationen von Türken.

Für eine anatolische und europäische Darstellung der Geschichte

So gesehen müsste die Geschichte Anatoliens den Rahmen der Geschichtsdarstellung bilden, und zwar so, dass das kulturelle Erbe des Landes und die Vergangenheit aller Volksstämme, die dort leben, verständlich werden. Die antiken anatolischen Zivilisationen (Hethiter, Urartäer, Phryger und so weiter) müssten darin erwähnt werden, aber vor allem auch der prägende Einfluss der hellenischen und hellenistischen Kultur auf Anatolien, der Einfluss der Römer und die Anfänge des Christentums und der byzantinische Einfluss auf Kleinasien und Konstantinopel. Im Zusammenhang mit den Völkerwanderungen könnten einige (tatsächliche oder vermutete) Vorfahren der Türken angeführt werden. Ziel dieser ersten Zusammenstellung wäre die Beantwortung der Frage: „Was ist in unserem Land passiert, bevor es türkisch wurde?"

[5] Beispielsweise durch den Versuch in den Jahren 1996 bis 1997, das kurdische Neujahrsfest (*newroz*) zu einem offiziellen Fest zentral-asiatischen Ursprungs zu machen, oder durch die Vereinnahmung des jährlichen Hacıbektaşı-Veli-Festes ab 1989.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Was die „türkische Geschichte" angeht, so könnte man den asiatischen Teil[6] auf ein Minimum reduzieren, um vor allem den antiken kulturellen Hintergrund der türkischen Steppenvölker zu beleuchten, ehe auf den Übertritt zum Islam eingegangen wird. Ein Kapitel, das sich mit den Arabern und dem Islam beschäftigt, ist natürlich unabdingbar, sollte aber im Unterricht unter Einhaltung des Prinzips der Laizität vermittelt werden, wie es auch in den Lehrbüchern von 1931 der Fall war. Darüber hinaus müsste ein Hauptaugenmerk auf die mittelalterliche Geschichte Anatoliens gelegt werden, wobei vor allem deren Pluralität betont werden sollte: Historisch (Byzanz, die romanischen und armenischen Königreiche) und kulturell (Kurden, Alewiten, orthodoxe Griechen, Juden, Armenier, Georgier). Hier ginge es darum, ein „Wir-Gefühl" (ein kollektives Bewusstsein) zu schaffen, das anatolisch ist und nicht türkisch-muslimisch.

Im Zusammenhang mit der Geschichte des Osmanischen Reiches könnten, unter Hervorhebung der europäischen Regionen des Reiches, die gegenseitigen Einflüsse Europas und der türkischen Zivilisation sowie die jahrhundertelange türkische Präsenz in Europa betont werden. Die geschichtliche Erzählung der tiefgreifenden Veränderungen im ersten Viertel des 20. Jahrhunderts könnte – ohne Rücksichtnahme auf jegliche Tabus – so modifiziert werden, wie ich es bereits weiter oben vorgeschlagen habe.

Schließlich sollte ein Unterrichtsabschnitt über die Geschichte des 20. Jahrhunderts die Türken durch die Behandlung der Ereignisse nach 1938 mit ihrer jüngeren Vergangenheit versöhnen: Das Mehrparteiensystem, die Zeit der Demokratischen Partei, der Koreakrieg, die Staatsstreiche, und so weiter. Dieser Teil der Geschichte der Republik müsste in den Kontext der europäischen Geschichte ab den 1930er Jahren eingefügt werden. Schließlich sollte die europäische Geschichte, so wie es vor 1970 der Fall war, intensiv behandelt werden; jedoch müsste dies – in einem anderen Geiste als damals – so erfolgen, dass sie von den türkischen Kindern auch als „unsere Geschichte" wahrgenommen wird. Es wird die Aufgabe des Lehrpersonals sein, sie zu lehren, auch diese Geschichte zu lieben.

Eine solche Geschichtsschreibung müsste frei sein von jeglichen Werturteilen über die verschiedenen Gruppen der heutigen türkischen Gesellschaft, da sie letztendlich ein kollektives Gedächtnis schaffen soll, in dem sich jeder in der Türkei, unabhängig von seiner Sprache, Kultur oder Religion, wiederfinden kann.

Auf diese Weise würde die Schule den Raum der Gewissheiten verlassen; sie würde auch nicht der Schaffung einer starren und über eine bestimmte Volksgruppe definierten Vorstellung der Nation dienen, sondern die Vielfalt, Pluralität und die wechselseitigen Einflüsse in Anatolien verständlich machen. Sie würde die BürgerInnen dazu bringen, die „Minderheiten" – genauso wie die Türken – als Erben der anatolischen Kultur wahrzunehmen, und nicht mehr als Fremde

6 Beispielsweise würden die schönen Schriften aus der Zeit der Orchon-Kultur nicht mehr nationalistisch interpretiert werden, so wie es heute der Fall ist.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

oder Feinde. Ein vielfältiges Bild der Nation und der nationalen Gemeinschaft würde die zukünftige Akzeptanz der Pluralität einer europäischen Gemeinschaft fördern, die selbst noch geschaffen werden muss.

(Aus dem Französischen von Linus Seyfried und dem Bundessprachenamt)

Bibliographie

Adalı, K. 1997/2000 [1963]. *Dağarcık*. Nikosia: Işık Kitabevi Yayınları.

Copeaux, E./Mauss-Copeaux, C. 2005. *Taksim! Chypre divisée*. Lyon: Aedelsa.

Copeaux, E. 1997. *Espaces et temps de la nation turque. Analyse d'une historiographie nationaliste 1931–1993*. Paris: CNRS Éditions.

Copeaux, E. 2000a. Les prédécesseurs médiévaux d'Atatürk. Bilge kaghan et le sultan Alp Arslan. *Revue d'Etude de la Méditerranée et du Monde Musulman* (89/90): 217–243.

Copeaux, E. 2000b. Le consensus obligatoire. In I. Rigoni (Hrsg.). *Turquie: Les mille visages. Politique, religion, femmes, immigration*. Paris: Syllepse, 89–104.

Fichte, J. G. 1958. *Reden an die deutsche Nation*. Köln: Atlas-Verlag.

Fichte, J. G. 1981. *Discours à la Nation allemande*. Paris: Aubier.

Guilhaumou, J. 2006. *Discours et événement. L'histoire langagière des concepts*. Besançon: Presses Universitaires de Franche-comté.

Kongar, E. 1995. *12 Eylül Kültürü*. Istanbul: Remzi.

Rousseau, J. J. 1971 [1771]. *Considérations sur le gouvernement de Pologne et sa réformation projetée*. In *Œuvres complètes*. Paris: Le Seuil.

Sperber, D./Wilson, D. 1989. *La Pertinence. Communication et cognition*. Paris: Minuit.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Freiwilliges Engagement in der außerschulischen Jugendarbeit: Zur Entstehung eines neuen Sozialisationskontextes in der Türkei

Annegret Warth

Freiwilliges Engagement von Jugendlichen und jungen Erwachsenen hat in der Türkei durch die Annäherung an die Europäische Union und internationalen Impulsen nach 1999 einen deutlichen Aufschwung erlebt. Durch den Militärputsch und die darauf folgende Endpolitisierung in den 1980er Jahren wurden vorhandene Jugend- und Studentenorganisationen sowie außerschulische Aktivitäten verboten. Inzwischen entwickelt sich wieder ein zivilgesellschaftlicher außerschulischer Jugendarbeitsbereich. Neben staatlicher Jugendarbeit sind neue Arten von Jugendarbeitsorganisationen entstanden, in denen sich Jugendliche und junge Erwachsene als *gönüllü*, d.h. als Freiwillige, engagieren. Durch die Zunahme dieser vor allem zivilgesellschaftlichen außerschulischen Jugendarbeit *(gençlik çalışması)* entsteht derzeit ein neuer Sozialisationskontext für junge Menschen in der Türkei.

Jugendliche, die sich in Institutionen außerhalb des Bildungssystems in der Türkei organisieren, sind jedoch kein neues Phänomen. Lüküslü zufolge wurde mit der Entstehung der Republik ein bis heute gültiger Jugendmythos begründet, der der jungen Generation eine bedeutende Rolle für die Entwicklung und die Erhaltung der Republik zuschreibt (Lüküslü 2009). In diesem Rahmen entstanden im Verlauf der Jahrzehnte unterschiedliche Jugendbewegungen (Kabacalı 2007). In den politisierten 1960er und 1970er Jahren nahmen Jugendbewegungen, sowie politische und zivile Jugendorganisationen in der Türkei eine wichtige Rolle ein, bis mit dem Militärputsch im Jahre 1980 eine Zäsur eintrat.

Fokus dieses Artikels sind jene Organisationen, die im Rahmen der Aufnahme der Türkei in das Europäische Programm „Jugend in Aktion" im Jahre 1999 entstanden sind. Beeinflusst durch europäische und internationale Diskurse zeichnet diese Organisationen aus, dass sie „jugendzentriert" sind, d.h. sich explizit an Jugendliche und junge Erwachsene richten, um ihnen Sozialisationsräume zu schaffen und sie in ihren Lebenslagen zu unterstützen.

Dieser Aufsatz thematisiert die Wirkung der neu entstandenen Formen außerschulischer Jugendarbeit für die daran teilnehmenden Jugendlichen sowie die Implikationen eines sich entwickelnden Sozialisationskontextes für die Jugendphase an sich.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

In einem ersten Schritt werden die Entstehung der außerschulischen Jugendarbeit in der Türkei anhand der wichtigsten Impulse nachgezeichnet, sowie Organisationen der Jugendarbeit anhand von drei Beispielen exemplarisch vorgestellt.

In einem zweiten Schritt wird die Bedeutung von Jugendarbeit und freiwilligem Engagement für die teilnehmenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus ihrer Sicht beschrieben. Anhand einer theoretischen Reflexion wird die Auswirkung von Jugendarbeit auf die Gestalt der Jugendphase in der Türkei thematisiert.

Der Ausblick resümiert die Relevanz außerschulischer Jugendarbeit einerseits für die Teilnehmenden andererseits für die Jugendphase an sich und unterstreicht die Wichtigkeit weiterer Jugendarbeitsforschung in der Türkei.

Die Entstehung eines neuen Sozialisationskontextes – eine Skizze der Entwicklung der Jugendarbeit in der Türkei

Freiwilliges Engagement und Jugendarbeit sind relativ neue Phänomene in der Türkei. Dass das Thema inzwischen jedoch eine gewisse gesellschaftliche Aufmerksamkeit gefunden hat, bezeugt ein im Jahr 2008 veröffentlichter Artikel der *Hürriyet*, einer der meist gelesenen Zeitungen der Türkei: „Vor zehn Jahren hätte man niemals Jugendliche getroffen, die von sich sagen, dass sie in einer zivilgesellschaftlichen Organisation arbeiten wollen. Inzwischen ist das für Jugendliche eine Option geworden" (Özçelik 2008: 1). Das Fehlen von freiwilligem Engagement und Jugendarbeit in der Türkei ist nur vor dem Hintergrund des Militärputsches von 1980 und der darauf folgenden Entpolitisierung verständlich, in derem Zuge Vereine aus dem öffentlichen Leben verbannt wurden und der Staat die einzige Organisation sein sollte, die Jugendarbeit ausführt (IJAB 2006: 34). Inzwischen wurden wieder eine Reihe von Jugendarbeitsorganisationen gegründet und immer mehr Jugendliche engagieren sich in den verschiedensten Projekten. Das ist jedoch noch kein Phänomen, dem in öffentlichen Diskursen eine gesellschaftliche Bedeutung zugeschrieben wird. Untersuchungen über Organisationen, Inhalte und Methoden sowie TeilnehmerInnen der Jugendarbeit existieren kaum. Erst eine Handvoll ForscherInnen und PraktikerInnen beginnen sich mit diesem Bereich wissenschaftlich auseinanderzusetzen. Auch steht der Jugendbereich erst am Anfang seiner Entwicklung, sodass sich die bisher entstandenen Strukturen noch sehr in Entwicklung befinden. Nemutlu (2008) hat eine dreiphasige Darstellung der Geschichte der Jugendarbeit nach dem Militärputsch von 1980 entwickelt, auf die ich mich im folgenden beziehe (Warth 2010).

Der „Neuanfang" der Jugendarbeit nach dem Militärputsch stellt die erste Phase der Entwicklung der Jugendarbeit dar: Anfang der 1980er Jahre existierten im Zuge des Militärputsches und aufgrund des verfassungsrechtlichen Vereinsverbots außerhalb der staatlichen Jugendarbeit keinerlei zivilgesellschaftliche (Jugend)organisationen. Die zwei Vorläufer derzeitiger Jugendarbeit wurden als kommerzielle Ju-

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

gendkulturtourismusagenturen gegründet: Dies waren im Jahre 1979 Jugendtour (*Gençtur*) und im Jahre 1985 das Zentrum für Jugendservice (*Gençlik Servisleri Merkezi*, GSM). Die Gründer dieser Agenturen waren vor dem Militärputsch am 12. September 1980 in dem schon im Jahre 1952 gegründeten Türkischen Nationalen Jugendrat (*Türkiye Milli Gençlik Teşkilatı*, TMGT) engagiert, der in den 1960er und 1970er Jahren auf nationaler und vor allem auf europäischer Ebene sehr aktiv war (Certel 2010: 49ff.). Insofern ist davon auszugehen, dass trotz der Unterbrechung durch den Militärputsch und der veränderten gesellschaftlichen Bedingungen eine gewisse Kontinuität von nationaler und internationaler Jugendarbeit vorhanden ist (Certel 2010: 52). Die zwei Agenturen sind bis heute Mitglied in diversen europäischen Netzwerken zur Förderung europäischer Mobilität von Jugendlichen sowie in Netzwerken des internationalen Austausches und Jugendbegegnungen. Sie haben jedoch durch die Entstehungsbedingungen immer noch kommerziellen Charakter. In den 1980er und 1990er Jahren konnten durch die genannten und weitere Organisationen türkische Jugendliche an Bildungsangeboten und Reiseprogrammen im Ausland teilnehmen und in zunehmendem Maß in der Türkei internationale Begegnungen durchgeführt werden. Entlang der Organisation und Durchführung von internationalen Jugendcamps entwickelten sich erste Freiwilligentätigkeiten im Jugendbereich.

Der Beginn der zweiten Phase wird auf die zweite Hälfte der 1990er Jahre datiert, da in dieser Zeit einige Ereignisse zu verzeichnen sind, die weitreichende Folgen für die Entwicklung des heutigen Jugendarbeitsfeldes hatten. Diese sind zu großen Teilen auf internationale Einflüsse zurück zu führen. Im Anschluss an den zweiten Gipfel des entwicklungs- und umweltpolitischen Aktionsprogramms der Vereinten Nationen für menschliche Siedlungen (HABITAT) in Istanbul wurde dort 1996 das internationale Netzwerk „Youth for Habitat" (*Habitat için Gençlik*) gegründet. Es eröffnete türkeiweit lokale Jugendhäuser, um bereits vorhandene informelle Jugendtreffpunkte auszubauen. Gleichzeitig war „Youth for Habitat" maßgeblich an der Gründung von lokalen Jugendparlamenten beteiligt. Den Grundstein für eine weitere Verbreitung von Jugendarbeit in der Türkei legte die Aufnahme der Türkei in das jugendpolitische Aktionsprogramm „Jugend" der Europäischen Union im Jahre 1999, in dessen Rahmen internationale Jugendbegegnungen organisiert werden. Da das Programm zu großen Teilen auf der Kooperation multinationaler lokaler zivilgesellschaftlicher Träger basiert, wurde in der Türkei von diesem Zeitpunkt an von staatlicher Seite die Gründung von Vereinen und Stiftungen im Jugendbereich vereinfacht. Durch die im Rahmen des Programms stattfindenden Trainings- und Informationsveranstaltungen wurde das Programm in der Türkei verbreitet und insbesondere auch lokale Jugendarbeitsträger und -gruppen unterstützt. Die Zahl der Organisationen der Jugendarbeit, die an europäischen Jugendbegegnungen teilnehmen, hat sich seitdem stetig erhöht. Auch hat die europäische Jugendarbeit wichtige Impulse für die Jugendarbeit vor Ort gegeben.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Die dritte Phase wird seit ungefähr dem Jahr 2002 von Konsolidierungsaktivitäten geprägt. Es gibt Bemühungen von Organisationen, als ein eigenständiges Jugendarbeitsfeld zusammenzuwachsen und dafür Strukturen herauszubilden. Von 2002 bis 2004 versuchten zwei unabhängig voneinander agierende Initiativen erstmals nach dem Militärputsch von 1980 einen nationalen Jugendrat zu gründen, um lokale, regionale und nationale Jugendorganisationen zu vereinen und mehr gesellschaftliche und politische Teilhabemöglichkeiten zu schaffen[1]. Dies gelang bisher jedoch keiner der beiden Initiativen. Im Jahr 2004 wurde von acht Jugendorganisationen die Türkische Jugendföderation (*Türkiye Gençlik Federasyonu*[2]) gegründet, der im Jahre 2007 schon 26 Gruppen angehörten. Seit 2005 werden innerhalb zivilgesellschaftlicher Organisationen der Jugendarbeit vermehrt jugendpolitische Aktivitäten sichtbar, die eine öffentliche Anerkennung jugendlicher Belange und der Jugendarbeit zum Ziel haben.

In der Entwicklung der Jugendarbeit spielen internationale Organisationen und Kooperationen eine wichtige Rolle. Sie gewährleisten die Finanzierung von Jugendinitiativen und -projekten, Kampagnen, kurz- und längerfristigen Programmen auf staatlicher sowie zivilgesellschaftlicher Seite. Jugendarbeitsträger in der Türkei sind in verschiedene bilaterale und internationale Netzwerke eingebunden, um ihr Fortbestehen zu sichern und inhaltliche und methodische Impulse zu erhalten.

Der Europarat kooperiert seit 2002 mit türkischen zivilgesellschaftlichen Organisationen und dem Generaldirektorat für Jugend und Sport der Türkei *(Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü,* GSGM) als staatlichen Partner im Bereich Menschenrechtserziehung und Jugendpolitikentwicklung. Die Kooperation gibt Impulse für die Entwicklung von lokaler Jugendarbeit, denn es existieren in der Türkei bisher kein selbständiger fachlicher Diskurs und keine offizielle Ausbildung für Tätigkeiten in der Jugendarbeit. Methodenhandbücher[3] der europäischen Jugendarbeit sind inzwischen ins Türkische übersetzt worden und werden von vielen türkischen Jugendorganisationen benutzt. Eine Kooperation zwischen dem Europarat und der Europäischen Kommission[4] bietet eine Ausbildung zu TeamerInnen der internationalen Jugendarbeit an, an der auch TeilnehmerInnen aus der Türkei teilnehmen.

---

1 Einerseits die Initiative des Türkischen Jugendrates (*Türkiye Gençlik Konseyi Girişimi*, TÜGEK) andererseits Organisationen, die sich auf Habitat und Agenda 21 berufen.

2 http://turkiyegencfed.org.tr/index.php.

3 Beispielsweise T-Kits, die den theoretischen Hintergrund und praktische methodische Anleitungen für die internationale Jugendarbeit darlegen (http://www.jugendfuereuropa.de/service/tkit/) oder das Handbuch für Menschenrechtserziehung Compass, (http://eycb.coe.int/compass/).

4 *The Council of Europe and the European Commission Partnership in the Field of Youth* (http://youth- partnership.coe.int/youth-partnership/).

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

In der zivilgesellschaftlichen außerschulischen Jugendarbeit der Türkei sind neben der EU internationale Akteure wie die Weltbank, UNDP[5], UNFPA[6] und *Coca-Cola* aktiv. Im Auftrag der UNDP wurde beispielsweise im Jahre 2008 eine türkeiweite Jugendstudie durchgeführt, die als Human Development Report on Youth in Turkey (UNDP 2008) veröffentlicht wurde und in Politik und Gesellschaft zu einiger Resonanz geführt hat (UNDP 2008a). Die UNDP und *Coca-Cola* haben einen Fond („*Hayata arti" Fonu*[7]) gegründet, der lokale Jugendinitiativen finanziell unterstützt.

Darüber hinaus gibt es weitere internationale staatliche Partner. So führt das türkische Generaldirektorat für Jugend und Sport im Rahmen des deutsch-türkischen Protokolls zusammen mit der Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland (IJAB e.V.) seit 1994 regelmäßig Fachkräftekooperationen durch (Proost/Finke-Timpe 2004). Weitere Partner sind z.B. der Europarat. Auch mit Schweden hat sich jüngst im Zeitraum von 2008 bis 2010 eine bilaterale Zusammenarbeit zum Thema Jugendpolitik mit der schwedischen Nationalen Jugendbehörde sowie der schwedischen Zentralbehörde für internationale Entwicklungszusammenarbeit (SIDA) ergeben.[8]

Die Beispiele zeigen, dass sich Jugendarbeit insbesondere dank unterschiedlicher internationaler Impulse in der Türkei verbreitet und sich weiter entwickeln wird. In der Türkei selbst gibt es wenig Unterstützung für die Weiterentwicklung von Jugendarbeit, wie zum Beispiel staatliche Stellen oder Stiftungen. Folge davon ist, dass das Vorhandensein und die Gestaltung von Jugendarbeit in der Türkei bisher stark vom Engagement internationaler Organisationen abhängig sind. Oftmals findet Jugendarbeit daher nur in Form von zeitlich befristeten Projekten statt. Für viele Organisationen ist so die Kontinuität und Nachhaltigkeit ihrer Arbeit nicht gewährleistet.

Organisationen der Jugendarbeit in der Türkei

In Bezug auf den quantitativen Umfang der Jugendarbeit in der Türkei existieren bisher noch keine Untersuchungen.

Grundsätzlich sollte die Größe des Bereiches der Jugendarbeit nicht überschätzt werden. Momentan existieren in der Türkei insgesamt etwas weniger als 200 staatliche und zivilgesellschaftliche Jugendzentren[9] und, nach Angaben des Vereinsmini-

5 Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen.
6 Bevölkerungsfonds der Vereinten Nationen.
7 „Hayata arti" kann mit „mehr fürs Leben" übersetzt werden (http://www.hayataarti.com).
8 http://www.ungenc.net.
9 Gespräch mit Yörük Kurtaran, Leiter der Youth Studies Unit der İstanbul Bilgi Üniversitesi, am 29.04.2010.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

steriums der Türkei (*Dernekler Daire Başkanlığı*), 614 Vereine, die sich ausschließlich mit Jugendarbeit beschäftigen.[10] Sie stellen 0,7% aller zivilgesellschaftlichen Organisationen in der Türkei dar (Kurtaran 2010: 6). Obwohl im letzten Jahrzehnt viele Organisationen entstanden sind, sind diese zudem in lokal meist sehr begrenztem Rahmen aktiv und die geographische Verteilung dieser Organisationen ist sehr unterschiedlich: Sie konzentrieren sich auf die städtischen Zentren wie Istanbul, Ankara und Izmir, sowie weniger ausgeprägt in weiteren Städten Anatoliens wie Bursa oder Konya. In den ländlichen Gebieten der Peripherie sind es ungleich weniger Organisationen (Bikmen/Meydanoğlu 2006: 49[11]).

Was die Jugendlichen betrifft, die mit diesen Angeboten erreicht werden, gibt es ebenfalls kaum verlässliche Zahlen. Dem Human Development Report zufolge sind 4% aller jungen Menschen in der Türkei organisiert. Fast die Hälfte davon machen Studierende an Universitäten oder -absolventen aus (UNDP 2009: 80). Nimmt man die große Anzahl der jungen Bevölkerung hinzu, wird die bisher geringe Reichweite von Jugendarbeit in der Türkei deutlich. Momentan macht die Altersgruppe der 15 bis 24-Jährigen knapp 12,5 Mio, d.h. 17% der türkischen Bevölkerung aus.[12] Auf einen Verein kommen 20.382 junge Menschen zwischen 14-25 Jahren (Kurtaran 2010: 6). Vor über einem Jahrzehnt stellten die Autoren einer repräsentativen Studie über Jugendliche in der Türkei fest, dass Familie, Herkunftsmilieu[13], wie Nachbarschaften (*mahalle*) und religiöse Vereinigungen, sowie das formale Bildungssystem zu großen Teilen die grundlegenden Institutionen sind, die einen Beitrag zur Sozialisation junger Menschen in der Türkei leisten (KAS 1999: 44). Auch der Forschungsbericht für den Human Development Report der Stiftung des Lebens (*Yaşama Dair Vakfı*, YADA) bestätigt diese immer noch aktuelle Tatsache und betont zudem die hohe Bedeutung der Familie als Sozialisationsort für Jugendliche (YADA 2008: 8 und 60).

Da zudem bisher keine empirischen Arbeiten existieren, die Organisationen der Jugendarbeit in der Türkei systematisieren, soll im Folgenden eine vorläufige dreifache Differenzierung von Organisationen der Jugendarbeit in der Türkei dargestellt werden. Neben staatlicher Jugendarbeit sowie großen nationalen zivilgesellschaftlichen Organisationen, die an verschiedenen Orten ihre Niederlas-

10 Nicht einbezogen sind Jugendbereiche von Vereinen mit unterschiedlichen Zielgruppen sowie Jugendinitiativen und weitere bisher nicht in die Statistik aufgenommene informelle Gruppierungen.

11 Bikmen/Meydanoğlu beschreiben die Situation zivilgesellschaftlicher Organisationen im Allgemeinen. Ihre Situation trifft jedoch auch speziell auf Organisationen der Jugendarbeit zu.

12 Einer Recherche von Kurtaran zufolge lebten den zugänglichen Daten des Statistikinstituts der Türkei (TUİK) zufolge im Jahre 2009 12.514.737 junge Menschen zwischen 15-24 Jahren in der Türkei.

13 Ein Beispiel für die Einbindung von Jugendlichen in ihre Herkunftsmilieus in der Türkei gibt eine rekonstruktive ethnologische Fallstudie einer Jugendgruppe zum Thema Arbeit und Lebenswelt von Nohl (2003).

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

sung haben, lassen sich auch kleine, lokale Träger unterscheiden. Auffällig ist dabei grundsätzlich die deutliche Trennung von staatlicher und zivilgesellschaftlicher Jugendarbeit.

Jugendzentren: Staatliche Jugendarbeit

Trotz der großen Zahl von Jugendlichen in der Türkei gibt es bisher noch kein spezielles Amt, das jugendpolitische Maßnahmen verwaltet. Die Zuständigkeiten für jugendliche Belange (wie Gesundheit, Arbeitsmarkt, etc.) verteilen sich auf verschiedene Ministerien. IJAB zufolge wird „die Notwendigkeit einer fachlich einheitlich organisierten Jugendarbeit durchaus auch zunehmend als politische Aufgabe gesehen, die derzeit jedoch auch noch grundlegende Fragen beantworten muss" (IJAB 2003: 7). Neben 13 unterschiedlichen Ministerien, die für jugendpolitische Themen zuständig sind, ist das *Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü* (GSGH) die einzige staatliche Organisation, die Jugendarbeit durchführt. Für die staatliche Jugendarbeit ist ein eigener Staatsminister (*devlet bakanı*) zuständig (derzeit: Faruk Nafiz Özak), dessen Aufgabe die Koordination von Aktivitäten ist, die der persönlichen und sozialen Entwicklung der Jugend in der Türkei dienen.[14] Hauptsächlich führt das *GSGM* Sportaktivitäten durch. Nur eine der 12 Abteilungen, die Abteilung Jugenddienste (*Gençlik Hizmetleri Daire Baskanlığı,* GHDB), ist für die Bereiche Freizeitaktivitäten und erzieherischer Kinder- und Jugendschutz zuständig (IJAB 2003: 7). Die hohe Priorität des Sportes zeigt sich auch in der Verteilung des Budgets des Generaldirektorats: Im Jahre 2008 hat die Abteilung Jugenddienste 2,2% des Gesamtbudgets des Generaldirektorats für Jugend und Sport erhalten (Kurtaran 2010: 15). Die Tätigkeitsbereiche der Abteilung Jugenddienste beinhalten den Betrieb von Jugendzentren und -einrichtungen, die Organisation von Jugendlagern, Feierlichkeiten und sozial-kulturellen Veranstaltungen, die Durchführung von Jugendforschung und Evaluation bis hin zur Jugendberatung (IJAB 2006: 31). GHDB stellt weiterhin finanzielle Förderungen für zivilgesellschaftliche Jugendorganisationen zur Verfügung, die sich dafür als Jugendklub (*gençlik kulübü*) registrieren müssen. Freie Träger können staatliche Unterstützung erhalten, falls sie sich als Jugendclub (*gençlik kulübü*) registrieren lassen.

Momentan sind jedoch grundlegende Veränderungen im Gange: Die Abteilung Jugenddienste soll aus dem Generaldirektorat herausgenommen und in eine eigene Jugendagentur (*Gençlik Ajansı*) umgewandelt werden. Es wurde ein Gesetzesentwurf[15] entwickelt, der momentan mit verschiedenen, auch zivilgesellschaftlichen Akteuren diskutiert und ab Sommer 2010 den rechtlichen Anerkennungsprozess durchlaufen wird. Es wird erwartet, dass innerhalb der nächsten zwei Jahre eine neue staatliche Einrichtung entstehen wird, die sich mit mehr Gestal-

14 http://www.basbakanlik.gov.tr/Forms/pCabinetJobs.aspx.
15 *Türkiye Gençlik Ajansının kuruluş ve görevleri hakkında kanun tasarısı.*

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

tungsmöglichkeiten und Ausübungsgewalt als bisher für Jugendarbeit und Jugendpolitik in der Türkei einsetzen wird.

Jugendzentren sind die grundlegenden Einrichtungen staatlicher Jugendarbeit. Sie unterstehen den lokalen Jugend- und Sportbehörden der – den Ministerien nachgeordneten – Provinzverwaltungen. Momentan existieren 150 staatliche Jugendzentren. Die Angebote der Jugendzentren bestehen meist aus kulturellen Kursen wie Volkstänzen, Zeichnen, Musik, Theater, Schach, Fotografie, Sport und Fremdsprachen. Darüber hinaus finden Aufführungen, Wettkämpfe, Kampagnen, Naturführungen und Ausstellungen, sowie nationale und internationale Jugendbegegnungen statt (Acar/Değirmencioğlu 2007a: 7). Die Leiter der Jugendzentren haben meist keine pädagogische Ausbildung, da sie als Beamte eine Verwaltungslaufbahn absolviert haben. Die ehrenamtlichen Mitarbeiter haben jedoch in der Regel Erfahrung in der Jugendarbeit (Acar/Değirmencioğlu 2007: 38).

Türkeiweit aktiv: Studentenclubs der Toplum Gönüllüleri Vakfı

Die Stiftung der Ehrenamtlichen der Gesellschaft (*Toplum Gönüllüleri Vakfı*, TOG)[16] ist ein türkeiweiter Träger von Studentenclubs an Universitäten. Sie wurde im Jahr 2002 gegründet und hat in den letzten Jahren eine sehr schnelle und dynamische Entwicklung vollzogen. Inzwischen gibt es TOG Studentenclubs an 85 Universitäten und seit der Gründung haben sich insgesamt über 17.000 StudentInnen[17] in den verschiedenen Aktivitäten engagiert. Somit ist TOG eine der größten zivilgesellschaftlichen Jugendorganisationen der Türkei. Das Ziel der Stiftung ist es, gesellschaftliche Solidarität und sozialen Wandel durch die Teilhabe und Initiative von StudentInnen und Jugendlichen zu unterstützen. Ein besonderes Merkmal der Stiftung ist der zweimal jährlich stattfindende Jugendrat (*TOG Konseyi*), auf dem neben Plenarsitzungen Workshops stattfinden und der Vorstand durch die Studierenden gewählt wird.

Neben den universitären Studentenclubs existieren auch einige Jugendzentren unter der Trägerschaft von TOG, beispielsweise in Istanbul und Samsun. Durch Trainings, die von Studierenden anhand des Konzepts der *peergroup education* (*akran eğitimi*) selbst durchgeführt werden, sollen die TeilnehmerInnen für verschiedenste gesellschaftliche Themen sensibilisiert (beispielsweise Gender, soziale Rechte, Anerkennung von Minderheiten, erneuerbare Energien) und auf eigene Projekte vorbereitet werden. Die StudentInnen werden ermutigt, selbstverantwortlich lokale Gemeinwesenprojekte durchzuführen.

16 http://www.TOG.org.tr/communityvolunteers.pdf.

17 Gezählt werden nur diejenigen, die an einer Grundausbildung teilgenommen haben und Mitglied sind.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Ein Beispiel lokaler Jugendarbeit: Der Verein Genç Gelişim

Der Verein für Jugendentwicklung (*Genç Gelişim Derneği*[18]) mit Sitz in Ankara ist ausschließlich in der Jugendarbeit tätig. Ziel ist es, Jugendlichen Möglichkeiten zur Entwicklung ihrer Sozialkompetenzen bereitzustellen, interkulturelles Lernen zu unterstützen, sowie ihnen Wege zur gesellschaftlichen Partizipation zu zeigen. Der Verein wurde 2005 von JugendarbeiterInnen und TrainerInnen gegründet, die zuvor in anderen Einrichtungen der Jugendarbeit in der Türkei wie dem *Gençlik Servisleri Merkezi* und internationalen Netzwerken (wie *Youth Express Network*[19], *Youth for Understanding*[20], etc.) tätig waren. Auf lokaler Ebene kooperiert der Verein mit Gymnasien, an denen er 5-monatige wöchentlich stattfindende Schülerclubs anbietet. Die Schülerclubs werden von den MitarbeiterInnen, sowie freiwillig engagierten UniversitätsstudentInnen durchgeführt. Weiterhin ist er als Entsendeorganisation des Europäischen Freiwilligendienstes[21] tätig. Gleichzeitig arbeiten junge Freiwillige aus europäischen Ländern bei den Aktivitäten mit. Insofern sind neben OberstufenschülerInnen auch freiwillige Studierende und europäische Freiwillige Zielgruppe des Vereins. Die MitarbeiterInnen von *Genç Gelişim* sind nicht hauptamtlich angestellt, sondern engagieren sich ehrenamtlich. In diesem Fall arbeiten die Verantwortlichen als selbständige TrainerInnen auf europäischer Ebene. Durch seine Mitgliedschaft in europäischen und internationalen Netzwerken wie *Youth Express Network*, dem *Europarat* und *Youth for Understanding* hat der Verein Zugang zu europäischen Diskursen in der Jugendarbeit und zu verschiedenen internationalen Fortbildungen. Die Projektgelder werden hauptsächlich aus internationalen Fonds akquiriert, da auf lokaler und nationaler Ebene außer der Unterstützung der *gençlik kulübüler* des *GSGM*s und etwa lokalen Sponsoren kaum Finanzierungsmöglichkeiten für Jugendarbeit in der Türkei existieren.

Dieser Verein zeigt wesentliche Strukturmerkmale türkischer Einrichtungen der Jugendarbeit auf: Marginale nationale Finanzierungsmöglichkeiten, Wissenstransfer und Finanzierung durch internationale Kontakte und Netzwerke, ausschließlich ehrenamtliche Arbeit, sowie die Zusammenarbeit mit freiwillig engagierten Studierenden. *Genç Gelişim* hat jedoch im Vergleich zum derzeitigen status quo der lokalen Jugendorganisationen in der Türkei eine vergleichsweise hohe Expertise (Erfahrung, Kontakte und Netzwerke, Handlungsspielraum).

---

18 http://www.gencgelisim.org.tr/.

19 http://www.y-e-n.net/index.php/.

20 http://www.yfu.org/.

21 Der Europäische Freiwilligendienst ermöglicht jungen Menschen zwischen 18-30 aus europäischen Ländern sowie Partnerländern sich als Freiwillige für höchstens 12 Monate in einem sozialen Projekt zu engagieren (http://www.jugend-in-aktion.de/aktionsbereiche/europaeischer-freiwilligendienst/).

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Die beiden letzteren vorgestellten Beispiele verkörpern zivilgesellschaftliche Jugendarbeitsorganisationen, die im letzten Jahrzehnt durch dem Einfluss internationaler Kooperationen bzw. von EU-Programmen entstanden sind und teilweise deren Werte und Methoden übernommen haben. Staatliche Jugendarbeit beruht dagegen auf längeren, nationalen Traditionen und hat ihre eigenen Formen und Strukturen und Werte. Manche zivilgesellschaftlichen Vereine grenzen sich aus diesem Grund sehr stark von staatlicher Jugendarbeit ab und nehmen wie *Genç Gelişim* die Finanzierungsmöglichkeit des GSGM aus Prinzip nicht in Anspruch. Zivilgesellschaftliche Jugendarbeit ist quantitativ mehr verbreitet als staatliche (150 staatliche Jugendzentren – 614 angemeldete Jugendvereine)

Über die drei genannten Beispiele hinaus gibt es weitere, teilweise traditionelle Formen von Jugendarbeit: Jugendsektionen der Parteien (*gençlik kolları*) (Caymaz 2008; Boyraz 2010), in religiösen Vereinigungen, in Jugendbereichen von Menschenrechts-, Umwelt- und feministischen Organisationen, Idealistenvereinen (*ülkü ocakları*), Volkshäusern (*halk evleri*), Heimat- und Hilfsvereinen (*hemşehrilik ve yardımlaşma dernekleri*) (Lüküslü/Oy 2010: 9) und Sportvereinen (*spor kulübü*). Weiterhin können selbstorganisierte Jugendinitiativen[22] unterschieden werden. Die unterschiedlichen Einrichtungen der Jugendarbeit agieren meist in ihren eigenen Netzwerken, so dass es keine gemeinsame und übergreifende Wahrnehmung von Jugendarbeit in der Türkei gibt. Neben der europäisch beeinflussten und seit Ende der 1990er Jahre neu entstandenen Jugendarbeit und den Jugendsektionen der Parteien werden die anderen Organisationsformen nicht als Gegenstand von Jugend(arbeits)forschung gesehen.[23]

Freiwilliges Engagement und Jugendarbeit aus der Sicht junger Erwachsener

Jugendliche und Jugendarbeit in der Türkei stehen bisher kaum im Fokus der Forschung. Es gibt nur vereinzelte empirische Erkenntnisse, auf deren Basis man sich ein Bild der Lebenslagen von jungen Menschen und Jugendarbeit machen kann.[24] Die Aussagen von TeilnehmerInnen an Jugendarbeit geben insbesondere einen Aufschluss über ihre Wirkungen und Bedeutung für die Lebensphase Jugend. Meines Wissens gibt bisher nur eine veröffentlichte repräsentative Untersuchung Auf-

22 Beispielsweise die Globale Aktionsgruppe (*Küresel Eylem Grubu*, KEG), die sich gegen weltweite nukleare Energien engagiert. Oder die Koalition für globalen Frieden und Gerechtigkeit (*Küresel Barış ve Adalet Koalisyonu*, BAK), eine Friedensinitiative, die unter anderem bekannte Musikfestivals namens *Barışarock* in Istanbul organisierte.

23 Einer Klassifizierung von Göksel zufolge existieren sieben unterschiedliche Typen von Jugendarbeitsorganisationen in der Türkei: Vereine, Stiftungen, Jugendclubs, Jugendzentren, Studentenclubs an Universitäten, politische Jugendorganisationen, Niederlassungen von internationalen Jugendorganisationen (Göksel 2009: 30).

24 Zum Stand der Jugendforschung in der Türkei siehe Warth (2009).

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

schluss darüber, welche Jugendlichen sich in der Türkei freiwillig engagieren. Die komparative Studie „Wertewelt der gebildeten Jugend Istanbuls" (*Eğitimli İstanbul Gençliğin Değerler Dünyası*[25]) vergleicht Einstellungen und Haltungen von Jugendlichen, die keinerlei Vereins- oder NGO-Anbindung haben mit denen von gesellschaftlich engagierten Jugendlichen (Yentürk et al. 2008: 331). Die Ergebnisse zeigen, dass selbst in der Metropole Istanbul, in der es eine vergleichsweise große Anzahl an Vereinen gibt, nur Angehörige einer hohen sozioökonomischen Schicht und mit hohem Bildungsgrad, Zugang und Möglichkeiten zur Ausübung von freiwilligem Engagement besitzen. Freiwilliges Engagement ist also abhängig vom sozialen und ökonomischen Status einer Person und bisher erst einer sehr begrenzten Anzahl von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Türkei zugänglich. Auch eine jüngst eingereichte Masterarbeit über die Wirkungen gesellschaftlicher Partizipation von TeilnehmerInnen in der Jugendarbeit in Ankara bestätigt die Ergebnisse von Yentürk et al. (Certel 2010: 86ff.).

Kaum untersucht ist bisher jedoch, wie die Jugendlichen selbst die Angebote der Jugendarbeit an- und wahrnehmen und welche Bedeutung die Teilnahme an entsprechenden Programmen für sie hat. Die Befragung von TeilnehmerInnen[26] der Programme außerschulischer Jugendarbeit kann dabei vor allem Hinweise auf die Wirkungen außerschulischer Institutionen als Sozialisationsort für Jugendliche geben. Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse einer empirisch-qualitativen Studie zum Freiwilligen Engagement junger Erwachsenen in der Türkei vorgestellt (Warth 2009). Diese Studie wurde als eine Exploration konzipiert, welche die Bedeutung freiwilligen Engagements und seine gesellschaftlichen Bedingungen aus der Sicht engagierter junger Erwachsener zum Fokus hat. Es wurden dazu acht Freiwillige zwischen 20 und 30 Jahren[27] aus fünf unterschiedlichen Organisationen in Samsun und Istanbul befragt.[28]

---

25 Es wurden knapp über 1000 Jugendliche zwischen 15-24 Jahren befragt. Erkenntnisinteresse des Projekts ist die Frage danach, ob es Hinweise dafür gibt, dass eine erhöhte Teilnahme von Jugendlichen in Vereinen die Entwicklung von aktiver demokratischer Partizipation fördert (Yentürk et al. 2008: 332).

26 Um subjektive Sichtweisen von freiwillig engagierten jungen Erwachsenen in der Türkei zu erschließen, wurden narrativ-problemzentrierte Interviews als Erhebungsmethode verwendet. Da sich die Arbeit kaum auf Vorarbeiten im Bereich Jugendarbeit in der Türkei beziehen konnte, wurde die Untersuchung als explorative Studie konzipiert. Als Auswertungsmethode wurde aus diesem Grund die Grounded Theory, ein induktiv vorgehender Auswertungsansatz, gewählt.

27 Für die Interviews wurde eine relativ hohe Altersgruppe ausgewählt. Verhältnismäßig viele StudentInnen sind TeilnehmerInnen von Jugendarbeit, da an Universitäten in der Türkei der Zugang zu Vereinen durch Studentenclubs und einen erhöhten Zugang zu Informationen im Vergleich zu anderen Bevölkerungsgruppen leichter ist (Certel 2010: 68). Das Sampling bestand aus StudentInnen, arbeitslosen Engagierten, sowie einem 14-jährigen Jugendlichen.

28 Die Organisationen hatten nicht alle ein „jugendzentriertes" Profil. Aus Samsun: TOG, Yön-Der (lokaler Verein), ein staatliches Jugendzentrum, sowie aus Istanbul: Deniz Feneri (religiöse Hilfsorganisation), TEMA (nationale Umweltorganisation).

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Erst nach Abschluss meiner Untersuchung wurde eine auf 21 Gruppeninterviews basierende Studie zu Einstellungen junger Freiwilligen durchgeführt (Lüküslü/Oy 2010), sowie eine Masterarbeit eingereicht (Certel 2010). Ein erster Vergleich der Ergebnisse der hier vorgestellten Untersuchung sowie beider Arbeiten zeigt ähnliche Ergebnisse bezüglich der Relevanz von freiwilligem Engagement und Jugendarbeit für die TeilnehmerInnen. Meines Wissens sind diese Arbeiten die einzigen organisationsübergreifenden Untersuchungen zu den Wirkungen von Jugendarbeit. Die hier vorgestellten Ergebnisse sind daher als erste Thesen mit empirischer Evidenz zu lesen, die durch weitere Forschung differenziert werden müssen.

Bedeutung des Engagements für die jungen Erwachsenen

Die Interviews zeigen, dass das freiwillige Engagement einen sehr hohen Stellenwert für die jungen Erwachsenen hat. Die Interviews beinhalten zwar keine Erkenntnisse bezüglich der Quantität des Engagements, doch es wird deutlich, dass die Jugendlichen einen großen Teil der Freizeit mit ihrem Engagement verbringen und es oft den Lebensmittelpunkt darstellt. So meint z.B. Kemal (m, 19):

> „Ich verbringe viel Zeit damit. Aber das ist keine verlorene Zeit: Man kann es so sagen: Mir bleibt zum Schlafen keine Zeit. (…) Also ich bin viel hier. Aber ich bereue es nicht, dass ich diese Zeit hier verbringe. Mir macht das alles viel Spaß".

Eine Auswahl der Möglichkeiten, die Jugendarbeit und freiwilliges Engagement in der Türkei für die jungen Erwachsenen bereitstellen, wird im Folgenden anhand von neun Punkten dargestellt.

(1) Die sozialen Beziehungen mit den Gleichaltrigen ist eine grundlegende Komponente des Engagements der jungen Erwachsenen. Der Verein oder das Jugendzentrum wird als ein Zuhause wahrgenommen, als ein Ort, an dem man sich auch außerhalb des Engagements aufhält. Banu (w, 24) schätzt die besondere Qualität des Zusammenseins mit ihren Freunden der Umweltorganisation TEMA:

> „I: Was bringt dir das freiwillige Engagement?
> B: Ganz grundsätzlich habe ich dadurch Freunde gewonnen, das ist echt eine tolle Sache. Denn es ist sehr schwer an der Uni Leute zu finden, die ähnlich denken wie ich. Menschen, die gleiche Einstellungen haben, die die gleichen Ziele haben und sie auch verfolgen, kommen da zusammen und auf diese Art und Weise… die Gespräche, die ich mit den Menschen hier führe, bringen mir sehr viel. Im Gegensatz zu den Leuten in der Schule, die z.B. über sinnlose Dinge wie Fernsehprogramme reden, kann ich mit den Menschen dort Dinge bereden. Das Erste, was mir das Engagement gebracht hat, sind meine Freunde".

(2) Die Institutionen der Jugendarbeit werden als ein Ort wahrgenommen, an dem die jungen Erwachsenen neue Erfahrungen sammeln und sich persönlich weiterentwickeln können („*kendime geliştiriyorum*"). Beispielsweise haben sie die Möglichkeit, neue Rollen zu erproben, indem sie in einem Kurs Verantwor-

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

tung übernehmen. Die Interviewten sind nicht nur TeilnehmerInnen von Angeboten, sondern haben teilweise ihren eigenen Gestaltungsspielraum. Halil (m, 21) berichtet, dass er im *Ebru*[29]-Kurs des staatlichen Jugendzentrums eine Lehrerrolle einnehmen kann. Vor dem Hintergrund, dass in der Schule in der Türkei das Lehrer-Schülerverhältnis sehr hierarchisch ist, nimmt er diese Art der Anerkennung seiner Fähigkeiten als etwas Besonderes wahr:

> „Ich hätte nie gedacht, dass ich in meinem Leben an einem Kurs teilnehmen und nachher meinem Lehrer (*hoca*) helfen würde. Zum Beispiel kann ich mich mit dem Lehrer zusammensetzen und sagen, „Komm, *hocam*, lass uns etwas zusammen unterrichten." Das habe ich gelernt und es gibt eine Menge solcher Situationen."

(3) Weiterhin berichten die Freiwilligen, dass sie durch ihr Engagement Selbstbewusstsein entwickelt haben. Der Großteil der Befragten beschreibt einen inneren Prozess, der nach Eintritt in die Organisation begonnen hat. Sie empfinden sich zu Beginn als schüchtern und trauen sich nicht, in der großen Gruppe zu kommunizieren und zu diskutieren. Die Themen sind fremd und sie müssen sich erst mit den unterschiedlichen Gesprächsinhalten auseinandersetzen und sich diese aneignen. Esra (w, 20) berichtet über den Prozess, durch den sie gesprächs- und diskussionsfähig wurde:

> „Ich war eine sehr stille Person… aber dann bin ich zu TOG gekommen… ich hab die ganze Zeit beobachtet, um was zu lernen, habe ich ständig zugehört. Ich dachte, ich muss das lernen, und danach fang ich an zu sprechen. Das erste Jahr hab ich im Projekt kaum was gesprochen, ich war sehr still und ruhig und hab die ganze Zeit nur zugehört (…). Und auf einmal hab ich gemerkt, dass ich wohl schon eigentlich viele Dinge gelernt habe. Im zweiten Jahr kam jemand auf mich zu und meinte „Esra, erzähl doch mal was von TOG" und auf einmal hab ich angefangen zu erzählen. „Wow, was ich schon alles weiß"…ich hab festgestellt, dass ich einiges gelernt habe. Während man lebt lernt man so einiges, aber manchmal bin ich mir gar nicht bewusst, dass ich das tue".

(4) Die Freiwilligen sind von der Sinnhaftigkeit der Angebote überzeugt. In den Gesprächen stellen sie nicht nur den persönlichen Nutzen, sondern auch den für ihre Umgebung heraus, und erfahren dadurch Selbstwirksamkeit. Esra erzählt:

> „Deswegen liebe ich das freiwillige Engagement, weil ich weiß, dass es mir sehr viel gibt. Neben dem, dass ich viel gelernt habe, habe ich auch angefangen, anderen Menschen Dinge zu erzählen. Indem ich anderen etwas weitergebe, haben die auch angefangen zu lernen und die werden dann vielleicht auch noch anderen… Deswegen geht es nicht nur darum, dass ich mich entwickle, ich glaube auch, dass es Menschen in meiner Umgebung etwas bringt".

(5) Für einen Teil der Befragten macht das Infrage stellen von gesellschaftlichen Begebenheiten einen wichtigen Teil ihres Engagements aus. Esra (w, 20) be-

29 Ebru ist eine türkische Druckkunst.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

richtet von gemeinsamen Diskussionen als Lehr- und Lernmethode in den Seminaren zur politischen Bildung von TOG:

> „Das Spezielle an den *peergroup education* Seminaren von TOG ist, dass nicht nur eine Person dir etwas erzählt, sondern man teilt sich ständig mit, man lernt von jedem etwas. Dort bringen dich Dinge dazu, dass du hinterfragst…. Menschenrechte, Demokratie, unsere Rechte usw. Das hat mich Hinterfragen gelehrt. Beim Hinterfragen fing ich an zu recherchieren. Beim Recherchieren hab ich angefangen zu lernen und so hab ich angefangen mich weiter zu entwickeln".

(6) Viele der Jugendzentren, Vereine und Stiftungen stellen Mobilitätsmöglichkeiten bereit und ermöglichen die Teilnahme an Ausflügen und Camps. Junge Menschen in der Türkei gehen meist nur im Rahmen von Familienausflügen und Verwandtschaftsbesuchen auf Reisen und es ist unüblich, alleine mit Freunden unterwegs zu sein. So stellt das Reisen mit Gleichaltrigen und mit der Organisation eine besondere Möglichkeit dar, neue Erfahrungen zu sammeln. Auch erhalten die Freiwilligen in vielen Organisationen Informationen über verschiedene Jugendprogramme wie den Europäischen Freiwilligendienst und andere Austauschprogramme. Der noch sehr junge Emre (m, 14) ist überwältigt von den Möglichkeiten und Informationen, die er über das staatliche Jugendzentrum erhält:

> „I: Was für Möglichkeiten haben sich Dir ergeben?
> Em: Was für Möglichkeiten haben sich ergeben. Zum Beispiel bin ich zum Jugendkaravanen-Projekt[30] gegangen. Die haben mir gesagt, dass sie mich später beim Europäischen Freiwilligendienst unterstützen werden. Sowas wie das passiert immer wieder. Immer wieder erreicht mich das Geschick und Glück (*kismet çıkıyor*). Es macht Dinge einfach.
> I: Kannst du noch ein anderes Beispiel geben?
> Em: Ja klar. Ich geh oft auf Ausflüge. In unserem Jugendzentrum gibt es jedes Jahr Austausche. Dieses Jahr werden wir die Provinz Karaman besuchen".

(7) Jugendarbeit ist für die Interviewten nicht nur ein Ort, der Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten bereitstellt, sondern auch einer der Kontakte und gesellschaftlichen Status verschafft. Die jungen Erwachsenen erwähnen, dass freiwilliges Engagement ihnen soziale Anerkennung bringt und sie bessere Möglichkeiten für ihr gesellschaftliches Fortkommen erhalten. In der Türkei werden Kontakte bezüglich Ausbildung und Arbeit oft über familiäre Verbindungen geknüpft. Netzwerke im Bereich Arbeit und Politik sind für Außenstehende nur schwer zu erreichen (Pektaş 2008: 43). Kemal (m, 19, TOG), ein Sohn bulgarischer Türken, die in den 1990er Jahren in die Türkei einwanderten, setzte sich das Ziel möglichst viele Menschen kennen zu lernen, um in der Gesellschaft bessere Chancen zu haben. Dies tat er, indem er

[30] Jugendkaravanen-Projekt (*Gençlik Karavanı Projesi*) ist ein Projekt, das die Europäischen Jugendprogramme wie z.B. den Europäischen Freiwilligendienst in der Türkei verbreitet (http://www.genclikkaravani.eu/1/).

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

schon vor seinem Studium während der Oberstufe eine ganze Reihe verschiedenster Organisationen, vom Rotary Club über das Rote Kreuz bis zu Jugendsektionen von Parteien (*gençlik kolları*), besuchte:

> „Meine Familie (lacht)… Ich hatte ja gesagt, dass wir aus Bulgarien kommen und dass wir nicht viele Bekannte in Adapazarı hatten. Daher musste ich entweder mich selbst Menschen vorstellen und was tun oder ich wäre sitzengeblieben und hätte die Bekannten meiner Eltern beobachtet. Ich hab das erstere gemacht. Je mehr Menschen ich kennen lerne, desto nützlicher ist es. Deswegen haben sie mich auch machen lassen was ich wollte. Es gab ein Satz, den sie mir immer wieder gesagt haben: „Wir haben nichts was wir Dir geben können". Sie sagen mir immer noch das gleiche (lacht)".

(8) Durch die Arbeit des Vereins zu lokalen sozialen Themen treffen die Freiwilligen zudem mit offiziellen Amtsinhabern zusammen. In Samsun scheinen kommunale Institutionen zivilgesellschaftliche Organisationen zu unterstützen und mit ihnen zusammenzuarbeiten. Durch ihren Status als Vertreter einer Organisation erhalten die Engagierten Anerkennung und Status im öffentlichen Leben. Das Engagement kann den Engagierten eine gesellschaftliche Position eröffnen, die ihnen aufgrund ihrer beruflichen Laufbahn oder sozialen Statuses nicht möglich wäre. Mutlu (m, 24) von Yön-Der, der nicht studiert, sondern in seinen Augen „nur" eine Ausbildung absolviert hat und momentan arbeitslos ist, hat durch sein Engagement Umgang mit offiziellen Amtsträgern. Durch den Verein und sein freiwilliges Engagement erhält er einen höheren Status und erfährt sich als ernstzunehmenden Gesprächspartner in der Öffentlichkeit:

> „Zum Beispiel… ich habe viele Menschen kennen gelernt, das kann ich sagen. Also ich hab mich nie als eine Person gesehen, die zum Oberbürgermeister geht und sich mit ihm hinsetzt. Ich hätte nie geglaubt, dass ich das Zimmer des Unirektors sehen würde und dort mit ihm Tee trinken würde. Aber durch Yön-Der und TEGV bin ich dahin gekommen. Ich saß mit dem Polizeipräsidenten an seinem Tisch und hab Tee getrunken. Und beim Gouverneur (*vali*)... das ist der Name Nummer 1 in Samsun. Im Zimmer des Gouverneurs hatte ich die Gelegenheit mich mit ihm zu unterhalten".

(9) In den Interviews findet sich zudem eine kritische Auseinandersetzung mit der Struktur des türkischen Bildungssystems und den vorherrschenden Lernmethoden. In den Einrichtungen der Jugendarbeit scheinen im Gegensatz zum formalen Bildungssystem partizipative Kommunikations- und alternative Lernformen vorzuherrschen. Banu (w, 24), die sich bei TEMA für umweltpolitische Belange einsetzt, verweist in diesem Zusammenhang auf unterschiedliche Umgangsformen in den schulischen und außerschulischen Lernmilieus:

> „B: Du kannst viel einfacher mit Menschen kommunizieren. Also,…
> I: Und wie hast du das gelernt?

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

> B: Wie war das… Also letzten Endes entsteht eine Umgebung (*ortam*). Du kommst das erste Mal mit Menschen zusammen, mit denen man über ein gemeinsames Thema sprechen kann. Was auch immer das Tagesthema ist, du kannst auf eine angenehme Art und Weise kommunizieren. In jüngeren Jahren kann man sich nicht gut ausdrücken, aber wenn diese Art von Aktivitäten zunehmen… oder anders ausgedrückt: Wir können unsere Rechte viel besser verteidigen. Denn man lernt, dass man Rechte besitzt und dass man seine Stimme erheben sollte. Das sieht in der Schule folgendermaßen aus: Im Gymnasium muss man viele Dinge akzeptieren, Ungerechtigkeiten über sich ergehen lassen. Aber als Freiwillige oder wenn man beginnt, ein paar Dinge zu begreifen, dann beginnt man dazu seine Stimme zu erheben".

Daraus lässt sich die These formulieren, dass Organisationen der Jugendarbeit in der Türkei teilweise ein anderes Jugend- und Erziehungskonzept als das im türkischen Bildungssystem vorherrschende verfolgen. Auch wenn es Hinweise darauf gibt, dass in bestimmten Jugendorganisationen gesellschaftliche Hierarchien reproduziert werden (Lüküslü/Oy 2010: 16), gibt es andere, die Jugendlichen und jungen Erwachsenen tendenziell Verantwortung, Eigenständigkeit, Selbstbestimmung und Individualität zugestehen. Auch in der bisher einzig durchgeführten repräsentativen türkischen Studie zu Einstellungen und Werten von Jugendlichen finden sich kritische Bemerkungen zu den Unterrichtsmethoden des staatlichen Bildungssystems. Mehr als die Hälfte der befragten OberstufenschülerInnen und StudentInnen waren mit dem – zum Zeitpunkt der Befragung – vorherrschenden System des Auswendiglernens in Schule und Universität nicht zufrieden (KAS 1999: 38).

Aus den Aussagen der Befragten bezüglich des Nutzens des freiwilligen Engagements und der Jugendarbeit kristallisieren sich drei unterschiedliche gesellschaftliche Funktionen von Jugendarbeit heraus:

Erstens trägt Jugendarbeit zur sozialen Integration junger Menschen bei. Sie bietet Jugendlichen und jungen Erwachsenen einerseits (Sozialisations)räume mit Gleichaltrigen, mit denen sie sich identifizieren und in welchen sie sich wohlfühlen können.

Zweitens sind Jugendorganisationen alternative Orte non-formalen Lernens, an denen junge Erwachsene vielfältige Erlebnis- und Entwicklungsmöglichkeiten bereitstehen.

Drittens vermittelt freiwilliges Engagement jungen Erwachsenen Anerkennung auf zwei Ebenen. Einerseits bezieht sich die Anerkennung auf individuelle Fähigkeiten und Kompetenzen, die junge Erwachsene aktiv in die Projekte mit einbringen. Andererseits handelt es sich um eine gesellschaftliche Anerkennung, da sie in ihrer Rolle als Engagierte in bestimmten öffentlichen Räumen, etwa bei Bewerbungen oder bei sozialen Akteuren im Gemeinwesen, Ansehen erhalten. Die Interviews geben einen Hinweis darauf, dass sich durch das Engagement der jungen Erwachsenen verschiedene Möglichkeiten eröffnen, sich selbst weiterzuentwickeln und dadurch ein Stück weit selbständig ihren Weg in die Gesellschaft zu finden. Jugendarbeit kann also für Jugendliche und junge Erwachsene in der

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Türkei einen besonderen Sozialisationsort darstellen, an dem sie für sich selbst essentielle Erfahrungen machen.

Rahmenbedingungen von freiwilligem Engagement in der Jugendarbeit

Aus Sicht der Befragten ist freiwilliges Engagement und Jugendarbeit kein gesellschaftlich präsentes Phänomen. Ihnen ist bewusst, dass sie Teil eines neu entstehenden, speziell für sie gestalteten Ortes sind. Entsprechende Organisationen spielen keine große öffentliche Rolle und sind nicht Teil jüngster gesellschaftlicher Traditionen. Die Mehrheit der Bevölkerung besitzt keine Informationen über Vereine oder Jugendarbeit bzw. verknüpft negative Assoziationen mit derartigen Institutionen. Diese negativen Bilder sind zum großen Teil auf geschichtliche Ereignisse in den 1960er und 1970er Jahre vor den Militärputsch zurückzuführen, als die damaligen parteilichen und zivilgesellschaftlichen Jugendorganisationen sehr politisiert waren (Mardin 1978; Bilgin 2008; Lüküslü 2009: 59). Halil (m, 21), der aus diesem Grund das staatliche Jugendzentrum einer zivilgesellschaftlichen Organisation vorzieht, beschreibt, dass in der Bevölkerung die Vorstellung, dass Vereine für politische Zwecke missbraucht werden, immer noch gegenwärtig ist:

> „Wenn von Vereinen und Stiftungen die Rede ist, denkt jeder gleich an die politische Vergangenheit und man denkt, das hat irgendwas mit Politik im negativen Sinne zu tun. (…). Die zivilgesellschaftlichen Organisationen waren in der Vergangenheit alle politische Organisationen, also, was weiß ich, ich geb mal ein Beispiel... Auch wenn von einem Chamäleonverein die Rede ist, denken die Leute gleich der ist von Sympathisanten der A-Partei gegründet worden. So sieht das aus. Seit diesen Zeiten werden die Organisationen so angeschaut".

Neben der kritischen Haltung gegenüber zivilgesellschaftlichen Organisationen, wird freiwilliges Engagement auch von Außenstehenden als eine „unnütze Arbeit" (*boş işler*) gewertet. Die Befragten stoßen immer wieder auf Reaktionen, wie sie Banu (w, 24, TEMA) beschreibt:

> „Die, die nichts von gesellschaftlichem Engagement wissen, gehen leider immer davon aus, dass es unnütze Arbeit ist. Sich mit solchen Dingen zu beschäftigen sei unnötig".

Angesichts hoher Arbeitslosigkeit und einer großen Einkommensschere in der Bevölkerung besitzen die Sicherstellung eines eigenen genügenden Einkommens und ein sozialer Aufstieg einen höheren Wert als freiwilliges Engagement.

So verwundert es nicht, dass die jungen Erwachsenen bei Aufnahme ihres freiwilligen Engagements generell keine Vorstellungen und durchaus auch Vorurteile darüber haben, was sie erwarten könnte. In den meisten Fällen wurden sie von Bekannten und Freunden eingeladen, die ihnen von Aktivitäten und Erlebnissen in den Organisationen berichteten, und sind nach ihrem ersten Besuch aus unterschiedlichen Gründen wieder gekommen. Soziale Kontakte spielen demnach eine zentrale Rolle, um Kontakt zu einer Organisation zu bekommen und sich für ein Engagement zu entscheiden. Bevor Yasin (m, 24) bei *Deniz Fene-*

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

ri, einer bekannten religiösen Hilfsorganisation, angefangen hat sich zu engagieren, hat er sich gründlich informiert:

> „Die Hilfsaktivitäten kannten wir alle (die Familie, Anm. d. A.): Wo geholfen wurde, in welchen Bereichen geholfen wurde, sei's nun Nahrungsmittel oder Unterkunft, das kannten wir alles, aber wir kannten den Verein nicht. Ich fragte mich, ob die wirklich auch die Hilfen ausführen. Ich würde das jetzt nicht ein Vertrauensproblem nennen, aber weil wir den Verein nicht kannten, haben wir ihn ein bisschen distanziert angeguckt.
> (…) Ich habe mich über die *Deniz Feneri* Homepage beworben. Danach habe ich mich mit allen Freiwilligen, die sich mit mir Treffen konnten, einzeln getroffen. Durch diese Leute, das waren sowohl Engagierte als auch Angestellte, hatte ich einen guten Eindruck vom freiwilligen Engagement bekommen. Letzten Endes habe ich dann noch an einer Informationsveranstaltung teilgenommen, die sämtliche Fragen, die noch in meinem Kopf waren, beantwortete".

Die Familien der Engagierten haben keinen Bezug zu Jugendarbeit oder Vereinen, zumindest was die Elterngeneration angeht. Alle Befragten sind ihrem Wissen nach die erste Person in der Familie und weiteren Verwandtschaft, die sich freiwillig in einem organisierten Rahmen engagiert, jedoch nehmen dank ihres Einflusses inzwischen jüngere Geschwister oder Verwandte an ähnlichen Angeboten teil. Die Haltung der Eltern zum Engagement ihres Kindes ist anfangs zurückhaltend, doch entwickeln sie mit der Zeit eine neutrale bis unterstützende Sichtweise. Merve, eine ledige und arbeitslose Freiwillige bei Yön-Der (w, 30) berichtet, dass ihre Familie nach anfänglichen Bedenken die Arbeit sogar unterstützt und inzwischen selbst als Multiplikator tätig wird:

> „Ganz am Anfang haben sie gemeint „Was macht man denn da, warum gehst du dort hin, wirst du dort was verdienen?" Ich hab gesagt, dass ich da hin gehen will. „Ok, dann geh" haben sie gemeint.
> Danach haben sie, wenn ich von meinen Aktivitäten erzählte gesagt „was bringt denn das" und sich ein bisschen interessiert... Nun nach zwei Jahren sagen sie folgendes: „Es gibt TEGV[31] und andere Vereine für Kinder. Warum interessieren Sie sich nicht, gehen sie mal dorthin, schicken Sie mal ihre Kinder dorthin!" (lacht). „Die geben Unterricht und machen andere schöne Sachen!" solche Dinge sagen sie. Mich überrascht das und natürlich macht mich das auch glücklich. Inzwischen haben die auch ein paar Dinge festgestellt".

Nicht immer reagiert die Familie so positiv. Mutlus (m, 25, Yön-Der) Vater reagiert auf die Aktivitäten seines Sohnes mit Unverständnis. Obwohl Mutlu generell die Meinung seines Vaters akzeptiert, wehrt er sich in diesem Fall und lässt sich auf Auseinandersetzungen mit seinem Vater ein:

> „Meine Eltern sind beispielsweise gegen solche Arbeiten. Mein Vater sagt beispielsweise: „Mein Sohn, was machst du denn, wenn du dorthin gehst, was hat das für einen Zweck, was bringt dir das?". Meine Mutter ist nicht so, aber mein Vater ist ziemlich… dings.. „Mein Sohn, was bringt das dir, wird das deinen Magen füllen, stürze dich ins Leben!"

[31] Turkey Education Volunteers Foundation.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> Was geht ihn das an ob ich mich ins Leben stürze oder nicht! (…) Ich streite mich halt. Es gab schon Zeiten, da war Funkstille zwischen uns, ich hab da alles auf eine Kappe gesetzt. (…). Aber ich fürchte mich nicht! Ich lehne mich bei Familienthemen nicht auf, da halte ich meinen Mund... aber wenn es zu diesen Themen kommt bin ich dabei. Auch wenn ich dafür Prügel bekommen würde, ich würde es trotzdem tun".

Es kann vermutet werden, dass Familien auf die Freizeitaktivitäten der jungen Generation einen großen Einfluss haben. Junge Erwachsene, die aufgrund der fehlenden Unterstützung ihrer Familie nicht zu einem Verein gehen, wurden nicht befragt, doch es kann davon ausgegangen werden, dass dies häufig passiert. Junge Freiwillige können nicht auf Erfahrungen von Engagement in der Elterngeneration zurückgreifen und es gibt kaum Vorbilder. Die Freiwilligen entscheiden sich somit für einen Lebensstil und Aktivitäten, die nicht den traditionellen Lebensentwürfen entsprechen und häufig Kritik und Unverständnis ernten. Trotzdem sind sie vom Nutzen ihres Engagements für sich und die Gesellschaft überzeugt und lassen sich nicht abhalten. Es kann davon ausgegangen werden, dass durch die Jugendarbeit in der Türkei Milieus unter den Gleichaltrigen entstehen, die sich in ihren Werten und Einstellungen von der Erwachsenengeneration abgrenzen.

Jugendarbeit und sozialer Wandel

Die Entstehung von eigenen jugendlichen Räumen deutet gleichzeitig auf einen langsam beginnenden Wandel der Jugendphase hin. Anfang der 1990er Jahre wurde von Zinnecker eine theoretische Differenzierung der Jugendphase entwickelt, die es ermöglicht, verschiedene Ausprägungen und Vorstellungen von Jugend in unterschiedlichen Gesellschaftsformen zu analysieren (Zinnecker 1991 und 1991a). Insbesondere betrachtet das Konzept die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Institutionen, sowie seine strukturellen Auswirkungen auf die Jugendphase. Zum einen wird die Jugendphase idealtypisch als „Übergangsmoratorium" beschrieben. Die Jugendzeit wird als Einstiegsphase in das Erwachsenenalter gesehen und somit stellt die Gesellschaft den Jugendlichen keine eigenen Institutionen bereit. Die vornehmlichen Sozialisationsorte des Übergangsmoratoriums sind Familie, Nachbarschaft, Milieu, religiöse Institutionen und das formale Bildungssystem (Zinnecker 1991: 10). Die Erfahrungen der Jugendlichen haben keinen besonderen Einfluss auf den weiteren Lebenslauf (Zinnecker 1991: 9). Zum anderen wird die Jugendphase als „Bildungsmoratorium" beschrieben, die als ein eigenständiger Lebensabschnitt zu verstehen ist. Zentral für diese Art der Jugendphase ist ein ausdifferenziertes System von Bildungseinrichtungen, zu dem auch außerschulische Einrichtungen zu zählen sind, welche die Jugendlichen aus dem familiären Umfeld und Herkunftsmilieus herauslösen (Zinnecker 1991a: 74). Die Jugendlichen verbringen dadurch einen großen Teil ihrer Zeit mit Gleichaltrigen und können spezifische soziale Lebensweisen, kulturelle Formen

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

und politisch-gesellschaftliche Orientierungsmuster entwickeln (Zinnecker 1991: 10). Dadurch machen sie andere sozialisatorische Erfahrungen als Jugendliche im Übergangsmoratorium. Bisher wachsen Jugendliche überwiegend in der Türkei im institutionellen Umfeld des Übergangsmoratoriums auf (KAS 1999: 44). Durch die allmählich entstehenden Zugangsmöglichkeiten von Jugendarbeit verändert sich das strukturelle Umfeld von Jugendlichen und somit die Lebensphase an sich in Richtung Bildungsmoratorium.

Ausblick

Gleichaltrigenmilieus, Erprobungsräume, Anerkennung, Verantwortungsübernahme und der Zugang zu unterschiedlichsten Möglichkeiten, sowie gesellschaftliche Partizipation hat für die jungen Freiwilligen eine außerordentlich hohe Bedeutung. So kann gesagt werden, dass Jugendarbeit die Lebensbewältigung (Böhnisch 1992) von Jugendlichen in der Türkei unterstützt. Die junge Generation wächst in einer Gesellschaft auf, in der soziale Unterschiede in der Bevölkerung offensichtlich und das Streben nach sozialem Aufstieg hoch sind. Demgegenüber steht das türkische Bildungssystem, das sozial selektiv ist (Gümüş 2008: 66) und strukturell die individuelle Lebensbewältigung und den sozialen Aufstieg behindert. Auch fehlende Jugendpolitik und fehlende unterstützende Infrastrukturen im Jugendbereich geben Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Türkei bisher wenige Möglichkeiten, sich ihren Interessen entsprechend weiterzuentwickeln und einen individuellen Weg in die Gesellschaft zu finden. Freiwilliges Engagement und Jugendarbeit eröffnet Jugendlichen und jungen Erwachsenen Räume mit Ressourcen, in denen sie eigeninitiativ und tendenziell selbstbestimmt Bereiche ihres Aufwachsens mitgestalten und aktiv Verantwortung übernehmen können. Organisationen der Jugendarbeit und freiwilliges Engagement in der Türkei erfüllen also wichtige sozialisatorische Funktionen für die Heranwachsenden (Warth 2009: 135ff.).

Allerdings ist die außerschulische Jugendarbeit bisher noch ein marginaler, kaum wahrgenommener non-formaler Bildungsbereich in der Türkei, der bis zu seiner gesamtgesellschaftlichen Anerkennung und Institutionalisierung noch viele Entwicklungsaufgaben (Professionalisierung, methodische Diskurse, eigenständige Strukturen) meistern muss. Die Ergebnisse der Interviews mit den jungen Freiwilligen zeigen auf konkrete Art und Weise die Wirkungen von Jugendarbeit und Gleichaltrigenmilieus auf junge Menschen in einer Gesellschaft, in der die Sozialisationskontexte von Familie, Herkunftsmilieu und formalem Bildungssystem vorherrschen. Falls die außerschulische Jugendarbeit weiter an Bedeutung gewinnt, könnte sie für einen Wandel der Jugendphase vom Übergangsmoratorium zum Bildungsmoratorium in der Türkei eine Rolle spielen. Ein solcher Wandel würde weitere gesellschaftliche Konsequenzen mit sich bringen, wie zum Beispiel eine weitere Heterogenisierung der Jugend in der Türkei, ein verändertes Generationenverhältnis und aus diesen Auseinandersetzungen entstehende soziale Dynamiken.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Jüngst haben JugendforscherInnen in der Türkei Untersuchungen zu politisch-gesellschaftlichen Orientierungen von Jugendlichen durchgeführt (Lüküslü 2009; Boyraz 2010; Lüküslü/Oy 2010), deren Inhalte die These der Veränderung der türkischen Jugend zu einer eigenständigeren Jugendphase im Sinne eines Bildungsmoratoriums unterstützen. Lüküslü (2009) beschreibt beispielsweise mit dem Begriff „erzwungener Konformismus" (*gerekli* (*zoraki) konformizm*) (Lüküslü 2009: 189; Lüküslü 2010: 49), dass sich die junge Generation in der Türkei nur schwer von in der Gesellschaft vorherrschenden Vorstellungen von Jugend lösen kann. Jugend und außerschulische Jugendarbeit in der Türkei ist bisher ein von WissenschaftlerInnen und ForscherInnen fast gänzlich unbearbeitetes Feld. Weitere Untersuchungen zu Organisationen und Strukturen, JugendarbeiterInnen, TeilnehmerInnen und Methoden können einen erheblichen Beitrag zur Dokumentation und Weiterentwicklung der sich noch sehr in Entwicklung befindlichen dynamischen Jugendarbeit leisten. Auch wird weitere Forschung die Sichtbarkeit und Anerkennung der Potentiale außerschulischer Jugendarbeit für Jugendliche in der Türkei unterstützen.

Literatur

Acar, H./Değirmencioğlu, S. M. 2007. *Institutional Analysis of Youth Participation, Inclusion and Empowerment in Turkey* (Bericht für die Weltbank, Türkei-Büro).

Acar, H./Değirmencioğlu, S.M. 2007a. *Rapid Capacity Assessment for Youth Participation and Empowerment at the Local Level* (Bericht für die Weltbank, Türkei-Büro).

Bikmen, F./Meydanoğlu, Z. 2006. *Civil Society in Turkey: An Era of Transition.* Istanbul: Sena Ofset Ambalaj, Matbaacılık Sanayi ve Ticaret Ltd. Sti.

Bilgin, A. 2008. Die 68er Bewegung in der Türkei. *UTOPIE kreativ*, 628–645.

Boyraz, C. (Hrsg.). 2010. *Gençler Tartışıyor – Siyasete Katılım, Sorunlar ve Çözüm Öneriler.* Istanbul: TÜSES Yayınları.

Böhnisch, L. 1992. *Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters: eine Einführung.* Weinheim: Juventa.

Caymaz, B. 2008. Siyasi Partilerin Gençlik Kolları. In N. Yentürk/Y. Kurtaran/G. Nemutlu (Hrsg.). *Türkiye'de Gençlik Çalışması ve Politikaları*, Istanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 299–330.

Certel, E. 2010. *Gençlik ve Sosyal Gelişim: Gençlik Örgütlerine Katılan Gençlerle Bir Araştırma* (unveröffentlichte Diplomarbeit).

Göksel, A. 2009. Turkey. In EuroMed III Programme (Hrsg.). *Studies on Youth Policies in The Mediterranean Partner Countries,* 1–53. http://www.euromedyouth.net/IMG/pdf_10-EuroMedJeunesse-Etude_TURKEY-090325.pdf, zuletzt abgerufen am 14.11.2009.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Gümüş, A. 2008. Turkish Primary Education: Structure and Problems. In. A.-M. Nohl/A. Akkoyunlu-Wigley/S. Wigley (Hrsg.). *Education in Turkey*. Münster: Waxmann, 49–82.

IJAB e.V. 2003. *Jugendhilfe in der Türkei am Beispiel Ankara.* http://www.ijab.de/downloads/dowload-arbeitsergebnisse/Jugendhilfe_in_der_Tuerkei.pdf, zuletzt abgerufen am 11.09.2009.

IJAB e.V. 2006. *Datenbank für Internationale Jugendarbeit Türkei*. http://www.dija.de/downloads/downloads/Tuerkei_Download.pdf, zuletzt abgerufen am 08.09.09.

Kabacalı, A. 2007. *Türkiye'de Gençlik Hareketleri*. Istanbul: Gürer Yayıncılık.

KAS/Sozialwissenschaftliches Zentrum der Istanbul Mülkiye Stiftung 1999. *Turkish Youth 98: The Silent Majority Highlighted*, Ankara: OFSET FOTOMAT.

Kurtaran, Y. 2010. *Türkiye Gençlik Çalışmaları Alanı İzleme Raporu 2009*. İstanbul Bilgi Üniversitesi, Gençlik Çalışmaları Birimi. http://www.scribd.com/doc/31762672/2009-Turkiye-Genclik-Cal%C4%B1%C5%9Fmas%C4%B1-Alan%C4%B1-Izleme-Raporu, zuletzt abgerufen am 24.6.2011.

Lüküslü, D. 2009. *Türkiye'de „Gençlik Miti" – 1980 Sonrası Türkiye Gençliğ*i. Istanbul: İletişim.

Lüküslü, D. 2010. Bukalemun Gençliği. *Newsweek Turkey*, 23. Mai.

Lüküslü, D./Oy, B. 2010. *Gençlik Örgütmelerindeki Geclerin Sorunları, İhtiyacları, İstekleri ve Önerileri Temelinde Türkiye'de Gençlik Politikaları Göstergelerinin Oluşturulması Araştırma Projesi.* http://www.scribd.com/doc/32510180/Genclik-Orgutlenmelerindeki-Genclerin-Sorunlar%C4%B1-%C4%B0htiyaclar%C4%B1-%C4%B0stekleri-ve-Onerileri, zuletzt abgerufen am 24.06.2011.

Mardin, Ş. 2006. *Youth and Violence in Turkey*. In Ş. Mardin (Hrsg.). Religion, Society and Modernity in Turkey. New York: Sycaruse University Press, 205–224.

Nohl, A.-M. 2003. Adoleszenz und Arbeit – Soziale Beziehungen bei männlichen Jugendlichen in der Türkei. In U. Luig/J. Seebode (Hrsg.). *Ethnologie der Jugend: Soziale Praxis, moralische Diskurse und inszenierte Körperlichkeit*. Münster/Hamburg/London: Lit, 71–96.

Nemutlu, G. 2008. Türkiye Sivil Alanında Gençlik Çalışmanın Tarihsel Gelişimi. In N. Yentürk/Y. Kurtaran/G. Nemutlu (Hrsg.). *Türkiye'de Gençlik Çalışması ve Politikaları*, Istanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayinları, 167–196.

Özçelik, B. 2008. Gönüllü Sektörün Profesyonel Çalışanları. *Hürriyet*, 12. August. http://www.tumgazeteler.com /?a=3994680, zuletzt abgerufen am 24.06.2011.

Pektaş, A. 2008. *Türkei – Beschaffungsmarkt der Zukunft. Beschaffung in der Türkei unter Berücksichtigung interkultureller Aspekte*. München: GRIN Verlag.

Proost, A./Finke-Timpe, U. 2004. Deutsch-Türkischer Jugendaustausch – 10 Jahre Ressortvereinbarung 1994–2004. In IJAB/D. Hänisch (Hrsg.). *Forum Internationale Jugendarbeit.* Fulda: Fuldaer Verlagsagentur, 417–229.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

UNDP 2008. *Human Development Report Turkey 2008 – Youth in Turkey*. Ankara: Desen Offset A.S. http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Turkey/Turkey_NHDR-2008-Eng.pdf, zuletzt abgerufen am 24.06.2011.

UNDP 2008a. *„Youth taking Turkey by storm"*. Interview with the Main Author of the UNDP Human Development Report on Turkish Youth 2008. http://europeandcis.undp.org/home/show/CE08E367-F203-1EE9-B98B867CA01D2E6A, zuletzt abgerufen am 24.06.2011.

Warth, A. 2009. *Gesellschaftliches Engagement in der Türkei. Gesellschaftliche Bedingungen und subjektive Bedeutung aus der Sicht junger Erwachsener* (unveröffentlichte Diplomarbeit).

Warth, A. 2010. Zivilgesellschaft im Aufbruch: Die Entwicklung zivilgesellschaftlicher Jugendarbeit in der Türkei. In IJAB (Hrsg.). *Forum Jugendarbeit International: Internationale Jugendarbeit und Chancengleichheit,* 471–484.

Yaşama Dair Vakıf 2008. *Türkiye „Gençlik Halleri" Araştırması* (unveröffentlichter Forschungsbericht).

Yentürk, N. et al. 2008. Istanbul Gençliği. STK Üyesi bir Fark Yaratıyor mu?. In N. Yentürk/Y. Kurtaran/G. Nemutlu (Hrsg.). *Türkiye'de Gençlik Çalışması ve Politikaları*. Istanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayinları, 331–343.

Zinnecker, J. 1991. Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In W. Melzer (Hrsg.). *Osteuropäische Jugend im Wandel Ergebnisse vergleichender Jugendforschung in der Sowjetunion, Polen, Ungarn und der ehemaligen DDR*. Weinheim/München: Juventa, 9–24.

Zinnecker, J. 1991a. Der interkulturell-modernisierungstheoretische Ansatz. Zur Modernisierung von Jugend in Europa. Adoleszente Bildungsschichten im Gesellschaftsvergleich. In A. Combe/W. Helsper (Hrsg.). *Hermeneutische Jugendforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 71–98.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

2.
Bildung und Islam

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Politik, Ideologie und Bildung: Die Soziopolitik des Islam in der Türkei

Ramazan Günlü

Einleitung

Die Brüche in den politischen, ideologischen und pädagogischen Prozessen in der Türkei der letzten Jahre tragen sowohl Spuren der Vergangenheit als auch der Gegenwart. Die mit den Entwicklungen der letzten dreißig Jahre sowie mit der Globalisierung aufgetretene Kräfteverschiebung in der inneren Struktur der Länder hat historische und soziopolitische Spaltungen aktualisiert. Die soziopolitischen Kräfte haben mit politischen und kulturell-ideologischen Entwicklungen die Zivilgesellschaft überrollt. Der Wandel eng ineinander verwobener vergangener und aktueller Entwicklungen hat sich im Handeln seiner Akteure etabliert.

Die sozioökonomischen Umwälzungen der 1980er Jahre erschütterten die politischen, pädagogischen und ideologischen Entwicklungen der türkischen Modernisierung zutiefst. Mit dem Putsch von 1980 kam ein autoritäres Regime an die Macht. In den Schichten der Bevölkerung, deren Ansprüche dadurch unter Druck gerieten, ließ dieses Regime einen Fatalismus weiter an Boden gewinnen, der sowieso mit jeder Periode der Diktatur auftritt. Gleichzeitig ging man zur Politik der freien Wirtschaft über; dies eröffnete neue Möglichkeiten und verhalf zahlreichen neuen Akteuren zu Reichtum. In den 1980er Jahren wurde als Folge der regimeseitigen politischen Spannungen der Begriff der Demokratie zum Hauptthema der politischen Tagesordnung. Mit dem Putsch von 1980 machte die Armee den physischen und ideologischen Druck auf die Linke zum System. Sowohl der materielle als auch der ideologische Spielraum der türkischen Politik verengte sich. Konkret fand dies Ausdruck im Verbot aller politischen Aktivitäten der zivilen Vereine. Sogar der aktivste Gewerkschaftsverband des Landes, die linksgerichtete Konföderation der revolutionären Arbeitergewerkschaften (*Devrimci İşçi Sendikaları Konfederasyonu*, DİSK), wurde 1980 verboten, ihr Besitz wurde beschlagnahmt und die Verantwortlichen ins Gefängnis geworfen. Dabei blieb es nicht. 1983 wurden politische Parteien zwar kontrolliert wieder zugelassen, jedoch ohne Frauen- und Jugendgruppen. Studierenden und BeamtInnen wurde die Mitgliedschaft in einer politischen Partei untersagt. Die Mitgliedschaft in Vereinen wurde generell von der Einwilligung durch die Machthaber abhängig gemacht. Das autoritäre Regime und das Fehlen jeglicher politischer Alternative führten zu einer verstärkten Hinwendung der Bevölkerung zu spirituellen Werten.

Daneben hatten auch die westliche Kritik an der Missachtung der Menschenrechte und der strukturelle Umbau der westlichen Ökonomie einen Einfluss auf

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

die türkische Wirtschaft. Von einer importorientierten Politik ging man zu einer Exportorientierung. Die in den Ländern des Mittleren Ostens angehäuften Petrodollars eröffneten den Weg für eine Handelspartnerschaft jener Länder mit der Türkei. Jede neue Gelegenheit rief neue Kräfte auf den Plan. Der alte Block war aufgebrochen; die dadurch eingeleitete Routenänderung führte zur Bereicherung der wirtschaftlichen Akteure in der Provinz. Diese hatten in den islamischen Ländern Partner gefunden. Im ökonomischen und sozialen Bereich wurden Dynamiken aktiviert, welche die islamischen Kanäle der Politik öffneten. Dazu gehören in erster Line das islamische Bankenwesen (*Faisal Finans*, *Bank Mellat*, *Küveyt-Türk*, *İhlas Finans*, *Asya Finans, Albaraka Türk* und weitere Banken und Finanzinstitute) und die islamischen Medien.

Die wachsenden wirtschaftlichen und sozialen Beziehungen mit der islamischen Welt fanden Ausdruck in der türkischen Mitgliedschaft bei der Islamischen Konferenz (*İslam Konferansı*). In der Folge verstärkte das Präsidium für Religionsangelegenheiten seine Aktivitäten zugunsten der türkischen Staatsbürger im Ausland. Der Staat ging von einer auf Bedürfnisse antwortenden Religionspolitik zu einer aktiven Angebotspolitik über. So wurden religiöse Dienste immer mehr auch ohne Bedarf verordnet. Man baute beispielsweise Moscheen in Dörfern mit mehrheitlich alevitischer Bevölkerung. Sowohl die Putschisten als auch die auf sie folgenden Regierungen unter dem zivilen Ministerpräsident Özal wurden von zahlreichen laizistisch ausgerichteten Intellektuellen kritisiert. Sie beschuldigten sie, von der modernistisch-laizistischen Politik abzuweichen. Die türkisch-islamische Synthese,[1] eine von den Putschisten getragene Ideologie, wurde der Bevölkerung aufgedrängt. Islamische Inhalte wurden nun in die Medien, die Erziehung, die Hochschulen, die Forschungs- und Sprachinstitutionen gepumpt. Die Durchdringung des Türkentums mit islamischen Werten wurde zum Weg, dieses stark zu erhalten, vergleichbar etwa der „japanischen Kultur". Den Islam in jedem Lebensbereich wirksam werden zu lassen, wurde zum Weg, in einer sich wandelnden Welt die Technologie zwar zu übernehmen, das Eigentliche aber zu bewahren. Diese türkisch-islamische Synthese, die nun dem türkischen Volk eingeimpft wurde, sollte es sicher durch den Wandel führen.

Anstelle der verbotenen politischen Parteien wurden neue Parteien gegründet. So folgte auf die islamistische Partei des nationalen Wohls (*Milli Selamet Partisi*, MSP)[2] die Wohlfahrtspartei (*Refah Partisi*, RP). Unter der Führung ihres geistigen

---

1 1962 wurde der gegen Links gerichtete und anti-sozialdemokratische Intellektuellen-Klub gegründet, der sich nach 1970 der Hort der Intellektuellen nannte. Er vereinigte Geschäftsleute, Politiker und UniversitätsprofessorInnen (Öztemiz 1997: 117).

2 Necmettin Erbakan, Führer der Bewegung *Milli Görüş* („Nationale Sicht"), gründete als erstes die Partei der Nationalen Ordnung (*Milli Nizam Partisi*, MNP). Diese wurde mit der Begründung, sie betreibe religiöse Propaganda, 1971 vom Verfassungsgericht verboten. Zu jener Zeit bezeichneten türkische laizistische Intellektuelle die religiöse Politik als islamische Politik. Der Islamismus wurde als politische Strömung Thema politikwissenschaftlicher Forschungen (Şaylan 1992).

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Vaters Necmettin Erbakan wurde sie vom Volk mit wachsendem Interesse wahrgenommen. Vor allem in den Gecekondus der großen Städte hatte sie großen Zulauf und wurde bald an Stelle der Linken zur Stimme der Unterdrückten. Die VerliererInnen der freien Marktwirtschaft wurden mit Slogans wie „im Islam ist innere Ruhe", „für eine gerechte Ordnung" und anderen unter den Schirm der RP gerufen.

Der kapitalistische freie Markt hatte aber auch neue Reiche geschaffen. Diese nannte man auf dem Land die „anatolischen Tiger", unter laizistischen Intellektuellen hingegen „das grüne Kapital". Sie versuchten nicht nur, sich in der Wirtschaft einen Platz zu verschaffen, sondern auch in der Politik und im gesellschaftlichen Leben präsent zu sein. Özal war mit seinen Maßnahmen zugunsten dieser Kreise ihr Vorkämpfer. Diese neuen Reichen suchten nun in der Sorge um die Sicherung und Mehrung ihres Vermögens auch auf die Politik Einfluss zu nehmen. Beide Kreise fanden im Projekt der „gerechten Ordnung" der RP zusammen. Auch das islamische Verlagswesen erlebte in den 1980er Jahren ein explosionsartiges Wachstum; es trug den islamischen Gedanken in die Türkei und schaffte es auch, die islamische Politik auf die Tagesordnung zu setzen. Özal umgab sich mit einem Kader, welches das politische und soziale Leben in einer islamischen[3] Optik sah und den laizistischen Kreisen gegenüber eine distanzierte Politik verfolgte. So gewann ein islamisches Politikverständnis an Boden. Der Staat zog sich aus der Wirtschaft zurück, was dazu führte, dass die Zivilgesellschaft in den Vordergrund trat. Zudem wurde von den islamischen Medien die Zivilgesellschaft mit einem islamischen Lebensstil gleichgesetzt.

Im Verlauf dieses Prozesses entwickelte sich rasch eine Parallelgesellschaft und bereitete einer islamischen Politik den Boden. Eine ganze Reihe von Phänomenen wurde Ausdruck davon, dass sich die Türkei von der kemalistischen Revolution abgekoppelt hatte. Dazu gehörten eine in den islamischen Medien auftretende islamische Intelligenz, ein islamischer Kleidungsstil, das rasante Anschwellen islamischer Veröffentlichungen, die zunehmende sichtbare Präsenz an den Universitäten von Studentinnen mit dem islamischen Kopftuch, das Anwachsen der Vorbeter- und Predigerschulen (*İmam-Hatip-Liseleri*) zu einem Massenphänomen im Bildungswesen, das Sichtbarwerden islamischer Gewerkschaften, ein immer ausgedehnteres Netz von zivilen Vereinen, eine starke Zunahme der Zahl der Moscheen und Koranschulen, zahlreiche Tötungen von laizistischen Intellektuellen. All diese sozialen Spaltungen sind Ausdruck der tiefen ideologischen Krise, in welche die Gesellschaft geraten war.

1992 wurde die MÜSİAD (*Müstakil Sanayici ve İş Adamları Derneği*) gegründet, die Vereinigung unabhängiger Industrieller und Geschäftsleute. Initiiert hatten sie die Kreise, die von sich sagten, sie vertreten, im Gegensatz zum Istanbuler Kapital, das anatolische Kapital. Die MÜSİAD arbeitete wie eine Gegenorganisation zur

[3] Die politische Deutung des Islam kann als Versuch gelesen werden, auf politische Fragen islamische Antworten zu finden.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

TÜSİAD (*Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği*), der Vereinigung türkischer Industrieller und Geschäftsleute, welcher die großen Unternehmen angehören. Dabei erinnerte die MÜSİAD an eine Formulierung, welche 1970 in den Statuten der Partei der Nationalen Ordnung (*Milli Nizam Partisi*, MNP) aufgetaucht war: „Kein Zutritt für Freimaurer, Zionisten und Kommunisten". Denn die großen Unternehmen vertraten ihrer Meinung nach den verlängerten Arm des westlichen Kapitalismus, nämlich die Freimaurer, Zionisten und den Klassenkampf. 1990 veröffentlichte die TÜSİAD einen Bericht zur Lage der Bildung in der Türkei und brachte mit kompromisslosen Formulierungen die Lyzeen für Prediger und Vorbeter auf die politische Tagesordnung. Dies entzündete vorerst die Diskussion zwischen laizistischen und antilaizistischen Kreisen, in Wirklichkeit aber die Diskussion um das Regime.

Für die MÜSİAD bedeutete die Unterstützung der Lyzeen für Prediger und Vorbeter einmal die Verbreitung einer islamischen Erziehung in der Bevölkerung, dann aber auch eine Garantie für hohe Gewinne, eine Legitimierung ihrer Geschäftsbeziehungen und eine Basis für ihre Vormachtstellung in der Bevölkerung. Ihrer Auslegung nach fanden die Vorbeter- und Predigerschulen im Volk Akzeptanz, weil sie Menschen erzogen, die Moral und Traditionen verbunden waren. In zahlreichen anatolischen Städten hielten die Vereine für Bau und Unterhalt von Vorbeter- und Predigerschulen ein wirtschaftliches Geflecht am Leben, auf das sich auch die MÜSİAD abstützte, und bildeten ein Solidaritätsnetzwerk für Geschäftsleute, die einen religiösen Jargon pflegten.

In allen Bereichen des öffentlichen Lebens gab es Spuren einer Polarisierung des Lebensstils. Zahlreiche Gefechte um den richtigen Lebensstil wurden ausgetragen, in Wirtschaft und Politik, im kulturellen Leben, in Bildung und Schulalltag sowie im gesellschaftlichen Leben. Medien und akademische Kreise sahen die Spaltungen als Normalisierung oder aber als Gefahrenpotential an und analysierten es. Vamık Volkan, ein bekannter türkischer Akademiker, der in den USA Karriere gemacht hatte, verglich diese Polarisierung mit dem Schattenspiel von Karagöz und Hacıvat. Auf der einen Seite stand Atatürk, auf der anderen der Prophet des Islams. Der Ausgang eines solchen Spiels stand von Beginn an fest; der Sterbliche würde verlieren.

Der Gründer der Türkischen Republik, Atatürk, hatte die moderne Zivilisation als Ziel vorgegeben; das Ziel der islamisch ausgerichteten Kreise lag klar außerhalb von deren Grenzen. Dies konnte von den Vertretern der Macht nicht akzeptiert werden. Das neue politische Projekt, welches VerliererInnen und GewinnerInnen des neuen Liberalismus zusammenbringen wollte, durfte vom türkischen politischen Leben indessen keine Unterstützung erwarten. Bis heute sind das Gezänk und die Diskussionen zu dieser Frage in der Türkei nicht ausgestanden. Im Fokus der Auseinandersetzungen steht die Bildung; an den Lyzeen für Prediger und Vorbeter lässt sich die soziale Spaltung zurückverfolgen. Dabei wird deutlich, dass die Lyzeen für Prediger und Vorbeter Ausdruck eines parallelen Bildungssystems sind. Hat nicht der Anführer der islamischen Bewegung *Milli Görüş*

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

(„Nationale Sicht"), Necmettin Erbakan, die Lyzeen für Prediger und Vorbeter als „unseren Hintergarten" bezeichnet? In den Satzungen seiner 1970 gegründeten MNP wird zum ersten Mal erklärt, man stütze sich auf eine islamische Politik. *Milli Görüş* gilt daher als Hauptströmung der islamischen Politik.

Eine zentrale Dimension innerhalb der in den Jahren nach 1980 zu beobachtenden Polarisierung kommt dem Bereich der Zivilgesellschaft zu. Im zunehmend erbitterten Kampf innerhalb der Zivilbevölkerung zwischen dem modernistisch-kemalistischen und dem traditionalistisch-konservativen Block geht es um die Kontrolle, welche nach wie vor über die zivilen Vereine ausgeübt wird. Der in den Stadtverwaltungen errungene politische Sieg der islamischen Parteien nach 1994 steigerte den Einfluss der islamischen zivilen Vereine. Vor allem nach dem Erdbeben von 1999 konnten sich die Vereine weiter etablieren: Dies geschah auf Grund von Verfassungsrevisionen, welche den Spielraum für politische Aktionen ausweiteten. Die ideologischen Grundlagen des politischen Kampfes und der Polarisierung auf der Achse von Laizismus und Antilaizismus gewannen entscheidende Bedeutung; der Kemalismus und die Praxis der türkischen Moderne wurden von Grund auf in Frage gestellt.

Im Diskurs der islamischen Kreise wurde die Zivilgesellschaft dem Staat gegenübergestellt; Staat und Zivilgesellschaft wurden als miteinander unvereinbar definiert. Die Zivilgesellschaft setzte man gleich mit Demokratie und Freiheiten, den Staat mit Verhinderung und Druck. Gegen diesen autoritären Staat zu sein und auf der Seite der Zivilgesellschaft zu stehen wurde zum Codex der islamischen Politik. Ebenfalls von diesem Code aus operierend, traf sich der Neoliberalismus mit der Ausweitung der Freiheiten in der Zivilgesellschaft. Denn in jeder Periode, die einen Zuwachs an Demokratie brachte, wuchs der Einfluss des Islams auf die Muster der Alltagskommunikation. So begann sich in der Beziehung zwischen Demokratie und Islam ein paralleles Entwicklungsmuster herauszubilden. Seit 1923 war es dem Regime nicht gelungen, mit der Bevölkerung in Einklang zu kommen; das Land entbehrte des inneren Friedens, der ausgleichenden Ruhe; Regime und Zivilbevölkerung standen in einem widersprüchlichen Verhältnis zueinander. In den Argumenten der laizistischen Parteien wurde nun zunehmend der Laizismus betont; im Angesicht des Terrorismus hielt man die Lösung der Einheit des Staates und der Unteilbarkeit des Landes hoch. Der Politik gelang es in dieser Zeit dennoch nicht, das islamische Bezugssystem zu überwinden. In der unruhigen Periode von 1993 bis 2002 fuhr die islamische Politik fort, der Zivilbevölkerung die offizielle Politik aufzudrängen. Gleichzeitig prallten die Forderungen nach der Verbreitung einer islamischen öffentlichen Politik am 28. Februar 1997 am Veto des Nationalen Sicherheitsrates (*Milli Güvenlik Kurulu*, MGK)[4] ab. Dieser handelte unter der Einwirkung einflussreicher Militärs und erklärte die religiös-reaktionäre Bedrohung des

[4] Mit der Reformpolitik, die die AKP seit 2003 verfolgte, wurde dem MGK die Kompetenz entzogen, die politische Agenda des Landes zu bestimmen.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

laizistischen Regimes zum obersten Problem des Landes. Im Verlauf dieser Auseinandersetzungen verlor die größere Partei der Koalitionsregierung (zwischen Juni 1996 und Juni 1997 unter dem Vorsitz von Necmettin Erbakan als Ministerpräsidenten), die islamische RP, die sich die Partei des politischen Islams nannte, die Macht. Im Juni 1997 wurde eine neue Regierung gegründet und holte Bildung und öffentliches Leben unter den Einfluss der laizistischen Politik zurück. So versuchte man, die antilaizistische Politik zu stoppen, bevor sie sich weiter ausbreiten konnte. In Wahrheit aber wurde als Folge der wirtschaftlichen Situation, in der sich das Land befand, die Unterstützung für das Regime schwächer und die Perspektiven, in der Hand der Koalitionsparteien, verengten sich. Nach den Wahlen vom April 1999 übernahm eine Dreierkoalition die Macht. Sie bestand aus einer demokratischen Linken (Partei der demokratischen Linken, *Demokratik Sol Partisi*, DSP), einer konservativ-liberalen (Mutterlandspartei, *Anavatan Partisi*, ANAP) und einer nationalistischen Partei (Partei der nationalistischen Bewegung, *Milliyetçi Hareket Partisi*, MHP). Diese Regierung richtete sich nach dem Erdbeben vom 17. August 1999 und später während der Finanzkrise zwischen November 2000 und Februar 2001 stark auf die Europäische Union aus und realisierte eine ganze Reihe von demokratischen Reformen. Wegen der wirtschaftlichen Disziplin, die sie verfolgte, sowie inneren Zwistigkeiten wurden vorzeitige Wahlen ausgerufen. Diese ebneten der islamisch-liberalen Partei für Gerechtigkeit und Entwicklung (*Adalet ve Kalkınma Partisi*, AKP[5]) den Weg an die Macht. Die AKP führte die EU-Reformen zunehmend weiter und erhielt von der EU im Jahr 2004 schließlich einen Termin für die Aufnahme von Verhandlungen. Dem Volk wurden diese Beitrittsverhandlungen als Sieg und als Anzeichen für einen bevorstehenden Aufschwung vermittelt.

Demokratie und Wirtschaft, wie man sie dem Volk versprochen hatte, fanden mit der Aufnahme von Verhandlungen mit der EU eine realistische Ausrichtung. Damit war bewiesen, dass die Politik der AKP keine islamische war. Als Regime an Stärke zu gewinnen und mit der EU auf den gleichen Kurs einzuschwenken wurde damit zu zwei gleichwertigen Optionen. Mit der Machtübernahme der AKP waren die Parteien der vorherigen Regierungskoalition aus dem Parlament gedrängt worden. Nur die laizistische Republikanische Volkspartei (*Cumhuriyet Halk Partisi*, CHP) konnte ins Parlament einziehen. Der Vorsitzende der CHP, Deniz Baykal, trat nach einem Skandal im Mai 2010 vom Parteivorsitz zurück. Auch er hatte bis zu diesem Zeitpunkt dazu beigetragen, dass die hauptsächlichen Spannungen innerhalb des Regimes sich stets auf die Frage des Laizismus konzentrierten.

Im Verlauf der Parteigründung der AKP behauptete Tayyip Erdoğan, es gebe keine Verbindungen mehr zur RP, welche am 28. Februar 1997 unter dem Druck des Militärs von der Regierung entfernt wurde, und zu *Milli Görüş*. Er verkündete

[5] Mit dem Abschied von *Milli Görüş* wurde ihnen zwar das islamische Etikett angeheftet, aber die neoliberale Politik und die Parteinahme für Privatisierungen machte sie zu einer liberalen Partei. Sie selbst bezeichneten sich allerdings als konservativ-demokratisch und verglichen sich mit den europäischen Christdemokraten.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

es als das Hauptanliegen seiner Partei, die Unverträglichkeit zwischen dem politischen Zentrum, dem Staat, und dem gesellschaftlichen Zentrum, der Zivilgesellschaft, zu überwinden. Die politischen Eliten verständen das Volk nicht und gingen nicht auf dessen Bedürfnisse ein. Die AKP würde die Ansprüche des Volkes dem politischen Zentrum übermitteln und die zivile Gesellschaft mit dem Staat versöhnen. Mit Hilfe öffentlicher Reformen würde der Staat der Zivilgesellschaft zugänglich gemacht.

Dieser politische Kontext bleibt aber weiterhin ein heikles Feld für diejenigen Kreise innerhalb der Türkei, die die AKP im Hinblick auf das Regime nicht für vertrauenswürdig halten. In der Anklageschrift des Prozesses, der am Verfassungsgericht gegen die AKP angestrengt wurde, findet sich die Aussage, es seien die antilaizistischen Aktivitäten der Partei, welche in den Brennpunkt ihrer Politik gerückt seien. Im Ausgang des Prozesses wurde der AKP als Strafe der Zuschuss aus der Staatskasse gestrichen. Aber der Übergang vom Rechtlichen zum Politischen, der im Prozess des Wandels erzwungen worden war, konnte damit nicht gestoppt werden. Denn wenn das Recht nicht auf dem Amboss der Politik gehämmert wird, wie im Vorwort der türkischen Verfassung steht, wenn sich das Volk nicht aus freiem Willen und ganz konkret hinter die Gesetze stellt, dann würde es unausweichlich, auf die Politik zurückzugreifen.

Das Verfassungsgericht und der Hohe Rat der Richter und Staatsanwälte galten nach der Armee als die fundamentalsten Stützen und Hüter des laizistischen Regimes. Nach 1999 wurden jedoch Gesetzesänderungen vorgenommen, um das Regime einem Wandel zu unterziehen und den Einfluss von Militär, Verfassungsgericht und Staatsrat auf das öffentliche Leben zu begrenzen. Beim Staatsrat, der Verwaltungsjustiz, betraf dies vor allem dessen Befugnis zur Eindämmung der staatlichen Privatisierungspolitik. Der Prozess zum Verbot der AKP ließ die Partei dann in Eile einige gesetzliche Änderungen vornehmen; schließlich wurde über diese Maßnahmen zur Abschaffung der Gewaltentrennung in einer Volksabstimmung entschieden. Die militärische Befehlsgewalt und die Justiz, die von Personen aus dem Umfeld der AKP in der Türkei und von einigen linken Kreisen als „Oligarchie“ bezeichnet werden, schützen Armee und Justiz dadurch, dass sie ihre eigenen Mitglieder wählen. Am 12. September 2010 führte die AKP eine Volksabstimmung zur Verfassungsrevision durch. Sie wurde angenommen; dies brach den Status Quo des Regimes. Der Übergang vom Juristischen zum Politischen kann dahingehend gedeutet werden, dass das Politische zu einem kritischeren Wert geworden ist.

Alle diese Entwicklungen haben sich vermischt: Die islamische und geistliche Politik, unter deren Einfluss der öffentliche Raum seit den 1980er Jahren geraten ist, mit Liberalismus, Zivilgesellschaft und Demokratie. Heute wird in der Türkei mit der Aburteilung des politischen Blocks unter dem Namen „Ergenekon-Prozess“ das alte Regime zur Diskussion gestellt. Diesen Prozess kann man als Ausdruck eines Wandels in der politischen Struktur der Türkei verstehen. (Unter

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

dem Namen Ergenekon kursiert in der Kulturpolitik der Republik eine mythologische Erzählung, die als Gründungsmythos der Türken verstanden wird.) Die Anklageschrift des Ergenekon-Prozesses wird als eine Initiative gesehen, die das alte Regime zu seiner eigenen Verteidigung angestrebt hat und die von unten illegale terroristische Aktivitäten unterstützt.

Auch wenn die Wahrnehmung der laizistischen, gebildeten Mittelschicht, das Regime sei in Gefahr, ihre alte Schärfe verloren hatte, geriet die türkische Bevölkerung während der Propaganda im Vorfeld des Verfassungs-Referendums vom 12. September 2010 in einen ernsthaften Spaltungsprozess. Diese Polarisierung vertiefte sich noch mit der neuen Lage nach dem Referendum. Mit der Volksbefragung war das alte System außer Kraft gesetzt worden, mit welchem sich das politische Regime mit Hilfe von Militär und Justiz geschützt hatte. Die Politik spaltete sich nun in zwei Hauptgruppen, die Republik und die Demokratie; die laizistische CHP und die nationalistische MHP auf der einen, die konservativ-demokratische AKP auf der anderen Seite. Hand in Hand mit der Außerkraftsetzung starker, zentraler gesellschaftlicher Einrichtungen durch den Neoliberalismus vertieft sich auch die Krise der türkischen Modernisierung. Die gebildete Mittelschicht gleitet nun schnell von der Alternative „Militärregime oder Scharia" in Richtung der Wahl des Politischen. Oder umgekehrt, weil sie in der Politik keine echte Chance für eine Wahl sieht, kann sie sich rasch in Richtung Militarismus bewegen.

Politik, Zivilgesellschaft und Ideologie: Die islamische Soziopolitik

Mit der republikanischen Reform wurde das republikanische Regime errichtet, welches die alten Gegensätze der osmanischen politischen Ordnung wie *medrese* – säkulare Schule, geistliche Justiz – weltliche Justiz oder militärisch gebildet – zivil gebildet aufhob. An ihre Stelle trat der Gegensatz zwischen alter und neuer Ordnung (Taşçı-Günlü 2005). Das republikanische Regime konstituierte sich als neuer Gegensatz zwischen diesen beiden Ordnungen. Damit wurde die islamische, reaktionäre Politik mit der alten Ordnung identifiziert. Aufstände wie der Şeyh Said-Aufstand von 1925 oder der Vorfall von Menemen 1930 wurden mit dem Etikett der Sehnsucht nach einer Rückkehr dieser Ordnung und einer reaktionären Bewegung versehen. Der Islam war insofern ein wichtiger Faktor im türkischen politischen Leben, als er zur politischen Stimme der Opposition und des Protestes wurde. Als politisches Konstrukt lag er weit ab von der religiösen Glaubenswelt des Individuums; er wurde in der Türkei als Gegenbewegung zur Technologie, zur Entwicklung, zur modernen Zivilisation und zum Fortschrittsglauben gesehen. Begrifflich standen sich somit die Bindung an die westliche Zivilisation, die Universalität der Moderne einerseits und die Front der Rückständigkeit und der Antimoderne des Islamismus andererseits gegenüber (Toprak 1990: 239; Turan 1993: 54; Akşit 1993: 112–114).

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Die korporatistische Logik der republikanischen Ideologie hatte den Diskurs der geeinten und unverfälschten Nation produziert; dieser Diskurs verlor an Kraft in dem Moment, in dem die Spannungen im Inneren der Gesellschaft aufbrachen und sichtbar wurden. Mit der vorzeitig ausgerufenen Demokratie wurde offensichtlich, dass das modernistische Verständnis, auf dem die Republik aufbaute, vom Volk nicht genügend verinnerlicht worden war. 1950 kam die Demokratische Partei an die Macht; sie hatte die Unterstützung des Volkes mit einem Jargon gewonnen, der religiöse Anteile enthielt. Dessen Lack bröckelte nun schnell ab (Parla 1989; Mardin 1997: 163).

Der Antagonismus zwischen Intellektuellen und Volk, der Bruch zwischen Staat und Volk, die Symptome dafür, dass das Volk sich mit dem Regime nicht identifizierte, wurden als Gegensätze erklärt. Dies wiederum führte zur Kritik an den laizistisch-modernistischen Eliten. Diese verstünden die Sorgen und Bedürfnisse des Volkes nicht und kümmerten sich auch gar nicht darum. Aus einer islamischen Perspektive sieht dies im Nachhinein so aus, als sei das Volk das Echte und die politischen Eliten davon abgetrennt. Dieser ahistorische Blickwinkel versucht nicht nur zu erklären, wie es gekommen sei, dass die Eliten und Intellektuellen des neuen Staates sich über das Volk erhoben, die islamischen Kreise versuchten damit auch zu beweisen, dass sie eigentlich dem Volk angehören. Demgegenüber formulierte das laizistisch-modernistische Verständnis seine historisch-soziale Kritik in der Logik der alten Ordnung, legitimierte sich selber als neue fortschrittliche Ordnung, die aus der alten Ordnung herausgewachsen war, und verwies auf die Reaktion, die dies behindern wollte. Dieser Gegensatz hat sich als Denkschema ins Vokabular des politischen Kampfes des türkischen politischen Lebens eingeschrieben.

Aber auch weniger thematisierte Analyseformen und Handlungspunkte kann man als wirtschaftlich-politische begreifen. Denn die sozialpolitische Wende der 1930er und 1940er Jahre war Vorläuferin der Neuerungen der 1950er Jahre (Boratav 1988: 242–243; Pamuk 1988: 100, 107–108: Yerasimos 1990: 88–89; Keyder 1990: 63–65; Timur 2003: 28–31; Turan 2007: 326). Die klassenspezifischen Entwicklungen im Angelpunkt der soziopolitischen Realität skizzieren den allgemeinen Rahmen für den Wandel; alles entwickelte sich dann scheinbar so, wie es sein sollte.

Auf der anderen Seite gilt es auch, diejenigen nicht zu vergessen, die sich betont mit der Wirkung der Denkweise auf den sozialen Wandel befassen (Gökaçtı 2005: 288–299). Denn die Sättigung dieser Gedankenwelt setzt die Verbindung in Bewegung, mit der die Massen in den Bannkreis der Intellektuellen geraten. Die, die sich in dieser Art und Weise damit beschäftigen, sind der Ansicht, dass die Linke in den 1960er Jahren die Bedürfnisse der Gesellschaft nicht vollständig abzudecken vermochte. Die ForscherInnen der islamischen Welt haben unter diesen Vorzeichen eine stringente Kapitalismuskritik entwickelt; ihre Arbeiten haben auch die Türkei erreicht und sind durch die Vermittlung ihrer türkischen

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

BerufskollegInnen in die Gedankenwelt des Volkes eingedrungen. Die islamischen Intellektuellen der ersten und zweiten Generation haben die republikanische Revolution hinsichtlich Politik und Identität in Frage gestellt; sie haben mit dieser Kritik eine Brücke zur prachtvollen osmanischen Vergangenheit geschlagen; diese wurde zur Quelle ihres intellektuellen Kampfes.

Andererseits haben nach 1965 die Demirel-Regierungen die islamische und die nationalistische Jugend im Verborgenen unterstützt. Damit haben sich einige AutorInnen befasst, die dann auch auf deren besondere Rolle in der Organisation der islamischen Philosophie und Politik hingewiesen haben (Eroğul 1990: 152–153; Yavuz 2005: 93–95). Andere AutorInnen befassen sich mit der Vermittlerrolle der schnellen kapitalistischen Wende der 1960er Jahre beim Aufbau einer islamischen Politik und Identität und stellen die reaktive Rolle der VerliererInnen und die Opposition zum westlichen Kapitalismus ins Zentrum einer islamischen Ideologie und Politik (Keyder 1990: 70; Toprak 1990: 353–254; Parlar 1997: 302–305; Ahmad 2005: 171–173).

Daneben gibt es AutorInnen, die auf die Bedeutung der Übereinstimmung unter den Intellektuellen hinweisen. Denn das Ende des kemalistischen Konsenses unter den Intellektuellen nach dem Putsch von 1960, etwa zu Fragen des politischen Kurses oder seiner Umsetzung, hatte zentrale Bedeutung für die Entwicklung neuer Bewegungen, darunter auch der islamischen Bewegungen (Turan 1993: 62–65). Was man im Zusammenhang mit der Losung „der Islamismus ist das Gegengift des Kommunismus" beobachten konnte, zeigte sich auch bei der türkischen NATO-Politik. Diese Politik rief bei den VerfechterInnen einer türkischen Unabhängigkeit heftige Kritik hervor (Günlü 2009a: 729). Ein Teil dieser Entwicklung betrifft den Putsch von 1980, mit dem die militante Linke ausgerottet wurde. Dies wurde als ein Paradigmenwechsel in der Fragestellung gewertet und hat die politische Karte der Türkei zugunsten einer islamischen Politik verändert (Yavuz 2005: 93–95; Tuğal 2007: 2–3).

Ein Faktor der Ausbreitung der islamischen Bewegung war auch die Besetzung der staatlichen Ämter gemäß der türkisch-islamischen Synthese der Özal-Regierungen in den 1980er Jahren. Hier wird besonders die Rolle eines unterstützenden politischen Klimas deutlich. Ein interessantes Beispiel für die Beeinflussung der Meinung durch offizielle Organe des Staates bildet das Urteil eines Militärgerichtes: „Das fundamentale Gesetz der Bildung, nämlich die Liebe zu Gott und dem Propheten zu lehren, dient auch dazu, den Studierenden moralische Werte einzuprägen. Und diese Werte generieren die Liebe zur Heimat, zum Staat und zur Familie" (Günlü 2009a: 732).

Die islamischen Werte und Verhaltensformen hatten innerhalb des Systems die Politik geprägt; dazu gehört auch der Vorwurf des *takiyecilik*, des nur zum Schein Handelns. Die zentralen politischen Kräfte disziplinieren mit der Beschuldigung des *takiyecilik* die Demokratie der Bevormundung und setzen ihre eigenen Kräfte wieder ein (Timur 2003: 150–151). Seit dem Übergang zum Mehrparteiensystem

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

läuft der Prozess der Demokratisierung parallel zum Prozess der Ausweitung des islamischen Einflussbereiches in Politik und Gesellschaft. Dabei wurde die *takiye* zu einer politischen Maske innerhalb der Demokratie. Jedoch hat *takiye* hier einen doppelten Charakter: Zum einen meint der Begriff die Islamisierung der Politik durch Islamisten, die ihre wahre Absicht verleugnen, zum anderen die Behauptung der islamischen Eliten, das türkische politische System sei Religion und Gläubigen verschlossen. Diese beiden Bedeutungen, die sich gegenseitig generieren, verbergen jedoch, dass in der Türkei die Islamisierung der Politik sowie die Demokratie als *takiye* funktionieren.

Aber jenseits all dieser Auslegungen und Analysen hatte die islamistische politische Bewegung oder der politische Islam, den in der Türkei die RP vertrat, ihren Ort auch in der „gerechten Ordnung", die aus dem Zusammengehen von geistiger Entwicklung oder Westfeindlichkeit einerseits und materieller Entwicklung oder Industrialisierung andererseits resultierte (Yıldız 2003: 189–197). Es war nicht zu übersehen, dass es nicht möglich war, eine Ideologie eines islamischen Menschenmodells zu entwerfen, das mit Demokratie zu vereinbaren war (Çınar 2005: 42–44). Diese politischen Argumente der RP haben jedoch die Problematik Demokratie und islamische Zivilgesellschaft in der öffentlichen Politik ans Tageslicht gebracht.

Der Verlauf des politischen Islams vom Ende der 1960er Jahre bis heute wird als eine Ablösung von der Tradition bezeichnet. Die islamistische Politik in der Linie der MNP, MSP, RP, Partei der Tugend (*Fazilet Partisi*, FP) hat sich in Traditionalisten (Partei der Glückseligkeit, *Saadet Partisi*, SP) und Reformisten (AKP) geteilt (Küçükcan 2003: 499; Yıldız 2003: 198–199). In diesem Wandlungsprozess bezeichnet sich die AKP als „konservativ-demokratisch" (Akdoğan 2004) und hat sich damit einem ähnlichen Legitimierungsversuch unterworfen, wie die christlich demokratischen Parteien.

Islam und Zivilgesellschaft

Die Zivilgesellschaft kann man als Experimentier- und Proberaum zur Entwicklung des subjektiven Potenzials begreifen. In diesem Sinn ist sie der Ursprung der politischen Gesellschaft. Andererseits ist sie aber auch Arena für die Hegemoniekämpfe polarisierter, aktivierter politischer Subjekte. Eine gesamtheitliche Zivilgesellschaft ist daher allenfalls als Fiktion möglich. Ökonomische und kulturelle Grenzen spalten die Zivilgesellschaft; diese trägt in sich dauerhaft die Widersprüche eines auf der politischen Bühne Dargestellten und Vertretenen. Mit Gramsci halten wir die Zivilgesellschaft für einen Raum, in dem politische Subjekte unter einer auf Zwang und Gewalt bauenden moralischen und intellektuellen Führung transformiert oder neu produziert werden. Dieser Prozess wiederum hängt zusammen mit der Regierungsform und dem Verständnis der jeweiligen Staatsbürgerschaft. Der erwähnte Kampf ist der Kampf des Individuums um seine Auto-

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

nomie; er legitimiert sich im Prozess der Beweisführung der politischen Subjekte hinsichtlich ihrer Benachteiligung beziehungsweise ihrer Machtstellung. Diese Beweisführung leisten sie in der ihnen eigenen politischen Sprache und mit Bezugnahme auf die ewig gültige „Menschlichkeit" beziehungsweise die „Menschenrechte". Dabei konstituiert sich in diesem Kampf zwischen Hegemonie und Gegenhegemonie auch der Existenzstil der politischen Subjekte innerhalb der Zivilgesellschaft (Günlü 2009b: 4).

In der Türkei kam die Zivilgesellschaft nach dem Putsch vom 12. September 1980 erstmals auf die Tagesordnung; die individuellen Möglichkeiten der politischen Subjekte waren unter Druck geraten. Mitten aus einem unterdrückerischen Umfeld heraus nahmen sie den Kampf auf um die Realisierung ihres politischen und intellektuellen Potenzials. Der Prozess, den zuvor die Vereine und Beamtengewerkschaften langsam angeschoben hatten, wurde nun zu einem Prozess des Kampfes der Zivilgesellschaft um ihre Existenz und ihre Hegemonie. Die Demokratisierung, die mit der Aufnahme der Harmonisierungsverhandlungen mit der EU und dem *acquis communautaire* begonnen hatte, bot nun zwar verbesserte Möglichkeiten zur politischen Betätigung gemäß der geltenden Regelungen. Dennoch blieb die politische Partizipation der BürgerInnen kraftlos. Die Kämpfe von Jungen, Frauen und Angestellten im öffentlichen Dienst und anderen Gruppierungen lockerten zwar die Einschränkungen, welche die Verfassung von 1982 der politischen Partizipation auferlegt hatte. Indessen waren es nach wie vor die Beziehungen des persönlichen Vorrangs oder der gemeinsamen Herkunft, welche in sozialen, wirtschaftlichen und politischen Vereinigungen maßgebend waren. Dabei sind es diese Vereinigungen, die der Zivilgesellschaft Dynamik verleihen. Für diese strukturelle Schwäche der türkischen Zivilgesellschaft (Kalaycıoğlu 2001: 59–61) ist das protektionistische Verständnis verantwortlich, bei dem Kriterien wie Religionszugehörigkeit, Verwandtschaft, gemeinsame Herkunft, Mitgliedschaft einer konfessionellen Vereinigung und so weiter zum Tragen kommen. Der Protektionismus ist es, der dem Problem der mangelnden Demokratisierung zu Grunde liegt.

Zwischen 1923 und 1950 hat die CHP-Regierung auf dem Fundament der Beziehung zwischen Zentrum und Peripherie eine Klasse der „happy few" geschaffen, die nun durch die Demokratie erschüttert wird. Die Besitzlosen aus Stadt und Land bilden die Peripherie; ihr Bedürfnis nach Demokratie stellt für den Lebensstil des Zentrums mit seinen laizistisch-modernen Werten eine Bedrohung dar und führt dazu, dass sich dieses zusehends autoritär verhält (Kalaycıoğlu 2001: 64–66). Zentrum und Peripherie wurden, in die Begriffe Demokratie und Autoritarismus gefasst, zu den beiden Seiten einer Medaille.

Der Laizismus hatte das öffentliche Leben in der Türkei unter Kontrolle genommen und war damit zur Quelle modernistischer Praktiken geworden. Nach 1946 lockerte sich die strenge Politik der Jahre zwischen 1923 und 1946. Die Demokratie trug dazu bei, den Islam in der Öffentlichkeit sichtbar zu machen. Denn

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

die türkische Republik verlieh in ihrem Gründungsprozess den gut ein Jahrhundert zuvor schon eingesetzten Säkularisierungsversuchen ein juristisches Fundament und institutionalisierte sie. Die Erziehung wurde am 3. März 1924 mit dem Gesetz der Einheit der Bildung dem Monopol des Bildungsministeriums unterstellt. Das Zivilgesetz von 1926 brachte hinsichtlich Religion und Tradition größere individuelle Freiheiten. Die Schriftreform löste das Türkische aus der arabischen Kultur und befreite es von den osmanischen Eliten. Damit sicherte der Laizismus nicht nur die Loslösung der Politik von der Religion; er sicherte auch die Gleichheit der Geschlechter und beseitigte den religiösen Druck, der auf der Erziehung lastete (Arat 2005: 109–110; Kadıoğlu 2005: 24–27; Göle 2009: 115–119). Die zunehmende Sichtbarkeit des Islams in der Öffentlichkeit seit 1950, die Präsenz des islamischen Kopftuchs seit 1980, die Einrichtung von Gebetsräumen in den Ministerien, der Zugang zu den Universitäten für Absolvierende der Vorbeter- und Predigerschulen, der Zugang zu Beamtenstellen im Sicherheitsdienst für Absolvierende des Hohen Islamischen Institutes (*Yüksek İslam Ensitüsü*), alle diese Entwicklungen machten den Islam zu einem zentralen Problem in der Öffentlichkeit. Der politische Islam schürte die Spannungen in der demokratischen Vertretung; Instrument dazu war das breite Fundament, das er dank der RP gewonnen hatte.

Das Militärregime von 1980 ebnete den Weg für den wilden Kapitalismus und radierte die linke Opposition aus. Mit ihrem Protest gegen Ungleichheit und Unterdrückung gewann die islamische Politik in diesem Umfeld Attraktivität. Mit der Entwicklung des Kapitalismus hätte die islamische Politik das Feld dem politischen Kampf der modernen sozialen Klassen überlassen können (Ahmad 2005: 260). Ja, es wird sogar behauptet, der türkische Kapitalismus stärke die Linke (Ramazanoğlu 1987: 236–242). Die Politik entwickelte sich aber in die Gegenrichtung und bereitete den Islamisten den Boden; damit wandelten sich auch die Klassengegensätze in eine Polarisierung zwischen laizistischen und religiösen Kräften (Poulton 1999: 238–239). Als Reaktion auf den seit den 1980er Jahren zur Anwendung gelangenden Neoliberalismus wurde aber nicht nur die islamische Politik entwickelt; mit der Gerechtigkeits- und Entwicklungspartei AKP wurde 2002 diese Politik bereits zum zweiten Mal an die Macht befördert. Über die Provinzbourgeoisie breitete sich der Kapitalismus in der Türkei mit Privatisierungen und Liberalisierungen stark aus. Auf der anderen Seite fand er in der Islamisierung der Zivilgesellschaft seinen bedeutendsten Ort.

Der Neoliberalismus leistete dem Individualismus Vorschub; mit dem Wandel konfrontiert, geriet das Individuum indessen in Schwierigkeiten, worauf sich die Gemeinschaft einschaltete und Hilfe anbot. Auf diese Weise breitete sich die Basisgemeinde der islamischen Politik aus. In den Bereichen, aus denen sich der Staat zurückgezogen hatte, kamen die Gemeinschaften und die religiöse Zivilgesellschaft schnell zum Blühen; protektionistische Beziehungsformen institutionalisierten sich. In den 1980er Jahren schaffte es die neue zugewanderte städtische

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Bevölkerung weitgehend dank Herkunftsvereinen, Sekten und gemeinschaftlichen Gründungen, sich dem sozialen Wandel anzupassen (Atacan 1990: 96–116). Die Anschuldigung, die türkisch-islamische Synthese als offizielle Ideologie des Militärputsches vom 12. September 1980 habe es nicht geschafft, der Ausbreitung des Islams entgegenzutreten, und die eigentlichen Schuld liege bei den Intellektuellen, machte den Weg frei für islamische Bewegungen und Sekten; diese wiederum küssten das Militärregime aus dem Schlaf.

Das Schritthalten der Sekten mit dem Wandel führte dazu, dass die islamische Identität sich der Öffentlichkeit bemächtigte und die laizistische öffentliche Identität zurückdrängte. Damit ging in der Türkei, welche das westliche Modell übernommen hatte, eine Schwächung der universellen modernen Identität einher. Dies ist ein globaler Trend; der Neoliberalismus hat weltweit bei der Zerstörung der modernen Identität seine Rolle gespielt. Damit machte die Spannung zwischen dem für die Moderne zentralen Begriff des Laizismus und der Demokratie den Islam zu einem der grundlegenden Probleme des politischen Regimes (Göle 2009: 112–113). Dies zwang auch die zentrale öffentliche Politik zu einem Wandel.

Das kemalistische Experiment, das im öffentlichen Raum über die Frauen- und die Bildungspolitik geführt wurde, traf nun mit der Frage des *türban*, des islamischen Kopftuches, wieder im Bereich von Frauen- und Bildungspolitik auf Schwierigkeiten. In ihrer Studie „Rethinking Islam and Liberal Democracy" kommt Yeşim Arat zu dem Schluss, dass die islamische Frauenfigur der türkischen Politik vom säkularen Experiment des Islams in den 1980er Jahren geschaffen worden sei. Mit Bezug auf Thomas Franck's *The Empowered Self* kommt sie zum Schluss, dass der Individualismus ein modernes Phänomen sei, bei dem die Person „die Komponenten ihrer eigenen einzigartigen Identität wählt und sich erschafft" (2005: 49–52). In diesem Rahmen entstand im Wandel biografischer Prozesse in den 1980er Jahren und aus dem Phänomen der individuellen Einzigartigkeit der Moderne die türkische islamische Frauenfigur. Arat untersucht die RP, die durch einen Beschluss des Verfassungsgerichtes vom 16. Januar 1998 verboten wurde, und stellt fest, dass die Frauen der Frauenkommission mit zwei Ausnahmen laizistische öffentliche Schulen durchlaufen hatten. Demnach trat das Kopftuchproblem nicht nur in laizistischen öffentlichen Schulen auf, es kam auch aus laizistischen, meist kemalistisch-modern eingestellten Familien. Arat erklärt dies mit dem Phänomen der Moderne, welche dem Individuum die Schaffung seiner eigenen Identität ermöglicht. Die Diskontinuität zwischen der modernen Erziehung der Kopftuchträgerinnen und ihrer Rolle in der neu zu erwerbenden islamischen Identität kann mit der Moderne erklärt werden. Die RP hat von dieser Disharmonie profitiert und besetzte ihre Kaderstellen mit gut ausgebildeten Frauen. Diese passten weder ins Bild der qualifizierten berufstätigen Frau, das man von den gut ausgebildeten Frauen der Republik erwartete, noch in das der Hausfrau, die keine ordentliche Ausbildung genossen hat. Die Kopftuchträgerinnen verwendeten ihre Ausbildung und ihre Begabungen schließlich dazu,

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

dem etatistischen Verständnis des Islams und dem Laizismus entgegenzutreten. Es wäre nicht möglich gewesen, vom Experiment der islamischen Politik mit den Frauen nur zum Einsatz der Frauen in der islamischen Politik zu profitieren.

In dem Maß, wie der Islam in die Politik ging, vereinigte er sich mit den liberalen Werten. Eine sich an liberalen Werten orientierende islamische Weltanschauung kann wohl gezwungen sein, sich mit einer reichen liberalen Demokratie zu versöhnen. Die gegenseitige Beeinflussung von Islam und Liberalismus kann sowohl den Liberalismus als auch den Islam bereichern. Auch wenn die Frauen der RP sich den Protesten der laizistischen Feministinnen nicht anschlossen, positionierten sie sich mit ihren autonomen Präferenzen auf der Seite einer politischen Partizipation der Frauen und kämpften gegen die Prinzipien der Verwestlichung der türkischen Kultur und des laizistischen Etatismus (Arat 2005: 113–115). Diese ihre Positionierung kann, über die Partizipation der Frauen, einen Beitrag an die Demokratie leisten. Andererseits fallen bei einer genauen Betrachtung islamischer ziviler Vereine die allumfassenden Eigenschaften der Beziehung zwischen Zivilgesellschaft, Islam und Demokratie auf (Çınar 2005; Kadıoğlu 2005: 37–38).

Hier kommt dem Diskurs türkischer islamischer Intellektueller Wichtigkeit zu. In ihrem Verständnis der islamischen Zivilgesellschaft können sie auch mal die Ansicht vertreten, die laizistische Struktur des zentralistischen Staates und der islamische Charakter der Zivilgesellschaft stehen sich in der Demokratie frontal gegenüber; der Laizismus vertrage sich nicht mit der Demokratie. So kann von der Harmonie zwischen Demokratie und Zivilgesellschaft gesprochen werden. Diese starre Auffassung von Zivilgesellschaft hat ihren Ursprung in einem traditionellen ländlichen Verständnis des Islams und einem das tägliche Leben bestimmenden Regionalismus (Aktay 2006: 230). Nicht in einem „doktrinären Islam", sondern in einem „gesellschaftszentrierten Islam" tritt dieses Verständnis zu Tage (Yavuz 2005: 128–129); hier hat das Problem des politischen Regimes seinen Ursprung, welches Tayyip Erdoğan symbolisch zwischen dem sozialen Zentrum und dem politischen Zentrum angesiedelt hat. Bei der Entwicklung der islamischen Zivilgesellschaft war neben der politischen Kontrolle auch wirkungsvoll, dass man im Alltag islamische Verhaltensmuster verfolgen konnte. Erleichterungen für die religiösen Stiftungen während der Özal-Ära, die Aufhebung der Artikel 141, 142 und 163 des türkischen Strafgesetzes im Jahr 1989, laut denen Islamismus und Kommunismus strafbar waren, der zunehmende private Religionsunterricht, die Entwicklung einer islamischen Mode, die Publikation islamischer Zeitschriften und die Produktion geistlicher Musik verliehen der islamischen Zivilgesellschaft neue Impulse. Privatisierungen, Menschenrechte und die EU-Politik erweiterten das Feld der liberalen Politik und stärkten den privaten Bereich (Küçükcan 2003: 506; Yavuz 2005: 109–110).

Politik und Zivilgesellschaft islamisierten sich, die historische Polarisierung zwischen modern-alevitisch und traditionell-sunnitisch kristallisierte sich nun in der Polarisierung zwischen laizistisch und antilaizistisch. Damit verlor der laizistisch-moderne Bereich sein Potenzial, die kurdische Bevölkerung anzusprechen. Mit

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

dem Putsch von 1980 verloren auch die Aleviten die in ihrer Gemeinschaft weit verbreitete sozialistische Identität. Am 2. Juli 1993 entzündete eine Menge aus fanatischen Gläubigen das Madımak-Hotel in Sivas. Die staatlichen Organe waren informiert und sahen zu. Der Tod von 35 Intellektuellen und zwei Hotelangestellten in dem Brand politisierte die Identität der Aleviten und wurde zum Wendepunkt in ihrer Haltung zum Staat und der islamischen Bewegung gegenüber. Abwehr und Widerstand gegen den Einfluss des sunnitischen Islams auf den Staat verstärkten sich (Yavuz 2005: 111–114). Mit dem Ende der Sowjetunion beschleunigte sich der Wandel; nebst dem Gegensatz zwischen laizistisch und antilaizistisch trat nun die kurdische Frage in den Vordergrund. Als Konsequenz dieser Verschiebungen wurden die politischen Identitäten auf der Basis der politischen Parteien neu aufgebaut, und zwar die Religiosität durch die Parteien der *Milli Görüş*, der RP, der FP, der SP und der AKP. Den Nationalismus vertrat die Türkismus-Partei MHP, den Laizismus die kemalistische Partei CHP und die separatistische Bewegung die kurdische Partei, die ehemalige Partei der demokratischen Gesellschaft (*Demokratik Toplum Partisi*, DTP), neu nun die Partei für Frieden und Gerechtigkeit (*Barış ve Demokrasi Partisi,* BDP) (Tachau 2000: 144).

Die Bildung der Koalitionsregierung durch die RP im Juni 1996, nach den Lokalwahlen von 1994 und den allgemeinen Wahlen von 1995, vertiefte die Spannungen. Die Note des Nationalen Sicherheitsrates vom 28. Februar 1997 beschnitt die „soziale Partizipation" der islamischen Kreise am modernen Leben. Die achtjährige Primarschule, welche die Schließung der Sekundarstufe der Lyzeen für Prediger und Vorbeter nach sich zog, die Schließung der illegalen Korankurse, die strikte Begrenzung, die der islamischen Bildung auferlegt wurde, sowie das Kopftuchverbot an den Universitäten setzten die islamische Zivilgesellschaft unter Druck. Zudem wurden in Mediendiskussionen und in der Organisation der islamischen Zivilgesellschaft die islamische öffentliche Politik und der Kampf in der Zivilgesellschaft zu einem Feld für Massenmobilisierungen. Islamische Vereine und Stiftungen wurden zu Sammelbecken und Organisatoren sozialer Forderungen aus der Zivilgesellschaft. Der Islam führte im täglichen Leben die Bereiche Identität und Politik an. Er wurde auch Anführer im Kampf um die Rechte in der Öffentlichkeit und gegen die Beschneidung des Rechtes auf Bildung, welche des Kopftuchverbotes an Schulen und Universitäten wegen speziell Schülerinnen und Studentinnen traf. Einerseits stand die Behinderung der „Teilnahme der Frauen am gesellschaftlichen Leben" im Widerspruch zum modernistischen Aspekt der kemalistischen Politik. Andererseits wurde die „gesellschaftliche Teilnahme der Frauen" auch mit Hinblick auf die „Demokratieprobe" und das Problem der „Doppelzüngigkeit" der islamischen Politik diskutiert (Göle 1992: 138–174; Çarkoğlu 2004: 129; Kadıoğlu 2005: 37–39; Özdalga 2006: 197). Der politische Islam breitete sich über politische Netze aus, und je mehr die Zivilgesellschaft erstarkte, desto stärker wurden Politik und Zivilgesellschaft islamisiert. Mit diesem Wandel trat die zivilgesellschaftliche, „gesellschaftszentrierte" Version der islamischen Poli-

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

tik auf den Plan. Die meistgestellte Frage an die islamische Politik wurde nun, ob sich der Islam in dieser Probe mit der Demokratie liberalisieren würde. Der Tanz der politischen Orientierung mit der Demokratie gewinnt mit den sich wandelnden Bedingungen neue Formen. Die Religiosität ist kein direkter Gegenpart zur Demokratie (Tessler/Altınoğlu 2004: 45). Dennoch bleibt die grundlegende Sorge der laizistischen Intellektuellen um das politische Regime weiterhin die islamische Politik, die sie für nicht demokratisch halten. Aus diesem Grund wurde Recep Tayyip Erdoğan des *takiyecilik*, der Scheinheiligkeit bezichtigt, als er vor den Wahlen 2002 behauptete, er habe sich verändert. Und wie wenn er dies noch bestärken würde, behauptete er, zwischen laizistischem Zentrum und gesellschaftlichem Zentrum bestehe eine Unverträglichkeit; seine (religiöse) Mission, so definierte er sie, sei es, das (religiöse) „gesellschaftliche Zentrum" dem (laizistischen) „politischen Zentrum" zu übersetzen (Akdoğan 2004: 137). Die Bezeichnung der islamischen Politik durch laizistische Intellektuelle als antidemokratisch kann man umgekehrt auch hinterfragen als eine paradoxe Suche nach eigener Legitimität durch die anti-demokratische Politik. Daher ist nach wie vor die demokratische Politik selbst ein ernsthafter Problembereich im türkischen politischen Leben. Denn wenn die durch Argumente in Frage gestellte Wahrheit darin besteht, gegen eine blockierende Initiative einen Damm zu errichten, dann sind die Grenzen des Regimes auch die Grenzen der Demokratie.

Allumfassende Erklärungsmodelle schaffen immer auch ihre eigenen Lücken. So hat der Neoliberalismus mit den Verfahren des freien Marktes diesen Weg geebnet. Özals antibürokratisches und marktwirtschaftliches Verständnis lässt sich problemlos mit einem islamischen kulturellen Diskurs zusammenführen. Die islamische Politik stellt sowohl im kulturellen als auch im politischen Bereich ihre neuen Eliten gegen die alten Eliten auf. In der Özal-Ära wurde dazu die Redewendung „Özals Prinzen" kreiert, in der Erbakan-Ära hingegen der Ausdruck der „gläubigen Eliten". Immer aber treten die neuen, aus den islamischen Netzwerken rekrutierten neuen Eliten gegen die Akteure des öffentlichen Bereiches an (Yavuz 2005: 126–127). Mit dem Verbot der RP wird sichtbar, dass der politische Islam den Kampf gegen den Staat dem „sozial ausgerichteten" Islam, der zivilgesellschaftlichen Ausrichtung überlassen hat. Die AKP führt ihre Reformpolitik auf der Linie der islamischen Zivilgesellschaft weiter und macht damit sichtbar, wie sehr sich der sich liberalisierende Islam verändert hat.

Auch islamische AutorInnen weisen auf diesen Wandel hin. Bei einem Vortrag, den er nach den Ereignissen des 28. Februar 1997 hielt, hat der islamische Autor Ali Bulaç (1999: 176–177) die Stiftungen, die in der Türkei Tradition haben, die Sekten, die Konfessionen und so weiter als einen zivilen Bereich bezeichnet. Damit, so meinte er, sei dies ein Bereich, in dem sich der Staat nicht in die Angelegenheiten der Individuen einzumischen habe. Dies weist darauf hin, dass man die im Prozess des 28. Februar durch den Staat eingegrenzte Freiheit nun im Bereich der Zivilgesellschaft suchte.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Dass der Islam in der Zivilgesellschaft seinen Ort fand, erhielt zusätzliche Wichtigkeit mit der Betonung des Lokalen durch die AKP. Die öffentliche Reform sah Privatisierungen und Dezentralisierungen vor und stellte den öffentlichen Raum der islamischen Identität zur Verfügung. Im Kampf um den Lebensstil dominierte Kritik am Laizismus und eine zunehmend steigende Spannung mit der Militärführung. Diese Spannung steigerte sich in den Jahren 2004 und 2005 und erreichte ihren Höhepunkt im April 2007 (Cizre/Çınar 2007: 20). Auf den Diskurs der „Demokratisierung" folgte die Beschuldigung der Doppelzüngigkeit. Denn die AKP schwächte im Rahmen ihrer Demokratisierungspolitik die zentralen staatlichen Kräfte, stärkte hingegen im Rahmen ihres populistischen Diskurses die peripheren und lokalen Verwaltungen. Dies hatte zur Folge, dass man die Existenz der Partei mit der Demokratisierung gleichsetzte (Timur 2004: 152, 163; Cizre/Çınar 2006: 4; Çarkoğlu 2004: 130–131; Kösebalaban 2005: 33–35; Dağı 2006: 101).

Diese unlösbare Situation, im gespannten Verhältnis von Regierung und Armee greifbar, verstärkte sich in den letzten Jahren noch. Im Prozess der EU-Anpassungen stehen Demokratisierung und Liberalisierung als Präferenzen im Vordergrund. Dies ist ein positiver Verlauf. In dem Maß, wie die Regierung sich von Anordnungen fernhielt, welche den Laizismus bedrohen, wie zum Beispiel, dass die Identitäten in der Öffentlichkeit sichtbar werden, und in dem Maß, wie die zivilen Vereine und das Volk die Ausbreitung des politischen Islams verhinderten, näherte sich die Beziehung zwischen Zivilbereich und Armee dem liberalen Modell an. Dies weist auf die ausgleichende Rolle der Zivilgesellschaft im türkischen Demokratisierungsprozess hin (Günlü 2009b: 9).

Die AKP lässt sich im Bereich von Pragmatismus und einem transformierten Islamismus lokalisieren (Dağı 2006: 101–103; Çınar 2006: 470–483). Mit der Unterstützung des in Anatolien und Istanbul breit gestreuten Kapitals der Klein- und Mittelbetriebe hat sich die AKP auf die Linie der *Milli Görüş* ausgerichtet; mit ihrer liberalen und antibürokratischen Haltung näherte sie sich den Mitte-Rechts-Parteien wie der ANAP an. Auch die Unterstützung der EU war der AKP gewiss, denn mit der erwähnten liberalen und antibürokratischen Haltung passte sie sich der EU-Politik problemlos an und machte sich auch den Demokratisierungsdiskurs zu Eigen. Damit und mit der Unterstützung aus den Kreisen der kleinen und mittleren Betriebe, zudem mit dem Ansehen einer islamischen Partei und der Betonung der Zivilgesellschaft versetzte sie nach wie vor die gebildeten mittelständischen Kreise in Unruhe. Mit ihrer Reformpolitik, den kurdischen Sprachkursen und dem kurdischen Fernsehen entfernte sie sich vom Annan-Plan (*Annan Planı*) und der allgemeinen Ausrichtung des Regimes (Cizre/Çınar 2007: 6–10; Kösebalaban 2005: 30–32; Tepe 2005: 80–81).

Die Wahlen von 2007 machten in der Wählerschaft der laizistischen CHP, konservativ-demokratischen AKP, nationalistischen MHP und kurdischen BDP eine politische Spaltung sichtbar (*Cumhuriyet* 25. Juli 2007: 7). Die neue Zusammensetzung des Parlamentes kann man als ethnopolitische Transformation des

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

politischen Feldes unter dem Einfluss des Liberalismus in den Jahren nach 1980 bis heute sehen. In diesem Prozess haben sich die Parteien regionalisiert und die nationale Einigung hat sich ins zivilgesellschaftliche Verständnis der konservativ-demokratischen AKP eingeschrieben.

Wie man sich der AKP gegenüber verhalten solle, diskutierte auch die TÜSIAD. Nach einer Aussage von Murat Dural, dem Vertreter des amerikanischen Waffenherstellers Lockheed, ist der *türban*, das islamische Kopftuch, mit der Scharia gleichzusetzen. Arzuhan Yalçındağ, die damalige Vorsitzende dieser größten türkischen Industrie- und Geschäftsleutevereinigung, antwortete darauf, dass sich die TÜSIAD nicht in diese Frage einmische und zudem das Volk nicht geringschätze. Einige TÜSIAD-Mitglieder hielten zur Zeit der Wahlen die Sicherheit für das oberste Gebot und kritisierten die laue Haltung der AKP in der Frage der Maßnahmen gegen die PKK. Von dieser Besorgnis einmal abgesehen, die Erklärung Yalçındağs zeigt, wie die Kopftuchfrage aus Angst, das Volk geringzuschätzen, Immunität erlangte und wie der damit zusammenhängende Diskurs kraftlos geworden war.

Die Wahlresultate banden das Volk mit der AKP noch enger zusammen und versetzten die Bevölkerung in eine „alternativlose" Lage. Als eine weitere Konsequenz der Wahlen wurde die Normalisierung des religiösen Standpunktes in der Bevölkerung gewertet (*Cumhuriyet* 25. Juli 2007). Einer während des Wahlgangs durchgeführten Befragung gemäß begaben sich 78,3% aus Sorge um die Wirtschaft und wirtschaftlicher Erwartungen wegen in die Wahllokale, 38,9% aus Sorge um die Korruption, 14,7% aus Sorge um die Sicherheit, 13,9% aus Sorge um die Demokratie und 10,3% aus Sorge um den Laizismus (*Radikal* 25. Juli 2007). Die Sorge um den Laizismus ist hier ausdrücklich lokalisiert, während die von der Regierung verfolgte Politik legitimiert erscheint. Die neue Lage zeigt, dass der politische Kampf in der Zivilgesellschaft noch empfindlicher geworden ist. Es ist daher unentbehrlich, den Zustand der Zivilgesellschaft auch mit Hinblick auf die politischen Konkurrenten unter die Lupe zu nehmen.

Bildung

Die Frage der islamischen Bildung trat mit den Vorbeter- und Predigerschulen auf den Plan der öffentlichen Politik. Zu Beginn verhielten sich die mit der islamischen Bildung betrauten Personen dem staatlichen Religionsunterricht gegenüber distanziert. Sie sahen dann aber bald, dass hier ein großes Potenzial vorhanden war. Das Solidaritätsnetz, das sich über die Vorbeter- und Predigerschulen bildete, stärkte auch das Potenzial des städtischen Kleinkapitals, sich zu organisieren. Denn speziell in den 1960er Jahren entwickelte sich der Kapitalismus zugunsten der großen Unternehmen; zu den Verlierern gehörten die ländlichen Besitzenden. Dies kam deren ideologischen und politischen Bedürfnissen entgegen. Nach dem Zweiten Weltkrieg waren die monetären Fonds ohne Anwendung geblieben. Sie

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

wurden nun einerseits in den Dienst der Wirtschaft gestellt, andererseits zur Finanzierung der als Folge der staatlichen Wohlfahrtspolitik zunehmenden Aufgaben eingesetzt. Die Bildung, von der Grundschule über die Sekundarstufe bis zur Universität, wurde an die Spitze dieser Massenmobilisierung gestellt. Die Frage der islamischen Bildung in der Türkei war eine Folge der kapitalistischen Entwicklung. Diese Entwicklung hatte zur Massenmigration und damit zum Wandel der traditionellen Beziehung der ländlichen Bevölkerung führte. Der Widerstand und die Opposition gegen diesen Wandel in Kreisen des Kleinkapitals, die aufsteigende Arbeiterbewegung, sowie der Zuwachs an Respekt den gebildeten Kreisen gegenüber, wurden als Folge von Modernisierung und Demokratisierung der Bildung umgeformt. Die Ökonomie der unabhängigen Haushalte ging im Vergleich mit dem Kapitalismus der großen Unternehmen zurück, während die Kluft zwischen Beschäftigung und Bildung zunahm. Der Religionsunterricht fand indessen bis 1948 keinen Platz im System der öffentlichen Bildung.

Die CHP, die bis 1950 an der Macht blieb, vertrat die Akteure des Befreiungskrieges und die Kräfte, die 1923 die Republik gegründet hatten. 1947 fasste sie am Siebten Parteitag liberale Beschlüsse und passte sich dem Wandel an. So bestand sie die Demokratieprobe auf Kosten des inneren Gleichgewichtes der Kräfte, auf die sie sich eigentlich stützte. Einer der Beschlüsse betraf die Frage, ob der Staat in einer sich liberalisierenden Welt den Religionsunterricht zu organisieren habe. Der Auftritt der religiösen Bildung im autoritären öffentlichen Bereich fand dann erstmals im Jahr 1948 statt; in der Grundschule wurde der Religionsunterricht zu einem Wahlfach. Als Folge der liberalen Beschlüsse der CHP wurde durch die neu gebildete Regierung 1949 in Ankara eine Theologische Fakultät eröffnet und der Ankara-Universität unterstellt. Ab dem Schuljahr 1948–1949 wurden Predigerkurse durchgeführt. Am 14. Mai 1950 kam eine Koalition aus Grundbesitzern und Geschäftsmännern an die Macht; sie wendete sich in einem liberal-religiösen politischen Jargon ans Volk. Konkreter Ausdruck davon war, dass die Demokratische Partei, kaum war sie an der Macht, die Predigerkurse in einen siebenjährigen regulären Unterricht umwandelte. In der Grundschule war das Angebot nun nicht mehr, auf Wunsch den Religionsunterricht besuchen zu können, sondern auf Wunsch dem Religionsunterricht fernbleiben zu können. Die Demokratische Partei eröffnete zusätzliche Vorbeter- und Predigerschulen; das Hohe Islamische Institut wurde eröffnet; 1959 wurde im Bildungsministerium die Abteilung für religiöse Bildung eröffnet (Yavuz 2005: 173–175). Die Zahl der Vorbeter- und Predigerschulen, wie aus der Tabelle im Anhang ersichtlich ist, stieg zwischen 1960 und 1970 an. Im Regierungsprogramm der Regierung Demirel für das Jahr 1965 wird zur Bildungspolitik angemerkt, dass auch den AbsolventInnen der Vorbeter- und Predigerschulen, der Sekundarstufe der Berufsschulen und der technischen Schulen die Hochschulen offen stehen; dies diene der Förderung der Begabungen. Nach der Militärintervention von 1971 wurden an den Vorbeter- und Predigerschulen zwei wichtige Neuerungen eingeführt. Die er-

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ste war die Schließung der Sekundarstufe der Vorbeter- und Predigerschulen, die zweite regelte das Grundgesetz der Nationalen Bildung 1739 aus dem Jahr 1973 und beförderte die Vorbeter- und Predigerschulen auf den Stand von Lyzeen (Çakır et al. 2004). Nach dem Putsch von 1980 eröffnete sich den Vorbeter- und Predigerschulen zudem der Übertritt in die Universität. So fingen diese Schulen, die als Internatsschulen angelegt waren, den explosionsartig wachsenden Bedarf der ländlichen Bevölkerung nach Bildung auf. Sowohl in der Stadt als auch auf dem Land stieg dieser Bedarf an und löste in den Lyzeen für Prediger und Vorbeter, mit der Unterstützung der Vorbeter- und Predigerschulen-Hilfsvereine, eine wahre Massenmobilisierung aus. Mit diesem zahlenmäßigen Anstieg sowie der von ihnen aufgebauten Gegenkultur zum kemalistischen Laizismus wurden diese Schulen zu einem parallelen Schulsystem (Akşit 1993: 105).

Während der Rechts-Links-Konfrontationen der 1960er Jahre sah man die Lyzeen für Prediger und Vorbeter als ausgleichende Kraft und ließ sie unangetastet. Nach der Verlautbarung des Nationalen Sicherheitsrates vom 28. Februar 1997 waren die Tage der RP-DYP-Regierung, der Koalition aus RP und Partei des Rechten Weges (*Doğru Yol Partisi*, DYP), gezählt. Im Juni 1997 trat die Regierung von Ministerpräsident Erbakan zurück in der Hoffnung, eine Koalition gründen zu können. Staatspräsident Süleyman Demirel beauftragte indessen den Vorsitzenden der ANAP, Mesut Yılmaz, mit der Regierungsbildung. Unter seinem Vorsitz wurde eine Koalitionsregierung gebildet; sie führte die vom Nationalen Sicherheitsrat auf die Tagesordnung gesetzten laizistischen Reformen durch. Die Sekundarstufe der achtjährigen Vorbeter- und Predigerschulen wurde geschlossen und die allgemeine Schulpflicht auf acht Jahre angehoben. Die privaten Korankurse wurden geschlossen, obwohl sie der staatlichen Kontrolle unterstellt waren.

Der Übertritt aus den Lyzeen für Prediger und Vorbeter an die Universität wurde mit der Einführung eines Punkteabzuges bei der Wahl von fachfremden Studiengängen aufgehoben. Damit ging das Interesse der Bevölkerung an den Lyzeen für Prediger und Vorbeter stark zurück: Im Schuljahr 1997–1998 meldeten sich nur noch 2000 Personen an, während es 1995 noch 35 000 gewesen waren. 1998 betrug die Gesamtzahl der SchülerInnen 396 667, bis 2002 sank sie auf 71 583 (siehe dazu Tabelle 1 im Anhang). Trotz diesem zahlenmäßigen Rückgang blieben die Vorbeter- und Predigerschulen und die religiöse Bildung aber weiterhin auf der Tagesordnung. Erst zur Zeit der AKP-Regierung, im Schuljahr 2003–2004, verkehrte sich der Rückgang in einen Zuwachs und erreichte im Schuljahr 2009–2010 den Wert von 198 581. Seit Beginn der AKP-Regierungen wurden fortlaufend Versuche unternommen, den Lyzeen für Prediger und Vorbeter beim Eintritt in die Universitäten auch die Wahl von fachfremden Studiengängen zu ermöglichen. 2010 waren diese Bemühungen von Erfolg gekrönt und den Lyzeen für Prediger und Vorbeter wurde fortan der Punkteabzug bei der Wahl fachfremder Studiengängen auf ein Minimum zurückgestuft. Die erwähnten Abzüge werden bei den Eintrittsprüfungen zur Universität einem bestimmten Koeffizienten entsprechend vorgenommen.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Dank dieser Frage der Zurückstufung des Koeffizienten blieben die Lyzeen für Prediger und Vorbeter stets auf der politischen Agenda präsent und waren auch Teil der Diskussionen über grundlegende regimepolitische Fragen.

Dieses Phänomen wurde auch in den Kreisen des Kapitals zu einem wichtigen Diskussionsthema. Die erste Diskussion, welche die Vorbeter- und Predigerschulen als politisches Problem auf die Tagesordnung brachte, war der 1990 publizierte Bildungsbericht der TÜSIAD, der 1970 von den großen Kapitalkräften ins Leben gerufenen Vereinigung türkischer Industrieller und Geschäftsleute. Damit fand die Diskussion auch in Kapitalkreisen Parteigänger. Sie wurde auch von der 1992 von islamisch ausgerichteten Geschäftsleuten gegründeten Vereinigung unabhängiger Industrieller und Geschäftsleute MÜSIAD aufgenommen (Günlü 2008: 120).

In jeder Diskussion um Bildung kam von da an indirekt oder direkt die Islamisierung der Bildung oder die Aufhebung fachfremder Studienmöglichkeiten von AbsolventInnen der Vorbeter- und Predigerschulen beim Eintritt in die Universitäten zur Sprache. Unter dem Einfluss des neuen, von der AKP ernannten Vorsitzenden des Hochschulrates (*Yüksek Öğretim Kurulu*, YÖK) sowie der weiteren Mitglieder hat der Rat den Koeffizienten in einem neuen Beschluss von 2009 ganz abgeschafft. Der Staatsrat hat jedoch diesen Beschluss wieder aufgehoben. Darauf sah der Hochschulrat vor, den Punkteabzug bei der Wahl fachfremder Studiengänge zu vermindern. Der daraufhin angestrebte Prozess endete am 17. März 2010 mit einem Staatsratsbeschluss (*Hürriyet* 18. März 2010), der dem Hochschulrat die Befugnis erteilte, den Lyzeen für Prediger und Vorbeter den Weg zwar nicht vollständig zu ebnen, ihnen aber immerhin entgegenzukommen. Die AKP-Regierung misst der Frage des Koeffizienten großen Wert bei; sie versucht auch damit zu erreichen, dass islamische Motive stets sichtbar und aktuell bleiben. Die Medien bemerkten dazu, dass der Beschluss über den Koeffizienten Anlass für einen neuen Prozess zur Parteischließung gegen die AKP bieten könnte. Dieses Thema des Koeffizienten bei den Zulassungsprüfungen zur Universität bleibt auch weiterhin für das Regime eine kritische Frage. Indessen fällt auf, dass die AKP dauerhaft bemüht ist, islamische Themen und Motive zur Sprache zu bringen.

Die Koç-Gruppe, der Zusammenschluss der größten Industriellen der Türkei, hat das Projekt „Berufsschulen sind eine Angelegenheit des Vaterlandes" ins Leben gerufen. An einer Rede, die er im Rahmen dieses Projektes hielt, sagte Mustafa Koç, es sei Populismus, die Berufs-Lyzeen im Zusammenhang mit dem Koeffizienten zum Thema zu machen. Die nationale Bildungsministerin Nimet Çubukçu entgegnete ihm, der flexible Umgang mit dem Koeffizienten habe das Interesse an den Berufsgymnasien ansteigen lassen. Daher sei es richtig, die Hemmnisse zu beseitigen, welche beim Universitätseintritt für AbsolventInnen der Berufsgymnasien bestanden haben (*Cumhuriyet* 10. April 2010).

Die Maßnahmen der AKP-Regierung im Bildungsbereich sind nach wie vor eines der Probleme des Regimes. Alle ihre Anordnungen sind wieder aufgehoben worden, sei es von der Verwaltungsjustiz, das heißt dem Staatsrat, sei es von der

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

politischen Justiz, dem Verfassungsgericht. Oder aber die Neuerungen wurden als Maßnahmen zum Zweck der Initiativförderung gesehen. Beispiele dafür gibt es genug: Die finanziellen Beiträge der Elternbeiräte zum Schulbetrieb; die Abgabe des Unterrichtsmaterials, außer den Schulbüchern, an Ort und Stelle; die Änderungen im Betriebsreglement der Schulkantinen; die Verbreitung privater Bildungseinrichtungen; die staatliche Finanzierung „armer und erfolgreicher SchülerInnen" über spezielle Kontingente an privaten Schulen; die Initiativen zur Eröffnung von Geschäftsführungsbuchhaltungen für die Universitäten, zur Öffnung der Universitäten für Spenden und Kredite sowie zur Änderung des Führungsmodells. Die Anordnungen des Neoliberalismus werden als Bedrohung empfunden, denn in der Türkei ist das Fundament der Politik ein islamisches.

Demgegenüber fährt die Regierung fort, die Behinderung der AbsolventInnen der Vorbeter- und Predigerschulen durch den Koeffizienten auf der Tagesordnung zu halten. Bei der Darlegung der politischen Rolle der AKP betont der Ministerpräsident die politische Mission der Partei und übersetzt dabei den Diskurs des „sozialen Zentrums", des „eigentlichen Volkes", in die Sprache des „politischen Zentrums", der Oligarchie an der Macht. Bei genauer Betrachtung dieser Aussage wird aber deutlich, dass der Diskurs nicht das Problem der Parallelgesellschaft meint, sondern das Problem des mit dem Volk nicht in Einklang kommenden Staates.

Die AKP hat die Lehrpläne der Schulen geändert und dabei den Privatbereich bedeutend ausgeweitet. Die Vielfalt innerhalb der Bevölkerung wird dabei im Schulbereich stärker präsent gemacht. So identifiziert sich die AKP mit dem Demokratischen und distanziert sich von den inneren Spannungen im Regime. Wenn auch diese Entwicklung Anlass bietet für Opposition und Kritik von laizistischer Seite, ist sie doch ein Hinweis auf das zunehmende Gewicht der Politik der AKP. Für die starke Betonung des Privatbereiches und der Wirtschaft durch die AKP war schließlich Erbakans Misserfolg mit dem politischen Islam ausschlaggebend. Was dessen Rekrutierung der staatlichen Eliten aus gläubigen Beamten anbelangt, so hat es die AKP vielmehr zu ihrer Strategie gemacht, in allen Bereichen der privaten Kontrolle den Vorzug zu geben. Diese Praktik kann als Erweiterung der sozialen Gestalt des Islams gesehen werden und als Entwicklung des öffentlichen Bereiches aus dem Privatbereich heraus.

Fazit

Die in diesem Aufsatz untersuchten historischen Zusammenhänge sind im Spannungsfeld zwischen türkischer Moderne und Tradition lokalisierbar. Die kritische Stellung, welche der Bildung in diesem Kontext zukommt, tritt gerade mit der Bildung zu Tage. Daher mutiert die Bildungsfrage zu einer politischen Frage; dies wird deutlich aus den Spuren, die sie in der Geschichte der türkischen Moderne hinterlassen hat. Die Eliten der Moderne haben sich ihre Stellungen über die Bil-

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

dung gesichert und stehen als Minderheit der „happy few" der Mehrheit der traditionalistisch-konservativen, verstädterten Landbevölkerung gegenüber. Die Widersprüche zwischen ihnen werden am deutlichsten in den im Bildungsbereich ausgetragenen Abrechnungen. Die Bildung ist ein eifersüchtig verteidigtes Feld der alten Eliten, die hier ihre Kultur auf die neuen Eliten übertragen wollen. Die Verbreitung der kapitalistischen Beziehungen in alle Lebensbereiche hat in der Geschichte türkischer Demokratie eine kräftige Gegenbewegung ausgelöst, denn sie haben die Ökonomie der unabhängigen Haushalte auf dem Land und in den Provinzstädten zugunsten des Kapitalismus der Großunternehmen und dessen Provinzvertretungen liquidiert. Damit gewann in den ländlichen Widerstandsformen der Islam zunehmend an Bedeutung: Die traditionalistisch-geistliche Reaktion nahm die Form eines islamischen politischen Vorstoßes an, und damit positionierte sich der Islam als Vorzugsbereich in Politik und gesellschaftlichem Leben. Die AKP legte sich auf die Linie der Globalisierung fest, nachdem sie die ererbte ideologisch-kulturelle, politische und wirtschaftliche Vergangenheit in einer liberal-konservativen und regionalistischen Strategie neu aufgemischt hatte. Damit versammelte sie unter dem Dach ihrer neoliberalen Politik sowohl die Profiteure der Wohltaten der Globalisierung als auch deren Geschädigte.

Die türkischen laizistischen Kreise sind heute der Ansicht, dass der laizistisch-moderne Bereich seit Beginn der AKP-Regierung im November 2002 geschrumpft ist. Dass die AKP im Rahmen ihrer aktuellen Politik dauernd die Zivilgesellschaft im Munde führt und dabei diese Zivilgesellschaft islamisiert, dass sie mit Hilfe des Regionalismus das provinzielle Kapital fördert, dass sie den Koeffizienten bei den Eintrittsprüfungen zur Universität aufgehoben hat, dies alles sind Aspekte, die ihrer Politik den Anschein einer parallelen Politik verleihen. Die AKP hat seit 2004 das Interesse an den Vorbeter- und Predigerschulen erneut gefördert. Mit dem Zugang der SchülerInnen der Grundschule zu den Korankursen in den Sommerferien verbreitete sie die islamische öffentliche Politik weiter. Aufmerksamkeit erregten die neuen Möglichkeiten, die die AKP den Privatschulen öffnete, sowie die finanzielle Stärkung der Schulen von Sekten und Gemeinschaften. Die türkische Gesellschaft glitt als Folge dieser Spannungen schnell aus juristischen, bildungspolitischen und ökonomischen Domänen ins Politische, wobei die Probleme ebenfalls politisiert wurden. Wirtschaft, Politik, Ideologie und Bildung wirken eng zusammen. Die Dimensionen der Probleme, welche ihrerseits von der aktuellen Welt geformt werden, verschwinden unter einem allgemeinen Schirm.

(Aus dem Türkischen von Hanna Rutishauser)

Bibliographie

Ahmad, F. 2005. *Modern Türkiye'nin Oluşumu*. Istanbul: Kaynak.
Akdoğan, Y. 2004. *AK Parti ve Muhafazakârlık*. Istanbul: Alfa.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Akşit, B. 1993. Türkiye'de İslami Eğitim. In R. Tapper (Hrsg.). *Çağdaş Türkiye'de İslam*. Istanbul: Sarmal.

Aktay, Y. 2006. *Türk Dininin Sosyolojik İmkânı İslam Protestanlığı ve Alevilik*. Istanbul: İletişim.

Arat, Y. 2005. *Rethinking Islam and Liberal Democracy. Islamist Women in Turkish Politics*. New York: Sunny Press.

Atacan, F. 1990. *Sosyal Değişme ve Tarikat Cerrahiler*. Istanbul: Hil.

Boratav, K. 1988. Birikim Biçimleri ve Tarım. In Ş. Pamuk/Z.Toprak (Hrsg). *Türkiye'de Tarımsal Yapılar (1923-2000)*. Ankara: Yurt Yay.-TSBD, 237–256.

Bulaç, A. 2007. AK PARTİ Eleştirisi. *Dünya Bülteni*, 05. Juli.

Cizre, Ü./Çınar, M. 2007. *Turkey between Secularism and Islam: The Justice and Development Party Experience*. ISPI Working Paper. Mailand: ISPI.

Çakır, R./Bozan, İ./Talu, B. 2004. *İmam Hatip Liseleri: Efsaneler ve Gerçekler*. Istanbul: TESEV.

Çarkoğlu, A. 2004. Religiosity, Support for Şeriat and Evaluations of Secularist Public Policies in Turkey. *Middle Eastern Studies* (40/2): 111–136.

Çınar, M. 2005. *Siyasal Bir Sorun Olarak İslamcılık*. Ankara: Dipnot.

Çınar, M. 2006. Turkey's Transformation Under the AKP Rule. *The Muslim World* (96/3): 469–486.

Dağı, İ. 2006. The Justice and Development Party: Identity, Politics and Human Rights Discourse in the Search for Security and Legitimacy. In H. Yavuz (Hrsg.). *The Emergence of a New Turkey: Democracy and The AK Parti*. Salt Lake City: University of Utah Press, 88–106.

Eroğul, C. 1990. Çok Partili Düzenin Kuruluşu: 1945–1971. In I. C. Schick/E. A. Tonak (Hrsg.). *Geçiş Sürecinde Türkiye*. Istanbul: Belge, 112–158.

Gökaçtı, M. A. 2005. *Türkiye'de Din Eğitimi ve İmam Hatipler*. Istanbul: İletişim.

Göle, N. 1992. *Modern Mahrem*. Istanbul: Metis.

Göle, N. 2009. *İç İçe Girişler: İslam ve Avrupa*. Istanbul: Metis.

Günlü, R. 2008. Vocational Education and Labour Market Integration in Turkey: Requirements for Vocational Training and Development. In A.-M. Nohl/A. Akkoyunlu-Wigley/S. Wigley (Hrsg.). *Education in Turkey*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 107–131.

Günlü, R. 2009a. AKP ve Eğitimin Siyasal Sosyolojisi. In İ. Uzgel/B. Duru (Hrsg.). *AKP Kitabı*. Ankara: Phoenix, 720–747.

Günlü, R. 2009b. Politics, Democracy and Civil Society: Local Governance in Mugla, Turkey. http://povb-ecpr.org/node/65?destination=node%2F65, zuletzt abgerufen am 24.06.2011.

Kadıoğlu, A. 2005. Civil Society, Islam and Democracy in Turkey: A Study of Three Islamic Non-Governmental Organizations. *The Muslim World* (95): 23–41.

Kalaycioglu, E. 2001. Turkish Democracy: Patronage versus Governance. *Turkish Studies* (2/1): 54–70.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Keyder, Ç. 1990. Türkiye Demokrasisinin Ekonomi Politiği. In I. C. Schick/E. A. Tonak (Hrsg.). *Geçiş Sürecinde Türkiye*. Istanbul: Belge, 38–73.

Kösebalaban, H. 2005. The Impact of Globalization on Islamic Political Identity. *World Affairs* (168/1): 27–37.

Küçükcan, T. 2003. State, Islam and Religious Liberty in Modern Turkey: Reconfiguration of Religion in the Public Sphere. *Brigham Young University Law Review*: 475.

Mardin, Ş. 1997. *Din ve İdeoloji*. Istanbul: İletişim.

Özdalga, E. 2006. *İslamcılığın Türkiye Seyri*. Istanbul: İletişim.

Öztemiz, M. 1997. *Cumhuriyet Döneminde Devletin Din Politikaları*. Ankara: Pencere Yay.

Pamuk, Ş. 1988. İkinci Dünya Savaşı Yıllarında Devlet, Tarımsal Yapılar ve Dönüşüm. In Ş. Pamuk/Z.Toprak (Hrsg). *Türkiye'de Tarımsal Yapılar (1923–2000)*. Ankara: Yurt Yay.-TSBD, 91–109.

Parla, T. 1989. *Ziya Gökalp, Kemalizm ve Türkiye'de Korporatizm*. Istanbul: İletişim.

Parlar, S. 1997. *Silahlı Bürokrasinin Ekonomi Politiği*. Istanbul: Bibliotek.

Patton, M. J. 2006. The Economic Policies of Turkey's AKP Government: Rabbits from a Hat?. *Middle East Journal* (60/3): 513–536.

Poulton, H. 1999. *Silindir Şapka Bozkurt ve Hilal Türk Ulusçuluğu ve Türkiye Cumhuriyeti*. Istanbul: Sarmal.

Ramazanoglu, H. 1987. The State, the Military and the Development of Capitalism in an Open Economy. In H. Ramazanoglu (Hrsg.). *Turkey in the World Capitalist System*. Aldershot: Avebury, 222–248.

Şaylan, G. 1992. *Türkiye'de İslamcı Siyaset*. Ankara: Verso.

Tachau, F. 2000. Turkish Political Parties and Elections: Half a Century of Multiparty Democracy. *Turkish Studies* (1/1): 128–148.

Tapper, R. 1993. Giriş. In R. Tapper (Hrsg.). *Çağdaş Türkiye'de İslam*. Istanbul: Sarmal, 17–18.

Taşçı-Günlü, S. 2005. *Dönemsel Değişimler Işığında Okuma Yazma Kampanyalarının Değerlendirilmesi* (unveröffentlichte Doktorarbeit).

Tepe, S. 2005. Turkey's AKP: A Model "Muslim-Democratic" Party. *Journal of Democracy* (16/3): 69–82.

Tessler, M./Altınoğlu, E. 2004. Political Culture in Turkey: Connections Among Attitudes Toward Democracy, Military and Islam. *Democratization* (11/1): 22–51.

Timur, T. 2003. *Türkiye'de Çok Partili Hayata Geçiş*. Ankara: İmge.

Timur, T. 2004. *Türkiye Nasıl Küreselleşti?*. Ankara: İmge.

Toprak, B. 1990. Dinci Sağ. In I. C. Schick/E. A. Tonak (Hrsg.). *Geçiş Sürecinde Türkiye*. Istanbul: Belge, 237–249.

Tuğal, C. 2007. Nato's Islamists. *New Left Review* (44). http://www.newleftreview.org/?view=2657, zuletzt abgerufen am 24.06.2011.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Turan, İ. 1993. Siyasal İdeoloji Olarak İslam ve Milliyetçilik. In R. Tapper (Hrsg.). *Çağdaş Türkiye'de İslam*. Istanbul: Sarmal.

Turan, İ. 2007. Unstable Stability: Turkish Politics at the Crossroads?. *International Affairs* (83/2): 319–338.

Yavuz, H. 2005. *Modernleşen Müslümanlar*. Istanbul: Kitap Yayınevi.

Yerasimos, S. 1990. Türkiye'de Tek Parti Yönetiminin Kurulması: 1923–1950. In İ. C. Schick/E. A. Tonak (Hrsg.). *Geçiş Sürecinde Türkiye*. Istanbul: Belge, 76–103.

Yıldız, A. 2003. Politico-Religious Discourse of Political Islam in Turkey: The Parties of National Outlook. *The Muslim World* (93/2): 187–209.

Zeitungen

Cumhuriyet 10. April 2010
Cumhuriyet 25. Juli 2007: 7
Radikal 25. Juli 2007

Anhang:

Tabelle 1: Vorbeter- und Predigerschulen nach Jahren, SchülerInnen- und Schulzahlen

Jahre	*Anzahl der Schulen*	*Anzahl der SchülerInnen*
1923–1924	29	2 258
1924–1925	26	1 442
1925–1926	20	1 009
1926–1927	2	278
1927–1928	2	200
1928–1929	2	100
1929–1930		geschlossen
1951–1952	7	
1953–1954	15	1 719
1954–1955	16	2 048
1956–1957	17	3 020
1958–1959	19	3 625

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Jahre	*Anzahl der Schulen*		*Anzahl der SchülerInnen*
1962–1963	26		7 040
1965–1966	30		13 478
1966–1967	40		19 539
1967–1968	58		28 047
1968–1969	69		41 308
1969–1970	71		41 890
1970–1971	72		48 475
	Sekundarstufe	*Lyzeum*	
1971–1972	72	39	46 022
1972–1973	70	71	36 378
1973–1974	58	71	34 482
1974–1975	101	73	48 900
1975–1976	171	72	77 638
1976–1977	248	73	110 663
1977–1978	334	103	134 517
1978–1979	335	171	148 690
1979–1980	339	249	178 013
1981–1982	374	336	216 864
1982–1983	374	341	219 931
1983–1984	374	351	207 006
1984–1985	375	375	228 973
1985–1986	376	341	238 025
1986–1987	375	341	249 667
1987–1988	375	341	257 741
1988–1989	382	350	267 086

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Jahre	*Anzahl der Schulen*		*Anzahl der SchülerInnen*
	Sekundarstufe	*Lyzeum*	
1989–1990	382	365	282 313
1990–1991	382	379	309 553
1991–1992	390	390	346 174
1992–1993	390	390	392 078
1993–1994	391	391	436 528
1994–1995	446	394	473 301
1995–1996	479	434	495 580
1996–1997	601	601	511 502
1997–1998	604	605	396 667
1998–1999	612	612	192 786
1999–2000	–	504	134 224
2000–2001	–	500	91 620
2001–2002	–	458	71 583
2002–2003	–	450	64 534
2003–2004	–	452	84 898
2006–2007		455	120 668
2007–2008		456	129 274
2008–2009		458	143 637
2009–2010		465	198 581

Quelle:
Zusammengestellt aus MEB (2010). Milli Eğitim İstatistikleri.
http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/arsiv.html.Çakır/Ruşen/Bozan/İrfan/Talu 2004.
İmam Hatip Liseleri: Efsaneler ve Gerçekler,TESEV Yay. November 2004 Istanbul.
http://www.tesev.org.tr/default.asp?PG=ANATR.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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).

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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 (*ihtilaf*).

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 Wissens[10] 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" (*abla*s), 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 *dershane*s 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-

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Welt überwunden werden, wie es die säkularen Bildungseinrichtungen bereithalten. Das „Buche des Universums" (*kaînat 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 (*hizmet*) 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 *hizmet*, 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-*dershane*s, 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).

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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" (*hizmet*) 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, *hizmet* 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 *hizmet*-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 (*sohbet*) 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).

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

schützter 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 Nurcus heraus, emanzipierte sich aber von ihnen, wurde das Zentrum der eigenen *cemaat*. Hier spielen (teilweise bis heute) die altvorderen *ağabey*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 *ağabey*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).

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Gülens 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 manevi*), 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 (*dershane*s), welche Schüler auf ihre Hochschulaufnahmeprüfung 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.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

standen private Wohnheime, *dershane*s 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 Tahlîli* (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.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Vorhangs verfügte die *cemaat* über ein leistungsstarkes Netzwerk von vermögenden Spendern, investitionsfreudigen Unternehmern (ein Resultat von Özals Wirtschaftspolitik) und qualifiziertem und für *hizmet* 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 eröffnete[22], 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.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 Aufbruchsgeist 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 (*himmet*) 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 *dershane*s, 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.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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 *hizmet* gestellt werden. Medienberichte über Schulen in diesen Ländern werden u.a. auf der Internetseite http://www.turkokullari.net und http://www.diyalogsitesi.com gesammelt. Hier lassen sich auch Videos, die durch den Fernsehsender Samanyolu der Anhänger Gülens

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

welcher ebenfalls zu den Medienaktivitäten der Anhänger gehört, hat sogar ein Programm, welches häufig über die Einrichtungen berichtet[29] 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 Vakfi*), 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

	Schulen	*Kulturzentren*	*Sprach- und Bildungs-Zentren*
Europa			
Albanien	6		
Aserbaidschan	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 Werbeplattform 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.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

	Schulen	*Kulturzentren*	*Sprach- und Bildungs-Zentren*
Europa			
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
Afrika			
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		

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

	Schulen	*Kulturzentren*	*Sprach- und Bildungs-Zentren*
Afrika			
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		
Asien			
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		

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

	Schulen	*Kulturzentren*	*Sprach- und Bildungs-Zentren*
Asien			
Philippinen	4		
Südkorea		1	
Taiwan	1		
Tadschikistan	13		
Thailand	3		
Turkmenistan	20		
Usbekistan	1		
Vietnam	1		
Jemen	1		
Australien	7		
Nordamerika			
Kanada	1		Zahlreiche
Mexiko	1	1	
USA	120		
Südamerika			
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

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

entstanden und derzeit gibt es 24 private Schulen sowie weitere Initiativen zur Neueröffnung. Treibende Kraft waren hier die *ağabey*s, die den Menschen ein Engagement in Deutschland (und nicht in der vermeintlichen Heimat) als legitimes *hizmet* 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 *hizmet* 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.turkceolimpiyatlari.org/index.php?option=com_content&task=blogsection&id=25&Itemid=91.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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./Karakaş, 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. *MERIA* (12/3): 1–15.

Şahin, M. (=Fethullah Gülen) et al. (Hrsg.). 1992. *İlim ve Bilim. İlim ve Bilim Kavramlarının Tahlîli*. Izmir: T.Ö.V.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Şahinöz, C. 2009. *Die Nurculuk 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. Fethullah 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.diyalogsitesi.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.turkceolimpiyatlari.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.turkceolimpiyatlari.org/, zuletzt abgerufen am 27.06.2011.

http://www.turkceolimpiyatlari.org/index.php?option=com_content&task=blogsection&id=19&Itemid=74, zuletzt abgerufen am 27.06.2011.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

3.
Bildung und Minderheiten

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

The Us-Them Question in Turkish National Education

Mustafa Çapar

Preceding the Republic period, the *millet* system formed the organizational basis of Ottoman Turkey. The *millet* concept differed from the concept of "nation" in that it signified community group affiliation based on religion. According to this system there were two groups within the *millet* system: the "true members" or dominant millet (*millet-i hâkime*) and the non-Muslim subjects of the Ottoman Empire (*zimmi*).[1] The term "true members" included all Muslim populations of the empire such as Turks, Kurds, Circassians and Arabs. The *zimmi* however (later this term would more broadly denote any minority group), denoted any non-Muslim population. According to Kodaman, "Within the millet system were laws that permitted every non-Muslim religious community the right to their own language, religion, the development of cultural and educational institutions, the collection of taxes, and the means for appropriate legal frameworks" (Kodaman 2007: 10). In addition, members of non-Muslim minority communities were required to wear the appropriate attire pertaining to their communities. They were also forbidden from carrying arms and riding on horseback within city limits (Abdurrahman Şeref 1980: 56). They were, however, exempt from obligatory military service.[2] These groups were permitted to freely conduct trade operations and it was in fact already the case that most trade and industry were in the hands of these minority communities. These minority groups could operate their own schools and provide religious education. The 1839 political reforms (*Tanzimat*) and the 1856 royal edict of reforms (*İslahat Fermanı*) recognized minority cultural and, in part, political rights. These reforms signaled the emergence of a national system; at the same time the implication existed that these minority groups would also be subject to greater control. Towards the end of the 1800s, nationalist ideology developed in the West and began to move into Ottoman territory. Minority populations were the first to be influenced by this new ideology followed by the general Turkish population. The instigators of the Armenian re-

1 *Zimmi* is a word used in Muslim dominant states to refer to non-Muslims. It is generally used for "people of the book" including Christians and Jews as was the case in the Ottoman Empire. The *cizye* was a tax paid by the *zimmi* in exchange for exemption from certain duties in the Ottoman Empire. This entitled them the right to engage freely in business and afforded them protection of the state (http://en.wikipedia.org/wiki/Dhimmi).

2 Non-Muslims paid a tax in exchange for exemption from military duty. In 1909 this tax was annulled and non-Muslims were required to serve in the army but were displeased by the new regulation. They attempted to find ways to avoid military service through various means but most were required to serve in the end (Ürer 2003: 182–183).

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

locations, the Party of Union and Progress (*İttahat ve Terakki Fırkası*), began increasing pressure on minority groups during this period.

The beginning of the 1920s marked the end of the Ottoman Empire and the birth of the Turkish Republic. During this period, political pressure, emigration and population exchanges resulted in the decrease in the non-Muslim population. The Treaty of Lausanne attempted to resolve some of the issues affecting minority communities and recognized the rights of minorities. The treaty recognized the rights of these communities and the Turkish government's responsibility to provide for them. The stipulations in the treaty, however, were limited to the Greek, Armenian and Jewish communities and failed to include minority and ethnic communities beyond these three groups (Oran 2001). As a result, much of the discussion on minority groups in contemporary Turkey is still understood as a reference to these three communities.

In the republic period, the treatment of minorities in truth differed little from the Ottoman period's "dominant nation"-"dhimmi" (*millet-i hakime-zimmi)* distinctions. As will be demonstrated below, as Muslims (especially ethnic Turks) became regarded as the dominant group, non-Muslims (despite having equal citizenship status) were regarded as "second class" citizens. With respect to minorities, the stipulations of the Treaty of Lausanne were either sparsely carried out or were eroded with time (Bali 2000: 99, 208, 242). A limit on the number of schools for minority groups was imposed and the content of the curriculum was subject to intense scrutiny. Obstacles to trade were created for minority groups through the stipulations of the Wealth Tax (*Varlık Vergisi Kanunu*). In 1936, the founder of the Turkish Republic, Mustafa Kemal Atatürk, intended "to wring [minority influence] out of Muslim economic resources" but at the time the Islamic Foundations Law lacked the means to enforce such action. It was not until the 1970s when capital seizures of immovable minority capital tied to various Islamic foundations was carried out. This resulted in lawsuits over the restitution of this capital. In a unanimous vote by the second judicial council civil chamber the court declared that the request of minority groups for the restitution of foundation capital seized by the state was denied on the grounds that these groups were not seen as Turks (Oran 2006a: 72, footnote 151; 2006b: 26–27).

After these events, troubled relations developed between various ethnic and religious groups and Turkish state organizations and authorities. Historic, psychological, sociological, and political discourses have served as a background for debates on one of Turkey's most sensitive subjects. Although Turkey's ethnic and religious tensions are most often portrayed as non-existent, through official sources, speeches given by officials, and actual circumstances, this article demonstrates that these problems do indeed exist. Nationalist ideology has on occasion approached what can be considered racist ideology. From this discourse the notion emerged that the Turkification of non-Turks and non-Muslims may be dangerous as it may result in the corruption of the "Turkish race." It is the case that

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

such sentiments are not often expressed by government officials but are, rather, by those outside state operational structures. However, officials have recognized these tensions and have tried to create a sense that such groups are somehow "Turks" through educational means. This notion has not found broad acceptance. The Turkish Republic has inherited this ethnic and religious tension, as well as the fear and operational approach to dealing with it and has brought it to a more "refined" form from that of its Ottoman predecessors.

On the one hand, Turkey and specifically Anatolia's multi-religious and multi-ethnic (cultural) make-up has been a source of pride for the country's leaders and on the other it has been a source of contension dating from the Ottoman era and, from the year 1920, has been the Turkish Republic's most poignant issue. There are many reasons why minority groups need not be seen as a problem for Turkey in terms of politics, trade, religion and culture. At the end of the 19th century the emerging nationalist/separatist movements left a lingering bad taste in the mouths of Ottoman intellectuals. The nationalist movements of the time struck the Ottoman Empire and resulted in the loss of its Balkan territories and the orientation of the Arab territories away from the empire (N.N. 1938: 146, 152)[3] (according to national history this was "a stab in the back to the Ottomans/Turks"). Ottoman intellectuals and officials subsequently began to view religious minorities, and then non-Turks and non-Muslims with suspicion. In regards to minorities, this suspicion and tension is strongly reflected in daily life, the economy and education.

These feelings derived as a consequence of the Balkan War and from previous support of nationalist and separatist movements on the part of non-Turkish and non-Muslim minorities. During this period, restructuring of a nationalist-separatist nature was implemented in minority schools and, as a result, the Turkish Republic's sensitivities towards national education were aroused resulting in a state of perpetual vigilance. For example, at the end of the 19th century with the increasing nationalism of the Ottoman Greeks, and with the conversion of the Ottoman administration in Greece to a Greek one following the revolution there, the aspirations of intellectual Ottoman-Turk-Muslim culture suffered a great blow. Upon their return to Ottoman territory, non-Muslim Ottoman Greeks who were educated in Ottoman Greek schools and who had been accepted to Greek universities, began to spread Greek nationalism and Hellenic cultural ideas (Kazamias 1966: 94–95). Minority schools began to draw suspicion

[3] Since 1931, textbooks History I–V *(Tarih I–IV)* and Middle School History I–III *(Ortamektep Tarih I–III)* were published for highschools and were very important among the Turkish Republic's textbook publications. These books had a significant function in the formation of the nation-state and are a valuable component to understanding the period's official history. Of additional importance, these books discuss the Turkish History Thesis and the Sun Language Theory which place Turkish history and language at the center of the world's major civilizations. These theories claim that the source of all civilizations and languages are of Turkish origin. In this light, these textbooks are important sources for understanding the official point of view (Behar 1996; Copeaux 1998).

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

and the ground for such suspicion was already fertile. This fear and suspicion became a dominating force in the newly created Turkish Republic.

This article addresses today's more general ethnic and religous groups' national system, in particular the dilema of the education system's contradictory parallel discourse of "belonging" and at the same time "not belonging." Also to be addressed is the subjection of minority groups to this contradictory discourse and how this contradiction was experienced.[4] during the period between 1920–1950.[5] The reason for concentrating on this period of nation building in Turkey is due to the traceability of the events of the time. Within this time period the nation executed a very intense policy of assimilation, at times disregarded different ethnic and religious groups, and through pressure attempted to drive certain non-Muslim groups out of the country. This pressure was especially applied through the education system as well as schools and minority schools were subject to a very intensive supervision policy. In 1946, after the development of a multi-party system, despite the softening of policy towards non-Muslims and non-Turks, little changed in terms of the nation's general approach towards these groups. In a meeting of minority school administrators held by the Istanbul National Education director on January 27, 1995, the director made the following statement indicative of the current trend in the general attitude towards minority groups:[6]

---

4 For a more detailed account of this debate see Çapar (2006).

5 After 1950, the politics surrounding non-Turks and non-Muslims changed significantly in the context of the period's tumultuous political conjuncture. Non-Muslims were seen by the state as foreigners and the "other." State officals in refering to minorities used othering language such as "us" and "them." When refering to "them" the connotation of "foreigner" is implied and a deep anxiety seems to be expressed in its use. The message is that they are not truly considered part of society. In 2000, with the restitution of land to minority foundations and the opening of the Ruhban School, it appears that a relaxation in attitude toward minorities is occuring however difficult the process may be. Some ossified state agencies (important political agencies such as the armed forces, the constitutional court, and the state council, some political parties and some civil society organizations that believe state politics should remain as they are) defend the view that it is not justifiable to give minorities rights in light of the treason they will commit towards the Turks and Turkey.

6 An interesting article appeared in the news as this article was being written. The Çanakkale Province National Education Director Vefa Bardakçı's speech directed towards Armenians on the war in 1915 is still pertinent today in its message of revenge, its threats and for the historical events it reveals. In 2010, it is apparent that there is still hatred towards minorities. He states, "As a citizen I have something to ask the Armenian community, seeing that you were loyal subjects of the Ottoman state. On April 24, 1915 when I was in Çanakkale fighting against seven nations where were you? While we were losing our martyrs in Çanakkale in war why were we struggling against you? Was it for no reason? Now, seeing that you live on this land, that you are citizens of this place, why did you strike at us from behind? We did not come knocking on the doors of the innocent. We did not take bayonnets to women and children of the innocent. We did not spill blood of the innocent. We show our pride in the very opposite of these things and we say 'We are a nation of peace, a peaceful state'. We are lovers of peace and we want to live in peace. Our doors and hearts are always open to those who wish to live in peace with us. But those who stab us in the

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

> "You (minority school assistant directors, MÇ) are representatives of the Turkish Republic in your schools. The directors of these schools are chosen by the schools themselves, not by us. They are not our appointed directors. You must be careful. The public sees you as Turkish directors. You are our eyes and ears in these schools and your duty is to watch what goes on and report back to us. Your educational and teaching duties are not of high importance. You must thoroughly supervise the minority teachers in your schools. Because they have been chosen by their religious foundations they cannot back our interests" (Yumul 2005: 94).

This article references the constitution's well-known stipulation on Turkish citizenship as well as the numerous statements of state officials. An attempt to demonstrate the contradictions in these discourses will be made. In relation to these issues, as non-Muslim and non-Turkish groups are set along the path of Turkification[7] in the education system the fact that they really are not and cannot be Turks means that they are not given the same rights as Turks (and Muslims). Thus these policies are applied to this end. Using the official documents sited below concerning non-Muslim and/or non-Turk minorities, this article will address the ways in which policy, attitude, and educational approaches were applied to minority groups, the forms of discourse around the issue of Turkish citizenship and the consequent denial of it for these groups, the justifications used by the state and its officials for the "othering" of minorities, and finally, the ways in which ethnic and religious groups were discriminated against and portrayed as traitors in lesson books and education research.

Minorities: Neither Turks, Nor non-Turks

According to the official letter of the Treaty of Lausanne, Greeks, Armenians and Jews were identified as non-Muslims. These minority groups, recognized by the state, were residing in Istanbul and already possessed certain cultural rights since Ottoman times. During the Conferance of Lausanne, minority groups from the Republic's other cities were not acknowledged and as a consequence they did not receive international support. Separately, the nation-state accepted the notion of the "single-nation" (*tek millet*) as a natural condition and did not accept the exis-

---

back must be put in their place. That is also the kind of nation we are. We have lived through these events and it is over now. I want to have your attention in order for us to meet at the same point in history. Let no one rest on innocent feet. While I was in Çanakkale in 1915, barricaded behind my breast from iron-clad ships, cannon balls and bullets you were closing on Anatolian villages bayonneting women and children. You stabbed us in the back. You betrayed us. And we responded in kind." (http://www.radikal.com.tr/Radikal.aspx?aType=RadikalDetay&Date=26.4.2010&ArticleID=993652&CategoryID=77).

7 In official discourses in Turkey "Turk" (especially in reference to non-Muslims) is generally used in place of "Muslim" and is still used in this context. In this understanding, it is postulated that all Muslims in Turkey are Turks. However, when it comes to the Kurds and the question of rights, the concept of Turkishness is used to describe the Kurds as a Turkish ethnic group.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

tence of different ethnic and religious groups. Another reason for this was since these other minority groups created problems for the dominant ethnic group, they were excluded from recognition under the "official minority group" category. Non-Turk Muslim groups such as Laz, Kurds, and Circassians, were not perceived as minorities because of their Muslim status.[8] In the case of the Kurds, this group in particular demanded their cultural rights and came into conflict with the state. They were investigated by official foundations and although the discourse states otherwise, a multitude of official documents concurs that the Kurds are indeed not Turks (Bulut 1991; Öztürk 2007; Koçak 2003).[9]

The Treaty of Lausanne is a primary source on the topic of non-Muslim and non-Turk minorities (*ekalliyet*). Articles 38–44 of the treaty address the rights of Turkey's minority groups with article 44 being specific to educational rights. According to this article, the state is required to facilitate the provision of education for minorities by matching funds from the municipal, state or other budgets (Meray 1969). Non-Muslim minorities were also required to be provided with Turkish language courses according to the treaty, however this practice was already being carried out during the *Tanzimat* era. Beginning with the Public Education Law (*Maarif-i Umumiye Nizamnamesi*) followed by the Regulations for Special Schools (*Mekâtib-i Husûsiye Tâlimatnâmesi*), a structure for how foreign and minority school education should operate was outlined in detail. In a sense, the Treaty of Lausanne confirmed these directives and guaranteed their successful application. With the exception of Turkish language, Turkish history and geography classes, non-Muslims in the Turkish Republic had the right as citizens to education in their own language, religion and culture.

---

8 According to Baskın Oran, the Treaty of Lausanne refuted such notions. The treaty fails to clearly indicate specific minority groups and due to this Turkey was at its leisure to distinguish only Armenian, Jewish and Greek non-Muslim minorities. Separately, according to the 39th Article the rights of Muslim ethnic groups are protected in addition to non-Muslim groups (Oran 2001; 2002).

9 The best examples of records that state that the Kurds are not in fact Turks are official documents provided to state affiliated agencies and reports provided at various times to appropriate foundations dealing with such issues. Documents obtained by the general staff with statements such as "Kurdish rebels" clearly identify the Kurds as their own distinct group. The Pülümür Operation (*Pülümür Harekâtı*) report states that 10,000 Kurds live in the Erzincan provincial center. It reports that these Kurds "in making use of the Alevi faith are Kurdifying local Turkish villages and are actively spreading the Kurdish language" and that "the Erzincan area will be overrun by Kurds in a few years" (Bulut 1991: 203–204). In various documents discussed in this article such as The Settlement Law of 1934, İsmet Pasha's "Report on the Kurds" (Öztürk 2007), the prime minister at the time, Şükrü Saraçoğlu's "Report" (1944), and the Public Inspectors' various reports, either addressing the public or Kurds directly, admit the existence of the Kurds in stating that they "should be given Turkish names and surnames, and they should be inoculated with Turkish culture (Koçak 2003).

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

The parameters and degree to which non-Muslims and non-Turks are to be defined as Turks have never truly been explicitly outlined.[10] The 1924 Constitution's 88th article qualifies citizenship status regardless of religious and racial differences. In a similar vein, in defining all citizens as Turks (Kili/Gözübüyük 2000), the 1982 Constitution has complicated matters further in some cases. State officials and some judiciary members who concurred with this article did so making the claim that the term Turk was not used in the sense of an ethnic group. Meanwhile, some judiciary members and educated non-Turkish ethnic groups defended the position that the emphasis on Turkish ethnicity was akin to discrimination. According to Ergun Özbudun (1998: 154), the 1924 Constitution described minorities as equal citizens, however, the same article did not view non-Muslim minorities as citizens from a sociological standpoint. In addition, there was a problem perceived with the naming of all citizens as "Turks." The term "Turk" was sometimes perceived by both lawmakers as well as laypersons to mean "citizen." In most cases, however, the term was taken to refer to ethnicity. Counter to the claim that the term "Turk" in the constitution did not refer to ethnicity, many official foundations and in particular the army and high level administrators were hired on the condition that they were of the "Turkish race" or of "Turkish decent." More "civil" institutions also sought "racially Turkish" applicants and those "of Turkish decent" in notifications of employment and these terms were also used in their official documents (Bali 2000: 197–240; Aktar 2000: 118–129). While in the 1930s and 1940s the identifiers "Turkish race" and "to be of Turkish decent" were commonly seen in notices, it was less case in the 1950s. The upper tiers of the state and other institutions, however, remained inaccessible to non-Muslims and non-Turks. These examples raise doubts on two issues; that the state's use of the term "Turk" in the constitution was indeed neutral and that the state's intention was to embrace all citizens.

Despite indications in the constitution and related documents in addition to other official documents that all citizens of the Turkish Republic are considered equal, proof that non-Turks and non-Muslims were indeed not seen as equal citizens is found in the Wealth Tax (*Varlık Vergisi*). The implementation of the Wealth Tax was essentially a move to Turkify the economy and trade in Turkey (particularly in Istanbul) as documented in *The Wealth Tax Calamity* (*Varlık Vergisi Faciası*), a critical source on this topic authored by Faik Ökte. According to Ökte, the tax was planned by Prime Minister Şürkü Saraçoğlu and was discretely ordered to apply only to non-Muslims (Ökte 1951). In actuality, the tax was applied to some Muslims, however, this was apparently done to minimize non-Muslim reactions and to disguise the real purpose of the tax. The acting prime minister, Ferit Melen, indicated that, through this tax, trade that was once in the

[10] The rulings on minorities in the Treaty of Lausanne span from Article 37 to Article 45 (III. Section). Article 37 is the introduction to this topic. Article 45 decrees that Muslim minorities in Greece must be given the same rights (reciprocity) as those in Turkey.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

hands of minorities had passed into the hands of Turks and thus generated positive opportunities for Turks. This state/government activity was supported by many intellectuals of the time. In one case, upon hearing the grievances of Jewish community members, Avram Galanti and Baba Gomel, intellectual statesman and writer Şevket Süreyya Aydemir, himself a "liberal, socialist, republican, democrat," concocted a string of arguments against non-Muslim minorities. According to him, minorities lived lives of comfort built from tax-free trade while Turks died fighting in wars and had no time for amassing wealth. The capital seized in the name of the Wealth Tax can be interpreted as a kind of "blood tax" and consequently the application of this tax has been viewed as justified (Aydemir 1968: 231–232). This view was just as much shared by the era's "socialist" intellectuals as it was by many of its statesmen and nationalists (Bali 2000; Okutan 2004: 270–293). In his book Missionary Schools from the Ottoman Era to Today (*Osmanlıdan Günümüze Misyoner Okulları*), Necdet Sevinç, a writer who focused on claims of missionary activity in minority schools, similarly wrote

> "The state was created by the children of the Turkish race and by them was exhalted. In endless wars from the equator to the North Pole, the blood of the children of the Turks was spilled. *The burdens were born on the shoulders of the Turks but the benefits were shared by minorities.* This is why Turks are poor and minorities are rich. And the rich are insolent and they are traitorous" (Sevinç 2002: 218; Sonyel 1993).

The Wealth Tax was not only intended to apply to religious minority trade organizations but was also intended for education foundations. Heavy taxes were applied to private foreign schools along with non-Muslim minority schools (Ökte 1951: 245–47). The reasoning for this was that these schools were founded as profit generating businesses. In effect, these taxes were not collected from these schools (Ökte 1951: 127). Under the Treaty of Lausanne the state was required to support and protect minority schools but instead of supporting these schools their intention was to tax them, an indication that minority schools were seen as harmful places and that they needed to be eradicated.

Education: They will Turkify – They won't Turkify

The politics and ideology surrounding the state's national education structure is directed towards all citizens. As discussed by Louis Althusser (1989: 20, 28), schools and education (churches [religion], the justice system, and politics being the state's ideological tools) play important roles in capitalist modes of operation for the reproduction and transference of the elite's ideology and for activation of this ideology. The state's education policy especially took on a nationalist ideological bent and, in developing an official ideology, its aim became to assimilate more marginal ethnic and religious groups (Okutan 2004: 155). In this context, the state's leading education foundations hold an important position in creating an official ideology on the one hand and implementing an intensive assimilation

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

policy on the other as the nation-state became fully established. In minority schools, history, geography, civics, and sociology as well as Turkish language courses were required to be taught in Turkish (Okutan 2004: 169). The appointing of "teachers of Turkish ethnicity" and ethnic "Turks" as assistant directors in schools can be interpreted as part of the effort to Turkify minority groups and resulted in feelings of insecurity on the part of minorities.

In order to increase the long-lasting effectiveness of the national ideology imposed in schools, extrascholastic activities were organized. To this effect, the appointing of persons whose political orientation was in line with official/national ideology and members of minority groups was seen as highly advantageous. The experiment in Turkey was a significant one. In this case, with the purpose of influencing their own ethnic groups, influential persons among Turkey's non-Muslim and non-Turk groups set out disseminating publications with national ideological content. It was believed that national schooling with an agenda of indoctrination of minority groups was of necessary importance and thus encouraged. Ayaz İshakî, a writer associated with minority groups, claimed that the Turkification of minorities will become easier with time and more widespread. İshakî wrote an article on April 28, 1928 in *Cumhuriyet* newspaper entitled "How can non-Turks be Turkified?" (*Gayr-ı Türkler Nasıl Türkleştirilebilir?*). He states that he did not find the Turkish Hearth's "Citizens, Speak Turkish!" (*Vatandaş, Türkçe Konuş!)* movement a very meaningful one in the context of the day. İshakî, being of the opinion that assimilation was necessary and natural, supported the state's assimilation policy believing that there was a need for a scientific method as such used by France, Germany and Russia. According to İshakî, the easiest and best known way to Turkify non-Turk populations was to teach their children Turkish. Through this process, they grow up indoctrinated into the culture and the civilization. This is a case of education and culture and not one of some simple ability of the youth to yawp about and the occasional reading of a newspaper on a ferry boat. According to İshakî "the incorporation and implementation of the best methods will provide minorities with a sufficient knowledge base. Turkish schools will provide them with something unique. We should convey the greatness of Turkish culture and its heights to all youth" (Sadoğlu 2003: 325, appendix 7).

Tekinalp and Avram Galanti assert that non-Muslims involved in education played an important role in the Turkification process. Galanti lists the duties that fall to the state and minorities in the process of Turkification through non-Muslim minority schools and suggests that Turkification brings a greater degree of social ease to minority groups (Galanti 2000: 46). According to Galanti, if minority groups in Turkey consider what is to their own benefit they should sincerely take the steps to becoming Turks. He says, "There is only one road to Turkification: Turkish schools or complete schooling in schools that teach Turkish" (Galanti 2004: 177) because "Turkification happens chiefly through language. Language is the root to this end and establishes itself in the home. But for

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

it to enter the home, it must come from the schools" (Galanti 2004: 195). Tekinalp, however, as previously stated, suggests that Turkey's Jews and other non-Turks will be better assimilated through the national education system (Tekinalp 1928). These writers have expressed the idea that in order for non-Turks and non-Muslims to embrace Turkishness the state and (Muslim-Turkish) citizens must accept them as Turks.

Schools are the primary foundations for the Turkification of non-Muslims and non-Turks. Schools and Turkish language instruction, however, did not prove to be successful for making these groups feel Turkish. As discussed by Rıfat N. Bali (2000: 525), Jews who passed through the national education system, with its glorification of "original Turks" and the Turkish race, rather embraced their own group. However, in order to accept the identity of Turk, Jews who requested their constitutional rights were met with denial and scorn. As a consequence, their developing a self-perception as Turks was not enough because of the fact that they were Jewish and/or Christian. This posed obstacles in the acceptance of self-identities as Muslim-Turk among these groups.

Non-Muslim and non-Turk groups demands for rights were viewed with suspicion and subsequently denied out of fear that the granting of rights would lead to more demands and would eventually lead to Turkey's destruction. As will be shown below, this fear of a minority "conspiracy" was either conveyed openly or was implicit in the materials presented in lesson books as well as the activities carried out through the national education system.

The speaches of officials are important as the basis for support for regulations and laws. As will be seen below, there is a great deal of contradiction in the laws themselves, regulations and speeches of the state. On the one hand, it was believed that non-Muslims and non-Turks could become Turkified and their recognition as Turks was written in the letter of the law. However, minority associations with Turkishness were also in doubt and the use of language such as "them" and "us" had a distinctly exclusionary purpose. Reflecting this trend, Mahmut Esat Bozkurt, parliament member in the republic's first years, constitution committee member, former justice minister and law professor said,

> "Turk insurrection does not rest with original Turks anymore. It is complacent and unconditional. Those who revolt with the help of foreigners will be indebted to foreigners. The debt can not be paid off. The worst Turk is better than the best non-Turk. (...) The work of the Turkish state should not be given to any other than a pure Turk" (Bozkurt/Peker/Tengirşek 1997: 113, 187).[11]

[11] The much discussed declaration of Mahmut Esat Bozkurt appearing in the September 19, 1930 issue of *Milliyet* newspaper parallels this idea (N.N. 1930). He declares "My idea, my opinion is that friend, foe and even mountain alike should know that the overlord of this country is the Turk. Non-pure Turk citizens have one right. And that is to be a servant, to be a slave." At the time Bozkurt made this comment he held a post in the Justice Department.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

The State Approach: "The Other"

Non-Turk and non-Muslim minorities were recognized as Turks and received the same rights as Turk-Muslim citizens. This was fundamental law according to officials. The actual situation, however, was very different. Constitutional articles did not possess clear stipulations and in the implementation process a discriminatory policy contradictory to the constitution was applied as discussed above.

Official documents have proven important for demonstrating the perception of non-Muslim groups as "other" in the scope of education regulations. For regulatory purposes minority schools were considered separate from "Turk schools" but included with minority schools. The 1915 Private School Regulations (*Mekâtib-i Hususiye Nizamnamesi)* is one of these pieces of regulatory legislation. In this document "ethnic Turk teachers" appears as an important stipulation. Teachers identified as ethnic Turks (=Muslims) were to teach classes such as Turkish language, Turkish history and geography. This regulation was to apply to both minority and foreign schools. In the year 1341/1925 a program entitled the Curriculum Program of Mandatory Turkish Language, Turkish History and Geography Classes in Non-Muslim Minority and Foreign Schools (*Gayrimüslim Ekalliyet ve Ecnebi Mekteplerinde Tedrisi Meşrut Olan Türkçe ve Türk Tarih ve Coğrafyası Derslerine Aid Müfredat Programı*) published in the 1938 document Management in Minority and Foreign Schools Pertaining to Turk Ethnicity (*Türk Hususi Azınlık ve Yabancı Okullarda İdare İşleri*) stated policy for managing minority and foreign schools. The approach prescribed by this document can be interpreted as encouraging policy implementors to view minorities as foreigners. It may be considered usual and routine to manage minority and foreign schools under the same set of regulations and under the same program as lessons and their contents are created in partnership. It can not be considered coincidence, however, if evidence of tension towards minority and foreign schools is found in the same text. When addressing the issue of foreign schools, it is understood that state officials often include minority schools within their definition and thus the conclusion drawn from official documents is that there is no distinction between minority and foreign schools.

Hence, non-Muslim minorities, while regarded as "our (the Turkish Republic government's) citizens" as it concerns policy, are at the same time othered at every opportunity. More importantly, strict regulatory control was imposed on minority schools due to authority distrust of minorities. In 1938, the implementation of the *Management in Minority and Foreign Schools Pertaining* to Turk Ethnicity guidelines demonstrates the scope of this distrust and thus the subsequent regulations imposed on minority groups. The attempt to control minority schools was implemented through the posting of "ethnic Turk teachers." According to the regulations, if an appointed teacher had not attended Turkish language or culture courses, a commission appointed by the cultural director would administer an exam in language, history, spelling, reading and in the candidate's

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

academic specialization in which the candidate was required to score well. The school director was to provide courses for the appointed "ethnic Turk teachers" on behalf of the Ministry of Culture. In addition, assistant directors appointed to minority schools were required to be ethnic Turks (and therefore Muslim) and their duties included informing the proper parties and carrying out the proper procedures in the event of a "misstep" on the part of the school (*Türk Hususi Azınlık ve Yabancı Okullarda İdare İşleri* 1938).

Greek, Jewish and Armenian Turkish Republic citizens, as expressed in the regulations, were generally implied to be foreigners. Kurds were also considered foreigners but being Muslim were also accepted as Turks. According to official and classified reports as well as state addresses and statements, Kurds were not viewed to be Turks and were seen as a dangerous, untrustworth and traitorous "race." This attitude toward the Kurds is openly expressed in reports prepared for the upper structures of the state and is concerned with habitation, deportation and penal matters.[12] After Turkey's first prime minister, second president and "First Man-Eternal Leader/Chef" (*Birinci Adam-Ebedi Şef*), Mustafa Kemal Atatürk, the Second Man-National Leader/Chef (*İkinci Adam-Milli Şef*), İsmet Pasha's *Report on the Kurds* and the First Public Inspector (*Birinci Umum Müfettişi*) Abidin Özmen's report were prepared in the same year. In 1944, Internal Affairs Representative Hilmi Uran presented a report to Prime Minister Şükrü Saraçoğlu stating similarly to the above reports and other official documents that Kurds were not Turks. Şükrü Saraçoğlu's education minister at the time stated the following in a report: "We cannot entrust this community with state and institutional services. They do not feel as we do, their thoughts are different from ours as are their ideals and we cannot be at ease with the inclusion of such an element [Kurds] in external and internal politics" (*Rapor* 1944: 37). Separately, similar documents attempt to clarify how Kurds can be assimilated and made into Turks (Öztürk 2007; *Rapor* 1944).

In these reports, schools and education are perceived to be an important means of the assimilation of Kurds. The reports take special note of the Turkification of girls (women). The state also supported the Kurdish Turk ("mountain Turks, Kurdish Turks") theory and the notion that Kurdish is not its own language but rather a dialect of Turkish. At the same time schools in areas with heavy populations of Kurds were to give great importance to the Turkish language. Speaking Turkish in school was required and male and female teachers

12 For example the June 14, 1934 Settlement Law (*İskan Kanunu*) places a certain emphasis on "the Turkish race" and "Turkish culture" (Okutan 2004: 316–330; attachment 6). As in many other writings, here the meanings of race and culture are not clear. Groups and individuals that have entered Turkey for settlement such as "non-native Turkish speakers," "tribes that have no relation to Turkish culture" and Roma are classified as foreigners. It is understood that those who are not considered members of the "Turkish race" according to racial characteristics but who require Turkification are considered untrustworthy "foreigners."

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

appointed to these schools were required to be of Turkish ethnicity and from Turkey's western provinces (*Rapor* 1944; Öztürk 2007: 120). Such official documents are proof that Kurds were not seen as Turks although they are classified as Turks.

Statesmen: You are either one of us or...

Contradictory attitudes on non-Turks and non-Muslims are not only found in curriculum related documents and the discourses of state officials but also in the speeches of upper level government officials and policy implementing bodies. Although all citizens are given equal rights according to law and international treaties, speeches in parliament and public meetings demonstrate the real attitude towards minorities wherein non-Turks and non-Muslims were often referred to as "other" (onlar = them). Many such examples exist, however, only a few examples are needed to demonstrate the contraditions.

The founder of the Turkish Republic, Mustafa Kemal Atatürk's, view on minorities is an important one for this discussion and will be presented here. Mustafa Kemal's speeches on education as well as those on other topics convey contradictory attitudes towards minorities.

In a speech on December 28, 1919, Mustafa Kemal made the statement that, "We are all of the same kind, this nation's Muslims and non-Muslims alike. And in this respect we are all under the same law. We cannot give certain privilege to *non-Muslim citizens living amongst us* to the detriment of stability and convention" (Atatürk 1987 C II: 12, emphasised by MÇ). With these words Mustafa Kemal was stating that non-Muslims minorities are equal to Muslims and ethnic Turks before the law. However, in an address to parliament on May 1, 1920 on the issue of whether or not non-Muslims were included as a part of the "Turkish nation," Mustafa Kemal made remarks in contradiction to his previous statement. According to Mustafa Kemal, the groups that constitute the nation are Turks, Kurds, Laz, Circassians and others and are "components of Islam" (*anasır-ı islamiye*) (Atatürk 1987: 74–75, C I). The absence of non-Muslim minorities as legally recognized citizens among these groups is notable. Accordingly, the address asserted the notion that non-Muslim minorities are not considered elements of the Turkish nation. This notion is later encountered now and again. For example, Mustafa Kemal, accepted as the nation's leader, in a speech on February 17, 1931, emphasized the difference in non-Muslims and non-Turks on the subject of language in a general warning: "One of the nation's more pronounced aspects and invaluable fundamentals is language. Those who claim to be of the Turkish nation should first and foremost speak Turkish. It cannot be that a person who cannot speak Turkish can claim to be connected to Turkish culture and community" (Bali 2000: 157–58).

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

In Adana on March 16, 1923, Mustafa Kemal spoke about a speech given by Administration Committee Chairman Ahmet Remzi Yüreğir and offered a similar warning. In a speech addressed to Turkey's non-Muslim and non-Turk minority citizens, Mustafa Kemal gave some idea as to his policy pertaining to education in addition to policy in other areas. In this speech he stated that Armenians acted as if they owned the country but that those in Adana (and all of Turkey) were, as in the past, regarded as Turks and will be until the end of time. He emphasized that there were no "rights for this bountiful country's" minority peoples including Armenians and that the country was strictly the land of pure Turks (*öztürkler*) (Atatürk 1987: 130, C II). The significance here is that the highest authority is avowing that the Armenians (and non-Muslims and non-Turk ethnic groups) that "remained" in Turkey are not and will never be Turks.

Other statesmen active in education, who possessed a more benign stance towards minorities from that of Mustafa Kemal, have a noteworthy approach and discourse worth presenting here (Bali 2000: 322–23). İsmet Pasha, the "Second Man" (*İkinci Adam*), in his May 5, 1925 address to the Educators' Union Congress (*Muallimler Birliği Kongresi*), emphasized that non-Muslims and non-Turks have not become Turkified to the desired extent and suggested a threat related to this in the context of national education and its importance.

> "We want national discipline. What does this mean? We can understand this more clearly in its opposite manifestation. We can say that the opposite of national discipline is this: perhaps it is religious discipline, or international discipline. The discipline you will administer is not religious discipline, but national discipline; not international, but national discipline. (...)
>
> Today the politics in this land are overwhelming those of the Turkish nation. It is a Turk who is giving this whole land a Turkish essence. However, this state is not yet the homogenized place we want it to be. (...) From this single nationhood, foreign cultures should melt away. (...) We direct this to those who are oriented to a culture other than the Turkish national one: Let them be unified with the Turkish nation. However, not as an amalgam, not as part of a confederacy, but as one unified civilization. This nation is a single nation made up of one nationality. And we do not regard this as just words. We are not of the mind that this is simply decorative language. This policy is the life of the nation. If we are to live we are to do so as one nation. The national discipline of which we speak is a communal goal" (N.N. 1946: 92–93).

According to İsmet Pasha, the aim of national education is to Turkify non-Turks and non-Muslims. He indicated that these groups would not have a life of comfort if they remained in a non-Turkified condition. In a previous speech given April 27, 1925, much stronger language was used to express similar notions. The statement reads, "We will crush those who lack respect for Turks and Turkishness. (...) We will demand from those who serve the country that what comes first are Turks and the proponents of Turkishness" (Nişanyan 1995: 134). This type of declaration was not only brought about by İsmet Pasha; Statesmen from the Prime Ministry, the National Education Ministry and other high order offices have frequently iterated similar notions in the functions of their duties. For example, dur-

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

ing the founding of the Turkish Republic, Kazım Karabekir, an important military and political figure, commented on the perceived untrusworthiness of minorities in times of war and their capacity to spread through Anatolia to take up residence in the place of previous inhabitants. He suggested that Beyoğlu's brick houses be taken over by Turks and stated that, "Friends, wherever non-Turks reside, you can be sure that that place is a nest of spies... These blood sucking minorities are dangerous and found at the army's rear flank. They should be thrown into Anatolia's fitting places for such kind" (Okutan 2004: 107–108; Akar 2001: 20). In so saying Karabekir is emphasizing the notions that non-Turks are untrustworthy and at the same time he is implying that they are not and will never be Turks.

The controversial topic of the "Student Oath" (Our Oath), manditorily read aloud collectively every morning in primary schools, is an important topic and is a tradition still practiced today. It is another key example of "othering" in the Turkish education system. The reading of the "Student's Oath" was put into practice by Reşit Galip on May 18, 1933 and 1749/42 (in the Muslim calendar) through a National Education Ministry memorandum. In 1972 and 1997 some additions and changes were made to sections of the "Student Oath" (http://istiklalmarsi.gen.tr/andimizin-anlami-nedir.html).[13]

The "Student Oath" was implemented over a long period by the National Education Ministry and its importance was highly valued by Hasan-Ali Yücel, an important national education figure. According to Yücel, "Those in the Turkish Republic who do not declare "I am a Turk", who do not feel that they are Turks neither at heart nor in language, and who do not stand by the phrase "all that I am is the Turkish Republic" are, of course, not Turks" (1993: 127). National Education Minister H. A. Yücel and the period's statesmen defended the "Student Oath" through written content that explicitly pronounced the intrinsicness of national education ideology and politics. Through the emphasis of this content a contraversy was born which has drawn increasing participation to today. The essence of this debate draws from the "Student Oath"'s failure to recognize non-Muslim and non-Turk minorities, those who do not self-identify as Turks and members of

[13] http://istiklalmarsi.gen.tr/andimizin-anlami-nedir.html.
The final version of the "Student Oath" known as "Our Oath":
I am Turkish, I am righteous, I am hard working,
My principles: To protect my young ones, to respect my elders, to love my country and my people.
To advance and raise up my country.
Atatürk is the greatest!
I take an oath to continue without end on the road you paved to the goal you showed us.
Let my existence be a gift to Turkishness.
How happy is he who says "I am a Turk."
(http://okulweb.meb.gov.tr/60/08/622036/and%C4%B1m%C4%B1z.htm)

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

other ethnic groups as well as from the exclusion and psychological pressure the oath places on these groups.[14]

The fact that non-Muslim minorities were not and would not be Turks was at times addressed in the Grand National Assembly (*Türkiye Büyük Millet Meclisi*, TBMM). Non-Muslims were sometimes heavily denounced in sessions of the assembly and mere words at times even crossed over into real action as was the case in the 1921 "secret" parliamentary session. During this session, Representative Fevzi Efendi spoke harshly of Armenians declaring that they needed to be crushed and destroyed while another representative, speaking about Armenians who had been exiled to Erzurum, declared that this "heap of shit" will not be accepted (*TBMM Gizli Celse Zabıtları I* 1985: 322). These and similar statements were openly made by education foundations and their attitude towards minorities has been a demeaning one. The disregarding of minorities in lesson books is an ongoing issue that continues still.

Textbooks: "Our Foreigners"

As to the question of whether Turkey's non-Muslims and non-Turks do infact comprise legitimate elements of the national make-up, school textbooks add to the controversy in their approach to minorities. Textbooks tend to provide a description of the "nation of Turks" at the same time that they provide a description of the constitution's stipulations; this is to mean that the non-Turks and non-Muslims living within Turkey's borders are described in these texts as Turks. However, the subject matter of these books as it pertains to minorities is loaded with content emphasizing their untrustworthy nature. The most frequently appearing themes pertain to Ottoman era "fifth column" activities of minorities in conjunction with foreigners and the accusation that minority (and foreign)

[14] National Education Director Nimet Çubukçu proposed to lift the "Student Oath" requirement in May 2009 (http://www.ntvmsnbc.com/id/24968646/). This was met with pressure from various foundations and the issue was not raised again. The Diyarbakır branch of Mazlum-Der began an active poster campaign against the oath called "Lift the Student Oath." State foundations and nationalists reacted by removing the posters (*Radikal* 2009) and filing a legal case against the branch director (http://www.gundem-online.net/haber.asp?haberid=80133). The state has remained sensitive on this issue as can be seen from its reaction (it is significant to note that a more heated reaction was seen from educators to this request). On the other hand the state rejected the views of official bodies that saw the oath as discriminatory, exclusionary and essentialist. According to the state, the oath is not discriminatory or disdainful of differences but rather the opposite. It is a force of unification and inclusion for the entire nation. According to this concept, the fact that "Our Oath" ignores difference is not negative. It can be seen as a positive declaration because it does not promote one ethnic group over another in its concept of Turkishness. As to the emphasis on Turkishness, the constitution does not define the nation as one particular ethnic group but rather encompasses all citizens. In practice, however, state agencies and officials have invalidated such claims through the very real discrimination experienced by their citizens.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

schools are nests of treachery. The following passage from the Ottoman period publication The History of *Middle Schools III* (N.N. 1938: 278) contains a typical example of this sentiment:

> "Under the Ottoman government there were Christian, Jewish and foreign schools where lessons were taught in their languages. In these schools, lessons were taught as they saw fit. We cannot pass comment on the Ottoman government. We could not interfere with these schools' programs and teachers and their buildings and classrooms could not be inspected. After the Treaty of Lausanne, minority schools submitted to Turkish regulations. The first wave of inspectors entered these schools and monitored classrooms and teachers. Today there is no difference between these schools and our own. They are in obeisance with our laws, regulations and guidelines to the letter" (separately see *Tarih III* 1933: 265).

Non-Muslim minorities were not only seen as politically dangerous but also dangerous economically to Turks and Turkey. In this context, some textbooks contained material conveying the notion that trade in minority hands in Turkey would continue to enrich minorities at great detriment to Turks. Abdühekim Hikmet writes:

> "Look ... These minorities that live among us: Christians ... built schools, they worked night and day, advanced, and left us far behind. Look at the Jews ... that condemned people resigned to every remote corner of the world; their strong work ethic led to their accumulation of great wealth, and they now live a life of ease. [...] We Muslims: We did not heed our religion's directives, we did not work, we remained lazy, [...]. Those around us showed mercy but could not pull us out of the mud we sank in; perhaps they gave us a kick and pushed us deeper into the mud. In the end, while we ruled we became condemned..." (1923: 22).

The following quote, similar to material in other books on the untrustworthiness of non-Muslims, appeared in a religious textbook. The quote reads, "While we were favoring Arabs, Greeks, Armenians, and so on that lived among us, they were providing themselves with opportunities and devising plots and insurection. As it were, we were engaging in activities to appeal to them" (İhsan 1926: 20).

In essence, textbooks are not the only places that the idea that non-Muslims were exploiting the economy in Turkey appears. As demonstrated above, many statesmen, academics and intellectuals shared the same view on minorities. Âfet İnan, known for her closeness to Atatürk and her compilation of Mustafa Kemal Atatürk's Civil Knowledge (*Medeni Bilgiler*) into book form, expressed the following view on the subject: "In all matters foreigners are privileged while Turks are disadvantaged. *Non-Turks live lives of comfort and profitted significantly*" (1998: 201, emphasised by MÇ). A similar but more militarist point of view was held by Şevket Süreyya Aydemir (1968: 231) with a tendency toward the views of Baba Gomel and Avram Galanti in terms of its denunciatory quality.

Ottoman schools for orphans (*Darüşşafaka*) administrator, implementor of sociological instruction and writer of textbook Homeland Knowledge (*Yurt Bilgisi*), Ali Kami, in this book attempted to instigate villagers to wake up to the "fact" that

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

minorities were "usurers, speculators and swindlers." To this he wrote, "When the Armenians in Anatolia were in greater numbers they made their living off the backs of the villagers through the swindling activities of Ziraat Bankası, which they achieved through the creation of more branches" (Üstel 2004: 210–11). Kami attempted to instigate students to turn on their own countrymen by exploiting them as targets for this propoganda.

The term nation (*millet*) used in textbooks often does not include non-Muslims and non-Turks in its definition. The term as it appears implies that it is important to be of the same race, the same roots, the same language, and the same blood. According to Muslihiddin Adil's definition of the term nation in his 1924 textbook Knowledge of the Nation (*Malumat-ı Vataniye*), a people must come from the same root in order to constitute a nation. Race, language and religion are especially important in binding a nation's individuals together (Üstel 2004: 161).

Textbooks have also discussed non-Turks and non-Muslims in terms of being Turks. Statements of this kind, however, are designed to ignore the existence of minorities and also the existence of difference. They emphasize the Turkishness of Istanbul and Ankara as much as they do the Turkishness of Kars, Van, Erzurum, Diyarbakır and the eastern provinces. In his edition of the textbook *Yurt Bilgisi* Abdülbaki states that

> "It is said that the nation is made up of components such as its mother tongue, the feelings, the wants, and the interests of the individual. (...) I am a Turk. My nation is the land of the Turks. In whatever way I am a citizen of Istanbul or Ankara, in this same way I am also a citizen of Diyarbakır, Van, Erzurum and Kars. *This is because Turks also live there and there Turkish is spoken*" (Üstel 2004: 166, emphasised by MÇ).

The assimilation of the "easterners" described as Turks in textbooks is, however, viewed with doubt. As is clear from official reports, deportation and sentencing laws, they live in constant danger and are seen as an untrustworthy population. Although they are seen as having potential to assimilate as Turks there is also a sense of danger associated with this process.

A highschool textbook of significance in regard to its content accepting non-Muslims Turks was History IV (*Tarih IV*). *Tarih IV* contains a complaint about the rights given to minorities in the Treaty of Lausanne and follows with an account of how the problem has been solved by the Civil Law (*Medeni Kanun*). This law, however, is seen as playing a role in revoking the rights obtained by non-Muslims under the Treaty of Lausanne:

> "Indeed, upon the approval of Civil Law (*Medeni Kanun*), by the Turkish Parliament (*Büyük Millet Meclisi*), starting with Jewish Turks, Orthodox, Catholic and Gregorian Turks as well as other citizens of various religions and sects separately applied to our cabinet citing that they had given up all their related rights and asked to be regarded under the same terms as the other Muslim ones before the civil law. This request was supported, thus the Turkish civil law functioned to development of national unity" (N.N. 1934: 215).

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

It is, on the other hand, a point of contention that non-Muslim minorities consented to giving up their rights under the Treaty of Lausanne. Some Jewish groups did give up these rights of their own will, however, many minority groups were apparently under pressure and unable to effect these rights as indicated in the treaty (Bali 2000). Through such textbooks students were misinformed about the non-Muslim desire to become subject to the Civil Law and citizens of the Turkish Republic; in light of the denial of non-Muslim identities the message conveyed here was that they would be considered Turks.

There is, however, a dearth of information on the subject of how non-Turks and non-Muslims were disregarded and excluded as explained in the nationalist ideology found in textbooks. Nationalist theorists and "practitioners" with Mustafa Kemal Atatürk, Ziya Gökalp, Yusuf Akçura, Ahmet Ağaoğlu and the like leading way were involved in the development of textbook curriculum. Many of them had emmigrated from abroad and were Turkists (*Türkçü*) and believers in the notion of Turan as the original homeland of the Turks (*Turancı*). However, it is known that minority group members also advanced the aims of Turkish nationalism. The above mentioned Tekinalp,[15] Ayaz İshakî and Avram Galanti are a few of those who were at the forefront of this movement. These writers contributed considerable effort in the Turkification of non-Turks and non-Muslims. They served as guides for state officials for the assimilation of minorities through their books and articles in newspapers and magazines. Despite this these writers were not seen to be a part of Turkey's nationalist movement and were not remembered for their contributions to the development of textbooks. In any case, the distancing of these writers from their peers is an indication of the degree they were considered foreigners. These writers on Turkish nationalism were either ignored for their "independent" research or their Turkish nationalist roles, although influential, were simply not given importance.

Education Research: The Traitors Among Us

Most of the supposed critical reasearch on education (except for some studies after the year 2000) presented Non-Muslim and non-Turk education foundations and

[15] His real name was Mohiz Kohen but he later took the name Munis "Tekinalp", an indication of the degree to which he espoused nationalist thinking and the concept of Turkishness. In his work Turkification (*Türkleştirme*) (1928) Tekinalp explains in detail how non-Muslims can be Turkified and whether or not they actually can be Turkified. He lays out ten directives (*emavir-i aşere*) for the Turkification process. Tekinalp suggest that despite all the efforts of non-Turks to become Turkish, those who still do not accept Turkishness be made to accept accept it (Tekinalp, 1928). In response, Tanıl Bora states "A dose of cultural racism was added to a quite powerful Turkish nationalist agenda of indoctrination and in response to the effort the honor of Tekinalp's official nationalism and its reading list experienced a lack of acceptance. It is a tragic case that 'Turkish' identity did not seem suitable to non-Muslim minorities" (1997: 57).

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

activities as very dangerous for the nation. Such studies, most of which claiming to be scientific and some written as doctoral thesis, portray minority schools as working closely with foreign schools. Most of these studies depict non-Muslim schools as evil and dens of treason. According to their authors, the view towards minority schools changed from the Ottoman era to the Republic era to one in which they were perceived as being in league with "enemies." Aside from operating as educational foundations, they were places of traitorous missionary activity. Thus minority schools were evaluated by the same standards as foreign schools even though a separate set of criteria was necessary for each.[16] İlknur Polat Haydaroğlu discusses why minority schools were categorized as foreign schools (1990: 4). She states that "Under the concept of 'Foreign Schools' on Ottoman soil there were those schools organized by non-Muslim communities, schools under the auspices of foreign nations, and schools that foreign nations had directly opened." The concept that minority schools are the same as foreign schools is shared by many nationalist writers. The book Education History in Turkey (*Türkiye Maarif Tarihi*) written by Osman Ergin plays an important role in promoting this idea.

Ergin's book is an important reference work for education history academics. Its premise is that foreign and minority schools have the same aims and are harmful and dangerous foundations, notions that have continued for several generations. Academics and researchers such as Nurettin Polvan, Necdet Sevinç, Necmettin Tozlu, M. Hidayet Vahapoğlu, Süleyman Büyükkarcı, İlknur Haydaroğlu, Bayram Kodaman and Salahi Sonyel have tried to show that non-Muslims/non-Turks and foreigners and their schools are dangerous. Through their national and nationalistic idological perspectives these researchers and academics have painted a picture of minorities and minority schools as dangerous for Turks and Turkey. According to them, due to the tolerance of the Turks and the Republic and the gaps in the law, minorities and foreigners and their schools benefit; They are constantly working to destroy Turkey and are continually trying to find every opportunity to do so. According to these writers, despite the good intentions extented to minorities, such as equal citizenship and the great tolerance extended to them, they are abusing the kindness they have been offered. No matter how great the breadth of Turkey's and the Turks' tolerance towards minorities is, they are still "foreigners" according to these writers; the legal acceptance of minorities as Turks thus has little meaning. The embracing of Turkishness in deed, however, is not possible either (Tozlu 1991: 211; Kodaman 1991: XII; Sevinç

16 As demonstrated above, because they were dealt with as one body, a distinction was not made between minority and foreign schools. This is shown to be the case in many of the existing sources. Private foreign schools and minority schools were dealt with as one entity in official sources as well. As a result they were subject to the same laws and regulations. Studies in this area conclude that these are two different schools combined together into one. However, the nationalist literature that describes each minority school as a den of treason and a place of missionary activity is conscious of the fact that these are two different types of schools described as one.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

2002: 218; Vahapoğlu 1990: 40; Haydaroğlu 1990: 8).[17] It is thus not surprising that nationalist writers lump foreign schools and minority schools together with missionary schools and view them as dangerous and harmful to Turkishness.

There is, however, an important distinction between these nationalist writers and statesmen and state bureaucrats. Statesmen and bureaucrats generally speak of the non-Turkishness of non-Muslims and non-Turks in a round-about manner and in some cases they consider them Turks and equal citizens. This is especially the case in constitutional amendments and other official documents. In this context, nationalist writers feel justified in claiming that non-Muslims and non-Turks are really not Turks and are dangerous and harmful under the premise that they are writing "bravely" and "honestly".

Conclusion: "They" Will not and Cannot be "Us"!

The Turkish Republic's particular legal approach to non-Turk and non-Muslim citizens was based on suspicion and the claim that these groups were dangerous. This fear and suspicion was based on events that transpired between the end of the 1800s and the beginning of the 1900s. According to Turkey (and Turks) these were harrowing events that were endured with much difficulty. Through a state paranoia, the prevailing fear and suspicion began permeating laws which seeped into regulations and affected the national education system down to the textbooks and soon every arena was infected with this fear. Possible external and internal security threats were associated with non-Muslims and non-Turks and their potential for treason became a focus of state agencies.

Particular state agency reports reflect the view of the presidency, the Prime Ministry as well as other top agencies that minorities legally recognized as citizens were not actually accepted as Turks (these documents were often given a "secret" stamp of approval). Such reports, which use language that suggests insecurity, offer suggestions on how to Turkify non-Turks and outline Turkification activities for the education system and education foundations. In 1925, the general staff's Orient Restructuring Plan (*Şark Islahat Planı*) included a requirement that forbade any language other than Turkish and thematically focused on "assimilation into Turkishness through education." According to this plan, one assimilation method was to carry out education activities in areas where other languages were spoken. The plan stated, "*In regions where Turks are being assimilated into Kurdish culture* as well as in Arab speaking areas such as Siirt, Mardin and Savur, Turkish Hearths (Türk Ocakları) and schools must be opened, especially girls schools" (Yıldız 2001: 247, emphasised by MÇ).

[17] These and other writers of the same milieu make much of the same claims throughout their works. For this reason their entire works have been referenced without page numbers.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

On the other hand, in reports presented to Şükrü Saraçoğlu of the Public Inspectors (*Umumî Müfettişlik*), such as İsmet Pasha's "Report on the Kurds", and Prime Public Inspector Abidin Özmen's report, appear many similar dictums to the ones above. Their essence is this: Those who have been accepted as Turks are in reality not Turks. There was never a period when minorities were not considered to be Turkifiable as is apparent by emmigration movements, deportation and penal oriented practices operating in parallel with education policies.

According to reports and plans from various periods, boarding schools, especially those for girls, were to have been opened in provincial centers. These schools were to give special importance to Turkish language instruction and an emphasis on being a Turk in the national sense. Every morning before the start of lessons a flag ceremony was to be held where simple poems were read aloud in unison about Turkishness and its virtues. After some time students were required to speak Turkish and successful students were encouraged with rewards. Upon finishing school some students were sent to western provinces to integrate into Turkish populations and eventually marry and stay in the region. These and similar methods would be impemented to further Turkify non-Turk populations. Male and female teachers from western provinces and of "Turkish race" would be chosen to teach in the east. Administrators would most certainly be required to speak Turkish. Administrators who spoke Kurdish would receive a salary cut as punishment and a repeated offense would result in termination (Öztürk 2007; *Rapor* 1944).

This demonstrates that while state laws emphasize an inclusive position towards non-Turks and non-Muslims they are in reality placed in the "other" category. On the one hand, the state ignored differences in communities through the filter of the law and applied the same requirements to all citizens as it made claims that all were "equal citizens." On the other hand, the state utilized various foundations to monitor and regulate non-Muslims and non-Turks on the premise that they were potentially dangerous. As a consequence, this approach was applied to an entire community. As discussed by Kazamias (1966: 222), this greater community became a symbol of resistance to Atatürk's concept of Turkish nationalism (and as a result to the Turkish nation and the Turkish Republic) in the minds of Turks. In the view of many Turks, minorities are still seen as dangerous and for this reason there is no place for minorities in Turkey. As a result, if the constitution is not clear in places on this matter, state officials claim that non-Turks and non-Muslims are Turks but in reality they are still considered "the foreigners among us." In the other words, as discussed by Ahmet Yıldız (2001: 138), "In official discourse and Kemalist period publications, non-Muslims are not 'real Turks' but 'basic law Turks' (*Kanun-ı Esasî Türkleri*) or 'civil code Turks' (*Kanun-ı Medenî Türkleri*)". But it means little if non-Turks and non-Muslims identify as Turks because, say what they will, in reality they are not Turks and they cannot be Turks. They are foreign and other. This is clearly seen in the education sphere: They (non-Muslims and non-Turks) are "others" living under the

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

egis and tolerance of Turks in the "Turkish homeland." Despite the constitution's emphasis on the inclusion of minorities through such terms as "our [citizens]" the real practice is one of exclusion from the dominant group because "they" carry "treasonous" potential to "harm", "betray" and are "extentions of powerful [and harmful] external forces."

(Translated from Turkish by Daniel Auger)

Sources

Abdulhekim, H. 1923/1342. *Din Dersleri*. Istanbul.

Âfetinan. 1998. *Medenî Bilgiler ve M. Kemal Atatürk'ün El Yazıları*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Akar, R. 1992. *Varlık Vergisi Tek Parti Rejiminde Azınlık Karşıtı Politika Örneği*. Istanbul: Belge Yayınları.

Akar, R. 2001. Cumhuriyet Dönemi Azınlık Politikaları. In N. Aksoy/M. Ulagay (Ed.). *Modernite ve Çokkültürlülük (Modernity and Multiculturalism)*. Istanbul: İletişim Yayınları, 16–25.

Aktar, A. 2000. *Varlık Vergisi ve "Türkleştirme" Politikaları*. Istanbul: İletişim Yayınları.

Althusser, L. 1989. *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. Istanbul: İletişim Yayınları.

Atatürk, M. K. 1987. *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri I–III*. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Atatürk Araştırma Merkezi.

Aydemir, Ş. S. 1968. *İkinci Adam*. Istanbul: Remzi Kitabevi.

Bali, R. N. 2000. *Bir Türkleştirme Serüveni*. Istanbul: İletişim Yayınları.

Behar, B. E. 1996. *İktidar ve Tarih: Türkiye'de "Resmi Tarih" Tezinin Oluşması*. Istanbul: Afa Yayınları.

Bora, T. 1997. Cumhuriyetin İlk Döneminde Millî Kimlik. In N. Bilgin (Ed.). *Cumhuriyet, Demokrasi ve Kimlik*. Istanbul: Bağlam Yayınları, 53–62.

Bozkurt, M. E./Peker, R./Tengirşek, Y. K. 1997. *İlk İnkılâp Tarihi Ders Notları*. Istanbul: Türk Dünyası Vakfı Yayıları.

Bulut, F. 1991. *Devletin Gözüyle Türkiye'de Kürt İsyanları*. Istanbul: Yön Yayınları.

Copeaux, E. 1998. *Tarih Ders Kitaplarında (1931–1993) Türk Tarih Tezinden Türk-İslam Sentezine*. Istanbul: Yurt Yayınları, 1998.

Copeaux, E. 2002. *Türk Tarih Tezinden Türk İslam Sentezine*. Istanbul: Türk Tarih Vakfı Yayınları.

Çapar, M. 2006. *Türkiye'de Eğitim ve Öteki Türkler*. Ankara: Özgür Üniversite Yayınları.

Ergin, O. 1977 [1939–1943]. *Türkiye Maarif Tarihi*. Istanbul: Eser Matbaası.

Galanti, A. 2000. *Vatandaş Türkçe Konuş!* Ankara: Kebikeç Yayınları.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Galanti, A. 2004. *Türklük İncelemeleri*. Istanbul: Yeditepe Yayınevi.

Haydaroğlu, İ. P. 1990. *Osmanlı İmparatorluğu'nda Yabancı Okullar*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

İhsan, Ş. 1926. *Cumhuriyet Çocuklarına Tarih Dersleri Üçüncü Sınıf*. Istanbul: Kanaat Matbaası.

Kazamias, A. M. 1966. *Education and The Quest for Modernity in Turkey*. London: George Allan and Unwin Ltd.

Kili S./Gözübüyük, Ş. 2000. *Türk Anayasa Metinleri (Sened-i İttifaktan Günümüze)*. Istanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Koçak, C. 2003. *Umumî Müfettişlikler (1927–1952)*. Istanbul: İletişim Yayınları.

Kodaman, B. 1991. *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Kodaman, B. 2007. Osmanlı Devleti'nin Yükselis ve Çöküs Sebeplerine Genel Bakış, *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi* (12/2007): 1–24.

Mekatib-i Hususiye Talimatnamesi. 1339/1923. Istanbul.

Meray, S. L. 1969. *Lozan Barış Konferansı (Tutanaklar Belgeler)*. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.

N.N. 1930. Adliye Vekili Mahmut Esat Bozkurt'un Ödemiş Nutku. *Milliyet*. September 19.

N.N. 1934. *Tarih IV Türkiye Cumhuriyeti*. Istanbul: Devlet Matbaası.

N.N. 1938. *Ortamektep İçin Tarih III*. Istanbul: Devlet Matbaası.

N.N. 1946. *Cumhurbaşkanları, Başbakanlar ve Milli Eğitim Bakanlarının Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçleri I*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Nişanyan, S. 1995. Kemalist Düşüncede 'Türk Milleti' Kavramı. *Türkiye Günlüğü* (33): 127–141.

Okutan, M. Ç. 2004. *Tek Parti Döneminde Azınlık Politikaları*. Istanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Oran, B. 2001. *Küreselleşme ve Azınlıklar*. Ankara: İmaj Yayınevi.

Oran, B. 2002. Lozan Barış Antlaşması. In B. Oran (Ed.). *Türk Dış Politikası: Kurtuluş Savaşından Bugüne Olgular, Belgeler, Yorumlar, C I 1919–1980*. Istanbul: İletişim Yayınları, 215–238.

Oran, B. 2006a. *Türkiye İnsan Hakları Bilançosu 2005 İzleme Raporu*. Istanbul: Tesev Yayınları.

Oran, B. 2006b. Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Mülkiyet Politikaları ve Gayrimüslimler: 1936 Beyannamesi. In D. Demirler/M. Kayhan (Ed.). *Türkiye'de Azınlık Hakları Sorunu: Vatandaşlık ve Demokrasi Eksenli Bir Yaklaşım*. Istanbul: Tesev Yayınları, 25–30.

Ökte, F. 1951. *Varlık Vergisi Faciası*. Istanbul: Nebioğlu Yayınları.

Özbudun, E. 1998. Milli Mücadele ve Cumhuriyet'in Resmi Belgelerinde Yurttaşlık ve Kimlik Sorunu. In A. Ünsal (Ed.). *75 Yılda Tebaa'dan Yurttaş'a Doğru*. Istanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 151–158.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Öztürk, S. 2007. *İsmet Paşa'nın Kürt Raporu*. Istanbul: Doğan Egmont Yayıncılık.
Rapor. 1944 [9 Kânunuevvel (Aralık)]. Dâhiliye Vekili Hilmi Uran'dan Şükrü Saraçoğlu'na. Ankara.
Sadoğlu, H. 2003. *Türkiye'de Ulusçuluk ve Dil Politikaları*. Istanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
Şeref, Abdurrahman. 1980. *Tarih Söyleşileri (Mühasebe-i Tarihiye)*. Istanbul: Sucuoğlu Matbaası.
Sevinç, N. 2002. *Osmanlıdan Günümüze Misyoner Okulları: Okullar, Kiliseler, Yardım Kurumları*. Istanbul: Milenyum Yayınları.
Sonyel, S. R. 1993. *Minitories and the Destruction of the Ottoman Empire*. Ankara: Turkish Historical Society Printing House.
Takvim-i Vekayi. September 13, 1331.
TBMM Gizli Zabıt ve Celseleri I. 1985. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
Tekinalp. 1928. *Türkleştirme*. Istanbul: Resimli Ay Matbaası.
Tozlu, N. 1991. *Kültür Tarihimizde Yabancı Okullar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
Türk Hususi Azınlık ve Yabancı Okullarda İdare İşleri. 1938. Istanbul: Ülkü Basımevi.
Ürer, L. 2003. *Azınlıklar ve Lozan Tartışmaları*. Istanbul: Derin Yayınları.
Üstel, F. 2004. *"Makbul Vatandaş"ın Peşinde: II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*. Istanbul: İletişim Yayınları.
Vahapoğlu, M. H. 1990. *Osmanlı'dan Günümüze Azınlık ve Yabancı Okulları (Yönetim Açısından)*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
Yıldız, A. 2001. *"Ne Mutlu Türk'üm Diyebilene" Türk Ulusal Kimliğinin Etno-Seküler Sınırları (1919–1938)*. Istanbul: İletişim Yayınları.
Yumul, A. 2005. Azınlık mı Vatandış mı? In A. Kaya/T. Tahranlı (Ed.). *Türkiye'de Çoğunluk ve Azınlık Politikaları: AB Sürecinde Yurttaşlık Tartışmaları*. Istanbul: Tesev Yayınları: 87–100.
Yücel, H. A. 1993. *Millî Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçler*. Içel: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Websites

http://okulweb.meb.gov.tr/60/08/622036/and%C4%B1m%C4%B1z.htm, zuletzt abgerufen am 20.04.2010.
http://istiklalmarsi.gen.tr/andimizin-anlami-nedir.html, zuletzt abgerufen am 29.06.2011.
http://www.gundem-online.net/haber.asp?haberid=80133, zuletzt abgerufen am 23.11.2009.
http://www.ntvmsnbc.com/id/24968646/, zuletzt abgerufen am 29.06.2011.
http://en.wikipedia.org/wiki/Dhimmi, zuletzt abgerufen am 29.06.2011.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

http://www.radikal.com.tr/Radikal.aspx?aType=RadikalDetay&Date=13.7.2009&ArticleID=944876, zuletzt abgerufen am 29.06.2011.
http://www.radikal.com.tr/Radikal.aspx?aType=RadikalDetay&Date=26.4.2010&ArticleID=993652&CategoryID=77, zuletzt abgerufen am 29.06.2011.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Gesellschaftlicher Wandel und die Deutsche Schule Istanbul

Barbara Pusch

In der Festschrift zum 90-jährigen Bestehen der Deutschen Schule Istanbul schreibt der damals in Istanbul ansässige deutsche Germanist Prof. Dr. Dr. Gerhard Fricke: „Es ist eines der großen Vorrechte der *Schule*, daß sie, von immer sich erneuernder Jugend belebt, nicht altern kann. Mehr als jede andere menschliche Institution wird sie von diesem nie versiegenden Quell beständiger Wiederverjüngerung belebt und hat sie das Recht und die Pflicht, ganz für die jeweilige Schülergeneration und die jeweilige Gegenwartsaufgabe da zu sein" (1958: 17).

Mit Prof. Fricke, einem Nationalsozialisten, der an der Universität Istanbul beschäftigt war,[1] teile ich weder seine politische Meinung noch seinen Optimismus. Meiner Ansicht nach können auch Schulen/Schulformen veraltern. Dennoch spiegelt dieses Zitat einen für die Deutsche Schule Istanbul (*Özel Alman Lisesi*) sehr wichtigen Wesenszug wider – nämlich deren Anpassung/die Reaktion an immer wieder neue gesellschaftliche Realitäten. In dem vorliegenden Aufsatz möchte ich an Hand von einigen Beispielen, die sich wandelnden Realitäten der Deutschen Schule Istanbul aufzeigen. In diesem Zusammenhang werde ich in einem ersten Schritt auf die Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte der Deutschen Schule in Istanbul eingehen. Der physische und strukturelle Wandel der Schule wird in einem zweiten Schritt abgehandelt. Was der strukturelle Wandel für die Schulrealität bedeutet, wird in Unterkapitel drei und vier dargestellt. In den Schlussbetrachtungen wird der Wandel der Deutschen Schule noch einmal zusammengefasst und die Frage aufgeworfen, inwiefern sich die Schule auch noch weiteren Herausforderungen stellen will und kann, um den Bedürfnissen neuer (binationaler) Gesellschaftsgruppen gerecht zu werden.

Zur Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte der Deutschen Schule in Istanbul

Ausländische Schulen entstanden im Osmanischen Reich vor allem in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Diese Schulen sind im Osmanischen Reich hauptsächlich als Schulen katholischer Orden und protestantischer Missionsge-

[1] Diverse biographische Informationen können über die folgenden beiden Webadressen abgerufen werden: www.munzinger.de/search/portrait/Gerhard+Fricke/0/9203.html und http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/300GermNachWeltkrieg.pdf. Zu seiner Person siehe außerdem Schnabel (1997).

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

sellschaften gegründet worden. Bei den katholischen Schulen handelte es sich insbesondere um französische Einrichtungen (bedeutsam war damals vor allem die Saint-Benoit Schule in Istanbul) und bei den protestantischen Einrichtungen um amerikanische Schulen. Allgemein waren diese Schulen primär für Kinder von Ausländern und christlichen Minderheiten gedacht (Abalı 1996).

Deutsche Schulen spielten in diesem Kontext eine verhältnismäßig geringe Rolle (Abanlı 1996: 21–34). 1850 wurde für die deutsche Kolonie in Konstantinopel eine evangelisch-preußische Schule gegründet, die zunächst im preußischen Gesandtschaftshotel untergebracht war. 1857 wurde am Pfingstmontag in Aynalı Ceşme, also da, wo sich auch heute noch die evangelische Kirche samt Pfarrhaus befindet, die deutsche preußisch-evangelische Schule eröffnet.[2] Wenngleich es sich bei dieser Schule um eine interkonfessionelle Schule handelte (Abalı 1996), in der der evangelische Einfluss überwog, begannen bald Diskussionen über notwendige Schulreformen. Neben angeblich zu lockerem Unterricht und disziplinären Schwierigkeiten wurde auch der evangelische Charakter der Schule diskutiert. Anne Dietrich (1998) erklärt diese kritische Haltung zum evangelischen Charakter dieser Schule mit dem erstarkenden Nationalgefühl in dieser Zeit. Im Gemeindekirchenrat wurde ein Antrag eingebracht, den evangelischen Charakter der Schule zu beschränken. Als dieser abgelehnt wurde, bildete sich ein provisorisches Comité der deutschen Schulgemeinde, das am 1. Mai 1868 eine unkonfessionelle Deutsche und Schweizer Bürgerschule eröffnete, aus der in der Folge die Deutsche Schule Istanbul hervorging. Diese Schule war zunächst in dürftigen Mieträumen in Pera, dem heutigen Beyoğlu, untergebracht. 1871 wurde vom Schulverein ein Grundstück in der Nähe des Galata-Turms gekauft, auf dem ein dreigeschossiges Schulgebäude mit 11 Klassen und Lehrerwohnungen errichtet wurde, das 1872 bezogen werden konnte.

1873 wurde die preußisch-evangelische Schule mit der Deutschen und Schweizer Bürgerschule vereinigt (Dietrich 1998). In der Folge wurden die Beschulungszeit verlängert und die Ausbildung den Bedürfnissen der SchülerInnen, die zu einem Großteil aus Kaufmannsfamilien stammten, angepasst. Dies bedeutete einerseits das Erlernen verschiedener Fremdsprachen und andererseits, den Übergang zu Oberrealschulen in Deutschland zu ermöglichen. Mit diesen Reformen stieg auch die Attraktivität der Schule an und die SchülerInnenzahl galoppierte, wie Tabelle 1 verdeutlicht, in die Höhe.

[2] Neben dieser Schule hat es zunächst keine deutschen Schulen in Istanbul gegeben. Nur in der Schule der Schottischen Freikirche wurden alle Fächer auf Deutsch unterrichtet. Die Unterrichtssprache in der damals schon existierenden österreichischen Schule war Italienisch (Dietrich 1998: 94–95).

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Tabelle 1: SchülerInnenzahlen zwischen 1868 und 1914

Jahr	*SchülerInnenzahl*
1868	24
1872	133
1884	317
1907	ca. 600
1914	778

Zusammengestellt aus: Soering 1968; Fricke 1958 und Abali 1996.

Dieses Anwachsen der SchülerInnenzahlen hatte zur Folge, dass der Raumbedarf stieg. Wenngleich das Schulgebäude beim Galata-Turm in den ersten Jahren in diversen Berichten lobend erwähnt wurde, so wurde es zunehmend zu klein und genügte den Anforderungen nicht mehr. Als dieses Gebäude 1894 dann von dem schweren Erdbeben beschädigt wurde, entschloss man sich, ein neues Grundstück in Beyoğlu zu erwerben. Das neue Schulgebäude – es handelt sich dabei um das auch heute noch genutzte Gebäude unterhalb des Tarik Zafer Tunaya-Kulturzentrum – wurde 1896 eingeweiht. Schon bald wurde aber auch dieses Gebäude zu klein und der Schulverein kaufte ein angrenzendes Grundstück für den Anbau von sechs weiteren Klassen und Lehrerwohnungen. Aufgrund des starken Anstiegs der SchülerInnenzahlen wurde 1916 dann noch das Schulgebäude der ehemaligen italienischen Schule in der Hoca Ali Caddesi angemietet (Joraschek 1993).

Mit dem Wachsen der SchülerInnenzahl änderte sich dann aber auch das Klientel und die Schule wurde internationaler: Neben deutschen, österreichischen und schweizerischen SchülerInnen wurde die Schule auch zunehmend von Kindern aus osmanischen, griechischen, englischen und französischen Familien besucht. So waren 1884 nur 69 der insgesamt 317 Schüler deutsche, schweizer oder österreichisch-ungarische Staatsangehörige. Der Rest verteilte sich auf 13 verschiedene Staaten (Soering 1968: 14). Wie Gerhard Nurtsch in der Festschrift zum 125-jährigen Bestehen der Deutschen Schule Istanbul schrieb, verstand sich die Schule dennoch „dezidiert als *deutsche* Schule, und nicht als Ort der Begegnung“ (1993: 77). Dies bedeutete nach Schulleiter Schwato Vaterlandsliebe, Königstreue und pro-deutsche Gesinnung (Nurtsch 1993: 78). An dieser Ausrichtung störte man sich nicht. Die Schule entwickelte sich zu einer Eliteschule in Istanbul und so ist es auch nicht verwunderlich, dass die zumeist frankophone bürgerliche Elite Istanbuls über Jahrzehnte hinweg in höchsten Tönen von der „école allemande“ und „la Bürgerschule“ sprach (Soering 1968: 13).

Die Niederlage Deutschlands und des Osmanischen Reiches im I. Weltkrieg und die Besetzung Istanbuls durch alliierte Truppen bedeuteten ein vorläufiges Ende der Deutschen Schule in Istanbul. Die Schule wurde 1918 geschlossen.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Sechs Jahre später wurde die Schule 1924 in einer grundlegend veränderten Welt, nachdem Deutschland und die Türkei Republiken geworden waren, mit 116 SchülerInnen zunächst in Mieträumen wieder eröffnet. Erst mit dem Umzug der Schule in das eigene Gebäude wuchs die SchülerInnenzahl wieder an. 1928 zählte die Schule wieder 587 SchülerInnen (Fricke 1958).

Mit den Reformen von Atatürk kam es zu tiefgreifenden Veränderungen in der türkischen Gesellschaft (Zürcher 1993) – und diese hatten auch Auswirkungen auf die Deutsche Schule Istanbul: Für türkische Kinder wurde der Besuch türkischer Grundschulen obligatorisch. Dies bedeutete, dass Kinder mit türkischer Staatbürgerschaft erst nach Absolvierung der türkischen Grundschule die Deutsche Schule besuchen durften (Fricke 1958: 21).

Eine weitere wichtige Veränderung war nun, dass die türkische Unterrichtsverwaltung die ausländischen Schulen der türkischen Schulhoheit unterstellte. Die Deutsche Schule Istanbul ist deshalb seit 1924 eine türkische Privatschule, die dem türkischen Bildungsministerium unterstellt ist. Der Unterricht in Geschichte, türkischer Literatur, Geographie und Staatbürgerschaftskunde wird seit diesem Zeitpunkt deshalb auch von türkischen Lehrkräften unterrichtet (Fricke 1958).

Aber nicht nur der Wandel in der Türkei sondern auch die politischen Veränderungen in Deutschland prägten in diesen Jahren die Deutsche Schule. Anne Dietrich schrieb in diesem Zusammenhang nicht nur allgemein von der Nationalisierung der deutschen *community* in Istanbul, sondern auch von deren Ausweitung auf die Deutsche Schule Istanbul (Dietrich 1998: 227–248).

Der Verlauf und der Ausgang des Zweiten Weltkrieges führten erneut zu einer Stilllegung der deutschen Schule in Istanbul. Erst 1953 konnte die Schule wiedereröffnet werden. 1957 wurde das Gebäude mit Bundesmitteln generalsaniert und etwas erweitert – über 900 SchülerInnen besuchten damals die Schule (Fricke 1958).

Außer Schönheitsreparaturen und kleinen Renovierungsarbeiten fanden jahrzehntelang keine umfassenden baulichen Maßnahmen statt. Erst seit Mitte 2000 hat sich das Gebäude wieder zu einer Baustelle verwandelt – es soll „erdbebenfest" gemacht und modernisiert werden, um den Anforderungen einer modernen Schule auch heute noch gerecht zu werden. Aus diesem Grund waren einige Jahre verschiedene Klassen in der nahegelegenen Teutonia, dem Gebäude eines alteingessenen deutschen Vereins in Istanbul, untergebracht (aus dem Gespräch mit der Schulleitung).

Wie an diesem kurzen historischen Abriss bereits deutlich wurde, kam es seit der Gründung der Deutschen Schule Istanbul zu verschiedenen Veränderungen in dem gesellschaftlichen Umfeld der Schule – und auf diese Veränderungen reagierte die Schule. Am Beispiel des physischen Wandels der Deutschen Schule Istanbul habe ich dies bereits angesprochen.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Zum strukturellen Wandel der Schule bis 2010

Die Geschichte der Deutschen Schule Istanbul zeigt aber auch, dass die Schule nicht nur mit Baumaßnahmen auf die jeweiligen SchülerInnenzahlen reagierte, sondern seit ihrem Bestehen immer wieder auf die schulischen Bedürfnisse des zu beschulenden Klientel eingeht und dabei gleichzeitig auch versucht, eine Balance zwischen schulpolitischen Entwicklungen in Deutschland und der Türkei zu halten. Mit der Gründung der Deutschen und Schweizer Bürgerschule wurde eine Schule ins Leben gerufen, die nach der Grundschulstufe noch eine gewisse höhere Allgemeinbildung vermitteln sollte. In den Folgejahren (1893–1917) entwickelte sich die Schule dann zu einer Realschule, in der lebende Fremdsprachen an Gewicht gewannen. 1899 wurde diese Schule als erste deutsche Auslandsschule in Deutschland anerkannt und entwickelte sich somit von der höheren Privatschule zur staatlich anerkannten Realschule. Mit diesem Schritt war der Ausbau der Schule jedoch noch nicht beendet: Vorbereitungsklassen für SchülerInnen mit mangelnden Deutschkenntnissen, ein Handelsschulzweig und ein Aufbau zur Oberrealschule (1911) erfolgten (Nurtsch 1993).

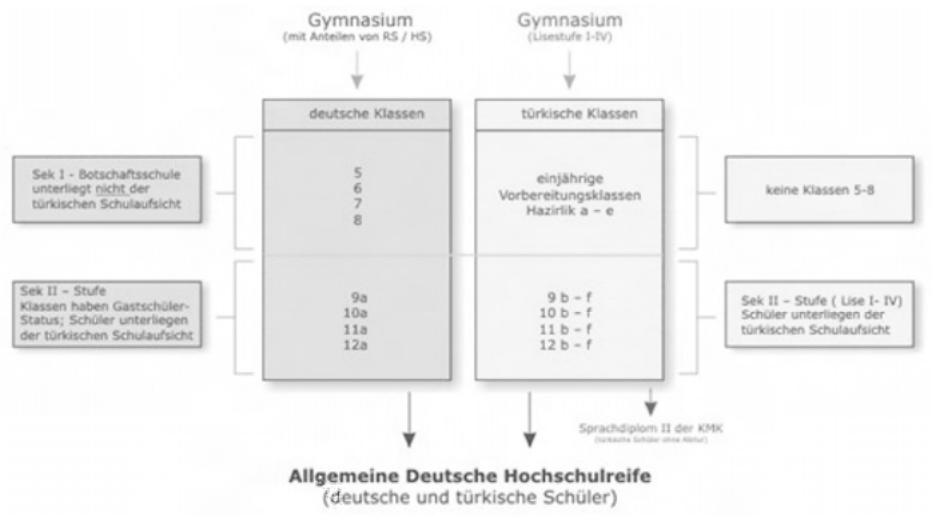
Nachdem die Schule 1918 geschlossen und 1924 wiedereröffnet wurde, verlief die Beschulung von türkischen bzw. nicht-türkischen SchülerInnen, mit Ausnahme der Deutschvorbereitungsklassen, in gleicher Form. Dies sollte sich mit der Schulpolitik der damals neu gegründeten Türkischen Republik jedoch ändern. Wie oben bereits betont wurde, bestand für türkische SchülerInnen nun die Schulpflicht an türkischen Schulen. Damit wurde der Grundschulbereich für diese SchülerInnengruppe geschlossen. Für deutschsprachige Kinder nicht-türkischer Staatbürgerschaft setzte sich der Elementarunterricht jedoch fort. 1961 wurde auch die Grundschule für nicht-türkische Kinder aus der Deutschen Schule Istanbul ausgegliedert. Deutschsprachige Kinder nicht-türkischer Staatsangehörigkeit konnten ab diesem Zeitpunkt die Zweigstelle der Deutschen Botschaftsschule Ankara in Istanbul besuchen.[3]

[3] 1961 wurde die Deutsche Botschaftsschule gegründet. Sie umfasste die Jahrgänge 1–5 gemäß der damaligen türkischen Mindestschulpflicht. Türkische Schulgesetze machten diesen Schritt für deutsche Kinder, die mit ihren Eltern begrenzte Zeit in Istanbul lebten, erforderlich. Durch die damalige Gründung ist es möglich geblieben, einen deutschen Unterricht ohne Einfluss und Kontrolle türkischer Schulbehörden in den Grundschulklassen zu halten. Diese Gründung gelang mit dem Engagement der „Deutschen Kolonie", des Vereins Teutonia, des Deutschen Generalkonsulats und der Deutschen Botschaft in Ankara. Zunächst wurden Schulräume in einem Gebäude der Familie Paluka im Stadtteil Şişli angemietet. Da die Kinderzahl jedoch rapid stieg, wurde 1964 das heutige Schulgebäude auf dem Gelände des ehemaligen Biergartens des Club Teutonia an dessen Clubgebäude angebaut. Die Schule befindet sich heute nach wie vor in diesem Gebäude (siehe dazu: http://www.bs-istanbul.de).

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Ein weiteres Splitting erlitt die Schule mit der Verlängerung der türkischen Schulpflicht auf acht Jahre im Jahr 1997.[4] Ab diesem Zeitpunkt können türkische SchülerInnen nun auch die Sekundarstufe I, also Klasse 6–8, nicht mehr an ausländischen Schulen besuchen. An der Deutschen Schule Istanbul führte dies zu einem zweigleisigen Ausbildungssystem, das in der folgenden Graphik sehr klar veranschaulicht wird.

Graphik 1: Die Struktur der Deutschen Schule Istanbul bis 2010



Quelle: www.ds-istanbul.de

Das heißt, nach der türkischen Schulreform musste auch die Deutsche Schule Istanbul umstrukturiert werden. Die der deutschen Sekundarstufe I entsprechende türkische Sekundarstufe *orta* wurde den Grundschulen zugeordnet. Die verbleibenden deutschen SchülerInnen dieser Klassen wurden in der sogenannten „Privatschule der deutschen Botschaft Ankara Zweigstelle Istanbul Sekundarstufe I" in einem eigenen Schulzweig zusammengefasst. Wenngleich auch dieser Schulzweig gymnasial ausgerichtet ist, so haben schwächere SchülerInnen die Möglichkeit, einen Realschulabschluss, und in einigen Ausnahmen auch einen Hauptschulabschluss, zu erreichen. Zu betonen ist an dieser Stelle jedoch, dass es im türkischen Schulsystem kein Äquivalent zu diesen beiden Abschlüssen gibt, das heißt SchülerInnen mit diesen Abschlüssen können in der Türkei nicht weiter beschult werden.

Türkische SchülerInnen können ab der Sekundarstufe II, dem sogenannten Lyzeum (*lise*), die Deutsche Schule Istanbul besuchen. Nicht-türkische SchülerIn-

[4] Die Einführung der 8-jährigen Schulpflicht war politisch motiviert (Güclü 1997). Abgesehen von den politischen Kontroversen über die Verlängerung der Schulpflicht (Gülmez 2009) kam es allerdings auch bei der praktischen Durchführung in den ersten Jahren zu diversen Defiziten (Kıran 1998).

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

nen befanden sich bis zum Jahr 2010 ab dieser Schulstufe als GastschülerInnen in einem eigenen A-Zweig an der Deutschen Schule Istanbul. Die GastschülerInnen der Sekundarstufe II unterlagen schuleigenen Aufnahmebedingungen. Türkische SchülerInnen haben hingegen nur Zutritt zur Sekundarstufe II der Deutschen Schule Istanbul, wenn sie die türkischen Aufnahmebedingungen erfüllen.[5] Dazu gehört auch der Erhalt einer überdurchschnittlich hohen Punkteanzahl bei der Übergangsprüfung zum Lyzeum.[6] Die türkischen SchülerInnen beginnen vor dem Regelunterricht mit einer Deutsch-Vorbereitungsklasse.

Spricht man von gesellschaftlichem Wandel und davon, wie die Deutsche Schule Istanbul auf diesen eingeht, muss an dieser Stelle auch betont werden, dass sich die Schule mit verschiedenen Umstrukturierungen auf diese neuen Verhältnisse eingestellt hat, um die Bildungsziele zu erreichen. Nach Aussagen der Schulleitung besteht das Ziel der Deutschen Schule Istanbul darin, deutsche/nichttürkische und türkische SchülerInnen zum Abitur zu führen. Da für das Erlernen der deutschen Sprache bis zum Abiturniveau seit der Schulreform nun weniger Zeit zur Verfügung steht, wurde die Klassengröße im Vorbereitungsjahr und im 9. Schuljahr halbiert und der Sprachunterricht intensiviert. Das heißt, aus ursprünglich fünf Vorbereitungsklassen und fünf Klassen in Stufe 9, werden an der Deutschen Schule Istanbul heute 20 Klassen unterrichtet. Mit dieser intensiven Förderung wird das Unmögliche möglich gemacht, beteuerte Schulleiter Reinhold bei einem Informationsgespräch. Türkische SchülerInnen werden innerhalb von fünf Jahren auf das deutsche Abitur vorbereitet. Insgesamt besuchten im Schuljahr 2009/10 738 SchülerInnen die Deutsche Schule Istanbul; 593 dieser SchülerInnen sind türkischer und 145 SchülerInnen nicht-türkischer Herkunft.

Zwei Welten unter einem Dach

Wie diese Ausführungen verdeutlichen, beschulte die Deutsche Schule bis 2010 zwei unterschiedliche Gruppen von SchülerInnen. Zahlenmäßig dominiert die türkische Schülerschaft mit 5/6. Türkische und nicht-türkische SchülerInnen sind jedoch nicht nur prozentual unterschiedlich in der Deutschen Schule Istanbul vertreten – sie unterliegen auch anderen Aufnahmebestimmungen und bringen unterschiedliche Voraussetzungen mit. Während türkischen SchülerInnen per staatlicher Zulassungsprüfung die Aufnahme gestattet wird, bestehen für nicht-türkische Kinder schulinterne Aufnahmeverfahren. Gemäß dieser Zulassungsvoraussetzungen charakterisiert die Schulleitung diese beiden Schülergruppen als sehr unterschiedlich: Bei den deutschen, beziehungsweise nicht-türkischen Gymnasiasten handelt es sich um DurchschnittsschülerInnen mit Deutsch als Muttersprache; die

5 Siehe hierzu die Aufnahmebedingungen der Schule unter: www.ds-istanbul.de.

6 Bei diesen Prüfungen handelt es sich um die sogenannten Niveaufeststellungsprüfungen der Sekundarstufe I (*Ortaöğretim Kurumları Seviye Belirleme Sınavı*, SBS).

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

SchülerInnen, die über die türkische Aufnahmeprüfung an die Schule gekommen sind, werden als generell begabter und leistungsfähiger eingestuft. Ihre Deutschkenntnisse sind jedoch nicht auf muttersprachigem, sondern auch nach dem intensiven Vorbereitungsjahr „nur" auf hohem fremdsprachlichem Niveau. Diese unterschiedlichen Begabungen und Sprachkenntnisse werden als Grund dafür angegeben, weshalb diese beiden Schülergruppen in getrennten Klassen unterrichtet werden. Ein weiterer Grund dafür ist die unterschiedliche Orientierung dieser beiden Schülergruppen. Während sich die SchülerInnen nicht türkischer Staatsbürgerschaft ausschließlich auf das Abitur vorbereiten, streben türkische SchülerInnen nicht nur den türkischen *Lise*-Abschluss und das Abitur an, sondern bereiten sich im Rahmen von speziellen Kursen ab Klasse 11 und 12 in so genannten *dershane* auch auf die Universitätszulassungsprüfung vor. Dies erzeugt einen enormen Druck auf die SchülerInnen, wie Schulleiter Reinhold betont, den ein durchschnittlich begabter Gymnasiast nicht bewältigen kann. Die türkischen SchülerInnen schaffen dies jedoch, sie stellen seiner Ansicht nach eine Leistungselite dar.

Aus all diesen genannten Gründen wird dem im Leitbild der Schule groß geschriebenen Grundsatz der Begegnungsschule,[7] einer Schule, in der ein intensiver Austausch zwischen einheimischen und ausländischen Kindern stattfindet, nur am Rande Rechnung getragen. Die sprachlichen Fähigkeiten der SchülerInnen und die unterschiedlichen schulischen Orientierungen liegen zu weit auseinander, lautet das Argument. Deshalb findet nur in einigen Fächern wie Sport und Englisch eine Begegnung zwischen deutschen und türkischen SchülerInnen statt.

Dieser Beschreibung des Schulleiters kann entnommen werden, dass in der Deutschen Schule Istanbul de facto nicht nur zwei organisatorisch getrennten Schultypen vertreten sind, sondern auch zwei unterschiedlichen Schülerschaften, die nicht viel miteinander zu tun haben. Analog dazu kann gesagt werden, dass in der Deutschen Schule Istanbul zwei Welten unter einem Dach bestehen. Diese beiden Welten machen sich auch in vielen anderen Belangen des Schulalltages deutlich. In meinen Gesprächen mit Vertretern des deutschen und des türkischen Elternbeirates wurde dies an vielen Einstellungen sehr deutlich. Hier nur einige Beispiele:[8]

---

7 Der Begriff der „Begegnungsschule" stammt aus dem deutschen Auslandsschulwesen. Die Begegnungsschulen sind dort entstanden, wo die nationalen Schulbehörden rein deutschsprachige Schulen nicht oder nicht mehr genehmigen wollten. Die expandierende deutsche Wirtschaft benötigte dort aber Schulen für ihre zahlreichen deutschen Mitarbeiter. Es entwickelte sich ein Schultyp, der das einheimische und deutsche Schulsystem kombinierte (Herrmann, P. 2007).

8 Für diese Beispiele siehe einerseits die Interviews mit dem türkischen und deutschen Elternbeirat am 6. und 9. März 2009 und diverse informelle Gespräche mit deutschen und türkischen Eltern, deren Kinder die Deutsche Schule Istanbul besuchen.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

- So wird zum Beispiel das Schulgeld, das im Schuljahr 2009/10 9.200.- Euro betrug, von der türkischen Elternschaft quasi schweigend hingenommen, weil in der Türkei gute Schulbildung immer mit hohen Kosten verbunden ist.[9] Für nicht-türkische Eltern sind die steigenden Gebühren allerdings keine Selbstverständlichkeit.
- Ebenso stößt die rigide Aufnahmepolitik in den Verein zum Betrieb der Deutschen Schule Istanbul bei der deutschen und türkischen Elternschaft auf unterschiedliche Wahrnehmung: Während die deutsche Elternschaft mehr auf Durchsichtigkeit, Transparenz und Mitbestimmungsrecht pocht, wird der autoritäre Führungsstil des Schulträgers von türkischen Eltern weniger hinterfragt. Für sie ist die Deutsche Schule eine Eliteschule. Wichtig ist ihnen dabei weniger demokratische Mitbestimmung, sondern der schulische Erfolg ihrer Kinder. Solange dieser gewährleistet wird, sehen sie kein Problem.
- Auch die Standortfrage der Schule wird in diesem Kontext unterschiedlich bewertet: Während sich nicht-türkische Eltern vermehrt einen Campus im Grünen mit besseren Sport- und Freizeitmöglichkeiten für ihre Kinder wünschen, steht das *Alman Lisesi* mit seinem alten Gebäude im Stadtzentrum von Istanbul für türkische Eltern für die Tradition einer guten Ausbildung.

Diese Beispiele verdeutlichen, wie stark das Schulklientel mit all seinen Erwartungen gesplittert ist. Mit dem Wandel der deutschen *community* in Istanbul ist die Deutsche Schule Istanbul jedoch mit einem weiteren Phänomen konfrontiert – die Aufnahme binationaler SchülerInnen. Durch die veränderte Entsendepolitik von deutschen Wirtschaftsunternehmen, die Zunahme deutsch-türkischer Ehen und die Migration von türkischstämmigen Deutschen in die Türkei, ist eine Schülergruppe entstanden, die nicht in die bis dato besprochene Gruppierung von türkischen und deutschen bzw. anderen deutschsprachigen nicht-türkischen SchülerInnen passt. Es handelt sich dabei primär um SchülerInnen mit Doppelstaatsbürgerschaft, die den deutschen und türkischen Pass haben.

Gemäß der Gesetzeslage unterliegen diese SchülerInnen in der Türkei den türkischen Gesetzen. In den letzten Jahren möchten jedoch immer mehr binationale SchülerInnen die Deutsche Schule Istanbul besuchen. Sofern sie eine türkische Grundschule besuchen haben, ist ihnen dies wie türkischen Staatsbürgern nur per staatlicher Zulassungsprüfung möglich. Sofern diese SchülerInnen jedoch in Deutschland eingeschult wurden bzw. in Istanbul die Zweigstelle der Deutschen Botschaftsschule (Grundschule/Sekundarstufe I) besucht haben, ist ihnen die Aufnahme in die Ausländerklassen der Deutschen Schule Istanbul möglich. Einen Rechtsanspruch auf den Besuch der Schule haben sie jedoch nicht, wie der Vorsitzende des Schulträgers, Dr. Kretschmann betont. Da die Deutsche Schule Istanbul

[9] Einen Überblick über die Schulgebühren in türkischen Privatschulen findet man u.a. auf folgender Webseite: http://www.internethaber.com/news_detail.php?id=143093. Am höchsten sind die Gebühren mit 27.000.- TL (ca. 13.500.- Euro) im Robert Koleji.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

eine Privatschule ist, so betont er, behält sich die Schule vor, welche SchülerInnen sie aufnimmt oder nicht. Aber auch von türkischer Seite haben diese Kinder alles andere als ein Recht darauf die Schule ohne Aufnahmeprüfung zu besuchen. Bis zum Ende des Schuljahres 2009/10 wurde der Übergang von binationalen Schülern von Sekundarstufe I in Sekundarstufe II nur geduldet.[10] In der Vergangenheit hat dies zu enormen Differenzen geführt, die sich bis in die Diplomatie gezogen haben. Aber auch die bis dato erfolglosen Versuche des türkischen Ministerpräsidenten Erdoğans in Deutschland türkische Schulen zu etablieren, lassen in der deutschen *community* in Istanbul jedoch immer wieder Befürchtungen aufkommen, dass diese Regelung bei einer Verschlechterung des politischen Klimas auch aufgehoben werden kann. Die Rechtsunsicherheit von türkischer Seite und die betont selektive Aufnahme von Seiten der Schulleitung, führte bei den Binationalen auch immer wieder zu dem Gefühl, in dieser Bildungsreinrichtung nicht wirklich erwünscht zu sein. Eine deutsche Mutter[11] mit einem binationalen Kind an der Deutschen Schule berichtete mir in diesem Zusammenhang, dass ihr bei jedem Anliegen durch die Blume von der Schulleitung und dem Schulvorstand vermittelt wird, dass sie ihr Kind ja nicht an diese Schule schicken muss, und ihr Kind an eine türkische Schule schicken kann, wenn ihr etwas nicht passt. Aussagen dieser Art geben ihr das Gefühl, dass ihre Kinder nur zum Auffüllen der kleinen Ausländerklassen an dieser Schule geduldet werden. Auch die Tatsache, dass für die binationalen Kinder, die ihrer Ansicht nach die wichtigsten Qualifikationen für eine Brückenbildung zwischen Deutschland und der Türkei vom Elternhaus mitbringen, in keiner Weise gefördert werden und auf ihre sprachlichen Qualifikationen nicht ihren Bedürfnissen entsprechend eingegangen wird, betrübt sie. Die Unerwünschtheit dieser binationalen Schülergruppe wurde und wird, so wie mir berichtet wurde, auch schon des öfteren direkt zum Ausdruck gebracht. So wurde mir zum Beispiel berichtet, dass einer Mutter bei einem Telefongespräch bezüglich der Aufnahme ihres Kindes in Sekundarstufe I gefragt wurde, ob ihr Kind auch „rein deutsch" sei. Aussagen dieser Art verunsichern und erzürnen viele Eltern binationaler SchülerInnen an der Deutschen Schule Istanbul.

Konkrete Zahlen über die an der Deutschen Schule Istanbul beschulten binationalen SchülerInnen liegen mir leider nicht vor. Allgemein kann aber gesagt werden, dass die Zahl der Binationalen zunimmt. Ein eigenes Konzept liegt für diese neue Gruppe von SchülerInnen nicht vor – ob die Schule mit der Zunahme dieser Kinder ein entsprechendes Konzept entwickeln wird, ist heute noch nicht absehbar. Klar ging aus dem Gespräch mit Schulträger und Schulleiter jedoch her-

10 Gemäß der mündlichen Vereinbahrung mit dem ehemaligen Erziehungsminister Hüseyin Celik muss der Generaldirektion für Privatschulen im türkischen Erziehungsministerium eine Liste der SchülerInnen vorgelegt werden, die dann in der Regel abgesegnet wird (Telefongespräch mit Frau Hey-Dincer aus der deutschen Botschaft Ankara am 07. Januar 2010).

11 Der Namen dieser Frau wird an dieser Stelle wegen der Bitte um Anonymität nicht genannt.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

vor, dass sich die Deutsche Schule Istanbul als Eliteschule begreift – die Deutsche Schule Istanbul ist ein naturwissenschaftliches Lyzeum – und ihren Bildungsauftrag in dieser Tradition sieht. Der Hauptbildungsauftrag liegt bei der zahlenmäßig stärkeren Gruppe der türkischen SchülerInnen. Pädagogische Konzepte und schulinterne Umstrukturierungen finden heute analog zu dieser Selbstdefinition statt. Wenngleich die Schule natürlich auch den Bildungsauftrag für deutsche bzw. nicht-türkische SchülerInnen erfüllt, so stellt diese kleine Gruppe in der Masse der türkischen SchülerInnen einen Mitläufer dar. Um diese Problematik zu umgehen, bemühte sich die betroffene Elternschaft gemeinsam mit den diplomatischen Vertretern um neue Lösungen.

Aktuelle Entwicklungen seit 2010

Am 4. Mai 2010 verkündete der Botschafter der Bundesrepublik Deutschland Dr. Eckart Cuntz in einem Brief, dass für die Beschulung binationaler Kinder im der Deutschen Schule Istanbul nun eine neue Lösung gefunden wurde: „[N]ach Gesprächen mit betroffenen Eltern und in Abstimmung mit den Schulen, dem Auswärtigen Amt und der Zentralstelle für Auslandsschulwesen sowie im Einvernehmen mit der türkischen Erziehungsministerin Cubukcu ist nun mit der Einbeziehung der Klassen 9 – 12 des A-Zweiges der Deutschen Schule Istanbul / Özel Alman Lisesi in die Privatschule der Deutschen Botschaft – Zweigstelle Istanbul – ab dem Schuljahr 2010/11 eine klare Lösung gefunden worden. Somit wird die Beschulung des A-Zweiges nicht mehr der Aufsicht der türkischen Schulbehörden unterliegen, der Gastschülerstatus wird entfallen“ (Cuntz 2010).

Mit dieser Erklärung hat sich die Struktur der Schule ein weiteres Mal geändert. Während die Deutsche Schule Istanbul ab dem Schuljahr 2010/11 nur mehr türkischen Kindern offen steht, werden nicht-türkische und binationale Schüler zwar weiterhin offiziell die Privatschule der Deutschen Botschaft – Zweigstelle Istanbul besuchen. Laut Schulvorstand der Deutschen Schule Istanbul und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen wird dies zu keinen sichtbaren Veränderungen führen. In der Elternschaft werden jetzt jedoch Stimmen laut, die einen eigenen Vorstand und eigene Schulgebühren für die Botschaftsschule wünschen und hoffen. Neben den bereits oben genannten Gründen (zu teure Gebühren, mangelnde Transparenz des Schulvereins und Standortfrage) kam gegen Ende des Schuljahres 2010 jedoch noch ein weiterer Grund hinzu: Es sollen nicht mehr alle Kinder des Grundschulzweiges der Botschaftsschule in die Sekundarstufe I aufgenommen werden. Zu hohe Schülerzahlen und nicht-muttersprachliche Deutschkenntnisse von binationalen Kindern werden als Grund für die Beschränkung genannt. Die Schulleitung der Deutschen Schule Istanbul betont in diesem Zusammenhang, dass sie primär für die „schulische Versorgung der Kinder deutscher Staatsbürger, die sich berufsbedingt vorübergehend in der Türkei aufhalten“ zuständig sind (aus dem Schreiben der Schulleitung vom 20. April 2010). Ein Sprachtest zur Absiche-

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

rung der Beherrschung der Muttersprache Deutsch, Leistungskriterium (Grundschulempfehlung für den Bildungsgang und Notendurchschnitt) sowie „eine besondere Leistungsbereitschaft" wurden als neue Aufnahmekriterien formuliert (ebenda), die im Schuljahr 2010/11 bereits einen enormen Leistungsdruck auf die binationalen SchülerInnen der Grundschule machte und dazu führte, dass fast alle binationalen Kinder Nachhilfeunterricht bekamen oder außerschulische Lerngruppen bildeten. Eine berufstätige Mutter von einem binationalen Kind reduzierte sogar ihre Arbeitsstunden, damit sie ihr Kind besser fördern kann und ihm eine Lyzeumsempfehlung garantieren kann.

Die Beschulung binationaler Kinder in Sekundarstufe I und II steht damit wieder auf wackligen Beinen. Die von der Schulleitung der Deutschen Schule Istanbul formulierten Aufnahmekriterien und die Erklärung des Botschafters Cuntz für die organisatorische Zuweisung der Klassen 9–12 des A-Zweiges in die Privatschule der Deutschen Botschaft – Zweigstelle Istanbul klaffen weit auseinander. Botschafter Cuntz begründet die Reorganisation der Schule nämlich damit, dass die Bundesrepublik Deutschland Interesse daran hat, „dass auch diese [binationalen] Schüler im deutschen Schulsystem verbleiben können, um einen weiteren Bildungsweg in Deutschland problemlos zu ermöglichen" (Cuntz 2010).

Mit der strukturellen Reorganisation der Schule und der Diskussion um die Aufnahmekriterien in die Sekundarstufe I ist nun ein neuer Ball ins Rollen gekommen. Wohin dieser Ball rollen wird, ist zurzeit noch nicht absehbar. Klar erkennbar ist jedoch der Interessenskonflikt zwischen Elternschaft und Schulleitung der Deutschen Schule Istanbul.[12] Ein Blick in die schulinterne Kommunikation zeigt jedoch, dass diese Phase der Deutschen Schule Istanbul nicht konfliktfrei verlaufen wird und an beiden Seiten mit allen Kräften für die jeweilige Vision gekämpft wird: die Aufrechterhaltung der deutsch-nationalen Enklave am Bosporus bzw. die Anpassung an die transnationale deutsch-türkische Realität.[13]

Resümee

Abschließend sei nun betont, dass man am Beispiel der Deutschen Schule Istanbul den Wandel einer Bildungsinstitution parallel zu den Veränderungen der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen beobachten kann. Die ursprünglich als Bürgerschule für deutschsprachige Kinder im Osmanischen Reich gegründete

12 In diesem Zusammenhang wurde zum Beispiel vom Elternbeirat der Grundschule Mitte Mai 2010 eine Unterschriftenkampagne gegen die neuen Aufnahmekriterien an der Deutschen Schule Istanbul gestartet.

13 Anzeichen für diesen Konflikt kann man dem Schreiben von dem Vorstandsmitglied der Deutschen Schule Istanbul Harald Zeidler vom 20. Mai 2010 an die Grundschulleiterin Ellen Muff und die Eltern der GrundschülerInnen der Privatschule der deutschen Botschaft – Zweigstelle Istanbul entnehmen, in dem er das Schreiben der Schulleitung der Deutschen Botschaftsschule Istanbul vom April 2010 mit sarkastischem Unterton verteidigt.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Elementarschule hat sich im Laufe ihrer Geschichte zu einer türkischen Eliteschule entwickelt, in der ausländische Schüler ab dem Schuljahr 2010/11 ausschließlich in einem eigenen Botschaftszweig beschult werden. Wenngleich verschiedene Vorgaben von türkischer Seite in das Curriculum eingearbeitet wurden, hat sich die Schule seit ihrem Bestehen auch immer an den deutschen Bildungszielen orientiert. Während die Schule für deutschsprachige Ausländer in Istanbul immer eine Möglichkeit darstellte, eine deutsche Beschulung im Ausland zu garantieren, so sollte die Deutsche Schule Istanbul seit ihrer Öffnung für Nicht-Deutsch-Muttersprachler osmanischen beziehungsweise türkischen SchülerInnen immer eine gute westliche Ausbildung garantieren. Dieses Ausbildungsziel steht von deutscher Seite immer schon unter dem Aspekt der Intensivierung der deutsch-türkischen Beziehungen. Von türkischer Seite aus betrachtet ist und war die Deutsche Schule Istanbul immer eine von mehreren ausländischen Elitebildungsinstitutionen, die im weitesten Sinn zur Modernisierung und Verwestlichung des Landes beitragen sollte.

Bibliographie

Abali, Ü. 1966. Ausländische Schulen in der Türkei. *Zeitschrift für Türkeistudien* (9/1): 19–34.

Dietrich, A. 1998. *Deutschsein in Istanbul.* Oplaten: Leske & Budrich.

Fricke, G. 1958. Neunzig Jahre Deutsche Schule. In Deutsche Schule Istanbul (Hrsg.). *Festschrift zum 90-jährigen Bestehen der Deutschen Schule Istanbul.* Istanbul, 17–22.

Güçlü, A. 1997. 8 Yıllık Kesintisiz Zorunlu Eğitim. *Milliyet*, 06. März.

Gülmez, S. 2006. 10. Yılında Eğitimde Kesintisiz Kaos. *Aksiyon* (615). http://www.aksiyon.com.tr/aksiyon/haber-20300-34-10-yilinda-egitimde-kesintisiz-kaos.html, zuletzt abgerufen am 01.07.2011.

Herrmann, P. 2007. Internationales Schulangebot für die Wissenschaftsstadt Darmstadt. Internationale Begegnungsschule. http://209.85.129.132/search?q=cache:4aNaMIZP5wkJ:ls.cabacos.de/_obj/76744A5D-18A5-414F-8028-76FB3E23B09E/outline/IBS__KiTa__Krippe__Aend_05.03.08.pdf+Herrmann,+Peter.+Internationales+Schulangebot+f%C3%BCr+die+Wissenschaftsstadt+Darmstadt.+Internationale+Begegnungsschule&cd=1&hl=de&ct=clnk&gl=de.

Joraschek, J. 1993. Ein kurzer Abriss der Baugeschichte von den ersten Anfängen bis heute. In Deutsche Schule Istanbul (Hrsg.) *125 Jahre Deutsche Schule Istanbul. Festschrift.* Istanbul, 103–105.

Kıran, H. 1998. Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitim Uygulamasında Karşılaşan Sorunlar. *Eğitimdergi* (7). http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/869671419_14-SEK%C4%B0Z%20YILLIK%20ZORUNLU%20E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

M%20UYGULAMASINDA%20KAR%C5%9EILA%C5%9EILAN%20%E2%80%A6.pdf, zuletzt abgerufen am 08.03.2011.

Lippold, Ch. 1993. Das erste eigene Gebäude der Deutschen Schule İstanbul. In Deutsche Schule Istanbul (Hrsg.) *125 Jahre Deutsche Schule Istanbul. Festschrift*. Istanbul, 93–102.

Nurtsch, G. 1993. Skizzen aus der Frühgeschichte der Deutschen Schule in Istanbul. In Deutsche Schule Istanbul (Hrsg.) *125 Jahre Deutsche Schule Istanbul. Festschrift*. Istanbul, 68–84.

Schnabel, G. 1997. Gerhard Fricke. Karriereverlauf eines Literaturwissenschaftlers nach 1945. In P. Boden/R. Rosenburg (Hrsg.) *Deutsche Literaturwissenschaft von 1945–1965. Fallstudien zu Institutionen, Debatten, Personen*. Berlin: Akademie Verlag, 61–84.

Soering, O. 1968. Die Deutsche Schule Istanbul aus der Sicht des Jahres 1924. In Deutsche Schule Istanbul (Hrsg.) *1868–1968 Alman Lisesi. Deutsche Schule Istanbul*. Istanbul, 11–19.

Zürcher, J. E. 1993. *Turkey – A Modern History*. London: I. B. Tauris.

Webseiten:

http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/300GermNachWeltkrieg.pdf, zuletzt abgerufen am 01.07.2011.

www.bs-istanbul.de, zuletzt abgerufen am 01.07.2011.

www.ds-istanbul.de, zuletzt abgerufen am 01.07.2011.

www.munzinger.de/search/portrait/Gerhard+Fricke/0/9203, zuletzt abgerufen am 01.07.2011.

http://www.internethaber.com/news_detail.php?id=143093, zuletzt abgerufen am 01.07.2011.

Offizielle Schreiben und Briefe:

Cunzt, E. 2010. *Unveröffentlichter Brief des Botschafters an die Eltern nicht-türkischer Kinder an der Deutschen Schule Istanbul*, Ankara 4. Mai.

Fuchs, U. 2010. *Brief der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen an die Vorstände und Schulleitungen der Deutschen Schule Istanbul und der Deutschen Botschaftsschule Ankara*, Köln 30. April.

Schulleitung (Hrsg.) 2010. *Brief an die Elternschaft der Grundschüler der Botschaftsschule*, Istanbul.

Zeidler, H. 2010. *Emailschreiben an die Grundschulleiterin Ellen Muff und die Eltern der GrundschülerInnen der Privatschule der deutschen Botschaft – Zweigstelle Istanbul*, Istanbul.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Experteninterviews und Gespräche der Autorin in Istanbul mit:

Richard R. Reinhold (Schulleiter) 27. März 2009.
Dr. Wolf-Bernd Kretschmann (Vorstandsvorsitzender) 27. März 2009.
Dr. Hüseyin Çolakoğlu (türkischer Elternbeiratsvorsitzender) 06. März 2009.
Manuel Coşar (deutscher Elternbeitratsvorsitzender) 09. März 2009.
Diverse informelle Gespräche mit deutschen und türkischen Eltern von Kindern, die diese Schule besuchen.
Teilnahme am Informationselternabend der Deutschen Botschaftsschule Ankara, Zweigstelle Istanbul, 29. April 2010.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

4.
Bildung und Ungleichheit

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Soziologische Dimensionen des Zusammenhangs von Ethnizität und Bildung in der Türkei

R. Nazlı Somel

Ziel dieses Aufsatzes ist es, anhand des Beispiels einer Primarschule in der Türkei den Zusammenhang von Ethnizität und Bildung herauszuarbeiten. Die hier vorgestellten Überlegungen basieren auf den Ergebnissen einer viermonatigen ethnographischen Untersuchung, die in einer Istanbuler Primarschule (die zur Anonymisierung als Cumhuriyet-Primarschule bezeichnet werden soll) und deren Umfeld durchgeführt wurde (Oktober 2006 – Januar 2007).[1] Die Forschung basiert methodisch auf teilnehmenden Beobachtungen und narrativen Interviews. Sie umfasst das Personal der Schule, die SchülerInnen und alle Personen, die unmittelbar oder indirekt in Beziehung mit der Schule stehen: Schuldirektor, LehrerInnen, SchülerInnen der 8. Klasse, weitere Bedienstete der Schule (BibliothekarIn, Reinigungspersonal, Sicherheitspersonal), Eltern (meist Mütter), Muhtare[2] innerhalb des Schuleinzugsgebiets, Schulinspektoren und Vorsitzende des Elternbeirats.[3]

---

1 Die Fallstudie wurde im Rahmen meiner Dissertation durchgeführt. Unter dem Titel „Education in Inequality/Unequal Education" analysiere ich die unterschiedlichen Dimensionen von Ungleichheitsmechanismen (Bildungssystem, Schulorganisation, Individuum), sowie ihre wechselseitigen Beziehungen (Somel 2011).

2 Türkische Bezeichnung für einen Dorfvorsteher/Stadtvorsteher.

3 Die im Rahmen der Fallstudie durchgeführten Interviews wurden mittels der dokumentarischen Methode ausgewertet. Die Grundlagen der dokumentarischen Methode wurden in den 1920er Jahren von Mannheim gelegt. Die methodische und empirische Umsetzung wurden in den vergangenen Jahrzehnten vor allem von Ralf Bohnsack, Arnd-Michael Nohl und anderen weiterentwickelt. Mit der dokumentarischen Methode, die in unterschiedlichen Forschungsbereichen zur Anwendung kommt (Bildung, Gender, Jugendarbeit, Untersuchungen zur Organisationskultur, und so weiter), können neben biografischen Interviews auch Gruppendiskussionen, Experteninterviews, sowie visuelle Materialien wie Fotografien und Videos ausgewertet werden. Speziell zwei Aspekte der dokumentarischen Methode sind von Bedeutung: Erstens ist dies der Übergang von der Frage nach dem Was zur Frage nach dem Wie. Die dokumentarische Interpretation ist methodisch nicht darauf fokussiert, *was* die Realität ist, sondern *wie* diese in der Praxis hergestellt wird. Auf diese Art und Weise kann nicht nur die Beschaffenheit eines Phänomens (Vorstellung, Entscheidung oder Einstellung), sondern viel mehr der Umgang damit und wie es sich in der Praxis herstellt, analysiert werden. Dadurch ist man nicht an die subjektive Einstellung einer Person oder an „Common Sense"-Theorien gebunden, sondern es ist möglich, die Alltagspraktiken eines Subjekts und die dahinter liegenden Strukturen zu erforschen. Zweitens kann die dokumentarische Methode mit der komparativen Analyse typische Orientierungsrahmen aufzeigen. Diese typischen Orientierungsrahmen werden im Vergleich der Praktiken unterschiedlicher Personen herausgearbeitet. Mit anderen Worten werden die Interviews nicht nur als einzelne Fälle betrachtet, sondern es werden anhand des Vergleichs mehrerer Fälle gemeinsame (und auch unterschiedliche) Orientierungsrahmen herausgearbeitet. Die Feststellung der typischen Orientierungsrahmen ermöglicht es, aus empirischen Materialien Theorien zu entwickeln sowie die Ergebnisse, wenngleich zu unterschiedlichen

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Die Cumhuriyet-Primarschule liegt nach Aussage des Schuldirektors und der meisten LehrerInnen in einer vergleichsweise „kosmopolitischen" Umgebung.[4] Wie in vielen Istanbuler *gecekondu*s,[5] die durch Binnenmigration entstanden und weiterhin Zuzugsgebiet sind, stammen die Eltern der SchülerInnen ursprünglich aus den unterschiedlichsten Regionen der Türkei. Wenn man die „kosmopolitische"[6] Struktur des Stadtgebiets in Hinsicht auf die kulturellen und ethnischen Zugehörigkeiten betrachtet, finden sich dort arabische, kurdische, lasische und alevitische Bevölkerungsgruppen sowie TürkInnen aus Bulgarien und Albanien. Jedoch haben die Interviewten, ausgenommen diejenigen kurdischer Abstammung, jeweils ihren eigenen ethnischen, religiösen oder kulturellen Eigenschaften keine besondere Bedeutung beigemessen.[7] Dafür kann es unterschiedliche Gründe geben. Beispielweise liegt die Migration der Türken aus Albanien schon

Graden, zu verallgemeinern (bezüglich der theoretischen Grundlage der dokumentarischen Methode und ihrer Anwendung siehe beispielsweise Bohnsack et al. 2001: 33 und Nohl 2006: 30).

4 Die Begriffe und Ausdrücke, die im Text mit Anführungszeichen (") versehen sind, wurden aus den oben erwähnten Interviews direkt übernommen. Die die mit (') markierten Begriffe verweisen auf einen ironischen Gebrauch.

5 Die Binnenmigration von Dörfern in die Städte in der Türkei begann in großem Umfang Ende der 1940er Jahre. Überwiegend männliche Arbeiter migrierten ohne ihre Familie in die Großstädte und bauten behelfsmäßige Häuser ohne Infrastruktur, die *gecekondus* (deutsch: über Nacht gebaut) genannt werden. Diese befanden sich ursprünglich in der Nähe ihrer Arbeitsstellen, später verlagerten sie sich an die Stadtränder. Als die *gecekondus* dann in den 1950er Jahren sich zu organisierten Stadtvierteln (*mahalle*) entwickelten, zogen die Familien der Arbeiter nach beziehungsweise es migrierten von nun an ganze Familien in die Städte. In diesem Zeitraum ignorierten der Staat und der Privatsektor die Präsenz der *gecekondu*s aufgrund des Bedarfs nach der billigen und flexiblen Arbeitskraft der Binnenmigranten für die Industrie. Von den 1960er Jahren an wurden die *gecekondu*s teilweise zerstört, teilweise jedoch auch ihre Infrastruktur ausgebaut. In den 1980er Jahren wurde der Bau von mehrstöckigen Gebäuden legalisiert und mit der Anbindung an die öffentlichen Verkehrsmittel entwickelten sich die *gecekondu*s zu Stadtteilen, in der sich auch Bevölkerung der Mittelklasse ansiedelte. So unterliegen die *gecekondu*s einem ständigen Wandel und spielen eine wichtige gesellschaftspolitische Rolle. Für eine Übersicht über die wichtigsten Umbrüche der *gecekondu*-Entwicklung der letzten 50 Jahre und eine Analyse der Studien, die diese Phasen wissenschaftlich begleiteten, siehe Erman (2001).

6 Das Institut für die türkische Sprache (*Türk Dil Kurumu*, TDK) definiert „kosmopolitisch" als das „Zusammenleben und Beieinandersein von Personen unterschiedlicher Nationalitäten" (Allgemeines Wörterbuch der TDK). Die Cumhuriyet-Primarschule drückt mit diesem Begriff aus, dass der Stadtteil, in dem sich die Schule befindet, ein Ort ist, in dem Menschen aus unterschiedlichen Regionen der Türkei und mit unterschiedlichen sozioökonomischen Voraussetzungen zusammenleben (mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund, teilweise ethnischer Volkszugehörigkeit, „Gebildete", „Ungebildete", Reiche und Arme). Von zentraler Bedeutung ist dabei, dass der Begriff „kosmopolitisch" aufgrund des Schülerprofils der Schule gebraucht und meist mit einer negativen Konnotation verwendet wird, im Sinne von ‚ungleichartig' und ‚zu unterschiedlich um zueinander zu passen'.

7 Beispielsweise habe ich bei meinen Familienbesuchen durch das Poster des Hz. Ali (Alī ibn Abī Tālib: Für Aleviten ist Ali der rechtmäßige Nachfolger Mohammeds) über dem Fernseher, auf die alevitische Identität der Familien Rückschlüsse gezogen. Andere kulturelle Eigenheiten traten meist erst in den Gesprächen zutage, die nach Beendigung des Interviews geführt wurden.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

über zwei Generationen zurück. Auch ist die Praxis, sich im Bildungsbereich über eine gemeinsame Identität zu definieren, außer bei den Aleviten nicht verbreitet.[8]

Dass jedoch die KurdInnen bei den Interviews mit ihrer ethnischen Identität besonders hervorgetreten sind,[9] kann zum einen damit erklärt werden, dass sie sich mittels eines politischen Kampfes und einer entsprechenden Selbstorganisation als KurdInnen definieren. Zum anderen stellen die KurdInnen in der Türkei einen hohen Bevölkerungsanteil.[10] In dem Stadtviertel, in dem die Forschung durchgeführt wurde, hat es in jüngster Zeit eine Massenzuwanderung von KurdInnen gegeben.[11] In Verbindung mit diesen Gründen kann man sagen, dass ne-

---

8 Heutzutage werden von manchen Bevölkerungsgruppen (zum Beispiel Lasen) unterschiedliche Forderungen in Bezug auf Bildung (zum Beispiel Anerkennung ihre Sprache und/oder Kultur in Schulbüchern) geäußert, die jedoch im Vergleich zu den Forderungen der KurdInnen ‚schwächer' sind und erst seit einem kürzeren Zeitraum ausgesprochen werden. Bezüglich einer generellen Analyse der Bildungsrechte von anerkannten und nicht anerkannten ethnischen Minderheiten in der Türkei siehe Kaya (2009).

9 Zweifellos haben nicht alle InterviewparterInnen dies betont. Während SchülerInnen, die erst vor kurzer Zeit nach Istanbul migriert sind, gleich zu Anfang der Interviews bei ihrer Vorstellung auf ihre kurdische Ethnizität hinwiesen, hat die Mehrheit derer, deren Familien schon seit einem längeren Zeitraum in Istanbul wohnen und in deren Familien nicht mehr überwiegend Kurdisch gesprochen wird, nicht auf ihr Kurdisch-Sein verwiesen. Dies ist jedoch nicht nur mit Migration und ‚Assimilation' in ethnischer Hinsicht zu erklären. Denn manche SchülerInnen (kurdische und nichtkurdische) haben auch andere Eigenheiten (zum Beispiel ihre Armut) nicht thematisiert. Wenngleich Einzelheiten dieses Befundes an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden können, kann doch gesagt werden, dass die (Lebens-)Zeit, die in der Schule verbracht wurde (und damit die Erwartungen der Schule, von LehrerInnen und dem Bildungssystem im Allgemeinen), ursächlich dafür ist, dass manche SchülerInnen (besonders die erfolgreichen) ihre Herkunft und Lebensbedingungen anders darstellen als sie sind (Somel 2010).

10 Es gibt keine genauen Daten über den tatsächlichen Bevölkerungsanteil der KurdInnen innerhalb der Staatsgrenzen der Republik Türkei. Nur von 1935 bis 1960 wurde in den Volkszählungen auch die Muttersprache erfragt. Diesen Daten zufolge ist Kurdisch nach Türkisch die meistgesprochene Muttersprache in der Türkei (Gökçe 2007: 266–267). In einer aktuelleren Untersuchung wurde die Bevölkerung der Türkei nach ihrer ethnischen Identität befragt. 13,4% der Befragten bezeichneten sich als kurdisch; diese Zahl liegt an zweiter Stelle hinter der Bevölkerung mit türkischer Identität (78,1%) (KONDA 2006).

11 Damit verweise ich auf die Zwangsmigration in der Türkei, die vor allem zwischen 1985 und 1996 stattgefunden hat. Viele Menschen aus den vor allem von Kurden besiedelten Regionen Süd- und Süd-Ostanatoliens mussten aufgrund der gewalttätigen Auseinandersetzungen zwischen dem türkischen Militär und den kurdischen Guerillas ihre Dörfer verlassen und in die Städte ziehen. Zwangsmigration wurde von der Menschenrechtskommission der Vereinten Nationen im Jahre 1998 in den „*Guiding Principles on Internal Displacement*" folgendermaßen definiert: „persons or groups of persons who have been forced or obliged to flee or to leave their homes or places of habitual residence, in particular as a result of or in order to avoid the effects of armed conflict, situations of generalized violence, violations of human rights or natural or human-made disasters, and who have not crossed an internationally recognized State border." (http://www.reliefweb.int/ocha_ol/pub/idp_gp/idp.html). Das genaue Ausmaß der Zwangsmigration ist umstritten. Es wird davon ausgegangen, dass zwischen 1985 und 1995 eine Million Menschen (mindestens 953 000 und höchstens 1 201 000 Menschen) aus Sicherheitsgründen innerhalb der Türkei migriert sind

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ben den in der Türkei anerkannten religiösen oder ethnischen Minderheiten, die eigene Schulen besitzen, die KurdInnen diejenige Gruppe stellen, die am meisten mit ihren Forderungen im Bildungsbereich in den Vordergrund rückt und die am intensivsten diskutiert wird. Die Kurden sind in den Auseinandersetzungen um muttersprachliche Bildung beziehungsweise Bildung in der Muttersprache[12] (*anadilinde eğitim/anadili eğitimi*) in der Türkei tatsächlich diejenige Gruppe, an die man zuerst denkt. Die Auseinandersetzung um muttersprachliche Bildung war aus meiner Sicht deswegen in den letzten Jahren ‚gefährlich'[13] und ist es weiterhin.

Grundsätzlich habe ich die Fragen, die auf meinen Vorüberlegungen aus der Literaturrecherche und den Erfahrungen, die ich als Schülerin und Lehrerin in der Türkei gemacht habe, beruhten, während der Interviews nicht in den Vordergrund gestellt. Den SchülerInnen habe ich Fragen wie „Erzähl mir etwas von dir!" und „Was hast du gemacht, also du gestern von der Schule kamst?" und LehrerInnen Fragen wie „Können sie mir das letzte Gespräch, das sie mit den Eltern hatten, erzählen?" gestellt. So konzentrierte ich mich auf die Themen (Dimensionen), die von den Erzählenden in den Vordergrund gestellt wurden, und versuchte festzustellen, welche Relevanz sie für die Interviewten haben. Ähnlich bin ich auch beim Thema Ethnizität vorgegangen. Ich habe keine direkten Fragen gestellt, sondern nur, wenn die interviewte Person das Thema ansprach, mein Gegenüber ermutigt, dieses Thema weiter auszuführen. Dabei wurden Ethnizität und mit ihr verknüpfte Themen in manchen Interviews in der den Interviewten eigenen Art angesprochen. Die Art und Weise, wie die Themen angesprochen wurden, spielt eine große Rolle in den Forschungsergebnissen, die ich weiter unten diskutieren werde.

Obwohl der Titel meines Artikels sowohl wegen den historisch-politischen Bedingungen der Türkei und der Eigenarten des Gebietes, in dem ich geforscht

(Hacettepe Üniversitesi Nüfus Araştırmaları Enstitüsü 2006: 69–75). Detailliertere Definitionen bezüglich der Lebensformen und Lebensbedingungen von Zwangsmigranten in der Türkei können den oben genannten Quellen entnommen werden.

12 Muttersprachliche Bildung bedeutet, dass sämtlicher Unterricht in der Muttersprache der SchülerInnen gehalten wird. Bildung in der Muttersprache bedeutet demgegenüber, dass der gesamte Unterricht in der offiziellen Landessprache gehalten wird und es für die Muttersprache (die sich von der offiziellen Landessprache unterscheidet) gesonderten (Sprach-)Unterricht gibt. Ayan Ceyhan und Koçbaş verweisen in diesem Zusammenhang auf diese zwei unterschiedlichen Unterrichtsysteme bezüglich des (Mutter-) Sprachunterrichts (2009: 12). Die beiden Autorinnen des Berichts mit dem Titel *Çiftdillilik ve Eğitim* schlagen vor, anstelle der oben genannten Begriffe, den Begriff Zweisprachigkeit zu benutzen. Neben konzeptionellen Diskussionen formulieren sie, über die *Notwendigkeit* des zweisprachlichen Konzepts während der obligatorischen Schulzeit hinausgehend, Vorschläge und Alternativen, *wie* diese Art von Bildung umgesetzt werden kann.

13 2001 und 2002 fanden Ermittlungsverfahren und zum Teil auch Bestrafungen von Studierenden statt, die eine Petition unterschrieben hatten, welche unter anderem Forderungen nach muttersprachlichem Unterricht beinhaltete. 2004 wäre die Gewerkschaft der Bildungs- und Wissenschaftskräfte (*Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası,* Eğitim Sen) fast geschlossen worden, da ihre Satzung den Ausdruck „muttersprachliche Bildung" enthielt (Kaya 2009).

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

habe, als auch wegen meines Forschungsansatzes auf ein allgemeineres Thema verweist, gehe ich in diesem Beitrag nur auf eine Ethnizität ein, nämlich auf den Zusammenhang zwischen KurdInnen und Bildung.

Der Zusammtenhang von Bildung und Ethnizität in einer Primarschule

Vor allem in den letzten Jahren sind in der Türkei eine Reihe wissenschaftlicher Arbeiten und zivilgesellschaftlicher Berichte aus unterschiedlicher Perspektiven über die Benachteiligung von KurdInnen im Bildungsbereich entstanden (Bayraktar 1999; Adaman/Keyder 2005; Yükseker 2005; Kurban et al. 2006; Tarih Vakfi 2009; Kaya 2009; ERG 2008). Die Ergebnisse der meisten Arbeiten beziehen sich nicht auf direkte Daten über die KurdInnen selbst, sondern auf die Gebiete im Osten und Südosten der Türkei, in denen die kurdische Bevölkerung vorwiegend angesiedelt ist. Das liegt daran, dass in den Statistiken keine direkten Daten bezüglich ethnischer Zugehörigkeit erhoben werden und dass es bis vor kurzem sehr schwer war, dazu Daten zu erheben. In den östlichen und südöstlichen Gebieten ist unter anderem die Unterversorgung mit Schulen und LehrerInnen im Vergleich zu den anderen Gebieten Anatoliens größer, demzufolge ist die Beschulungsquote niedriger (Şahin/Gülmez 2000). Die Chance, dass ein Mädchen, das in einem südanatolischen Dorf in Armut aufwächst, auf die Universität geht, liegt bei einem Prozent (Ayan Ceyhan/Koçbaş 2009). Man kann an diese Daten, die die regionalen Ungleichheiten dokumentieren, auch über die Statistiken des Nationalen Erziehungsministeriums (*Milli Eğitim Bakanlığı,* MEB) gelangen. Grundlegende Daten über KurdInnen, die nicht mehr in diesen Gebieten leben und zumeist in die Großstädte gezogen sind, liegen bisher in nur sehr geringer Menge vor. Jedoch haben die bisher durchgeführten Forschungen gezeigt, dass die migrierten kurdischen Jugendlichen im Vergleich zu ihren Altersgenossen in den oben genannten Gebieten von den Bildungsangeboten in den Großstädten mehr profitieren. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse, dass sie mit ganz anderen Problemen, die die Migration mit sich gebracht hat (zum Beispiel arbeiten zu müssen), konfrontiert sind (Kurban et al. 2006: 85; Adaman/Keyder 2005). Dass der Unterricht nicht in ihrer Muttersprache abgehalten wird, gilt als weitere Ursache für die Benachteiligung von KurdInnen im Bildungsbereich; hierzu sind aber noch unmittelbar auf dieses Problem zielende Forschungen notwendig. Auf einen für diese Frage mittelbar relevanten Befund verweisen Daten, die 2008 von der Initiative für Erziehungsreform (*Eğitim Reformu Girişimi*, ERG), der Stiftung zur Erziehung von Müttern und Kindern (*Anne Çocuk Eğitim Vakfı*, ACEV) und dem Verein zur Unterstützung und zum Training weiblicher Kandidaten (*Kadın Adayları Destekleme ve Eğitme Derneği*, KA.DER) in sechs verschiedenen Provinzen erhoben wurden: Mehr als die Hälfte der Jugendlichen, die ohne Abschluss von der Schule abgegangen sind, kommen aus Familien, in

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

denen eine andere als die türkische Sprache gesprochen wird (51,9%) (Ayan Ceyhan/Koçbaş 2009: 8). Bei der Untersuchung der Darstellung der verschiedenen anatolischen Bevölkerungsgruppen (einschließlich der Kurden) in Bildungsmaterialien, wie zum Beispiel Schulbüchern, wurde festgestellt, dass diese entweder gar nicht oder feindselig dargestellt werden (Tarih Vakfı 2009: 3).

Doch sind kurdische Jugendliche unmittelbar aufgrund ihrer ethnischen Zugehörigkeit Diskriminierung ausgesetzt? Oder lässt sich ihre benachteiligte Situation hinsichtlich Bildungspartizipation und Bildungserfolg auf geographische Bedingungen (Aufwachsen im Dorf, in der Stadt, zentralen oder *gecekondu*-Gebieten), oder sozioökonomische Bedingungen zurückführen, oder darauf, dass sie nicht in ihrer Muttersprache unterrichtet werden? Diese Fragen harren noch ihrer Erforschung. Dieser Artikel thematisiert bezüglich dieser Fragen nur einen Punkt, nämlich die Bedeutung der Schulorganisation für den Zusammenhang von Ethnizität und Bildung und deren unterschiedlichen soziologischen Dimensionen. Die grundlegenden Fragen des Artikels sind:

1. Gibt es Anzeichen ‚ethnischer Diskriminierung' (gegen KurdInnen) in den Praktiken einer einzelnen Primarschule?
2. Welche sozialen Bedingungen beeinflussen das Verhältnis zwischen KurdInnen und dem öffentlichen Bildungssystem? Wie interpretieren die LehrerInnen und Schulen diese sozialen Bedingungen und wie gehen sie damit um?
3. Die Partizipation von KurdInnen im Bildungsbereich wird meist als nur ein regionales, den Südosten der Türkei betreffendes, Problem behandelt. Wie wird dieses Problem in der Primarschule einer von Binnenmigration betroffenen Stadt wie Istanbul erlebt?
4. Inwiefern beeinflusst die Organisation der Schule die ungleiche Bildungspartizipation der KurdInnen und ihre Schwierigkeiten, höhere Bildungsabschlüsse zu erhalten?

Zur Schule als Organisation

Die Funktionsweise der Schulen in der Türkei wird vom Erziehungsministerium formell geregelt. Die Umsetzung dieser Regeln in die Praxis wird von der gegenwärtigen Beschaffenheit des Bildungsystems, den nationalen politischen und ökonomischen Bedingungen, politischen und akademischen Diskursen sowie den gesellschaftlichen Erwartungen beeinflusst. Auch das Profil der Schule, das heißt die sozioökonomische und kulturelle Beschaffenheit der Gegend, in der sich die Schule befindet, die Eigenschaften der Familien, aus denen die SchülerInnen stammen, sowie auch das Profil der Angestellten der Schule beeinflussen die Arbeitsweise der Schule. Die Schulorganisation richtet sich nach den Vorgaben des Ministeriums und berücksichtigt die äußeren Einflüsse ihrer direkten Umgebung. Gleichzeitig interpretiert sie die vorhandenen Vorgaben und Bedingungen gemäß ihrer eigenen

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

Zielen entsprechend unterschiedlich. Darüber hinaus produziert und praktiziert sie auch ungeschriebene Regeln.[14] Mit den Funktionsweise der Schulorganisation sind daher offizielle und inoffizielle Praktiken in der Schule gemeint, die von der Verwaltung oder ihr untergeordneten Lehrer(inne)n (zum Beispiel im Disziplinarausschuss oder in der schulpsychologischen Beratung) verwirklicht werden.

Die Cumhuriyet-Primarschule

Die Schule, in der ich die Forschung durchgeführt habe, wird von circa 3 000 SchülerInnen besucht, von denen die eine Hälfte vormittags und die andere Hälfte nachmittags unterrichtet wird.[15] Die Schule steht, abgesehen von den Problemen, die sich aus der gesellschaftlichen Stellung der Familien der SchülerInnen ergeben und den üblichen finanziellen und personellen Herausforderungen, die für Schulen in *gecekondu*s typisch sind, keinen nennenswerten Herausforderungen gegenüber. Andere mögliche Problemfelder wie Drogenkonsum, Gewalt, Prostitution, längere Schulfehlzeiten, da Jugendliche und Kinder arbeiten müssen, liegen nicht vor. Es gibt zwar SchülerInnen, die neben der Schule arbeiten, dies führt jedoch nicht dazu, dass sie über längere Zeiträume oder zu bestimmten Zeiten nicht zur Schule kommen. Dass diese Schule nicht mit Problemen dieser Art konfrontiert ist, möchte ich betonen, denn die SchülerInnen dieser Schule leben nicht in Nachbarschaften mit extremen Lebensbedingungen, die als „Gebiet des Scheiterns" (Pınarcıoğlu/Işık 2001) oder „kollabierendes Stadtviertel" (Adaman/Keyder 2006) bezeichnet werden.

Die Schule wurde 1977 als eine Grundschule mit fünf Klassenzimmern gegründet, als das Gebiet im Zuge der Binnenmigration für die Besiedelung zugelassen wurde. Durch den Zuzug von weiteren MigrantInnen wuchs sie im Lauf der Zeit, das heißt die Institution selbst ist ein Produkt der Binnenmigration und

---

14 An dieser Stelle soll auf die Veröffentlichung von Gomolla und Radtke (2009) mit dem Titel „Institutionelle Diskriminierung" hingewiesen werden, in der neben deren Forschung an Bielefelder Schulen auch verschiedene Forschungsansätze zur Schulorganisation vorgestellt und die zum Thema Schulorganisation vorhandenen weltweiten Forschungen zusammengefasst werden. Zum Begriff der informellen Regeln siehe Nohl (2010). Es existieren schon verschiedene Untersuchungen zu politischen, gesellschaftlichen und ideologischen Faktoren, die das türkische Bildungssystem beeinflussen. Eine Untersuchung, die unter dem Titel „gesellschaftliche Ausgrenzung" Auswirkungen gesellschaftlichen Wandels auf Schulen eines Ankaraner Stadtteils ermittelt (Ünal et al. 2010), sowie eine Analyse des Wandels der Bildungsideologien im Laufe der türkischen Geschichte (Kaplan 1999) sind hier zu erwähnen.

15 Diese Praxis wurde in den ersten Jahren der Republikgründung eingeführt, um die Anzahl der SchülerInnen innerhalb von kurzer Zeit zu verdoppeln. Heutzutage wird das Schichtsystem in Gebieten eingesetzt, in denen Schulen und oder Klassenzimmer nicht für die Anzahl der SchülerInnen ausreichen. Die Hälfte der SchülerInnen hat von morgens bis mittags Unterricht, die andere Hälfte der SchülerInnen von mittags bis abends. Dieses System ist außer in Privatschulen, Zentralschulen, zu denen die Schüler auf dem Lande mit dem Bus gelangen, sowie den sich in den Stadtzentren befindlichen Schulen der Mittelklasse in der Türkei sehr verbreitet.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

des gesellschaftlichen Wandels in Istanbul. Während sich das Stadtgebiet infolge von Migration und der sich im Laufe der Zeit verändernden Produktionsverhältnisse[16] in Istanbul gewandelt hat, hat sich die Schulorganisation ebenfalls diesen Bedingungen entsprechend weiterentwickelt. Dies wird im Folgenden anhand der Beschreibung des Schuleinzugsgebiets und des Profils der Familien erörtert.

Diskriminierungspraktiken der Cumhuriyet-Primarschule und Ethnizität

Klassenaufteilung

Die Schule nimmt jedes Jahr 300 bis 350 SchulanfängerInnen auf und teilt sie während der Anmeldungsphase in neun Klassen auf. Die Art und Weise der Aufteilung gibt Hinweise auf die grundlegenden Kriterien der Schule. Ein Lehrer sagt Folgendes über den Aufteilungsprozess:

> „Wenn Du fragst wie die erste Klasse gemacht wird und so? Eine Person aus der Schulleitung arbeitet hier seit 10–15 Jahren und kennt die Nachbarschaft sehr gut. Wer ist wer in der Nachbarschaft, welche Familie wohnt in welcher Straße, wer ist welcher Herkunft. Das Verhalten der Eltern, das Auftreten der Kinder, dies alles entscheidet halt über die Schulklasse. Er schreibt [die SchülerInnen; N.S.] nach dem Kleidungsstil der Eltern ein. Das seltsame an der Sache ist, dass diese Person sich selten täuscht".[17]

Die Straße, in der die SchülerInnen wohnen, ist für die Cumhuriyet-Primarschule ein Entscheidungskriterium für die Aufteilung der Klassen, denn es gibt in der Nachbarschaft zwei unterschiedliche Siedlungsformen: Die Wohnanlage und das *gecekondu*.[18] Obwohl diese Wohnformen nebeneinander und nicht getrennt von-

---

16 Während sich die Arbeitsplätze der ersten MigrantInnengenerationen im Industriesektor befanden, haben sich besonders seit 1990 durch den Übergang von der Industrie- in die Dienstleistungsgesellschaft die Arbeitsplätze in Richtung Dienstleistungsgewerbe verschoben (Yenen et al. 2000). Seit den 1970er Jahren sind die Arbeitslosenraten in den *gecekondu*s sehr hoch (Erman 2001).

17 Bei der Transkription der Interviewaufnahmen wurde darauf geachtet, die Betonungen und die Sprechweise der/s Interviewten so genau wie möglich aufzuzeichnen. Um diese Besonderheiten aufzuzeichnen, wurden spezielle Zeichen benutzt. Eine Zahl in Klammern (2) zeigt in diesem Fall eine zweisekündige Pause an. Ein unterstrichenes Wort wie „sicher" zeigt an, das der/die Interviewten dieses Wort besonders betont hat. Zwei Doppelpunkte weisen darauf hin, dass die Silbe verlängert wurde (zum Beispiel groß::). Auch Punkte und Kommata, sowie Fragezeichen werden außerhalb ihrer grammatikalischen Funktion verwendet. Punkte signalisieren abfallende Intonation, die Kommata und Fragezeichen aufsteigende Intonation. „(...)" bedeutet, dass etwas ausgelassen wurde. Für diese Transkriptionsregeln siehe Bohnsack et al. (2001: 363).

18 Ursprünglich bestanden die ‚neuen Stadtteile' der großen Städte aus *gecekondus*. Nachdem der Wohnbau auf diesen Gebieten legalisiert wurde, erhielten diese Stadtteile ein zwiespältiges Antlitz: Zuerst entstanden einzelne Mehrfamilienhäuser, danach Wohnanlagen (Türkisch: *site*). Wohnanlagen sind im Allgemeinen Siedlungen, die einen gemeinsamen Garten teilen, von einer Mauer umgeben sind und eine gemeinsame Verwaltung haben. Den Un-

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

einander existieren, geben die Straßennamen[19] für eine Person, die „die Nachbarschaft sehr gut kennt", Auskunft über die Wohnlage und dadurch auch über die sozioökonomische Situation einer Familie. Ein weiteres Merkmal der Familien einer Straße ist, dass sie meist aus der genau gleichen Stadt migriert, sozusagen ‚Landsleute' sind, auch wenn dieses Phänomen, einem Muhtar zufolge, in Auflösung begriffen ist. Der Ort, woher die Familie migriert ist („wer ist welcher Herkunft") spielt also eine Rolle für die Einteilung der Klasse des Schülers oder der Schülerin. Werden dazu noch Kleidung, Erscheinung und Verhalten des Kindes miteinbezogen, ist es in den Augen des Lehrers möglich, die Klassenaufteilung ohne ‚großen Irrtum' („diese Person sich selten täuscht") durchzuführen.

Obwohl die SchülerInnen der Schule fast ausschließlich Arbeiterkinder sind, differenziert sich ihre sozioökonomische Lage durch den Bildungsstand und Beruf der Eltern und die Ausübung einer geregelten Arbeit. Ein weiterer wichtiger Faktor für die sozioökonomische Lage der Familie ist die Migrationsgeschichte. Wenngleich sämtliche Familien eine Migrationsgeschichte haben, verbessert sich die Arbeits- und Wohnbedingung einer Familie entsprechend der Länge ihres Aufenthalts in Istanbul.[20] Gemäß den oben angesprochenen veränderten Produktionsverhältnissen in Istanbul arbeitet eine höhere Anzahl der früheren MigrantInnen in großen Firmen und auf Behörden, während die neu Zugewanderten mehr in Subunternehmen und ohne Versicherung arbeiten. Dasselbe gilt für die Wohnbedingungen. Früher Migrierte haben anstelle der *gecekondu* neue Apartmenthäuser gebaut beziehungsweise wohnen in eigenen Wohnungen und vermieten ihre *gecekondus* an Neuankömmlinge.[21]

---

terschied zwischen Wohnanlage und *gecekondu*, der im vorherigen Interviewabschnitt erwähnt wurden, wird von dem Schulleiter folgendermaßen beschrieben:
„Also das hier ist ein kosmopolitisches Gebiet, halt also in der Gegend, es gibt hier aufgeklärte Menschen. Besonders die Schüler aus den Blocks haben ein besseres Niveau. Und dann die Slums (türkisch: *varoş*), wie wir es ausdrücken, halt die Schüler, die aus Orten stammen, in denen *gecekondus* überwiegen, sind problematischer. Also: Sie schenken der Bildung weniger Aufmerksamkeit (3)."
An diesem Zitat wird deutlich, dass die SchülerInnen nicht anhand ihres ökonomischen Hintergrundes, sondern an den den Familien unterstellten kulturellen Eigenschaften („aufgeklärt") oder anhand ihrer Haltung gegenüber Bildung („Aufmerksamkeit") gemessen werden. Weiter unten wird auf die Sicht der Schule auf ihre Nachbarschaft noch gesondert eingangen.

19 Ein Lehrer schildert dies mit folgenden Worten: „Wir gruppieren die Eltern nicht nach dem Stadtviertel, sondern nach der Straße ein. Zum Beispiel ist es unmöglich, dass jemand aus der Gülmez-Straße, selbst wenn er viel weiß, ein guter Schüler wird. Das ist ein Ort, wo die Verslumung am Schwersten wieg und die Leute aus dem Osten kommen, mit einer niedrigen Bildung und Kultur."

20 Zweifellos kann diese Aussage nicht verallgemeinert werden. Ein wichtiger Grund dafür ist, dass nicht nur eine Form der Migration existiert. Ein Blick auf die Eltern der SchülerInnen zeigt, dass eine auffallend große Bandbreite an Migrationsgründen existiert (von der Zwangsumsiedlung bis zur dienstlichen Versetzung).

21 Dieses Phänomen wurde nach Pınarcıoğlu/Işık (2001) als „sich ablösende Armut" (*nöbetleşe yoksulluk*) benannt.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Ich habe beobachtet, dass im Zuge des Aufteilungsprozesses, von dem der Lehrer spricht, die SchülerInnen aus ‚manchen' Klassen vornehmlich aus erst vor Kurzem migrierten Familien (nicht nur kurdischen) stammen, ihre Eltern (meist die Väter) keine regelmäßige Arbeit und daher auch kein regelmäßiges Einkommen haben und oft in Haushalten mit vielen Mitgliedern leben. Tatsächlich teilt die Schule sämtliche SchülerInnen nach diesen Kriterien auf. In dem Maße, in dem sich die sozioökonomische Lage des Stadtgebiets ändert, verändern sich auch die Kriterien für die Klasseneinteilung. Wenn man berücksichtigt, dass es früher in diesem Gebiet keine Wohnanlagen gab (und daher keinen Unterschied zwischen Wohnanlage und *gecekondu*), dann kann gesagt werden, dass sich zusammen mit der Entwicklung des Stadtgebietes neue Kriterien für die Einteilung der SchülerInnen herausgebildet haben.[22]

Was ist nun das Ziel der Aufteilung, die der Lehrer oben erwähnt hat? Es geht darum, sicherzustellen, dass SchülerInnen aus den gleichen sozio-ökonomischen Umständen in dieselben Schulklassen eingeteilt werden. In anderen Worten: Es sollen möglichst homogene Klassen gebildet werden. Denn eine homogene Klasse wird als ein lernunterstützender und die Lernumgebung verbessernder Faktor angesehen.[23]

---

[22] Die schulische Praxis der Aufteilung in Klassen wird nicht nur durch die demographische Situation der Nachbarschaft bestimmt, sondern auch noch von anderen Faktoren beeinflusst. Zum Beispiel stellte sich bei meinem Besuch im Mai 2009 heraus, dass die Schule an das E-Schulsystem (elektronisches Schulsystem, *e-okul*) angeschlossen wurde. Während eines Gesprächs mit einem Lehrer über das neue System berichtete er, dass die Anmeldung nun über das Internet erfolge (entweder melden sich die Eltern außerhalb oder mit Hilfe von Ko-Rektoren in der Schule an) und dass während der Anmeldungsphase das Programm anhand des Anmeldedatums selbst die Schulklassen einteile. Dies bedeutet, dass von nun an nicht mehr zur selben Zeit neun Schulklassen auf einmal offen sind und man die Schüler nicht mehr in die gewünschte Klasse einteilen kann. Der Lehrer erwähnte, dass das neue System nicht verhindere, dass die SchülerInnen in bestimmte Klassen versetzt werden beziehungsweise „gute" Klassen gebildet werden könnten. Nach Beendigung der Anmeldungsphase würde die Schulleitung (manchmal auch auf Antrag der Eltern) die SchülerInnen neu zuteilen. Trotzdem kann davon ausgegangen werden, dass das neue Auswahlsystem die Klassenverteilung nicht in dem Maße beeinflusst, wie es vorher durch die einzelne Einschätzung der SchülerInnen und ihrer Familien geschehen ist.

[23] In der Anmeldungsphase werden die SchulanfängerInnen entsprechend ihres sozioökonomischen Hintergrundes in homogene Klassen eingeteilt. Die Benennung der Schulklassen in „erfolgreiche" oder „nichterfolgreiche" entsteht nicht von Beginn an, sondern erst durch verschiedene Prozesse im Verlauf der Schulzeit. Diese Prozesse werde ich weiter unten behandeln. Der Mathematiklehrer verteidigt den Umstand, dass die vorhandenen Klassen wie in den privaten Prüfungsvorbereitungsschulen nach dem Niveau der Schüler in einer homogenen Form zusammengestellt werden müssen, folgendermaßen: „Denn eeh wenn sie jedem Niveau entsprechend unterrichten, erzielen sie einen Gesamterfolg. Aber wenn sie in den Klassen sind, in diesen überfüllten Schulklassen (...). Da kann man natürlich nicht abstimmen, wem man was unterrichtet, ob man jetzt von unten [dem Niveau; N.S.] oder von oben anfängt." An dieser Stelle sei auf Oakes (2005) verwiesen, die in ihrem Buch die negativen Auswirkungen von Einteilungen und Klassenzuteilungen entsprechend der schulischen ‚Fähigkeiten' von SchülerInnen in den USA aus einer historischen Perspektive diskutiert.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Ungleiche Verteilung von Ressourcen

In einem nächsten Schritt soll nun die Phase der Klasseneinteilung unter dem Aspekt der Ethnizität näher betrachtet werden. Derselbe Lehrer fährt folgendermaßen fort:

> „Also vielleicht gibt es das an meiner Schule nicht. Sowas wie lass uns hohe Anmeldungsgebühren nehmen und spezielle Klassen einrichten, sowas gibt es nicht, aber. (...) Trotzdem entstehen die Schulklassen gemäß bestimmter Einkommensgruppen. Die werden bestimmten Lehrern gegeben, das heißt die werden Lehrern gegeben, die in dem Stadtviertel als gute Lehrer bekannt sind und s:o kommen die. (...) (2) Vor einiger Zeit machte einer der Kollegen eine interessante Erfahrung. Der Korektor hatte ihm in der Anmeldungsphase sämtliche kurdische Kinder oder Kinder, die kein Türkisch konnten, gegeben. Warum hast Du die mir gegeben?, fragte er, Du, Du kannst auch Kurdisch, Du bist Kurde, wirst Dich mit ihnen gut verstehen. Natürlich gibt es sowas nicht (...) Das war nur ein Witz, aber weil dieser Kollege sich weniger Zeit als die anderen nimmt, sich weniger interessiert, bekommt er normalerweise diese Kinder. Was weiß ich, halt die Kinder, denen es wirtschaftlich nicht so gut geht, die nach Istanbul migriert sind".

Das Zitat des Lehrers weist darauf hin, dass die Schule nicht nur homogene Klassen einteilt, sondern auch bestimmt, welche/r LehrerIn welche Klasse erhält. Ein weiterer interessanter Punkt ist, dass die Lehrer ebenfalls klassifiziert werden. Diese Klassifizierung führt zu einem Abgleich. Der/m LehrerIn, die/der „sich weniger engagiert", wird eine Klasse zugeteilt, die aus Kindern besteht, deren materielle Lage schlechter ist, die vor kurzer Zeit migriert sind und die kurdischer Herkunft sind.[24] Entsprechend jener Absicht, mit der homogene Klassen gebildet werden, müsste eigentlich einer Klasse, die mehr Einsatz und Interesse erfordert, ein ‚besserer' Lehrer zugeteilt werden. Diese hier beobachtete Vorgehensweise ist jedoch von den Vorannahmen der Schule und den Kriterien des Bildungssystems geprägt. Eine dieser Annahmen ist, dass man sich nicht zutraut, „die Ketten der SchülerInnen zu brechen", wie es eine Lehrerin sagt. Demzufolge können die gesellschaftlichen Bedingungen außerhalb der Schule von der Schule selbst nicht geändert werden und nur SchülerInnen, die bestimmte Voraussetzungen mitbringen, werden eine akademische Laufbahn vollenden. Auf der anderen Seite muss die Schule so vielen SchülerInnen wie möglich den Übergang zur nächsthöheren Bildungseinrichtung, das heißt auf ein gutes (qualitativ hochwertiges) Lyzeum (*lise*) in der 9. Klasse ermöglichen, um von den Eltern und dem Erziehungsministerium als eine erfolgreiche Schule anerkannt zu werden.[25] Daher

---

24 Andererseits zeigt dies auch die ungleichen Praktiken an, mit denen das Lehrpersonal konfrontiert ist. Diese Ungleichheit resultiert auch aus unterschiedlichen Anstellungsverhältnissen, befristeten oder unbefristeten Verträgen. Die mehrdimensionalen Ungleichheiten und ungleichen Beziehungen in der Schulorganisation, sowie die Rolle der SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern in der Entstehung und Aufrechterhaltung dieser Ungleichheiten werden in meiner Dissertation näher beschrieben.

25 Es gibt Gründe dafür, dass die Cumhuriyet-Primarschule in einem sozioökonomisch heterogenen Gebiet mit den Nachbarprimarschulen in einem Wettbewerb steht. Hat die Schule

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

werden die vorhandenen Ressourcen[26] unter jenen SchülerInnen aufgeteilt, von denen ausgegangen wird, dass sie erfolgreich sein werden und von außen Unterstützung bekommen (von der Familie und dadurch von NachhilfelehrerInnen und von *dershane* genannten privaten Prüfungsvorbereitungsschulen).

Die Art und Weise, wie der Lehrer den kurdischen Kollegen und die kurdischen SchülerInnen thematisiert, dokumentiert, dass an der Schule die ethnische Identität nicht verheimlicht wird und dass es kein direktes Problem mit der ethnischen Identität einer Person gibt. Die Schule klassifiziert stattdessen LehrerInnen und SchülerInnen mit den folgenden eigenen Codes: Für die SchülerInnen wird (anstelle der Klassifizierung als türkisch oder kurdisch) „Türkisch sprechend" oder „nicht Türkisch sprechend" benutzt,[27] für das Lehrpersonal „engagiert" beziehungsweise „nicht engagiert".

Wenn die SchülerInnen die 6. Klasse erreichen, bekommen sie für jedes Unterrichtsfach einen Fachlehrer. Die Einteilung ‚engagierte/r LehrerInnen' in ‚erfolgreiche Klassen' wird dabei teilweise fortgesetzt. Andererseits erwähnen die LehrerInnen, die „erfolgreiche" und „erfolglose" Klassen zugleich unterrichten, dass sich ihr eigenes Verhalten von Klasse zu Klasse unterscheide. LehrerInnen haben weniger Erwartungen an die sogenannten erfolglosen Schulklassen: Sie erwarten lediglich, dass die SchülerInnen so viel lernen, dass sie ins nächste Schuljahr ver-

einen besseren Ruf, so wird sie von den Familien mit einem höheren Einkommen (die Schule nennt sie „engagierte (*ilgili*) Eltern") bevorzugt. Für die Schule sind diese Familien ein Garant für ihren Erfolg. Um diese Familie anzuziehen, legt die Schule Wert auf die Reinigung und Sicherheit des Schulbereiches. Auch das Klassenaufteilungssystem und die Zuordnung ‚guter' Lehrer auf ‚gute' Klassen kann als eine ‚versteckte Einladung' für bessergestellte Familien angesehen werden.

26 Hier wurde nur das Lehrpersonal als Ressource erwähnt. Aber auch die Laborbenutzung, die Teilnahme an Ausflügen und manche kostenlose Kurse, die von LehrerInnen nach der Schule angeboten werden, funktionieren nach ähnlichen Prinzipien.

27 Der türkischen Verfassung zufolge ist die Unterrichtssprache Türkisch. Es ist verboten, türkische Staatsangehörige in einer anderen Sprache als der offiziellen Muttersprache zu unterrichten. Als einzige Ausnahmen gelten hier dem Vertrag von Lausanne (1923) zufolge die Sprachen der offiziell als Minderheit anerkannten Gruppen (Armenier, Griechen, und so weiter). Zugleich war die Existenz des Kurdischen, bis vor kurzem einige neue Praktiken bezüglich des Kurdischen aufkamen (wie ein staatliches kurdischsprachiges Fernsehen oder kurdische Sprachkurse), weitgehend nicht akzeptiert worden. Die Kinder, die ich für mein Forschungsvorhaben interviewt habe und die in Istanbul geboren oder in sehr jungem Alter nach Istanbul gezogen sind sowie bis zum Schulanfang Türkisch gelernt haben (oder deren Familie nur Türkisch spricht), haben in den Interviews nicht auf die Sprachthematik verwiesen. Die Kinder jedoch, die erst später nach Istanbul migriert sind, erst dort Türkisch gelernt haben und daher in der Schule mit Problemen konfrontiert waren, haben die Sprachthematik besonders hervorgehoben. Dem obigen Interviewausschnit zufolge werden die SchülerInnen der Cumhuriyet-Primarschule nicht direkt anhand ihrer kurdischen Identität, sondern anhand ihrer Türkischkenntnisse beurteilt. Ich habe nicht beobachtet, dass die GrundschülerInnen aufgrund ihrer Türkischkenntnisse in Klassen aufgeteilt wurden. Auch wenn dies zuträfe, kann anhand der Interviews mit den SchülerInnen gesagt werden, dass für die Kenntnisse der türkischen Sprache die sozioökonomische Situation der Familien entscheidender als deren ethnische Identität ist.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

setzt werden, und stellen in den Klassenarbeiten vergleichsweise leichte Fragen. Eine Lehrerin fasst dieses Verhalten folgendermaßen zusammen:

> „Also es gibt Klassen, deren Schüler immer oberhalb eines bestimmten Niveaus sind. (1) Eh, die leiten dich sowieso in eine bestimmte Richtung. Es bildet sich ein ihnen entsprechender Lehrstil heraus, eeh das heißt wenn du den Stil, in den du eine anderen Klasse unterrichtest, in dieser Klasse anwendest, dann fangen die an zu stöhnen oder fragen Frau Lehrerin, haben sie nicht noch was Schwereres gefunden, können wir nicht lieber die Fragen aus dem [Übungsheft; N.S.] benutzen? ((imitiert die Sprechweise der SchülerInnen)). Sofort veränderst du dann für sie die Richtung. Oder in der Anfangszeit erlebst du so etwas, weil du sie nicht kennst, danach betrittst du das Klassenzimmer vorbereitet, das heißt eeh weil du sowieso weißt, dass dich do- dort so etwas erwartet, kommst du rein und weißt was zu tun ist. In der Anfangszeit, wenn du die Klasse noch nicht kennst, versuchst du natürlich schon jede Klasse auf die gleiche Weise zu unterrichten, stellst dann aber fest, dass es das hier, eh eh hier nicht gibt, die Klasse ist nicht so eine Klasse, also machst du das so. Eh auch die schlechten [Klassen; N.S.] beobachtest du, die verschlechtern sich zusehends, oder eeh die sind sowieso schlecht eh (.). Ihr eh eh Erfolg ist sowieso gering, das was sie als Grundlage lernen müssen wie auch immer, du versuchst ihnen die grundlegenden Fä- Fähigkeiten, wie auch immer beizubringen, wie auch immer das versuchst du halt beizubringen. Daher entsteht der Dings, eeh Unterschied zwischen den Klassen. Das unterschiedliche Verhalten des Lehrers hat mit dem eeh dessen Unterrichtsstil zu tun, (.) Eh niemand kann sagen, dass er das nicht tut. Das gibt es halt nicht: Ich behandle alle gleich“.

Ausschluss

Zusätzlich zur Klassenaufteilung und der Zuweisung bestimmter LehrerInnen in bestimmte Klassen, weist die Schule spezielle Diskriminierungspraktiken gegenüber einzelnen SchülerInnen auf. Dies gilt beispielsweise für SchülerInnen, die ‚nicht den Anforderungen‘ entsprechen. Eine herausstechende Praxis ist die weitere Registrierung oder ein Vermerk über die Schulversetzung von SchülerInnen, obwohl sie die Schule verlassen haben. Dadurch vermeidet die Schule jegliche Erklärungsnot gegenüber vorgesetzten Behörden und verhindert damit, dass die SchülerInnen zurückkommen und der Schule dadurch erneut ‚zur Last‘ fallen. Dies bedeutet, dass ein Kind, obwohl es auf dem Papier in einer Schule registriert ist, in Wirklichkeit aus dem Bildungssystem herausgefallen sein kann. Auf diese Prozedur wurde ich durch die Erzählungen eines Lehrers und zweier SchülerInnen aufmerksam, die ‚durch Zufall‘ wieder zur Schule zurückgekommen waren. Eine Sichtung der Schulakten, die ich daraufhin im Zuge der Forschungsarbeiten durchführte, zeigte, dass acht SchülerInnen registriert waren, obwohl sie in Wirklichkeit nicht mehr zur Schule kamen.

Um zusätzliche Probleme zu vermeiden, schließt die Schulorganisation manche SchülerInnen aus. Von dieser ‚Lösung‘ sind nicht nur kurdische Kinder betroffen. Jedoch geht es im Folgenden, entsprechend der Perspektive des Artikels, um den Zusammenhang zwischen Ausschluss und ‚Ethnizität‘. Die Beratungslehrerin definiert die Schwierigkeiten mit kurdischen Kindern folgendermaßen:

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

„Es gibt manchmal individuelle Probleme, aber hätten Sie dieses Interview in einer gewöhnlichen Umgebung geführt, in der Menschen mit mittlerem sozioökonomischen Niveau ansässig sind, wären nicht viele individuelle Probleme zu Tage getreten. Aber hier haben mehr als 20%, manchmal sogar bis zu 25% [der SchülerInnen; N.S.] individuelle Probleme. Denn dass die Familien kein Türkisch können, ist ein individuelles Problem und das ist hier in der Umgebung sehr verbreitet. Als ich gerade neu angefangen habe zu arbeiten, wurde mir ein Schüler geschickt, gleich in den ersten Tagen, (...), ich verstand nicht, was das Kind sagte, es sagte etwas, aber ich verstand es nicht (...), ich versuchte und versuchte es, aber habe nichts verstanden (.) dann habe ich entschieden, das Kind zum Forschungszentrum[28] zu überweisen. Ich dachte, dass es wahrscheinlich einen Sprachfehler hat, es brachte nur halbe Wörter heraus, (...). Dann stellte sich heraus, das Kind spricht Kurdisch und auch das sprach es nur nur halbwegs. Es konnte überhaupt kein Türkisch und weil ich kein Kurdisch kann, dachte ich, dass das Kind nicht sprechen kann, von daher eeh ist es wahrscheinlich, dass die individuellen Probleme in diesem Gebiet sehr hoch sind".

Die Lehrerin fährt nach dieser Passage fort, über die familiären „individuellen" Probleme der Schülerinnen und Schüler zu berichten: Aufgrund von Scheidungsraten, die bei 25% liegen, sowie Zusammenleben von Großfamilien in engen Wohnverhältnissen, seien die Lernbedingungen für die Kinder ungenügend. Warum definiert die Beratungslehrerin die Probleme, die sie zunächst insbesondere auf die wirtschaftlichen Bedingungen der Gegend zurückführt, als „individuell"? Zwei Gründe kommen hierfür in Frage: Zum einen kann es sein, dass in der Ausbildung für BeratungslehrerInnen und SchulpsychologInnen an der Universität, die die Lehrerin absolviert hat, Probleme dieser Art generell als individuelle Probleme angesehen beziehungsweise die Probleme nur auf der individuellen Ebene behandelt werden. Weiterhin wird mit großer Wahrscheinlichkeit die Nichtbeherrschung der Unterrichtssprache in der Schule überhaupt nicht als Problem wahrgenommen. Letztlich hat die Beratungslehrerin bei ihrem Erstkontakt mit dem Schüler ja nicht einmal geahnt, dass der Schüler des Türkischen nicht mächtig sein könnte. Zum anderen kann diese Ansicht darin begründet sein, dass die Schule diesen Sachverhalt als ein Problem ansieht, das sie nicht zu lösen vermag. Oder es wird als ein Problem außerhalb der Zuständigkeit der Schule angesehen. Die Schule beschäftigt sich zwar mit jedem einzelnen Kind individuell, befasst sich mit ihm jedoch nicht aufgrund seiner gesellschaftlichen Probleme, sondern „individualisiert" diese.

Nachdem die Beratungslehrerin die oben erwähnte Situation dargestellt hatte, habe ich weitere Fragen bezüglich dieser Problematik an sie gerichtet: „Werden die Schüler, die die Sprache nicht können, von den KlassenlehrerInnen oder so gefördert?" Die Lehrerin beantwortete die Frage noch bevor ich sie beendet hatte:

„Die Klassenlehrer haben so etwas nicht gemacht, in der Tat war es das Kind, auf das ich dort als erstes traf, das am meisten Schwierigkeiten hatte, (...) aber der Vater kann auch

[28] Mit dem Begriff Forschungszentrum verweist die Lehrerin auf Forschungs- und Beratungseinrichtungen (*Rehberlik ve Araştırma Merkezi*) an Schulen in der Türkei, in denen BeratungslehrerInnen tätig sind. In Deutschland können diese Zentren in etwa mit schulpsychologischen Beratungsstellen und Schulsozialarbeit verglichen werden.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

nicht richtig Türkisch, ich habe den Vater des Kindes zur Schule eingeladen (.) Auch mit ihm konnte ich mich nicht verständigen, ich habe dann einen Lehrer gerufen, der Kurdisch kann @(.)@ mit dessen Hilfe haben wir uns verständigt. In jenem Jahr kam das Kind manchmal zur Schule, manchmal auch nicht, weil es sich nicht ausdrücken konnte, (...) ich habe der Familie Dings empfohlen, also eeh auch wenn es zur Schule kommt sprechen wir, aber (...) normalerweise wird hier den Kindern in den Klassen, sei still, setz dich, stopp, mach das nicht, unsoweiter gesagt. Daher gibt es nicht so viele Sprechmöglichkeiten für das Kind, ich habe gesagt, wann immer möglich, lassen sie ihre Kinder raus auf die Straße (...) Er hat den Unterricht nicht oder nur sehr unregelmäßig besucht, in jenem Jahr ist er sitzengeblieben und hatte sowieso keinen Erfolg im Unterricht,[29] im darauffolgenden Jahr kam er mit etwas mehr Türkischkenntnissen, das heißt er hat auf natürliche Art und Weise ohne irgendeine besondere Unterstützung der Lehrer Türkisch gelernt. (...) Danach ist er in die zweite Klasse gekommen, ein anderer Kerim kam, sein Nachname war Kerim @(.)@ ein anderer Kerim kam @(.)@ der hatte auch Schwierigkeiten, so- wir haben vier Kerims bis zum Schulabschluss gebracht, bis zum Schulabschluss haben sie Türkisch gelernt, aber alle hatten Schwierigkeiten".

Aus der Darstellung der Lehrerin ergibt sich, dass die Schule nicht das Kurdisch-Sprechen, sondern die Nichtbeherrschung der türkischen Sprache als Problem ansieht. Da das Problem eben nicht in den Bereich dessen fällt, was die Schule lösen kann, kann es nur gelöst werden, indem der Schüler nach draußen geschickt wird. Ein weiterer erwähnenswerter Punkt ist dabei, dass die Lehrerin im gleichen Zusammenhang verschiedene Aktivitäten für Kinder mit physischen oder psychischen Problemen in der Schule ausführlich darstellt (zum Beispiel Unterstützung für Kinder, die in der 1. Klasse das erste Mal von ihren Müttern getrennt werden).

Warum die Lehrerin die Vorgänge innerhalb und außerhalb der Schule nicht kritisiert, sondern die Vorgänge in einer solchen Offenheit beschreibt und darüber hinaus ihre Haltung dem Schüler gegenüber aus ihrer Perspektive als legitim ansieht, offenbart sich aus der Art und Weise ihrer Definition des Problems:

„N: Wie waren ihre [der Schüler] Unterrichtserfolge?
Lehrerin: Sie haben mit Schwierigkeiten den Abschluss geschafft eh selbst wenn man mit einem durchschnittlichen Intelligenzniveau geboren wird und nicht sozial erzogen wird, bleibt ein Teil der Intelligenz zurück, beispielsweise mag eine musikalische Begabung oder eine künstlerische Begabung nicht vorhanden sein, aber die soziale Intelligenz ist in jedem Fall vonnöten. Denn ist keine soziale Intelligenz vorhanden, können sie nicht mit Menschen kommunizieren, ohne soziale Intelligenz ist es nicht gewährleistet, dass sie Teil der Gesellschaft werden oder nicht, (...) Falls (.) die soziale Intelligenz und die soziale Kompetenz eines Kindes zurückbleiben (.) sich nicht entwickeln, ist es schwer Erfolg im Unterricht zu haben. Also was diese Kinder bis zu ihrem Abschluss gemacht haben ist: Kommunizieren lernen, Lesen und Schreiben im Rahmen ihrer Bedürfnisse lernen, eigentlich haben sie die Schule im Sinne sozialer Anpassung besucht".

[29] Unterrichtserfolg in der ersten Klasse bedeutet, auf Türkisch lesen und schreiben zu lernen sowie die vier Grundrechenarten zu beherrschen. Doch hier bewertet der Lehrer die Leistungen des Schülers in der ersten Klasse auch als Zeichen für seinen zukünftigen „akademischen Erfolg" (siehe auch den nächsten Transkriptausschnitt).

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Ohne Türkischkenntnisse zur Schule zu kommen bedeutet für die Lehrerin nicht, dass eine Sprache nicht beherrscht oder nicht gut gesprochen wird. Im Gegenteil, sie definiert diesen Umstand als soziales Defizit, aufgrunddessen „ein Teil der Intelligenz" zurückbleibt. Daher werden die Kinder nicht mehr als „Kurdisch sprechende" oder „nicht Türkisch sprechende" SchülerInnen gesehen. Vielmehr werden sie als SchülerInnen wahrgenommen, die keinen Erfolg im Unterricht haben werden und nur der „sozialen Anpassung" wegen zur Schule kommen. Auf jeden Fall unternimmt die Schule nichts, um diese von ihr selbst definierten Defizite zu kompensieren.[30]

Die eigene Sprache der Organisation und der LehrerInnen der Cumhuriyet-Primarschule

Ich habe nur LehrerInnen interviewt, die die 6. bis 8. Klassen unterrichten und daher keine Unterrichtserfahrungen mit SchulanfängerInnen besitzen. Außer dem zuerst genannten Lehrer, der im Zusammenhang der Einschreibung von kurdischen SchülerInnen sprach, thematisierte niemand die kurdische Herkunft der SchülerInnen oder deren Sprachprobleme. Dies kann zum einen daran liegen, dass die kurdischen Kinder bis zur 6. Klasse Türkisch gelernt haben (sie müssen es nicht zwingend sehr gut lernen, denn ein großer Teil der Arbeiterkinder in der Schule spricht auch ein fehlerhaftes Türkisch). Zum anderen kann es damit zusammenhängen, dass die kurdischen Kinder bis zu diesem Zeitpunkt ohnehin ‚ausgeschieden' sind. Allerdings haben die LehrerInnen auch andere gesellschaftliche Bedingungen meist nicht angesprochen, zum Beispiel dass Mädchen im Haushalt, Jungen außerhäuslich arbeiten müssen. Die meisten Merkmale, die in den Interviews den Familien zugeschrieben wurden, waren: Engagierte vs. unengagierte Familien, Groß- oder Kernfamilie. In den Beschreibungen der Kinder herrschten Adjektive wie fleißig-faul, strebsam-nicht strebsam. Wenn es um das Verhalten im Klassenzimmer geht, werden meistens die Adjektive „respektvoll" beziehungsweise „respektlos" gebraucht.

Bis hierher wurden die Cumhuriyet-Primarschule und ihre LehrerInnen als eine Einheit aufgefasst. Die LehrerInnenschaft und sogar die Schulleitung bestehen jedoch aus Individuen mit unterschiedlichen Charakteristika und Einstellungen: Frauen, Männer, KurdInnen, TürkInnen, politisch rechts und linksgerichtete, gewerkschaftlich (nicht) organisierte, alt, jung, festangestellt, PraktikantIn, auf Hono-

30 Ganz ähnliche Ergebnisse wurden auch im Rahmen einer Forschung über Bielefelder Schulen festgestellt. In der Cumhuriyet-Primarschule werden die Kinder, die kein Türkisch können, auf halboffiziellem Wege der Schule verwiesen. In Bielefelder Schulen werden Kinder, die kein Deutsch können, (aufgrund ähnlicher Annahmen) als ‚in ihrer Entwicklung zurückgeblieben' angesehen. Mit anderen Worten: Um das Problem an einen anderen Ort zu verlagern, werden die Kinder aus dem gleichen Grund auf offiziellem Wege in Sonderschulen geschickt (Gomolla/Radtke 2009).

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

rarbasis angestellt, und so weiter. Ich hatte vom ersten Tag an die Gelegenheit, die Unterschiede und die wechselseitigen Beziehungen innerhalb der LehrerInnenschaft zu beobachten. Mir ist zum Beispiel aufgefallen, dass in diesem Zeitraum die LehrerInnen die Raucher- und Nichtraucherzimmer nicht nur gemäß der offiziellen Kriterien benutzten, sondern auch entsprechend ihrer politischen Einstellung. Das Raucherzimmer wurde demnach auch von NichtraucherInnen genutzt, obwohl das Fenster wegen des Zigarettenqualms ständig offen stand und dadurch das Zimmer kälter als das Nichtraucherzimmer war. Im Nichtraucherzimmer gab es einen kleinen Tisch mit der Zaman-Zeitung[31] in einer Ecke, an dem immer die gleichen LehrerInnen saßen. Dazu kam, dass zu der Zeit, in der ich an der Schule war, ein Machtkampf zwischen dem Schulleiter und seinem Stellvertreter herrschte, wobei beide von LehrerInnen und Eltern mit der jeweils gleichen politischen Meinung unterstützt wurden. Den konkretesten Hinweis auf diesen Konflikt gaben häufige Beschwerden über die Verwaltung, die an das Kreiserziehungsamt gerichtet wurden, das daraufhin Untersuchungen durchführen ließ.

Als ich anfangs die persönlichen Einstellungen der LehrerInnen gegenüber Ethnizität in diesem Rahmen in den Blick nahm, war ich davon ausgegangen, dass es Unterschiede in ihrer Praxis geben würde, die aus ihren differenten gesellschaftlichen und politischen Ansichten herrühren. Wie bereits oben erwähnt, haben jedoch ethnische (wie auch andere gesellschaftliche) Unterschiede der SchülerInnen für die FachlehrerInnen keine Bedeutung und werden durch neue (von der Schule festgelegte) Kategorisierungen ersetzt, beispielsweise in erfolgreich-erfolglos, engagiert-nicht engagiert.[32] Obwohl die gesamte LehrerInnenschaft grundsätzlich unterschiedlicher (politischer) Ansichten ist und aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Zusammenhängen kommt, werden die SchülerInnen nach nur einem bestimmten Schema bewertet: Gemäß ihrer Leistung innerhalb der Schule. Unterstützt werden meistens nur die erfolgreichen Kinder. Meiner Meinung nach gibt es hierfür mehrere Gründe.

Diese Gründe sind folgende: Die beruflichen Erfahrungen, die die LehrerInnen einander ähnlich machen, die gesellschaftlichen Erwartungen an diesen Beruf, andererseits der Umstand, dass die LehrerInnen unter Bedingungen (den überfüllten Klassen, den überbordenden Curricula und dem Prüfungssystem) arbeiten, die sie

---

31 Eine konservative Tageszeitung.

32 Zum Beispiel beurteilt eine der EnglischlehrerInnen die SchülerInnen folgendermaßen: „Weil es es nicht versteht, weil das Kind nicht einsieht, dass jetzt in dem Satz Ali geht nach Hause Ali das Subjekt sein kann. Das ist sicher nicht übertrieben, aber @(.)@ es gibt Schüler die es nicht wissen, das Niveau der Schüler ist hier sehr gemischt, deswegen. Es gibt hier sehr sehr kluge Schüler, also ich meine damit kreative Intelligenz, also auch wenn die nicht lernen, dann sind sie zumindest noch kreativ, also ich meine jetzt, wenn ich von den Fleißigen spreche nicht dass sie auf jeden Fall bei der schriftlichen Prüfung 100 Punkte erhalten, die müssen nicht so super sein, aber (.) es gibt fleißige, kluge, kreative und auch welche, die sich überhaupt nicht interessieren, wäre Interesse da, käme vielleicht auch das Übrige hinzu, aber des gibt Schüler, die sich für überhaupt nichts interessieren."

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

zwar kritisieren, aber nicht ändern zu können glauben, sodass sie, wie es ein Lehrer ausdrückt, sich vornehmen, zumindest „diejenigen zu retten, die sie retten können". Zu den Gründen gehört auch, dass sie keine Alternativen gegenüber dem, was sie an ihrer Alltagspraxis kritisieren, (zu) haben (glauben), wie auch die Schwierigkeiten, die spezifischen Regeln und Praktiken innerhalb der Schule kritisch zu reinterpretieren und ihnen eine neue Form zu geben (Somel 2010).[33]

Es muss hier unterstrichen werden, dass die Schule eine Organisation mit eigenem Bewertungssystem und darauf ausgerichteten Handlungsweisen ist. Meiner Meinung nach ist das Bewertungssystem der Schule durch die auf den engen Rahmen der eigenen Ziele begrenzte Interpretation der gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen, der vorherrschenden wirtschaftlichen Verhältnisse und Ideologien, sowie in Bezug auf die entsprechenden Vorschriften des Bildungssystems entstanden. Das interessante hierbei ist, dass das Wertesystem der Schule seine eigene Sprache erschaffen hat.[34] Die Sprache hindert daran, die schulischen Handlungsabläufe und das Verhalten der LehrerInnen auf die gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen zu beziehen. Die gebrauchte Sprache bewirkt meines Erachtens, dass Annahmen, Definitionen und die sich daraus ergebenden Handlungsmuster weitestgehend von SchülerInnen, Eltern und der LehrerInnenschaft anerkannt werden.

---

33 Ich bin auf keine Quellen gestoßen, welche die beiden letztgenannten Phänomene erforschen. Sie tauchen jedoch in Romanen auf. In dem Buch „Wo wart ihr als die Finsternis hereinbrach" erzählt Mario Levi beispielsweise von einem linken Lehrer in den 1970er Jahren, der Schüler, die ihm gegenüber mit der Frage ‚Warum geben sie uns die anderen und nicht Nazim (Nazim Hikmet) zu lesen?' aufbegehren, streng zurückweist, um die Kontrolle über die Klasse zu behalten, obwohl ihm die Frage eigentlich gefällt. Der Lehrer durchlebt dabei Konflikte zwischen seiner politischen und seiner beruflichen Identität, ohne dass sie ihm immer bewusst sind. Ich bin der Ansicht, dass die Erziehungsgewerkschaften für ihre Mitglieder in kollektiver Form alternative Handlungsmöglichkeiten schaffen sollten, um die Kluft zu reduzieren, die sich zwischen den Praktiken der LehrerInnen in der Klasse beziehungsweise Schule und ihren Ansichten zu den eigenen Schülern und Eltern einerseits und ihren Stellungnahmen zu allgemeinen politischen Prozessen und gesellschaftlichen Bedingungen andererseits auftut. Meiner Ansicht nach gibt es den grundlegenden Bedarf danach, dass die Prozesse der Umbezeichnung innerhalb der Schule (dass beispielsweise jene, die kein Türkisch sprechen, als solche bezeichnet werden, die Verständnisschwierigkeiten haben) sowie die ungleichen Praktiken, die auf diesen Prozessen basieren, durch oppositionelle LehrerInnen reflektiert und aufgedeckt werden. In seinem Interview erwähnt der Leiter einer Zweigstelle der Gewerkschaft Eğitim Sen, der unter anderem für die Cumhuriyet-Primarschule veranwortlich ist, ein Problem, das hiermit in Verbindung gesetzt werden kann. Obwohl sich die LehrerInnen der Eğitim Sen für gleichberechtigte und gebührenfreie Bildung einsetzen, ließen sie sich nicht einmal auf solch einen grundlegenden Punkt einschwören wie dass man kein Geld von den SchülerInnen sammeln solle, um die finanziellen Ausgaben der Schule zu begleichen.

34 Mit Sicherheit ist diese Sprache nicht nur eine Eigenheit dieser Primarschule. Auch in verschiedenen Erklärungen und Prozeduren des Erziehungsministeriums, in den Medien und wissenschaftlichen Arbeiten trifft man auf ähnliche Konzeptualisierungen und Bezeichnungen. Der entscheidende Punkt hierbei ist, dass in der Schule diese Begriffe von sämtlichen Angestellten benutzt werden, obwohl jene in vielen Aspekten sehr unterschiedlich sind.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Fazit: Ethnizität und soziale Ungleichheit vor dem Hintergrund von Bildung und gesellschaftlichem Wandel

Die Schule als Teil des Bildungssystems versucht dessen Regeln im Rahmen ihrer eigenen Ressourcen zu entsprechen. Was hier am Fall der kurdischen Kinder erlebt wurde, ist letztlich die Umsetzung der Verfassungsvorgabe, „die Unterrichtssprache ist Türkisch", durch die Schule. Allerdings ist das nicht die einzige Vorschrift, nach der sich die Schule richtet, wenn sie sich dem System anpasst, in dem es Zugangsprüfungen für das Lyzeum (*Ortaöğretim Kurumları Sınavı,* OKS) und private Prüfungsvorbereitungsschulen gibt. Bei dem Versuch, ihren eigenen Erfolg zu maximieren, berücksichtigt die Cumhuriyet-Primarschule auch die sozio-ökonomischen Lebensumstände der SchülerInnen. Doch werden in der Schule (durch die Schulleitung und LehrerInnenschaft) die sozio-ökonomischen Unterschiede umbenannt, beispielsweise in „aufgeklärte", „sich kümmernde" beziehungsweise „sich nicht kümmernde" Familien. Durch diese Umbenennungen werden die Probleme individualisiert oder an andere Gründe gebunden (zum Beispiel wird die Nichtbeherrschung des Türkischen mittelbar an eine niedrige soziale Intelligenz gebunden). Wenn man bedenkt, wie diese Begründungen vor mir (als einer Fremden) dargelegt wurden, kann man davon ausgehen, dass sie als legitim angesehen werden. Auch aus den anderen Interviews geht hervor, dass diese Begründungen für Eltern und SchülerInnen überzeugend sind.

Diese neuen Bezeichnungen differenzieren sich sicherlich mit dem Wandel des Bildungssystems (zum Beispiel die Umsetzung der Aufnahmeprüfungen oder die Etablierung von Prüfungsvorbereitungsschulen im Bildungssystem) und dem demografischen Wandel des Schulumfelds aus. Zu letzterem zählt der Unterschied zwischen Wohnanlagen und *gecekondus* und zwischen alten und neuen Binnenmigranten. Man kann sagen, dass die in der Türkei entstandenen Ungleichheiten, die sich in manchen Aspekten ausdifferenzieren, von Seiten der Schule nicht ausgeglichen werden. Im Gegenteil werden die Ressourcen der Schule den Ungleichheiten entsprechend verteilt und jene auf diesem Weg noch mehr verstärkt.

Im Ergebnis habe ich in diesem Artikel Mechanismen der Cumhuriyet-Primarschule wie die Legitimierung solcher Praktiken, in denen möglichst homogene Klassen gebildet werden, die Ressourcen an die Klassen aufgeteilt werden, die wiederum nach der sozioökonomischen Herkunft ihrer SchülerInnen eingeteilt sind, die Individualisierung der Probleme und die Umbenennung identifiziert. Nun behalten wir einmal diese Mechanismen im Hinterkopf und nehmen an, dass die Türkei Unterricht in der kurdischen Muttersprache anerkennen würde. In diesem Fall müsste die Schule ihre Konzeptualisierung, die die SchülerInnen nach der Beherrschung des Türkischen einteilt, verändern beziehungsweise vollständig abschaffen. Jedoch würde es wohl nicht bewirken, dass sich die kategoriale Unterscheidung von erfolgreichen und erfolglosen SchülerInnen, welche im Rahmen der

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Klassenaufteilung angewandt wird, verändern wird. Denn Erfolg wird nicht nur anhand der Türkischkenntnisse gemessen, sondern steht auch im Zusammenhang mit den sozioökonomischen Merkmalen. Folglich würden die Kinder, die erst vor kurzem migriert sind, in Großfamilien leben und aufgrund der Bedingungen im Herkunftsgebiet nicht zur Schule gehen konnten, immer noch in die Gruppe gehören, die diesen Annahmen zufolge im Bildungssystem nicht erfolgreich sein kann. Dies führt uns zu dem Ergebnis, dass es, wenn man die Folgen von Veränderungen im Bildungssystem und in seiner Ideologie bewertet, auch notwendig ist darauf zu achten, wie die Schulorganisation und ihre Beschäftigten diese Veränderungen praktizieren. Letztlich kann die Wirkung einer Veränderung, die sich nur auf einen Aspekt von Ungleichheit bezieht, aufgrund ihrer engen Verknüpfung mit anderen Ungleichheitsaspekten begrenzt bleiben. Eine Form der Diskriminierung, die mittels einer Reform abzuschaffen versucht wird, kann durchaus weiterhin von der Schule auf unterschiedlichen Wegen legitimiert werden.

Bibliographie

Adaman, F./Keyder, Ç. 2005. *Türkiye'de Büyük Kentlerin Gecekondu ve Çöküntü Mahallelerinde Yaşanan Yoksulluk ve Sosyal Dışlanma* (Bericht für die Europäische Kommission).

Ayan Ceyhan, M./Koçbaş, D. 2009. *Çiftdillilik ve Eğitim*. Istanbul: Eğitim Reformu Girişimi, Sabancı Üniversitesi.

Bayraktar, E. B. 1999. *Köyden Kente Göç Olgusuna Bağlı Olarak Diyarbakır Merkezindeki İlköğretim Okullarında Ortaya Çıkan Sorunlara İlişkin Öğretmen Algıları* (unveröffentlichte Masterarbeit).

Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A. M. 2001. *Die dokumentarishe Methode und ihre Forschungspraxis*. Opladen: Leske+Budrich.

Eğitim Reformu Girişimi. 2008. *Eğitim İzleme Raporu*. Istanbul.

Erman, T. 2001. The Politics of Squatter (Gecekondu) Studies in Turkey: The Changing Representations of Rural Migrant in the Academic Discourse. *Urban Studies* 38 (7): 983–1002.

Gomolla, M./Radtke, F. O. 2009. *Institutionelle Diskriminierung – Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gökçe, B. 2007. *Türkiye'nin Toplumsal Yapısı ve Toplumsal Kurumlar.* Ankara: Savaş Yay.

Hacettepe Universitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü. 2006. *Türkiye Göç ve Yerinden Olmuş Nüfus Araştırması*. Ankara: İsmat Yayıncılık.

Kaplan, İ. 1999. *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi*. Istanbul: İletişim Yayınları.

Kaya, N. 2009. *Unutmak mı Asimilasyon mu? Türkiye'nin Eğitim Sistemi'nde Azınlıklar*. Uluslararası Azınlık Hakları Grubu Raporu, Istanbul.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

KONDA 2006. *Toplumsal Yapı Araştırması 2006. Biz Kimiz?*. http://www.konda.com.tr/ html/dosyalar/ttya_tr.pdf, zuletzt abgerufen am 21.07.2010.

Kurban, D./Yükseker, D./Çelik, B./Ünalan, T./Aker, T. 2006. *'Zorunlu Göç' ile Yüzleşmek: Türkiye'de Yerinden Edilme Sonrası Vatandaşlığın İnşası*. Istanbul: TESEV.

Nohl, A.-M. 2010. *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Nohl, A.-M. 2006. *Interview und dokumentarische Methode*. Wiesbaden: VS.

Oakes, J. 2005. *Keeping Track. How Schools Structure Inequality*. New Haven/London: Yale University Press.

Pınarcıoğlu, M/Işık, O. 2001. 1980 Sonrası Dönemde Kent Yoksulları Arasında Güce Dayalı Ağ İlişkileri: Sultanbeyli Örneği. *Toplum ve Bilim* (89): 31–61.

Şahin, İ./Gülmez, Y. 2000. Social Sources of Failure in Education: The Case in East and Southeast Turkey. *Social Indicators Research* (49/1): 83-113.

Somel, R. N. 2011. *Education in Inequality/Unequal Education. Student Positions in Compulsory Education and Multidimentional Inequality Mechanisms*. (Dissertationsprojekt an der Helmut-Schmidt-Universität, Hamburg).

Somel, R. N. 2010. *Teachers' Attitutes Towards (In)equality: A Case of an Istanbul Primary School*. 14. Paper for the WCCES Congress, 14–18 June 2010. Istanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

Tarih Vakfı. 2009. *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Projesi Bulgular ve Tavsiyeler Raporu*. http://www.tarihvakfi.org.tr/download/bulgular_tavsiyeler_raporu.pdf, zuletzt abgerufen am 01.07.2011.

TDK (= Türk Dil Kurumu) *Genel Sözlük*. http://www.tdk.gov.tr/TR/Genel/SozBul, zuletzt abgerufen am 19.07.2010.

Ünal, I./Özsoy, S./Yıldız, A./Güngör, S./Aylar, E./Çankaya, D. 2010. *Eğitimde Toplumsal Ayrışma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basimevi.

Yenen, Z./Akın, O./Yakar, H. 2000. *Eyüp: Dönüşüm Sürecinde Sosyal-Ekonomik-Mekansal Yapı*. Istanbul: Eyüp Belediyesi.

Yükseker, D. 2005. Yurtlarından ve Yaşamlarından Koparılmış İnsanlar: Bir Sosyal Dışlanma Süreci Olarak Türkiye'de Kürtlerin Yerlerinden Edilmesi. In F. Adaman/Keyder Ç. (Hrsg.). *Türkiye'de Büyük Kentlerin Gecekondu ve Çöküntü Mahallelerinde Yaşanan Yoksulluk ve Sosyal Dışlanma Raporu* (Berict für die Europäische Kommission) 40–53.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Das Recht auf Bildung: Eine Betrachtung unter den Aspekten von Klasse und Geschlecht[1]

Fatma Gök

> „For we do not confront abstract 'learners' in schools in these communities. Instead, we see specific classed, raced, and gendered subjects, people whose biographies are intimately linked to the economic, political, and ideological trajectories of their families and communities, to the political economies of their neighborhoods, and – in an identifiable set of connections – to the exploitative relations of the larger society" (Apple 1986: 5).
>
> „If women are to sever the bonds which tie them to the home, we must learn how these bonds are constituted" (Oakley 1974: 197).

Das Recht auf Bildung ist bekanntermaßen eines der grundlegenden universalen Menschenrechte. Die breite Akzeptanz, die es genießt, hängt unmittelbar damit zusammen, dass Bildung die menschliche Persönlichkeit in all ihren Facetten formt. Erst durch sie vermag sich der Mensch selbst zu verwirklichen und zu einer freien Persönlichkeit zu werden.

Der Gebrauch zahlreicher Rechte und Freiheiten, wie etwa die Selbstverwirklichung im eigenen sozialen Umfeld, ist in den meisten Fällen davon abhängig, ob ein Mensch vom Recht auf Bildung hat Gebrauch machen können. Diese Feststellung hat zentrale Bedeutung. Wird nämlich Bildung als ein Recht definiert, impliziert dies die Verantwortung der Öffentlichkeit. Der Staat muss dann unter Vermeidung jeglicher Diskriminierung eine qualitativ gute und demokratische Bildung für alle unentgeltlich zur Verfügung stellen. Dies heißt aber mehr als lediglich den Zugang zu einer Schule oder anderen Bildungsinstitution zu ermöglichen. Ebenso muss jeder Mensch während seines gesamten Bildungsprozesses auch die Möglichkeit haben, seine Persönlichkeit zu entwickeln und das eigene Potenzial auf höchstmöglichem Niveau umzusetzen.

Den Begriff „Recht auf Bildung" verstehen wir als Teil einer gerechten Bildung und einer gerechten Gesellschaft. In einer demokratischen Gesellschaft macht Bildung nur dann Sinn, wenn sie zusammen mit dem Begriff Recht auftritt. Die

---

1 Für die Durchsicht des Entwurfes zu diesem Aufsatz in den verschiedenen Phasen seiner Entstehung und für ihre Kommentare und Beiträge danke ich meinen jungen Mitarbeitenden Meral Apak Kaya, Soner Şimşek, Canan Aratemur Çimen, Welat Ay und Fitnat Gök. Der Herausgeberin Barbara Pusch danke ich für ihre Anregungen. In dem Aufsatz habe ich versucht, das klassen- und geschlechtsspezifische Recht auf Bildung begrifflich auf einem universalen Niveau zu halten. Die untersuchten konkreten Fakten und Ereignisse stammen hingegen aus dem türkischen Bildungswesen.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

liberale Bildungsliteratur sowie die akademischen Hauptströmungen diskutieren Bildung und Bildungspolitik vor allem hinsichtlich der Chancengleichheit beziehungsweise -ungleichheit. Dies ist nicht nur ungenügend, sondern auch falsch. Der Begriff Recht liegt außerhalb von auf Ungleichheit basierenden Faktoren wie Chance, Glück oder Privilegien (Özsoy 2004). Er leitet im Gegenteil einen Paradigmenwechsel ein, denn er enthält die Vorstellung von gesellschaftlicher Verantwortung und gesellschaftlichem Handeln. Der Begriff Chancengleicheit in der Bildung hingegen ist ein liberaler Grundsatz; er bejaht eine Bildung, die auf Verdienst und Fähigkeit gründet und somit bestehende gesellschaftliche Ungleichheiten erneut produziert. „Chancengleicheit" legitimiert daher diejenigen, die für eine Stellung nach Verdienst einstehen. Der Ausgangspunkt des Rechtes auf Bildung wie auch anderer fundamentaler Rechte ist demgegenüber die menschliche Natur des Menschen. Das Recht auf Bildung wird durch internationale Abkommen garantiert, in der Türkei durch eine entsprechende Gesetzgebung. Die Internationale Menschenrechtserklärung enthält die Bestimmung „Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung" (Artikel 26).[2] Die Gewerkschaft der Bildungs- und Wissenschaftskräfte *Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası* (Eğitim Sen) hat auf ihrem vierten Kongress zur Demokratischen Bildung im Jahr 2005 das Recht auf Bildung zum Thema gemacht und Fragen wie „Das Recht auf Bildung angesichts der globalen Angriffe" sowohl im Hinblick auf die Türkei als auch in universellem Zusammenhang untersucht und besprochen (Eğitim Sen 2005).

Wenn Bildung, statt von der öffentlichen Hand verantwortet zu sein, mit Geld zu kaufen ist, ist sie kein Recht mehr, sondern wird zu einer Dienstleistung, die sich Personen und Gruppen je nach ihrem finanziellen, kulturellen oder sozialen Vermögen für ihre Kinder leisten können. Ein wesentlicher Punkt dabei ist die Unterscheidung zwischen „öffentlicher Bildung" und „offizieller Bildung". „Offizielle Bildung" bezieht sich dabei nicht auf das staatsbürgerliche Bewusstsein oder das Recht der Staatsbürgerschaft, sondern ist vielmehr für den Staat und durch den Staat verordnet und evoziert einen starken Staat.

Wenn wir nun die Bildung mit dem Begriff Recht in Zusammenhang bringen und die Bildungspolitik in diesem begrifflichen Rahmen untersuchen, haben wir uns einerseits mit der auf nationaler Ebene allen zugänglichen Bildung zu befassen, uns aber andererseits zu fragen, wem wieviel Bildung von welcher Qualität zuteil wird. Ungleichheit in der Einkommensverteilung und Ungleichheit in der Bildung werden immer wieder thematisiert; andererseits hat aber vor allem in den letzten dreißig Jahren die klassenspezifische Betrachtung der Bildung an Bedeu-

2 Die Türkische Republik hat zwar internationale Abkommen zum Recht auf Bildung unterzeichnet. Sie hat dabei jedoch diejenigen Artikel mit einem Vorbehalt versehen, die ethnisch und sprachlich von der Mehrheit unterschiedenen Bevölkerungsgruppen Rechte zusichern. Beispielsweise trat sie dem internationalen UNO-Abkommen für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte bei, hat aber einen Vorbehalt angebracht hinsichtlich der Bestimmungen zum Recht auf Bildung.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

tung verloren; bildungswissenschaftliche Arbeiten mit Fokus auf die klassenspezifische Struktur der Bildung sind zurückgegangen. Jedoch hat die internationale Literatur zur Bildungswissenschaft seit 1970 Untersuchungen in großer Zahl hervorgebracht, ethnografische Arbeiten zur Bildung, weniger zahlreich allerdings in der Türkei. Eine der wichtigsten Arbeiten über Klassenkultur und Klassenidentität ist „Learning to Labor" von Paul Willis. Er untersucht darin, wie unterschiedlich SchülerInnen ein und derselben Schule aufgrund von Geschlecht und Klasse die Schule und den Unterricht empfinden und beurteilen, wie die Ideologie der Arbeiterklasse entstand und wie die Hegemonie errichtet wurde. Damit sucht er Antwort auf die Frage, wie die Ideologie in der Schule funktioniert.[3] Damit haben sich auch zahlreiche andere Sozialwissenschafter beschäftigt. Die Veröffentlichung von Rubin (1976), Valli L. (1986), Halle (1984), Lamont (2000), Anyon (1981) und Apple (2004) sind Beispiele für ähnlich geartete Studien.

Sozialwissenschafter bestätigen, dass die Kategorie der sozialen Klasse die gesellschaftliche, kulturelle und materielle Welt sehr stark geprägt hat (Weis 2008). Zwischen sozialer Klasse, Einkommenshöhe und beruflicher Tätigkeit besteht ein direkter Zusammenhang. Die Klasse ist aber gleichzeitig ein emotionaler Erfahrungsraum, der den Menschen ermöglicht, das Leben, die Bindung ans Dasein und die Bewältigung von Schwierigkeiten zu meistern (Walkerdine/Lucey/Melody 2001: 27).

Die wirtschaftliche Realität stellt die Wurzeln der sozialen Klasse dar; auf dem Boden dieser Realität bauen die Menschen ihr Leben auf. Der Schule kommt nun eine existentielle Bedeutung zu als Vermittlerin bei der Imagination und der Konstruktion dieser Realität. Sie sozialisiert die Kinder gemäß übernommenen Normen. Das soziale und das kulturelle Kapital stehen in direktem Zusammenhang mit der sozialen Klasse und wirken auf die Aktivitäten der Schule ein. Adam Gamoran (2001) hält fest, dass die aus sozialen Klassenunterschieden resultierende Ungleichheit in der Bildung trotz gegenteiliger Behauptungen und trotz gewisser politischer Anstrengungen durch das ganze 20. Jahrhundert hindurch stetig weiterbestand. Verkompliziert wird dieser Zustand noch durch die Überkreuzung der Klassengrenzen mit Gender, Rasse und Ethnizität. Um diskutieren zu können, wie die Klassen konstruiert worden sind, in welchem Verhältnis sie zu anderen Kategorien stehen, wie gegen Ungleichheiten angekämpft werden kann und wie die Schule als Weg zum Aufbau einer gleichberechtigteren Welt neu konzipiert werden kann, muss der zentrale Ort der sozialen Klasse wieder auf die Tagesordnung gesetzt werden.

---

3 Willis nimmt dabei gleichzeitig Bezug auf Althusser (1971) und Poulantzas (1975) und fragt, wessen Ideologie in der Schule mit welchen Mitteln auf welchem Weg eine dominante Position erlangt habe. Er legt dar, dass die Schule nicht nur den „Reproduktionsbereich (das ideologische Organ des Staates)" darstellt, sondern dass der Prozess der sozialen und kulturellen Reproduktion ein starkes Spannungspotential in sich birgt (Willis 1977: 175).

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Dieser Aufsatz stellt hauptsächlich die klassen- und geschlechtsspezifische Dimension des Rechtes auf Bildung zur Diskussion.[4] Dabei müssen zwei Ebenen beachtet werden. Einmal muss die Bildungspolitik auf einer nationalen und globalen, also auf der Makroebene analysiert werden. Hier wird untersucht, wer vom Recht auf Bildung profitiert und wer nicht. Für jede Altersstufe werden die Gründe für den Ausschluss von diesem Recht untersucht, unter Berücksichtigung von Klasse, Geschlecht, ethnischer Herkunft, Rasse, Hautfarbe, Sprache, Religionszugehörigkeit, politischer Überzeugung und Alter.[5] Die zweite Ebene umfasst Untersuchungen zur Organisation des Unterrichtsprozesses auf Klassen- und Schulniveau, zum Inhalt der Lehrprogramme, zum Umgang mit den SchülerInnen und zu Schulkultur und -klima. Althusser hat den Begriff der „ideologischen Apparate des Staates" geprägt (1971); diese kommen hauptsächlich auf dieser Ebene zum Einsatz, und hier wird die reproduktive Funktion von Bildung aktiv.

Sowohl die qualitative als auch die quantitative Dimension folgender Schritte haben wir im Folgenden zu diskutieren: Die Dokumentation der Frage, wem das Recht auf Bildung auf der erwähnten Makro- beziehungsweise Mikroebene Vorteile verschafft; die Auflistung der Privilegien sowie die Untersuchung des Rechtes auf Bildung nach Klasse und Geschlecht. Diese beiden hauptsächlichen Dimensionen, die qualitative und die quantitative, gliedern sich wiederum in mehrere Unterdimensionen. Auch wenn die Untersuchung vorrangig auf die beiden Hauptdimensionen fokussiert und die sekundären Dimensionen nicht vollumfänglich untersucht werden, sind diese im Hintergrund der Arbeit dennoch präsent. Es sind dies eine wissenschaftliche Grundhaltung; Demokratie, eine Schulkultur und ein Schulklima, welche die Kinder- und Menschenrechte respektieren; die Qualifikation der Lehrpersonen; Haltung und Verhalten von Lehr- und anderen an der Schu-

4 Ohne Zweifel ist es von zentraler Bedeutung, im Kontext des Rechtes auf Bildung auch Ethnizität, Rasse und ähnliches zu berücksichtigen. Da beispielsweise in der Türkei keinerlei statistische Daten zur ethnischen Zugehörigkeit vorliegen, sind Untersuchungen dazu nur auf regionalem Niveau möglich. Der Mangel an den erwähnten statistischen Daten steht in Zusammenhang mit der ideologischen Grundhaltung des Staates. Mit Prinzipien wie „Wer dem Staat der türkischen Republik durch das Band der Staatsbürgerschaft verbunden ist, ist Türke, Türkin" sowie „die offizielle Sprache des Staates sowie die Sprache der Bildung und Erziehung ist Türkisch" werden unterschiedlos alle als Türke oder Türkin definiert. Bis vor ein paar Jahren ließ das nationalistisch-autoritäre Staatsverständnis außer Türkisch auch keine andere Sprache zu. Daher wird die Qualität der Bildung am Kriterium des Türkentums gemessen. Auch die Curricula bestimmt dieses Kriterium; andere ethnische Identitäten werden nicht akzeptiert. Um nun innerhalb des Erziehungssystems unterschiedliche Identitäten oder ethnische Fragen zu diskutieren, braucht es zuerst auch historische, soziologische, kulturelle, politische und wirtschaftliche Kriterien einschliessende Untersuchungen.

5 Diese Arbeit erlaubt keinen Aufschub. Für eine Bestandsaufnahme müssen ausreichend Daten gesammelt werden. In der Türkei werden die statistischen Daten der Makroebene gesammelt; die oben angeführten diskriminierenden Kriterien werden dabei jedoch außer Acht gelassen. So wurde bei den Volkszählungen der Jahre 1927 bis 1965 noch nach der Sprache gefragt, bei den späteren Volkszählungen hingegen nicht mehr.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

le beschäftigten Personen den Kindern gegenüber sowie die gegenseitige Haltung der Kinder zueinander. In dieser kurzen Arbeit wird es nicht möglich sein, den sekundären Dimensionen des Themas den verdienten Platz einzuräumen.

Wie bereits erwähnt, könnten zahlreiche Nebendimensionen in die Arbeit einbezogen werden; wesentlicher ist hier dagegen, wie, auf welcher Ebene und in welchem Maße die praktische Umsetzung dieser Dimensionen herausgearbeitet werden könnte. Die dafür zu entwickelnden Kriterien sowie die zu sammelnden Daten müssen im Kontext dreier Hauptthemen untersucht werden:

1. Zugang zur Schule: Zugang zur Bildung nach den Dimensionen Klasse und Geschlecht. Wer kann nicht zur Schule gehen, und welche Segregationen warten auf die Aufgenommenen?
2. Wer kann sich im Bildungssystem halten; wer vermag bis zuletzt dabei zu bleiben, wer wird an irgendeinem Punkt des Systems exkludiert?
3. Der Aufstieg innerhalb der Pyramide des Bildungssystems von einer Stufe zur anderen, insbesondere der Übergang von der Grundstufe in die Sekundarstufe und von der Sekundarstufe in die Oberstufe: die klassen- und geschlechtsspezifische Segregation bei den Stufenübergängen sowie die Abgänge.

Ist einmal den Hauptkategorien entspechend quantitatives und qualitatives Material gesammelt worden, können Strategien zur Behebung der festgestellten Privilegien entwickelt werden. Jedoch haben wir in der Türkei keinen Zugriff auf die notwendigen Daten. Zum Thema der klassen- und geschlechtsspezifischen Nutzung des Rechtes auf Bildung werden weder quantitative noch qualitative Daten erhoben. Indessen wären solche Daten von vitaler Bedeutung zur Feststellung des tatsächlichen Zustandes der Bildung auf der Basis eines Rechts sowie ihrer politischen Analyse. Denn die politische Analyse auf der Makroebene stellt Leistungen und Versäumnisse des Staates hinsichtlich Entwurf, Planung und Anwendung heraus und untersucht sie. Zum Beispiel: Wer kann sich in der Schule bis zuletzt halten, und wer ist erfolgreich von denen, denen dies gelingt, und was wird aus den Erfolgreichen und Erfolglosen im nachschulischen Leben? Wer kann sich, aufgrund seiner klassenspezifischen Verortung und seines kollektiven Geschlechtes, in der Schule nicht halten oder fällt in den Zwischenprüfungen durch? Was wird dann aus diesen Kindern? Wer sind die Kinder, die wir nicht zu den Schulen zulassen oder wieder ausschließen; welchen sozialen Klassen und welchem kollektiven Geschlecht gehören sie an? Wir haben uns auch mit der Frage zu beschäftigen, warum zu diesen Themen keine quantitativen statistischen Daten vorliegen. Dies ist sowohl in pädagogischer als auch in politischer Hinsicht relevant. Besonders die Erhebung detaillierter Daten, welche Aufschluss über die Klassenzugehörigkeit geben, ist eine komplexe, nicht einfach zu bewältigende Aufgabe. Das Hauptproblem dabei sind bestehende Überzeugungen, etwa die Legende, die türkische Gesellschaft sei eine klassenlose, homogene Gesellschaft sowie der Glaube an einen alle gleichberechtigt behandelnden Staat. Zweifelsohne spielt beim

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Sammeln und Auswerten von Daten ebenfalls die vorherrschende Gesinnung eine zentrale Rolle.

Pädagogische Statistiken sind Klasse und Geschlecht gegenüber blind

Nun, was tun wir innerhalb der uns gesteckten engen Grenzen? Wir befassen uns mit den Beschulungsquoten. Allerdings haben wir es dabei mit unterschiedlichen Daten zu tun, je nachdem, ob sie vom Türkischen Statistikamt (*Türkiye İstatistik Kurumu*, TÜİK) oder vom Nationalen Erziehungsministerium (*Milli Eğitim Bakanlığı*, MEB) stammen. Das Ministerium sammelt die Zahlen von SchülerInnen, Lehrpersonen sowie SchulabgängerInnen nach Schuljahren, Schultypen und Wohnvierteln und veröffentlicht diese als „Bildungsindikator". Den Statistiken des MEB lassen sich auch die Beschulungsquoten entnehmen. Oder es lassen sich aus den Bevölkerungsstatistiken nach Jahrgang des TÜİK die Beschulungsquoten errechnen. Dies ermöglicht zwar den Zugriff auf die Geschlechterverteilung, nicht aber auf die soziale Verteilung.

In der vorliegenden Arbeit wird das Recht auf Bildung nach Klasse und Geschlecht in den vier oben angeführten Hauptbereichen untersucht. Nachfolgende Tabellen enthalten die Daten der Statistiken von MEB und TÜİK; sie geben einen Einblick in den Bildungsstand der Türkei.

(1) Schulabschluss oder Alphabetisierungsgrad sind unbekannt.

Wie Tabelle 1 zeigt, wurde im Jahr 2009 nicht die gesamte Bevölkerung der Türkei beschult. 7,18% der über Sechsjährigen können weder lesen noch schreiben, 2,18% der männlichen und 11,58% der weiblichen Bevölkerung. Zu den 13 517 214 des Lesens und Schreibens Kundigen ohne Schulabschluss gehören auch diejenigen Kinder, die noch die Grundschule besuchen.

Bei den über Vierzehnjährigen, also denjenigen Personen, welche die Grundschule abgeschlossen haben sollten, zeigt sich, dass 2 090 217 weibliche und 1 444 987 männliche Personen kein Schulabgangszeugnis besitzen (TÜİK 2009). Diese Anteile sind hinsichtlich des Rechts auf Bildung von höchster Bedeutung. Wie wir zu Beginn dieses Aufsatzes betont haben: Ob sich die Menschen in der Gesellschaft, in der sie leben, auch verwirklichen können, hängt sehr eng mit der Frage zusammen, ob sie vom Recht auf Bildung profitieren konnten. Zwar gibt es keine auf empirischem Weg erhobenen Daten zu dieser Frage, jedoch lässt sich leicht feststellen, dass es sich bei diesen Personen ohne Schulabschluss um die unterste sozioökonomische städtische Schicht, um Arbeitskräfte in der Landwirtschaft und Kleinbauern, handelt.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Tabelle 1: Bildungsstand der über sechsjährigen türkischen Bevölkerung 2009

Abgeschlossene Schulen	*Gesamt*	*prozentual*	*Mädchen/ Frauen*	*prozentual*	*Jungen/ Männer*	*prozentual*
Des Lesens und Schreibens Unkundige	4 672 257	7,18	3 757 203	11,58	915 054	2,81
AbsolventInnen der (fünfjährigen) Grundschule	18 523 823	28,48	9 586 552	29,55	8 937 271	27,40
AbsolventInnen der (achtjährigen) Primarschule	7 432 613	11,43	3 464 798	10,68	3 967 815	12,17
AbsolventInnen der Sekundarstufe 1	2 795 917	4,30	1 009 764	3,11	1 786 153	5,48
AbsolventInnen des Gymnasiums oder einer gleichwertigen Schule	10 379 231	15,96	4 376 543	13,49	6 002 688	18,41
AbsolventInnen einer Universität oder Fachhochschule	4 320 813	6,64	1 786 379	5,51	2 534 434	7,77
Promotion	95 500	0,15	34 199	0,11	61 301	0,19
Unbekannt (1)	3 032 457	4,66	1 374 882	4,24	1 657 575	5,08
Gesamthaft	65 049 093	100,00	**32 436 786**	100,00	**32 612 307**	100,00

Quelle: TÜİK 2009. Statistiken nach den Einwohnermelderegistern.

Tabelle 1 zeigt die Qualität des Zugangs zur Bildung. Deutlich zu erkennen ist der Rückgang des Zugangs zur Bildung nach dem Ende der Primarschulzeit. Beispielsweise haben nur 6,64% der Bevölkerung über sechs Jahre einen Hochschul- oder Fachhochschulabschluss. Bei den Frauen sind es sogar nur 5,51%. Noch eine weitere auffällige Tatsache ist aus der Tabelle ersichtlich: Etwa vier Mal mehr Frauen als Männer sind des Lesens und Schreibens unkundig. Dieses Verhältnis ändert sich auch nicht, wenn man nur die junge beziehungsweise nur die alte Bevölkerung betrachtet. So stehen etwa bei den über Fünfundsechzigjährigen 1 403 230 des Lesens und Schreibens unkundigen Frauen nur 394 718 entsprechende Männer gegenüber. Bei den Vierzehn- bis Siebzehnjährigen sind es 42 548 Frauen und 12 594 Männer (TÜİK 2009). Die zweite Stufe, auf der die Ungleichheit zwischen Frauen und Männern am deutlichsten zu Tage tritt, ist die Promotion. Nur gerade halb so viele Frauen wie Männer erlangen die Doktorwürde.

(1) Schulabschluss oder Alphabetisierungsgrad sind unbekannt.

Tabelle 2 zeigt den Bildungsstand von Frauen und Männern in den Provinzstädten und Dörfern. Betrachtet man die Zahlen der Kinder, die während der Pflichtschulzeit eine Schule besuchen, so wird evident, dass ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung deutlich über ihrem Anteil der Bevölkerung von Provinzstädten und Dörfern

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Tabelle 2: Bildungsstand der über sechsjährigen türkischen Bevölkerung in den Provinzstädten und Dörfern 2009

Abgeschlossene Schulen / Studien/ Ausbildungsstufen	*Provinzstädte*			*Dörfer /Verbandgemeinde*		
	Gesamt	*Jungen/ Männer*	*Mädchen/ Frauen*	*Gesamt*	*Jungen/ Männer*	*Mädchen/ Frauen*
Des Lesens und Schreibens Unkundige	2 684 116	493 868	2 190 248	1 988 141	421 186	1 566 955
Des Lesens und Schreibens Kundige ohne Schulabschluss	9 640 745	4 689 237	4 951 508	3 876 469	1 894 494	1 981 975
AbsolventInnen der Grundschule	13 070 952	6 053 326	7 017 626	5 452 871	2 883 945	2 568 926
AbsolventInnen der Primarschule	5 548 796	2 969 853	2 578 943	1 883 817	997 962	885 855
AbsolventInnen der Sekundarstufe 1	2 401 313	1 488 847	912 466	394 604	297 306	97 298
AbsolventInnen des Gymnasiums oder einer gleichwertigen Schule	9 201 615	5 221 720	3 979 895	1 177 616	780 968	396 648
AbsolventInnen einer Universität oder Fachhochschule	4 033 964	2 342 021	1 691 943	286 849	192 413	94 436
Promotion	91 403	58 648	32 755	4 097	2 653	1 444
Unbekannt (1)	2 239 130	1 230 392	1 008 738	793 327	427 183	366 144
Gesamthaft	**49 180 440**	**24 707 013**	**24 473 427**	**15 868 653**	**7 905 294**	**7 963 359**

Quelle: TÜİK 2009. Statistiken nach den Einwohnermelderegistern.

liegt. In der Tabelle wird neben dem Bildungsanteil auch bis zu einem gewissen Grad die Verstädterung sichtbar, jedoch fehlt der Einblick in das für die Türkei zahlenmäßig zentrale Phänomen der Migration. Man erwartet also von uns, dass wir die Verstädterung als eine von Migration, Ethnizität und Klasse unabhängige Erscheinung verstehen. Diesem Verständnis gemäß sind SchülerInnen aus, wie Apple dies nennt, „abstrakten" Werten zusammengesetzte Größen. Das „Schule" genannte Phänomen kommt hier unabhängig von sozialen Klassen wie ein homogener Körper daher. Dabei sind in den Daten auch SchülerInnen von Privatschulen inbegriffen, die zudem selbst wiederum einer Hierarchie unterworfen sind. Lehrpersonen, SchülerInnen, Frauen und Männer bilden keine homogene Gruppe, auch wenn die Statistiken eine solche Lesart unterstützen. Als weitere Aufgabe fällt uns daher zu, uns nicht nur mit den Daten zu befassen, die uns die Statistiken zur Verfügung stellen, sondern ebensosehr mit denen, die sie nicht zur Verfügung stellen.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Geht es um das Recht auf Bildung, haben wir uns mit einem weiteren wichtigen Thema zu befassen, der ungleichen sozialen Einkommensverteilung. Einkommens- und Vermögensverteilung und -aufteilung sind ein Indikator dafür, welche Kreise Zugang zur Bildung haben, zu welchen Schulen sie Zugang haben, wie lange sie sich im Bildungssystem halten können beziehungsweise ob sie sich halten können, von welcher Qualität die Bildung ist, die ihnen zuteil wird und welche Bildungsmöglichkeiten ihnen offen stehen. Noch zahlreiche weitere Faktoren werden von der Einkommens- und Vermögenslage ganz direkt beeinflusst. Untersuchungen zur Einkommensverteilung führt man in der Türkei über die Befragungen von Haushaltungen durch; im Endresultat teilt man die Bevölkerung in fünf 20%-Einkommenstranchen ein. Das statistische Amt der Türkei TÜİK hat die Resultate der Jahre 1987, 1994, 2002, 2003, 2005, 2006 und 2007 publiziert.[6]

Tabelle 3: Die 20%-Einkommenstranchen aus den Haushaltsbefragungen 2006–2007

20 % Personengruppen	*Türkei*		*Stadt*		*Land*	
	2006	*2007*	*2006*	*2007*	*2006*	*2007*
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Die ersten 20% (*)	5,1	5,8	5,5	6,2	5,6	6,4
Die zweiten 20%	9,9	10,6	10,3	11,0	10,2	11,1
Die dritten 20%	14,8	15,2	15,0	15,3	15,3	16,0
Die vierten 20%	21,9	21,5	21,8	21,2	22,6	22,3
Die letzten 20%	48,4	46,9	47,5	46,2	46,3	44,2
Gini-Koeffizient	**0,43**	**0,41**	**0,42**	**0,39**	**0,41**	**0,38**
Die letzten 20% / Die ersten 20%	**9,5**	**8,1**	**8,6**	**7,5**	**8,3**	**6,9**

Quelle: TÜİK Mitteilungsblatt 221. 17. Dezember 2009.

Anmerkung: Die Erwerbshöhe bezieht sich jeweils auf das vorausgegangene Kalenderjahr.

(*) Die Individuen wurden entsprechend dem ihrem Haushalt zur Verfügung stehenden Einkommen in fünf Gruppen eingeteilt, vom tiefsten zum höchsten Einkommen. Die Gruppe mit dem tiefsten Einkommen sind „die ersten 20%“, die mit dem höchsten Einkommen „die letzten 20%“.

2007 wurden die Resultate der Befragung veröffentlicht. Dem entsprechend verdienen die reichsten 20% der Bevölkerung 46.9% des Volkseinkommens, die restlichen 80% dagegen 53,1%. Die 20% der Bevölkerung mit dem niedrigsten Einkommen verdienen 5,8% des Volkseinkommens. Der Anteil der letzten 20% am Volkseinkommen ist also 8,1% mal höher als der Anteil der ersten 20%. Die un-

6 Köse und Karahanoğulları (2005) analysieren die Einkommensverteilung auf Klassenbasis. Sie kritisieren, dass das TÜİK bei der Publikation der Resultate der Haushaltsbefragungen die soziale Klasse nicht mit einbezogen habe.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

gerechte Einkommensverteilung schlägt sich direkt auf das Recht auf Bildung nieder. Wenn die gerechte Einkommensverteilung zerfällt, steigt die Armut; damit wird der Zugang zur Bildung und der Verbleib in einer Schule oder einer anderen Bildungsinstitution schwierig für Personen, die wirtschaftlich den unteren Klassen angehören oder (zudem) Frauen sind.

In der Türkei bringen die Familien für die Ausbildung ihrer Kinder große Opfer; es besteht demnach ein direkter Zusammenhang zwischen einem niedrigen Einkommen und dem Zugang zur Schule beziehungsweise dem Verbleib der Kinder in der Schule.[7]

Zugang zur Schule und Bildungsstand

Um den Zugang zur Schule quantitativ zu erfassen, betrachtet man in der Regel den Beschulungsgrad. Die Statistiken des MEB geben für den Beschulungsgrad separate Größen für Jungen und Mädchen an. Die Daten des TÜİK und des MEB zeigen so die auf das soziale Geschlecht zurückgehende Ungleichheit beim Zugang zur Bildung in großen Zügen auf. Besonders in den zugewanderten, ärmsten städtischen Bevölkerungsschichten ist die geschlechtsbezogene Diskriminierung beim Zugang zur Bildung viel deutlicher als in armen ländlichen Gegenden mit tiefem Industrialisierungsgrad. Tabelle 4 zeigt den Beschulungsgrad einiger ausgewählter Jahrgänge. Im Schuljahr 2007–2008 war der Netto-Beschulungsgrad in der achtjährigen Primarschule[8] 98,53% bei den Jungen und 96,14% bei den Mädchen, in der Sekundarstufe 61,17% bei den Jungen und 55,81% bei den Mädchen, in der Oberstufe 22,37% bei den Jungen und 19,69% bei den Mädchen.

Tabelle 4 zeigt die schwächere Vertretung der Mädchen in der Primar-, der Sekundar- und der Oberstufe. Auch wird deutlich, dass der Beschulungsgrad insgesamt mit steigender Schulstufe sinkt. Der Zugang zur Bildung ist sogar in der Primarstufe für Mädchen schlechter als für Jungen.

---

7 Um die Auswirkungen der Wirtschaftskrise von 2001 auf die Bildung festzustellen, habe ich in den Istanbuler Bezirken Beyoğlu, Kâğıthane und Ümraniye Familiengespräche geführt. Die erwähnten Bezirke haben zu verschiedenen Zeiten eine starke Zuwanderung erfahren; die Lage dieser Menschen trat in ihrer ganzen Not zu Tage. In Kâğıthane haben etwa die Kinder einer Familie, deren Vater in der Krise arbeitslos geworden war, den Tag im ungeheizten Haus in eine Wolldecke gewickelt verbracht. Sie hatten es sich nicht leisten können, den Karton zu beschaffen, den sie für den Unterricht zur Schule hätten bringen müssen. Aus dem gleichen Grund konnten sie auch ihre Wohnung nicht heizen (Gök 2002).

8 Der Netto-Beschulungsgrad für die Primarschule wird als der Anteil an der Gesamtbevölkerung im Primarschulalter von 6 bis 13 Jahren definiert, der die Primarschule besucht. Der Netto-Beschulungsgrad für die Sekundarstufe ist der Anteil der Gesamtbevölkerung im Sekundarstufenalter von 14 bis 17 Jahren, der die Sekundarstufe besucht.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Tabelle 4: Netto-Beschulungsgrad nach Schuljahr und Schulstufe

Schuljahr	*Grundstufe*			*Sekundarstufe*			*Oberstufe*		
	Gesamt	*Jungen*	*Mädchen*	*Gesamt*	*Jungen*	*Mädchen*	*Gesamt*	*Jungen*	*Mädchen*
1997–1998	84,74	90,25	78,97	37,87	41,39	34,16	10,25	11,28	9,17
2000–2001	95,28	99,58	90,79	43,95	48,49	39,18	12,27	13,12	11,38
2007–2008	97,37	98,53	96,14	58,56	61,17	55,81	21,06	22,37	19,69
2008–2009	96,49	96,99	95,97	58,52	60,63	56,3	-	-	-

Quelle: Statistiken der Nationalen Bildung. Berufsausbildung 2008–2009.

Oft wird „Bildung" in der Verbindung „Zugang zur Bildung" fälschlicherweise mit der Primarstufe gleichgesetzt. Jedes Kind besitzt ein Recht auf die Primarbildung. Verhinderungsgründe wie fehlende finanzielle Mittel, fehlende Schule am Wohnort, große Distanz zum Schulhaus oder Unvereinbarkeit des Schulbesuches mit den kulturellen Werten der Familie oder des sozialen Umfeldes sind nicht akzeptierbar.[9] Der unentgeltliche Besuch der Grundschule als Pflicht muss von staatlicher Seite gewährleistet sein und ist Teil internationaler Vereinbarungen, die auch die Türkei unterzeichnet hat.[10] Artikel 50 der türkischen Verfassung garantiert, dass die Primarbildung verpflichtend und unentgeltlich ist. Leider unterscheidet sich die Realität von den gesetzlichen Vorgaben. Das Recht auf Bildung wird klassenspezifisch und dem sozialen Geschlecht entsprechend umgesetzt; es kann so nicht einmal auf der Primarschulstufe voll realisiert werden. Die entsprechenden Zahlenwerte sind aus den Tabellen 2 und 4 ersichtlich.

Die Qualität der Bildung

‚Normalerweise' braucht man die qualitative Dimension der Bildung nicht zu diskutieren. In Zeiten unerwarteter widriger Umstände oder Krisen jedoch kommt sie rasch auf die Tagesordnung. In der Türkei wird die Qualität der Bildung kaum hinterfragt; meist bereitet auf den diversen Stufen der Schulbildung die Zahl der

9 Hier darf die bittere Tatsache nicht unerwähnt bleiben, dass im Jahr 2004 der Zweitklässler Kemal Atabay, eines von drei Geschwistern, die den Schulweg zu ihrer fünf Kilometer entfernt gelegenen Schule in Ümraniye in Istanbul zu Fuss zurückzulegen hatten, eines Tages auf dem Heimweg erfroren ist (Hürriyet Gazetesi 2004).

10 Die hauptsächlichsten internationalen Vereinbarungen und Bestimmungen zu dieser Frage sind: Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Artikel 26; die UN-Kinderrechtskonvention, Artikel 28a; die Europäische Menschenrechtskonvention, Zusatzprotokoll 1, Artikel 2; der Internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, Artikel 13.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

SchülerInnen die größere Sorge. In ländlichen Gegenden, im Osten und Südosten Anatoliens sowie in ärmeren städtischen Kreisen wird nicht verlangt, dass die Kinder eine qualitativ gute Ausbildung erhalten müssen. Offiziell auf die Tagesordnung kommen dort mehrheitlich Themen wie die Anzahl der Schulen, der Lehrpersonen oder der Kinder und die quantitativen Datensets, die deren Zunahme im Verlauf der Jahre dokumentieren. Natürlich ist es sehr wichtig, von der Vorschulerziehung an, alle Bildungsstufen sowie die zwischen den Stufen bestehenden Übergänge und die Sitzengebliebenen in allen Einzelheiten zu dokumentieren und quantitativ zu belegen. Dies ist jedoch eine unverzichtbare Grundlagenarbeit; sie vermittelt uns absolut notwendige quantitative Kenntnisse zum Aufbau des Bildungssystems, seiner formalen Struktur, der Verteilung der Schulen sowie der SchülerInnen- und LehrerInnenzahlen. Unsere Hauptaufgabe ist es jedoch, die Qualität der Bildung, die wir ins Leben gerufen haben, innerhalb dieser formalen Struktur und ihres qualitativ funktionsfähig wirkenden Systems zu untersuchen, und zwar in pädagogischer Hinsicht und im Lichte der Daten, die uns die Bildungswissenschaft zur Verfügung stellt. Mit anderen Worten muss die Hauptsorge das Recht auf eine qualitativ gute Bildung sein. Als erstes kommen einem zu dem Thema die Schulgebäude und ihre konkrete materielle Ausstattung in den Sinn. Die Schularchitektur ist eine besondere Architektur, das Schulhaus sollte ästhetisch und baulich sehr sorgfältig geplant werden. Der Schulhof, die Klassenzimmer, die Toiletten müssen sorgfältig den entsprechenden Altersgruppen und ihrer Entwicklungsstufe gemäß ausgestattet werden sowie auf pädagogische Erwägungen Rücksicht nehmen. Dies nicht nur innerhalb des Schulgeländes; auch die materiellen Bedingungen im Umfeld der Schule und die Sicherheit sind in Betracht zu ziehen. Die körperliche Gesundheit der Kinder ist von größter Wichtigkeit. Neben diesen Faktoren und über sie hinaus ist die Qualität des Unterrichts eine ziemlich komplexe Angelegenheit, die zudem pädagogische und psychologische Aspekte enthält.[11]

Die Qualität der Bildung steht in engem Zusammenhang mit Kern und Inhalt des Bildungsprozesses. An diese werden in zweifacher Hinsicht hohe Erwartungen gestellt. Einmal sollen sie pädagogischen Grundsätzen gehorchen und Rücksicht auf psychosoziale Erfordernisse nehmen. Andererseits aber lastet auf ihnen der Erwartungsdruck der Bildungs- und Sozialpolitik und der in der Bevölkerung verbreiteten Auffassung von sozialer Gerechtigkeit, der sie zu entsprechen haben. Nicht hinterfragt werden hingegen, und dies ist der wunde Punkt der Sache, die demokratischen Werte, der Nationalismus, die patriarchale Ordnung und deren wirtschaftliche, gesellschaftliche, klassenspezifische und sozial-geschlechtliche Ungleichheiten; diese Diskriminierungen werden nicht zur Diskussion gestellt.

11 Die Frage der Bildungsqualität steht seit Menschengedenken auf der Tagesordnung und ist nicht erst mit dem Begriff der „Qualitätskultur“ des Neoliberalismus aufgetreten. Bildungsqualität ist ein reich befrachtetes Thema, das sich nicht in den Rahmen dieses Begriffs pressen lässt.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Eines der Themen im Zusammenhang mit der Qualität der Bildung ist ihre wissenschaftliche Konzeption sowie ihre wissenschaftliche Darreichungsform. Vor allem nach dem Militärputsch von 1980 ist in der Türkei der laizistische Charakter der Bildung einer Aushöhlung unterzogen worden. Die Bildung wurde religiös umgebaut. Daher ist es unumgänglich, ihre Wissenschaftlichkeit zu betonen. Diese Dimension der Wissenschaftlichkeit ist eng verbunden mit Kern und Inhalt sowie der Pädagogik des Bildungsprozesses. Drei Themen verdienen hier besondere Beachtung.

1. Die Anordnung aller in der Schule umgesetzten Lehr- und Lernprozesse unter erziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkten; die Stärkung der SchülerInnen in akademischer, sozialer und kultureller Hinsicht; die Frage nach den grundlegenden Faktoren für den akademischen Erfolg und deren Realisierung in der Klasse.
2. Die Bereitstellung einer Schul- und Klassenumgebung, in der für den Fachunterricht die nach internationalen Kriterien bestentwickelten Inhalte und Methoden angewendet werden können.
3. Die Ausbildung der Lehrpersonen nach erziehungswissenschaftlichen Grundsätzen.

Hier steht insbesondere die Ausbildung der Lehrpersonen zur Diskussion, die zentrale Frage des ganzen Bildungssystems.

Zugang zur Bildung aus klassenspezifischer Sicht

Eine der grundlegendsten Diskriminierungen beim Zugang zur Grundschulausbildung ist die unterschiedliche Behandlung der Kinder nach ihrer klassenspezifischen Herkunft. Wenn etwa die materielle Lage der Familie nicht genügt, wenn es in der Umgebung des Wohnortes keine Schule gibt, können Kinder in benachteiligter Lage nicht zur Schule gehen.

Die Antwort auf die Frage, wer denn nun überhaupt nicht zur Schule gehen kann, heißt in klassenspezifischer Hinsicht: die untersten Schichten. Und innerhalb dieser Schichten sind die Frauen nochmals benachteiligt. Auch auf dem Land, wo die Bildungsmöglichkeiten quantitativ und qualitativ begrenzt sind, werden die Mädchen zusätzlich benachteiligt. Eine weitere benachteiligte Gruppe sind die körperbehinderten Kinder. Wenn sie zudem zu den wirtschaftlich schwächsten und zudem auf dem Land lebenden Kindern gehören, stellen sie bildungsmäßig die benachteiligste Gruppe dar. Falls körperbehinderte Kinder überhaupt Zugang zur Schule erhalten, werden sie dann aber mit zusätzlichen Schwierigkeiten konfrontiert. Die Organisation der Schulräume selbst, fehlende Schwellen und Aufzüge, im Außenraum ungenügende oder fehlende Sonorisierungen der Verkehrsampeln und andere Mängel beeinträchtigen die Einlösung des Rechtes auf Bildung. Das materielle Umfeld der Schule muss für alle Kinder, die körperbehinderten eingeschlossen, sicher und zweckdienlich sein.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Obwohl der Besuch der Primarschule unentgeltlich und Pflicht ist, werden von den Eltern, auch wenn die Kinder staatliche Schulen besuchen, erwiesenermaßen beträchtliche Beiträge erwartet. Die Gewerkschaft Unabhängiger Pädagogen (*Bağımsız Eğitimciler Sendikası, Bağımsız Eğitimciler-Sen*) berichtet von vierzig verschiedenen Bereichen, für die von den Kindern Geldbeträge eingezogen wurden (Memurlar.net 2006). Ein Teil davon sind Ausgaben für Schulmaterialien, Bücher, Transport und Unterhaltsarbeiten am Schulgebäude. In der Türkei weit verbreitet ist die Anstellung einer Lehrperson für Privatstunden oder der Besuch von Kursen. Es hängt ausschließlich von der materiellen Lage der Familie ab, ob diese privaten Dienstleistungen in Anspruch genommen werden können und von welcher Qualität man sie sich leisten kann. Die untersten 20% auf der Einkommensskala, also die städtischen Arbeiterfamilien, die zum Minimallohn Arbeitenden, die Arbeitskräfte in ländlichen Gegenden und weitere Kreise der Arbeiterschaft, haben aus materiellen Gründen zu diesen Dienstleistungen keinen Zugang. Sie haben sogar Schwierigkeiten, die von den Schulen verlangten Beträge beizubringen.[12]

Privatisierung, öffentliche Bildung und das Recht auf Bildung

Privatisierung und Kommerzialisierung der Bildung stellen einen wesentlichen Faktor der Diskriminierung klassenspezifischer Art beim Zugang zur Bildung dar. Die Qualität der Bildung in den staatlichen Schulen der Türkei ist seit dem Beginn der Politik der wirtschaftlichen Neustrukturierung (24. Januar 1980) wesentlich rückläufig. Bis zu den 1980er Jahren galt die Bildung als ein in staatlicher Verantwortung stehender Bereich; danach wurde sie in den Hintergrund gedrängt. Mit den zu der Zeit einsetzenden neoliberalen Maßnahmen erlitt das Recht auf Bildung ernsthafte Rückschläge. Die der Bildung reservierten Budgetposten begannen drastisch zu sinken. Steigenden SchülerInnenzahlen standen bis dahin ungesehen tiefe pro Kopf-Ausgaben gegenüber (Gök 2002). Der OECD-Bericht von 2009 hält für die Türkei folgende Ausgabenhöhen pro SchülerIn fest: Primarschule 1 130 US-Dollar, Sekundarstufe 1 834 Dollar, Oberstufe 4 648 Dollar. Der entsprechenden OECD-Durchschnittswerte für das gleiche Jahre lagen bei 6 437, 8 006 und 12 336 Dollar. Parallel zu einer allgemeinen Verschlechterung der als öffentlicher Dienst konzipierten Bildung, nahmen die Privatisierungen im Bildungsbereich nach 1980 stark zu.

In der Türkei stehen die Privatisierungen im Bildungsbereich in engem Zusammenhang mit dem Rückgang der Qualität der öffentlichen Bildung. Obwohl die Zahl der in öffentlichen Schulen eingeschriebenen SchülerInnen steigt, werden nicht im gleichen Maße gut ausgebildete Lehrpersonen und andere pädago-

[12] Es ist pädagogisch schädlich und ethisch kränkend, wenn die Beziehung staatlicher Schulen und Lehrpersonen zu ihren SchülerInnen solchermaßen auf das Einziehen von Geld ausgerichtet ist.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

gische Fachkräfte ernannt; es werden auch nicht im gleichen Maß Hilfsmittel und Unterrichtsmaterialien bereitgestellt. Die Zunahme der Privatschulen geschah auch auf Kosten einer in der Türkei historisch verwurzelten gemeinsamen LehrerInnenkultur; an deren Stelle trat eine neue, auf der Trennung in private und öffentliche Lehrpersonen beruhende Hierarchie.

Seit 1987 steigt die Zahl der Privatschulen und der an diesen Schulen eingeschriebenen SchülerInnen rapide an. Im Schuljahr 2008–2009 betrug die Zahl der SchülerInnen an Privatschulen 423 253 (MEB 2009: 54). Dieser Wert hatte im Jahr 1980 noch bei 59 013 SchülerInnenn gelegen. Auch wenn diese Zahlen im Vergleich zur Gesamtzahl der SchülerInnen nicht besonders hoch scheinen, steigen sie doch mit jedem Tag. Wer mit der Bildung an den staatlichen Schulen nicht zufrieden ist, schickt seine Kinder in die bessere Möglichkeiten verheißenden Privatschulen. Zu diesem Zweck erbringen die Familien enorme materielle Leistungen. Dies verstärkt den elitären Charakter des Bildungssystems kontinuierlich und prägt ein über alle gesellschaftlichen Kreise verbreitetes Bildungsverständnis von der Art „Studiere … deinem Geldbeutel entsprechend". Familien in finanziell guten Verhältnissen schicken ihre Kinder in Schulen mit einem relativ besseren pädagogischen Klima, die zudem mit den notwendigen Unterrichtsmaterialien ausgestattet sind.

SchülerInnen im Wettkampf, LehrerInnen als Trainer in der brutalen Arena der Bildung

Ein weiteres Problem im Kontext des Rechtes auf Bildung sind die kompetitiven Prüfungen. Diese auf Konkurrenz angelegten, schwierigen Prüfungen sind Pflicht beim Eintritt in eine Privatschule, in ein Anatolien-Lyzeum (*Anadolu Lisesi*) oder die Universität. Kinder aus Mittel- und Oberklassenfamilien werden zur Prüfungsvorbereitung in private Prüfungsvorbereitungsschulen geschickt oder erhalten zu Hause Privatunterricht; die Kosten dieses Unterrichtes machen ein Vermögen aus (Gök 2005). Der Druck, der während der Vorbereitungszeit auf die Prüfungen auf den Kindern lastet, ist aus pädagogischer Sicht nicht zu verantworten und führt zu affektiven und psychologischen Traumata.[13]

Ein eindeutiger Beleg für die tiefe Krise im türkischen Bildungswesen sind die vom Staat selber ins Leben gerufenen halbprivaten Schulen. Damit wird im staatlichen Schulsystem, insbesondere auf der Primar- und Sekundarstufe, eine Hierarchie errichtet. Es wurden englischsprachige „Super-Lyzeen"[14] eingerichtet; die

[13] Der Dokumentarfilm „3 Saat" (3 Stunden) von Can Candan und Serdar Değirmencioğlu zeigt eindrücklich die traumatische Erfahrung, die die Eintrittprüfung in die Universität für SchülerInnen bedeutet.

[14] In der türkischen Bildungsliteratur wurden diese neusprachlichen Gymnasien als Super-Lyzeen bezeichnet. Es handelte sich dabei um privilegierte staatliche Gymnasien mit kleinen Klassen, an denen vor allem fremdsprachig unterrichtet wurde. Der Eintritt war prü-

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Anatolien-Lyzeen[15] sind ebenfalls staatliche Schulen. Der Unterricht ist unentgeltlich und die Unterrichtssprache meist Englisch, in einigen Schulen Französisch oder Deutsch. Wie in den Privatschulen muss jedoch auch für diese Schulen eine schwierige kompetitive Prüfung bestanden werden. In dieser auf der Sekundarstufe aufgebauten Hierarchie stehen die College genannten privaten Gymnasien an der Spitze, an zweiter Stelle folgen die Anatolien-Lyzeen, dann kommen die Super-Lyzeen, und zuunterst stehen die „normalen" staatlichen Gymnasien. Zwar gibt es noch einige qualitativ gute Gymnasien; sie werden jedoch zunehmend ins Ghetto gedrängt. Sie genügen weder in materieller Hinsicht noch ausstattungsmäßig; an Lehrpersonen und anderen Fachkräften herrscht Mangel, und pädagogisch wird ohne Sorgfalt gearbeitet.

Die Anatolien-Lyzeen, von 1975 an in allen Provinzen ins Leben gerufene Eliteschulen, waren keine ganz neue Erscheinung. Es gab sie unter dem Namen *maarif koleji* bereits in den 1950er Jahren, jedoch nur in begrenzter Zahl. Die in Englisch, Französisch, Deutsch und anderen Fremdsprachen unterrichtenden Anatolien-Lyzeen sind ein frappanter Ausdruck der Hilfslosigkeit des türkischen Bildungssystems. Der Staat gibt zu, dass die öffentliche Bildung qualitativ versagt habe und handelt, indem er wenigsten einige SchülerInnen noch rettet; die Anatolien-Lyzeen sind Ausdruck dieser Politik. In ihnen herrscht ein positiveres Bildungsverständnis, es sind genügend Mittel da, und auch fremdsprachige Lehrpersonen erteilen hier Unterricht. Im Allgemeinen sind die Anatolien-Lyzeen-SchulabgängerInnen bei den Eintrittsprüfungen zu den Universitäten erfolgreicher als die AbsolventInnen der staatlichen Gymnasien. Da aber in ihnen der Unterricht gebührenfrei ist, ist es um so schwieriger, die Zulassungsprüfung zu bestehen. Arme Familien und solche mit einem niedrigen Einkommen verfügen nicht über ausreichend Mittel, um ihre Kinder auf die Prüfungen angemessen vorbereiten zu lassen (Gök 2002). Der Wettbewerb wird somit unter den Kindern der mittleren und oberen Einkommensklassen ausgetragen. Die klassenspezifischen sozialen Hierarchien, die auch sonst schon bestehen, werden durch die Ungleichheiten an den Schulen der Sekundarstufe noch gestärkt.

Die klassen- und geschlechtsbestimmte Diskriminierung bei der Anwendung des Rechts auf Bildung in der Sekundarstufe ist für unser Thema von Bedeutung, denn der Unterricht nach der achtjährigen Primarschule ist kein Pflichtunterricht, d. h. aus gesellschaftlicher Verantwortung an staatlichen Schulen erteilter Unterricht mehr. Zwar besteht prinzipiell auch in der Sekundarstufe und danach noch ein Recht auf Bildung, seine Realisierung wird aber praktisch vollkommen den materiellen Möglichkeiten der Familien anheimgestellt.

---

fungsfrei, erfolgte jedoch prioritär dem Notendurchschnitt entsprechend. Die Super-Lyzeenn sind später zu Anatolien-Lyzeen umgewandelt worden.

15 Anatolien-Lyzeen sind staatliche Schulen, an denen hauptsächlich fremdsprachig unterrichtet wird. Der Eintritt erfolgt aufgrund einer national durchgeführten, stark kompetitiven Prüfung. Das erste Schuljahr ist der Vorbereitung auf die Fremdsprache gewidmet.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Die Struktur des türkischen Bildungssystems gründet auf die Bevorzugung der Eliten und funktioniert durch Aussieben. Wir haben zu Beginn dieser Arbeit anhand einiger Tabellen gezeigt, wie weit dieses Aussieben geht. Dort wird ebenfalls deutlich, dass es zweistufig verläuft und mit großer Wucht auftritt. Erstmals ist dies beim Übertritt von der Primarstufe in die Sekundarstufe der Fall; hier liegt die erste ernsthafte Bruchstelle nach der Pflichtschulzeit. Wer hier aus dem Bildungssystem rausfällt, wer ausgesiebt wird, sind Menschen auf der untersten Stufe der sozialen Leiter, Frauen, Arbeitslose, arme LandarbeiterInnen, MigrantInnen, die aus den vorindustriellen Dörfern im Südosten vetrieben wurden, sowie Menschen in Armut, die in den Metropolen und anderen Städten ein marginales Dasein fristen. Die beim Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe Ausgesiebten sind die Kinder dieser Kreise.

Die ausgrenzende Struktur des türkischen Bildungssystems manifestiert sich dann zum zweiten Mal beim Übertritt von der Sekundar- in die Oberstufe. Hier haben wir es mit einem regelrechten Engpass zu tun. Denn die Kapazität der Hochschulen reicht nicht aus, um alle die ehrgeizigen GymnasiumsabgängerInnen aufzunehmen, die einen Platz an einer Universität anstreben. Hier findet ein extremer Wettbwerb statt. So haben etwa im Jahr 2008 von 1 531 184 Kandidatinnen und Kandidaten 263 230 die Prüfung für eine vierjährige Hochschulausbildung geschafft, 127 778 Frauen und 137 452 Männer. Mit den prüfungsfrei in ein Vor-Bachelor-Programm oder ein Fernstudium des *Açık Öğretim* Aufgenommenen steigen zwar diese Zahlen noch etwas an. Der hauptsächliche Wettkampf wird aber um die Plätze in der vierjährigen Bachelor-Ausbildung ausgetragen, die als eigentliches Hochschulstudium gilt (ÖSYM 2008: 58–59).

Ein Blick auf die Anmeldungen zu den Universitätsprüfungen der aus den verschiedenen Gymnasiumstypen kommenden Kandidaten gibt eine Idee von den klassenspezifischen Bedingungen der Bildung. Von 160 095 SchülerInnen aus Fremdsprachengymnasien und privaten Gymnasien konnten sich 56 795 in ein vierjähriges Bachelorstudium einschreiben. Von 78 490 Kandidatinnen und Kandidaten aus den mehrheitlich von Kindern unbemittelter städtischer Familien besuchten Handelsschulen gelang dies hingegen nur 1 581 (ÖSYM 2008: 58–59). Beim Universitätseintritt in der misslichsten Lage befinden sich die Kinder aus den staatlichen Gymnasien des Südostens. Die Ungleichheit beim Zugang zur Universität hängt auch mit den privaten Prüfungsvorbereitungsschulen zusammen. Damit die SchülerInnen bei den Prüfungen „erfolgreich“ sind, und das heißt, dass sie einen der obersten Ränge erreichen, müssen sie sich neben dem Besuch des Gymnasiums zusätzlich in einer der privaten Prüfungsvorbereitungsschulen auf die Prüfung vorbereiten. Die teuersten Prüfungsvorbereitungsschulen sind in der Regel diejenigen, welche die „erfolgreichsten“ SchülerInnen produzieren. Es handelt sich dabei um rein kommerzielle Einrichtungen, die zudem bereits im Bildungssystem vorhandene Ungleicheiten noch vertiefen und reproduzieren (Gök 2005).

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Ein weiteres Thema, das dringend der Untersuchung bedarf, ist die Frage, wer nach erfolgtem Zugang zur Grundschule, zur Sekundarstufe 1 oder zur Oberstufe im Verlauf der entsprechenden Schulzeit dann wieder ausgesiebt wird. Auch hier zeigt sich deutlich, dass die Ausschlüsse auf die Klassenzugehörigkeit und das soziale Geschlecht zurückgehen. Ein weiteres noch zu bearbeitendes Thema ist, insbesondere seit 1980, die Segregation im städtischen Raum, eine Folge des Neoliberalismus, die sich auch auf die Bildung auswirkt. Die Schule wandelt sich zu einem Raum, der sowohl sozial trennt als auch zertrennt wird.[16] Istanbul ist dafür ein eindrückliches Beispiel. Jeden Morgen werden die SchülerInnen der „oberen" Klasse vom einen Ufer der Stadt in ihre Schulen auf dem jeweils anderen Ufer gefahren. Dort erhalten sie, der sozialen Hierarchie entsprechend, in säuberlich getrennten Vierteln ihren Unterricht.

Die Zielgruppe des Bildungs„marktes": Die Mittelschicht

Die Beziehung zwischen der Mittelklasse und dem Bildungswesen war seit eh und je enger als diejenige der sozio-ökonomisch unteren Klasse. Mit Globalisierung und Neoliberalismus hat dieses Verhältnis seit 1980 jedoch eine ‚interessante' Wende genommen. Die Mittelklasse wurde zur „Kundschaft" des auf Konkurrenz und Verdienst setzenden, kommerzialisierten Bildungssystems. Wie ich hier kurz zu skizzieren versuchte, verfügen die oberen Klassen ohnehin schon über einen effizienten Zugang zu qualitativ guter Bildung. Von ihnen weiß man, in welche Richtung sie sich entwickeln: Sie holen sich ihre Bildung unter perfektesten Bedingungen in den teuersten und besten Schulen. Andererseits ist auch von den unteren Klassen klar, wohin ihr Weg führt und wohin er nicht führen kann. Sie werden weiterhin die Dorf- oder Quartierschulen besuchen oder aber sozialer, finanzieller oder physischer Hinderungsgründe wegen die Schulbildung abbrechen; einige werden schon gar nicht beschult werden können. Diese Gruppe wird auch weiterhin in den Statistiken von TÜİK und MEB als selbsternannte Größe aufscheinen.

Die mittlere Klasse ist daher die wertvollste; sie lässt den Appetit des Marktes mächtig anschwellen. Sie sind die Zielgruppe, welche die Privatschulen unter sich aufzuteilen suchen. Das Ziel aller Werbung, aller Neuerungen und aller Technologieangebote ist es, die Aufmerksamkeit dieser Gruppe auf sich zu ziehen und als Schule auserkoren zu werden. Die Schulen für die Mittelklasse stehen denn auch auf dem Bildungsmarkt in einem gnadenlosen Wettbewerb miteinander. Generell werden die Unterrichtsform, die Rolle der Lehrperson sowie die Beziehung zwischen Schulleitung und Lehrpersonen und den Eltern den Wünschen

16 Işıl Ünal und andere haben für die Region Ankara eine wichtige Untersuchung über soziale Segregation in der Bildung durchgeführt (Ünal et al. 2010).

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

der Eltern entsprechend gestaltet. Diese Haltung kann ohne weiteres als Ausrichtung auf die „Kundenzufriedenheit" ausgelegt werden und hat einen beträchtlichen Einfluss auf die Qualität der Lehrpersonen, ihre Rolle, ihre Eigenschaften und ihren Status. So schichtspezifisch wie die Bildung von Kindern aus der Mittelschicht im Vergleich mit den Kindern aus der Unterschicht ist, so sind es auch die Eigenschaften der Lehrpersonen an Schulen der Mittelklassenkinder im Vergleich mit denen an staatlichen Schulen, wo die Kinder der Unterschicht unterrichtet werden.

Die auf den Übertritt zwischen den Stufen vorbereitende zentral durchgeführte kompetitive Prüfung lässt die Teilnehmenden aus der Mittelschicht die Konkurrenz besonders stark fühlen. Die Familien aus der unteren Mittelschicht haben einerseits die Oberschicht mit ihrem hohen Einkommen im Auge; diese wird von keinerlei Zukunftssorgen geplagt. Andererseits gucken sie auf die Unterschicht, die hinsichtlich den Möglichkeiten, die eine guten Bildung vermittelt, zusehends der Hoffnungslosigkeit anheimfällt. Der Erwerb der Kondition, die diese Prüfung verlangt, steht zwar nicht gerade im Einklang mit der menschlichen Natur. Die Mittelschichtfamilien hoffen aber, dass möglichst viele Kinder bei den Prüfungen ausgesiebt werden. Sie selber suchen sich von den hoffnungslosen, wiederum nur Armut verheißenden Zukunftsaussichten der Unterschicht so gründlich als möglich zu entfernen und sich dafür der Lage der Oberschicht so weit als möglich anzunähern.

Fazit

Die Tatsache, dass das Recht auf Bildung ein grundlegendes Menschenrecht ist, nimmt Gesellschaften und Staaten in die Pflicht, eine qualitativ hochwertige, demokratische Bildung bereitzustellen, ohne jede Diskriminierung, unabhängig vom Staat, vom Vermögen und von der Religion, frei und unentgeltlich für alle. Bildung muss auf jeder Stufe und von jeder Art, ohne Ansehen von Klasse, Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religionszugehörigkeit, politische Überzeugung und ethnische Herkunft für alle gewährleistet sein. Die in diesem Aufsatz verwendeten Daten zeigen indessen, dass die Bildung in der Türkei von den aufgezählten Diskriminierungen betroffen ist.

Wir haben auch einige Aspekte des Zugangs zur Bildung anhand der Dimensionen des Zugangs zur Schule unter Zuhilfenahme von Tabellen aufgezeigt. Aber wie ich schon früher ausgeführt habe, fehlen uns detaillierte und differenzierte Informationen zur Klassenzugehörigkeit; dies ist ein politischer Tatbestand. Für wirtschaftlich benachteiligte Klassen ist der Zugang zur Bildung weder quantitativ, also für alle gegeben, noch erreichen sie ein mit den Möglichkeiten der Mittel- und Oberschicht qualitativ vergleichbares Niveau. Wird hier keine Unterstützung geleistet, führt sie die Schule nicht zu Stärkung und akademischem Erfolg, sondern schwächt sie und treibt sie in eine Ausweglosigkeit, die sie

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

bereits verinnerlicht haben. Denn die Schule ist ein Raum, in dem intellektuelle, akademische, emotionale und soziale Bereiche ineinander fließen. Wenn Schule und Bildung die Kinder schwächen, wird das Kind nicht nur als Akademikerin oder Akademiker erfolglos bleiben, sondern dem Leben überhaupt negativ und misstrauisch gegenüberstehen und sich deswegen erst noch schuldig fühlen. Die Bildungssoziologie hält hier außerordentlich reichhaltiges Material bereit.

Der Bevölkerungsanstieg und die große Zahl junger Menschen bedürfen gut ausgebildeter Lehrpersonen. Diese sind aber nur in geringer Zahl vorhanden; zudem werden die finanziellen Mittel der Bildung zusehends gekürzt. Als Folge davon sinken die Kapazitäten der staatlichen Schulen von Jahr zu Jahr, die Klassen werden immer größer, und die staatlichen Schulen werden zu Bildungsghettos. Am stärksten unter diesen Verhältnissen leiden die Kinder armer Familien. Sie sind es auch, die die Diskriminierung auf Grund der sozialen Klasse, die seit langer Zeit besteht, immer stärker zu spüren bekommen. Die staatlichen Schulen sind überfüllt mit diesen Kindern aus armen und arbeitslosen Familien; auf der anderen Seite werden die Privatschulen für diejenigen, die sie bezahlen können, zu Instituten für eine „qualitativ bessere" Bildung. Qualität und Identität der Lehrpersonen, Eltern-Lehrperson- und Lehrperson-SchülerIn-Beziehung werden in diesen Instituten einem Wandel unterzogen; Lehrberuf und -begriff machen hier eine qualitative Veränderung durch. Drauf sollte besonders geachtet werden. Zudem wird das Verhältnis der Mittelklasse zu ihrem Bildungssystem zusehends kommerzialisiert.

Das Thema dieses Aufsatzes ist die klassen- und geschlechterspezifische Analyse der Umsetzung des Rechtes auf Bildung in der Türkei. Während die statistischen Daten zur geschlechterspezifischen Lage von TÜİK und MEB zur Verfügung gestellt werden, ist die Datenlage zur Untersuchung des Rechtes auf Bildung gemäß Klassenstruktur und Klassensegregation ungenügend. Hier müssen die in Erziehungswissenschaft und Bildungswesen Tätigen aktiv werden und Druck ausüben, um an die heiklen Zahlen zu gelangen. Denn das Problem ist nicht nur statistischer Art, sondern eine politische Frage, die auch Standpunkte und Denkweisen mit einschließt.

(Aus dem Türkischen von Hanna Rutishauser)

Bibliographie

Althusser, L. 1971. Ideology and Ideological State Apparatuses. In L. Althusser (Hrsg.). *Lenin and Philosophy and Other Essays*. London: New Left Books, 127–86.

Anyon, J. 1981. Social Class and Social Knowledge. *Curriculum Inquiry* (11/1): 3–42.

Apple, M. W. 1986. *Teachers & Texts*. New York: Routledge.

Apple, M. W. 2004. *Ideology and Curriculum*. NewYork: Routledge.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Eğitim Sen 2005. *4. Demokratik Eğitim Kurultayı: Eğitim Hakkı*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Gamoran, A. 2001. American Schooling and Educational Inequality: A Forecast For the 21st Century. *Sociology of Education, Special Issue, Current of Thought: Sociology of Education at the Dawn of the 21st Century* (74): 135–153.

Gök, F. 2005. Üniversiteye Girişte Umut Pazarı. *Eğitim, Bilim ve Toplum* (11): 102–109.

Gök, F. 2004. *2001 Yılı Yaşanan Ekonomik Krizin Ailelerin Çocuklarının Eğitimine Sağladıkları Kaynaklara Etkisi Araştırması Raporu* (unveröffentlichter Forschungsbericht unterstützt vom Forschungsfonds der Boğaziçi Üniversitesi).

Gök, F. 2002. The Privatization of Education in Turkey. In N. Balkan/S. Savran (Hrsg.). *The Ravages of Neo-Liberalism: Economy, Society and Gender in Turkey*. New York: Nova Science Publishers, 93–105.

Halle, D. 1984. *America's Working Man*. Chicago: University of Chicago Press.

Köse, A. H./Karahanoğulları, Y. 2005. Türkiye'de Faktör ve Varlık Gelirlerinin Sınıfsal Temellerine İlişkin Gözlemler. *Toplum ve Bilim* (104): 22–47.

Lamont, M. 2000. *The Dignity of Working Men. Morality and the Boundaries of Race, Class and Immigration*. Cambridge: Harvard University Press.

MEB 2009. *Milli Eğitim İstatistikleri 2008–2009*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Oakley, A. 1974. *The Sociology of Housework*. London: Martin Robertson.

Özsoy, S. 2004. Eğitim Hakkı: Kendi Dilini Bulamamış Bir Söylem. *Eğitim Bilim Toplum* (6/2): 58–83.

Poulantzas, N. 1975. *Classes in Contemporary Capitalism*. London: New Left Books.

Rubin, L. 1976. *Worlds of Pain*. New York: Basic Books.

Ünal, I./Özsoy, S./Yıldız, A./Güngör, S./Aylar, E./Çankaya, D. 2010. *Eğitimde Toplumsal Ayrışma* (unveröffentlichter Forschungsbericht unterstützt von TÜBİTAK).

Valli, L. 1986. *Becoming Clerical Workers*. Boston/London: Routledge and Kegan Paul.

Walkerdine, V./Lucey, H./Melody, J. 2001. *Growing Up Girl: Psychosocial Explorations of Gender and Class*. New York: New York University Press.

Weis, L. 2008. *The Way Class Works*. New York: Routledge.

Willis, P. 1977. *Learning to Labor. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Farnborough: Saxon House Press.

Internetquellen

Hürriyet Gazetesi 2004. *İstanbul'da da bir Öğrenci Donarak Öldü*. http://hurarsiv.hurriyet.com.tr/goster/haber.aspx?viewid=361529, zuletzt abgerufen am 05.07.2011.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Memurlar.net Portalı 2006. *BES: Hani Kayıt Parası Alınmayacaktı?*. http://www.memurlar.net/haber/52632/, zuletzt abgerufen am 05.07.2011.

OECD 2009. *Education at a Glance 2009 OECD Indicator.* http://www.oecd.org/document/62/0,3343,en_2649_39263238_43586328_1_1_1_37455,00.html, zuletzt abgerufen 05.07.2011.

ÖSYM 2008. *2008 Yılı Faaliyet Raporu.* Ek 2. 58–59 http://www.osym.gov.tr/dosya/1-50530/h/osym2008faaliyetraporu.pdf, zuletzt abgerufen am 05.07.2011.

TUİK 2009. *Eğitim İstatistikleri, İstatistiksel Tablolar.* http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?tb_id=14&ust_id=5, zuletzt abgerufen am 05.07.2011.

TUİK 2009. *Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS) Nüfus Sayımı Sonuçları*. http://tuikapp.tuik.gov.tr/adnksdagitapp/adnks.zul, zuletzt abgerufen am 05.07.2011.

TUİK 2009. *Haber Bülteni. 17 Aralık 2009*. http://www.tuik.gov.tr/jsp/duyuru/upload/Duyuru_17122010.pdf, zuletzt abgerufen am 05.07.2011.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Abschließende Bemerkungen

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Nachwörtliche Überlegungen zu Prozessstrukturen des Wandels von Bildung und Gesellschaft

Arnd-Michael Nohl

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.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.).

---

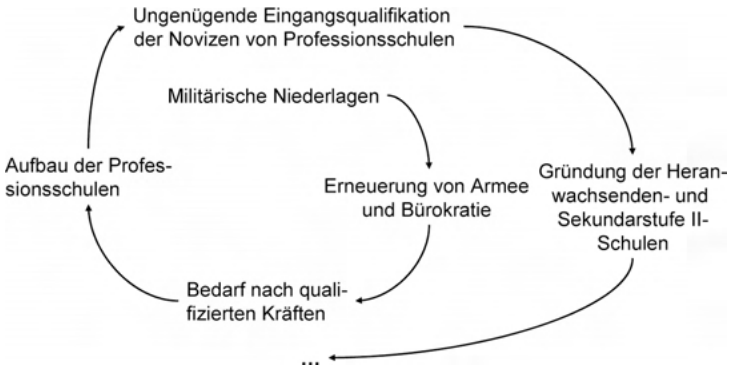
2 Der Begriff der Prozessstruktur findet sich in unterschiedlichen Ansätzen der rekonstruktiven Sozialforschung, so bei Schütze (1983) und Bohnsack (2007: 146). Oevermann, der selbst nicht von Prozessstrukturen, sondern von „Fallstrukturen" spricht, fasst Struktur und Prozess „als Einheit", insofern 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).

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Innovation und Problembewältigung als Circulus Transformationis

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 (*rüşdiye* und *idadiye*) (Somel 2001: 15). In Abbildung 1 ist dieser Circulus Transformationis graphisch dargestellt.

Abbildung 1: Der Circulum Transformationis von Bildung und sozialem Wandel



Charakteristisch für diese Prozessstruktur ist nicht alleine, dass es aufgrund der Problembewältigung zu Innovationen kommt, sondern dass dies wiederum zu neuen Problemen führt, die durch weitere Innovationen bewältigt werden. So hängt es geradezu von der zeitlichen Perspektive ab, ob man den Aufbau der Professionsschulen als Innovation (für die Erneuerung von Armee und Bürokratie) oder als Problem (der ungenügenden Eingangsqualifikationen ihrer Novizen) sieht. Problembewältigung und Innovation bilden also einen Zirkel, innerhalb dessen sich beide wechselseitig steigern und komplexer werden.[3] Dieser Circulus

[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-

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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 aufoktroyiert 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.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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 *sıbyan-* und *rüşdiye*-Schulen) am generationsbedingten Retardierungseffekt gescheitert ist. Wie Somel (2001: 60) schreibt, wurden in den *rüşdiye*-Schulen und auch in

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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 Neu-Türkische 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.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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 Organisationen[10] 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 Republiksgründung 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 spuren 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).

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 beschweren 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.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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 bedürfenden 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

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Der Aufbau militärischer Ingenieursschulen im ausgehenden 18. Jahrhundert erscheint – trotz des Widerstands aus der *ulema* und dem Janitscharenkorps (Somel 2001: 23) – ein einfaches Unternehmen, handelt es sich hier doch um eine einzelne Organisation. Wie schwierig war es indes, die vielen *rüşdiye*-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 *rüşdiye*-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 (Somel 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 verweisen die Schwierigkeiten, die es bei der Durchsetzung der Schulpflicht gerade in ländli-

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

(*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 Vafkı Yayınları, 1–8.

Gökaçtı, 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.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Über die AutorenInnen

Bekim Agai studierte Islamwissenschaft, Geschichte und Psychologie in Bonn und Kairo. 1999 erlangte er seinen Magistertitel in Islamwissenschaft an der Universität Bonn. Er forschte an der Ruhr-Universität Bochum innerhalb der Nachwuchsforschergruppe „Islamische Bildungsnetzwerke" der Volkswagenstiftung über das Bildungsnetzwerk des türkischen Predigers Fethullah Gülen. Über dieses Thema promovierte er 2003. Von Sommer 2003 bis 2008 war er wissenschaftlicher Assistent am Orientalischen Seminar der Universität Bonn. Derzeit ist er Postdoc-Stipendiat an der Graduiertenschule „Gesellschaft und Kultur in Bewegung" der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg mit dem Projekt *Araber und Osmanen in Europa – Europäer im Nahen Osten: Bilder des Selbst und Imaginationen des Anderen in Reiseberichten des 19. und 20. Jahrhunderts*.

Müge Ayan Ceyhan studierte an der Boğaziçi Universität und an der Oxford Universität. 2006 promovierte sie an der Oxford Universität im Bereich Sozial- und Kulturanthropologie. Von 2007 bis 2009 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin bei dem deutsch-türkischen Vergleichsprojekt „Schriftspracherwerb in der Organisation Schule unter den Bedingungen von Migration und Mehrsprachigkeit", das an der Istanbul Bilgi Universität und der Universität Osnabrück angesiedelt war. Derzeit ist sie an der Istanbul Bilgi Universität in der Abteilung Soziologie und Bildungsarbeit als Projektkoordinatorin tätig und arbeitet an dem Projekt *Önyargılar, Kalıpyargılar ve Ayrımcılık: Sosyolojik ve Eğitimsel Perspektifler* [Vorurteile, Voreingenommenheiten und Diskriminierung: Soziologische und Pädagogische Perspektiven]. Seit 2000 hat sie an verschiedenen Schulen langzeitige Feldforschungen durchgeführt. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören Bildungsanthropologie, sich verändernde Persönlichkeitsbilder, Schulethnographie. Alphabetisierung und Mehrsprachigkeit in der Bildung. Der Bericht *Çiftdillilik ve Eğitim* [Mehrsprachigkeit und Bildung], den sie gemeinsam mit D. Koçbaş 2009 für die Initiative Bildungsreform der Sabancı Universität herausbrachte, ist der erste und umfangreichste Bericht in diesem Bereich.

Etienne Copeaux unterrichtete Geschichte an französischen Schulen. 1994 erhielt er seinen Doktortitel. Danach arbeitete er als Wissenschaftler in Frankreich und Istanbul (Institut Français d'Etudes Anatoliennes). Von 2003 bis 2007 unterrichtete er die Geschichte des türkischen Nationalismus an der Galatasaray Universität in Istanbul. Etienne Copeaux ist ein Spezialist der gegenwärtigen Türkei mit Fokus auf Geschichtsschreibung, die Verwendung von Geschichte durch Nationalismus und den Zypern-Konflikt. In diesem Zusammenhang publizierte er *Espaces et temps de la nation turque. Analyse d'une historiographie nationaliste 1932-1993* (Editions CNRS 1997), *Une vision turque du monde à travers les cartes* (Editions CNRS 2000) und *Taksim! Chypre divisée* (Mitherausgabe, AEdelsa, 2005).

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Mustafa Çapar hat nach 15jähriger Lehrertätigkeit an staatlichen Schulen begonnen, in der Anthropologieabteilung der Mustafa Kemal Universität zu arbeiten. Während seiner Lehrtätigkeit fiel ihm auf, dass die türkischen SchülerInnen gegenüber ethnisch und religiös anderen, insbesondere gegenüber nicht-muslimischen SchülerInnen mit türkischer Staatsbürgerschaft, feindselig eingestellt sind und entschloss sich, über dieses Thema zu arbeiten. Für seine Doktorarbeit an der Anthropologieabteilung der Hacettepe Universität untersuchte er die Lage der Nicht-Muslime, Nicht-Türken und Aleviten im nationalen türkischen Erziehungssystem. Er publizierte diese Arbeit unter dem Titel *Türkiye'de Eğitim ve "Öteki Türkler"* [Bildung in der Türkei und die "anderen Türken"], sie erschien 2006 bei Özgür Üniversite Yayınları.

Fatma Gök ist Professorin an der Pädagogischen Fakultät der Boğaziçi Universität und Vorstand der Pädagogischen Abteilung. Zu den Themenbereichen Bildungspolitik, Bildung und soziales Geschlecht, soziale Grundlagen der Bildung und vergleichende Bildungsforschung hat Gök eine Vielzahl von Publikationen über Bildungsrechte, Bildungsdiskriminierung, soziale Gerechtigkeit und Bildung, sowie Bildung und neoliberale Politik vorgelegt. Fatma Gök hat außerdem an den Redaktionskollektiven der Zeitschriften *Sosyalist Feminist Kaktüs* [Sozialistisch-Feministischer Kaktus] und *Pazartesi* [Montag] teilgenommen, sowie folgende Bücher (mit)herausgebracht: *75 Yılda Eğitim* [75 Jahre Bildung], *İnsan Haklarına Saygılı Bir Eğitim Ortamına Doğru* [In Richtung einer menschenrechtsfreundlichen Bildungsathmosphäre] und *Education in ‚multicultural' societies: Turkish and Swedish perspectives.* Darüber hinaus ist sie die zweite Vorsitzende des *World Council of Comparative Education Societies* (WCCES) und Vorsitzende des *Türkiye Karşılaştırmalı Eğitim Derneği* [Türkischer Verein für Vergleichende Bildungsforschung].

Adnan Gümüş hat seinen BA 1986 an der Ankara-Universität, sein Magisterstudium 1989 an der Çukuova-Universität und seine Dissertation an der Wien-Universität im Fachbereich Soziologie abgeschlossen. Derzeit ist er als Professor an der Pädagogischen Fakultät der Çukurova-Universität in Adana beschäftigt. Veränderungen im ländlichen Raum, Arbeitssoziologie, Schulforschung, Religion, Ideologie, Nationalismus, Autoritariismus und Integration gehören zu seinen Hauptarbeitsbereichen. Er hat mehrere Untersuchungen über Schulen und Universitäten in der Türkei durchgeführt. Mit Kollegen hat er sechs Bücher, eines davon erschien auf Russisch, mitherausgegeben und mehr als 40 Artikel in Zeitschriften und Büchern veröffentlicht, davon acht für die ZUMA in Mannheim. Die Titel seiner Monographien lauten: *Din, Milliyetçilik ve Otoriteryenizm* [Religion, Nationalismus und Authoritarianismus] (Eğitim-Sen Yay., 1999). *Sıkıştırılmış Okullar* [Gequetschte Schulen] (Eğitim-Sen Yay 2004) und *Üniversitelerde Bologna Süreci Neye Hizmet Ediyor?* [Wozu dient der Bologna Prozess an Universitäten] (Eğitim-Sen Yay 2011).

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Ramazan Günlü ist Juniorprofessor an der Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaftlichen Fakultät der Muğla Universität. Sein Grund-, Diplom- und Doktoratsstudium hat er an der Ankara Universität absolviert. Der Titel seiner Doktorarbeit lautete *Hegemonya ve Siyasal Öğrenme: Almanya'daki Türkiye Kökenli Genç Yetişkin ve Yetişkin Topluluk Üzerine bir İnceleme* [Hegemonie und politisches Lernen: Ein Untersuchung über eine Gruppe türkischstämmiger (junger) Erwachsener in Deutschland] und beschäftigt sich mit Konflikten und Widersprüchen politischen Lernens bei MigrantInnengruppen in Deutschland zwischen 1995 bis 1996. Zu den Themenbereichen Staat und Bildung, Berufsausbildung und -bildung, politischer und sozialer Wandel, Zivilgesellschaft und den Zusammenhang von Wirtschaft und Politik hat er in Zeitschriften und Büchern diverse Aufsätze veröffentlicht. Er hat den Sammelband *Devlet ve Sermayenin Yeni Biçimleri* [Neue Formen des Staats und Kapitals] (Dipnot, 2008) herausgebracht.

Kemal İnal ist Soziologie-Dozent an der Kommunikationswissenschaftlichen Fakultät der Gazi Universität. Seine Doktorarbeit über demokratische und nationalistische Werte in Schulbüchern reichte er an der Ankara Universität ein. Zu seinen Hauptinteressengebieten gehören kritische Pädagogik, Medienalphabetisierung, Kindheitssoziologie, Bildung in der Muttersprache, Sprache und Kommunikation, sowie Migration und Integration. Zu diesen Themenbereichen legte er verschiedene Buchpublikationen, Aufsätze und Übersetzungen aus dem Englischen und Französischem vor. Zurzeit gibt er die Zeitschrift *Eleştirel Pedagoji* [Kritische Pädagogik] heraus.

Arnd-Michael Nohl ist Professor für Erziehungswissenschaft, insbesondere systematische Pädagogik, an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg. Er hat mehrere Forschungsarbeiten zu Bildungsfragen in der Türkei vorgelegt und als Internationaler Consultant für das türkische Bildungsministerium gearbeitet. Zu seinen wichtigsten Veröffentlichungen zählen *Education in Turkey* (Mitherausgabe, Waxmann, 2008), *Konzepte interkultureller Pädagogik* (Klinkhardt-Verlag, 2010), *Bildung und Spontaneität* (Budrich-Verlag, 2006) und *Pädagogik der Dinge* (Klinkhardt-Verlag, 2011).

Barbara Pusch studierte an der Universität Wien Soziologie, Turkologie, Philosophie und Ethnologie. 1996 promovierte sie ebenda im Fachbereich Soziologie. Zurzeit arbeitet sie am Orient-Institut Istanbul als wissenschaftliche Mitarbeiterin und beschäftigt sich insbesondere mit internationaler Migration in die Türkei. Zu ihren letzten Publikationen zählen *Facetten internationaler Migration in die Türkei: Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und persönliche Lebenswelten* (Mitherausgabe, Ergon-Verlag, 2008) und *Migration und Türkei. Neue Bewegungen am Rande der Europäischen Union* (Mitherausgabe, Ergon-Verlag, 2011).

R. Nazlı Somel hat an der Hacettepe Universität Lehramt studiert. Nach Abschluss ihres Studium im Jahr 2001 begann sie als Lehrerin zu arbeiten und setzte gleichzeitig ihr Magisterstudium fort, das sie 2005 an der Ankara Universität erfolgreich

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

abschloss. Ihre Doktorarbeit schreibt sie über die Ungleichheitsmechanismen an einer Istanbuler Grundschule. Derzeit ist Frau Somel wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Helmut Schmidt Universität. Zu ihren Forschungsinteressen gehören: Bildungsungleichheit, Funktionsweise von Organisationen, die Beziehung zwischen Individuum und Struktur sowie die Dokumentarische Methode.

Annegret Warth studierte Erziehungswissenschaften an den Universitäten Tübingen, Marburg und der Boğaziçi-Universität in Istanbul. 2010 schloss sie ihr Studium mit einer Diplomarbeit zum gesellschaftlichen Engagement von jungen Erwachsenen in der Türkei ab. Derzeit promoviert sie zur Lebensphase Jugend in der Türkei und ist wissenschaftliche Hilfskraft an der Helmut Schmidt Universität Hamburg.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

ORIENT-INSTITUT
ISTANBUL

ISTANBULER TEXTE UND STUDIEN

1. Barbara Kellner-Heinkele, Sigrid Kleinmichel (Hrsg.), *Mīr ʿAlīšīr Nawā'ī. Akten des Symposiums aus Anlaß des 560. Geburtstages und des 500. Jahres des Todes von Mīr ʿAlīšīr Nawā'ī am 23. April 2001.* Würzburg 2003.
2. Bernard Heyberger, Silvia Naef (Eds.), *La multiplication des images en pays d'Islam. De l'estampe à la télévision (17-21e siècle). Actes du colloque* Images : fonctions et langages. L'incursion de l'image moderne dans l'Orient musulman et sa périphérie. *Istanbul, Université du Bosphore (Boğaziçi Üniversitesi), 25 – 27 mars 1999.* Würzburg 2003.
3. Maurice Cerasi with the collaboration of Emiliano Bugatti and Sabrina D'Agostiono, *The Istanbul Divanyolu. A Case Study in Ottoman Urbanity and Architecture.* Würzburg 2004.
4. Angelika Neuwirth, Michael Hess, Judith Pfeiffer, Börte Sagaster (Eds.), *Ghazal as World Literature II: From a Literary Genre to a Great Tradition. The Ottoman Gazel in Context.* Würzburg 2006.
5. Alihan Töre Şagunî, Kutlukhan-Edikut Şakirov, Oğuz Doğan (Çevirmenler), Kutlukhan-Edikut Şakirov (Editör), *Türkistan Kaygısı.* Würzburg 2006.
6. Olcay Akyıldız, Halim Kara, Börte Sagaster (Eds.), *Autobiographical Themes in Turkish Literature: Theoretical and Comparative Perspectives.* Würzburg 2007.
7. Filiz Kıral, Barbara Pusch, Claus Schönig, Arus Yumul (Eds.), *Cultural Changes in the Turkic World.* Würzburg 2007.
8. Ildikó Bellér-Hann (Ed.), *The Past as Resource in the Turkic Speaking World.* Würzburg 2008.
9. Brigitte Heuer, Barbara Kellner-Heinkele, Claus Schönig (Hrsg.), *„Die Wunder der Schöpfung". Mensch und Natur in der türksprachigen Welt.* Würzburg 2012.
10. Christoph Herzog, Barbara Pusch (Eds.), *Groups, Ideologies and Discourses: Glimpses of the Turkic Speaking World.* Würzburg 2008.
11. D. G. Tor, *Violent Order: Religious Warfare, Chivalry, and the* ʿAyyār *Phenomenon in the Medieval Islamic World.* Würzburg 2007.
12. Christopher Kubaseck, Günter Seufert (Hrsg.), *Deutsche Wissenschaftler im türkischen Exil: Die Wissenschaftsmigration in die Türkei 1933-1945.* Würzburg 2008.
13. Barbara Pusch, Tomas Wilkoszewski (Hrsg.), *Facetten internationaler Migration in die Türkei: Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und persönliche Lebenswelten.* Würzburg 2008.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

14. Kutlukhan-Edikut Şakirov (Ed.), *Türkistan Kaygısı. Faksimile*. In Vorbereitung.
15. Camilla Adang, Sabine Schmidtke, David Sklare (Eds.), *A Common Rationality: Muʿtazilism in Islam and Judaism*. Würzburg 2007.
16. Edward Badeen, *Sunnitische Theologie in osmanischer Zeit*. Würzburg 2008.
17. Claudia Ulbrich, Richard Wittmann (Eds.): *Fashioning the Self in Transcultural Settings: The Uses and Significance of Dress in Self-Narrative*. Würzburg 2015.
18. Christoph Herzog, Malek Sharif (Eds.), *The First Ottoman Experiment in Democracy*. Würzburg 2010.
19. Dorothée Guillemarre-Acet, *Impérialisme et nationalisme. L'Allemagne, l'Empire ottoman et la Turquie (1908 –1933)*. Würzburg 2009.
20. Marcel Geser, *Zwischen Missionierung und „Stärkung des Deutschtums": Der Deutsche Kindergarten in Konstantinopel von seinen Anfängen bis 1918*. Würzburg 2010.
21. Camilla Adang, Sabine Schmidtke (Eds.), *Contacts and Controversies between Muslims, Jews and Christians in the Ottoman Empire and Pre-Modern Iran*. Würzburg 2010.
22. Barbara Pusch, Uğur Tekin (Hrsg.), *Migration und Türkei. Neue Bewegungen am Rande der Europäischen Union*. Würzburg 2011.
23. Tülay Gürler, *Jude sein in der Türkei. Erinnerungen des Ehrenvorsitzenden der Jüdischen Gemeinde der Türkei Bensiyon Pinto*. Herausgegeben von Richard Wittmann. Würzburg 2010.
24. Stefan Leder (Ed.), *Crossroads between Latin Europe and the Near East: Corollaries of the Frankish Presence in the Eastern Mediterranean (12th – 14th centuries)*. Würzburg 2011.
25. Börte Sagaster, Karin Schweißgut, Barbara Kellner-Heinkele, Claus Schönig (Hrsg.), *Hoşsohbet: Erika Glassen zu Ehren*. Würzburg 2011.
26. Arnd-Michael Nohl, Barbara Pusch (Hrsg.), *Bildung und gesellschaftlicher Wandel in der Türkei. Historische und aktuelle Aspekte*. Würzburg 2011.
27. Malte Fuhrmann, M. Erdem Kabadayı, Jürgen Mittag (Eds.), *Urban Landscapes of Modernity: Istanbul and the Ruhr*. In Vorbereitung.
28. Kyriakos Kalaitzidis, *Post-Byzantine Music Manuscripts as a Source for Oriental Secular Music (15th to Early 19th Century)*. Würzburg 2012.
29. Hüseyin Ağuiçenoğlu, *Zwischen Bindung und Abnabelung. Das „Mutterland" in der Presse der Dobrudscha und der türkischen Zyprioten in postosmanischer Zeit*. Würzburg 2012.
30. Bekim Agai, Olcay Akyıldız, Caspar Hillebrand (Eds.), *Venturing Beyond Borders – Reflections on Genre, Function and Boundaries in Middle Eastern Travel Writing*. Würzburg 2013.
31. Jens Peter Laut (Hrsg.), *Literatur und Gesellschaft. Kleine Schriften von Erika Glassen zur türkischen Literaturgeschichte und zum Kulturwandel in der modernen Türkei*. Würzburg 2014.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

32 Tobias Heinzelmann, *Populäre religiöse Literatur und Buchkultur im Osmanischen Reich. Eine Studie zur Nutzung der Werke der Brüder Yazıcıoġlı*. In Vorbereitung.

33. Martin Greve (Ed.), *Writing the History of "Ottoman Music"*. Würzburg 2015.

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.5771/9783956506758 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY