

Die Rolle der LehrerInnen im Zuge des Wandels¹

Adnan Gümiş

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.

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 säkularer Beamtenamt, 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 (*kadi*) 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 Erziehungsessen mit der Verordnung für die öffentliche Erziehung aus dem Jahre 1869 (Bur-salioglu 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.

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“ (*dariilmuallimin*), in dem Lehrer für die Jungenschulen im Sekundarbereich ausgebildet wurden. 1870 eröffnet das „Haus der Lehre“ (*dariülmüallimat*), 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“ (*dariülfünun*), 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 Lehreramt 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 (Göcek 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.

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
<i>Gesamtzahl (Erziehungsministerium)</i>	679 015	78 262
<i>Zahl in der Allgemeinbildung</i>	624 654	37 930
<i>Öffentliche Allgemeinbildung</i>	576 747	37 930
<i>Private Allgemeinbildung</i>	46 665	-
<i>Vorschulerziehung</i>	12059	494
<i>Primarschule (1–8)</i>	419 340	33 978
<i>Sekundarstufe</i>	193 255	3 458
<i>Nonformale Bildung</i>	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 fach fremd 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-

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 Beamten 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 geben 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

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) Flexibilität 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) KozektorIn, 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 BeamteInnen 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

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 „idealistic-nationalistischen“ LehrerInnen wurden vom Verein der idealistischen HochschullehrerInnen und LehrerInnen (*Ülküciü 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 Erziehungs- gewerkschaft (*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 İggörenleri 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 Erziehungs- gewerkschaften, 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

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 Misaki*) 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 Aydin 1999: 131ff.). Kurz gesagt, seit der Republiksgegründung (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

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“ (*muasir 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 Beamten 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 Aydin (1999) mit der Frage, ob LehrerInnen denn „Missionare“ seien, kritisiert.

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 Markoliberalisierung 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 bekannten 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 Autokratien, 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-

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.

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)

Bibliographie

- Ahmet Cevdet Paşa. 1994. *Cevdet Paşa Taribinden Seçmeler II* (Ed. Sadi Irmak, Behçet Kemal Çağlar). İstanbul: MEB Yay.
- Akyüz, Y. 2010. *Türk Eğitim Taribi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Anderson, B. 1995. *Hayali Cemaatler – Milliyetçiliğin Kökenleri ve Yayılması*. İstanbul: Metis.
- Aydemir, Ş. 1976. *İhtilâlin Mantığı ve 27 Mayıs İhtilâli*. İstanbul: Remzi.
- Aydın, İ. 1999. *Dünden Bugüne Öğretmenler (1065–2005)*. Ankara: Eğitim-Sen.
- Binbaşıoğlu, C. 2005. *Türk Eğitim Düşüncesi Taribi*. Ankara: Anı.
- Bursalioğlu, 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 Osmanlı'nın 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./Dönmez, T. 2004. *Sıkıştırılmış Okullar*. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Kaplan, İ. 2009. *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi*. İstanbul: İletişim.
- Kongar, E. 1998. 21. Yüzyılda Türkiye – 2000'li Yillarda Türkiye'nin Toplumsal Yapısı. İstanbul: Remzi.
- Koselleck, R. 2009. *Kavramlar Taribi*. İstanbul: 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*. İstanbul: İz Yay, 131–166.
- Weber, M. 2005b. Şehrin Doğası. In A. Aydoğan (Hrsg.). *Şehir ve Cemiyet – Weber, Tönnies, Simmel*. İstanbul: İz Yay, 101–130.

