

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).

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 demografischen 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 Janitscharen⁵ 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 Someł 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 (*yeniceri*) handelt es sich um eine Elitetruppe des Sultans, deren Angehörige bis ins 17. Jahrhundert als Knaben unter den christlichen Völkern des Osmanischen Reichs (zwangs-)rekruziert 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).

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).

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 tbkiye-i sabane*) 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).

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 einföhrte. 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 imaginäre, 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 fortduernten, die Primarerziehung eng an die religiöse Praxis banden (Zürcher 1993: 47f.).

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.

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 *sibyan 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.

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 Tertiärr- 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 Schulung 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).

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 (*müllkiye*) 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).

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 Erziehungsinstition 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-

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.

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 *rüṣdiye* durch die *ıdadiye* 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.

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-

nerseits die Kommunikation mit westlichen Ländern, erschweite 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 (Sakaoglu 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 entbehrt.

Doch der Widerstreit zwischen staatlichen Bildungsorganisationen und gesellschaftlichen Milieus geht über das Erlernen einfacher Fertigkeiten hinaus und be traf 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).

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 (*balk 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.).

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.

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 Schülern 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 *Grundschulpflicht* verlängern wollte, konnte sie einerseits auf die Zustimmung all jener,

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; TÜİK 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 (Teremiz 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.

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 Bedarfzahlen 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:

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 Beschlungsquotienten nieder: Die Türkei schaffte es, die Beschlungsquote 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 Beschlungsquote 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 Beschlüfung 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 Abituriertinnen 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 Beschlungsquotienten (Anteil der besuchten 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.

Von 4,1 Millionen Menschen im Jahre 1950 über 17,9 Mio. in 1980 (TÜIK 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 demografischen 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-

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 Taribi 1908–1980*. Istanbul: Milliyet Yayıncılık, 215–225.
- Akyüz, Y. 1993. *Türk Eğitim Taribi*. 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. Märotzki (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. İstanbul: İletişim, 502–514.
- Caymaz, B. 2007. *Türkiye'de Vatandaşlık: Resmi İdeoloji ve Yansımaları*. İstanbul: 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*. İstanbul: 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*. İstanbul: Tarih Vafki Yayıncılık, 1–8.
- Gökaçtı, M. A. 2005. *Türkiye'de Din Eğitimi ve İmam Hatipler*. İstanbul: 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*. İstanbul: Kalkedon.
- Kafadar, O. 1997. *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*. Ankara: Vadi.
- Kafadar, O. 2002. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tartışmaları. In T. Bora/M. Gültekin (Hrsg.). *Modernleşme ve Batıcılık*. İstanbul: İletişim, 351–381.
- Kaplan, İ. 2005. *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi*. İstanbul: İletisim.

- Kepenek, Y./Yentürk, N. 2007. *Türkiye Ekonomisi*. İstanbul: Remzi.
- Koçak, C. 2003. Siyasal Tarih (1923–1950). In S. Akşin (Hrsg.). *Yakınçağ Türkiye Taribi 1908–1980*. İstanbul: 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. *Militär-geschichtliche 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*. İstanbul: 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 Taribi*. İstanbul: 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.

- Tertemiz, N. I. 1999. Sekiz Yıllık Zorunlu İlköğretim. In F. Gök (Hrsg.). *75 Yılda Eğitim*. İstanbul: 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. Meşruiyet’ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*. İstanbul: 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.

