

## AUF DEN SPUREN WILHELM VON HUMBOLDTS IDEALEN IM TÜRKISCHEN BILDUNGSWESEN

Atanur KARA\*

### ZUSAMMENFASSUNG

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts erfolgten in Preußen umfangreiche Reformen des Bildungswesens, die fest mit dem Namen Wilhelm von Humboldts verbundenen sind und das deutsche Bildungssystem bis heute prägen. Und nicht nur in Deutschland, sondern auch in internationalen Bildungskontexten finden sich Humboldts Konzepte wieder. Solche und andere Bildungsideale und die zu ihrer Umsetzung nötigen Rahmenbedingungen werden unter anderem in der Türkei seit einigen Jahrzehnten verfolgt, wenn auch eher ohne expliziten Bezug auf Wilhelm von Humboldt. Die Entstehung des dortigen Bildungswesens ist Teil der bewegten Historie der Region. Sowohl für die Türkische Republik als auch für alle anderen betrachteten Länder bleibt die Erreichung der Humboldt'schen Bildungsideale ein erstrebenswertes aber oft mühsam zu erarbeitendes Ziel. Um diese Rückbezüge auf Humboldts Wirken zu untersuchen, nimmt diese literaturanalytische Arbeit insbesondere die Entwicklung und den heutigen Stand des Bildungswesens in der Türkei in den Blick.

**Schlüsselwörter:** *Humboldt, Bildung , internationale Vergleich, Türkei, Deutschland*

### TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE WILHELM VON HUMBOLDT'UN İZLERİ

#### ÖZ

19.yüzyılda Prusya döneminde Alman eğitim sisteminde Wilhelm von Humboldt kaynaklı ve günümüze kadar etkin olan köklü reformlar ortaya çıkmıştır. Ayrıca Humboldt'un yaklaşımları sadece Almanya'da değil, uluslararası eğitim alanlarında da etkisini göstermiştir. Böyle ve diğer eğitim

---

\* DR. PHIL. Forschungszentrum für Türkei-EU-Deutschland Harmskamp 5, 23860 Klein  
Wesenberg/Deutschland atanurkara@hotmail.com

idealleri ve bunların uygulanması için gerekli çerçeve, Wilhelm von Humboldt'a doğrudan bir referans yapılmadan da olsa, birkaç yıldır Türkiye'de de takip edilmektedir. Türkiye'de eğitim sisteminin gelişmesi, bölgede akan tarihin bir parçası olarak görülebilir. Gerek Türkiye gerekse incelenen diğer ülkeler için Humboldt'un eğitim idealleri, arzu edilen ama çoğu zaman yorucu ve üzerine çalışılması gereken bir hedef olarak kalmaktadır. Humboldts'un etkilerini araştırmak üzere literatür bazlı bu çalışma Türkiye'de eğitim sisteminin gelişmesini ve günümüz dönemini irdelemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** *Humboldt, Eğitim, Uluslararası Karşılaştırma, Türkiye, Almanya*

### **EINLEITUNG**

Mitten durch die Türkei – und zwar durch ihre Metropole Istanbul, das frühere Konstantinopel – verläuft die Grenze zwischen Europa und Asien. Durch diese geographische Lage an der Grenze zwischen Orient und Okzident vereint die Türkei Charakteristika beider Sphären. Die Betrachtung der historischen Entwicklung der Türkei und ihrer Wurzeln, die auf das Byzantinische Reich zurückgehen zeigt, dass bereits Byzanz von einem solchen Einfluss zweier Welten geprägt war, nämlich dem der noch relativ neuen christlichen und dem der eher traditionellen hellenistischen. Damals wie heute haben diese und viele weitere Einflüsse das dortige soziale Leben und damit auch das Bildungswesen geformt. Die gesamte historische Entwicklung, die hier beginnend mit dem Byzantinischen Reich betrachtet wird und die als weitere große Epoche das Osmanische Reich beinhaltet, ist für das moderne türkische Bildungswesen, die Konzepte von Bildung und Lernen, die Entstehung von Universitäten und unterschiedlichen Schulformen relevant. Eine Vielfalt an Einflüssen hat im Laufe der wechselvollen Geschichte das Bildungswesen bereichert. Zu fragen ist bei der Betrachtung dieser Geschichte auch nach der Rolle von Christentum und Islam oder nach der Entwicklung zu einem säkularen und nach Europa gewandten Land.

Das beginnende 21. Jahrhundert erlebt eine dynamische Türkei, die von Wirtschaftsaufschwung<sup>1</sup> und einer jungen Bevölkerung geprägt ist, was wiederum zu sozialen Veränderungen und neuen Bedarfen im Bildungswesen führen wird. Aus deutscher Sicht zeigt sich die Bevölkerung der Türkei als interessiert an neuen Erfahrungen und bereit, sich unter anderem durch Migration im wahrsten Sinne des Wortes neue Horizonte zu eröffnen. Nicht

---

<sup>1</sup> “Since the financial crisis of 2001, an impressive reform package aiming at, and eventually achieving, fiscal consolidation and institutional reform has contributed to strong and hitherto fairly sustainable economic growth” (Bertelsmann Stiftung 2012)

erst seit der Gastarbeiterphase Mitte des 20. Jahrhunderts (aber seitdem sehr offensichtlich) sind Deutschland und die Türkei durch Migrationsbewegungen miteinander verbunden. Diese Zu- und Abwanderungen umfassen auch eine aus verschiedenen Gründen bedeutsame Bewegung von Deutschland in die Türkei. Diese weist sowohl Bezüge zum deutschen als auch zum türkischen Bildungswesen auf. Als größte zugewanderte Minderheit in Deutschland mit vielen hier geborenen Kindern und Jugendlichen prägen Menschen mit türkischem Migrationshintergrund das deutsche Bildungssystem zunehmend mit und stellen Bildungskulturen und -konzepte indirekt oder explizit in Frage. Ab etwa 1970 entstanden in Deutschland pädagogische Konzepte eines Umgangs mit den „Ausländerkindern“, die sich im Laufe der Jahrzehnte weiterentwickelten, im Rahmen fachlicher und öffentlicher Auseinandersetzungen mit Integration, Multi- und Interkulturalität sowie schließlich Inklusion (vgl. Griese 2013).

Die Schnittstellen im Bildungsbereich reichen weit in die Geschichte der beiden Staaten bzw. Regionen zurück. Heute ist es auch vor dem Hintergrund der Globalisierung von Bildungsbereichen, insbesondere aber im Rahmen europäischer Entwicklungen auch im Bildungssystem interessant, diese bilateralen Schnittstellen genauer zu betrachten. Welche Rolle spielen deutsche Bildungsvorstellungen für die Türkei und umgekehrt? Bei der Betrachtung des türkischen Bildungswesens fällt auf, dass es immer wieder Einwirkungen von außen gegeben hat. Einige Strukturen gehen auf deutsche Einflüsse zurück, so dass die historischen Beziehungen zwischen Deutschland und der Türkei im Schul- und Universitätswesen immer wieder Forschungsgegenstand waren und es bis heute sind. Welche Bedeutung hatte oder hat Wilhelm Humboldt mit seinem Bildungsverständnis und seinen Errungenschaften für Schule, Hochschule und Ausbildung in der Türkei? Vor historischem und aktuellem Hintergrund soll in dieser Untersuchung der Blick auf die Fragestellung gerichtet werden, in welchem geschichtlichen und derzeitigen Kontext sich Humboldt'sche Bildungstheorien in der Türkei wiederfinden. Gibt es eine Humboldt-Rezeption? Wie stellt sie sich gegebenenfalls dar und wie wird sie umgesetzt? Um die Bedeutung Humboldts für das türkische Bildungswesen zu betrachten, ist es wichtig, das türkische Schul- und Universitätssystem in seinem historischen Werdegang nachzuzeichnen und die Punkte zu finden, an denen Humboldts Theorien möglicherweise Einfluss hatten auf die weitere Entwicklung.

## **ENTSTEHUNG DES TÜRKISCHEN SCHUL-UND UNIVERSITÄTSSYSTEMS**

### **Bildungsaspekte im Byzantinischen Reich**

Das Byzantinische Reich, auch Byzanz genannt, umfasste vor allem

die Region um das östliche Mittelmeer und trotz sich ständig verschiebender Grenzen stets zumindest auch Teile des Gebietes der heutigen Türkei. Es bestand etwa vom 4. Jahrhundert n. Chr. bis zum Jahr 1453, als die Osmanen die byzantinische Hauptstadt Konstantinopel eroberten. Für die Zeit von ca. 1000 bis etwa 1500 n. Chr. spricht Kreiser auch von einem „türkischen Mittelalter“ (Kreiser 2006, S. 19). Byzanz war geprägt von einer multiethnischen Bevölkerung, folgte der römischen Staats- und Regierungsstruktur, führte die griechische Kultur fort und ließ der Entstehung und Entwicklung des Christentums breiten Raum (vgl. Ostrogorsky 1963). In Bezug auf Bildung wurde auf antike griechische Muster zurückgegriffen, so dass zunächst Bildung für diejenigen, die sie erfuhren, die „sieben freien Künste“ umfasste mit dem Hauptaugenmerk auf Grammatik, Dialektik und Rhetorik (Schreiner 2011, S. 113). Im Anschluss an diese Grundbildung konnte man sich in Recht oder Medizin unterrichten lassen, häufig in eher nicht institutionalisierten Gruppen um einen Privatlehrer. Theologieseminare oder ähnliches gab es nicht, Priester mussten in erster Linie lesen können, um Gottesdienste abhalten zu können. „Der primär weltliche Charakter des byzantinischen Staates wird auch dadurch unterstrichen, dass jede institutionalisierte theologische Ausbildung fehlte“ (Schreiner 2011, 114).

In den ländlichen Gebieten entstanden Klöster, die jedoch eher moralisch-soziale Vorbild- und Seelsorgefunktion hatten und weniger intellektuell ausgerichtet waren als die städtischen Institute. „Die Hauptbedeutung des Mönchtums für das Leben in Byzanz liegt in seiner sozialen und spirituellen Funktion, da Aufgaben der Wohlfahrtspflege fast ganz den Klöstern übertragen waren“ (Schreiner 2011, S. 100). Die Mönche entstammten häufig den unteren Bevölkerungsschichten und konnten diese mit ihrem Bildungsanliegen gut erreichen. Dem Volk war die Botschaft von einem gottgefälligen christlichen Leben näher als komplizierte antike Schöpfungsdiskussionen. „In der Ambivalenz zwischen Antike und Christentum, die ein Hauptcharakteristikum des byzantinischen Lebens darstellt, gaben Kirche und Mönchtum einen wesentlichen Ausschlag zugunsten des Christentums, das allerdings die (...) Oberschicht innerlich weniger berührt und durchdrungen hat“ (Schreiner 2011, S. 101).

Trotz der ethnischen Vielfalt war Griechisch Muttersprache aller Byzantiner, was bis heute etymologisch nachweisbar ist: „Griechische Wörter aus der bäuerlichen Sphäre sind bis heute im Gemeintürkischen vertreten“ (Kreiser 2006, S. 52). In den Randgebieten des Reiches wurden auch andere Sprachen wie zum Beispiel Armenisch, Syrisch oder Arabisch gesprochen, in Anatolien setzte sich das Türkische schnell durch. Doch insbesondere im Kernland des Byzantinischen Reiches war das Griechische eindeutig vorherrschend. Die Anfänge byzantinischer Literatur ergeben sich aus dem Übergang aus der Antike. Dabei handelte es sich um hochsprachliche

Literatur. Basierend auf dem gemeinsamen Griechisch entstanden unterschiedliche Schrift- und Alltagssprachen, die zum Teil so stark voneinander abwichen, dass es für einen wenig gebildeten Menschen kaum möglich gewesen wäre, Schriftsprache zu verstehen. Ohnehin konnte in Byzanz kaum jemand lesen. „Von volkssprachlicher Literatur im eigentlichen Sinn kann man erst seit dem 12. Jh. sprechen“ (Schreiner 2011, S. 111). Fremdsprachen wurden nicht gelehrt, doch das Griechische wurde untersucht und beschrieben und viele grammatikalische Grundlagen, die heute auf alle Sprachen angewendet werden, wurden in dieser Zeit gelegt.

Neben der gesprochenen Sprache spielt die Schriftsprache eine Rolle in der bildungshistorischen Betrachtung und damit auch die Frage, wie und worauf geschrieben wurde bzw. in welchem Rahmen und Umfang schriftliche Texte verbreitet werden konnten. Ab dem 3. Jahrhundert verdrängten Pergament und Kodices<sup>2</sup> die bis dahin üblichen Papyrusrollen. Handgeschriebene Kodices hielten sich dann mehr als tausend Jahre, zumal der zum Ende des Byzantinischen Reiches erfundene Buchdruck nicht zu einer Verbreitung von Büchern und des Lesens führte, da er von der Obrigkeit unterbunden wurde. Dies wiederum führte zu einer besonderen Bedeutung des Berufes des Kopisten, die jedoch weniger in den Klöstern anzutreffen waren, als dies im Westen der Fall war. Für die Klöster galt, dass die hiesigen östlichen Klöster im Gegensatz zu den westlichen in der Erstellung oder Aufbewahrung von Handschriften und Büchern keine Aufgabe für sich sahen. „Das Kloster war (...) kein Zentrum der Kultur und der Bildung, und ein Scriptorium, wie man dies vom Westen her gewohnt ist, war selten“ (Schreiner 2011, S. 100).

Dennoch dürfte es einige relevante Bibliotheken gegeben haben, doch aufgrund der häufigen kriegerischen Auseinandersetzungen und vermutlich auch Plünderungen durch Kreuzfahrer sind ihre Orte und Bestände kaum zu rekonstruieren, bis auf die in Konstantinopel, die 357 erstmals erwähnt wurden. 1453 wurden sie von den osmanischen Eroberern übernommen.

Wenn Klöster auch nicht die schulbegründende Rolle hatten wie es aus dem mittelalterlichen Westeuropa bekannt ist, so bestand doch auch in Byzanz gelegentlich zumindest eine räumliche Nähe zwischen Kirche und Schule. Höheren Schulen waren meistens in kirchlicher oder in privater Hand, denn der Staat oder der Kaiser sahen sich hier nicht in der Pflicht. Das höhere Bildungssystem in Byzanz („höhere Schulen“ oder fälschlich „Universitäten“ war teilweise staatlich überwacht (...), aber nie staatlich im modernen Sinne des Wortes. (...) Hochgestellte Persönlichkeiten, bisweilen der Kaiser selbst,

---

<sup>2</sup> Ein Kodex ist eine frühe Form des Buches. Der Begriff bezeichnete zunächst einen Stapel beschrifteter Holztafeln, später einen Stapel Pergamentblätter, die von zwei Holztafeln gehalten wurden.

beriefen Gelehrte, beauftragten sie mit der Abhaltung von Unterricht und stellten ihnen auch Räumlichkeiten zur Verfügung (Schreiner 2011, S. 113).

So waren die Gelehrten gleichzeitig Leitungspersonen ihrer Schule und übernahmen neben der Rolle eines Lehrenden auch Führungsaufgaben. Dieses Ineinandergreifen von Lehre und Verwaltung war auch im Schulwesen der türkischen Republik noch lange üblich, während in Deutschland etwa seit den Humboldt'schen Bildungsreformen zu Beginn des 19. Jahrhundert zumindest etwas größere Schulen sowohl Verwaltungs- als auch Lehrpersonal hatten, so dass die Aufgabenbereiche personell getrennt waren. Ein weiteres Charakteristikum des byzantinischen Bildungswesens das bis in das 20. Jahrhundert hinein wirkte war, dass es höhere Bildungseinrichtungen nur in Konstantinopel und in keiner anderen Stadt gab. Auch für das spätere Osmanische Reich galt, dass Schulen vor allem in den Städten angesiedelt waren. Selbst in der modernen Türkischen Republik war diese Struktur lange üblich. Für Humboldt und seine Mitstreiter hingegen war es ein Ziel gewesen, eine möglichst flächendeckende und überall im Land umsetzbare Beschulung der Bevölkerung in Volksschulen und höheren Bildungsanstalten zu gewährleisten.

Ein Teil der zweiten Hälfte der Ära des Byzantinischen Reiches kann als die Zeit der Seldschuken bezeichnet werden (1071 – ca. 1300), in der Übergang vom christlich-antik geprägten Byzanz hin zu einem islamischen Reich stattfand. Christlich-muslimische Übereinkünfte, aber auch Konflikte wie die Kreuzzüge prägten die Zeit mit. Insbesondere in Anatolien gewann der Islam nach und nach an Bedeutung und es traten weite Teile der Bevölkerung zum Islam über. Viele christliche Einrichtungen wurden geschlossen oder von islamischen Strukturen übernommen.

Ab dem 12. Jahrhundert wurden islamische Hochschulen, Medresen genannt, errichtet. Der Begriff Medrese bezeichnet eine „juristisch-theologische Hochschule“ (Müller-Wiener 2012, S. 336) oder „muslimische Hochschule, Koranschule“ (Hauptmann 2002, S. 33). Die Medresen dienten wohl der Heranbildung von Richtern, Gelehrten, Imamen, Beamten und Lehrern. In ihnen wurde Religion, aber auch Wissenschaftliches gelehrt, „wobei ab dem 16. Jahrhundert eine religiöse Dogmatisierung an diesen Schulen zu beobachten war“ (Nohl 2011, S. 18). Man lernte hier zunächst unter anderem arabische Grammatik und Philologie, um die heiligen Texte verstehen zu können. Doch auch die Medizin und andere Wissenschaften erlangten zunehmend Bedeutung, wenn auch „[n]ichtmedizinische Gebiete der Naturwissenschaften (...) in den Medresen nur ganz am Rand [standen], technisches Wissen hatte in ihnen so gut wie gar keinen Platz“ (Neumann 2006, S. 182). Während des 13. Jahrhunderts entstanden im Gebiet der heutigen Türkei um die 70 Medresen, „von denen sich 41 mehr oder weniger erhalten haben“ (Kreiser 2006, S. 60). Im Anschluss an die Zeit der

Seldschuken begann die Ära des Osmanischen Reiches, in dem die Medresen weiter bestanden und sich fortentwickelten, so dass das türkische Universitätswesen gewissermaßen zurückgeht auf die Medresen.

### **Bildung und das Osmanische Reich**

Das Osmanische Reich entstand mit dem Niedergang der Seldschuken. Es bestand über 600 Jahre lang, von 1299 bis 1920. Von 1299 bis 1453 bestand bereits ein kleines Gebiet unter der Herrschaft Osmans, „dem ersten Herrscher ihres Stammes, dessen Leben und Wirken historisch belegt ist und der die Grundlage des späteren Großreiches gelegt hat“ (Majoros und Rill 1999, S. 92). Bereits im 11. Jahrhundert gab es kriegerische Auseinandersetzungen im byzantinischen Anatolien, in denen Turkstämme, allen voran die Seldschuken, Ansprüche geltend gemacht hatten. Doch erst die Eroberung Konstantinopels beendete die byzantinische Ära und nun begann die große Expansion des Osmanischen Reiches. Es wuchs noch deutlich über die byzantinischen Grenzen hinaus und umfasst phasenweise ein sehr großes Gebiet, nämlich fast die gesamte nordafrikanische Mittelmeerküste, Ägypten, Regionen östlich des Roten Meeres, Jerusalem, Syrien, Bereiche des heutigen Irak, Mesopotamien, Kaukasusgebiete bis hin zum Kaspischen Meer, die Länder um das Schwarze Meer, Siebenbürgen, Ungarn, Peloponnes und die Ägäis, den Balkan und natürlich Anatolien.

In den eroberten Gebieten lebten sowohl Christen als auch Muslime. Es war nicht verboten und führte nicht zu Verfolgung, dem christlichen Glauben anzugehören. Dennoch konnte es im Alltag und für Oberschichten aus politischen Gründen von Vorteil sein, als muslimisch zu gelten. Daher konvertierten große Teile der einverlebten Bevölkerungsgruppen. „Im Osmanischen Reich war die Annahme des Islam viel eher ein Bekenntnis zum Staat – und zwar ein bedingungsloses – als ein Akt des Glaubensbekenntnisses“ (Majoros und Rill 1999, S. 51).

Zur selben Zeit als Wilhelm von Humboldt im Preußischen Staat wirkte, der sich zu konsolidieren versuchte, hatte auch das Osmanische Reich mit äußeren und inneren Herausforderungen zu kämpfen. Schon für das ausgehende 18. Jahrhundert kann jedoch ein Wandel beobachtet werden, der ein sich abzeichnendes Ende des Osmanischen Reiches einzuleiten schien. „Im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts begann die dynamische Entwicklung einiger europäischer Länder im osmanischen Reich langsam spürbar zu werden, während es selbst mit dieser Dynamik nicht Schritt halten konnte und wirtschaftliche, politische und soziale Krisen zunahmen“ (Hauptmann 2002, S. 4). Von umwälzenden Neuerungen, die auch das Bildungswesen maßgeblich beeinflussten, ist in der Historiographie in diesem Zusammenhang für das Osmanische Reich jedoch kaum die Rede. Allerdings macht Gümüs eine Feststellung, die in ihrer Formulierung den Beschreibungen sehr ähnlich

ist, mit der Humboldt-Analysten die Implementation eines preußischen Bildungssystems im Anschluss an die Niederlage gegen Napoleon begründen: „Die Osmanische Führung wollte die Überlegenheit, die sie gegenüber den westlichen Mächten verloren hatte, über die Modernisierung der Schulen wieder erlangen“ (Gümüs 2011, S. 96). Der große Durchbruch erfolgte dann tatsächlich über einhundert Jahre später unter Kemal Atatürk. Doch in der Zwischenzeit lag noch mindestens eine relevant Phase, die der Ära des Osmanischen Reiches zugeordnet wird und die damit Teil der Geschichte der Türkei und somit auch der Geschichte des türkischen Bildungswesens waren: die Reformbewegung Tanzimat. Im 19. Jahrhundert erfolgten umfangreiche Reformen, die als Tanzimat bezeichnet werden und sich über mehrere Jahrzehnte erstreckten. Tanzimat ist ein türkischer Begriff für Reorganisation und bezeichnet die Phase von 1839 bis 1876. Die in dieser Zeit von der Regierung durchgeführten Reformen sollten zu einer Zentralisierung und Vereinfachung der Osmanischen Verwaltung führen. Ordnung und Gerechtigkeit, sozialer und wirtschaftlicher Wandel waren wichtige Schlagworte der Zeit. Die zentralstaatliche Macht wurde deutlich gestärkt. Das Steueraufkommen konnte erhöht werden. Außenpolitische Ziele dafür waren unter anderem, militärische Unternehmungen zu finanzieren oder im aufkommenden internationalen Industrialisierungskapitalismus bestehen zu können. Nach innen wurde zum Beispiel eine Verbesserung der Infrastruktur möglich. 1869 wurde die gesetzliche Grundlage geschaffen für ein neues, im ganzen Reich zu implementierendes System von Eliteschulen, die hochrangige Beamte und Militärs hervorbringen sollten. 1876 wurde eine Verfassung ausgerufen und ein – wenn auch kurzlebiges – Parlament installiert.

Der Berliner Kongress von 1878 läutete bereits in gewisser Hinsicht das Ende des Osmanischen Reiches ein. Unter maßgeblicher deutscher Beteiligung in Person Bismarcks wurde dort über die Grenzziehungen der Länder des Balkans entschieden.

Zwar hatte das Osmanische Reich einerseits eine Vielzahl an Dichtern und Schriftstellern hervorgebracht. Andererseits gab es jedoch praktisch kein öffentliches Bildungssystem bis zu dieser Zeit der Tanzimatreformen. Die Oberschicht ließ ihren Kindern Privatunterricht zukommen, der Staat bildete sein eigenes militärisches und verwaltendes Personal aus und zukünftige Kleriker wurden in den Medresen geschult. „But the education of non-official, non-clerical subjects was not conceived as a public responsibility“ (Strauss 2008, S. 481). Erst während des Tanzimat wurde ein öffentliches, allgemein zugängliches Bildungswesen entworfen. Nun wurde auch gesetzlich geregelt, dass Grundschulbildung kostenlos und verpflichtend zu sein hatte, wenn auch kaum mit Konsequenzen: „Die Grundschulpflicht konnte bis weit in das 20. Jahrhundert hinein in der Türkei noch nicht durchgesetzt werden“ (Nohl 2011, S. 21). Der Schulbesuch wurde zu einer Art religiöser Pflicht und war mit

verschiedenen Ritualen verbunden. Tatsächlich wurde in den Schulen, insbesondere auf dem Land, vor allem das Rezitieren von Korantexten geübt (vgl. Strauss 2008, S. 482). Im weiteren Verlauf setzten sich die Unterschiede in den Bildungsmöglichkeiten zwischen ländlichen und städtischen Gebieten, die bereits das byzantinische Bildungssystem geprägt hatten, im Osmanischen Reich weiter fort. Nohl spricht jedoch in Bezug auf die ländlichen Gebiete des Reiches nicht von fehlenden Bildungsmöglichkeiten, sondern von einer nonformalen Erziehung auf dem Land. „Die Landbevölkerung profitierte von [den Medresen] (...) nicht, was jedoch nicht heißt, dass sie keine Orte des Lernens kannten“ (Nohl 2011, S. 19). Statt dessen gab es diverse lokale muslimische Institutionen, die Erziehungsaufgaben übernahmen. Es gab ein Entwicklungsgefälle zwischen Kleinasien und dem europäischen Teil des Reiches. Für den Osten galt: „Schlichte patriarchalische Sitten herrschten vor – sie prägen bis zum heutigen Tag das Leben der ländlichen Bevölkerung“ (Majoros und Rill 1999, S. 52). Die westliche Städte waren dagegen Handelsmetropolen, in denen Handwerker und Händler aus vielen unterschiedlichen Regionen und aller religiöser Gruppen zusammenkamen.

Ein weiteres Charakteristikum in Bezug auf Kultur und Bildung, das bereits im Byzantinischen Reich prägend war, war die deutliche Diskrepanz zwischen geschriebener und gesprochener Sprache. Die osmanische Sprache war eine Kombination aus Türkisch, Arabisch und Persisch. Besonders eine gewählte Schriftsprache wich erheblich vom gesprochenen Alltagsidiom ab, was als selbstverständlich angesehen wurde. „Nineteenth-century Ottoman travelers in the West were surprised to see that, apparently, the difference between the written and the spoken language did not exist there“ (Strauss 2008, S. 480). Beschreibungen von Reisenden über westliche Gegebenheiten machen auch deutlich, dass ein enger Zusammenhang gesehen wurde zwischen Bildung, Alphabet, Sprache und Texten und dass sich in diesen Bereichen wichtige Aufgaben für die zukünftige Gestaltung des Osmanischen Reiches ergeben würden (vgl. Strauss 2008, S. 481). Es gab eine Vielzahl von Literaturen, die sich regional unterschieden, aber auch unterschiedlichen Gesellschaftsschichten zugeordnet werden konnten. Verschiedene Genres entwickelten sich, wie eine politische Literatur oder lyrische Werke.

Der erste Versuch, eine Universität zu errichten, fiel in diese Phase und fand im Jahr 1863 in Istanbul statt. Die Darülfünun wurde gegründet, um moderne Strukturen und Lehrmethoden umzusetzen. Doch die Einrichtung rief große Proteste aus den Medresen und von den dortigen Lehrenden hervor. Sie wurde daher noch einmal umorganisiert und 1900 wiedereröffnet. Es gab nun Curricula in den Fächern Medizin, Recht, Literatur, Wissenschaften und Theologie (Mizikaci 2006, S. 14).

Die Zeit von 1908 bis 1918 gilt als die Phase der Jungtürken, einer „Gruppe gut ausgebildeter Bürokraten und Intellektueller (...), die liberalen

und zugleich islamischen Ideen nachgingen und den Nationalgedanken vorantrieben“ (Nohl 2011, S. 25). Im Bereich des Bildungswesens setzten sie sich besonders für die Alphabetisierung der Bevölkerung ein (vgl. Strauss 2008, S. 484) und ermöglichten Mädchen einen besseren Zugang zu Bildung (vgl. Nohl 2011, S. 25). Für diesen Zeitpunkt lässt sich mit größerer Sicherheit vom Bestehen eines türkischen Bildungswesens sprechen als noch während des Tanzimat. „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“ (Nohl 2011, S. 17). Der Wandel des Bildungswesens vor, während und nach der Zeit der Jungtürken ging mit einem beginnenden internationalen Einfluss einher (vgl. Ergün 1992). So wurden bereits Ende des 19. Jahrhunderts einige ausländische Schulen und Universitäten gegründet, unter anderem mehrere französische.

Deutscher Einfluss auf das späte Osmanische Reich bezog sich vor allem auf militärische und wirtschaftliche Bereiche. Erst kurz vor Beginn des Ersten Weltkriegs kamen deutsche Professoren an türkische Hochschulen, denn mit dem Eintritt in den Krieg beschloss die Türkei, alle ausländisch geprägten Schulen außer den deutschen und den amerikanischen wieder zu schließen, was auch und gerade die bis dahin wichtigen französischen Einrichtungen betraf. Als die Bitte an Deutschland erging, das türkische Bildungssystem bei seiner Erneuerung zu unterstützen, stellte das Auswärtige Amt mit Franz Schmidt 1915 einen entsprechenden Experten zur Verfügung. Seine Aufgabe war es, das Unterrichtsministerium in der Hauptstadt zu beraten. Zwar wäre es vermessen, in ihm damit den „Humboldt der Türkei“ zu sehen. Dennoch kann festgehalten werden, dass unter seiner Federführung einige relevante Weichenstellungen für ein neues Bildungssystem erfolgten. Im Rahmen einer dreiwöchigen Reise durch das Land zur Besichtigung von Schulen (ähnlich wie Humboldt es getan hatte) stellte er fest, "daß sich das türkische Bildungswesen erst in den Anfängen neuzeitlicher Entwicklung befand und die Dinge um so ungünstiger lagen, je weiter man sich von der Hauptstadt entfernte" (Schmidt 1928, S. 37). Er erwirkte daher unter anderem, dass weitere deutsche Professoren und Lehrer ab 1915 an die Universität Istanbul und an türkische Schulen kamen. Zudem sollten deutsche Volksschullehrer dort hin geholt werden, um ein Primarschulsystem nach deutschem Vorbild zu schaffen. Die gemeinsame Arbeit fand mit dem Ende des Ersten Weltkrieges jedoch ihr Ende.

Das Ende des Osmanischen Reiches, das sich bereits etwa seit dem Krieg mit Russland 1768-1774 angekündigt hatte und das durch Unabhängigkeitsbestrebungen in vielen Gebieten, unter anderem in Ägypten, wahrscheinlicher geworden war, wird mit dem Ende des Zweiten Weltkriegs

endgültig besiegelt. Das Reich zerfällt, einige Regionen werden unabhängig, andere kommen unter französische, britische oder griechische Kontrolle. Am 24. Juli 1923 wird der Vertrag von Lausanne geschlossen, der neben anderen Gebieten Anatolien, Teile Armeniens und Istanbul den Türken zuspricht.

## **TÜRKISCHE REPUBLIK, ETABLIERUNG EINES BILDUNGSSYSTEMS**

### **Staatsgründung/Reformen**

1923 gründete Mustafa Kemal (Atatürk) die türkische Republik. Er wurde ihr erster Staatspräsident und blieb bis zu seinem Tod 1938 in diesem Amt. Atatürk vollzog eine totale Abkehr vom osmanischen Staats- und Gesellschaftssystem. Unter seiner Führung wurde eine Ideologie implementiert, die 1932 erstmals als „Kemalismus“ bezeichnet wurde. Sie beinhaltete die Parteidoktrin der „Sechs Pfeile“ Republikanismus, Nationalismus, Laizismus, Populismus, Etatismus und Reformismus sowie die Idee einer Gesellschaft, die auf der einvernehmlichen Kooperation der unterschiedlichen Berufsgruppen beruhte (Kreiser 2012, S. 50). Diese seit der Gründung der türkischen Republik geltende staatliche und nationale Ideologie ging einher mit einer schnellen, systematischen Modernisierung und Europäisierung des Landes. Eine solche staatlich verordnete Erneuerung hätte Wilhelm von Humboldts Zustimmung wohl nicht gefunden. Eine Staatsverfassung, „welche die Vernunft ... nach einem angelegten Plane gleichsam von vornher gründet“ (zit. nach Borsche 1990, S. 42) lehnte er ab. Nach seiner Auffassung hätte diese Entwicklung keine Zukunft gehabt, da sie nur äußerlich sei und keiner Krise standhalten könnte. Warnend und poetisch zugleich vergleicht er ein solches Vorgehen mit dem Anbinden von Blüten an einen Baum – die erste Mittagssonne würde sie verwelken lassen“ (vgl. Borsche 1990, S. 43 f).

Doch Atatürk schritt unbeirrbar voran. Er verordnete die Abschaffung vieler auf muslimischen, arabischen und anderen Traditionen beruhender kultureller Symbole, Gebräuche und Regeln. Die Reformen waren tiefgreifend: Unter anderem wurde das Kalifat aufgegeben, es wurden europäische Gesetze übernommen, sogar Kleidungs Vorschriften erlassen. Selbst vor den Namen der Menschen machte die Reform nicht halt und so „musste jeder Türke bis zum 2. Juli 1936 einen Nachnamen nach europäischem Vorbild wählen“ (Kreiser 2012, S. 53). Religiöse Ehen wurden abgeschafft und der Islam als Staatsreligion aus der Verfassung gestrichen. Religiöse Schulen wurden nach und nach geschlossen, das bisherige Medresensystem wandelte sich zu einem säkularen Bildungssystem, in dem „[d]ie revolutionäre Programmatik (...) nun Pflichtstoff an den Schulen“ wurde (Kreiser 2012, S. 51).

Zudem wurde eine Sprachreform angeordnet, die den „erdrückenden arabischen und persischen Anteil im türkischen Lexikon“ (Kreiser) ausmerzen sollte und diesen Anteil durch historische oder aus Dialekten stammende türkische Wörter ersetzte. Die Sprachreform war weitgehend erfolgreich, „[t]rotz einer Unzahl philologisch zweifelhafter, ja grotesker Ersetzungen“ (Kreiser 2012, S. 53). Zweck dieser Sprachanpassungen war zum einen, eine Nationalisierung der Sprache zu betreiben, die zu einer Identifikation ihrer Sprecher mit der türkischen Nation führen sollte.

Vor der Sprachreform war bereits die Schrift umgestellt und anstelle der arabischen die lateinische Schrift für die türkische Sprache eingeführt worden. Ein entsprechendes Gesetz, das diese Umstellung festlegte, wurde 1928 verabschiedet. Unternehmen und Banken wurden verpflichtet, es in die Praxis umzusetzen. Da viele Menschen nicht lesen und schreiben konnten, nutzte die Regierung gewissermaßen die Gelegenheit, zwei Ziele auf einmal zu verfolgen und richtete an vielen Stellen im Land spezielle Schulen ein, wo die neuen „türkischen Buchstaben“ gelehrt wurden. Auf diese Weise wurde rasch eine Grundalphabetisierung erreicht und das lateinische Alphabet verbreitet. Die Abspaltung von religiösen Inhalten, die mit der arabischen Schrift und Sprache in Verbindung gebracht wurden, war dabei wohl eine gewollte zusätzliche Wirkung (vgl. Kreiser 2012, S. 52).

Teile der Bevölkerung waren jedoch mit den Neuerungen überfordert: „Die Vorstellungen und die Staatsideologie Kemals von einer westlich geprägten Gesellschaft und eines laizistischen Staates ohne den Islam als Staatsreligion konnten große Teile der anatolischen Bevölkerung nicht nachvollziehen“, doch trotz aller Widerstände, hat der Kemalismus „letztlich das heutige Gesicht der Türkei geprägt und das türkische Nationalbewusstsein tief beeinflusst“ (CAP 2007). Auch für viele gebildete Menschen müssen die Reformen schwer zu bewältigen gewesen sein und den Umgang mit Schrift und Texten maßgeblich verändert haben. „The Arabic letters were deeply rooted in the mind of the educated. They allowed puns, allusions, figures of speech, chronograms based on the numerical value of letters (...) etc.“ (Strauss 2008, S. 485).

In diesem kompletten Neubeginn lassen sich – mit einem zeitlichen Abstand von etwa 100 Jahren - gewisse historische Parallelen zum Preußen des ausgehenden 18. bzw. beginnenden 19. Jahrhunderts ziehen. Zwar kann Atatürk als Staatsgründer in Bezug auf seinen Charakter eher nicht mit dem preußischen König Friedrich Wilhelm III. verglichen werden kann, der zu Humboldts Zeit in Preußen regierte. Letzterer war in seinem Regierungsverhalten eher zurückhaltend und überließ die Preußischen Reformen weitgehend seinen Beamten und Militärs. Dennoch veranlasste er sie und ließ sie zu. Daher sind Ähnlichkeiten in der historischen Situation des Landes erkennbar. „Türken und Deutsche haben gemeinsam, dass sie

‚verspätete Nationen‘ sind“ (Schmidt 2004, S. 12). Beide Staaten erlebten einen Aufbau einer neuen Identität für Land und Volk, verbunden und vorangetrieben mit einer Neustrukturierung des Bildungssystems. Aufgabe des Bildungswesens war es in beiden Ländern, diese Identität und damit die Zugehörigkeit zur neuen Nation zu schaffen und in der Bevölkerung zu festigen, auf diese Weise also nation-building zu betreiben. Ein Zeitgenosse Wilhelm von Humboldts, der in vielen Bereichen ähnlich wie Humboldt dachte, hat diesen Zusammenhang in seinen Reden an die deutsche Nation sehr deutlich gemacht, in denen er auch eine starke emotionale Bindung der Menschen an ihre Nation beschwört (vgl. Copeaux 2011, S. 109 f.).

Dennoch dürften die türkischen Neuerungen ungleich radikaler, deutlich mehr Aspekte des Alltagslebens der Bevölkerung umfassend und schneller in der Umsetzung gewesen sein als diejenigen in Preußen. Hinzu kommt, dass diese Veränderungen aufoktroziert wurden und das Volk weder Gelegenheit hatte, sich diese selbst zu erarbeiten oder zu entwickeln, noch sich dagegen zu stellen. Das aus osmanischer Zeit nachwirkende Denkmuster bewirkte, dass „die Intelligenz (...) kaum politisch relevante Selbständigkeit [gewann], da die amtlich, von oben gehaltene islamische Orthodoxie eine Ausbildung nach westlichen Maßstäben nur in seltenen Fällen zuließ“ (Majoros und Rill, S. 371). Der im Westen bereits zu Humboldts Zeiten bestehende Humanismus und dort zu Beginn des 20. Jahrhunderts einflussreiche Ideen wie Liberalismus oder Sozialismus konnten sich in der Türkei zunächst kaum etablieren, solange „der Entwicklungs-Diktator [Atatürk] am freien internen Spiel der Meinungen und Kräfte kein wirkliches Interesse hatte“ (Majoros und Rill, S. 371).

### **Schul- und Hochschulwesen**

Teil der Modernisierungsbestrebungen war auch eine Reform des Bildungswesens, die nun dringend anzustehen schien: „Mitte der 1930er Jahre waren noch 35.000 der 40.000 türkischen Siedlungen ohne Schule. Nur 6.091 Lehrer verteilten sich auf 5.080 Dorfschulen“ (Kreiser 2012, S. 66). Es wurde ein Verfahren implementiert, Dorfjugendliche zu Dorflehrern auszubilden. Dazu gab es unter anderem Dorfinstitute, die eine Form von Agrarkommunen waren, in denen „Absolventen der fünfjährigen Grundschule in Fünfjahres-Kursen unter besonderer Berücksichtigung landwirtschaftlicher, handwerklicher und musischer Kenntnisse auf den Beruf des Dorflehrers vorbereitet wurden“ (Kreiser 2012, S. 66 f.). Nach der muslimisch orientierten Erziehung im Osmanischen Reich begann nur eine Ära westlicher Erziehungsstile und das Bildungssystem wurde wie die meisten staatlich organisierten Strukturen laizistisch und national-zentralistisch organisiert (vgl. Steinbach 1996, S. 30).

Hier lässt sich eine weitere Parallele zum Humboldt'schen Preußen

erkennen, denn in beiden Situationen wurde eine Bildungslandschaft quasi neu aufgebaut, was einen „Eingriff“ in die Generationen und Familien hinein bedeutete. Sowohl das sich reformierende Preußen als auch die neu gegründete türkische Republik bestanden zum großen Teil aus einer Bevölkerung, die kaum oder gar nicht zur Schule gegangen war und formale, institutionalisierte Bildung nicht kannte oder zumindest selbst nicht erlebt hatte. Viele Menschen konnten nicht lesen und schreiben. Diese Bevölkerungsgruppe bildete die Elternschaft der Kinder, um die es nun in den Bildungsreformen gehen sollte. Damit wurde Schulbildung in die Gesellschaft von den Autoritäten eingeführt, anstatt aus einem von der Bevölkerung entwickelten Sinn für und Bedarf nach Bildung entstanden zu sein.

Eine solche „top-down“-Implementierung eines Bildungswesens muss zu einer bestimmten Haltung in Bezug auf die Rollen von Schule und Familie führen. Familien wird auf diese Weise deutlich gemacht, dass sie ihren Kindern nicht die Bildung vermitteln können, die der Staat für nötig hält. Damit ist eine gewisse Entmündigung der Eltern verbunden und möglicherweise eine Verschiebung der innerfamiliären Anerkennungs- und Rollenstrukturen, weil Kindern nun mehr oder zumindest anderes Wissen haben als ihre Eltern. Vorstellbar ist, dass es unterschiedliche Reaktionen darauf gibt; zum Beispiel Misstrauen gegenüber der Schule oder eine Abwertung ihrer Akteure wie Lehrer und anderer staatlicher Schulverantwortlicher. Zudem kann es zu Entfremdungstendenzen innerhalb der Familien kommen, die je nach Art der innerfamiliären Beziehungen unterschiedlich intensiv ausfallen können und auf die unterschiedlich reagiert werden kann. Auf die aus diesen und weiteren Aspekten entstehenden Dynamiken näher einzugehen und sie zu untersuchen – auch in ihren vermutlich bis heute spürbaren Nachwirkungen – sollte im Rahmen weiterer erziehungswissenschaftlicher Forschung bearbeitet werden.

Eine weitere Möglichkeit der Familien, mit einem plötzlich in die Gesellschaft und damit gewissermaßen in ihre Haushalte eingesetzten Schulwesen umzugehen, wäre eine weitgehend klare Abgrenzung zwischen außerhäuslichem und familiärem Lernen. Schulisches Lernen könnte von den Familien auf die dortigen Autoritäten übertragen werden. So entstehende deutlich getrennte Verantwortungsbereiche würden dazu beitragen, die häuslichen Beziehungen in ihren gewohnten Formen aufrecht zu erhalten. Sie würden den schulischen Strukturen Stabilisierung ermöglichen und ihnen damit Rückhalt und weitgehende Handlungsfreiheit geben. Das türkische Motto „Eti senin, kemigi benim“ („Das Fleisch (des Kindes) gehört Dir und der Knochen mir“) (vgl. Kara Jahr 2010, S. 26 f.) könnte von daher aus dieser Zeit stammen.

Die einzige Hochschule, die es in der Zeit von 1923 bis 1933 der Türkei gab, die Darülfünun in Istanbul, stammte aus der Zeit des Osmanischen

Reiches und schien sich – so die offizielle Verlautbarung - nicht weiter- oder fortzuentwickeln. Kreiser geht davon aus, dass es Konflikte und Intrigen unter der Professorenschaft bzw. zwischen einigen Professoren und der Regierung gab (Kreiser 2012, S. 54). Kemal Atatürks Anliegen war es unter anderem, die Hochschulen (wie auch das Primar- und Sekundarschulwesen) zur Festigung seiner Staatsideen einzusetzen. „The ideological maintenance role of education, (...) was amplified in the universities via a compulsory (irrespective of field of study) two-year course called Atatürk's Principles and Reforms” (Mizikaci 2006, S. 16). Yalcin erwähnt die Einführung des Pflichtfaches Die Geschichte der türkischen Revolution (vgl. Yalcin 2001, S. 24). Atatürk legte zudem besonderen Wert auf die Lehre und Förderung europäischer künstlerischer Genres (Kreiser 2012, S. 54).

Zur Reform der Universität holte Atatürk 1932 als externen Berater den schweizerischen Professor für Pädagogik Albert Malche in die Türkei. Malche verfasste ein Gutachten über die Hochschule in Istanbul sowie über das türkische Bildungssystem, in dem er sich zu Möglichkeiten einer Modernisierung äußerte (Genc 2006, S. 6). Er identifizierte insbesondere die Tatsache als Problem, dass die Lehrenden vom Rektor der Hochschule benannt wurden und dass so ein Berufungssystem entstanden war, dass nicht von der Qualität von Forschung und Lehre abhing, sondern von persönlichen Beziehungen innerhalb der Professorenschaft. Am 31.7.1933 wurde die Universität Istanbul komplett geschlossen und gleich am nächsten Tag als eine westlich-moderne neue Hochschule neu eröffnet. Weitere Forschungszentren entstanden in Istanbul und Ankara. Nach einigen Jahren jeweils unabhängiger Entwicklung nach dem Ersten Weltkrieg näherten sich das deutsche und das türkische Bildungswesen nun, in den 1930er Jahren, wieder einander an<sup>3</sup>, da in Deutschland verfolgte Wissenschaftler und Professoren in der Türkei Aufnahme fanden und die Möglichkeit bekamen, dort zu lehren. „Jüdische oder politisch unerwünschte Akademiker und Künstler, die durch die Nationalsozialisten aus Deutschland vertrieben wurden, waren maßgeblich am Aufbau der Hochschule und der Verwaltung beteiligt“ (Kreiser 2012, S. 62). Sie arbeiteten ab 1933 in der Türkei und blieben größtenteils bis kurz nach 1945, teilweise bis in die 1950er Jahre dort (vgl. Widmann 1973, S. 34).

Während dieser Zeit und in den darauf folgenden Jahrzehnten lässt sich ein Ringen um eine gute Struktur der türkischen Hochschulen beobachten, in dem es um Zusammenarbeit zwischen den Fakultäten, um Berufungsverfahren, um Tätigkeiten der Professoren außerhalb der Universität, um Kontrollmechanismen, um den Rang von Forschung und Publikationen, um die Verantwortung der Hochschulen gegenüber der

---

<sup>3</sup> Abgesehen von türkischen Studierenden, die auch in der Zwischenkriegszeit im Ausland studierten und von denen einige nach Deutschland gingen.

Gesellschaft, um Zusammenhänge von Regierung und Hochschule und viele andere Fragen ging (vgl. Dogramaci 2007). Es wurden internationale Vorbilder gesucht, Strukturen und Curricula an die anglo-amerikanischer und deutscher Hochschulen angelehnt (vgl. Mizikaci 2006, S. 16). In vieler Hinsicht waren die großen Themen auf der Agenda, die auch schon Wilhelm von Humboldt beschäftigt hatten und die er als Prinzipien eines guten Universitätssystems benannt hatte: Die Einheit von Lehre und Forschung mit der Wissenschaft im Zentrum aller Hochschulaktivitäten bedeutete für die Türkei unter anderem, dass Professoren nicht mehr neben ihrer Lehrtätigkeit woanders tätig sein sollten oder zu sehr in administrative Aufgaben eingebunden. Im Laufe der Zeit entstand jedoch ein System geteilter Verantwortungen, rotierender Ämter und gegenseitiger Unabhängigkeit innerhalb des Hochschulwesens, das schließlich zu einem weitgehend zufriedenstellenden Ergebnis führte, wenn auch Yalcin für den Stand Anfang des 21. Jahrhunderts zusammenfasst: „Die Reformversuche an den Universitäten bilden Schritt für Schritt ein vollständiges Bild einer zentralistisch, hierarchisch und ohne Selbstbestimmung organisierten Hochschullandschaft“ (Yalcin 2001, S. 17).

## **DAS TÜRKISCHE BILDUNGSSYSTEM HEUTE: HUMBOLDT IN DER TÜRKEL.**

### **Schulwesen und Übergang zur beruflichen Bildung**

Die Grundschule, die etwa 98 Prozent aller Kinder besuchen (Kreiser 2012, S. 14, World Bank 2010, S. vii) dauert in der Türkei acht Jahre. Anschließend kann als weiterführende Schule ein Gymnasium besucht werden, das drei oder vier Jahre umfasst. Es kann auch mit dem Abschluss der achten Klasse die Schulbildung beendet werden und zum Beispiel in eine Berufsausbildung übergegangen werden.

Das türkische Schulwesen ist einerseits von äußerlicher Einheitlichkeit gekennzeichnet: Schuluniformen (auch für Kindergartenkinder) prägen das äußere Bild. Inhaltlich gelten für das ganze Land dieselbe Lehrpläne und Schulbücher. Es wird häufig in der Form des Frontalunterrichtes gearbeitet, Auswendiglernen und Abschreiben langer Texte sind üblich. Andererseits haben sich in den letzten Jahrzehnten Parallelstrukturen entwickelt, die auf qualitativen Ebenen zu großer Heterogenität führen. Das schnelle Bevölkerungswachstum und eine anhaltende Landflucht führen zu einer Überforderung der staatlichen Bildungsinfrastrukturen: Klassenstärken nehmen immer weiter zu, viele Klassen bestehen aus 50 bis 60 Schülern. Schulgebäude sind zu klein, es muss in Vormittags- und Nachmittagsschichten unterrichtet werden. Eltern, die dazu finanziell in der Lage sind, schicken ihre Kinder auf teure Privatschulen,

die den Schülern bessere Zugänge zu angesehenen weiterführenden Bildungsinstitutionen ermöglichen als Schulabgänger von staatlichen Schulen haben. „Es gibt den Vorwurf der Kommerzialisierung des Bildungssystems, der Vertiefung von Klassenungleichheiten und der Bildung neuer Eliteklassen“ (Kara Jahr 2010, S. 27).

Unterschiede zwischen Schulen lassen sich außerdem regional festmachen: Schulen in ländlichen Gebieten betonen Werte wie Anerkennung von Autorität, Gehorsam und Disziplin. Insbesondere dort findet der Unterricht vor allem frontal und auf die Lehrkraft bezogen in Klassen mit hohen Schülerzahlen statt. Es fehlt vielen Schulen an Materialien und Ausstattung. Körperliche Strafen in der Schule sind zwar verboten aber dennoch nicht unüblich. Trotz der klaren Trennung zwischen Verantwortung der Eltern für die häusliche und Verantwortung der Lehrer für die schulische Erziehung, kann in der Bevölkerung eine hohe Unzufriedenheit mit dem Schulsystem festgestellt werden. Es bestehe der Wunsch, dass die Regierung mehr Geld in Bildung investieren solle. In einer aktuellen Studie wurde in 29 Staaten Europas und Zentralasiens erhoben: „Roughly 5 in 10 Turks believe that education should be the highest priority area for additional government investment“ (World Bank 2010, S. vii). Die Türken seien demnach mit der öffentlichen Bildung deutlich unzufriedener als mit anderen gesellschaftlichen Aufgaben, etwa mit dem öffentlichen Gesundheitssystem.

Auf die Grundschulzeit folgt etwa mit dem 14. Lebensjahr gegebenenfalls der Besuch eines Gymnasiums oder eine betriebliche Berufsausbildung bzw. keine weitere Ausbildung, sondern der direkte Einstieg ins Berufsleben. Die Wahl des Gymnasiums hat eine Bedeutung für den voraussichtlichen Erfolg eines Absolventen bei den Aufnahmeprüfungen für die Universität. Aufgrund dieser Tatsache lassen viele Eltern ihren Kindern Nachhilfeunterricht angedeihen. „[S]ome students start taking private tutoring classes at as early as 10 years old“ (World Bank 2010, S. viii). Auf diese Weise hängt die – kostenpflichtige - Sekundarschulbildung und damit wiederum auch die Hochschullaufbahn eng mit der finanziellen Situation der Eltern zusammen, da sich längst nicht alle Eltern (dauerhaften) Nachhilfeunterricht leisten können. Diese Dynamik lässt sich auch in Deutschland beobachten. Das Humboldt'sche Ideal einer Bildung als menschlichem Selbstzweck wird in diesem Rahmen nicht erfüllt. Eine Entwicklung der von Humboldt in den Mittelpunkt gestellten eigenen Kräftebildung und des menschlichen Bestrebens, sich zu entfalten, kann in diesem Bildungssystem wenig Raum gegeben werden. Statt dessen wirkt der von Humboldt abgelehnt fremdbestimmte Zweck, wenn bereits für Kinder Bildungsentscheidungen stringent in Bezug auf das zukünftige Berufsleben ausgerichtet werden müssen oder wenn Bildungsmöglichkeiten sehr stark von den sozio-ökonomischen Möglichkeiten der Familien abhängen.

Es gibt eine Vielzahl unterschiedlicher Gymnasien: sie sind drei- oder vierjährig, haben eine allgemeinbildende (und auf ein Hochschulstudium vorbereitende) oder berufsbildende oder technische Ausrichtung und bestehen in staatlicher sowie in privater Hand. Private Schulen werden staatlich gefördert und sowohl bei den privaten als auch bei staatlichen Gymnasien gibt es Qualitätsunterschiede. Bestimmte staatliche Schulen gelten als Eliteschulen, da sie besondere Aufnahme- und Verbleibkriterien anlegen und technisch und personell besonders gut ausgestattet sind. Einige Gymnasien können erst nach Bestehen einer Aufnahmeprüfung besucht werden. An den beruflichen und technischen Schulen kann ebenfalls eine Hochschulzugangsberechtigung erworben werden. Gleichzeitig bereiten diese Schulen die Schüler auf eine jeweils bestimmte Berufstätigkeit vor, die nach Abschluss selbständig ausgeübt werden darf (vgl. Kara Jahr 2010, S. 27).

Die türkische Regierung hat seit dem Schuljahr 2004/2005 eine Reform des Schulunterrichts auf den Weg gebracht, die ein „konstruktivistisches oder schülerzentriertes Bildungsprogramm“ beinhaltet. Das Unterrichtsverständnis soll sich wandeln, indem es sich vom traditionell lehrerzentrierten Vorgehen verändert hin zu Konzepten, die das Individuum des Schülers in den Vordergrund stellen und seine Kreativität und Kritikfähigkeit stärken (vgl. Ayan Ceyhan 2011, S. 79). Es bleibt abzuwarten, welche Erfolge diese Umstellung – die Wilhelm von Humboldts Menschenbild sehr nahe kommt - verzeichnet.

Grundsätzlich steht allen Gymnasialabsolventen das Studium offen. Jedoch ist eine bestandene Aufnahmeprüfung Zugangsvoraussetzung für ein Universitätsstudium. Diese wird zentral organisiert, findet an einem landesweit einheitlichen Tag statt und es wird in ihr das Abschlusswissen aus der weiterführenden Schule in den vier Feldern Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften, Sprachen und Mathematik abfragt. Gewissermaßen wird also die Abiturprüfung wiederholt (vgl. Kara Jahr 2010, S. 35) und eher nicht nach Studienmotivation oder studienfachrelevanten Interessen und Kenntnissen gefragt. Da vom Bestehen dieser Prüfung die weitere Bildungs- und Berufskarriere abhängen kann, hat sich ein Markt an Kursangeboten zur Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung entwickelt und viele Studierwillige nehmen an den häufig sehr kostspieligen Vorbereitungskursen in den dershane genannten privaten Lehranstalten teil. „Das dershane-Wesen ist geradezu zu einem festen Bestandteil des türkischen Bildungssystems geworden“ (Strohmeier 2008, S. 525).

Wurde die Aufnahmeprüfung bestanden, ist dies jedoch wegen der zu geringen Zahl an Studienplätzen keine Garantie für eine Aufnahme an einer Hochschule. So wurde etwa im Jahr 2003 nur etwa ein Drittel aller geprüfter Bewerber aufgenommen, „only 554,316 of 1,593,831 exam takers were enrolled“ (Mizikaci 2006, S. 19). Das Prüfungssystem führt zu einem

„Schneeball-Effekt“ (Mizikaci), da jedes Jahr die Gruppe der Studieninteressierten stärker wächst als im Vorjahr. Zum einen nehmen diejenigen, die das Prüfungsziel nicht oder nur mit geringer Punktzahl erreicht haben, häufig in den nächsten Jahren wieder an den Prüfungen teil und stoßen damit zu der – jedes Jahre ohnehin größer werdenden – Schulabgangskohorte des entsprechenden Jahrgangs hinzu. Außerdem nehmen zusätzlich diejenigen mehrmals an Prüfungen und am Wettbewerb um attraktive Studienplätze teil, die in den Vorjahren in Studienprogramme aufgenommen wurden, die nicht ihren Interessen entsprechen und die den Studiengang wechseln möchten. „Das heißt, dass drei Viertel der Bewerber (...) zum Warten, also zur nächsten Eingangsprüfung verurteilt waren“ (Strohmeier 2008, S. 525). Die 30 Prozent der geprüften Studieninteressierten, die im Jahr 2005 einen Studienplatz bekamen, hatten folgende bisherige Bildungsverläufe: „27.9 percent were high-school graduates in the same year, 29.1 percent were students already enrolled in an academic programme, but wishing to change study programmes, 38.4 percent were those who could not been [sic!] placed in an academic study programme in previous years, 29.9 percent were graduates of a higher education programme“ (Mizikaci 2006, S. 52).

Alle diese Erschwernisse nehmen Studierwillige auf sich, trotz der frustrierenden Erkenntnis bei vielen, dass der Abschluss von einer anerkannten Universität durchaus nicht immer in eine ausreichend bezahlte Berufstätigkeit mündet: „Obwohl ich in der Türkei einen guten Schulabschluss habe und mit einem Diplom der renommierten Bilkent Universität die besten Chancen, konnte ich angesichts der wirtschaftlichen Krise in der Türkei (2001) keine Stelle finden“ (Kara Jahr 2010, S. 50). Für Humboldt war das Thema des Berufseinstieges kein entscheidendes, zumindest bildet es in seinen Schriften keinen Schwerpunkt. Die Frage nach Einstellungsmöglichkeiten oder von Arbeitslosigkeit stellte sich in der Gesellschaft des frühen 19. Jahrhunderts, also noch vor Beginn der Industrialisierung in Deutschland, für ihn nicht. Daher finden sich bei ihm kaum Antworten auf eines der größten Probleme im Zusammenhang mit dem türkischen Bildungswesen, nämlich des Überganges aus der (Aus-)Bildung in das Berufsleben. Ein zu geringer Teil der Absolventen findet eine angemessene Beschäftigung und insgesamt sind zu viele junge Menschen in der Türkei arbeitslos.

### **Universität**

Im Jahr 1923, dem Gründungsjahr der Republik, gab es nur eine Universität in der Türkei, nämlich in Istanbul. Bis 1962 waren es acht Einrichtungen. Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs waren in der Türkei viele ausländische Schulen und Bildungseinrichtungen gegründet worden und in den 1950er bis 1970er Jahren wurden Universitäten verstärkt nach anglo-amerikanischem und europäischem Modell geführt, einige von ihnen sind und waren in privater Hand (vgl. Mizikaci 2006, S. 20ff.). Ab den 1960er Jahren

wurden Anstrengungen unternommen, ein staatlich gesteuertes Wachstum im Hochschulwesen zu initiieren. Dieses bewirkte, dass sich bis 1975 die Zahl der Universitäten auf 19 erhöhte. Es studierten zu dieser Zeit knapp 50.000 Personen. Bis ca. 1982 ging die Zahl der Studierenden wieder leicht zurück, obwohl es nun – auch durch Umwandlung von Akademien und anderen Bildungseinrichtungen zu Universitäten – 27 staatliche Hochschulen gab. Die Abbrecherzahlen waren bis 1981 verheerend, denn „according to the data from the State Institute of Statistics, for every 100 students entering university, only 17 would graduate“ (Dogramaci 2007, S. 4). Die Qualität der Einrichtungen litt noch immer unter einer schlechten Ausstattung mit Lehrkräften: Die wenigen Lehrenden hatten stets auch Verwaltungsaufgaben, was weder für die Lehre noch für die Verwaltung förderlich war. Wohl auch um hier Verbesserung zu erzielen, kam es 1981 zu neuen Hochschulgesetzen, die bis heute den rechtlichen Rahmen für die tertiäre Bildung bieten.

Außerdem wurde 1982 eine Verfassungsänderung beschlossen, die, wenn auch unter strengen Auflagen, die Errichtung privater Universitäten gestattete. Diese sogenannten Stiftungsuniversitäten dürfen keinen Gewinn erzielen, sind häufig nach amerikanischem Vorbild organisiert und unterrichten fast alle auf Englisch (vgl. Strohmeier 2008, S. 521 ff.). Das rasante Wachstum der Zahl von Universitäten ging jedoch zum Teil einher mit qualitativen Mängeln, insbesondere jeweils in den Anfangszeiten einer Institution. Dies galt umso mehr, als das Gesamtbudget der Regierung für das Hochschulwesen zu gering war und nicht mit der wachsenden Zahl an Hochschulen mithalten konnte. So stand jede neue Universität unter großem finanziellem Druck und musste mit geringen Mitteln ihre Arbeit aufnehmen. Die Regierung erkannte das Problem und entwickelte unter anderem ein System, das Graduierten von anderen Hochschulen die Möglichkeit einräumte, an einer der neuen Universitäten tätig zu werden (vgl. Mizikaci 2006, S. 21).

Die Türkei ist an einem Beitritt in die Europäische Union interessiert. Um dieses Ziel zu erreichen, muss sie zentrale Institutionen daraufhin überprüfen, ob sie in Bezug auf ihre Strukturen und Ergebnisse aus europäischer Sicht ausreichend auf den Beitritt vorbereitet sind. Für die staatlichen Kräfte der Türkei besteht daher ein enger Zusammenhang zwischen dem EU-Beitritt und einem Schul- und insbesondere Hochschulsystem, das sich an europäischen oder westlichen Modellen orientiert. Die seit über zehn Jahren in der Türkei regierende AKP (Adalet ve Kalkınma Partisi) hat sich mit Beginn ihrer Regierungszeit das Bildungswesen als Reformbereich vorgenommen. „Sie machte die Bildung zu einem Ziel aber auch zu einem Instrument der Anpassung an die globalen Bedingungen. (...) Dabei kommen ihr auch die Empfehlungen der EU zu Hilfe“ (Inal 2011, S. 45). Dennoch sind inhaltliche, methodische und strukturelle Unterschiede zum

Bildungswesen der meisten EU-Staaten noch deutlich sichtbar. So ist das türkische Hochschulsystem seit den Reformen der Bildungsgesetzgebung 1981 zentral organisiert. Der Staat gründet Universitäten (vgl. Strohmeier 2008, S. 521). Alle Universitäten sind an den Hochschulrat, Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK), angebunden. Sowohl staatliche als auch private Einrichtungen werden von dort überwacht. Über diese behördenähnliche Stelle ist der Zugang für Studierende zu Hochschulen zentralisiert. Die Gesetzgebung von 1981 sieht als Aufgaben der öffentlichen Universitäten vor, dass sie auf unterschiedlichen Ebenen Bildungsangebote im Anschluss an die Sekundarbildung vorhalten, wissenschaftliche Forschung betreiben, Forschungsergebnisse veröffentlichen und beratende Aufgaben übernehmen (vgl. Mizikaci 2006, S. 35).

Wie bei Humboldt sind die erklärten Ziele auch der türkischen Universitäten Lehre und Forschung. „Universitäten besitzen wissenschaftliche (aber nicht administrative) Autonomie und juristische Persönlichkeit. (...) Die Freiheit der Forschung ist gewährleistet unter der Maßgabe, daß ‚die Einheit und Unteilbarkeit von Nation und Staat‘ nicht in Frage gestellt werden“ (Strohmeier 2008, S. 521). Die in Humboldts Bildungsideal hervorgehobene individuelle Kräftebildung, mit der der Mensch schließlich auch auf „den Charakter der Menschheit“ wirkt, findet sich in der Vorstellung, das Bildung mit Nation und Staat zusammenhängen, in gewisser Weise wieder. In beiden Konzepten, also sowohl bei Humboldt als auch im türkischen Hochschulwesen, bildet der Mensch sich als Individuum, aber als eines, das auf sein Umfeld einwirkt – sei dieses Umfeld eine Nation oder die Menschheit im Allgemeinen. Die von Humboldt formulierte Freiheit der Lehre beschreibt Mizikaci als für das türkische Hochschulwesen nur teilweise einlösbar. Obwohl das Thema seit langem in der Debatte ist, lässt das zentralisierte System wenig Autonomie für die einzelnen Universitäten zu. Zwar gibt es für die privaten Universitäten ein gewisses Maß an Freiheit, etwa in den Bereichen Verwaltungsstrukturen und Finanzierung. Sie werden jeweils durch ein Vorstandsgremium kontrolliert, unterstehen jedoch auch dem Hochschulrat YÖK und müssen sich grundlegenden Vorgaben unterordnen, besonders wenn sie in den Genuss staatlicher Förderung kommen möchten. Für öffentliche Hochschulen gilt, dass sie insbesondere dadurch eingeschränkt werden, dass der Staat die Einrichtungen leitet und ihre Ressourcen Immobilien oder Ausstattungen besitzt. Auch stellt er das Personal an; Grundlage dafür ist ein Gesetz über die Beschäftigung Bediensteter der öffentlichen Hand von 1965. Alle Fragen bezüglich Management und Finanzen liegen in staatlicher Hand, Verwaltung und Kontrolle übernimmt YÖK. Ein gewisses Maß an Freiheit besteht in Bereichen wie der Ausgestaltung der Curricula und Kurse oder dem Benotungssystem

Die gesetzlichen Grundlagen sehen keine klare Abgrenzung und

zeitliche bzw. sonstige Rahmenvorgaben in Bezug auf die beiden Bereiche der Lehre und der Forschung in ihrer jeweiligen institutionellen Ausprägung vor. Tatsächlich überwiegt in der universitären Arbeit die bildende und ausbildende Arbeit, aber dennoch finden etwa 60 Prozent der Forschungstätigkeiten in der Türkei an den Hochschulen statt, die jährlich mit rund 100 Millionen USD Budget aus öffentlichen Mitteln ausgestattet sind (Mizikaci 2006, S. 88). Hinzu kommt, dass Forschungstätigkeiten unstrukturiert betrieben werden und keinen ausreichenden Stellenwert haben. Das türkische Karrieresystem für Hochschulpersonal und eine mangelnde finanzielle Unterstützung für disziplin- und strukturenübergreifende Projekte führen dazu, dass es an Anreizen fehlt, im Team an relevanten Forschungsvorhaben zu arbeiten. Insbesondere private Hochschulen nutzen jedoch in letzter Zeit verstärkt die Angebote der EU-Forschungsförderung und das, obwohl gerade die privaten Universitäten bisher - noch deutlicher als öffentliche Hochschulen - ihren Fokus auf der Lehre statt auf der Forschung hatten. Ein Wachstum ist zu erkennen bei den wissenschaftlichen Publikationen, deren jährliche Anzahlen in den letzten 10 bis 20 Jahren deutlich gestiegen sind. Dabei nehmen die Sozialwissenschaften jedoch nur einen geringen Anteil von 5 % ein.

Das Hochschulgesetz von 1981 beschreibt als Zweck der Hochschullehre, dass die Studierenden zur Loyalität gegenüber Atatürks Reformen und Prinzipien erzogen werden und die Werte der modernen Türkei zu verinnerlichen lernen (vgl. Mizikaci 2006). Diese Sicht steht in einem Gegensatz zu dem Verständnis, das Wilhelm von Humboldt über die Funktion des Staates hatte. Er sah den Staat als eine Art Schutzinstanz, die die Handlungsfreiheit der Bürger gewährleisten und den dazu notwendigen Sicherheitsrahmen bieten sollte. Denn er ging davon aus, dass der Staat den Menschen nicht die Entscheidung darüber abnehmen könne und solle, was für sie individuell nützlich sei (vgl. Borsche 1990, S. 41). Aus türkischer Sicht geht es stattdessen darum, den Staat als nationale und territoriale Einheit zu stärken und so die Entwicklung des Landes zu fördern. Auch für die Forschung gelte: „Higher education institutions are charged with the responsibility to carry out studies and research of high academic level, to promote knowledge and technology, to disseminate scientific findings, to assist progress and development at the national level“ (Mizikaci 2006, S. 47). Sowohl bei der Lehre als auch bei der Forschung legt demnach das türkische Bildungsgesetz den Fokus auf nationale Ziele und zumindest an dieser Stelle nicht auf individuelles Lernen und persönliche Entwicklung der Studierenden.

Die große, nicht von öffentlichen Universitäten zu befriedigende Nachfrage nach Studienplätzen führt unter anderem zu Gründungen privater Hochschulen, die staatlich in gewissem Rahmen gefördert werden. Etwa ein Drittel aller Hochschulen ist mittlerweile in privater Trägerschaft, wobei die

staatlichen Einrichtungen den weitaus größeren Anteil an Studierenden haben und nur etwa 10 Prozent an privaten Institutionen zu finden sind (vgl. Mizikaci 2006, S. 17). Die privaten haben in der Regel einen deutlich besseren Ruf als die meisten öffentlichen Einrichtungen. Ob der gute Ruf auch mit guter Qualität in der gesamtürkischen Lehre einhergeht, wird von Mizikaci bezweifelt, da die privaten Hochschulen zu keiner Entspannung des überforderten türkischen Bildungssystems beitragen. Sie würden ihre Studienplätze aufgrund der hohen Gebühren nicht füllen, könnten ihren Mehrwert kaum benennen, stünden im internationalen Wettbewerb weit hinten und wendeten dieselben einseitigen Lehrmethoden an wie die staatliche Universitäten. Auch für private Hochschulen gelte: „The majority of universities therefore produce graduates who lack the entrepreneurship and skills to present themselves well in the local and global labour markets“ (Mizikaci 2006, S. 24). Die Existenz privater Universitäten ändert zudem nichts an der Tatsache, dass die Bildungsmöglichkeiten in den großen Städten der Türkei besser sind als auf dem Land oder in kleineren Städten. Von den 24 privaten Einrichtungen, die im Jahr 2005 bestanden, befanden sich 23 in den Städten Istanbul, Ankara und Izmir sowie eine in Mersin (Mizikaci 2006, S. 42).

Auch unter den staatlichen Hochschulen entsteht ein Wettbewerb, der unter anderem die Herausbildung von Eliteschulen fördert. Dieser Elitehochschulbereich ist zudem nicht nur aus Markt- oder Nachfragegründen entstanden, sondern wird auch hochschulpolitisch geschützt und gefördert (vgl. Kara Jahr 2010, S.40). Die Unterschiede im Renommee der Hochschulen schließen an die Hierarchisierung der Sekundärbildungseinrichtungen an – wer eines der „besseren“ Gymnasien besucht hat oder im Westen der Türkei zur Schule gegangen ist, hat größere Chancen, auf eine renommierte Universität zu kommen. Hochschulen verlangen unterschiedlich hohe Punktzahlen bei der Aufnahmeprüfung und erhöhen so ihren Rang und damit auch ihre Bedeutung und Attraktivität. „Die Mehrheit der Studienbewerber will in erster Linie an den Metropoluniversitäten studieren. Dadurch sind die erforderlichen Punktzahlen für eine Zulassung für dasselbe Fach an Universitäten in den Metropolen sehr viel höher als an den Universitäten außerhalb der Metropolen, und sie nehmen von Westen nach Osten nochmals deutlich ab“ (Kara Jahr 2010, S. ). Auch hängt nicht nur der mögliche Studienort, sondern auch die Studienfachwahl von den in der Prüfung erreichten Punkten ab, so dass nicht jeder seinen ursprünglichen Berufs- bzw. Studienwunsch verfolgen kann. Es kommt teilweise zu hohen Abbrecherquoten, ein Studiengangwechsel ist nur nach nochmaligem Ablegen der Zugangsprüfung möglich.

In den letzten Jahrzehnten ist deutlich geworden, dass das Studieninteresse vieler Studierender sich auf bestimmte Fächer konzentriert

und weniger auf bestimmte Universitäten. Favorisierte Studieninhalte sind diejenigen, die auch der Beschäftigungsmarkt nahe legt, nämlich die Bereiche Computertechnologie, Wirtschaft, Medizin und Internationale Beziehungen. Großes Interesse besteht an fremdsprachlichen Studienprogrammen (Mizikaci 2006, S. 91). Auch wurde eine moderne Lehrerausbildung im Zuge der Umstellung auf das Bachelor- und Mastersystem implementiert, die regen Zulauf hat. Hierbei dient der Bachelor der fachlichen Ausbildung und der Master (ohne Masterarbeit) dem pädagogischen Kompetenzerwerb (Mizikaci 2006, S. 78).

Seit 1984 erhebt der Staat Studiengebühren. Für diejenigen, die diese Gebühren nicht aufbringen können, gibt es die Möglichkeit, sie zunächst erlassen zu bekommen und zu einem späteren Zeitpunkt zurückzuzahlen, also als eine Form von Kredit zu erhalten. Dieses Angebot besteht nur für Studierende öffentlicher Einrichtungen; Studenten der Privatuniversitäten können von den Gebühren nicht ausgenommen werden, sie können in Einzelfällen jedoch Stipendien bekommen. Für Auslandsstudien können Studierende sowohl öffentlicher als auch privater Einrichtungen staatliche Unterstützung erhalten.

### **FAZIT**

Die Betrachtung der historischen Entwicklung des türkischen Bildungssystems wurde hier mit einem Blick in das Bildungswesen des Byzantinischen Reiches begonnen. Als ein Reich, das räumlich das Gebiet der heutigen Türkei mit einschloss, hat es mit seinen kulturellen und sozialen Entwicklungen die Grundlagen eines aus der Antike und aus christlichen Einflüssen gespeisten Bildungswesens gelegt. Mit der Eroberung Konstantinopels durch die Osmanen 1453 trat das Osmanische Reich einerseits das byzantinische Erbe an. Andererseits brachte es neue Einflüsse auf das Bildungswesen der Region mit sich, die unter anderem mit neuen territorialen und damit sprachlichen Gegebenheiten zusammenhingen sowie mit einer neuen Bedeutung des Islam in Staat und Alltag. In seiner späten Phase erlebte das Osmanische Reich dann konkrete Bemühungen, das bisher eher ungesteuerte Bildungswesen zu einem geplanten, strukturierten Bildungssystem umzuwandeln. An verschiedenen Stellen dieser Betrachtung ließen sich Parallelen oder Unterschiede zu Humboldts Bildungsidealen und zu seinem Vorgehen bei der Implementierung eines Bildungswesens erkennen. Obwohl diese Vergleiche angesichts der zeitlichen Inkongruenzen immer ein wenig konstruiert bleiben müssen, wurde deutlich: Nach Humboldt war immer die flächendeckende, Stadt und Land sowie alle sozialen Gruppen einbeziehende Bildung das Ziel. Lehre und Verwaltung wurden nach Möglichkeit getrennt. Zwar verhallten die Ideale der Französischen

Revolution, die Humboldt mit beeinflusst hatten, auch im Osmanischen Reich nicht völlig ungehört und auch Napoleon hinterließ Spuren. Dennoch war der Bedarf nach Neuausrichtung zu Beginn des 19. Jahrhunderts im Osmanischen Reich noch nicht so massiv wie er es in Preußen war.

Als die Erneuerungen dann jedoch stattfanden, griffen sie vermutlich noch deutlich dramatischer in den Alltag der Bevölkerung ein, als dies die Humboldt'schen Reformen in Preußen getan hatten. Denn mit Beginn der türkischen Republik in den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts entstand das eigentliche türkische Bildungswesen, eingebettet in die umwälzenden Neuerungen, die der Kemalismus der Bevölkerung Anatoliens, Istanbul und anderer, nun türkischer, Gebiete brachte. Im Rahmen der politischen Veränderungen, die im Land seitdem stattgefunden haben, hat sich auch das Bildungssystem entwickelt. Dabei hat es eine weitreichende Verbesserung des Bildungsstandards der türkischen Bevölkerung verzeichnen können, insbesondere angesichts der schwierigen Bedingungen, unter denen der Aufbau von Schulen und Hochschulen begonnen hatte. Dennoch bleiben Herausforderungen, denen sich die Türkei heute gegenüber sieht.

Die Dynamik, mit der sich die Türkei in demografischer, wirtschaftlicher, sozialer und anderer Hinsicht verändert, betrifft auch das Bildungswesen, dass sich ebenfalls weiter verändern wird. In der Literatur, die sich mit Historie und Zukunft des türkischen Bildungswesens beschäftigt, findet sich kaum ein Hinweis darauf, dass Humboldt'sche Ideale eine Rolle spielen. Wenn sie sich überhaupt wiederfinden, dann eher indirekt, etwa in der Ausrichtung „nach Westen“, was in Teilen sicher auch „nach Humboldt“ bedeuten wird. Stattdessen wird es sich bei aller Adaptionen immer als türkisches Bildungssystem zeigen, insofern als seine Charakteristika stets auf seine historischen Wurzeln zurückzuführen sein werden. „Das Trägheitsmoment einmal institutierter Bildungsgänge und aufgebauter Bildungsorganisationen führt dazu, dass alle Neuerungen immer auch die Spuren aus der Zeit des Aufbaus des Bildungssystems in sich tragen“ (Nohl 2011, S. 38 f.). In diesem Sinne dürfte das türkische Bildungssystem dem deutschen höchst ähnlich sein, denn auch das deutsche Bildungswesen ist bis heute durch seine Historie geprägt und diese trägt für viele jetzt und in Zukunft den Namen Wilhelm von Humboldts.

## LITERATUR

- Ates, Seref: Deutsch-türkische Medienbeziehungen (1999–2009). Würzburg 2011.
- Ayhan Ceyhan, Müge: Die Beziehung zwischen Persönlichkeitsverständnis und Bildungsprogramm: Die Ethnographie der Bakis-Schule. In: Nohl, Arnd-Michael; Pusch, Barbara (Hg.): Bildung und

- gesellschaftlicher Wandel in der Türkei. Historische und aktuelle Aspekte. Würzburg 2011, S. 79–93.
- Bertelsmann Stiftung: BTI 2012 – Turkey Country Report. Gütersloh 2012.
- Borsche, Tilman: Wilhelm v. Humboldt. München 1990.
- Cakir, Mustafa: Soziale und bildungspolitische Rahmenbedingungen der Migration und der Stellenwert des Deutschen unter den Türken. Aachen 2001.
- CAP Centrum für angewandte Politikforschung der Ludwig-Maximilians-Universität München: Die Türkische Republik unter Mustafa Kemal. In: Türkei in die EU? Themendossier. 2007.
- Copeaux, Etienne: Geschichtsunterricht zwischen Affekt und Intellekt. In: Nohl, Arnd-Michael; Pusch, Barbara (Hg.): Bildung und gesellschaftlicher Wandel in der Türkei. Historische und aktuelle Aspekte. Würzburg 2011, S. 109–120.
- Deutsche Wirtschaftsnachrichten: Hohe Jugendarbeitslosigkeit in Europa: Gefahr von Unruhen steigt. <http://deutsche-wirtschaftsnachrichten.de/2012/04/15/hohe-jugendarbeitslosigkeit-in-europa-gefahr-von-unruhen-steigt/> (abgerufen am 19.1.2015).
- Ergün, Mustafa: Die Deutsch-Türkischen Erziehungsbeziehungen während des ersten Weltkriegs. in: Osmanli Tarihi Arastirmalari Mecmuasi (OTAM) (Zeitschrift für die osmanische Geschichte), 3/1992, S. 193–210; abrufbar unter: <http://www.egitim.aku.edu.tr/alman.htm> (abgerufen am 25.11.2011).
- Genç, Ayten: Ein geschichtliches Panorama des Deutschen als Fremdsprache in der Türkei. Münster 2006.
- Gencer, Mustafa: Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion. Deutsch-türkische Beziehungen (1908–1918). Münster, Hamburg, London 2001.
- Griese, Hartmut: 40 Jahre Migrationsforschung in Deutschland: Ein autobiographischer Rückblick nach vorne. In: Pusch, Barbara (Hg.): Transnationale Migration am Beispiel Deutschland und Türkei. Wiesbaden 2013, S. 29–47.
- Gümus, Adnan: Die Rolle der Lehrerinnen im Zuge des Wandels. In: Nohl, Arnd-Michael; Pusch, Barbara (Hg.): Bildung und gesellschaftlicher Wandel in der Türkei. Historische und aktuelle Aspekte. Würzburg 2011, S. 95–120.
- Hauptmann, Jörg: Multikulturelle Metropole am Bosphorus. Konstantinopel in der frühen Neuzeit. Norderstedt 2002.
- Hofmann, Jürgen: Welche Bedeutung hat das Humboldt'sche Erbe für unsere

- Zeit? Vortrag anlässlich der 225. Veranstaltung der Humboldt-Gesellschaft in Berlin am 08.01.2010.
- Inal, Kemal: AKP, Bildungsreform und Anpassung an den globalen Wandel. In: Nohl, Arnd-Michael; Pusch, Barbara (Hg.): Bildung und gesellschaftlicher Wandel in der Türkei. Historische und Aktuelle Aspekte. Würzburg 2011, S. 45–78.
- Inan, Afet: Atatürk Hakkında Hatıralar ve Belgeler (Erinnerungen und Dokumente über Atatürk). Istanbul 2011.
- Kara, Atanur: Der Übergang vom türkischen ins deutsche Bildungssystem; Türkische Hochschulabsolventen an deutschen Hochschulen. Saarbrücken 2010.
- KMK: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2010/2011. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Bonn 2011
- Konsortium Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld 2006.
- Kreiser, Klaus: Geschichte der Türkei. Von Atatürk bis zur Gegenwart. München 2012.
- Kreiser, Klaus; Neumann, Christoph K.: Kleine Geschichte der Türkei. Bonn 2006.
- Krull, Wilhelm: Hat das Humboldtsche Bildungsideal noch eine Zukunft? Impulsreferat zum Symposium „Wissen und Geist. Universitätskulturen“. Leipzig 2009.
- Majoros, Ferenc; Rill, Bernd: Das Osmanische Reich. 1300–1922. Die Geschichte einer Großmacht. Genehmigte Lizenzausg. Augsburg 1999.
- Mizikaci, Fatma: Higher Education in Turkey. Bukarest 2006.
- Müller-Wiener, Martina: Die Kunst der islamischen Welt. Stuttgart 2012.
- Netzwerk Migration in Europa. Deutschland: Zuwanderungspotential ausländischer Studierender nicht genutzt. In: Newsletter Migration und Bevölkerung. Ausgabe 4, Mai 2012, S. 3–4., [http://www.migration-info.de/mub\\_aktuell.php](http://www.migration-info.de/mub_aktuell.php).
- Nohl, Arnd-Michael; Pusch, Barbara: Bildung und gesellschaftlicher Wandel in der Türkei. Historische und aktuelle Aspekte. Würzburg 2011.
- Ostrogorsky, Georg: Handbuch der Altertumswissenschaft, Bd.1/2, Geschichte des byzantinischen Staates: Band XII,1.2; 3. Auflage. Verlag: C.H.Beck; 1963.

- Pusch, Barbara: Transnationale Migration am Beispiel Deutschland und Türkei. Wiesbaden 2013.
- Reiff, Gesa: Identitätskonstruktionen in Deutschland lebender Türken der zweiten Generation. Stuttgart 2006.
- Schlabach, Jörg; Kandel, Johannes: Islam, progressive Muslime und Bildung. Tagungsdokumentation der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin 2009.
- Schmidt, Franz: Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande: Aussereuropa, Band 2. Verlag, Beltz 1928.
- Schmidt, Rudolf: Die Türken, die Deutschen und Europa. Ein Beitrag zur Diskussion in Deutschland. Wiesbaden 2004.
- Schreiner, Peter: Byzantinische Tinten-, Tusch und Farbrezepte; Wien 2011. Schwieriger Partner Europas. Bergisch Gladbach 1996.
- Strauss, Johann: Literacy and the development of the primary and secondary educational system; the role of the alphabet and language reforms. In: Erik-Jan Zürcher (Hg.): *Philologiae et historiae turcicae fundamenta. Turkey in the Twentieth Century*. Berlin 2008, S. 479–516.
- Strohmeier, Martin: Hochschulen, Wissenschaft, Bibliotheken, Archive, Museen. In: Erik-Jan Zürcher (Hg.): *Philologiae et historiae turcicae fundamenta. Turkey in the Twentieth Century*. Berlin 2008, S. 517–546.
- Steinbach, Udo: Die Türkei im 20. Jahrhundert. Schwieriger Partner Europas. Bergisch Gladbach 1996.
- Süzen, Talibe: Integration im Sozialraum – Wieviel Integration brauchen die Einwanderer? In: *Theorie und Praxis der sozialen Arbeit* 6 (2007).
- Widmann, Horst: Exil und Bildungshilfe. Die deutschsprachige akademische Emigration in die Türkei nach 1933. Mit einer Bio-Bibliographie der emigrierten Hochschullehrer im Anhang. Frankfurt/M. 1973.
- World Bank, Human Development Department, Europe and Central Asia Region: *Improving The Quality And Equity Of Basic Education In Turkey. Challenges And Options*. Washington 2010.
- Yağın, Gülşan: Entwicklungstendenzen im türkischen Hochschulwesen am Beispiel der Stiftungsuniversitäten. Kassel 2001.

Abkürzungsverzeichnis

AKP	Adalet ve Kalkınma Partisi (Partei für Gerechtigkeit und Entwicklung)
CAP	Centrum für angewandte Politikforschung
KMK	Kultusministerkonferenz
PISA	Programme for International Student Assessment

YÖK                      Yüksek Öğretim Kurumu (Hochschulrat)