



Das Verhältnis von Konvergenz und Divergenz der nationalen Bildungssysteme: Der Fall Türkei

Yeşim Kasap

Frankfurt am Main

Abstract

By means of the case study ‘Turkey’ this article discusses the issue of convergence and divergence of national education systems, which is highly debated within Comparative Education, moreover it also questions the plausibility of both positions. As a first step, a brief discussion of the Turkish modernisation process and of the concomitant development of its education system is offered. The ‘case’ Turkey cannot be seen as a mere example of the persistence of national specific patterns. On the contrary, it illustrates that local conditions may be decisive for the adoption and modification of global processes leading to the convergence of national education systems. Cases studies and analyses of highly aggregated data should not be regarded as mutually exclusive but should rather be conceived of as complementary research strategies that hinge on the particular research question.

Mit dem Begriff der Globalisierung wird in den gängigen Definitionen ein weltweiter fundamentaler sozialer Wandel bezeichnet, zu dessen basalen Merkmalen globale Vernetzungen und Abhängigkeiten zählen. Wichtige Stichworte in diesem Zusammenhang sind die (elektronische) Kommunikationsrevolution und der Übergang von der Industrie- zur Informationsgesellschaft. Unter dem Stichpunkt *Antriebslogik* wird der Frage, was sich eigentlich als die treibende Kraft hinter dem Phänomen der Globalisierung verbirgt, nachgegangen. Hier lässt sich zwischen monokausalen und multi-kausalen Erklärungsmustern unterscheiden. Einerseits wird versucht, eine singuläre treibende Kraft zu identifizieren, wobei diese vornehmlich in der ökonomischen Sphäre der Gesellschaft angenommen wird. Als Beispiel ist hier der Weltsystemtheoretiker Immanuel Wallerstein zu nennen, der diese treibende Kraft in der kapitalistischen Weltökonomie sieht (vgl. Wallerstein, 1984). Demgegenüber stehen Versuche, Globalisierung aus dem Zusammenspiel unterschiedlicher Konfigurationen von Akteuren

(vgl. z.B. Robertson, 1998) bzw. Institutionen (vgl. z.B. Giddens, 1996) zu erklären. Sofern die Arbeiten historisch angelegt sind, betrachten sie die Globalisierung als eine direkte Konsequenz der europäischen Moderne. Unter einem anderem Aspekt, dem der *Homogenisierung bzw. Heterogenisierung*, werden die Folgen dieses Prozesses im Hinblick auf die Identität auf verschiedensten Ebenen, vom Nationalstaat bis hin zur eigenen Biographie, behandelt. Im Unterschied zur These, dass Globalisierung zwangsläufig zu einer Nivellierung kultureller Unterschiede und somit zu einer ‚McDonaldization‘ von Gesellschaft führen müsse (z.B. Ritzer, 1992), bestehen andere auf dem Optionsräume generierenden und insofern herausfordernden Einfluss, den Globalisierungsprozesse für lokale Kulturen und Identitäten haben können (vgl. z.B. Hannerz, 1998; Nederveen Pieterse, 1998). Eine dritte Perspektive verweist wiederum auf die konfliktuale Dialektik von Homogenisierung und Heterogenisierung (vgl. Lash & Urry, 1994).

Eine Grundtendenz in der hier nur knapp systematisierten Globalisierungsdiskussion liegt darin, dass sich die Kausalverhältnisse in den Erklärungen umzukehren neigen; die angegebenen Bedingungen dieses Prozesses werden in einer Weise eingeführt, so dass in der Folge dann ‚Globalisierung‘ als die ‚Logik‘, die ‚Kraft‘ oder als eigentlicher ‚Prozess‘ hinter all den komplexen und widersprüchlichen Transformationsprozessen erscheint. Mit anderen Worten, das deskriptive Konzept ‚Globalisierung‘ transformiert sich unter der Hand zu der Annahme einer kausalen Kraft mit normativer Geltung.

Auch im Rahmen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft wurden die Veränderungen in den nationalstaatlich entstandenen Bildungssystemen, die sich im gegenwärtigen Transformationsprozess vollziehen, teilweise durch abstrakte ‚Globalisierungszwänge‘ erklärt. Nach dieser Logik würden die nationalen Bildungssysteme infolge des Globalisierungsprozesses nicht mehr funktionsfähig sein und auch altmodisch und irrelevant werden. Die Regierungen hätten nicht mehr die Macht, ihre Bildungssysteme selbst zu bestimmen. Auf der einen Seite würden sie zunehmend die Kontrolle an regionale und internationale Organisationen (Sultana, 1995) verlieren, auf der anderen Seite aber auch an die ‚Konsumenten‘ angesichts der gemeinsamen globalen Zwänge: Beeinflusst durch die supranationalen Akteure und Organisationen, entwickelten sich die Bildungssysteme nach einer allgemeinen instrumentellen Norm und seien nicht mehr in der Lage, ihren unterschiedlichen und nationalen Charakter zu behaupten (Avis, Bloomer, Esland, Gleesen & Hodkinson, 1996). Soziale Pluralisierung und kulturelle Fragmentarisierung führte zu Privatisierung und Individualisierung der Bildungssysteme zu Lasten ihrer öffentlichen und kollektiven Funktion. Affirmativ gewendet: Regierungen könnten das Bildungssystem nicht mehr dazu benutzen, um den sozialen Zusammenhalt zu fördern und die nationalen Kulturen zu beeinflussen, und sie sollten dies auch nicht versuchen (Donald, 1992). So wie der Nationalstaat eine marginale Kraft in der neuen Weltordnung werde, so werde Bildung zu einem

individualisiertem Konsumgut, das auf globalen Märkten bereit gestellt werden und über Satelliten und Kabel abgerufen werden könne.

Das Wissen, auf das diese Behauptungen sich stützten, rekurriert auf drei sich verändernde staatliche Bildungsaufgaben: den Bildungsauftrag, die Bildungskapazitäten und die Bildungsverwaltung (vgl. Dale, 2000). Diese bildungstheoretischen Überlegungen führen zur Ableitung neuer Erziehungsprogramme vom Globalisierungsprozess. Die Annahmen sind dabei, dass Bildung und Lernen im Horizont der Weltgesellschaft neu verortet werden und nicht mehr national, nicht einmal nur eurozentrisch begrenzt werden könne. Die pädagogischen Ansätze – z.B. interkulturelles Lernen, entwicklungsbezogene Bildung, Menschenrechts-, Friedens- und Demokratieerziehung und ökologische Bildung – transformierten diese Überlegungen in die Bildungsprogramme der internationalen Organisationen wie z.B. der UNESCO (vgl. UNESCO, 1996). Die Veränderungen der Arbeitsorganisation, die sich infolge der ökonomischen Globalisierung herstellen sollten, bildeten wiederum die Grundlage, Anforderungen an die Bildungssysteme zu formulieren, die auf eine sich verändernde Rolle des Staates in der Bildung hinwiesen. Der neue ökonomische Prozess weise demnach das Moment auf, dass Produktion und Distribution von Gütern und Dienstleistungen sich tendenziell global ausdifferenzieren und so eine Arbeitsteilung entstehe, die durch den Wettbewerb und das Kostenprinzip bestimmt sei. Das bringe es mit sich, dass es keine geschlossenen nationalen Arbeitsmärkte mehr gebe und dass letztlich die internationalen Geldmärkte über Produktionsstandorte und Marketing-Strategien entschieden (Hübner, 1998, S. 299). In der Diskussion über die Veränderung der Bildungsverwaltung des Staates herrscht Konsens darüber, dass der Staat strategisch die Verantwortung für Bildungsentscheidungen an Marktkräfte delegiert (vgl. Weiß, 1993; Carnoy, 2000). Das gelte als eine Umstellung der bisher gültigen, auf Chancengleichheit und Distributionsgerechtigkeit abzielenden Reformstrategien, hin zu einem Steuerungskonzept, das auf Finanzierungs- bzw. Wettbewerbsorientierung setzt. Die Privatisierungsmaßnahmen im Bildungswesen korrespondierten mit den Konzepten Dezentralisierung, Deregulierung, Autonomisierung und insbesondere in den angelsächsischen Ländern mit dem Konzept Wettbewerbssteuerung. Die Politik der Dezentralisierung und Privatisierung werde durch folgende Leitsätze geprägt: die Stärkung der Nachfragemacht durch Auswahl der Bildungswege durch die Eltern im Schulwesen, Erweiterung der Schulumöglichkeiten und die Erhöhung der Angebotsvielfalt und Flexibilität durch Dezentralisierung und Stärkung der Autonomie der Einzelschule.

Die transnational erfolgte Akzentverschiebung in den drei staatlichen Bildungsaufgaben einschließlich des sie tragenden Wissens scheint auf eine Homogenisierung im Sinne einer Diffusion von Modellen und der Organisation von Erziehung und Bildung hinzuweisen. Die Beobachtung einer Angleichung der Bildungssysteme ist nicht neu und auch nicht auf den Kontext ‚Globalisierung‘ beschränkt. Vielmehr hat die These von der Angleichungstendenz der Bildungssysteme eine lange Tradition vor allem im

Kontext der um John W. Meyer tätigen Gruppe von Wissenschaftlern (vgl. hierzu Meyer & Ramirez, 2000; Meyer, Ramirez & Soysal, 1992; Meyer, Ramirez, Rubinson & Boli-Bennett, 1977; Schofer & Meyer, 2005). Meyer und Kollegen stellten seit den 1970er Jahren vergleichende empirische Studien in über 120 Ländern zu Strukturgleichheiten von Schulen bei Aufbau, Organisation und Inhalt an. Auf der Grundlage der Inhaltsanalyse von Verfassungstexten von 1870 bis 1970 kamen sie z.B. zu dem Ergebnis, dass Bildung in den meisten Ländern der Welt den Status eines Bürgerrechts erhalten hat (vgl. Boli-Bennett, 1979). Die Inkorporation der Schulpflicht und des Rechts auf Bildung in nationale Verfassungen scheint demnach weltweit inzwischen ebenso selbstverständlich geworden zu sein wie die Schaffung von Bildungsministerien und öffentlichen Bildungshaushalten. Die Forschergruppe hat versucht, die strukturell feststellbare Konvergenz der nationalen Bildungssysteme theoretisch zu fundieren. Ihre Erklärung stammt aus dem Neoinstitutionalismus: Bildung wird universalisiert, weil sie zum Aufgabenbereich des modernen Nationalstaates gehört. Bildung symbolisiere wie kein anderer gesellschaftlicher Handlungsbereich allgemeine Rationalitätsmythen – etwa die des gesellschaftlichen Fortschritts und der individuellen Entwicklungsfähigkeit (vgl. Ramirez & Boli-Bennett, 1987). Nationalstaaten ihrerseits gleichen sich in einer globalisierten Welt unter dem Druck von internationalen Organisationen dem dominierenden westlichen Modell an. Die Orientierung an den Mythen der Moderne (der Staat, das Individuum, die Nation, der Fortschritt) kennzeichnet auch die internationalen Organisationen wie die Weltbank, OECD und UNESCO, die eine Rolle bei der Globalisierung der Bildung spielen. Sie beraten nationale Institutionen in Bildungsfragen und stellen ihnen Problemlösungsmuster zur Verfügung, die von den nationalen Akteuren vielfach unreflektiert übernommen werden. Nationale Bildungssysteme reflektieren die globalisierte und internationale Kultur. Globalisierung bedeutet zwar keine Abschwächung der nationalen Grenzen, sie führt aber zu einer geringeren Konzentration auf ausschließlich nationale Themen und zu einer stärkeren Anerkennung außernationaler Kontexte. Die Faktoren, die Veränderungen der nationalen Erziehung beeinflussen, haben in diesem Zusammenhang zunehmend mit der Ausdehnung und dem Charakter der nationalen Verbindungen zur Weltgesellschaft¹ zu tun. Je mehr ein Nationalstaat in die Weltgesellschaft integriert und mit ihr verbunden ist mittels organisatorischer Träger, desto mehr wird sein Erziehungssystem mit dem Weltmodell korrespondieren und wird sich in Richtung einer Abstimmung mit den weltweiten Entwicklungen verändern.

Der Ansatz der Stanford-Forschergruppe nimmt die Diffusion transnational universalisierter Erziehungsziele und Modelle einschließlich des sie tragenden theoretischen und methodischen Wissens ihrer Legitimierung als selbstverständlich an. Diese Annahme basiert auf einer vom Westen ausgehenden, durch die gleichzeitige und gleichgerichtete Entwicklung von Technologie, Wirtschaft und Kultur vorangetriebenen weltweiten Standardisierung. Die Standardisierung der Erziehungssysteme wird auf

diese Weise als ein Zubehör der Modernisierungstheorie (vgl. Meyer, 1980) angesehen. Wenn man jedoch die Differenz zwischen den internationalen Programmen und Vorschriften des Bildungssystems auf der einen Seite und tatsächlichen lokalen Ressourcen und Strukturen auf der anderen in Betracht ziehen will und von der Ausbildung von multiplen Programmen der Moderne ausgeht (vgl. Eisenstadt, 2000), bietet sich das Schriewer'sche Externalisierungskonzept an (vgl. Schriewer, 1987, 1992). Dieses Konzept konzentriert sich methodisch darauf, die Aufnahme und die Anverwandlung internationaler Wissensbestände und Modelle zu rekonstruieren. Nach Schriewer gibt es „nämlich von der systemstrukturellen Globalisierung typischer Muster der Bildungsexpansion und -organisation ... einen Verlauf in der Thematisierung von ‚Internationalität‘ durch bestimmte Zweige pädagogischer Reformreflexion“ (Kaelble & Schriewer, 1999, S. 453). Auf pädagogische Wissensbestände bezogen, lässt sich dieses Konzept durch zwei Darstellungsformen charakterisieren, nämlich durch Externalisierungen auf Weltsituationen und Externalisierungen auf Tradition. Dabei handelt es sich um Darstellungsformen internationaler Sachverhalte oder historischer Theorietraditionen.

Bei Externalisierungen auf ‚Ausland‘ und auf ‚Weltsituationen‘ geht es mit anderen Worten nicht um die vergleichende Analyse kultureller Konfigurationen im Hinblick auf sozialwissenschaftliche Erkenntnis. Sie involvieren vielmehr die argumentative Ausdeutung internationaler Sachverhalte unter Gesichtspunkten politisch-praktischer Relevanz. Analog beabsichtigt die Externalisierung auf ‚Tradition‘ nicht die methodische Historisierung pädagogischer Denkhorizonte oder Erfahrungsräume; sie erfolgt vielmehr unter der Erwartung einer auf den Problemdruck der Gegenwart bezogenen Neuauslegung und Reaktualisierung des historisch manifestierten theoretischen bzw. normativen Gehalts (Schriewer, 2002, S. 514).

Ungeachtet ihres Ausgreifens auf Welt bzw. auf Geschichte bleiben insofern beide Externalisierungsformen selbstreferentiell bestimmte Interpretationsvorgänge, „die sich im System selbst abspielen und keine sicheren Rückschlüsse darauf zulassen, wie die Geschichte wirklich war oder was in der Umwelt wirklich vor sich geht“ (Luhmann, 1981, S. 40).

Anhand der Fallstudie ‚Türkei‘ soll diese kontrovers diskutierte Problematik von Angleichungs- bzw. Diversifizierungsprozessen der nationalen Bildungssysteme exemplarisch beleuchtet und die beiden Positionen auf ihre jeweilige Plausibilität hin befragt werden.

Im Folgenden wird in erster Linie der Modernisierungsprozess der Türkei mit der ihn begleitenden Entwicklung des Bildungswesens skizzenhaft diskutiert. Die methodische Herangehensweise und die Umdeutung von den zwei als universal geltenden Bildungsreformen in der Türkei werden im dritten Abschnitt erläutert.

Der Aufbau des Nationalstaats Türkei: Historische Ausgangsbedingungen

Die türkische Nationalstaatenbildung erfolgte im Jahr 1923 mit der Ausrufung der Republik durch Mustafa Kemal bzw. die kemalistisch laizistische Gruppe. Die wichtigste Entscheidung in deren Modernisierungsprogramm, genannt Kemalismus, war die Säkularisierung von Staat und Gesellschaft.² Diese Veränderung sollte strukturell durch die Aufnahme eines an das schweizerische Zivil- und das italienische Strafbuch angelehnten Rechts (1926) anstelle des Scheriatrechts und mit der Einführung des europäischen Kalenders (1926) und des lateinischen Alphabets (1928) in Gang gesetzt werden. Der Islam wurde als Staatsreligion abgeschafft. Der türkische Nationalismus und das Bekenntnis zur laizistischen Republik sind als Hauptmerkmale des Kemalismus anzusehen.

Eine besondere Bedeutung kam in diesem Programm der Transformation der Gesellschaft und des Staates der Erziehung und Bildung zu. Die islamischen Lehranstalten, die so genannten Medresen des Osmanischen Reiches, in denen in Persisch und Arabisch unterrichtet wurde, wurden abgeschafft, und die Bildung wurde durch das Gesetz ‚zur Vereinheitlichung von Bildung und Erziehung‘ von 1924 der Kontrolle des Staates unterstellt. 1933, zehn Jahre nach Ausrufung der Republik, wurde die Darülfünun, die einzige Hochschule des Osmanischen Reichs, mit der Begründung aufgelöst, dass sie mehrmalige Reformanforderungen der Regierung missachtete und in ihrer Struktur unzeitgemäß, unwissenschaftlich und gesellschaftsfremd geblieben war. Dadurch wurde der erste Baustein des Hochschulparadigmas ‚Autonomie versus Abhängigkeit‘ in der Türkei gelegt.

1950 entstand in der Türkei das Mehrparteiensystem. Damals setzten die Mitte-Rechts-Parteien eine revisionistische Neuinterpretation des Kemalismus durch. Diese neue Interpretation basierte auf der Ansicht, dass die kemalistischen Reformen auf die Repression des Staates gegen den Islam ausgerichtet gewesen seien. Durch die Interventionen des Militärs von 1960, 1971 und 1980, das sich als Beschützer des Kemalismus darstellte, wurde die parlamentarische Demokratie wiederholt außer Kraft gesetzt. Die Eingriffe wurden mit dem Argument legitimiert, dass dadurch die politische Polarisierung der Gesellschaft unterbunden werden sollte. Zu Beginn der 1980er Jahre erklärte die Militärführung zu ihrem Ziel, die ‚Türkisch-Islamische Synthese‘ zu realisieren, und zwar aus zwei Gründen: Einerseits wollte man zwischen dem laizistisch-kemalistischen Staat und der re-islamisierten Gesellschaft eine Brücke schlagen und andererseits den Staat im Kampf gegen den Kommunismus unterstützen.

Besonders im Bildungsbereich zeigte dieser Kompromiss mit dem Islam seine Auswirkungen. Der Religionsunterricht wurde durch die neue Verfassung von 1982 obligatorisch. Außerdem erfolgte ein starker Ausbau der religiösen Bildungseinrichtungen. So stieg die Zahl der Imam-Hatip-Schulen, die zur Ausbildung von Vorbetern und Predigern dienen, und die Zahl der Schüler, die diese Schulen besuchten, beständig an. Das Jahr 1997 wurde zum Wendepunkt des politischen Islam. Die Verbindung

zwischen Islam und Nationalismus löste sich auf. Die Militärs zwangen Erbakan, den Vorsitzenden der islamistischen Partei, die seit 1996 an der Regierung beteiligt war, zum Rücktritt.

Die hier zu behandelnde Verlängerung der Schulpflicht war nicht zufällig in dem Forderungskatalog des Militärs enthalten, in dessen Mittelpunkt die Zurückdrängung islamistischer Tendenzen in der Regierungspolitik stand. Das war die letzte Instrumentalisierung des Bildungswesens, um den Primat des Politischen im Sinne des säkularistischen Staatsverständnisses in der Tradition des Kemalismus zu bewahren. Seither ist im Diskurs des politischen Islam zu erkennen, dass dieser nicht mehr primär den Staat in die Hand bekommen, sondern dass auch er als eine Kraft der Modernisierung in der Gesellschaft präsent sein will. Diese Haltung des politischen Islam zu kemalistischen Säkularisierungsprogrammen erweist sich als differenzierter als die bis dahin verfolgten Strategien. Die erste Generation von Islamisten hatte versucht, den Staat des Osmanischen Reiches zu retten. Die zweite, die vom Ende des Zweiten Weltkriegs bis 1997 agierte, wollte sich in einer Zeit, in der Staat und Wirtschaft die Gesellschaft kontrollierten, ihren eigenen Staat schaffen.

Umdeutung der transnationalen Bildungsstrukturen: Fallstudie zur Diskussion über die Stiftungsuniversitäten und die ‚Verlängerung der Schulpflicht‘ in der Türkei

Im folgenden Abschnitt werden die Diskussionen zweier Bildungsreformstrategien der 1990er Jahre in der Türkei analysiert: der Erlass über staatliche Zuwendungen für Stiftungsuniversitäten, im Sinne einer Privatisierung des Hochschulbereichs, und der Erlass über die Verlängerung der Schulpflicht, im Sinne der Strukturanpassung an die Bildungssysteme der EU-Länder. Die Analyse verknüpft theoretisch das Externalisierungskonzept mit diskursanalytischen Überlegungen, mit deren Hilfe, über den Aufnahmemodus der weltweiten Bildungsmodelle hinaus, zu erfassen ist, welches gesellschaftliche Wissen zur Legitimierung dieser Reformstrategien in Anspruch genommen wird.

Grundlage der Foucault'schen Diskursanalyse ist, dass Diskurse als „Praktiken ..., die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“, zu behandeln sind. Als Diskurs bzw. diskursive Formation bezeichnet Foucault eine Gruppe von Aussagen, in der sich eine Regelmäßigkeit feststellen lässt. Er spricht daher von Formationsregeln, die im Diskurs selbst liegen und sich „gemäß einer Art uniformer Anonymität allen Individuen, die in diesem diskursiven Feld sprechen ... auferlegen“ (Foucault, 1973, S. 92). Die Einheit des Diskurses wird daher nicht durch einen gemeinsamen Gegenstandsbereich bestimmt, sondern durch „eine Gesamtheit von Regeln, die einer Praxis immanent sind und sie in ihrer Spezifität definieren“ (ebd., S. 71).

Nicht die Gegenstände, nicht die Objekte des Denkens formieren die darüber geführten Diskurse, sondern Diskurse produzieren, formen ihre Gegenstände, Objekte,

indem sie durch „machtvolle Regeln“ über sie sprechen und indem sie die jeweiligen diskursiven Praktiken bestimmen, nämlich was in welchem Diskurs gesprochen, was verschwiegen, was als wahr anerkannt und als falsch verworfen wird. Der entscheidende Punkt ist hier, dass Wahrheit laut Foucault gesellschaftlich in Diskursen produziert wird: Was jeweils als wahr anerkannt wird, hängt mit den historisch-kulturell vorherrschenden Verfahren zur Wahrheitsfindung und Wissensproduktion zusammen. So hat jede Gesellschaft ihre eigene Ordnung der Wahrheit, ihre „allgemeine Politik“ der Wahrheit (Foucault, 1978, S. 51). Diese Verfahren sind allerdings stets durch gesellschaftliche Machtverhältnisse geprägt. ‚Wahrheit‘ und ‚Wissen‘ sind einerseits an sie produzierende und sie stützende Machtsysteme und sie reproduzierende Machtwirkungen gebunden. Es existiert keine Machtbeziehung ohne ein entsprechendes Wissensfeld und kein Wissen, das nicht Machtbeziehungen voraussetzt und konstituiert (Foucault, 1977, S. 39).

‚Diskurs‘ als eine Konstruktion gefasst, unterstellt hypothetisch, dass darin empirische Daten, die zunächst als singuläre, in Zeit und Raum verstreute sprachliche Äußerungen existieren, zusammengefasst werden können. Die empirische Basis der vorliegenden Analyse bilden in diesem Sinne Dokumente, die aus dem Bereich offizieller Gesetzes- Texte oder -kommentare dazu (bildungspolitisch), aus den Leitartikeln der Presse (Massenmedien) und aus Aufsätzen aus erziehungswissenschaftlichen und Hochschulzeitschriften stammen. Sie wurden mit Hilfe der thematisch rekonstruktiven Diskursanalyse (vgl. Höhne, Kunz & Radtke, 1999) zusammengestellt. Das diskursive Ereignis bzw. das Datum des Inkrafttretens des Gesetzes zu den beiden Bildungsreformen bestimmt die zeitliche Eingrenzung, um die Diskursfragmente in den öffentlichen (Massenmedien) und erziehungswissenschaftlichen (Fachdiskussion) Diskussionen zu ermitteln, die im Umfeld dieses Ereignisses produziert werden. Als Schlüsseltexte werden Gesetzesentwürfe, Reden im Parlament über die jeweilige Bildungsreform auf der bildungspolitischen Ebene identifiziert. Für die *Erziehungswissenschaft* (als wissenschaftlicher Reflexionsinstanz)³ wurden als Textfragmente für den Diskurs über die Schulpflicht Artikel aus den erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften ‚Çağdaş Eğitim‘ (Zeitgenössische Erziehung) und ‚Eğitim ve Bilim‘ (Erziehung und Wissenschaft) ausgewählt, von denen angenommen wird, dass sie den Kernbereich der disziplinären Kommunikation hinreichend repräsentieren.⁴

Zur Erfassung der Diskussion über die Stiftungsuniversitäten wurden die Hochschulzeitschriften ‚Üniversite & Toplum‘ (Universität und Gesellschaft) und ‚Eğitim Araştırmaları‘ (Erziehungs- und Bildungsforschung) ausgewählt, welche die disziplinäre Kommunikation allein überregional repräsentieren. Zahlreiche weitere Zeitschriften in der Türkei erscheinen regional innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Fakultäten an den einzelnen Universitäten: ‚Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi‘ (Die Zeitschrift der erziehungswissenschaftlichen Fakultät von Hacettepe), ‚Boğaziçi Eğitim Fakültesi Dergisi‘ (Die Zeitschrift der erziehungswissenschaftlichen Fakultät

von Boğaziçi), ‚Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi‘ (Die Zeitschrift der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Gazi-Universität), ‚Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi‘ (Die Zeitschrift der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Ankara-Universität) etc.

Zur Erfassung der öffentlichen Diskussion in Massenmedien wurden als Dokumente Leitartikel herangezogen. Diese Leitartikel wurden aus den Zeitungen ‚Cumhuriyet‘ (Republik) und ‚Zaman‘ (Die Zeit) ausgewählt, in denen repräsentativ die im politischen System der Türkei wirksam gewordenen Sichtweisen (der ‚Kemalisten‘ und der ‚Islamisten‘) zum Ausdruck gebracht werden.

Durch das Verfahren der Toulmin’schen Argumentationsanalyse herausgearbeitete thematische Verknüpfungen (Argumentationsmuster) mit den beiden Bildungsreformen in der Türkei offenbaren verfestigte und somit ‚typische‘ interdiskursive Bezüge, die in den Bildungsdiskussionen immer wieder auftauchen und einen raschen Wiedererkennungseffekt auf Seiten der Rezipienten hervorrufen (vgl. Toulmin, 1996). Diese Bezüge umreißen beispielhaft das Typische in Bildungsdiskussionen. Es handelt sich um eine Momentaufnahme eines zeitlich begrenzten Diskurssegments, wie es sich in dem genannten Zeitraum durch die ausgewählten Dokumente mit dem Blick auf ganz bestimmte Indikatoren darbietet.

Staatliche Zuwendungen für Stiftungsuniversitäten in der Türkei

Das nicht unbekannt Problem der Finanzierung der Hochschulen rückte in den 1990er Jahren in der Türkei immer stärker in den Vordergrund. Für viele ältere Universitäten bedeutet dies das Fehlen von Sachmitteln, die Zunahme der Studierendenzahlen und das Nicht-mehr-Schritt-halten-Können mit den Entwicklungen in der Forschung. 1991 wurde durch ein Gesetz (Nr. 3708) geregelt, dass Stiftungen Universitäten⁵ gründen dürfen, der Staat für die Stiftungsuniversitäten die Grundstücke spenden kann und bis zu 45 % des Budgets der Stiftungsuniversitäten finanzieren kann. Darüber hinaus regelt der Zusatzartikel 7, dass die Stiftungsuniversitäten von der Grund- und Gebäudesteuer freigestellt sind.⁶ Der Weg des neuen universitären Paradigmas wurde in der Türkei in den folgenden Jahren von fünf Lehrkräften, in erster Linie von Prof. Kemal Gürüz, der 1994 Präsident des YÖK (‚Yükseköğretim Kurulu‘ – Hochschulbildungsrat) wurde, in einem von ihnen vorbereiteten detaillierten Bericht vorgezeichnet. Dieser mit Unterstützung von TÜSIAD (Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği – Verein der türkischen Industriellen und Geschäftsleute) vorbereitete Bericht mit dem Titel ‚Türkiye’de ve Dünya’da Yüksek Öğretim, Bilim ve Teknoloji‘ (Hochschulbildung, Wissenschaft und Technologie in der Türkei und in der Welt) (1994) veranschaulicht den Versuch, im Rahmen der Globalisierung ein neoliberales Vorbild den Universitäten in der Türkei vorzugeben und ihnen eine universitäre ‚Firmenleitung‘ anzuempfehlen. Nach der Meinung der Autoren muss eine zeitgenössische Universität als eine „nach modernen betriebswirtschaftlichen Methoden geleitete Einrichtung“

(S. 146) verstanden werden und sich ‚den Marktgesetzen‘ sowie ‚den Angebot- und Nachfrage-Bedingungen‘ anpassen. Was den hervorzubringenden Studententypus betrifft, so ist in dem Bericht „von dem Humankapital, welches die Wissensgesellschafts- und Globalisierungsprozesse notwendig macht“, die Rede (ebd., S. 29). Der Bericht von TÜSIAD gibt mit seinen Hauptansichten auch im Bereich der Finanzierung von Universitäten der neoliberalen Sichtweise Raum und behauptet, dass Bildung gegen Bezahlung demokratischer sei als die bisherigen Formen. Universitäten werden „von Steuerpflichtigen, Eltern, Studierenden selbst, den Firmen, welche die Absolventen einstellen, Finanzhilfen und Spenden“ finanziert (ebd., S. 105). Zahlreiche Stiftungsuniversitäten wurden insbesondere ab der zweiten Hälfte der 1990er Jahre gegründet. Im Jahr 2003 gab es 24 Stiftungsuniversitäten und 53 staatliche Universitäten in der Türkei.

Die Privatisierung des Hochschulbereichs lief jedoch parallel mit einem rasanten Abbau der staatlichen Hochschulausgaben in den letzten Jahren: Im Jahre 1990 wurden 0,56 % des Bruttosozialprodukts und 3,9 % des Staatshaushalts für die Hochschulen ausgegeben. Im Jahre 1995 sank der Anteil am Gesamthaushalt auf 3,2 %, das Bruttosozialprodukt stieg jedoch auf 0,90 % (YÖK, 2003, S. 121).

Die bildungspolitische Begründung des Gesetzes von 1991 basierte auf dem weltweit gültigen neoliberalen Prinzip, dass gute Dienstleistungen erst durch bessere finanzielle Ausstattung angeboten werden können: „... dass von den geschaffenen finanziellen Begünstigungen für Universitäten, den Freistellungen und den entbindenden Ausnahmen, die öffentlichen Einrichtungen zugestanden werden, auch die Universitäten Nutzen ziehen, so dass unsere Hochschulbildungseinrichtungen erfolgreicher Dienstleistungen anbieten werden“ (vgl. Protokollzeitschrift der Großen Nationalversammlung der Türkei, 1991, Gesetzentwurf, Nr. 2547, S. 2). Diese Ausführung implizierte zugleich, dass den Stiftungsuniversitäten der Status einer juristischen Person des öffentlichen Rechts zugewiesen wird, so dass sie auch durch Staatsgelder subventioniert werden könnten. Dieser stillschweigend vorausgesetzte Status einer juristischen Person des öffentlichen Rechts für Stiftungshochschulen, der im Grunde der weltweit praktizierten Privatisierungstendenz im Hochschulbereich widerspricht, in der die Rechtsform von Hochschulen in die Richtung des privaten Rechts verändert wird, wird in der öffentlichen und erziehungswissenschaftlichen Diskussion kontrovers diskutiert. So thematisierte die kemalistische Gruppe das Argumentationsmuster der Rechtsform:

Mit diesem Entwurf will man die Steuern, die die Bürger zahlen, und die Gebäude und Einrichtungen, die ihnen gehören, den privaten Stiftungen anbieten. Man versucht, eine Regelung einzuführen, die dem moralischen und juristischen Rechtsverständnis vollkommen widerspricht (Kepenek, 1991).

Die islamistisch orientierte öffentliche Meinung scheint demgegenüber mit dem bildungspolitischen Ausgangspunkt übereinzustimmen und hebt hervor, dass den Stiftungsuniversitäten die staatliche Förderung zugute kommen sollte.

Denn eine Steigerung des Bildungsniveaus der Bevölkerung ist die Grundvoraussetzung für die Entwicklung des Landes. Gäbe es die Stiftungsuniversitäten nicht, müsste der Staat die Finanzierungsanteile des privaten Sektors für Lehre und Forschung auf diesen Universitäten auch übernehmen, was dem Staat eine noch größere Last aufbürden würde (Avcı, 1991).

Die erziehungswissenschaftliche Diskussion prägte der Versuch, die Statusproblematik juristisch zu klären:

Was heute getan werden muss, ist die Veränderung der Namen der Stiftungsuniversitäten in ‚Private Stiftungs-Hochschuleinrichtung‘. Wenn man den Begriff der Universität schützen will, dann muss ein ‚Stiftungsuniversitäten-Gesetz‘ verabschiedet werden (Hatipoğlu, 2002).

Ein anderer nationalspezifischer Kontext der international diffundierenden Semantik der weltweiten Ökonomisierung der Hochschulbildung ist der Parlamentsrede des damaligen Vorsitzenden der Erziehungskommission (vgl. Protokollzeitschrift der Großen Nationalversammlung der Türkei, 1991, Gesetzentwurf, Nr. 2547, S. 175) zu entnehmen. Die weltweite Privatisierungsstrategie im Hochschulbereich wird in diesem Fall mit dem nationalen Modernisierungswissen der Türkei in Verbindung gebracht und lässt eine Melange von internationalen und nationalen Dimensionen erkennen:

Alles, was wir haben, ist aus dem Westen gekommen. Neuerungen für unser Militär, das Gerichtswesen, unser Bildungssystem, das Zivilrecht, alles ist aus dem Westen gekommen. Allein eine einzige unserer Einrichtungen ist [dieselbe] geblieben wie vorher; das ist das Stiftungswesen.

Die thematische Verknüpfung mit den Privatuniversitäten erfolgt diesmal über das nationale Wissen darüber, dass sich das kemalistische Modernisierungsprojekt ausschließlich nach dem Westen ausgerichtet hat und dabei das Traditionelle im Lande vernachlässigt hat. Die Einführung dieser neuen Regelung bedeute eine Anerkennung von vor der Republik vorhandenen gesellschaftlichen Strukturen. Das Argumentationsmuster ‚Stiftungswesen‘ wird auch von der islamistisch orientierten Gruppe in Anspruch genommen und betont, dass die Stiftungen vor der Republikgründung als Wohlfahrtseinrichtungen in der Gesellschaft und als Teil der Gesellschaft aktiv waren und auch die Bildung u.a. in religiösen Anstalten zugunsten der islamisch orientierten Gesellschaft organisiert haben.

Die Ergebnisse der Einrichtung von Privatuniversitäten in anderen Ländern sind so erfolgreich, dass sie als Vorbilder dienen könnten. Auf der anderen Seite haben moslemisch-türkische Menschen traditionell große Erfahrung darin, der Gesellschaft, dem Staat und der Menschheit mit den Stiftungen, die sie im Laufe der Geschichte gegründet haben, zu dienen (Avcı, 1991).

Dieses Argument lässt sich dadurch veranschaulichen, dass die Position, gegen die eine Rechtfertigung gesucht wird, in Betracht gezogen wird, nämlich die Position der Kemalisten. Der erwähnte Staatsdienst der Stiftungen wird in den kemalistisch orientierten Medien dahingehend interpretiert, dass „dieses Gesetzesvorhaben es den fundamentalistisch religiösen Kreisen, die seit Jahren planen und bewusst versuchen, die Schlüsselpositionen der Regierung unter ihre Kontrolle zu bekommen, einfacher ma-

chen wird, dieses Ziel zu erreichen“ (Onur, 1991). Während auf diese Weise die Rolle der Stiftungen in der öffentlichen Diskussion ausgehandelt wird, wird in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion auf die grundlegende Funktionsweise der Stiftungen eingegangen. „Stiftungen sind religiöse Vereinigungen, die mit den Sitten des Islams verbunden sind. Sie stützen sich im Wesentlichen auf Wohltätigkeit. Aus diesem Grund ist bei ihrer Gründung die Finanzierung der Dienstleistungen, die sie anbieten wollen, durch private Besitztümer gesichert“ (Hatipoğlu, 2002).

Das Muster ‚Autonomie‘ der Universitäten wird auch im Rahmen dieses national-spezifischen Kontexts thematisiert. In den islamistischen orientierten Medien hieß es:

Es konnte, aus welchen Gründen auch immer, nicht erreicht werden, dass sich die Universität der Gesellschaft gegenüber öffnet, von ihr Unterstützung bekommt und mit ihr verschmilzt. Und der Staat wollte, dass die Universität, anstatt zu forschen, eine aktive Rolle im gesellschaftlichen Leben einnimmt und sich der Regierung zur Seite stellt und deren Verteidigung übernimmt (Avci, 1991).

Der an dieser Stelle behaupteten Verhaftung der Universitäten im Laufe der Geschichte an die Staatsideologie wird in den erziehungswissenschaftlichen und kemalistisch orientierten Medien die Verhaftung der Stiftungsuniversitäten an die Stiftungsideologie entgegengestellt:

Es ist mit Recht falsch, unabhängige Führung und akademische Freiheit von den Stiftungsuniversitäten zu erwarten. Ihre Unabhängigkeit und Freiheit liegt im Wesen/Geist der Stiftungsunterlagen, die von den Personen bzw. Vereinigungen erstellt wurden, die die Stiftung gegründet haben (Hatipoğlu, 2002).

Wie die exemplarisch geführten Argumentationen herausstellen, wird die Privatisierung des Hochschulwesens, die in der neoliberalen Bildungsdebatte die Ökonomisierung des Hochschulbereichs hieß, hier als die Islamisierung der staatlichen Organisation der Türkei konstruiert.

Verlängerung der Schulpflicht

Die Verlängerung der Schulpflicht auf acht Jahre erweist sich als eine Umstrukturierung in *allen* bisherigen Schulstufen. Hatte das System vorher einen gradlinigen Aufbau mit den Bestandteilen: fünfjährige Grundschule + dreijährige Mittelschule + dreijähriges Gymnasium (also 5 + 3 + 3), wobei jeweils nach der ersten und zweiten Stufe ein beträchtlicher Teil der Altersjahrgänge die Schule verließ, versucht man nun, die Beschulungszeit mit obligatorischer achtjähriger Primarstufe und dreijähriger Sekundarstufe (also 8 + 3) als Gesamtheit zu sehen und möglichst alle Jugendlichen zu erfassen. Dabei wird das klassische Gymnasium durch berufsqualifizierende Zweige oder Schulen ergänzt und somit diese Bildungsstufe stark ausdifferenziert. Die größten Veränderungen treffen die bisherige Mittelschule, die zum einen als Ausbaustufe der Grundschule und zum anderen als Vorstufe der Gymnasien (Lise) fungierte, denen sie auch oft organisatorisch angeschlossen war. Dies gilt insbesondere für die anspruchs-

volleren Schultypen. Hier sind neben den Imam- und Predigerschulen (İmam Hatip Liseleri)⁷ vor allem die Anatolischen Gymnasien zu nennen. Das Charakteristische dieses letzteren Typs ist die starke Stellung der Fremdsprache (meist Englisch), die in einer Vorbereitungsklasse eingeführt und als Unterrichtssprache in den Naturwissenschaften weitergeführt wird. Der Übergang zu diesen Schulen erfolgte bisher nach der fünften Grundschulklasse, d.h., als sechste Jahrgangsstufe war die Vorbereitungsklasse eingeschaltet. Sie ist nun auf die neunte Jahrgangsstufe verschoben worden. Auch die Auswahlprüfungen finden nunmehr erst nach dem achten Schuljahr statt. Ağdemir (1998, S. 186) kennzeichnet die drei Ausbildungsstränge der Sekundarstufe in der Türkei wie folgt: „Schulen, die auf ein Hochschulstudium vorbereiten, Schulen, die sowohl eine Berufsausbildung vermitteln als auch auf ein Hochschulstudium vorbereiten und Bildungsgänge, die direkt ins Berufsleben führen“. Mit der Entscheidung für eine dieser Schulen bzw. Ausbildungsgänge ist bereits der erste Schritt zur Berufswahl erfolgt. Im Gesetzentwurf (Protokollzeitschrift der Großen Nationalversammlung der Türkei, 1997, S. 2), der von der 55. Koalitionsregierung am 22.07.1997 dem Parlament überreicht wurde, wird auch die Referenz auf die EU hergestellt:

Es ist auch im siebten 5-Jahres-Entwicklungsplan vorgesehen, dass die Schulpflicht, die in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union mindestens 9 Jahre beträgt, im Rahmen des Gesetzes zur Vereinheitlichung von Erziehung und Bildung als 8-jährige obligatorische Grundschulbildung auf dieser Stufe in allen Regionen unseres Landes eingeführt wird.

Dieser scheinbar mit der EU harmonisch ablaufende Umstrukturierungsprozess des Bildungswesens stand jedoch im Forderungskatalog des Militärs, der mit einer ultimativen Realisierungsbedingung verbunden war. Der Hauptzweck lag darin, dass islamistische Tendenzen in der Regierungsführung signifikant und rasch zurückgedrängt werden sollten. Die meisten Beschlüsse des Kataloges hatten die Regelung der nationalen Bildung zum Gegenstand. Vor allem folgende vier Punkte verdienen besondere Aufmerksamkeit:

1. Die Bildungspolitik wird im Hinblick auf ihre ursprünglichen Ziele, im Sinne nationaler Gleichheit in Bildung und Lehre, überprüft und auf die Einhaltung der geltenden Gesetze geachtet.
2. Die Türkei darf den Anschluss an eine zeitgemäße Bildungspolitik nicht versäumen. Hierzu gehört die unverzügliche Erhöhung der Pflichtschulzeit auf acht Schuljahre.
3. Das Ziel der Gründung der Imam- und Prediger-Schulen bestand darin, den Bedarf an religiösen Geistlichen und Lehrkräften abzudecken. Alle Schulen, die quantitativ über diesen Bedarf hinaus ausbilden, sollen in berufsbildende Schulen umgewandelt werden.
4. Alle Korankurse, besonders die unter der Leitung fundamentalistischer Gruppierungen, werden überprüft und strengeren Kontrollen unterzogen, antilaizistische Tendenzen somit unterbunden (TÜSIAD, 1997, S. 120).

Das Militär vertrat die Auffassung, dass die Islamisten die religiösen Imam-Hatip-Schulen dazu benutzten, ihre zukünftige Gefolgschaft und ihnen ergebene Verwaltungsbeamte heranzuziehen. Mit den Beschlüssen auf seiner Tagung vom 28. Februar 1997 forderte der Nationale Sicherheitsrat die Regierung Erbakans auf, ‚die Revolutionsgesetze‘ umzusetzen, die Korankurse durch Einführung einer 8-jährigen Grundschulpflicht abzulösen bzw. in das staatliche Bildungssystem zu integrieren. Erbakan versuchte diese Reformen hinauszuzögern. Die Kontraposition der Wohlstandspartei zur Verlängerung der Schulpflicht verschärfte sich durch eine Anklageschrift der Wohlstandspartei, die sie wegen der verlängerten 8-jährigen Schulpflicht beim Verfassungsgericht eingereicht hatte. Die Begründung der Klage lautete, dass dieses Gesetz den in der Verfassung festgelegten Grundrechten widerspreche, die die Prinzipien der Gleichheit, der Religionsausübung und der Glaubensfreiheit regeln. Schließlich reichte Erbakan unter anwachsendem Druck am 18. Juni 1997 seinen Rücktritt ein. Seine Hoffnungen, nach der Rotation im Kabinett bleiben zu können, erfüllten sich nicht.

In den innenpolitischen Auseinandersetzungen ging es um die religiöse Erziehung bzw. darum, wann damit angefangen werden sollte. Drei Tage nach der Einführung des Gesetzes wurde die Verordnung über die Koran-Kurse wieder aufgehoben. Die Verordnung besagte, dass die Schüler erst nach dem Beenden des 8. Schuljahrs die Korankurse besuchen durften. Nach der neuen Regelung, die am 20.08.1997 in Kraft getreten ist, durften die Schüler nach der fünften Grundschulklasse die Kurse des Amts für Religiöse Angelegenheiten am Wochenende bzw. in den Sommerferien besuchen. Die Gewerkschaft Eğit-Der klagte gegen diese Verordnung vor dem Danıştay (Staatsrat). Nach dem Beschluss des Danıştays durften die Kinder, so wie es von Anfang an im Gesetz stand, erst nach der Beendigung der Grundschule (am Ende des 8. Schuljahrs) die Koran-Kurse besuchen. Das Argument des Beschlusses lautete, jene Verordnung widerspreche dem Gesetz der Vereinheitlichung der Bildung und Erziehung der Türkei und der Entwicklung des Kindes. Nach einem Jahr, am 29.05.1998, gab das Diyanet İşleri Başkanlığı (Präsidium für Religionsangelegenheiten) jedoch einen Erlass heraus, nach dem jeder in jedem Alter die Koran-Kurse in der Moschee besuchen darf. Die damalige Ministerpräsidentin bestätigte diesen Erlass in einer Wahlkampagne (vgl. Gazalcı, 1998).

Diese gesellschaftliche Wissensordnung fand damals auch in der öffentlichen Diskussion ihren Widerhall. Die Pro-Argumentation der Kemalisten lautete, dass die Verlängerung der Schulpflicht der Vereinheitlichung des Schulwesens dient und mithin als Garant gilt, den Aufklärungsprozess fortzusetzen (vgl. Selçuk, 1997; Gazalcı, 1997). Die derzeitige Struktur stellte sich als dessen Gefährdung dar, da die Kinder nach ersten gemeinsamen Grundschuljahren schon ab dem 12. Lebensalter unterschiedliche Schularten (Imam- und Prediger-Schulen, Berufsschulen und Anatolische Gymnasien) besuchen mussten und dadurch den einheitlichen Bildungsbereich sehr früh verließen.

Durch die neue Regelung sei gewährleistet, dass die Kinder in der neuen Schulorganisation gemeinsame Bildungswege bis zum 14. Lebensalter durchlaufen. Infolge der neuen Studienregelung können die Absolventen der Imam- und Predigerschulen, die das ursprüngliche politische System durch reaktionäre Aktivitäten gefährdet haben sollen, keine hohen Positionen in der Führung des Staates erlangen, weshalb die neue Studienregelung die genannte religiöse Orientierung im politischen System zu beseitigen hilft (vgl. Ertuğrul, 1997). In diesem Kontext stimmte dieses Argument mit dem des Militärs überein, dass die Verlängerung der Schulpflicht die Eindämmung des politischen Islams bzw. die Fortsetzung des laizistischen Staatsregimes der Türkei ermöglichen sollte.

In der Contra-Argumentation werden die islamistischen Aktivitäten dementiert (vgl. Yazgan, 1997). Der Versuch, den politischen Islam als gesellschaftliche Kraft im vorgegebenen Rahmen zu legitimieren, erstreckte sich bis zur Infragestellung der Form der Nationalstaatsgründung der Türkei (vgl. Koru, 1997). Bei der Referenzherstellung zu den Imam- und Predigerschulen ließ sich die stillschweigende Position zu diesem Prozess erkennen. Die Verlängerung der Schulpflicht, die die Schließung dieser Schulen zur Folge hatte und im Rahmen der 28.-Februar-Beschlüsse konzipiert wurde, bedeute eine Einschränkung der religiösen Freiheit in der Gesellschaft. Die 28.-Februar-Beschlüsse des Militärs werden in diesem Zusammenhang als ein Projekt gesehen, das die Verhältnisse der Republikzeit in die heutige Türkei zurückzubringen beabsichtige (vgl. ebd.). Bei der Verabschiedung dieses Gesetzes handele es sich um ein Diktat, da es nicht aufgrund eines Kompromisses in der Gesellschaft entstanden sei (vgl. Yazgan, 1997).

Resümee

Das nationale Wissen, das entlang der Argumentationsmuster skizzenhaft illustriert wird, weist zum einen auf die gesellschaftliche Wirklichkeit der Türkei hin und zum anderen auf die Notwendigkeit der Aufnahme eines neuen Blickwinkels in der Vergleichenden Bildungsforschung.

Was die gesellschaftliche Wirklichkeit der Türkei anbelangt, ist in erster Linie festzustellen, dass dieses nationale Wissen bei der Positionierung für beide Bildungsreformen variierend in Anspruch genommen wird. Während religiös orientierte gesellschaftliche Gruppen im Rahmen dieses Wissens *gegen* die Verlängerung der Schulpflicht argumentieren, sprechen sie sich *für* die Gründung von Stiftungsuniversitäten aus. Die kemalistisch orientierte Gruppe vertritt die umgekehrte Positionierung, indem sie in einer Pro-Position für die Verlängerung der Schulpflicht eintritt und demgegenüber bei der Gründung von Privatuniversitäten bzw. Stiftungsuniversitäten *contra* argumentiert. Diese differierende Positionierung der gesellschaftlichen Kräfte zu den als global geltenden Reformstrategien im Schul- und Hochschulbereich ist als ein Indiz dafür zu betrachten, dass die Realisierung solcher Reformen vor allem der inner-

gesellschaftlichen Dynamik unterliegt. Die beiden exemplarisch ausgewählten global diffundierten Bildungsreformsemantiken werden in den öffentlichen Debatten der Türkei im Kontext des durch eine Reihe von spezifischen gesellschaftlich-politischen Umständen akut gehaltenen Streits um das ‚Staatsregime der Türkei‘ diskutiert. Die Laizisten und ‚konservative‘ Muslime erscheinen in dieser Diskussion als die antagonistischen Parteien. Wenn Jägers (1992, S. 18) Definition triftig ist, dass der Medienbereich der diskursive *Kitt* der Gesellschaft ist und von daher eine spezifische strategische Bedeutung hat, liegt es nahe zu vermuten, dass das in den öffentlichen Bildungsdiskussionen in Anspruch genommene Modernisierungswissen der Türkei eine ‚kulturelle Hegemonie‘ in der Gesellschaft ausübt. Die Einheit der diskursiven Strategien der Bildungsdiskussionen in Bezug auf beide Bildungsreformen lässt sich unter diesem Aspekt über die Herstellung einer antagonistischen Beziehung zu anderen Diskursen definieren, die die vollständige Realisierung der diskursiven Identität beschränkt. Demnach bildet der Modernisierungsdiskurs der Türkei den Interdiskurs für die Bildungsdiskussionen (vgl. auch Kafadar, 1999). Wenn in Bildungsdiskussionen vom Modernisierungsdiskurs bzw. Modernisierungswissen in der Türkei die Rede ist, so wird auf ein spezielles (hegemoniales) *Wissen* rekurriert, über das die ‚soziale Konstruktion der Wirklichkeit‘ stattfindet: Durch den Modernisierungsdiskurs nehmen die Individuen als Subjekte in je besonderen sozialen und historischen Praxisformen aufeinander Bezug, woraus sich das Soziale bildet. Demnach strukturiert der Modernisierungsdiskurs in der Türkei in offenerer Weise den Bildungsdiskurs *auf mögliche Diskursstrategien* hin. Dadurch findet auch die Abgrenzung von anderen Diskursen statt, und dadurch wird Macht in der Gesellschaft ausgeübt.

Auch Keyman (2000) vertritt die These, dass sich der Kemalismus bzw. sein Modernisierungsprogramm als ein hegemonialer Diskurs im politischen Bereich darstellt. Er führt die hegemoniale Wirkung des kemalistischen Modernisierungsprogramms darauf zurück, dass es den Rahmen vorgibt, in dem die gesellschaftlichen Strukturen der Türkei verstanden und interpretiert werden: die gesellschaftlichen Beziehungen sollen demnach durch den Staat nach dem Leitbild der westlichen Zivilisation und Homogenität definiert werden. Keyman geht davon aus, dass der Kemalismus in diesem Sinne eine Tradition bildet, da er die Wahrnehmung der gesellschaftlichen Prozesse von Anfang an bestimmt. Er spricht von zwei Prämissen dieser Tradition: vom privilegierten Status des Staates und von der Definition der Staatsbürgerschaft, die das Verantwortungsbewusstsein der Bürger einfordert. Nach Keyman bietet das islamistische Modernitätsverständnis für die Türkei bisher kein alternatives Konzept zur Tradition des Kemalismus. Der islamistische Diskurs bewege sich als ein Diskurs, der nur andere Begriffe verwendet, sich aber im Grunde nicht vom Kemalismus unterscheide. Der politische Islam in der Türkei nehme nämlich drei Prinzipien der Tradition auf: Erstens wird davon ausgegangen, dass die gesellschaftliche Partizipation zwar nicht auf dem säkularen Zivilisationsprozess, wohl aber auf der islamischen Kultur basie-

rend zu verwirklichen ist; die gesellschaftliche Veränderung wird auch hier im Namen der Gesellschaft wie im Kemalismus konzeptualisiert. Zweitens wird angenommen, dass der Staat der Hauptakteur im Veränderungsprozess ist. Und drittens wird ein guter Staatsbürger als derjenige definiert, der mit seiner Individualität der Entwicklung der islamischen Moderne dient.

In diesem Sinne ist die Staatsbürgerschaft auch eine Disziplinierungstechnik in der Gesellschaft so wie beim Kemalismus-Konzept.⁸ Keyman gelangt zu der These, dass somit Grenzen bei der politischen Auseinandersetzung in der Türkei gesetzt und die gesellschaftlichen Beziehungen nach der Logik von Disziplinargesellschaften organisiert sind. Dies widerspreche jedoch dem Ethos der demokratischen Gesellschaft und ihrem Pluralismus.

Es kann in diesem Zusammenhang behauptet werden, dass unter der Einwirkung dieser Polarisierung die Auseinandersetzung über den allgemeinen Sinn der Bildungsreformen, ihre Durchsetzbarkeit und Finanzierung sowie die Kritik am globalen Bildungswissen in den Hintergrund traten. Die internationalen Bildungsansprüche, die im Zusammenhang mit dem Globalisierungsprozess an die Individuen herangetragen werden, sind zu den nationalen als harmonisch passend konstruiert.⁹ Dabei wird das Dispositiv der staatspolitischen und ökonomisch-funktionalen Ausprägung des Subjektes, sei es durch nationale Sprache und Kultur, sei es durch moralische Werte, überformt. Die Pro- und Contra-Argumentationsstränge unterscheiden sich in dieser Hinsicht wenig.

Der hier schlaglichtartig beleuchtete ‚Fall Türkei‘ ist nicht einfach ein Beispiel für die Persistenz national spezifischer Konstellationen, er soll vielmehr veranschaulichen, dass die lokalen Bedingungen für die Aufnahme oder Modifikation weltweiter Prozesse, die zur Konvergenz der Bildungssysteme führen, entscheidend sein können. An die Seite des Diffusionskonzepts sollte die Analyse in sich heterogener und partiell widersprüchlicher Kultur- und Strukturmuster treten. Fallstudien und hoch aggregierte Datenanalysen sollten nicht als alternative, sondern als Fragestellungsabhängige komplementäre Forschungsstrategien begriffen werden. Diese Muster sind durch historische Ausgangsbedingungen und daraus resultierende Eigendynamiken charakterisiert. Das bedeutet, dass die im Diffusionsansatz unterspezifizierte Kontexte, die ausschließlich als Gegenstand der Aufnahme von ‚Welt-Kultur‘-Prinzipien in Betracht gezogen werden, in ihrer Besonderheit zu erfassen sind. Anders gesagt: die Studien zur internationalen Konvergenz von Bildungssystemen können zeigen, welche Dynamik aufgrund von welchen universalen Strukturen wirksam ist, um aber zu zeigen, wie die jeweilige Aneignung, An- und Einpassung weltweit diffundierter policies und Semantiken erfolgt, bedarf es einer genauen Analyse der lokalen Bedingungen. Transnationale Bildungsstrukturen bleiben somit als das zu erklärende und empirisch zu erfassende Phänomen bestehen, statt umgekehrt als universal geltendes vorausgesetzt zu werden.

Anmerkungen

1. An dieser Stelle wird mit Weltgesellschaft auf die kulturelle Dimension des Konzepts Bezug genommen.
2. Wenn der Säkularismus als politisches Programm vom kulturhistorischem Prozess der Säkularisierung unterschieden wird, kristallisiert sich das türkeispezifische Laizismus-Konzept bzw. das Konzept des Staatsislams der frühen Republik heraus: In der Türkei wird die Religion nicht vom Staat getrennt, sondern diesem untergeordnet und von ihm kontrolliert. Die wichtigste Rolle fällt hierbei dem Präsidium für Religionsangelegenheiten zu, das 1923 gegründet wurde und dem Ministerpräsidium unterstellt ist. Dieses ernennt, bezahlt und beaufsichtigt die islamischen Kleriker sowie religiöse Institutionen und ihre Veröffentlichungen (vgl. Käufeler, 2002, S. 60). Darüber hinaus klärt es die Bevölkerung über die Religionsfragen auf. Der Artikel 136 der Verfassung von 1982 schreibt vor, dass das Präsidium seine Aufgaben im Rahmen des Laizismus-Prinzips erfüllen solle; Ziel sei die „nationale Solidarität und Bindung“.
3. Nach Jäger sind solche Diskurse als Spezialdiskurse zu bezeichnen. Er unterscheidet zwischen Spezialdiskursen, dem so genannten Interdiskurs, und Gegendiskursen. Er bezieht sich zur Veranschaulichung dieser Kategorien auf ein von dem Bochumer Sprach- und Literaturwissenschaftler Jürgen Link entwickeltes Schema (Jäger, 1992, S. 154). Demzufolge sind Spezialdiskurse voneinander (und von Inter- und Gegendiskursen) deutlich unterschieden, denn sie besitzen ein jeweils eigenes typisches Vokabular, eine eigene typische Syntax sowie eigene typische Rituale, d.h. institutionalisierte und geregelte Redeweisen (vgl. Redaktion kultuRRevolution, 1986, S. 71). Beispiele wären der juristische, der medizinische, der religiöse oder auch der kriminologische Diskurs. Spezialdiskurse lassen sich in drei Gruppen aufgliedern: naturwissenschaftliche, humanwissenschaftliche und interdiskursiv dominierte Spezialdiskurse. Beispiele für die letzte Kategorie sind, nach Link, Theologie und Philosophie, welche zwar ebenfalls als wissenschaftliche Diskurse aufzufassen sind, im Unterschied zu den ersten beiden Teilbereichen verfügen sie jedoch über „keine speziellen empirischen gegenstände als korrelat ihres wissens, sondern beschäftigen sich speziell mit integration und totalisierung der diskurse [Kleinschreibung im Original]“ (Link, 1986, zitiert nach Jäger, 1993, S. 155).
4. Nach einer Studie von Akarsu (1990) werden erziehungswissenschaftliche Untersuchungen zu 60 % in der Zeitschrift ‚Eğitim ve Bilim‘ und zu 14 % in der Zeitschrift ‚Çağdaş Eğitim‘ veröffentlicht.
5. Das erste Gesetz trat mit der Verfassung von 1982, nach welcher der ‚nationale Sicherheitsrat‘ die Gesetzgebungsfunktion ausübte, in Kraft. Darin wurden die Grundlagen der Hochschulbildung in zwei ausführlichen Artikeln (Art. 130–131) geregelt. Nach Artikel 130 „... werden Universitäten, als öffentliche Körperschaften mit wissenschaftlicher Autonomie, staatlich und per Gesetz gegründet“. Nach dem gleichen Artikel dürfen neben dem Staat auch Stiftungen – unter der Voraussetzung, nicht gewinnorientiert zu arbeiten, Hochschuleinrichtungen gründen, die aber unter staatlicher Aufsicht und Kontrolle stehen. Die erste private Stiftungsuniversität ‚Bilkent‘ war im Jahr 1984 vom Hochschulvorsitzenden Doğramacı gegründet worden. (www.anayasa.gov.tr).
6. Die finanzielle, administrative und ökonomische Grundlage der stiftungseigenen Hochschulanstalten wird durch eine Verordnung geregelt. Diese Hochschulanstalten werden von einem Verwaltungsrat, Führungsrat genannt, geleitet, dessen Mitglieder die Gründerstiftung bestimmt. Er wählt im Einvernehmen mit dem Hochschulrat die leitenden Organe der Hochschulanstalt, schließt die Arbeitsverträge mit dem Lehrpersonal und hat das Bestätigungsrecht hinsichtlich der Ernennungen und der nichtakademischen Beförderungen und Entlassungen. Hinsichtlich des Lehrpersonals sind weder im Gesetz noch in der Verwaltungsordnung Vorschriften zu finden, die

den Lehrkräften, abgesehen von der Regelung der üblichen Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Beziehung, in ihrer Forschungs- und Unterrichtstätigkeit eine Unabhängigkeit zusichern. In den Stiftungsuniversitäten wird über die Wahl der Rektoren ohne Zustimmung der Hochschullehrer entschieden (Gesetz Nr. 2547, Artikel 13). Eine Einverständniserklärung des YÖK (Yüksek Öğretim Kurulu: Hochschulrat) muss vorliegen. Für das Amt des Rektors in den öffentlichen Universitäten werden demgegenüber in geheimer Abstimmung von den Hochschullehrern (dieser öffentlichen Universität) sechs Kandidaten vorgeschlagen. Der Hochschulrat wählt unter diesen drei Kandidaten aus, die dem Staatspräsidenten vorgeschlagen werden. Dieser beruft einen der Bewerber für fünf Jahre in das Rektorenamt. Der Zusatzartikel 9 des Gesetzes besagt, dass die Studiengebühren in den Stiftungsuniversitäten vom Führungsrat festgesetzt werden dürfen, während sie in den öffentlichen Universitäten vom YÖK festgelegt werden.

7. Artikel 32, der den Status der Imam- und Predigerschulen bis zu diesem Zeitpunkt regelte, lautete: „Imam-Hatip- (theologische) Gymnasien sind Schulen, die vom Nationalen Erziehungsministerium innerhalb der Mittelschulbildung eingerichtet wurden und für die berufliche und Hochschulbildung vorbereitende Erziehungs- und Bildungsprogramme anbieten“.
8. Köker präzisiert die Positionen der Protagonisten auf beiden Seiten bezüglich ihres Säkularisierungsprogramms und stellt fest, dass Säkularisierung von ‚laizistischer‘ wie von religiöser Seite mit der gleichen Vehemenz bekämpft wird. Er diagnostiziert eine sich abzeichnende autoritäre Allianz, eine ‚kemalistisch-laizistisch-türkisch-islamische Synthese‘ (Köker, 1990, S. 88). Die Lockerung der staatlichen Kontrolle der Religion wird von den meisten Laizisten abgelehnt, die in einem solchen Fall eine Zunahme extremistischer islamischer Umtriebe befürchten. Aber auch der größte Teil des *islami kesim (des religiösen Lagers)* möchte den republikanischen Staatsislam bewahren und hält wenig von einer Abschaffung oder Ausgliederung der Institution des *Diyanet*, da dieses den Islam im Staat vertrete. Islamischerseits beziehen sich Forderungen nach mehr religiöser Freiheit ausschließlich auf die Aspekte der republikanischen Ordnung, die als Einschränkungen islamischer Praxis wahrgenommen werden, wie das *türban-Verbot* und das Verbot religiöser Parteien. Religiöse Freiheit in einer Gesellschaft mit fast ausschließlich muslimischer Bevölkerung kann nach dieser Argumentation nur heißen, dass den Muslimen ermöglicht werden soll, dem Islam gemäß zu leben, und dass der majoritären Religion auch eine entsprechende öffentliche Rolle zugestanden wird. Laizisten und konservative Muslime, die als die antagonistischen Parteien im Kulturkampf der Türkischen Republik erscheinen, sind sich paradoxerweise weitgehend darüber einig, dass das ungeliebte und problematische institutionelle Arrangement, das sich herausgebildet hat – Staatskirche *cum* Staatslaizismus – einer Aufkündigung dieses ‚nationalen Pakts‘ vorzuziehen ist.
9. Für Höhne (2003) unterscheidet sich dieser durch das Stichwort der Wissensgesellschaft gekennzeichnete Diskurs grundsätzlich vom Subjektbegriff und von dem Erziehungs- und Bildungsdispositiv (vgl. Foucault, 1978, S. 119) in der liberalen Gesellschaft: „Funktionalität für gesellschaftliche Zwecke und Subjektivität werden hier nicht entgegengesetzt, sondern verschmelzen vielmehr zu einem neuen ‚Typ funktionaler Subjektivität‘. Hierbei geht es nicht mehr, wie oft nahe gelegt wird, um die Subsumption des Subjekts unter die funktionalen Erfordernisse, die von ‚außen‘ (Ökonomie) an es herangetragen werden. Vielmehr wird Funktionalität als Chance für das Subjekt begriffen, seine Kräfte zu steigern, sich Kompetenzen anzueignen und sich auf diesem Weg selbst zu entwickeln (vgl. Höhne, 2003, S. 85).

Literatur

- Ağdemir, S. (1998). Berufsberatung für weiterführende Schulen. In H. Coşkun, *Bildungsdiskussionen in Deutschland und in der Türkei* (S. 86–97). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Akarsu, F. (1990). Eğitim Araştırmaları 1966–1988. Niceliksel bir Analiz. *Eğitim ve Bilim*, 4, 20, 15.
- Avcı, H. (1991). Auf dem Weg zur Gründung von Stiftungsuniversitäten. *Sızıntı* [islamisch orientierte Zeitschrift], Mai, 9–12.
- Avis, J., Bloomer, M., Esland, G., Gleeson, D. & Hodgkinson, P. (1996). *Knowledge und nationhood: education, politics and work*. London: Cassell.
- Boli-Bennett, J. (1979). The ideology of expanding state authority in national constitutions 1870–1970. In J. Meyer & M. T. Hannan, *National development and the world system: Educational, economic, and political change, 1950–1970* (pp. 72–82). Chicago: University of Chicago Press.
- Carnoy, M. (2000). Volkswirtschaftliche Strukturanpassungen. Das veränderte Erscheinungsbild des Bildungswesens im internationalen Vergleich. In F.-O. Radtke & M. Weiß (Hrsg.), *Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit* (S. 66–94). Opladen: Leske + Budrich.
- Dale, R. (2000). Globalization: A new world for comparative education? In J. Schriewer (Ed.), *Discourse formation in comparative education* (pp. 87–110). Frankfurt a.M.: Lang.
- Donald, J. (1992). *Sentimental education. Schooling, popular culture and the regulation of liberty*. London: Verso.
- Eisenstadt, S. N. (2000). *Die Vielfalt der Moderne*. Weilerswist: Velbrück.
- Ertuğrul, E. (1997, 16. September). Den Prozeß beschleunigen. *Cumhuriyet*.
- Foucault, M. (1973). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1977). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht. Über Sexualität und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- Gazalcı, M. (1997, 13. November). Atatürks Bildungskonzept. *Cumhuriyet*.
- Gazalcı, M. (1998, 18. August). Sekiz yıllık eğitimin bir yılı. *Cumhuriyet*.
- Giddens, A. (1996). *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hannerz, U. (1998). *Transnational connections: Culture, people, places*. London: Hobsbawn.
- Hatipoğlu, T. (2002). Stiftungsuniversitäten. *Eğitim Araştırmaları*, 7, 15–19.
- Höhne, T. (2003). *Pädagogik der Wissensgesellschaft*. Bielefeld: Transcript.
- Höhne, T., Kunz, T. & Radtke, F.-O. (1999). *Bilder von Fremden – Formen der Migrantendarstellung als der ‚anderen Kultur‘ in deutschen Schulbüchern von 1981–1997* (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Forschungsberichte, Bd. 1). Frankfurt a.M.: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Hübner, K. (1998). *Der Globalisierungskomplex. Grenzlose Ökonomie – grenzlose Politik?* Berlin: Edition Sigma.
- Jäger, S. (1992). *Brandsätze, Rassismus im Alltag*. Duisburg: DISS.
- Jäger, S. (1993). *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. Duisburg: DISS.
- Kaelble, H. & Schriewer, J. (1999). *Gesellschaften im Vergleich: Forschungen aus Sozial- und Geschichtswissenschaften* (2., durchgesehene Aufl.) Frankfurt a.M.: Lang.
- Käufeler, H. (2002). *Das anatolische Dilemma. Weltliche und religiöse Kräfte in der modernen Türkei*. Zürich: Chronos.
- Kafadar, O. (1999). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tartışmaları. *Birikim*, 5.
- Kepenek, Y. (1991, 11. März). Vom Zusammenbruch bis zum Einsturz: Die Hochschulbildung. *Cumhuriyet*.
- Keyman, F. (2000). *Türkiye ve Radikal Demokrasi*. Istanbul: İletişim.
- Köker, L. (1990). *Modernleşme, Kemalizm ve Demokrasi*. Istanbul: İletişim.

- Koru, F. (1997, 18. August). Ist es eine Niederlage oder ein Erfolg? *Cumhuriyet*.
- Lash, S. & Urry, J. (1994). *Economies of signs and space*. London: Sage Publications.
- Luhmann, N. (1981). *Politische Theorie im Wohlfahrtsstaat*. München: Olzog.
- Meyer, J. W. (1980). The world policy and the authority of the nation-state. In A. Bergesen, *Studies in the modern world educational revolution* (pp. 109–137). New York: Academic Press.
- Meyer, J. W. & Ramirez, F. O. (2000). The world institutionalization of education – Origins and implications. In J. Schriewer (Ed.), *Discourse formation in comparative education* (pp. 111–132). Frankfurt a.M.: Lang.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O., Rubinson, R. & Boli-Bennett, J. (1977). The world educational revolution, 1950–1970. *Sociology of Education*, 50 (3), 242–258.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O. & Soysal, Y. N. (1992). World expansion of mass education, 1870–1980. *Sociology of Education*, 61 (2), 128–149.
- Nederveen Pieterse, J. (1998). Der Melange-Effekt. In U. Beck (Hrsg.), *Perspektiven der Weltgesellschaft* (S. 87–125). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Onur, K. (1991, 10 März). Private Stiftungsuniversitäten. *Cumhuriyet*.
- Protokollzeitschrift der Großen Nationalversammlung der Türkei*. (1991). Bd. 58. Ankara: Archiv der türkischen Parlamentssitzungen.
- Protokollzeitschrift der Großen Nationalversammlung der Türkei*. (1997). Ankara: Archiv der türkischen Parlamentssitzungen.
- Ramirez, F. O. & Boli-Bennett, J. (1987). The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization. *Sociology of Education*, 60, 2–17.
- Redaktion kultuRRevolution (1986). Kleines Begriffslexikon. *kultuRRevolution. Zeitschrift für angewandte diskurstheorie*, 11, 70–71.
- Ritzer, G. (1992). The McDonaldization of society: An investigation into the central concept. In M. Featherstone, *Global culture: Nationalism, globalization and modernity* (pp. 15–31). London: Sage.
- Robertson, R. (1998). Glokalisierung, Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In U. Beck (Hrsg.), *Perspektiven der Weltgesellschaft* (S. 192–221). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schofer, E. & Meyer, J. W. (2005). The worldwide expansion of higher education in the twentieth century. *American Sociological Review*, 70, 898–920.
- Schriewer, J. (1987). Vergleich als Methode und Externalisierung auf Welt. Vom Umgang mit Alterität in Reflexionsprinzipien. In D. Baecker, J. Markowitz, R. Stichweh, H. Tyrell & H. Willke (Hrsg.), *Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag* (S. 629–668). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schriewer, J. (1992). The method of comparison and the need for externalization: Methodological criteria and sociological concepts. In J. Schriewer & B. Holmes (Eds.), *Theories and methods in comparative education* (pp. 25–83). Frankfurt a.M.: Lang.
- Schriewer, J. (2002). Internationalisierung der Bildungsforschung. In R. Hofstetter (Hrsg.), *Erziehungswissenschaften im 19.–20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin* (S. 507–529). Bern: Lang.
- Selçuk, I. (1997, 30. August). 8 Jahre? *Cumhuriyet*.
- Sultana, R. (1995). A uniting Europe, a dividing education? Supra-nationalism, euro-centrism and the curriculum. *International Studies in the Sociology of Education*, 5 (2), 115–144.
- Toulmin, S. (1996). *Der Gebrauch von Argumenten* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- TÜSIAD. (1994). *Türkiye’de ve Dünyada Yükseköğretim, Bilim ve Teknoloji*. Istanbul: TÜSIAD.
- TÜSIAD. (1997). Perspektiven der Demokratisierung in der Türkei. In Dialog-Kreis ‚Krieg in der Türkei‘ (Hrsg.), *Wirtschaft contra Militär in der Türkei*. Idstein: KOMZI.
- UNESCO. (1996). *Weltbildungsbericht*. Bonn: Deutsche UNESCO Kommission e.V.

- Wallerstein, I. (1984). *The politics of the world economy: The states, the movements and the civilizations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weiß, M. (1993). Der Markt als Steuerungssystem im Schulwesen? *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (1), 71–84.
- Yazgan, M. (1997, 24. August). Das Beharren auf der 8-jährigen Bildung. *Zaman*.
- YÖK (Yüksek Öğretim Kurulu). (2003). *Türk Yüksek Öğretiminin Bugünkü Durumu*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu.