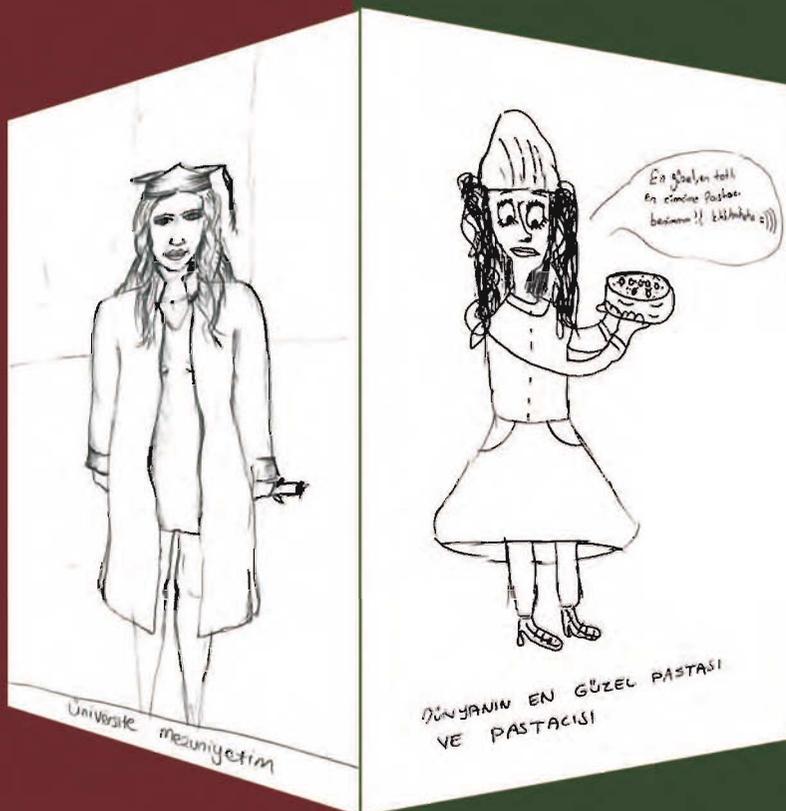


POTENTIALE EINER DEMOKRATISCHEN SCHULE IN DER TÜRKEI UND IN DEUTSCHLAND

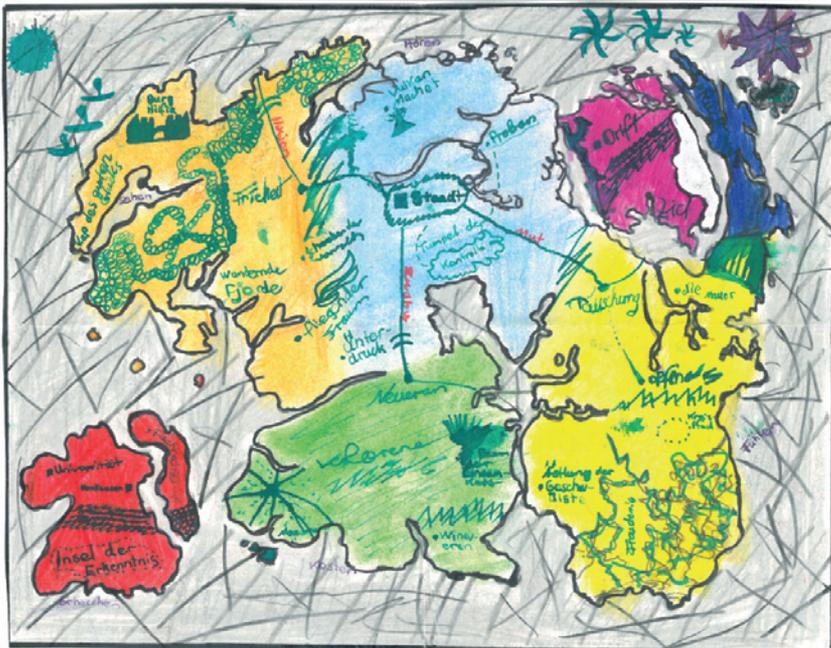


SCHÜLER UND LEHRKRÄFTE IN KÖLN UND IN ANKARA

KATALOG UND EINFÜHRUNG ZUM VERGLEICH

NIPPES MUSEUM KÖLN

AUSZUG



Weltkugel

Die Karte ist ein Fragment der zweidimensionalen Abbildung der großen Weltkugel, die der Weltenroboter mit sich trägt. Die einzelnen Aspekte ergeben für sich allein betrachtet, da sie verschlüsselt vorliegen, kaum einen Sinn. Daher ist es unsere Aufgabe, dieses Gewirr zu lösen und uns auf dieser Karte, vielleicht auf der ganzen Kugel, einen Platz zu suchen, der mehr als bloße Roboterzüge trägt und ein wenig der Komplexität aufhebt. Können wir diesen Ort finden, spielt es keine Rolle, auf welcher der vielen Kugeln des Roboters wir leben. Ich kann nur die Mittel zu diesem Weg bereitstellen und erklären, was es mit dem Weltroboter auf sich hat: Vor dem Urknall wurde er geboren und lebte zufrieden, bis ihm die Geburt des Universums auferlegte, unermüdlich die Welten der Dinge, Spuren und Menschen an ihre Positionen zu lenken. Dadurch wurde er der unfreiwillige Diktator des Universums. Um aus seinen Kugeln und ihren Drehungen zu entfliehen, müssen wir unsere Karte entwerfen, Positionen ermitteln, die Karten zusammenfügen und aus der entstandenen Welt flüchten, bis wir der größten aller Maschinen entkommen. Stürmt die Gischt / Bricht die Sicht / Heult der Wind / Merkt Menschenkind / Wir sehn blind / Wie wir sind.

Schüler Q1, Gymnasium Köln

Wolfgang Zaschke

Potentiale einer demokratischen Schule in der Türkei und in Deutschland

Internationale Bildungssteuerung im Kontext generativer
Themen von Schülern und Lehrkräften

Fluchtpunkt Wohlfahrtsstaat

Einführung und Katalog



Impressum

Potentiale einer demokratischen Schule in der Türkei und in Deutschland. Internationale Bildungssteuerung im Kontext generativer Themen von Schülern und Lehrkräften

/ [Fluchtpunkt Wohlfahrtsstaat: Einführung und Katalog]

Democratic Education in Turkey and Germany. Global Prospects of Educational Government in the View of Students and Teachers

/ [Common Perspectives on Education in the Welfare State: Essay and Catalogue]

/ Wolfgang Zschke

Köln: Nippes Museum, 2017

ISBN 978-3-9808826-4-4

© 2017 Jugendhilfe und Schule e.V.

Nippes Museum Köln - Träger: Jugendhilfe und Schule e.V. Kempener Str. 95 - 50733 Köln

Telefon / Fax: 0049 221 727275

<http://www.nippes.jugend-nrw.de>

Bezug: nippes.museum@web.de

Titelbilder: S.Y., Der schönste Kuchen der Welt und die schönste Kuchenmeisterin der Welt; S.N.G., Absolventin mit Diplom, Berufsgymnasium / Teknik ve Meslek Lisesi Ankara, Klasse 12; Schüler Kl.12: Weltroboter / Gymnasium Köln

Mit Unterstützung des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge BAMF aus Mitteln des Europäischen Integrationsfonds (EIF 13-1048), des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend BMFSFJ aus dem Bundesjugendplan für einen Fachkräfteaustausch, der Stadt Köln für die Basisarbeit im interkulturellen Zentrum und der spezialisierten Jugendeinrichtung und des Ministeriums für Arbeit, Integration und Soziales des Landes NRW für das interkulturelle Zentrum und die Integrationsagentur Nippes

Der Träger Jugendhilfe und Schule e.V. ist Mitglied im Paritätischen Wohlfahrtsverband DPWV.

INHALT

EDITORIAL

Potentiale einer demokratischen Schule in der Türkei und in Deutschland.

Die Sammlung Ankara im Nippes Museum 7

FLUCHTPUNKT WOHLFAHRTSSTAAT

Bildungssteuerung in der Türkei und in Deutschland

Einführung zum internationalen Vergleich 9

1. Versachlichung durch internationalen Vergleich 11

2. Internationale Steuerung und soziale Mobilisierung 15

3. Konvergenz und Differenz im Ländervergleich 18

4. Perspektive Wohlfahrtsstaat? 24

5. Generative Themen von Schülern und Lehrkräften 28

6. Heuristik und Methoden 38

KATALOG

ANKARA

Berufsgymnasium 49

Imam Hatip Gymnasium 79

Anadolu-Gymnasium 95

Mittelschule 121

Vorschule 153

KÖLN

Berufsschule 167

Gesamtschule 181

Realschule 207

Gymnasium 227

LEHRKRÄFTE

Erzieherinnen Gazi - Universität Ankara 239

Deutschlehrerinnen Gazi - Universität 240

Deutschlehrer Anadolu Gymnasium 241

Vorsitzender Lehrerverein EĞİT-DER - Türkei 242

Erzieherinnen Nippes Museum 244

Lehramtsanwärter Fachseminar Türkisch Köln 246

Mitwirkende Organisationen

Workshops mit Schülern

Am Projekt teilnehmende Schulen

Teknik Lisesi / Berufsgymnasium Kl.12 Altındağ-Ankara
Imam Hatip Lisesi / Religiöses Gymnasium Kl. 12 Demetevler - Ankara
Anadolu Lisesi /Gymn. Kl. 9 Ayranci - Ankara
Ortaokulu / Mittelschule Kl. 6 Sk. Beysukent - Çankaya - Ankara
Anaokulu / Vorschule Kl.0 Etlik - Ankara
Bertha-von-Suttner Realschule Köln-Ehrenfeld, Klasse 5
Luise-Meitner-Gesamtschule Köln-Porz, Klasse 10
Josef-DuMont-Berufskolleg Köln-Nippes, Berufspraxisklasse

Sonstige Besuchergruppen und Einzelbesucher

Katholisches Gymnasium, Q1
Besucher des Schülerzentrums im Nippes Museum

Gruppendiskussionen

Gazi Universität / Pädagogische Fakultät / Erzieher
Gazi Universität / Pädagogische Fakultät / Deutschlehrer
Anadolu Gymnasium / Anadolu Lisesi Seylanbağları - Ankara / Deutschlehrer
Lehrerverein EGIT-DER - Türkei / Vorstand
Erzieherinnen Köln / Aus- und Fortbildungsgruppe Nippes Museum
Lehramtsanwärter Köln / Fachseminar Türkisch im Zentrum für schulpraktische Lehrer-
ausbildung

Impulse

Katalog Sammlung Ankara 1996
Karten / Exponate / Führungen zu aktuellen Lebenslagen von Schülern in Deutschland
zu Kinderspiel, Biografie / Familie, Arbeit der Eltern, Armut, komplementärem Lernen,
Förderschule, Biografien von Erziehern und Lehrkräften, Medien

Validierung

Schüler Köln: Führungen, Workshops, Besucherzeitungen
Fachkräfte Köln: Führungen, Workshop, Kurs, Besucherzeitung
Transkription und Auswertung: Mitarbeiter Nippes Museum
Expertengespräche: Klassenlehrer Realschule, LAGA NRW, Eltern Förderschüler, pensio-
nierte türkische Lehrkräfte
Kollegiale Beratung: Internationale Familienberatung, interkulturelle Zentren Köln

EDITORIAL

Potentiale einer demokratischen Schule in der Türkei und in Deutschland

Die Sammlung Ankara im Nippes Museum

Die Frage nach Potentialen einer demokratischen Bildung stellt sich in immer neuer Dimension in allen Ländern, die mit den internationalen Leistungsvergleichen nach PISA und dem Anspruch einer globalen Steuerung nationaler Bildungsreformen durch OECD, Weltbank, WTO und EU überzogen werden.

Auch in Deutschland und in der Türkei steht die Bildungspolitik einschließlich der angewandten Pädagogik, Lehrerbildung, Studienordnungen und der kommunalen Infrastruktur für Kleinkindbetreuung, Jugendhilfe, Ganztagschulen und Inklusion zur Disposition in einer permanenten Debatte. Die Einführung erläutert diesen Kontext mit Blick auf einige Themen, die in der hier vorgestellten Sammlung von Schüler- und Fachkräfteportraits aus Deutschland und der Türkei zu entdecken sind. Gegenstand sind Zeichnungen und Erzählungen zum Bild der Schule in der Türkei und in Deutschland.

Die Arbeiten aus Workshops in Köln und Ankara vermitteln einen Eindruck von Geschichte und neuerer Entwicklung der Bildungspolitik aus der Perspektive der Akteure. Sie bieten Anlass, Klischeebilder von den Ländern, von Schule, Bildung, Jugend

und Migration, zu hinterfragen. Dafür stehen die Exponate selbst. Der Perspektivenwechsel auf Lebenslagen und Professionen erschließt in einem zweiten Effekt qualitative Kriterien für den internationalen Vergleich. Dafür stehen das Gespräch, Feedbacks und Kooperation mit Schulklassen und Lehrkräften bei Auswertung und Vergleich. Erhebung und Auswertung gehören zu einem Langzeitprojekt im Nippes Museum und in dem angeschlossenen sozialen Zentrum.

Die Sammlung Ankara 1996 - 2016

Eine erste Sammlung zu Schule und Erziehung in Ankara entstand 1996, kurz vor der Verlängerung der Schulpflicht in der Türkei von fünf auf acht Jahre. 220 Schülerportraits aus fünf türkischen Schulen, Interviews mit Lehrkräften, Mitgliedern der Lehrgewerkschaft und dem Lehrerverein Eğit-der und vom Schulmuseum Ankara zur Verfügung gestellte Fotos zur Geschichte der türkischen Dorfinstitute erinnern an die in Deutschland wenig beachtete reformpädagogische und demokratische Tradition der türkischen Schule und Lehrerbildung. Die soziale und politische Differenzierung, die Kontinuität des Kemalismus und die Gleichzeitigkeit aktueller Jugend-

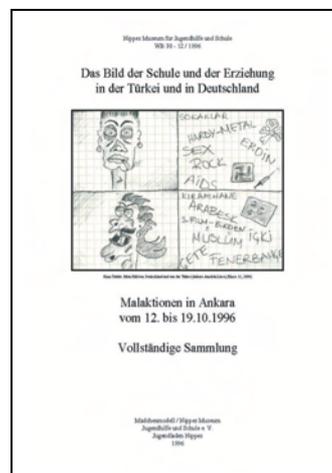
und Umweltthemen widersprachen schon damals dem bis in die soziale Praxis verbreiteten Bild einer Kulturdifferenz, das zu Missverständnissen in der Wahrnehmung der in Deutschland aufgewachsenen Kinder führte. Als Heuristik für den internationalen Vergleich bot sich ein Vergleich von Arbeitsorientierungen der Schüler und Fachkräfte an.¹

Eine neue Sammlung begann 2012 nach Einführung der zwölfjährigen Schulpflicht in der Türkei mit neuen Mal- und Interviewaktionen in Ankara. 120 Zeichnungen mit Schülerinterviews und Blitzlichter aus Gruppendiskussionen mit Fachkräften erzählen Geschichten von den ausgebauten Vorschulen und Berufsschulen, zur sozialen Schichtung, zum verstärkten Bildungsaufstieg von Mädchen, aber auch zur Modellierung von Erfolg gemäß oder entgegen den internationalen Standards. Seit dem Schuljahr 2014 / 15 wird die neue Sammlung in Parallelaktionen mit Kölner Schulklassen fortgesetzt und um eine wachsende Zahl von Exponaten kölnischer Haupt-, Real-, Gesamt-, Gymnasial- und Berufsschüler ergänzt. Neben den unterschiedlichen Lebenslagen beleuchtet der internationale Vergleich auch unerwartete Gemeinsamkeiten, politische und soziologische Konvergenz.

Für das Zustandekommen der neuen Sammlung haben wir den 300 bisher beteiligten Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften aus 13 Schulen in Köln und Anka-

ra zu danken, ebenso dem Generalkonsulat Köln-Hürth und dem türkischen Bildungsministerium, die Mal- und Interviewaktionen in Ankara genehmigten und die Partner vermittelten. Die Erhebung in Ankara wurde durch eine Förderung des Bundesjugendministeriums für den Fachkräfteaustausch ermöglicht. Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge BAMF unterstützte die Durchführung von Parallelaktionen in Köln und die Vorbereitung von Ausstellung und Besuchsprogramm mit einem Zuschuss aus dem Europäischen Integrationsfonds. Die Kölner Lehrkräfte Birsen Akdemir und Abdullah Atilgan halfen bei der Exkursion und den Interviews in Ankara. Nurittin Yildiran begleitete als ortskundiger Deutschlehrer die Schulbesuche im Auftrag des Schulamts Ankara wie vor 20 Jahren so auch bei der neuen Sammlung.

Wolfgang Zaszcke



¹Nippes Museum 1996a: Das Bild der Erziehung in der Türkei und in Deutschland. Dokumentation einer Fachveranstaltung zur interkulturellen Woche 1995, Köln; Nippes Museum 1996b: Das Bild der Schule und der Erziehung in der Türkei und in Deutschland, Katalog zur Sammlung Ankara, Köln.

Fluchtpunkt Wohlfahrtsstaat

Bildungssteuerung in der Türkei und in Deutschland

Eine Einführung zum internationalen Vergleich

Wolfgang Zaschke

Die Schulentwicklung in der Türkei ist geprägt vom Ausbau der vorschulischen Erziehung und der Berufsgymnasien, Ausweitung der Schulpflicht von 5 auf 12 Jahre, Rückgang von Analphabetismus, verbesserten Laufbahnen der Mädchen und zunehmender Akademisierung. In Deutschland konzentriert sich die Entwicklung auf den Ausbau der Kleinkindererziehung, von Ganztagschule und Inklusion. In beiden Ländern wachsen die Ansprüche auf soziale Öffnung der Schulen, Höherqualifizierung und Chancengleichheit in allen Schichten. Der Legitimationsbedarf der Bildungspolitik wird verstärkt durch internationale Rankings und Expertisen. Beide Länder stehen nebeneinander auf dem Prüfstand der mit unterschiedlicher Richtung von allen internationalen Organisationen beanspruchten globalen Steuerung.

Hier knüpft das Projekt einer gemeinsamen Sammlung von narrativen Texten und Bildern mit Schülern und Lehrkräften aus Köln und Ankara an. Wird die internationale Standardisierung von Bildungspolitik in der Praxis akzeptiert und woher bezieht sie ihre Berechtigung? Welche Zugänge bieten sich an, demokratische Ansprüche der Ak-

teure zu entdecken und in den Politikfeldanalysen zu berücksichtigen?

Im Ländervergleich werden Bildungsreformen als öffentliche Aufgaben und in ihrer Funktion für die nationale Wirtschafts-, Arbeitsmarkt-, Migrations- und Armutspolitik zum Thema. Dieser hat es mit Innenpolitik zu tun und erinnert daran, dass Bildungspolitik in ein sozialstaatliches Netzwerk eingebettet ist. Demokratische Legitimation der Fachpolitik verlangt Transparenz ihrer Verflechtung und Wirkung in diesem Kontext. Für den Vergleich bedeutet dies einen Perspektivenwechsel von der Pädagogik auf die Politikverflechtung, der hilft die Ansprüche und Strategien globaler Bildungssteuerung und ihre pädagogische Rechtfertigung zu hinterfragen: Sind die Potentiale demokratischer Bildung in der Türkei geringer als in Deutschland, wenn man sie an ihrer sozialstaatlichen Funktion statt an den internationalen Rankings oder den wechselnden Türkeibildern in der deutschen Öffentlichkeit misst? Einiges spricht dafür, dass sie nicht geringer sind. Führt die rasche Übernahme internationaler Standards und Reformmodelle in Deutschland zu besserer Bildungsbeteiligung und ge-

rechter Verteilung der Chancen? Einiges spricht dafür, dass eine defensive Umsetzung und Abwehr von Privatisierung, wie sie in der Türkei zu beobachten ist, auch Vorteile verspricht.

Solche Fragen erscheinen sinnvoll, da realistische und demokratische Steuerungsmodelle langfristig nicht an den Akteuren und Subjekten vorbei umzusetzen sind. Die Umbrüche, Suchbewegungen und Kehrtwendungen der Bildungspolitik in Deutschland, das oft thematisierte Demokratiedefizit und teilweise Scheitern der EU im Bolognaprozess, die Vorbereitung eines Freihandelsabkommens zu Sozial- und Bildungsdiensten (TISA) stellen die Realisierung demokratischer Bildung nicht weniger in Frage als die Staatskrise mit massenhaften Entlassungen und möglichen Umbrüchen im Bildungswesen der Türkei.

Die Frage nach inneren, subjektiven, fachlichen Potentialen einer demokratischen Schule erscheint nachrangig gegenüber umfassenden Schulreformen und einer internationalen Steuerung, die an der Souveränität nationaler Sozial-, Wirtschafts- und Bildungspolitik rüttelt. Aber es ist auch damit zu rechnen, dass eben diese sozialen Potentiale langfristig wirken. Zu ihnen gehören die Orientierung an Wettbewerb und Individualisierung, aber auch soziale Ansprüche, Kontinuität von Familien und fachliches Interesse an Bildung und Arbeit. Internationale Vergleiche zu Außenpolitik und Menschenrechtspolitik besitzen ihre eigene Berechtigung und ihre eigenen Gesetze. Aber sie stoßen an gesellschaftspolitische Grenzen. Frieden, Kooperation und Demokratie hängen von sozialem Ausgleich und

sachlich realisierbaren, lokalen und nationalen Lösungen ab, wie es sich etwa bei der so genannten Flüchtlingskrise 2015 / 16 zeigte. Die Notwendigkeit einer Deeskalation und Versachlichung der internationalen Beziehungen unterstreicht nicht zuletzt die rasche beiderseitige Rückkopplung zwischen nationalistischen Tendenzen im eigenen und jeweils anderen Land. Die Erweiterung des Ländervergleichs um die alltäglichen, fachlichen Perspektiven in der Praxis von Lehrkräften und Schülern verweist auf die Möglichkeit einer solchen Heuristik der Entspannung.

Das Projekt verbindet eine langfristige Intervention zur Begegnung und Diskussion in der sozialen Praxis mit der Exploration von Potentialen demokratischer Bildung auf Seiten der Schüler und in der Professionsauffassung von Lehrkräften in beiden Ländern. Die Exponate in Ausstellung und Katalog bieten Anschlüsse und Vergleichsmöglichkeiten für alltägliche, fachliche, professionelle und politische Diskurse.

Die Einführung skizziert den Kontext der internationalen Bildungssteuerung und plädiert für eine Versachlichung des Ländervergleichs Türkei - Deutschland durch eine sozialstaatliche Perspektive (1. Versachlichung durch internationalen Vergleich). Die Verbindung hybrider Reformen mit taktischen Formen sozialer Mobilisierung erzeugt in beiden Ländern neue Aufgaben demokratischer Legitimation (2. Internationale Steuerung und soziale Mobilisierung). Beim institutionellen Vergleich der nationalen Schulreformen zeigen sich neben historischen Unterschieden auch teilweise Angleichung, Konvergenz der sozialen Schich-

tung und verschiedene, dem Durchgriff der internationalen Steuerung entgegen wirkende Tendenzen (3. Konvergenz und Divergenz im Ländervergleich). In beiden Ländern ist ein quantitativer Ausbau und nicht ein Niedergang des Wohlfahrtsstaates festzustellen, wohl aber ökonomische und politische Grenzen seiner Legitimation durch hybride Reformen, gemischtwirtschaftliche Finanzierung, korporative Willensbildung und die damit verbundenen Effekte für die Sozial- und Privilegienstruktur (4. Perspektive Wohlfahrtsstaat). Für Kontinuität und teilweise Konvergenz sprechen trotz aller bildungs-, innen- und außenpolitischen Turbulenzen die subjektiven Ressourcen der Akteure (5. Generative Themen von Schülern und Lehrkräften). Zu warnen bleibt vor direkten Ableitungen oder Kurzschlüssen der Akteursperspektive mit Tagespolitik und akademischer Diskussion (6. Heuristik und Methoden).

1. Versachlichung durch internationalen Vergleich

Vor 30 Jahren war das Türkeibild in Deutschland noch von einer entwicklungspolitischen Perspektive geprägt, die Projekte für Rückkehrer, Zusammenarbeit zwischen Goetheinstitut und Anadolu-Schulen, Initiativen zur Übernahme der dualen Berufsausbildung und Vermögensbildung in der Türkei umfasste.¹ Heute stehen beide Länder nebeneinander auf dem Prüfstand der internationalen wirtschaftspoliti-

schen Organisationen und müssen sich mit vergleichbaren Problemen einer permanenten Bildungsdiskussion und der sozialen Mobilisierung von potentiellen Gewinnern und Verlierern im verschärften Wettbewerb, nicht zuletzt mit dem häufig beklagten Demokratiedefizit der internationalen Organisationen und der EU auf mehreren Ebenen auseinandersetzen.²

Der Ländervergleich kann zur Versachlichung beitragen, indem er die hohen, teils vermessenen Ansprüche der Standardisierung und dezentralen Durchsetzung an der sozialen, innenpolitischen Realität der Länder und insbesondere an dem konkreten Bedarf misst, wie ihn Schulen, Jugendhilfe, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler artikulieren. Die Frage nach den Potentialen demokratischer Bildung kann auch zur innenpolitischen Aufklärung beitragen. Klischeebilder vom jeweiligen Partnerland irritieren - NATO-Mitgliedschaft, EU-Assoziation der Türkei, Migrationsgeschichte und globaler Steuerung zum Trotz - die Eingliederung türkischer Zuwanderer in Deutschland und die internationale Kooperation der Länder, nicht zuletzt den EU-Beitritt der Türkei.³ Deutungsmuster der Kulturdivergenz oder Islamisierung werden auch in Fachdiskursen konserviert, die den Ländervergleich auf individuelle Grundrechte, nationalistische Konflikte oder ein allgemeines Wohlstands- und Demokratiefälle fokussieren. Sie ermutigen religi-

¹Meier, M. G. 1988: Bildung – Eine Chance für das Schwellenland Türkei? Diss. Augsburg 1987, Berlin 1988.

²Busemeyer, M.R. 2015: Bildungspolitik im internationalen Vergleich, Konstanz / München, S. 123f.

³Spiegel-Titel „Gefährlich fremd“ – 16-14.4.1997; Spiegel Spezial 1-2016: Brennpunkt Türkei, 13.9.2016; Madeker, E. 2008: Türkei und europäische Identität, Wiesbaden.

öse, provinzielle und nationalistische Organisationen und erschweren die Kooperation, fachliche und kommunale Einflussnahme von Schülern, Eltern, Auslandsorganisationen und Berufsverbänden. In Verbindung mit außenpolitischen Konflikten erscheint sogar ein Umschlag latenter in manifeste Feindbilder vom jeweils anderen Land nicht ausgeschlossen.

Sozial- und Politikwissenschaft mahnen zur Versachlichung. Politikfeld- oder Policy-Analysen zur Bildungspolitik, die den Blick für ihre sozialstaatliche Funktion und Vernetzung öffnen, fragen nach Ähnlichkeiten und Konvergenzen auch mit ehemaligen Schwellenländern.⁴ Geistes- und Sozialwissenschaftler verweisen darauf, dass die Einforderung allgemeiner Grundrechte unverbindlich bleibt und paradox wirken kann, wenn sie pauschal erfolgt und nicht für konkrete Fachpolitiken spezifiziert wird. Vergleicht man die Grundrechtspraxis der Länder in Schulen, Sozial-, Jugend- und Arbeitsförderung oder im Beruf, wird schnell deutlich, dass es beiderseits Grenzen der rechtsstaatlichen Legitimation durch Bildungsaufstieg und soziale Absicherung und auch beiderseits unerkannte, subjektive Potentiale der Demokratisierung gibt.⁵

⁴Busemeyer, M.R. u.a.(Hg.) 2013: Wohlfahrtspolitik im 21. Jahrhundert. Neue Wege der Forschung, Frankfurt/M., / N.York, S. 217.

⁵Liebscher, D. / u.a. 2012: Wege aus der Essentialismusfalle, Überlegungen zu einem postkategorialen Antidiskriminierungsrecht, in: Kritische Justiz (2012)2, S.204-18; Mendelski, M. 2016: Das europäische Evaluierungsdefizit der Rechtsstaatlichkeit, in: Leviathan 44(2016)3, S. 366-98, S. 373; Vismann, C. 2012: Menschenrechte: Instanz des Sprechens – Instrument der Politik, in: dies., Das Recht und seine Mittel, Frankfurt/M. 2012, S. 228-252; Arendt, H.

Versachlichung durch internationalen Vergleich gehört zum Konzept der internationalen wirtschaftspolitischen Organisationen. Die PISA - Studien der OECD vergleichen Schulleistungen mit Blick auf die Wettbewerbs- oder Beschäftigungsfähigkeit der Schüler und verweisen auf soziale Erfolgsbedingungen, die dem Klischeebild eines Entwicklungs- oder Kulturgefälles widersprechen. Sie leisten Ideologiekritik, indem sie das koloniale oder eurozentrische Leitbild einer kulturellen Hierarchie durch zivile, wirtschaftspolitische Ziele ersetzen, die ebenfalls umstritten aber verhandelbar erscheinen. Wenn Deutschland bei PISA im Mittelfeld, die Türkei noch darunter rangieren, beide Länder sich aber in dem einen oder anderen Fach verbessert haben, mag das den Wettbewerb beleben. Wettbewerbs- oder Leistungsorientierung gehören traditionell zum sozialstaatlichen Konsens. Eine Legitimation spezifischer Reformen oder der globalen Bildungssteuerung selbst wäre daraus nicht abzuleiten. Der Ansatz, Bildung als Humankapital zu standardisieren, zu messen, zu vermarkten und tendenziell zu privatisieren, verschiebt jedoch die sozialen Grenzen und stellt außer den bildungspolitischen letztlich auch die sozialpolitischen Ansprüche in den Ländern in Frage, so auch den in Deutschland und in der Türkei benötigten sozialstaatlichen Kompromiss.⁶

1993: Die Aporie der Menschenrechte, in: Elemente und Ursprünge totalitärer Herrschaft, München, S.452-70; Benhabib, S. 2014: Menschenrechte und die "Kritik der humanitären Vernunft". Vortrag an der Universität Köln am 19.4.2014, in: dies. 2016: Kosmopolitismus ohne Illusionen, Frankfurt/M., S. 216-278.

⁶OECD 2016a: PISA 2015: Excellence in Educa-

Eine sozialstaatliche Perspektive wird dem gegenüber von der Internationalen Arbeitsorganisation vertreten. Sie zieht sozialpolitische Kriterien auch zur Frage nach dem demokratischen Gehalt der Bildungspolitik heran. Diese Frage stellen sich zwar auch die internationalen wirtschaftspolitischen Organisationen, und ihre Strategie dezentraler Durchsetzung sieht Partizipation auf allen Ebenen vor. Sie findet aber, nicht nur bei den Handelsverträgen, oft neben nationalen Parlamenten, Gerichten und der Zuständigkeit von Fachressorts in nicht legitimierten oder fachfremden Gremien und als Teil einer strategischen Steuerung statt, die ihre Bewertung, das Wissensmanagement und den zur Legitimation benötigten Output selbst kontrolliert. Der hierzu betriebene Aufwand verdeutlicht, dass auch die wirtschaftspolitischen Organisationen entgegen der Rhetorik vom Souveränitätsverlust von einem fortbestehenden Primat und Widerständen der Innenpolitik ausgehen. Dem trägt die internationale Arbeits- und Sozialpolitik der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) Rechnung, indem sie ihre internationale Standardsetzung weiterhin an völkerrechtlich gültige Übereinkommen und Empfehlungen bindet, die national ratifiziert werden müssen, und indem sie eine sozialpolitische Rahmung der internationalen Programme zu Entwicklungshilfe, Armutsbekämpfung, Kinderarbeit und Qualitätsentwicklung von Ausbildung und Arbeit anstrebt. Mit ihrer dreigliedrigen Verfassung, die einen Kompromiss von Arbeitgeber-, Arbeitnehmer- und Regierungsvertretern in den Entscheidungs-

gremien verlangt, fordert die ILO zumindest eine korporative Legitimation der internationalen Standardsetzung durch Staaten und Sozialpartner.⁷

Im Unterschied zu den Leistungsvergleichen der OECD, die eine systemimmanente Legitimation durch restriktiv modellierten Bildungsoutput versucht, wird Bildungspolitik in der ILO in ihrer Verflechtung mit Wirtschafts-, Arbeitsmarkt-, Migrations- und Armutspolitik bewertet. Dem Modell der Verflechtung entspricht auch ein anspruchsvolleres Konzept der Legitimation, das nach dem politischen Kompromiss fragt, an dem der erwünschte Output zu messen ist. Das gilt ebenso für die zahlreichen Aushandlungen, NGOs und Experten in staatlichen und nichtstaatlichen Gremien und Kommissionen im Kontext der internationalen Bildungssteuerung. Hinterfragt werden die Wissenspolitik und das Wissensmanagement, die zur Legitimation herangezogen werden. Wie die im Bildungssystem selbst definierten Standards sind auch diese Beiträge an gesellschaftspolitischen Kriterien zu messen. Die Perspektive der internationalen Sozialpolitik ist dabei weiterhin auf das Konzept eines Normalarbeitsverhältnisses, wie es schon als Leitfaden zum Ausbau nationaler Beschäftigungspolitik diente, verpflichtet.⁸

Andererseits wurde die Perspektive einer

⁷Zaschke, W. 1990: Die Analyse internationaler Politikfelder in der liberalen Schule. Am Beispiel der internationalen Sozialpolitik, Nijmegen, http://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/113809/mmubn000001_103109498.pdf.

⁸Mückenberger, U. 2010a: Krise des Normalarbeitsverhältnisses – ein Umbauprogramm, in: Zeitschrift für Sozialreform 56(2010)4, S. 403-20.

internationalen Verrechtlichung mit Blick auf den Einbezug der Entwicklungsländer bereits durch die Auszeichnung von verbindlichen Kernnormen eingeschränkt, die eine Flexibilisierung des Geltungsanspruchs internationaler Übereinkommen bedeutet. Eine Ausdifferenzierung und stärkere Vermischung privater und öffentlicher Ziele wurde mit der Ausweitung der Programmpolitik zu Entwicklungshilfe, Weltbeschäftigung, multinationalen Konzernen und Armutsbekämpfung begonnen, von der auch die Türkei beim Abbau von Kinderarbeit, Frauengleichstellung und Armutsbekämpfung profitierte. Hinzu kam eine Zuspitzung der innenpolitischen Spaltung von Arbeits- und Armutspolitik in Industrieländern wie Deutschland und - abgeschwächt durch einen höheren Anteil informeller Beschäftigung und Berufsbildung - auch in Ländern wie der Türkei. Flexibilisierung der Standardsetzung, Programmpolitik und Vergrößerung der dauerhaft ausgegrenzten Gruppen in Industrieländern stellen heute den korporativen Kompromiss von Staat, Arbeitgebern und Kernbelegschaften in Frage und veranlassen auch die Gewerkschaften dazu, hybride, gemischtwirtschaftliche Aushandlung und Mitwirkung, z.B. bei der Aushandlung von ISO-Normen zu Sozial- und Bildungsdienstleistungen, in Projektgremien der EU und bei der dezentralen Umsetzung in Sozialhilfe, Jugend-, Integrations- und Bildungsförderung, so auch bei Hartz IV, mit zu tragen. Allerdings führt die Aushandlung sozial- und bildungspolitischer Normen im Kontext von internationalen Handelsverträgen oder in der Mehrebenensteuerung der EU zur Abkoppelung von der Innenpolitik durch neue Steuer-

ungsmethoden und von diesen ausgelösten gesellschaftlichen Veränderungen.⁹

Die Verlagerung von Aushandlungen auf informelle, rechtsstaatlich nicht gebundene Expertengremien, Verbände und NGOs entlastet die Politik scheinbar von Legitimationsansprüchen gegenüber konkreten Einzelregelungen, schafft aber neue auf der höheren Ebene einer Steuerung der Steuerung, die als öffentliche Aufgabe oft noch gar nicht formalisiert existiert. Man fragt dann nach der Mitsprache der Adressaten (Voice), der erreichten arbeits- und sozialrechtlichen Ermächtigung (Entitlement) und ihrer vermutlichen oder versprochenen wechselseitigen Ergänzung im Kontext der Politikverflechtung (Nexus).¹⁰ Dadurch wird aber nur der gesteigerte Legitimationsbedarf deutlich, der sich für eine informelle Metasteuerung ergibt. Dass entrechtlichte, mündliche und symbolische Beteiligungsverfahren hierzu nicht genügen, zeigt sich beim Zusammentreffen aller Diskurs- und Regelungsschleifen in der lokalen Praxis.¹¹

⁹Wie bei der Reform der Arbeitsförderung zeichnet sich auch bei der Inklusionspolitik eine Endlosschleife von Steuerung und Reaktionen ab, die zu einer Vergrößerung der dauerhaft ausgeschlossenen Bevölkerung und Entlegitimierung der sozialen Sicherung und Bildung für Arbeit führen kann, vgl. unter 2.

¹⁰Mückenberger, U. 2010b: Demokratische Einhegung der Globalisierung - Neue Akteurskonstellationen bei globalen Normbildungsprozessen, in: Kritische Justiz 43(2010)1, S. 38-45, 41.

¹¹Tudyka, K. / Zschke, W. 1993: Internationale Verrechtlichung der Sozialpolitik, in: Wolf, K.D. 1993: Internationale Verrechtlichung, Pfaffenweiler, S.169-206

2. Internationale Steuerung und soziale Mobilisierung

Seit den frühen Versuchen der Weltbank, Privatisierung von Bildungssystemen durch Auflagen der Kreditvergabe an Entwicklungsländer zu erzwingen,¹² haben die wirtschaftspolitischen Organisationen, v.a. die OECD, ein erweitertes Instrumentarium entwickelt, um Standardisierung, Vermarktung, Elitförderung und Privatisierung wirksamer und auch in den westlichen Industrieländern durchzusetzen. Gefordert werden statt direkter Privatisierung nun Ausbau und Ökonomisierung der öffentlichen Bildung, gemischtwirtschaftliche Finanzierung und eine politische Legitimation durch Qualitätsentwicklung im Namen von Chancengleichheit und Abbau von Bildungsarmut. Die Kleinarbeitung der Blaupausen bis auf die Ebene der pädagogischen Leitbilder, Lehrpläne und Methoden, ermöglicht ihre Verbreitung als pädagogische Serviceleistung.¹³ Der Steuerungsanspruch wird über die Bildungseinrichtungen hinaus auf die gesamte soziale Infrastruktur und die gesellschaftliche Stratifikation ausgeweitet, der Diskurs zur Legitimation dagegen auf die Innenperspektive der Pädagogik verlagert. Empfohlen werden dezentrale und indirekte Formen der Steuerung, die nationale und lokale Bildungspolitik auch in Industrieländern strukturell verändern. Als Ablauf-

oder Prozessmodell dienen hybride Großprojekte, wie der Ausbau von Ganztagschulen, Kompetenzorientierung und Inklusion, also Bildungsreformen, die populäre Ziele, etwa die Einführung von Ganztagsunterricht, mit Einsparungen und Standardsenkung, z.B. durch Schließung kommunaler Horte, verbinden.¹⁴

Soziale Konflikte im Spannungsfeld zwischen Wettbewerbs- und Bildungsorientierung werden durch hybride Reformen entschärft, die gegensätzliche soziale, pädagogische und ökonomische Ziele im Paket bewerben, die Konkretisierung und fachliche Legitimation aber auf langfristige, teils auch unrealistische Prozesse der Qualitätsentwicklung oder Standardsicherung verlagern. Erhöht man die Konkurrenz durch internationale Rankings, mobilisiert dies schon im Vorfeld aufsteigende Gruppen und bringt sie in Gegensatz zu potentiellen Absteigern. Setzt man darüber hinaus Städte trotz kommunaler Finanzkrise unter Handlungsdruck zur Mitfinanzierung von Ganztags- oder Inklusion, nötigt das unter Bedingungen einer dauerhaften kommunalen Finanzkrise zu interner Umverteilung, meist zulasten von Sozial- und Jugendhilfe.

Die internationale Bildungssteuerung trägt mit ihren neuen Steuerungsmethoden noch in einer zweiten Hinsicht zur Versachlichung des Ländervergleichs bei. Sie führt vor Augen, dass substanzieller Einfluss nicht allein von der ökonomischen und politischen Macht großer Betriebe, Institutionen oder Staaten abhängt, sondern Mode-

¹²Klees, St.J. 2008: A Quarter Century of Neoliberal Thinking in Education: Misleading Analyses and Failed Policies, in: Globalisation, Societies and Education 6(2008)4, p.311-48.

¹³Fend, H. 2008: Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität, Wiesbaden.

¹⁴Münch, R. 2009: Globale Eliten, lokale Autoritäten - Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co., Frankfurt/M.

ration der fachlichen Hierarchien zwischen Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik, Schulen und Jugendhilfe, kontrollierender und stärkender Sozialarbeit und deren Umsetzung durch lokale Netzwerke, Verschlan- gung der Berufsprofile, Vermarktung und Kommerzialisierung von Lernen und Frei- zeit erfordert. Globales Denken für loka- les Handeln hat sich hier von der einstigen Widerstandsform zu einer Methode admini- strativer Steuerung und Stratifikation der lokalen Gemeinwesen und Bildungseinrich- tungen gewandelt.

Die scheinbar neutrale Ausdifferenzierung administrativer Mittel erhält eine neue, teil- weise auch riskante Qualität durch die Ver- bindung mit Elementen sozialer Mobilisie- rung. Das Spektrum reicht von Konkurrenz, Werbung für Selbstoptimierung und segre- gierte Lebensstile über die Subventionie- rung neuer Technologien, Vermarktung von privaten Therapien, Erziehungs- und Lern- angeboten bis zur quasi politischen Mobi- lisierung von Individualismus, Konsumis- mus, Werteerziehung, religiöser, regionali- stischer oder nationalistischer Formierung. Diese Praktiken besitzen ein hohes Poten- tial sozialer Motivierung und Mobilisie- rung, bergen wegen ihrer gruppenspezifi- schen Pointierung aber auch die Gefahr so- zialer Spaltung, Vereinzelung, Standardsen- kung, Privatisierung möglicherweise auch Devianz und belasten die fachliche Verbes- serung und Qualitätsentwicklung mit der inoffiziellen, quasi sektiererischen Aufgabe einer Legitimation des Gesamtpakets neu- er Steuerung. Mit Blick auf die politische Durchsetzung neuer Steuerung handelt es sich bei all diesen Praktiken um funktional

äquivalente, also austauschbare Methoden. Die hybride Vermischung der Ziele bedingt zugleich eine Aufwertung sachfremder sek- tiererischer, kultureller oder religiöser The- men und der entsprechenden Kanäle sozia- ler Mobilisierung. Vor diesem Hintergrund kann es sein, dass die vermeintliche Isla- misierung der Türkei und die Mobilisierung von Islamangst in Deutschland die gleiche Funktion einer problematischen Legitimi- ation von Innenpolitik erfüllen. Wenn es eine staatliche Vorbildfunktion gibt, muss man im latenten Populismus hybrider Bildungs- steuerung zumindest ein Einfallstor für ent- sprechende Tendenzen in der Gesellschaft sehen.

Als Verlaufsform für die Austragung des fortbestehenden Zielkonflikts zwischen Wettbewerb und Chancengleichheit, Demo- kratie und institutionellem Populismus lässt sich in der Praxis ein Zirkel aus Vereinfachung von Lehrinhalten und Hebung der Notenspiegel um den Preis der Ausdünnung von Bildungsinhalten und der Abwertung von Bildungsabschlüssen feststellen.¹⁵ Bildungspolitische Entscheidungen, die sich auf die subtile Überredung durch hybride Reformen stützen, verwandeln sich in sozialpolitische Nicht-Entscheidungen.¹⁶

¹⁵Der Abiturdurchschnitt in NRW liegt 2016 mit 2,45 eine Note über dem Mittelwert.

¹⁶Die Taktik der geschickten Verknüpfung von Entscheidungen, um parlamentarische Mehrheiten und Kompromisse zu finden, ist im Parlament legiti- m, weil sie transparent bleibt. Die Übertragung die- ser Verhandlungsform auf die Ebene der Administra- tion, also der fachlichen und lokalpolitischen Umset- zung, schafft dagegen ein strukturelles Demokratie- problem, da sie den parlamentarischen Kompromiss zugunsten lokaler und sektiererischer Aushandlung zwischen Stadt- und Verbandsspitzen unterläuft. Vgl.

Pluralistische Verfahren der Entscheidungsfindung können, wenn dieser Effekt nicht bewusst korrigiert wird, zum autoritären, von scheinbarem Sachzwang diktierten Durchgriff geraten. Diese Kritik wird auch gegenüber Mehrebenenanalysen geführt, die vom sozialen Gehalt der ökonomischen Steuerungsmethoden abstrahieren und sich der wissensbasierten Ökonomie unterwerfen.¹⁷ Entwertet werden dadurch fachliche und professionelle Wissensbestände von Ressorts und Fachkräften. Kombination von schneller Reorganisation und Rekontextualisierung der Berufspraxis in Schulen mit fraktionierten Kompetenzprofilen induziert eine Reduzierung der Lehrtätigkeit auf Lernbegleitung und von Bildung auf "social skills" und repetitiv erworbenes, fraktioniertes Anwendungswissen, wenn die Schulen dem nicht bewusst entgegen wirken. Generationswechsel können den Umbau beschleunigen. Eine vergleichbare Option auf Entwertung von Professionalität bietet die so genannte Managementorientierung bei Anwendung der neuen Steuerung auch in Jugendhilfe und Sozialpädagogik.¹⁸

Wenn Befürworter und Gegner der neuen Steuerung sich gleichermaßen auf abstrakte, an Noten und Abschlüssen gemessene Kriterien für Gleichheit und Abbau von Selektion berufen, benutzen sie ein

Deutsch, K.W. 1969: Politische Kybernetik, Rombach.

¹⁷Sum, N.-L. / Jessop, Bob, 2013: Competitiveness, the Knowledge-Based Economy and Higher Education, in Journal of Knowledge Economy (2013)4:24-44.

¹⁸Möller, M. 1997: Das "Neue Steuerungsmodell": Konsequenzen für die soziale Arbeit, in: Zeitschrift für Sozialreform 43(1997)9, S. 685-703.

für die sozialen Auswirkungen unsensibles Modell der Politikverflechtung, das die neue Steuerung letztlich als wertfreie Rationalisierung oder Kommunikationsform unterstützt. Rankings und hybride Bildungsreformen beeinflussen aber vor allem die Bildungslaufbahnen und die soziale Gliederung oder Stratifikation der Gesellschaft und kaum reale Chancen auf dem Arbeitsmarkt, die in Noten und Wirksamkeitsdialogen nicht messbar sind.

Während die wirtschaftspolitischen Institutionen Expertisen benutzen, um Konkurrenzverhalten, individuelle Erfolgsstrategien und die Heranbildung von Unternehmerpersönlichkeiten in den Lehrplänen zu platzieren, verfangen sich Politikfeldanalysen zur internationalen Steuerung meist in einer akademischen Konkurrenz kritisch-rationaler Paradigmen, die von sozialer Kontrolle und hierarchischer Vernetzung, von Mängeln der Verbände, der Ökonomisierung von Schule und Jugendhilfe, Konflikten zwischen Arbeits- und Armutspolitik und nicht zuletzt von der praktischen Umsetzung in Einrichtungen und Kommunalpolitik abstrahieren.¹⁹

Angesichts des erweiterten Instrumentariums internationaler Bildungssteuerung stehen so unterschiedliche Länder wie Deutschland und die Türkei vor der gemeinsamen Herausforderung einer Entfremdung zwischen Adressaten, Praxis und Verwaltung durch die internationale

¹⁹Fend, Helmut 2014: Die Wirksamkeit der neuen Steuerung. Theoretische und methodische Probleme ihrer Evaluation, in: Maag Merki, K. / Langer, R. / Altrichter, H. 2014: Educational Governance als Forschungsperspektive, Wiesbaden 2014/2., S. 27-50.

Steuerung. Und diese Ähnlichkeit spricht tatsächlich für eine maßgebliche Konvergenz und neue Aufgabe der Kooperation. Ob die ökonomisch modellierte Modernisierung zu besseren Ergebnissen vor Ort führt, wird von Leistungsvergleichen und Standardsicherung nicht qualitativ erhoben. Vorzeigbare Erfolge sind meist nur nominell verbesserte Abschlüsse. Ergebnisse der Lebenslaufforschung, die zeigen, dass eine nominale Verbesserung der Bildungsabschlüsse meist keinen sozialen Aufstieg nach sich zieht, werden ignoriert.²⁰ Türkei- und Deutschlandbild werden wechselseitig stark verzerrt, wenn die unauffällige Konvergenz der neuen sozial-, bildungs- und gesellschaftspolitischen Probleme übersehen und die Konfliktaustragung dadurch auf nationale und außenpolitische Gegensätze verschoben wird.

Während noch in den 90er Jahren die Ausichten einer Privatisierung von Bildungseinrichtungen in Deutschland als gering eingeschätzt wurden, ist diese heute in raschem Wachstum begriffen. Dafür sind außer dem privaten Nachhilfemarkt weniger neue Privatschulen, Privathochschulen und Investorenmodelle verantwortlich, sondern aus öffentlichen Mitteln subventionierte Märkte für Lerntechnologien und standardisierte Gesundheits-, Pflege-, Sozial- und Bildungsdienstleistungen, die in der Statistik nicht als private, sondern wegen der staatlichen Finanzierung oder Mitfinanzierung

²⁰Klein, M. 2016: Educational Expansion, Occupational Closure and the Relation between Educational Attainment and Occupational Prestige over Time, in: *Sociology* 50(2016)3, p.3-23; Vester u.a. 2001, Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel, Frankfurt/M.

als öffentlich verbucht werden.²¹ Eine statistisch unauffällige Privatisierung findet in Deutschland auch in Arbeitsförderung und Jugendhilfe statt, wenn öffentliche Mittel auf dem Weg über privatwirtschaftliche Verträge vergeben werden. Symptomatisch ist die Aufgabe des Widerstands vieler Jugendämter in Deutschland gegen die Einführung von Leistungsverträgen und Standardisierung, die neben Heimpflege und erzieherischen Maßnahmen inzwischen auch in der offenen Jugend- und Bildungsförderung anzutreffen sind. Die Türkei war seit den 80er Jahren Empfängerland von Beistandskrediten der Weltbank für Entwicklungsländer. Imperative der internationalen Steuerung werden heute verstärkt über den Beitrittsprozess zur EU vermittelt. Daneben stehen aber auch die erfolgreiche Kooperation mit der ILO bei der Reduzierung von Kinderarbeit, der Förderung von Frauen und Mädchen und die Verteidigung eines Bildungswesens in eigener Regie.

3. Konvergenz und Differenz im Ländervergleich

Mit Blick auf Konvergenz, Gleichzeitigkeit und Differenz der Entwicklung finden sich in Deutschland und in der Türkei zunächst sehr unterschiedliche Wirtschaftsdaten und Ausgangsbedingungen der Bildungspolitik, die sich nur relativ vergleichen lassen. Der kontinuierliche Ausbau der Sozialversicherung und Grundsicherung in der Türkei hat noch nicht die Dimension des OECD-Durchschnitts erreicht. Die gesamten Sozialausgaben als Anteil am BIP von 12,5%

²¹OECD 2016b: Education at a Glance, Paris.

bleiben hinter den Anteilen der südeuropäischen Länder, die über 20% erreichen und von Deutschland mit 28% zurück. Das BIP pro Kopf in Deutschland und der Türkei verhält sich absolut wie 5:2 (2015). In der gleichen Relation von 5:2 stehen seit 2016 die Mindestlöhne. Der Mindestlohn in der Türkei wurde inflationsbereinigt 2005-2015 um 24% erhöht, 2016 nochmals um 21 % und beträgt jetzt 430 €/Monat. Damit erreicht die Türkei in Relation zum gesamten BIP ein dem Mindestlohn in Deutschland-West von 1066 €/M. entsprechendes Niveau.²² Die seit 2008 für mehr als 80% der Arbeitnehmer bestehende Kranken- und Arbeitslosenversicherung wird in Anlehnung an den Mindestlohn, der als Berechnungsgrundlage dient, ausgebaut. Neben dem Staat tragen Arbeitgeber 22,5% und Arbeitnehmer 15% der Kosten. In Deutschland wurde die Kostenverteilung zulasten der Arbeitnehmer verschlechtert. Der Aufbau einer öffentlichen Alterssicherung wurde in der Türkei im Kontext des aufkommenden Pflegeproblems begonnen. Sozialhilfe existiert ohne allgemeinen Rechtsanspruch auf sehr niedrigem Niveau und in Abhängigkeit von örtlicher Fürsorge.

Bei den Bildungsausgaben sieht die Relation anders aus. Vergleicht man die relativen Anteile der Bildungsausgaben am BIP, liegt das Niveau der Ausgaben für Bildungseinrichtungen in Deutschland mit 4,4 % unter dem der Türkei mit 5 % und beider

²²Europäisches Netzwerk für Sozialpolitik ESPN 2016: Flash Report 21; Balaban, U. / Friedrich-Ebert-Ebert-Stiftung 2016: Annual Review of Labour Relations and Social Dialogue: Turkey; ders. / FES 2015: Labour Relations and Social Dialogue in South East Europe, Bratislava.

unter dem OECD-Durchschnitt von 5,2% (OECD 2016). Einer langjährigen Stagnation der inflationsbereinigten Bildungsausgaben in Deutschland, die von 2008 bis 2014 nur um 6% zunahm, steht in der Türkei im gleichen Zeitraum ein Anstieg um 43% gegenüber. Nimmt man hinzu, dass der Anteil der Bildungsausgaben am BIP in der Türkei in Grundschule und Sek.1 gleich hoch und in allen anderen Bereichen höher ist als in Deutschland,²³ ergibt sich das nüchterne Bild einer hier von Stagnation, dort von Expansion aufgerührten Betroffenheit und Verantwortung für eine eigenständige Politik unter den Bedingungen einer internationalen Normierung und Standardisierung von Bildung.

Institutionelle Schulreformen sind in Deutschland und in der Türkei von einem Wechselspiel aus vorausseilender Neuorganisation und Rücknahmen geprägt. Der rechtliche und institutionelle Kontext ermöglicht grundsätzlich in beiden Ländern eine eigenständige gesellschaftliche, sozial- und bildungspolitische Willensbildung und insofern auch ein demokratisches Korrektiv.

In **Deutschland** wurden nach dem Ausbau der Kitas durch einen bundesweiten Rechtsanspruch und nach dem Abklingen der Schulformdebatten rasch Ganztagschule und Inklusion, Kompetenzorientierung, Abmilderung der Selektion im dreigliedrigen Schulsystem, Schulzeitverkürzung und Vorverlegung der Einschulung umgesetzt. Ein Teil der Hauptschulen und Sonderschulen wurde geschlossen. Die traditionelle Resistenz gegen Privatisierung wurde durch privat-öffentliche Finanzierungen

²³OECD 2016b: Education at a Glance, Paris.

im Schulbau und Zulassung kommerzieller Leistungen für Schließfächer, Aufsicht oder Raumnutzung, aber auch durch Privatisierung von Betreuungsaufgaben in den neu geschaffenen Ganztagschulen aufgeweicht. Studiengebühren wurden bundesweit eingeführt und dann weitgehend wieder abgeschafft. Beim Ausbau von Prävention und Inklusion wurde als Folge der Vernetzung von Schule und Jugendhilfe eine Ausweitung der erzieherischen Hilfen in der kommunalen Jugendhilfe beobachtet, die wiederum eine interne Umschichtung der Jugendhilfemittel und den Ausbau medizinischer und privater Therapien begünstigte. Der Ausbau von Prävention, Ganztagschulen und Schulsozialarbeit bediente sich zusätzlich einer Umverteilung aus Sozial- und Jugendhilfemitteln ins Schulressort und in den privaten Therapiemarkt. Mit einem Bildungspaket für Sozialhilfeempfänger, das zur Korrektur der vom Verfassungsgericht monierten unzureichenden Regelsätze gedacht ist, werden in der kommunalen Praxis Geldleistungen, auf die ein individueller Rechtsanspruch besteht, in Sachleistungen umgewandelt und zur Finanzierung von Schulsozialarbeit in den Kommunen verwendet. Die Umsetzung neuer Organisationsmodelle für die sonderpädagogische Förderung in den Ländern gelang über indirekten Durchgriff auf die kommunale Ebene, nicht ohne Unterstützung der Gemeindeverbände und der Stiftungsberatung. Dabei wurden die Steuerungs- und Organisationsmodelle der Arbeitsmarktreformen im Umkreis von Hartz IV, z.B. die Kommerzialisierung der Vergabe, teilweise auch von den Kommunen und Schulverwaltungen übernommen. Ein starker Im-

puls zur Vermarktung ging von der Abschaffung der Sozialberaterförderung des Bundes und der Neuordnung der Sprachförderung 2005 aus, eine Entwicklung, die zehn Jahre später in der kommunalen Integrationsförderung in Form von Diversitymanagement angekommen ist.²⁴ Als ungewollte Konsequenzen von Ökonomisierung und hierarchischer Vernetzung mit Arbeitsförderung, Ganztags- und Inklusionspolitik sind Tendenzen zur Deprofessionalisierung im Bereich der kommunalen Sozial- und Jugendhilfe zu verzeichnen. Teilweise wurden eigenständige Ansätze der Jugendhilfe reduziert oder zugunsten von Ganztagschulen aufgegeben, offene Jugendarbeit oder Jugendwerkstätten in Form von Kontraktmanagement organisiert, mancherorts sogar die Abschaffung von Jugendämtern diskutiert. Angleichung von Curricula, Schließung von Hauptschulen, Kompetenzorientierung und Schulzeitverkürzung bewirkten eine nominelle Verbesserung der erreichten Abschlüsse, eine Anhebung der Durchschnittsnoten und damit verbunden auch Abbau von Selektion, Erleichterung von Übergängen, Anstieg der Abiturientenquote und Studierendenzahlen. Umstritten bleiben die Schulzeitverkürzungen. Nach der flächendeckenden Verkürzung der Gymnasialzeit von 9 auf 8 Jahre begann wie bei den Studiengebühren eine Rücknahme auf Länderebene. Die Konflikte um Förderschuleinweisungen und Überrepräsentation von Migranten in Förderschulen wurden durch den Ausbau von gemeinsamem Unterricht abgemildert. Allerdings führt der dezentrale Ein-

²⁴Zaschke, W. 2006: Sprachförderung als Ausgrenzungsinstrument. Die Verantwortung der Kommunen, in: Neue Praxis (2006)6, S. 647-657.

satz von Sonderpädagogen nach der Schließung von Förderschulen bei unveränderter Diagnostik und Fördermethoden zu steigenden Fallzahlen festgestellten Förderbedarfs.²⁵ Das bedeutet eine inverse Kürzung der Ausgaben pro Förderschüler und Mehrausgaben von Jugendhilfe und Krankenkassen für Lernbegleitung und verstärkte Therapeutisierung in der öffentlichen und verbandlichen Prävention und auf dem Markt der Privattherapien. Die Wirkungen von Inklusion auf die zuvor in den Förderschulen für Lernen und Verhalten überrepräsentierten Migranten wurden nicht diskutiert. Bei zielgleicher Bewertung sind die Schulabgänge ohne Abschluss mit einem Anteil von 5 % weiterhin hoch. Der Kreis der dauerhaft Ausgegrenzten wird auf 10-15% geschätzt. Der Verbleib von Förderschülern Lernen und Verhalten nach dem Besuch inklusiver Schulen in Arbeit und Beruf ist prekär und wenig transparent. Anschlüsse in der Arbeitsförderung sind für Lernbehinderte auch nach Durchgang durch inklusive Klassen und die Berufsschule verschlossen. Sozialhilfebedürftige arbeitslose Jugendliche unter 25 Jahren sind von der Arbeitslosenversicherung und dem Rechtsanspruch auf Sozialhilfe weitgehend ausgeschlossen. Für eine Teilgruppe, die sich wegen der fehlenden Ansprüche auf Leistungsbezug nicht

meldet, ist von einer Dunkelziffer auszugehen. Das Übergangssystem Schule - Beruf wird maßgeblich von den Kriterien der Arbeitsverwaltung bestimmt, die ihre Fördermittel auf Jugendliche konzentriert, denen sie Beschäftigungsfähigkeit oder Ausbildungsfähigkeit attestiert. Die Selektion erfolgt jenseits von Schul- und Förderpädagogik durch Arbeits- und Sozialhilfeverwaltung auf der Basis von arbeitspsychologischen Gutachten zur Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit. In den Berufsschulen NRW wurden ab 2014 berufsvorbereitende Maßnahmen abgebaut, die persönliche Beratung beim Zugang zu Berufsschulen durch ein System der Onlinebewerbung ersetzt. Im Übergangssystem Schule/Beruf führt die kritiklose Übernahme der wirtschaftspolitischen Steuerung zu einer Hypertrophie der Übergangs- und Berufsberatung und teils paradoxen Widersprüchen und neuen Selektionsformen. Die Abbruchquoten im Bachelorstudium betragen rund 1/3. Anschlüsse in das Masterstudium sind nur für einen Teil der Bachelorstudenten vorgesehen. Ein Nebenaspekt der auch in Mittelschichtsfamilien induzierten Mobilisierung für Beschäftigungsfähigkeit ist ein Boom der Auslandsaufenthalte, wobei der Vorrang bei den angelsächsischen Ländern liegt.

²⁵In Köln z.B. seit Verabschiedung des kommunalen Inklusionsplans 2012 von 6220 auf 7240 mit Schwerpunkt auf Verhalten; Klemm, K. / Schneider, K., Wuppertaler Institut für bildungsökonomische Forschung 2016: Zweiter Bericht zur Evaluation des Gesetzes zur Förderung der kommunalen Aufwendungen für die schulische Inklusion. in: Landtag NRW Drucksache 16/4321 vom 18.10.2016, S. 26; Stadt Köln 2012: Inklusionsplan der Stadt Köln und Fortschrittsberichte 2013-16.

Die mit PISA forcierte neue Steuerung durch Standardsicherung, Schulautonomie, Evidenz- und Kompetenzorientierung nimmt eine Kleinarbeit von Qualitätskriterien für Unterricht, Fachdidaktik, innere Schulorganisation, Berufsauffassungen und Partizipation von Schülern mit dem Anspruch einer Evidenz- und Leistungsstei-

gerung vor, die bei genauer Betrachtung die hybride Zielvermischung von Wettbewerbs- und Gleichheitsorientierung in den Rankings reproduziert. Die Umarbeitung der fachdidaktischen Produktion ist umfassend und prägend für die nachrückenden Generationen der Lehrkräfte. Für eine Mitwirkung der Lehrkräfte an der Qualitätsentwicklung sind keine ausreichenden Ressourcen vorhanden, insbesondere kein Zeitbudget in einer für Ganztags- und Aufwärtsmobilität optimierten Unterrichtsorganisation. Neue Lehrpläne und Bücher mit veränderten Zielkompetenzen, zentrale Testverfahren zum mittleren Abschluss und zum Abitur wurden vorseilend, zum fertigen Gebrauch von Verlagen und Stäben gefertigt. Die Erprobung der fertigen Programme durch die Benutzer gibt wenig Spielraum für Korrekturen und mildert auch nicht den verschärften Wettbewerb, sondern macht ihn als stratifizierende Norm in der Alltagspraxis täglich wirksam. Die früher oft beklagte bürokratische Übersteuerung oder Langsamkeit wird durch eine Megasteuerung von Bürokratie, Fachkräften und der Kommunikationsformen im Alltag abgelöst. Dass die Abstraktion von der fortwirkenden sozialen Stratifikation auch in der praktischen Umsetzung der Reformen wirksam bleibt, zeigt sich an der Aufwertung des repetitiven Lernens, der mündlichen Noten und nominellen Verbesserung der Abschlüsse, die einer fiktiven Vermehrung von Chancen gleichkommt, da sie von der Entwertung der erreichten besseren Abschlüsse bereits im Ausgangspunkt überholt ist. Auch die vielen neuen Aufsteiger müssen um den Lohn für ihr Ringen um die angestrebte

bessere Beschäftigungsfähigkeit bangen.²⁶

In der **Türkei** wurde 1996 die Schulpflicht von fünf auf acht Jahre und 2012 auf 12 Jahre erweitert und gliedert sich nun in eine vierjährige Grundschule, vier Jahre Mittelschule und vier Jahre Gymnasium, das 4+4+4 - System. Das Schulsystem ist stufenförmig gebaut, kennt also nicht die Unterscheidung von Hauptschule, Realschule und Gymnasium, wohl aber fachliche Differenzierung der Berufsgymnasien und zunehmend auch konfessionelle Schulen. Die nationale Schulpolitik treibt v.a. den Ausbau der Vorschulerziehung und der Berufsgymnasien voran. Der parallel dazu stattfindende Ausbau der religiösen Imam-Hatip-Schulen in Mittel- und Oberschulen wurde von Lehrerverbänden kritisiert, weil er mit einer Ausweitung des Religionsunterrichts einher geht. Andererseits wurden die zusätzlichen Schulen damit gerechtfertigt, mehr Übergänge aus der Grundschule ins Gymnasium zu ermöglichen. Zur Umsetzung der 12jährigen Schulpflicht wurden im neuen System zahlreiche Ausnahmen und Sonderregelungen, wie z.B. die Möglichkeit des Fernunterrichts per Internet für Mädchen in Dörfern, geschaffen. Trotz Neugründung von Privatschulen und Universitäten blieb der Vorrang der staatlichen Bildungspolitik erhalten, einschließlich des Prüfungswesens zur Zulassung und Verteilung auf Gymnasien und Studienplätze. Die seit 2012 diskutierte Schließung der privaten, kommerziellen Nachhilfeschoolen, wurde schon 2015 beschlossen, die Umsetzung

²⁶Groh-Samberg, O. / u.a. 2014: Investieren in den Status. Der voraussetzungsvolle Lebensführungsmodus der Mittelschichten, in: Leviathan 42(2014)2, S.219-248.

vom Verfassungsgericht aber an die Bereitstellung ausreichender staatlicher Alternativen geknüpft.²⁷ Als Hintergrundkonflikt schimmerte bei dieser Entscheidung neben dem Konflikt mit einem privaten, kommerziellen Nachhilfekonsortium als Motiv durch, dass die Nachmittagsbetreuung in die öffentlichen Schulen verlagert werden soll, dem Staat dafür aber ausreichende Mittel fehlen. In dieser Hinsicht ähnelt die bis dahin rechtsstaatlich verfolgte Verstaatlichung dem nicht unumstrittenen Ausbau der Ganztagschule in Deutschland mit einem Bruchteil der Mittel für die frühere Hortbetreuung in Kitas. Selektion findet auch im ungegliederten Schulsystem der Türkei bei den Übergängen zum Gymnasium und zur Universität statt. Regelschulen haben traditionell einen inklusiven Anspruch und versuchen, behinderte Kinder zu integrieren. Über den Wechsel zur Förderschule entscheidet nicht allein das Schulamt, sondern ein interprofessioneller Ausschuss mit Beteiligung der Eltern.²⁸ Schulrankings der Gymnasien sind üblich. Die Zulassung an begehrten Gymnasien hängt von einer Abschlussprüfung nach der 8. Klasse ab. Beim Hochschulzulassungstest nach der 12. Klasse entscheidet die Punktzahl über die Zulassung und die möglichen Studienfä-

cher. Die Erzieherausbildung findet an der Universität statt. Die Türkei besitzt seit 2011 ein Jugendministerium mit eigenem Etat, das allgemeine Werbung und finanzielle Anreize für den Aufbau von Verbandsarbeit oder eines türkischen Jugendrings schafft.²⁹ In Großstädten gibt es vereinzelte Jugendzentren, im ganzen Land 113, aber auch 1118 öffentliche Bibliotheken.³⁰ Ein internationaler Durchgriff wurde teilweise mit der Gründung von Privatschulen durch NGOs und lokale Initiativen verfolgt. Der elitäre Ansatz, Reformpädagogik über die Gründung von Privatschulen zu verbreiten, hatte wenig Erfolg. Ein Platz in den sieben 2011/12 in Istanbul, Ankara und Izmir vorhandenen Montessorivorschulen kostete bis zu einem halben Durchschnittsgehalt (750 - 1200 TL).³¹ Die eigene Geschichte der Reformpädagogik in den türkischen Dorfinstituten der 40er Jahre wirkt dem gegenüber bis heute in der Erzieher- und Lehrerausbildung fort. Das Interesse in den Schulen am internationalen Austausch und Fremdspracherwerb ist hoch, Englisch das begehrteste Sprachenstudium an der Universität. Neben der Beteiligung an internationalen Austauschprogrammen ist auch die Bereitschaft zur Übernahme elektronischer Me-

²⁷Press Release Concerning the Judgment on Exclusion of private Tutoring Centres from the Scope of private Teaching Institutions, Press Release Nr: Plenary Assembly 5/15 24/7/2015 - <http://www.anayasa.gov.tr/en/About/Press/PressReleases/Detail/8/>.

²⁸Boynikoglu, F. 2012: Konzeptionen integrativer Erziehung in Deutschland und in der Türkei, Diss. München; Nohl, A.-M. u.a. (Hg.) 200: Education in Turkey, Münster / N.Y. / München / Berlin; Nohl, A.-M. / Pusch, B. (Hg.) 2011: Bildung und gesellschaftlicher Wandel in der Türkei, Würzburg.

²⁹Reinholz-Asolli, Chr.(o.J.): Die neue Jugendpolitik der Türkei, in: Fachstelle für internationale Jugendarbeit IJAB, Monitoring, Bonn o.J.

³⁰Atalay, M. 2004: Jugend und Jugendpolitik in der Türkei, in: IJAB - Forum 21(2004)3, <https://www.dija.de/laenderinfos-tuerkei/weiterfuehrendes-tr/pdf-seite/>; Al, U. u.a. 2015: Public Libraries in Turkey, in: Journal of Librarianship (2015)7.

³¹Schwarz, I. 2014: Anthropology of governance in education: Indigenisierung alternativer Bildungskonzepte in der Türkei, Diss. Tübingen/Berlin, S.143.

dien in die Klassenzimmer vorhanden. Am Ziel des Aufbaus eines dualen Berufsausbildungssystems neben der traditionellen Lehre bei nicht zertifizierten Betrieben wird teilweise festgehalten. Die dafür vorhandene bilaterale Unterstützung durch Deutschland wurde auch nach Einstellung der deutschen Entwicklungshilfe für die Türkei fortgeführt. Bei der Annäherung an die EU stehen zunächst ökonomische Ziele der Union im Vordergrund. Die Fördermittel der EU, die der Türkei im Rahmen der Programme für Beitrittskandidaten bewilligt wurden, legen den Schwerpunkt auf die Ökonomisierung der Landwirtschaft und nicht auf den Bildungssektor.³² Obwohl die jugendliche Bevölkerung in der Türkei schneller wächst als in Deutschland, zeichnet sich bei den Grundschulern bereits eine Verlangsamung und längerfristig auch beginnende Alterung der Gesellschaft wie in Westeuropa ab. Zwar erinnert das Curriculum für den Deutschunterricht Oberstufe noch stark an die Kurskonzepte Deutsch für Ausländer des Goetheinstituts. Doch wird die eigene Entwicklung von Lehrbüchern und Unterricht zu Geschichte und politischer Bildung auch mit Blick auf die in der EU erwarteten Standards teilweise positiv bewertet.³³

Im Vergleich der beiden Länder zeigen sich zunächst Parallelen beim Ausbau der Vorschulerziehung, der Vorverlegung der Einschulung, beim Ausbau der Berufsschulen und der Steigerung der Zahl von Studien-

³²European Commission 2014: Instrument for Pre-accession Assistance (IPA II) - Indicative Strategy Paper for Turkey 2014-2020 adopted on 26/08/2014

³³Cayir, K. / Gürkaynak, I. 2007: The State of Citizenship Education in Turkey: Past and Present, in: Social Science Education 6(2007)2, S.50-58.

berechtigten, aber auch beim Rückfall auf repetitive, für Testwesen, Ranking und Vermarktung funktionale Lernformen in Schule und Studium, die mit der verstärkten Aufstiegsmobilität korrespondieren. Als weiteres Indiz für eine unkritische Übernahme von internationalen Standards in der Praxis kann auch das in beiden Ländern starke Interesse an Auslandsaufenthalten, v.a. in den angelsächsischen Ländern, gesehen werden. Der gebrochene Verlauf der institutionellen Reformen verweist neben den Differenzen aus Vorgeschichte und Bevölkerungsentwicklung, die ein Wachstum des Bildungswesens in der Türkei und Stagnation in Deutschland zur Folge haben, trotzdem auf eine in beiden Ländern stattfindende Suche nach einer aufgeklärten Form von Bildung im Wohlfahrtsstaat.

4. Perspektive Wohlfahrtsstaat?

Der institutionelle Vergleich legt mit Blick auf eine wohlfahrtsstaatlichen Perspektive beiderseits unerwartete Stärken und Schwächen frei: Hohe Ansprüche an partnerschaftlichen Umgang mit Schülern und Eltern, mehr und höher bewertete informelle Bildung, langjährige Erfahrung und ein Basiskonsens über inklusive Bildung, eine langfristig nachwirkende reformpädagogische Tradition in der Lehrerausbildung sind in Deutschland wenig bekannte Stärken der türkischen Schulen. In der Türkei erhalten alle Schulabgänger einen Abschluss, in Deutschland bleibt die Zahl der Abgänger ohne Abschluss trotz Inklusion bei 5% konstant hoch.

In Deutschland sind Schul- und Berufs-

bildung kommunal mit Arbeitsförderung, Maßnahmen gegen Jugendarbeitslosigkeit und lokalen Sozial- und Bildungsdiensten vernetzt. Diese sozialpolitische Einbindung wurde auch bei der Eingliederung von Zuwanderern durchgehalten, was eine teilweise Professionalisierung von Migrationssozialarbeit ermöglichte. Im Vergleich zu Ländern mit kolonialer Tradition, die weniger professionelle Dienste aufgebaut haben, und stattdessen auf individuelle Menschenrechte und Antidiskriminierung bauen, hat sich diese Politikmischung bewährt. Wie Deutschland hat auch die Türkei neben den Basisnormen der Internationalen Arbeitsorganisation ILO zu Vereinigungsfreiheit und Mitbestimmung alle relevanten Übereinkommen zu Beschäftigungspolitik, Arbeitsmarktpolitik und Sozialversicherung in Kraft gesetzt. Sie beteiligt sich an der Konkretisierung von EU-Normen zur Beschäftigungspolitik für die Türkei, z.B. zur Flexibilisierung des Arbeitsmarkts, nicht ohne die Stimme der Gewerkschaften für eine soziale Flankierung im Sinne von Flexicurity aufzugreifen und in der Ausarbeitung der nationalen Gesetze umzusetzen.³⁴ Bei der Frage, ob man die Ähnlichkeiten im Verlauf institutioneller Reformen als Konversion deuten soll, hilft die Klassifizierung unterschiedlicher Wohlfahrtstypen, die ein Nord-Süd-Gefälle suggerieren, nicht weiter, auch wenn sie dem sogenannten südeuropäischen Modell des Wohlfahrtsstaats inzwischen historische Besonderheiten und Abweichungen vom Ideal-

pfad zugestehen.³⁵ Politische Bedeutung gewinnt dieselbe Frage, wenn sie neben dem institutionellen Vergleich auch an den konkreten Themen und Anspruchsniveaus der aktiv Handelnden ansetzt, also bei deren Vorstellungen von Arbeit, Leistung, sozialer Sicherung, Bildung der Kinder und Zukunftssicherung der Familien, für deren Wandel und Anpassung ein anderer Zeit- und Fahrplan gilt als für parteipolitischen oder institutionellen Wandel. Eine Konversion oder Gleichzeitigkeit der Ansprüche und tiefer liegenden Einstellungen war schon vor dem Take-off der türkischen Sozialpolitik in den Erzählungen von Schülern und Lehrkräften vor 20 Jahren hinsichtlich der Arbeitsorientierung zu erkennen, trotz des unterschiedlichen Einkommensniveaus. Sie stehen für Kontinuität und Gleichzeitigkeit jenseits der wechselnden religiösen, kulturellen, biopolitischen oder auch auf Wettbewerb orientierten Themen politischer Mobilisierung. Neben der Übernahme sozialstaatlicher Normen und gewerkschaftlicher Ansprüche auf eine Normalbiografie stellt auch die langfristige Prägung der Berufsauffassung von Lehrkräften, Eltern und Schülern durch die Reformpädagogik eine relevante Ähnlichkeit dar, die man am Nachwirken der Reformpolitik der 70er Jahre in Deutschland und an der Traditionspflege zu den türkischen Dorfinstituten als Leitbild der Lehrer- und Erzieherausbildung in den türkischen Berufsverbänden studieren kann.³⁶ Eine entgegengesetz-

³⁴Dereli, T. 2012: Flexicurity and Turkey's new labour act: Problems and Prospects, Istanbul / <http://ilera2012.wharton.upenn.edu/RefereedPapers/DereliToker%20ILERA.pdf>.

³⁵Iversen, T. / Stephens, J.D. 2008: Partisan Politics, the Welfare State, and Three Worlds of Human Capital Formation, in: *Comparative Political Studies* 41(2008).

³⁶Hocker, R. 1996: Schule, Lehrerbildung und

te Abweichung vom Zeitschema der Entwicklungsmodelle wäre auch die voraussehlende Übernahme von Normen der internationalen Steuerung, die dann in Praxis und Alltag sektiererische Züge annimmt.

Bei der Übernahme internationaler Standards scheinen die Unterschiede zwischen den beiden Ländern zu überwiegen. Die rasche, fast eilige Einführung der Großreformen zu Ganzttag und Inklusion in Deutschland bemühte sich um eine lehrbuchhafte Umsetzung der neuen Steuerungsmethoden und Inhalte der internationalen Governance bis hin zur Kommunalpolitik. In der Türkei rangiert der Ausbau der Kapazitäten vor dem Aufbau von Ganzttagsschulen. Inklusion besitzt eine längere Tradition und wird nicht als Aufgabe eines Systemumbaus gesehen. Es gibt eine offensive Politik zum Ausbau öffentlicher Bildung und zur Abwehr und Rücknahme von Privatisierungen. Ambivalent bleiben der Ausbau religiöser Schulen in der Sekundarstufe, der zusätzliche Chancen für Aufsteiger vermittelt und nicht nur der Missionierung dient, die demonstrative Offenheit für neue Medien in den Klassenzimmern neben dem Festhalten am Gespräch als Hauptressource und die schichtspezifische Färbung der teilweise reformpädagogisch geprägten Erzieherinnen-ausbildung an der Universität.

Quantitativer Ausbau, latente Abwehr internationaler Zugriffe, inklusiver Anspruch, Höherentwicklung ohne Kahlschlag an anderer Stelle, Rücknahme von Privatisierung und Schulzeitpolitik deuten auf ein eigenständiges Profil der türkischen Bildungs-

politik, das einer 1:1-Übernahme der internationalen Standards entgegensteht. Die flache Hierarchie der zentralisierten Schulverwaltung mit Fünfjahresplanung ermöglicht im Vergleich zu der in Deutschland nötigen föderalen und lokalen Aushandlung eine vergleichsweise starke Position des Schulministeriums. Während der Aufbau privater und verbandlicher Angebote in der Türkei auf Nischen und tertiäre Ausbildung konzentriert ist und Wohlfahrtsverbände wie in Deutschland fehlen, forcieren Kommunalverbände und Landesministerien in Deutschland eine Übernahme der neuen Steuerung für die Kernbereiche der Bildungsarbeit in Schulen, Sozialverwaltung und Wohlfahrtsverbänden. Sie nutzen strategische Politikverflechtung, z.B. die Zusammenlegung von Schul- und Jugendhilfeverwaltung und gemischtwirtschaftliche Ansätze, um neue Finanzierungsquellen für den flächendeckenden Ausbau von Ganzttag und Inklusion vor Ort durch Umverteilung zwischen Ressorts zu erschließen. Die scheinbare Schwäche und Langsamkeit der Türkei bei der internationalen Anpassung könnte sich auf lange Sicht als Stärke erweisen, wenn sich Folgewirkungen und Kosten der exzessiven Reformen und v.a. soziale Verwerfungen zeigen sollten, die durch die mögliche ökonomische und moralische Enttäuschung einer wachsenden Zahl von Bildungsaufsteigern entstehen können. Tatsächlich deuten die in der Praxis tragenden generativen Themen auf eine rasche Konvergenz oder internationale Präsenz dieser durch hybride Reformen mit verantworteten Deklassierungseffekte hin. Die Diskrepanz zwischen verbesserten formalen Abschlüssen bei nicht

Pädagogik in der Türkei 1928-48, in: Nippes Museum 1996a, S. 15-39.

in gleichem Umfang verbesserten Chancen und Privilegien auf dem Arbeitsmarkt erscheint in der Türkei wegen der stark steigenden Abschlusszahlen größer als in Deutschland zu sein. Die überdurchschnittliche Verbesserung der Abschlüsse stellt aber auch ein Generationsphänomen dar, da sich in Deutschland die Abschlüsse bereits in der Elterngeneration stark verbesserten. Die hohe Arbeitslosigkeit bei Nicht-Aufsteigern in der Türkei, z.B. den NEETs (keine Arbeit, kein Abschluss, kein Training),³⁷ wird in Deutschland quantitativ wegen Dunkelziffer, Nichtzählung von Fördermaßnahmen und Inklusionswirkungen geringer geschätzt und als Segregationsproblem von Milieus und Randgruppen bewertet.³⁸

Der überproportionale Zuwachs der Ingenieursberufe in der Türkei dürfte neben höheren Konsumansprüchen auch beschäftigungs- und wettbewerbsorientierte Auffassungen von Bildung verstärken. Als Gegenteil bleibt teilweise aber auch die größere Anerkennung und materielle Besserstellung der pädagogischen Berufe in der Türkei erhalten. Nicht zuletzt kann die Suche nach einer anderen Balance zwischen formeller und informeller Beschäftigung ohne endgültige Ausgrenzung als Suche nach einer Alternative zur Endlosschleife der Spaltung von Arbeits- und Armutspolitik, formeller und informeller Bildung beitragen. Die informelle Beschäftigung wird für die Türkei mit 30% doppelt

so hoch geschätzt wie für Deutschland. In der Türkei zeichnet sich statt einer vollständigen Nachahmung des dualen Systems eine Teileinführung und stärkere Anerkennung informeller Ressourcen ab, für die in Deutschland nur eine vorsichtige Flexibilisierung diskutiert wird.³⁹

Ein Durchgriff der internationalen Steuerung auf die zentralistische, durch nationale Fünfjahrespläne gegliederte türkische Bildungspolitik erscheint schwieriger als auf das fraktionierte und weniger formierte Politikfeld in Deutschland. Wegen des quantitativen Ausbaus der öffentlichen Schulen in der Türkei und des nicht weniger heftigen Umbaus bei Stagnation in Deutschland gewinnen in beiden Ländern die neu entstehenden feingliedrigen Systeme der Neuaushandlung, die sich nach der ersten Überumpelung durch die neue Steuerung in den Ländern, Kommunen und internationalen Gremien zur Kleinarbeitung und Qualifizierung der Reformen herausbilden, an Bedeutung. Es wäre daher voreilig, in raschen Erfolgen der neoliberalen Methoden in Deutschland und der Schließung privater Schülerhilfen in der Türkei einen Misserfolg oder gar Abbau der Wohlfahrtsstaaten zu sehen. Gemischtwirtschaftliche Vernetzung mag taktisch und als Mittel für Sparpolitik zugelassen oder forciert werden. Sie richtet auch große Flurschäden bei Finanzierung aus Jugend- und Sozialhilfe und durch die Entprofessionalisierung so-

³⁷OECD 2016b; OECD 2016c: Society at a Glance, Paris

³⁸Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (Hg.) 2016: Steuerung im Bildungssystem, Bildungsforschung Band 43, S.137-76.

³⁹Waldow, F. 2016: Das Ausland als Gegenargument. Fünf Thesen zur Bedeutung nationaler Stereotype und negativer Referenzgesellschaften, in: Zeitschrift für Pädagogik (2016)3 - Berufsbildungssysteme im Wandel: Ansätze zur Flexibilisierung des dualen Systems in Deutschland, S.403-21, Weinheim.

zialer Dienste an. Aber dies führt zu Folgekosten und neuer Bürokratisierung, die zu Gegenreaktionen und Revisionen zwingen. Dass Studiengebühren in Deutschland wieder zurückgenommen wurden, war nicht in erster Linie der Erfolg einer geradlinigen politischen Opposition oder der großen Interessenverbände, sondern auch der erzeugten Dysökonomien und Wirkungslosigkeit im Sinne der ursprünglichen Legitimation, die bessere Lehre, höhere Leistungen und mehr internationale Kooperation versprach. Ein Rollback hat auch bei der Schulzeitverkürzung von 13 auf 12 Jahre begonnen. Tatsächlich kann der politische Kompromiss über sozialstaatliche Aufgaben durch gemischtwirtschaftliche Modelle, die zur Privatisierung von sozialen Diensten führen, unterlaufen werden. Dieselben Modelle zwingen aber auch zur Diversifizierung der dreigliedrigen Aushandlung zwischen Staaten, Arbeitgebern und Arbeitnehmern und damit zu einer verstärkten öffentlichen Kontrolle aller Dienstleistungen. Die von der neuen Steuerung induzierte Bürokratisierung ist auch als Zerrbild noch ein Dokument für die Notwendigkeit einer politischen und nicht nur ökonomischen Produktion von Bildung.⁴⁰

Eine Tendenz zu nachhaltiger Konvergenz zeigt sich nicht zuletzt an den gestiegenen Ansprüchen und Erwartungen von türkischen und deutschen Arbeitnehmern bezüglich der Schulbildung ihrer Kinder in Deutschland. Eine in beiden Ländern wach-

⁴⁰Grauhan, R.R. 1978: Kommune als Strukturtyp politischer Produktion, in: Grauhan R.R. / Hickel, R. 1978: Krise des Steuerstaats, Leviathan Sonderheft 1, Wiesbaden; Jessop, B. 2016: The State. Past, Present, Future, Cambridge / Malden MA 02148 USA, p.140.

sende Gruppe von Bildungsaufsteigern steht für eine Hebung der Ansprüche auf sozialstaatliche Absicherung, kulturelle und demokratische Mitwirkung, aber auch für die mit sozialer Inkonsistenz verbundenen Ängste und Irritationen.

5. Generative Themen von Schülern und Lehrkräften

Mündliche Erzählungen und Zeichnungen von Schülern und die Berufsauffassungen von Lehrkräften stellen starke Quellen für den internationalen Vergleich dar. Wenn man sich das Leben, die Partner und Diskurse vorstellt, auf die sich die Geschichten beziehen – meist sind es nicht nur die Diskurse mit Gleichaltrigen, Lehrkräften, Freunden oder Eltern, sondern auch mit der Nachbarschaft, Verwandten auf dem Land, Medien, literarische oder religiöse Freunde – dann erschließen sich implizite Theorien, biografische und solidarische Deutungsmuster, rigide und flexible, instrumentelle und intrinsische Anliegen, autoritäre und liberale Orientierungen, die Hinweise auf Potentiale demokratischen Handelns geben.⁴¹

Die überdimensionale Sanduhr des Gymnasiasten aus Ankara mag als konventionelle Beschwerde über Zeitknappheit in der

⁴¹Lampert, W. / Hoff, E. / Lappe, L. 1979: Konzeptionen zur Analyse der Sozialisation durch Arbeit, Materialien aus der Bildungsforschung 14, Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung FQR 1-17, <https://www.mpib-berlin.mpg.de/de/dl/Materialien/index.php?nummer=14>; Tullius, K. / Vogel, B. / Wolf, H. (Hg.) 2016: Gerechtigkeitsansprüche und Arbeitnehmerbewusstsein heute - neue Ansätze, neue Befunde, WSI-Mitteilungen Schwerpunktheft 69(2016)7.

Schule gedacht sein. Thematisiert werden durch die witzige Illustration aber indirekt auch Selektion und Unterrichtsqualität, also öffentliche Aufgaben, die neben der individuellen auch eine solidarische Positionsnahme herausfordern. Mit der scheinbar banalen Ironisierung des Zeitmanagements wäre dann ein generatives Thema verbunden, das Kritik, Einmischung und solidarisches Handeln als Perspektive beinhaltet. Wenn ein angehender Erzieher beklagt, dass er noch nie ein Kind aus einer Industriearbeiterfamilie kennen gelernt hat, impliziert das eine Bewertung zur eigenen Sozialisation und Berufsausbildung und zur Privilegierung großstädtischer Vorschulen. Wenn er gute Noten hat, würde die fehlende Erfahrung im internationalen Leistungsvergleich kaum gemessen. In der Gruppendiskussion hat der Student aber ein für die Bewertung der Ausbildung relevantes Kriterium formuliert, das ihm einer Debatte wert erscheint, und daher als ein generatives, Aushandlung verlangendes Thema gelten kann. Die Erzählungen verbinden biografische Aspekte der eigenen Lebenslage mit gesellschaftlichen Themen und Ansprüchen an Allgemeinbildung, Ausbildung, Ehe und Familie, Freizeit, Natur und Kultur, teils auch mit konkreten Handlungs- oder Erfolgsstrategien und sozialen oder politischen Weltdeutungen. Sie sind auch dann präsent, wenn sie keine Deutung mitgeben. Ein kursorischer Überblick über die Themen in der neuen Sammlung sei erlaubt. Er nimmt nicht mehr vorweg als eine Führung im Museum.

Eine naive Identifikation mit dem OECD-Leitbild der Ausbildungs- und Beschäfti-

gungsfähigkeit ist in beiden Ländern nicht anzutreffen. Den deutschen Gymnasiasten aus einem städtischen und einem ländlichen **Gymnasium** ist gemeinsam, dass sie eine ausdrückliche Charakterisierung und Selbstverortung im eigenen sozialen Umfeld vornehmen. Das Spektrum reicht von Kindern aus etablierten Akademikerfamilien mit der Perspektive einer selbstverständlichen Nachfolge der Eltern bis zu Kindern aus unvollständigen Arbeitnehmerfamilien mit handwerklichen oder künstlerischen Ambitionen. Die städtischen Oberschüler zeichnen als Anspruchsniveau die bildungsbürgerliche Vision einer sachlich, wissenschaftlich, philosophisch, teils auch politisch begründeten Bildung, die von der Schule nicht vermittelt werde. Individualisierung, Nützlichkeits- und Konsumdenken oder Strategien der Selbstoptimierung werden als naiv und inkompetent oder auch irreführend kritisiert und mit Ironie und Spott belegt, ebenso die als irreführend empfundene Berufsorientierung am Gymnasium, der Nutzlosigkeit durch demonstrative Indifferenz und Strategien der Instrumentalisierung entgegen gehalten werden. Freiwilligenjahre oder Auslandsaufenthalte werden als Legitimation für ein verlängertes Moratorium genutzt. Individualisierung und Selbstoptimierung, wie z.B. Shopping oder Jogging werden als Teil von Zukunfts- oder Erfolgsstrategien abgelehnt. Hier zeigen sich Feinheiten der Veränderung in traditionellen Bürger- oder Arbeitnehmermilieus, die auch zynische und taktische Handlungsweisen auslösen können. Wo das Testwesen oder auf fraktionierte Kompetenzen reduzierte Bildungsinhalte dem bildungsbürgerlichen Ideal nicht mehr ent-

sprechen, erscheinen Täuschung, taktische Imagepflege und Fernbleiben vom Unterricht legitim. Die Abwahl von Geisteswissenschaften wird nicht mit fehlendem Interesse oder Begabung begründet, sondern mit den als repetitiv kritisierten Inhalten des kompetenzorientierten Unterrichts. Die Enttäuschung über den Auslandsaufenthalt wird als soziale Erfahrung und Erholung entschuldigt. Als Grunderfahrung zeichnet sich eine schichtübergreifende Enteignung ab, die die Bildungsinhalte betrifft, aber nicht die als sicher und ausreichend tatierte soziale Plazierung. Dazu passen teils echte, teils nachahmende Gelassenheit und Indifferenz gegenüber Fragen des sozialen Auf- und Abstiegs. Der noch immer unterdurchschnittlichen Teilnahme von Migranten in den weiterführenden Schulen entsprechen auch im Gymnasium noch exotisierende Fremd- und Selbstbilder. Die Kritik der Abiturienten am kommerziellen und politischen Mainstream ist teilweise mit politischen Reflexionen verbunden. Die teilweise Ablehnung konventioneller Selbstoptimierung in Gesundheit, Sport, Körperlichkeit, Schönheit und medialen Sozialkontakten dient aber auch der Distinktion gegenüber einfachen Erfolgsstrategien, der sie subtilere Formen und privilegierte Besitzstände entgegenhalten. Die Diskrepanz zwischen den Idealen individueller Förderung, Durchlässigkeit und Qualität der Schulbildung und fehlenden Ressourcen stört die Schüler nicht, solange der stille Glaube an den mitgebrachten Sozialstatus ungebrochen ist. Wo dieser unglaubwürdig wird, wenn z.B. bildungsbürgerliche Eltern taktische Durchsetzung oder Abschreiben unterstützen, stellt sich die Frage, ob die eigenen

Ressourcen als Risiko oder Erfolg ausschlagen. Auf weiter gehende Statusgewinne-, -verluste und soziale Inkonsistenz sind sie nicht gefasst. Erfolgsorientierung ist nicht tabuisiert erscheint aber doch so schambesetzt, dass sie in der Gleichaltrigengruppe permanent ironisiert werden muss.

Offensiver äußern sich die Schülerinnen einer **Hauptschule** Klasse 10, die inzwischen wie die Realschüler fast durchgängig den Anspruch auf einen höheren Abschluss erheben. Sie wünschen sich Schuluniformen, um der permanenten Sozialkontrolle zugunsten von modischer Kleidung und Körperlichkeit zu entgehen. Nur vereinzelt beklagen sie noch respektlosen Umgang von Lehrkräften mit einzelnen Schülern und pauschale Negativurteile über Gruppenverhalten oder ganze Klassen. Freundschaften und Peers werden geliebt aber auch illusionslos kritisch bewertet. Ein ehemaliger Inklusionsschüler schildert tägliches Mobbing durch Mitschüler und Lehrkräfte an seiner früheren Hauptschule. Eine Hinwendung zu technischen Studiengängen und handwerklichen oder kaufmännischen Ausbildungsberufen wird in der Hauptschule wie im Gymnasium von Migranten wie von deutschen Schülern für sinnvoll gehalten, die versuchen, die Position der Eltern als Facharbeiter oder Ingenieur zu halten.

Im Umgang mit Statusunterschieden unterscheiden sich die Schüler aus den drei beteiligten **Gymnasien in Ankara** deutlich von den deutschen Oberschülern. Sie führen einen freien, kaum tabuisierten Umgang mit Fragen der Selektion und des Aufstiegs vor, der auch weniger schambesetzt zu sein scheint als bei den Schülern in Deutsch-

land. Rankings von Schulen nach Sozialstatus nehmen sie als sinnvolle, vorgegebene Ordnung hin, ebenso die teilweise Korrektur der ererbten Positionen durch zentrale Prüfungen am Ende der Mittelstufe und bei Studienbeginn. Statusorientierung im bürgerlichen Milieu des Regierungsviertels wird ebenso offen gezeigt wie die Unzufriedenheit mit der Trennung der Eltern.

Individualistische Selbstbilder, die zu einem Humankapitalkonzept passen würden, finden sich, biografisch und familiär stark gebrochen, nur bei den Schülerinnen des religiösen Gymnasiums, die sich einen Vorteil bei der Zuteilung von medizinischen und technischen Studiengängen vom Besuch der Schule erwarten. Die im **Imam Hatip Gymnasium** verbindliche, parallele Ausbildung zu Predigern, wird weniger als Berufsperspektive, sondern als Komplement für eine bildungsbürgerliche, höhere Bildung akzeptiert, da sie Nachdenklichkeit und philologisches Lesen vermittelt. Wie bei den Schülern und Schülerinnen des Anadolu-Gymnasiums wird v.a. das Zeitregime, das hier aber das gesamte Netzwerk aus Elternerwartungen, schulischen Anforderungen, teuren Nachhilfeschulen und repetitivem Lernen für die Prüfungen am Abend umfasst, problematisiert. Die geistigen Interessen der Schülerinnen gehen wie bei den Anadoluschülern und den deutschen Gymnasiasten auch in der religiösen Schule über das formelle schulische Spektrum hinaus. Das Motiv der Parkbank vor der untergehenden Sonne als Ort der Ruhe und Besinnlichkeit bis zur Lektüre von Liebesgedichten findet sich in gleicher Form und Kommentierung bei einer

der Anadolu-Schülerinnen wie bei einer der angehenden Predigerinnen. Daneben steht der symbolische Schreibtisch einer Schülerin des Imam-Hatip-Gymnasiums, die den Familienbesuch beim Dorffest im Heimatort der Mutter boykottiert, um den Eltern den Druck im Dienst des Zeitregiments Lernen zu spiegeln. Vereinzelt färbt in dieser Gruppe das taktisch, wegen der erwarteten Belohnung mit einem Studienplatz akzeptierte, repetitive Lernen auf komplexe Themen ab, wenn z.B. die Thematik des Syrienkriegs auf die Problematik der humanitären Hilfe für Glaubensgenossen reduziert wird. Dann entsteht der Eindruck, dass die Klage über den Leistungsdruck auch als Abmilderung oder Rechtfertigung eines Aberglaubens an den Sachzwang dienen kann. Wahrscheinlicher ist, dass die Schülerinnen gute Chancen haben, die angestrebten zivilen Berufsziele Physiotherapeutin, Ärztin, Architektin, Rechtsanwältin, Lehrerin, Zahnärztin zu erreichen, in denen sie die Nachfolge vom Land zugezogener und über technische Berufe aufgestiegener Eltern anstreben. Knapp werden allerdings auch die finanziellen Ressourcen der gerade aufgestiegenen neuen Elterngeneration, wenn mehrere Kinder die teuren privaten Nachhilfeschulen besuchen müssen.

Breiter und stärker sozial verankert fühlen sich die Schülerinnen im **Berufsgymnasium**. Hier sitzen angehende Handwerkerinnen, Designerinnen und Sonderschullehrerinnen zuweilen auch männliche Schüler gemeinsam in einer 12. Klasse, die mit dem allgemeinen Abitur abschließt. Die angehenden Konditorinnen schildern ihre Ausbildung aus der Perspektive eines Hand-

werkerethos, der neben dem Schulunterricht deutlich, vielleicht überwiegend auf informelle, biografische Erfahrungen und Anerkennung in Familie und Nachbarschaft gegründet ist. Die Rezepte des Onkels, der Chefkoch im Hotel ist, und das gute Betriebsklima in der Konditorei, die für die Aushilfe am Wochenende mehr zahlt als den Mindestlohn, und die privaten Bestellungen der kleinen Nichte und der Nachbarn im Wohnviertel vermitteln die entscheidende Anerkennung. Freude an der konkreten Nützlichkeit zeigen auch die angehenden Designer und Designerinnen, die ihren Witz in Karikaturen darstellen. Die angehenden Sonderpädagoginnen zeichnen nach Status und Mobilität ein dem der deutschen Abiturientinnen vergleichbares Anspruchsniveau, auch wenn sie sich später noch zu dritt das Auto einer Freundin bei der Fahrt zur Universität teilen müssen. Statusorientierung wird nicht verborgen, sondern mit den dazu gehörigen Ritualen, vom College-Kostüm mit Schulabschlusszeugnis bis zum geschenkten Auto, das nach dem Schulabschluss das Schild "Dank meinem Vater" trägt. Andere Schülerinnen schildern zwar interessante europäische Begegnungen, z.B. mit bulgarischen Folkloregruppen, entwickeln aber mit wenigen Ausnahmen kaum Pläne für Auslandsaufenthalte, wohl aber, wo es Verwandte gibt, Auswanderungspläne. Sie modellieren das Bild einer aufgeklärten normalen Arbeitnehmerkarriere mit gehobenen Konsumansprüchen und liberalen Einstellungen, zu denen auch die selbstverständliche Vertagung der Familiengründung und die Akzeptanz gegenüber dem Verlobten der Freundin gehört, der zwar Techniker ist, sich aber als From-

mer auch unterscheidet.

Im Ensemble vermitteln die **Oberschüler in Ankara** das Bild einer bereitwilligen Anpassung und Akzeptanz gegenüber repetitivem Lernen und rituellen Test- oder Spielregeln mit Anerkennung der Gleichartigen trotz einer gepflegten Bindung und Distinktion nach Milieu, Status, Konsum und Art der Freizeitgestaltung. In allen, auch den religiösen Schulen, erinnert ein Atatürkportrait im Klassenzimmer an die laizistische Tradition. Eine Gemeinsamkeit ist auch die Orientierung an einer normalen Arbeitnehmerkarriere, bei der die staatlichen Bildungs- und Sozialleistungen ebenso selbstverständlich hingenommen, bei Bedarf also auch gefordert werden, wie die überschießenden, für den Arbeitsmarkt eigentlich nicht erforderlichen Qualitäten virtueller Handwerker oder Intellektueller. Die Studienanfänger in Ankara finden Raubdrucke soziologischer Neuerscheinungen, v.a. kritische, auf den Büchertischen vor der Mensa unter Umständen früher als deutsche Erstsemester in der Buchhandlung. Die Motive und Handlungsorientierungen zu dem generativen Thema Arbeit spalten sich entlang der Bruchlinien zwischen Geisteswissenschaft und Technikorientierung, fachlicher und instrumenteller Motivation, rationalen, sektiererischen und esoterischen Handlungsmustern. Allein in der **Anadolu-Klasse 9** finden sich sieben grundsätzlich verschiedene Umgehensweisen mit dem von allen beklagten Zeitregiment von Schule und Beruf: die konventionelle Beschwerde des virtuellen Facharbeiters über fremdbestimmte Arbeit, die Leistungsorientierung des fleißigen Arbeit-

nehmers, die elitäre Abgrenzung des müden Bildungsbürgers, der autoritäre Hinweis auf die nötige charakterliche Eignung, Rechtfertigung von Konkurrenz als schicksalhaftes Spiel oder Bestenwahl, die Naturalisierung von Bildung als sportlicher Wettkampf, als insektenhafte Metamorphose oder im Kontext einer Esoterik der Reinkarnation. Es liegt nicht nur an der fehlenden Arbeitserfahrung der Schüler, wenn sie oft auch restriktive Anspruchsniveaus gegenüber Lernen und Arbeit formulieren. Die Verengung von Qualitätsvorstellungen auf den Zustand der Turnhallen, soziale Distinktion oder Aberglauben, aber auch der teils schamhafte, teils naive Rückzug auf Freizeit, Konsum, Kultur und Musik deuten auf eine intellektuelle Unterforderung und Überschätzung technologischer Rationalität, wie sie auch von den deutschen Gymnasiasten dargestellt und teilweise kritisch thematisiert wird. Den auffälligsten Unterschied zu den deutschen Schülern bildet jedoch – trotz des niedrigeren Konsum- und Einkommensniveaus - ein gegenüber Familie, Schule und Staat zum Ausdruck gebrachtes grundsätzliches Vertrauen und ein höheres Niveau elementarer Anerkennung im Umgang mit Autoritäten wie mit Gleichaltrigen im Unterschied zu den teils affektierten, ironisierten oder aggressiven Abgrenzungen und Blendungen in den deutschen Peers. Die stratifizierende Wirkung des Marktbezugs, der einen Gegensatz zwischen Natur- und Geisteswissenschaft, statusorientierter und sachbezogener Fächerwahl suggeriert, wird von den türkischen Schülern vor dem Hintergrund eines stärker erwarteten oder auch empfundenen Zusammenhangs noch nicht als störend oder

beängstigend empfunden. Auch die deutschen Gymnasiasten entscheiden sich für Freiwilligenjahre oder Auslandsaufenthalte eher mit dem Ziel eines verlängerten Moratoriums als zum Zweck der Selbstoptimierung.

Die gleichen generativen Themen stellen sich für die **Berufsschüler** aus einer deutschen Berufspraxisklasse und die Klassen 10 von Gesamt- und Hauptschule mit weniger dezenten Alternativen. Die Schüler in der Berufspraxisklasse kommen aus verschiedenen Schulformen und Maßnahmen mit diversen Abschlüssen bis zur Fachhochschulreife, haben weder Arbeits- noch Ausbildungsstellen, gelten der Schule aber als ausbildungsfähig und genießen ein Curriculum, in dem projektbezogen gearbeitet wird und Kompetenzen für eine Unternehmensgründung im Planspiel und in realen Praktika vermittelt werden. Teilnehmer ohne Schulabschluss können in der Berufspraxisklasse den Hauptschulabschluss nach Klasse 9 erwerben. Obwohl sie das Curriculum der Schule begrüßen, das sich an die OECD-Empfehlung der Ausbildung von Unternehmerpersönlichkeiten anlehnt, stellen die Schüler eben diesen Zusammenhang in einem ironischen Chat dar, in dem sie die Logik der globalen Steuerung als unehrliches Versprechen vom Erfolg für alle darstellen, den tatsächlich nur privilegierte Gruppen, wie z.B. Militär- oder Verkehrspiloten, erreichen. Ein Schüler rechnet die Kosten seines Lebensunterhalts dem Einkommen einer Fachkraft im Supermarkt entgegen, mit dem Resultat, dass er auf legalem Weg kein für seine Ansprüche ausreichendes Einkommen auf dem Arbeits-

markt erzielen kann. Vor diesem Hintergrund erscheinen den Schülern Berufsorientierung und die vermeintlich freie Berufswahl als irreführend. Tatsächlich gehen Lehrkräfte und Schüler aber in fürsorglicher Weise über den offiziellen Auftrag der Schule weit hinaus, indem sie gemeinsam die Inklusion eines Schülers mit individueller Förderung unterstützen, der wegen Mobbing in seiner früheren, inklusiven Schule vorzeitig zur Berufsschule wechseln musste und hier den Hauptschulabschluss erwirbt. Höhere Solidarität trotz breitem sozialem Spektrum mit prekären Lebenslagen sprechen für ein hohes Potential, das die Schule nur informell, getragen vom professionellen Anspruch und der freiwilligen Mehrarbeit der Lehrkräfte, Mitwirkung der Schüler und Anleiter in Firmen sinnvoll umsetzen kann. Selbst Schüler, die Erfahrungen aus der Jugendarbeit oder Gewerkschaftsarbeit mitbringen, können dieses Potential sonst, im Kontext des offiziellen Curriculums, nur umsetzen, indem sie die Einhaltung von Basisnormen der Verbindlichkeit und Zuverlässigkeit in der Klasse einklagen.

Die Ziele der Unternehmerbildung für Schüler, die um ihre erste Anstellung als Arbeitnehmer kämpfen, werden von diesen als interessant, in Bezug auf die berufliche Zukunft aber irrelevant bewertet. Enge Grenzen setzen auch die Zeithorizonte, die der Schule, den Firmen und den Teilnehmern gegeben werden. Da Vermittlung oder Anschlussmaßnahmen der Arbeitsverwaltung im Streitfall von einer arbeitspsychologischen Begutachtung und nicht vom Zeugnis der Berufsschule abhängen, entsteht für Berufsschule und Fachkräfte ein Anerken-

nungsproblem. Trotz ihrer anspruchsvollen, inklusiven Ziele, wird die Schule aus Sicht der Schüler als Teil eines Übergangssystems wahrgenommen, das sie ganzheitlich, im Zusammenklang erleben, und daher nicht als Hilfe- sondern als Selektions- und Legitimationsinstrument bewerten, das weder zur lebenspraktischen oder auch nur arbeitsweltbezogenen Fortbildung dient, zu der auch Arbeitnehmerbildung und Wissen über Arbeits- und Sozialrecht in prekären Lebenslagen gehören würden.

Dass sich die Schüler in der Berufsschule mit Feinheiten der Emanzipation im Spannungsfeld zwischen Familie und romantischer Liebe anders positionieren als der mediale Mainstream und sie auch für den Betrieb eines Luxusautos im sozialen Brennpunkt handwerkliche Fähigkeiten entwickeln, verdeutlicht, dass zu grobe Unterscheidungen, wie z.B. die von Kern- und Randbelegschaften, Ausgrenzung begünstigen, wo sie subjektiv noch gar nicht vorliegt. Zieht man etwa die in den neuesten gewerkschaftlichen Forschungsprojekten zum Arbeitnehmerbewusstsein gefundenen generativen Themen Leistungsgerechtigkeit, Würdeprinzip, Fürsorgeprinzip, Selbstverwirklichung und Beteiligungsanspruch als Vergleichsthemen heran, dann formulieren die Berufsschüler ein ausgesprochen hohes Anspruchsniveau, das nicht hinter dem von Kernbelegschaften erwarteten Potential zurückbleibt, von Schule und Arbeitsverwaltung aber nicht ausreichend gesehen bzw. unterstützt wird. Dass für Teilnehmer ohne Arbeits- oder Beschäftigungsfähigkeit im arbeitspsychologischen Sinn keine Anschlussmöglichkeiten bestehen, kann

die Schule nicht korrigieren. Sie weiß, dass diese Anschlüsse informell sein müssen, wie bei der türkischen Konditorin, aber sie kann diesen Übergang nicht vermitteln, solange die Arbeitspolitik nur Normalkarrieren fördert und informelle Wege im Zusammenwirken mit der Sozialhilfe auch mit Zwang und Leistungszug bedroht.⁴²

Die Schüler aus der **Gesamtschule**, dem lange umstrittenen, jetzt etablierten Hoffnungsträger der deutschen Schulformdiskussion, fügen dem Lob des Handwerks und der Kritik der Arbeitsmarktorientierung weitere generative Themen hinzu: Freundschaft und Solidarität, Schultraumata und Fatalismus, Normalität und Zerrbilder der Migration, Irritationen durch verkürzte politische Bildung, systemische Kontrolle von Sozialverhalten und souveräner Konsum. Eine angehende Ökotrophologin preist ihr Lieblingsfrühstück Nutella. Als angehende Anwältin für eine wissenschaftliche Sicht gesunder Ernährung denkt sie bei Gesundheitserziehung eher an die Produktionsweise von Agrarkonzernen, psychische, familiäre Krankheitsursachen oder Berufskrankheiten und reibt sich an der Banalisierung des Themas durch eine auf Verhaltenskontrolle zielende Antiwerbung mit Zeigefinger für Kinder und Erwachsene. Die Schüler umschreiben als Alternative einen souveränen Konsum von mündigen Bürgern, die sich auf handwerkliches Wissen, Markttransparenz und Verbraucherberatung verlassen können. Die gleiche Nachdenklichkeit findet sich in einem Teil der zahlreichen

⁴²Tullius, K. / Wolf, H. 2016: Moderne Arbeitsmoral. Gerechtigkeits- und Rationalitätsansprüche von Erwerbstätigen heute, in: WSI Mitteilungen 69(2016)7, S. 496f.

Arbeiten, die das als gut beurteilte Zusammenleben der Nationalitäten in der Schule betreffen. Die Selbstverpflichtung der Schule auf Leitbilder der kulturellen Vielfalt, Toleranz und Antidiskriminierung wird stolz bestätigt und offensichtlich auch in dem als angenehm geschilderten Schulklima gelebt. Aber sie wird auch als unsicherer Hafen empfunden, Diversity als Werbeetikett und Privileg besser gestellter Künstler etikettiert.

Schulerfahrungen, Unterrichtserfahrungen und Berufsperspektiven werden verhalten aber pointiert thematisiert. Von 22 Schülern können voraussichtlich nur vier die Oberstufe besuchen und von diesen wollen drei mit Abitur abschließen. Die Wiederholung in der Erprobungsstufe hat bei mehreren Schülern das Anspruchsniveau schon früh und auf Dauer gesenkt. Die frühe interne Differenzierung zwischen Erweiterungs- und Grundkursen, wie sie in der Gesamtschule üblich ist, wird in ihrer Auswirkung erst in der Abschlussklasse realisiert. Berufsorientierung wird als Entscheidungshilfe, aber nicht als Möglichkeit zur Aufarbeitung der Schullaufbahn genutzt. Kritik an der unauffälligen Selektion wird auf die Ebene allgemeiner Leitbilder verschoben und mit fatalistischen Denkmustern neutralisiert. Dieses subalterne, in seinen fatalistischen Varianten auch latent autoritäre Selbstbild zu Schule und Beruf passt nicht zu dem hohen Niveau der Kritik an widersprüchlichen politisch korrekten Leitbildern und zum Anspruch souveräner Konsumenten. Es steht auch in Kontrast zu der anspruchsvollen Anwendung geisteswissenschaftlichen Wissens, die zum Tra-

gen kommt, wenn es um die Analyse von Kinderleben, Beziehungen oder des Vereinslebens im Umfeld der inklusiven Schule geht. Die Ansprüche der internationalen Steuerung werden in der Gesamtschule nicht als besondere Herausforderung gesehen, da hier einige Elemente, wie z.B. Ganztags, Inklusion, individuelle Förderung schon lange und unbeschadet durch die Wettbewerbs- und Kompetenzorientierung umgesetzt werden. Nur in der Berufsorientierung ist deren einschüchternde Wirkung direkt zu spüren.

Der Kontext einer globalen Steuerung wird dem gegenüber schon bei den jüngeren Schülern in der Türkei spürbar, die in die 6.Klasse einer **Mittelschule** im Villenvorort gehen. Ihre Themen sind Statusdifferenzen, Binnenwanderung und internationale Berufstätigkeit der Eltern und eine international geprägte Medienwelt, die von Theater und Ballett bis zu Star Wars reicht. Einige Schüler thematisieren bereits die Zeitknappheit wie die älteren Schüler. Eine Schülerin malt ihren Traumgeburtstag im real nicht vorhandenen Garten, während eine Mitschülerin dasselbe Motiv als Besitz der Familie preisen kann. Aufstiegsorientierung und Mobilität einer aus Anatolien zugezogenen Familie und einer zwischen Deutschland und Türkei pendelnden Familie werden von den Kindern anhand der zahlreichen Parks und Sehenswürdigkeiten, die sie bei Ausflügen kennen gelernt haben, dargestellt. Sie dokumentieren zugleich Mobilität, Aufstiegs- und Wettbewerbsorientierung der Elternschaft.

Differenzierter erscheinen die Veränderungen in der 5. Klasse einer deutschen **Real-**

schule, die Ganztags, Inklusion und Kompetenzorientierung bereits umsetzt. Die Geschichten der Kinder sprechen trotz des gemischten, teils krisenhaften Hintergrunds der Schüler für eine erfreuliche Vielfalt und Mobilisierung für die Sache, wie man sie früher eher im Gymnasium erwartet hätte. Zum Ruf einer repetitiven Pädagogik auf mittelmäßigem Niveau in der Realschule passt vielleicht noch die Utopie des angehenden Paläontologen, der seine Detailkenntnisse über verschiedene Dinosaurierarten darstellt, um seinen Anspruch auf eine akademische Laufbahn zu unterstreichen. Die Perspektive eines Übergangs auf das Gymnasium wird aber von allen nicht mehr als Ausnahme, sondern als Regel gesehen, wobei sie sich von statusorientierten Zielen meist distanzieren. Eine Schülerin stellt ihre philosophische Weltansicht aus dem 5.Stock poetisch dar. Der Blick reicht rundum bis zum Kölner Dom und weitet sich bis zum Brandenburger Tor. Auch wenn das Berufsthema noch fern ist, ist das Lernprogramm einer Schülerin aus einer getrennt lebenden Familie informell erweitert auf die Bewältigung eines Erwachsenenhaushalts, den sie mit trägt. Der Umgang der Gruppe mit einem behinderten Schüler ist tolerant und zuvorkommend. Ein schwarzer Schüler wehrt die Exotisierung als Afrikaner ironisch ab, indem er sinngemäß erklärt: Ja, wir sprechen afrikanisch, aber das hört sich deutsch an.

Die Kinder in der **Vorschule** Klasse 0 in Ankara schildern ein privilegiertes Leben in Neubausiedlungen, die auf dem Gebiet der früheren Hüttensiedlungen oder Geçekondos stehen. Diese Schule nimmt wie das

Berufsgymnasium an europäischen Austauschprogrammen teil. Mit ihrer gehobenen Ausstattung steht sie für eine unabhängige Arbeit mit einem privilegierten städtischen Adressatenkreis. Die Erzieherinnen erhalten eine akademische, Grundschullehrern vergleichbare Ausbildung und Vergütung. Für Eltern gibt es einen eigenen Lese- und Aufenthaltsraum.

Im Vergleich der Länder überrascht es nicht, dass sich die Deutungsmuster der Kinder und Jugendlichen aus bürgerlichen oder aufgestiegenen Familien stärker ähneln als die von Jugendlichen in riskanten Lebenslagen, für die sich unterschiedliche Niveaus und Ungleichzeitigkeiten der sozialstaatlichen Entwicklung stärker auswirken als bildungspolitische Konjunkturen. Dieses Moment der Kontinuität und teilweisen Angleichung der Sozialstrukturen wird in den neuen Steuerungsformen unterschätzt, die eine soziale Mobilisierung unter den Schülern in beiden Ländern durch Wettbewerb versuchen, den diese vor dem Hintergrund der häufig vorliegenden sozialen Inkonsistenz als Zumutung statt als Aufstiegsperspektive bewerten.

Nicht weniger widerständig zeigen sich in der Akteursperspektive die Berufsauffassungen der **Lehrkräfte**. Im Mittelpunkt der Profession steht bei den Studenten für das Lehramt in Ankara das Gespräch auf Augenhöhe. Die länger erfahrenen Deutschlehrer am Anadolugymnasium fordern einen wissenschaftlichen, v.a. historischen und philosophischen Hintergrund als Grundlage ihrer Profession. Sie heben sich deutlich von dem Curriculum für Deutsch als Fremdsprache ab, das auch die aus Deutsch-

land kommenden Gastdozenten mitbringen. Im Konflikt zwischen Wettbewerbs- und Sachorientierung ergreifen die türkischen Lehrkräfte Partei für eine Sachorientierung im Vergleich zu Noten und Rankings. Bei der Diskussion von Exponaten zum Schülerleben in Deutschland kritisieren sie am Beispiel der Einschulungsuntersuchung und der Sprachtests für Vierjährige obrigkeitliche Methoden der Gesprächsführung und den fehlenden Respekt der Autoritäten gegenüber Schülern und Eltern. Die angehenden Erzieher und Erzieherinnen in Ankara sprechen eine Begünstigung von Mittelschichtskindern in den städtischen Einrichtungen als pädagogisches und sozialpolitisches Problem an. Eine Kölner Erziehergruppe übt die gleiche Kritik und erweitert sie auf die niedrigen Qualitätsstandards bei unzureichender Ausstattung in dem flächendeckenden System der deutschen Kitas. Sprachförderung und Inklusion in Kitas begrüßen sie grundsätzlich und bemühen sich um eine produktive Umsetzung in der Praxis, wehren aber die durch Inklusion und Sprachtests ausgelöste frühe Selektion durch sonderpädagogische Diagnostik ab. Wie die Erzieherinnen in der Türkei beklagen sie die teilweise unzureichende Vorbereitung, jedoch nicht bezüglich des Umgangs mit den Kindern, sondern wegen der privilegierten psychologischen Methoden und Therapien. Die mit Besuchergruppen beteiligten Lehrkräfte in Köln vermitteln ein kritisches Bild von Strategien der Optimierung und des Zeitmanagements in den reformierten Schulen. Insbesondere die Einführung von Inklusion stelle Herausforderungen, auf die weder Ausbildung noch die Art der Vernetzung passen. Die

Grundhaltung ist jedoch von einem Selbstbewusstsein geprägt, die wissenschaftlichen und pädagogischen Ansprüche der Profession notfalls informell aufrecht erhalten zu können. In der Praxis muss eine pragmatische Lösung gefunden werden. Andererseits wird auch deutlich, dass der Handlungsspielraum für diese Freiheit in Nischen nicht immer ausreicht, aus dem Wissen um die generativen Themen der Schüler auch Konsequenzen in der Praxis zu ziehen. Die starke Regulierung der Inhalte stellt eine hohe Schwelle dar, kritische Aspekte, sei es die Arbeitnehmerbildung in der Berufsschule oder eine Sensibilisierung der politisch korrekten Erziehung in Kollegien zur Geltung zu bringen. Die türkischen Lehramtsanwärter im Kölner Ausbildungsseminar für das Fach Türkisch verfügen über eine exklusive Erfahrung, zu der prekäre Elemente und Diskriminierungen wegen der Sprache in der eigenen Laufbahn ebenso gehören wie deren Aufarbeitung durch historische und biografische Reflexion. Migrationserfahrung, Familienbezug, Wettbewerbsorientierung und fachwissenschaftlichen Anspruch verbinden sie in einer glaubwürdigen und nicht standardisierbaren Balance. Kontinuität wahren auch die Lehrkräfte im Anadolugymnasium Ankara. Sie begrüßen die elektronische Tafel und das Bestreben von Schulen, sich als europäisch darzustellen, ziehen aber eine Grenze zu Modernisierungsversuchen, die eine Profilierung für privilegierte Gruppen anstreben. Dennoch wirkt eine Lehrkraft der Mittelschule, die das in der Türkei beliebte Schultema der Umweltverschmutzung mit der Zeichnung einer von Müll überzogenen Karibikinsel anstoßen will, etwas hilflos, als

die Schüler bei freier Thematisierung mit einer Ausnahme völlig andere Themen für relevant erklären.

6. Heuristik und Methoden

Mit Blick auf die eingangs gestellten Fragen nach der Akzeptanz internationaler Steuerung und ihrer Wirkung im sozialpolitischen Kontext zeichnen die generativen Themen von Schülern und Lehrkräften in Deutschland und der Türkei ein differenziertes Bild, das jeweils spezifische Stärken und Schwächen aber kein einseitiges Erfolgsmodell auszeichnet. Die internationale Steuerung wird, wo sie mit Technik und Versachlichung besticht, als neue Produktivkraft so selbstverständlich hingenommen wie Smartphones oder Taschenrechner, ihre Verwendung im Interesse der Stakeholder und privilegierter Steuerungsgruppen, wo sie erkannt wird, aber problematisiert. Die wichtigsten Autoritäten des Bildungssystems sind in der Wahrnehmung der Schüler und Lehrkräfte nach wie vor Staat und Familie und nicht Märkte. Als relevant für das eigene Handeln gelten der Verbund, das Netz oder die Gesamtheit einer von Familie und Staat abhängigen Existenz und nur am Rande Modifikation, Selektion durch das Bildungssystem oder besondere private Besitzstände, mit denen man sich arrangieren muss. Selbstoptimierung wird als Pseudoaktivität oder Unterwerfungsgeste taktisch hingenommen, verspottet oder auch offen abgelehnt. Eine Stärkung der eigenen Ressourcen wird stattdessen von der allgemeinen Hebung des Bildungsniveaus, Leistungsorientierung, sozialen Auf-

stiegsprozessen und Abbau von Statusorientierung erwartet. Nachteile werden mit erhöhter Konkurrenz, neuen Statusdifferenzen und Mängeln der sozialpolitischen Existenzsicherung assoziiert. Fortschreitende Vermarktung oder Kommodifizierung wird subjektiv eher kritisch verfolgt und als sakrosanktes Entwicklungsmodell abgelehnt.

Im Unterschied zu dieser praktischen Verunft verkennt das Zerrbild einer Kulturdivergenz die Gleichzeitigkeit und Konvergenz der Akteursperspektiven. Soll der Ländervergleich nicht entmündigend wirken, verlangt er den skizzierten Perspektivenwechsel von einer Binnenansicht der Bildungspolitik auf die Verflechtung von Schul-, Arbeitsmarkt-, Beschäftigungs- und Sozialpolitik. Man benötigt kein neues Paradigma, um entsprechende Mehrebenenanalysen zum internationalen Vergleich von Bildungssteuerung zu verfassen,⁴³ sondern vielmehr die Handarbeit einer Konkretisierung der Policy- oder Regimeanalysen für Fachpolitik, Fachwissenschaft, auch Fachdidaktik und Sozialpädagogik, v.a. aber für die lokale, kommunalpolitische Arena, in der die Feinabstimmung zwischen internationalen, nationalen und lokalen Bildungsreformen und deren Verknüpfung mit Dienstleistungen in Sozial- und Jugendhilfe in der Praxis stattfindet. An dieser lokalen Politik sind die Jugendlichen und die Lehrkräfte in beiden Ländern kaum beteiligt. Handlungsmöglichkeiten suchen sie vorwiegend im Kontext von Familie, Freizeit, Kultur, Konsum und informeller Arbeit, die Lehrkräfte auch in den Gestaltungsmöglich-

keiten autonomer Professionalität, wobei das Ausweichen auf informelle Nischen als Normalfall des tatsächlichen Handelns gilt. Auch diese defensiven subjektiven Konzepte implizieren sehr konkrete politische Ansprüche zum Kern und nicht zu den Nischen des Bildungssystems. Als gemeinsames Drittes zeichnet sich die Suche nach einer Balance zwischen wissenschaftlichen, politischen und alltäglichen Handlungsweisen ab, ein Anspruch auf freies Denken im Sinne einer Komplementarität von Wissenschaft, Politik und Praxis. Die subjektiven Konzepte beanspruchen die Anerkennung von komplementärem Denken nicht außerhalb des Systems, sondern als notwendiges Element der Kontinuität und Qualitätssicherung in der institutionellen Praxis. Sie können komplementäres Denken und Handeln in den Bildungseinrichtungen als Erkenntnisprinzip zur Geltung bringen, das auch im gesteuerten Leben gerade von den Widersprüchen der Deutungen und nicht von der Anpassung an das Bekannte lebt. In der Behauptung von Komplementarität als Erkenntnisprinzip berühren die subjektiven Ressourcen und die professionellen Ansprüche der Akteure eine gemeinsame Kernaufgabe von Wissenschaft, Fachdidaktik, Pädagogik und politischer Bildung.⁴⁴

Zur Aufwertung von Komplementarität als Erkenntnisprinzip im Rahmen der globa-

⁴³Nohl, A.-M. / u.a. (Hg.) 2008: Education in Turkey, Münster / N.Y. / München / Berlin.

⁴⁴Am Beispiel von Mathematik und Physik: Otte, M. 1994: Das Formale, das Soziale und das Subjektive. Eine Einführung in die Philosophie und Didaktik der Mathematik, Frankfurt/M.; ders. 2016: Die analytische Philosophie und das Phänomen der Komplementarität, in: ders. 2016: Analytische Philosophie, Hamburg; Heisenberg, W. 1984: Physik und Erkenntnis 1956-1968, GW II, München / Zürich.

len Steuerung bieten sich auch für Länder mit unterschiedlicher Geschichte gemeinsame Ansatzpunkte: ein anderes Zeitmanagement von Bildungsreformen, Vornahme oder Einbau von Reformkorrekturen und Anerkennung von Informalität als tragende Säule der Praxis, Begrenzung der Arbeitsmarktorientierung und Aufwertung der Geisteswissenschaften. Varianten in der Türkei wären Anreize zur Zivilisierung des durch Technikorientierung getragenen Aufstiegs von Ingenieuren und Vorsicht bei der Rezeption unkritischer Berufs- und Dienstleistungskonzepte in Sozial- und Bildungsdiensten aus Europa. Als gemeinsames Drittes für die konkrete Kooperation der Länder wäre ein unkritischer Transfer des Mainstreams der EU-Bildungsförderung in beiden Ländern fragwürdig. Die neue Bildungssteuerung erfordert beiderseits eine soziale Erdung. Eine bessere Arbeitsgrundlage wäre Kooperation auf Augenhöhe, die sich auf eine klare Trennung, Arbeitsteilung und Wettbewerb zwischen Schule und Jugendhilfe, zwischen Arbeitsverwaltung, Schulen und Jugendhilfe und zwischen Sozialhilfe und Arbeitspolitik verständigt statt einer hybriden und hierarchischen Aufgabenvermengung mit selektiven Zielen zu folgen. Subjektive Ressourcen werden auch im pädagogischen Kontext nicht ausreichend berücksichtigt, wenn Kompetenzorientierung auf kritisch-rationale Erkenntnistheorie statt auf die ganzheitliche Wechselwirkung zwischen informellem und formellem Lernen baut. In diesem Sinne wäre auch die Verwendung qualitativer Methoden für vorgegebene Fragen und Erhebungsdesigns zu hinterfragen, die sich dem Praxistest der

Aktionsforschung entzieht.⁴⁵ Die Anerkennung der Komplementarität von Politik und Praxis eröffnet dem gegenüber die Perspektive einer qualitativ erweiterten Kooperation zwischen den Ländern. Die Erarbeitung von Kriterien einer für Deutschland und die Türkei gleichermaßen benötigten Zählung der Bildungssteuerung durch sozial- und arbeitspolitische Normen, einer "Educurity", könnte auch programmatisch zur Humanisierung der internationalen Bildungssteuerung, hier der EU-Normen für die Bildungsförderung in Beitrittsländern, beitragen und deren direktiven Charakter mildern. Mit dem Hinweis auf die Möglichkeit einer solchen Heuristik der Entspannung endet die Einführung und beginnt die Freiheit der Besucher.

Literatur

- [1] Acuner, S. 2012: Gender and development in Turkey, in: Turkish Policy Quarterly.
- [2] Akalin, A. 2007: Hired as a Caregiver, Demanded as a Housewife: Becoming a Migrant Domestic Worker in Turkey 2007, in: European Journal of Women's Studies 2007; 14; 209, <http://ejw.sagepub.com/content/14/3/209>.
- [3] Al, U. / u.a. 2015: Public Libraries in Turkey, in: Journal of Librarianship (2015)7.
- [4] Alisanoglu, F. / Inan, H. Z. / Özbey, S. / Usak, M. 2012: Early childhood teacher candidates qualifications in science teaching, in:

⁴⁵Götsch, M. / Klinger, S. / Thiesen, A. 2011: "Stars in der Manege?" Demokratietheoretische Überlegungen zur Dynamik partizipativer Forschung, in: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 13(1), Art. 4 - <http://www.qualitative-research.net>.

- Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies, Vol. 4, (12).
- [5] Arendt, H. 1993: Die Aporie der Menschenrechte, in: Elemente und Ursprünge totalitärer Herrschaft, München, S.452-70.
- [6] Fachstelle für internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. (Hg.) 2011: Monitoring Jugend und Jugendpolitik in der Türkei, Deutsch-Türkische Zusammenarbeit in der Jugendpolitik nach der Einrichtung des Jugend- und Sportministeriums.
- [7] Atalay, M. 2004: Jugend und Jugendpolitik in der Türkei, in: IJAB - Forum 21(2004)3, <https://www.dija.de/laenderinfos-tuerkei/weiterfuehrendes-tr/pdf-seite/>
- [8] Aver, C. 2013: Aktueller Stand der türkisch-syrischen Beziehungen, in: Stiftung Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung (ZfTI), Aktuell.
- [9] Benhabib, S. 2014: Menschenrechte und die "Kritik der humanitären Vernunft". Vortrag an der Universität Köln am 19.4.2014, in: dies. 2016: Kosmopolitismus ohne Illusionen, Frankfurt/M., S. 216-278.
- [10] Boynikoglu, F. 2012: Konzeptionen integrativer Erziehung in Deutschland und in der Türkei, Diss., München.
- [11] Bozcaga, T.: Women and the welfare state regime of turkey, in: Turkish Policy Quarterly.
- [12] Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (Hg.) 2012: Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf.
- [13] BMBF (Hg.) 2016: Steuerung im Bildungssystem, Bildungsforschung Band 43, S.137-76.
- [14] Busemeyer, M.R. / u.a.(Hg.) 2013: Wohlfahrtspolitik im 21. Jahrhundert. Neue Wege der Forschung, Frankfurt/M, / N.York.
- [15] Busemeyer, M.R. 2015: Bildungspolitik im internationalen Vergleich, Konstanz / München.
- [16] Cayir, K. / Gürkaynak, I. 2007: The State of Citizenship Education in Turkey: Past and Present, in: Social Science Education 6(2007)2, S.50-58.
- [17] Dereli, T. 2012: Flexicurity and Turkey's new labour act: Problems and Prospects, Istanbul / <http://ilera2012.wharton.upenn.edu/ReferreedPapers/DereliToker%20ILERA.pdf>.
- [18] Deutsch, K.W. 1969: Politische Kybernetik, Rombach.
- [19] Dulupcu, M. A. 2005: Regionalization for Turkey: An Illusion or a Cure? in: European Urban and Regional Studies (2005) <http://eur.sagepub.com/cgi/content/abstract/12/2/99>.
- [20] Economist Intelligence Unit 2010: Country Report Turkey (10) 11.
- [21] Elveren, A. Y. 2008: Social Security Reform in Turkey: A Critical Perspective 2008, in: Review of Radical Political Economics 2008; 40; 212 <http://rrp.sagepub.com/cgi/content/abstract/40/2/212>.
- [22] Europäisches Netzwerk für Sozialpolitik ESPN 2016: Flash Report 21.
- [23] European Commission 2014: Instrument for Pre-accession Assistance (IPA II) - Indicative Strategy Paper for Turkey 2014-2020 adopted on 26/08/2014.
- [24] Fend, H. 2008: Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität, Wiesbaden, S. 27-50.
- [25] Fend, H. 2014: Die Wirksamkeit der neuen Steuerung. Theoretische und methodische Probleme ihrer Evaluation, in: Maag Merki, K. / Langer, R. / Altrichter, H. 2014: Educational Governance als Forschungsperspektive, Wiesbaden 2014/2., S. 27-50.

- [26] Friedrich Ebert Stiftung 2012: Türkei Nachrichten.
- [27] Forum 21 (Jugendhilfe Türkei) o.J.: http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Forum21/Issue_No3/N3_Turkey_de.pdf.
- [28] Garot, R. 2013: The Psycho-Affective Echoes of Colonialism in Fieldwork Relations, in: Forum Qualitative Sozialforschung, 15 (1), Art. 12. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401125>.
- [29] Göksel, A. 2005: Studies on youth policies in the mediterranean partner countries, Turkey.
- [30] Görgülü, R. S., Dinc 2007: Ethics in Turkish Nursing Tansel, A. 2013, Supplementary Education in Turkey: Recent Developments and Future Prospects, in: European Research Council ERC 2013: Working Papers in Economics 13/10.Education Programs 2007, in: Nursing Ethics 2007; 14; 741, <http://nej.sagepub.com/cgi/content/abstract/14/6/741>.
- [31] Götsch, M. / Klinger, S. / Thiesen, A. 2011: "Stars in der Manege?" Demokratietheoretische Überlegungen zur Dynamik partizipativer Forschung, in: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 13(1), Art. 4 - <http://www.qualitative-research.net>.
- [32] Grauhan, R.R. 1978: Kommune als Strukturtyp politischer Produktion, in: Grauhan R.R. / Hickel, R., Krise des Steuerstaats 1978.
- [33] Groh-Samberg, O. / u.a. 2014: Investieren in den Status. Der voraussetzungsvolle Lebensführungsmodus der Mittelschichten, in: Leviathan 42(2014)2, S.219-248.
- [34] Gürses, D. 2009: An Analysis of Child Poverty and Social Policies in Turkey 2009, in: Journal of Developing Societies 2009; 25; 209, <http://jds.sagepub.com/content/25/2/209>.
- [35] Halicioğlu, M. 2008: The IB Diploma programme in national schools: The case of Turkey, in: Journal of Research in International Education 2008; 7; 164, <http://jri.sagepub.com/cgi/content/abstract/7/2/164>.
- [36] Heisenberg, W. 1984: Physik und Erkenntnis 1956-1968, GW II, München / Zürich.
- [37] Hasso, F. S. 2006: Book Review: The Myth of the Military-Nation: Militarism, Gender and Education in Turkey, in: Gender & Society 2006; 20; 134 - <http://gas.sagepub.com>.
- [38] Hocker, R. 1996: Schule, Lehrerbildung und Pädagogik in der Türkei 1928-48, in: Nippes Museum 1996a, S. 15-39.
- [39] Informationen zur politischen Bildung 2002, Türkei Internationaler Jugendaustausch- und Besucherdienst der Bundesrepublik Deutschland e. V. 2005/2006, Abschlussbericht: Jugendmigrationsarbeit in Türkei und Deutschland.
- [40] Isik, N. E. 2013: Parables as indicators of popular wisdom: The making of piety culture in Turkish television dramas, in: European Journal of Cultural Studies (13) 7, <http://ecs.sagepub.com/content/16/5/565>.
- [41] Iversen, T. / Stephens, J.D. 2008: Partisan Politics, the Welfare State, and Three Worlds of Human Capital Formation, in: Comparative Political Studies 41(2008).
- [42] Jessop, B. 2016: The State. Past, Present, Future, Cambridge / Malden MA 02148 USA, p.140.
- [43] Kandir, A. / Özbey, S. / Inal, G. 2009: A study on the difficulties faced by preschool teachers in the planning and implementation, in: The Journal of International Social Research, Vol. 2/6, 2009.
- [44] Kaya, I. 2012: Conceptualizing the current clashes between modernist republicans and Islamic conservatives in Turkey, in: Social Science Information 2012; 51; 3, <http://ssi.sagepub.com/content/51/1/3>.

- [45] Klees, St.J. 2008: A Quarter Century of Neo-liberal Thinking in Education: Misleading Analyses and Failed Policies, in: *Globalisation, Societies and Education* 6(2008)4, p.311-48.
- [46] Klein, M. 2016: Educational Expansion, Occupational Closure and the Relation between Educational Attainment and Occupational Prestige over Time, in: *Sociology* 50(2016)3, p.3-23.
- [47] Klemm, K. / Schneider, K., Wuppertaler Institut für bildungsökonomische Forschung 2016: Zweiter Bericht zur Evaluation des Gesetzes zur Förderung der kommunalen Aufwendungen für die schulische Inklusion. in: Landtag NRW Drucksache 16/4321 vom 18.10.2016.
- [48] Koc, Y. / u.a. 2007: Elementary school curriculum reform in Turkey 2007, in: *International Education Journal*, 8 (1), 30-39.
- [49] Kristen, C. / Reimer, D. / Kogan, I. 2008: Higher Education Entry of Turkish Immigrant Youth in Germany 2008 in: *International Journal of Comparative Sociology* 2008; 49; 127 <http://cos.sagepub.com/cgi/content/abstract/49/2-3/127>.
- [50] Lampert, W / Hoff, E. / Lappe, L. 1979: Konzeptionen zur Analyse der Sozialisation durch Arbeit, Materialien aus der Bildungsforschung 14, Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung FQR 1-17. <https://www.mpib-berlin.mpg.de/de/dl/Materialien/index.php?nummer=14>.
- [51] Liebscher, D. / u.a. 2012: Wege aus der Essentialismusfalle, Überlegungen zu einem postkategorialen Antidiskriminierungsrecht, in: *Kritische Justiz* (2012)2, S.204-18.
- [52] Mc Bride, S. / Merolli, J. 2013: Alternatives to austerity? Post-crisis policy advice from global institutions, in: *Global Social Policy* 13(3), <http://gsp.sagepub.com/content/13/3/299>.
- [53] Madeker, E. 2008: Türkei und europäische Identität, Wiesbaden.
- [54] Meier, M. G. 1988: Bildung – Eine Chance für das Schwellenland Türkei? Diss. Augsburg 1987, Berlin 1988.
- [55] Mendelski, M. 2016: Das europäische Evaluierungsdefizit der Rechtsstaatlichkeit, in: *Leviathan* 44(2016)3, S. 366-98.
- [56] Mercer, R. 1989: And now for the Soaring Turkeys: Managing the Implementation of the 1988 Education Reform Act, in: *Educational Management Administration & Leadership* 1989; 17; 55 <http://ema.sagepub.com/content/17/2/55>.
- [57] Milli Egitim Bakanligi / Republik of Turkey Ministry of National Education 2012-2013: National Education Statistics, Formal Education.
- [58] Möller, M. 1997: Das "Neue Steuerungsmodell": Konsequenzen für die soziale Arbeit, in: *Zeitschrift für Sozialreform* 43(1997)9, S. 685-703.
- [59] Mückenberger, U. 2010a: Krise des Normalarbeitsverhältnisses – ein Umbauprogramm, in: *Zeitschrift für Sozialreform* 56(2010)4, S. 403-20.
- [60] Mückenberger, U. 2010b: Demokratische Einhegung der Globalisierung - Neue Akteurskonstellationen bei globalen Normbildungsprozessen, in: *Kritische Justiz* 43(2010)1, S. 38-45, 41.
- [61] Münch, R. 2009: Globale Eliten, lokale Autoritäten - Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co., Frankfurt/M.
- [62] Nippes Museum 1996a: Das Bild der Erziehung in der Türkei und in Deutschland. Dokumentation einer Fachveranstaltung zur interkulturellen Woche 1995, Köln.
- [63] Nippes Museum 1996b: Das Bild der Schule und der Erziehung in der Türkei und in

- Deutschland. Katalog zur Sammlung Ankara, Köln.
- [64] Nebigil, I. / Hizel, S., Tanyer, G., Dallar, Y. / Coskun, T. 1997: Brief Reports, Heights and Weights of Primary School Children of Different Social Background in Ankara, Turkey, in: *Journal of Tropical Pediatrics*, Vol. 43, 1997.
- [65] Nohl, A.-M. u.a. (Hg.) 2008, *Education in Turkey*, Münster / N.Y. / München / Berlin.
- [66] OECD 2016a: *PISA 2015: Excellence in Education*, Paris.
- [67] OECD 2016b: *Education at a Glance*, Paris.
- [68] OECD 2016c: *Society at a Glance*, Paris.
- [69] Önder, Z. / u.a. 2009: Banks, regional development disparity and growth: evidence from Turkey, in: *Verbundzentrale des GBV (VZG) Oyvut*, C. 2010, Globalization, wage shares and income distribution in Turkey, in: *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society* (2011)4.
- [70] Otte, M. 1994: *Das Formale, das Soziale und das Subjektive. Eine Einführung in die Philosophie und Didaktik der Mathematik*, Frankfurt/M.
- [71] Ders. 2016: *Die analytische Philosophie und das Phänomen der Komplementarität*, in: ders. 2016: *Analytische Philosophie*, Hamburg;
- [72] Özbay, Ö. / Özcan Y. Z. 2006: A Test of Hirschi's Social Bonding Theory: Juvenile Delinquency in the High Scholls of Ankara, Turkey, in: *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology* 2006; 50; 711 <http://ijo.sagepub.com/cgi/content/abstract/50/6/711>.
- [73] Özbey, S. / Alisanoglu, F. 2008: Identifying the General Ideas, Attitudes and Expectations Pertaining to Science Activities of the Teachers Employed in Preschool Education, in: *Journal of Turkish Science Education*, Vo. 5, (08) 8.
- [74] Özbey, S. / Alisina Noglu, F. 2009: A study on problem behavior of 60-72 months children who attending public early childhood education institution, in: *The Journal of International Social Research*, Vol. 2/6, 2009.
- [75] Ozcan U. R. 2013: Translating travelling ideas: The introduction of unemployment insurance in Turkey, in: *Global Social Policy* (2013)3, <http://gsp.sagepub.com/content/13/3/239>.
- [76] Özdemir, E. 2006: The EU in the eyes of Turkish youth, in: Özman, A. 2010: *Law, ideology and modernization in Turkey: Kemalist legal reforms in perspective*, in: *Social & Legal Studies*, Vol. 19(1).
- [77] Özveren, E. / Efsan Nas, S. 2012: Economic development and environmental policy in Turkey: an institutionalist critique, in: *Cambridge Journal of Economics*, 2012, 36.
- [78] Press Release Concerning the Judgment on Exclusion of private Tutoring Centres from the Scope of private Teaching Institutions, Press Release Nr: Plenary Assembly 5/15 24/7/2015 - <http://www.anayasa.gov.tr/en/About/Press/PressReleases/Detail/8/>.
- [79] Rankin, B. / Ergin, M. / Göksen, F. 2013: A Cultural Map of Turkey, in: *Cultural Sociology* (13) 7 <http://cus.sagepub.com/content/early/2013/07/10/1749975513494878>.
- [80] Reinholz-Asolli, C. 2011: *Die neue Jugendpolitik der Türkei*, in: *Monitoring*, Fachstelle für internationale Jugendarbeit, Bonn.
- [81] Rösch, H. / u.a. 2009: *Bibliografie deutschsprachige Migrationsliteratur mit Kurzporträts*.
- [82] Sabanci, A. 2008: School Principals' Assumptions about Human Nature: Implications for Leadership in Turkey, in: *Educational ManagementAdministration Leadership* 36(2008) S.511 <http://ema.sagepub.com/cgi/content/abstract/36/4/511>.

- [83] Sum, N.-L. / Jessop, Bob, 2013: Competitiveness, the Knowledge-Based Economy and Higher Education, in *Journal of Knowledge Economy* (2013)4:24-44.
- [84] Schuß, H. 2012: Die politische und wirtschaftliche Entwicklung der Türkei, in: *Geographie und Schule*, 34 (2012) 197, S. 4-9.
- [85] Schwartz, I. 2012: Educational Governance in der Türkei und Deutschland. Transformation nationaler Bildungssysteme unter dem Einfluss zivilgesellschaftlicher, inter- und transnationaler Akteure. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- [86] Dies. 2014, Das Bildungssystem der Türkei. Schulische Bildungslandschaft, nationale, internationale und zivilgesellschaftliche Einflussfaktoren, in: Kreiser K. / u.a. (Hg.) 2014: *Junge Perspektiven der Türkei* in Deutschland, 2014 http://www.academia.edu/download/34468222/Educational_Governance_in_Turkey.pdf (13.12.2016).
- [87] Dies. 2014: *Anthropology of governance in education : Indigenisierung alternativer Bildungskonzepte in der Türkei*, Diss. Tübingen, Berlin LIT.
- [88] Spiegel-Titel „Gefährlich fremd“ – 16-14.4.1997.
- [89] Spiegel Spezial 1-2016: Brennpunkt Türkei, 13.9.2016.
- [90] Stadt Köln 2012: *Inklusionsplan der Stadt Köln und Fortschrittsberichte bis 2016*.
- [91] Statistisches Bundesamt 2012Ö: *Statistisches Jahrbuch, Deutschland und Internationales*, 2012.
- [92] *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 196*, 2012, *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2001-2010*.
- [93] Sum, N.-L. / Jessop, Bob, 2013: Competitiveness, the Knowledge-Based Economy and Higher Education, in *Journal of Knowledge Economy* (2013)4:24-44.
- [94] Tansel, A. 2013, *Supplementary Education in Turkey: Recent Developments and Future Prospects*, in: *European Research Council ERC 2013: Working Papers in Economics* 13/10.
- [95] Tekin, B. C. 2008: The construction of Turkey's possible EU membership in French political discourse 2008, in: *Discourse & Society* 2008; 19; 727 <http://das.sagepub.com/cgi/content/abstract/19/6/727>.
- [96] Topak, Ö.E. 2013: *Governing Turkey's information society*, in: *Current Sociology* (13) 7 <http://csi.sagepub.com/content/61/5-6/565>.
- [97] Tudyka, K. / Zaszke, W. 1993: *Internationale Verrechtlichung der Sozialpolitik*, in: Wolf, K.D. (Hg.) 1993: *Internationale Verrechtlichung*, Pfaffenweiler.
- [98] Tullius, K. / Vogel, B. / Wolf, H. (Hg.) 2016: *Gerechtigkeitsansprüche und Arbeitnehmerbewusstsein heute - neue Ansätze, neue Befunde*, WSI-Mitteilungen *Schwerpunktheft* 69(2016)7, S.492.
- [99] *Türkiye İstatistik Kurumu / Turkish Statistical Institute 2011: İstatistiklerle Gençlik, Youth in Statistics*.
- [100] *Türkiye İstatistik Kurumu 2011 / Turkish Statistical Institute 2011: Kültür İstatistikleri, Cultural Statistics*.
- [101] *Türkiye İstatistik Kurumu 2010-11 / Turkish Statistical Institute 2010-2011: National Education Statistics, Non-Formal Education*.
- [102] Ügeöz, P. 1992: *Erziehung im Aufbruch. Die Dorfinstitute in der Türkei*, Berlin.
- [103] Urbina-Feretjans, M. / Surender, R. 2013: *Social policy in the context of new global actors: How far is China's developmental model in Africa impacting traditional donors?* in: *Global Social Policy* 13(3), <http://gsp.sagepub.com/content/13/3/261>.

- [104] Uyar, M. / Varoglu, A. K. 2008: In Search of Modernity and Rationality: The Evolution of Turkish Military Academy Curricula in a Historical Perspective 2008, in: *Armed Forces & Society* 2008; 35; 180 <http://afs.sagepub.com/cgi/content/abstract/35/1/180>.
- [105] Vassaf, G. Y. H. 1980: Pre-School Education in Turkey: The Failings of a Non-community Approach, in: *School Psychology International* 1980; 1, 10 <http://spi.sagepub.com/content/1/5/10>.
- [106] Vester / u.a. 2001: *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel*, Frankfurt/M.
- [107] Vismann, C. 2012: Menschenrechte: Instanz des Sprechens – Instrument der Politik, in: dies., *Das Recht und seine Mittel*, Frankfurt/M. 2012, S. 228-252.
- [108] Waldow, F. 2016: Das Ausland als Gegenargument. Fünf Thesen zur Bedeutung nationaler Stereotype und negativer Referenzgesellschaften, in: *Zeitschrift für Pädagogik* (2016)3 - Berufsbildungssysteme im Wandel: Ansätze zur Flexibilisierung des dualen Systems in Deutschland, S.403-21, Weinheim.
- [109] Wasti, S. A. / u.a. 2008: Six Turkish Personality Factors and the HEXACO Model of Personality Structure 2008, in: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 2008; 39; 665 <http://jcc.sagepub.com/cgi/content/abstract/39/6/665>.
- [110] Yakut-Cakar, B. / Erus, B. / Adaman, F. 2012: An inquiry on introducing a minimum income scheme in Turkey. Alternating between cost efficiency and poverty reduction, in: *Journal of European Social Policy* 22(2012) S.305 <http://esp.sagepub.com/content/22/3/305>.
- [111] Yalvac, F. 2012: Strategic Depth or Hegemonic Depth? A Critical Analysis of Turkey's Position in the World System, in: *International Relations* 26(2012) S.165 <http://ire.sagepub.com/content/26/2/165>.
- [112] Yildirim J. / Sezgin, S. 2002: Defence, Education and Health Expenditures in Turkey, 1924-96, in: *Journal of Peace Research* 2002; 39; 569 <http://jpr.sagepub.com/cgi/content/abstract/39/5/569>.
- [113] Yilmaz, B. T. 2016: Towards a new pattern of youth participation, in: *Turkish Policy Quarterly*, Spring 2016.
- [114] Yilmaz, H. 2011: Learning to read (again). The Social Experiences of Turkey's 1928 Alphabet Reform, in: *Int. J. Middle East Stud.* 43 (2011). Tansel, A. 2013, *Supplementary Education in Turkey: Recent Developments and Future Prospects*, in: *European Research Council ERC 2013: Working Papers in Economics* 13/10.
- [115] Yinanc, B. 2013: Constant changes in Turkey's education system confounding all stakeholders 2013, in: *Hurriyet Daily News* 2013 (11).
- [116] Zaptcioglu, D. 2013: Die Türkei vor der Demokratiefrage, in: *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 7(2013).
- [117] Zschke, W. 2006: Sprachförderung als Ausgrenzungsinstrument. Die Verantwortung der Kommunen, in: *Neue Praxis* (2006)6, S. 647-657.
- [118] Zschke, W. 1990: *Die Analyse internationaler Politikfelder in der liberalen Schule. Am Beispiel der internationalen Sozialpolitik*, Nijmegen, http://repository.uibn.ru.nl/bitstream/handle/2066/113809/mmubn000001_103109498.pdf.
- [119] Zhou, Y. R. 2013: Toward transnational care interdependence: Rethinking the relationships between care, immigration and social policy, in: *Global Social Policy* (2013)9 <http://gsp.sagepub.com/content/13/3/280>.



Autor

Wolfgang Zschke

Jahrgang 1954

Sozialwissenschaftler mit den Schwerpunkten Verwaltungswissenschaft,

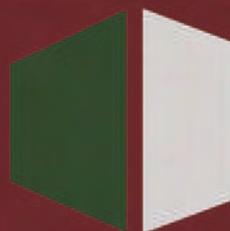
Theorie und Praxis der sozialen Arbeit und Jugendhilfe,

Kommunalpolitik, Internationale Beziehungen

Leiter des Nippes Museum für Jugendhilfe und Schule, Köln



nippes.museum@web.de
<http://nippes.jugend-nrw.de>



gefördert von der Europäischen Union
Europäischer Integrationsfonds

Gefördert vom:



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend



Bundesamt
für Migration
und Flüchtlinge



Stadt Köln