

Meseci Giorgetti, Filiz

Reformpädagogik in türkischen Elementarschulen. Eine Untersuchung zum türkisch-deutschen Austausch über Erziehung und Unterricht in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts

Lohmann, Ingrid [Hrsg.]; Böttcher, Julika [Hrsg.]: *Türken- und Türkebilder im 19. und 20. Jahrhundert. Pädagogik, Bildungspolitik, Kulturtransfer. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 167-194. - (Wie die Türken in unsere Köpfe kamen. Eine deutsche Bildungsgeschichte; 1)*



Quellenangabe/ Reference:

Meseci Giorgetti, Filiz: Reformpädagogik in türkischen Elementarschulen. Eine Untersuchung zum türkisch-deutschen Austausch über Erziehung und Unterricht in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts - In: Lohmann, Ingrid [Hrsg.]; Böttcher, Julika [Hrsg.]: *Türken- und Türkebilder im 19. und 20. Jahrhundert. Pädagogik, Bildungspolitik, Kulturtransfer. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 167-194* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-219367 - DOI: 10.25656/01:21936

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-219367>

<https://doi.org/10.25656/01:21936>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Wie die Türken in unsere Köpfe kamen. Eine deutsche Bildungsgeschichte

herausgegeben von
Ingrid Lohmann, Julika Böttcher, Christine Mayer
und Sylvia Kesper-Biermann

Band 1

Die Reihe versammelt interdisziplinäre Forschungsergebnisse und Quellentexte zu den deutsch-türkischen Bildungsbeziehungen im 19. und 20. Jahrhundert. Sie nimmt transnationale sowie postkoloniale Perspektiven ein und trägt so zum erweiterten Verständnis eines heute weitgehend unbekanntem Kapitels der deutschen Bildungsgeschichte bei. Die Reihe zielt darauf ab, die Historiographie deutscher Pädagogik zu erweitern und das Selbstverständnis der im Bildungswesen Tätigen zu hinterfragen.

Ingrid Lohmann
Julika Böttcher
(Hrsg.)

Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert

Pädagogik, Bildungspolitik, Kulturtransfer

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Publiziert mit Unterstützung der Deutschen Forschungsgemeinschaft.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.Jg. © by Julius Klinkhardt.

Abbildung Umschlagseite 1: Der Schachtürke, nach dem Kupferstich in Joseph Friedrich von Racknitz: Ueber den Schachspieler des Herrn von Kempelen und dessen Nachbildung. Leipzig: Breitkopf 1789, Tafel III.

Digitale Sammlungen der Humboldt-Universität zu Berlin, urn:nbn:de:kobv:11-d-4709479.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5874-8 digital

doi.org/10.35468/5874

ISBN 978-3-7815-2436-1

Inhaltsverzeichnis

Ingrid Lohmann, Julika Böttcher

Einleitung und Dank7

I Diskurse und Wandlungsprozesse

Fikret Adanır

Wandlungen des deutschen Türkeibildes in der ersten Hälfte
des 20. Jahrhunderts23

Ingrid Lohmann

Lieber Türken als Levantiner –
Deutsche Kolonialinteressen an der Türkei und die Stimme
der Pädagogik im langen 19. Jahrhundert43

Julika Böttcher

Die Türkei als Argument in der pädagogischen Presse des
Wilhelminischen Kaiserreichs73

II Schulbuchanalysen

Timm Gerd Hellmanzik

„Als Brüder sind die Türken niemals betrachtet, auch der europäischen
Geistesbildung immer fremd geblieben“ – Das Türkenbild in Joseph Annegarns
Weltgeschichte für die katholische Jugend (1840)97

Dennis Mathie

„Am schlimmsten erging es den Türken“ –
Explorative Untersuchung des Wissens über die Türken und die Türkei
zwischen 1919 und 1936 anhand von drei Schulbuchreihen.....119

Andreas Hoffmann-Ocon, Norbert Grube

„Wo die Parteien sich mit Staatsstreichen, Militärrevolten, Hinrichtungen
und Morden bekämpfen“ – Türkeibilder in schweizerischen
Geschichtslehrmitteln in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts143

III Experten und Kulturtransfer

Filiz Meşeci Giorgetti

Reformpädagogik in türkischen Elementarschulen. Eine Untersuchung zum
türkisch-deutschen Austausch über Erziehung und Unterricht
in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts167

Christine Mayer

Zur Formierung einer transnationalen Sphäre durch Bildungsexperten –
John Deweys Reise in die Türkei 1924195

Christian Roith

Pädagogische Modernisierungsstrategien in Spanien
zu Beginn des 20. Jahrhunderts225

Sebastian Willert

„Hamdi hat hier gewütet & da gewühlt“ –
Perspektiven deutscher Forschungsreisender auf die Anfänge der
osmanischen Archäologie, 1881–1892249

Über die Autorinnen und Autoren275

Filiz Meşeci Giorgetti

Reformpädagogik in türkischen Elementarschulen. Eine Untersuchung zum türkisch-deutschen Austausch über Erziehung und Unterricht in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts

Zusammenfassung: Der Beitrag untersucht die kulturelle Interaktion zwischen Deutschland und der Türkei in den ersten Dekaden des 20. Jahrhunderts auf dem Gebiet der Reform der Elementarschulerziehung (İlkokul). In dieser Zeit nahm die Türkei öfter die Dienste deutscher Experten in Anspruch und profitierte von deren Wissen. Zahlreiche Pädagogen wurden zu Bildungsreisen ins Ausland gesandt, vor allem nach Deutschland, aber auch nach Frankreich, Belgien und in die Schweiz, um neue Bildungsauffassungen und das Bildungswesen dieser Länder kennenzulernen und anschließend daheim über die gemachten Erfahrungen zu berichten. Zugleich sollten sie dabei eine Fremdsprache erlernen, um dafür sorgen zu können, dass Übersetzungen reformpädagogischer Schriften in Gang kamen. Damit sollte den in der Praxis kennengelernten Methoden zu einem theoretischen Fundament verholfen und das entsprechende Wissen weiterverbreitet werden. Aus dieser Phase gingen der Lehrplan der Türkischen Republik von 1926 und die in den 1930er Jahren initiierten Dorfinstitute (Köy Enstitüleri) hervor.

1 Spätosmanische Zeit und moderne Erziehung

Im Gefolge philosophischer Strömungen wie Rationalismus und Empirismus und sich verändernder Beziehungen zwischen Kirche, Staat und Schule erfuhr das Erziehungswesen in Europa ab dem 17. Jahrhundert einen fundamentalen Wandel. Neben die kirchlich-religiöse Erziehung traten weltlich orientierte allgemeine Bildungsmodelle, die eine neue Auffassung vom Menschen und neue Ideen über Erziehung propagierten. Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Fröbel, Dewey, Kerschensteiner und andere legten das wissenschaftliche Fundament der modernen Schule und begründeten ein neues Verständnis von Bildung und Erziehung.¹ Von den

¹ Vgl. Alkan, Cevat: Türkiye’de Modern ve Bilimsel Pedagojinin Oluşumu. In: Reformpädagogik, Erziehungswissenschaft, Schulreform, Lehrerbildung und Dr. Halil Fikret Kanad. Hrsg. von Berka

militärtechnischen, kulturellen und wirtschaftlichen Errungenschaften Europas war das Osmanische Reich im 18. und 19. Jahrhundert ausgeschlossen, bemühte sich jedoch im Bereich der Militärorganisation und der allgemeinen Verwaltung, westliche Methoden zu adaptieren.² So wurden bereits im 18. Jahrhundert Abgesandte nach Europa geschickt, um die dortigen militärischen und technologischen Entwicklungen zu untersuchen, und Militärakademien nach europäischem Vorbild gegründet. Ab 1830 sandte der osmanische Staat Studenten nach Europa, die dortige technische Errungenschaften erkunden und sich den Stand der Wissensentwicklung im zivilen wie im militärischen Gebiet aneignen sollten.³ Im 19. Jahrhundert wurden der traditionellen religiösen Erziehung sodann allmählich auch moderne Schulen mit weltlicher Orientierung an die Seite gestellt: Elementarschulen 1839 (*rüşdiye*) und 1869 (*iptidaiye*), Mittelschulen 1845 (*idadiye*) und 1868 (*sultaniye*), Hochschulen 1868 (*Darülfünun*), die Lehrerbildungsanstalt für Jungen 1848 (*Darülmualimin*) und für Mädchen 1870 (*Darülmualimat*). Im Jahre 1857 wurde das Unterrichtsministerium gegründet (*Maarif-i Umumiye Nezareti*), und mit Erlass von 1869 (*Maarif-i Umumiye Nizamnamesi*) wurden die genannten laizistischen Einrichtungen sämtlich diesem neuen Ministerium unterstellt.⁴ Als moderne Unterrichtsstätten hatten sie in Baulichkeiten und Ausstattungen, Schulprogrammen, Methoden und Lehrbüchern nichts mit der traditionellen religiösen Erziehung im Osmanischen Reich gemein. Die späteren Gründer der modernen Türkei stammten zumeist aus diesen westlich orientierten Schulen.

Nach der Wende zum 20. Jahrhundert kamen fast alle osmanischen Institutionen, insbesondere Schulwesen und Lehrerbildung, in eine neue Phase. Die aufkommende jungtürkische Freiheitsbewegung, deren Protagonisten zu den vordem ins Ausland gesandten Studenten gehörten, führte harte Kritik gegen die osmanische Herrschaft und beendete diese schließlich mit der 1908 erklärten konstitutionellen Monarchie. Die Bemühungen um Verbesserung des Erziehungs- und Schulwesens begannen mit der Lehrerausbildung an der *Darülmualimin*, der Lehrerbildungsanstalt für Jungen. 1909 wurden bedeutende Pädagogen wie Satı Bey, Hamdullah Suphi, Ruşen Eşref, Tevfik Fikret, Muallim Cevdet, İsmail Hakkı

Özdoğan, Helga Schwenk, Selçuk Uygun. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları 2002, S. 9–18.

2 Vgl. İnalçık, Halil; Quataert, Donald: General Introduction. In: *An Economic and Social History of the Ottoman Empire 1300–1914*. Hrsg. von Halil İnalçık, Donald Quataert. Cambridge: Cambridge University Press 1994, S. 1–7.

3 Vgl. Shaw, Stanford J.: *Osmanlı İmparatorluğu ve Modern Türkiye I*. Çeviren: Mehmet Harmancı. İstanbul: E. Yayınları 1982; grundsätzlich zu Ansätzen zur Erforschung von kulturellem Transfer Mayer, Christine: Zirkulation und Austausch pädagogischen Wissens. In: *Zirkulation und Transformation. Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive*. Hrsg. Marcelo Caruso, Thomas Koinzer, Christine Mayer, Karin Priem. Köln: Böhlau 2014, S. 29–50.

4 Vgl. Akyüz, Yahya: *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000 M.S. 2016*. 29. Baskı. Ankara: PegemA 2016.

Baltacıoğlu, Sabri Cemil und Nafi Atuf, die selbst an modernen Institutionen studiert hatten, dort als Lehrkräfte eingestellt. Als Praxisschule fungierte eine Einrichtung, an der zugleich unterrichtet und neue Erziehungsansätze erprobt wurden. Das weitere Vorgehen wurde auf Konferenzen beraten, und die dabei erzielten Ergebnisse wurden in Fachzeitschriften wie *Tedrisat-ı İbtidaiye Mecmuası* (Zeitschrift für das Elementarschulwesen) und *Yeni Mekteb* (Neue Schule) veröffentlicht.⁵ Begleitend berichteten zeitgenössische Magazine regelmäßig über die europäische Erziehungsreformbewegung und publizierten Fotomaterial über die neuen Schulen und die Pioniere der neuen Erziehung. Führende Repräsentanten der Reformära, die 1839 begonnen hatte, übersetzten Erziehungsschriften ins Türkische. Die eigentliche große Übersetzungswelle erfolgte jedoch erst in der Türkischen Republik.⁶

2 Türkische Pädagogen in Europa – Eine Skizze

Das jungtürkische Unterrichtsministerium schickte zahlreiche Pädagogen zu Studienreisen nach Europa, um das dortige Bildungswesen zu erkunden.⁷ Kazım Nami Duru (1875–1967) zum Beispiel reiste 1909 ins Habsburgerreich und eröffnete nach seiner Rückkehr in Selanik den ersten Kindergarten im Osmanischen Reich, der nach Fröbels Methode geführt wurde; 1911 wurde ein Programm für Kindergärten erstellt, das auf dieser Methode basierte.⁸ Oder Mustafa Satı Bey (Satı-El Husri, 1879–1968): Er wurde 1910 und 1916 nach Deutschland, Italien, Frankreich, Belgien, England, Rumänien und in die Schweiz gesandt, um dort die neuen pädagogischen Konzepte kennenzulernen. Er besuchte Waldschulen, Kinderheime und Montessorischulen und war von den Ideen und Methoden der europäischen Reformbewegung tief beeindruckt. Seine Erfahrungen setzte er an der Praxisschule der *Darülmuallimin*, deren Leiter er war, und später in der

5 Vgl. Öztürk, Cemil: Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası. Ankara: Türk Tarih Kurumu 1996.

6 Vgl. Mayer, Christine: Zirkulation und Transfer pädagogischen Wissens – Die Türkei und die internationale pädagogische Reformbewegung nach 1918. Teilbeitrag in Böttcher, Julika; Kesper-Biermann, Sylvia; Lohmann, Ingrid; Mayer, Christine: Deutsch-türkischer Bildungsraum um 1918 – Akteure, Visionen und Transformationen. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 25. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2019, S. 137–151, hier 142–147.

7 Die Berichte der Studenten und Offiziere, die aus der Türkei ins Ausland geschickt wurden, und die der Pädagogen, die in die Türkei kamen, wurden 1911–1917 latinisiert. Vgl. Karagöz, Savaş: Cumhuriyet Dönemi Eğitimine Yön Veren Yerli ve Yabancı Uzman Raporları (1911–1927). Ankara: Pegem Akademi 1918.

8 Vgl. Türk, İbrahim C.: Osmanlı Devleti'nde Okul Öncesi Eğitim. Millî Eğitim 192 (2011), S. 160–173.

von ihm gegründeten *Yeni Mekteb* (Neue Schule) in die Praxis um.⁹ Auch İsmail Hakkı (Baltacıoğlu, 1886–1978), Lehrer an der Lehrerbildungsanstalt (*Darülmüallimin*), wurde 1910 nach Europa gesandt, um dort die Praxis der Werk- und Handarbeitslehre zu studieren. Er besuchte die Abbotsholme School und machte Bekanntschaft mit Cecil Reddie (1858–1932), später mit Jean-Ovide Decroly (1871–1932) und dessen Schule; in Deutschland besuchte er die Waldschule und die Grundschule des „Herrn Seining“.¹⁰ Nach dem Ende seiner Studienreise erstattete er einen umfassenden Bericht an das osmanische Unterrichtsministerium und verfasste ein Werk über Bildungs- und Schulreform (*Talim ve Terbiyede İnkılâp*, 1912), in welchem er das herkömmliche Schulwesen des Osmanischen Reichs mit den modernen europäischen Schulen verglich. Seine im Ausland gemachten Erfahrungen transferierte er in die Werk- und Handarbeitslehre an der *İstanbul Öğretmen Okulu* (Lehrerbildungsanstalt Istanbul) und trug so maßgeblich zur Einführung dieses Unterrichts in den Elementarschulen bei.¹¹ Neben kurzen Aufenthalten wurden Studenten auch zu längeren Studienreisen nach Europa geschickt. Der erste im Westen ausgebildete akademische Pädagoge war Ali Haydar (Taner, 1883–1956) aus Bulgarien, der 1907 an der Universität Jena Philosophie studierte. Einige Jahre nach Beendigung seines Studiums wurde er 1915 Assistent am Lehrstuhl für praktische Psychologie und Pädagogik der Universität Istanbul (*Darülfünun*) von Georg Ernst Anschütz (1886–1953).¹² Ali Haydar erhielt 1919 den Professorentitel, war in verschiedenen Ausbildungseinrichtungen, darunter an der Lehrerbildungsanstalt in Istanbul tätig¹³ und leistete bedeutende Beiträge zum Aufbau des Erziehungswesens der Türkischen Republik (dazu unten). 1910 wurden landesweite Prüfungen für Gymnasiasten organisiert. Aus jeder Provinz sollten zwei der erfolgreichsten Absolventen zum Studium ins Ausland geschickt werden. Zu ihnen gehörten Cevat Dursunoğlu und Halil Fikret Kanad.¹⁴

9 Vgl. Meşeci Giorgetti, Filiz: New School of Mustafa Satı Bey in İstanbul (1915). *Paedagogica Historica* 50.1 (2014), S. 42–58.

10 Vgl. Baltacıoğlu, İsmail Hakkı: Über das Verschmelzen von Disziplin und Kreativität in der deutschen Reformpädagogik. In: *Türken in Berlin 1871–1945. Eine Metropole in den Erinnerungen osmanischer und türkischer Zeitzeugen*. Hrsg. von Ingeborg Böer, Ruth Haerkötter, Petra Kapfert. Berlin, New York: de Gruyter 2002, S. 101–106, hier 103ff.

11 Vgl. Baltacıoğlu, İsmail Hakkı: *Hayatım*. Ankara: Dünya 1998.

12 Anschütz hatte unter anderem bei Alfred Binet in Paris und Wilhelm Wundt in Leipzig studiert, folgte dessen Schüler Ernst Meumann 1913 als Assistent an das Psychologische Laboratorium nach Hamburg und war 1915–1918 Professor für Psychologie in Konstantinopel. 1919 kehrte er nach Hamburg zurück.

13 Vgl. Işık, İhsan: *Resimli ve Metin Örnekli Türkiye Edebiyatçılar ve Kültür Adamları Ansiklopedisi*. 2. Baskı. Ankara: Elvan Yayınları 2009.

14 Vgl. Binbaşıoğlu, Cavit: Halil Fikret Kanat'ın Yaşamı Eserleri ve Türk Eğitimine Hizmetleri. In: *Halil Fikret Kanat Yaşamı ve Hizmetleri*. Hrsg. von Cahit Kavcar. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları 2002, S. 16.

Cevat Dursunoğlu (1892–1970) hatte am Gymnasium Ilfeld deutschen Sprachunterricht genommen, bevor er an der Universität Jena Philosophie, Soziologie und Pädagogik studierte. Bei Ausbruch des Ersten Weltkriegs verließ er Deutschland und wurde Übersetzer für Deutsch beim Generalstab des Osmanischen Heeres. Nach dem Krieg hatte Dursunoğlu eine wichtige Rolle in der Lehrerausbildung, war ab 1920 Generaldirektor des Sekundarschulwesens, Studieninspektor für die türkischen Studenten in Deutschland, Österreich und Ungarn und 1945–1965 Abgeordneter im türkischen Parlament.¹⁵ Halil Fikret Kanad (1892–1974) konnte mithilfe eines staatlichen Stipendiums 1910–1917 in Deutschland studieren; er war der erste Türke, der den akademischen Grad eines Doktors in Pädagogik erwarb, und spielt in der Geschichte der türkischen Pädagogik eine wichtige Rolle. Nach dem Erlernen der deutschen Sprache in den Jahren 1910–1912¹⁶ begann Kanad sein Studium an der Philosophischen Fakultät der Universität in Berlin; dort besuchte er drei Semester lang Lehrveranstaltungen von Max Dessoir, Benno Erdmann, Max Frischeisen Köhler und Alfred Vierkandt. Im Wintersemester 1913/14 begann er mit dem Studium der Pädagogik an der Universität Leipzig; dort waren Johannes Volkert, Paul Barth, Paul Bergmann, Max Brahn, Karl Lamprecht, Wilhelm Wundt und Eduard Spranger seine Dozenten. Die Universitäten in Berlin und Leipzig waren damals auf dem Gebiet der Pädagogik in Deutschland führend. Kanad promovierte bei Eduard Spranger, dessen Auffassungen ihn stark prägten, mit einer Untersuchung zu Pestalozzis Ansichten über öffentliche Schulen (1917). Während seiner Studienzeit erlebte Kanad den Krieg aus nächster Nähe. Er nahm im Wintersemester 1912/13 am Balkankrieg und 1914/15 am Ersten Weltkrieg teil und widmete seine Doktorarbeit seinem Freund Johannes Grollmus, einem Theologiestudenten, der bei Moulins gefallen war.¹⁷ 1917 kehrte er in seine Heimat zurück, wurde Dolmetscher und Berater beim Unterrichtsministerium und lehrte an verschiedenen Schulen Pädagogik (*Fenni Terbiye ve malumatı Ablakiye*).¹⁸ Ihm war zu verdanken, dass Pädagogik als Lehrfach an Universitäten etabliert wurde.

Die in jenen Jahren nach Frankreich, Österreich und die Schweiz gesandten Pädagogen unterstützten den Transfer reformpädagogischer Konzepte in die Türkei und sorgten dafür, dass sie dort auf geeignete Weise adaptiert wurden. Einer davon war Sadrettin Celal (Antel, 1890–1954), der 1909–1913 mit einem staatlichen Stipendium in Frankreich an der *École normale supérieure de Saint-Cloud*

15 Vgl. Zeynal, Abdurrahman: Öğretmen ve Siyasetçi Cevat Dursunoğlu. Güne Bakış (3Temmuz 2019).

16 Vgl. Güçlü, Mustafa: Cumhuriyetin Öncü Eğitimcilerinden Dr. Halil Fikret Kanad'ın Süreli Yayınlarında Yayımlanan Yazılarının Değerlendirilmesi. *Turkish Studies* 8.11 (2013), S. 113–129.

17 Vgl. Tenorth, Elmar: Leipzig'de Eğitim Bilimi – Üniversite, Devlet ve Otonom Meslek Arasındaki Disiplin. In: *Reformpädagogik*, 2002, S. 19–31.

18 Vgl. Güçlü, Cumhuriyetin Öncü Eğitimcilerinden, 2013, S. 115.

studierte. Nach seiner Rückkehr in die Heimat arbeitete er als Lehrer und Leiter verschiedener öffentlicher Einrichtungen.¹⁹ Eine Reihe von Studenten schickte die osmanische Regierung zum Pädagogikstudium an das Institut Jean Jacques Rousseau in Genf, darunter Mustafa Rahmi (Balaban) (1888–1953); er studierte dort 1913–1920 und wurde Assistent von Édouard Claparède (1873–1940). Auch İbrahim Alâettin (Gövsä, 1889–1949) studierte 1913–1916 an der Universität Genf und dem Institut Jean Jacques Rousseau Psychologie und Pädagogik. Wieder im Lande, war er als Lehrer und Schulleiter tätig und veröffentlichte mehrere Werke zur Pädagogischen Psychologie.²⁰ Mustafa Şekip (Tunç, 1886–1958) erwarb 1913 am Institut Jean Jacques Rousseau ein Diplom sowie den Abschluss in Psychologie an der Universität Genf. Er machte die türkische Psychologie und Pädagogik mit dem Strukturalismus und dem Konzept der aktiven Schule bekannt.²¹ Für kurze Zeit lehrte er an der Lehrerbildungsanstalt in Istanbul, dann erhielt er einen Lehrstuhl für Psychologie und Pädagogik an der dortigen Universität (*Darülfünun*) und publizierte, neben eigenen Schriften, Werke von Sigmund Freud, Théodule Ribot und William James in Übersetzung.²²

3 Die Gruppe von 1918 in Deutschland

Das Osmanische Reich verlor durch den Balkankrieg 1912–1913 und den Ersten Weltkrieg große Teile seiner europäischen Territorien. Trotz des Krieges wurde jedoch 1913 der Besuch einer Elementarschule gesetzlich vorgeschrieben und staatlich finanziert. Die Programme und Lehrpläne der Vor- und Elementarschulen wie auch der Lehrerbildungsanstalten wurden in der zweiten osmanischen Verfassungsperiode (ab 1908) unter dem Einfluss reformpädagogischer Elementarsätze neu gestaltet. Im Elementarschulprogramm von 1913 und im Vorschulprogramm von 1914 wurde zum Beispiel großer Wert gelegt auf die freie Entfaltung der Kinder, ihre freie Meinungsäußerung, die Entwicklung ihrer Phantasie und Kreativität. Turn-, Sprach- und Sachunterricht wurden dementsprechend gestaltet.²³ Im Anschluss an die Elementarschulreform wurde es dringlich, auch die Lehrer-

19 Vgl. Şemin, Refia: Sadrettin Celal Antel. In: Cumhuriyet dönemi eğitimcileri. Hrsg. Hüsnü Cırlı, Bahir Sorguç. Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu 1987, S. 25–36.

20 Vgl. Binbaşoğlu, Cavit: Başlangıçtan Günümüze Türk Eğitim Tarihi. Ankara: Anı Yayıncılık 2009, S. 506; Gürel, Zeki: İbrahim Alâettin Gövsä. Ankara: T. C. Kültür Bakanlığı Yayınları 1995.

21 Vgl. Mollaer, Fırat: Tunç, Mustafa Şekip. TDV İslâm Ansiklopedisi 41. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı 2012, S. 382–383.

22 Vgl. Koç Günay, Lütfiye: Jean Jacques Rousseau Enstitüsü'nün Psikoloji ve Pedagoji Tarihimizdeki Yeri. Dört Öge 4.9 (2016), S. 157–168.

23 Vgl. Mekâtib-i İbtidâiye Ders Müfredatı: Altı, Beş, Dört ve Üç Dershaneli ve Muallimli Mekteplere Mahsus. İstanbul: Maârif-i Umumiye Nezareti 1330/1914.

ausbildung zu modernisieren. Zu diesem Zweck sandte das Unterrichtsministerium 20 Schüler der Lehrerbildungsanstalt im September 1918 nach Deutschland. Einer davon war Hıfzırrahman Raşit (Öymen, 1899–1979). In den Jahren des nationalen Unabhängigkeitskriegs nach dem Ersten Weltkrieg und später in der Türkischen Republik bildete er Lehrer aus und war an der Grundlegung des neuen Schulwesens aktiv beteiligt. 1943–1950 war er Abgeordneter des Parlaments und Verleger pädagogischer Journale wie *Yeni Mektep Dergisi* (1922–1923, Zeitschrift für die neue Schule), *İlk Öğretim Dergisi* (1938–1943, Zeitschrift für den Elementarschulunterricht) und *Eğitim Hareketleri Dergisi* (1955–1980, Zeitschrift für Entwicklungen in der Erziehung).²⁴ Ebenfalls Mitglied der Gruppe von 1918 war Mehmet Fuat (Gündüzalp, 1897–1986), der die Lehrerbildungsanstalt in Ettlingen bei Karlsruhe besuchte. Auch er war nach dem Ersten Weltkrieg und dann in der Türkischen Republik an verschiedenen Lehrerbildungsanstalten tätig. Seine Schriften über Berufsausbildung, Dorfschulen, Gesamtschulen und zu verschiedenen pädagogischen Fragen wurden in zahlreichen Periodika veröffentlicht.²⁵ İsmail Hakkı (Tonguç, 1893–1960), ebenfalls Mitglied der Gruppe von 1918, hatte wohl am meisten Einfluss auf die Elementarschulentwicklung in der jungen Republik; auch er war Absolvent der Lehrerbildungsanstalt und erlernte eigenständig die deutsche Sprache. Alle zwanzig Absolventen, die im Sommer die Prüfung bestanden hatten, studierten im September 1918 an der Lehrerbildungsanstalt in Ettlingen bei Karlsruhe. Das dortige Lehrprogramm war speziell für diese Gruppe erstellt worden. Neben dem Unterricht wurden Dörfer, Museen und Theater besucht, und man lernte die Kultur des Landes kennen. Jedoch sollte dieser Aufenthalt kürzer als geplant ausfallen: Die Wirtschaftskrise der Nachkriegszeit in Deutschland, der nationale türkische Unabhängigkeitskampf und nicht zuletzt finanzielle Nöte führten zum vorzeitigen Abbruch im April 1919. Aber auch wenn dieser Studienaufenthalt nur sieben Monate währte, konnten die Mitglieder dieser Gruppe ihr Wissen doch um einiges erweitern, die in Deutschland stattfindenden reformpädagogischen Diskussionen mitverfolgen und mit den neuesten Büchern im Koffer nach Hause reisen.²⁶

Mit Inkrafttreten des Waffenstillstands von Moudros am 30. Oktober 1918 musste die Türkei die Kriegshandlungen gegen die Siegermächte England, Frankreich und Russland beenden und wurde von den Alliierten besetzt. Die Beziehungen zum verbündeten Deutschland sollten bis zur Unterzeichnung des Freundschafts-

24 Vgl. Binbaşoğlu: *Başlangıçtan günümüze Türk eğitim tarihi*, 2009, S. 580.

25 Vgl. Güçlü, Mustafa: Mehmet Fuat Gündüzalp'in Türk Eğitim Tarihindeki Yeri ve Önemi. *Turkish Studies* 9.2 (2014), S. 727–739.

26 Vgl. Tonguç, Engin: *Bir Eğitim Devrimcisi İsmail Hakkı Tonguç* 5. Baskı. İzmir: Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği Yayınları 2009.

pakts von 1924 ruhen.²⁷ Ein paar Monate nach dem Waffenstillstand brachte ein Schiff aus Hamburg die türkischen Studenten in die Heimat zurück. Ismail Hakkı Tonguç wurde als Kunst- und Handarbeitslehrer, Fuat Gündüzalp als Lehrer für berufliche Bildung an die Lehrerbildungsanstalt in Eskişehir gesandt. Ihre Lebens- und Arbeitsumstände waren hart, die Möglichkeit, das Erlernte weiterzugeben, bekamen sie nicht. Jeder neue Vorstoß ihrerseits in dieser Richtung stieß auf Hindernisse; sobald sie versuchten, Spiel, Sport, Kunst und Handarbeit in die Schule einzuführen, waren sie mit dem Widerstand der Verwaltung konfrontiert.²⁸ In dieser Zeit fanden in der Türkei grundlegende Veränderungen statt. Mustafa Kemal Paşa (1881–1938, später mit dem Beinamen Atatürk) und seine Mitstreiter vereinigten die verschiedenen Widerstandstruppen in Anatolien und bildeten die *Kuvay-ı Milliye*, nationale Kräfte, die den Kampf um die Unabhängigkeit des Landes aufnahmen. Am 23. April 1920 wurde das türkische Parlament (*Türkiye Büyük Millet Meclisi*, TBMM) gegründet. Das Unterrichtsministerium (*Maarif Vekâleti*) war eines von elf Ministerien im Land. Das erste Parlament legte als wichtigstes politisches Ziel die Reform des Erziehungswesens im Sinne einer nationalen Erziehung fest; es sah darin den Schlüssel zu einer neuen Gesellschaft. Der Einzelne sollte in seinem Selbstvertrauen gestärkt und zu erfolgreicher Lebensführung befähigt werden.²⁹ Als der Kampf um nationale Unabhängigkeit siegreich beendet, 1922 die Monarchie abgeschafft und 1923 die Erste Türkische Republik proklamiert worden war, wurden per Gesetz (*Tevhid-i Tedrisat Kanunu*) alle wissenschaftlichen und Erziehungseinrichtungen dem Unterrichtsministerium unterstellt, und die traditionellen religiösen Elementar- (*sıbyan mektebi*) und Hochschulen (*medrese*) wurden aufgelöst. Nur ein kleiner Teil der Bevölkerung, nämlich fünf bis zehn Prozent, war zu dieser Zeit lese- und schreibkundig; 90 Prozent lebten in Dörfern, wo die Zahl der Gebildeten bei etwa einem Prozent lag. In einem Land, in dem die Mehrheit der Bevölkerung in Gemeinden mit weniger als 400 Einwohnern lebte, war es schwierig, ihnen mit modernen pädagogischen Methoden in kurzer Zeit Lesen und Schreiben beizubringen. Ziel des neuen Staates war jedoch, die Menschen zu lebensächtigen, national gesinnten, produktiven modernen Staatsbürgern zu machen. Beim Wirtschaftskongress in Izmir 1923 wurden daher die Entwicklung der technischen Ausbildung und die Gründung produktionsorientierter Dorfschulen unter den wichtigsten Zielen des Landes benannt. Am 8. März 1923 erließ der Unterrichtsminister İsmail Safa (Özler) ein Zirkular (*Misak-ı Maarif*) mit den neuen erziehungspolitischen Grundsätzen;

27 Vgl. Koçak, Cemil: Türk-Alman İlişkileri (1923–1939). İki Dünya Savaş Arasındaki Dönemde Siyasal, Kültürel, Askeri ve Ekonomik İlişkiler. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi 1991, S. 8–9.

28 Vgl. Tonguç: Bir Eğitim Devrimcisi, 2009.

29 Vgl. 1. İcra Heyetinin Programı. TBMM Zabıt Ceridesi 1.1 (Birleşim 13) (9 Mayıs 1336/1920), S. 241–242.

Leitbild war eine moderne, lebensnahe und praxisorientierte nationale Erziehung und Ausbildung produktiver Bürger.

4 Die Bildungsbeziehungen mit Deutschland in der Nachkriegszeit

Am 24. Juli 1923 wurde der Friedensvertrag von Lausanne, am 3. März 1924 der deutsch-türkische Freundschaftspakt unterzeichnet. Durch diesen Vertrag wurden die 1918 beendeten diplomatischen und politischen Beziehungen der beiden Länder wiederbelebt³⁰ und sogleich auch wieder bilaterale kulturelle Beziehungen aufgenommen. Die 1918 geschlossene Deutsche Schule in Istanbul wurde 1924 wiedereröffnet. Auffallend ist, dass die kulturellen Beziehungen größtenteils das Ausbildungswesen betrafen: Ab 1924 bediente sich die Türkei der Kenntnisse deutscher Fachleute in Bereichen wie Landwirtschaft und Viehzucht, Forstwesen, Gesundheitswesen, Bergbau, Militär, Meteorologie, Finanzwesen, Eisenbahnverkehr, Telegrafendienste und Aufbau von Polizeischulen.³¹

Als wohl prominentester auswärtiger Experte war John Dewey (1859–1952), seit 1904 Professor für Philosophie und Pädagogik an der Columbia University in New York, auf Einladung Mustafa Kemals in der Türkei. Dewey hatte den Auftrag, den Reformbedarf des Landes zu ermitteln. Sein Bericht besagte, dass es von zentraler Bedeutung wäre, dass die Erziehungsreform alle gesellschaftlichen Bereiche erfasste; dass Schulen vor allem im Bereich der Landwirtschaft praxis- und produktionsorientiert sein und Naturkunde mit Sachkunde in enger Verbindung unterrichtet werden müssten; dass ein bildungspolitischer Gesamtplan die Kohärenz der Erziehungsreformmaßnahmen gewährleisten und der tatsächliche Bedarf an Lehrern ermittelt werden müsse. Außerdem empfahl Dewey eine gewisse Zentralisierung der Schulverwaltung und eine Demokratisierung durch aktive Beteiligung der Schüler an schulischen Angelegenheiten. Der Ausbildung der Lehrer widmete er in seinem Bericht ein ganzes Kapitel; darin wies Dewey darauf hin, dass die Bauern eine ihren Bedürfnissen angemessene Dorfschule benötigten und die Lehrer dieser Schulen in eigens dafür gedachten Einrichtungen ausgebildet werden müssten.³²

Nach Dewey wurde als weiterer bedeutender Pädagoge Georg Kerschensteiner (1854–1932), der Begründer des deutschen Berufsschulwesens, vom Unterrichtsministerium in die Türkei eingeladen. Aus Alters- und aus gesundheitlichen Gründen nahm Kerschensteiner die Einladung jedoch nicht an und empfahl

30 Vgl. Koçak: Türk–Alman İlişkileri, 1991, S. 5–9.

31 Vgl. ebd. S. 40–42.

32 Vgl. Dewey, John: Türkiye Maarifi Hakkında Rapor. İstanbul: Maarif Vekilliği 1939.

stattdessen seinen Kollegen Friedrich Alfred Kühne (1873–1929). Kühne, der verschiedene führende Verwaltungsämter innegehabt hatte, war Geheimer Regierungsrat und Ministerialdirektor im preußischen Ministerium für Handel und Gewerbe sowie Verfasser mehrerer Schriften über Berufsbildung. Nicht zuletzt war er Herausgeber des *Handbuchs für das Berufs- und Fachschulwesen*, eines der bedeutendsten Werke auf diesem Gebiet.³³ Kühne kam im Oktober 1925 für zwei Monate in die Türkei. Seine Ankunft wurde in türkischen Zeitungen mit Zeilen wie „der Fachmann für die Berufsschulen ist im Lande“³⁴ verkündet. In diesen zwei Monaten besuchte Kühne verschiedene Schulen in den Provinzen Istanbul, Ankara, Eskişehir, Izmir und Bursa, stellte seine Beobachtungen an und hatte Gelegenheit, mit Verwaltungspersonal und Fachleuten verschiedener Gebiete zu diskutieren. Daneben sammelte er statistische Daten über das Schulwesen.³⁵ In seinem Bericht, in dem er eingangs die Entwicklung der Türkei mit der in Westeuropa im 18. und 19. Jahrhundert verglich, rückte Kühne die mangelhafte Ausbildungssituation der Arbeiter und technischen Fachleute in den Mittelpunkt und empfahl Reformen auf der Grundlage von in Deutschland durchgeführten Schulversuchen. Kühne unterstrich die dortigen langjährigen Erfahrungen auf dem Gebiet der allgemeinen Schulbildung, insbesondere aber auch auf dem der Berufsbildung seit Kerschensteiner. Sie dürften allerdings nicht ungeprüft übernommen, sondern müssten in der Umsetzung an die Verhältnisse in der Türkei angepasst werden.³⁶ Im Hauptteil seines Berichts widmete sich Kühne im Einzelnen dem Berufs- und Fachschulwesen, stellte die im Land vorhandenen Berufsschulen vor und machte Vorschläge zur Verbesserung. Um gute Berufsschulen zu entwickeln, bedürfte es eines guten Elementarschulwesens. Er empfahl den weiteren Aufbau von Elementarschulen samt entsprechenden Lehrkräften und Schulgebäuden und schlug vor, an den vorhandenen Schulen dualen Unterricht einzuführen. Um das Lesen- und Schreibenlernen zu erleichtern, hielt Kühne die Einführung eines Alphabets mit ähnlicher Transkription wie im Finnischen und Ungarischen für sinnvoll (beide Sprachen sind mit der türkischen verwandt). Damit fiele es der Türkei leichter, so argumentierte er, sich der westlichen Zivilisation anzuschließen. Den Werkunterricht in der Elementarschule hielt Kühne hierbei für wichtig und sah in entsprechenden Arbeiten Ismail Hakkıs dafür gute Ansätze. Abgesehen vom naturwissenschaftlichen Unterricht fand Kühne die Lehrerbildungsanstalten zu-

33 Vgl. Kühne, Friedrich Alfred (Hrsg.): *Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen*. Leipzig: Quelle & Meyer 1922.

34 *Meslek Mekteplerine Müttehassıs. İkdam 10241 (10 Teşrinievvel/Ekim 1925)*, S. 3; *Meslek Mektepleri Müttehassısı Geldi. Hâkimiyet-i Milliye 1546 (7 Teşrinievvel/Ekim 1925)*, S. 2.

35 Vgl. Kühne, Friedrich Alfred: *Türk İlk Mekteplerinde Terakkıyat (Mitteilungen der Deutsch-Türkischen Vereinigung 7.1)*. *Maarif Vekâleti Mecmuası 6 (Mart 1342/1926)*, S. 140–144.

36 Vgl. Kühne, Friedrich Alfred: *Türkiye’de Mesleki Terbiyenin İnkişafına Dair Rapor-Raporlar ve Tetkikler. Maarif Vekâleti Mecmuası 12 (Ağustos, 1927)*, S. 1–57.

friedenstellend, besonders in Izmir und Istanbul ähnelten die dortigen Lehr- und Bewertungsmethoden mit ihrer Betonung der Selbsttätigkeit denen in Deutschland. Die Landwirtschaftskunde sei allerdings zu theoretisch: Nach den Grundsätzen der Werkerziehung gehörten zu einer Lehrerbildungsanstalt auch Acker und Garten, um Praxiserfahrungen zu sammeln. Anzustreben sei, den Lehrer eng mit dem Dorfleben in Berührung zu bringen, nicht etwa Landwirte auszubilden. Ein ähnliches Manko sah Kühne im Hauswirtschafts- und Werkunterricht. Um die Rechte der Lehrer und die Qualität ihrer Tätigkeit zu verbessern, schlug er die Gründung von Berufsverbänden nach deutschem Vorbild vor.³⁷ Kühnes Empfehlungen waren für die türkischen Pädagogen insbesondere im Bereich des Elementarschulwesens wegweisend.

Nachdem 1924 die bilateralen Beziehungen wieder hergestellt waren, wurden erneut Auszubildende zu Studienzwecken nach Deutschland gesandt. Einzelne Studenten waren während des von der Entente erzwungenen Abbruchs der Beziehungen in Deutschland geblieben, darunter Ismail Hakkı Tonguç aus der Gruppe von 1918. Nach seiner Rückkehr in die Türkei sandte ihn das Unterrichtsministerium 1921/22 nochmals dorthin. Diese zweite Reise war länger und auch ertragreicher: Tonguç besuchte die Akademie für Bildende Künste in Karlsruhe mit den Fachbereichen Graphik, Werken und Illustration, erkundete Fröbel-Seminare, den Turn- und Sportunterricht in der Ettlinger Lehrerbildungsanstalt wie auch den Werkunterricht an einer Volksschule in Karlsruhe. Er wollte ein guter Kunst- und Werklehrer werden und dazu die Beziehungen zwischen Erziehung, Praxisorientierung und gesellschaftlichem Wandel verstehen. Im Juni 1922 kehrte er heim und nahm seine Tätigkeit als Sport-, Kunst- und Werklehrer an der Lehrerausbildungsanstalt und dem Gymnasium in Konya auf. Dort arbeitete er zwei Jahre lang, versuchte, die in Deutschland erlernten Methoden einzuführen, plante Schulausflüge, gründete eine Werkstatt und sammelte Unterrichtsmaterialien.³⁸ Im März 1925 wurde Tonguç abermals für zwei Monate ins Ausland gesandt, um die Berufs- und Fachschulen in Deutschland, Frankreich und England zu untersuchen und darüber Bericht zu erstatten.³⁹ In diesem Rahmen besuchte er Berufs- und Fachschulen in England und Deutschland, darunter auch Mädchenschulen, Abendschulen, Landheime und Versuchsschulen, und führte Gespräche mit Fachleuten. Vor allem beeindruckte ihn das Landheim Schondorf am Ammersee mit seinen mehr als 30 Hektar Land. Der Besuch dieser Schulen formte seine Vorstellung vom Dorflehrer. 1925 besuchte er in München den 71-jährigen

37 Vgl. Kühne: *Türkiye'de Mesleki Terbiyenin İnkısafına Dair Rapor*, 1927.

38 Vgl. Tonguç: *Bir Eğitim Devrimcisi*, 2009, S. 55–63.

39 Vgl. Hakkı, İsmail: *Avrupa Meslek Mekteplerine Dair. Maarif Vekâleti Mecmuası 5* (Kasım 1925), S. 12–14; ders.: *Avrupa Tecrübe Mektepleri. Maarif Vekâleti Mecmuası 6* (Mart 1926), S. 13–37.

Kerschensteiner und nahm vor seiner Rückkehr in die Türkei an einem vierwöchigen Seminar für kaufmännische Ausbildung in Leipzig teil.⁴⁰

Ob im Osmanischen Reich oder zu Zeiten der Republik – es gab gute Gründe dafür, dass immer wieder Pädagogen und Lehrkräfte aus der Türkei nach Deutschland, insbesondere nach Leipzig gesandt wurden. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts diskutierten zahlreiche Reformpädagogen in den westlichen Industriestaaten über Werkunterricht. Die Lehrerbildungsanstalt des *Deutschen Vereins für Knabenhandarbeit* zu Leipzig und das *Seminar für Werkunterricht* boten Sommerkurse für Lehrer an. In kurzer Zeit entstand hier ein weltweit bekanntes Zentrum, in dem man Werkarbeit erlernen konnte. Die beiden Leiter, Woldemar Götze und Alwin Pabst, verknüpften dabei Ideen und Methoden aus den USA, Frankreich und Finnland; Fachleute aus dem Ausland besuchten die Schule, um die Reformen in ihre Heimat zu transferieren. Nach damaliger Sicht war Werkunterricht ein Schlüssel zur Entwicklung einer modernen, kosmopolitischen Gesellschaft.⁴¹ Die Leipziger Pädagogenausbildung kooperierte mit den Schulen und der Reformbewegung; die Lehrer waren es gewohnt, die reformpädagogischen Zielsetzungen wissenschaftlich begleiten zu lassen, sei es durch die Universität, die Lehrerbildungsanstalt oder Lehrerverbände; Pädagogen der Universität Leipzig unterstützten die Reformbewegung, deren Entwicklung den Unterrichtsversuchen Leipziger Lehrerinnen und Lehrer – zu Methode und Praxis von Werkunterricht und Gesamtschule, zu Schulhofgestaltung und Lehrmaterialien – viel verdankte.⁴² Die Reformpädagogik in Deutschland bot Schulen die Chance zur Umsetzung eigener reformerischer Vorstellungen; daraus gingen Landschulen, Werkunterricht, Kunsterziehung und andere kindzentrierte Einrichtungen hervor, die mit der Neuregelung des Grundschulwesens in Deutschland in Zusammenhang standen. Auch in der Bildungsverwaltung wurde der Werkunterricht mit dem methodischen Prinzip der freiwilligen Aktivität der Schülerinnen und Schüler geschätzt, was wiederum die Unterrichtsreform in den Grundschulen beförderte. Zum Beispiel waren die Papierarbeiten in der ersten und zweiten Schulklasse eine Form des „Lernens durch Handtätigkeit“ nach Oskar Seining und seinen Leipziger Mitstreitern. Erst mit dem auf die Ausbildungsauffassung Kerschensteiners und Hugo Gaudigs rekurrierenden Werkprinzip wurden die produktiven, experimentellen, recherchierenden und beobachtenden Schülerhandlungen im Unterricht kon-

40 Vgl. Tonguç: *Bir Eğitim Devrimcisi*, 2009, S. 69–72.

41 Vgl. Dittrich, Klaus: *The Center of The Manual Training Movement in Germany: die Deutsche Lehrerbildungsanstalt für Knabenhandarbeit in Leipzig, 1887–1914*. *Paedagogica Historica* 55. 5 (2019), S. 671–693, DOI: 10.1080/00309230.2018.1538251.

42 Vgl. Tenorth: *Leipzig'de Eğitim Bilimi*, 2002, S. 27–29.

kret.⁴³ Insofern bot Deutschland ein hervorragendes Vorbild für die angestrebte Erziehung national gesinnter, produktiver Bürger in der Türkei.

Prinzipien der Reformpädagogik und insbesondere der Werkerziehung wurden zunehmend akzeptiert, besonders seit Ernennung von Mustafa Necati (Uğural, 1894–1929) zum Unterrichtsminister im Dezember 1925. Bis zu seinem plötzlichen Tod vier Jahre später leistete Mustafa Necati in seinem Amt Wichtiges: Die Eröffnung des Lehrerbildungsinstituts (*Gazi Orta Muallim Mektebi*), Beiträge zur Schreibreform sowie verschiedene das Lehramt aufwertende Regelungen machten ihn zu einem der bedeutendsten Reformer der frühen Republik.⁴⁴ Insbesondere drei Maßnahmen Necatis führten dazu, dass reformpädagogische Vorstellungen wie die Idee der Werkerziehung ins türkische Elementarschulwesen Einzug halten konnten: erstens die Gründung eines effektiven Erziehungsrats, zweitens der von diesem Rat entwickelte Rahmenlehrplan von 1926 und drittens die Gründung eines Schulmuseums, das beträchtlichen Einfluss auf die Realisierung jenes Lehrplans hatte. Mustafa Necati war sich bewusst, dass eine gute Organisationsstruktur nur mit kompetentem Personal zu erreichen war. Daher ernannte er Nafi Atuf Kansu zum Unterstaatssekretär. Kansu seinerseits war ein bekannter Pädagoge; wie erwähnt, hatte er 1912 eine Kurzfassung von Demolins' *L'Éducation nouvelle* ins Türkische übersetzt und 1916 eine Geschichte der Pädagogik, *Fenni Terbiye Tarihi*, veröffentlicht.

Der 1926 gegründete Erziehungsrat (*Talim ve Terbiye Heyeti*) wurde zum führenden Gremium des Unterrichtsministeriums und war für die Schulpolitik wie für das Schulwesen ein Gewinn. Er war nicht nur das wichtigste Beratungsorgan im Ministerium, sondern auch Entscheidungsträger. Seine Hauptfunktion bestand darin, Kohärenz und Kontinuität im Erziehungswesen zu schaffen und dafür zu sorgen, dass Lehrplan, Lehrbücher und übrige Materialien wissenschaftlich fundiert waren. Vorstand des Erziehungsrats wurde Mehmet Emin (Erişirgil), Verfechter einer modernen, progressiven und produktiven nationalen Erziehung, weitere Mitglieder waren Ali Haydar Taner, İbrahim Alâettin Gövsa, İhsan Sungu, Avni Başman, Zeki Mesut Alsan und Avni Refik Bekman.

Ali Haydar Taner, der erste in Europa (Deutschland) ausgebildete akademische Pädagoge, war 1926–1938 Mitglied des Erziehungsrats. Zusammen mit den anderen Pädagogen transferierte er die in Deutschland studierten Reformen in die Türkei⁴⁵ und verfasste Artikel über die Grundsätze der Werkerziehung sowie ihre

43 Götz, Margarete: *Almanya'da İlköğretim Reformunun Dayandığı Alan Olarak Reform Pedagojisi*. In: *Reformpädagogik*, 2002, S. 49–61, hier 61.

44 Vgl. İnan, M. Rauf: *Mustafa Necati: Kişiliği, Ulusal Eğitime Bakışı, Konuşma ve Anıları*. Ankara: Türkiye İş Bankası 1980; Eski, Mustafa: *Cumhuriyet Döneminde Bir Devlet Adamı Mustafa Necati*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi 1999.

45 Vgl. Binbaşıoğlu: *Başlangıçtan günümüze Türk eğitim tarihi*, 2009, S. 478.

Adaption für die Gegebenheiten im Lande.⁴⁶ İbrahim Alâettin Gövsa verdankte seine Mitgliedschaft im Rat dem Umstand, dass er an der Universität Genf und am Institut Jean Jacques Rousseau Psychologie studiert hatte, wie auch seinen Erfahrungen als Lehrerausbilder. Nicht zuletzt war er Autor mehrerer Schriften über Kinderpsychologie.⁴⁷ İhsan Sungu (1883–1949) unterrichtete Pädagogik an der *İstanbul Darülmuallimin* und war Direktor der dazugehörigen Praxisschule. Hüseyin Avni Başman (1887–1965), Übersetzer von Deweys *Democracy and Education* (1923), hatte im Unterrichtsministerium verschiedene Ämter bis zum Unterstaatssekretär ausgeübt. Zeki Mesut Alsan (1887–1984), ein weiteres Mitglied des Rates, hatte zu den Studenten gehört, die 1910 vom Ministerium nach Frankreich an die *École Libre des Sciences Politiques* gesandt worden waren. Avni Refik Bekman schließlich war ein erfolgreicher Naturwissenschaftler. Diese Gruppe spielte eine bedeutende Rolle beim Erstellen des Lehrplans von 1926; durch sie hielt die neue Auffassung von Schule und speziell das Prinzip der Werkerziehung Einzug ins türkische Schulwesen. Die dritte wichtige Maßnahme bei der Erstellung und Umsetzung des Elementarschulprogramms war die Gründung des Schulmuseums (*Maarif Vekâleti Levazım ve Alatı Dersiyе Müzesi Müdürlüğü*). Gleich nach seiner Rückkehr im März 1926 wurde İsmail Hakkı Tonguç zum Direktor des (von Dewey ins Gespräch gebrachten) Schulmuseums ernannt. Es sollte dazu beitragen, die Ausbildung zu modernisieren und in den Schulen den Werkunterricht einzuführen.⁴⁸ Dank Tonguç und der Unterstützung des Erziehungsrats ging die Realisierung des Lehrplans von 1926 zügig voran und führte in den türkischen Elementarschulen geradezu zu einem Umbruch.

5 Der Lehrplan von 1926

Schon im Lehrplan von 1913 waren Prinzipien der Reformpädagogik umgesetzt worden. Der Lehrplan von 1924 jedoch war ein Programm, mit dem sich die junge Republik ideologisch vom Osmanischen Reich abgrenzte und die Beziehung des Staates zu seinen Bürgern neu formulierte; er war praxisorientiert, es gab Fächer wie Hauswirtschaft, Näharbeiten, Gesundheit, Werken, Kunst, Landwirtschaft, Musik und Sport.⁴⁹ Doch mangelte es an der Ausbildung der Lehrkräfte, so dass es bei der guten Absicht blieb. Auf Grundlage der Rückmeldungen aus

46 Vgl. Haydar, Ali: Emek Mektebinin Mahiyeti. Muallimler Mecmuası 19 (Mart 1924), S. 429–439.

47 Vgl. Binbaşıoğlu: Başlangıçtan günümüze Türk eğitim tarihi, 2009, S. 506; Gürel: İbrahim Alâettin Gövsa, 1995.

48 Vgl. Maarif Vekâleti Mektep Müzesi. Terbiye 2.7 (Teşrinisani/Kasım 1926), S. 65–91.

49 Vgl. Maarif Vekâleti: İlk Mektepler Müfredat Programı. İstanbul: Matbaayı Amire 1340/1924.

den Schulen wurde der Plan überarbeitet: Ziel des Lehrplans von 1926 war, die junge Generation zu produktiven, guten Bürgern zu erziehen; die vorgesehenen Unterrichtsfächer waren Türkisch, Religion, Rechnen und Geometrie, Sachkunde, Geschichte, Erdkunde, Naturkunde, Heimatkunde, Musik, Kunst, Werken, Gymnastik sowie für Mädchen Hauswirtschaft und Näharbeiten.⁵⁰

Der Plan sah für die Elementarschule einen Besuch von fünf Jahren und eine Einteilung in zwei Stufen vor (erste bis dritte sowie vierte bis fünfte Klasse). Seine größte Errungenschaft bestand in der Einführung der Prinzipien der Werkerziehung und des ganzheitlichen Lernens. In den vormaligen Plänen waren die Fächer unabhängig voneinander unterrichtet worden, nun wurden erstmals Verbindungen zwischen ihnen geknüpft. In der ersten Stufe sollte Sachkunde im Zentrum stehen und aller übrige Unterricht darauf aufbauen. Fächer wie Naturkunde, Geschichte und Erdkunde wurden jetzt im Sachkundeunterricht vereinigt, alle weiteren Fächer sollten daran angepasst werden. Das Unterrichtsministerium veröffentlichte hierfür eigens eine Übersicht, welcher der Zusammenhang aller Fächer der ersten Stufe zu entnehmen war. Die individuellen Neigungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler sollten dem Werkprinzip entsprechend berücksichtigt werden, die Themen im Sachkunde- und Heimatkundeunterricht sich auf die nahe Umgebung und das unmittelbare Umfeld des Kindes beziehen.⁵¹ Ganzheitliches Lernen war zu Beginn des 20. Jahrhunderts in den Elementarschulen ein beliebtes Lehrplanelement, das auf die psychologische Annahme zurückging, dass für das Kind alles in einem Zusammenhang stehe. Auch die Auffassung des Lehrplans, das Individuum müsse, um ein produktives Mitglied der Gesellschaft zu werden, sich zuallererst der eigenen Kräfte gewahr werden, ist ein interessanter Aspekt: Um die Fähigkeit zu erlangen, an der Schule selbsttätig arbeiten zu können, müsse der Lehrinhalt mit den individuellen Interessen der Lernenden verknüpft werden. Durch die Beachtung der Prinzipien der Werkerziehung, der Lebensnähe und der Anerkennung des Kindes als Individuum erhielt die Elementarschule eine moderne Struktur.⁵²

6 Die Rolle der Direktion des Schulmuseums und der deutschen Fachleute

Für Ismail Hakkı Tonguç war sein neues Amt als Direktor des Schulmuseums in Ankara von großer Bedeutung. Er wurde mit der Umsetzung des neuen Lehr-

50 Vgl. Maarif Vekâleti: İlk Mekteplerin Müfredat Programı. İstanbul: Milli Matbaa 1926.

51 Vgl. ebd.

52 Vgl. Aktan, Sümer: Curriculum Studies in Turkey. A Historical Perspective. New York: Palgrave Macmillan 2018.

plans von 1926 betraut und sollte mit dem Museum dazu beitragen, das Schulwesen zu modernisieren und den Werkunterricht in den Schulen zu integrieren. Ismail Hakkı war sich bewusst, dass, um die Lernenden ins Zentrum zu rücken und den Unterricht lebensnah zu gestalten, die Lehrmittel eine zentrale Rolle spielten. Unterrichtsminister Mustafa Necati und der Erziehungsrat unterstützten Tonguç und sein Team; die reformorientierte Einstellung des Ministeriums spiegelte sich in der Umsetzung des Plans. Als Ministeriumsgebäude diente eine ehemalige Lehrerbildungsanstalt; im Erdgeschoss des bescheidenen Gebäudes wurde das Schulmuseum untergebracht, zwei Zimmer mit hohen Bücherregalen, gefüllt mit allerlei Lehrmitteln, ausgestopften Tieren, Mikroskopen, Bildern, Landkarten und neuesten Büchern.⁵³ Von hier aus wurden die Lehrmittel der Fächer der Sekundarstufe und der Lehrerbildungsanstalt angepasst und vereinheitlicht und dafür gesorgt, dass möglichst alle Schulen hinreichenden Zugang zu den neuen Lehrmitteln erhielten und Fachleute den Lehrern vor Ort deren Gebrauch vermittelten. Deutsche Experten sollten den Kunst- und Werkunterricht organisieren.⁵⁴ Im Juli 1926 begann im Schulmuseum ein Ausbildungskurs in Werkerziehung. Hier sollten Lehrkräfte lernen, den neuen Lehrplan in die Praxis umzusetzen, der ihnen mittels Musterstunden und Lehrmittelpäsentationen nahegebracht wurde.⁵⁵ Der Kurs dauerte 45 Tage; acht Stunden täglich wurden Beobachtungen durchgeführt, theoretische Ansätze gelehrt und praktisch erprobt. 66 Lehrkräfte von Elementarschulen sowie Kunst- und Werklehrer der Lehrerbildungsanstalt nahmen teil.⁵⁶ Ergebnis war eine gestiegene Anerkennung des Werkprinzips, und so konnte der Ausbildungskurs offiziell gestartet werden. Aus Deutschland wurden Oskar Frey und Georg Stiehler, Oberlehrer am Lehrerseminar zu Leipzig, eingeladen, um ihn durchzuführen. Ismail Hakkı kannte sie aus einem Seminar, das er dort 1925 besucht hatte, und betätigte sich während ihres Aufenthalts in der Türkei als ihr Dolmetscher.⁵⁷ Im Amtsblatt des Unterrichtsministeriums wurden die beiden deutschen Pädagogen als namhafteste Befürworter der Werkerziehung bezeichnet.⁵⁸

Georg Stiehler hatte für die Kunsterziehung in Preußen große Bedeutung. Er war Seminaroberlehrer in Frankenberg (Sachsen), später Dozent am Pädagogischen Institut in Leipzig, wo er Seminare in Werk- und Kunstunterricht gab.⁵⁹ Er war

53 Vgl. Batır, Betül: Türkiye’de Mektep Müzesi’nin Açılışı ve Sergilenen Eşyaların Listesi. *Erdem İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi* 75 (2018), S. 5–34.

54 Vgl. Tonguç: *Bir Eğitim Devrimcisi*, 2009, S. 79.

55 Vgl. ebd. S. 80.

56 Vgl. Maarif Vekâletince Açılan İş Prensiplerine Müstenit Tedrisat Kursu Hakkında. *Maarif Vekâleti Mecmuası* 9 (1926), S. 106–112.

57 Vgl. Tonguç: *Bir Eğitim Devrimcisi*, 2009.

58 Vgl. Maarif Vekâletince Açılan, 1926.

59 Vgl. Kerbs, Diethart: *Historische Kunstpädagogik*. Köln: DuMont 1976.

außerdem Vorstand des *Reichsverbands akademisch gebildeter Zeichenlehrer* und einflussreich, was die Akzeptanz der Zeichenlehre als akademischer Disziplin betraf. Es war sein Verdienst, dass im Zuge der Reichsschulkonferenz 1920 die Bildung der Zeichenlehrer mit der anderer akademischer Fächer gleichgestellt wurde.⁶⁰ Das Amtsblatt des Unterrichtsministeriums bezeichnete Stiehlers Schriften *Arbeitsunterricht Zeichnen. Lehrbuch der freien Perspektive* (1914), *Moderner Werkunterricht* (1912/1926) sowie *Zur Organisation des Werkunterrichts* (1926) als Meisterwerke.⁶¹ Stiehler lehrte mittels Modellieren und Zeichnen. Er gab dem Kunstunterricht einen neuen Stil, der als revolutionär gefeiert wurde, und entwarf Kurse für den Unterricht im Zeichnen, Modellieren und mit Papierarbeiten,⁶² die darauf zielten, zu vermitteln, wie sich das Zeichnen beim Erlernen von Geometrie, Erdkunde, Geschichte und Naturkunde fruchtbar machen ließ.⁶³

Oskar Frey (1883–1966), Professor in Leipzig, machte sich mit Schriften über das Erlernen von Mathematik und Naturkunde nach Werkprinzipien einen Namen, darunter *Physikalische Schülerübungen* (1910), *Wellpapierarbeiten* (1912), *Physikalischer Arbeitsunterricht* und *Geometrischer Arbeitsunterricht* (1914).⁶⁴ Er traf im Juli in Ankara zu einem Treffen mit Unterrichtsminister Mustafa Necati ein. Bei diesem Treffen wurden Ziele und Inhalte des Kurses besprochen: 1. Wie lässt sich der Naturkundeunterricht in der Elementar- und Sekundarstufe handwerklich gestalten? 2. Wie lässt sich der Mathematikunterricht mit dem Alltag in Verbindung bringen und handwerklich gestalten? 3. Wie ist zu gewährleisten, dass die Kinder sich schon in jungen Jahren für Handwerksprodukte interessieren und Spaß daran haben, sie zu erforschen und selber zu erstellen? 4. Wie lässt sich die traditionelle Schule in eine Werkunterrichts- und Erziehungseinrichtung verwandeln, die Individuen für eine gelingende Gesellschaft hervorbringt? 5. Welches Können muss den Lehrkräften vermittelt werden, damit sie nach den Werkprinzipien zu unterrichten in der Lage sind? 6. Wie kann der Werkunterricht vom Umfeld profitieren, um die Schulkosten möglichst gering zu halten? 7. Welche vorfindlichen Materialien und Tätigkeiten lassen sich in die Schule integrieren, damit die Kinder unabhängig von Begabung und Alter daran lernen können?⁶⁵

Frey gestaltete seine Kurse in Erdkunde, Geometrie, Naturforschung, Physik und Mathematik mit Beispielen. So begann er etwa in Physik mit einfachen The-

60 Vgl. Reiss, Wolfgang: Die Kunsterziehung in der Weimarer Republik. Geschichte und Ideologie. Weinheim: Beltz 1981, S. 50.

61 Vgl. Maarif Vekâletince Açılan, 1926.

62 Vgl. ebd.

63 Vgl. Maarif Vekâletindeki El İşleri Kursunda. Hâkimiyet-i Milliye 1839 (21 Ağustos 1926), S. 1.

64 Vgl. Maarif Vekâletince Açılan, 1926.

65 Vgl. Profesör Frey Tedrisatına Başladı. Hâkimiyet-i Milliye 1800 (13 Temmuz 1926), S. 4; Kursta Tahnit ve Mulâj Dersleri. Hâkimiyet-i Milliye 1813 (16 Temmuz 1926), S. 1 und 5; Maarif Vekâletindeki El İşleri Kursunda, 1926, S. 1; Maarif Vekâletince Açılan, 1926.

men, die ein Elementarschüler beherrschen sollte, und ging dann über zu Themen der Sekundarstufe wie der Lehre von Wärme, Schall, Licht und Elektrizität. Zu jedem Thema unternahm er praktische Versuche, leitete die Lehrer dabei an, die im Unterricht benötigten Lehrmittel selbst herzustellen, unterwies sie in der Handhabung von Mikroskop, Funkgerät und Projektionsapparat sowie im unterrichtspraktischen Gebrauch von Materialien wie Sand, Papierfetzen, Pappkartons, Konservendosen, Draht, Magnet, Spiegel, Faden, Blech und Holz, und nicht zuletzt besichtigte er mit ihnen im Rahmen von Studienausflügen in der Umgebung Ankaras Wassermühlen, landwirtschaftliche und Geräte zur Wetterbeobachtung.⁶⁶ Nach Beendigung seiner Lehrtätigkeit in Ankara schrieb Frey zwei kurze Berichte an das Unterrichtsministerium; im ersten berichtete er über das Schulmuseum, Thema seines zweiten Berichts war der Werkunterricht. Frey war der Auffassung, dass die Aufgabe von Schulmuseen nicht allein im Aufbewahren von Artefakten bestehe, sondern dass sie auch Exemplare von Lebewesen zeigen sollten. Das Schulmuseum müsse Eltern und Lehrer gleichermaßen begeistern und so ein Mittel der Volksbildung werden, zu diesem Zweck regelmäßig Ausstellungen von Schülerarbeiten, Fotomaterial von praktischen Versuchen in Physik und Chemie usw. veranstalten. Wie in Deutschland müsse es auch in der Türkei verbreitet Schulmuseen geben, die nach den Werkprinzipien arbeiteten und Muster aus Natur und Umgebung sowie Schülerwerke ausstellten.⁶⁷ Die Idee, auch die Eltern und das nähere Umfeld in den Unterrichtsprozess einzubeziehen, war eine Neuheit im türkischen Schulwesen. In seinem zweiten Bericht machte Frey Vorschläge für die Schulen, die nach dem Werkprinzip weiterarbeiten wollten. Sie sollten Musterklassen einrichten, in denen Lehrer auf freiwilliger Basis fächerübergreifenden, ganzheitlichen Unterricht gestalten könnten. Ausgehend von diesen Musterklassen sollten sodann Musterschulen eröffnet werden, die zusätzlich mit Werkstatt, Kunstraum, Sporthalle und Pausenhof ausgestattet sein und als organisatorisches Vorbild fungieren sollten. Frey teilte außerdem mit, dass die Werkstattausbildung vor Ort zu teuer sei und es deshalb sinnvoll wäre, die dafür vorgesehenen Lehrer zur Ausbildung nach Deutschland zu schicken.⁶⁸

Auch Georg Stiehler verfasste einen kurzen Bericht an das Unterrichtsministerium, und zwar zu Sinn und Zweck der Kunsterziehung gemäß dem Lehrplan, zu Zielen und Organisation der Kunsterziehung sowie zum Stellenwert der Volkskunst. Zweck des Kunstunterrichts sei nicht die Ausbildung von Künstlern, sondern er bestehe darin, durch künstlerische und handwerkliche Arbeiten die ele-

66 Vgl. Maarif Vekâletince Açılan, 1926.

67 Vgl. Frey: Geçen Senenin Tatilinde Ankara'da Açılan El İşleri Kursuna Almanya'dan Muallim Sifatıyla Celb Edilen Profesör Fraye'nin Raporudur. Maarif Vekâleti Mecmuası 9 (1926), S. 45–49.

68 Vgl. Frey: Prof. Fraye'nin İş Mektebi Tedrisatı Hakkında Verdiği Raporudur. Maarif Vekâleti Mecmuası 9 (1926), S. 50–52.

mentare Freude am Entdecken und Schaffen zu wecken. Auf jeder Schulstufe müsse es Kunst- und Werkunterricht geben. In den ersten Klassen der Elementarschule würde das Kind durch Malen seine Farb- und Formkenntnisse erweitern. In Mittelstufe und Hochschule wären Stunden für Modellieren, Zeichnen und Werken einzuräumen, um die Entdeckerfreude und die Schaffenskräfte der Schüler weiterzuentwickeln. Die Kunst- und Werklehrer der Hochschulen sollten speziell ausgebildet werden. Die Schüler sollten durch den Kunstunterricht in die Lage versetzt werden, ihren Ideen und Gedanken mittels Form und Farbe Ausdruck zu verleihen; diese Übungen kämen der Ausbildung insgesamt zugute. Bei der Kunsterziehung müsse man sich vor allem auf die Volkskunst stützen, in der Sekundarstufe Meisterwerke in Original oder Kopie studieren und die Urteilskraft über volkstümlich nationale wie auch ausländische Kunst bilden. Dabei müssten Kunst- und Werklehrer mit Sprach- und Geschichtslehrern zusammenarbeiten. Ausflüge in Museen sollten zur Besichtigung volkstümlicher Kunst organisiert und die Schüler dazu angehalten werden, selbst kleine Kopien besichtigter Werke herzustellen. Schließlich empfahl Stiehler die Gründung eines Berufsverbandes für Kunst- und Werklehrer sowie eines Verbandes für Liebhaber der Volkskunst.⁶⁹ Freys und Stiehlers Berichte und die von ihnen durchgeführten Kurse zeigten Wirkung im türkischen Schulwesen. In der Folge veröffentlichte das Unterrichtsministerium im August 1926 einen Erlass, der alle Schulen auf die Werkschulprinzipien verpflichtete. Die Teilnehmer des Kurses sollten das erworbene Wissen an ihre Kollegen weitergeben, um die Werkprinzipien an allen Schulen zu verankern. Nicht zuletzt schickte das Ministerium Studenten nach Europa, um Kunst- und Werklehrer heranzubilden, die anschließend am Pädagogischen Institut der neugegründeten Gazi-Universität in Ankara lehren sollten.⁷⁰

Auf Einladung des Unterrichtsministeriums führten zwei weitere europäische Pädagogen, nämlich Adolphe Ferrière (1928) und Pierre Bovet (1930), Konferenzen in der Türkei durch. Mustafa Rahmi Balaban hatte bei ihnen studiert und fungierte während ihres Aufenthaltes im Land als Dolmetscher. Bovet betonte in seiner Rede auf der Konferenz die Bedeutung des aktiven Lernens.⁷¹ Ferrière empfahl in seinem Bericht, dass die Ausbildung der Lehrer mit einem akademischen Grad abschließen, in den Ferien Weiterbildungskurse für Lehrer angeboten werden und

69 Vgl. Stiehler, George: El İşleri Resim Kursu İçin Almanya'dan Celb Edilen Prof. George Stiehler'in Sanat Terbiyesi Hakkındaki Raporu. Maarif Vekâleti Mecmuası 9 (Ağustos 1926), S. 53–56.

70 Vgl. Ortak, Şaban: Atatürk Dönemi Eğitim Politikalarında Yabancı Uzman Raporlarının Etkileri. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi 2004, S. 354.

71 Vgl. Şahin, Mustafa: Hayatı ve Düşünceleriyle Mustafa Rahmi Balaban. Ankara: Phoenix 2005, S. 70.

Inspektoren nicht die Rolle von Kontrolleuren, sondern von Ratgebern haben sollten. Er würdigte das durch den Lehrplan von 1926 Erreichte.⁷²

1928 organisierte das Unterrichtsministerium in Ankara und Kayseri zwei Kurse, an denen 177 Elementarschulinspektoren teilnahmen, die die Umsetzung des Lehrplans überwachen sollten. Eine Auswahl von Inspektoren, die die Abschlussprüfung erfolgreich bestanden hatten, wurde für drei Jahre an das Pädagogische Institut in Wien gesandt. Die in der türkischen Erziehungsgeschichte als „Wiener“ bezeichnete Gruppe bestand aus Mehmet Rauf İnan, Ahmet Fuat Baymur, Fevzi Selen und Muvaffak Uyanık.⁷³ Hıfzırrahman Raşit Öymen, gleichzeitig Leiter der Gruppe, hatte sie zusammengestellt. Die Gruppe beließ es nicht beim Studium in Wien, sondern reiste in die Schweiz und nach Deutschland und besuchte dort Schulen und Schulmuseen.⁷⁴ Nach ihrer Rückkehr im Jahre 1931 konnten die Mitglieder in verschiedenen Positionen, zum Beispiel als Fachlehrer am Pädagogischen Institut oder als Elementarschulinspektoren, ihr erworbenes Wissen weitergeben, verfassten Bücher über Lehrmethoden, damit der Lehrplan von 1926 effektiv umgesetzt würde, und waren aktiv an dessen Weiterentwicklung beteiligt.

7 Reformpädagogische Schriften und Übersetzungen

Den Beginn einer neuen Bildungsauffassung hatten bereits in spätosmanischer Zeit Übersetzungen, häufig in Auszügen oder Kurzfassungen, markiert, die fast alle vom 1914 gegründeten Rat für Übersetzung des Unterrichtsministeriums veranlasst worden waren. Darunter waren Auszüge aus Jean Jacques Rousseaus *Emile*, übersetzt von Ziya Paşa (Abdülhamid Ziyaeddin, 1825/1829–1880); Edmond Demolins' *L'éducation nouvelle: L'école des roches*, übersetzt von Nafi Atuf Kansu (1890–1949); ein Werk über Erziehung und Bildung nach Fröbel und Pestalozzi, übersetzt von Sami Bey (Bekir Sami Kunduh, 1832–1933), Mitglied des Übersetzungsrats; F. Garcins *L'éducation des petits enfants par la methode froebeliennne* sowie ein Nachschlagewerk für den Kindergarten, übersetzt von Kazım Nami Duru (1875–1967); außerdem der 1905 von Alfred Binet und Théodore Simon entwickelte Intelligenztest (*Binet-Simon-Test*), übersetzt von İbrahim Alâettin Gövsa (1889–1949).

72 Vgl. Ferrière, Adolphe: Faal Usuller ve Yeni Türkiye Mektepleri. Çeviren: Muhittin Baha. İstanbul: Sinan Matbaası 1932.

73 Vgl. Binbaşıoğlu: Başlangıçtan günümüze Türk eğitim tarihi, 2009, S. 575–576.

74 Vgl. İnan, M. Rauf: 50 Yılların Anıları Zinciri İçinde Hıfzırrahman Raşit Öymen. Eğitim Hareketleri Dergisi 23.286 (1980), S. 53; Adem, Mahmut: Mehmet Rauf İnan. Öğretmen Dünyası 14.161 (1993).

Nach der Eröffnung des Parlaments der neuen Türkischen Republik wurde der Rat für Übersetzung und Urheberrecht neu gebildet; ihm gehörten einige derjenigen an, die vormalig in Europa studiert hatten. Mit ihren Werken trugen sie dazu bei, die neuen Auffassungen von Schule, Unterricht und Erziehung in der Türkei Wurzeln schlagen zu lassen. Sie entschieden im Auftrag des Unterrichtsministeriums überdies darüber, welche Bücher übersetzt werden sollten, und erarbeiteten die Übersetzungen ins Türkische – so von John Deweys *The Child and the Curriculum* (1923, Mustafa Rahmi Balaban); *The School and Society* (1924, Avni Başman); *Democracy and Education* (1928, Avni Başman); *Moral Principles in Education* (1934, Belkis Halim Vassaf); *The School of To-Morrow* (1938, Sadrettin Celal Antel); Herbert Spencers *Education. Intellectual, moral, and physical* von 1861 (1924, Mehmet Münir Ertegin); William James' *The Principles of Psychology* (1923, Mustafa Rahmi Balaban); *Talks to Teachers on Psychology* (1923, Mustafa Şefik Tunç). Dazu kam Grigory Spiridonovich Petrovs (1866–1925) *Finnland, das Land der weißen Lilien* (1923), ein Buch über das Vorbild Finnlands, das sich 1919 eine republikanische Verfassung gegeben hatte; es wurde auf Anweisung Mustafa Kemals 1928 von Ali Haydar Taner übersetzt und an die Lehrer verteilt. Mustafa Rahmi Balaban, der bereits an den Bildungsplänen von 1924 und 1926 mitgewirkt hatte,⁷⁵ war der fleißigste Übersetzer der jungen Türkischen Republik. Von ihm erschienen auf türkisch Montessoris *Kinderhaus* (*Çocuklar evi*, 1923), Robert Gaupps *Psychologie des Kindes* (*Çocuk Ruhiyatı*, 1923), Claparèdes *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* (*Çocuk Ruhiyatı ve Tecrübi Pedagoji*, 1926), Alexander Islers *Der Waisenvater Pestalozzi* (*Öksüzler babası: Pestalozzi*, 1920) sowie Kants *Pädagogik*.⁷⁶

Je mehr die dem Lehrplan von 1926 zugrundeliegenden Konzepte wie fächerübergreifendes, ganzheitliches Lernen, Selbsttätigkeit und Werkerziehung Verbreitung fanden, desto mehr Übersetzungen gab es zu diesen Themen. Der in Frankreich ausgebildete Pädagoge Sadrettin Celal Antel, ein Verfechter der Werkerziehung und später Professor für Pädagogik an der Universität Istanbul, übersetzte 1926 Amélie Hamaïdes *Die Methode Decroly* ins Türkische.⁷⁷ Auch das von M. Baha 1932 übersetzte *Auf dem Weg zur neuen Schule* von Decroly und Gérard Boon gehört in diesen Rahmen. Georg Kerschensteiners *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung* (1921) konnte erst 1931 ins Türkische übersetzt werden; Übersetzer war İsmail Hakkı Tonguç. Dieses Buch wurde am Pädagogischen Institut der Gazi-Universität, der wichtigsten Lehrerbildungsstätte, lange Zeit als

75 Vgl. Şahin, Mustafa: The Life and Ideas of Mustafa Rahmi Balaban. *International Journal of Turkish Studies* 14.1-2 (2008), S. 103–116.

76 Vgl. Ata, Bahri; Bağcı, İkrâm: Sosyal Bilgiler Eğitimi Açısından Eğitim Klasikleri İncelemeleri. Ankara: PegemA 2014, S. 5.

77 Vgl. Berkol, Bülent: 44'üncü İlkokul. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 12 (2000), S. 52–58.

Lehrbuch verwendet.⁷⁸ Ebenfalls ins Türkische übersetzt wurden Schriften zur Erziehung des Staatsbürgers (1931, von Hıfzırrahman Raşit Öymen), über Erfahrungen mit Werkunterricht in den unteren Schulstufen (1932, von Mansur Tekin) sowie über Sachkundeunterricht (1932, von Mehmet Fuat Gündüzalp). Hıfzırrahman Raşit Öymen übersetzte Th. Göhls *Unterrichtsbeispiele aus der Arbeitsschule* (1934), H. Scharrelmanns *Erfahrungspädagogik* (1935), Paul Fickers *Didaktik der neuen Schule* (1935) und eine Schrift von Booker T. Washington über Arbeitererziehung (1937). 1933 erschien İsmail Hakkı Tonguçs *Kerschensteiner*, das umfangreichste Werk über Kerschensteiners Erziehungsauffassung auf türkisch.⁷⁹ Zusammen mit dem Generaldirektor des türkischen Schulwesens und späteren Unterrichtsminister Reşat Şemsettin (Sırer) verfasste Tonguç in seiner Zeit als Schulmuseumsdirektor außerdem ein Buch über das deutsche Bildungswesen (*Almanya Maarifi*).⁸⁰ Diese 1934 mit behördlicher Unterstützung gedruckte, mit ausführlichen Quellennachweisen versehene Schrift hebt den Stellenwert der Werkerziehung heraus und berichtet im Übrigen über das deutsche Bildungswesen in allen seinen Facetten: Lehrerausbildung, Lehrerrechte, Bildungsstufen, Berufsbildungsanstalten, Lehr- und Erziehungsprinzipien, Gesetzgebung, Finanzierung, Werkerziehung, Musterschulen (*tecrübe mektepleri*), politische Programme. Im Anhang finden sich statistische Daten und Tabellen sowie Fotomaterial zu deutschen Schulen. Schon zuvor hatten ins Ausland gesandte türkische Pädagogen Berichte über ausländische Bildungssysteme verfasst – aber derart detailliert wurde hier zum ersten Mal in der Türkei ein ausländisches Bildungssystem beschrieben.

Dem von Fuat Gündüzalp erstellten Ratgeber für Lehrerhandbücher (*Öğretmenler Meslek Kitapları Kılavuzu*) zufolge erschienen 1928–1938 in der Türkei ganze 247 Fachbücher für Lehrer. 63 davon galten allein der neuen Pädagogik, bei 24 davon handelt es sich um Übersetzungen von deren Vorreitern (elf Werke von Decroly, acht von Ferrière, vier von Kerschensteiner und eines von Montessori).⁸¹ Alle von türkischen Pädagogen unter reformpädagogischem Banner übersetzten oder von ihnen als Urheber stammenden Werke hier aufzuzählen, ist unmöglich. Festzuhalten ist aber, dass die Übersetzungen von den Pädagogen angefertigt wurden, die im Ausland studiert hatten, und dass das Unterrichtsministerium sie veröffentlichte.

78 Vgl. Türkoğlu, Pakize: Tonguç ve Enstitüleri. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları 1997, S. 74.

79 Vgl. Hakkı, İsmail: Kerschensteiner. İstanbul: Türkiye Matbaası 1933.

80 Vgl. Şemsettin, Reşat; Hakkı, İsmail: Almanya Maarifi. İstanbul: Devlet Matbaası 1934.

81 Vgl. Gündüzalp, Fuat: Öğretmen Meslek Kitapları Kılavuzu 1928–1938 1. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi 1951.

8 Die türkische Synthese der Reformpädagogik: Dorfinstitute

Alle diese Faktoren – Studienreisen ins Ausland, der Transfer pädagogischen Wissens aus dem Ausland, Übersetzungen, Lehr- und Informationsveranstaltungen für Lehrer und Inspektoren – führten dazu, dass die Türkei ab 1930 zu einer eigenen reformerischen Synthese fand, um den Bildungsbedarf des Landes zu decken. Die reformpädagogische Bewegung in der Türkei hatte ihren Höhepunkt mit der Eröffnung der Dorfinstitute (*Köy Enstitüleri*), deren Zweck in der Ausbildung von Dorflehrern bestand. Wie erwähnt, lebten zur Zeit der Gründung der Türkischen Republik 90 Prozent der Bevölkerung auf dem Lande, und fast alle Dorfbewohner waren Analphabeten. Zwar trug das Elementarschulprogramm von 1926 dem Rechnung mit den Prinzipien des Werkunterrichts und des ganzheitlichen Lernens. Doch die Alphabetisierung der Dorfbewölkerung war schwierig. Der Volkszählung von 1935 zufolge lebten 81 Prozent der arbeitsfähigen Bürger in den Dörfern; in 31.000 der rund 40.000 Dörfer im Land gab es keine Schule, nur 26 Prozent der Kinder konnten eine Schule besuchen. Um dieses Problem zu lösen, mussten 20.000 Dorflehrer ausgebildet werden.⁸²

1935 wurde İsmail Hakkı Tonguç zum Generaldirektor des für die Primarstufe verantwortlichen Amtes ernannt; er leitete es bis 1946. Es war vor allem sein Verdienst, dass das Projekt zur Entwicklung der Dorfinstitute vorankam. Der erste Versuch wurde 1937 mit der Eröffnung der Ausbildungseinrichtung für Dorflehrer (*Köy Öğretmen Okulu*) in İzmir-Kızılcıllı gewagt. Am 17. April 1940 wurde das Gesetz über die Dorfinstitute erlassen. Die Ausbildungsdauer umfasste fünf Jahre; aufgenommen wurden Schüler, die einen Elementarschulabschluss hatten. Die Lehrkräfte waren Fachleute verschiedener Bereiche, unter ihnen auch berühmte Reformer wie Rauf İnan (1905–1996) oder Mehmet Fuat Köprülü. Die Unterrichtsmethode der Dorfinstitute lässt sich unter dem Motto „Lernen bei der Arbeit und mittels Arbeit“⁸³ zusammenfassen. Ziel war es, die Auffassung zu verankern, dass die alltäglichen Arbeiten im Ausbildungsgeschehen einen Platz hatten und dass das, was man tut, einen Zweck haben muss. Tonguç, der stark von Kerschensteiner beeinflusst war, entwickelte seine eigene Auffassung davon, wie ein Dorflehrer sein müsste, um die Dörfer florieren zu lassen. Sein Motto „Arbeit in der Schule“ war eine Synthese von Prinzipien der Werkerziehung und der Produktions- oder Arbeitsschule (*üretim okulu*), Erziehung und Ausbildung

82 Vgl. Köy Enstitüleri Kanunu, Kanununun Büyük Millet Meclisince 17–IV–1940 tarihinde tedkik ve kabulüne aid müzakere zabıtları ve kanunu tedkik eden encümen mazbataları ile birlikte. Ankara: T.B.M.M. Matbaası 1940.

83 Tonguç, İsmail Hakkı: *Canlandırılacak Köy*. İstanbul: Remzi Kitabevi 1939, S. 185.

in Verbindung mit der alltäglichen Arbeit und durch sie wurde Grundlage der Dorfinstitute.⁸⁴

Die Unterrichtsfächer waren in drei Gruppen eingeteilt: Kultur, Technik und Landwirtschaft. Der wöchentliche Unterricht umfasste 44 Stunden; davon waren 22 der allgemeinen Bildung und jeweils elf der Agrarwirtschaft sowie den Herstellungstechniken gewidmet.⁸⁵ Die Absolventen der Dorfinstitute sollten als Dorflehrer nicht nur Kinder unterrichten, sondern auch die Bauern in landwirtschaftlichen Fragen beraten, eine Aufgabe, die ihnen entsprechend solide Kenntnisse in Bodenbewirtschaftung, Pflanzen- und Tierzucht, Aussaat und Ernte usw. abverlangte. Das Ziel des Programms bestand darin, die Schüler zu befähigen, eigenständig planen, moderne landwirtschaftlich-technische Geräte bedienen, Neuentwicklungen verfolgen und den Einfluss von Naturereignissen auf die Landwirtschaft einschätzen zu können.⁸⁶ Wie im landwirtschaftlichen so auch im technischen Bereich sollte Lernen über Tun vermittelt, sollten technisches Wissen und Fertigkeiten bei der Arbeit erlangt werden. Das Leben im Dorf war für den auf sich gestellten Lehrer hart. Um unter schwierigen Bedingungen standzuhalten und dennoch gute Arbeit zu leisten, musste er seine Tätigkeit lieben und über ein breites Spektrum an Kompetenzen verfügen. Ohne entsprechende Motivation schlug man diesen Weg nicht ein.⁸⁷

Die Zahl der Dorfinstitute stieg in kurzer Zeit auf 21; sie alle beeinflussten das wirtschaftliche und kulturelle Leben ihres nahen Umfelds positiv und erweiterten gleichzeitig ihren Einfluss durch die Absolventen, die im ganzen Land eingesetzt wurden. Anfangs gutgeheißen, wurden die Dorfinstitute nach dem Zweiten Weltkrieg jedoch zum Thema politischer Debatten und verloren zusehends an Ansehen. Die Abwertung begann mit der Amtsentlassung der beiden bis dahin einflussreichsten Unterstützer der Dorfinstitute, nämlich des Unterrichtsministers Hasan Ali Yücel sowie des Gründers der Dorfinstitute und Generaldirektors des Primarschulwesens İsmail Hakkı Tonguç (1946). Die Dorfinstitute als Internate, in denen Jungen und Mädchen gemeinsam unterrichtet wurden, würden der Tradition nicht gerecht, folgten sozialistischen Bildungsauffassungen und seien ungeeignet, Nationalgefühl zu wecken, hieß es.⁸⁸ Die ersten Schüler der Dorfinstitute absolvierten im Jahr 1942. Das letzte Schuljahr, in dem Dorfinstitute ihren Dienst taten, war 1951/52. In den zehn Jahren ihres Bestehens bildeten sie 17.341 Lehrer und 8.675 Erzieher aus – ein bis dahin einmalig rascher Fortschritt in der

84 Vgl. Meşeci Giorgetti, Filiz: Training Village Children as Village Teachers for Village Work: The Turkish Village Institutes. *History of Education Review* 38.2 (2009), S. 43–55.

85 Vgl. Maarif Vekilliği: Köy Enstitüleri Öğretim Programı. Ankara: Maarif Matbaası 1943.

86 Vgl. ebd. S. 147.

87 Vgl. Gedikoğlu, Şevket: Evreleri, Getirdikleri ve Yankılarıyla Köy Enstitüleri. Ankara: İş Matbaacılık 1971, S. 123.

88 Vgl. Meşeci Giorgetti: Training Village Children, 2009.

türkischen Erziehungsgeschichte. 1940 besuchten nur rund 37 Prozent der Bevölkerung die Elementarschule, 1950 war ihre Zahl auf 65,5 Prozent gestiegen.⁸⁹ Obwohl die Institute Anfang der Fünfzigerjahre geschlossen wurden, reichte ihr Einfluss im türkischen Bildungswesen bis in die Achtzigerjahre hinein.

9 Schluss

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts und bis in die Anfangsjahre der Türkischen Republik war die Elementarschulerziehung von deutscher Reformpädagogik beeinflusst. Über die Lehrerbildungsanstalt in Leipzig standen türkische und deutsche Pädagogen in engem Kontakt miteinander. Ihrem Netzwerk war es zu verdanken, dass in den türkischen Elementarschulen die Reformbewegung entschlossen in Angriff unternommen wurde und Bestand hatte. Der Türkei gelang es mit den Dorfinstituten, eigene, originäre Bildungsinstitutionen aufzubauen und die quantitativen und qualitativen Probleme der Elementarschulbildung anzugehen. 1938 schwächten sich die Bildungsbeziehungen mit Deutschland deutlich ab,⁹⁰ abzulesen an den sinkenden Zahlen der zu Studienreisen dorthin entsandten Studenten und der in die Türkei eingeladenen Wissenschaftler. Zwischen 1923 und 1950 besuchten die Türkei 79 pädagogische Experten aus verschiedenen europäischen Ländern, vor allem aber aus Deutschland. Ab 1950 kamen fast alle aus den USA.⁹¹ Und während bis zu diesem Zeitpunkt 80 Prozent der Auslandsstudierenden nach Deutschland gegangen waren, gingen die meisten nun in die USA.⁹²

Quellen und Literatur

1. İcra Heyetinin Programı. In: TBMM Zabıt Ceridesi 1, 1 (Birleşim 13) (9 Mayıs 1336/1920), S. 241–242.
- Adem, Mahmur: Mehmet Rauf İnan. Öğretmen Dünyası 14. 161 (1993).
- Aktan, Sümer: Curriculum Studies in Turkey. A Historical Perspective. New York: Palgrave Macmillan 2018.
- Akyüz, Yahya: Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000 M.S. 2016. 29. Baskı. Ankara: PegemA 2016.
- Alkan, Cevat: Türkiye’de Modern ve Bilimsel Pedagojinin Oluşumu. In: Reformpädagogik 2002, S. 9–18.
- Ata, Bahri; Bağcı, İkrâm: Sosyal Bilgiler Eğitimi Açısından Eğitim Klasikleri İncelemeleri. Ankara: PegemA 2014.
- Baltacıoğlu, İsmail Hakkı: Hayatım. Ankara: Dünya 1998.

89 Vgl. Gedikoğlu: Evreleri, Getirdikleri, 1971, S. 233.

90 Vgl. Koçak: Türk–Alman İlişkileri, 1991, S. 43.

91 Vgl. Şahin: Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme, 1996, S. 71–78.

92 Vgl. ebd. S. 205–206.

- Baltacıoğlu, İsmail Hakkı: Über das Verschmelzen von Disziplin und Kreativität in der deutschen Reformpädagogik. In: *Türken in Berlin 1871–1945. Eine Metropole in den Erinnerungen osmanischer und türkischer Zeitzeugen*. Hrsg. von Ingeborg Böer, Ruth Haerkötter, Petra Kappert. Berlin, New York: de Gruyter 2002, S. 101–106.
- Batur, Betül: Türkiye’de Mektep Müzesi’nin Açılışı ve Sergilenen Eşyaların Listesi. *Erdem İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi* 75 (2018), S. 5–34.
- Berkol, Bülent: 44’üncü İlkokul. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 12 (2000), S. 52–58.
- Binbaşıoğlu, Cavit: Halil Fikret Kanat’ın Yaşamı Eserleri ve Türk Eğitimine Hizmetleri. In: *Halil Fikret Kanat Yaşamı ve Hizmetleri*. Hrsg. von Cahit Kavcar. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları 2002, S. 16–27.
- Binbaşıoğlu, Cavit: Başlangıçtan Günümüze Türk Eğitim Tarihi. Ankara: Anı Yayıncılık 2009.
- Dewey, John: Türkiye Maarifi Hakkında Rapor. İstanbul: Maarif Vekilliği 1939.
- Dittrich, Klaus: The Center of The Manual Training Movement in Germany: die Deutsche Lehrerbildungsanstalt für Knabenhandarbeit in Leipzig, 1887–1914. *Paedagogica Historica* 55.5 (2019), S. 671–693. DOI: 10.1080/00309230.2018.1538251
- Eski, Mustafa: Cumhuriyet Döneminde Bir Devlet Adamı Mustafa Necati. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi 1999.
- Ferrière, Adolphe: Faal Usuller ve Yeni Türkiye Mektepleri. Çeviren: Muhittin Baha. İstanbul: Sinan Matbaası 1932.
- Frey: Geçen Senenin Tatilinde Ankara’da Açılan El İşleri Kursuna Almanya’dan Muallim Sıfatıyla Celb Edilen Profesör Fraye’nin Raporudur. *Maarif Vekâleti Mecmuası* 9 (1926), S. 45–49.
- Frey, [Oskar]: Prof. Fraye’nin İş Mektebi Tedrisatı Hakkında Verdiği Raporudur. *Maarif Vekâleti Mecmuası* 9 (1926), S. 50–52.
- Gedikoğlu, Şevket: Evreleri, Getirdikleri ve Yankılarıyla Köy Enstitüleri. Ankara: İş Matbaacılık 1971.
- Götz, Margarete: Almanya’da İlköğretim Reformunun Dayandığı Alan Olarak Reform Pedagojisi. In: *Reformpädagogik* 2002, S. 49–61.
- Güçlü, Mustafa: Cumhuriyetin Öncü Eğitimcilerinden Dr. Halil Fikret Kanat’ın Süreli Yayınlarında Yayımlanan Yazılarının Değerlendirilmesi. *Turkish Studies* 8.11 (2013), S. 113–129.
- Güçlü, Mustafa: Mehmet Fuat Gündüzalp’in Türk Eğitim Tarihindeki Yeri ve Önemi. *Turkish Studies* 9.2 (2014), S. 727–739.
- Gündüzalp, Fuat: Öğretmen Meslek Kitapları Kılavuzu 1928–1938 1. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi 1951.
- Gürel, Zeki: İbrahim Alâettin Gövsa. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları 1995.
- Hakkı, İsmail: Avrupa Meslek Mekteplerine Dair. *Maarif Vekâleti Mecmuası* 5 (Kasım 1925), S. 12–14.
- Hakkı, İsmail: Avrupa Tecrübe Mektepleri. *Maarif Vekâleti Mecmuası* 6 (Mart 1926), S. 13–37.
- Hakkı, İsmail: Kerschensteiner. İstanbul: Türkiye Matbaası 1933.
- Haydar, Ali: Emek Mektebinin Mahiyeti. *Muallimler Mecmuası* 19 (Mart 1924), S. 429–439.
- İşık, İhsan: Resimli ve Metin Örnekli Türkiye Edebiyatçıları ve Kültür Adamları Ansiklopedisi. 2. Baskı. Ankara: Elvan Yayınları 2009.
- İnalçık, Halil; Quataert, Donald: General Introduction. In: *An Economic and Social History of the Ottoman Empire 1300–1914*. Hrsg. von Halil İnalçık, Donald Quataert: Cambridge: Cambridge University Press 1994, S. 1–7.
- İnan, M. Rauf: Mustafa Necati: Kişiliği, Ulusal Eğitime Bakışı, Konuşma ve Anıları. Ankara: Türkiye İş Bankası 1980.
- İnan, M. Rauf: 50 Yılların Anılar Zinciri İçinde Hıfzırahman Raşit Öymen. *Eğitim Hareketleri Dergisi* 23.286 (1980), S. 53.

- Karagöz, Savaş: Cumhuriyet Dönemi Eğitimine Yön Veren Yerli ve Yabancı Uzman Raporları (1911–1927). Ankara: Pegem Akademi 1918.
- Kerbs, Diethart: Historische Kunstpädagogik. Köln: DuMont 1976.
- Koç Günay, Lütfiye: Jean Jacques Rousseau Enstitüsü'nün Psikoloji ve Pedagoji Tarihimizdeki Yeri: Dört Öge 4.9 (2016), S. 157–168.
- Koçak, Cemil: Türk–Alman İlişkileri (1923–1939). İki Dünya Savaşı Arasındaki Dönemde Siyasal, Kültürel, Askeri ve Ekonomik İlişkiler. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi 1991.
- Köy Enstitüleri Kanunu, Kanunun Büyük Millet Meclisince 17–IV–1940 tarihinde tedkik ve kabulüne aid müzakere zabıtları ve kanunu tedkik eden encümen mazbataları ile birlikte. Ankara: T.B.M.M. Matbaası 1940.
- Kursta Tahnit ve Mulâj Dersleri. Hâkimiyet–i Milliye 1813 (16 Temmuz 1926), S. 1 und 5.
- Kühne, Friedrich Alfred (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. Leipzig: Quelle & Meyer 1922.
- Kühne, Alfred: Türk İlk Mekteplerinde Terakkiyat (Mitteilungen der Deutsch-Türkischen Vereinigung 7.1). Maarif Vekâleti Mecmuası 6 (Mart 1342/1926), S. 140–144.
- Kühne, Alfred: Türkiye'de Mesleki Terbiyenin İnkişafına Dair Rapor–Raporlar ve Tetkikler. Maarif Vekâleti Mecmuası 12 (Ağustos, 1927), S.1–57.
- Maarif Vekâleti: İlk Mektepler Müfredat Programı. İstanbul: Matbaayı Amire 1340/1924.
- Maarif Vekâleti: İlk Mekteplerin Müfredat Programı. İstanbul: Milli Matbaa 1926.
- Maarif Vekâletince Açılan İş Prensiplerine Müstenit Tedrisat Kursu Hakkında. Maarif Vekâleti Mecmuası 9 (1926), S. 106–112.
- Maarif Vekâletindeki El İşleri Kursunda. Hâkimiyet–i Milliye 1839 (21 Ağustos 1926), S. 1.
- Maarif Vekâleti Mektep Müzesi. Terbiye 2.7 (Teşrinisani/Kasım 1926), S. 65–91.
- Maarif Vekâleti: Köy Enstitüleri Öğretim Programı. Ankara: Maarif Matbaası 1943.
- Meslek Mekteplerine Mühassıs. İkdâm 10241 (10 Teşrinievvel/Ekim 1925), S. 3.
- Meslek Mektepleri Mühassısı Geldi. Hâkimiyet–i Milliye 1546 (7 Teşrinievvel/Ekim 1925), S. 2.
- Mayer, Christine: Zirkulation und Transfer pädagogischen Wissens. Ansätze zur Erforschung kultureller Transfers um 1800. In: Zirkulation und Transformation. Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive. Hrsg. Marcelo Caruso, Thomas Koinzer, Christine Mayer, Karin Priem. Köln: Böhlau 2014, S. 29–50.
- Mayer, Christine: Zirkulation und Transfer pädagogischen Wissens – Die Türkei und die internationale pädagogische Reformbewegung nach 1918. Teilbeitrag in Böttcher, Julika; Kesper-Biermann, Sylvia; Lohmann, Ingrid; Mayer, Christine: Deutsch-türkischer Bildungsraum um 1918 – Akteure, Visionen und Transformationen. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 25. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2019, S. 137–151.
- Mekâtib–i İbtidâiye Ders Müfredatı: Altı, Beş, Dört ve Üç Dershaneli ve Muallimli Mekteplere Mahsus. İstanbul: Maârif–i Umumiye Nezareti 1330/1914.
- Meşeci Giorgetti, Filiz: Training Village Children as Village Teachers for Village Work: The Turkish Village Institutes. History of Education Review 38.2 (2009), S. 43–55.
- Meşeci Giorgetti, Filiz: New School of Mustafa Satı Bey in İstanbul (1915). Paedagogica Historica 50.1 (2014), S. 42–58.
- Mollâr, Fırat: Tunç, Mustafa Şekip. TDV İslâm Ansiklopedisi 41. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı 2012, S. 382–383.
- Ortak, Şaban: Atatürk Dönemi Eğitim Politikalarında Yabancı Uzman Raporlarının Etkileri. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi 2004.
- Öztürk, Cemil: Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası. Ankara: Türk Tarih Kurumu 1996.
- Profesör Frey Tedrisatına Başladı. Hâkimiyet–i Milliye 1800 (13 Temmuz 1926), S. 4.

- Reformpädagogik, Erziehungswissenschaft, Schulreform, Lehrerbildung und Dr. Halil Fikret Kanad / Reform Pedagojisi, Eğitim Bilimleri, Okul Reformu, Öğretmen Eğitimi ve Dr. Halil Fikret Kanad. Hrsg. von Berka Özdoğan, Helga Schwenk, Selçuk Uygun. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları 2002.
- Reiss, Wolfgang: Die Kunsterziehung in der Weimarer Republik. Weinheim: Beltz 1981.
- Şemsattin, Reşat; Hakkı, İsmail: Almanya Maarifi. İstanbul: Devlet Matbaası 1934.
- Shaw, Stanford J.: Osmanlı İmparatorluğu ve Modern Türkiye I . Çeviren: Mehmet Harmancı. İstanbul: E Yayınları 1982.
- Stiehler, George: El İşleri Resim Kursu İçin Almanya'dan Celb Edilen Prof. George Stiehler'in Sanat Terbiyesi Hakkındaki Raporu. Maarif Vekâleti Mecmuası 9 (Ağustos 1926), S. 53–56.
- Şahin, Mustafa: Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarında Yabancı Uzmanların Yeri (1923–1960). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü Doktora Tezi 1996.
- Şahin, Mustafa: Hayatı ve Düşünceleriyle Mustafa Rahmi Balaban. Ankara: Phoenix 2005.
- Şahin, Mustafa: The Life and Ideas of Mustafa Rahmi Balaban. International Journal of Turkish Studies 14.1–2 (2008), S. 103–116.
- Şemin, Refia: Sadrettin Celal Antel. In: Cumhuriyet dönemi eğitimcileri. Hrsg. von Hüsni Cırılı, Bahir Sorguç. Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu 1987, S. 25–36.
- Tenorth, Elmar: Leipzig'de Eğitim Bilimi – Üniversite, Devlet ve Otonom Meslek Arasındaki Disiplin. In: Reformpädagogik 2002, S. 19–31.
- Tonguç, Engin: Bir Eğitim Devrimcisi İsmail Hakkı Tonguç 5. Baskı. İzmir: Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği Yayınları 2009.
- Tonguç, İsmail Hakkı: Canlandırılacak Köy. İstanbul: Remzi Kitabevi 1939.
- Türk, İbrahim C.: Osmanlı Devleti'nde Okul Öncesi Eğitim. Millî Eğitim 192 (2011), S. 160–173.
- Türkoğlu, Pakize: Tonguç ve Enstitüleri. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları 1997.
- Zeynal, Abdurrahman: Öğretmen ve Siyasetçi Cevat Dursunoğlu. Güne Bakış (3 Temmuz 2019).