

Das Recht auf Bildung: Eine Betrachtung unter den Aspekten von Klasse und Geschlecht¹

Fatma Gök

„For we do not confront abstract ‘learners’ in schools in these communities. Instead, we see specific classed, raced, and gendered subjects, people whose biographies are intimately linked to the economic, political, and ideological trajectories of their families and communities, to the political economies of their neighborhoods, and – in an identifiable set of connections – to the exploitative relations of the larger society“ (Apple 1986: 5).

„If women are to sever the bonds which tie them to the home, we must learn how these bonds are constituted“ (Oakley 1974: 197).

Das Recht auf Bildung ist bekanntermaßen eines der grundlegenden universalen Menschenrechte. Die breite Akzeptanz, die es genießt, hängt unmittelbar damit zusammen, dass Bildung die menschliche Persönlichkeit in all ihren Facetten formt. Erst durch sie vermag sich der Mensch selbst zu verwirklichen und zu einer freien Persönlichkeit zu werden.

Der Gebrauch zahlreicher Rechte und Freiheiten, wie etwa die Selbstverwirklichung im eigenen sozialen Umfeld, ist in den meisten Fällen davon abhängig, ob ein Mensch vom Recht auf Bildung hat Gebrauch machen können. Diese Feststellung hat zentrale Bedeutung. Wird nämlich Bildung als ein Recht definiert, impliziert dies die Verantwortung der Öffentlichkeit. Der Staat muss dann unter Vermeidung jeglicher Diskriminierung eine qualitativ gute und demokratische Bildung für alle unentgeltlich zur Verfügung stellen. Dies heißt aber mehr als lediglich den Zugang zu einer Schule oder anderen Bildungsinstitution zu ermöglichen. Ebenso muss jeder Mensch während seines gesamten Bildungsprozesses auch die Möglichkeit haben, seine Persönlichkeit zu entwickeln und das eigene Potenzial auf höchstmöglichem Niveau umzusetzen.

Den Begriff „Recht auf Bildung“ verstehen wir als Teil einer gerechten Bildung und einer gerechten Gesellschaft. In einer demokratischen Gesellschaft macht Bildung nur dann Sinn, wenn sie zusammen mit dem Begriff Recht auftritt. Die

¹ Für die Durchsicht des Entwurfes zu diesem Aufsatz in den verschiedenen Phasen seiner Entstehung und für ihre Kommentare und Beiträge danke ich meinen jungen Mitarbeitenden Meral Apak Kaya, Soner Şimşek, Canan Aratemur Çimen, Welat Ay und Fitnat Gök. Der Herausgeberin Barbara Pusch danke ich für ihre Anregungen. In dem Aufsatz habe ich versucht, das klassen- und geschlechtsspezifische Recht auf Bildung begrifflich auf einem universalen Niveau zu halten. Die untersuchten konkreten Fakten und Ereignisse stammen hingegen aus dem türkischen Bildungswesen.

liberale Bildungsliteratur sowie die akademischen Hauptströmungen diskutieren Bildung und Bildungspolitik vor allem hinsichtlich der Chancengleichheit beziehungsweise -ungleichheit. Dies ist nicht nur ungenügend, sondern auch falsch. Der Begriff Recht liegt außerhalb von auf Ungleichheit basierenden Faktoren wie Chance, Glück oder Privilegien (Özsoy 2004). Er leitet im Gegenteil einen Paradigmenwechsel ein, denn er enthält die Vorstellung von gesellschaftlicher Verantwortung und gesellschaftlichem Handeln. Der Begriff Chancengleichheit in der Bildung hingegen ist ein liberaler Grundsatz; er bejaht eine Bildung, die auf Verdienst und Fähigkeit gründet und somit bestehende gesellschaftliche Ungleichheiten erneut produziert. „Chancengleichheit“ legitimiert daher diejenigen, die für eine Stellung nach Verdienst einstehen. Der Ausgangspunkt des Rechtes auf Bildung wie auch anderer fundamentaler Rechte ist demgegenüber die menschliche Natur des Menschen. Das Recht auf Bildung wird durch internationale Abkommen garantiert, in der Türkei durch eine entsprechende Gesetzgebung. Die Internationale Menschenrechtserklärung enthält die Bestimmung „Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung“ (Artikel 26).² Die Gewerkschaft der Bildungs- und Wissenschaftskräfte *Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası* (Eğitim Sen) hat auf ihrem vierten Kongress zur Demokratischen Bildung im Jahr 2005 das Recht auf Bildung zum Thema gemacht und Fragen wie „Das Recht auf Bildung angesichts der globalen Angriffe“ sowohl im Hinblick auf die Türkei als auch in universellem Zusammenhang untersucht und besprochen (Eğitim Sen 2005).

Wenn Bildung, statt von der öffentlichen Hand verantwortet zu sein, mit Geld zu kaufen ist, ist sie kein Recht mehr, sondern wird zu einer Dienstleistung, die sich Personen und Gruppen je nach ihrem finanziellen, kulturellen oder sozialen Vermögen für ihre Kinder leisten können. Ein wesentlicher Punkt dabei ist die Unterscheidung zwischen „öffentlicher Bildung“ und „offizieller Bildung“. „Offizielle Bildung“ bezieht sich dabei nicht auf das staatsbürgerliche Bewusstsein oder das Recht der Staatsbürgerschaft, sondern ist vielmehr für den Staat und durch den Staat verordnet und evoziert einen starken Staat.

Wenn wir nun die Bildung mit dem Begriff Recht in Zusammenhang bringen und die Bildungspolitik in diesem begrifflichen Rahmen untersuchen, haben wir uns einerseits mit der auf nationaler Ebene allen zugänglichen Bildung zu befassen, uns aber andererseits zu fragen, wem wieviel Bildung von welcher Qualität zuteil wird. Ungleichheit in der Einkommensverteilung und Ungleichheit in der Bildung werden immer wieder thematisiert; andererseits hat aber vor allem in den letzten dreißig Jahren die klassenspezifische Betrachtung der Bildung an Bedeu-

² Die Türkische Republik hat zwar internationale Abkommen zum Recht auf Bildung unterzeichnet. Sie hat dabei jedoch diejenigen Artikel mit einem Vorbehalt versehen, die ethnisch und sprachlich von der Mehrheit unterschiedenen Bevölkerungsgruppen Rechte zusichern. Beispielsweise trat sie dem internationalen UNO-Abkommen für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte bei, hat aber einen Vorbehalt angebracht hinsichtlich der Bestimmungen zum Recht auf Bildung.

tung verloren; bildungswissenschaftliche Arbeiten mit Fokus auf die klassenspezifische Struktur der Bildung sind zurückgegangen. Jedoch hat die internationale Literatur zur Bildungswissenschaft seit 1970 Untersuchungen in großer Zahl hervorgebracht, ethnografische Arbeiten zur Bildung, weniger zahlreich allerdings in der Türkei. Eine der wichtigsten Arbeiten über Klassenkultur und Klassenidentität ist „Learning to Labor“ von Paul Willis. Er untersucht darin, wie unterschiedlich SchülerInnen ein und derselben Schule aufgrund von Geschlecht und Klasse die Schule und den Unterricht empfinden und beurteilen, wie die Ideologie der Arbeiterklasse entstand und wie die Hegemonie errichtet wurde. Damit sucht er Antwort auf die Frage, wie die Ideologie in der Schule funktioniert.³ Damit haben sich auch zahlreiche andere Sozialwissenschaftler beschäftigt. Die Veröffentlichung von Rubin (1976), Valli L. (1986), Halle (1984), Lamont (2000), Anyon (1981) und Apple (2004) sind Beispiele für ähnlich geartete Studien.

Sozialwissenschaftler bestätigen, dass die Kategorie der sozialen Klasse die gesellschaftliche, kulturelle und materielle Welt sehr stark geprägt hat (Weis 2008). Zwischen sozialer Klasse, Einkommenshöhe und beruflicher Tätigkeit besteht ein direkter Zusammenhang. Die Klasse ist aber gleichzeitig ein emotionaler Erfahrungsraum, der den Menschen ermöglicht, das Leben, die Bindung ans Dasein und die Bewältigung von Schwierigkeiten zu meistern (Walkerline/Lucey/Melody 2001: 27).

Die wirtschaftliche Realität stellt die Wurzeln der sozialen Klasse dar; auf dem Boden dieser Realität bauen die Menschen ihr Leben auf. Der Schule kommt nun eine existentielle Bedeutung zu als Vermittlerin bei der Imagination und der Konstruktion dieser Realität. Sie sozialisiert die Kinder gemäß übernommenen Normen. Das soziale und das kulturelle Kapital stehen in direktem Zusammenhang mit der sozialen Klasse und wirken auf die Aktivitäten der Schule ein. Adam Gamoran (2001) hält fest, dass die aus sozialen Klassenunterschieden resultierende Ungleichheit in der Bildung trotz gegenteiliger Behauptungen und trotz gewisser politischer Anstrengungen durch das ganze 20. Jahrhundert hindurch stetig weiterbestand. Verkompliziert wird dieser Zustand noch durch die Überkreuzung der Klassengrenzen mit Gender, Rasse und Ethnizität. Um diskutieren zu können, wie die Klassen konstruiert worden sind, in welchem Verhältnis sie zu anderen Kategorien stehen, wie gegen Ungleichheiten angekämpft werden kann und wie die Schule als Weg zum Aufbau einer gleichberechtigteren Welt neu konzipiert werden kann, muss der zentrale Ort der sozialen Klasse wieder auf die Tagesordnung gesetzt werden.

³ Willis nimmt dabei gleichzeitig Bezug auf Althusser (1971) und Poulantzas (1975) und fragt, wessen Ideologie in der Schule mit welchen Mitteln auf welchem Weg eine dominante Position erlangt habe. Er legt dar, dass die Schule nicht nur den „Reproduktionsbereich (das ideologische Organ des Staates)“ darstellt, sondern dass der Prozess der sozialen und kulturellen Reproduktion ein starkes Spannungspotential in sich birgt (Willis 1977: 175).

Dieser Aufsatz stellt hauptsächlich die klassen- und geschlechtsspezifische Dimension des Rechtes auf Bildung zur Diskussion.⁴ Dabei müssen zwei Ebenen beachtet werden. Einmal muss die Bildungspolitik auf einer nationalen und globalen, also auf der Makroebene analysiert werden. Hier wird untersucht, wer vom Recht auf Bildung profitiert und wer nicht. Für jede Altersstufe werden die Gründe für den Ausschluss von diesem Recht untersucht, unter Berücksichtigung von Klasse, Geschlecht, ethnischer Herkunft, Rasse, Hautfarbe, Sprache, Religionszugehörigkeit, politischer Überzeugung und Alter.⁵ Die zweite Ebene umfasst Untersuchungen zur Organisation des Unterrichtsprozesses auf Klassen- und Schulniveau, zum Inhalt der Lehrprogramme, zum Umgang mit den SchülerInnen und zu Schulkultur und -klima. Althusser hat den Begriff der „ideologischen Apparate des Staates“ geprägt (1971); diese kommen hauptsächlich auf dieser Ebene zum Einsatz, und hier wird die reproduktive Funktion von Bildung aktiv.

Sowohl die qualitative als auch die quantitative Dimension folgender Schritte haben wir im Folgenden zu diskutieren: Die Dokumentation der Frage, wem das Recht auf Bildung auf der erwähnten Makro- beziehungsweise Mikroebene Vorteile verschafft; die Auflistung der Privilegien sowie die Untersuchung des Rechtes auf Bildung nach Klasse und Geschlecht. Diese beiden hauptsächlich Dimensionen, die qualitative und die quantitative, gliedern sich wiederum in mehrere Unterdimensionen. Auch wenn die Untersuchung vorrangig auf die beiden Hauptdimensionen fokussiert und die sekundären Dimensionen nicht vollumfänglich untersucht werden, sind diese im Hintergrund der Arbeit dennoch präsent. Es sind dies eine wissenschaftliche Grundhaltung; Demokratie, eine Schulkultur und ein Schulklima, welche die Kinder- und Menschenrechte respektieren; die Qualifikation der Lehrpersonen; Haltung und Verhalten von Lehr- und anderen an der Schu-

⁴ Ohne Zweifel ist es von zentraler Bedeutung, im Kontext des Rechtes auf Bildung auch Ethnizität, Rasse und ähnliches zu berücksichtigen. Da beispielsweise in der Türkei keinerlei statistische Daten zur ethnischen Zugehörigkeit vorliegen, sind Untersuchungen dazu nur auf regionalem Niveau möglich. Der Mangel an den erwähnten statistischen Daten steht in Zusammenhang mit der ideologischen Grundhaltung des Staates. Mit Prinzipien wie „Wer dem Staat der türkischen Republik durch das Band der Staatsbürgerschaft verbunden ist, ist Türke, Türkin“ sowie „die offizielle Sprache des Staates sowie die Sprache der Bildung und Erziehung ist Türkisch“ werden unterschiedlos alle als Türke oder Türkin definiert. Bis vor ein paar Jahren ließ das nationalistisch-autoritäre Staatsverständnis außer Türkisch auch keine andere Sprache zu. Daher wird die Qualität der Bildung am Kriterium des Türkentums gemessen. Auch die Curricula bestimmt dieses Kriterium; andere ethnische Identitäten werden nicht akzeptiert. Um nun innerhalb des Erziehungssystems unterschiedliche Identitäten oder ethnische Fragen zu diskutieren, braucht es zuerst auch historische, soziologische, kulturelle, politische und wirtschaftliche Kriterien einschliessende Untersuchungen.

⁵ Diese Arbeit erlaubt keinen Aufschub. Für eine Bestandsaufnahme müssen ausreichend Daten gesammelt werden. In der Türkei werden die statistischen Daten der Makroebene gesammelt; die oben angeführten diskriminierenden Kriterien werden dabei jedoch außer Acht gelassen. So wurde bei den Volkszählungen der Jahre 1927 bis 1965 noch nach der Sprache gefragt, bei den späteren Volkszählungen hingegen nicht mehr.

le beschäftigten Personen den Kindern gegenüber sowie die gegenseitige Haltung der Kinder zueinander. In dieser kurzen Arbeit wird es nicht möglich sein, den sekundären Dimensionen des Themas den verdienten Platz einzuräumen.

Wie bereits erwähnt, könnten zahlreiche Nebendimensionen in die Arbeit einbezogen werden; wesentlicher ist hier dagegen, wie, auf welcher Ebene und in welchem Maße die praktische Umsetzung dieser Dimensionen herausgearbeitet werden könnte. Die dafür zu entwickelnden Kriterien sowie die zu sammelnden Daten müssen im Kontext dreier Hauptthemen untersucht werden:

1. Zugang zur Schule: Zugang zur Bildung nach den Dimensionen Klasse und Geschlecht. Wer kann nicht zur Schule gehen, und welche Segregationen warten auf die Aufgenommenen?
2. Wer kann sich im Bildungssystem halten; wer vermag bis zuletzt dabei zu bleiben, wer wird an irgendeinem Punkt des Systems exkludiert?
3. Der Aufstieg innerhalb der Pyramide des Bildungssystems von einer Stufe zur anderen, insbesondere der Übergang von der Grundstufe in die Sekundarstufe und von der Sekundarstufe in die Oberstufe: die klassen- und geschlechtsspezifische Segregation bei den Stufenübergängen sowie die Abgänge.

Ist einmal den Hauptkategorien entsprechend quantitatives und qualitatives Material gesammelt worden, können Strategien zur Behebung der festgestellten Privilegien entwickelt werden. Jedoch haben wir in der Türkei keinen Zugriff auf die notwendigen Daten. Zum Thema der klassen- und geschlechtsspezifischen Nutzung des Rechtes auf Bildung werden weder quantitative noch qualitative Daten erhoben. Indessen wären solche Daten von vitaler Bedeutung zur Feststellung des tatsächlichen Zustandes der Bildung auf der Basis eines Rechts sowie ihrer politischen Analyse. Denn die politische Analyse auf der Makroebene stellt Leistungen und Versäumnisse des Staates hinsichtlich Entwurf, Planung und Anwendung heraus und untersucht sie. Zum Beispiel: Wer kann sich in der Schule bis zuletzt halten, und wer ist erfolgreich von denen, denen dies gelingt, und was wird aus den Erfolgreichen und Erfolglosen im nachschulischen Leben? Wer kann sich, aufgrund seiner klassenspezifischen Verortung und seines kollektiven Geschlechtes, in der Schule nicht halten oder fällt in den Zwischenprüfungen durch? Was wird dann aus diesen Kindern? Wer sind die Kinder, die wir nicht zu den Schulen zulassen oder wieder ausschließen; welchen sozialen Klassen und welchem kollektiven Geschlecht gehören sie an? Wir haben uns auch mit der Frage zu beschäftigen, warum zu diesen Themen keine quantitativen statistischen Daten vorliegen. Dies ist sowohl in pädagogischer als auch in politischer Hinsicht relevant. Besonders die Erhebung detaillierter Daten, welche Aufschluss über die Klassenzugehörigkeit geben, ist eine komplexe, nicht einfach zu bewältigende Aufgabe. Das Hauptproblem dabei sind bestehende Überzeugungen, etwa die Legende, die türkische Gesellschaft sei eine klassenlose, homogene Gesellschaft sowie der Glaube an einen alle gleichberechtigt behandelnden Staat. Zweifelsohne spielt beim

Sammeln und Auswerten von Daten ebenfalls die vorherrschende Gesinnung eine zentrale Rolle.

Pädagogische Statistiken sind Klasse und Geschlecht gegenüber blind

Nun, was tun wir innerhalb der uns gesteckten engen Grenzen? Wir befassen uns mit den Beschulungsquoten. Allerdings haben wir es dabei mit unterschiedlichen Daten zu tun, je nachdem, ob sie vom Türkischen Statistikamt (*Türkiye İstatistik Kurumu*, TÜİK) oder vom Nationalen Erziehungsministerium (*Milli Eğitim Bakanlığı*, MEB) stammen. Das Ministerium sammelt die Zahlen von SchülerInnen, Lehrpersonen sowie SchulabgängerInnen nach Schuljahren, Schultypen und Wohnvierteln und veröffentlicht diese als „Bildungsindikator“. Den Statistiken des MEB lassen sich auch die Beschulungsquoten entnehmen. Oder es lassen sich aus den Bevölkerungsstatistiken nach Jahrgang des TÜİK die Beschulungsquoten errechnen. Dies ermöglicht zwar den Zugriff auf die Geschlechterverteilung, nicht aber auf die soziale Verteilung.

In der vorliegenden Arbeit wird das Recht auf Bildung nach Klasse und Geschlecht in den vier oben angeführten Hauptbereichen untersucht. Nachfolgende Tabellen enthalten die Daten der Statistiken von MEB und TÜİK; sie geben einen Einblick in den Bildungsstand der Türkei.

(1) Schulabschluss oder Alphabetisierungsgrad sind unbekannt.

Wie Tabelle 1 zeigt, wurde im Jahr 2009 nicht die gesamte Bevölkerung der Türkei beschult. 7,18% der über Sechsjährigen können weder lesen noch schreiben, 2,18% der männlichen und 11,58% der weiblichen Bevölkerung. Zu den 13 517 214 des Lesens und Schreibens Kundigen ohne Schulabschluss gehören auch diejenigen Kinder, die noch die Grundschule besuchen.

Bei den über Vierzehnjährigen, also denjenigen Personen, welche die Grundschule abgeschlossen haben sollten, zeigt sich, dass 2 090 217 weibliche und 1 444 987 männliche Personen kein Schulabgangszeugnis besitzen (TÜİK 2009). Diese Anteile sind hinsichtlich des Rechts auf Bildung von höchster Bedeutung. Wie wir zu Beginn dieses Aufsatzes betont haben: Ob sich die Menschen in der Gesellschaft, in der sie leben, auch verwirklichen können, hängt sehr eng mit der Frage zusammen, ob sie vom Recht auf Bildung profitieren konnten. Zwar gibt es keine auf empirischem Weg erhobenen Daten zu dieser Frage, jedoch lässt sich leicht feststellen, dass es sich bei diesen Personen ohne Schulabschluss um die unterste sozioökonomische städtische Schicht, um Arbeitskräfte in der Landwirtschaft und Kleinbauern, handelt.

Tabelle 1: Bildungsstand der über sechsjährigen türkischen Bevölkerung 2009

<i>Abgeschlossene Schulen</i>	<i>Gesamt</i>	<i>prozentual</i>	<i>Mädchen/ Frauen</i>	<i>prozentual</i>	<i>Jungen/ Männer</i>	<i>prozentual</i>
Des Lesens und Schreibens Unkundige	4 672 257	7,18	3 757 203	11,58	915 054	2,81
AbsolventInnen der (fünfjährigen) Grundschule	18 523 823	28,48	9 586 552	29,55	8 937 271	27,40
AbsolventInnen der (achtjährigen) Primarschule	7 432 613	11,43	3 464 798	10,68	3 967 815	12,17
AbsolventInnen der Sekundarstufe 1	2 795 917	4,30	1 009 764	3,11	1 786 153	5,48
AbsolventInnen des Gymnasiums oder einer gleichwertigen Schule	10 379 231	15,96	4 376 543	13,49	6 002 688	18,41
AbsolventInnen einer Universität oder Fachhochschule	4 320 813	6,64	1 786 379	5,51	2 534 434	7,77
Promotion	95 500	0,15	34 199	0,11	61 301	0,19
Unbekannt (1)	3 032 457	4,66	1 374 882	4,24	1 657 575	5,08
Gesamthaft	65 049 093	100,00	32 436 786	100,00	32 612 307	100,00

Quelle: TÜİK 2009. Statistiken nach den Einwohnermelderegistern.

Tabelle 1 zeigt die Qualität des Zugangs zur Bildung. Deutlich zu erkennen ist der Rückgang des Zugangs zur Bildung nach dem Ende der Primarschulzeit. Beispielsweise haben nur 6,64% der Bevölkerung über sechs Jahre einen Hochschul- oder Fachhochschulabschluss. Bei den Frauen sind es sogar nur 5,51%. Noch eine weitere auffällige Tatsache ist aus der Tabelle ersichtlich: Etwa vier Mal mehr Frauen als Männer sind des Lesens und Schreibens unkundig. Dieses Verhältnis ändert sich auch nicht, wenn man nur die junge beziehungsweise nur die alte Bevölkerung betrachtet. So stehen etwa bei den über Fünfundsechzigjährigen 1 403 230 des Lesens und Schreibens unkundigen Frauen nur 394 718 entsprechende Männer gegenüber. Bei den Vierzehn- bis Siebzehnjährigen sind es 42 548 Frauen und 12 594 Männer (TÜİK 2009). Die zweite Stufe, auf der die Ungleichheit zwischen Frauen und Männern am deutlichsten zu Tage tritt, ist die Promotion. Nur gerade halb so viele Frauen wie Männer erlangen die Doktorwürde.

(1) Schulabschluss oder Alphabetisierungsgrad sind unbekannt.

Tabelle 2 zeigt den Bildungsstand von Frauen und Männern in den Provinzstädten und Dörfern. Betrachtet man die Zahlen der Kinder, die während der Pflichtschulzeit eine Schule besuchen, so wird evident, dass ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung deutlich über ihrem Anteil der Bevölkerung von Provinzstädten und Dörfern

Tabelle 2: Bildungsstand der über sechsjährigen türkischen Bevölkerung in den Provinzstädten und Dörfern 2009

<i>Abgeschlossene Schulen / Studien/ Ausbildungsstufen</i>	<i>Provinzstädte</i>			<i>Dörfer /Verbandgemeinde</i>		
	<i>Gesamt</i>	<i>Jungen/ Männer</i>	<i>Mädchen/ Frauen</i>	<i>Gesamt</i>	<i>Jungen/ Männer</i>	<i>Mädchen/ Frauen</i>
Des Lesens und Schreibens Unkundige	2 684 116	493 868	2 190 248	1 988 141	421 186	1 566 955
Des Lesens und Schreibens Kundige ohne Schulabschluss	9 640 745	4 689 237	4 951 508	3 876 469	1 894 494	1 981 975
AbsolventInnen der Grundschule	13 070 952	6 053 326	7 017 626	5 452 871	2 883 945	2 568 926
AbsolventInnen der Primarschule	5 548 796	2 969 853	2 578 943	1 883 817	997 962	885 855
AbsolventInnen der Sekundarstufe 1	2 401 313	1 488 847	912 466	394 604	297 306	97 298
AbsolventInnen des Gymnasiums oder einer gleichwertigen Schule	9 201 615	5 221 720	3 979 895	1 177 616	780 968	396 648
AbsolventInnen einer Universität oder Fachhochschule	4 033 964	2 342 021	1 691 943	286 849	192 413	94 436
Promotion	91 403	58 648	32 755	4 097	2 653	1 444
Unbekannt (1)	2 239 130	1 230 392	1 008 738	793 327	427 183	366 144
Gesamthaft	49 180 440	24 707 013	24 473 427	15 868 653	7 905 294	7 963 359

Quelle: TÜİK 2009. Statistiken nach den Einwohnermelderegistern.

liegt. In der Tabelle wird neben dem Bildungsanteil auch bis zu einem gewissen Grad die Verstädterung sichtbar, jedoch fehlt der Einblick in das für die Türkei zahlenmäßig zentrale Phänomen der Migration. Man erwartet also von uns, dass wir die Verstädterung als eine von Migration, Ethnizität und Klasse unabhängige Erscheinung verstehen. Diesem Verständnis gemäß sind SchülerInnen aus, wie Apple dies nennt, „abstrakten“ Werten zusammengesetzte Größen. Das „Schule“ genannte Phänomen kommt hier unabhängig von sozialen Klassen wie ein homogener Körper daher. Dabei sind in den Daten auch SchülerInnen von Privatschulen inbegriffen, die zudem selbst wiederum einer Hierarchie unterworfen sind. Lehrpersonen, SchülerInnen, Frauen und Männer bilden keine homogene Gruppe, auch wenn die Statistiken eine solche Lesart unterstützen. Als weitere Aufgabe fällt uns daher zu, uns nicht nur mit den Daten zu befassen, die uns die Statistiken zur Verfügung stellen, sondern ebenso sehr mit denen, die sie nicht zur Verfügung stellen.

Geht es um das Recht auf Bildung, haben wir uns mit einem weiteren wichtigen Thema zu befassen, der ungleichen sozialen Einkommensverteilung. Einkommens- und Vermögensverteilung und -aufteilung sind ein Indikator dafür, welche Kreise Zugang zur Bildung haben, zu welchen Schulen sie Zugang haben, wie lange sie sich im Bildungssystem halten können beziehungsweise ob sie sich halten können, von welcher Qualität die Bildung ist, die ihnen zuteil wird und welche Bildungsmöglichkeiten ihnen offen stehen. Noch zahlreiche weitere Faktoren werden von der Einkommens- und Vermögenslage ganz direkt beeinflusst. Untersuchungen zur Einkommensverteilung führt man in der Türkei über die Befragungen von Haushaltungen durch; im Endresultat teilt man die Bevölkerung in fünf 20%-Einkommenstranchen ein. Das statistische Amt der Türkei TÜİK hat die Resultate der Jahre 1987, 1994, 2002, 2003, 2005, 2006 und 2007 publiziert.⁶

Tabelle 3: Die 20%-Einkommenstranchen aus den Haushaltsbefragungen 2006–2007

20 % Personengruppen	Türkei		Stadt		Land	
	2006	2007	2006	2007	2006	2007
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Die ersten 20% (*)	5,1	5,8	5,5	6,2	5,6	6,4
Die zweiten 20%	9,9	10,6	10,3	11,0	10,2	11,1
Die dritten 20%	14,8	15,2	15,0	15,3	15,3	16,0
Die vierten 20%	21,9	21,5	21,8	21,2	22,6	22,3
Die letzten 20%	48,4	46,9	47,5	46,2	46,3	44,2
Gini-Koeffizient	0,43	0,41	0,42	0,39	0,41	0,38
Die letzten 20% / Die ersten 20%	9,5	8,1	8,6	7,5	8,3	6,9

Quelle: TÜİK Mitteilungsblatt 221. 17. Dezember 2009.

Anmerkung: Die Erwerbshöhe bezieht sich jeweils auf das vorausgegangene Kalenderjahr.

(*) Die Individuen wurden entsprechend dem ihrem Haushalt zur Verfügung stehenden Einkommen in fünf Gruppen eingeteilt, vom tiefsten zum höchsten Einkommen. Die Gruppe mit dem tiefsten Einkommen sind „die ersten 20%“, die mit dem höchsten Einkommen „die letzten 20%“.

2007 wurden die Resultate der Befragung veröffentlicht. Dem entsprechend verdienen die reichsten 20% der Bevölkerung 46,9% des Volkseinkommens, die restlichen 80% dagegen 53,1%. Die 20% der Bevölkerung mit dem niedrigsten Einkommen verdienen 5,8% des Volkseinkommens. Der Anteil der letzten 20% am Volkseinkommen ist also 8,1% mal höher als der Anteil der ersten 20%. Die un-

⁶ Köse und Karahanoğulları (2005) analysieren die Einkommensverteilung auf Klassenbasis. Sie kritisieren, dass das TÜİK bei der Publikation der Resultate der Haushaltsbefragungen die soziale Klasse nicht mit einbezogen habe.

gerechte Einkommensverteilung schlägt sich direkt auf das Recht auf Bildung nieder. Wenn die gerechte Einkommensverteilung zerfällt, steigt die Armut; damit wird der Zugang zur Bildung und der Verbleib in einer Schule oder einer anderen Bildungsinstitution schwierig für Personen, die wirtschaftlich den unteren Klassen angehören oder (zudem) Frauen sind.

In der Türkei bringen die Familien für die Ausbildung ihrer Kinder große Opfer; es besteht demnach ein direkter Zusammenhang zwischen einem niedrigen Einkommen und dem Zugang zur Schule beziehungsweise dem Verbleib der Kinder in der Schule.⁷

Zugang zur Schule und Bildungsstand

Um den Zugang zur Schule quantitativ zu erfassen, betrachtet man in der Regel den Beschulungsgrad. Die Statistiken des MEB geben für den Beschulungsgrad separate Größen für Jungen und Mädchen an. Die Daten des TÜİK und des MEB zeigen so die auf das soziale Geschlecht zurückgehende Ungleichheit beim Zugang zur Bildung in großen Zügen auf. Besonders in den zugewanderten, ärmsten städtischen Bevölkerungsschichten ist die geschlechtsbezogene Diskriminierung beim Zugang zur Bildung viel deutlicher als in armen ländlichen Gegenden mit tiefem Industrialisierungsgrad. Tabelle 4 zeigt den Beschulungsgrad einiger ausgewählter Jahrgänge. Im Schuljahr 2007–2008 war der Netto-Beschulungsgrad in der achtjährigen Primarschule⁸ 98,53% bei den Jungen und 96,14% bei den Mädchen, in der Sekundarstufe 61,17% bei den Jungen und 55,81% bei den Mädchen, in der Oberstufe 22,37% bei den Jungen und 19,69% bei den Mädchen.

Tabelle 4 zeigt die schwächere Vertretung der Mädchen in der Primar-, der Sekundar- und der Oberstufe. Auch wird deutlich, dass der Beschulungsgrad insgesamt mit steigender Schulstufe sinkt. Der Zugang zur Bildung ist sogar in der Primarstufe für Mädchen schlechter als für Jungen.

⁷ Um die Auswirkungen der Wirtschaftskrise von 2001 auf die Bildung festzustellen, habe ich in den Istanbuler Bezirken Beyoğlu, Kâğıthane und Ümraniye Familiengespräche geführt. Die erwähnten Bezirke haben zu verschiedenen Zeiten eine starke Zuwanderung erfahren; die Lage dieser Menschen trat in ihrer ganzen Not zu Tage. In Kâğıthane haben etwa die Kinder einer Familie, deren Vater in der Krise arbeitslos geworden war, den Tag im ungeheizten Haus in eine Wolldecke gewickelt verbracht. Sie hatten es sich nicht leisten können, den Karton zu beschaffen, den sie für den Unterricht zur Schule hätten bringen müssen. Aus dem gleichen Grund konnten sie auch ihre Wohnung nicht heizen (Gök 2002).

⁸ Der Netto-Beschulungsgrad für die Primarschule wird als der Anteil an der Gesamtbevölkerung im Primarschulalter von 6 bis 13 Jahren definiert, der die Primarschule besucht. Der Netto-Beschulungsgrad für die Sekundarstufe ist der Anteil der Gesamtbevölkerung im Sekundarstufenalter von 14 bis 17 Jahren, der die Sekundarstufe besucht.

Tabelle 4: Netto-Beschulungsgrad nach Schuljahr und Schulstufe

Schuljahr	Grundstufe			Sekundarstufe			Oberstufe		
	Gesamt	Jungen	Mädchen	Gesamt	Jungen	Mädchen	Gesamt	Jungen	Mädchen
1997–1998	84,74	90,25	78,97	37,87	41,39	34,16	10,25	11,28	9,17
2000–2001	95,28	99,58	90,79	43,95	48,49	39,18	12,27	13,12	11,38
2007–2008	97,37	98,53	96,14	58,56	61,17	55,81	21,06	22,37	19,69
2008–2009	96,49	96,99	95,97	58,52	60,63	56,3	-	-	-

Quelle: Statistiken der Nationalen Bildung. Berufsausbildung 2008–2009.

Oft wird „Bildung“ in der Verbindung „Zugang zur Bildung“ fälschlicherweise mit der Primarstufe gleichgesetzt. Jedes Kind besitzt ein Recht auf die Primarbildung. Verhinderungsgründe wie fehlende finanzielle Mittel, fehlende Schule am Wohnort, große Distanz zum Schulhaus oder Unvereinbarkeit des Schulbesuches mit den kulturellen Werten der Familie oder des sozialen Umfeldes sind nicht akzeptierbar.⁹ Der unentgeltliche Besuch der Grundschule als Pflicht muss von staatlicher Seite gewährleistet sein und ist Teil internationaler Vereinbarungen, die auch die Türkei unterzeichnet hat.¹⁰ Artikel 50 der türkischen Verfassung garantiert, dass die Primarbildung verpflichtend und unentgeltlich ist. Leider unterscheidet sich die Realität von den gesetzlichen Vorgaben. Das Recht auf Bildung wird klassenspezifisch und dem sozialen Geschlecht entsprechend umgesetzt; es kann so nicht einmal auf der Primarschulstufe voll realisiert werden. Die entsprechenden Zahlenwerte sind aus den Tabellen 2 und 4 ersichtlich.

Die Qualität der Bildung

„Normalerweise“ braucht man die qualitative Dimension der Bildung nicht zu diskutieren. In Zeiten unerwarteter widriger Umstände oder Krisen jedoch kommt sie rasch auf die Tagesordnung. In der Türkei wird die Qualität der Bildung kaum hinterfragt; meist bereitet auf den diversen Stufen der Schulbildung die Zahl der

⁹ Hier darf die bittere Tatsache nicht unerwähnt bleiben, dass im Jahr 2004 der Zweitklässler Kemal Atabay, eines von drei Geschwistern, die den Schulweg zu ihrer fünf Kilometer entfernt gelegenen Schule in Ümraniye in Istanbul zu Fuss zurückzulegen hatten, eines Tages auf dem Heimweg erfroren ist (Hürriyet Gazetesi 2004).

¹⁰ Die hauptsächlichsten internationalen Vereinbarungen und Bestimmungen zu dieser Frage sind: Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Artikel 26; die UN-Kinderrechtskonvention, Artikel 28a; die Europäische Menschenrechtskonvention, Zusatzprotokoll 1, Artikel 2; der Internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, Artikel 13.

SchülerInnen die größere Sorge. In ländlichen Gegenden, im Osten und Südosten Anatoliens sowie in ärmeren städtischen Kreisen wird nicht verlangt, dass die Kinder eine qualitativ gute Ausbildung erhalten müssen. Offiziell auf die Tagesordnung kommen dort mehrheitlich Themen wie die Anzahl der Schulen, der Lehrpersonen oder der Kinder und die quantitativen Datensets, die deren Zunahme im Verlauf der Jahre dokumentieren. Natürlich ist es sehr wichtig, von der Vorschulerziehung an, alle Bildungsstufen sowie die zwischen den Stufen bestehenden Übergänge und die Sitzengebliebenen in allen Einzelheiten zu dokumentieren und quantitativ zu belegen. Dies ist jedoch eine unverzichtbare Grundlagenarbeit; sie vermittelt uns absolut notwendige quantitative Kenntnisse zum Aufbau des Bildungssystems, seiner formalen Struktur, der Verteilung der Schulen sowie der SchülerInnen- und LehrerInnenzahlen. Unsere Hauptaufgabe ist es jedoch, die Qualität der Bildung, die wir ins Leben gerufen haben, innerhalb dieser formalen Struktur und ihres qualitativ funktionsfähig wirkenden Systems zu untersuchen, und zwar in pädagogischer Hinsicht und im Lichte der Daten, die uns die Bildungswissenschaft zur Verfügung stellt. Mit anderen Worten muss die Hauptsorge das Recht auf eine qualitativ gute Bildung sein. Als erstes kommen einem zu dem Thema die Schulgebäude und ihre konkrete materielle Ausstattung in den Sinn. Die Schularchitektur ist eine besondere Architektur, das Schulhaus sollte ästhetisch und baulich sehr sorgfältig geplant werden. Der Schulhof, die Klassenzimmer, die Toiletten müssen sorgfältig den entsprechenden Altersgruppen und ihrer Entwicklungsstufe gemäß ausgestattet werden sowie auf pädagogische Erwägungen Rücksicht nehmen. Dies nicht nur innerhalb des Schulgeländes; auch die materiellen Bedingungen im Umfeld der Schule und die Sicherheit sind in Betracht zu ziehen. Die körperliche Gesundheit der Kinder ist von größter Wichtigkeit. Neben diesen Faktoren und über sie hinaus ist die Qualität des Unterrichts eine ziemlich komplexe Angelegenheit, die zudem pädagogische und psychologische Aspekte enthält.¹¹

Die Qualität der Bildung steht in engem Zusammenhang mit Kern und Inhalt des Bildungsprozesses. An diese werden in zweifacher Hinsicht hohe Erwartungen gestellt. Einmal sollen sie pädagogischen Grundsätzen gehorchen und Rücksicht auf psychosoziale Erfordernisse nehmen. Andererseits aber lastet auf ihnen der Erwartungsdruck der Bildungs- und Sozialpolitik und der in der Bevölkerung verbreiteten Auffassung von sozialer Gerechtigkeit, der sie zu entsprechen haben. Nicht hinterfragt werden hingegen, und dies ist der wunde Punkt der Sache, die demokratischen Werte, der Nationalismus, die patriarchale Ordnung und deren wirtschaftliche, gesellschaftliche, klassenspezifische und sozial-geschlechtliche Ungleichheiten; diese Diskriminierungen werden nicht zur Diskussion gestellt.

¹¹ Die Frage der Bildungsqualität steht seit Menschengedenken auf der Tagesordnung und ist nicht erst mit dem Begriff der „Qualitätskultur“ des Neoliberalismus aufgetreten. Bildungsqualität ist ein reich befrachtetes Thema, das sich nicht in den Rahmen dieses Begriffs pressen lässt.

Eines der Themen im Zusammenhang mit der Qualität der Bildung ist ihre wissenschaftliche Konzeption sowie ihre wissenschaftliche Darreichungsform. Vor allem nach dem Militärputsch von 1980 ist in der Türkei der laizistische Charakter der Bildung einer Aushöhlung unterzogen worden. Die Bildung wurde religiös umgebaut. Daher ist es unumgänglich, ihre Wissenschaftlichkeit zu betonen. Diese Dimension der Wissenschaftlichkeit ist eng verbunden mit Kern und Inhalt sowie der Pädagogik des Bildungsprozesses. Drei Themen verdienen hier besondere Beachtung.

1. Die Anordnung aller in der Schule umgesetzten Lehr- und Lernprozesse unter erziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkten; die Stärkung der SchülerInnen in akademischer, sozialer und kultureller Hinsicht; die Frage nach den grundlegenden Faktoren für den akademischen Erfolg und deren Realisierung in der Klasse.
2. Die Bereitstellung einer Schul- und Klassenumgebung, in der für den Fachunterricht die nach internationalen Kriterien bestentwickelten Inhalte und Methoden angewendet werden können.
3. Die Ausbildung der Lehrpersonen nach erziehungswissenschaftlichen Grundsätzen.

Hier steht insbesondere die Ausbildung der Lehrpersonen zur Diskussion, die zentrale Frage des ganzen Bildungssystems.

Zugang zur Bildung aus klassenspezifischer Sicht

Eine der grundlegendsten Diskriminierungen beim Zugang zur Grundschulausbildung ist die unterschiedliche Behandlung der Kinder nach ihrer klassenspezifischen Herkunft. Wenn etwa die materielle Lage der Familie nicht genügt, wenn es in der Umgebung des Wohnortes keine Schule gibt, können Kinder in benachteiligter Lage nicht zur Schule gehen.

Die Antwort auf die Frage, wer denn nun überhaupt nicht zur Schule gehen kann, heißt in klassenspezifischer Hinsicht: die untersten Schichten. Und innerhalb dieser Schichten sind die Frauen nochmals benachteiligt. Auch auf dem Land, wo die Bildungsmöglichkeiten quantitativ und qualitativ begrenzt sind, werden die Mädchen zusätzlich benachteiligt. Eine weitere benachteiligte Gruppe sind die körperbehinderten Kinder. Wenn sie zudem zu den wirtschaftlich schwächsten und zudem auf dem Land lebenden Kindern gehören, stellen sie bildungsmäßig die benachteiligste Gruppe dar. Falls körperbehinderte Kinder überhaupt Zugang zur Schule erhalten, werden sie dann aber mit zusätzlichen Schwierigkeiten konfrontiert. Die Organisation der Schulräume selbst, fehlende Schwellen und Aufzüge, im Außenraum ungenügende oder fehlende Sonorisierungen der Verkehrsampeln und andere Mängel beeinträchtigen die Einlösung des Rechtes auf Bildung. Das materielle Umfeld der Schule muss für alle Kinder, die körperbehinderten eingeschlossen, sicher und zweckdienlich sein.

Obwohl der Besuch der Primarschule unentgeltlich und Pflicht ist, werden von den Eltern, auch wenn die Kinder staatliche Schulen besuchen, erwiesenermaßen beträchtliche Beiträge erwartet. Die Gewerkschaft Unabhängiger Pädagogen (*Bağımsız Eğitimciler Sendikası, Bağımsız Eğitimciler-Sen*) berichtet von vierzig verschiedenen Bereichen, für die von den Kindern Geldbeträge eingezogen wurden (Memurlar.net 2006). Ein Teil davon sind Ausgaben für Schulmaterialien, Bücher, Transport und Unterhaltsarbeiten am Schulgebäude. In der Türkei weit verbreitet ist die Anstellung einer Lehrperson für Privatstunden oder der Besuch von Kursen. Es hängt ausschließlich von der materiellen Lage der Familie ab, ob diese privaten Dienstleistungen in Anspruch genommen werden können und von welcher Qualität man sie sich leisten kann. Die untersten 20% auf der Einkommensskala, also die städtischen Arbeiterfamilien, die zum Minimallohn Arbeitenden, die Arbeitskräfte in ländlichen Gegenden und weitere Kreise der Arbeiterschaft, haben aus materiellen Gründen zu diesen Dienstleistungen keinen Zugang. Sie haben sogar Schwierigkeiten, die von den Schulen verlangten Beträge beizubringen.¹²

Privatisierung, öffentliche Bildung und das Recht auf Bildung

Privatisierung und Kommerzialisierung der Bildung stellen einen wesentlichen Faktor der Diskriminierung klassenspezifischer Art beim Zugang zur Bildung dar. Die Qualität der Bildung in den staatlichen Schulen der Türkei ist seit dem Beginn der Politik der wirtschaftlichen Neustrukturierung (24. Januar 1980) wesentlich rückläufig. Bis zu den 1980er Jahren galt die Bildung als ein in staatlicher Verantwortung stehender Bereich; danach wurde sie in den Hintergrund gedrängt. Mit den zu der Zeit einsetzenden neoliberalen Maßnahmen erlitt das Recht auf Bildung ernsthafte Rückschläge. Die der Bildung reservierten Budgetposten begannen drastisch zu sinken. Steigenden SchülerInnenzahlen standen bis dahin ungesehen tiefe pro Kopf-Ausgaben gegenüber (Gök 2002). Der OECD-Bericht von 2009 hält für die Türkei folgende Ausgabenhöhen pro SchülerIn fest: Primarschule 1 130 US-Dollar, Sekundarstufe 1 834 Dollar, Oberstufe 4 648 Dollar. Der entsprechenden OECD-Durchschnittswerte für das gleiche Jahre lagen bei 6 437, 8 006 und 12 336 Dollar. Parallel zu einer allgemeinen Verschlechterung der als öffentlicher Dienst konzipierten Bildung, nahmen die Privatisierungen im Bildungsbereich nach 1980 stark zu.

In der Türkei stehen die Privatisierungen im Bildungsbereich in engem Zusammenhang mit dem Rückgang der Qualität der öffentlichen Bildung. Obwohl die Zahl der in öffentlichen Schulen eingeschriebenen SchülerInnen steigt, werden nicht im gleichen Maße gut ausgebildete Lehrpersonen und andere pädago-

¹² Es ist pädagogisch schädlich und ethisch kränkend, wenn die Beziehung staatlicher Schulen und Lehrpersonen zu ihren SchülerInnen solchermaßen auf das Einziehen von Geld ausgerichtet ist.

gische Fachkräfte ernannt; es werden auch nicht im gleichen Maß Hilfsmittel und Unterrichtsmaterialien bereitgestellt. Die Zunahme der Privatschulen geschah auch auf Kosten einer in der Türkei historisch verwurzelten gemeinsamen LehrerInnenkultur; an deren Stelle trat eine neue, auf der Trennung in private und öffentliche Lehrpersonen beruhende Hierarchie.

Seit 1987 steigt die Zahl der Privatschulen und der an diesen Schulen eingeschriebenen SchülerInnen rapide an. Im Schuljahr 2008–2009 betrug die Zahl der SchülerInnen an Privatschulen 423 253 (MEB 2009: 54). Dieser Wert hatte im Jahr 1980 noch bei 59 013 SchülerInnen gelegen. Auch wenn diese Zahlen im Vergleich zur Gesamtzahl der SchülerInnen nicht besonders hoch scheinen, steigen sie doch mit jedem Tag. Wer mit der Bildung an den staatlichen Schulen nicht zufrieden ist, schickt seine Kinder in die bessere Möglichkeiten verheißenden Privatschulen. Zu diesem Zweck erbringen die Familien enorme materielle Leistungen. Dies verstärkt den elitären Charakter des Bildungssystems kontinuierlich und prägt ein über alle gesellschaftlichen Kreise verbreitetes Bildungsverständnis von der Art „Studiere ... deinem Geldbeutel entsprechend“. Familien in finanziell guten Verhältnissen schicken ihre Kinder in Schulen mit einem relativ besseren pädagogischen Klima, die zudem mit den notwendigen Unterrichtsmaterialien ausgestattet sind.

SchülerInnen im Wettkampf, LehrerInnen als Trainer in der brutalen Arena der Bildung

Ein weiteres Problem im Kontext des Rechtes auf Bildung sind die kompetitiven Prüfungen. Diese auf Konkurrenz angelegten, schwierigen Prüfungen sind Pflicht beim Eintritt in eine Privatschule, in ein Anatolien-Lyzeum (*Anadolu Lisesi*) oder die Universität. Kinder aus Mittel- und Oberklassenfamilien werden zur Prüfungsvorbereitung in private Prüfungsvorbereitungsschulen geschickt oder erhalten zu Hause Privatunterricht; die Kosten dieses Unterrichtes machen ein Vermögen aus (Gök 2005). Der Druck, der während der Vorbereitungszeit auf die Prüfungen auf den Kindern lastet, ist aus pädagogischer Sicht nicht zu verantworten und führt zu affektiven und psychologischen Traumata.¹³

Ein eindeutiger Beleg für die tiefe Krise im türkischen Bildungswesen sind die vom Staat selber ins Leben gerufenen halbprivaten Schulen. Damit wird im staatlichen Schulsystem, insbesondere auf der Primar- und Sekundarstufe, eine Hierarchie errichtet. Es wurden englischsprachige „Super-Lyzeen“¹⁴ eingerichtet; die

¹³ Der Dokumentarfilm „3 Saat“ (3 Stunden) von Can Candan und Serdar Degirmencioglu zeigt eindrücklich die traumatische Erfahrung, die die Eintrittsprüfung in die Universität für SchülerInnen bedeutet.

¹⁴ In der türkischen Bildungsliteratur wurden diese neusprachlichen Gymnasien als Super-Lyzeen bezeichnet. Es handelte sich dabei um privilegierte staatliche Gymnasien mit kleinen Klassen, an denen vor allem fremdsprachig unterrichtet wurde. Der Eintritt war prü-

Anatolien-Lyzeen¹⁵ sind ebenfalls staatliche Schulen. Der Unterricht ist unentgeltlich und die Unterrichtssprache meist Englisch, in einigen Schulen Französisch oder Deutsch. Wie in den Privatschulen muss jedoch auch für diese Schulen eine schwierige kompetitive Prüfung bestanden werden. In dieser auf der Sekundarstufe aufgebauten Hierarchie stehen die College genannten privaten Gymnasien an der Spitze, an zweiter Stelle folgen die Anatolien-Lyzeen, dann kommen die Super-Lyzeen, und zuunterst stehen die „normalen“ staatlichen Gymnasien. Zwar gibt es noch einige qualitativ gute Gymnasien; sie werden jedoch zunehmend ins Ghetto gedrängt. Sie genügen weder in materieller Hinsicht noch ausstattungsmäßig; an Lehrpersonen und anderen Fachkräften herrscht Mangel, und pädagogisch wird ohne Sorgfalt gearbeitet.

Die Anatolien-Lyzeen, von 1975 an in allen Provinzen ins Leben gerufene Eliteschulen, waren keine ganz neue Erscheinung. Es gab sie unter dem Namen *maarif koleji* bereits in den 1950er Jahren, jedoch nur in begrenzter Zahl. Die in Englisch, Französisch, Deutsch und anderen Fremdsprachen unterrichtenden Anatolien-Lyzeen sind ein frappanter Ausdruck der Hilfslosigkeit des türkischen Bildungssystems. Der Staat gibt zu, dass die öffentliche Bildung qualitativ versagt habe und handelt, indem er wenigstens einige SchülerInnen noch rettet; die Anatolien-Lyzeen sind Ausdruck dieser Politik. In ihnen herrscht ein positiveres Bildungsverständnis, es sind genügend Mittel da, und auch fremdsprachige Lehrpersonen erteilen hier Unterricht. Im Allgemeinen sind die Anatolien-Lyzeen-SchulabgängerInnen bei den Eintrittsprüfungen zu den Universitäten erfolgreicher als die AbsolventInnen der staatlichen Gymnasien. Da aber in ihnen der Unterricht gebührenfrei ist, ist es um so schwieriger, die Zulassungsprüfung zu bestehen. Arme Familien und solche mit einem niedrigen Einkommen verfügen nicht über ausreichend Mittel, um ihre Kinder auf die Prüfungen angemessen vorbereiten zu lassen (Gök 2002). Der Wettbewerb wird somit unter den Kindern der mittleren und oberen Einkommensklassen ausgetragen. Die klassenspezifischen sozialen Hierarchien, die auch sonst schon bestehen, werden durch die Ungleichheiten an den Schulen der Sekundarstufe noch gestärkt.

Die klassen- und geschlechtsbestimmte Diskriminierung bei der Anwendung des Rechts auf Bildung in der Sekundarstufe ist für unser Thema von Bedeutung, denn der Unterricht nach der achtjährigen Primarschule ist kein Pflichtunterricht, d. h. aus gesellschaftlicher Verantwortung an staatlichen Schulen erteilter Unterricht mehr. Zwar besteht prinzipiell auch in der Sekundarstufe und danach noch ein Recht auf Bildung, seine Realisierung wird aber praktisch vollkommen den materiellen Möglichkeiten der Familien anheimgestellt.

fungsfrei, erfolgte jedoch prioritär dem Notendurchschnitt entsprechend. Die Super-Lyzeen sind später zu Anatolien-Lyzeen umgewandelt worden.

¹⁵ Anatolien-Lyzeen sind staatliche Schulen, an denen hauptsächlich fremdsprachig unterrichtet wird. Der Eintritt erfolgt aufgrund einer national durchgeführten, stark kompetitiven Prüfung. Das erste Schuljahr ist der Vorbereitung auf die Fremdsprache gewidmet.

Die Struktur des türkischen Bildungssystems gründet auf die Bevorzugung der Eliten und funktioniert durch Aussieben. Wir haben zu Beginn dieser Arbeit anhand einiger Tabellen gezeigt, wie weit dieses Aussieben geht. Dort wird ebenfalls deutlich, dass es zweistufig verläuft und mit großer Wucht auftritt. Erstmals ist dies beim Übertritt von der Primarstufe in die Sekundarstufe der Fall; hier liegt die erste ernsthafte Bruchstelle nach der Pflichtschulzeit. Wer hier aus dem Bildungssystem rausfällt, wer ausgesiebt wird, sind Menschen auf der untersten Stufe der sozialen Leiter, Frauen, Arbeitslose, arme LandarbeiterInnen, MigrantInnen, die aus den vorindustriellen Dörfern im Südosten vertrieben wurden, sowie Menschen in Armut, die in den Metropolen und anderen Städten ein marginales Dasein fristen. Die beim Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe Ausgesiebteten sind die Kinder dieser Kreise.

Die ausgrenzende Struktur des türkischen Bildungssystems manifestiert sich dann zum zweiten Mal beim Übertritt von der Sekundar- in die Oberstufe. Hier haben wir es mit einem regelrechten Engpass zu tun. Denn die Kapazität der Hochschulen reicht nicht aus, um alle die ehrgeizigen GymnasiumsabgängerInnen aufzunehmen, die einen Platz an einer Universität anstreben. Hier findet ein extremer Wettbewerb statt. So haben etwa im Jahr 2008 von 1 531 184 Kandidatinnen und Kandidaten 263 230 die Prüfung für eine vierjährige Hochschulausbildung geschafft, 127 778 Frauen und 137 452 Männer. Mit den prüfungsfrei in ein Vor-Bachelor-Programm oder ein Fernstudium des *Açık Öğretim* Aufgenommenen steigen zwar diese Zahlen noch etwas an. Der hauptsächliche Wettkampf wird aber um die Plätze in der vierjährigen Bachelor-Ausbildung ausgetragen, die als eigentliches Hochschulstudium gilt (ÖSYM 2008: 58–59).

Ein Blick auf die Anmeldungen zu den Universitätsprüfungen der aus den verschiedenen Gymnasiumstypen kommenden Kandidaten gibt eine Idee von den klassenspezifischen Bedingungen der Bildung. Von 160 095 SchülerInnen aus Fremdsprachengymnasien und privaten Gymnasien konnten sich 56 795 in ein vierjähriges Bachelorstudium einschreiben. Von 78 490 Kandidatinnen und Kandidaten aus den mehrheitlich von Kindern unbemittelter städtischer Familien besuchten Handelsschulen gelang dies hingegen nur 1 581 (ÖSYM 2008: 58–59). Beim Universitätseintritt in der misslichsten Lage befinden sich die Kinder aus den staatlichen Gymnasien des Südostens. Die Ungleichheit beim Zugang zur Universität hängt auch mit den privaten Prüfungsvorbereitungsschulen zusammen. Damit die SchülerInnen bei den Prüfungen „erfolgreich“ sind, und das heißt, dass sie einen der obersten Ränge erreichen, müssen sie sich neben dem Besuch des Gymnasiums zusätzlich in einer der privaten Prüfungsvorbereitungsschulen auf die Prüfung vorbereiten. Die teuersten Prüfungsvorbereitungsschulen sind in der Regel diejenigen, welche die „erfolgreichsten“ SchülerInnen produzieren. Es handelt sich dabei um rein kommerzielle Einrichtungen, die zudem bereits im Bildungssystem vorhandene Ungleichheiten noch vertiefen und reproduzieren (Gök 2005).

Ein weiteres Thema, das dringend der Untersuchung bedarf, ist die Frage, wer nach erfolgtem Zugang zur Grundschule, zur Sekundarstufe 1 oder zur Oberstufe im Verlauf der entsprechenden Schulzeit dann wieder ausgesiebt wird. Auch hier zeigt sich deutlich, dass die Ausschlüsse auf die Klassenzugehörigkeit und das soziale Geschlecht zurückgehen. Ein weiteres noch zu bearbeitendes Thema ist, insbesondere seit 1980, die Segregation im städtischen Raum, eine Folge des Neoliberalismus, die sich auch auf die Bildung auswirkt. Die Schule wandelt sich zu einem Raum, der sowohl sozial trennt als auch zertrennt wird.¹⁶ Istanbul ist dafür ein eindrückliches Beispiel. Jeden Morgen werden die SchülerInnen der „oberen“ Klasse vom einen Ufer der Stadt in ihre Schulen auf dem jeweils anderen Ufer gefahren. Dort erhalten sie, der sozialen Hierarchie entsprechend, in säuberlich getrennten Vierteln ihren Unterricht.

Die Zielgruppe des Bildungs„marktes“: Die Mittelschicht

Die Beziehung zwischen der Mittelklasse und dem Bildungswesen war seit eh und je enger als diejenige der sozio-ökonomisch unteren Klasse. Mit Globalisierung und Neoliberalismus hat dieses Verhältnis seit 1980 jedoch eine ‚interessante‘ Wende genommen. Die Mittelklasse wurde zur „Kundschaft“ des auf Konkurrenz und Verdienst setzenden, kommerzialisierten Bildungssystems. Wie ich hier kurz zu skizzieren versuchte, verfügen die oberen Klassen ohnehin schon über einen effizienten Zugang zu qualitativ guter Bildung. Von ihnen weiß man, in welche Richtung sie sich entwickeln: Sie holen sich ihre Bildung unter perfekten Bedingungen in den teuersten und besten Schulen. Andererseits ist auch von den unteren Klassen klar, wohin ihr Weg führt und wohin er nicht führen kann. Sie werden weiterhin die Dorf- oder Quartierschulen besuchen oder aber sozialer, finanzieller oder physischer Hinderungsgründe wegen die Schulbildung abbrechen; einige werden schon gar nicht beschult werden können. Diese Gruppe wird auch weiterhin in den Statistiken von TÜİK und MEB als selbsternannte Größe aufscheinen.

Die mittlere Klasse ist daher die wertvollste; sie lässt den Appetit des Marktes mächtig anschwellen. Sie sind die Zielgruppe, welche die Privatschulen unter sich aufzuteilen suchen. Das Ziel aller Werbung, aller Neuerungen und aller Technologieangebote ist es, die Aufmerksamkeit dieser Gruppe auf sich zu ziehen und als Schule auserkoren zu werden. Die Schulen für die Mittelklasse stehen denn auch auf dem Bildungsmarkt in einem gnadenlosen Wettbewerb miteinander. Generell werden die Unterrichtsform, die Rolle der Lehrperson sowie die Beziehung zwischen Schulleitung und Lehrpersonen und den Eltern den Wünschen

¹⁶ Isıl Ünal und andere haben für die Region Ankara eine wichtige Untersuchung über soziale Segregation in der Bildung durchgeführt (Ünal et al. 2010).

der Eltern entsprechend gestaltet. Diese Haltung kann ohne weiteres als Ausrichtung auf die „Kundenzufriedenheit“ ausgelegt werden und hat einen beträchtlichen Einfluss auf die Qualität der Lehrpersonen, ihre Rolle, ihre Eigenschaften und ihren Status. So schichtspezifisch wie die Bildung von Kindern aus der Mittelschicht im Vergleich mit den Kindern aus der Unterschicht ist, so sind es auch die Eigenschaften der Lehrpersonen an Schulen der Mittelklassenkinder im Vergleich mit denen an staatlichen Schulen, wo die Kinder der Unterschicht unterrichtet werden.

Die auf den Übertritt zwischen den Stufen vorbereitende zentral durchgeführte kompetitive Prüfung lässt die Teilnehmenden aus der Mittelschicht die Konkurrenz besonders stark fühlen. Die Familien aus der unteren Mittelschicht haben einerseits die Oberschicht mit ihrem hohen Einkommen im Auge; diese wird von keinerlei Zukunftssorgen geplagt. Andererseits gucken sie auf die Unterschicht, die hinsichtlich den Möglichkeiten, die eine gute Bildung vermittelt, zusehends der Hoffnungslosigkeit anheimfällt. Der Erwerb der Kondition, die diese Prüfung verlangt, steht zwar nicht gerade im Einklang mit der menschlichen Natur. Die Mittelschichtfamilien hoffen aber, dass möglichst viele Kinder bei den Prüfungen ausgesiebt werden. Sie selber suchen sich von den hoffnungslosen, wiederum nur Armut verheißenden Zukunftsaussichten der Unterschicht so gründlich als möglich zu entfernen und sich dafür der Lage der Oberschicht so weit als möglich anzunähern.

Fazit

Die Tatsache, dass das Recht auf Bildung ein grundlegendes Menschenrecht ist, nimmt Gesellschaften und Staaten in die Pflicht, eine qualitativ hochwertige, demokratische Bildung bereitzustellen, ohne jede Diskriminierung, unabhängig vom Staat, vom Vermögen und von der Religion, frei und unentgeltlich für alle. Bildung muss auf jeder Stufe und von jeder Art, ohne Ansehen von Klasse, Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religionszugehörigkeit, politische Überzeugung und ethnische Herkunft für alle gewährleistet sein. Die in diesem Aufsatz verwendeten Daten zeigen indessen, dass die Bildung in der Türkei von den aufgezählten Diskriminierungen betroffen ist.

Wir haben auch einige Aspekte des Zugangs zur Bildung anhand der Dimensionen des Zugangs zur Schule unter Zuhilfenahme von Tabellen aufgezeigt. Aber wie ich schon früher ausgeführt habe, fehlen uns detaillierte und differenzierte Informationen zur Klassenzugehörigkeit; dies ist ein politischer Tatbestand. Für wirtschaftlich benachteiligte Klassen ist der Zugang zur Bildung weder quantitativ, also für alle gegeben, noch erreichen sie ein mit den Möglichkeiten der Mittel- und Oberschicht qualitativ vergleichbares Niveau. Wird hier keine Unterstützung geleistet, führt sie die Schule nicht zu Stärkung und akademischem Erfolg, sondern schwächt sie und treibt sie in eine Ausweglosigkeit, die sie

bereits verinnerlicht haben. Denn die Schule ist ein Raum, in dem intellektuelle, akademische, emotionale und soziale Bereiche ineinander fließen. Wenn Schule und Bildung die Kinder schwächen, wird das Kind nicht nur als Akademikerin oder Akademiker erfolglos bleiben, sondern dem Leben überhaupt negativ und misstrauisch gegenüberstehen und sich deswegen erst noch schuldig fühlen. Die Bildungssoziologie hält hier außerordentlich reichhaltiges Material bereit.

Der Bevölkerungsanstieg und die große Zahl junger Menschen bedürfen gut ausgebildeter Lehrpersonen. Diese sind aber nur in geringer Zahl vorhanden; zudem werden die finanziellen Mittel der Bildung zusehends gekürzt. Als Folge davon sinken die Kapazitäten der staatlichen Schulen von Jahr zu Jahr, die Klassen werden immer größer, und die staatlichen Schulen werden zu Bildungsghettos. Am stärksten unter diesen Verhältnissen leiden die Kinder armer Familien. Sie sind es auch, die die Diskriminierung auf Grund der sozialen Klasse, die seit langer Zeit besteht, immer stärker zu spüren bekommen. Die staatlichen Schulen sind überfüllt mit diesen Kindern aus armen und arbeitslosen Familien; auf der anderen Seite werden die Privatschulen für diejenigen, die sie bezahlen können, zu Instituten für eine „qualitativ bessere“ Bildung. Qualität und Identität der Lehrpersonen, Eltern-Lehrperson- und Lehrperson-SchülerIn-Beziehung werden in diesen Instituten einem Wandel unterzogen; Lehrberuf und -begriff machen hier eine qualitative Veränderung durch. Drauf sollte besonders geachtet werden. Zudem wird das Verhältnis der Mittelklasse zu ihrem Bildungssystem zusehends kommerzialisiert.

Das Thema dieses Aufsatzes ist die klassen- und geschlechterspezifische Analyse der Umsetzung des Rechtes auf Bildung in der Türkei. Während die statistischen Daten zur geschlechterspezifischen Lage von TÜİK und MEB zur Verfügung gestellt werden, ist die Datenlage zur Untersuchung des Rechtes auf Bildung gemäß Klassenstruktur und Klassensegregation ungenügend. Hier müssen die in Erziehungswissenschaft und Bildungswesen Tätigen aktiv werden und Druck ausüben, um an die heiklen Zahlen zu gelangen. Denn das Problem ist nicht nur statistischer Art, sondern eine politische Frage, die auch Standpunkte und Denkweisen mit einschließt.

(Aus dem Türkischen von Hanna Rutishauser)

Bibliographie

- Althusser, L. 1971. Ideology and Ideological State Apparatuses. In L. Althusser (Hrsg.), *Lenin and Philosophy and Other Essays*. London: New Left Books, 127–86.
- Anyon, J. 1981. Social Class and Social Knowledge. *Curriculum Inquiry* (11/1): 3–42.
- Apple, M. W. 1986. *Teachers & Texts*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. 2004. *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge.

- Eğitim Sen 2005. 4. *Demokratik Eğitim Kurultayı: Eğitim Hakkı*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Gamoran, A. 2001. American Schooling and Educational Inequality: A Forecast For the 21st Century. *Sociology of Education, Special Issue, Current of Thought: Sociology of Education at the Dawn of the 21st Century* (74): 135–153.
- Gök, F. 2005. Üniversiteye Girişte Umut Pazarı. *Eğitim, Bilim ve Toplum* (11): 102–109.
- Gök, F. 2004. 2001 Yılı Yaşanan Ekonomik Krizin Ailelerin Çocuklarının Eğitimine Sağladıkları Kaynaklara Etkisi Araştırması Raporu (unveröffentlichter Forschungsbericht unterstützt vom Forschungsfonds der Boğaziçi Üniversitesi).
- Gök, F. 2002. The Privatization of Education in Turkey. In N. Balkan/S. Savran (Hrsg.). *The Ravages of Neo-Liberalism: Economy, Society and Gender in Turkey*. New York: Nova Science Publishers, 93–105.
- Halle, D. 1984. *America's Working Man*. Chicago: University of Chicago Press.
- Köse, A. H./Karahanoğulları, Y. 2005. Türkiye’de Faktör ve Varlık Gelirlerinin Sınıfsal Temellerine İlişkin Gözlemler. *Toplum ve Bilim* (104): 22–47.
- Lamont, M. 2000. *The Dignity of Working Men. Morality and the Boundaries of Race, Class and Immigration*. Cambridge: Harvard University Press.
- MEB 2009. *Milli Eğitim İstatistikleri 2008–2009*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Oakley, A. 1974. *The Sociology of Housework*. London: Martin Robertson.
- Özsoy, S. 2004. Eğitim Hakkı: Kendi Dilini Bulamamış Bir Söylem. *Eğitim Bilim Toplum* (6/2): 58–83.
- Poulantzas, N. 1975. *Classes in Contemporary Capitalism*. London: New Left Books.
- Rubin, L. 1976. *Worlds of Pain*. New York: Basic Books.
- Ünal, I./Özsoy, S./Yıldız, A./Güngör, S./Aylar, E./Çankaya, D. 2010. *Eğitimde Toplumsal Ayrışma* (unveröffentlichter Forschungsbericht unterstützt von TÜBİTAK).
- Valli, L. 1986. *Becoming Clerical Workers*. Boston/London: Routledge and Kegan Paul.
- Walkerdine, V./Lucey, H./Melody, J. 2001. *Growing Up Girl: Psychosocial Explorations of Gender and Class*. New York: New York University Press.
- Weis, L. 2008. *The Way Class Works*. New York: Routledge.
- Willis, P. 1977. *Learning to Labor. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Farnborough: Saxon House Press.

Internetquellen

- Hürriyet Gazetesi 2004. *İstanbul’da da bir Öğrenci Donarak Öldü*. <http://hurarsiv.hurriyet.com.tr/goster/haber.aspx?viewid=361529>, zuletzt abgerufen am 05.07.2011.

- Memurlar.net Portalı 2006. *BES: Hani Kayıt Parası Alınmayacaktı?*. <http://www.memurlar.net/haber/52632/>, zuletzt abgerufen am 05.07.2011.
- OECD 2009. *Education at a Glance 2009 OECD Indicator*. http://www.oecd.org/document/62/0,3343,en_2649_39263238_43586328_1_1_1_37455,00.html, zuletzt abgerufen 05.07.2011.
- ÖSYM 2008. *2008 Yılı Faaliyet Raporu*. Ek 2. 58–59 <http://www.osym.gov.tr/dosya/1-50530/h/osym2008faaliyetraporu.pdf>, zuletzt abgerufen am 05.07.2011.
- TÜİK 2009. *Eğitim İstatistikleri, İstatistiksel Tablolar*. http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?tb_id=14&ust_id=5, zuletzt abgerufen am 05.07.2011.
- TÜİK 2009. *Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS) Nüfus Sayımı Sonuçları*. <http://tuikapp.tuik.gov.tr/adnksdagitapp/adnks.zul>, zuletzt abgerufen am 05.07.2011.
- TÜİK 2009. *Haber Bülteni. 17 Aralık 2009*. http://www.tuik.gov.tr/jsp/duyuru/upload/Duyuru_17122010.pdf, zuletzt abgerufen am 05.07.2011.

Abschließende Bemerkungen

