

4. Bildung und Ungleichheit

Soziologische Dimensionen des Zusammenhangs von Ethnizität und Bildung in der Türkei

R. Nazlı Somel

Ziel dieses Aufsatzes ist es, anhand des Beispiels einer Primarschule in der Türkei den Zusammenhang von Ethnizität und Bildung herauszuarbeiten. Die hier vorgestellten Überlegungen basieren auf den Ergebnissen einer viermonatigen ethnographischen Untersuchung, die in einer Istanbuler Primarschule (die zur Anonymisierung als Cumhuriyet-Primarschule bezeichnet werden soll) und deren Umfeld durchgeführt wurde (Oktober 2006 – Januar 2007).¹ Die Forschung basiert methodisch auf teilnehmenden Beobachtungen und narrativen Interviews. Sie umfasst das Personal der Schule, die SchülerInnen und alle Personen, die unmittelbar oder indirekt in Beziehung mit der Schule stehen: Schuldirektor, LehrerInnen, SchülerInnen der 8. Klasse, weitere Bedienstete der Schule (BibliothekarIn, Reinigungspersonal, Sicherheitspersonal), Eltern (meist Mütter), Muhtare² innerhalb des Schuleinzugsgebiets, Schulinspektoren und Vorsitzende des Elternbeirats.³

¹ Die Fallstudie wurde im Rahmen meiner Dissertation durchgeführt. Unter dem Titel „Education in Inequality/Unequal Education“ analysiere ich die unterschiedlichen Dimensionen von Ungleichheitsmechanismen (Bildungssystem, Schulorganisation, Individuum), sowie ihre wechselseitigen Beziehungen (Somel 2011).

² Türkische Bezeichnung für einen Dorfvorsteher/Stadtvorsteher.

³ Die im Rahmen der Fallstudie durchgeführten Interviews wurden mittels der dokumentarischen Methode ausgewertet. Die Grundlagen der dokumentarischen Methode wurden in den 1920er Jahren von Mannheim gelegt. Die methodische und empirische Umsetzung wurden in den vergangenen Jahrzehnten vor allem von Ralf Bohnsack, Arnd-Michael Nohl und anderen weiterentwickelt. Mit der dokumentarischen Methode, die in unterschiedlichen Forschungsbereichen zur Anwendung kommt (Bildung, Gender, Jugendarbeit, Untersuchungen zur Organisationskultur, und so weiter), können neben biografischen Interviews auch Gruppendiskussionen, Experteninterviews, sowie visuelle Materialien wie Fotografien und Videos ausgewertet werden. Speziell zwei Aspekte der dokumentarischen Methode sind von Bedeutung: Erstens ist dies der Übergang von der Frage nach dem Was zur Frage nach dem Wie. Die dokumentarische Interpretation ist methodisch nicht darauf fokussiert, *was* die Realität ist, sondern *wie* diese in der Praxis hergestellt wird. Auf diese Art und Weise kann nicht nur die Beschaffenheit eines Phänomens (Vorstellung, Entscheidung oder Einstellung), sondern viel mehr der Umgang damit und wie es sich in der Praxis herstellt, analysiert werden. Dadurch ist man nicht an die subjektive Einstellung einer Person oder an „Common Sense“-Theorien gebunden, sondern es ist möglich, die Alltagspraktiken eines Subjekts und die dahinter liegenden Strukturen zu erforschen. Zweitens kann die dokumentarische Methode mit der komparativen Analyse typische Orientierungsrahmen aufzeigen. Diese typischen Orientierungsrahmen werden im Vergleich der Praktiken unterschiedlicher Personen herausgearbeitet. Mit anderen Worten werden die Interviews nicht nur als einzelne Fälle betrachtet, sondern es werden anhand des Vergleichs mehrerer Fälle gemeinsame (und auch unterschiedliche) Orientierungsrahmen herausgearbeitet. Die Feststellung der typischen Orientierungsrahmen ermöglicht es, aus empirischen Materialien Theorien zu entwickeln sowie die Ergebnisse, wenngleich zu unterschiedlichen

Die Cumhuriyet-Primarschule liegt nach Aussage des Schuldirektors und der meisten LehrerInnen in einer vergleichsweise „kosmopolitischen“ Umgebung.⁴ Wie in vielen Istanbuler *gecekondus*,⁵ die durch Binnenmigration entstanden und weiterhin Zuzugsgebiet sind, stammen die Eltern der SchülerInnen ursprünglich aus den unterschiedlichsten Regionen der Türkei. Wenn man die „kosmopolitische“⁶ Struktur des Stadtgebiets in Hinsicht auf die kulturellen und ethnischen Zugehörigkeiten betrachtet, finden sich dort arabische, kurdische, lasische und alevitische Bevölkerungsgruppen sowie TürkInnen aus Bulgarien und Albanien. Jedoch haben die Interviewten, ausgenommen diejenigen kurdischer Abstammung, jeweils ihren eigenen ethnischen, religiösen oder kulturellen Eigenschaften keine besondere Bedeutung beigemessen.⁷ Dafür kann es unterschiedliche Gründe geben. Beispielsweise liegt die Migration der Türken aus Albanien schon

Graden, zu verallgemeinern (bezüglich der theoretischen Grundlage der dokumentarischen Methode und ihrer Anwendung siehe beispielsweise Bohnsack et al. 2001: 33 und Nohl 2006: 30).

- ⁴ Die Begriffe und Ausdrücke, die im Text mit Anführungszeichen (‘’) versehen sind, wurden aus den oben erwähnten Interviews direkt übernommen. Die die mit (‘) markierten Begriffe verweisen auf einen ironischen Gebrauch.
- ⁵ Die Binnenmigration von Dörfern in die Städte in der Türkei begann in großem Umfang Ende der 1940er Jahre. Überwiegend männliche Arbeiter migrierten ohne ihre Familie in die Großstädte und bauten behelfsmäßige Häuser ohne Infrastruktur, die *gecekondus* (deutsch: über Nacht gebaut) genannt werden. Diese befanden sich ursprünglich in der Nähe ihrer Arbeitsstellen, später verlagerten sie sich an die Stadtränder. Als die *gecekondus* dann in den 1950er Jahren sich zu organisierten Stadtvierteln (*mahalle*) entwickelten, zogen die Familien der Arbeiter nach beziehungsweise es migrierten von nun an ganze Familien in die Städte. In diesem Zeitraum ignorierten der Staat und der Privatsektor die Präsenz der *gecekondus* aufgrund des Bedarfs nach der billigen und flexiblen Arbeitskraft der Binnenmigranten für die Industrie. Von den 1960er Jahren an wurden die *gecekondus* teilweise zerstört, teilweise jedoch auch ihre Infrastruktur ausgebaut. In den 1980er Jahren wurde der Bau von mehrstöckigen Gebäuden legalisiert und mit der Anbindung an die öffentlichen Verkehrsmittel entwickelten sich die *gecekondus* zu Stadtteilen, in der sich auch Bevölkerung der Mittelklasse ansiedelte. So unterliegen die *gecekondus* einem ständigen Wandel und spielen eine wichtige gesellschaftspolitische Rolle. Für eine Übersicht über die wichtigsten Umbrüche der *gecekondus*-Entwicklung der letzten 50 Jahre und eine Analyse der Studien, die diese Phasen wissenschaftlich begleiteten, siehe Ergan (2001).
- ⁶ Das Institut für die türkische Sprache (*Türk Dil Kurumu*, TDK) definiert „kosmopolitisch“ als das „Zusammenleben und Beieinandersein von Personen unterschiedlicher Nationalitäten“ (Allgemeines Wörterbuch der TDK). Die Cumhuriyet-Primarschule drückt mit diesem Begriff aus, dass der Stadtteil, in dem sich die Schule befindet, ein Ort ist, in dem Menschen aus unterschiedlichen Regionen der Türkei und mit unterschiedlichen sozioökonomischen Voraussetzungen zusammenleben (mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund, teilweise ethnischer Volkszugehörigkeit, „Gebildete“, „Ungebildete“, Reiche und Arme). Von zentraler Bedeutung ist dabei, dass der Begriff „kosmopolitisch“ aufgrund des Schülerprofils der Schule gebraucht und meist mit einer negativen Konnotation verwendet wird, im Sinne von ‚ungleichartig‘ und ‚zu unterschiedlich um zueinander zu passen‘.
- ⁷ Beispielsweise habe ich bei meinen Familienbesuchen durch das Poster des Hz. Ali (Ali ibn Abi Talib: Für Aleviten ist Ali der rechtmäßige Nachfolger Mohammeds) über dem Fernseher, auf die alevitische Identität der Familien Rückschlüsse gezogen. Andere kulturelle Eigenheiten traten meist erst in den Gesprächen zutage, die nach Beendigung des Interviews geführt wurden.

über zwei Generationen zurück. Auch ist die Praxis, sich im Bildungsbereich über eine gemeinsame Identität zu definieren, außer bei den Aleviten nicht verbreitet.⁸

Dass jedoch die KurdInnen bei den Interviews mit ihrer ethnischen Identität besonders hervorgetreten sind,⁹ kann zum einen damit erklärt werden, dass sie sich mittels eines politischen Kampfes und einer entsprechenden Selbstorganisation als KurdInnen definieren. Zum anderen stellen die KurdInnen in der Türkei einen hohen Bevölkerungsanteil.¹⁰ In dem Stadtviertel, in dem die Forschung durchgeführt wurde, hat es in jüngster Zeit eine Massenzuwanderung von KurdInnen gegeben.¹¹ In Verbindung mit diesen Gründen kann man sagen, dass ne-

⁸ Heutzutage werden von manchen Bevölkerungsgruppen (zum Beispiel Lasen) unterschiedliche Forderungen in Bezug auf Bildung (zum Beispiel Anerkennung ihre Sprache und/oder Kultur in Schulbüchern) geäußert, die jedoch im Vergleich zu den Forderungen der KurdInnen ‚schwächer‘ sind und erst seit einem kürzeren Zeitraum ausgesprochen werden. Bezüglich einer generellen Analyse der Bildungsrechte von anerkannten und nicht anerkannten ethnischen Minderheiten in der Türkei siehe Kaya (2009).

⁹ Zweifellos haben nicht alle InterviewpartnerInnen dies betont. Während SchülerInnen, die erst vor kurzer Zeit nach Istanbul migriert sind, gleich zu Anfang der Interviews bei ihrer Vorstellung auf ihre kurdische Ethnizität hinwiesen, hat die Mehrheit derer, deren Familien schon seit einem längeren Zeitraum in Istanbul wohnen und in deren Familien nicht mehr überwiegend Kurdisch gesprochen wird, nicht auf ihr Kurdisch-Sein verwiesen. Dies ist jedoch nicht nur mit Migration und ‚Assimilation‘ in ethnischer Hinsicht zu erklären. Denn manche SchülerInnen (kurdische und nichtkurdische) haben auch andere Eigenheiten (zum Beispiel ihre Armut) nicht thematisiert. Wenngleich Einzelheiten dieses Befundes an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden können, kann doch gesagt werden, dass die (Lebens-)Zeit, die in der Schule verbracht wurde (und damit die Erwartungen der Schule, von LehrerInnen und dem Bildungssystem im Allgemeinen), ursächlich dafür ist, dass manche SchülerInnen (besonders die erfolgreichen) ihre Herkunft und Lebensbedingungen anders darstellen als sie sind (Somel 2010).

¹⁰ Es gibt keine genauen Daten über den tatsächlichen Bevölkerungsanteil der KurdInnen innerhalb der Staatsgrenzen der Republik Türkei. Nur von 1935 bis 1960 wurde in den Volkszählungen auch die Muttersprache erfragt. Diesen Daten zufolge ist Kurdisch nach Türkisch die meistgesprochene Muttersprache in der Türkei (Gökçe 2007: 266–267). In einer aktuelleren Untersuchung wurde die Bevölkerung der Türkei nach ihrer ethnischen Identität befragt. 13,4% der Befragten bezeichneten sich als kurdisch; diese Zahl liegt an zweiter Stelle hinter der Bevölkerung mit türkischer Identität (78,1%) (KONDA 2006).

¹¹ Damit verweise ich auf die Zwangsmigration in der Türkei, die vor allem zwischen 1985 und 1996 stattgefunden hat. Viele Menschen aus den vor allem von Kurden besiedelten Regionen Süd- und Süd-Ostanatoliens mussten aufgrund der gewalttätigen Auseinandersetzungen zwischen dem türkischen Militär und den kurdischen Guerillas ihre Dörfer verlassen und in die Städte ziehen. Zwangsmigration wurde von der Menschenrechtskommission der Vereinten Nationen im Jahre 1998 in den *„Guiding Principles on Internal Displacement“* folgendermaßen definiert: „persons or groups of persons who have been forced or obliged to flee or to leave their homes or places of habitual residence, in particular as a result of or in order to avoid the effects of armed conflict, situations of generalized violence, violations of human rights or natural or human-made disasters, and who have not crossed an internationally recognized State border.“ (http://www.reliefweb.int/ocha_ol/pub/idp_gp/idp.html). Das genaue Ausmaß der Zwangsmigration ist umstritten. Es wird davon ausgegangen, dass zwischen 1985 und 1995 eine Million Menschen (mindestens 953 000 und höchstens 1 201 000 Menschen) aus Sicherheitsgründen innerhalb der Türkei migriert sind

ben den in der Türkei anerkannten religiösen oder ethnischen Minderheiten, die eigene Schulen besitzen, die KurdInnen diejenige Gruppe stellen, die am meisten mit ihren Forderungen im Bildungsbereich in den Vordergrund rückt und die am intensivsten diskutiert wird. Die Kurden sind in den Auseinandersetzungen um muttersprachliche Bildung beziehungsweise Bildung in der Muttersprache¹² (*anadilinde eğitim/anadili eğitimi*) in der Türkei tatsächlich diejenige Gruppe, an die man zuerst denkt. Die Auseinandersetzung um muttersprachliche Bildung war aus meiner Sicht deswegen in den letzten Jahren ‚gefährlich‘¹³ und ist es weiterhin.

Grundsätzlich habe ich die Fragen, die auf meinen Vorüberlegungen aus der Literaturrecherche und den Erfahrungen, die ich als Schülerin und Lehrerin in der Türkei gemacht habe, beruhten, während der Interviews nicht in den Vordergrund gestellt. Den SchülerInnen habe ich Fragen wie „Erzähl mir etwas von dir!“ und „Was hast du gemacht, also du gestern von der Schule kamst?“ und LehrerInnen Fragen wie „Können sie mir das letzte Gespräch, das sie mit den Eltern hatten, erzählen?“ gestellt. So konzentrierte ich mich auf die Themen (Dimensionen), die von den Erzählenden in den Vordergrund gestellt wurden, und versuchte festzustellen, welche Relevanz sie für die Interviewten haben. Ähnlich bin ich auch beim Thema Ethnizität vorgegangen. Ich habe keine direkten Fragen gestellt, sondern nur, wenn die interviewte Person das Thema ansprach, mein Gegenüber ermutigt, dieses Thema weiter auszuführen. Dabei wurden Ethnizität und mit ihr verknüpfte Themen in manchen Interviews in der den Interviewten eigenen Art angesprochen. Die Art und Weise, wie die Themen angesprochen wurden, spielt eine große Rolle in den Forschungsergebnissen, die ich weiter unten diskutieren werde.

Obwohl der Titel meines Artikels sowohl wegen den historisch-politischen Bedingungen der Türkei und der Eigenarten des Gebietes, in dem ich geforscht

(Hacettepe Üniversitesi Nüfus Araştırmaları Enstitüsü 2006: 69–75). Detailliertere Definitionen bezüglich der Lebensformen und Lebensbedingungen von Zwangsmigranten in der Türkei können den oben genannten Quellen entnommen werden.

¹² Muttersprachliche Bildung bedeutet, dass sämtlicher Unterricht in der Muttersprache der SchülerInnen gehalten wird. Bildung in der Muttersprache bedeutet demgegenüber, dass der gesamte Unterricht in der offiziellen Landessprache gehalten wird und es für die Muttersprache (die sich von der offiziellen Landessprache unterscheidet) gesonderten (Sprach-)Unterricht gibt. Ayan Ceyhan und Koçbaşı verweisen in diesem Zusammenhang auf diese zwei unterschiedlichen Unterrichtssysteme bezüglich des (Mutter-) Sprachunterrichts (2009: 12). Die beiden Autorinnen des Berichts mit dem Titel *Çiftdilcilik ve Eğitim* schlagen vor, anstelle der oben genannten Begriffe, den Begriff Zweisprachigkeit zu benutzen. Neben konzeptionellen Diskussionen formulieren sie, über die *Notwendigkeit* des zweisprachlichen Konzepts während der obligatorischen Schulzeit hinausgehend, Vorschläge und Alternativen, *wie* diese Art von Bildung umgesetzt werden kann.

¹³ 2001 und 2002 fanden Ermittlungsverfahren und zum Teil auch Bestrafungen von Studierenden statt, die eine Petition unterschrieben hatten, welche unter anderem Forderungen nach muttersprachlichem Unterricht beinhaltete. 2004 wäre die Gewerkschaft der Bildungs- und Wissenschaftskräfte (*Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası*, Eğitim Sen) fast geschlossen worden, da ihre Satzung den Ausdruck „muttersprachliche Bildung“ enthielt (Kaya 2009).

habe, als auch wegen meines Forschungsansatzes auf ein allgemeineres Thema verweist, gehe ich in diesem Beitrag nur auf eine Ethnizität ein, nämlich auf den Zusammenhang zwischen KurdInnen und Bildung.

Der Zusammenhang von Bildung und Ethnizität in einer Primarschule

Vor allem in den letzten Jahren sind in der Türkei eine Reihe wissenschaftlicher Arbeiten und zivilgesellschaftlicher Berichte aus unterschiedlicher Perspektiven über die Benachteiligung von KurdInnen im Bildungsbereich entstanden (Bayraktar 1999; Adaman/Keyder 2005; Yüксеker 2005; Kurban et al. 2006; Tarih Vakfı 2009; Kaya 2009; ERG 2008). Die Ergebnisse der meisten Arbeiten beziehen sich nicht auf direkte Daten über die KurdInnen selbst, sondern auf die Gebiete im Osten und Südosten der Türkei, in denen die kurdische Bevölkerung vorwiegend angesiedelt ist. Das liegt daran, dass in den Statistiken keine direkten Daten bezüglich ethnischer Zugehörigkeit erhoben werden und dass es bis vor kurzem sehr schwer war, dazu Daten zu erheben. In den östlichen und südöstlichen Gebieten ist unter anderem die Unterversorgung mit Schulen und LehrerInnen im Vergleich zu den anderen Gebieten Anatoliens größer, demzufolge ist die Beschulungsquote niedriger (Şahin/Gülmez 2000). Die Chance, dass ein Mädchen, das in einem südanatolischen Dorf in Armut aufwächst, auf die Universität geht, liegt bei einem Prozent (Ayan Ceyhan/Koçbaşı 2009). Man kann an diese Daten, die die regionalen Ungleichheiten dokumentieren, auch über die Statistiken des Nationalen Erziehungsministeriums (*Millî Eğitim Bakanlığı*, MEB) gelangen. Grundlegende Daten über KurdInnen, die nicht mehr in diesen Gebieten leben und zumeist in die Großstädte gezogen sind, liegen bisher in nur sehr geringer Menge vor. Jedoch haben die bisher durchgeführten Forschungen gezeigt, dass die migrierten kurdischen Jugendlichen im Vergleich zu ihren Altersgenossen in den oben genannten Gebieten von den Bildungsangeboten in den Großstädten mehr profitieren. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse, dass sie mit ganz anderen Problemen, die die Migration mit sich gebracht hat (zum Beispiel arbeiten zu müssen), konfrontiert sind (Kurban et al. 2006: 85; Adaman/Keyder 2005). Dass der Unterricht nicht in ihrer Muttersprache abgehalten wird, gilt als weitere Ursache für die Benachteiligung von KurdInnen im Bildungsbereich; hierzu sind aber noch unmittelbar auf dieses Problem zielende Forschungen notwendig. Auf einen für diese Frage mittelbar relevanten Befund verweisen Daten, die 2008 von der Initiative für Erziehungsreform (*Eğitim Reformu Girişimi*, ERG), der Stiftung zur Erziehung von Müttern und Kindern (*Anne Çocuk Eğitim Vakfı*, ACEV) und dem Verein zur Unterstützung und zum Training weiblicher Kandidaten (*Kadın Adayları Destekleme ve Eğitim Derneği*, KA.DER) in sechs verschiedenen Provinzen erhoben wurden: Mehr als die Hälfte der Jugendlichen, die ohne Abschluss von der Schule abgegangen sind, kommen aus Familien, in

denen eine andere als die türkische Sprache gesprochen wird (51,9%) (Ayan Ceyhan/Koçbaşı 2009: 8). Bei der Untersuchung der Darstellung der verschiedenen anatolischen Bevölkerungsgruppen (einschließlich der Kurden) in Bildungsmaterialien, wie zum Beispiel Schulbüchern, wurde festgestellt, dass diese entweder gar nicht oder feindselig dargestellt werden (Tarih Vakfı 2009: 3).

Doch sind kurdische Jugendliche unmittelbar aufgrund ihrer ethnischen Zugehörigkeit Diskriminierung ausgesetzt? Oder lässt sich ihre benachteiligte Situation hinsichtlich Bildungspartizipation und Bildungserfolg auf geographische Bedingungen (Aufwachsen im Dorf, in der Stadt, zentralen oder *gecekondu*-Gebieten), oder sozioökonomische Bedingungen zurückführen, oder darauf, dass sie nicht in ihrer Muttersprache unterrichtet werden? Diese Fragen harren noch ihrer Erforschung. Dieser Artikel thematisiert bezüglich dieser Fragen nur einen Punkt, nämlich die Bedeutung der Schulorganisation für den Zusammenhang von Ethnizität und Bildung und deren unterschiedlichen soziologischen Dimensionen. Die grundlegenden Fragen des Artikels sind:

1. Gibt es Anzeichen ‚ethnischer Diskriminierung‘ (gegen KurdInnen) in den Praktiken einer einzelnen Primarschule?
2. Welche sozialen Bedingungen beeinflussen das Verhältnis zwischen KurdInnen und dem öffentlichen Bildungssystem? Wie interpretieren die LehrerInnen und Schulen diese sozialen Bedingungen und wie gehen sie damit um?
3. Die Partizipation von KurdInnen im Bildungsbereich wird meist als nur ein regionales, den Südosten der Türkei betreffendes, Problem behandelt. Wie wird dieses Problem in der Primarschule einer von Binnenmigration betroffenen Stadt wie Istanbul erlebt?
4. Inwiefern beeinflusst die Organisation der Schule die ungleiche Bildungspartizipation der KurdInnen und ihre Schwierigkeiten, höhere Bildungsabschlüsse zu erhalten?

Zur Schule als Organisation

Die Funktionsweise der Schulen in der Türkei wird vom Erziehungsministerium formell geregelt. Die Umsetzung dieser Regeln in die Praxis wird von der gegenwärtigen Beschaffenheit des Bildungssystems, den nationalen politischen und ökonomischen Bedingungen, politischen und akademischen Diskursen sowie den gesellschaftlichen Erwartungen beeinflusst. Auch das Profil der Schule, das heißt die sozioökonomische und kulturelle Beschaffenheit der Gegend, in der sich die Schule befindet, die Eigenschaften der Familien, aus denen die SchülerInnen stammen, sowie auch das Profil der Angestellten der Schule beeinflussen die Arbeitsweise der Schule. Die Schulorganisation richtet sich nach den Vorgaben des Ministeriums und berücksichtigt die äußeren Einflüsse ihrer direkten Umgebung. Gleichzeitig interpretiert sie die vorhandenen Vorgaben und Bedingungen gemäß ihrer eigenen

Zielen entsprechend unterschiedlich. Darüber hinaus produziert und praktiziert sie auch ungeschriebene Regeln.¹⁴ Mit den Funktionsweise der Schulorganisation sind daher offizielle und inoffizielle Praktiken in der Schule gemeint, die von der Verwaltung oder ihr untergeordneten Lehrer(inne)n (zum Beispiel im Disziplinarausschuss oder in der schulpsychologischen Beratung) verwirklicht werden.

Die Cumburiyet-Primarschule

Die Schule, in der ich die Forschung durchgeführt habe, wird von circa 3 000 SchülerInnen besucht, von denen die eine Hälfte vormittags und die andere Hälfte nachmittags unterrichtet wird.¹⁵ Die Schule steht, abgesehen von den Problemen, die sich aus der gesellschaftlichen Stellung der Familien der SchülerInnen ergeben und den üblichen finanziellen und personellen Herausforderungen, die für Schulen in *gecekondu*s typisch sind, keinen nennenswerten Herausforderungen gegenüber. Andere mögliche Problemfelder wie Drogenkonsum, Gewalt, Prostitution, längere Schulfehlzeiten, da Jugendliche und Kinder arbeiten müssen, liegen nicht vor. Es gibt zwar SchülerInnen, die neben der Schule arbeiten, dies führt jedoch nicht dazu, dass sie über längere Zeiträume oder zu bestimmten Zeiten nicht zur Schule kommen. Dass diese Schule nicht mit Problemen dieser Art konfrontiert ist, möchte ich betonen, denn die SchülerInnen dieser Schule leben nicht in Nachbarschaften mit extremen Lebensbedingungen, die als „Gebiet des Scheiterns“ (Pınarcıoğlu/Işık 2001) oder „kollabierendes Stadtviertel“ (Adaman/Keyder 2006) bezeichnet werden.

Die Schule wurde 1977 als eine Grundschule mit fünf Klassenzimmern gegründet, als das Gebiet im Zuge der Binnenmigration für die Besiedelung zugelassen wurde. Durch den Zuzug von weiteren MigrantInnen wuchs sie im Lauf der Zeit, das heißt die Institution selbst ist ein Produkt der Binnenmigration und

¹⁴ An dieser Stelle soll auf die Veröffentlichung von Gomolla und Radtke (2009) mit dem Titel „Institutionelle Diskriminierung“ hingewiesen werden, in der neben deren Forschung an Bielefelder Schulen auch verschiedene Forschungsansätze zur Schulorganisation vorgestellt und die zum Thema Schulorganisation vorhandenen weltweiten Forschungen zusammengefasst werden. Zum Begriff der informellen Regeln siehe Nohl (2010). Es existieren schon verschiedene Untersuchungen zu politischen, gesellschaftlichen und ideologischen Faktoren, die das türkische Bildungssystem beeinflussen. Eine Untersuchung, die unter dem Titel „gesellschaftliche Ausgrenzung“ Auswirkungen gesellschaftlichen Wandels auf Schulen eines Ankaraner Stadtteils ermittelt (Ünal et al. 2010), sowie eine Analyse des Wandels der Bildungsideologien im Laufe der türkischen Geschichte (Kaplan 1999) sind hier zu erwähnen.

¹⁵ Diese Praxis wurde in den ersten Jahren der Republikgründung eingeführt, um die Anzahl der SchülerInnen innerhalb von kurzer Zeit zu verdoppeln. Heutzutage wird das Schichtsystem in Gebieten eingesetzt, in denen Schulen und oder Klassenzimmer nicht für die Anzahl der SchülerInnen ausreichen. Die Hälfte der SchülerInnen hat von morgens bis mittags Unterricht, die andere Hälfte der SchülerInnen von mittags bis abends. Dieses System ist außer in Privatschulen, Zentralschulen, zu denen die Schüler auf dem Lande mit dem Bus gelangen, sowie den sich in den Stadtzentren befindlichen Schulen der Mittelklasse in der Türkei sehr verbreitet.

des gesellschaftlichen Wandels in Istanbul. Während sich das Stadtgebiet infolge von Migration und der sich im Laufe der Zeit verändernden Produktionsverhältnisse¹⁶ in Istanbul gewandelt hat, hat sich die Schulorganisation ebenfalls diesen Bedingungen entsprechend weiterentwickelt. Dies wird im Folgenden anhand der Beschreibung des Schuleinzugsgebiets und des Profils der Familien erörtert.

Diskriminierungspraktiken der Cumburiyet-Primarschule und Ethnizität

Klassenaufteilung

Die Schule nimmt jedes Jahr 300 bis 350 SchulanfängerInnen auf und teilt sie während der Anmeldungsphase in neun Klassen auf. Die Art und Weise der Aufteilung gibt Hinweise auf die grundlegenden Kriterien der Schule. Ein Lehrer sagt Folgendes über den Aufteilungsprozess:

„Wenn Du fragst wie die erste Klasse gemacht wird und so? Eine Person aus der Schulleitung arbeitet hier seit 10–15 Jahren und kennt die Nachbarschaft sehr gut. Wer ist wer in der Nachbarschaft, welche Familie wohnt in welcher Straße, wer ist welcher Herkunft. Das Verhalten der Eltern, das Auftreten der Kinder, dies alles entscheidet halt über die Schulklasse. Er schreibt [die SchülerInnen; N.S.] nach dem Kleidungsstil der Eltern ein. Das seltsame an der Sache ist, dass diese Person sich selten täuscht.“¹⁷

Die Straße, in der die SchülerInnen wohnen, ist für die Cumhuriyet-Primarschule ein Entscheidungskriterium für die Aufteilung der Klassen, denn es gibt in der Nachbarschaft zwei unterschiedliche Siedlungsformen: Die Wohnanlage und das *gecekondu*.¹⁸ Obwohl diese Wohnformen nebeneinander und nicht getrennt von-

¹⁶ Während sich die Arbeitsplätze der ersten MigrantInnengenerationen im Industriesektor befanden, haben sich besonders seit 1990 durch den Übergang von der Industrie- in die Dienstleistungsgesellschaft die Arbeitsplätze in Richtung Dienstleistungsgewerbe verschoben (Yenen et al. 2000). Seit den 1970er Jahren sind die Arbeitslosenraten in den *gecekondu*s sehr hoch (Erman 2001).

¹⁷ Bei der Transkription der Interviewaufnahmen wurde darauf geachtet, die Betonungen und die Sprechweise der/s Interviewten so genau wie möglich aufzuzeichnen. Um diese Besonderheiten aufzuzeichnen, wurden spezielle Zeichen benutzt. Eine Zahl in Klammern (2) zeigt in diesem Fall eine zweisekündige Pause an. Ein unterstrichenes Wort wie „sicher“ zeigt an, das der/die Interviewten dieses Wort besonders betont hat. Zwei Doppelpunkte weisen darauf hin, dass die Silbe verlängert wurde (zum Beispiel groß:). Auch Punkte und Kommata, sowie Fragezeichen werden außerhalb ihrer grammatikalischen Funktion verwendet. Punkte signalisieren abfallende Intonation, die Kommata und Fragezeichen aufsteigende Intonation. „(...)“ bedeutet, dass etwas ausgelassen wurde. Für diese Transkriptionsregeln siehe Bohnsack et al. (2001: 363).

¹⁸ Ursprünglich bestanden die ‚neuen Stadtteile‘ der großen Städte aus *gecekondu*s. Nachdem der Wohnbau auf diesen Gebieten legalisiert wurde, erhielten diese Stadtteile ein zwiespältiges Antlitz: Zuerst entstanden einzelne Mehrfamilienhäuser, danach Wohnanlagen (Türkisch: *site*). Wohnanlagen sind im Allgemeinen Siedlungen, die einen gemeinsamen Garten teilen, von einer Mauer umgeben sind und eine gemeinsame Verwaltung haben. Den Un-

einander existieren, geben die Straßennamen¹⁹ für eine Person, die „die Nachbarschaft sehr gut kennt“, Auskunft über die Wohnlage und dadurch auch über die sozioökonomische Situation einer Familie. Ein weiteres Merkmal der Familien einer Straße ist, dass sie meist aus der genau gleichen Stadt migriert, sozusagen ‚Landsleute‘ sind, auch wenn dieses Phänomen, einem Muhtar zufolge, in Auflösung begriffen ist. Der Ort, woher die Familie migriert ist („wer ist welcher Herkunft“) spielt also eine Rolle für die Einteilung der Klasse des Schülers oder der Schülerin. Werden dazu noch Kleidung, Erscheinung und Verhalten des Kindes miteinbezogen, ist es in den Augen des Lehrers möglich, die Klassenaufteilung ohne ‚großen Irrtum‘ („diese Person sich selten täuscht“) durchzuführen.

Obwohl die SchülerInnen der Schule fast ausschließlich Arbeiterkinder sind, differenziert sich ihre sozioökonomische Lage durch den Bildungsstand und Beruf der Eltern und die Ausübung einer geregelten Arbeit. Ein weiterer wichtiger Faktor für die sozioökonomische Lage der Familie ist die Migrationsgeschichte. Wenngleich sämtliche Familien eine Migrationsgeschichte haben, verbessert sich die Arbeits- und Wohnbedingung einer Familie entsprechend der Länge ihres Aufenthalts in Istanbul.²⁰ Gemäß den oben angesprochenen veränderten Produktionsverhältnissen in Istanbul arbeitet eine höhere Anzahl der früheren MigrantenInnen in großen Firmen und auf Behörden, während die neu Zugewanderten mehr in Subunternehmen und ohne Versicherung arbeiten. Dasselbe gilt für die Wohnbedingungen. Früher Migrierte haben anstelle der *gecekondu* neue Apartmenthäuser gebaut beziehungsweise wohnen in eigenen Wohnungen und vermieten ihre *gecekondus* an Neuankömmlinge.²¹

terschied zwischen Wohnanlage und *gecekondu*, der im vorherigen Interviewabschnitt erwähnt wurden, wird von dem Schulleiter folgendermaßen beschrieben:

„Also das hier ist ein kosmopolitisches Gebiet, halt also in der Gegend, es gibt hier aufgeklärte Menschen. Besonders die Schüler aus den Blocks haben ein besseres Niveau. Und dann die Slums (türkisch: *varoş*), wie wir es ausdrücken, halt die Schüler, die aus Orten stammen, in denen *gecekondus* überwiegen, sind problematischer. Also: Sie schenken der Bildung weniger Aufmerksamkeit (3).“

An diesem Zitat wird deutlich, dass die SchülerInnen nicht anhand ihres ökonomischen Hintergrundes, sondern an den den Familien unterstellten kulturellen Eigenschaften („aufgeklärt“) oder anhand ihrer Haltung gegenüber Bildung („Aufmerksamkeit“) gemessen werden. Weiter unten wird auf die Sicht der Schule auf ihre Nachbarschaft noch gesondert eingegangen.

¹⁹ Ein Lehrer schildert dies mit folgenden Worten: „Wir gruppieren die Eltern nicht nach dem Stadtviertel, sondern nach der Straße ein. Zum Beispiel ist es unmöglich, dass jemand aus der Gülmez-Straße, selbst wenn er viel weiß, ein guter Schüler wird. Das ist ein Ort, wo die Verslumung am Schwersten wiegt und die Leute aus dem Osten kommen, mit einer niedrigen Bildung und Kultur.“

²⁰ Zweifellos kann diese Aussage nicht verallgemeinert werden. Ein wichtiger Grund dafür ist, dass nicht nur eine Form der Migration existiert. Ein Blick auf die Eltern der SchülerInnen zeigt, dass eine auffallend große Bandbreite an Migrationsgründen existiert (von der Zwangsumsiedlung bis zur dienstlichen Versetzung).

²¹ Dieses Phänomen wurde nach Pınarcıoğlu/İşık (2001) als „sich ablösende Armut“ (*nöbetleşe yoksulluk*) benannt.

Ich habe beobachtet, dass im Zuge des Aufteilungsprozesses, von dem der Lehrer spricht, die SchülerInnen aus ‚manchen‘ Klassen vornehmlich aus erst vor Kurzem migrierten Familien (nicht nur kurdischen) stammen, ihre Eltern (meist die Väter) keine regelmäßige Arbeit und daher auch kein regelmäßiges Einkommen haben und oft in Haushalten mit vielen Mitgliedern leben. Tatsächlich teilt die Schule sämtliche SchülerInnen nach diesen Kriterien auf. In dem Maße, in dem sich die sozioökonomische Lage des Stadtgebiets ändert, verändern sich auch die Kriterien für die Klasseneinteilung. Wenn man berücksichtigt, dass es früher in diesem Gebiet keine Wohnanlagen gab (und daher keinen Unterschied zwischen Wohnanlage und *gecekondu*), dann kann gesagt werden, dass sich zusammen mit der Entwicklung des Stadtgebietes neue Kriterien für die Einteilung der SchülerInnen herausgebildet haben.²²

Was ist nun das Ziel der Aufteilung, die der Lehrer oben erwähnt hat? Es geht darum, sicherzustellen, dass SchülerInnen aus den gleichen sozio-ökonomischen Umständen in dieselben Schulklassen eingeteilt werden. In anderen Worten: Es sollen möglichst homogene Klassen gebildet werden. Denn eine homogene Klasse wird als ein lernunterstützender und die Lernumgebung verbessernder Faktor angesehen.²³

²² Die schulische Praxis der Aufteilung in Klassen wird nicht nur durch die demographische Situation der Nachbarschaft bestimmt, sondern auch noch von anderen Faktoren beeinflusst. Zum Beispiel stellte sich bei meinem Besuch im Mai 2009 heraus, dass die Schule an das E-Schulsystem (elektronisches Schulsystem, *e-okul*) angeschlossen wurde. Während eines Gesprächs mit einem Lehrer über das neue System berichtete er, dass die Anmeldung nun über das Internet erfolge (entweder melden sich die Eltern außerhalb oder mit Hilfe von Ko-Rektoren in der Schule an) und dass während der Anmeldephase das Programm anhand des Anmeldedatums selbst die Schulklassen einteile. Dies bedeutet, dass von nun an nicht mehr zur selben Zeit neun Schulklassen auf einmal offen sind und man die Schüler nicht mehr in die gewünschte Klasse einteilen kann. Der Lehrer erwähnte, dass das neue System nicht verhindere, dass die SchülerInnen in bestimmte Klassen versetzt werden beziehungsweise „gute“ Klassen gebildet werden könnten. Nach Beendigung der Anmeldephase würde die Schulleitung (manchmal auch auf Antrag der Eltern) die SchülerInnen neu zuteilen. Trotzdem kann davon ausgegangen werden, dass das neue Auswahlssystem die Klassenverteilung nicht in dem Maße beeinflusst, wie es vorher durch die einzelne Einschätzung der SchülerInnen und ihrer Familien geschehen ist.

²³ In der Anmeldephase werden die SchulanfängerInnen entsprechend ihres sozio-ökonomischen Hintergrundes in homogene Klassen eingeteilt. Die Benennung der Schulklassen in „erfolgreiche“ oder „nichterfolgreiche“ entsteht nicht von Beginn an, sondern erst durch verschiedene Prozesse im Verlauf der Schulzeit. Diese Prozesse werde ich weiter unten behandeln. Der Mathematiklehrer verteidigt den Umstand, dass die vorhandenen Klassen wie in den privaten Prüfungsvorbereitungsschulen nach dem Niveau der Schüler in einer homogenen Form zusammengestellt werden müssen, folgendermaßen: „Denn eeh wenn sie jedem Niveau entsprechend unterrichten, erzielen sie einen Gesamterfolg. Aber wenn sie in den Klassen sind, in diesen überfüllten Schulklassen (...). Da kann man natürlich nicht abstimmen, wem man was unterrichtet, ob man jetzt von unten [dem Niveau; N.S.] oder von oben anfängt.“ An dieser Stelle sei auf Oakes (2005) verwiesen, die in ihrem Buch die negativen Auswirkungen von Einteilungen und Klassenzuteilungen entsprechend der schulischen ‚Fähigkeiten‘ von SchülerInnen in den USA aus einer historischen Perspektive diskutiert.

Ungleiche Verteilung von Ressourcen

In einem nächsten Schritt soll nun die Phase der Klasseneinteilung unter dem Aspekt der Ethnizität näher betrachtet werden. Derselbe Lehrer fährt folgendermaßen fort:

„Also vielleicht gibt es das an meiner Schule nicht. Sowas wie lass uns hohe Anmeldegebühren nehmen und spezielle Klassen einrichten, sowas gibt es nicht, aber. (...) Trotzdem entstehen die Schulklassen gemäß bestimmter Einkommensgruppen. Die werden bestimmten Lehrern gegeben, das heißt die werden Lehrern gegeben, die in dem Stadtviertel als gute Lehrer bekannt sind und s:o kommen die. (...) (2) Vor einiger Zeit machte einer der Kollegen eine interessante Erfahrung. Der Korektor hatte ihm in der Anmeldephase sämtliche kurdische Kinder oder Kinder, die kein Türkisch konnten, gegeben. Warum hast Du die mir gegeben?, fragte er, Du, Du kannst auch Kurdisch, Du bist Kurde, wirst Dich mit ihnen gut verstehen. Natürlich gibt es sowas nicht (...) Das war nur ein Witz, aber weil dieser Kollege sich weniger Zeit als die anderen nimmt, sich weniger interessiert, bekommt er normalerweise diese Kinder. Was weiß ich, halt die Kinder, denen es wirtschaftlich nicht so gut geht, die nach Istanbul migriert sind“.

Das Zitat des Lehrers weist darauf hin, dass die Schule nicht nur homogene Klassen einteilt, sondern auch bestimmt, welche/r LehrerIn welche Klasse erhält. Ein weiterer interessanter Punkt ist, dass die Lehrer ebenfalls klassifiziert werden. Diese Klassifizierung führt zu einem Abgleich. Der/m LehrerIn, die/der „sich weniger engagiert“, wird eine Klasse zugeteilt, die aus Kindern besteht, deren materielle Lage schlechter ist, die vor kurzer Zeit migriert sind und die kurdischer Herkunft sind.²⁴ Entsprechend jener Absicht, mit der homogene Klassen gebildet werden, müsste eigentlich einer Klasse, die mehr Einsatz und Interesse erfordert, ein ‚besserer‘ Lehrer zugeteilt werden. Diese hier beobachtete Vorgehensweise ist jedoch von den Vorannahmen der Schule und den Kriterien des Bildungssystems geprägt. Eine dieser Annahmen ist, dass man sich nicht zutraut, „die Ketten der SchülerInnen zu brechen“, wie es eine Lehrerin sagt. Demzufolge können die gesellschaftlichen Bedingungen außerhalb der Schule von der Schule selbst nicht geändert werden und nur SchülerInnen, die bestimmte Voraussetzungen mitbringen, werden eine akademische Laufbahn vollenden. Auf der anderen Seite muss die Schule so vielen SchülerInnen wie möglich den Übergang zur nächsthöheren Bildungseinrichtung, das heißt auf ein gutes (qualitativ hochwertiges) Lyzeum (*lise*) in der 9. Klasse ermöglichen, um von den Eltern und dem Erziehungsministerium als eine erfolgreiche Schule anerkannt zu werden.²⁵ Daher

²⁴ Andererseits zeigt dies auch die ungleichen Praktiken an, mit denen das Lehrpersonal konfrontiert ist. Diese Ungleichheit resultiert auch aus unterschiedlichen Anstellungsverhältnissen, befristeten oder unbefristeten Verträgen. Die mehrdimensionalen Ungleichheiten und ungleichen Beziehungen in der Schulorganisation, sowie die Rolle der SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern in der Entstehung und Aufrechterhaltung dieser Ungleichheiten werden in meiner Dissertation näher beschrieben.

²⁵ Es gibt Gründe dafür, dass die Cumhuriyet-Primarschule in einem sozioökonomisch heterogenen Gebiet mit den Nachbarprimarschulen in einem Wettbewerb steht. Hat die Schule

werden die vorhandenen Ressourcen²⁶ unter jenen SchülerInnen aufgeteilt, von denen ausgegangen wird, dass sie erfolgreich sein werden und von außen Unterstützung bekommen (von der Familie und dadurch von NachhilfelehrerInnen und von *dershane* genannten privaten Prüfungsvorbereitungsschulen).

Die Art und Weise, wie der Lehrer den kurdischen Kollegen und die kurdischen SchülerInnen thematisiert, dokumentiert, dass an der Schule die ethnische Identität nicht verheimlicht wird und dass es kein direktes Problem mit der ethnischen Identität einer Person gibt. Die Schule klassifiziert stattdessen LehrerInnen und SchülerInnen mit den folgenden eigenen Codes: Für die SchülerInnen wird (anstelle der Klassifizierung als türkisch oder kurdisch) „Türkisch sprechend“ oder „nicht Türkisch sprechend“ benutzt,²⁷ für das Lehrpersonal „engagiert“ beziehungsweise „nicht engagiert“.

Wenn die SchülerInnen die 6. Klasse erreichen, bekommen sie für jedes Unterrichtsfach einen Fachlehrer. Die Einteilung ‚engagierte/r LehrerInnen‘ in ‚erfolgreiche Klassen‘ wird dabei teilweise fortgesetzt. Andererseits erwähnen die LehrerInnen, die „erfolgreiche“ und „erfolglose“ Klassen zugleich unterrichten, dass sich ihr eigenes Verhalten von Klasse zu Klasse unterscheide. LehrerInnen haben weniger Erwartungen an die sogenannten erfolglosen Schulklassen: Sie erwarten lediglich, dass die SchülerInnen so viel lernen, dass sie ins nächste Schuljahr ver-

einen besseren Ruf, so wird sie von den Familien mit einem höheren Einkommen (die Schule nennt sie „engagierte (*ilgili*) Eltern“) bevorzugt. Für die Schule sind diese Familien ein Garant für ihren Erfolg. Um diese Familie anzuziehen, legt die Schule Wert auf die Reinigung und Sicherheit des Schulbereiches. Auch das Klassenaufteilungssystem und die Zuordnung ‚guter‘ Lehrer auf ‚gute‘ Klassen kann als eine ‚versteckte Einladung‘ für besser gestellte Familien angesehen werden.

²⁶ Hier wurde nur das Lehrpersonal als Ressource erwähnt. Aber auch die Laborbenutzung, die Teilnahme an Ausflügen und manche kostenlose Kurse, die von LehrerInnen nach der Schule angeboten werden, funktionieren nach ähnlichen Prinzipien.

²⁷ Der türkischen Verfassung zufolge ist die Unterrichtssprache Türkisch. Es ist verboten, türkische Staatsangehörige in einer anderen Sprache als der offiziellen Muttersprache zu unterrichten. Als einzige Ausnahmen gelten hier dem Vertrag von Lausanne (1923) zufolge die Sprachen der offiziell als Minderheit anerkannten Gruppen (Armenier, Griechen, und so weiter). Zugleich war die Existenz des Kurdischen, bis vor kurzem einige neue Praktiken bezüglich des Kurdischen aufkamen (wie ein staatliches kurdischsprachiges Fernsehen oder kurdische Sprachkurse), weitgehend nicht akzeptiert worden. Die Kinder, die ich für mein Forschungsvorhaben interviewt habe und die in Istanbul geboren oder in sehr jungem Alter nach Istanbul gezogen sind sowie bis zum Schulanfang Türkisch gelernt haben (oder deren Familie nur Türkisch spricht), haben in den Interviews nicht auf die Sprachthematik verwiesen. Die Kinder jedoch, die erst später nach Istanbul migriert sind, erst dort Türkisch gelernt haben und daher in der Schule mit Problemen konfrontiert waren, haben die Sprachthematik besonders hervorgehoben. Dem obigen Interviewausschnitt zufolge werden die SchülerInnen der Cumhuriyet-Primarschule nicht direkt anhand ihrer kurdischen Identität, sondern anhand ihrer Türkischkenntnisse beurteilt. Ich habe nicht beobachtet, dass die GrundschülerInnen aufgrund ihrer Türkischkenntnisse in Klassen aufgeteilt wurden. Auch wenn dies zuträfe, kann anhand der Interviews mit den SchülerInnen gesagt werden, dass für die Kenntnisse der türkischen Sprache die sozioökonomische Situation der Familien entscheidender als deren ethnische Identität ist.

setzt werden, und stellen in den Klassenarbeiten vergleichsweise leichte Fragen. Eine Lehrerin fasst dieses Verhalten folgendermaßen zusammen:

„Also es gibt Klassen, deren Schüler immer oberhalb eines bestimmten Niveaus sind. (1) Eh, die leiten dich sowieso in eine bestimmte Richtung. Es bildet sich ein ihnen entsprechender Lehrstil heraus, eeh das heißt wenn du den Stil, in den du eine anderen Klasse unterrichtest, in dieser Klasse anwendest, dann fangen die an zu stöhnen oder fragen Frau Lehrerin, haben sie nicht noch was Schwereres gefunden, können wir nicht lieber die Fragen aus dem [Übungsheft; N.S.] benutzen? ((imitiert die Sprechweise der SchülerInnen)). Sofort veränderst du dann für sie die Richtung. Oder in der Anfangszeit erlebst du so etwas, weil du sie nicht kennst, danach betrittst du das Klassenzimmer vorbereitet, das heißt eeh weil du sowieso weißt, dass dich do- dort so etwas erwartet, kommst du rein und weißt was zu tun ist. In der Anfangszeit, wenn du die Klasse noch nicht kennst, versuchst du natürlich schon jede Klasse auf die gleiche Weise zu unterrichten, stellst dann aber fest, dass es das hier, eh eh hier nicht gibt, die Klasse ist nicht so eine Klasse, also machst du das so. Eh auch die schlechten [Klassen; N.S.] beobachtest du, die verschlechtern sich zusehends, oder eeh die sind sowieso schlecht eh (.). Ihr eh eh Erfolg ist sowieso gering, das was sie als Grundlage lernen müssen wie auch immer, du versuchst ihnen die grundlegenden Fä- Fähigkeiten, wie auch immer beizubringen, wie auch immer das versuchst du halt beizubringen. Daher entsteht der Dings, eeh Unterschied zwischen den Klassen. Das unterschiedliche Verhalten des Lehrers hat mit dem eeh dessen Unterrichtsstil zu tun, (.) Eh niemand kann sagen, dass er das nicht tut. Das gibt es halt nicht: Ich behandle alle gleich“.

Ausschluss

Zusätzlich zur Klassenaufteilung und der Zuweisung bestimmter LehrerInnen in bestimmte Klassen, weist die Schule spezielle Diskriminierungspraktiken gegenüber einzelnen SchülerInnen auf. Dies gilt beispielsweise für SchülerInnen, die ‚nicht den Anforderungen‘ entsprechen. Eine herausstechende Praxis ist die weitere Registrierung oder ein Vermerk über die Schulversetzung von SchülerInnen, obwohl sie die Schule verlassen haben. Dadurch vermeidet die Schule jegliche Erklärungsnot gegenüber vorgesetzten Behörden und verhindert damit, dass die SchülerInnen zurückkommen und der Schule dadurch erneut ‚zur Last‘ fallen. Dies bedeutet, dass ein Kind, obwohl es auf dem Papier in einer Schule registriert ist, in Wirklichkeit aus dem Bildungssystem herausgefallen sein kann. Auf diese Prozedur wurde ich durch die Erzählungen eines Lehrers und zweier SchülerInnen aufmerksam, die ‚durch Zufall‘ wieder zur Schule zurückgekommen waren. Eine Sichtung der Schulakten, die ich daraufhin im Zuge der Forschungsarbeiten durchführte, zeigte, dass acht SchülerInnen registriert waren, obwohl sie in Wirklichkeit nicht mehr zur Schule kamen.

Um zusätzliche Probleme zu vermeiden, schließt die Schulorganisation manche SchülerInnen aus. Von dieser ‚Lösung‘ sind nicht nur kurdische Kinder betroffen. Jedoch geht es im Folgenden, entsprechend der Perspektive des Artikels, um den Zusammenhang zwischen Ausschluss und ‚Ethnizität‘. Die Beratungslehrerin definiert die Schwierigkeiten mit kurdischen Kindern folgendermaßen:

„Es gibt manchmal individuelle Probleme, aber hätten Sie dieses Interview in einer gewöhnlichen Umgebung geführt, in der Menschen mit mittlerem sozioökonomischen Niveau ansässig sind, wären nicht viele individuelle Probleme zu Tage getreten. Aber hier haben mehr als 20%, manchmal sogar bis zu 25% [der SchülerInnen; N.S.] individuelle Probleme. Denn dass die Familien kein Türkisch können, ist ein individuelles Problem und das ist hier in der Umgebung sehr verbreitet. Als ich gerade neu angefangen habe zu arbeiten, wurde mir ein Schüler geschickt, gleich in den ersten Tagen, (...), ich verstand nicht, was das Kind sagte, es sagte etwas, aber ich verstand es nicht (...), ich versuchte und versuchte es, aber habe nichts verstanden (.) dann habe ich entschieden, das Kind zum Forschungszentrum²⁸ zu überweisen. Ich dachte, dass es wahrscheinlich einen Sprachfehler hat, es brachte nur halbe Wörter heraus, (...). Dann stellte sich heraus, das Kind spricht Kurdisch und auch das sprach es nur halbwegs. Es konnte überhaupt kein Türkisch und weil ich kein Kurdisch kann, dachte ich, dass das Kind nicht sprechen kann, von daher eeh ist es wahrscheinlich, dass die individuellen Probleme in diesem Gebiet sehr hoch sind“.

Die Lehrerin fährt nach dieser Passage fort, über die familiären „individuellen“ Probleme der Schülerinnen und Schüler zu berichten: Aufgrund von Scheidungsraten, die bei 25% liegen, sowie Zusammenleben von Großfamilien in engen Wohnverhältnissen, seien die Lernbedingungen für die Kinder ungenügend. Warum definiert die Beratungslehrerin die Probleme, die sie zunächst insbesondere auf die wirtschaftlichen Bedingungen der Gegend zurückführt, als „individuell“? Zwei Gründe kommen hierfür in Frage: Zum einen kann es sein, dass in der Ausbildung für BeratungslehrerInnen und SchulpsychologInnen an der Universität, die die Lehrerin absolviert hat, Probleme dieser Art generell als individuelle Probleme angesehen beziehungsweise die Probleme nur auf der individuellen Ebene behandelt werden. Weiterhin wird mit großer Wahrscheinlichkeit die Nichtbeherrschung der Unterrichtssprache in der Schule überhaupt nicht als Problem wahrgenommen. Letztlich hat die Beratungslehrerin bei ihrem Erstkontakt mit dem Schüler ja nicht einmal geahnt, dass der Schüler des Türkischen nicht mächtig sein könnte. Zum anderen kann diese Ansicht darin begründet sein, dass die Schule diesen Sachverhalt als ein Problem ansieht, das sie nicht zu lösen vermag. Oder es wird als ein Problem außerhalb der Zuständigkeit der Schule angesehen. Die Schule beschäftigt sich zwar mit jedem einzelnen Kind individuell, befasst sich mit ihm jedoch nicht aufgrund seiner gesellschaftlichen Probleme, sondern „individualisiert“ diese.

Nachdem die Beratungslehrerin die oben erwähnte Situation dargestellt hatte, habe ich weitere Fragen bezüglich dieser Problematik an sie gerichtet: „Werden die Schüler, die die Sprache nicht können, von den KlassenlehrerInnen oder so gefördert?“ Die Lehrerin beantwortete die Frage noch bevor ich sie beendet hatte:

„Die Klassenlehrer haben so etwas nicht gemacht, in der Tat war es das Kind, auf das ich dort als erstes traf, das am meisten Schwierigkeiten hatte, (...) aber der Vater kann auch

²⁸ Mit dem Begriff Forschungszentrum verweist die Lehrerin auf Forschungs- und Beratungseinrichtungen (*Rehberlik ve Araştırma Merkezi*) an Schulen in der Türkei, in denen BeratungslehrerInnen tätig sind. In Deutschland können diese Zentren in etwa mit schulpsychologischen Beratungsstellen und Schulsozialarbeit verglichen werden.

nicht richtig Türkisch, ich habe den Vater des Kindes zur Schule eingeladen (.) Auch mit ihm konnte ich mich nicht verständigen, ich habe dann einen Lehrer gerufen, der Kurdisch kann @(.)@ mit dessen Hilfe haben wir uns verständigt. In jenem Jahr kam das Kind manchmal zur Schule, manchmal auch nicht, weil es sich nicht ausdrücken konnte, (...) ich habe der Familie Dings empfohlen, also eeh auch wenn es zur Schule kommt sprechen wir, aber (...) normalerweise wird hier den Kindern in den Klassen, sei still, setz dich, stopp, mach das nicht, unsowweiter gesagt. Daher gibt es nicht so viele Sprechmöglichkeiten für das Kind, ich habe gesagt, wann immer möglich, lassen sie ihre Kinder raus auf die Straße (...) Er hat den Unterricht nicht oder nur sehr unregelmäßig besucht, in jenem Jahr ist er sitzengeblieben und hatte sowieso keinen Erfolg im Unterricht,²⁹ im darauffolgenden Jahr kam er mit etwas mehr Türkischkenntnissen, das heißt er hat auf natürliche Art und Weise ohne irgendeine besondere Unterstützung der Lehrer Türkisch gelernt. (...) Danach ist er in die zweite Klasse gekommen, ein anderer Kerim kam, sein Nachname war Kerim @(.)@ ein anderer Kerim kam @(.)@ der hatte auch Schwierigkeiten, so- wir haben vier Kerims bis zum Schulabschluss gebracht, bis zum Schulabschluss haben sie Türkisch gelernt, aber alle hatten Schwierigkeiten“.

Aus der Darstellung der Lehrerin ergibt sich, dass die Schule nicht das Kurdisch-Sprechen, sondern die Nichtbeherrschung der türkischen Sprache als Problem ansieht. Da das Problem eben nicht in den Bereich dessen fällt, was die Schule lösen kann, kann es nur gelöst werden, indem der Schüler nach draußen geschickt wird. Ein weiterer erwähnenswerter Punkt ist dabei, dass die Lehrerin im gleichen Zusammenhang verschiedene Aktivitäten für Kinder mit physischen oder psychischen Problemen in der Schule ausführlich darstellt (zum Beispiel Unterstützung für Kinder, die in der 1. Klasse das erste Mal von ihren Müttern getrennt werden).

Warum die Lehrerin die Vorgänge innerhalb und außerhalb der Schule nicht kritisiert, sondern die Vorgänge in einer solchen Offenheit beschreibt und darüber hinaus ihre Haltung dem Schüler gegenüber aus ihrer Perspektive als legitim ansieht, offenbart sich aus der Art und Weise ihrer Definition des Problems:

„N: Wie waren ihre [der Schüler] Unterrichtserfolge?

Lehrerin: Sie haben mit Schwierigkeiten den Abschluss geschafft eh selbst wenn man mit einem durchschnittlichen Intelligenzniveau geboren wird und nicht sozial erzogen wird, bleibt ein Teil der Intelligenz zurück, beispielsweise mag eine musikalische Begabung oder eine künstlerische Begabung nicht vorhanden sein, aber die soziale Intelligenz ist in jedem Fall vonnöten. Denn ist keine soziale Intelligenz vorhanden, können sie nicht mit Menschen kommunizieren, ohne soziale Intelligenz ist es nicht gewährleistet, dass sie Teil der Gesellschaft werden oder nicht, (...) Falls (.) die soziale Intelligenz und die soziale Kompetenz eines Kindes zurückbleiben (.) sich nicht entwickeln, ist es schwer Erfolg im Unterricht zu haben. Also was diese Kinder bis zu ihrem Abschluss gemacht haben ist: Kommunizieren lernen, Lesen und Schreiben im Rahmen ihrer Bedürfnisse lernen, eigentlich haben sie die Schule im Sinne sozialer Anpassung besucht“.

²⁹ Unterrichtserfolg in der ersten Klasse bedeutet, auf Türkisch lesen und schreiben zu lernen sowie die vier Grundrechenarten zu beherrschen. Doch hier bewertet der Lehrer die Leistungen des Schülers in der ersten Klasse auch als Zeichen für seinen zukünftigen „akademischen Erfolg“ (siehe auch den nächsten Transkriptausschnitt).

Ohne Türkischkenntnisse zur Schule zu kommen bedeutet für die Lehrerin nicht, dass eine Sprache nicht beherrscht oder nicht gut gesprochen wird. Im Gegenteil, sie definiert diesen Umstand als soziales Defizit, aufgrunddessen „ein Teil der Intelligenz“ zurückbleibt. Daher werden die Kinder nicht mehr als „Kurdisch sprechende“ oder „nicht Türkisch sprechende“ SchülerInnen gesehen. Vielmehr werden sie als SchülerInnen wahrgenommen, die keinen Erfolg im Unterricht haben werden und nur der „sozialen Anpassung“ wegen zur Schule kommen. Auf jeden Fall unternimmt die Schule nichts, um diese von ihr selbst definierten Defizite zu kompensieren.³⁰

Die eigene Sprache der Organisation und der LehrerInnen der Cumhuriyet-Primarschule

Ich habe nur LehrerInnen interviewt, die die 6. bis 8. Klassen unterrichten und daher keine Unterrichtserfahrungen mit SchulanfängerInnen besitzen. Außer dem zuerst genannten Lehrer, der im Zusammenhang der Einschreibung von kurdischen SchülerInnen sprach, thematisierte niemand die kurdische Herkunft der SchülerInnen oder deren Sprachprobleme. Dies kann zum einen daran liegen, dass die kurdischen Kinder bis zur 6. Klasse Türkisch gelernt haben (sie müssen es nicht zwingend sehr gut lernen, denn ein großer Teil der Arbeiterkinder in der Schule spricht auch ein fehlerhaftes Türkisch). Zum anderen kann es damit zusammenhängen, dass die kurdischen Kinder bis zu diesem Zeitpunkt ohnehin ‚ausgeschieden‘ sind. Allerdings haben die LehrerInnen auch andere gesellschaftliche Bedingungen meist nicht angesprochen, zum Beispiel dass Mädchen im Haushalt, Jungen außerhäuslich arbeiten müssen. Die meisten Merkmale, die in den Interviews den Familien zugeschrieben wurden, waren: Engagierte vs. unengagierte Familien, Groß- oder Kernfamilie. In den Beschreibungen der Kinder herrschten Adjektive wie fleißig-faul, strebsam-nicht strebsam. Wenn es um das Verhalten im Klassenzimmer geht, werden meistens die Adjektive „respektvoll“ beziehungsweise „respektlos“ gebraucht.

Bis hierher wurden die Cumhuriyet-Primarschule und ihre LehrerInnen als eine Einheit aufgefasst. Die LehrerInnenschaft und sogar die Schulleitung bestehen jedoch aus Individuen mit unterschiedlichen Charakteristika und Einstellungen: Frauen, Männer, KurdInnen, TürkInnen, politisch rechts und linksgerichtete, gewerkschaftlich (nicht) organisierte, alt, jung, festangestellt, PraktikantIn, auf Hono-

³⁰ Ganz ähnliche Ergebnisse wurden auch im Rahmen einer Forschung über Bielefelder Schulen festgestellt. In der Cumhuriyet-Primarschule werden die Kinder, die kein Türkisch können, auf halboffiziellen Wege der Schule verwiesen. In Bielefelder Schulen werden Kinder, die kein Deutsch können, (aufgrund ähnlicher Annahmen) als ‚in ihrer Entwicklung zurückgeblieben‘ angesehen. Mit anderen Worten: Um das Problem an einen anderen Ort zu verlagern, werden die Kinder aus dem gleichen Grund auf offiziellem Wege in Sonderschulen geschickt (Gomolla/Radtke 2009).

rarbasis angestellt, und so weiter. Ich hatte vom ersten Tag an die Gelegenheit, die Unterschiede und die wechselseitigen Beziehungen innerhalb der LehrerInnen-schaft zu beobachten. Mir ist zum Beispiel aufgefallen, dass in diesem Zeitraum die LehrerInnen die Raucher- und Nichtraucherzimmer nicht nur gemäß der offiziellen Kriterien benutzten, sondern auch entsprechend ihrer politischen Einstellung. Das Raucherzimmer wurde demnach auch von NichtraucherInnen genutzt, obwohl das Fenster wegen des Zigarettenqualms ständig offen stand und dadurch das Zimmer kälter als das Nichtraucherzimmer war. Im Nichtraucherzimmer gab es einen kleinen Tisch mit der Zaman-Zeitung³¹ in einer Ecke, an dem immer die gleichen LehrerInnen saßen. Dazu kam, dass zu der Zeit, in der ich an der Schule war, ein Machtkampf zwischen dem Schulleiter und seinem Stellvertreter herrschte, wobei beide von LehrerInnen und Eltern mit der jeweils gleichen politischen Meinung unterstützt wurden. Den konkretesten Hinweis auf diesen Konflikt gaben häufige Beschwerden über die Verwaltung, die an das Kreiserziehungsamt gerichtet wurden, das daraufhin Untersuchungen durchführen ließ.

Als ich anfangs die persönlichen Einstellungen der LehrerInnen gegenüber Ethnizität in diesem Rahmen in den Blick nahm, war ich davon ausgegangen, dass es Unterschiede in ihrer Praxis geben würde, die aus ihren differentiellen gesellschaftlichen und politischen Ansichten herrühren. Wie bereits oben erwähnt, haben jedoch ethnische (wie auch andere gesellschaftliche) Unterschiede der SchülerInnen für die FachlehrerInnen keine Bedeutung und werden durch neue (von der Schule festgelegte) Kategorisierungen ersetzt, beispielsweise in erfolgreich-erfolglos, engagiert-nicht engagiert.³² Obwohl die gesamte LehrerInnen-schaft grundsätzlich unterschiedlicher (politischer) Ansichten ist und aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Zusammenhängen kommt, werden die SchülerInnen nach nur einem bestimmten Schema bewertet: Gemäß ihrer Leistung innerhalb der Schule. Unterstützt werden meistens nur die erfolgreichen Kinder. Meiner Meinung nach gibt es hierfür mehrere Gründe.

Diese Gründe sind folgende: Die beruflichen Erfahrungen, die die LehrerInnen einander ähnlich machen, die gesellschaftlichen Erwartungen an diesen Beruf, andererseits der Umstand, dass die LehrerInnen unter Bedingungen (den überfüllten Klassen, den überbordenden Curricula und dem Prüfungssystem) arbeiten, die sie

³¹ Eine konservative Tageszeitung.

³² Zum Beispiel beurteilt eine der EnglischlehrerInnen die SchülerInnen folgendermaßen: „Weil es es nicht versteht, weil das Kind nicht einsieht, dass jetzt in dem Satz Ali geht nach Hause Ali das Subjekt sein kann. Das ist sicher nicht übertrieben, aber @(.)@ es gibt Schüler die es nicht wissen, das Niveau der Schüler ist hier sehr gemischt, deswegen. Es gibt hier sehr sehr kluge Schüler, also ich meine damit kreative Intelligenz, also auch wenn die nicht lernen, dann sind sie zumindest noch kreativ, also ich meine jetzt, wenn ich von den Fleißigen spreche nicht dass sie auf jeden Fall bei der schriftlichen Prüfung 100 Punkte erhalten, die müssen nicht so super sein, aber (.) es gibt fleißige, kluge, kreative und auch welche, die sich überhaupt nicht interessieren, wäre Interesse da, käme vielleicht auch das Übrige hinzu, aber des gibt Schüler, die sich für überhaupt nichts interessieren.“

zwar kritisieren, aber nicht ändern zu können glauben, sodass sie, wie es ein Lehrer ausdrückt, sich vornehmen, zumindest „diejenigen zu retten, die sie retten können“. Zu den Gründen gehört auch, dass sie keine Alternativen gegenüber dem, was sie an ihrer Alltagspraxis kritisieren, (zu) haben (glauben), wie auch die Schwierigkeiten, die spezifischen Regeln und Praktiken innerhalb der Schule kritisch zu reinterpretieren und ihnen eine neue Form zu geben (Sommel 2010).³³

Es muss hier unterstrichen werden, dass die Schule eine Organisation mit eigenem Bewertungssystem und darauf ausgerichteten Handlungsweisen ist. Meiner Meinung nach ist das Bewertungssystem der Schule durch die auf den engen Rahmen der eigenen Ziele begrenzte Interpretation der gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen, der vorherrschenden wirtschaftlichen Verhältnisse und Ideologien, sowie in Bezug auf die entsprechenden Vorschriften des Bildungssystems entstanden. Das interessante hierbei ist, dass das Wertesystem der Schule seine eigene Sprache erschaffen hat.³⁴ Die Sprache hindert daran, die schulischen Handlungsabläufe und das Verhalten der LehrerInnen auf die gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen zu beziehen. Die gebrauchte Sprache bewirkt meines Erachtens, dass Annahmen, Definitionen und die sich daraus ergebenden Handlungsmuster weitestgehend von SchülerInnen, Eltern und der LehrerInnen-schaft anerkannt werden.

³³ Ich bin auf keine Quellen gestoßen, welche die beiden letztgenannten Phänomene erforschen. Sie tauchen jedoch in Romanen auf. In dem Buch „Wo wart ihr als die Finsternis hereinbrach“ erzählt Mario Levi beispielsweise von einem linken Lehrer in den 1970er Jahren, der Schüler, die ihm gegenüber mit der Frage „Warum geben sie uns die anderen und nicht Nazim (Nazim Hikmet) zu lesen?“ aufbegehren, streng zurückweist, um die Kontrolle über die Klasse zu behalten, obwohl ihm die Frage eigentlich gefällt. Der Lehrer durchlebt dabei Konflikte zwischen seiner politischen und seiner beruflichen Identität, ohne dass sie ihm immer bewusst sind. Ich bin der Ansicht, dass die Erziehungsgewerkschaften für ihre Mitglieder in kollektiver Form alternative Handlungsmöglichkeiten schaffen sollten, um die Kluft zu reduzieren, die sich zwischen den Praktiken der LehrerInnen in der Klasse beziehungsweise Schule und ihren Ansichten zu den eigenen Schülern und Eltern einerseits und ihren Stellungnahmen zu allgemeinen politischen Prozessen und gesellschaftlichen Bedingungen andererseits auftut. Meiner Ansicht nach gibt es den grundlegenden Bedarf danach, dass die Prozesse der Umbezeichnung innerhalb der Schule (dass beispielsweise jene, die kein Türkisch sprechen, als solche bezeichnet werden, die Verständnisschwierigkeiten haben) sowie die ungleichen Praktiken, die auf diesen Prozessen basieren, durch oppositionelle LehrerInnen reflektiert und aufgedeckt werden. In seinem Interview erwähnt der Leiter einer Zweigstelle der Gewerkschaft Eğitim Sen, der unter anderem für die Cumhuriyet-Primarschule verantwortlich ist, ein Problem, das hiermit in Verbindung gesetzt werden kann. Obwohl sich die LehrerInnen der Eğitim Sen für gleichberechtigte und gebührenfreie Bildung einsetzen, ließen sie sich nicht einmal auf solch einen grundlegenden Punkt einswören wie dass man kein Geld von den SchülerInnen sammeln solle, um die finanziellen Ausgaben der Schule zu begleichen.

³⁴ Mit Sicherheit ist diese Sprache nicht nur eine Eigenheit dieser Primarschule. Auch in verschiedenen Erklärungen und Prozeduren des Erziehungsministeriums, in den Medien und wissenschaftlichen Arbeiten trifft man auf ähnliche Konzeptualisierungen und Bezeichnungen. Der entscheidende Punkt hierbei ist, dass in der Schule diese Begriffe von sämtlichen Angestellten benutzt werden, obwohl jene in vielen Aspekten sehr unterschiedlich sind.

*Fazit:**Ethnizität und soziale Ungleichheit vor dem Hintergrund von Bildung und gesellschaftlichem Wandel*

Die Schule als Teil des Bildungssystems versucht dessen Regeln im Rahmen ihrer eigenen Ressourcen zu entsprechen. Was hier am Fall der kurdischen Kinder erlebt wurde, ist letztlich die Umsetzung der Verfassungsvorgabe, „die Unterrichtssprache ist Türkisch“, durch die Schule. Allerdings ist das nicht die einzige Vorschrift, nach der sich die Schule richtet, wenn sie sich dem System anpasst, in dem es Zugangsprüfungen für das Lyzeum (*Ortaöğretim Kurumları Sınavı*, OKS) und private Prüfungsvorbereitungsschulen gibt. Bei dem Versuch, ihren eigenen Erfolg zu maximieren, berücksichtigt die Cumhuriyet-Primarschule auch die sozio-ökonomischen Lebensumstände der SchülerInnen. Doch werden in der Schule (durch die Schulleitung und LehrerInnenschaft) die sozio-ökonomischen Unterschiede umbenannt, beispielsweise in „aufgeklärte“, „sich kümmernde“ beziehungsweise „sich nicht kümmernde“ Familien. Durch diese Umbenennungen werden die Probleme individualisiert oder an andere Gründe gebunden (zum Beispiel wird die Nichtbeherrschung des Türkischen mittelbar an eine niedrige soziale Intelligenz gebunden). Wenn man bedenkt, wie diese Begründungen vor mir (als einer Fremden) dargelegt wurden, kann man davon ausgehen, dass sie als legitim angesehen werden. Auch aus den anderen Interviews geht hervor, dass diese Begründungen für Eltern und SchülerInnen überzeugend sind.

Diese neuen Bezeichnungen differenzieren sich sicherlich mit dem Wandel des Bildungssystems (zum Beispiel die Umsetzung der Aufnahmeprüfungen oder die Etablierung von Prüfungsvorbereitungsschulen im Bildungssystem) und dem demografischen Wandel des Schulumfelds aus. Zu letzterem zählt der Unterschied zwischen Wohnanlagen und *gecekondu*s und zwischen alten und neuen Binnenmigranten. Man kann sagen, dass die in der Türkei entstandenen Ungleichheiten, die sich in manchen Aspekten ausdifferenzieren, von Seiten der Schule nicht ausgeglichen werden. Im Gegenteil werden die Ressourcen der Schule den Ungleichheiten entsprechend verteilt und jene auf diesem Weg noch mehr verstärkt.

Im Ergebnis habe ich in diesem Artikel Mechanismen der Cumhuriyet-Primarschule wie die Legitimierung solcher Praktiken, in denen möglichst homogene Klassen gebildet werden, die Ressourcen an die Klassen aufgeteilt werden, die wiederum nach der sozioökonomischen Herkunft ihrer SchülerInnen eingeteilt sind, die Individualisierung der Probleme und die Umbenennung identifiziert. Nun behalten wir einmal diese Mechanismen im Hinterkopf und nehmen an, dass die Türkei Unterricht in der kurdischen Muttersprache anerkennen würde. In diesem Fall müsste die Schule ihre Konzeptualisierung, die die SchülerInnen nach der Beherrschung des Türkischen einteilt, verändern beziehungsweise vollständig abschaffen. Jedoch würde es wohl nicht bewirken, dass sich die kategoriale Unterscheidung von erfolgreichen und erfolglosen SchülerInnen, welche im Rahmen der

Klassenaufteilung angewandt wird, verändern wird. Denn Erfolg wird nicht nur anhand der Türkischkenntnisse gemessen, sondern steht auch im Zusammenhang mit den sozioökonomischen Merkmalen. Folglich würden die Kinder, die erst vor kurzem migriert sind, in Großfamilien leben und aufgrund der Bedingungen im Herkunftsgebiet nicht zur Schule gehen konnten, immer noch in die Gruppe gehören, die diesen Annahmen zufolge im Bildungssystem nicht erfolgreich sein kann. Dies führt uns zu dem Ergebnis, dass es, wenn man die Folgen von Veränderungen im Bildungssystem und in seiner Ideologie bewertet, auch notwendig ist darauf zu achten, wie die Schulorganisation und ihre Beschäftigten diese Veränderungen praktizieren. Letztlich kann die Wirkung einer Veränderung, die sich nur auf einen Aspekt von Ungleichheit bezieht, aufgrund ihrer engen Verknüpfung mit anderen Ungleichheitsaspekten begrenzt bleiben. Eine Form der Diskriminierung, die mittels einer Reform abzuschaffen versucht wird, kann durchaus weiterhin von der Schule auf unterschiedlichen Wegen legitimiert werden.

Bibliographie

- Adaman, F./Keyder, Ç. 2005. *Türkiye’de Büyük Kentlerin Gecekondu ve Çöküntü Mahallelerinde Yaşanan Yoksulluk ve Sosyal Dışlanma* (Bericht für die Europäische Kommission).
- Ayan Ceyhan, M./Koçbaş, D. 2009. *Çiftidillilik ve Eğitim*. Istanbul: Eğitim Reformu Girişimi, Sabancı Üniversitesi.
- Bayraktar, E. B. 1999. *Köyden Kente Göç Olgusuna Bağlı Olarak Diyarbakır Merkezindeki İlköğretim Okullarında Ortaya Çıkan Sorunlara İlişkin Öğretmen Algıları* (unveröffentlichte Masterarbeit).
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A. M. 2001. *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Opladen: Leske+Budrich.
- Eğitim Reformu Girişimi. 2008. *Eğitim İzleme Raporu*. Istanbul.
- Erman, T. 2001. The Politics of Squatter (Gecekondu) Studies in Turkey: The Changing Representations of Rural Migrant in the Academic Discourse. *Urban Studies* 38 (7): 983–1002.
- Gomolla, M./Radtke, F. O. 2009. *Institutionelle Diskriminierung – Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gökçe, B. 2007. *Türkiye’nin Toplumsal Yapısı ve Toplumsal Kurumlar*. Ankara: Savaş Yay.
- Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü. 2006. *Türkiye Göç ve Yerinden Olmuş Nüfus Araştırması*. Ankara: İsmat Yayıncılık.
- Kaplan, İ. 1999. *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi*. Istanbul: İletişim Yayınları.
- Kaya, N. 2009. *Unutmak mı Asimilasyon mu? Türkiye’nin Eğitim Sistemi’nde Azınlıklar*. Uluslararası Azınlık Hakları Grubu Raporu, Istanbul.

- KONDA 2006. *Toplumsal Yapı Araştırması 2006. Biz Kimiz?*. http://www.konda.com.tr/html/dosyalar/ttya_tr.pdf, zuletzt abgerufen am 21.07.2010.
- Kurban, D./Yükseker, D./Çelik, B./Ünal, T./Aker, T. 2006. *'Zorunlu Göç' ile Yüzleşmek: Türkiye'de Yerinden Edilme Sonrası Vatandaşlığın İnşası*. Istanbul: TESEV.
- Nohl, A.-M. 2010. *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, A.-M. 2006. *Interview und dokumentarische Methode*. Wiesbaden: VS.
- Oakes, J. 2005. *Keeping Track. How Schools Structure Inequality*. New Haven/London: Yale University Press.
- Pınarcıoğlu, M./Işık, O. 2001. 1980 Sonrası Dönemde Kent Yoksulları Arasında Güce Dayalı Ağ İlişkileri: Sultanbeyli Örneği. *Toplum ve Bilim* (89): 31–61.
- Şahin, İ./Gülmez, Y. 2000. Social Sources of Failure in Education: The Case in East and Southeast Turkey. *Social Indicators Research* (49/1): 83–113.
- Somel, R. N. 2011. *Education in Inequality/Unequal Education. Student Positions in Compulsory Education and Multidimensional Inequality Mechanisms*. (Dissertationsprojekt an der Helmut-Schmidt-Universität, Hamburg).
- Somel, R. N. 2010. *Teachers' Attitudes Towards (In)equality: A Case of an Istanbul Primary School*. 14. Paper for the WCCES Congress, 14–18 June 2010. Istanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Tarih Vakfı. 2009. *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Projesi Bulgular ve Tavsiyeler Raporu*. http://www.tarhvakfi.org.tr/download/bulgular_tavsiyeler_raporu.pdf, zuletzt abgerufen am 01.07.2011.
- TDK (= Türk Dil Kurumu) *Genel Sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr/TR/Genel/SozBul>, zuletzt abgerufen am 19.07.2010.
- Ünal, I./Özsoy, S./Yıldız, A./Güngör, S./Aylar, E./Çankaya, D. 2010. *Eğitimde Toplumsal Ayrışma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yenen, Z./Akin, O./Yakar, H. 2000. *Eyüp: Dönüşüm Sürecinde Sosyal-Ekonomik-Mekansal Yapı*. Istanbul: Eyüp Belediyesi.
- Yükseker, D. 2005. Yurtlarından ve Yaşamlarından Koparılmış İnsanlar: Bir Sosyal Dışlanma Süreci Olarak Türkiye'de Kürtlerin Yerlerinden Edilmesi. In F. Adaman/Keyder Ç. (Hrsg.). *Türkiye'de Büyük Kentlerin Gecekondu ve Çöküntü Mahallelerinde Yaşanan Yoksulluk ve Sosyal Dışlanma Raporu* (Bericht für die Europäische Kommission) 40–53.

