

„Es ist eher so, dass wir miteinander konkurrieren“: Außerschulische Bildungsprojekte für ‚Geflüchtete‘ im Kontext von ‚EU-Türkei-Deal‘ und New Educational Governance

Ellen Kollender

Zusammenfassung: Der Beitrag präsentiert Ergebnisse einer diskurstheoretisch informierten Analyse der Bildungsprogramme und -projekte sowie (Selbst-)Verständnisse (inter-)nationaler (Nichtregierungs-)Organisationen, die im Kontext des ‚EU-Türkei-Deals‘ entstanden sind. Mit Fokus auf den türkischen Bildungsraum wird nachvollzogen, dass und wie sich die Organisationen an Logiken einer New Educational Governance orientieren, die sich im Zuge neoliberaler Transformationsprozesse und hiermit verschwimmender Grenzen zwischen Staat, Markt und Zivilgesellschaft in den letzten Jahrzehnten herausgebildet haben. Diese Orientierung zeigt sich u. a. im Bestreben der Organisationen, ‚Partnerschaften‘ mit dem Privatsektor einzugehen, dabei Bildungsprojekte an den Interessen des (Arbeits-)Marktes auszurichten sowie einer starken Output- und Evidenzorientierung der Akteur:innen. Diese Eingebundenheit ins internationale Bildungsregime kann nicht nur der Bildung solidarischer Bündnisse im Feld von Flucht und Bildung entgegenlaufen; sie prägt auch Bildungs- und Zielgruppenverständnisse, die subtilen (Bildungs-)Ausschlüssen von ‚geflüchteten Kindern und Jugendlichen‘ Vorschub leisten – von den Akteur:innen jedoch nicht unhinterfragt bleiben.

Schlüsselwörter: Internationales Bildungsregime, New Educational Governance, Flucht, Türkei, Europäische Union, Nichtregierungsorganisationen

Title: “It’s more like we are competing with each other”: Non-formal education projects for ‘refugees’ in the context of the ‘EU-Turkey Deal’ and New Educational Governance

Summary: This article presents the results of a discourse-theoretically informed analysis of the educational programs, projects and (self-)perceptions of (inter-)national (non-governmental) organizations which have been developed in the context of the ‘EU-Turkey Deal’. Focusing on the Turkish educational context, the paper traces that and how the organizations are oriented towards logics of a New Educational Governance, which has emerged in the course of neoliberal transformation processes and herewith associated blurring boundaries between state, market and civil society in the last decades. This can be seen, among other things, in the organizations’ efforts to enter into ‘partnerships’ with the private sector, thereby aligning educational projects with the interests of the (labour) market, as well as in a strong output and evidence orientation of the actors. This involvement in the international education regime not only may run counter to the formation of solidarity-based alliances in the field of forced migration and education, it also shapes understandings of education and target groups that promote subtle (educational) exclusions of refugee children and youth – yet do not remain unquestioned by the actors.

Keywords: International Education Regime, New Educational Governance, Forced Migration, Turkey, European Union, Non-Governmental Organizations

1 Einleitung¹

Das gesellschaftliche Phänomen Flucht und hiermit assoziierte Bildungserfordernisse wurden im letzten Jahrzehnt nicht nur in nationalstaatlich geprägten Bildungssettings verhandelt. Die zu Beginn der 2010er Jahre vor allem in Folge des Syrienkrieges zunehmende Fluchtmigration, u. a. in die Türkei und Staaten der Europäischen Union (EU), hat auch auf inter- und transnationaler Ebene dazu geführt, dass die aus dem Fluchtgeschehen resultierenden Dynamiken im Bildungsbereich verstärkt thematisiert und adressiert wurden. Der sog. EU-Türkei-Deal spielt dabei eine zentrale Rolle. In dessen Kontext sind in den letzten Jahren zahlreiche Programme, Projekte und Kooperationen entstanden, die unter Verweis auf politische Zielperspektiven wie „education for all“, „social cohesion“, „inclusion“ und „quality education“ (vgl. u. a. European Kommission o. J.) auf eine stärkere Teilhabe von ‚geflüchteten Kindern und Jugendlichen‘² im türkischen Bildungssystem abzielen.

Die im März 2016 von den EU-Mitgliedsstaaten und der Türkei vereinbarte EU-Türkei-Erklärung (Europäischer Rat 2016) wurde wissenschaftlich bisher vor allem als asyl- und sicherheitspolitisches Programm diskutiert, das zur Stabilisierung des europäischen Grenzregimes beigetragen hat (vgl. u. a. Heck/Hess 2017). Bislang kaum genauer analysiert wurde die Erklärung hinsichtlich ihrer Rolle im transnationalen Bildungsraum, für bildungspolitische Diskurse um Flucht und ‚Geflüchtete‘ sowie in ihrem Wechselverhältnis mit nationalstaatlichen und lokalen Bildungsprojekten im Umgang mit Flucht. Der Blick auf das Zusammenspiel der EU-Türkei-Erklärung mit Dynamiken im transnationalen Bildungsraum erscheint auch deshalb relevant, weil über ein Drittel der im Rahmen der Erklärung bisher ausgegebenen 4,1 Mrd. Euro der EU-Förderung an bildungsbezogene Projekte in der Türkei transferiert wurde (Stand: Juni 2021, vgl. Europäische Kommission 2021a). Ein Großteil dieser Bildungsausgaben fiel (inter-)nationalen (Nichtregierungs-)Organisationen zu (vgl. ebd.). Diese verfolgen aktuell unterschiedliche Bildungsprojekte in der Türkei, wie im Folgenden noch näher dargelegt wird.

In diesem Beitrag betrachte ich die Bildungsprogramme, -projekte und Akteurskonstellationen, die im Kontext des ‚EU-Türkei-Deals‘ entstanden sind, als Elemente eines *internationalen Bildungsregimes* (vgl. Parreira do Amaral 2010), das sich im Zuge fortschreitender Globalisierung, Finanzialisierung und Transnationalisierung in den letzten Jahrzehnten herausgebildet hat (vgl. u. a. die Beiträge in Amos/Radtke 2007). Wie verschiedene Studien gezeigt haben, etablierte sich in diesem Zusammenhang eine *New Educational Governance*, bei der Bildungsprozesse vor allem nach (Markt-)Kriterien von Effizienz, Effektivität und Evidenz gesteuert, bewertet und erforscht werden (vgl. Klingovsky 2017; Altrichter/Brüsemeister/Wissinger 2007). Dabei wurden Bildungsaufgaben zum Teil von (national)staatlichen Regierungen an inter- und supranationale sowie zivilgesellschaftliche Organisationen übertragen, und hierarchische bildungspolitische Steuerungsformen abgebaut. Mit Blick auf diese Dynamiken, die ich in Kapitel 2 näher skizziere, frage ich, inwiefern sich die im Rahmen des ‚EU-Türkei-Deals‘ geförderten Bildungsprojekte und -akteur:innen an Logiken einer *New Educational Governance* orientieren und welches Wissen dabei über ‚geflüchtete Kinder und Jugendliche‘ im transnationalen Bildungsraum (re-)produziert und (de-)stabilisiert wird.

1 Mein herzlicher Dank gilt den anonymen Gutachter:innen für ihre hilfreichen Kommentare und Anregungen zu diesem Beitrag.

2 Um den Konstruktionscharakter der ungleichheitsrelevanten Kategorie ‚Geflüchtete‘ zu betonen, setze ich diese hier und im Folgenden in einfache An- und Abführungszeichen.

Diese Fragen suche ich über die diskurstheoretisch informierte Analyse der (Selbst-)Verständnisse und Projekte (inter-)nationaler (Nichtregierungs-)Organisationen, die im Feld von Flucht und Bildung in der Türkei aktiv sind, zu beantworten. Die Ergebnisse meiner Analyse diskutiere ich anschließend hinsichtlich ihrer ein- und ausschließenden Effekte für ‚geflüchtete Kinder und Jugendliche‘ im türkischen Bildungssystem.

2 Forschungsstand: Bildungspolitik im Kontext neoliberaler Rationalität

Die Neujustierung bildungspolitischer Steuerungslogik, wie sie seit Ende der 1980er Jahre ausgehend von den angelsächsischen Staaten auch in die Europäische Union Einzug gehalten hat (vgl. Bellmann 2006; Höhne 2005), kann durch zwei vordergründig gegenläufige, letztlich jedoch ineinandergreifende Entwicklungen charakterisiert werden: Zum einen die Tendenz zur *Dezentralisierung* der Steuerung von Bildungsprozessen, die mit mehr regionaler und lokaler Autonomie von Bildungsakteur:innen vor Ort verbunden ist (vgl. Ioannidou 2007). Auf der anderen Seite werden im Rahmen einer *Denationalisierung* von Bildungsprozessen nationalstaatliche Steuerungsinstanzen im Bildungsbereich zunehmend infrage gestellt (ebd.). Demgegenüber haben inter- und supranationale Organisationen – wie die EU, die OECD oder die Weltbank – stärkeren Einfluss auf bildungspolitische Entscheidungen erhalten (vgl. McNeely 1995).

Wie verschiedene Studien gezeigt haben, spielt bei der Formierung und Stabilisierung des internationalen Bildungsregimes die neoliberale Rationalität eine zentrale Rolle. Als „normative Vernunft“ (Brown 2015: o.S.) leitet sie bildungspolitisches Handeln an, prägt hierüber verfolgte Normen, Prinzipien und Ziele, und schreibt sich in Form spezifischer Wissensbestände – z. B. im Hinblick auf Fragen von Flucht und Bildungsgerechtigkeit – ins internationale Bildungsregime ein (vgl. u. a. die Beiträge in Parreira do Amaral/Steiner-Khamsi/Thompson 2019). Ausdruck einer solchen Entwicklung ist nicht nur, dass Bildung zunehmend als eine ökonomische Variable bzw. als Schlüsselfaktor bei der Entwicklung von Ökonomien und der Ausbildung von *Humankapital* verstanden wird. Studien haben zudem aufgezeigt, dass im Rahmen der Emergenz einer „Global Education Industry“ (ebd.) Bildungsinstitutionen und -prozesse verstärkt nach aus der Wirtschaft entliehenen Managementtechniken organisiert und gesteuert werden. Beschrieben werden beispielsweise bildungspolitische Strategien, die staatliche Bildungsaufgaben und -kosten reduzieren sollen, etwa indem diese an privatwirtschaftliche und zivilgesellschaftliche Akteur:innen *outsourced* werden (vgl. Parreira do Amaral 2010: 208). Zudem rücken bildungspolitische Bestrebungen in den Vordergrund, Bildungsinstitutionen und -prozesse mittels metrischer Verfahren, stärkerer Kontrolle und Evaluationen effizienter und leistungsstärker zu machen (vgl. ebd.). Hierbei verschiebt sich die öffentliche und bildungspolitische Aufmerksamkeit vom *Input* auf den *Output* von Bildungsinstitutionen. Die neoliberale Rationalität fokussiert dabei vor allem auf messbare Wirksamkeitskriterien von Bildungsprozessen. Entsprechend spielen quantitative Daten sowie Statistiken und eine sich auf diese stützende evidenzbasierte Bildungsforschung im internationalen Bildungsregime eine zunehmend zentrale Rolle, wenn es darum geht, Bildungspolitik und -programme zu begründen und zu bewerten (vgl. ebd.: 208 f.).

Diese und weitere bildungspolitische Steuerungstechniken einer New Educational Governance wurden in den letzten Jahren insbesondere hinsichtlich der Frage kontrovers diskutiert, inwiefern sie zum Abbau bzw. zur Stärkung von Bildungsungleichheiten beitragen. Während einerseits angeführt wird, dass die evidenzbasierte Steuerung der Effizienz von Bildungssystemen mehr Bildungsgleichheit herstellt (vgl. u. a. Bos et al. 2012), wird andererseits problematisiert, dass die Qualität von Bildung im Rahmen der beschriebenen Prozesse zunehmend mit Blick auf ihre Verwertbarkeit bewertet sowie Bildung als öffentliches Gut in Frage gestellt wird (vgl. u. a. Fuhrmann 2004). Der Einfluss des Wettbewerbsprinzips sowie von privatwirtschaftlichen Interessen im Bildungssystem führte dazu, dass Fragen gerechter Bildungsteilhabe ins Hintertreffen geraten (Radtke/Weiß 2000). Sofern Bildungsgerechtigkeit thematisiert wird, werde diese häufig auf das „meritokratische Prinzip der Leistungsgerechtigkeit verengt“ (Gomolla 2017: 70).

Die potentiell diskriminierenden Effekte, die von Zahlen und Statistiken im Rahmen quantitativer Bildungsforschung ausgehen können, heben Bob Lingard und Kolleg:innen unter der Bezeichnung „education policy as numbers“ (Lingard/Creagh/Vass 2011) hervor. Die Autor:innen hinterfragen die ‚Objektivität‘ bzw. ‚Neutralität‘, die die evidenzbasierte Bildungsforschung mit ihrer meist quantitativ-empirischen Ausrichtung suggeriert, indem sie im Rahmen von Bildungsstatistiken, -rankings und Leistungsvergleichen vorgenommene Klassifizierungen aufdecken und hieraus gezogene (rassistische) (Kurz-)Schlüsse in der politischen Diskussion und Bearbeitung von Bildungsungleichheiten nachvollziehen. In diesem Zusammenhang zeigen z. B. David Gillborn und Kolleg:innen, wie Bildungsstatistiken der Stigmatisierung von bestimmten Kindern und Jugendlichen als *risky groups* Vorschub leisten können (Gillborn/Warmington/Demack 2017), während andere Studien dargelegt haben, dass Bildungsakteur:innen in ihrem täglichen Handeln auf die (auch) über Statistiken vermittelten Kategorien und stereotypen Wissensbestände zurückgreifen und darüber unterschiedliche Praktiken der Segregation und Selektion im Bildungssystem begründen können (vgl. Gomolla/Radtke 2009; Bellmann/Weiß 2009).

3 Analyse von außerschulischen Bildungsprojekten im internationalen Bildungsregime

Im Anschluss an Marcelo Parreira do Amaral gehe ich davon aus, dass über das machtvolle Zusammenwirken von Diskursen, Programmen, Regierungstechniken und Akteur:innen im internationalen Bildungsregime ein spezifisches Wissen, u. a. über ‚geflüchtete Kinder und Jugendliche‘, hergestellt und gestützt wird:

„In a discursive horizon, this ‘regime’ first determines the rationale, the means-ends relations, along which discussions over education will take place and second helps institutionalize and stabilize a consensus on new forms of public governance among educational policy actors, be they national or IOs or other policymakers across the different levels“ (Parreira do Amaral 2010: 70 f.).

Die Art und Weise *wie* die verschiedenen Elemente im Bildungsregime ineinandergreifen und *welches* Wissen dabei (re-)produziert wird, geschieht nicht zufällig, sondern in Reaktion auf bestimmte gesellschaftliche Entwicklungen wie die genannte, auch den Bildungsbereich betreffende umfassende Ökonomisierung von vormalig nicht ökonomisch geprägten Bereichen

des gesellschaftlichen Zusammenlebens (s. oben; vgl. auch Brown 2015). Das internationale Bildungsregime ist jedoch kein statisches Gebilde. Die hierin zirkulierenden Bedeutungsgehalte sind – im Sinne Michel Foucaults Verständnis von Macht, die nicht von einem souveränen Zentrum ausgeht, sondern mit der er eine „komplexe strategische Situation in einer Gesellschaft“ (Foucault 1983: 113 f.) beschreibt, in welcher das diskursive Wissen ständigen Deutungskämpfen unterliegt – in Veränderung begriffen. Die (Selbst-)Verständnisse und das Handeln (inter-)nationaler (Nichtregierungs-)Organisationen betrachte ich entsprechend als von den (diskursiven) Entwicklungen im internationalen Bildungsregime geprägt, allerdings nicht als von diesen determiniert. So frage ich auch nach dem *Eigensinn* der Akteur:innen, basierend auf der Annahme, dass „Autonomie und Heteronomie“ der Bildungsakteur:innen „nicht in einem Verhältnis wechselseitiger Begrenzung [stehen], sondern einander ermöglichen“ (Alkemeyer/Bröckling 2018: 19 ff.).

Die Datengrundlage dieser Analyse bildeten zum einen sowohl Websites solcher (inter-)nationaler (Nichtregierungs-)Organisationen, die eine Förderung im Rahmen der EU-Türkei-Erklärung erhalten, als auch Websites der Europäischen Kommission, auf denen die EU-geförderten Bildungsprojekte in der Türkei präsentiert werden. Zum anderen habe ich im Laufe des Jahres 2020 qualitative leitfadengestützte Interviews mit insgesamt 15 Vertreter:innen von (inter-)nationalen (Nichtregierungs-)Organisationen in Istanbul (Türkei) geführt.³ Der Datenauswertungs- und Analyseprozess basierte zunächst auf einer mehrstufigen Kodierung der transkribierten Interviews und Webseitexte. Diese orientierte sich am *Kodierparadigma* der Grounded Theory, das im Anschluss an Adele Clarke diskurstheoretisch ‚gewendet‘ wurde (vgl. Clarke 2012). Über eine weitgehend offene Kodierung wurde das Material zuerst ‚aufgebrochen‘ und Codes sowie Sub-Codes entwickelt, um ‚typische‘ Dimensionierungen und Relevanzsetzungen hinsichtlich der Thematisierung von Flucht und Bildung zu identifizieren. Parallel zum Kodierprozess wurden vergleichende Feinanalysen ausgewählter Text- bzw. Diskursfragmente durchgeführt, die gleichsam auf ein sich hierin artikulierendes handlungsleitendes Wissen der Bildungsakteur:innen fokussiert wurden (Nohl 2016). Somit bewegte sich die Analyse von der thematischen Sortierung verstreuter Äußerungen hin zur Analyse des sich im Zusammenspiel von Bildungsprogrammen, (Bildungs-)Projekten sowie den (Selbst-)Verständnissen der Bildungsakteur:innen realisierenden Wissens über ‚geflüchtete Kinder und Jugendliche‘ im transnationalen Bildungsraum sowie der sich diesbezüglich zu erkennen gebenden Konvergenzen, Divergenzen, Ambivalenzen und Leerstellen.

Im Folgenden werde ich einige Ergebnisse dieser Analyse vorstellen. Hierfür gehe ich zunächst auf den ‚EU-Türkei-Deal‘ näher ein und beschreibe über diesen geförderte Bildungsprojekte in der Türkei, um die anschließend analysierten (Selbst-)Verständnisse, Bildungsprogramme und -projekte der (Nichtregierungs-)Organisationen (NRO) in diesem Kontext zu verorten.

3 Die Feldforschung fand im Rahmen eines Fellowships am Istanbul Policy Center statt, das 2019/20 von der IPC-Sabancı University-Stiftung Mercator Initiative gefördert wurde.

4 Analyse: Die EU-Türkei-Erklärung und über diese geförderte Bildungsprojekte

Die EU-Türkei-Erklärung ist das Ergebnis mehrfacher Treffen zwischen Mitgliedern des Europäischen Rates und der türkischen Regierung, die zwischen November 2015 und März 2016 stattgefunden haben. Im Mittelpunkt der Treffen stand der Austausch über die „Bewältigung der Migrationskrise“ (Europäischer Rat 2016) sowie das Ziel, die „irreguläre Migration aus der Türkei in die EU zu beenden“ (ebd.). Neben weiteren Grenzschutzmaßnahmen und der Vereinbarung zur Rückführung von irregulär in Griechenland ankommenden Migrant:innen in die Türkei (vgl. näher und kritisch hierzu u. a. Hänsel 2019), sicherte die EU der Türkei finanzielle Unterstützung für die Versorgung von ‚Geflüchteten‘ zu. Diese Hilfe ist „insbesondere [für] Projekte in den Bereichen Gesundheit, Bildung, Infrastruktur, Lebensmittelversorgung und sonstige Lebenshaltungskosten“ vorgesehen (Europäischer Rat 2016). Hierfür sagten die EU und ihre Mitgliedstaaten der Türkei im Jahr 2016/17 sowie 2018/19 jeweils drei Mrd. Euro zu. Gut ein Drittel dieser Summe fließt und floss in die folgenden vier Bildungsprojekte:

1. Das vom türkischen Bildungsministerium geleitete Projekt PIKTES („Promotion Integration of Syrian Kids into Turkish Education System“), das Integrationsmaßnahmen im Bereich der formalen Bildung für Kinder aus Syrien vorsieht (vgl. Europäische Kommission 2021).
2. Der von der Weltbank und KfW geleitete Bau und die Ausstattung von Schulen in türkischen Provinzen, in denen verhältnismäßig viele ‚syrische Geflüchtete‘ leben (vgl. ebd.).
3. Das von der Unicef koordinierte Projekt „Conditional Cash Transfer for Education“, welches das staatliche Unterstützungsprogramm für türkische Familien, deren Kinder regelmäßig die Schule besuchen, auf syrische und andere geflüchtete Familien ausweitet. Seit Mitte 2017 erhalten die Familien monatliche Hilfen für jedes schulpflichtige Kind in Höhe von umgerechnet fünf bis zehn Euro (vgl. ebd.).
4. Ein weiterer Teil der Mittel ging bzw. geht an lokale, nationale und internationale (Nichtregierungs-)Organisationen und von diesen durchgeführte Bildungsprojekte in der Türkei (vgl. ebd.).

Die Bildungsaktivitäten dieser Organisationen verlagerten sich im Verlauf der letzten Jahre von den Camps an der türkisch-syrischen Grenze zunehmend in die Städte und suburbanen Räume der Türkei und spielen sich aktuell primär im Bereich der non-formalen Bildung ab. Diese Situation geht auch auf einen 2017 vom türkischen Bildungsministerium verabschiedeten Erlass zurück, der nicht-staatliche Organisationen darin einschränkt, mit staatlichen Bildungseinrichtungen wie Schulen zu kooperieren und hier Bildungsprojekte umzusetzen (vgl. Metz 2017). Organisationen, die in diesem Bereich tätig sein wollen, benötigen eine Genehmigung vom Bildungsministerium, dessen Erhalt laut Aussage aller interviewten Akteur:innen mit hohen bürokratischen Hürden verbunden und nach nicht transparenten Kriterien erfolgt. Dadurch sowie über die EU-Förderung der Organisationen hat sich ein ‚non-formales Bildungssystem‘ für ‚geflüchtete Kinder und Jugendliche‘ in der Türkei herausgebildet, das in großen Teilen fernab (national-)staatlicher Unterstützung und Strukturen operiert. In den Interviews nehmen die Akteur:innen zudem durchweg Distanz zu staatlichen Strukturen ein, was vielfach

mit einer deutlichen Kritik am aktuellen Umgang mit ‚geflüchteten Kindern und Jugendlichen‘ im türkischen Bildungssystem einhergeht. Demgegenüber lässt sich eine stärkere Orientierung der Akteur:innen an Logiken des internationalen Bildungsregimes beobachten, wie ich im Folgenden näher darlege. Diese Ausführungen bewegen sich zwischen der Rekonstruktion zentraler Bildungsprogramme, -projekte und (Selbst-)Verständnisse der Bildungsakteur:innen im Feld von Flucht und Bildung und der Analyse eines sich hierin artikulierenden Wissens über ‚geflüchtete Kinder und Jugendliche‘ im transnationalen Bildungsraum sowie hierauf bezogener kritischer Reflexionen der Akteur:innen.⁴

4.1 Ausrichtung von Bildungsprojekten an unternehmerischen Logiken und Interessen

In den letzten Jahren hat sich in der Türkei in gleich mehrfacher Hinsicht eine Verschränkung von privatwirtschaftlichem Sektor und NRO im Feld von Flucht und Bildung vollzogen: Einerseits sind zahlreiche Angestellte des privaten Sektors in die im Bildungsbereich agierenden Organisationen abgewandert. So berichten die Akteur:innen, dass sich das einst lose Netzwerk aus Organisationen und Initiativen, das sich zu Beginn der Fluchtmigration aus Syrien für ‚Geflüchtete‘ in der Türkei einsetzte, in den letzten Jahren in eine „Art professionellen Sektor“ (NRO_11_54) verwandelt und im Zuge steigender internationaler Aufmerksamkeit und finanzieller Unterstützung der Arbeit der NROs zu einem „zukunftsträchtigen Berufsfeld“ (ebd.) herausentwickelt habe. Die Gründerin einer NRO beschreibt diese Entwicklung wie folgt:

„Diese Flüchtlings- oder Syrien-Förderung hat viele Arbeitsmöglichkeiten für Tausende von Menschen geschaffen. Vor zehn Jahren war die Situation für die Zivilgesellschaft in der Türkei noch eine andere. Jetzt sind Tausende in diesem Sektor beschäftigt. Wir zum Beispiel haben sehr viele Kollegen, die aus dem privaten Sektor zu uns kamen“ (NRO_3_88–91).

Andererseits benennen Interviewpartner:innen verschiedener Bildungsorganisationen Kooperationen, die sie mit privatwirtschaftlich agierenden Akteur:innen wie Unternehmen sowie von diesen gegründeten Stiftungen in den letzten Jahren eingegangen sind. So kooperiert die in den Niederlanden ansässige NRO *Spark* – eine der finanziell am stärksten von der EU geförderten Organisationen – in der Türkei mit verschiedenen Investoren und Banken, wie der *Islamic Development Bank* mit Sitz in Saudi-Arabien sowie der *Sheikh Abdullah Al Nouri Charity Society* aus Kuwait (Spark 2021a). Auch *Unicef Turkey* verfolgt aktuell Kooperationen im Bildungsbereich mit Unternehmen wie *Henkel*, der Haushaltswarenkette *Karaca* oder *Carrefour*, wie aus dem Jahresbericht der Organisation hervorgeht (Unicef Turkey 2019a).

Auf den Websites und in den Interviews ist auffällig, dass im Rahmen der Vorstellung der Kooperationen vor allem die Interessen der privatwirtschaftlichen Akteur:innen betont werden. So wird im Unicef-Bericht an erster Stelle auf die Reputation bzw. den „Markenwert“ der Unternehmen verwiesen, der sich durch Kooperationen mit dem Kinderhilfswerk steigern ließe (ebd.: 23). Zur Untermuerung dieses Arguments wird im Bericht eine Studie des US-amerikanischen *Reputation Institutes* zitiert, der zufolge „die Zusammenarbeit zwischen dem

4 Die zitierten Textstellen wurden aus dem Englischen bzw. Türkischen ins Deutsche übersetzt. Einzelne Zitate wurden nur dann nicht übersetzt, wenn der sich hierüber transportierende Duktus für das Verständnis der Analyse besonders relevant erschien.

öffentlichen und privaten Sektor Vorteile [...] für die Reputation eines Unternehmens hat und unsere Entscheidung, [ein Produkt des Unternehmens] zu kaufen oder weiterzempfehlen, zu 60 % beeinflusst“ (ebd.). Die Bildungsprojekte von Unicef werden hier in den Kontext einer marktwirtschaftlichen Unternehmenslogik gestellt. Dabei werden die privatwirtschaftlichen Akteur:innen, wie auch an anderer Stelle, als zentrale „Partner:innen“ (ebd.) bzw. „Backbone Organisationen“ (NRO_1_12; NRO_4_9) benannt. Es zeichnet sich darüber ein (Selbst-)Verständnis ab, demzufolge die Privatwirtschaft eine wichtige Akteurin in der Bildungsarbeit für ‚geflüchtete Kinder und Jugendliche‘ darstellt, dessen ‚Partnerschaft‘ es aktiv zu suchen und anzustreben gilt. Durch die Orientierung an diesem Selbstverständnis ist in den letzten Jahren eine starke Konkurrenzsituation zwischen den NRO entstanden, die u. a. wie folgt beschrieben wird:

„Leider ist die Situation unter den NRO in der Türkei jetzt so, dass wir miteinander konkurrieren, als gäbe es einen Kuchen und jede Organisation versucht, das größte Stück zu bekommen. Ich kann nicht sagen, dass wir eine enge Zusammenarbeit haben. Es ist eher so, dass wir miteinander konkurrieren, als dass wir kooperieren“ (NRO_11_78–80).

Laut der zitierten Äußerung hat der Wettbewerb um Fördergelder und privatwirtschaftliche Akteur:innen als „Partner:innen“ der Organisationen eine Schwächung von Partnerschaften mit anderen NRO zur Folge. So ermöglicht die Ausrichtung an den Interessen der (privatwirtschaftlichen) Mittelgeber:innen den Organisationen zwar zu wachsen und darüber ihre, (auch) auf ‚geflüchtete Kinder und Jugendliche‘ bezogenen Bildungsprojekte in der Türkei auszubauen. Die hier beschriebenen Abhängigkeitsverhältnisse fördern jedoch eine ‚Einkämpfermentalität‘ auf Seiten der Organisationen. Diese läuft nicht nur der Bildung solidarischer Bündnisse entgegen, sondern kann sich auch auf die ‚Qualität‘ der Bildungsarbeit der Akteur:innen negativ auswirken. So sei mit der Situation, dass aktuell zahlreiche Organisationen aufgrund der Zuwendungen (inter-)nationaler Geber:innen in den Bildungsbereich drängten, auch die Konsequenz verbunden, dass diese vielfach keine Expertise in der Bildungsarbeit für und mit ‚geflüchteten Kindern und Jugendlichen‘ vorweisen könnten:

„So kann es zum Beispiel passieren, dass eine Organisation, die keine Bildungsorganisation ist und die noch nie in ihrem Leben Bildungsarbeit geleistet hat, plötzlich Sprachunterricht anbietet. Also, da ist die Finanzierung – da ist der Bedarf“ (NRO_14_196–198).

Neben der beschriebenen Orientierung an (privatwirtschaftlichen) Förderlogiken gibt sich mit Blick auf die Programme und Projekte der Bildungsakteur:innen auch eine inhaltliche Ausrichtung an den Logiken des (Arbeits-)Marktes zu erkennen. So verbinden sich viele der Bildungsprojekte der NRO mit dem Ziel der Integration junger ‚Geflüchteter‘ in den (türkischen) Arbeitsmarkt bzw. den privatwirtschaftlichen Sektor. Dies ist besonders offensichtlich im Fall der NRO Spark, deren Projekte die Förderung unternehmerischer Fähigkeiten der über Stipendien, Coachings und Workshops adressierten Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Fluchtgeschichte zum Ziel haben. Die Bildungsprojekte sollen dazu anregen, Unternehmen in „strukturschwachen Regionen“ (Spark 2021b) zu gründen und hier beim wirtschaftlichen (Wieder-)Aufbau führende Funktionen einzunehmen. Auf der Website der NRO werden die ‚Erfolgsgeschichten‘ einiger ehemaliger Stipendiat:innen in Form von Portraitfotos und Zitaten dargestellt. Dabei herausgestellt werden Aussagen wie:

„I can face anything in this life with self-confidence.“ (21-jährige Frau aus dem Irak)“

„I invested in myself so that doors would open, eventually.“ (24-jährige Frau aus Jordanien)“

„‘Whichever country I am in, I should be doing something significant.’ (junge Syrerin in der Türkei)“ (Spark 2021c).

Die hier zitierten Frauen werden in den (Selbst-)Portraits als Unternehmer:innen präsentiert, die Dank des ‚Empowerments‘ durch das Programm der NRO ihre unternehmerischen Potentiale entfalten und sich ‚selbst verwirklichen‘ konnten. Die Projekte der NRO heben entsprechend darauf ab, ‚geflüchtete‘ Personen zu ermächtigen, sich nicht nur für ihr eigenes Leben, sondern auch für das (wirtschaftliche) Gemeinwohl der (Aufnahme-)Gesellschaft zu engagieren. Ein solches ‚unternehmerisches Empowerment‘ kann als eine Form der *Responsibilisierung* interpretiert werden, bei der die Frauen für die aktive Gestaltung ihrer eigenen Lebensführung im Sinne des gesellschaftlichen Gemeinwohls verantwortlich werden. Dabei deuten die Zitate der Frauen auf eine Internalisierung des Prinzips der Eigeninitiative hin. Die Ausbildung von Unternehmer:innen vollzieht sich somit im Rahmen der Bildungsprojekte der NRO sowohl im wortwörtlichen als auch im Sinne der Responsibilisierung der Frauen als ‚Unternehmer:innen ihrer Selbst‘ (vgl. Bröckling 2007).

Neben der genannten NRO sind es einige weitere Organisationen, die im Rahmen des ‚EU-Türkei-Deals‘ mit einem Bildungsauftrag gefördert werden, der sich vor allem auf die Vermittlung von arbeitsmarktrelevanten Fähigkeiten sowie auf das Prinzip der (unternehmerischen) Eigeninitiative bezieht. Darüber werden ‚junge Geflüchtete‘ primär als Humankapital bzw. Marktteilnehmer:innen positioniert und adressiert. Dieses Ziel wird in der Darstellung auf den Websites, wie im genannten Beispiel, vielfach emanzipatorisch aufgeladen und so gegenüber Kritik immunisiert. Das sich hierüber artikulierende Bildungsverständnis kann an die zuvor beschriebenen Förderlogiken des internationalen Bildungsregimes insofern zurückgebunden werden, als die Bildungsprojekte der NRO vor allem dann legitim und förderwürdig erscheinen, wenn sie über allgemeine Zielperspektiven wie die Förderung von Bildungsgerechtigkeit hinausgehen, indem sie sowohl für die fördernden (privatwirtschaftlichen) Akteur:innen als auch für die Ökonomien der (Aufnahme)Gesellschaften einen wirtschaftlichen Mehrwert versprechen.

Neben der beschriebenen Identifikation mit den Logiken des internationalen ‚Bildungsmarktes‘ werden in den Interviews seitens der Organisationen neoliberal geprägte (Selbst-)Verständnisse zivilgesellschaftlicher Arbeit im Feld von Flucht und Bildung vereinzelt auch in Frage gestellt. So kritisiert die Mitarbeiterin einer NRO, dass die Ausrichtung der Bildungsprojekte an unternehmerischen Logiken und hiermit verbundenen Wachstums- bzw. Verstetigungsbestrebungen zu einer Haltung führten, nach der es den Organisationen weniger darum ginge, über ihr Engagement einen Mangel an staatlichem Handeln im Feld von Flucht und Bildung zeitweise zu kompensieren, als darum, die Arbeit staatlicher Bildungsakteur:innen langfristig zu ersetzen:

„Und die meisten wissen nicht, was die Zivilgesellschaft tut oder warum wir hier sind. [...] Unser Ziel ist es, unsere Türen eines Tages zu schließen, wenn wir sicher sind, dass unsere Vision erreicht ist und es keine Notwendigkeit für eine Organisation wie unserer mehr gibt. Das ist es, wofür wir arbeiten. Aber die meisten Menschen, die derzeit in der Türkei in der Zivilgesellschaft arbeiten, kennen solche Visionen nicht.“

– Welche Visionen verfolgen sie stattdessen?

Sie sehen in dieser Arbeit einfach einen Job. Es ist einfach ein Job, mit dem sie Geld verdienen können.“ (NRO_11_66–70)

Laut der Beobachtung der NRO-Vertreterin hat sich die Motivation, in Bildungsorganisationen wie ihrer mitzuwirken, von gesellschaftspolitischen Visionen hin zur Motivation des reinen Gelderwerbs verschoben. Somit ginge es aktuell weniger darum, die Stellung der nicht-staatlich verorteten und finanzierten Organisationen zu nutzen, um von ‚außerhalb des Systems‘ auf Missstände im Bildungssystem hinzuweisen und temporär in dieses zu intervenieren.

nieren, als sich langfristig als ‚Teil des Systems‘ zu etablieren (vgl. ebd.). Diese, für aktuelle Transformationsprozesse im internationalen Bildungsregime charakteristische Dynamik (s. oben), wird hier als Problem thematisch sowie als etwas markiert, das die Mitarbeiterin der NRO in einem Selbstverständnis bestärkt, das einem potentiellen *Outsourcing* der Verantwortung für die Bildungsprozesse von ‚geflüchteten Kindern und Jugendlichen‘ auf zivilgesellschaftliche Organisationen widerstrebt.

4.2 „Results that really count“: Begründung und Bewertung der Bildungsprojekte entlang von quantitativ-messbaren Indikatoren und Statistiken

Ein weiterer Fokus der Analyse lag auf den Arten und Weisen, in denen die (Qualität der) Arbeit der Bildungsakteur:innen legitimiert, begründet und bewertet wird. Diesbezüglich spielen interne und externe Evaluationen und eine hierüber ausgewiesene Evidenz hinsichtlich der ‚Wirksamkeit‘ der Bildungsprojekte eine zentrale Rolle. So erscheint es für einige NRO-Vertreter:innen im Interview wichtig zu betonen, dass ihre Projekte „evidenzbasiert“ bzw. „gemessen, evaluiert und bewiesen“ sind:

„Zunächst einmal hat unsere Initiative einige evidenzbasierte Langzeitbildungsprogramme. Es ist wichtig, dass alle Programme evidenzbasiert sind, das heißt, dass sie gemessen und evaluiert wurden und bewiesen haben, dass sie wirksam sind.“ (NRO_3_5–6)

Auffällig ist, dass die Evaluation der EU-geförderten Projekte nahezu ausschließlich auf quantitativ messbaren Indikatoren basiert. Die Evaluationsergebnisse werden entsprechend in Form von absoluten Kennzahlen und Statistiken u.a. auf der Website der Europäischen Kommission ausgewiesen. Dies gilt auch für komplexe(re) Zielgrößen wie die des „soziale[n] Zusammenhalt[s] unter syrischen Flüchtlingen und der Aufnahmegemeinschaft“ (Europäische Kommission 2021b). Diese wird in einem der EU-geförderten Bildungsprojekte konkret über zwei Indikatoren evaluiert: (1.) „Die Anzahl der Gemeinschaftszentren und anderer Einrichtungen, die Aktivitäten zur Förderung des sozialen Zusammenhalts anbieten“ sowie (2.) die „Zahl der Personen“, die an diesen Aktivitäten teilgenommen haben (ebd.). Beide Indikatoren sind auf der Projektwebsite sowohl mit konkreten Zahlen als auch mit einem grünen Haken versehen. Dieser signalisiert, dass die vorgegebenen Zielwerte erfüllt wurden, das Ziel der Stärkung des „sozialen Zusammenhalts“ („social cohesion“) (ebd.) entsprechend als erreicht gilt. Über die genauen Inhalte des Projektes und das dem Begriff des sozialen Zusammenhalts zu Grunde liegende Verständnis wird demgegenüber auf der Projektwebsite keine Auskunft gegeben. Vielmehr wird ein direkter Zusammenhang zwischen der Teilnehmer:innenzahl sowie der Zielperspektive des ‚sozialen Zusammenhalts‘ hergestellt und damit suggeriert, dass sich von einer bestimmten Quantität auf die Qualität des Projektes schließen lasse. Das Konzept des ‚sozialen Zusammenhalts‘ erscheint so als etwas, das sich in Form messbarer Indikatoren operationalisieren und sich dessen Umsetzung entsprechend auf die nicht-staatlichen Akteur:innen übertragen sowie mittels quantitativer Evaluation auf supranationaler Ebene kontrollieren lasse. Somit liegen der Ausweisung der ‚Qualität‘ des Bildungsprojektes auf der Website der Europäischen Kommission gleich mehrere implizite Schlussfolgerungen zu Grunde. Diese erhalten durch die spezifische Inszenierung der Eva-

luationsergebnisse (Darstellung konkreter Kennzahlen, grüner Haken) den Anschein unhinterfragbarer Evidenz.

Auch auf den Websites der Organisationen werden vielfach Zahlen und Statistiken eingesetzt, um die Relevanz und den Erfolg ihrer Bildungsprojekte zu belegen. So wird auf der Website der internationalen NRO *Concern Worldwide* an prominenter Stelle die Anzahl der „Kinder und Erwachsenen“ genannt, die „direkt“ und „indirekt“ durch die Bildungsprogramme der NRO „unterstützt“ wurden (2021); dies geschieht ohne darüber zu informieren, was unter einer „direkten“ und „indirekten Unterstützung“ verstanden wird. Auch die NRO *Spark* veröffentlicht auf ihrer Startseite Zahlen über die im Rahmen ihrer Projekte „vermittelten Stipendien“, „ausgebildeten“ oder „graduierten Jugendlichen“ (2021c). Diese Zahlen aktualisieren sich bei jedem Klick auf die Website und werden beworben als „Ergebnisse, die wirklich zählen“ („results that really count“) (ebd.). Diese Form der Kommunikation der Ergebnisse ihrer Arbeit kann als Ausdruck einer starken Outputorientierung der NRO interpretiert werden. Diese verbindet sich mit den oben beschriebenen Logiken einer *New Educational Governance* ebenso wie sich Parallelen hinsichtlich der hier sowie von einigen NRO verfolgten Bewertung der ‚Wissenschaftlichkeit‘ unterschiedlicher empirischer Daten zeigen. So erzählt eine NRO-Vertreterin, dass die im Rahmen der Arbeit ihrer NRO gesammelten Daten allgemein eine wichtige Rolle spielten, um die Notwendigkeit bestimmter Bildungsmaßnahmen an die Öffentlichkeit und (Bildungs-)Politik zu kommunizieren. Im weiteren Verlauf des Gesprächs wird deutlich, dass als aussagekräftige bzw. „wissenschaftliche Daten“ allein quantitative Daten verstanden werden, während qualitativen Daten, wie sie z.B. im Rahmen von Interviews mit Lehrkräften von der NRO erhoben werden, kaum Bedeutung zugesprochen wird:

„In den Fokusgruppen, die wir mit Lehrern durchgeführt haben, haben wir gesehen, dass es den Eindruck gibt, dass z.B. Mobbing in den Klassenzimmern ein Thema ist. Ach ja, ich vergaß zu sagen, dass wir manchmal Fokusgruppen mit Lehrern durchführen.“

– Ist das auch eine Form, wie Sie Daten sammeln?

Wir behandeln das nicht als wissenschaftliche Daten, weil es nichts ist, über das wir berichten.

– Und was meinen Sie dann mit Daten?

Zunächst meine ich Daten in Form von Zahlen“ (NRO_2_56–61).

Das hier zum Ausdruck kommende enge Verständnis von „wissenschaftlichen Daten“ hat zur Folge, dass das von der NRO in den Lehrkräfte-Interviews gewonnene Wissen, dass Schüler:innen mit Fluchtgeschichte in der Schule „Mobbing“ erfahren, nicht „berichtet“ und somit – zumindest im Rahmen der Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse – nicht in den öffentlichen und politischen Diskurs transferiert wird.

Quantitäten und Statistiken orientieren nicht nur die Kommunikation der NRO-Arbeit nach außen, sondern auch die Zielgruppenverständnisse der Organisationen. So wird in den Interviews und auf den analysierten Websites wiederholt auf die hohe Zahl der in der Türkei lebenden ‚syrischen Geflüchteten‘ verwiesen. Diese steht nahezu jeder Projektbeschreibung voran (vgl. Concern Worldwide 2021). Über die repetitive Nennung dieser Zahl⁵ scheinen sich die Notwendigkeit der Intervention der NRO am Feld von Flucht und Bildung ebenso wie die primäre Ausrichtung ihrer Bildungsaktivitäten auf die Zielgruppe der ‚syrischen Flüchtlinge‘

5 Im Jahresbericht von Unicef Turkey (2019b) z.B. wird auf 40 Seiten die Kategorie der ‚syrischen Kinder‘ 31-mal genannt, während andere Nationalitäten ebenso wie religiöse und nationale Minderheiten keine Erwähnung finden.

quasi von selbst zu erklären. Dieser Fokus wird auch in den Interviews mit der hohen Zahl der in der Türkei lebenden ‚geflüchteten Kinder und Jugendlichen‘ aus Syrien begründet:

„Und wir haben bereits damit begonnen, diese Programme für syrische Geflüchtete umzusetzen.

– Nur für syrische Geflüchtete?

Nur für syrische Geflüchtete, ja. Wegen der hohen Bevölkerungszahl“ (NRO_7_34–36).

Die „hohe Bevölkerungszahl“ legitimiert hier nicht nur eine Ausrichtung der Projektarbeit allein auf „syrische Geflüchtete“, sondern auch, dass nicht-syrische („geflüchtete“) Kinder und Jugendliche in den „Programme[n]“ der NRO nicht thematisch bzw. kaum berücksichtigt werden. Dies gilt für nahezu alle Projektbeschreibungen der hier in den Blick genommenen NRO. Über die wiederholte Verwendung der Kategorie der ‚syrischen Geflüchteten‘ schreibt sich zudem ein homogenes Zielgruppenverständnis in die Programme der Bildungsorganisationen ein, während Mehrfachzugehörigkeiten und Formen des intersektional wirkenden (Bildungs-)Ausschlusses, wie sie z. B. LGBTI+ geflüchtete Kinder und Jugendliche erfahren, von den meisten NRO nicht adressiert werden. Spezifischer Unterstützungsbedarf wird diesbezüglich von einigen interviewten NRO zwar thematisiert, bleibt jedoch faktisch für die Programme folgenlos, was wiederum mit einem fehlenden Wissen über die genaue Zahl der LGBTI+ Kinder und Jugendlichen im türkischen Bildungssystem begründet wird. So problematisieren mehrere der interviewten Bildungsakteur:innen, dass sich keine Gelder einwerben ließen für Projekte, die auf die spezifischen Bedarfe von LGBTI+ Kindern und Jugendlichen (mit Fluchtgeschichte) sensibilisiert sind, da die Existenz dieser ‚Gruppe‘ statistisch nicht belegt werden könne.

Über den Fokus auf ‚syrische Geflüchtete‘ schreibt sich zugleich ein Bildungsverständnis in das Diskursfeld von Flucht und Bildung ein, demzufolge es primär die Seite der ‚(syrischen) Geflüchteten‘ ist, die es über die Bildungsangebote der NRO zu adressieren gilt, um Zielperspektiven wie die des sozialen Zusammenhalts zu erreichen. Eine NRO-Vertreterin kritisiert ein solches Bildungsverständnis, führt dieses allerdings nicht auf ihre NRO, sondern auf die Vorgaben der ‚Geldgeber‘ zurück:

„Und wir haben ein Projekt zur Alphabetisierung in Sachen Menschenrechte, das auch ein Migrationsbewusstsein und ein Training zum sozialen Zusammenhalt für Mitglieder der Aufnahmegesellschaft in der Türkei beinhaltet. Aber es ist so, dass wir wirklich Schwierigkeiten haben, Gelder für dieses Programm zu finden, obwohl wir sehr an dieses Programm glauben.

– Sie erhalten keine Fördermittel?

Ja, denn die Geldgeber sind hauptsächlich daran interessiert, die Aktivitäten zu finanzieren, die direkt an die syrische Bevölkerung gehen. Es ist nicht ihre Priorität, mit türkischen Menschen im Bereich Migration zu arbeiten.“ (NRO_4_187–192)

Dem Verständnis der NRO-Mitarbeiterin zufolge sollten Maßnahmen zum „sozialen Zusammenhalt“ auch bei Mitgliedern der türkischen „Aufnahmegesellschaft“ ansetzen. Da dieser Ansatz den Förderlogiken nicht entspreche, sei die NRO dazu übergegangen, so geht aus dem weiteren Interviewverlauf hervor, das genannte Projekt zur Menschenrechtsbildung ehrenamtlich zu organisieren. Es gibt sich hier eine Machtasymmetrie zwischen der NRO und den „Geldgebern“ zu erkennen, bei der die Definitionsmacht hinsichtlich der Zielgruppe(n) der Bildungsarbeit auf Seiten letzterer liegt und der sich nur entzogen werden kann, indem die NRO auf eine finanzielle Förderung verzichtet.

Neben dominanten Zielgruppenverständnissen wird auch die Macht von Zahlen und Statistiken im internationalen Bildungsregime von den Bildungsakteur:innen hinterfragt.

Kritisch reflektiert wird, dass trotz Vorgaben, die eigene Arbeit zu evaluieren und unterschiedliche Projektdaten zu erheben, am Ende kaum Interesse seitens der Geber:innen an den gesammelten Daten bestehe. Eine NRO-Vertreterin erzählt, dass sie im Rahmen eines Bildungsprojektes Hausbesuche bei „tausenden Familien mit Fluchtgeschichte“ gemacht und dabei „viele Informationen über die Bedürfnisse der syrischen Bevölkerung, über Bildung, über Gesundheit, über rechtliche Fragen“ generiert wurden, aus welchen die NRO „wichtige Anregungen“ (NRO_9_215) für nachfolgende Bildungsprojekte ziehen konnte. Allerdings, so führt die NRO-Vertreterin weiter aus,

„[...] das Problem ist, ich meine, die Geber waren nie daran interessiert, irgendein Projekt zu finanzieren, das im Rahmen unserer Evaluation über die Bedürfnisse der Geflüchteten herauskam.“ (NRO_9_216–219).

In der zitierten Äußerung deutet sich an, dass es nicht jegliche quantitativen Daten sind, die seitens der „Geber“ als relevante Daten im Sinne der Weiterförderung der Bildungsprojekte verstanden werden. So wurden die Daten, die der NRO dazu verhalfen, ihre Projekte inhaltlich-konzeptionell weiterzuentwickeln, nicht als förderrelevant seitens der „Geber“ eingestuft. Dass es vor allem hohe Teilnehmer:innenzahlen sind, die die Zukunft der Bildungsprojekte sichere, geht aus Interviews mit anderen NRO-Mitarbeiter:innen hervor. Der Druck, viele Teilnehmer:innen zu ‚akquirieren‘ führe nicht nur zu ethischen Problemen wie der Fälschung von Teilnehmer:innenzahlen sowie zu übergreifigen Versuchen, ‚Geflüchtete‘ für eine Teilnahme an den Projekten zu gewinnen (vgl. NRO_12). Der Zahlendruck erschwere auch „die Zusammenarbeit zwischen NRO“ im Feld von Flucht und Bildung:

„Diese Teilnehmerzahlen werden vor allem für die Geldgeber gesammelt, nicht für die NRO. Das verhindert die Zusammenarbeit zwischen NRO. Zum Beispiel bekommen wir mit, dass einige NRO Kinder und ihre Familien nicht zur Beratung an uns verweisen, auch wenn wir diese Leute besser unterstützen und beraten könnten als diese andere NRO. Aber ich will den anderen NRO nicht die Schuld dafür geben, denn das System schafft diese Probleme erst.“ (NRO_12_199–203)

Laut der zitierten NRO-Mitarbeiterin führt die beschriebene Konkurrenzsituation zwischen den NRO dazu, dass den Kindern und ihren Familien nicht die bestmögliche Beratung und Unterstützung zukomme. Dieses „Problem“ führt die NRO-Mitarbeiterin allerdings nicht direkt auf „andere NRO“ zurück, sondern versteht dieses als Ausdruck eines „Systems“, das den beschriebenen Zahlen- und hiermit verbundenen Handlungsdruck auf die Organisationen erzeugt und an welches sich ihre Kritik primär richtet.

5 Fazit und Diskussion

In diesem Beitrag wurden verschiedene Dynamiken im Zusammenspiel des ‚EU-Türkei-Deals‘ und der Bildungsarbeit (inter-)nationaler (Nichtregierungs-)Organisationen in der Türkei beschrieben und dargelegt, dass und wie Logiken einer *New Educational Governance* im internationalen Bildungsregime die (Selbst-)Verständnisse und Bildungsprojekte der Organisationen orientieren. Diese Orientierung zeigt sich u. a. im Bestreben der Akteur:innen, ‚Partnerschaften‘ mit dem Privatsektor einzugehen, der Ausrichtung ihrer Bildungsprojekte an den Interessen internationaler Geber:innen und des (Arbeits-)Marktes sowie in einer starken Output- und Evidenzorientierung, wenn es darum geht, die (Qualität ihrer) Bildungsarbeit zu begründen und zu bewerten. Diese Dynamiken betreffen nicht exklusiv die

hier in den Blick genommenen Bildungsakteur:innen in der Türkei, sondern stehen für allgemeinere Phänomene, wie sie bereits in einigen der oben genannten Studien für das internationale Bildungsregime beschrieben wurden. Allerdings sind die hieraus resultierenden Effekte im Diskursfeld von Flucht und Bildung spezifische. So sehen sich die Organisationen vor dem Hintergrund ihrer Eingebundenheit ins internationale Bildungsregime nicht nur in einer starken Konkurrenz zueinander, welche Kooperationen bzw. der Bildung solidarischer Bündnisse entgegenläuft. Über die Orientierung an Zahlen und Statistiken als scheinbar einzig relevanter empirischer Evidenz schreibt sich zudem ein technologisches Bildungsverständnis in das Feld von Flucht und Bildung ein, das vor allem auf dem Ziel der Erreichung möglichst vieler ‚(syrischer) Geflüchteter‘ durch die Bildungsprojekte der Organisationen sowie eines operationalisierbaren und damit gut zu kommunizierenden und kontrollierenden ‚Outcome‘ der Projekte basiert.

Dieses Bildungsverständnis verbindet sich mit einem homogenen Zielgruppenverständnis, das (Bildungs-)Ausschlüssen entlang der kategorialen Grenze von syrisch/nicht-syrisch Vorschub leistet. Dabei fokussieren die im Kontext des ‚EU-Türkei-Deals‘ geförderten Bildungsprojekte die vermeintliche Gruppe der ‚syrischen Geflüchteten‘ sowie ihre Integration in die ‚türkische Gesellschaft‘, während die häufig formulierten Zielperspektiven der ‚inkluisiven Bildung‘ sowie des ‚sozialen Zusammenhalts‘ in den EU-geförderten Projekten kaum mit Inhalt gefüllt werden. Anstatt mit diesen Begriffen suggerierter Bestrebungen, Bildungsräume im Sinne gleichberechtigter Teilhabe zu transformieren, zeichnet sich die Tendenz ab, den sich im Kontext aktueller Fluchtmigration verschärfenden Bildungsungerechtigkeiten durch ein ‚Empowerment‘ der:des Einzelnen zur aktiven Gestaltung seiner:ihrer eigenen Lebensführung zu begegnen. Darüber schreibt sich ein individualisierendes und meritokratisches Gerechtigkeitsverständnis in die hier betrachteten Bildungsprojekte ein.

Die beschriebenen Dynamiken stützen nationale Bildungspolitiken in der Türkei, die Kinder und Jugendliche, die aus anderen Ländern als Syrien geflüchtet sind, weitgehend vom Bildungssystem ausschließen sowie primär darauf abheben, ‚syrische Geflüchtete‘ in ein monolinguales, -kulturelles und -religiöses Bildungssystem einzugliedern (vgl. u. a. Çelik/İçduygu 2019; Somel 2011). Diese Politiken wurden im Rahmen bisheriger Analysen vor allem an nationalstaatliche Interessen und nationalistische Diskurse in der Türkei zurückgebunden (vgl. ebd.). Inwiefern auch sie mit neoliberalen Transformationsprozessen im (inter-)nationalen Bildungsregime verwoben sind, gilt es noch genauer zu untersuchen. Die Analyseergebnisse zeigen jedoch bereits, dass (inter-)nationale (Nichtregierungs-)Organisationen weder nationale Bildungspolitiken noch die neoliberale Rationalität einer New Educational Governance einseitig stützen. Vielmehr reflektieren sie hiermit verbundene Effekte auf die ‚Qualität‘ der Arbeit im Feld von Flucht und Bildung zum Teil kritisch und formulieren (auch) alternative Handlungsrationalitäten. Darüber wird deutlich, dass die externe Förderung der Akteur:innen im Rahmen des ‚EU-Türkei-Deals‘ nicht nur (neue) Handlungszwänge schafft, sondern auch Handlungsspielräume eröffnet. Ob und wie diese konkret von den Akteur:innen genutzt werden, u. a. um ein potentiell ausschließendes Wissen über ‚geflüchtete Kinder und Jugendliche‘ zu irritieren, konnte hier nur angedeutet werden. So ging es mit dieser Analyse zunächst darum, eine Perspektive zu entwickeln, die die Bedeutung neoliberaler Entwicklungen im transnationalen Bildungsraum für die erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung anerkennt, dabei (selbst auferlegte) Abhängigkeiten zwischen Bildungspolitik, Bildungspraxis und Ökonomie aufzeigt sowie hierüber (re-)produzierte Leitbilder ‚guter

Bildung‘ für und mit ‚geflüchteten Kindern und Jugendlichen‘ im Hinblick auf subtile (Bildungs-)Ein- und Ausschlüsse hinterfragt.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas/Bröckling, Ulrich (2018): Jenseits des Individuums. Zur Subjektivierung kollektiver Subjekte. Ein Forschungsprogramm. In: Alkemeyer, Thomas/Bröckling, Ulrich/Peter, Tobias (Hrsg.): Jenseits der Person. Bielefeld: transcript, S. 17–32.
- Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Wissinger, Jochen (Hrsg.) (2007): Educational Governance. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Amos, Sigrid Karin/Radtke, Frank-Olaf (2007): Die Formation neuer Bildungsregime: Zur Durchsetzung von Regierungstechniken in der post-nationalen Konstellation. In: *Tertium Comparationis Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 13(2), S. 143–156.
- Bellmann, Johannes (2006): Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter ‚Neuer Steuerung‘. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(4), S. 487–504.
- Bellmann, Johannes/Weiß, Manfred (2009): Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(2), S. 286–308.
- Bos, Wilfried/Tarelli, Irmela/Bremerich-Vos, Albert/Schwippert, Knut (Hrsg.) (2012): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster u. a.: Waxmann.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brown, Wendy (2015): Die schleichende Revolution. Wie der Neoliberalismus die Demokratie zerstört. Berlin: Suhrkamp.
- Çelik, Çetin/İçduygu, Ahmet (2019): Schools and Refugee Children: The Case of Syrians in Turkey. In: *International Migration*, 57(2), S. 253–267.
- Clarke, Adele E. (2012): Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Wiesbaden: Springer VS.
- Concern Worldwide (2021): Where we work: Turkey. <https://www.concern.net/where-we-work/turkey> [01.07.2021].
- Europäische Kommission (o. J.): The EU Regional Trust Fund in Response to the Syrian Crisis. Project Factsheet: Education for all in times of Crisis. https://ec.europa.eu/trustfund-syria-region/system/files/2020-01/18_-_kfw_-_education_for_all_in_times_of_crisis_-_turkey.pdf [01.07.2021].
- Europäische Kommission (2021a): EU Facility for Refugees in Turkey, List of projects committed/decided, contracted, disbursed. https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/sites/near/files/facility_table.pdf [11.02.2021].
- Europäische Kommission (2021b): Social Cohesion of Refugees in Turkey. <https://eutf-syria.akvoapp.org/en/project/8225/#selectedPeriods:2015-09-01:2020-12-31> (01.07.2021).
- Europäischer Rat (2016): Erklärung EU- Türkei, 18. März 2016. <https://www.consilium.europa.eu/de/press/press-releases/2016/03/18/eu-turkey-statement/> [01.07.2021].
- Foucault, Michel (1983): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fuhrmann, Manfred (2004): Der Europäische Bildungskanon. Frankfurt am Main: Insel.
- Gillborn, David/Warmington, Paul/Demack, Sean (2017): QuantCrit: education, policy, ‘Big Data’ and principles for a critical race theory of statistics. In: *Journal of Education Policy*, 21(2), S. 158–179.

- Gomolla, Mechthild (2017): Strukturelle Veränderungen der regulären schulischen Institutionen in Richtung sozialer Gerechtigkeit? Spannungsverhältnisse zwischen Neuer Steuerung und Inklusion. In: Laubenstein, Désirée/Scheer, David (Hrsg.): *Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 63–82.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hänsel, Valeria (2019): *Gefangene des Deals: Die Erosion des europäischen Asylsystems auf der griechischen Hotspot-Insel Lesbos*. München: bordermonitoring.eu e.V.
- Heck, Gerda/Hess, Sabine (2017): Tracing the Effects of the EU- Turkey Deal. The Momentum of the Multi-layered Turkish Border Regime. In: *movements. Journal for Critical Migration and Border Regime Studies*, 3(2), S. 35–56.
- Höhne, Thomas (2015): *Ökonomisierung und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ioannidou, Alexandra (2007): A Comparative Analysis of New Governance Instruments in the Transnational Educational Space: A Shift to Knowledge- Based Instruments? In: *European Educational Research Journal*, 6(4), S. 336–347.
- Klingovsky, Ulla (2017): *Lebenslanges Lernen revisited. Zur Strukturlogik der New Educational Governance in der Wissensgesellschaft*. In: Bolder, Axel/Bremer, Helmut/Epping, Rudolf (Hrsg.): *Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 27–44.
- Lingard, Bob/Creagh, Sue/Vass, Greg (2011): Education policy as numbers: data categories and two Australian cases of misrecognition. In: *Journal of Education Policy*, 27(3), S. 315–333.
- McNeely, Connie (1995): Prescribing National Education Policies: The Role of International Organizations. In: *Comparative Education Review*, 39(4), S. 483–507.
- Metz, Daniel (2017): *NGOs in Istanbul Face Increased Pressure from the Government*. In: *Diplomatic Courier. A Global Affair Media Network*. <https://www.diplomaticcourier.com/ngos-istanbul-face-increased-pressure-government/> [01.07.2021].
- Nohl, Arnd-Michael (2016): Dokumentarische Methode und die Interpretation öffentlicher Diskurse. In: *Zeitschrift für Diskursforschung*, 2016(2), S. 115–136.
- Parreira do Amaral, Marcelo (2010): Regime theory and educational governance: The emergence of an international education regime. In: Amos, Sigrid Karin (Hrsg.): *International Educational Governance (International Perspectives on Education and Society)*. Bingley: Emerald, S. 57–78.
- Parreira do Amaral, Marcelo (2011): Educational Governance und Regimetheorie, Die Emergenz eines Internationalen Bildungsregimes. In: Amos, Sigrid Karin/Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias (Hrsg.): *Öffentliche Erziehung revisited, Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 195–224.
- Parreira do Amaral, Marcelo/Steiner-Khamsi, Gita/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2019): *Researching the Global Education Industry*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Radtke, Frank-Olaf/Weiß, Manfred (Hrsg.) (2000): *Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Ein Studienbuch*. Opladen: Leske+Budrich.
- Somel, Nazlı (2011): Soziologische Dimensionen des Zusammenhangs von Ethnizität und Bildung in der Türkei. In: Nohl, Arnd-Michael/Pusch, Barbara (Hrsg.): *Bildung und gesellschaftlicher Wandel in der Türkei. Historische und aktuelle Aspekte*. Würzburg: Ergon-Verlag, S. 243–263.
- Spark (2021a): *Access to Education for Employment*. <https://spark.ngo/programme/access-to-education-for-employment/> [01.07.2021].
- Spark (2021b): *About Us*. <https://spark.ngo/about-us/> [10.02.2021].
- Spark (2021c): *Spark*. <https://spark.ngo> [01.07.2021].
- Unicef, United Nations Children’s Fund Turkey (2019a): *2019 Faaliyet Raporu*. https://unicefturk.org/public/uploads/files/2019_Faaliyet_Raporu.pdf [01.07.2021].
- Unicef, United Nations Children’s Fund Turkey (2019b): *Turkey-Unicef Annual Report 2019*. <https://www.unicef.org/turkey/media/10456/file/UNICEF%20Annual%20Report%20-%202019.pdf> [01.07.2021].

Kontakt:

Dr. Ellen Kollender
Helmut-Schmidt-Universität Hamburg
ellen.kollender@hsu-hh.de