

Inhalt

Einleitung	11
1 Nationalstaat	27
1.1 Annäherung an das Forschungsfeld: Nationalstaat und natio-ethno-kulturelle Andere im Kontext Türkei	29
1.1.1 Nationalstaat und natio-ethno-kulturelle Andere.....	29
1.1.2 Das Verhältnis von türkischem Nationalstaat und den ‚kurdischen Anderen‘ als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung	34
1.2 <i>Outsiderness</i> als theoretische Perspektive auf symbolische In- und Exklusionsverhältnisse im Nationalstaat.....	66
1.2.1 Zur Verwobenheit von <i>race</i> und moderner Staatlichkeit	70
1.2.2 National Etablierte und nationale Außenseiter*innen	75
1.2.3 Das Außen im Innen: diskurs- und rassismustheoretische Re-Formulierungen..	82
1.2.4 <i>Outsiderness</i> -theoretische Perspektive auf symbolische In- und Exklusionsverhältnisse im Nationalstaat	89
2 Nationale (Subjekt-)Bildung	93
2.1 Annäherung an das Forschungsfeld: Schule – Nation – Subjekt im Kontext Türkei	94
2.1.1 Perspektiven auf den Zusammenhang von Schule und Nationalstaat	94
2.1.2 Die türkisch nationale Schule und ihre (kurdischen) Anderen als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung	98
2.2 Subjektivierung als Perspektive auf die machtvolle Bildung von Subjekten	118
2.2.1 Die nationale Schule als Subjekte bildender Raum.....	120
2.2.2 Die Performativität des Sozialen, Sprache, Zitation.....	123
2.2.3 Subjektivierung: die paradoxe Hervorbringung illusionär-souveräner Subjekte	127
2.2.4 Wer kann Subjekt werden? Kritische Befragung der Butler’schen Subjekttheorie aus postkolonialer und rassismuskritischer Perspektive.....	133
2.2.5 Die Frage nach sozialer Anerkennbarkeit als Frage nach graduellen Intelligibilitäten	138
2.2.6 Rassistische Subjektivierung: das Hegemoniale im veränderten Selbst.....	141
2.2.7 Formen subjektiver Verhandlungen von <i>outsiderness</i> : Konkretisierung des Erkenntnisinteresses	145

3	Methodologische Überlegungen und methodische Umsetzungen	149
3.1	Forschen in globalen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen: kritische Reflexionen des Verhältnisses von Forscherin und Forschungsfeld.....	149
3.1.1	Wissenschaftliche Wissensproduktion und globale Machtverhältnisse	152
3.1.2	Ungleiche Verteilung von Nutzen zwischen Forscherin und Interviewten	154
3.1.3	Repräsentieren als ambivalente Praxis	158
3.1.4	Feldforschung in verunsichernden Zeiten: Zur Bedeutung der politisch-gesellschaftlichen Umstände 2016/17 in der Türkei für das Forschungsvorhaben	162
3.1.5	Von ‚Fremd-Verstehen‘ zu standortgebundenen Kontextualisierungen: Interpretation unter transnationalen Vorzeichen	167
3.2	Methodologische Überlegungen zu einer subjektivierungstheoretisch fundierte Interviewforschung	185
3.3	Zur Bedeutung von biographischen Texten als empirischem Material der Untersuchung	191
3.3.1	Gesellschaftsanalytisches Potenzial des biographischen Forschungsansatzes ..	192
3.3.2	Der biographische Forschungsansatz aus diskurstheoretischer Sicht: Kritiken und Potenziale	194
3.3.3	Methodologische Konsequenz der dekonstruktivistischen Kritik: Biographie als Text verstehen	196
3.4	Methoden und ihre Anwendung	202
3.4.1	Erhebung mit dem biographisch-narrativen Interview	202
3.4.2	Samplekonstruktion und Feldzugang	210
3.4.3	Arbeitsschritte der kontextreflexiven Re-Konstruktion der biographischen Texte	217
4	Subjektive Verhandlungen von <i>outsiderness</i>: ein Fallvergleich.....	229
4.1	Fallbezogene Re-Konstruktion: Büşra Kahraman	232
4.1.1	Biographische Skizze von Büşra Kahraman	232
4.1.2	Soziale Rahmung des Interviews.....	233
4.1.3	Organisation des (schulbildungsbiographischen) Interviewtextes.....	234
4.1.4	Darstellung der Ergebnisse der feinanalytischen Betrachtung	237
4.1.5	Re-Konstruktion von Büşra Kahramans Selbstpräsentation: Bündelung	276
4.2	Fallbezogene Re-Konstruktion: Latife Taş.....	277
4.2.1	Biographische Skizze von Latife Taş	277
4.2.2	Soziale Rahmung des Interviews.....	278

4.2.3	Organisation des (schulbildungsbiographischen) Interviewtextes.....	279
4.2.4	Darstellung der Ergebnisse der feinanalytischen Betrachtung	281
4.2.5	Re-Konstruktion von Latife Taşs Selbstpräsentation: Bündelung.....	323
4.3	Empirische Dimensionen des Verhandeln von <i>outsiderness</i> : fallvergleichende Betrachtungen	325
4.3.1	Zwischen De-Thematisierung und Abwertung: Konstruktionen der nationalen Schule und ihr Umgang mit <i>outsiderness</i>	327
4.3.2	Subjektive Verhandlungen als biographische Bearbeitungen von <i>outsiderness</i> -bedingten Problemkonstellationen	332
4.3.3	Modi der Thematisierung natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit(erfahrungen).....	337
4.3.4	Aneignungen alternativer Subjektpositionen als Kurdin und Muslimin: zwei unterschiedliche biographische Wendepunkte	348
4.3.5	Zwischen Korrektiv und Bestätigung: Räume der Verhandlung von <i>outsiderness</i> im Interview	355
5	Subjektwerden unter Bedingungen von <i>outsiderness</i>: forschungsfeldbezogene, theoretische und methodologische Perspektivierungen.....	363
5.1	Empirische Befunde zur türkisch-nationalen Schule als Ort der Verhandlung von <i>outsiderness</i>	364
5.1.1	Bildungsinstitutionelle Verhandlungen von <i>outsiderness</i> in der türkisch-nationalen Schule	364
5.1.2	Subjektive Verhandlungen von <i>outsiderness</i> in der türkisch-nationalen Schule	370
5.2	Theoretische Relationierungen: Subjekt, <i>outsiderness</i> , (Nicht-)Souveränität	375
5.2.1	(Nicht-)Souveränität als Dimension von Subjektwerden unter Bedingungen von <i>outsiderness</i>	376
5.2.2	Empirische Facetten von (Nicht-)Souveränität unter Bedingungen von <i>outsiderness</i>	378
5.2.3	Praktiken der Souveränisierung und nicht-souveräne Handlungsfähigkeit	385
5.3	Biographisches Sprechen unter Bedingungen von <i>outsiderness</i> : Methodologische Reflexionen.....	393
	Schluss.....	399
	Literatur.....	405

Einleitung

„Türküm, doğruyum, çalışkanım“, „Ich bin Türk*in, ich bin rechtschaffen, ich bin fleißig“. Mit diesen Worten begann der Schultag vieler Generationen von Grundschüler*innen in der Türkei. Seit 1933 wurde der Schüler*innenschwur (*öğrenci andı*) oder auch einfach ‚unser Schwur‘ (*andımız*) zu Beginn eines jeden Schultags in einem Arrangement aus vorsprechendem*r Schüler*in und wiederholender Schüler*innenschaft rezitiert und stellte damit ein zentrales Element des Alltags an türkischen Schulen dar. Er endete schließlich mit den Worten: „Meine Existenz soll der türkischen Existenz ein Geschenk sein. Wie glücklich ist der*diejenige, der*die sagt, ich bin Türk*in“ („Varlığım Türk varlığına armağan olsun. Ne mutlu Türküm diyene“). Im Jahr 2013 wurde die Schwurpraktik im Zuge eines Reformpakets der Regierung unter der AKP (*Adalet ve Kalkınma Partisi, Gerechtigkeits- und Entwicklungspartei*) mit der Begründung abgeschafft, sie sei ein zu militaristisches Ritual und werde zudem der Vielfältigkeit von nicht-türkischen Identitäten nicht gerecht. Die Abschaffung stellte jedoch weiterhin ein umkämpftes Politikum dar.¹ So zum Beispiel wurde vom Staatsrat 2018 die Wiedereinführung beschlossen (aber nicht umgesetzt) und etwa von der Bildungsgewerkschaft *Eğitim Türk Sen* befürwortet, da der Schwur ein wichtiges Element in der Vermittlung nationaler Werte darstelle. Im März 2021 wurde vom Staatsrat über die Wiedereinführung abschlägig entschieden.

Die Praktik des Schüler*innenschwurs weist auf unterschiedliche Zusammenhänge hin. An ihr wird zunächst die langjährige Verwobenheit von Schule und Nationalstaat und der Vermittlung eines nationalen Selbstverständnisses durch Schulbildung in der Türkei sichtbar. Mit dem Format des Schwurs erfolgt diese Vermittlung zudem auf eine besonders wirkmächtige Art und Weise: Im Modus der ritualisierten, schulöffentlichen Selbstdeklaration gehen die zu vermittelnden Werte, die etwa in den oben gezeigten Ausschnitten des Schwurs deutlich werden, im wahrsten Sinne ‚durch das Schüler*innenschwur Gegenstand anhaltender Debatten ist, wird überdies exemplarisch sichtbar, dass Schulbildung in der Türkei als Aushandlungs-ort gesellschaftspolitischer Diskussionen verstanden werden kann.

Für die Frauen, deren Erfahrungen und Selbstdeutungen in der vorliegenden Arbeit in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt werden, ist das Ritual des Schüler*innenschwurs Teil ihrer schulischen Wirklichkeit gewesen. Für sie stellt sich die Schwurpraxis jedoch insofern in besonderer Weise als gewaltvolles Ritual dar, als dass die Äußerung ‚Ich bin Türk*in‘ zumeist nicht mit den (schulbildungs-)biographischen Erfahrungen und Selbstbildern dieser Frauen übereinstimmt. Als Personen, die als Kurd*innen positioniert werden oder sich selbst als solche positionieren, machen sie am Ort der türkischen Schule wie auch in anderen lebensweltlichen Zusammenhängen vielmehr die Erfahrung, gerade nicht (fraglos) Zugehörige und in die Wir-Gruppe, die in ‚unserem Schwur‘ – *andımız* – imaginiert wird, eingeschlossen zu sein.

Schulen sind in dieser Hinsicht als Orte zu verstehen, die nicht (nur) darauf ausgerichtet sind, selbstbestimmte mündige Bürger*innen hervorzubringen, sondern die in machtvolle

¹ Vgl. für eine Zusammenfassung der politischen Debatte um den Schwur etwa BBC News Türkçe vom 17.03.2021: <https://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-56429004> (letzter Zugriff 24.02.2023).

gesellschaftliche Normalitätskonstrukte einführen und diese etwa durch die Vermittlung spezifischen Wissens absichern. In der Geschichte des Nationalstaat Türkei hat (Schul-)Bildung von Beginn an eine besonders prominente Rolle in der Hervorbringung, Stabilisierung und Distribuierung nationaler Werte und Identitätsentwürfe gespielt: So wurde bereits 1924, ein Jahr nach der Staatsgründung durch die kemalistischen² Eliten, die gesamte Schulbildung per Gesetz einheitlich unter die Kontrolle des Nationalen Ministeriums für Bildung (heute *Milli Eğitim Bakanlığı*) gestellt. Die Gründung der Türkei als Nationalstaat sowie die Einführung des säkularen ‚modernen‘ Bildungssystems müssen als zentrale Schritte auf dem Weg der Transformation der türkischen Gesellschaft im Sinne westeuropäischer Vorbilder verstanden werden (Gök 2007: 247f.). Schulbildung kam innerhalb der rapiden gesellschaftlichen Umstrukturierungen ein zentraler Stellenwert zu: „Ziel war es, eine dem türkischen Nationalstaat treu ergebene Jugend zu erziehen, die, westlich und laizistisch orientiert, sich zum Nationalbewusstsein und zum Republikanismus bekannte“ (Karakaşoğlu 2017: 780) – ein Bekenntnis, das, wie die oben skizzierte Schwurpraxis zeigt, permanent eingefordert wurde. Schule fungierte ebenfalls als Institution, die die Vorstellung der neu gegründeten Nation im Sinne einer ‚ethnisch-kulturell‘ homogenen Gemeinschaft umsetzte, so etwa die sprachliche Homogenisierung der bis dato sprachlich, kulturell und religiös pluralen Gesellschaft durch Bildung (Coşkun et al. 2011).

Die Idee einer nationalen Gemeinschaft als Sprachengemeinschaft, die über das Türkische miteinander verbunden ist, wird zu einem zentralen Marker der ‚modernen‘ Nation stilisiert: „From early on, being able to speak Turkish has been intimately linked to the notion of being a Turk and being a ‚civilised‘ citizen of the republic“ (Zeydanhoğlu 2014: 164). Dass die schulische Vermittlung allein auf Türkisch zu erfolgen habe und keine anderen Sprachen als Muttersprache zu vermitteln seien, wurde später auch konstitutionell festgehalten (Artikel 42 der Verfassung von 1982). Aufgrund dieser Durchdrungenheit von Schulbildung mit nationaler Kultur wird die Türkei in vorliegenden Analysen etwa ein „pädagogischer Staat“ (Kaplan 2006) genannt. Sie zeichnet sich dementsprechend aus durch eine „close relation between modern state formation and the cultural premises of formal schooling, between political authority and authorized representations of society, between childhood and the moral regulation of social identities“ (ebd.: 2). Kennzeichnend für diese Regulation sozialer Identitäten ist dabei die strikte De-Thematisierung nicht-türkischer Identifizierungen und Sprachen oder nicht-sunnitisch-muslimischer religiöser Positionen.

Seit den 2000er und verstärkt ab den 2010er Jahren wurden bildungspolitische Entwicklungen unter der Regierung der (bis heute amtierenden) AKP sichtbar, die auf eine Öffnung und Pluralisierung der jahrzehntelangen strikten nationalstaatlichen, monokulturellen und -lingualen Ausrichtung von staatlich organisierter Bildung hindeuteten. So weist etwa Kenan Çayır darauf hin, dass erstmalig in der Geschichte der Republik „discussions have opened about previously taboo subjects and about different identities and demands“ (Çayır 2014: 4). Im Rahmen dieser Entwicklungen wurde etwa im Jahr 2012 das Schulfach *Nationale Sicherheit* (*Milli Güvenlik*, vgl. Kancı/Altınay 2007), das von Militäroffizier*innen geleitet wurde, und ebenso, wie bereits erwähnt, 2013 der Schüler*innenschwur abgeschafft. Auch wurde

² Die Bezeichnung ‚kemalistisch‘ verweist auf die nationalen Vorstellungen, die Staatsgründer Mustafa Kemal (1881-1938) vertrat, dem 1934 der Beiname Atatürk, Vater der Türk*innen, verliehen wurde.

auf die langjährigen Forderungen der kurdischen Bewegung³ reagiert, nicht-türkischen Sprachen mehr Rechte einzuräumen, so z.B. Unterricht in der Erstsprache Kurdisch⁴ zu legalisieren. Seit 2002 sind private Kurdischkurse gesetzlich erlaubt, seit 2012 existiert das Wahlpflichtfach *Lebende Sprachen und Dialekte (Yaşayan Diller ve Lehçeler)*. Auch Studiengänge zu kurdischer Sprache und Literatur wurden an einigen Universitäten eingerichtet, wie etwa 2010 an der Artuklu-Universität Mardin (Derince 2013). Diese Entwicklungen werden jedoch oftmals als unzureichende Zugeständnisse kritisiert, die oft aufgrund von bürokratischen Hürden de facto nicht umgesetzt werden können und die nur oberflächlich auf die Forderungen von Seite kurdischer Akteur*innen reagieren (ebd.; Zeydanlıoğlu 2014). Von Regierungsseite werden diese Sprachpolitiken zudem als notwendige Schritte dargestellt „to free the Kurdish people from the Kurdish movement, an attempt to depoliticize Kurdish language by decoupling it from the Kurdish political struggles“ (Derince 2013: 2). Zugleich wird sichtbar, dass angesichts dieser angestoßenen Veränderungen auch Befürchtungen größer werden, dass diese vorsichtigen Öffnungen in pädagogischen wie anderen gesellschaftlichen Feldern die Aufrechterhaltung einer distinkten ‚türkischen Identität‘ bedrohen würden: Somit ist es in den Transformationsprozessen „not only the minority groups who are concerned about being unable to preserve their identities and cultural values, but also the historically dominant groups that represent the majority in political terms“ (Çayır 2014: 3).

Insbesondere in den letzten fünf Jahren hat die amtierende Regierung unter der AKP ihren religiös-konservativen Kurs in das Bildungssystem fließen lassen, der sich zentral auf islamische Wurzeln beruft und anti-kemalistisch argumentiert. Das Motiv der Bedrohung im politischen Narrativ hat sich in diesem Kontext besonders gravierend im Nachgang des Putschversuchs im Sommer 2016 gezeigt, der auch auf den schulischen Sektor enorme Auswirkungen hatte:

„When Turkey’s teachers returned to school in September 2016, they found their numbers decimated by expulsions, more than half their textbooks gone, and some 2250 educational institutions sealed off. An alleged 13,000 tons of textbooks were scrapped and the rest expunged of ‘terrorist’ content.“ (Kandiyoti/Emanet 2017: 873)

Das Bedrohungsnarrativ verstärkt sich noch mit der Wiederaufnahme der Kämpfe zwischen der *Arbeiter*innenpartei Kurdistans PKK (Partiya Karkerên Kurdistan)* und dem türkischem Militär 2015 nach einem vier Jahre zuvor deklarierten Friedensprozess. Im Bildungssystem schlagen sich diese politischen Entwicklungen zum Beispiel in der Anfang 2017 hastig verabschiedeten Curriculumsveränderung nieder, die etwa Werteerziehung (*değerler eğitimi*, vgl. ERG 2017: 90) im Sinne nationaler Prinzipien einführt, oder auch das Datum des Putschversuches, den 15. Juli 2016, als Gründungsmoment der ‚neuen Türkei‘ (*yeni Türkiye*) zu installieren versucht (Kandiyoti/Emanet 2017).

³ Die ‚kurdische Bewegung‘ in der Türkei kann als heterogenes, sich über die Jahrzehnte verschiebendes diskursives Konstrukt pro-kurdischen politischen Aktivismus‘ gegen staatlich-nationalistische Politiken verstanden werden, das die Idee kurdischer Identität zum zentralen Referenzpunkt nimmt. Die kurdische Bewegung formierte sich in den 1960er Jahren in linkspolitischen und intellektuellen Kreisen mit eigenen kurdisch-nationalistischen Ideen und erlangte internationale Sichtbarkeit durch den Konflikt zwischen der PKK und dem türkischen Militär ab 1984. Vgl. genauer zur Entwicklung der kurdischen Bewegung in der Türkei Güneş (2012).

⁴ In der Türkei werden vor allem zwei kurdische Dialekte gesprochen: Kurmanci und Zazaki, wobei ersterer sehr viel weiter verbreitet ist als letzterer. Wenn ich in dieser Arbeit von ‚Kurdisch‘ oder ‚kurdische Sprache‘ spreche, schließe ich beide Dialekte ein.

Diese skizzenhaften Ausführungen weisen darauf hin, dass Schule und Staat in der Türkei als eng miteinander verkoppelt zu verstehen sind und Bildung bisweilen einen gesellschaftlichen Kampfplatz (ebd.) darstellt, an dem versucht wird, mit spezifischen Vorstellungen dessen, wer zur nationalen Gemeinschaft gehört, auf die heranwachsenden Generationen einzuwirken. Vor dem Hintergrund einer solchen historisch gewachsenen und auch aktuell wirksam bleibenden Verwobenheit von Schule und Nationalstaat untersuche ich in dieser Arbeit Subjektwerden unter Bedingungen von symbolischen nationalstaatlich gerahmten In- und Exklusionsverhältnissen. Konkret steht in der vorliegenden Arbeit die Frage im Fokus, wie Subjekte, die innerhalb der nationalen Ordnung als ‚Andere‘ konstruiert werden, da sie dem Ideal der ‚türkischen Schüler*in‘ qua ihrer selbst- und/oder fremdgeschriebenen Positionierung als ‚kurdisch‘ nicht entsprechen (können), am und durch den Ort Schule ein Verständnis von sich selbst und der Welt entwickeln und sich zu sich selbst und der Welt in ein Verhältnis setzen. Sie untersucht damit die Wirkung machtvoller Zugehörigkeitsordnungen, d.h. Zusammenhänge „der symbolischen, kulturellen, politischen und biographischen Einbeziehung und Ausgrenzung von Individuen“ (Mecheril 2016: 18) aus der Perspektive jener, die durch sie marginalisiert werden. Anhand von bildungsbiographischen Selbstauskünften junger kurdisch positionierter bzw. sich positionierender Frauen in Istanbul analysiere ich, wie diese im Sprechen über die eigene Schulbiographie In- und Exklusion in das national gefasste ‚Wir‘ verhandeln und wie sie sich über dieses Sprechen als Subjekte konstituieren. Die subjektive Erfahrung, nicht Teil der nationalen mehrheitsgesellschaftlichen Wir-Gruppe zu sein, wird dabei also nicht als aus individuellen Konstellationen resultierend verstanden, sondern als Produkt gesellschaftlicher Strukturen.

Aufgrund staatlicher Einschränkungen der wissenschaftlichen Wissensproduktion unter dem bis in die 1990er Jahre wirkmächtigen Paradigma der Leugnung von kurdischen Positionen ist ein Großteil der – zumeist geschichtswissenschaftlich, politikwissenschaftlich, soziologisch oder ethnologisch verorteten – Forschungsarbeiten zur politischen und sozialen Situation kurdisch positionierter Menschen in der Türkei erst in den letzten dreißig Jahren entstanden. Im Lichte der hegemonialen Diskurse, welche politische Aktivitäten kurdischer Akteur*innen als rückständige Politiken, Separatismus oder Terrorismus klassifizierten, galt diese Art der Forschung lange Zeit als unerwünscht: „[This] created barriers for researchers by preventing them from questioning the ‘official’ representation of the Kurds in the state and popular media discourses or from engaging with the pertinent questions of Kurdish identity“ (Güneş 2012: 8). Während angesichts der Politiken der Annäherung seit den 2000er Jahren besonders auch kritische Forschung entstand, wird diese Art der akademischen Wissensproduktion und wissenschaftliche Freiheit insbesondere seit dem Putschversuch im Sommer 2016 massiv reguliert (vgl. Abbas/Zalta 2017).

Erziehungswissenschaftliche bzw. bildungsbezogene Studien, die ihren Fokus auf die Situation marginalisiert positionierter Schüler*innen im türkischen Schulsystem legen, stellen jedoch auch vor diesem einschneidenden Ereignis ein unterbeforschtes Feld dar. Obschon in Einführungstexten etwa zum türkischen Bildungssystem immer wieder auf dessen stark nationalistische Ausrichtung und fehlende Berücksichtigung nicht-türkischer Sprachen, Geschichten und Subjektpositionen Bezug genommen wird (Gök 2007; Nohl 2008) und zudem etwa eine Reihe an Analysen zu Bildungsinhalten und -materialien vorliegen, die dies bestätigen (Çayır 2014; Ceylan/Irzık 2004; Ceylan 2005; Kancı/Altınay 2007; İnce 2018; Copeaux 2011), sind Erfahrungen, die kurdisch positionierte Schüler*innen am Ort der türkisch-nationalen Schule machen, und deren Auswirkungen auf Selbst- und Weltverständnisse bisher

kaum in den wissenschaftlichen Blick geraten. Jene Studien, die sich diesem Thema annehmen (Coşkun et al. 2011; Şahin Fırat 2010), können zwar wichtige Anhaltspunkte zur rassistischen Strukturierung und zu diskriminierenden Praxen am Ort Schule geben sowie herausstellen, wie marginalisierte Schüler*innen (nicht) mit ihnen umgehen (können). Inwiefern sich diese Erfahrungen jedoch in die Subjekte einschreiben und fortwirken, angeeignet und umgedeutet werden, kurz: wie sie sich darauf auswirken, wie sich Subjekte – auch nach Beendigung der Schulzeit – zu sich selbst und der Welt ins Verhältnis setzen (können), stellt ein Forschungsdesiderat dar, zu dessen Bearbeitung die vorliegende Studie beitragen möchte.

Anliegen und Erkenntnisinteresse

Den Zusammenhang von Nationalstaat, Schule und Subjekt bearbeite ich mittels zweier theoretischer Perspektiven.⁵ Dabei wird das Verhältnis zwischen dem türkischen Nationalstaat und den ‚kurdischen Anderen‘ über den Begriff ‚*outsiderness*‘ konzeptualisiert, um damit symbolische In- und Exklusionsverhältnisse im Nationalstaat zu fassen. Ausgehend von figurationssoziologischen Überlegungen und diskurstheoretischen Zuspitzungen gehe ich von einer konstitutiven Abhängigkeit des Selbstverständnisses und der Legitimation der nationalen Wir-Gruppe (der Gruppe ‚nationaler insider‘) von jenen, die nicht (fraglos) dazugehören, aus. In Anlehnung an Özlem Göner (2017) nutze ich den Begriff *outsiderness*, um Zugehörigkeit als streng relationales Phänomen von In- und Exklusion zu betrachten.

Zugleich nehme ich mit Blick auf die Kategorie ‚Nation‘ spezifische Ein- und Ausschlüsse in den Blick, nämlich solche, die natio-ethno-kulturell codiert sind. Der Begriff natio-ethno-kulturell, der auf die Diffusität und fehlende Trennschärfe zwischen den Konstrukten ‚Nation‘, ‚Ethnizität‘ (oder in seiner essentialisierten Form, ‚Rasse‘) und ‚Kultur‘ verweist, wurde von Paul Mecheril insbesondere für die Analyse migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse in der BRD entwickelt (Mecheril 2003a: 23ff.). Angesichts der oben skizzierten und in den folgenden Kapiteln zu entfaltenden Arbeit übergehendem Bezugnahmen auf diese Kategorien für die In- und Exklusion in das Konstrukt des Nationalstaats Türkei, halte ich die Bezeichnung natio-ethno-kulturell auch für den Kontext der vorliegenden Studie für eine gewinnbringende analytische Perspektivierung. Nationen müssen somit als Konstrukte verstanden werden, die sich über natio-ethno-kulturell codierte Grenzziehungen verwirklichen.

In diesen Perspektivierungen liegt meines Erachtens das Potenzial, die Dualität von Staat und Gesellschaft aufzubrechen, die in sozialwissenschaftlichen Analysen oft bemüht wird, um das Verhältnis von türkischem Staat und sozial marginalisierter Gruppe kurdisch positionierter Menschen zu konzeptualisieren. Zu beobachten nämlich ist, dass „[the] state is referred to as if it were a unitary and hegemonic actor, Kurds as if they were a coherent group, and the relationship between them as one of oppressor and victim“ (Watts 2013: 29). Eher als dieses Binär zum Ausgangspunkt zu nehmen, werden in der vorliegenden Arbeit *Prozesse*

⁵ Ein wichtiger Entstehungszusammenhang für die vorliegende Arbeit ist das Promotionskolleg *Kulturen der Partizipation* an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg gewesen, im Rahmen dessen das Potenzial von Partizipation als sozialwissenschaftlichem Theoriebegriff ausgelotet werden sollte. Während ich mich schlussendlich dazu entschieden habe, nicht mit dem Partizipationsbegriff zu arbeiten, sondern auf andere Analysekonzepte zurückzugreifen, kann die vorliegende Arbeit jedoch insofern auch zur wissenschaftlichen Diskussion im Forschungsfeld ‚Partizipation‘ beitragen, da sie mit ihrem Fokus auf In- und Exklusionsverhältnissen im Nationalstaat ebenfalls Fragen nach legitimer und weniger legitimer Teilnahme und Teilhabe am nationalen Wir sowie subjektiven Verarbeitungen von Nicht-Partizipation untersucht.

der Dichotomisierung innerhalb der Zugehörigkeitsverhältnisse im türkischen Nationalstaat aus diskurs- und rassismustheoretischer Perspektive in den Blick genommen. Diskurse können mit Michel Foucault verstanden werden als Praktiken, die „systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (Foucault 1981: 74). In diesem Sinne bilden Diskurse nicht einfach soziale Wirklichkeit ab, sondern bringen sie auf eine bestimmte Weise hervor. Zugleich regulieren sie machtvoll, welches Wissen zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt Gültigkeit besitzt, und was demgegenüber nicht sag- oder denkbar erscheint. Auch Rassismus wird im Rahmen dieser Arbeit als machtvoller ideologischer Diskurs und soziale Praxis der Klassifizierung von Menschen verstanden (Hall 2000a: 7), mittels derer „bestimmte Gruppen von Zugang zu materiellen oder symbolischen Ressourcen“ (ebd.) ausgeschlossen werden. *Race* ist damit keine Tatsache, die dem Diskurs vorgelagert wäre, vielmehr bringt der Diskurs des Rassismus *race* als diskursive Kategorie erst hervor. Im Anschluss an diese theoretische Weichenstellung rückt dann in den analytischen Fokus, wie und inwiefern in der Grenzziehung zwischen Zugehörigen und Nicht-Zugehörigen zur nationalen Gemeinschaft auf ethnierte, kulturalisierte und beizeiten auch rassifizierte Verständnisse von ‚türkisch‘ und ‚kurdisch‘ zurückgegriffen wird.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit sind die nationalstaatlich gerahmten, sich über Unterscheidungspraktiken mit Bezug auf Nation, Ethnizität (‚Rasse‘) und Kultur realisierenden, symbolische wie materielle Grenzziehungen hervorbringenden In- und Exklusionsverhältnisse nun insofern von Bedeutung, als dass sie Kontexte darstellen, in denen Subjekte Selbst- und Weltverständnisse ausbilden. Sie stellen damit machtvolle Zusammenhänge dar, in denen Individuen zu bestimmten Subjekten (gemacht) werden. Um das Verhältnis von gesellschaftlichen Ordnungen und Subjekten theoretisch zu konzeptualisieren, werden in dieser Arbeit Judith Butlers subjektivierungstheoretische Überlegungen (Butler 2001; 2006) zum analytischen Ausgangspunkt genommen. Unter dieser Perspektive kommen Fragen danach in den Blick, welche Formen des Subjektseins als legitim und wünschenswert gelten und welche ausgeschlossen bzw. an die Ränder des sozial Anerkennbaren gedrängt werden. Mit Butler sind Subjekte nicht ‚einfach gegeben‘ und stehen gesellschaftlichen, machtvollen Ordnungen äußerlich gegenüber. Vielmehr werden sie selbst im Rahmen machtvoller Diskurse konstituiert, indem sie zwar unter diese unterworfen werden, zugleich jedoch in dieser Unterwerfung eine soziale Existenz erhalten. Subjektivierung, so schreibt Butler, „besteht eben in dieser grundlegenden Abhängigkeit von einem Diskurs, den wir uns nicht ausgesucht haben, der jedoch paradoxerweise erst unsere Handlungsfähigkeit ermöglicht und erhält“ (Butler 2001: 8). Mit der subjektivierungstheoretischen Anlage wählt die Arbeit einen theoretischen Zugang, der in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Forschung als Perspektive zur empirischen Untersuchung gesellschaftlicher Differenzverhältnisse bereits gewinnbringend genutzt wurde (Rose 2012a; Velho 2016; Kleiner 2015; Buchner 2018). Er verspricht Einsichten in Prozesse der Subjektconstitution gesellschaftlich marginalisierter Subjekte, in denen diese nicht einfach unter gesellschaftliche Ordnungen etwa des Rassismus, der Heteronormativität oder des Ableismus unterworfen werden, sondern diese „vielmehr in individuelles Tun und Erfahrungen transformiert und über Erfahrungen und durch das Tun angeeignet [werden]“ (Mecheril/Rose 2014: 135). Subjekte sind in diesem Sinne „Subjekte *der* Macht (wobei der Genitiv sowohl das ‚Zugehören‘ zur Macht wie die ‚Ausübung‘ der Macht bezeichnet)“ (Butler 2001: 18, Herv. i. O.).

Das empirische Material, das im Rahmen dieser Arbeit subjektivierungstheoretisch gelesen wird, sind (schulbildungs-)biographische Texte von als ‚Kurdinnen‘ adressierten

Frauen⁶ im Alter von 18 bis 24 Jahren. Diese wurden mittels biographischer-narrativer Interviews (Schütze 1983) zwischen 2016 und 2017 in Istanbul generiert. Mit der Entscheidung für Schulbildungsbiographien von Personen, die sowohl in Bezug auf die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnung als auch in Bezug auf die Geschlechterordnung deprivilegiert positioniert sind, nimmt diese Untersuchung insofern einen Perspektivwechsel gegenüber vorliegenden türkeibezogenen Studien vor, als dass die türkisch-nationale Schule mit ihren Normalitätskonstruktionen und Differenzaufrufungen explizit aus einer marginalisierten Perspektive in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gestellt wird.⁷ Damit liegt der Untersuchung eine empirische Materialart zugrunde, die es nicht nur erlaubt, erzählte Praktiken und Mechanismen des gesellschaftlichen Ein- und Ausschlusses etwa auf schulinstitutioneller Ebene, sondern vor allem auch jene Prozesse in den Blick zu nehmen, in denen Erfahrungen etwa rassistischer Gewalt oder des ‚Zur-(nationalen-)Anderen-gemacht-Werdens‘ biographisch verarbeitet sowie in der Interviewsituation auf eine bestimmte Weise aufgerufen und eingeordnet werden. Damit werden Biographien zu sprachlichen Konstruktionen, die einerseits daraufhin befragt werden können, wo und inwiefern in ihnen die Wirkmächtigkeit gültiger sozialer Normen und Ordnungen sichtbar wird, und andererseits, inwiefern diskursives Wissen herausgefordert, transformiert, umgedeutet oder unterwandert wird bzw. werden kann (vgl. Butler 2006: 28ff.; Rose 2012b).

Zwar stellen Interviews durchaus eine etablierte Methode in jenem relativ kleinen Forschungsfeld dar, das sich mit Bildung und Differenz, und hier insbesondere natio-ethno-kulturell codierter Differenz, in der Türkei beschäftigt (Coşkun et al. 2011; Şahin Fırat 2010; Can et al. 2013). Während diese Studien jedoch zumeist mit leitfadengestützten Interviews arbeiten sowie in ihrer Auswertung inhaltsanalytisch vorgehen, erlaubt der hier verwendete biographische Forschungszugang eine deutlichere Fokussierung auf den Einzelfall und eine Re-Konstruktion hinsichtlich des analytischen Interesses der Untersuchung an Subjektkonstitutionsprozessen marginalisierter Positionierter innerhalb der nationalstaatlichen Ordnung. Das spezifische Potenzial von Biographien für die Analyse von Subjektkonstitution sowie methodologische und methodische Implikationen der Verknüpfung von Biographie mit Diskurs und Subjektivierung werden noch herzuleiten sein.

Die vorliegende Arbeit verfolgt nun ein doppeltes Erkenntnisinteresse: ein konkretes, auf die spezifischen empirischen Texte abzielendes sowie ein allgemeines, auf die Ebene des Zusammenhangs von Subjekt und gesellschaftlichen Ordnungen (sowie ihrer Vermitteltheit durch die Institution Schule) abzielendes Erkenntnisinteresse. Hinsichtlich ersterem interessieren mich drei aufeinander bezogene Fragen. So frage ich,

- (1) als welche Subjekte sich die von mir befragten Frauen im Sprechen über ihre (Schulbildungs-)Biographie hervorbringen,
- (2) inwiefern bzw. auf welche Weise in ihren lebensgeschichtlichen Konstruktionen rassistisch vermittelte symbolische Ein- und Ausschlüsse in ein bzw. aus einem nationalen

⁶ Dass ich von ‚Frauen‘ spreche verweist im Kontext dieser Studie darauf, dass ich die Personen, mit denen ich Interviews geführt habe, als weiblich gelesen und auch so adressiert habe. Die Kategorie ‚Frau‘ ist dabei als soziale Konstruktion zu verstehen, durch die zugleich auch innerhalb dieser Studie die hegemoniale binäre Logik von bestehenden Geschlechterverhältnissen aktualisiert wird.

⁷ Während ich zu Beginn des Forschungsprozesses stärker die Verwobenheit von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit und Geschlecht zu untersuchen beabsichtigte, musste ich meinen Fokus im Laufe des Prozesses eingrenzen, sodass schlussendlich Geschlecht nicht systematisch, sondern punktuell analytisch berücksichtigt wird.

Einleitung

- Wir relevant gesetzt werden und in welches Verhältnis sich die Subjekte zu ihnen setzen (sowohl erzählte als auch situativ-performative Ins-Verhältnis-Setzungen) und
- (3) welche Rückschlüsse in Bezug auf bildungsinstitutionelle Praktiken der Verhandlung ebendieser symbolischen Ein- und Ausschlüsse die Interviewtexte erlauben.

Angeleitet durch diese Fragen arbeite ich einzelfallbezogen unterschiedliche Formen subjektiver Verhandlungen von *outsiderness* heraus, d.h. unterschiedliche Formen, wie sich Subjekte zu gesellschaftlichen Ordnungen, hier insbesondere natio-ethno-kulturell codierten symbolischen In- und Exklusionsverhältnissen, in ein Verhältnis setzen (können) sowie die Bedingungen und Effekte dieser In-Verhältnis-Setzungen. Ich gehe davon aus, dass meine Analyse jedoch nicht nur über diese konkreten Subjektkonstitutionen und Formen subjektiver Verhandlungen, die sich anhand der Interviewtexte zeigen lassen, Aufschluss geben können, sondern dass über sie auf einer übergeordneten Ebene Aussagen getroffen werden können, die über diesen konkreten Zusammenhang hinausgehen. Auf dieser Ebene bezieht sich mein – an dieser Stelle recht offen formuliertes – Erkenntnisinteresse auf eine genauere Beschreibung von Subjektconstitution unter Bedingungen von *outsiderness*. Die konkreten empirischen Analysen und herausgearbeiteten Formen subjektiver Verhandlungen gilt es dementsprechend daraufhin zu befragen,

- (4) welche Hinweise ich durch das Bearbeiten der ersten drei Fragen darauf erhalte, welche Begriffe, Konzepte oder Dimensionen produktiv sind, um Subjektwerden unter Bedingungen von *outsiderness* genauer zu erfassen.

Mit dem so ausgewiesenen Erkenntnisinteresse macht sich die vorliegende Arbeit einerseits zum Ziel, das Wirken gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse auf Einzelsubjekte⁸ in einem spezifisch historisch situierten Kontext sowie in einer spezifischen Institution, der Schule, zu untersuchen und zugleich die theoretische Sprache für die Analyse ebensolcher Subjekt-Ordnung-Relationen weiter auszuschärfen. Die Untersuchung wird somit von einem machtkritischen Anliegen getragen, das sich in ihrem Gegenstand (Subjektwerden unter Bedingungen machtvoller In- und Exklusionsverhältnisse), den gewählten theoretischen (diskurs- und subjektivierungstheoretischen) Zugängen sowie der methodischen Umsetzung (den biographischen Perspektiven Betroffener) widerspiegelt. Mit dem Ziel, gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse in ihren Bedingungen und Konsequenzen zu analysieren und ihre Wirkmächtigkeit auf die Selbstverständnisse sowie Lebenssituationen und -chancen von Einzelsubjekten freizulegen, schließe ich mich einem Kritikverständnis an, das im Rahmen der deutschsprachigen kritischen Migrationsforschung formuliert wurde. Diese plädiert für einen normativen Maßstab kritischer Forschung und damit für ein epistemisches Engagement (Mecheril et al. 2013: 45), das im Aufzeigen dessen besteht, „was Menschen im Hinblick auf die Möglichkeit einer freieren Existenz behindert, degradiert und entmündigt“ (ebd.: 43).

⁸ Mit der diskurstheoretischen Ausrichtung konzentriert sich die Arbeit auf die Analyse von nationalstaatlich gerahmten Macht- und Ungleichheitsverhältnissen auf der Ebene des Diskursiven. Wichtig ist jedoch anzumerken, dass sich der Nationalstaat nicht auf das Diskursive reduzieren lässt, sondern zugleich eine materialistische Ebene aufweist. So ist gerade die Geschichte kurdisch positionierter Menschen in der Türkei in hohem Maße von direkter staatlicher Gewalt (etwa Vertreibung, Verfolgung, Folter) und Auseinandersetzung mit dem Staat (etwa die Kämpfe der kurdischen Bewegung mit dem türkischen Militär seit den 1980er Jahren) gekennzeichnet. Der Forschungszugang der vorliegenden Untersuchung über Interviews erlaubt es, diese Formen von Gewalt dann in ihrer diskursivierten Form zu untersuchen.

Im Fall der vorliegenden Forschung wurde mein Interesse an Bildung und sozialer Ungleichheit im konkreten empirischen Kontext Türkei angestoßen während eines zweisemestrigen Studienaufenthalts 2012/13 an der Boğaziçi-Universität in Istanbul. Neben den dortigen (erziehungs-)wissenschaftlichen Seminaren und gesellschaftlichen Diskursereignissen wie den Geziprotesten 2013 und später seit 2015 den militärischen Einsätzen in den kurdischen Provinzen, in denen gesellschaftliche und nationale Grenzziehungen in ihrer Gewaltbarkeit besonders sichtbar wurden, waren es vor allem der Austausch mit unterschiedlich positionierten Freund*innen vor Ort sowie Gespräche auf Reisen in die kurdischen Provinzen, über die sich mein Interesse an individuellen Perspektiven auf die gesellschaftlichen Strukturen formierte. Auf all diesen Ebenen zeigte sich deutlich, dass die Frage nach kurdischen Positionierungen innerhalb der Gesellschaft der Türkei ein umkämpftes Feld darstellt, das eine lange Geschichte hat, hoch politisiert ist und bisweilen in Sprachlosigkeit mündet. Anstoß für meine wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Forschungsfeld Bildung und soziale Ungleichheitsverhältnisse in der Türkei war schließlich meine qualitativ-empirische Masterarbeit (Hoppe 2014), in deren Erarbeitung sich mir die Rolle von formaler Bildung in der Aufrechterhaltung von diskriminierenden gesellschaftlichen Strukturen gegen kurdische Subjektpositionen (wie gegen eine Vielzahl anderer Identitätskategorien) noch einmal aus der Perspektive kritischer Forschungen zeigte.

Versteht man Kritik mit Michel Foucault als ein bestimmtes Verhältnis, das man „zu dem [einnimmt, MH], was existiert, zu dem, was man weiß, zu dem, was man macht, ein Verhältnis zur Gesellschaft, zur Kultur, ein Verhältnis zu den anderen auch“ (Foucault 1992a: 8), so besteht der kritische Impetus dieser Arbeit darin, die (etwa schulinstitutionellen, aber auch außerschulisch-alltäglichen) Manifestationen und subjektproduktiven Effekte von Macht und Herrschaft sichtbar und kritisierbar zu machen.

Forschung in globalen Macht- und Herrschaftsverhältnissen

Mit der vorliegenden Studie möchte ich zur Weiterentwicklung besonders zweier Forschungsfelder beitragen: einerseits zum Forschungsfeld Bildung und Differenz, bzw. Schule und Rassismus in der Türkei, und andererseits zur erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung zu Subjektivierung unter Bedingungen gesellschaftlicher Differenzverhältnisse. Der angestrebte wissenschaftliche Zugewinn auf diesen beiden unterschiedlichen Ebenen verlangt meines Erachtens nach einer Klärung der Frage, wie jene theoretischen Erkenntnisse, die mit Bezug auf das situierte Forschungsfeld ‚Erfahrungen von natio-ethno-kulturell codierter Marginalisierung im nationalstaatlichen Kontext Türkei‘ generiert wurden, hinsichtlich einer allgemeineren Bedeutsamkeit über diesen konkreten empirischen Kontext hinaus einzuordnen sind. Insbesondere für den empirischen Kontext Türkei habe sich laut Murat Ergin eine Praxis etabliert, die Türkei in bestehenden Analysen als Ausnahmefall einzuführen: Sie werde in Forschungsarbeiten allzu oft eingeordnet als „exceptional country, with a unique history of modernization, a unique democracy, and a unique identity“ (Ergin 2017: 15). Nun könnte diese Beobachtung so interpretiert werden, dass die Partikularitäten eines spezifischen empirischen Forschungskontextes auszuweisen, Teil sorgfältiger wissenschaftlicher Analyse und nicht unbedingt problematisch sei. Bezogen auf globale Repräsentationsverhältnisse innerhalb akademischer Diskurse muss diese Praxis jedoch dort als problematisch verstanden werden, wo sie sich als Teil einer internationalen akademischen Arbeitsteilung zeigt. In die-