

(De-)Thematisierungsweisen von Bildungsausschlüssen an der Grenze zur EU

Oder: Zum Schweigen über Rassismus im europäischen Grenzregime

Ellen Kollender

Die zu Beginn der 2010er Jahre vor allem in Folge des Syrienkrieges zunehmende Fluchtmigration hat innerhalb der EU zu einer verstärkten Thematisierung und Adressierung der hieraus resultierenden Dynamiken in (trans-)nationalen Bildungsräumen geführt. Unter anderem im Kontext des *EU-Türkei-Abkommens* (Europäischer Rat 2016) wurden zahlreiche Bildungsprojekte auf den Weg gebracht, die auf eine stärkere Bildungsteilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung abzielen (vgl. auch Europäische Kommission 2023). Diese Bemühungen haben allerdings in den letzten Jahren nur bedingt zu einer Verbesserung der Bildungssituation an der Grenze zur EU, im Sinne einer Einlösung des Rechts auf (diskriminierungsfreie) Bildung für alle Kinder und Jugendliche, beigetragen. Während in der Türkei über ein Drittel der hier registrierten geflüchteten Kinder und Jugendlichen im schulfähigen Alter aktuell keine Schule besuchen (Unicef 2019), zeichnen sich vor allem in den Camps an der innereuropäischen Grenze gravierende Bildungsausschlüsse ab. Laut einer Studie der NGO Refugee Support Aegean wird Kindern, die sich in den Camps in Griechenland aufhaltend, ihr Recht auf (Schul-)Bildung weitgehend verwehrt (vgl. RSA 2021). Neben asylpolitischen Regelungen und hieraus resultierenden Barrieren beim Zugang zur Schule stellen sich hier Lehrkräfte und Eltern dem Schulbesuch der Kinder zum Teil regelrecht in den Weg (vgl. ebd.). Diese Bildungsausschlüsse werden gestützt durch das Beharren der EU-Kommission auf eine »kontrollierte Massenunterbringung« von geflüchteten Menschen an den EU-Außengrenzen. Laut des Memorandums des neu gebauten Hotspots auf der Insel Lesbos sollen Bildungsmaßnahmen für hier lebende Kinder langfristig innerhalb des Camps, das heißt fernab des regulären Schulsystems, organisiert werden (vgl. Europäische Kommission 2021a).

Entlang der Kategorie des Fluchthintergrundes – in Intersektion mit weiteren ungleichheitsrelevanten Kategorien wie Nationalität, Religion, Alter, Behinderung und Geschlecht – entscheidet sich an der Grenze zur EU nicht nur, wem eine Kind-

heit zusteht und welche Kinder als (besonders) schützenswert gelten. Entlang dieser Kategorien entscheidet sich auch, ob und für welche Kinder das Recht auf (diskriminierungsfreie) Bildung einlösbar ist. Rassistische Logiken spielen hierbei eine zentrale Rolle. Sie begründen ungleiche Zugangs- und Beteiligungsmöglichkeiten zum und im formalen Schulsystem (vgl. u.a. Uptin/Wright/Harwood 2013; Tikly 2004) und schreiben sich in Bildungsinstitutionen in Form eines »heimlichen Lehrplans« (Quehl 2015), »rassistischen Bias« von Lehrkräften (Boudreau 2020) sowie »monolingualen Habitus« von Schule ein (Gogolin 2008).

In dem im September 2020 von der Europäischen Kommission veröffentlichten *EU-Aktionsplan gegen Rassismus* wird Rassismus als »Problem« (an-)erkannt: »Es ist an der Zeit, dass wir uns die weite Verbreitung von Rassismus und Rassendiskriminierung eingestehen und dagegen vorgehen; es ist an der Zeit, zu prüfen, was wir auf lokaler, nationaler, europäischer und internationaler Ebene tun können« (Europäische Kommission 2020: 1). Im Aktionsplan wird auch die Dimension des »strukturellen Rassismus« (ebd.: 17) angesprochen, bei dem »rassistische und diskriminierende Verhaltensweisen [...] in sozialen, finanziellen und politischen Einrichtungen verankert« sind, »die Einfluss auf die Schaltstellen der Macht und die Politikgestaltung haben« (ebd.: 2). Rassismus wird zudem als »ein globales Problem« (ebd.: 25) verstanden und hieraus abgeleitet, »dass die internen und externen Maßnahmen der EU zur Verhütung und Bekämpfung von Rassismus kohärent sind« und dem »Kampf der EU gegen Rassismus im Rahmen der Zusammenarbeit und des politischen Dialogs mit Partnerländern sowie regionalen und internationalen Organisationen zentrale Bedeutung« zukommt (ebd.: 26).

Welche Rolle spielt dieses Rassismusverständnis der EU, wenn es darum geht, Bildungsausschlüsse von geflüchteten Kindern und Jugendlichen an der Grenze zu thematisieren und zu adressieren? Diese Frage verfolge ich im Rahmen einer dispositivtheoretisch informierten Analyse von politischen Dokumenten zu Bildungsprogrammen und -projekten, die im Kontext der EU-Türkei-Erklärung in den letzten Jahren seitens der EU verfolgt wurden. Entlang erster Ergebnisse dieser Analyse zeige ich, dass die Maßnahmen der EU im Bildungsbereich dazu tendieren, Bildungsausschlüsse vorwiegend technologisch zu bearbeiten. Im Rahmen einer solchen Verwaltung von Bildungsungleichheiten im Sinne neoliberaler Rationalität werden geflüchtete Kinder und Jugendliche primär als Objekte humanitärer Hilfe adressiert, wodurch ihr Recht auf diskriminierungsfreie Bildung ebenso vernebelt wird wie strukturell verankerte Rassismen in der Türkei und im EU-Grenzregime.

Theoretischer Hintergrund

Rassismuskritische und postkoloniale Analysen haben in den letzten Jahren vielfach auf die Ambivalenz hingewiesen, dass im Feld von Bildung und sogenannter

internationaler Entwicklungszusammenarbeit Rassismus kaum zum Thema wird, obwohl diese Arbeit meist in ehemals kolonisierten Ländern, in Grenzgebieten oder Umsiedlungskontexten stattfindet (vgl. u.a. Oddy 2020; Kothari 2006; Hall 1992). Sriprakash, Tikly und Walker (2019) betrachten das Schweigen über Rassismus in diesem Feld als einen äußerst machtvollen und dynamischen Akt der Ausblendung und De-Thematisierung. Im Anschluss an Mills (1997) argumentieren sie, dass das Schweigen über Rassismus von den wirtschaftlichen, politischen und sozialen Strukturen, die dem Gesellschaftsvertrag »westlicher Staaten« zugrunde liegen, erzeugt und gefördert wird: »The silence or ignorance of racism in our field, far from being a passive absence or simply referring to ›not knowing‹, has an *epistemology* that produces and normalises racism as a political system. This is what Mills [...] calls an »epistemology of ignorance« (Sriprakash/Tikly/Walker 2019: 2, Herv.i.O.).

Die hier angesprochene Epistemologie der Ignoranz zeigt sich laut Römhild (2021) auch in der (Nicht-)Thematisierung von (post-)kolonialen Kontinuitäten bei der Verfolgung und Erforschung von EU-Grenz- und Migrationspolitiken. So stehe das politische Agieren im Grenzraum der EU in einer kolonialen und imperialen Tradition (ebd.: 47), die über Konstruktionen von Europa und seinen Anderen im Rahmen aktueller EU-Grenzpolitiken (re-)aktiviert werde. Dabei beschwöre die EU eine »europäische Identität«, bei der eine *weiße* Geschichte von Aufklärung und Moderne, des Christentums, des Säkularismus sowie des Nationalstaats und der Demokratie (sowie der hiermit diskursiv verwobenen Normen) zum Maßstab für gesellschaftliche Entwicklung erklärt wird (ebd.: 46). Indem die EU bestimmte Migrationen, insbesondere aus ehemals kolonisierten Räumen, reguliert und begrenzt, während sie Migrationen aus dem sogenannten Globalen Norden ausdrücklich erlaubt und fördert, werden alte koloniale Muster in der Idee des »europäischen Volkes« (re-)produziert, bekräftigt und normalisiert:

»In Gayatri Spivak's words, ›the West‹ has, in a powerful process of ›othering‹, created a world order in which both ›others‹ and ›the West‹ themselves have been placed in separate, hierarchical positions: a process of ›worlding‹ that has become so powerful precisely because it has succeeded in concealing the history of its production and in naturalising its result – the knowledge of ›Others‹ on which the order of this world is based.« (Römhild 2021: 46)

Dieses gewaltvolle epistemische Überschreiben transnationaler (post-)kolonialer Verflechtungen zeigt sich nach Römhild unter anderem darin, dass aktuelle Migrationsbewegungen in die EU als mehr oder weniger neue, von der europäischen Imperial- und Kolonialgeschichte losgelöste Phänomene betrachtet werden (vgl. ebd.: 49f.). Eine solch (post-)koloniale Amnesie drücke sich auch in der politischen und medialen Konstruktion und Skandalisierung von in die EU geflüchteten Personen als »Fremde« und »Neuankömmlinge« aus (vgl. ebd.: 50ff.). Zudem artikuliere

sich die Entflechtung kolonialer Verflechtungen in Migrationsforschungen, die auf den nationalstaatlichen Kontext als scheinbar einzig politisch relevanten verweisen und damit einem »methodologischen Nationalismus« verhaftet bleiben (Wimmer/Glick-Schiller 2002).

Diese Ausblendung rassistischer Kontinuitäten ist nach Kundnani (2021) mit Neoliberalisierungsprozessen im Globalen Norden eng verwoben. Kundnani fasst den Neoliberalismus als ein originär (kultur-)rassistisches Projekt des europäischen Kolonialismus. Er zeichnet nach, dass die dem Neoliberalismus zugrunde liegende Theorie der kulturellen Evolution auf einer kulturrassistischen Vorstellung basiert. Demnach wurde der Neoliberalismus von seinen Begründer*innen, wie von Friedrich August von Hayek, als ein Projekt des »aufgeklärten, zivilisierten Westens« konzipiert, das dem »unzivilisierten Süden« (ebd.: 9) zu kultureller Entwicklung ver helfe. Diese, dem Neoliberalismus zugrunde liegende rassistische Logik ermögliche es bis heute, symbolische Grenzen und materielle Ausschlüsse in neoliberalen Verhältnissen zu verschleiern sowie die prekären und marginalisierten Positionen all derjenigen zu legitimieren, die vom sogenannten freien Spiel der Kräfte nicht profitieren oder durch dieses ausgebeutet werden:

»The tension between the desire for a universal market order and the anxiety that there are limits to market rule is resolved through a racial idea of culture – as Hayek’s theory of cultural evolution exemplifies. Race enables the limits to the universalization of neoliberalism to be naturalised and dehistoricised.« (Ebd.: 14)

Die hier beschriebenen Verwebungen von Rassismus und Neoliberalismus zeigen sich aktuell nicht nur in staatlichen Praktiken eines sogenannten Integrations- und Migrationsmanagements, die geflüchtete Personen entlang ihrer individuellen Integrationsleistung oder *Employability* kategorisieren und darüber ihre Legitimität, sich in der EU aufzuhalten, bemessen (vgl. u.a. Nzume/Polat 2022; Kollender/Kourabas 2020; Gutiérrez Rodríguez 2003). Auch im transnationalen Bildungsraum zeigt sich die Tendenz einer Verschärfung von (rassistisch begründeten) Bildungsausschlüssen im Rahmen der Emergenz einer »Global Education Industry« (Parreira do Amaral/Steiner-Khamsi/Thompson 2019; vgl. auch Amos/Radtke 2007). Diese zeichne sich dadurch aus, dass (national-)staatliche Bildungsaufgaben zunehmend an inter- und supranationale Organisationen delegiert und Bildungsprozesse verstärkt nach aus der Wirtschaft entliehenen Managementtechniken organisiert und gesteuert werden (vgl. Parreira do Amaral 2010). Zudem rückten Bestrebungen in den Vordergrund, Bildungsinstitutionen und -prozesse mittels stärkerer Steuerung und Evaluation ihres Outputs »effizienter« und »leistungsstärker« zu machen (vgl. ebd.). Im Rahmen dieser Prozesse, so kritische Beobachter*innen, geraten Fragen nach einer umfassenden Ermöglichung diskriminierungssensibler Bildungsteilhabe ins Hintertreffen (vgl. u.a. Çelik et al. 2023).

Vor diesem Hintergrund analysieren Sriprakash, Tikly und Walker unter anderem die *Agenda 2030* der Vereinten Nationen (vgl. Sriprakash/Tikly/Walker 2019: 4). Die hierin formulierten Bildungsziele stellten zwar eine wichtige Orientierung für eine globale Antidiskriminierungspolitik im Bildungsbereich dar. Indem diese Bildungsziele jedoch vorwiegend in neoliberale Indikatoren übersetzt wurden, die primär den Outcome von Bildungsinstitutionen fokussierten, gerieten die diesem zugrunde liegenden Bildungsprozesse sowie die Frage, wie in diesen Prozessen (auch) rassistische Diskurse (subtil) wirken und auf den Outcome von Bildungsinstitutionen und -prozessen Einfluss nehmen, aus dem Blick (vgl. ebd.). Zudem orientierten sich bildungsprogrammatische Antworten auf rassistische Ausschlüsse im transnationalen Bildungsraum vor allem an einem liberalen Interkulturalismus (»liberal interculturalism«) oder kosmopolitischen Internationalismus (»cosmopolitan internationalism«, ebd.: 3). Hierauf basierende Bildungsmaßnahmen der Vereinten Nationen, so zeichnen die Autor*innen nach, bestehen primär aus Ansätzen des »interkulturellen Dialogs« oder der Friedens- oder Menschenrechtserziehung. Diese knüpften an einen allgemein egalitären Duktus der Vereinten Nationen an, der allerdings nur bedingt dazu beitrage, die nach dem Zweiten Weltkrieg fortbestehenden rassistisch begründeten Bildungsungleichheiten anzuerkennen und aufzubrechen (vgl. Amrith/Sluga 2008: 260). Vielmehr konnten sich hierüber neue, vermeintlich zulässige Narrative der Differenz etablieren, die nachhaltig dazu verhalfen, Machtasymmetrien im globalen System zu verschleiern und zu verfestigen: »Appeals for the field to be more ›inclusive‹ and ›diverse‹ [...] are often problematic as they celebrate the kindness and generosity of dominant groups towards the Other whilst maintaining the very relations that produce domination« (Sriprakash/Tikly/Walker 2019: 4f.).¹

Die Autor*innen plädieren vor diesem Hintergrund für eine explizite Analyse und Adressierung von Rassismus im globalen Bildungssystem. Diese gelte es darauf zu sensibilisieren, dass sich Rassismus sowohl kontextspezifisch, in (sub-)nationalen und lokalen Bildungssettings und -systemen artikuliert als auch ein globales Phänomen darstellt, das maßgeblich im Rahmen europäischer Kolonialisierung entstanden ist und somit über nationale Grenzen und lokale Kontexte hinauswirkt (vgl. Mills 1997).

1 Dass Vielfalts- und Inklusionsansätze nicht per se mit einem Abbau von rassistischer Diskriminierung verbunden sind, zeigte auch eine Umfrage in 150 (internationalen) Entwicklungshilfeorganisationen zum hierin stattfindenden Umgang mit den Themen Vielfalt, Gleichstellung und Inklusion. In dieser Umfrage gaben 73 % der befragten Personen an, dass ihre Organisation über eine Politik der Vielfalt und Inklusion verfüge. Dennoch berichteten 68 % aller interviewten BIPOC-Personen davon, dass sie und/oder Kolleg*innen im Jahr vor der Befragung Rassismus in der Organisation erlebt haben (vgl. Bond 2021).

Analyseperspektive und -methoden

Welchen Einfluss haben die beschriebenen Dynamiken auf die Bildungssituation von geflüchteten Kindern und Jugendlichen im EU-Grenzregime? Wie werden sich an der EU-Außengrenze vollziehende rassistische Bildungsausschlüsse durch die EU (de-)thematisiert und verhandelt? Diese Fragen diskutiere ich im Folgenden entlang der Analyse von bildungspolitischen Dokumenten (Handlungspläne, Bildungsberichte, Projektbeschreibungen und -evaluationen), die die Bildungssituation von geflüchteten Kindern und Jugendlichen in der Türkei adressieren und von der Europäischen Kommission seit Unterzeichnung des EU-Türkei-Abkommens veröffentlicht wurden.² Die Dokumentenanalyse wird ergänzt durch qualitative leitfadengestützte Interviews mit Vertreter*innen von EU-geförderten, (inter-)nationalen sowie lokalen Organisationen in Istanbul, deren Aktivitäten sich auf die Bildungssituation hier lebender geflüchteter Kinder und Jugendlicher beziehen. Das Material analysiere ich aus dispositivtheoretisch informierter Perspektive (Foucault 1983), basierend auf der Annahme, dass sich im Gesamt der hier zu findenden Äußerungen über Flucht und Bildung ein handlungsleitendes Wissen in Bezug auf geflüchtete Kinder und Jugendliche und ihre Bildungssituation realisiert. Der Datenauswertungs- und Analyseprozess besteht aus einer mehrstufigen Kodierung der Dokumente und transkribierten Interviews, die sich am Kodierparadigma der Grounded Theory orientiert und diskurstheoretisch gewendet wird (Clarke 2012). Parallel werden vergleichende Feinanalysen ausgewählter Text- und Diskursfragmente im Anschluss an die dokumentarische Methode durchgeführt. Dabei fokussiert die Analyse ein sich im Zusammenspiel von Bildungsprogrammen, -projekten sowie den (Selbst-)Verständnissen der Bildungsakteur*innen realisierendes MachtWissen (Foucault 1983) über geflüchtete Kinder und Jugendliche im (trans)nationalen Bildungsraum sowie sich diesbezüglich zu erkennen gebende Konvergenzen, Divergenzen, Ambivalenzen und Leerstellen.

Im Folgenden skizziere ich erste Beobachtungen aus dieser Analyse, mit Fokus auf Praktiken der De-Thematisierung von Rassismus im Diskursraum der EU.

2 Die hier präsentierten Ergebnisse stellen einen Ausschnitt aus dem Projekt »Geflüchtete Kinder und Jugendliche an der EU-Außengrenze: Verhandlungen des Rechts auf diskriminierungsfreie Bildung im Kontext neoliberaler Governance« dar, das ich 2019/20 am Istanbul Policy Center der Sabancı University, gefördert von der Stiftung Mercator, geleitet habe (s. näher hierzu Kollender 2022).

(De-)Thematisierungsweisen von Bildungsausschlüssen an der Grenze zur EU

Mit der Verabschiedung der EU-Türkei-Erklärung im März 2016 wurden neben dem Ausbau von Grenzschutzmaßnahmen auch zahlreiche humanitäre Maßnahmen seitens der EU in der Türkei zur »Bewältigung der Migrationskrise« (Europäischer Rat 2016) auf den Weg gebracht. Diese fokussieren vor allem »Projekte in den Bereichen Gesundheit, Bildung, Infrastruktur, Lebensmittelversorgung und sonstige Lebenshaltungskosten« (ebd.). Hierfür sagten die EU und ihre Mitgliedstaaten der Türkei insgesamt sechs Milliarden Euro zu, wovon bis 2025 circa ein Drittel an bildungsbezogene Projekte in der Türkei transferiert wurde oder wird (vgl. Europäische Kommission 2023).

Die EU-Türkei-Erklärung wurde in den letzten Jahren vielfach kritisch als ein asyl- und sicherheitspolitisches Programm analysiert und diskutiert, das zur Verfestigung des europäischen Grenzregimes beitragen hat. Infolge des sogenannten EU-Türkei-Deals ist ein »unübersichtlicher Prozess« der Rückführung und Aufnahme von Geflüchteten entstanden, der »zu einer umfassenden Aushöhlung grundlegender Rechte von MigrantInnen und Schutzsuchenden« geführt hat (Hänsel 2019: 148f.). So zeigen Baban, Ilcan und Rygiel (2017), dass Geflüchtete durch ihre vorwiegend humanitäre Adressierung im Rahmen der EU-Türkei-Erklärung primär als Objekte humanitärer Hilfe adressiert werden, wodurch sich die EU von ihrer rechtlichen Verantwortung für sich in der Türkei aufhaltende oder festgehaltene geflüchtete Menschen entbinde. Der Fokus auf die humanitäre Unterstützung ermögliche der EU zu behaupten, geflüchteten Menschen in der Türkei Schutz zu gewähren, während sie sicherstelle, dass nur wenige dieser Menschen tatsächlich als »Flüchtlinge mit Rechten« in Europa ankommen: »[...] as objects of humanitarian assistance, rather than refugees, Syrians are not viewed as political subjects who have the right to make claims to rights but rather as victims, who are in Turkey as guests who should be thankful for the ad hoc charity they receive.« (ebd.).

Eine solche Externalisierung der Verantwortung für Schutzsuchende von der EU in die Türkei zeigt sich auch mit Blick auf die von der EU geförderten Maßnahmen im türkischen Bildungssystem. Diese heben zwar auf eine Realisierung des Rechts auf Bildung für schutzsuchende Kinder ab, dies allerdings vorwiegend außerhalb der Europäischen Union, das heißt allein innerhalb türkischer Grenzen. In dem Ende 2021 von der EU-Kommission veröffentlichten *Action Document »for Support to Inclusive Quality Education for Refugees in Turkey«* (Europäische Kommission 2021b) werden primär drei Unterstützungsbereiche fokussiert: (1.) Die Förderung des vom türkischen Bildungsministerium geleiteten Projekts »Promotion Integration of Syrian Kids into Turkish Education System«, das Integrationsmaßnahmen im Bereich der formalen Bildung für Kinder aus Syrien vorsieht; (2.) die finanzielle Unterstützung von syrischen Familien, deren Kinder regelmäßig die Schule besuchen, durch

das von Unicef koordinierte Programm »Conditional Cash Transfer for Education« sowie (3.) die Förderung verschiedener Maßnahmen im nonformalen Bildungsbereich, durchgeführt von lokalen und (inter-)nationalen NGOs (vgl. ebd.). Wie in den Programmbezeichnungen und -beschreibungen zum Ausdruck kommt, richtet sich die EU-Bildungsförderung primär an Kinder und Familien, die aus Syrien in die Türkei geflüchtet sind. Geflüchtete Personen aus anderen Herkunftsländern werden in den EU-Dokumenten zumeist nicht adressiert.

Engführung von Bildungsgerechtigkeit auf Maßnahmen zur Stärkung des »sozialen Zusammenhalts«

In den letzten Jahren hat sich zudem in der EU-geförderten Bildungsarbeit von NGOs und lokalen Bildungsinitiativen ein Fokus auf Maßnahmen herausgebildet, die den »sozialen Zusammenhalt« in der Türkei stärken sollen. Diese Maßnahmen werden in den EU-Dokumenten wiederholt unter dem Begriff *social cohesion* thematisiert. Sie sollen auf zunehmend auch in den Schulen beobachtete Spannungen zwischen türkischer »host community« und geflüchteten Schüler*innen reagieren (Europäische Kommission 2021b: 13). Diesbezüglich wird in den Dokumenten unter anderem von Peer-Mobbing (»peer bullying«, ebd.: 7), Anfeindungen (»hostility«, ebd.), ablehnenden Haltungen (»negative attitudes«, ebd.: 12) und Diskriminierung (»discrimination«, ebd.) berichtet, welche den Schulalltag geflüchteter Kinder prägen. Als Ursache für diese Spannungen wird im Handlungsplan der EU-Kommission die »starke Belastung« der Schulen durch die hohe Zahl von neu zugewanderten Kindern genannt: »Having high population of newly arrived children in schools, creates negative impacts on social cohesion at schools« (ebd.: 8). Es wird hier der Migration in die Türkei ein negativer Einfluss auf den sozialen Zusammenhalt in Schulen zugeschrieben und die von geflüchteten Schüler*innen erfahrene Diskriminierung über die hohe Anzahl der Kinder in den Schulen begründet.

Von einer Stärkung des sozialen Zusammenhaltes verspricht sich die EU nicht nur einen gesellschaftlichen, sondern auch einen wirtschaftlichen Gewinn. So werden die unter der Bezeichnung *social cohesion* verfolgten Maßnahmen als zentrale Grundlage verstanden, »in order to enable children to obtain their right to education and to help maximise their contribution to the Turkish society and economy« (ebd.: 4). Auch in dem im Handlungsplan erwähnten Projekt »Economic and Social Cohesion through VET I and II« (ebd.: 7) wird die Bearbeitung von Bildungsungleichheiten in der Türkei in einen engen Zusammenhang mit wirtschaftlichem Wachstum und sozialem Zusammenhalt gestellt, ohne jedoch zu erläutern, wie sich diese Aspekte gegenseitig bedingen. Zudem wird der Terminus *social cohesion* in keinem der dieser Analyse zugrunde liegenden EU-Dokumente näher definiert; vielmehr bleibt

das Verständnis dieses Begriffs schwammig und somit offen für unterschiedliche Ausdeutungen.

Ein ähnlicher Fokus auf Maßnahmen zur Stärkung des sozialen Zusammenhalts wurde auch für den US-amerikanischen Entwicklungshilfediskurs rekonstruiert. In diesem werden seit Mitte der 1990er Jahre wirtschaftliche Fragen eng mit Fragen des sozialen Zusammenhalts verbunden (vgl. Robertson et al. 2007: 100ff.). Dabei wird die Verantwortung für die Stärkung des sozialen Zusammenhalts in Ländern des sogenannten Globalen Südens, so Robertson und Kolleg*innen, vor allem in die Hände von nichtstaatlichen Akteur*innen wie NGOs gelegt. Dies habe zu einem Rückzug staatlicher Akteur*innen aus der Verantwortung für und Bearbeitung von sozialen Ungleichheiten im Globalen Süden geführt. Zudem fördere der Fokus auf *social cohesion*-Maßnahmen eine individualisierende Thematisierung und Bearbeitung dieser Ungleichheiten. Diese setzten primär bei der Stärkung von Sozialkompetenzen wie Mitgefühl, Altruismus, Respekt und Toleranz an. Demgegenüber gerieten klassistisch, sexistisch, rassistisch und weiterer Machtverhältnisse und soziohistorische Kontexte der so adressierten Ungleichheiten aus dem Blick (vgl. ebd.).

Diese Tendenz drückt sich auch in den analysierten EU-Dokumenten aus. Hier wird das Ziel der Stärkung des sozialen Zusammenhalts im Kontext der Schule vor allem über Maßnahmen verfolgt, die die Begegnung von und den Austausch zwischen Schüler*innen, Eltern und Lehrkräften der sogenannten Aufnahmegesellschaft und neu migrierten Schüler*innen und ihren Eltern fördern sollen. Diesbezüglich heißt es im EU-Handlungsplan unter anderem: »There is need for increased contact and social interaction between parents and teachers of host communities and immigrants« (Europäische Kommission 2021b: 9). Dabei artikuliert sich in den Dokumenten ein Verständnis von Diskriminierung in der Schule, nach dem sich diese ausschließlich aus individuellen Vorurteilen oder abwertenden Einstellungen gegenüber (Migrations-)Anderen speist (»[...] discrimination likely to arise from prejudices and negative attitudes towards individuals' distinct attributes and circumstances«, ebd.: 12). Strukturelle sowie institutionelle Dimensionen von (rassistischer) Diskriminierung werden demgegenüber in keinem der im Kontext der EU-Türkei-Erklärung veröffentlichten Dokumente thematisch.³

Diese Nicht-Thematisierung von Rassismus steht im Kontrast zu zahlreichen Studien, die in den letzten Jahren auf rassistische Praktiken des *Othring* von ge-

3 Zwar wird im hier zitierten EU-Dokument stellenweise auch die ökonomische Armut von vielen in der Türkei lebenden Familien aus Syrien als Einflussgröße auf eine geringe Bildungsbeteiligung der Kinder im Schulsystem benannt (vgl. Europäische Kommission 2021b: 6). Dass die Ursachen für die prekären finanziellen Verhältnisse der Familien nicht nur auf die schlechte wirtschaftliche Situation in der Türkei zurückgehen, sondern auch in der asylrechtlichen Situation der Familien zu finden und somit eng mit europäischen Grenz- und Asylpolitiken verwoben sind, wird in den Dokumenten jedoch nicht erwähnt.

flüchteten Kindern im türkischen Schulsystem hingewiesen haben (vgl. u.a. Çelik/İçduygu 2019; Coşkun/Derince/Uçarlar 2011). Diese Praktiken basieren vielfach auf einer sprachlich, kulturell und religiös-konfessionell homogenen Vorstellung von türkisch-nationaler Identität. Dabei fungiert *race* seit der Staatsgründung der Türkei (1923) als zentrale Unterscheidungslinie bei der Konstruktion nationaler (Nicht-)Zugehörigkeit, wobei »die Koartikulation von *race* und *state* [...] durch das komplexe Verhältnis der Türkei zu jenen westeuropäischen Nationalstaaten« präfiguriert ist, »an denen sich die neuen Staatseliten [...] im Prozess des *nation buildings* orientierten« (Hoppe 2022: 150). So basieren dominante natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen in der Türkei heute einerseits auf einer (kemalistischen) Idee von Modernität, die dem Topos *whiteness* einen zentralen Stellenwert zuweist und mit westlichen Vorstellungen von Modernität und nationaler Identität eng verwoben ist (vgl. ebd.). Andererseits stellen politisch-kulturelle Narrative über die sunnitisch-muslimische Identität der türkischen Gesellschaft aktuell ein zentrales Element nationaler Identitätskonstruktion dar, die sich unter anderem aus einer ablehnenden Haltung gegenüber »dem Westen« konstituiert (vgl. Karapehlivan 2019). Die hieraus resultierenden komplexen Verständnisse von »türkischer Identität« leiten unterschiedliche Praktiken des natio-ethno-kulturellen Otherring von nichttürkisch positionierten Schüler*innen an. Sie präfigurieren auch (Un-)Möglichkeiten der Teilhabe und Erfahrungen des (partiellen) Ausschlusses von Schüler*innen im türkischen Schulsystem (vgl. Kollender et al. 2023).

Das vor diesem Hintergrund entstandene differenzielle System der Bildungsteilhabe für geflüchtete Kinder und Jugendliche in der Türkei wird gestützt vom Bestreben internationaler Geber*innenorganisationen, eine Sichtbarkeit ihrer humanitären Unterstützung im schulischen Raum herzustellen. So berichten Lehrkräfte, die zur aktuellen Bildungssituation von geflüchteten Kindern in der Türkei interviewt wurden, von Logos, die internationale Geber*innen auf den von ihnen finanzierten Schultaschen und anderen Schulutensilien anbringen (vgl. Europäische Kommission 2021b: 41) – ein Beispiel für ein besonders plakatives Labelling von geflüchteten Kindern als »Objekte der humanitären Hilfe«:

»A school principal observed, ›The things that label them as Syrians make integration difficult. We have difficulties in ensuring social cohesion with the bags with logos on them etc.‹. It is possible that donor and project visibility requirements are undermining the purposes supported by the donors and the projects themselves.« (Ebd.)

Operationalisierung von Bildungsgerechtigkeit in quantitativ messbare Indikatoren

Auch interne und externe Evaluationen der EU-geförderten Bildungsprojekte und eine hierüber angestrebte Ausweisung der sogenannten Evidenz oder Wirksamkeit dieser Projekte tragen dazu bei, eindimensionale Perspektiven auf die Bildungsbenachteiligung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen zu begründen und zu normalisieren. Mit Blick auf die Evaluationsberichte der EU-Projekte ist auffällig, dass die Evaluationen nahezu ausschließlich auf quantitativ messbaren Indikatoren basieren, während die Ergebnisse dieser Evaluationen allein in Form von absoluten Kennzahlen und Statistiken auf der Website der Europäischen Kommission ausgewiesen werden. Dies gilt auch für komplexe Zielgrößen wie die des »soziale[n] Zusammenhalt[s] unter syrischen Flüchtlingen und der Aufnahmegemeinschaft« (Europäische Kommission 2021c). 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 EU-Website mit konkreten Zahlen sowie einem grünen Haken versehen. Dieser signalisiert, dass die vorgegebenen Zielwerte erfüllt wurden, das Ziel der Stärkung des »sozialen Zusammenhalts« entsprechend als erreicht gilt. Über die genauen Inhalte des Projektes wird demgegenüber auf der Website keine Auskunft gegeben. Vielmehr wird ein direkter Zusammenhang zwischen der Teilnehmer*innenanzahl sowie der Zielperspektive des »sozialen Zusammenhalts« hergestellt und damit suggeriert, dass sich von einer bestimmten Quantität auf die Qualität des Projektes schließen lässt. Das Konzept des »sozialen Zusammenhalts« erscheint hier – wie auch im Rahmen anderer Evaluationsberichte – als etwas, das sich in Form messbarer Indikatoren operationalisieren sowie mittels quantitativer Evaluation auf Ebene der EU kontrollieren lasse. Somit liegen der Ausweisung der »Qualität« des Bildungsprojektes mehrere implizite Schlussfolgerungen zugrunde, die durch ihre spezifische Inszenierung der Evaluationsergebnisse (Darstellung konkreter Kennzahlen, grüner Haken) den Anschein unhinterfragbarer Evidenz erhalten.⁴

4 Der über solche Evaluationen vermittelte unmittelbare Zusammenhang zwischen »sozialem Zusammenhalt« und dem Abbau von Bildungsungleichheiten wurde wissenschaftlich wiederholt infrage gestellt. So belegte zum Beispiel eine länderübergreifende Studie von Green und Preston (2001), dass das Gesamtbildungsniveau nicht direkt mit dem sozialen Zusammenhalt innerhalb nationaler Gesellschaften zusammenhängt. Stattdessen sind es vor allem ungleiche strukturelle Ausgangslagen wie ökonomische Ungleichheiten, die sich der Studie zufolge signifikant auf die Bildungsbeteiligung wie auch den sozialen Zusammenhalt in nationalen Bevölkerungen auswirken (vgl. ebd.). Diese strukturellen Ungleichheiten werden

Fazit: Zum Schweigen über Rassismus im EU-Grenzregime

Bei der Adressierung der Bildungssituation von geflüchteten Kindern und Jugendlichen an der EU-Außengrenze wird über Rassismus sowie hieraus resultierende Bildungsausschlüsse zumeist geschwiegen. Wie ich am Beispiel von EU-Bildungsprogrammen gezeigt habe, werden Bildungsungleichheiten und Diskriminierungserfahrungen von geflüchteten Kindern und Jugendlichen im türkischen Schulsystem unter dem Stichwort *social cohesion* vor allem auf einen fehlenden sozialen Zusammenhalt zurückgeführt. EU-geförderte Maßnahmen, die diese sozialen Spannungen zu bearbeiten versuchen, basieren auf homogenisierenden Verständnissen von der sogenannten türkischen Aufnahmegesellschaft und syrischen Geflüchteten. Durch den Fokus der EU-geförderten Bildungsmaßnahmen auf syrische Geflüchtete schreibt sich zudem ein homogenes Zielgruppenverständnis in den EU-Diskurs ein. Dabei werden nichtsyrische geflüchtete Kinder und Jugendliche ebenso wie Mehrfachzugehörigkeiten und Formen des intersektionalen (Bildungs-)Ausschlusses, wie sie zum Beispiel die aus Syrien geflohenen Rom*inja-Gruppen Dom und Abdal erfahren (vgl. Kirayak Kültür 2020), in den EU-Programmen und -Projekten weder thematisch noch politisch adressiert. Somit zeichnet sich im EU-Türkei-Diskurs ein differenzielles System der Ermöglichung und Förderung der Bildungsteilhabe von geflüchteten Kindern und Jugendlichen entlang ihres (nicht-)syrischen Fluchthintergrundes ab.

Der Fokus auf Maßnahmen zur Steigerung des sozialen Zusammenhalts in der Türkei leistet einem Bild von der Türkei als Ort der »humanitären Intervention« Vorschub, das dazu verhelfen kann, die EU von ihrer rechtlichen Verantwortung für geflüchtete Kinder und Familien an der EU-Außengrenze freizusprechen. Auch wird hierüber – im Sinne einer *epistemology of ignorance* – die prekäre Bildungssituation von geflüchteten Kindern und Jugendlichen von kolonialen Kontinuitäten im europäischen Grenzregime entflochten. Diese Form der De-Thematisierung von strukturellem Rassismus als Ursache aktueller Bildungsungerechtigkeiten an der EU-Außengrenze wird gestützt von Evaluationen, die den Output der EU-geförderten Bildungsprojekte fokussieren. Diese scheinen den (Kurz-)Schluss eines unmittelbaren Zusammenhangs von sozialem Zusammenhalt und Bildungs(un)gleichheit objektiv zu begründen. Indem sie primär den quantitativen Anstieg der Bildungsbeteiligung der Kinder und Jugendlichen fokussieren, prägen sie ein technologisches Verständnis von der Herstellung des Rechts auf Bildung, das auf eine diskriminierungskritische Gestaltung von Bildungsinstitutionen und -prozessen kaum abhebt. So prägt die neoliberale Rationalität im transnationalen Bildungsraum nicht nur die Art und

jedoch durch den starken Fokus auf den »sozialen Zusammenhalt« als maßgebliche Ursache von Bildungsungleichheiten ausgeblendet (vgl. auch Fine 2001).

Weise, wie (Praktiken der Adressierung von) Bildungsungleichheiten evaluiert werden, sondern auch, wie diese im EU-Grenzregime verstanden und bearbeitet werden.

Das hier beschriebene *Schweigen über Rassismus* im europäischen Diskursfeld von Flucht und Bildung steht im Widerspruch zu aktuellen Thematisierungsweisen von Rassismus in der und durch die EU ebenso wie zu hier formulierten Zielen einer inklusiven Bildung (vgl. Europäische Kommission 2020). Diesen Widerspruch gilt es, auch über einen stärkeren Einbezug der Perspektiven von in das EU-Grenzregime involvierten Bildungsakteur*innen, weiter zu beleuchten. So deutet sich in der bisherigen Analyse der Stimmen zivilgesellschaftlicher Akteur:innen an, dass die EU-Förderung nicht nur Handlungszwänge schafft, sondern auch neue Handlungsspielräume für die Akteur*innen eröffnet (vgl. Kollender 2022). Ob und wie diese Spielräume von den Akteur*innen genutzt werden (können), um koloniale Kontinuitäten und rassistische Formen der Thematisierung und Adressierung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen im transnationalen Bildungsraum zu irritieren, wird in zukünftigen Untersuchungen weiter ergründet.

Literatur

- Amos, Karin S./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.
- Amrith, Sunil/Sluga, Glenda (2008): *New Histories of the United Nations*, in: *Journal of World History* 19(3), S. 251–274.
- Baban, Feyzi/Ilcan, Suzan/Rygiel, Kim (2017): *Playing Border Politics with Urban Syrian Refugees. Legal Ambiguities, Insecurities, and Humanitarian Assistance in Turkey*, in: *movements. Journal for Critical Migration and Border Regime Studies* 3(2). <https://movements-journal.org/issues/05.turkey/06.baban,ilcan,rygiel--playing-border-politics-with-urban-syrian-refugees.html> (zugegriffen 20.07.2023).
- Bond (2021): *Racism, power and truth. Experiences of people of colour in development*, https://bond.org.uk/sites/default/files/resource-documents/bond_racism_power_and_truth.pdf (zugegriffen 20.07.2023).
- Boudreau, Emily (2020): *Measuring Implicit Bias in Schools*, <https://gse.harvard.edu/news/uk/20/08/measuring-implicit-bias-schools> (zugegriffen 20.07.2023).
- Çelik, Çetin/Gomolla, Mechtild/Kantzara, Vasiliki/Kollender, Ellen/Loos, Martina (2023): *Demarcating New Borders: Transnational Migration and New Educational Governance. Empirical Explorations in Greece, Turkey and Germany*, in: Ali-sha Heinemann/Yasemin Karakaşoğlu/Tobias Linnemann/Nadine Rose/Tanja

- Sturm: Ent|grenz|ungen (Hg.): Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich. S. 65–75.
- 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.
- Coşkun, Vahap/Derince, Şerif M./Uçarlar, Nesrin (2011): Scar of Tongue. Consequences of the Ban on the Use of Mother Tongue in Education and Experiences of Kurdish Students in Turkey, Diyarbakır: DİSA.
- Europäische Kommission (2020): Eine Union der Gleichheit: EU-Aktionsplan gegen Rassismus 2020–2025, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0565> (zugegriffen 20.07.2023).
- Europäische Kommission (2021a): Strategic Midterm Evaluation of the Facility for Refugees in Turkey 2016–2019/2020. Final Report. Volume II: Sector Report on Education. June 2021, https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/strategic-mid-term-evaluation-facility-refugees-turkey-2016-201920_en (zugegriffen 20.07.2023).
- Europäische Kommission (2021b): Action Document for »Support of Inclusive Quality Education for Refugees in Turkey«, https://neighbourhood-enlargement.ec.europa.eu/system/files/2021-12/C_2021_9699_F1_ANNEX_EN_V2_P1_1644011.PDF (zugegriffen 20.07.2023).
- Europäische Kommission (2021c): Social Cohesion of Refugees in Turkey, <https://eutf-syria.akvoapp.org/en/project/8225/#selectedPeriods:2015-09-01:2020-12-31> (zugegriffen 20.07.2023).
- Europäische Kommission (2023): EU Facility for Refugees in Turkey, List of projects committed, decided, contracted, disbursed, https://neighbourhood-enlargement.ec.europa.eu/system/files/2023-06/Facility%20table_April%202023.pdf (zugegriffen 20.07.2023).
- Europäischer Rat (2016): Erklärung EU-Türkei, 18. März 2016, Pressemitteilung, <https://consilium.europa.eu/de/press/press-releases/2016/03/18/eu-turkey-statement> (zugegriffen 20.07.2023).
- Fine, Ben (2001): *Social Capital Versus Social Theory: Political Economy and Social Science at the Turn of the Millennium*, London: Routledge.
- Foucault, Michel (1983): *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster u.a.: Waxmann.
- Green, Andy/Preston John (2001): Education and social cohesion: re-centering the debate, in: *Peabody Journal of Education* 76(3/4), S. 247–284.

- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (2003): Gouvernamentalität und die Ethnisierung des Sozialen. Migration, Arbeit und Biopolitik, in: Marianne Pieper/Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hg.), Gouvernamentalität. Ein sozialwissenschaftliches Konzept im Anschluss an Foucault, Frankfurt a.M.: Campus, S. 161–178.
- Hall, Stuart (1992): The West and the Rest: Discourse and Power, in: Stuart Hall/Bram Gieben (Hg.), Formations of Modernity, Cambridge: Polity Press, S. 275–331.
- Hänsel, Valeria (2019): Gefangene des Deals: Die Erosion des europäischen Asylsystems auf der griechischen Hotspot-Insel Lesbos, München: bordermonitoring.eu e.V.
- Hoppe, Marie (2022): Die Arbeit am rassifizierten Selbst: Subjektivierung entlang rassistischer und neoliberaler Logiken am Beispiel von Schulbildungsbiographien in der Türkei, in: Zeitschrift für Diversitäts- und Managementforschung 7(2), S. 148–160.
- Karapehlivan, Funda (2019): Constructing a »New Turkey« through Education. An Overview of the Education Policies in Turkey under the AKP Rule, Istanbul: Heinrich Böll Stiftung, <https://tr.boell.org/en/2019/10/01/constructing-new-turkey-through-education> (zugegriffen 20.07.2023).
- Kirkayak Kültür (2020): »Being educated is a distant dream to us.« Dom and Abdal Children's Education in Turkey: The Cases of Gaziantep and Şanlıurfa, Şahinbey/Gaziantep: Kirkayak Kültür, https://kirkayak.org/wp-content/uploads/2020/09/Being-educated-is-a-distant-dream-to-us_e-2.pdf (zugegriffen 20.07.2023).
- Kollender, Ellen (2022): »Geflüchtete Kinder und Jugendliche« in EU-Grenzräumen: Verhandlungen um diskriminierungsfreie Bildung im Kontext neoliberaler Governance, in: Zeitschrift für Diversitäts- und Managementforschung 7(2), S. 213–218.
- Kollender, Ellen/Delahaye, Nil/Gooßes, Birte/Sönmez, Beril (2024): Engaged Pedagogy across Borders. A written conversation on transnational educational approaches to addressing trajectories of discrimination against refugee children in Germany and Turkey, in: Charlotte Röhner/Jessica Schwittek/Potsi Antoanneta (Hg.): Transmigration und Place-Making geflüchteter Kinder und Jugendlicher, Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Kollender, Ellen/Kourabas, Veronika (2020): Zwischen Ein- und Ausschluss der »Anderen«. (Dis-)Kontinuitäten rassistischer und ökonomistischer Argumentationen im Diskurs um Migration von der »Gastarbeit« bis heute, in: Schriftenreihe Wissen schafft Demokratie 7, S. 86–99.
- Kothari, Uma (2006): An Agenda for Thinking About »Race« in Development Progress, in: Development Studies 6(1), S. 9–23.
- Kundnani, Arun (2021): The racial constitution of neoliberalism, in: Race & Class 63(1), S. 1–19.
- Mills, Charles W. (1997): The Racial Contract, New York: Cornell University Press.

- Nzume, Lena A./Polat, Ayça (2022): Durch Ausbildung zum beruflichen Erfolg? Zur gesellschaftlichen Reproduktion des ›Nützlichkeitsparadigmas‹ in (Aus-)Bildungsprogrammen für Geflüchtete, in: *Zeitschrift für Diversitäts- und Managementforschung* 7(2), S. 175–188.
- Oddy, Jess (2020): We Need to Start Talking about Race, Power, and Privilege in the Education in Emergencies Sector, in: Medium, <https://medium.com/rethinking-g-education/we-need-to-start-talking-about-race-power-and-privilege-in-the-e-education-in-emergencies-sector-51cf06ac202a> (zugegriffen 20.07.2023).
- Parreira do Amaral, Marcelo (2010): Regime theory and educational governance: The emergence of an international education regime, in: Sigrid Karin Amos, (Hg.): *International Educational Governance. International Perspectives on Education and Society*, Bingley: Emerald, S. 57–78.
- Parreira do Amaral, Marcelo/Steiner-Khamsi, Gita/Thompson, Christiane (Hg.) (2019): *Researching the Global Education Industry*, Cham: Palgrave Macmillan.
- Quehl, Thomas (2015): Rassismuskritische und diversitätsbewusste Bildungsarbeit in der Schule, in: Rudolf Leiprecht/Anja Steinbach (Hg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*, Band II, Schwalbach/Ts.: Debus, S. 179–206.
- Robertson, Susan L./Novelli, Mario/Roger, Dale/Tikly, Leon/Dachi, Hillary/Alphonse, Ndibelema (2007): *Globalisation, Education and Development: Ideas, Actors and Dynamics*, Bristol: Centre for Globalisation, Education and Societies, University of Bristol.
- Römhild, Regina (2021): Postmigrant Europe: Discoveries beyond ethnic, national and colonial boundaries, in: Anna Meera Gaonkar/Astrid Sophie Øst Hansen/Hans Christian Post/Moritz Schramm (Hg.), *Postmigration*, Bielefeld: transcript, S. 45–56.
- RSA, Refugee Support Aegaen (2021): *Excluded and Segregated. The Vanishing Education of Refugee Children in Greece*. Chios: Refugee Support Aegaen, <https://rsaegean.org/en/excluded-and-segregated-the-vanishing-education-of-refugee-children-in-greece> (zugegriffen 20.07.2023).
- Sriprakash, Arathi/Tikly, Leon/Walker, Sharon (2019): The erasures of racism in education and international development: re-reading the ›global learning crisis‹, in: *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 50(5), S. 676–692.
- Tikly, Leon (2004): Education and the New Imperialism, in: *Comparative Education* 40(2), S. 173–198.
- Unicef (2019): *Education of Children under Temporary Protection in Turkey: Statistical Report*, <http://www.unicef.org/turkiye/media/10716/file/Educational%20statistics%20for%20children%20UTP%20.pdf> (zugegriffen 20.07.2023).
- Uptin, Jonnell/Wright, Jan/Harwood, Valeria (2013): »It Felt Like I was a Black Dot on White Paper«. Examining Young Former Refugees' Experience of Entering Australian High Schools, in: *The Australian Educational Researcher* 40(1), S. 125–137.

Wimmer, Andreas/Glick-Schiller, Nina (2002): Methodological Nationalism and Beyond. Nation-State Building, Migration and the Social Sciences, in: *Global Networks* 4, S. 301–334.

