

3. Das Bildungswesen der Türkei aus kurdischer Perspektive¹

3.1. Kemalismus und Bildung

Wie jede Staatsideologie nutzt der Kemalismus die Schule zur Konditionierung der Bevölkerung der Türkei für seine Ziele. In einer berühmt gewordenen Rede an die türkische Jugend formulierte Mustafa Kemal Erziehung in erster Linie als staatsbürgerliche Bildung: „Türkische Jugend! Deine erste Pflicht ist es, die türkische Republik für alle Zeiten zu wahren und zu verteidigen. ... Die zu erziehenden Kinder und Jugendlichen müssen, was auch die Grenzen ihrer Bildung sein mögen, zuerst und vor allem gelehrt werden, dass sie alle Elemente zu bekämpfen haben, die der Zukunft, den nationalen Traditionen der Türkei und ihr selbst feindlich entgegenstehen.“ (zit. n. Gögercin 1987, S. 139)

Das neugestaltete Erziehungswesen sollte die Bürger des türkischen Staates gegen restaurative islamische Einflüsse sowie Separations- und Autonomiebestrebungen nichttürkischer Gruppen mobilisieren. Den Bruch mit den Traditionen des Osmanischen Reichs hielt der türkische Staatsgründer für die Voraussetzung zur Durchsetzung seiner Reformen. Mit der Ersetzung der arabischen durch die lateinische Schrift wurde der jungen Generation der Blick in die osmanische Vergangenheit abgeschnitten und die Weichen für eine Ausrichtung nach Europa gestellt. Religiöse Schulen wurden geschlossen, andere Bildungseinrichtungen unter der Aufsicht des nationalen Erziehungsministeriums zentralisiert und vereinheitlicht.

Mustafa Kemal trat für eine grundlegende Modernisierung ein: „Ich sagte, dass der Besitzer dieses Landes und der tragende Bestandteil unserer Gesellschaft der Bauer ist. Nun, dieser Bauer ist es, dem bisher jede Möglichkeit der Bildung versagt blieb. Aus diesem Grunde muss es der erste Grundstein unserer Erziehungspolitik sein, diese vorhandene Unkenntnis zu beseitigen. Ohne ins Detail zu gehen und um meine Gedanken in einigen Worten zu erklären, kann ich sagen, dass es das primäre Ziel unseres Erziehungsprogramms ist, allen Dörflern Lesen und Schreiben und die vier Rechenarten beizubringen und so viel geografisches, geschichtliches und ethisches Wissen zu vermitteln, dass sie ihr Land, ihre Nation, ihre Welt kennen lernen.“ (zit. n. Gögercin 1987, S.142)

Die Verwirklichung der weitreichenden Ziele blieb bescheiden. Auch heute können nicht alle Dörfler lesen und schreiben. Die Analphabetenrate liegt je nach Region und Geschlecht zwischen 12 und 80 Prozent. Gut ausgestatteten Gymnasien in den westlichen Zentren stehen in jeder Hinsicht unzureichende Schulen auf dem Land und insbesondere in den östlichen Provinzen gegenüber.

Bei der Vermittlung der Lerninhalte wird das Schwergewicht weniger auf die Allgemeinbildung als auf die türkische Sprache und Staatsbürgerkunde gelegt. „Den nationalen Vorstellungen von Sittlichkeit und gutem Staatsbürgergeist wird auch in der kleinsten Schule bei der Erziehung Rechnung getragen. Der Zeitaufwand hierfür ist beträchtlich.“ (Lauterbach 1993, S. 31)

Die Aufgaben des Nationalen Erziehungsministeriums werden in einer staatlichen Informationsbroschüre folgendermaßen formuliert: „To see to it that the citizens are brought up in a spirit true to Turkish Nationalism and Atatürk's reforms and principles, dedicated to preserving and developing the national, moral, human and cultural values of the Turkish nation with a deep love of fa-

¹ Vergl. Skubsch (in: diess. 1998a): Zwischen Assimilation und Analphabetentum - Kurdische Kinder im Bildungswesen der Türkei; Skubsch (1998b): Bildungswesen der Türkei aus türkischer Perspektive.

mily, homeland and nation and fully aware of their duties and responsibilities towards the Republic of Turkey.“²

In derselben Broschüre (S. 6) wird jede kritische Auseinandersetzung mit dem „Atatürk-Nationalismus“ ausgeschlossen. „... it will no way be permitted to spread ideologies and political suggestions that are contrary to Atatürk Nationalism, and no meddling in such political events or debates will be permitted.“

Auch die außerschulische Erziehung in der Familie oder am Arbeitsplatz muss sich den nationalen Erziehungszielen unterwerfen. „All public, private and voluntary educational institutions must conform to the educational aims as outlined by the Ministry of National Education.“ (ebd., S. 7)

Der Verherrlichung des Staatsgründers Atatürk ist ein spezielles Schulfach gewidmet. Im Fach „Atatürkcülük“ (Atatürkkunde) wird ab dem ersten Schultag in einer Mischung aus historischen Informationen und Mythen eine „nahezu göttliche Verehrung“ (Niermann 1990, S. 119) produziert. Nationalistische Rituale sind in der Schule allgegenwärtig. Jeder Morgen beginnt für die Schüler mit dem Vers: „Ich bin Türke, ich bin aufrichtig, ich bin fleißig ...“ Wöchentlich muss die ganze Schule an der Fahnenzeremonie teilnehmen. Schulbücher und Klassenzimmer sind voll von Porträts und Parolen Atatürks. Artikel 103 des Schulgesetzes legt fest, dass in jeder Schule eine türkische Fahne, ein Bild von Atatürk und die politische Landkarte der Türkei vorhanden sein muss (Balci 1994, S. 50). Die zahlreichen nationalen Gedenktage geben die Gelegenheit, die Überhöhung des Türkentums und die Heroisierung der türkischen Geschichte seit den Befreiungskriegen ständig zu reproduzieren. Der 23. April erinnert an die Eröffnung der ersten türkischen Nationalversammlung. Der Tag wurde von Atatürk zum „Kinderfest“ umgewidmet und wird in gemeinsamen Paraden von Schülern und Militär zelebriert. Am 19. Mai wird als „Jugend- und Sportfest“ an den Beginn der Befreiungskriege gedacht. Am 29. Oktober wird die Gründung der Türkischen Republik und am 15. Mai der „Gedenktag der Märtyrer der Luftwaffe“ gefeiert.

Der Unterricht vermittelt eine militaristische Einstellung. Die Kooperation mit der türkischen Armee gehört zu den Erziehungsaufgaben, so die oben bereits zitierte staatliche Broschüre: „To cooperate with the Turkish Armed Forces in ascertaining the programme and levels of education related to their secondary education programmes.“

Selbst im Religionskunde-Unterricht wird die „Heiligkeit des Militärdienstes“ propagiert. Ein Sozialkundebuch für die 6. Klasse fordert die Schüler dazu auf, sich an der Aufrüstung der Armee zu beteiligen: „Man muss mithelfen, damit neue Kampfschiffe und Werften gekauft werden können, damit unsere Marine wieder so stark wie früher wird. Auch um Kampfflugzeuge und andere Waffen kaufen zu können, braucht man Hilfe.“ (zit. n. Polat 1986)

Die Türkei ist durch große regionale Unterschiede geprägt. Zwischen Stadt und Land sowie dem Westen und Osten des Landes klaffen soziale und kulturelle Differenzen. Aber das streng zentralisierte Bildungswesen schließt jede Flexibilität, jeden örtlichen Schulversuch und jede Anpassung an regionale Bedürfnisse aus. „Die Entscheidung für ein zentrales Schulsystem bedeutete, Lebenserfahrungen, innovative Fähigkeiten und Leistungsbereitschaft der Bevölkerung, die sie in Anpassungsleistungen an die moderne Gesellschaft hätte aktivieren können, brachliegen und die ländlichen Sozialsysteme ausbluten zu lassen.“ (Binder-Krauthoff 1995, S.1075)

Die Misserfolge auf dem Bildungssektor sind vor allem auf den strengen Zentralismus zurückzuführen. Die Schule hat das Ziel, zu einem modernen nationalbewussten idealtypischen Türken zu erziehen. Je weiter entfernt die Regionen von dieser politisch-kulturellen Zielfixierung liegen, um so mehr werden dort die Schulen als Moment der Entfremdung von der eigenen Tradition und Struktur empfunden, ohne dass die Schule selber ein Faktor der Modernisierung dieser Strukturen wäre. Weder die in der Schule ständig vermittelte Verinnerlichung der Größe der Türkei und ihrer Geschichte noch die Kenntnis der türkischen Sprache helfen der Landbevölkerung, ihre materielle

² Education in Turkey. Hrsg. v. Directorate General of Press & Information of the Turkish Republic. Ankara September 1991, S. 14.

Rückständigkeit zu überwinden. Zwischen dem, was in der Schule vermittelt wird, und den ländlichen Traditionen gibt es keine Brücke, die zur Entwicklung der ländlichen Struktur beitragen könnte.

Dass die Schule einzelnen zum sozialen Aufstieg verhilft, verschärft diese Situation. Ein erfolgreicher Absolvent dieses Bildungssystems hat nicht mehr viel mit den Verhältnissen, aus denen er kommt, gemeinsam. Im Gegenteil hat er gelernt, diese als rückständig und nichttürkisch zu verachten. Nichts will er weniger, als wieder in seinem kurdischen Dorf zu wohnen. So werden dem Land genau die Arbeitskräfte entzogen, die ausgestattet mit innovativen und flexiblen Fähigkeiten eine Modernisierung durchführen könnten. Unfähig die traditionellen ländlichen Strukturen zu verändern, bewirkte der Kemalismus nur die Verödung bzw. Vernichtung dieser Strukturen. Durch den diktatorischen Charakter, mit dem er den Fortschritt durchsetzen wollte, verhinderte er das Freisetzen der Kräfte, die Motor dieses Fortschritts hätten sein können.

3.2. Assimilation – Ziel der Bildungspolitik im „Osten“

In den 30er Jahren gab es durchaus Versuche, diesen Mechanismus der Entfremdung der ländlichen Eliten durch den Zugang zu Bildung zu durchbrechen. Die Dorfinstitute (köy enstitüsü) sollten das Bildungsniveau der Landbevölkerung heben. In Internaten wurden die Kinder der Bauern und Landarbeiter zu Lehrern ausgebildet. Die Schulen wurden bewusst aufs Land gelegt und ihnen wurden eine landwirtschaftliche Produktion und Handwerksstätten angeschlossen, in der die Schüler zu Arbeiten herangezogen und ausgebildet wurden. Die Schüler sollten nach Absolvierung der stark praxisorientierten vier- bzw. fünfjährigen Ausbildung als Dorflehrer in ihren eigenen Dörfern eingesetzt werden. Die Dorfschule sollte zu einem kleinen Dorfinstitut mit Gärten, Feldern und handwerklichen Produktionsstätten werden. Hakkı Tonguç, der Architekt der Dorfinstitute, wollte „die schlummernden Kräfte der Selbsthilfe“ der Landbevölkerung wecken. In Anlehnung an Pestalozzi entwickelte Tonguç ein Konzept, wie die Schüler lernen, mit eigenen Kräften und Mitteln zum Erfolg zu kommen: „Keine noch so gut motivierte Hilfestellung von außen sollte großartige Anstalten erstellen, die dann den künftigen Lehrern der Bauern ohne erfinderischen Antrieb ließ. Hier finden sich Pestalozzis sozialpädagogische Überlegungen in ihren Kerngedanken wieder.“ (Widmann 1973 a, S. 262)

Zahlreiche Autoren³ in wie außerhalb der Türkei sehen die Dorfinstitute als *das* Beispiel für die Erfolge des Kemalismus. Aktaş (1985, S. 139) lobt die „auf die Praxis zugeschnittene Bildungsmethode“, die es zu einem effektiven Mittel zur Hebung des Bildungsniveau auf dem Land macht. Für ihn ist es ein „vielversprechender Ansatz zur Förderung der Landbevölkerung“.

Keskin (1979, S. 124) sieht bei aller Begeisterung für das Projekt aber auch die Fehler, die schließlich zu seiner Abschaffung führten. Dem Projekt habe der Mangel aller kemalistischen Reformen angehaftet: es sei ohne die Beteiligung der Schichten, denen es nutzen sollte, konzipiert worden. Die Sozialreform blieb auf den Überbau beschränkt, ohne die materiellen sozialen Verhältnisse anzutasten. Ohne Bodenreform und Beschneidung der Macht der Großgrundbesitzer fanden die Veränderungen im Bildungsbereich keine Basis in der Landbevölkerung. Die Großgrundbesitzer sahen aber durchaus die Gefahr, die ihnen durch die potenzielle Emanzipation von auf Dorfinstituten ausgebildeten Bauern drohte. In den 50er Jahren wurden die Dorfinstitute auf Druck feudaler und rechter Kreise abgeschafft.

Ein ehemaliger Schulleiter charakterisierte die Funktion der Dorfinstitute so: „Nach dem erfolgreichen Kampf gegen den Imperialismus und Kapitalismus wurde nunmehr durch die Dorfinstitute der Unwissenheit, der Finsternis und der Ausbeutung im Inland der Kampf angesagt.“⁴

³ Deutschsprachige Literatur: Akpınar 1989, Aktaş 1985, Göğercin 1987, Keskin 1979, Widmann 1973 a.

⁴ Gedikoğlu, Şevket: Köy Enstitüleri. Evreleri, getirdikleri ve yankıları. Ankara 1971. Zit.n. Göğercin 1987, S. 167.

Genauso wenig wie der Kemalismus einen Kampf - und schon gar keinen „erfolgreichen“ - gegen den Kapitalismus führte, dienten die Dorfinstitute nur emanzipativen Zwecken. Sie wurden überwiegend in von Kurden besiedelten Gebieten errichtet. Kurdische Quellen bezeugen den assimilativen Charakter der Einrichtungen. Der kurdische Schriftsteller und Lehrer Haydar İşik berichtet über seine Schulzeit: „Ich war 1947 - 50 auf dem Dorfinstitut. Für Kurden hatten diese Institute nur ein Ziel: Assimilierung. Die Institute wurden im Anschluss an den Dersim-Aufstand (kurdischer Aufstand 1936-39, d. V.) gegründet. Das Dorfinstitut war wie eine Kaserne, wir wurden oft geschlagen und mussten viel arbeiten. Wir hatten Angst miteinander zu reden; selbst mit meinem Cousin, der aus demselben Dorf kam, habe ich mich nicht getraut Kurdisch zu reden ... wir waren ja Kinder, wir hatten Angst ... In dieser Schule wurde uns unsere Persönlichkeit weggenommen, unsere Kindheit wurde vergewaltigt. Unter der Angst und dem Schrecken hatten wir noch lange zu leiden. Ich möchte nicht sagen, dass die türkischen Kinder nicht geschlagen wurden, aber man hat uns Kurden gehasst. Zweimal wurde mir das Nasenbein gebrochen durch Schläge. Nur Türken sind die Herren, das wurde uns auf dieser Schule beigebracht. Das Bildungsniveau war nicht sehr hoch, wir hatten z.B. keinen Fremdsprachenunterricht, wir mussten ja auch viel arbeiten. Wenn wir im Sommer zu Hause waren, waren wir dem Leben dort entfremdet, wir haben uns für unsere Eltern geschämt.“⁵

Yayla Mönch-Bucak (1994, S. 123 ff.) schreibt über eine Kurdin, die als Waisenkind gegen den Willen ihrer Großeltern von Gendarmen aus dem Dorf in die Schule gebracht wurde. Bei der Ankunft wurde ihr der Kopf rasiert und ihre Kleidung verbrannt. Dafür bekam sie die obligatorische Schulkleidung. Obwohl alle Mädchen an der Schule Kurdisch sprachen, aber zunächst kaum Türkischkenntnisse hatten, war es ihnen unter Strafandrohung untersagt, untereinander Kurdisch zu sprechen. Durch diese „Methode“ lernten die Kinder schnell Türkisch. Als die Schülerin nach vielen Jahren ihr Dorf wieder besuchte, konnte sie nur noch wenig Kurdisch. Sie fühlte sich der dörflichen Gemeinschaft so entfremdet, dass sie nie mehr die Ferien im Dorf verbringen wollte. Mit missionarischem Eifer wurde die kemalistische Ideologie in die kurdischen Gebiete getragen. Die ehemalige Schulleiterin Sidika Avar beschreibt die Geschichte des „Elazığ Kız Enstitüsü“ (Mädcheninstitut in Elazığ).⁶ Die Mädchenschule wurde kurz nach der Niederschlagung des Dersim-Aufstandes 1939 in der kurdischen Stadt Elazığ gegründet. Die Schulleiterin rekrutierte die Schülerinnen aus den Dörfern. Begleitet von Gendarmen durchsuchte sie Haus für Haus nach Mädchen und nahm diese auch gegen den Willen ihrer Familien mit. Das Pilotprojekt sollte die Schülerinnen innerhalb kürzester Zeit türkisieren. Wie oben beschrieben wurde allen Mädchen nach ihrer Einlieferung die Haare abgeschoren und ihre traditionelle Kleidung durch Schulkleidung ersetzt. Die systematische Entfremdung von ihrer gewohnten Umgebung brachte die Mädchen nach Absolvierung der Schule in große Konflikte. Als türkisierte Frauen sollten sie die türkische Kultur in die kurdischen Dörfer bringen. Allerdings blieben die Erfolge gering. Viele Absolventinnen konnten und wollten nicht mehr in ihrem Dorf leben. Einige ehemalige Schülerinnen wussten sich nicht anders zu helfen und begingen Selbstmord. „Die Kämpfe dieser Mädchen, die mit der Fackel der Zivilisation in Händen in das Dorf zurückgekehrt waren, waren so heftig, dass drei dieser Kinder in ihrem Inneren das nicht durchhielten und Selbstmord begingen.“ (Avar, S. 373, zit. n. Mönch-Bucak, S. 126)

An anderer Stelle berichtet Avar über eine erfolgreich türkisierte Schülerin. Zehn Jahre nach ihrem Schulabschluss kam sie wieder an die Schule, um ihre Tochter dort anzumelden. Sidika Avar schreibt: Dieses Mädchen „war sauber, sprach ein sauberes Türkisch, sah aus wie ein städtisches Kind. Ich war sehr berührt. Atatürks Wünsche sind Erfüllung gegangen Mit der Mutter hatten die Türkei und Zivilisation ihren festen Platz in der Familie eingenommen.“ (ebd.)

⁵ Interview mit Haydar İşik am 14.12.1996.

⁶ Mönch-Bucak (1994) berichtet über die Autobiographie der ehemaligen Schulleiterin. Avar, Sidika: Dağ Çiçekleri (Meine Bergblumen). Ankara 1986.

In dem Zitat werden die türkische Sprache und die Zivilisation fast zum Synonym. Die Pädagogin ist überzeugt, dass die kurdische Kultur unzivilisiert und dreckig ist, während die türkische Kultur in enger Verbindung mit Zivilisation und Fortschritt steht. Neben der Überzeugung von der Überlegenheit der türkischen Kultur kommt die Verachtung für die kurdische Kultur deutlich zum Ausdruck. Die Zielvorstellungen dieser Bildungsmaßnahmen liegen in einer Welt, die mit dem Leben der kurdischen Landbevölkerung keine Verbindung mehr hat. Das kemalistische Bildungswesen weckt bei denen, die es erfolgreich durchlaufen haben, den Wunsch, die „rückständigen“ Gebiet ein für alle Mal zu verlassen. Ihrer fähigsten Kräfte beraubt, bleibt den Dörflern nichts, als sich dem Traditionalismus zuzuwenden.

Die Errichtung von Schulen wurde in den kurdischen Provinzen immer als Teil der Sicherheitspolitik gesehen. Ein Regierungsprogramm aus dem Jahr 1970 betrachtet militärische und pädagogische Intervention unverhohlen als Mittel, um die Region unter ihre Kontrolle zu bringen.

„... 2. Durch den Aufbau eines völlig neuen Erziehungssystems sollten die Nomadenstämme im wesentlichen beseitigt werden. Und dies kann durch die Steigerung der Schulzahl in dieser Region sowie durch eine parallel dazu auszuführende „Erziehungsmobilisierung“ ermöglicht werden. ...

4. Die Kommandooperationen sollten planmäßiger und rechtlich gesichert sein. Und bis die ganze Region durch Straßenbau miteinander verbunden ist, sollten die planmäßigen Kommandooperationen fortgesetzt werden. ...

6. In der ganzen Region sollte ein Kulturimperialismus praktiziert werden. Für dessen Verwirklichung sollten hier ‘qualifizierte Lehrer’ eingesetzt werden, deren Wohnungs- und Gehaltsprobleme geklärt sind. In der zu praktizierenden Erziehung soll das Kind unbedingt von der Familie getrennt werden. Die Bindungen zwischen der jungen und der alten Generation sollten aufgelöst werden.“ (zit. n. Balci 1994, S. 46)

Die türkischen Schulen sind neben dem Militär die entscheidende Assimilierungsinstanz. Um die Assimilierung der kurdischen Bevölkerung voranzutreiben, wurden ab 1960 Internatsschulen (Yatılı Bölge Okulları) in den kurdischen Gebieten eingerichtet. Diesen Schulen fehlt der emanzipatorische Anspruch der Dorfinstitute. Die eiserne Disziplin und die mangelnde Ausstattung der Schulen erinnern mehr an Kasernen als an Schulen. Es gehört zum Konzept dieser Einrichtungen, die Kinder von ihren Eltern zu trennen. Nur in den Ferien haben sie Gelegenheit, ihre Dörfer zu besuchen. Das Sprechen der kurdischen Sprache wird in diesen Internaten sanktioniert. Durch die frühe und lange Trennung der Kinder von ihren Eltern und ihrer sozialen Umgebung sollen sie innerhalb kürzester Zeit die türkische Sprache und die kemalistische Ideologie aufnehmen.

Die Internatsschulen sind ein Angebot an die arme Landbevölkerung. Da die Lernmittel frei sind und auch die Schulkleidung gestellt wird, ist die Einrichtung für Eltern, die das Geld dafür nicht aufbringen können, attraktiv. Viele Bauern können nur zwischen den Alternativen wählen, ihre Kinder gar nicht zur Schule oder auf eine Internatsschule zu schicken, da es in den ländlichen kurdischen Regionen nur wenige Schulen gibt.

Zunächst nahmen die Internatsschulen nur Schüler aus dem Sekundarbereich nach Abschluss der fünfjährigen Grundschulzeit auf. Später wurden auch Internate für Grundschüler eingerichtet. Die minderwertige materielle und pädagogische Ausstattung der Grundschulinternate (YİBO - Yatılı İlköğretim Bölge Okulları) ist auch hin und wieder Thema der Berichterstattung in der Türkei. Weder die hygienischen Bedingungen noch die medizinische Versorgung sind ausreichend. Es wird über Fälle von sexuellem Missbrauch berichtet. Durch die lieblose, von militärischem Drill geprägte Atmosphäre an diesen Schulen entwickeln viele Kinder Verhaltensstörungen. Nach An-

gaben der Erziehungsgewerkschaft Eđitim-Sen⁷ in Diyarbakır ist die Kriminalitätsrate unter ehemaligen Internatsschülern besonders hoch.

Im April 1998 traf ich in Mardin einen Lehrer, der als Kind selbst ein Internat besucht hatte, und heute an der gleichen Schule unterrichtet. Er berichtete über die Bedingungen an der Schule: „Die Kinder kommen mit sechs oder sieben Jahren auf die Schule. Der Kontakt zur Familie wird abgebrochen. Sie erhalten nur ein bis zwei Mal im Jahr Besuch von ihrer Familie.

Früher hat das Erziehungsministerium türkische Lehrer an den Internatsschulen eingesetzt. Seitdem der Krieg sich ausgeweitet hat, kommen keine türkischen Lehrer mehr. Jetzt dürfen wir dort auch unterrichten, weil aus dem Westen niemand mehr kommen will.

Es gibt keine Voraussetzungen, um auf einer Internatsschule aufgenommen zu werden. Alle Kinder werden aufgenommen. Die Internatsschulen besuchen Kinder, deren Eltern sich normale Schulen nicht leisten können; auch Flüchtlinge, die aus den Dörfern vertrieben wurden.

Die Eltern stehen vor der Wahl, entweder lassen sie ihre Kinder zu Hause, dann lernen sie weder lesen noch schreiben, oder sie müssen ihre Kinder in die Internatsschulen schicken. Dort werden die Kinder assimiliert.

Als ich Kind war, gingen 400-450 Kinder in die Schule, jetzt haben wir 1.150 Kinder. Dafür sind 42 Lehrer eingestellt. Etwa 70 Kinder besuchen eine Klasse.

Die hygienischen Bedingungen sind sehr schlecht, es gibt Krankheiten, Läuse und Krätze, das Essen ist schlecht. Früher wurden zwei Mal pro Jahr Kleider ausgegeben. Jetzt gibt es nur noch einmal im Jahr Kleider und Schuhe. Es herrscht eine strenge Disziplin. Die Kinder müssen um 5.30 Uhr aufstehen, um ihre Dienste zu verrichten. Sie müssen in der Küche arbeiten, sauber machen, Wache halten u.v.m. Es gibt kaum Personal. Die Kinder dürfen das Schulgelände auch nach dem Unterricht nicht verlassen. Diese Schulen werden wie Militärschulen geführt - und das für kleine Kinder!

Die Lehrer sind schlecht ausgebildet und auf die Bedingungen nicht vorbereitet. Deswegen schlagen sie die Kinder viel und sehr brutal. Ab und zu berichtet sogar das türkische Fernsehen über diese Missstände. Viele Kinder verlassen die Schule mit schweren Verhaltensstörungen.

Nach türkischen Gesetzen hat jeder das Recht auf Schulbildung, aber darüber brauchen wir nicht reden. Jeder weiß, dass das nicht eingehalten wird. 3.500 Lehrer würden in der Provinz Mardin benötigt, aber nur 2.000 Lehrer sind hier angestellt. Seit der Krieg begonnen hat, wurden von 720 Schulen 337 durch den Staat zerstört.“

Der diskriminierende Charakter der Internatsschulen gegenüber religiösen Minderheiten kommt in Gesprächen mit Kurden yezidischen Glaubens⁸ zum Ausdruck. Ein heute in der Bundesrepublik lebender Yeziden berichtet in einem Interview: „Als ich mit der Grundschule fertig war, brachte mich mein Vater in einen anderen Ort auf eine Internatsschule. In unserem Dorf hatten nur Yezidi gelebt, aber auf der neuen Schule wurde ich wie ein Aussätziger behandelt. Ständig beschimpften mich die anderen Kinder als ‘Ungläubigen’, sie bespuckten mich und schlugen mich. Jeder Weg wurde zu einem Spießbrutenlaufen. Die Lehrer sahen und hörten das, aber sie griffen nicht ein. Nach ein paar Tagen floh ich aus der Schule zu meinem Onkel, der in der Nähe wohnte. ... Es war für uns Yezidi unmöglich, eine andere Schule als die Grundschule in unseren Dörfern zu besuchen. Ich kenne nur einen einzigen Yezidi, der in der Türkei studiert hat. Seine Familie ging nach Istanbul und dort wusste niemand, dass sie Yezidi sind. Dort konnte er auf die Schule gehen und studieren.“⁹

⁷ Kinder und Bildung. Die Auswirkungen des Krieges auf die Kinder. Bericht von Eđitim-Sen Mardin, Elazığ und Diyarbakır an den Demokratischen Bildungskongress im Februar 1998 in Ankara. Auszugsweise veröffentlicht in: Skubsch 1998 a.

⁸ Zu den Yezidi s. Abschnitt 7.1. *Religiöse Minderheiten in der Türkei*.

⁹ Interview vom Juli 1998 (Der Gesprächspartner wollte nicht genannt werden.)

Die Internatsschulen werden zu fast 70 Prozent von kurdischen Schülern und Schülerinnen besucht. Nach Zahlen aus dem Schuljahr 1995/96 waren von 70.000 Schülern in der gesamten Türkei 47.000 in Internatsschulen in den kurdischen Gebieten eingeschrieben. Eine große Dichte dieser Schulen findet sich ebenfalls am Schwarzen Meer, wo viele Lasen - ebenfalls Mitglieder einer nichttürkische Bevölkerungsgruppe - leben.

Auf Initiative des Ausnahmezustandsgouverneurs plant das Erziehungsministerium die Errichtung Grundschulinternate.¹⁰ Bislang erfolgt der Besuch eines Internats mehr oder weniger auf freiwilliger Basis. Sollten die ehrgeizigen Pläne des Erziehungsministeriums verwirklicht werden, soll der Internatsbesuch obligatorisch werden.

Der Bau von Internatsschulen ist Teil eines Assimilationsprogrammes. Unter dem Namen Dorfum-siedlungsprojekt (Köy-Kent Projesi) gab es in den 70er Jahren bereits ähnliche Pläne des sozialdemokratischen Politikers Bülent Ecevit. Durch die Umsiedlung der Dorfbevölkerung in größere Dörfer sollte die Kontrolle und Einbindung der kurdischen Dörfler in staatliche Strukturen ermöglicht werden. Das Projekt scheiterte aber bislang an fehlenden finanziellen Mitteln. Heute existiert unter dem Namen ÇAToM (Çok Amaçlı Toplum Merkezi) ein neuer Plan für ein Dorfum-siedlungsprojekt. Neben den Schulbauplänen umfasst das Dorfum-siedlungsprojekt weitere Umstrukturierungsmaßnahmen. Beabsichtigt ist der Bau neuer Dörfer, in die die Bevölkerung von vier bestehenden Dörfern umgesiedelt werden soll. Das Projekt umfasst Infrastrukturmaßnahmen wie Straßenbau. Das wird wohl weniger der in Subsistenzwirtschaft lebenden kurdischen Dorfbevölkerung nutzen, als dem Militär zur schnelleren Truppenverschiebung dienen. Unter dem Vorwand der Modernisierung soll aber v.a. die Assimilierung der kurdischen Bevölkerung betrieben werden.

Nachdem die staatlichen Behörden erkannt haben, dass frühere Assimilationsprojekte veraltet sind bzw. sich als wenig effektiv erwiesen haben, werden neue Bildungsmaßnahmen konzipiert. Unter dem Motto „Lesen und Schreiben für jeden“ sind Türkischkurse für Menschen geplant, die das bestehende Bildungswesen nicht erreicht. Dazu gehören insbesondere die kurdischen Frauen. Auf dem Land würde kaum eine kurdische Familie ihre Mädchen auf ein Internat schicken, zu groß ist die Furcht, dass die Ehre der Familie verletzt werden könnte. Jungen lernen, selbst wenn sie keine Möglichkeit hatten, eine Schule zu besuchen, spätestens beim Militär die türkische Sprache. Aufgrund der traditionellen Rollenteilung an Haus und Dorf gebunden, kommen kurdische Frauen kaum mit türkischen Einrichtungen in Kontakt und lernen deswegen auch weniger Türkisch. So blieben allen Assimilationsbemühungen zum Trotz die Frauen über Generationen hinweg die Trägerinnen der kurdischen Kultur. Um dies zu ändern, sind im Rahmen von ÇAToM spezielle Frauenbildungsprogramme vorgesehen. Es ist geplant, die kurdischen Dörfer Haus für Haus aufzusuchen und den Frauen Türkischkurse sowie Unterricht in Haus- und Handarbeiten wie z.B. Teppichknüpfen anzubieten. Darüber hinaus sollen eigene Grundschulinternate für Mädchen eingerichtet werden.

Im April 1998 habe ich in Diyarbakır, Mardin und Urfa zahlreiche Interviews mit kurdischen Lehrern und Lehrerinnen geführt. In allen Gesprächen wurden starke Bedenken gegen das Projekt geäußert. Dabei wurde hervorgehoben, dass das Projekt nicht die Bildung der kurdischen Bevölkerung, sondern nur der Kontrolle und Assimilation dienen würde. Es wurde befürchtet, dass die Gelder für qualifizierende Maßnahmen wie z.B. Computerkurse nur den Kindern der türkischen Offiziere zugute kommen würden, während die Maßnahmen für die kurdische Bevölkerung nur dem Zweck dienen würden, von der kurdischen Kultur zu entfremden, ohne ihr Bildungsniveau zu heben.

Das ÇAToM-Projekt ist auch wegen seiner Beteiligung an Geburtenkontrollprogrammen umstritten. Dazu muss man wissen, dass eine Drosselung der Geburtenrate in den kurdischen Gebieten von der Armeeführung zu einem Teil des Kampfes gegen den kurdischen Separatismus

¹⁰ Ein diesbezügliches Papier des Erziehungsministeriums wurde mir während eines Interviews im April 1998 gezeigt.

erklärt wurde. Der Nationale Sicherheitsrat der Türkei hatte auf einem Treffen 1997 angeordnet, die ansteigende Geburtenquote der kurdischen Bevölkerung zu stoppen. „Dieser Zuwachs muss unterbunden werden, da dies den kurdischen Nationalismus stärkt und für die Türkei eine Gefahr mit sich bringt. Deshalb müssen Familien mit einer geringeren Kinderzahl befördert werden und Familien mit hoher Kinderzahl mehr Steuern zahlen.“ (zit. n. Özgür Politika, 8.8.1998)

Seit Frühjahr 1998 arbeitet in Mersin, einer Stadt mit einem hohen Anteil an kurdischen Flüchtlingen, im Rahmen von ÇAToM ein „Zentrum für Kindergesundheit und Familienplanung“ (ACM-APM). Zielgruppe der Einrichtung sind die Flüchtlinge aus dem Osten. Durch Beratung, Medikamente und Sterilisationen soll die Geburtenquote kontrolliert werden.¹¹

3.3. Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Die Universitäten sind wenig geeignet, die zukünftigen Lehrer und Lehrerinnen auf einen Einsatz in Kurdistan vorzubereiten. Die Dozenten verfügen über keine anderen Informationen über das Gebiet als die von der staatlichen Propaganda verbreiteten. Die regionalen Unterschiede sind kein Thema, es wird allenfalls auf die Rückständigkeit Anatoliens und des „Ostens“ hingewiesen.

Wie die Schulen dienen die Universitäten als Vermittler zur Verbreitung der kemalistischen Ideologie. Das Hochschulgesetz fordert, die Studenten zu Staatsbürgern zu erziehen, „die die nationalen, moralischen, menschlichen, geistigen und kulturellen Werte des türkischen Volkes tragen und stolz und glücklich sind, Türken zu sein.“ (Rumpf 1993, S. 199)

Ein Beispiel für die Unfreiheit der Lehre und Forschung in der Türkei, insbesondere wenn es um die Frage der Kurden geht, ist der türkische Soziologe Ismail Beşikçi¹². Als einer der wenigen Wissenschaftler, die die offizielle kemalistische Staatsideologie in Frage stellen und die Zwangstürkisierung der nichttürkischen Bevölkerung kritisieren, sieht er sich ständiger Verfolgung ausgesetzt. Seit seiner ersten größeren Veröffentlichung 1967 „Die gesellschaftlichen Veränderungen der kurdischen Nomadenstämme in Ostanatolien“ wird Beşikçi von den türkischen Behörden kriminalisiert. Wegen seiner wissenschaftlichen Veröffentlichungen über Kurdistan und die Kurden verlor er nicht nur seine Assistentenstelle an der Universität Erzurum, sondern musste mehr als zwölf Jahre in türkischen Gefängnissen verbringen. Er wurde fast 100mal angeklagt und zu insgesamt 76 Jahren Gefängnis verurteilt. Seit mehr als zehn Jahren befindet er sich mit kurzen Unterbrechungen im Gefängnis. Seine Thesen genießen innerhalb der kurdischen Bewegung höchste Anerkennung. Das Staatssicherheitsgericht Istanbul begründete 1978 eine Anklage gegen ihn folgendermaßen: „Indem Beşikçi Kurden in seinem Buch erwähnt hat, hat er vergessen, dass ausschließlich Türken in der Türkei leben. In dieser Hinsicht verstößt er gegen die Verfassung und gegen die Gesetze.“ (Weiss 1991, S. 146)

Den Militärs, die 1980 putschten, galten der akademische Mittelbau und kritische Professoren als Hauptverantwortliche des „Terrorismus“. Sie hoben die formale Autonomie der Universitäten auf und stellten sie unter die Kontrolle des Hohen Bildungsrates (Yüksek Öğretim Kurumu). Diesem Gremium, das sich aus Militärs, Regierungsvertretern und einer Minderheit von Universitätsan-

¹¹ Am 3.10.98 berichtete die türkische Tageszeitung Radikal, die deutsche Gesellschaft für Technik und Zusammenarbeit (GTZ) sei mit 5 Mill. DM an einem Geburtenkontrollprogramm des Gesundheitsministeriums im Südosten der Türkei (in den Provinzen Balıkesir, Konya, Trabzon, Erzincan, Mardin und Antep) beteiligt.

Auf eine parlamentarische Anfrage vom März 1999 antwortet die Bundesregierung, die GTZ sei nicht an Geburtenkontrollprogrammen in der Türkei beteiligt, bestätigt aber die grundsätzliche Zustimmung zu „bevölkerungspolitischen Maßnahmen in zahlreichen Entwicklungsländern“. Zum deutschen Engagement im Osten der Türkei wurde geantwortet: „Die Bundesregierung fördert zunehmend Projekte und Programme in den weniger entwickelten Gebieten, die vor allem im Osten und Südosten der Türkei liegen, als Beitrag zu türkischen Bemühungen, regionale Disparitäten abzubauen und den Migrationsdruck zu mildern.“

¹² In deutscher Sprache erschienen sind: Beşikçi 1987 und 1991. Zur Biografie von Beşikçi s. Plake 1997.

gehörigen zusammensetzt, obliegt die Kontrolle über die Universitäten. Es kann Professoren rele-
gieren und Universitäten schließen.

1965 wurde an der Universität Ankara die erste Fakultät für Erziehungswissenschaft gegründet. Die Forschung bleibt aber durch das Erziehungsverständnis des Kemalismus beschränkt, „wo-
nach die Erziehung die Aufgabe hat, den kemalistischen Menschen zu bilden“. Es gibt in der Tür-
kischen Republik „keinen Erziehungswissenschaftler, der dieses dominierende Erziehungsver-
ständnis in Frage stellen würde. So nimmt heute die Wissenschaft der Erziehung in der Türkei
sich zwar der die Öffentlichkeit beschäftigenden pädagogischen Fragen an ... Dabei hält sie sich
jedoch nicht zurück, das erzieherische Handeln im Sinne des Kemalismus zu normieren.“ (Göger-
cin 1987, S. 186)

Eine Lehrerin, die an der Universität in der kurdischen Stadt Elazığ studiert hat, fragte ich, wie
denn während der Lehrerausbildung auf die Frage eingegangen wurde, dass viele kurdische Kin-
der kein Türkisch können. Sie antwortete: „Die Hochschullehrer haben dieses Thema nie ange-
schnitten. Die haben uns überhaupt nicht gesagt, was wir machen sollen. Wir haben dann gefragt:
'Was sollen wir mit den Kindern machen, die nicht sprechen können?' Es wurde uns dann ledig-
lich gesagt, dass wir die Kinder mit Hilfe von Lernkärtchen einzelne Wörter oder Sätze auswendig
lernen lassen und dass wir ältere Schüler zum Übersetzen heranziehen sollen.“

Diese Art von Ausbildung produziert Lehrer, die gewohnt sind, Anweisungen unhinterfragt
durchzuführen. Die Lehrer verfügen über keine didaktischen und methodischen Kenntnisse, wie
sie den kurdischen Kindern die neue Sprache beibringen sollen. Dieses Defizit lässt Lehrer auf
erlernte Verhaltensmuster wie Befehl und Gewalt zurückgreifen. Da das ideologisierte Schulsys-
tem keine Kritik und keine Veränderung zulässt, wird der Unwillen über die problematische Lern-
situation gegen die Kinder gerichtet.

Die Lehrerin berichtete weiter: „Die Lehrer haben ja selbst diese Schulen durchlaufen. Sie haben
sich schon daran gewöhnt zu gehorchen. An unseren Schulen lernt man gehorchen und auswendig
lernen. Man soll nicht denken lernen. Auch während des Studiums läuft vieles mit Verboten. Das
sind die Lehrer gewöhnt und setzen es auch in der eigenen Praxis um. Sie verbieten nicht nur, sie
schlagen auch die Kinder. Sie bringen die Kinder dazu, sich gegenseitig zu verpetzen, wer daheim
oder sonst wo außerhalb der Schule Kurdisch spricht. Bspitzelung wird ihnen in der Schule bei-
gebracht.“

3.4. Vernachlässigung des Bildungswesens in den kurdischen Provinzen

Das Bildungswesen in den kurdischen Provinzen war seit Bestehen der Türkischen Republik ein
Stiefkind des Nationalen Erziehungsministeriums. Bis in die 70er Jahren gab es in Kurdistan so
gut wie keine Schulen.¹³ Erst dann wurden in den Dörfern einklassige Schulen eingerichtet. Die
Kosten für den Schulbau musste die Dorfbevölkerung übernehmen. Bis 1990 gab es keine Schul-
bücher. Heute werden ausrangierte Bücher aus dem Westen der Türkei - meist in unzureichender
Menge - eingesetzt.¹⁴

Laut einer Veröffentlichung der türkischen Industrie- und Handelskammer liegt die Analphabe-
tenrate in den kurdischen Provinzen bei 50 % - bei den Frauen sogar bei 80 % - in Istanbul dage-
gen bei 12 %. In den kurdischen Gebieten gibt es nicht nur die höchste Analphabetenrate, sondern
auch den geringsten Anteil an Mittel- und Oberschülern. 1981 schaffte kein einziger Schüler aus
der südöstlichsten kurdischen Provinz Hakkari die Aufnahmeprüfung für das Anadolu Lisesi, das

¹³ 1925 gab es in der gesamten Türkei 4.875 Schulen. Nur 215 davon befanden sich in den kurdischen Gebieten
(Falk 1998, S. 110).

¹⁴ Die Sprachwissenschaftler Hassanpour, Skutnabb-Kangas und Chyet haben die Situation mit „Non-Education of
Kurds“ charakterisiert (Hassanpour 1996, S. 367).

staatliche Gymnasium. Auch die Erfolge einer 1981 mit großer propagandistischer Begleitmusik durchgeführten Alphabetisierungskampagne blieben bescheiden. Laut offiziellen Angaben konnte nur ein Prozent der Frauen im „Osten“ durch die Kampagne erreicht werden (Aktaş 1985, S. 74). Die vorhandenen Schulen haben viel zu große Klassen - Lehrer berichten von Klassen mit über hundert Schülern -, schlechte Ausstattung und chronischen Lehrermangel. Nach Angaben des zuständigen türkischen Gouverneurs fehlen allein in drei kurdischen Provinzen (Van, Bitlis, Hakkari) 2.350 Lehrer (Özgür Politika, 8.9.1996). Die tatsächliche Zahl dürfte weit höher liegen. Schon immer war die Mobilisierung von Lehrerinnen und Lehrern in die strukturschwachen kurdischen Gebiete ein Problem. Auch eine Prämie in Höhe von 50 % der üblichen Bezüge, konnte die Situation kaum verbessern. Türkische Lehrer versuchen durch Beziehungen, Bestechung oder einfach durch den Verzicht auf eine Lehrerkarriere, der Versetzung in die fremden strukturschwachen kurdischen Regionen zu entgehen. In den 15 Jahren des Krieges hat die Zahl der türkischen Lehrer, die bereit sind, sich nach Kurdistan versetzen zu lassen, weiter abgenommen. Das gibt den aus der Region kommenden kurdischstämmigen Lehrern die Möglichkeit, dort zu arbeiten. Denn trotz eklatantem Lehrermangel sind die Erziehungsbehörden nur zögerlich bereit, kurdische Lehrer einzustellen. Die türkische Schulbürokratie befürchtet wohl, dass ihr bei zu hohem Anteil kurdischer Lehrer die Kontrolle aus der Hand geraten würde. Kurdischstämmige Lehrer sind in der Region einem hohen Druck ausgesetzt. In den kurdischen Gebieten wurden in den 90er Jahren 152 Lehrer durch „unbekannte Täter“ ermordet, weitere wurden bei Anschlägen schwer verletzt. Bei den Opfern handelt es sich nahezu ausschließlich um kurdische Lehrer. In zahlreichen Gesprächen¹⁵, die ich mit Familienangehörigen ermordeter Lehrer, mit deren Kollegen, mit bei Attentaten verletzten Lehrern sowie Gewerkschaftsfunktionären führte, wurde einhellig die Meinung geäußert, dass die Verantwortung für die Anschläge bei der mit den staatlichen Sicherheitskräften kooperierenden Konterguerilla liegt.¹⁶

Die türkische Propaganda lastet alle Verantwortung für die Misere im Bildungswesen in den kurdischen Provinzen der PKK an.¹⁷ Die Rhetorik läuft immer in den gleichen Bahnen. Der türkische Staat habe den Kurden oder den „Ostlern“ den Segen der Zivilisation, nämlich Schulen, Lehrer, Infrastruktur usw. gebracht. Die PKK zerstöre nun die Schulen und ermorde die Lehrer.¹⁸

¹⁵ Die Recherchen wurden teilweise in meinem Beitrag: „Verfolgung der Mitglieder von Eğitim-Sen“ (in: Skubsch 1998a) veröffentlicht.

¹⁶ Ein Fall, der in der Türkei für Aufsehen sorgte, ist der folgende: In dem zur Provinz Diyarbakır gehörenden Dorf Hantepe wurden am 1.10.1996 vier Lehrer und Lehrerinnen ermordet. Die türkische Propaganda machte wie üblich die PKK für die Morde verantwortlich. In Interviews mit einer Lehrerin, die im gleichen Dorf unterrichtete, sowie Kollegen, die die ermordeten Lehrer kannten, wurde deutlich, dass diese Lehrer eher eine PKK-freundliche Haltung hatten und über außergewöhnlich gute Beziehungen zu den Dorfbewohnern verfügten. Konflikte hatten sie aber mit dem Militär. Alle Lehrerinnen und Lehrer an der Schule hatten sich geweigert, Waffen vom Militär anzunehmen und als Dorfschützer zu fungieren.

¹⁷ Unter dem Titel „Ermordete Lehrer, niedergebrannte Schulen und die Wahrheit über die PKK“ (Kaltledilen öğretmenler, yakılan okullar ve PKK gerçeği) gab die „Stiftung für nationale Bildung der Türkei“ (Türkiye Milli Eğitim Vakfı) 1994 eine Broschüre heraus, die an alle Schulen der Türkei verteilt wurde. Dort werden die Namen von 138 Lehrerinnen und Lehrern aufgelistet, die angeblich von der PKK ermordet worden seien. Auf der Liste finden sich auch die Namen von 20 Mitgliedern von Eğitim-Sen Diyarbakır, die nach Überzeugung der Gewerkschaft von der Konterguerilla ermordet wurden. Bei einer Reise nach Diyarbakır im April 1998 traf ich mit drei Witwen von Lehrern zusammen, deren Männern - wie sie mir berichteten - durch die Konterguerilla ermordet worden waren. Auch die Namen dieser Männer waren auf der staatlichen Liste als von der PKK ermordet verzeichnet worden. Eine Frau berichtete, dass die Polizei ihr gegenüber geäußert hätte, ihr Mann sei PKKler gewesen und dies offensichtlich für eine Rechtfertigung des Mordes gehalten hätte. Ihr Mann hätte sich aber nur in Menschenrechtsfragen und in der Gewerkschaft engagiert. Er sei nie in der Guerilla gewesen.

¹⁸ Die PKK hat sich Anfang der 90er Jahre zu der Liquidierung einiger Lehrer bekannt, die in ihren Augen keine Lehrer, sondern Angehörige der Sicherheitskräfte waren. Nachdem die PKK die Genfer Konvention anerkannte, wurden keine solchen Fälle mehr bekannt.

In den 70er Jahren wurden für gewerkschaftliche und politische Betätigung gemaßregelte Lehrer als Strafe nach Kurdistan versetzt.¹⁹ In den 90er Jahren wurden oppositionelle kurdische Lehrer in die umgekehrte Richtung verbannt. Vor allem gewerkschaftlich²⁰ aktive Lehrer wurden in weit entfernte Regionen geschickt. 1998 wurden über 100 kurdische Lehrer in den Westen der Türkei verbannt.

In den kurdischen Provinzen fehlen über 16.000 Lehrer, 22 Prozent der Lehrerstellen sind nicht besetzt. An manchen Orten wie Bingöl, Hakkari und Muş sind über 40 % der Lehrerstellen nicht besetzt. Die durchschnittliche Klassenstärke liegt bei 48 Schüler und Schülerinnen pro Klasse.

Statistik des Lehrer-Schülerverhältnis in den kurdischen Gebieten

Quelle: Eđitim-Sen

Provinz	nicht besetzte Lehrerstellen	Lehrer/Lehrerinnen		Schüler/Schülerinnen		Schulen		durchschnittliche Klassenstärke
		Stadt	Land	Stadt	Land	Stadt	Land	
Hakkari	660	171	682	8238	14424	25	254	48
Tunceli	180	425	0	14974		26	270	39
Elazığ	478	3273	1132	59133	26254	93	489	
Ardahan	400	154	481	6794	18292	13	197	30
Kars	415	958	1107	19424	30008	47	354	40
Bitlis	614	930	534	27184	14521	79	353	39
Ađrı	905	925	552	34446	35884	58	26	52
Erzurum	1500	4712	988	70061	44059	190	945	38
Bingöl	985	474	600	20704	10030	68	360	40
Malatya	823	2580	1784	77789	36541	225	716	34
Iđdır	408	430	717	11501	15728	47	75	43
Van	755	2528	961	80290	40930	85	25	51
Şirnak	200	460	215	30530	14282	197	151	55
Erzincan		494	1234	14503	19042			
Muş	1494	819	1110	20204	30411	63	347	40
Ş.Urfa	762	2449	1479	118486	52648	103	31	63
G.Antep	1341	3767	973	167800	40886	90	36	56
Siirt	681	1219	211	26212	6734	53	310	50
Batman	284	1482	702	50074	24527	62	325	57
Mardin	1350	2149	1401	64045	31955	35	28	60
Adıyaman	859	1603	1491	55943	27043	40	10	75
Kilis	353	1053	186	12374	6286	20	7	37
Diyarbakır	1000	4887	1048	158937	37689	173	1043	55
Insgesamt	16.447	38.832	19.588	1.149.646	578.175	1.792	6.342	

In den 90er Jahren wurde ein großer Teil der Schulen in Kurdistan vom Militär aus „Sicherheitsgründen“ geschlossen. Das Militär benutzt die ehemaligen Schulen als Unterkünfte. Faktisch existieren Schulen nur noch in Kreisstädten, in Dörfern, deren Bewohner sich als paramilitärische Dorfschützer verpflichtet haben, oder in Dörfern, die durch ihre Lage an einer Überlandstraße oder in der Nähe einer Kaserne gut kontrollierbar sind. Laut Eđitim-Sen sind allein in der Umgebung Diyarbakır 635 Schulen vom Militär geschlossen worden. Auch eine türkische Parlamentskommission nennt Zahlen: „In den Unruheregionen seien rund 2.200 von mehr als 5.000 Schulen geschlossen.“ (FAZ, 3.6.1998)

¹⁹ Ferit Edgü beschreibt in dem Buch „Ein Winter in Hakkari“ die Geschichte eines türkischen Lehrers, der für ein Jahr in ein kurdisches Dorf strafversetzt wird. In der Erzählung wird deutlich, dass der Lehrer in eine für ihn völlig fremde Welt kommt. Nicht nur die Sprache ist ihm unbekannt, die Dorfbewohner leben in anderen Strukturen und orientieren sich an anderen Autoritäten.

²⁰ Die Bildungsgewerkschaft Eđitim-Sen ist selber wegen ihrer Forderung nach muttersprachlichem Unterricht von der Kriminalisierung bedroht und wurde 1998 vor dem Staatssicherheitsgericht wegen Separatismus angeklagt.

Für die türkische Zentralmacht hat die Schule in dem Moment ihre Funktion verloren, in dem Angst und Einschüchterung nicht mehr wirken. Je mehr das Bewusstsein in der Bevölkerung über den assimilatorischen Charakter des Bildungswesen wächst, um so weniger greift die Assimilation. In Gebieten, die weitgehend türkischer Kontrolle entzogen sind, schließt das türkische Regime deswegen die Schulen. Nachdem sich die Türkisierungskampagne vielerorts als uneffektiv erwiesen hat, setzt die türkische Zentralmacht auf militärische Mittel und Vertreibung.

3.5. Erziehung zur Selbstverachtung

In den Gesprächen²¹, die ich mit Kurdinnen und Kurden, die türkische Schulen besucht haben, geführt habe, wiederholt sich immer wieder der gleiche Aspekt: Der Schuleintritt wird als einschneidendes Ereignis beschrieben. Für manche gestaltet sich der Schulbesuch zu einem traumatischen Erlebnis verbunden mit Gewalt und Angst. Die Schule vermittelt Verachtung gegenüber der kurdischen Herkunft und damit auch gegenüber der gewohnten dörflichen Umgebung, den Eltern und Verwandten. Die damit verbundenen Konflikte und Minderwertigkeitsgefühle werden als schmerzlich empfunden.

Je weniger die Familie assimiliert ist, um so mehr wird der Schulbeginn als Eintritt in eine fremde Welt wahrgenommen. Viele Kinder in den kurdischen Provinzen sprechen bei Schuleintritt wenig oder gar kein Türkisch. Die folgenden beiden Aussagen zeigen, dass die Konflikte mit der Schule eng mit der Sprachfrage verbunden sind.

„Bis ich in die Schule ging, war mir nicht klar, dass es gefährlich ist, Kurde zu sein. Die Lehrer wollten, dass wir so schnell wie möglich unsere kurdische Sprache verlernen und Türkisch lernen. Sie schlugen uns auch, wenn wir zu Hause Kurdisch sprachen.“

„Als ich fünf Jahre alt war, zog meine Familie vom Dorf in die Stadt. Bis dahin hatte ich noch nie ein Wort Türkisch gehört. Kurz darauf kam ich in die Schule. Die Kinder machten sich über mich lustig, weil ich sie nicht verstand. In den Pausen spielte keiner mit mir. Der Lehrer schlug mich beinahe täglich, weil ich nichts verstand und nicht sprechen konnte. Die Schläge und die Beschimpfungen gaben mir das Gefühl ein Mensch zweiter Klasse zu sein.“

Beinahe alle Interviewpartner berichten von Gewalt durch die Lehrer. Soweit sie Schulen besuchten, in denen türkische Kinder die Mehrheit stellten, berichten sie von zusätzlichen Beschimpfungen durch andere Kinder, denen die Lehrer nichts entgegensetzten.

Bis ins Privatleben übt die Schule Kontrollfunktion aus. Nahezu alle Gesprächspartner berichten von einem systematischen Gegeneinanderauspielen der Schüler. Lehrer errichten regelrechte Kontrollsysteme, um zu gewährleisten, dass die Kinder auch außerhalb der Schule untereinander kein Kurdisch sprechen. Ein Mann erzählte mir, dass er aus Angst vor dem Schulregime auf der Internatsschule selbst mit seinem eigenen Bruder nicht Kurdisch sprach. Eine Kurdin berichtet ähnliches: „Wir wurden zu Denunzianten erzogen. Selbst meinen Bruder habe ich dem Lehrer gemeldet, weil er außerhalb der Schule mit seinen Freunden Kurdisch sprach. Er wurde dafür vom Lehrer bestraft, und ich fand das normal. Ich war ja noch ein Kind.“

²¹ Zwischen 1990 und 1999 führte ich zahlreiche informelle Interviews mit kurdischen Migrantinnen und Migrantinnen über ihre Erfahrungen in türkischen Schulen. Im März 1994 und im April 1998 reiste ich in die kurdischen Gebiete in der Türkei. Dort konnte ich in Diyarbakır, Urfa und Mardin Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern durchführen. Zu den Forschungsbedingungen ist folgendes zu sagen: Die Bedingungen in den Ausnahmezustandsgebieten lassen keine offizielle Forschungstätigkeit zu. Diesbezügliche Anfragen bei der Erziehungsbehörde blieben unbeantwortet. Bei inoffiziellen Recherchen muss Rücksicht auf die Sicherheit der Gesprächspartner genommen werden. Wenn allerdings die Gesprächspartner sicher waren, dass sie mir vertrauen können, d.h. dass ich keine Informationen an die türkischen Behörden weitergebe, waren sie im Allgemeinen sehr offen in ihren Aussagen.

Durch die Schule werden die kurdischen Autoritäten systematisch abgewertet. Die Schüler erleben die Ohnmacht ihrer eigenen Eltern sowie der dörflichen Autoritäten gegenüber den türkischen Institutionen. Die Lücke, die durch die Erschütterung der bisherigen Autoritäten und Werte entsteht, wird durch die Überhöhung des Türkentums, die Heroisierung der türkischen Geschichte und die ständige Verherrlichung der Institutionen des türkischen Staates gefüllt. Die Kinder lernen, ihre kurdische Herkunft zu verachten²², und entwickeln den Wunsch gute Türken zu werden, wie die folgenden Aussagen beschreiben:

„Mein Vater war für mich das höchste, bis ich zur Schule ging. Ich hatte nicht gedacht, dass er vor etwas Angst haben könnte. Aber jetzt wurde mir klar, dass er gegen den Lehrer nichts machen konnte. Eine Welt brach für mich zusammen, als er sagte, gehorche dem Lehrer, sag dem Lehrer, dass du ein Türke bist.“

„In der Schule lernten wir, dass es das höchste ist, ein Türke zu sein, ein Kurde hingegen sei rückständig und primitiv. Wer nicht Türkisch sprach, wurde geschlagen. Wir hatten so Angst vor dem Lehrer, dass manche Kinder gar nicht mehr redeten ...“

„Als Kind habe ich oft gedacht, warum sind wir keine richtigen Türken, warum kann meine Mutter nicht richtig sprechen ...“

Schule und Lehrer treten als Teil einer von außen kommenden Macht in das Leben des kurdischen Dorfes. Das Schulsystem lässt nur in Ausnahmefällen gute Beziehungen zwischen Lehrern und Dorfbewohnern zu. Lehrer und Lehrerinnen kennen im Allgemeinen weder die Sprache noch andere Elemente der kurdischen Kultur. Die Sitten der Dorfbewohner sind den Lehrern fremd, mit den meisten können sie sich nur mit Hilfe von Dolmetschern verständigen. Hinzu kommt die staatliche Propaganda, nach der die kurdischen Bauern als rückständig und als potenzielle Helfer der Terroristen gelten.

Das rigide Schulsystem erlaubt es Lehrern und Lehrerinnen nicht, sich auf die kurdische Kultur einzulassen. Würde ein Lehrer Kurdisch innerhalb der Schule sprechen, um das Vertrauen seiner Schüler zu gewinnen, würde ihm zumindest ein Disziplinarverfahren drohen. Das System legt nahe, dass aus der Türkei in die kurdischen Gebiete versetzte Lehrer bessere Beziehungen zu den örtlichen Militärposten pflegen als zu der Dorfbewölkerung.

Von den Dörflern werden Lehrerinnen und Lehrer oft als Teil der türkischen Repressionsorgane wahrgenommen. Die Einmischung in dörfliche oder familiäre Belange wird teils zu Recht als Bespitzelung angesehen. Dieses System ist nicht dazu geeignet, Vertrauen zwischen der kurdischen Dorfbewölkerung und den Lehrern herzustellen.

Die widersprüchliche Rolle der Schule als Instanz der Assimilation und Aufklärung zugleich ist den Gesprächspartnern unterschiedlich bewusst. Ein großer Teil der Gesprächspartner sieht v.a. die assimilative Funktion der Schule: „Durch die Schule sollen wir unsere kurdische Identität verleugnen.“

Vermutlich wird die Schule insbesondere von denjenigen negativ gesehen, denen der Schulbesuch nicht zu einer Verbesserung ihrer sozialen Situation verhilft. Sie können nach wenigen Jahren Schulen nur mangelhaft lesen und schreiben. Strategien zur Meisterung der sozialen Existenz hat ihnen weniger die Schule als eine gewisse Bauernschläue der dörflichen Elite vermittelt.

Anderen Interviewpartnern ist die Bedeutung der Schule für den Zugang zu Wohlstand, „Weiterkommen“ und auch zur Erlangung von Rechten für die Kurden durchaus bewusst: „Mein Vater wollte unbedingt, dass wir Kinder was werden. Er wusste, dass wir dafür gut Türkisch sprechen müssen. Ab einem bestimmten Alter sprach er nur noch Türkisch mit uns.“

²² Cafer Balci (1994, S. 47), ein in Deutschland lebender Kurde, der selbst über Schulerfahrungen in der Türkei verfügt, vergleicht die türkische Bildungspolitik mit der des englischen Kolonialismus: „Die nationalistische Schulpolitik der Türkei ist in mancher Hinsicht eine Imitation der britischen Politik aus der Kolonialzeit.“ Die Kultur des Kolonialherren werde systematisch aufgewertet, während die Kultur „der Eingeborenen“ abgewertet werde.

Es ist die Ironie des Schicksals, dass erst die Schulen eine kurdische Intelligenzija, die die Führung des Kampfes um Selbstbestimmung übernehmen konnte, erzeugten.²³ Nicht erst heute beklagen türkische Politiker, dass die PKKler fast alle türkische Schulen besucht haben. Schon 1935 mahnte ein Regierungssprecher: „Die Eröffnung von Schulen in östlichen Provinzen hätte ihre Bevölkerung zum Erwachen geführt, verschiedenen spalterischen Richtungen wie dem Kurden-tum den Weg gebahnt.“ (zit. n. Roth 1978, S. 232)

3.6. Auswirkungen des Krieges auf das Bildungswesen

Durch die Vertreibungen mussten etwa eine halbe Millionen Flüchtlingskinder ihre Schulausbildung abbrechen. Für sie gibt es keine staatlichen Wiedereingliederungsprogramme. In den kurdischen Großstädte sind die Schulen in den Stadtteilen, in denen Flüchtlinge leben, hoffnungslos überbelegt. Unter diesen Bedingungen verlassen viele Schülerinnen und Schüler die Schule als Analphabeten.

„Wir haben weder für alle Schüler Bücher noch Sitzplätze. In meiner Klasse teilen sich fünf Schüler eine Schulbank, die für zwei Schüler vorgesehen ist. Die Erziehungsbehörde weiß, dass man unter diesen Bedingungen nicht unterrichten kann. Sie erwarten auch nicht mehr von uns, als dass wir den Kindern ein bisschen Ordnung, ein bisschen Türkisch und ein bisschen Atatürkcülük beibringen,“ so ein Lehrer.

In den türkischen Großstädten bleiben die Flüchtlingskinder vom Recht auf Bildung ausgeschlossen. Das Erziehungsministerium unternimmt nichts, um die Schulpflicht einzulösen. Weil die kurdischen Kinder kein Türkisch können, werden sie von den Schulen nicht aufgenommen. Eine vom türkischen Menschenrechtsverein IHD 1994 unter kurdischen Migranten in Istanbul, Mersin und Bursa durchgeführte Befragung ergab, dass gut die Hälfte der schulpflichtigen Kinder nicht in die Schule gehen konnten (Wedel 1996, S. 438).

Heidi Wedel führte 1993/94 in zwei Istanbuler Gecekondus Feldforschungen durch. Dabei wurde sie auf die Flüchtlinge, die sich am Rande der Gecekondus angesiedelt hatten, aufmerksam. „Da die Familien sich immer nur für einige Monate an einem Ort aufhielten, konnten die schulpflichtigen Kinder, die zudem aufgrund der Sprachkenntnisse eine besondere Betreuung gebraucht hätten, keine Schulen besuchen und waren so vom Recht auf Bildung ausgeschlossen. Nur die Männer sowie einige Jugendliche konnten Türkisch. Die Frauen und die kleinen Kinder sprachen nur Kurdisch.“ (ebd., S. 449 f.)

Die Flüchtlinge sind mit der Sicherung der unmittelbaren materiellen Existenz so gefordert, dass sie kaum in der Lage sind, sich um die Integration ihrer Kinder in die Schule zu kümmern.²⁴ Viele Kinder sind gezwungen, durch den Verkauf von Papier-Taschentüchern oder Gebäck zum Unterhalt der Familie beizutragen. Nach Angaben des staatlichen Instituts für Statistik arbeiten 3,8

²³ Die Türkische Republik bewegt sich in dieser Hinsicht durchaus in den Traditionen des Osmanischen Reichs. Sultan Abdülhamit rekrutierte aus bestimmten kurdischen Stämmen die sogenannten Hamidiye-Regimenter. Um diese Stämme stärker an sich zu binden, erhielten sie zahlreiche Vorteile; unter anderem „wurden die Kinder führender Familien der beteiligten Stämme nach Istanbul zum Studium an der Militärakademie eingeladen. Sie sollten später die Befehlsgewalt über die Stammeseinheiten übernehmen. ... Als Nebeneffekt entstand eine Schicht gebildeter Männer aus dem Stammesmilieu, in der der kurdische Nationalismus Fuß fassen sollte.“ (Bruinessen 1984, S. 123).

²⁴ Eine von der Klinik für Psychiatrie und neurologische Erkrankungen Bakırköy in Istanbul durchgeführte Pilotstudie geht von der These aus, dass Menschen, die zur Flucht gezwungen wurden, mehr psychische Störungen aufweisen als Menschen, die zwar traumatische Vorfälle wie Militärübergriffe, Bombardierungen und Folter erlebt haben, aber in ihren Dörfern oder zumindest in ihrer Region bleiben konnten. „Die Gründe der Vertreibung und der Migrationsprozess sind die wichtigsten Faktoren, die einen Einfluss ausüben auf die soziale Anpassungsfähigkeit, Lebenserwartungen, Grundannahmen über das Leben sowie psychische Störungen“, so die Studie.

Millionen von 11,9 Millionen in der Türkei lebenden Kindern. Davon betroffen sind insbesondere Flüchtlingskinder.²⁵

In diesem Zusammenhang ist noch auf die Straßen- und Waisenkinder in den Kriegsgebieten hinzuweisen. Eine hohe Zahl von Kindern lebt auf der Straße, weil ihre Eltern im Krieg umgekommen sind oder sie mit ihrer Familie obdachlos geworden sind. Diyarbakır weist eine hohe Rate von Kinder- und Jugendkriminalität auf. Entgegen internationalen Konventionen sind ab dem 15. Lebensjahr nicht mehr die Jugendgerichte sondern normale Gerichte zuständig. Es gibt weder staatliche Bemühungen, diese Kinder wieder in die Gesellschaft einzugliedern noch haben nicht-staatliche Organisationen die Möglichkeit dies zu tun.

Nach Angaben von Eđitim-Sen befinden sich die vom Amt für Soziale Dienste (Sosyal Hizmetler Müdürlüğü) eingerichteten Waisenhäusern in einem katastrophalen Zustand. Der militärische Führungsstil nimmt den Kindern jede Möglichkeit zur Entfaltung. Weder auf die traumatischen Erfahrungen²⁶ der Waisen durch den Tod der Eltern und Kriegserlebnisse noch auf ihre Sozialisation in den kurdischen Bergregionen wird in den Heimen Rücksicht genommen. Viele Kinder weisen Verhaltensstörungen auf. Ihre Schulausbildung verläuft meist wenig erfolgreich.

3.7. Perspektiven für ein zukünftiges Bildungswesen

Ursula Boos-Nünning hat die Situation in den „südostanatolischen Provinzen“ so zusammen gefasst: „Hier gibt es den niedrigsten Anteil von Mittel- und Oberschülern und die höchste Analphabetenquote. Neben der Tatsache, dass nach wie vor nicht genügend Schulen in der Region existieren und die anhaltenden Kämpfe zwischen der Separatistenorganisation PKK ... und Regierungstruppen teilweise auch in den bestehenden Schulen den Unterricht erschweren oder ganz unmöglich machen, spielt dabei eine Rolle, dass ein großer Teil der in dieser Region lebenden Bevölkerung Kurden sind, deren kurdische Alltagssprache in dem ausschließlich auf die türkische Sprache und Kultur basierenden Schulsystem keine Berücksichtigung findet.“ (Boos-Nünning 1996, S. 246)

Im gleichen Sammelband stellt Hörner eine pessimistische Prognose für Lösungsversuche. Im Verhältnis zu den ethnischen Konflikten „scheint in der Türkei, das politische Postulat der kulturell-sprachlichen Einheit des (moslemischen) türkischen Staatsvolks einen Beitrag der Schule zur Lösung der gewaltsamen Konflikte auszuschließen.“ (Hörner 1996, S. 19)

Die Instrumentalisierung des Schulwesens für politische Ziele schließt in der Tat nicht nur den Beitrag der Schule zur Lösung des Konflikts aus, sondern stellt das ganze Schulsystem in Frage. Das autoritäre zentralistische Bildungswesen trägt nicht nur dazu bei, die Konflikte in Kurdistan zu verschärfen, es hemmt auch in der gesamten Türkei eine demokratische Entwicklung. Die starke Zentralisierung schließt Entscheidungskompetenzen auf unterer Ebene und die Partizipation von den unmittelbaren Handlungsträger an Entscheidungsfindungen diktatorisch aus. Die Beteiligung von Eltern und Schülern ist in diesem System genauso wenig vorgesehen wie die der Lehrer und Lehrerinnen. Damit werden wertvolle Ressourcen ungenutzt gelassen. Das Bildungsangebot entspricht nicht dem regionalen Bedarf und trägt nicht dazu bei, soziale Probleme wie die hohe Arbeitslosigkeit zu lösen.

²⁵ „Häufig müssten die Kinder als Schuhputzer und Straßenhändler das Geld für den Lebensunterhalt der ganzen Familie verdienen“, zitiert die FR (24.8.98) ein Vorstandsmitglied des türkischen Menschenrechtsvereins.

²⁶ Im Juli 1996 befragte die Erziehungsgewerkschaft Eđitim-Sen in der Provinz Siirt 80 Eltern aus vertriebenen Dörfern, ob sie Verhaltensveränderungen bei ihren Kindern nach der Vertreibung festgestellt hätten. Fast alle Eltern berichteten von psychischen Auswirkungen wie Schlafstörungen, Zunahme von Vergesslichkeit, Nervosität, Aggressivität, Angst- und Panikzuständen, Alpträumen, Schuleschwänzen und Apathie.

Durch den Krieg wurde die Bildungsfrage zu einem nachgeordneten Problem. Darüber hinaus ist eine Lösung des kurdischen Bildungsproblems ohne eine politische Lösung des türkisch-kurdischen Konflikts nicht denkbar.

Eine Dezentralisierung, die beispielsweise im Rahmen einer Föderalisierung der Türkei erfolgen könnte, wäre die Voraussetzung für eine auf die Bedürfnisse und Erfordernisse der verschiedenen Regionen abgestimmte Bildungspolitik, die selbstverständlich auch den Unterricht in der jeweiligen Muttersprache und die Berücksichtigung der kurdischen wie anderer Kulturen beinhalten muss.

Die Verwendung der kurdischen Sprache im Unterricht und im öffentlichen Leben würde den Analphabeten den Umgang mit staatlichen Behörden ermöglichen und brächte der Schule mit der kurdischen Kultur und den regionalen Bedingungen vertraute Lehrer.

Allerdings muss davor gewarnt werden, das kurdische Problem auf ein Sprachproblem zu reduzieren. Genauso wenig handelt es sich hier nur um das Problem des Umgangs mit einer „ethnischen Minderheit“. Auch eine kulturelle Autonomie im Sinne der Gewährung kultureller „Minderheitenrechte“ – kurdischer Sprachunterricht und die Zulassung von Medien in kurdischer Sprache – kann das sozialstrukturelle Problem alleine *nicht* lösen. Schnell würde sich zeigen, „dass sie nur ein Trostpflaster für fehlende Partizipation und Meinungsfreiheit wäre und die Diskriminierung eher verstärkt.“ (Binder-Krauthoff 1995, S. 1080)

Die Bildungsmisere der Kurden ist gekennzeichnet durch den weitgehenden Ausschluss von Bildung. Die Zentralverwaltung vernachlässigte immer den Ausbau des Bildungswesens in Kurdistan. Die vorhandenen Schulen benachteiligen die kurdischen Schüler, weil sie ihr kurdisches kulturelles Kapital nicht anerkennen und nicht weiterentwickeln. Ein neues Bildungswesen müsste also zweierlei leisten: den Analphabetismus bekämpfen und das allgemeine Bildungsniveau heben sowie die kurdische Sprache und Kultur in geeigneter Weise berücksichtigen. Dabei wäre darauf zu achten, dass die Schule nicht die Trennung zwischen Türken und Kurden institutionell festschreibt und damit weitere Konflikte programmiert. Nicht nur in den Grenzregionen zwischen dem türkischen und kurdischen Teil der Türkei leben Kurden und Türken gemeinsam, sondern auch in westlichen Städten wie Istanbul, Adana und Konya. Hier wären Lösungen anzustreben, die die kurdischen Bevölkerung nicht – z.B. durch Minderheitenschulen – segregieren und im Traditionalismus festhalten. Mehrsprachige Schulen, in denen Türkisch, Kurdisch und eine europäische Sprache gelehrt wird, wären eine zukunftsweisende Lösung.