

6. Muttersprachlicher Unterricht Kurdisch

In der deutschen Gesellschaft findet sich ein zwiespältiges Verhältnis zur Mehrsprachigkeit. Von den Eliten werden zwar im Zuge der Konstruktion der europäischen Einheit Sprachkenntnisse in mehreren westlichen Sprachen gefordert, aber die Kompetenz der „Gastarbeiterkinder“ in mehreren Sprachen wird nicht honoriert. Nur ihren Defiziten in der deutschen Sprache wird innerhalb des Bildungswesens Beachtung geschenkt. Die Fähigkeit eines Arbeitsmigranten oder Flüchtlings, sich in mehreren Sprachen verständlich zu machen bzw. zu kommunizieren, erfährt keine Wertschätzung. Während auch bescheidene Kenntnisse der englischen Sprache etwa durch eine Note im Hauptschulabschlusszeugnis in institutionalisiertes kulturelles Kapital transferiert werden können, wird die Kompetenz in einer „Gastarbeitersprache“ allenfalls durch ein Dolmetscherdiplom zertifiziert. Das kulturelle Kapital der Masse der Arbeitsmigranten wird nicht anerkannt, obwohl die Kommunikationsfähigkeit in zwei oder mehreren Sprachen in Deutschland beileibe nicht selbstverständlich ist. Nur ein geringer Teil der deutschen Staatsbürger ist in der Lage, in den Urlaubsorten in Spanien, Tunesien oder in der Türkei eine Tasse Kaffee in der Landessprache zu bestellen, geschweige denn ein Alltagsgespräch zu führen.

Monolinguale Naivität sei ein Zeichen vieler dominanter westlicher Gruppen, schreibt die skandinavische Sprachforscherin Skutnabb-Kangas. Sie könne „die Entwicklung eines Bewusstseins über die Bedeutung der Sprache im allgemeinen und der Muttersprache im besonderen verhindern. Viele westliche Linguizisten mögen niemals die Erfahrung sprachübergreifender interaktionaler Reziprozität gemacht haben. Gleiche Beziehungen zwischen Sprachen nie erfahren zu haben und sprachlich nie bedroht gewesen zu sein, mag die Sensitivität gegenüber Sprachfragen abstupfen und monolinguale Sprecher daran hindern, eine positive Wertschätzung gegenüber sprachübergreifender Kompetenz zu entwickeln, die von multilingualen Sprechern verausgabt wird.“ (Skutnabb-Kangas 1990, S. 343)

Das Kapitel über muttersprachlichen Unterricht beginnt mit einem Exkurs über Sprachenpolitik, der die in Deutschland vorherrschende monolinguale Selbstverständlichkeit durch historische und internationale Vergleiche in Frage stellt. Auch die homogenisierten europäischen Nationalstaaten sind das Produkt der Einverleibung von Minderheiten. Die Türkei, der Irak, Syrien und der Iran folgten wie viele Staaten Asiens, Afrikas und Lateinamerikas dem europäischen Beispiel und reproduzierten die in Europa entstandenen nationalstaatliche Ideologien. Es gibt aber auch andere Beispiele: Indien versuchte nach der Unabhängigkeit vom britischen Kolonialismus einen anderen Weg, ebenso Südafrika nach der Beseitigung des Apartheidregimes. Am Beispiel der Sprachenpolitik in den deutschen Kolonien wird die Problematik zwischen dem Recht auf Erlernen der Mehrheitssprache und dem Recht auf Erlernen der Minderheitensprache herausgearbeitet.

Der nächste Abschnitt widmet sich verschiedenen Aspekten der kurdischen Sprache. Neben linguistischen und historischen Gesichtspunkten werden die Sprachprobleme als gesellschaftliche Probleme gesehen. Unter verschiedenen Aspekten wird gezeigt, welche gesellschaftlichen Faktoren und Mechanismen beim alltäglichen individuellen bzw. kollektiven Aufeinandertreffen von Kurdischsprechern mit Angehörigen anderer Sprachgruppen zum Tragen kommen.

Daran anschließend wird die Geschichte des muttersprachlichen Unterrichts in Deutschland referiert. Dafür existierte in der Bundesrepublik nie ein bildungspolitisches Konzept. Die Situation ist geprägt durch eine kaum überschaubare Menge an Pilotprojekten, Schulversuchen, Maßnahmen als Zusatzunterricht usw. Muttersprachlicher Unterricht wurde und wird - wenn überhaupt - nur halbherzig durchgeführt. Nur in einem Teil der Bundesländer wird er als bildungspolitische Aufgabe angesehen. In anderen Bundesländern wird muttersprachlicher Unterricht lediglich in Verantwortung der Konsulate der Herkunftsländer gewährt. Für die kurdische Minderheit - wie auch

für Minderheiten aus Spanien, dem ehemaligen Jugoslawien oder Marokko - erwies sich die Reduzierung der Zahl der Muttersprachen auf die offizielle Landessprache der Herkunftsländer als Ausschluss.

Der interkulturellen Pädagogik gelang es zwar, die monolinguale Verfasstheit des deutschen Bildungswesens aufzuzeigen, ein Bildungskonzept, das der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit Rechnung trägt, wurde aber aus politischen und ideologischen Gründen in der Bundesrepublik bisher nicht auf den Weg gebracht.

Im letzten Abschnitt werden die Anfänge muttersprachlichen Unterrichts Kurdisch in einigen Bundesländern vorgestellt. An die 130.000 kurdische Kinder und Jugendlichen (Meyer-Ingwersen 1995) besuchen deutsche Schulen. Ein großer Teil spricht innerhalb der Familie Kurdisch. Kurdische Eltern und Migrantenverbände fordern muttersprachlichen Unterricht in Kurdisch für ihre Kinder. Trotzdem sehen die Kultusbehörden vieler Bundesländer keinen Handlungsbedarf, wie die Beschreibung der Situation im Bundesland Baden-Württemberg deutlich macht.