

6.4.1. Entwicklung des muttersprachlichen Unterrichts Kurdisch in der Bundesrepublik

Seit 1980 wird die Forderung nach muttersprachlichem Unterricht Kurdisch (MUK) von kurdischen Migrantenorganisationen erhoben. Die erste bundesweite kurdische Dachorganisation KOMKAR (Föderation der Arbeitervereine Kurdistans in der Bundesrepublik Deutschland) beschloss auf ihrem ersten Bundeskongress 1980 eine Kampagne zur Anerkennung der Kurden in Deutschland als selbständige Volksgruppe und forderte von der Bundesregierung und von den Landesregierungen:

- Einführung des muttersprachlichen Unterrichts in kurdischer Sprache,
- Radio- und Fernsehsendungen in öffentlich-rechtlichen Sendeanstalten,
- Soziale Beratung und Betreuung in kurdischer Sprache.

Um die Forderungen kurdischer Arbeitsmigranten zusammenzufassen und effektiver vertreten zu können, traten KOMKAR und die kurdischen Organisationen KKDK (Föderation der progressiv-demokratischen Arbeitervereine Kurdistans) und UDK (Union der Demokraten Kurdistans) dem 1982 gegründeten Zusammenschluss bundesweiter und regionaler Migrantenorganisationen „Arbeitskreis muttersprachlicher Unterricht“ bei, der sich später in „Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrant*innenverbände (BAGIV)“ umbenannte. Auch der 1994 gegründete kurdische Dachverband YEK-KOM setzt sich für MUK ein.

Die Forderung nach MUK wurde zunächst von allen Bundesländern abgelehnt. Die dagegen angeführten Argumente zeugen von wenig Kenntnis über die Lebensumstände der Kurden, der kurdischen Sprache und den Bedingungen in der Türkei:⁴³

- Die Kurden leben in keinem eigenen Staat. Für ihre Angelegenheiten seien die türkischen Konsulate zuständig.
- Für den MUK seien nicht die einzelnen Länder, sondern der Bund zuständig.
- Als Muttersprachen seien nur die offiziellen Sprachen der Länder anzusehen, aus denen die Migranten kommen. Für die Kurden sei also die „Muttersprache“ Türkisch, da die Türkei keine andere Sprache anerkenne.
- Es gäbe weder eine einheitliche Norm- noch Schriftsprache der Kurden. Es würden viele verschiedene Dialekte gesprochen. Es stelle sich folglich die Frage, welcher dieser Dialekte unterrichtet werden solle.
- Es gäbe weder ausgebildetes kurdisches Lehrpersonal, noch Lehr- und Lernmaterial in kurdischer Sprache.
- Für die Einführung des MUK stünden keine Finanzmittel zur Verfügung.

Die Argumente gegen den MUK, die sich auf die kurdische Sprache an sich beziehen, konnten mit der Zeit entkräftet werden. Die Umfragen der Kultusministerien in Niedersachsen und Hamburg zeigten, dass - von einzelnen Ausnahmen abgesehen - die Anträge der kurdischen Eltern auf die Teilnahme ihrer Kinder am muttersprachlichen Unterricht das Kurmanci-Kurdisch betreffen. Damit scheint die „Dialektfrage“ geklärt zu sein.

Zu der „Schriftfrage“ stellte 1994 eine Abgeordnete folgende Anfrage⁴⁴ an die niedersächsische Landesregierung: „Da die kurdische Sprache keine Schriftsprache ist, also auch kein Alphabet und keine Grammatik hat: Wie stellt sich die Landesregierung den Unterricht konkret vor?“ Das

⁴³ Nach Informationen des „Vereins der kurdischen Lehrer in Deutschland e.V. - Yekîtiya Mamosteyên Kurd“ (YMK).

⁴⁴ Kleine Anfrage der CDU-Abgeordneten Edda Schliepack. In: Presseinformation des Niedersächsischen Kultusministeriums vom 13.4.1994.

Niedersächsische Kultusministerium antwortete darauf: „Die Annahmen über die kurdische Sprache, die der Frage zugrunde liegen, treffen nicht zu. Kurmanci-Kurdisch verfügt über ein Alphabet in lateinischer und arabischer Schrift, auch verschiedene Lehrwerke einschließlich Grammatiken sind vorhanden. Unterricht in Kurmanci findet z.B. in Schweden seit Jahren statt, in Deutschland wird er im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften oder Modellvorhaben in einigen Bundesländern (z.B. Nordrhein-Westfalen und Bremen) und der Erwachsenenbildung (z.B. in Volkshochschulen) bereits angeboten.“

Explizit zu der Frage des Lehrmaterials stellt eine Sprecherin des Niedersächsischen Kultusministeriums fest: „Es hat sich ... herausgestellt, dass - entgegen weit verbreiteten Meinungen - durchaus eine Reihe von Lehrmaterialien zur Verfügung stehen ...“ (Heine 1997)

Von einem Mangel an kurdischen Lehrkräften kann keine Rede sein. „Es gibt in der Bundesrepublik unter den 600-1000 Türkischlehrkräften kurdischer Herkunft viele, die bereit und in der Lage sind, Kurdischunterricht zu erteilen (und dies stellenweise in Form von Arbeitsgemeinschaften schon tun).“ (Meyer-Ingwersen 1995, S. 327)

Anfang der 90er Jahre wurde in Niedersachsen der Durchbruch bei der Einführung des MUK erzielt. Im Koalitionsprotokoll der rot-grünen Landesregierung wurde der MUK aufgenommen. Den Anfang mit der tatsächlichen Einführung des MUK machte aber der Stadtstaat Bremen. 1993 begann an zwei Bremer Schulen kurdischer Unterricht, dem Beispiel folgten 1994 Hamburg und 1995 Niedersachsen.

Im Bundesland Nordrhein-Westfalen⁴⁵, in dem die meisten Kurden leben, befindet sich der MUK in der Erprobungsphase. Im Folgenden werden die Fragen und Probleme des MUK an den Beispielen der Bundesländer Bremen, Niedersachsen und Hamburg näher untersucht und diskutiert. Am Beispiel Baden-Württembergs wird die bildungspolitische Konzeption eines Bundeslandes beschrieben, in dem kein muttersprachlicher Unterricht erteilt wird.

6.4.2. Muttersprachlicher Unterricht Kurdisch in Bremen

Im Februar 1993 begann der MUK an zwei Bremer Grundschulen, mit Beginn des Schuljahrs 1993/94 kamen zwei weitere Grundschulen hinzu. Im Jahre 1998 waren zwei Lehrer für den MUK fest angestellt. Insgesamt erhalten etwa 160 Schüler aufgeteilt in 22 Gruppen zwischen einer und drei Stunden MUK in der Woche. Die Teilnahme erfolgt auf freiwilliger Basis. Von Beginn an war es Ziel aller Beteiligten - der Lehrerkollegien, der Schulleitungen, der Kurdischlehrer und der kurdischen Eltern -, den MUK in den Vormittagsunterricht zu integrieren. Das konnte - soweit der Stundenplan es zuließ - realisiert werden. Bei zwei Lehrern, die ganz Bremen mit kurdischem Unterricht versorgen müssen, bleibt der Spielraum für die Stundenplangestaltung allerdings gering. Dort wo der MUK in den Vormittagsunterricht integriert werden konnte, sind die Reaktionen positiv. Einer der Bremer Kurdischlehrer, Emin Akbaş⁴⁶, berichtet: „Von den elf Gruppen, die ich in diesem Schuljahr habe, kann ich sieben am Vormittag unterrichten. Beim Vormittagsunterricht ist die Teilnahme hundertprozentig. Nachmittags haben manche Kinder zur gleichen Zeit Sport o.ä., deswegen können sie nicht immer teilnehmen, manchmal ist es den Kindern auch zu viel.“

⁴⁵ Seit dem Schuljahr 1998/99 wird MUK in Bielefeld, Dortmund, Bottrup, Bergisch-Gladbach und Duisburg erteilt; seit Sommer 1999 auch in Köln. Der Unterricht wird durch Lehrer erteilt, die als Landesbedienstete bereits für den muttersprachlichen Unterricht Türkisch angestellt sind. Im Umfang von fünf Wochenstunden wird der Unterricht für Klasse 1 - 4 erteilt.

⁴⁶ Interview mit dem Kurdischlehrer Emin Akbaş am 6.7.1998.

Es gab und gibt in Bremen, so mein Eindruck, wenig Vorbehalte gegen den MUK. Seit seiner Einführung wird er allgemein akzeptiert. Akbaş berichtet über seine Erfahrungen: „Die deutschen Lehrer sehen, dass sie mit meiner Hilfe Brücken zu den kurdischen Eltern bauen können, weil ich das Vertrauen der kurdischen Eltern habe und - falls nötig - übersetzen kann. Die Eltern eines Jungen wollten z.B. nicht, dass ihr Sohn mit ins Landschulheim fährt. Ich habe dann mit den Eltern gesprochen und konnte die Bedenken der Eltern zerstreuen. Anfangs hatten einige deutsche Kollegen, die sich bisher wenig mit dem Thema auseinandergesetzt hatten, Angst, es käme zu Konflikten zwischen dem türkischen und dem kurdischen Lehrer an ihrer Schule. Sie befürchteten, es gäbe dann jeden Tag Streit an der Schule. Aber sie konnten bald feststellen, dass sich der türkische Kollege und ich gegenseitig respektieren.“⁴⁷

Die unterrichtenden Lehrer und der kurdische Sprachwissenschaftler Zaradachet Hajo⁴⁸ schreiben über die Akzeptanz der kurdischen Eltern: „Viele Eltern haben Schwierigkeiten in der Unterrichtung ihrer Kinder in der kurdischen Sprache gesehen, weil die kurdische Sprache nicht anerkannt ist und sie für sich selbst bei der Rückkehr in die Heimat deswegen Repressalien befürchten. Zweitens haben sie Sorge, dass ihre Kinder bei der Rückkehr in die Heimat außerhalb der Gesellschaft stehen und deswegen keine berufliche Perspektive haben. ... Auch für ein Verbleiben in der Bundesrepublik gelten diese Ängste, denn mit dem Erlernen der bisher wenig geförderten und anerkannten kurdischen Sprache glaubt man auch in Deutschland, berufliche und gesellschaftliche Qualifikationsmöglichkeiten zu verpassen.“

Durch eine intensive Elternarbeit, bei der sich nicht nur die Kompetenz und das Engagement der beiden Kurdischlehrer sondern auch die Anerkennung, die sie unter den kurdischen Migranten genießen, als besonders wichtig erwies, konnten die Bedenken ausgeräumt werden.

Akbaş zur Elternarbeit: „Wir konnten die Eltern recht schnell von der Notwendigkeit des MUK überzeugen. Aber ihnen ist es vor allem wichtig, dass das Kurdische als Sprache anerkannt ist, dass wir, die kurdischen Lehrer, unsere Stelle haben. Sie engagieren sich nicht so stark dafür, dass ihre Kinder auch tatsächlich den Unterricht besuchen. Das hängt damit zusammen, dass in den ländlichen kurdischen Gebieten Bildung einen geringen Stellenwert hat. Die meisten Asylbewerber sind Analphabeten und wissen nichts über das Schulsystem in Deutschland. Deswegen ist es wichtig, dass der Lehrer eine Beziehung zu den Eltern hat. Er hat dann mehr Möglichkeiten, die Kinder zum Unterricht zu mobilisieren. Wenn der Unterricht am Nachmittag stattfindet, hole ich z.B. die Erst- und Zweitklässler von zu Hause ab und bringe sie anschließend wieder nach Hause. Die kleinen Kinder, die noch nicht allein zur Schule gehen können, hätten sonst keine Möglichkeit am Nachmittagsunterricht teilzunehmen.“

Parallel zu dem Unterrichtsversuch wurde Unterrichtsmaterial entwickelt. Nach Auswertung des vorhandenen Materials (v.a. aus Schweden) wurde ein Leselehrgang erstellt. Er besteht aus einer Fibel⁴⁹, einem Übungsbuch und einer Materialsammlung für den Lehrer mit Alphabetkarten, Lernspielen usw. Ein Lehrerhandbuch begründet Aufbau und Konzeption, dokumentiert die Diskussionen innerhalb des Projekts und formuliert die Ziele, die mit dem Unterrichtsmaterial verfolgt werden: „Die Schüler sollen Kompetenz in der eigenen Muttersprache erlangen, beginnend mit der Fähigkeit, in der Muttersprache lesen und schreiben zu können. Sie sollen ihre eigene Literatur und Kultur kennen lernen und damit eine Stärkung ihrer Identität erfahren. Sie sollen die sprachliche Vielfalt des Kurdischen erkennen und Varianten tolerieren lernen.“

⁴⁷ Im Klassenzimmer in der Grundschule Kirchhuchting hängt beispielsweise auf der rechten Seite das Unterrichtsmaterial für den MUK, an der linken Seite hängen Bilder eines Türkeiprojekts, das eine Lehrerin gerade durchführt. „Das stört mich nicht“, sagt der kurdische Lehrer.

⁴⁸ Hajo/Gülpınar/Akbaş dokumentieren in dem Lehrerhandbuch (Menk 1997) aus ihrer Sicht das Bremer Projekt.

⁴⁹ Xwendin û nivîsandin pir xweş e - Lesen und Schreiben ist schön. Hrsg. v.d. Freien Hansestadt Bremen, Senator für Bildung und Wissenschaft.

Über die Kompetenz in der Muttersprache (Begriffsbildung und Entwicklung grammatikalischer Strukturen) sollen die Schüler eine Stärkung der sprachlichen Fähigkeiten in der Zweitsprache Deutsch und später in den Fremdsprachen erfahren.

Die Zusammenarbeit der kurdischen und deutschen Lehrer soll die Behandlung kurdischer Themen im Regelunterricht ermöglichen. Umgekehrt fließen Inhalte der hiesigen Lebenssituation in den muttersprachlichen Unterricht Kurdisch ein. Ihre Muttersprache ernst zu nehmen stärkt das Selbstbewusstsein der Schüler, die nun auch etwas aus ihrem Kulturkreis in den Regelunterricht und Schulalltag einbringen können.

Die kurdischen Schüler sollen erfahren, dass ihre Sprache und ihre Kultur anerkannt werden.“ (Müller/to Roxel 1997)

Um sowohl die Kinder anzusprechen, die schon lange in der Bundesrepublik leben, als auch die Kinder, die gerade erst hierher gekommen sind, berücksichtigen die Unterrichtsmaterialien die Lebenswelt in der Bundesrepublik und im Herkunftsland. In der Fibel findet sich neben kurdischen Fabeln auch das Märchen der Bremer Stadtmusikanten. Themen wie „Winter“ - illustriert mit Schnee und Schneemann - oder „Fahrrad“ sind in der deutschen Lebenswelt angesiedelt, das Thema „Newroz“ und „Schule“ - illustriert mit Bildern von Schulen in Kurdistan - geben Gesprächsanlässe für Schüler, die erst vor kurzem nach Deutschland gekommen sind. Das Thema „Angst in der Nacht“ gibt die Möglichkeit, über traumatische Erlebnisse bei Krieg, Flucht und Vertreibung zu sprechen. Manche Themen überschneiden bewusst die Lebenswelt in Kurdistan und in Deutschland. Das Thema „Alans Zuhause“ (Mala Alan) zeigt nebeneinander ein Haus in einem kurdischen Dorf und den Eingang zu einem deutschen Mietshaus. An anderer Stelle werden eine modern und eine traditionell gekleidete Braut nebeneinander abgebildet.

Damit sich Kurdisch- und Deutschunterricht sinnvoll ergänzen, wurde bei der Einführung der Buchstaben sowohl die Häufigkeit der kurdischen Buchstaben als auch die verwendete Progression in den Bremer Erstlesewerken berücksichtigt. Außerdem wurde darauf geachtet, dass die Buchstaben, bei denen sich die Aussprache im Kurdischen und Deutschen voneinander unterscheidet (z.B. s, w, y), erst möglichst spät eingeführt werden, um die Erstklässler nicht zu verwirren. Auch in der Praxis gibt es Absprachen zwischen dem Kurdischlehrer und dem Klassenlehrer der ersten Klasse, damit die Buchstaben möglichst parallel eingeführt werden.

„Die Unterrichtsmaterialien sind so konzipiert, dass eine Zusammenarbeit zwischen dem muttersprachlichen Unterricht Kurdisch und dem Unterricht in der Regelklasse möglich und wünschenswert ist, sowohl bezogen auf den Inhalt als auch auf die Methodik. So können Themen aus dem kurdischen Leselernwerk im Deutschunterricht und auch umgekehrt Themen aus dem Deutschunterricht im Kurdischunterricht behandelt werden. In der Technik des Lesenlernens unterstützen sich Deutsch und Kurdisch, da die gleichen Methoden zugrunde liegen.“ (Müller/to Roxel 1997)

Das in Bremen entwickelte Unterrichtsmaterial erfüllt die Kriterien⁵⁰, die an ein Sprachlehrwerk gestellt werden. Es ist zielgruppenadäquat. Das Bildmaterial spricht Schulanfänger an und berücksichtigt ihr Artikulationsbedürfnis. Die beiden Identifikationsfiguren der Junge *Alan* und das Mädchen *Nalan* begleiten die Kinder durch verschiedene Kapitel. Die in den Bildern angespro-

⁵⁰ Als Kriterien zur Beurteilung von Sprachlehrwerken werden u.a. genannt: Altersangemessenheit des Bildmaterials, des Inhalts und der Aufgaben; Berücksichtigung nichtsprachlicher Inhalte; Darstellung und Verarbeitung der zwei verschiedenen Kulturen; Orientierung an den Verbalisierungsbedürfnissen der Kinder; planvoller Zusammenhang zwischen linguistischem Zuwachs und Inhalt; ausreichend Übungen und Zusatzmaterial; Möglichkeiten für autonomes Lernen; Einbeziehung des Alltagswissen bzw. der Inhalte aus anderen Fächern; Identifikationsfigur. Kriterienlisten zur Beurteilung von Sprachlehrwerken finden sich u.a. bei:

Barkowski, Hans u.a.: Deutsch für ausländische Arbeiter. Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken. Sprachverband Mainz. Königstein 1980.

Engel, Ulrich u.a.: Mannheimer Gutachten 1 (1977) und 2 (1979) (erstellt im Auftrag der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes).

Piepho, Hans-E.: Wie man Unterrichtswerke beurteilt. In: Lehrmittel aktuell. Informationen für die Unterrichtspraxis. Westermanns Pädagogische Beiträge 1976.

chenen Themen geben den Kindern die Möglichkeit, ihr Alltagswissen und ihre Alltagswirklichkeit in den Unterricht einzubringen. Die Materialien berücksichtigen die deutsche und die kurdische Kultur. Die kontrastive Gegenüberstellung ermöglicht eine Auseinandersetzung mit beiden Kulturen und gibt auch Gelegenheit, eventuelle Konflikte anzusprechen. Arbeits- und Materialienhefte geben dem Lehrer genügend Übungen für den Unterricht und eventuell auch für einen differenzierten Unterricht oder für das eigenständige Lernen.

Linguistische Aspekte wie einzelne Grammatikfragen und vor allem Fragen der Lexik führten in der Entwicklungsphase zur erheblichen Kontroversen und konnten, wie die ausführliche Diskussion im Lehrerhandbuch dokumentiert, auch nicht geklärt werden.

In der Arbeitsgruppe, die das Bremer Projekt wissenschaftlich begleitete, war man sich der spezifischen Probleme, die sich bei der Vermittlung der kurdischen Sprache ergeben, bewusst. Die kurdischen Schüler haben zum Teil erhebliche Defizite im Wortschatz und im sprachlichen Ausdrucksvermögen. Die Eltern können ihren Kindern wenig helfen, da sie nie Kurdisch lesen und schreiben gelernt haben. Es fehlt eine einheitliche Schriftsprache. Die Kinder sprechen verschiedene Dialekte und Mundarten, die im Unterricht berücksichtigt werden müssen. Sie sind sich aber der sprachlichen Vielfalt des Kurdischen wenig bewusst und die Kommunikation mit Sprechern einer anderer als ihrer eigenen Mundart nicht gewohnt.

Bei den aus der Türkei kommenden Kurden setzt sich zwar die von Emîr Celadet Bedirkhan entworfene Grammatik immer mehr durch. Von Hajo (1996) wird aber auf das Fehlen einer wissenschaftlichen morphologischen Studie hingewiesen, „die aufgrund Statistiken definitiv festlegt, welche Ausdrücke sich in der kurdischen Sprache durchgesetzt haben“. Mangels solcher wissenschaftlich fundierter Erkenntnisse und einer Normativierungsinstanz, die durch ihre Autorität einfach festlegen könnte, was Normsprache ist, wird sich jede Verschriftung des Kurdischen zwangsläufig mit der Frage auseinandersetzen müssen, welcher der verschiedenen konkurrierenden Begriffe beispielsweise in einer Fibel benutzt wird. Genau über diese Fragen kam es in der Bremer Arbeitsgruppe zu manifesten Kontroversen. Damit kein falscher Eindruck entsteht, sei noch angemerkt, dass sich die Streitpunkte im Wesentlichen auf die Schreibweise verschiedener Wörter (z.B. ob man das kurdische Wort für Ball „gog“ oder „gok“ schreibt) und in Einzelfällen auf Grammatikendungen und stilistische Fragen beziehen. Für mich als Außenstehende stellt sich der Streit genauso wie der Bremer Sprachwissenschaftlerin Antje-Katrin Menk als eine „Auseinandersetzung um ein paar Wörter“ dar, ohne die Problematik zu verkennen, die hinter der Auseinandersetzung steckt.⁵¹

Um die verschiedenen Standpunkte verstehen zu können, muss zunächst eine Bremer Besonderheit erläutert werden. Die überwiegende Mehrheit der kurdischen Schülerinnen und Schüler kommen aus der gleichen Region und sprechen die gleiche Mundart. Nach einer Erhebung über die Herkunftsregion der kurdischen Schüler in Bremen im September 1996 stammen 90,43 % aus der Region Tur Abdin in der Provinz Mardin (Hajo/Gülpınar/Akbaş 1997, S. 15). Die Mehrheit hängt dem yezidischen Glauben⁵² an.

Im Bremer Stadtteil Grohn leben viele kurdische yezidische Flüchtlinge aus Midyat in der Provinz Mardin. 34 kurdische Kinder besuchen allein die dortige „Schule am Wasser“.⁵³

Im islamisch dominierten Osmanischen Reich und später in der Türkei durch Verfolgung in die Marginalität gedrängt und durch religiöse Vorschriften zu einer strengen Gruppenendogamie verpflichtet, konnte die türkische Assimilationspolitik die yezidischen Kurden kaum erreichen. Sie

⁵¹ Welche Brisanz die Kontroverse um verschiedene Schreibweisen haben kann, zeigt ja nicht zuletzt die Auseinandersetzung um die deutsche Rechtschreibreform.

⁵² Zur yezidischen Religionsgemeinschaft s. Abschnitt 7.1. *Religiöse Minderheiten in der Türkei*.

⁵³ Das Land Bremen hat dem hohen Anteil yezidischer Kurden u.a. damit Rechnung getragen, dass es einen bedeutenden yezidischen Feiertag, das Ezi-Fest, das am ersten Freitag nach dem 13. Dezember gefeiert wird, anerkennt.

sprechen anders als Kurdinnen und Kurden aus vielen anderen Regionen in der Familie ausschließlich Kurdisch.

Im Bremer Projekt wurde der Ausgangspunkt der Überlegungen so beschrieben:

„1. In der Ermangelung einer kurdischen Hochsprache sind alle Dialekte und Mundarten gleichberechtigt.

2. Der MUK muss auf den Dialekt bzw. die Mundart abgestimmt werden, den die Mehrheit der zu unterrichtenden Kinder spricht, denn die Orientierung an den Bedürfnissen der Kindern ist das einzige sachliche Auswahlkriterium eines bestimmten Dialekts bzw. Mundart.

3. Die Kinder sollten die sprachliche Vielfalt ihrer Muttersprache kennen lernen und es sollte ihnen Verständnis für andere Dialekte bzw. Mundarten vermittelt werden.

4. Die Berücksichtigung der kurdischen Dialekte im Rahmen des MUK ist ein Beitrag zur Entwicklung der kurdischen Hochsprache.“ (Hajo/Gülpınar/Akbaş 1997)

Die Lehrer und der kurdische wissenschaftliche Mitarbeiter vertraten die Auffassung, dass sich der Unterricht entsprechend diesen Kriterien an der Mundart der Kinder orientieren sollte. Der Verfasser der Fibeltexthe zog hingegen kurdische Wörterbücher zur Begründung der von ihm gewählten Wörter und Schreibweisen heran. Er hielt der Meinung der kurdischen Lehrer entgegen: „Nach meiner Auffassung ist es zwar denkbar, dass die Mehrheit der Schüler, die z. Z. den muttersprachlichen Unterricht besuchen, aus der Region Mardin kommen, aber es gibt in Bremen auch viele Kurden aus anderen Regionen. Außerdem sollte das Material auch in anderen Bundesländern eingesetzt werden, wo die Schüler sicher auch aus anderen Regionen kommen. Im Verlaufe der Auseinandersetzungen gab es in der Arbeitsgruppe einen Beschluss, in den Fragen, in denen wir sprachlich verschiedener Meinung waren, Formen zu wählen, die nicht nur regional, sondern im Kurmanci allgemeiner anerkannt sind.“ (Kiy 1997)⁵⁴

Auch bei den deutschen Mitarbeitern des Teams „verdichtete sich die Befürchtung, dass wir im Begriff sind, eine Fibel zu produzieren, die nur für Kinder aus einer sehr begrenzten Region verwendbar ist.“ (Menk 1997)

Dem hielten Hajo, Gülpınar und Akbaş wiederum entgegen: „Weder der Verfasser noch seine Auflistung werden dem Anspruch gerecht, eine für alle Nordkurmanci sprechenden Kurden allgemeine Hochsprache begründen zu können. Dazu reicht die Konsultation einiger Wörterbücher, die selbst nur als Pionierwerke der kurdischen Sprache betrachtet werden dürfen und keine Allgemeingültigkeit besitzen, einfach nicht aus.“

Menk, die das Projekt wissenschaftlich begleitete, formulierte die folgenden Erwartungen an das Projekt: „Bei der Erstellung der kurdischen Texte tritt eine Fülle von linguistischen Problemen auf, für die Abstimmungsprozesse notwendig sind, deren Kriterien reflektiert und dokumentiert werden müssen. Was ablaufen muss, ist eine Bewusstmachung von Varianten und eine Einigung über die Variante, die unterrichtet werden soll.“ Dabei ginge es um die Fragen „Welche regionalen Varianten bekommen den Vorzug und warum? Welche Wissenschaftler haben eine höhere Autorität in der Entscheidung über ‘richtig’ und ‘falsch’ und warum haben sie sie?“ (Menk 1997)

In einer Zusammenfassung der bisherigen Projektarbeit stellt Menk fest, dass die äußerst spannungsreichen Auseinandersetzungen um verschiedene Varianten dazu führten, dass immer mehr Wörterbücher, Grammatiken usw. herangezogen und außenstehende Kurden nach ihren Meinungen gefragt wurden: „So fanden wir viele Argumente für bzw. gegen bestimmte Varianten, aber die Zahl der Varianten in strittigen Fällen erhöhte sich auch und machte unsere Probleme eher größer.“ (ebd.)

Ein Teil des Teams glaubte durch den Verweis auf den allgemeinen Sprachgebrauch, die zu treffenden Entscheidungen legitimieren zu können. Letztendlich hätte das Team aber keine Möglichkeit gehabt, so Menk, zu bestimmen, was der allgemeine Sprachgebrauch sei. Schließlich wurde

⁵⁴ Die Fibel nimmt mehrfach auf spezifische Bremer Besonderheiten wie das Märchen der Bremer Stadtmusikanten oder den Fußballverein „Werder Bremen“ Bezug. Sie erscheint mir deswegen ungeeignet für die Verwendung in anderen Bundesländern.

(als Ersatzstandard) entschieden, in Zweifelsfällen von der Grammatik von Emîr Celadet Bedirhan und dem Wörterbuch von Izoli auszugehen. Den kurdischen Lehrern wirft Menk vor, dass sie „die eigene Mundart zum Sprachgebrauch erklärt“ haben. Schließlich standen sich die beiden Standpunkte Ersatzstandard versus der Familiensprache von 95 % der Schüler gegenüber.

Menk kommt zu dem Schluss: Die Argumente gingen dahin, „dass es keinen Standard gäbe und dass es deshalb am sinnvollsten sei, eine Fibel für die Region zu machen, aus der die Mehrzahl der Kinder käme, sind aus linguistischer und pädagogischer Sicht kaum zu widerlegen.“ (ebd.)

Menk versucht zu begründen, warum sich die Kontroverse „um ein paar Wörter“ so spannungsvoll erwies. Sie weist daraufhin, dass jede Setzung eines Standards problematisch ist und dass auch der Verweis auf einen verbreiteten Sprachgebrauch lediglich die Illusion einer Legitimität geben kann. Sie fordert Transparenz darüber, wie Setzungen zustande kommen und wer die Verantwortung dafür trägt. Erforderlich sei „sprachliche Multiguitätstoleranz“. „Dabei geht es um die Fähigkeit, sprachliche Formen, die von meiner Familiensprache und auch von den zum ‘Standard erklärten Formen’ abweichen, zur Kenntnis zu nehmen und sie zu respektieren.“ (ebd.)

Im Vergleich zu anderen MUK-Projekten ist mein persönlicher Eindruck des Bremer Projekts ausgesprochen positiv. Dazu tragen die besonderen Bremer Bedingungen bei: die Homogenität der kurdischen Schüler und Kurdischlehrer, die das Vertrauen der kurdischen Eltern genießen.

Durch die relative Homogenität der kurdischen Schüler und Schülerinnen tauchen Probleme, die sich aus der unterschiedlichen Sprachkompetenz und verschiedenen Mundarten ergeben, in Bremen in der praktischen Arbeit nicht auf. Im Unterricht kann an einer hohen kommunikativen Kompetenz der kurdischen Kinder angeknüpft werden. Andernorts haben es die Kurdischlehrer mit Kindern zu tun, die in sehr unterschiedlichem Maße die kurdische Sprache beherrschen (bis zu Schülern, die kein Kurdisch können) und verschiedene Mundarten sprechen.

Der Kurdischlehrer, der am Aufbau des Projekts maßgeblich beteiligt war, gehört der gleichen Glaubensgemeinschaft an wie die Mehrzahl der Schüler. Er musste aus der Türkei wegen seines Auftretens gegen Menschenrechtsverletzungen an Yezidi fliehen und genießt deswegen bei seinen Landsleuten großes Ansehen. Er konnte sich bei den Familien durch intensive und kompetente Elternarbeit gut verankern. Menk sieht darin aber auch ein mögliches Problem: „Die Zahl der Schüler, die aus dem Tur Abdin stammten, erschien uns unwahrscheinlich hoch. Inzwischen halte ich es für möglich, dass durch die überwiegend über die Person der Lehrer verlaufende ‘Rekrutierung’ der Schüler für den muttersprachlichen Unterricht Kurdisch eine solche Zusammensetzung gefördert wird.“ (ebd.)

Meines Erachtens hängt die Akzeptanz muttersprachlichen Unterrichts sehr von der Person des Lehrers ab. Je weniger der Unterricht institutionalisiert und anerkannt ist, um so höhere Bedeutung kommt der Instanz des Lehrers zu. Eine deutsche anerkannte Regelschule kann auch einen „schlechten“ (unfähigen, nicht anerkannten, die gesellschaftlichen Normen verletzenden) Lehrer ertragen, ohne dass deswegen gleich die ganze Instanz in Frage gestellt wird. Das „zarte Pflänzchen“ MUK steht und fällt aber mit den Lehrern, die es repräsentieren.

Vielleicht liegt es ja gerade daran, dass es dem Bremer Projekt erfolgreich gelungen ist, pädagogische und andere Probleme wie die Akzeptanz der Eltern zu meistern, dass man genügend Zeit und Energie hat, sich der Kontroverse um „ein paar Wörter“ zu widmen.

6.4.3. Muttersprachlicher Unterricht Kurdisch in Niedersachsen

Das niedersächsische Kultusministerium schuf mit dem Erlass „Unterricht für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft“ von 1993⁵⁵ im Bundesvergleich einmalige Voraussetzungen zur Durchführung von muttersprachlichem Unterricht auch in kurdischer Sprache.

Der neue Erlass wurde aus zweierlei Gründen für notwendig erachtet. Einmal, um sich der veränderten Schwerpunktsetzung in der bildungspolitischen Diskussion zu stellen und Anforderungen wie Mehrsprachigkeit, kulturelle Vielfalt und internationale und europäische Öffnung der Bildungsinhalte gerecht zu werden. Nicht mehr kompensatorische Förderkonzepte, sondern auf alle Schüler ausgerichtete interkulturelle Erziehung sollten im Vordergrund stehen. Zum anderen hatten sich die objektiven Voraussetzungen verändert, so dass eine Beschränkung des muttersprachlichen Unterrichts auf die Amtssprachen der Anwerbeländer nicht mehr zeitgemäß war. Die Zahl der ausländischen Schüler aus den ehemaligen Anwerbeländern sank, während die Zahl der Kinder aus „sonstigen Staaten“ stetig anstieg. Während im Schuljahr 1985/86 der Anteil der Schüler aus „sonstigen Staaten“ bei 19 % (7.936) lag, stieg er bis zum Schuljahr 1991/92 auf 31,3 % (16.429) an. In den 90er Jahren besuchen mehr persische als portugiesische und mehr kurdische als italienische Kinder niedersächsische Schulen. Mit dem früheren Konzept, das muttersprachlichen Unterricht nur in den offiziellen Sprachen der ehemaligen Anwerbeländer vorsieht, blieb also ein Drittel der Schüler ausländischer Herkunft unberücksichtigt. Der neue Erlass, verbunden mit einer „Öffnungsklausel“ im Schulgesetz, sollte der veränderten Situation Rechnung tragen. Das muttersprachliche Angebot wurde auf Sprachen ausgeweitet, die bisher nicht vorgesehen waren. Ausdrücklich werden auch die Sprachen erwähnt, die im „Herkunftsland nicht als Amtssprache“ anerkannt sind. Der Stellenwert des muttersprachlichen Unterrichts als Bestandteil des schulischen Unterrichtsangebots sollte erhöht werden. Grundsätzlich besteht die Möglichkeit der Fortsetzung im Sekundarbereich II und der Teilnahme von deutschen Schülern. Die organisatorischen Rahmenbedingungen sollten verbessert und der Unterricht – soweit wie eben möglich – in den Regelunterricht integriert werden.

Mit dem muttersprachlichen Unterricht soll das sprachliche und kulturelle Potenzial der ausländischen Kinder und Jugendlichen gefördert und positiv an der zweisprachigen Kompetenz der Kinder angeknüpft werden. „Ziel des muttersprachlichen Unterrichts in Niedersachsen ist in erster Linie, die muttersprachlichen Kenntnisse der Kinder zu pflegen und weiterzuentwickeln und Themen und Inhalte zu behandeln, die sich sowohl auf die gegenwärtige Umwelt der Schülerinnen und Schüler als auch auf ihr Herkunftsland bzw. ihre Herkunftskultur beziehen. Der muttersprachliche Unterricht soll sich an der realen Lebenssituation der Kinder orientieren und - soweit wie möglich – in organisatorischer und inhaltlicher Anbindung an den Regelunterricht stattfinden.“ (Heine 1997)

Mit den Einschränkungen, dass die Zahl der Kinder (mindestens acht Kinder) einer bestimmten Muttersprache so groß ist, um an einer Schule bzw. an einem Ort die Kontinuität des Unterrichts zu gewährleisten und dass geeignete Lehrkräfte vorhanden sind und das Land Niedersachsen über die entsprechenden Haushaltsmittel verfügt, können neue muttersprachliche Angebote begonnen werden.

Seit dem Inkrafttreten des Erlasses wurde muttersprachlicher Unterricht in Arabisch, Farsi (Persisch), Vietnamesisch und seit 1995 in Kurdisch eingeführt. Voraussetzung für die Teilnahme am

⁵⁵ Erlass „Unterricht für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft“ vom 3.2.1993 In: Niedersächsisches Schulverwaltungsblatt 2/1993.

Heine, Marcella: Zum neuen Erlass „Unterricht für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft“ - Teil I. In: Niedersächsisches Schulverwaltungsblatt 3 /1993.

Heine, Marcella: „Einführung des muttersprachlichen Unterrichts für Kurdinnen und Kurden in öffentlichen Schulen Niedersachsens“. In: epd-Dokumentation 12/1997.

Unterricht ist ein entsprechender Antrag der Eltern. Nach der Anmeldung ist die Teilnahme am Unterricht verpflichtend.

Vor der Einführung des MUK wurde, so Marcella Heine (1997) als zuständige Fachreferentin des Kultusministeriums Niedersachsen, in einer etwa einjährigen Vorbereitungsphase der tatsächliche Bedarf durch die örtlichen Schulbehörden geprüft, die Qualifikationskriterien für die Lehrkräfte festgelegt, sowie Unterrichtsmaterialien beschafft und geprüft.

Eine Umfrage unter den Eltern ergab einen schwerpunktmäßigen Bedarf an bestimmten Standorten. Die Anträge der kurdischen Eltern bezogen sich mit einer Ausnahme auf den Unterricht im kurdischen Dialekt Kurmanci.

Teilnehmerinnen und Teilnehmer am MUK im Schuljahr 1996/97 in Niedersachsen ⁵⁶	
Hannover	ca. 70 Schülerinnen und Schüler
Hildesheim	ca. 30 Schülerinnen und Schüler
Celle	ca. 100 Schülerinnen und Schüler
Osterholz-Scharmbeck	ca. 40 Schülerinnen und Schüler
Oldenburg	ca. 70 Schülerinnen und Schüler
Leer	ca. 60 Schülerinnen und Schüler
insgesamt	ca. 370 Schülerinnen und Schüler

Bezüglich der Qualifikation der Kurdischlehrer legte das Kultusministerium bestimmte Voraussetzungen fest: abgeschlossene Lehrerausbildung im Herkunftsland oder in der Bundesrepublik, Deutschkenntnisse und einen Kompetenznachweis über die kurdische Sprache und Kultur z.B. durch die Teilnahme an einer universitären Fortbildungsmaßnahme oder durch den Nachweis über Unterrichtserfahrung in Kurdisch in der Erwachsenenbildung. Die Lehrer werden als Landesbedienstete eingestellt. Der Unterricht steht unter Schulaufsicht des niedersächsischen Kultusministeriums.

Bei der Sichtung des vorhandenen Lehrmaterials für den Kurdischunterricht wurden auch Materialien aus Schweden und Österreich herangezogen. Wie schon eingangs erwähnt, stellte das Ministerium fest, dass es nicht an Lehrmaterial für den Kurdischunterricht mangelt. Allerdings lässt die methodisch-didaktische Qualität teilweise zu wünschen übrig und vor allem im Sekundarbereich ist der Umfang des vorhandenen Materials unzureichend. Aber auch in anderen Muttersprachen, die schon seit Jahrzehnten unterrichtet werden, gibt es wenig Material, das in didaktischer Hinsicht anspruchsvoll ist und der Situation der in Deutschland lebenden Migrantenkinder gerecht wird.

In Niedersachsen wird die Einführung des Kurdischunterrichts als Erfolg gewertet. Von den Eltern wird das Angebot positiv angenommen. Der MUK stellt einen Beitrag zur Integration kurdischer Kinder und Jugendlicher dar. „Wichtig ist auch, dass die Lehrkräfte mit den Kollegien der Schulen und auch mit verschiedenen außerschulischen Einrichtungen, die Integrationsarbeit leisten (wie z.B. Einrichtungen der Jugendhilfe), eng zusammenarbeiten“ (Heine 1997) Dadurch hätten in vielen Fällen die Identitäts- und Integrationsprobleme kurdischer Kinder und Jugendlicher verringert werden können. Die auftretenden Probleme wie zusätzliche Belastung durch den Nachmittagsunterricht, heterogene Lerngruppen sowie die Notwendigkeit von intensiver Elternarbeit unterscheiden sich kaum von denen im muttersprachlichen Unterricht anderer Sprachen. Die Lehrkräfte erhalten spezielle Fortbildungsmaßnahmen, da sie im Allgemeinen über keine Unterrichtserfahrung in Kurdisch verfügen und die Lehrwerke nur unzureichende didaktische und methodische Hilfestellungen geben.

⁵⁶ Im Jahr 1999 nahmen 595 Schüler am MUK teil. Die Standorte Langenhagen und Peine kam hinzu.

6.4.4. Muttersprachlicher Unterricht Kurdisch in Hamburg

Im Schuljahr 1994 begann in Hamburg muttersprachlicher Unterricht in Kurdisch (MUK). Die Einführung des MUK entspricht dem Koalitionsabkommen des rot-grünen Hamburger Senats, das vorsieht, muttersprachlichen Unterricht in den Sprachen der Minderheiten, die in Hamburg leben, ausschließlich unter deutscher Schulaufsicht durchzuführen.⁵⁷

Voraussetzung war außerdem die umfangreiche jahrelange Vorarbeit des kurdischen Elternrats. YEKMAL-KURD (Yekîtiya Malbatên Kurd = Kurdischer Elternrat) besuchte in den verschiedenen Stadtteilen die kurdischen Familien, erklärte ihnen die Bedingungen und Möglichkeiten des MUK und führte in den einzelnen Stadtteilen Elternversammlungen durch.⁵⁸

Der kurdische Elternrat YEKMAL-KURD wird von der Schulbehörde als Vertretung der kurdischen Eltern anerkannt. Entscheidungen wie die Einstellung von Lehrern werden nicht ohne Zustimmung des Elternrats getroffen.

In Hamburg ist MUK von der ersten bis zur sechsten Klasse vorgesehen. Im Schuljahr 1996/97 nahmen in zehn Schulen 156 Kinder daran teil. Die Einführung des MUK erfolgte zunächst in Form von zusätzlichem Nachmittagsunterricht. Die Kinder mehrerer Schulen wurden zusammengefasst. Die Lehrer wurden ausschließlich auf Honorarbasis⁵⁹ beschäftigt.

Diese Regelung erwies sich in vieler Hinsicht als unbefriedigend. Es war schwierig, die Kinder zur Teilnahme am Nachmittagsunterricht zu motivieren. Da für die meisten Kinder der MUK nicht an „ihrer“ Schule stattfand, mussten sie weite Wege auf sich nehmen. Es entstanden Fahrtkosten, die v.a. für Flüchtlingsfamilien nicht aufzubringen waren. Viele Eltern hatten keine Zeit, die jüngeren Kinder auf dem Schulweg zu begleiten. Die nachlassende Anwesenheit der Kinder verbunden mit der geringen Bezahlung führte wiederum zur Demotivation der kurdischen Lehrer. Von anfangs sieben Lehrern quittierten im Laufe des Schuljahrs drei den Dienst.

Da die Lehrer nur nachmittags unterrichteten, bekamen sie keinen Kontakt zu den anderen Lehrern. Fehlende Integration ins Kollegium führte dazu, dass die kurdischen Lehrer eher als Störenfriede von außen betrachtet wurden. An den meisten Schulen wurde dem MUK kein eigenes Klassenzimmer zur Verfügung gestellt. Dadurch gab es Konflikte mit den jeweiligen Klassenlehrern, die nicht wollten, dass die Sitzordnung verändert oder die sich dort befindlichen Lernmaterialien benutzt werden. So banale Angelegenheiten wie darauf aufzupassen, dass die Schüler nichts im Klassenzimmer anfassen, oder Störungen durch das Reinigungspersonal, schufen nicht gerade die ideale Lernatmosphäre.

Nach Intervention des kurdischen Elternrats beschloss die Schulbehörde unter der Voraussetzung, dass mehr als zehn Kinder (in Ausnahmefällen acht Kinder) zur Teilnahme zur Verfügung stehen, den MUK in den Vormittagsunterricht zu integrieren. An 12 Hamburger Schulen wurden zwischen 10 und 25 kurdische Kinder gezählt. MUK soll als Wahlpflichtfach im Umfang von drei Stunden in der Woche stattfinden. Dafür sind zwei halbe Lehrerstellen vorgesehen.⁶⁰ Die Lehrkräfte müssen folgende Qualifikationen vorweisen: Abschluss des „Lise“ in der Türkei (vergleichbar mit dem deutschen Gymnasium), Unterrichtserfahrung in Kurdisch, Deutsch- und Kurdisch-Kenntnisse, Teilnahme an den vom Senat durchgeführten Fortbildungen.

⁵⁷ Muttersprachlicher Unterricht Türkisch wird sowohl unter Aufsicht der Hamburger Schulbehörde als auch als Zusatzunterricht am Nachmittag unter Federführung des türkischen Konsulat erteilt. Hamburg hat etwa 50 Lehrer für den muttersprachlichen Unterricht eingestellt. Die Mehrheit unterrichtet Türkisch. Nur je ein Lehrer unterrichtet Griechisch, Italienisch, Portugiesisch und einer unterrichtet Roma und Sinti.

⁵⁸ Nach offizieller Hamburger Statistik leben in Hamburg 35.000 Kurden und Kurdinnen. Der Elternrat schätzt, dass etwa 5.000 kurdische Kinder Hamburger Schulen besuchen.

⁵⁹ Mit 25.- DM pro Unterrichtsstunde lag die Dotierung am untersten Ende der üblichen Bezahlung für sogenannte freiberufliche Lehrer.

⁶⁰ Die Vergütung erfolgt voraussichtlich nach BAT V b als Zeitvertrag bis zum Schuljahresende, so dass die Sommerferien nicht bezahlt werden.

Allerdings überlässt die Schulbehörde die Umsetzung der Entscheidung für die Integration des MUK in den Regelunterricht den Schulleitern bzw. dem kurdischen Elternrat. Das Projekt bleibt abhängig von dem Engagement des Elternrats, der Kurdischlehrer sowie der Bereitschaft der jeweiligen Schulleiter, den MUK einzuführen. Vor allem an den Schulen, an denen Türkischlehrer beschäftigt sind, zeigen Schulleiter Bedenken. Sie befürchten, dass die kurdischen Kinder, die jetzt den muttersprachlichen Unterricht Türkisch besuchen, zum MUK überwechseln würden, und dass dies zu unerfreulichen Auseinandersetzungen und eventuell auch zur Entlassung des Türkischlehrers führen könnte. Einen gewissen Druck übt auch eine vom türkischen Konsulat organisierte Lobby aus. Daneben spielen fehlende Ressourcen wie Raumprobleme und die Finanzierung eine Rolle.

Zu den institutionellen Schwierigkeiten kommt das Problem, dass die kurdische Bevölkerung in Hamburg relativ heterogen ist. Sie kommt aus vielen verschiedenen Regionen Kurdistans und spricht verschiedene Dialekte und Mundarten. In den einzelnen Klassen ist das Niveau der Schüler unterschiedlich. Es reicht von keinen Kurmanci-Kenntnissen bis zu guter mündlicher Kompetenz. Die Lehrer müssen differenzierten Unterricht auf vier bis fünf unterschiedlichen Niveaus durchführen.

MUK wird nur in Kurmanci erteilt. Die Familien, die Sorani sprechen, sind über ganz Hamburg verstreut, so dass keine Lerngruppen zusammengestellt werden können. Die Zazaki-Sprecher sind überwiegend Asylbewerber v.a. einzelne Männer, die ohne Familien geflohen sind. Deswegen gibt es für muttersprachlichen Unterricht in Zazaki kaum einen Bedarf.

Neben der didaktischen Herausforderung von heterogenen Lernergruppen scheinen auch die halbherzigen Entscheidungen der Kultusbürokratie für die vielen Schwierigkeiten des MUK verantwortlich. Die Hamburger Landesregierung konnte oder wollte ihre politische Entscheidung, muttersprachlichen Unterricht in den tatsächlich gesprochenen Sprachen nur noch unter deutscher Schulaufsicht durchzuführen, bisher nur in Teilbereichen umsetzen.

6.4.5. Kein muttersprachlicher Unterricht – das „Modell“ Baden-Württemberg

Baden-Württemberg dient als Beispiel für ein Land, das die bildungspolitische Verantwortung für den muttersprachlichen Unterricht ablehnt. Dieser wird in bilateralen Verträgen mit den Herkunftsländern geregelt. Das bedeutet, der türkische muttersprachliche Unterricht untersteht nicht der Schulaufsicht des Kultusministeriums, sondern wird von den jeweiligen Konsulaten organisiert, beaufsichtigt und durchgeführt. Die Lehrer sind keine Landesbediensteten, sondern werden von den Behörden der Herkunftsländer angestellt. Die Lehrpläne werden in den Herkunftsländern entwickelt und entsprechen den dort geltenden pädagogischen Zielsetzungen. Der „Konsulatsunterricht“ wird vom Land bezuschusst und findet außerhalb der normalen Schulzeit statt. In der Verwaltungsvorschrift für den „Unterricht mit ausländischen Kindern an den allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg“ vom 29.3.1993 werden die Richtlinien formuliert.

- „1. Zur Förderung der ausländischen Schüler in ihrer Muttersprache kann das jeweilige (General)Konsulat Unterrichtskurse in eigener Verantwortung durchführen (Muttersprache, Geschichte, Landeskunde). Diese Kurse werden von der Schulverwaltung unterstützt, unterliegen aber nicht deren Aufsicht. Eine enge Zusammenarbeit zwischen den deutschen Schulbehörden und Schulen und den Vertretungen und Lehrern der Herkunftsländer ist anzustreben.
2. Die muttersprachlichen Kurse umfassen in der Regel bis zu fünf Wochenstunden. Vor ihrer Einrichtung sind die Kurse dem Ministerium für Kultus und Sport anzuzeigen. Die Teilnahme ist freiwillig.

3. Die Schulträger werden gebeten, Schulräume für den muttersprachlichen Zusatzunterricht kostenlos zur Verfügung zu stellen. Die Schulen sorgen im Rahmen des Möglichen für eine Abstimmung bei der Stundenplangestaltung mit den Beauftragten der (General)-Konsulate.“

Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Muttersprache als die offiziellen Staatssprachen der Herkunftsländer sind von vornherein vom Unterricht in ihrer Muttersprache ausgeschlossen, genauso wie Kinder, deren Eltern den Muttersprachenunterricht nicht mit der Vermittlung der Staatsideologie der jeweiligen Herkunftsländer verknüpft sehen wollen. Im vom Türkischen Konsulat veranstalteten Unterricht werden die gleichen Schulbücher wie in der Türkei benutzt. In diesen Schulbüchern gibt es nur die türkische Ethnie und die sunnitische Religion. Andere Ethnien wie die Kurden und andere Religionsgemeinschaften wie die der Aleviten oder Yeziden werden nicht erwähnt.

Sicher hätten auch viele kurdische Eltern ein Interesse daran, dass ihre Kinder Türkisch lernen, aber nicht verbunden mit türkisch-nationalistischer Propaganda. Der „Konsulatsunterricht“ verfolgt weniger das Ziel der Förderung der Mehrsprachigkeit, sondern der türkische Staat nutzt die Möglichkeit, „seine“ Kinder auf die staatliche Loyalität einzuschwören. Der Spiegel (43/1998) kritisiert, dass die türkischen Schüler „in die Zwickmühle zwischen den westlichen Werten ihrer Umwelt und den nationalistischen ihrer angeblichen Heimat“ geraten. Die grüne Landtagsfraktion⁶¹ sieht ein ähnliches Problem: „Offenkundig werden schwierige zwischenstaatliche, gesellschaftliche und (verfassungs-)rechtliche Probleme auf die betroffenen Kinder abgeladen. ... Wenn sie neben der allgemeinbildenden deutschen Schule, die sie besuchen müssen, muttersprachlichen Unterricht unter der Regie der Konsulate erteilt bekommen, geraten sie am selben Tag in völlig unterschiedliche Lebenswelten, von den vermittelten Werten bis zu den Unterrichtsmethoden.“

Die zuständige Ministerin Schultz-Hector antwortete: „Der muttersprachliche Zusatzunterricht dient der Bewahrung und Pflege der heimatlichen Sprache und Kultur und soll gegebenenfalls eine möglichst reibungslose Wiedereingliederung der Schüler in Schule und Gesellschaft des Heimatlandes ermöglichen. Er kann deshalb keine Fortsetzung des deutschen Unterrichts in der Muttersprache sein, sondern muss sich am heimatlichen Schulwesen orientieren. Es kann nicht im Interesse der ausländischen Schülerinnen und Schüler liegen, einen von deutscher Seite bestimmten muttersprachlichen Zusatzunterricht zu erhalten, der von den zuständigen Stellen des Heimatlandes nicht anerkannt wird.“

Auf eine Anfrage der SPD-Fraktion⁶² antwortete die baden-württembergische Landesregierung, dass es „nicht die Aufgabe des Aufnahmestaates“ sei, „dem Erhalt der sprachlichen, kulturellen und nationalen Identität ausländischer Kinder Rechnung zu tragen. Hierzu sind die Herkunftsländer berufen, die selbst darüber entscheiden sollten, welche Bildungsinhalte ihren jungen Staatsbürgern ... vermittelt werden sollten.“

Dem bildungspolitischen Konzept der baden-württembergischen Landesregierung liegt ein statischer Kulturbegriff zugrunde. Die deutsche Kultur wird durch die deutsche Schule repräsentiert. Die türkische (oder eine andere Migranten-) Kultur wird durch den türkischen Staat vertreten. Eine Annäherung oder Synthese beider oder mehrerer Kulturen scheidet aus. Darüber hinaus hat die Landesregierung offensichtlich keine Widersprüche zu den Bildungsinhalten der Türkischen Republik. Ihr wird freie Hand gelassen, diese ihren „jungen Staatsbürgern“ zu vermitteln.

Das baden-württembergische Modell war immer von bildungspolitischer Kritik begleitet. Für die GEW schreibt der Schulleiter Helmut Mackert (1994): „Zunächst kann als Konsens festgehalten werden, dass Bildung und Erziehung etwas beitragen sollen zur Auslegung des kulturellen und

⁶¹ Anfrage der Abgeordneten Winfried Kretschmann u.a. an das Ministerium für Kultus und Sport vom 7.6.1991 und Antwort der Landesregierung. Landtagsdrucksache Baden-Württemberg 10/5371.

⁶² Antwort der Landesregierung auf die Große Anfrage der Fraktion der SPD vom 14.10.1993. Landtagsdrucksache Baden-Württemberg 11/2723.

sozialen Selbstverständnisses der nachkommenden Generationen.“ Der Zielsetzung der „Bewahrung der kulturellen Identität“ liege allerdings ein „statisches Verständnis der Tradierung von Sprache und Kultur“ zugrunde. „In seiner bildenden und erzieherischen Mittlerfunktion zwischen familialen Traditionen, der Kultur der Herkunftsländer und unserer kulturellen und sozialen Wirklichkeit scheint mir der pädagogisch bedeutsame Beitrag und die bildungspolitisch zielführende Aufgabenstellung des muttersprachlichen Unterrichts zu liegen.“

Da dauerhafte pädagogische und schulische Kooperation am Status des muttersprachlichen Unterrichts scheitere, bleibe das baden-württembergische Konzept ohne Zukunft. Trotz der Anstrengung aller Beteiligten konnte eine integrierende Zielsetzung in Baden-Württemberg nicht erreicht werden. Die ausländischen Lehrkräfte werden in der Regel nur fünf Jahre im Ausland eingesetzt. Sie werden zu einem Zeitpunkt zurückberufen, zu dem sich Kontakte mit dem Kollegium aufgebaut haben. Mackert fährt fort: Durch den fehlenden gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsauftrag bleibe der „muttersprachliche Unterricht grundsätzlich eine pädagogisch und didaktisch gleichsam exterritoriale Enklave.“ (ebd.) Durch die unbefriedigende Regelung des muttersprachlichen Unterrichts könnten die muttersprachlichen Lehrer kaum dazu beitragen, die Zusammenarbeit der Schule mit den ausländischen Eltern zu verbessern. Der muttersprachliche Unterricht werde von den Schülern mehr als zusätzliche Belastung empfunden. Durch einen abgestimmten Lehrplan und eine sprachdidaktisch koordinierte Zweisprachigkeit könne er hingegen eine lernfördernde Kraft entfalten.

Obwohl die Landesregierung von Baden-Württemberg behauptet, vor allem die Integration der ausländischen Kinder anzustreben, trägt das dortige Modell in einem weit stärkerem Maße zur Ethnisierung bei, als das Modell in Niedersachsen oder Nordrhein-Westfalen. In Baden-Württemberg wird den ausländischen Kindern nach dem jeweiligen Herkunftsland, als dessen „junge Staatsbürger“ sie angesehen werden, ihre Ethnizität zugeschrieben. Wenn sie sich mit dieser zugeschriebenen Identität nicht identifizieren können oder wollen, bleibt ihnen kein Angebot mehr, denn ein Recht auf Integration in den Unterricht wird nur unter dem Vorbehalt zugestanden, dass „die deutschen Kinder keine schulischen Nachteile erleiden“.⁶³

Indem Ethnizität Staaten zugeordnet wird, wird diese zur unveränderlichen Größe erhoben, genauso unantastbar wie die Integrität von Staaten. Den Migrantenkindern bleibt keine andere Wahl, als sich zu assimilieren - sofern man ihnen eine Chance lässt - oder sich weiter als Staatsbürger des Herkunftslandes zu verstehen.

Auch in Baden-Württemberg gibt es jahrelange Bemühungen kurdischer Eltern für MUK. In Stuttgart und Karlsruhe haben sich Elternvereine gegründet. Der kurdische Elternverein in Stuttgart hat 1997 eine Konzeption für das Projekt „LehrerInnenausbildung für den muttersprachlichen Unterricht kurdischer Kinder“⁶⁴ vorgelegt. Der Elternverein hält es für wünschenswert, dass der Kurdischunterricht unabhängig von kurdischen Vereinen an allgemeinbildenden Schulen angeboten wird. Dazu müssten wie in anderen Bundesländern spezielle Lösungsmöglichkeiten gefunden werden. In Stuttgart wie in Karlsruhe⁶⁵ gibt es parallel dazu Versuche der Elternvereine, MUK in Zusammenarbeit mit außerschulischen Trägern zu realisieren.

⁶³ In einer Verwaltungsvorschrift für den „Unterricht mit ausländischen Kindern an den allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg“ vom 29. März 1993 heißt es: „Richtschnur im Bildungsbereich ist dabei, die volle schulische Integration der ausländischen Kinder und Jugendlichen in den Unterricht zu erreichen. Dabei dürfen die deutschen Kinder keine schulischen Nachteile erleiden.“

⁶⁴ Die Ausbildung umfasst die folgenden Inhalte: Kurdisch in Wort und Schrift, kurdische Literatur, Landeskunde und Geschichte, Didaktik und Methodik im Sprachunterricht, Sprachentwicklung bei mehrsprachigen Kindern. Das Projekt wird von der Volkshochschule Stuttgart, der GEW und der Evangelischen Akademie Bad Boll unterstützt.

⁶⁵ In Karlsruhe führt der Elternverein seit November 1999 kurdischen muttersprachlichen Unterricht in Eigeninitiative durch.

6.4.6. Perspektive des muttersprachlichen Unterrichts Kurdisch

Die Verknüpfung von muttersprachlichem Unterricht und Landeskunde mit der Kulturpolitik der ehemaligen Anwerbestaaten war eine bildungspolitische Fehlentscheidung, die nur mit dem damaligen politischen Willen, die „Gastarbeiter“ irgendwann wieder in ihre Heimat zurückzuschicken, zu erklären ist. Heute ist jede Orientierung an den Gedanken der Rückkehrfähigkeit zum Anachronismus geworden. Mittlerweile lebt die dritte Migrantengeneration in Deutschland. Die Mehrheit der Zuwanderer strebt einen dauerhaften Aufenthalt in der Bundesrepublik an.

Will er nicht zum „exotischen Museumsstück“ werden, muss muttersprachlicher Unterricht Ziele verfolgen, die mit der Lebensrealität der Migrantenkinder in Verbindung stehen. Die Möglichkeit sich mit seiner Familie, seiner Geschichte, den Verhältnissen im Herkunftsland sowie den Familienmitgliedern im Herkunftsland tatsächlich auseinandersetzen zu können, soll den jungen Migranten dazu verhelfen, selbstbewusst mit ihrer Situation umgehen und Entscheidungen treffen zu können. Die Konzepte, die die sprachliche Selbstdefinition der Migranten übergehen oder nationalstaatliche Zuschreibungen festigen, schließen die kurdische Minderheit aus und bewirken damit deren Desintegration. Die veränderte Zusammensetzung der Schüler ausländischer Herkunft rechtfertigt nicht mehr die Orientierung der Auswahl von Sprachen des muttersprachlichen Unterrichts an den ehemaligen Anwerbeländern. Der Prozentsatz der Schüler, die nicht aus den ehemaligen „Gastarbeiterländern“ kommen, ist steigend.

In den 90er Jahren hat ein Umdenken in Bezug auf muttersprachlichen Unterricht stattgefunden. Mehrere Bundesländer haben davon Abstand genommen, als Muttersprache nur die offiziellen Amtssprachen der ehemaligen Anwerbeländer anzusehen und tendieren zur Orientierung an der tatsächlich gesprochenen Familiensprache. Die Argumente, die gegen MUK vorgebracht werden, haben sich gewandelt. Heute ist es weniger die Ignoranz gegenüber den Kulturen der Migranten oder die Rücksicht gegenüber der Kultur und Sprachpolitik der Anwerbeländer, die Politiker gegen die Einführung von MUK vorbringen, sondern v.a. fehlende finanzielle Mittel. Auch so konsequente Konzeptionen wie die von Niedersachsen knüpfen die Erweiterung des muttersprachlichen Angebots an das Vorhandensein von finanziellen Ressourcen.

Die föderale Struktur der Bundesrepublik erlaubt zwar einigen Bundesländern, weiterhin völlig an den Realitäten vorbei zu planen und den muttersprachlichen Unterricht weiterhin den Herkunftsstaaten zu überlassen. Die föderale Struktur ermöglicht aber auch positive Lösungen einzelner Bundesländer ohne einen allgemeinen politischen Konsens. Einige Bundesländer haben die Verantwortung für den muttersprachlichen Unterricht der in ihren Ländern lebenden Schüler unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit übernommen. Für die meisten kurdischen Eltern sind die komplizierten unterschiedlichen rechtlichen Voraussetzungen in den verschiedenen Bundesländern nicht zu durchschauen. Da diese Situation wenig geeignet ist, Vertrauen in das deutsche Schulsystem zu schaffen, ist Aufklärung und Elternarbeit um so dringender erforderlich.

Die Beschreibung des Hamburger Modells zeigt, dass eine Verlagerung der Verantwortung an die Schulen bzw. Schulleiter enorme Belastungen schafft. Der einzelne Schulleiter bzw. das Kollegium wird mit Problemen konfrontiert, die in einem Bereich liegen, der sich völlig dem Einfluss der Schule entzieht. Damit wird eine Entscheidung, die ganz eindeutig von der Politik zu fällen wäre, an die Pädagogik delegiert. Zu Recht fühlen sich die einzelnen Schulen überfordert. Sie befürchten Auseinandersetzungen, deren Dimension sie glauben, nicht abschätzen zu können, deren Lösung ihnen aber alleine überlassen bleibt. Die Angst vor ungeahnten Konflikten schafft Vorbehalte gegenüber neuen Modellen.

Verschiedene Projekte zeigen, dass es einen Bedarf an MUK gibt. In Bremen beteiligen sich ca. 160 Schüler (Schuljahr 1998/99), in Niedersachsen 595 Schüler (Schuljahr 1998/99) und in Hamburg ca. 160 Schüler (Schuljahr 1997/98) am MUK. Rechnet man noch einige Projekte und die Erprobungsphase in Nordrhein-Westfalen dazu, dann wird etwas mehr als tausend kurdischen Schülern derzeit in der Bundesrepublik MUK erteilt. Im Vergleich dazu erhalten fast 200.000

Schüler (Spiegel 43/1998) muttersprachlichen Unterricht Türkisch. Die Diskrepanz ist nach wie vor erheblich.

Der derzeitige Zustand in den Bundesländern, die wie Baden-Württemberg keinen MUK erteilen, ist pädagogisch nicht zu rechtfertigen. Die Länder müssten eventuell im Zusammenhang mit dem Bund rechtliche und finanzielle Voraussetzungen schaffen, um den MUK wie auch den Unterricht in Muttersprachen anderer Minderheiten in den Regelunterricht zu integrieren.

Das niedersächsische Modell könnte dabei als Vorbild dienen. Dort übernimmt das Kultusministerium umfassend die Verantwortung für die Einführung und Durchführung des MUK und damit auch für eventuell auftretende Probleme. Mit einer solchen Autorität im Rücken können Schulleiter und Lehrer sehr viel souveräner möglicher Kritik begegnen, egal, ob sie von der Mehrheitsgesellschaft kommt, die weder den finanziellen noch den organisatorischen Aufwand für die Minderheit akzeptieren will, oder von einer von den türkischen Konsulaten organisierten Lobby. Um Unruhe an der Schule zu vermeiden, muss die Schulbehörde geeignete Maßnahmen treffen, dass Lehrer für Türkisch- und für Kurdischunterricht nicht in unmittelbare Konkurrenz zueinander geraten („Entweder wird ein Kurdisch- oder ein Türkischlehrer finanziert.“).

Zahlreiche Theorien über Zweitspracherwerb sowie interkulturelle Ansätze sehen gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als Bereicherung. Obwohl in vielen Veröffentlichungen seit Jahrzehnten gefordert wird, dass die Schule die vorhandene Mehrsprachigkeit fördern müsse, gelingt es erst der Dynamik des europäischen Einigungsprozesses, die finanziellen Mittel für entsprechende Forschung und notwendige Projekte hervorzubringen. Was der internationalen Arbeitsmigration nie gelang, die Ideologie des deutschen Monolinguisimus in Frage zu stellen, schafft die Europäische Integration. Aber auch die Substituierung des deutschen Nationalismus durch einen europäischen Nationalismus schafft kaum einen Raum für Migrantensprachen. Wohl formulierte Richtlinien interkultureller Zielsetzung können nicht darüber hinweg täuschen, dass die Europäische Integration zugereiste Minderheiten weiter ins Hintertreffen geraten lassen wird zugunsten einer Vielsprachenkompetenz in europäischen Sprachen. Während finanzstarke Töpfe dazu beitragen, die politische Entscheidung für die europäische Einigung bei den kommenden Generationen auch ideologisch zu festigen und der zukünftigen Elite im Kampf um globale Märkte das notwendige kulturelle Kapital mitzugeben, werden die Migrantensprachen zurückgedrängt.

Gleichzeitig scheint sich aber die Ansicht durchzusetzen, dass die pädagogischen Probleme, die mit dem MUK verbunden sind, keine Argumente gegen den MUK, sondern Aufgaben sind, an deren Lösung gearbeitet werden muss. Wie die Diskussion im Bremer Projekt zeigt, sind in sprachwissenschaftlicher Hinsicht noch viele Fragen zu klären. Ein Universitätsfach Kurdologie könnte zur Klärung dieser Fragen z.B. durch Studien über den Gebrauch kurdischer Begriffe und Strukturen beitragen. Zu den pädagogischen Erfordernissen gehört auch eine systematische Elternarbeit.

Eine besondere Herausforderung scheint mir die Heterogenität der kurdischen Lernergruppen zu sein. Hier überschneiden sich sehr unterschiedliche Kompetenzniveaus und sich regional unterscheidende Mundarten. Die didaktisch-methodischen Fragen müssen in wissenschaftlichen Arbeitsgruppen angegangen werden. Dazu gehört auch der Bereich der Lehrmaterialienherstellung. Hier zeigen sich im Primarbereich schon erfolgversprechende Ansätze. Defizite gibt es im Sekundarbereich. Es stellt sich auch die Frage, wie die kurdischen Schüler das Interesse, das der MUK bei ihnen weckt, befriedigen können. Die Schüler haben kaum Zugang zu kurdischer Literatur. Es fehlen Buchläden und Büchereien, die kurdischsprachige Literatur anbieten. Auch altersadäquate Zeitschriften in kurdischer Sprache wären zur intellektuellen Weiterentwicklung notwendig.