

## **8. Schlussfolgerungen und Perspektiven**

### **8.1. Politische und gesellschaftliche Konsequenzen**

Die Kritik, die diese Arbeit an deutschen Institutionen im Umgang mit kurdischen Migranten formuliert, erfordert in aller erster Linie politische Lösungen. Die Schule ist kaum der Ort, an dem die in dieser Arbeit skizzierten Probleme und Konflikte angegangen werden können. Der türkisch-kurdische Konflikt, die Interessen der deutschen Politik sowie die spezifische institutionelle Diskriminierung der kurdischen Minderheit sind Rahmenbedingungen, die die Pädagogik als solche nicht verändern kann.

Um das Problem in seiner ganzen Dimension zu erfassen, muss auch die außenpolitische Ebene berücksichtigt werden. Die deutsche Türkeipolitik ist von jeher von dem Gedanken geleitet, den Einfluss Deutschlands im Mittleren Osten auszudehnen. Trotz der Kritik deutscher Politiker an Menschenrechtsverletzungen und der Unterdrückung von Kurden in der Türkei stabilisiert die deutsche Türkeipolitik das türkische Regime zu Lasten der kurdischen Bevölkerung. Neben allgemeinen sicherheits- und machtpolitischen Interessen ist auch die kurdische Frage Grund für die politische und ökonomische Unterstützung der Türkei durch Deutschland. In Einklang mit den NATO-Staaten betrachtet die Bundesrepublik den kurdischen Befreiungskampf als eine Bedrohung der Türkei und fürchtet zugleich der türkisch-kurdische Konflikt könnte über die Immigranten in die Bundesrepublik durchschlagen.

Die Bundesregierung unter Gerhard Schröder hat sich mit der Eröffnung einer glaubwürdigen Beitrittsperspektive der Türkei zur Europäischen Union mehr Einfluss auf die Türkei und damit auch auf die Lösung der Kurdenfrage verschafft. Kurdische Parteien fordern seit Jahren die Einmischung der EU in den türkisch-kurdischen Konflikt. Ihre Interessen decken sich bis zu einem gewissen Punkt mit denen der rot-grünen Bundesregierung. Der Preis für eine politische Intervention der EU-Staaten in der Türkei wird aber die Vergrößerung des Einflusses des westlich-europäischen Zivilisationsmodells sein, egal ob es als „neue Weltordnung“, Globalisierung, Internationalisierung oder als moderne westliche Werte daher kommt.

Der Ausgang des Konfliktes in der Türkei ist offen und es wird eher Jahrzehnte als Jahre dauern, bis es zu einer dauerhaften Lösung kommt. Von der Politik ist zu fordern, dass alle Initiativen, die zu einer friedlichen dauerhaften Regelung des Konfliktes beitragen, unterstützt werden.

Auf innenpolitischer Ebene muss die Tatsache, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist, nachvollzogen werden. Das bedeutet neben vielem anderen, dass die Einwanderer nicht mehr auf die Staatskulturen ihrer Herkunftsländer festgelegt werden dürfen und die Macht, die die Herkunftsländer gegen den Willen der Zuwanderer über sie ausüben können, zurückgedrängt wird.

Die monokulturelle deutsche Tradition konnte die Kulturen der „Gastarbeiter“ nur als Nationalkulturen der Herkunftsländer akzeptieren. Dadurch wird die kurdische Minderheit was die kulturellen Rechte betrifft, gegenüber anderen Zuwandererminderheiten benachteiligt.

Die institutionelle Diskriminierung von Kurden in Deutschland wird von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft kaum wahrgenommen, von den Betroffenen selber aber teilweise als ethnische Diskriminierung empfunden wird. Dadurch werden ethnische Selbstbilder bestätigt und gestärkt.

Konzepte, die die kurdische Frage in der Bundesrepublik als Konfliktimport interpretieren, legen ein sicherheitstechnisches „Handling“ eines sozialen Konfliktes nahe und dienen als Alibi zur Verweigerung politischer Lösungen. Sie tragen damit ebenfalls zur Konfliktverschärfung bei.

Maßnahmen und Diskurse, die den Konflikt entschärfen, sind gesellschaftlich schwach verankert. Durch diskursive Gegenstrategien müssen Kurden als Mitglieder der in Deutschland lebenden

Gesellschaft an gesellschaftlichen Diskussionen beteiligt werden. Kurdische Organisationen müssen ein Forum haben, das von der (deutschen) Öffentlichkeit wahrgenommen wird.

In dieser Arbeit wurde ausführlich auf das Dilemma zwischen dem kulturelrelativistischen und dem -universalistischen Paradigma hingewiesen. Im beschriebenen Falle erklärt die Mehrheitsgesellschaft ihren Dominanzanspruch zur universalen Norm und die kurdische Minderheit fordert gegenüber türkischen und deutschen Dominanzansprüchen kulturelrelativistisch die Anerkennung der kurdischen Identität.

Gleich wie die Entstehung von Ethnizität soziologisch erklärt wird, sie ist als Phänomen der Selbst- und Fremdzuschreibung evident und nichts spricht dafür, dass sich das so bald ändert. Sie lässt sich nicht verbieten, wie die Politik der Türkei und anderer Herkunftsstaaten der Kurden zeigen, und sie verschwindet auch nicht mit zunehmender Modernisierung und Globalisierung. Ethnizität ist eine Erscheinung moderner, funktional-differenzierter Gesellschaften. Der soziale Protest der Kurden ist - wie Svenja Falk schreibt -, als „normaler“ Differenzierungsprozess in einem Einwanderungsland zu betrachten. Diese Interpretation verabschiedet sich von der Vorstellung, hier handele es sich um einen von außen implantierten Störungsprozess, der in einem staatlichen Gewaltakt eliminiert werden könne.

Es stellt sich die Frage, wie der Staat bzw. die Gesellschaft mit dieser Ethnizität umgehen soll. Wie kann die Gleichbehandlung identitätssichernder Lebenskontexte gesichert werden, ohne völkisch-kulturelle Abschottung zu zementieren, oder gar Minderheiten durch Sonderbehandlung zu stigmatisieren?

Der Forderung von Radtke (1988), Ethnizität als private Angelegenheit anzusehen, die der Staat weder zu fördern noch zu unterdrücken habe, lässt die faktische Ungleichbehandlung verschiedener Ethnien auf institutioneller Ebene unberücksichtigt. Unabhängig von der Frage, ob ein Staat, der sich erst kürzlich von einem explizit völkisch definierten Staatsbürgerrecht trennen wollte, die geeignete Instanz dafür ist, bleibt das Problem, dass die verschiedenen in Deutschland lebenden Minoritäten unterschiedlich behandelt werden. Über die Hintertür der Herkunftsstaaten erhalten manche ethnische Minderheiten institutionelle Macht und Anerkennung. Minderheiten, die über keinen eigenen Herkunftsstaat verfügen, sind von kulturellen Rechten weitgehend ausgeschlossen. Darüber hinaus erhalten die Herkunftsstaaten die Möglichkeit in dem Raum, in dem sie innerhalb des Einwanderungslands über „ihre“ Staatsbürger bestimmen können, Diskriminierungen fortzusetzen.

Die Ethnizität von Migranten sei deshalb nicht zu pflegen, so wird oft vorgebracht, weil diese freiwillig hierher gekommen seien. Sie hätten gewusst, auf was sie sich einlassen. Lediglich Minderheiten, die aufgrund historischer Ereignisse unfreiwillig in den deutschen Staatenverband integriert worden seien, wie etwa Dänen, Friesen und Sorben, sowie Flüchtlinge könnten ein Recht auf die Erhaltung ihrer kulturellen Identität geltend machen.<sup>1</sup> Dem muss entgegengehalten werden, dass sich Flucht und Migration – wie am Beispiel der Kurden gezeigt wurde – nicht immer genau voneinander abgrenzen lassen.

Die Organisationen kurdischer Migranten fordern seit langem muttersprachlichen Unterricht in kurdischer Sprache, soziale Beratung und Betreuung in kurdischer Sprache sowie kurdische Radio- und Fernsehsendungen. Sie fordern damit nicht mehr Anerkennung ihrer Kultur, als sie ähnlichen Minderheiten zugestanden wird. Es gibt keine Gründe, die eine Ablehnung dieser Forderungen rechtfertigen würden. Das Argument, dass es nicht Aufgabe des Staates sei, Ethnizität zu erhalten, ist schon deswegen unhaltbar, weil die Abschaffung der finanziellen und institutionellen

---

<sup>1</sup> In Deutschland findet sich eine besondere Verteilung zwischen autochthonen und allochthonen Minderheiten. Bei den Dänen, Friesen und Sorben als autochthone Minderheiten handelt es sich um „weiße“ Minderheiten. Diesen werden Minderheitenrechte zugestanden. Dagegen erhalten die aus Südeuropa, dem Mittleren Osten sowie der Dritten Welt kommenden Zuwanderer keine kulturellen Rechte. Diese Konstellation fördert die Vorstellung einer rassistischen Hierarchie.

staatlichen Unterstützung anderer Ethnien politisch nicht durchsetzbar wäre. Der Erfüllung der Forderungen kurdischer Verbände ist also schon deshalb angezeigt, um eine Ungleichbehandlung kurdischer Kultur nicht auf Dauer fortzuschreiben. Ansonsten ist hier nicht der Ort einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit der in der Tat schwierigen Frage, wie solche Rechte abgesichert werden können, ohne ethnische Grenzziehungen festzuschreiben.

Die Frage, ob kurdische Kultur im Einwanderungsland Deutschland eine Zukunft hat, hängt auch davon ab, ob sie für zukünftige Generationen Attraktivität hat. Die Frage ist, ob junge Kurden den kulturellen Symbolen eine dem Leben im Einwanderungsland Bundesrepublik entsprechende Interpretation geben können und wollen. Dazu gehört auch die Anerkennung der sozialen Realität als Einwanderer sowie der sozialen, politischen und kulturellen Differenzierungen unter kurdischen Menschen.

Bedingung für das Weiterleben kultureller Praktiken und Ausdrucksmöglichkeiten ist, dass sie reproduziert und entwickelt werden können. Das geschieht durch Menschen, die die Sprache und andere kulturelle Symbole annehmen (wollen). Die Wahrung der Kontinuität kann aber nur - wie im Abschnitt über die kurdische Sprache dargelegt wurde - durch Institutionen gewährleistet werden, die die Normativierung und Entwicklung einer Sprache vorantreiben. Für diejenigen, denen an der Zukunft der kurdischen Kultur gelegen ist, stellt sich die Frage, wie sie die notwendige Institutionalisierung erreichen und umsetzen können.

## **8.2. Konsequenzen im Rahmen der interkulturellen Pädagogik**

Es hat lange gedauert, bis in der Bildungspolitik zur Kenntnis genommen wurde, dass Kurdisch zum Katalog der Erstsprachen ausländischer Kinder gehört. Institutionell wird diese Erkenntnis in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich umgesetzt. In Niedersachsen wurde eine beispielhafte Regelung für den muttersprachlichen Unterricht getroffen. Es wird von den tatsächlich gesprochenen Sprachen in den Familien der Migranten ausgegangen. Der Unterricht wird unabhängig von den Herkunftsländern unter deutscher Schulaufsicht erteilt. Auch die Bundesländer Bremen, Hamburg und Nordrhein-Westfalen haben mit muttersprachlichem Unterricht in kurdischer Sprache begonnen. Andere Bundesländer tendieren eher dazu, den muttersprachlichen Unterricht abzuschaffen bzw. die finanzielle Unterstützung für den „Konsulatsunterricht“ zu streichen, als noch weitere Sprachen zuzulassen.

Welche Zukunft ist dem Anliegen nach Anerkennung der kurdischen Sprache in der gegenwärtigen bildungspolitischen Auseinandersetzung zu prognostizieren? Die europäische Integration hat Entwicklungen hervorgebracht, die für die Anerkennung von Sprachen der Migranten positiv sind. Ideologische Barrieren - wie der monokulturellen Mythos - konnten zurückgedrängt und die Akzeptanz für kulturelle Pluralisierung gestärkt werden. Gleichzeitig wird ein neues europäisches Wir-Gefühl geschaffen, das für Nicht-Europäer als Ausschluss wirkt. Die Frage, ob die Türkei zu diesem Europa gehören wird, ist ideologisch und politisch umstritten. Auch wenn die rot-grüne Bundesregierung sich für einen Beitritt der Türkei zur EU entschieden hat, wird es - sicher auch abhängig von einer Lösung der Kurdenfrage - eher eine Frage von Jahrzehnten als von Jahren sein, bis der Beitritt vollzogen sein wird. Zu dem Europa, das den Schülern von heute nahe gebracht wird, gehört die Türkei jedenfalls nicht. Die Sprachen der Einwandererminoritäten rücken unter dem Vorzeichen von „Lernen für Europa“ in der Hierarchie der zu erlernenden Sprachen weiter nach unten.

Das bildungspolitische Thema muttersprachlicher Unterricht ist innerhalb des letzten Jahrzehnts durch das Thema Mehrsprachigkeit abgelöst worden. Jahrzehntlang haben Sprach- und Erzie-

hungswissenschaftler zu Recht darauf hingewiesen, dass ein paar Stunden muttersprachlicher Unterricht keine tatsächliche Zweisprachigkeit schaffen können. Kritisiert wurde, dass der muttersprachliche Unterricht nicht als ordentliches Schulfach anerkannt wird und dass ihm selbst in den Bundesländern, in denen er unter deutscher Schulaufsicht stattfindet, die Aura von Heimatpflege für „Gastarbeiterkinder“ anhaftet. Die getroffenen bildungspolitischen Entscheidungen zur Förderung von Mehrsprachigkeit orientieren sich aber nicht an der „lebensweltlichen Zweisprachigkeit“ (Gogolin) der Kinder mit Migrationshintergrund, sondern an der Konkurrenzfähigkeit des zukünftigen Mittelstandes auf dem europäischen Arbeitsmarkt. Auch wenn Politiker als Ziel des Sprachenlernens Verständigung zwischen den Nationen und Einblicke in andere Kulturen nennen, liegt der Schwerpunkt auf der individuell-ökonomischen Verwertbarkeit von Fremdsprachenkompetenz. In dem beginnenden Fremdsprachenunterricht der Grundschule<sup>2</sup> wird Englisch und in grenznahen Regionen Französisch erteilt aber nicht die Sprachen wie Türkisch, Italienisch, Spanisch oder Kurdisch, mit denen die Kinder und Jugendliche im Alltag viel stärker konfrontiert sind.

Unter der Prämisse Förderung von Mehrsprachigkeit wird die Dominanz von Englisch als Fremdsprache verstärkt. Je früher der Zweitsprachenunterricht beginnt, um so mehr wird es zu einer Konkurrenz zwischen Englisch und allen anderen Sprachen kommen. Neben Englisch können nur noch die „großen“ europäischen bzw. die Weltsprachen bestehen. Nur in Ausnahmefällen wird es in manchen Ballungsgebieten Schulen geben, in denen Türkisch als Zweitsprache angeboten wird. Die kurdische Sprache fällt in einem solchen Konzept „unter den Tisch“. Vor die Frage gestellt, ob das eigene Kind Englisch oder Kurdisch lernen soll, werden sich viele Eltern für die bessere soziale Zukunftschancen versprechende Alternative entscheiden. Die Dominanz von Moderne und mittelstandsorientierter Kultur marginalisiert die Kulturen der Migranten. Die gleichen politischen und gesellschaftlichen Triebkräfte, die eine gesellschaftlich kulturelle Pluralisierung vorantreiben, sind es schließlich, die eine Öffnung der gesamten Gesellschaft für die Kulturen der Zuwanderer eher verhindern.

Wie soll in Schulen oder anderen pädagogischen Räumen jenseits bildungspolitischer Entscheidungen mit kurdischer Ethnizität umgegangen werden? Die Antwort darauf ist so widersprüchlich und vielschichtig wie das Thema. In der Literatur wird vielfach davor gewarnt, bestehende Differenzen zwischen Schülern zum Thema zu machen, weil jede Thematisierung von Unterschieden zur Stigmatisierung führen kann. Man tue ausländischen Kindern keinen Gefallen, wenn man sie in einer öffentlichen Institution auf ihre Ethnizität festlege. Dagegen spricht, dass die Auswirkungen von Deutungen und Wahrnehmungen auf die Interaktion durch ihre Nichtbeachtung nicht geringer werden, sondern um so ungehinderter die Diskriminierung bestärken.

Hamburger (1999, S. 175 f.) hält die Kategorie Ethnizität für den Bildungsdiskurs für ungeeignet, als individueller Ausdruck müsse sie aber in der pädagogischen Interaktion respektiert werden. Für Pädagogen stelle sich die Frage, *wann* wird *welche* Frage thematisiert.<sup>3</sup>

Was heißt das im pädagogischen Alltag? Lehrer brauchen nicht unbedingt zu wissen, ob die Kinder in ihrer Klasse türkischer oder kurdischer Herkunft sind. Sie sollten auch keine Nachfor-

---

<sup>2</sup> 1994 fasste die Kultusministerkonferenz einen Beschluss zur Einführung einer Grundschulfremdsprache. In den Bundesländern Saarland, Sachsen, Hamburg, Hessen, NRW, Thüringen, Bayern und Rheinland-Pfalz gibt es Versuche mit einer Grundschulfremdsprache. In Baden-Württemberg soll ab dem Schuljahr 2001/2002 mit dem flächendeckenden Ausbau des Fremdsprachenunterrichts begonnen werden. Die Schulen können sich zwischen Englisch und Französisch entscheiden (Dörr, Hans: Mit „Turbo-Speed“ ins „global village“. In: b&w 11/1999).

<sup>3</sup> Nieke (1995, S. 243) weist darauf hin, dass in pädagogischen Konflikten gehandelt werden muss. Auch Nicht-handeln ist Handeln. Wenn Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Funktion als Repräsentantinnen und Repräsentanten der deutschen Schule von kurdischen Eltern auf muttersprachlichen Unterricht in kurdischer Sprache angesprochen werden, so ist ihre Antwort - ob sie auf andere Zuständigkeiten verweisen, ob sie Verständnis äußern, ob sie Initiativen ergreifen usw. - auf jeden Fall Handeln.

schungen im Rahmen des Unterrichts betreiben. Wer kurdischer Herkunft ist, möchte sich – eventuell auch wegen der Anwesenheit von türkischen Mitschülern - nicht immer festlegen oder „outen“. Wenn aber Eltern oder Schüler ihre Selbstdefinition als Kurden zum Thema machen, sollte dieses Selbstverständnis ernst genommen werden.

In Schulen, die von vielen kurdischen Schülern besucht werden, oder in denen kurdische Eltern aktiv sind, sollte überlegt werden, wie kurdische Kultur deutlich gemacht werden kann. Bei einem Schulfest könnte z.B. in jeder Sprache, die an der Schule vertreten ist, ein Gedicht vorgetragen werden. In den Räumen der multikulturellen Schule sollte neben anderen Herkunftskulturen auch die kurdische Herkunft durch Bilder, Texte etc. visualisiert werden.

Nicht alle Eltern aus der Türkei sehen die türkischen Konsulate und die ihnen nahestehenden Institutionen als die Vertretung ihrer Interessen an. Für manche sind türkische Institutionen Repressionsorgane einer feindlichen Macht. Umgekehrt stehen türkische Institutionen Menschen kurdischer Herkunft eher misstrauisch gegenüber. Die Einschaltung einer türkischen Vermittlungsinstanz kann Konflikte mit kurdischen Zuwandererfamilien eher verschärfen. Pädagogen sollten sich, bevor sie türkische Behörden um Hilfe bitten, unbedingt vergewissern, welche Einstellung die Zuwandererfamilie vertritt.<sup>4</sup>

Ethnizität ist auch dann als Kategorie ernst zu nehmen, wenn es zu Konflikten zwischen türkischen und kurdischen Jugendlichen kommt. Es wäre allerdings zu prüfen, ob die Ethnizität tatsächlich das ausschlaggebende Moment eines Streites ist oder ob es nicht eine plausible Begründung für ganz andere Hintergründe darstellt. Ob im Unterricht auf die „kurdischen“ und „türkischen“ Standpunkte und die dem zugrunde liegenden politischen Einstellungen eingegangen werden oder nur versucht werden sollte, Verbindendes zwischen den Jugendlichen in den Vordergrund zu stellen, muss im Einzelfall entschieden werden. Eine Tabuisierung der kurdischen Frage stützt die offizielle türkische Politik. Eine Kritik an der Türkei kann deutsche Höherwertigkeitsvorstellungen bestärken (Deutschland als Vorbild für eine defizitäre Demokratie in der Türkei) und/oder kann türkische Kinder überfordern. Es ist ein schwieriges Unterfangen, türkische Schüler ernst zu nehmen, ohne in Opportunismus gegenüber dem türkischen Nationalismus zu verfallen.

In dieser Studie wurden nur einige Aspekte kurdischen Lebens angesprochen. Die Realität jedes Einzelnen ist facettenreicher und vielfältiger. Deswegen kann gar nicht genug zu Sensibilität im Umgang mit dem Thema gemahnt werden. Gerade in Klassen, die von vielen Kindern bzw. Jugendlichen mit Migrationshintergrund besucht werden, werden Lehrer mit eindimensionalen Vorstellungen und oberflächlichen Kategorien wenig Erfolg haben. Die Einsichten, die dieser Arbeit zugrunde liegen, habe ich dadurch gewonnen, dass ich jahrelang kurdischen und anderen Migranten aus der Türkei zugehört habe, wann immer ich die Gelegenheit dazu hatte.

Der Umgang mit dem kurdisch-türkischen Themenkomplex ist nicht zuletzt deswegen eine Gratwanderung, weil die Unterdrückung der kurdischen Bevölkerung in der Türkei als Alibi für Resentiments gegenüber türkischen Menschen in Deutschland herhalten muss. Ausländerfeindliche verbale und gewaltsamen Attacken gegen Zuwanderer aus der Türkei werden durch Verweis auf die Menschenrechtsverletzungen in der Türkei relativiert.

Aus meiner eigenen pädagogischen Erfahrung kann ich berichten: Oft habe ich mich entschlossen, auf den türkisch-kurdischen Konflikt nicht im Unterricht einzugehen. Weniger weil ich die türkischen Jugendlichen durch die Kritik an ihrem von den türkischen Medien geformten Weltbild nicht überfordern wollte, sondern weil ich davon ausging, dass deutsche Schüler das Wissen über

---

<sup>4</sup> In einem Interview berichtete ein Lehrer folgendes: „Wir hatten mit einem Schüler aus der Türkei Probleme. Er ist wiederholt abgehauen und ist bei kleineren Straftaten erwischt worden. Als wir uns nicht mehr zu helfen wussten, haben wir das türkische Konsulat eingeschaltet. Die Familie des Jungen berichtete uns dann, dass sie die Einmischung des Konsulats nicht als Hilfe sondern als Druck empfand. Schließlich stellte sich heraus, dass es sich um eine kurdische Familie handelte. Wir haben dann nachgeforscht, ob wir kurdische Stellen zur Vermittlung finden.“

die Verfolgung von Kurden in der Türkei in ihrer latenten Ausländerfeindlichkeit bestärken würde.

Die Frage, wie das Thema im Unterricht zu behandeln ist, kann nicht pauschal beantwortet werden. Es hängt von der Zusammensetzung der Klasse ab. Gibt es latent deutsch, türkisch oder kurdisch nationalistisch orientierte Schüler? Wie viel kann man ihnen zumuten, ohne das Gegenteil - eine Stärkung konfliktverschärfender Einstellungen - zu provozieren? Das Unterrichtsziel sollte sein, konfliktverschärfenden Alltagsdiskursen entgegen zu wirken. Dazu gehört der Mechanismus, Türken und Kurden zur Entlastung der deutschen Mehrheitsgesellschaft gegeneinander auszuspielen. Dazu werden aus den vielfältigen Bildern und Informationen über Türken und Kurden jeweils die negativen herausgegriffen. „Den Türken“ werden Menschenrechtsverletzungen an den Kurden vorgeworfen. „Was die Türken mit den Kurden machen, ist nicht richtig,“ so eine häufige Äußerung, die zur Stereotypenbildung beiträgt. Oft wird er Satz noch durch den folgenden Zusatz ergänzt: „... aber was die Kurden in Deutschland machen, ist auch nicht richtig.“ Wenn die Kinder oder Jugendlichen aus dem Unterricht solche Ergebnisse mit nach Hause nehmen, ist das Unterrichtsziel eindeutig nicht erreicht, sondern es wurden stigmatisierende Alltagsdiskurse erlernt bzw. bestätigt.

Im Rahmen des sozialen Lernens sollen Empathie, Solidarität und Konfliktfähigkeit eingeübt werden. Bevor Überlegungen angestellt werden, wie dieses Ziel im Zusammenhang mit dem Thema angegangen werden kann, sei zunächst auf die Grenzen hingewiesen.

Erstens: Die Konflikte zwischen der kurdischen Bevölkerung und dem türkischen Staat sowie kurdischen Migranten und der deutschen Mehrheitsgesellschaft beruhen auf politischen und wirtschaftlichen Machtstrukturen, die sich im Klassenzimmer nicht auflösen lassen. Die Schule kann Verständnis für globale Zusammenhänge, für soziale und ökonomische Hintergründe eines Konfliktes vermitteln, aber sie kann keine politischen Lösungen ersetzen.

Zweitens: Kurden sind bevorzugte Mitleidsobjekte. Werden sie nur als Opfer von Diktatoren, feudalistischen Strukturen und Unterentwicklung dargestellt, besteht die Gefahr, dass sich Vorurteile und Überheblichkeit verstärken. Kurdische Menschen dürfen nicht nur als Objekte behandelt werden, sie müssen auch als Subjekte in Erscheinung treten. Es ist darauf zu achten, dass Unterricht zur Toleranz sich nicht auf eine moralisierende Perspektive reduziert oder dass statt Empathie lediglich Mitleid erzeugt und damit nur eine verfeinerte, gesellschaftlich akzeptablere Form der Diskriminierung eingeübt wird (vergl. Auernheimer 1990, S. 179).

Drittens: Die kurdische Kultur und Geografie haben faszinierende Aspekte. Diese können im Rahmen des Unterrichts durchaus als Aufhänger dienen, um Interesse zu wecken (Ararat, kurdische Folklore, Karl May usw.). Aber auch hier gilt, dass die Reduzierung auf die leicht konsumierbaren Surrogate einer Kultur eine subtile Form der Diskriminierung darstellt.

Werden „fremde Kulturen“ nur von monokulturell sozialisierten Pädagogen vermittelt, besteht die Gefahr, dass Stereotypen, folkloristische Reduktionen oder romantisierende Projektionen entstehen. Lehrer können ehrlicher Weise nur den eigenen Erkenntnisprozess darstellen und kritisch reflektieren. Eine Annäherung an die Realität „anderer Kulturen“ kann nur in Auseinandersetzung mit leibhaftigen Vertretern dieser Kulturen stattfinden.

Verschiedene Autoren fordern einen Perspektivenwechsel, der die Schüler das Handeln der Betroffenen nachempfinden lässt. Perspektivenwechsel soll verdeutlichen, dass es in historisch-politischen Situationen nicht nur eine einzige Perspektive gibt.

„Dieser Perspektivenwechsel konkretisiert sich darin, dass die Betroffenen selbst zu Wort kommen, d.h. von uns auch gehört werden sollen, dass explorative Ansätze gewählt werden, die eher theoriegenerierend als überprüfend sind und nicht mit vorgegebenen Begrifflichkeiten und Forschungsdesigns und -methoden die Lebenswirklichkeit in unzulässiger Weise verengen.“<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Hebenstreit (1986) zit. n. Nestvogel 1991, S. 99 f. Zum Perspektivwechsel im Geschichtsunterricht s.a. Auernheimer 1990, S. 188.

Für eine interkulturelle Perspektive reicht es nicht aus Bücher über Kurden zu lesen, um sich kognitives Wissen anzueignen, sondern es ist auch erforderlich, die Selbst- und Fremdbilder zu hinterfragen. Man sollte zuhören, was Kurden zu sagen haben; der Dialog mit kurdischen Selbsthilfeorganisationen sollte gesucht werden. Hilfsweise kann auch Literatur, in der die Betroffenen ihre Sicht beschreiben, herangezogen werden.

Im Rahmen eines Unterrichtsprojekts könnten verschiedene Organisationen von Migranten aus der Türkei aufgesucht bzw. in die Schule eingeladen werden wie z.B. ein türkischer Verein, ein kurdischer Verein, ein Alevitenverein, eine Moschee. Dadurch lernen Schüler die verschiedenen Sichtweisen kennen. Sie lernen, dass es nicht „die“ Migranten aus der Türkei, sondern eine differenzierte sich entwickelnde Gesellschaft gibt. Im Dialog mit verschiedenen Subjekten lernen sie, mit unterschiedlichen Standpunkten umzugehen. Das sind Schritte zum Erwerb der Fähigkeit zur konstruktiven Konfliktregelung. Sie erfahren wie die Dialogpartner die deutsche Mehrheitsgesellschaft sehen.

Interkulturelle Handlungskompetenz erfordert nicht nur die Auseinandersetzung mit „anderen“ Kulturen, sondern auch die Reflexion der eigenen Kultur. Renate Nestvogel (1987, 1988, 1991, 1996) fordert eine „kulturelle Selbstanalyse“ als Voraussetzung zum Verstehen von Menschen „aus anderen Kulturen“. Das Verhalten der deutschen Mehrheit gegenüber der kurdischen Minderheit kann mit Hilfe einer Medienanalyse untersucht werden. Die verschiedenen Bilder über Kurden sowie die darin enthaltenen Vorurteile und Stereotypen müssen herausgearbeitet werden. Die Darstellung kurdischer Menschen in den Medien bietet viele Anhaltspunkte, ethnozentristisch, christlich geprägte Vorurteile kritisch zu reflektieren. Ausgehend davon kann geprüft werden, wie weit solche Denkweisen verinnerlicht sind und Vorteile verschaffen.<sup>6</sup>

Im Unterricht könnte man anhand eines Zeitungsartikel, der die kurdische Problematik (meistens eher die Problematik mit den Kurden) behandelt, Zuschreibungen wie „kriminell“, „terroristisch“, „wild“, „arm“, „verfolgt“ genauer untersuchen. Wo steht der Betrachter bzw. die Betrachterin, der oder die so etwas schreibt? Wo werden die Betrachteten hingestellt?

Stichpunktartig einige Überlegungen dazu: Terrorismus entstand als ein politischer Kampfbegriff, mit dem jede Art von Widerstand v.a. der Befreiungsbewegungen gegen die westliche Vormachtstellung bezeichnet wird. Dem politischen Gegner wird jede Legitimation abgesprochen; er muss vernichtet werden.

„Wild“ soll den Gegensatz zu zivilisiert markieren. Der Begriff hat seine Wurzeln im Kolonialismus und impliziert, dass der „Wilde“ erzogen und „zivilisiert“ werden muss. Kolonialistische Strukturen dienen in diesem Weltbild letztlich dem Vorteil der Kolonialiserten.

Der „arme“ Verfolgte entspringt der Kategorie des Mitleids und der Schuldgefühle. Mitleid ist als eine Interpretation der christlichen Nächstenliebe fundamentaler Bestandteil der christlich-abendländischen Kultur und Moral.

Im Zusammenhang mit dem Thema soziales Lernen will ich auch die Frage der Beschulung von Flüchtlingskinder und die Problematik der Abschiebung von Schülern ansprechen. Die eher diffusen Erfahrungen die deutsche Schüler mit Flüchtlingskindern machen, wirken sich als „heimlicher Lehrplan“ aus. Die Tatsache, dass die Schulpflicht nicht für alle Kinder gleichermaßen gilt, werden Kinder und Jugendliche in der Regel nicht bemerken, da sie die Flüchtlingskinder, die keine Schulen besuchen, gar nicht erst zu Gesicht bekommen. Abschiebungen von Schülern werden aber auch von deren Mitschülern wahrgenommen.

1997 löste die Abschiebung der 16-jährigen Kurdin Fena Özmen - bekannt geworden unter dem Namen Neşe - in Heidelberg erhebliche Proteste aus. Die Halbwaise lebte bei ihrem Bruder in

---

<sup>6</sup> „Eine Reflexion der eigenen Wahrnehmung kann in der Bildungsarbeit z.B. dadurch gefördert werden, dass man die eigenen Fremdbilder auf die darin enthaltenen Selbstbilder hin untersucht und ebenso die Selbstbilder von anderen auf die darin enthaltenen Fremdbilder.“ (Nestvogel 1996, S. 15).

Heidelberg, der als Asylberechtigter anerkannt ist. Bei ihrer pflegebedürftigen Mutter in der Türkei kann sie nicht leben. Gegen ihre Abschiebung protestierten wochenlang Hunderte von Schülern, Lehrern und Eltern mit Erfolg. Die junge Kurdin konnte schließlich nach Baden-Württemberg zurückkehren, um dort ihre Ausbildung zu beenden.

Im gleichen Jahr wurde an Frankfurter Schulen gegen die sich anbahnende Abschiebung der 8-jährigen Schülerin Yasemen Özdemir protestiert. Der Asylantrag der kurdisch-alevitischen Familie war abgelehnt worden. Die Gegner der Abschiebung aus dem Schulbereich argumentierten damit, dass es jenseits der juristischen Begründungen für die Abschiebung ein schweres Unrecht darstelle, ein Kind aus der Schullaufbahn und seiner gewohnten Umgebung herauszureißen. Dem Mädchen, das in Deutschland bereits den Kindergarten besucht hatte, entstehe in der Entwicklung Schaden. Der Protest gegen die Abschiebung berief sich auf die von der Bundesrepublik anerkannte Kinderrechtskonvention. Dort heißt es u.a.: „Jedes Kind hat ein Recht auf Leben, und alle Staaten garantieren soweit wie möglich das Leben und die Entwicklung des Kindes ... Treffen Gerichte, soziale Schutzeinrichtungen oder Verwaltungen Kinder betreffende Beschlüsse, hat hierbei stets das Interesse des Kindes im Vordergrund zu stehen.“

Das Mädchen sei in einer zweiten Grundschulklasse hervorragend integriert, so die Argumentation gegen die Abschiebung. Die Abschiebung stelle einen Gewaltakt dar, der nicht nur auf das betroffene Kind, sondern auch auf Mitschüler und Freunde Auswirkungen habe.

Ein Lehrer wies darauf hin, dass in der ersten Phase der Ausgrenzung und Diskriminierung von Juden nach 1933 die Vertreibung aus den Schulen ein wichtiger Beitrag zur Entwicklung von Inhumanität war. Die Glaubwürdigkeit von Lehrern stehe auf dem Spiel, wenn die allgemeine Haltung zur Humanität und Solidarität nicht auch den Alltag der Schule bestimmen würde (Benjamin Ortmeier. In: Deutsche Lehrerzeitung Nr. 43/44, 30.10.1997).

Trotz des Protestes, dem sich Lehrer, Eltern, Schülervertretungen, Erziehungswissenschaftler und das Schuldezernat anschlossen, beschloss der Petitionsausschuss des Hessischen Landtages einstimmig die Abschiebung.<sup>7</sup>

Der folgende Brief einer Frankfurter Klasse im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) dokumentiert die Auswirkungen der Abschiebung auf die Mitschüler (Frankfurter Lehrerzeitung Nr. 5/1997):

„Unser Klassenkamerad Dursun Bektaş ist Ende Oktober nach Istanbul abgeschoben worden. Er ist 18 Jahre alt aus der Türkei, Kurde und Alevit. Seine Eltern sind geschieden und seine Mutter wohnt in Frankfurt. Im August 1995 kam Dursun nach Deutschland und stellte einen Asylantrag. Er war ein guter und beliebter Schüler. Er wollte ... den Realschulabschluss machen. Er suchte einen Ausbildungsplatz als Energieelektroniker. Am 28.10. war Dursun normal in der Schule. Er ist am nächsten Tag zur Ausländerbehörde gegangen. Er wollte seine Aufenthaltserlaubnis verlängern. Er wurde sofort verhaftet. Am Abend haben ihn zwei Polizisten mit Handschellen nach Hause begleitet. Er durfte nur eine Tasche packen, dann wurde er am nächsten Tag nach Istanbul abgeschoben. Hier wurde er verhaftet und einen Tag festgehalten. Er lebt jetzt ohne Eltern und Geschwister bei seinem Onkel. Wir denken, dass Dursun wie ein Verbrecher abgeschoben wurde. Das Schuljahr war noch nicht zu Ende, deshalb konnte er keinen Schulabschluss bekommen. Wir fragen uns, kann er weiter eine Schule besuchen? Wir sind traurig, weil er sich nicht von uns verabschieden konnte und wir uns von ihm auch nicht. Nach dem Vorfall haben viele ausländische Schüler Angst, dass mit ihnen genau das gleiche passiert, was mit Dursun passiert ist.“

Die geschilderten Reaktionen auf Abschiebungen sind Beispiele sozialen Lernens, obwohl die institutionellen Entscheidungen ganz andere Schlüsse nahe legen würden. Aus der Tatsache, dass es möglich ist, bestimmte ausländische Schüler mit Gewalt aus ihrem Lebens- und Lernumfeld zu

---

<sup>7</sup> Die öffentliche Reaktion auf die drohende Abschiebung ist dokumentiert in der Broschüre: Dokumentation. Keine Abschiebung von Schülerinnen und Schülern! Hrsg. v. StadtschülerInnenrat FfM mit Unterstützung von DGB-Jugend FfM, GEW Bezirksverband FfM, Lehrerinnen der Willemerschule.



reißen, sie „wie Verbrecher“ ohne Abschied fortzuschicken, könnte man ja auch das Gegenteil „lernen“: Für diese Menschen gelten nicht die gleichen Rechte. Sie könnten zu Beispielen für Inhumanität, Wegsehen und Ignoranz werden. In den dargelegten Fällen haben aber die Beteiligten die Situation der Betroffenen nachempfunden und Solidarität geübt.

Im Rahmen der multiperspektivischen Allgemeinbildung können zur Förderung von globalem vernetzten Denken die politisch-sozialen Ursachen des kurdisch-türkischen Konflikts untersucht werden.<sup>8</sup> Dabei können verschiedene Perspektiven und die dahinter stehenden Motive verdeutlicht werden. Neben der türkischen und kurdischen Perspektive müssen auch die deutsche Interessen in diesem Konflikt hinterfragt werden, dabei können die deutschen Panzerlieferungen an die Türkei als Aufhänger genommen werden. Es können verschiedene Szenarien für eine Lösung des Konfliktes entwickelt und verglichen werden. Eine andere Dimension wäre die Erarbeitung des Zusammenhangs zwischen kultureller, sozialer und patriarchaler Unterdrückung am Beispiel der kurdischen Gesellschaft. Wie zementiert kulturelle und soziale Unterdrückung patriarchale Ausbeutungsverhältnisse? Inwieweit sind emanzipatorische Bewegungen in der Lage alle Dimensionen der Unterdrückung zu verändern?

Mangelndes Verständnis für sozio-ökonomische und politische Zusammenhänge in der Kurdenfrage führen zur Verunsicherung von Lehrern. Deshalb müssen Hintergründe aus verschiedenen Perspektiven im Studium vermittelt werden. Die Auseinandersetzung mit den Bedingungen der Kurden in den Herkunftsländern und einige grundlegende Informationen über kurdische Sprache und Geschichte müssten in die Ausbildung von Pädagogen einfließen. Auch fachspezifische Schulbücher sollten ein Türkeibild zeichnen, das den Widersprüchen in der Türkei gerecht wird.

---

<sup>8</sup> Anregungen für die Behandlung des türkisch-kurdischen Konflikts im Unterricht s. Skubsch 1997 u. 1999 b.