



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Demokratisierungsprozesse im Bildungssystem der Demokratischen Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien

verfasst von | submitted by

Ulrike Rohrbach BA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the student
record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Dr. h.c. Barbara Schulte M.A.



Gefördert von der Hochschüler*innenschaft der Universität Wien

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
2. Forschungsinteresse und Forschungsfrage	10
3. Aktueller Forschungsstand.....	13
4. Hintergrundkapitel	15
4.1. Kurdistan: Ein Überblick	15
4.2. Kurdistan als historische Erinnerung	17
4.3. Aktuelle Ereignisse in Nord- und Ostsyrien	18
5. Theoretische Perspektive: Kritisch-emanzipatorische Bildung als Grundlage der Forschung und Theorien zu Nationalismus und Sprache	20
5.1. Konzepte und Verständnisse von Bildung	20
5.1.1. Bildung als Heilsversprechen im Zeichen der Vernunft.....	21
5.1.2. Bildung als kritische Bildung im Kontext der Kritischen Theorie	23
5.2. Vom Mythos zum Mythos: Die Idee der Nation als Produkt der Moderne.....	27
5.2.1. Nationalismus	31
5.2.2. Staatsnation und Kulturnation.....	33
5.3. Sprache(n) im Kontext der Moderne	36
5.3.1. Sprache als konstruiertes Produkt des <i>nation building</i>	41
5.3.2. Frankreichs Zivilisierungspolitik durch sprachliche Assimilierung	45
6. Historische Perspektive: Französische Mandatszeit, arabischer Nationalismus und die Situation der kurdischsprachigen Bevölkerung	48
6.1. Kolonialgeschichte als Zivilisierungsprogramm: Europäer*innen als Missionar*innen.....	48
6.1.1. Kolonialgeschichte als Zivilisierungsprogramm: Frankreich und die Schulen der heutigen Staatsgebiete Libanon und Syrien.....	50
6.1.2. Kolonialgeschichte als Zivilisierungsprogramm: Sprache und die Ideologie der Hierarchisierung.....	53
6.2. Sprachliche Freiheiten für Kurd*innen während der französischen Mandatszeit.....	56
6.3. Arabischer Nationalismus und Sprache	58
6.3.1. Modernisierung im Kontext des arabischen Nationalismus	61
6.3.2. Der Baathismus	65
7. Methodologie und methodisches Vorgehen.....	70
7.1. Prinzipien der qualitativen Sozialforschung	70

7.2. Passung zwischen Thema, theoretischen Perspektiven und methodischem Vorgehen.....	70
7.3. Qualitative Inhaltsanalyse	72
7.4. Datendokumentation.....	74
7.4.1. Forschungsprozess	74
7.4.2. Forschungsethik	77
7.4.3. Interviews.....	78
7.4.3.1. Mündlich geführte Interviews.....	79
7.4.3.2. Schriftlich geführte Leitfadeninterviews	80
7.4.4. Video.....	81
7.4.5. Der Gesellschaftsvertrag der Demokratischen Selbstverwaltung der Region Nord- und Ostsyrien (2023)	81
8. Einstieg in die Analyse	83
8.1. Case Summaries der mündlich geführten Interviews mit Susanne C. und Shevin Z.	84
8.1.1. Case Summary von Susanne C., 1. Interview	85
8.1.2. Case Summary von Susanne C., 2. Interview	87
8.1.3. Case Summary von Shevin Z.	88
8.2. Case Summaries der Leitfadeninterviews mit Aynur U. und Demhat R.	89
8.2.1. Case Summary von Aynur U.	89
8.2.2. Case Summary von Demhat R.	90
8.3. Case Summaries der Redebeiträge von Hevjindar D. und Vara Y.	92
8.3.1. Case Summary von Hevjindar D.	92
8.3.2. Case Summary von Vara Y.	93
8.4. Kategorienbildung, Codierungs- und Analyseverfahren: Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse	94
9. Ergebnispräsentation	96
9.1. Ergebnisdarstellung der empirischen Daten	96
9.1.1. Unterdrückung	97
9.1.2. Sprachenvielfalt	98
9.1.3. Muttersprache.....	99
9.1.4. Demokratie.....	100
9.1.5. Kommunikation	102
9.1.6. Nationalismus und Nationalstaatlichkeit	102
9.2. Analyse und Diskussion der Ergebnisse	104
9.2.1. Sprachpolitische Transformationsprozesse in der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien	104

9.2.2. Die Idee eines mehrsprachigen Bildungswesens	107
9.2.3. Die Rojava-Revolution als gesamtgesellschaftliche Revolution und die Rolle von Schule	109
9.2.4. Die Auswirkungen nationalstaatlicher Ideologien auf die Demokratisierung der Bildung.....	111
10. Zusammenfassung	114
10.1. Zusammenfassung der Forschungserkenntnisse	114
10.2. Beantwortung der Forschungsfrage und der Unterfragen.....	115
10.3. Limitationen der Forschung und Ausblick	119
Abstract (deutsche Version).....	122
Abstract (englische Version).....	123
Literaturverzeichnis	124
Tabellenverzeichnis	140
Anhang.....	141
Anhang 1	141
Anhang 2.....	142
Anhang 3	143
Anhang 4.....	144
Anhang 5.....	145
Anhang 6 Auszug aus dem Interviewtranskript des ersten Interviews mit Susanne C.....	146
Anhang 7 Auszug aus dem Interviewtranskript des zweiten Interviews mit Susanne C.....	148
Anhang 8 Auszug aus dem Interviewtranskript des Interviews mit Shevin Z.	150
Anhang 9 Auszug aus dem Interview mit Aynur U.....	152
Anhang 10 Auszug aus dem Interview mit Demhat R.	154

1. Einleitung

Der Traum von einer besseren Gesellschaft manifestiert sich in „einer der wichtigsten Revolutionen des 21. Jahrhunderts“ (Kampagne TATORT Kurdistan 2018: 13) in Nord-Ostsyrien. Es handelt sich dabei um einen Kampf für die Freiheit und Unabhängigkeit der Menschen Kurdistans, einer geographischen Region, die sich über die Staaten Türkei, Syrien, Irak und Iran erstreckt (siehe dazu: Küperli 2015; Flach/Ayboğa/Knapp 2018a). Es ist ein Kampf der kurdischen Freiheitsbewegung, der sich gegen die Unterdrückung der Kurd*innen richtet, die bis hin zur Negierung ihrer Existenz reicht (siehe dazu: Allsopp 2015; Schmidinger 2017; Tejel 2009). Der Beginn der Revolution wird auf den 19. Juli 2012 datiert¹ (Flach 2017: 8). Als Rojava-Revolution bekannt, stellt der Kampf der kurdischen Freiheitsbewegung, um Demokratie, Selbstbestimmung, Geschlechterbefreiung und ökologische Gerechtigkeit, besonders in der politischen Linken weltweit einen positiven Bezugspunkt dar (Küperli 2015: 22; Petersen 2015: 27). Auch außerhalb der politischen Linken bekam die kurdische Freiheitsbewegung international Beachtung, als 2015 der Islamische Staat in der Schlacht um Kôbane aus der Stadt vertrieben werden konnte und diese unter kurdische Kontrolle gebracht wurde (Küperli 2015: 5). 2016 kam es zum „Aufbau der Demokratischen Föderation von Nordsyrien“ (Flach/Ayboğa/Knapp 2018b: 24) und zur Ratifizierung eines Gesellschaftsvertrags der Demokratischen Föderation Nordsyrien (2016) (siehe dazu: VVDFN 2016), welcher 2023, unter Einbezug weiterer vom Islamischen Staat befreiten Regionen, ergänzt und erweitert wurde (VSNOSD o.D.a [online]). Damit kam es zu einem autonomen und selbstverwalteten Gebiet in Nord- und Ostsyrien, der Demokratischen Selbstverwaltung der Region Nord- und Ostsyrien (kurz Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien).

Zur Errichtung einer Gesellschaft, in der Diversität, Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Mitbestimmung gelebt werden können, wird in der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien die

¹ Dieses Datum wird numerisch als Beginn der Revolution genannt, doch der Ursprung liegt schon in den 1970er Jahren; für eine detaillierte Darstellung siehe dazu: Cansız, Sakine (2015): Mein ganzes Leben war ein Kampf. 1. Band. Jugendjahre. Wien: Mandelbaum Verlag; Flach, Anja.; Ayboğa, Ercan; Knapp, Michael (2018): Revolution in Rojava. Frauenbefreiung und Kommunalismus zwischen Krieg und Embargo. Hamburg: VSA: Verlag, 4., aktualisierte Auflage, 20-26.; Lower Class Magazin (Hrsg.) (2017): Konkrete Utopie. Die Berge Kurdistans und die Revolution in Rojava. Ein Reisetagebuch. Münster: Unrast.

Etablierung des Demokratischen Konföderalismus² vorangetrieben (siehe dazu: GDSNOS 2023). Abdullah Öcalans erstmals 2004 herausgegebenes Werk *Jenseits von Staat, Macht und Gewalt* wird als Ideengrundlage für den Aufbau des Konzepts in Nord- und Ostsyrien gesehen (Knapp 2018a: 77). Es wird die Dezentralisierung staatlicher Organisation und Strukturierung gefordert, damit eine demokratische Selbstverwaltung von der Basis aus möglich wird und eben darauf richtet sich die in Nord- und Ostsyrien seit 2012 stattfindende Selbstorganisation aus, damit in der Region ein Demokratisierungsprozess nach dem Prinzip einer Rätedemokratie umgesetzt werden kann (Küpeli 2015: 7 u. 22ff; Petersen 2015: 28ff; Knapp 2018a: 85). Es geht darum, eine Gesellschaft aufzubauen, in der der Willen der Bevölkerung, selbst tätig zu sein (Selbstverwaltung und Organisation von der Basis aus), die Beteiligung der Frau und das Zusammendenken von Ökonomie und Ökologie (Beziehung zwischen Mensch und Umwelt) zentral sind (Abdullah 2018: 17ff). Dabei kann die Revolution in Rojava auch als Katalysator gesehen werden, um „sich wieder mit gesellschaftlicher Selbstorganisation zu befassen, welche die Allmacht des Staates infrage stellt.“ (Kampagne TATORT Kurdistan 2018: 13)

Die „gesellschaftspolitische Realität der Kurd_innen und [die] [...] national strukturierte Staatlichkeit im Mittleren Osten“ (Küpeli 2015: 21), die nach dem Konzept eines *ethnischen* Nationalstaats organisiert ist, sind unvereinbar (Küpeli 2015: 21f; Topcuoglu 2015: 21). In den 1990er Jahren kam es dazu, dass sich der Teil der kurdischen Freiheitsbewegung, der sich nach der PKK und den Ideen Abdullah Öcalans ausrichtete, von der Vision eines kurdischen Nationalstaats abwandte (Küpeli 2015: 21f). Es entstand die Hoffnung, auf Grundlage einer demokratischen Gesellschaft, diese von den bestehenden patriarchalen, kapitalistischen und nationalistischen Ideologien im Allgemeinen befreien zu können (Abdullah 2018: 18f; Flach/Ayboğa/Knapp 2018b: 26; Knapp 2018a: 80; Küpeli 2015: 22ff). Es geht darum, eine Alternative zu einem Leben aufzubauen, das von diesen Ideologien beherrscht wird (siehe dazu: Öcalan 2019a; Öcalan 2019b; Öcalan 2020; Flach/Ayboğa/Knapp 2018; Lower Class Magazin 2017). Es handelt sich dabei um einen Kampf, der ein Bewusstsein für Demokratie und Freiheit schafft (Abdullah 2018: 17; Flach 2017: 8). Dabei richtet sich der Kampf im Wesentlichen „gegen die eigene Sozialisation“ (Flach 2017: 13). Als Gesellschaft und als Individuum muss gelernt

² Der Demokratische Konföderalismus wurde in der Theorie von Abdullah Öcalan entwickelt, bezieht sich auf Murray Bookchins ökologisches und sozialistisches Verständnis von Gesellschaft und wurde 2005 als ein Paradigma ausgerufen (Knapp 2018a: 77; Topcuoglu 2015: 21).

werden, bestehende Macht- und Herrschaftsstrukturen zu hinterfragen, zu kritisieren und in sich selbst zu bekämpfen (Flach 2017: 13; Flach/Ayboğa/Knapp 2018b: 21)

In der Selbstverwaltung Nord-Ostsyriens geht es darum, einerseits die Identität der Kurd*innen und ihr kurdisches Bewusstsein zu stärken, andererseits soll, um „eine freiheitliche und gerechte gesellschaftliche Ordnung“ (Abdullah 2018: 16) aufzubauen, ein Fokus auf die Diversität der Region gelegt und neben der kurdischen auch die Identität der sunnitischen und schiitischen Araber*innen, der sunnitischen und jesidischen Kurd*innen, der Assyrer*innen, Chaldäer*innen, Aramäer*innen, Turkmen*innen, Tschetschen*innen und Rom*nja Beachtung finden (Abdullah 2018: 16; Knapp 2018a: 84; Petersen 2015: 35). Auf Basis der Grundprinzipien der Revolution (Demokratie, Freiheit der Frau und Ökologie) soll die Vielfalt der Region, die beispielsweise in religiöser, sprachlicher und traditioneller Hinsicht besteht, Anerkennung finden (siehe dazu: GDSNOS 2023). Diese Vorstellung einer Gesellschaft und eines gesellschaftlichen Zusammenlebens wird im Gesellschaftsvertrag der Demokratischen Selbstverwaltung der Region Nord- und Ostsyrien (2023) dargelegt.

In einer Welt, in der Gesellschaften entlang nationalstaatlicher und kapitalistischer Konzepte strukturiert werden, erkennbar u.a. an den United Nations und der World Bank, kann der Kampf in Nord- und Ostsyrien zurecht als Revolution benannt werden. Zumal in Nord- und Ostsyrien anscheinend ein konkretes Beispiel dafür entsteht, wie eine Gesellschaft fernab dieser Maxime funktionieren kann. Topcuoglu (2015) merkt an, dass aufgrund der geopolitischen Situation eine Gesellschaft ohne Staat oder zumindest ohne staatsähnliche Institutionen nicht denkbar sei (Topcuoglu 2015: 22ff). Dennoch scheint in Nord- und Ostsyrien die Auffassung vorzuherrschen, dass Demokratie und Nationalstaatlichkeit divergieren (Knapp 2018a: 85f).

Aus bisherigen Ausführungen kann geschlossen werden, dass in Nord- und Ostsyrien Kapitalismus, Patriarchat, Nationalismus und Nationalstaatlichkeit als miteinander verflochtene Herrschafts- und Machtsysteme benannt werden. Weiters scheint es, als würden die Demokratisierungsprozesse, die in der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien umgesetzt werden und welche sich an den Ideen von Öcalan orientieren, als Möglichkeit gesehen werden, genannte Herrschafts- und Machtsysteme überwinden zu können.

Abdullah Öcalan gilt als Vordenker der kurdischen Freiheitsbewegung sowie des Demokratischen Konföderalismus und ist eine wichtige Referenzfigur für die Kurd*innen und für die Bewegung (Schmidinger 2017: 170). Seine Schriften, die sich mit Analysen zum Kapitalismus, zum Nationalismus, zur patriarchalen Gesellschaft, zum Prinzip der Freiheit der Frau, zum Prinzip der Ökologie, zur Freiheit, zur Revolution beschäftigen, nehmen Bezug auf Max

Horkheimer, Theodor W. Adorno, Erich Fromm, Michel Foucault, Paulo Freire, Murray Bookchin – Denker, die der Kritischen Theorie angehören und/oder in diesem Diskursrahmen zu verorten sind. In dieser Arbeit sollen Öcalans Schriften nicht vor dem Hintergrund der Kritischen Theorie erörtert und diskutiert werden. Allerdings wird die Bezugnahme Öcalans auf Vertreter der Kritischen Theorie als Anlass für einen Brückenschlag zur kritischen Bildungswissenschaft genommen. Dies erscheint insbesondere auf Grundlage bisheriger Ausführungen als folgerichtig, da davon ausgegangen werden kann, dass die Veränderung von gesellschaftlichen Prozessen in Nord- und Ostsyrien nicht auf reformistischen, sondern auf revolutionären Kräften fußt und somit der politische Charakter von Bildung berücksichtigt wird (Adorno/Horkheimer 1947: 111; Ribolits 2015: 170). Darin charakterisiert sich die bildungswissenschaftliche Relevanz der vorliegenden Arbeit, in der aus Perspektive eines kritisch-emanzipatorischen Bildungsdenkens die Phänomene Nationalismus und Sprache und deren Zusammenspiel untersucht werden, um die Wirkmächtigkeit in eben diesem Zusammenspiel verstehen zu können. Die Kolonialgeschichte des Nahen Ostens und der Kurd*innen ist dabei ein wichtiger historischer Referenzrahmen, um die Notwendigkeit des revolutionären Charakters der kurdischen Freiheitsbewegung und das daraus resultierende Verständnis für die Vision eines freien und demokratischen Zusammenlebens, in dem die Vielfalt der Region gewürdigt wird, zu verstehen. Die Forschungsfrage (siehe Kapitel 2. Forschungsinteresse und Forschungsfrage) lädt dazu ein, sich im Rahmen von Bildung mit sprachpolitischen Prozessen auseinanderzusetzen und dahingehend zu erörtern, welche Rolle Sprachpolitik in der Sozialisierung einer Gesellschaft spielt und welche Perspektive Mehrsprachigkeit (als politisches Programm) und ihre Verflechtung mit Demokratie für Nord- und Ostsyrien bietet.

Nach der Einleitung, die in das Thema der vorliegenden Masterarbeit einführt, folgt ein Kapitel, das das Forschungsinteresse und die Forschungsfrage vorstellt und daraufhin wird der aktuelle Forschungsstand skizziert. Das Hintergrundkapitel dient dazu, ein Verständnis von Kurdistan als geographische und historische Region zu bekommen. Die vorliegende Untersuchung erfolgt aus Perspektive eines kritisch-emanzipatorischen Bildungsdenkens als Grundlage der Forschung und wird im theoretischen Teil der Arbeit dargelegt, der sich zudem mit den modernen Phänomenen der Nation und des Nationalismus sowie mit Sprache aus theoretischer Perspektive befasst. Daran schließt der historische Teil der Arbeit an, in welchem genannte Phänomene aus historischer Perspektive betrachtet werden und auf die Kolonialgeschichte des Nahen Ostens eingegangen wird. Um dem Erkenntnisinteresse der Forschungsfrage nachzugehen, wurden verschiedene empirische Daten herangezogen, die im Teil zur Methodologie und

dem methodischen Vorgehen vorgestellt und kontextualisiert werden. Es wurden zwei narrativ-episodische Interviews mit einer Person geführt, die als Lehrerin aus Deutschland an einer Bildungsdelegation in Nord- und Ostsyrien teilgenommen hat sowie Kontakte zu Personen aus dem Bildungsbereich der Region hat und von Erlebnissen und Schilderungen aus der Region berichtet. Ein problemzentriert-autobiographisches Interview zeigt die Perspektive einer kurdischen Person auf, die sich aus deutsch-kurdischer Perspektive mit der Thematik Bildung in Nord- und Ostsyrien befasst. Zwei schriftliche Leitfrageninterviews mit Personen, die im Bildungswesen der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien tätig sind, geben einen Einblick in ihre Arbeit und ihr Verständnis von Bildung. Je eine Video-Botschaft von zwei Vertreterinnen eines Bildungsrats der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien berichten von der bildungspolitischen Situation der Region und ermöglichen es, einen Eindruck von dieser zu bekommen. Der Gesellschaftsvertrag der Demokratischen Selbstverwaltung der Region Nord- und Ostsyrien (2023) stellt ein offizielles Dokument dar, welches Informationen über das bestehende Normen- und Wertesystem der Gesellschaft gibt. Die genannten empirischen Daten wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) ausgewertet und anschließend analysiert. Dieses Vorgehen ist im Kapitel Einstieg in die Analyse vorzufinden. Daraufhin wird sich mit der Ergebnispräsentation befasst, die die Datendarstellung der empirischen Ergebnisse, die Analyse und Diskussion der Ergebnisse wiedergibt. Abschließend wird eine Zusammenfassung gegeben, in der die Forschungsfrage und die Unterfragen beantwortet werden sowie Limitationen der Forschung aufgezeigt und ein Ausblick gegeben wird.

2. Forschungsinteresse und Forschungsfrage

Die Revolution von Rojava brachte eine Veränderung des Bildungssystems, das sich „zu mehr Vielfalt, Offenheit, Demokratie und Partizipation“ (Ayboğa 2018: 241) bekennt. Allgemein gilt es, die Beziehungen und Prozesse des Lehrens und Lernens neu und unkonventionell zu denken, das betrifft z.B. zwischenmenschliche Beziehungen, die auf Augenhöhe stattfinden sollen, die Etablierung eines dialogischen Grundprinzips sowie neuer Methoden (Ayboğa 2018: 248, Miller 2022: 142). Lehren und Lernen soll innerhalb eines demokratischen Systems so gestaltet werden, dass die Schüler*innen sich als Teil der demokratischen Gesellschaft sehen und dahingehend ihre Lebenswirklichkeit mitgestalten (Miller 2022: 142f). Die Bildungsbewegung ist bei der Umsetzung dieses Veränderungsprozesses mit Schwierigkeiten konfrontiert: erklärt Ayboğa (2018). Im Lehrplan des Baath-Regimes waren etatistische, hierarchische, patriarchal-sexistische und rassistische Inhalte und Denkweisen eingebettet, die es gilt, aus der Sprache und den Lehrplänen zu verbannen, um einen tiefgreifenden Paradigmenwechsel zu vollziehen (Ayboğa 2018: 241 u. 247). Ayboğa nennt als einen ersten wichtigen Schritt die Einführung des kurdischen Sprachunterrichts zusätzlich zur arabischen Sprache, mit der Zeit konnte auch Aramäisch angeboten werden (Ayboğa 2018: 241ff). Vorgesehen ist, in den ersten vier Jahren muttersprachlichen Unterricht zu erhalten und daraufhin zweisprachig beschult zu werden (Miller 2022: 141).

Die Unterdrückung der kurdischen Sprache, das Sprach- und Sprechverbot und die fehlende Beschulung in kurdischer Sprache, welche in Syrien vorherrscht(e) (Ayboğa 2018: 241ff), fußen auf einer langen Kolonisierungsgeschichte der kurdischsprachigen Bevölkerung (siehe dazu: Tejel 2009). Es kam zu einer Hierarchisierung und Unterdrückung von Sprachen, zugunsten des Arabischen (siehe dazu: Allsopp 2015; Schmidinger 2017; Tejel 2009). Zudem muss auch den Hinterlassenschaften des sog. Islamischen Staats begegnet werden, der bis heute Krieg gegen die kurdische Freiheitsbewegung führt, dessen Intention es ist, ein Kalifat zu errichten, welches ein Großsyrisches Reich (wieder-)vereint, das fundamentalistischen Vorstellungen folgt (Flach 2018a: 332f).

Das Bildungssystem der Selbstverwaltung ist multilingual und Bildung in der Muttersprache ist die wichtigste Säule. Die Ziele unseres Bildungssystems sind: Förderung der Demokratie in der Gesellschaft, Sensibilisierung für die Menschenrechte, Bewusstseinsbildung für die Gleichberechtigung der Geschlechter, Förderung der Kulturen und der Sprachen der Menschen in der Region. [...] Eine Revolution ist erfolgreich, wenn ein friedliches, freies und demokratisches System errichtet wird. Das ist nicht einfach, weil die Ideologie und Kultur, mit der das syrische Volk seit Jahrzehnten

aufgewachsen ist, durch Rassismus, Sexismus, Islamismus, Kulturrassismus und Sprachrassismus gekennzeichnet ist. (ANF 2022 [online])

In obigem Zitat, welches aus einem Interview mit Nisrîn Reşik stammt, der Sprecherin der Vereinigung der Lehrer*innen von Nord- und Ostsyrien, werden Diskriminierungsformen auf verschiedenen Ebenen benannt. Dabei präsentiert sich ein bildungspolitisches Denken, in welchem die Verwobenheit der Unterdrückungsmechanismen, welche es zu überwinden gilt, bewusst zu sein scheinen. Zudem wird die Etablierung eines demokratischen Systems als ein Ziel der Revolution genannt, wobei Reşik, wie auch Ayboğa, dieses Ziel mit der Errichtung eines multilingualen Bildungssystems, in dem Bildung in der Muttersprache stattfindet, zu verbinden scheinen. Von Ayboğa wird darauf hingewiesen, dass diskriminierende und menschenverachtende Inhalte aus der Sprache verbannt werden müssen, um einen Veränderungsprozess zu ermöglichen. Dies deutet darauf hin, dass Sprache nicht nur als Form der Verständigung angesehen wird, sondern auch als Vermittlerin von beispielsweise ideologischen Inhalten.

Auf Grundlage bisheriger Ausführungen kann angenommen werden, dass Sprache als ein wirkmächtiger Faktor im Transformationsprozess der nord-ostsyrischen Gesellschaft betrachtet wird. Sprache stellt ein Machtmittel dar (siehe dazu: Möller 2013), durch welches in Nord- und Ostsyrien, wie dargelegt, eine lange Leidensgeschichte der Kurd*innen erzeugt wurde. Die Politik des Sprach- und Sprechverbots, unter der die Kurd*innen in Syrien litten, verweist auf die Unterdrückungsgeschichte, die als Teil der kurdischen Identität verstanden wird (siehe dazu: Flach/Ayboğa/Knapp 2018a; Öcalan 2010). Jedoch wird in Nord- und Ostsyrien in Sprache, wie aus obiger Darlegung herauszulesen ist, auch die Möglichkeit gesehen, Veränderungen im demokratischen Sinn zu erwirken. Es zeigt sich, dass Sprache – Mehrsprachigkeit, Muttersprache und Bestrebungen zur sprachlichen Vielfalt – im Bildungssystem der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyriens in einen Zusammenhang mit dem dort stattfindenden Demokratisierungsprozess gebracht wird. Auf Grundlage dieser Darlegungen ergibt sich folgende Forschungsfrage:

Wie hängt die Etablierung eines mehrsprachigen Bildungssystems mit den Demokratisierungsprozessen der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyriens zusammen?

Unterfrage 1: Inwiefern trägt die Einführung eines muttersprachlichen Unterrichts in den Schulen der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien zu Demokratisierungsprozessen bei und welche Rolle spielt dabei die Achtung der regionalen Sprachenvielfalt?

Unterfrage 2: Inwiefern trägt die Etablierung eines mehrsprachigen Bildungssystems in Nord- und Ostsyrien dazu bei, nationalstaatliche Ideologien zu überwinden?

3. Aktueller Forschungsstand

Das Bildungssystem der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien ist derzeit noch wenig erforscht. Dies könnte daran liegen, dass es zum einen relativ neu ist und zum anderen, aufgrund der regionsspezifischen Situation, einem stetigen Wandel unterzogen ist. Darüber hinaus ist die Region für externe Forscher*innen aufgrund des bestehenden Kriegszustandes schwer zugänglich. Literatur zu Rojava, der Revolution und der in Nord- und Ostsyrien stattfindenden Bildungsprozesse ist meist von einem deskriptiven Charakter, um aufzuzeigen, wie die Bildungslandschaft der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien aufgebaut ist und funktioniert (siehe dazu: Ayboğa 2018; HAWI 2020; Miller 2022). Es gibt einen Artikel, der sich mit den Herausforderungen und Risiken für den Bildungsbereich, primär für Universitäten, im Zusammenhang mit der Kriegssituation in Nord- und Ostsyrien auseinandersetzt (siehe dazu: Saeed 2023). In einem Artikel von Dinç (2020) wird die inhaltliche Untersuchung von Schulbüchern im Vergleich zwischen der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien und der Türkei dargelegt. Dieser Artikel ist für die vorliegende Forschung interessant, da aufgezeigt wird, dass in Schulbüchern der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien einerseits Mehrsprachigkeit eine Rolle spielt, z.B. die Einleitung in drei Sprachen geschrieben ist, andererseits ein Fokus auf dem Kurdischen gegenüber anderen sog. Identitäten liegt (Dinç 2020: 1008f). Bengio (2020) schreibt, dass in Schulbüchern der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien der Kampf für die kurdische Sprache zentrale Bedeutung hat (Bengio 2020: 378). In beiden Publikationen zeigt sich, dass in Schulbüchern in Nord- und Ostsyrien der kurdischen Sprache eine Wichtigkeit beigemessen wird. Hieraus kann allerdings nicht geschlossen werden, dass anderen Sprachgruppen diese Wichtigkeit nicht eingeräumt wird. Diese Schlussfolgerung knüpft an Dinç an, der angibt, dass dahingehend z.B. arabischsprachige Schulbücher zu untersuchen wären, um sagen zu können, welche Bedeutung dem Arabischen in arabischsprachigen Schulbüchern in Nord- und Ostsyrien zukommt. Bengio und Dinç geben zudem an, dass demokratische Bestrebungen im Klassenzimmer sowie demokratiepolitische Inhalte in den Schulbüchern der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien vorhanden sind, letztere beziehen sich teilweise auf die Ideen von Öcalan (Bengio 2020: 372; Dinç 2020: 1004ff). Insgesamt liegt das Hauptaugenmerk bei beiden Publikationen auf der Herausarbeitung von nationalen Denkmustern, nationalen und nationalistischen Inhalten, die in Schulbüchern vorhanden sind.

Eine weitere Auseinandersetzung mit dem Bildungswesen der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien stammt von Espinosa und Ronan (2023) und befasst sich mit dem Prinzip der

Demokratischen Nation³, das als ideologische Grundlage des Bildungswesens zu verstehen ist sowie damit, wie Bildung nach diesem Prinzip zur emanzipatorischen und demokratischen Bewusstseinsbildung beiträgt. Es wird sich mit den methodischen Veränderungen in der Schule und der Universität befasst, die eine Demokratisierung von Bildung vorantreiben können (siehe dazu: Espinosa/Ronan 2023). Die Implementierung der sog. kurdischen Identität (Kultur, Sprache, Geschichte) sowie die anderer Minderheiten in der Schule wird als wichtiger Aspekt dargestellt (Espinosa/Ronan 2023: 2287ff). Weiters wird ein Vergleich zum „monolingual Syrian-Arab-nationalist education system of the regime“ (Espinosa/Ronan 2023: 2291) gezogen und auf die Hinwendung zur Sprachenvielfalt im Bildungswesen verwiesen (ebd.).

Die in diesem Kapitel genannten Forschungen zeigen auf, dass in Nord- und Ostsyrien im Bereich Schule Mehrsprachigkeit in Zusammenhang mit kurdischer Identitätswerdung, Nationalismus und Demokratisierung verhandelt wird. Daran anschließend widmet sich die vorliegende Arbeit diesen Themen und erörtert sie im Zusammenhang mit Schule, um einen Beitrag dazu zu leisten, das Bildungssystem der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten. Zudem sind diese Themen wichtig, um zu verstehen, warum in Nord- und Ostsyrien Vielsprachigkeit als Indikator für eine demokratische Gesellschaft betrachtet wird. Dieser Aspekt ist in der vorliegenden Arbeit zentral und kann als wichtiger Baustein der Forschung zu der Thematik betrachtet werden. Ziel der vorliegenden Masterarbeit ist es, neue Erkenntnisse des Orts Schule als pädagogisches Handlungsfeld im Bildungswesen der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien zu gewinnen, dabei auch das Bildungsdenken zu erörtern sowie den Zusammenhang zwischen der Etablierung eines mehrsprachigen Bildungssystems und stattfindenden Demokratisierungsprozessen zu untersuchen.

³ Die Demokratische Nation ist ein Konzept von Öcalan (siehe dazu: Öcalan 2018).

4. Hintergrundkapitel

Das Hintergrundkapitel dient dazu, ein Verständnis von Kurdistan als geographische und historische Region zu vermitteln. Dahingehend wird die bereits erwähnte Kolonialgeschichte der kurdischsprachigen Bevölkerung beleuchtet. Das Kapitel gibt einen Einblick in die kurdische Geschichte und kann dadurch die Bedeutung der heutigen Revolution in Nord- und Ostsyrien für die Kurd*innen weltweit näher zu bringen. Weiters wird kurz auf die aktuelle Situation in Nord- und Ostsyrien eingegangen.

4.1. Kurdistan: Ein Überblick

Mit der Region Kurdistan ist mehr verknüpft als nur ein territoriales Gebiet (Öcalan 2010: 241f u. 335-339), welches sich heute über die Nationalstaaten Türkei, Syrien, Iran, Irak sowie Teile des südlichen Kaukasus, welche zu Armenien und Aserbaidschan gehören, erstreckt (siehe dazu: Strohmeier/Yalçın-Heckmann 2016: 22 u. 96-185). Die Geschichte der Kurd*innen und die von Kurdistan muss in ihrer politischen und gesellschaftlichen Dimension betrachtet werden (Öcalan 2010: 308f), um die aktuelle Lage für die kurdischsprachige Bevölkerung im Nahen Osten zu verstehen. Das Wort Kurdistan hat eine lange Bedeutungsgeschichte und kann in seinem heutigen Gebrauch als „Land der Kurden“ bezeichnet werden (Öcalan 2010: 306ff; Schmidinger 2017: 47). Die Besonderheit besteht darin, dass es „eine der ältesten Bezeichnungen für ein Volk und sein Land“ (Öcalan 2010: 308) darstellt. In dieser Benennung zeigt sich die Auffassung eines Landes *der* Kurden, die bei Öcalan deutlich wird und in denen er darlegt, „dass der Stammbaum der Kurden bis in die Frühgeschichte zurückreicht.“ (Öcalan 2010: 312). Öcalan geht bis ins Neolithikum zurück und analysiert in *Jenseits von Macht, Staat und Gewalt* (2010) die Entwicklungen der nahöstlichen Gesellschaft aus seiner kurdischen Perspektive, die von seinem politischen Bewusstsein geprägt ist.

Kurdistan gilt als eine fruchtbare Region im Nahen und Mittleren Osten, die von Bergen, Wäldern, Flüssen und Seen geprägt ist sowie ein erhebliches Ölvorkommen vorweisen kann (Öcalan 2010: 309; Strohmeier/Yalçın-Heckmann 2016: 24f). Kurdistan war zur Zeit „der neolithischen agrikulturellen Revolution [...] Entstehungs- und Durchzugsort vieler Zivilisationen“ (Öcalan 2019a: 309), weshalb dieses Gebiet eine lange Geschichte vorweist, deren Erzählungen v.a. von Durchmärschen, Besetzungen, militärischer Gewalt und Terror geprägt wurden (Öcalan 2019a: 309; 317f; 327ff). Vor der Zeit der nationalstaatlichen Grenzziehung (20. Jahrhundert) im Nahen Osten waren territoriale und ethnisierende Zuordnungen, wie sie heute

gemacht werden, nicht in dieser Ausprägung vorhanden und bis 1915 war das Leben in Kurdistan von einer Durchmischung diverser Bevölkerungsgruppen geprägt (Schmidinger 2017: 47). Kurd*innen lebten meist in muslimischen Zusammenhängen in „semi-unabhängige[n] Fürstentümer[n] und Stammesgemeinschaften auf regionaler Ebene“ (ebd.) zusammen. Das Leben zeichnete sich durch vormoderne Herrschaftssysteme aus, die von Geographiezugehörigkeit (Berg oder Dorf) und Verbundzugehörigkeit (Familie oder Clan) geprägt waren (Schmidinger 2017: 47f; Tejel 2009: 9). Schmidinger (2017) folgend kann davon ausgegangen werden, dass die Region in geringerem Maße durch Einheitlichkeit gekennzeichnet war, wie es heute, beispielsweise durch einen vereinheitlichten Sprachraum oder aufgrund politischer Staatsgrenzen, der Fall ist. Diese Gewordenheit stellt ein modernes Phänomen dar, mit welchem sich vorliegende Arbeit in folgenden Kapiteln sowohl aus theoretischer als auch historischer Perspektive befassen wird.

Neben den nomadischen und semi-nomadischen Gruppen lebten in Kurdistan pluralistische Gesellschaften, die primär die Städte bevölkerten und deren einstige Zusammensetzung durch Gebäude in einigen Städten zu erahnen ist (Schmidinger 2017: 48). Einendes und trennendes Element war im Osmanischen Reich der Islam, der für viele, jedoch nicht alle Kurd*innen bedeutete, dass sie Teil der islamischen Dominanzgesellschaft waren (Schmidinger 2017: 48f; Strohmeier/Yalçın-Heckmann 2016: 64). Allerdings schlossen sich auch kurdische und nicht-kurdische Stämme sowie Stämme mit unterschiedlicher religiöser Ausrichtung zu Bündnissen zusammen, da deren semi-nomadische Lebensweisen sich ähnelten (Schmidinger 2017: 50). Außerdem existierten „Rückzugsregionen für heterodoxe Religionsgemeinschaften wie den Êzîdî⁴, den Aleviten⁵, den Ahl-e Haqq⁶ (Yaresan, Kakai) und den Shabak⁷.“ (Schmidinger 2017: 48). Es bestand eine diverse Struktur von unterschiedlichen Herrschaftsgebieten und Machtzentren (Schmidinger 2017: 47-58), wobei Schmidinger der kurdischen Lebensweise zuschreibt, dass diese geschichtlich betrachtet von „Abwesenheit einer zentralisierten Macht und

⁴ Êzîdî ist die kurmancî-kurdische Schreibweise für Jesid*innen. Es handelt sich dabei um eine Bevölkerungsgruppe, die über verschiedene offizielle Staatsgebiete verteilt in Kurdistan lebt und eine monotheistische Religion ausübt (Flach 2028b: 60f). Jesid*innen werden seit Jahrtausenden aus religiösen Motiven verfolgt (ebd.).

⁵ Der Glaube der Alevit*innen geht auf vorislamische Einflüsse zurück und weisen Parallelen zum Jesid*innentum auf (Örtülü 2024: 64f).

⁶ Bei den Ahl-e Haqq handelt es sich um eine kleine kurdische Glaubensgemeinschaft, in der Bezüge zum Alevit*innentum, Jesid*innentum sowie Schiit*innentum erkennbar sind (Örtülü 2024: 65).

⁷ Die Schabak ist eine kleine religiöse Gemeinschaft, die dem heterodoxen Islam angehört und immer wieder Verfolgungen ausgesetzt ist (Ibrahim 2011 [online]).

einer Aufteilung politischer Macht auf unterschiedliche Regionen und tribale Strukturen geprägt war.“ (Schmidinger 2017: 49) In diesen Ausführungen zeigt sich deutlich die Heterogenität der nahöstlichen Gesellschaft, die sich in Form von vielfältigen Lebensweisen ausdrückt und sich Geschriebenem folgend auch unter den Bevölkerungsgruppen unterschied, die Kurdisch sprachen.

4.2. Kurdistan als historische Erinnerung

„Up until the advent of contemporary Syria [...] it is problematic to consider the Kurds as a »minority« in the prescriptive sense during the mandatory period.“ (Tejel 2009: 9). Dies drückt sich auch in den Angaben der *Gesellschaft für bedrohte Völker* aus, bei der die Anzahl der im Nahen Osten lebenden Kurd*innen heute zwischen 25 und 30 Millionen liegt (GfbV o. D. [online]). So lässt sich sagen, dass Kurd*innen als eine große Bevölkerungsgruppe beschrieben werden können, die einen Minderheiten-Status hat, der sich vorherigen Ausführungen folgend dadurch erklären lassen könnte, dass die Heterogenität der Kurd*innen eine einheitliche Definition erschwert, da sie sich z.B. auf verschiedene Nationalstaaten verteilen sowie unterschiedlichen Religionen zugehörig sind. Bezugnehmend auf das Zitat ist ein Minderheiten-Status auf die Mandatszeit im 20. Jahrhundert zurückzuführen, eine Zeit, in der Vereinheitlichung auf Grundlage von Sprache, Kultur und anderen Merkmalen im Nahen Osten an Bedeutung gewann, wie in späteren Kapiteln erläutert werden wird.

Das Ende des Ersten Weltkriegs bedeutet die Zerschlagung des Osmanischen Reichs, welches als Verbündeter des Deutschen Reichs Gebiete an die Siegermächte abtreten musste (Vanly 1994: 196). Die imperialen Großmächte Frankreich und Großbritannien konnten im Nahen Osten ihren Einfluss ausbauen (Hourani 2014: 395-411) und die im Sykes-Picot-Abkommen (1916) verhandelte Aufteilung des Nahen Ostens besiegeln (Schmidinger 2017: 56). Der Vertrag von Sèvres (1920), in dem erste Grenzziehungen im Nahen Osten beschlossen wurden und Autonomiebestrebungen der Kurd*innen sowie eine dezentrale Verwaltung der Kurdengebiete noch Anklang fanden, wurde durch den Vertrag von Lausanne (1923) ersetzt (Schmidinger 2017: 56; Strohmeier/Yalçın-Heckmann 2016: 94). In letzterem Vertrag wurde den Kurd*innen, „weil sie als Teil der muslimischen Mehrheitsgesellschaft angesehen wurden“ (Strohmeier/Yalçın-Heckmann 2016: 94), keine Minderheitenrechte zuerkannt und auch „[v]on den Autonomieversprechungen war keine Rede mehr.“ (ebd.) Mit dem Vertrag von Lausanne (1923) wurden Grenzen beschlossen, die den geopolitischen Interessen der Westmächte

folgten, nicht jedoch den regionsspezifischen Ausrichtungen entsprachen (Schmidinger 2017: 56). Diese Teilung kurdischer Gebiete erfolgte nach einer nationalstaatlichen Einheitsidee und die damit einhergehenden Problematiken sind als ein Teil der kurdischen Kolonialgeschichte zu betrachten, welche für die Kurd*innen bis heute andauert. Für die Kurd*innen endete die Kolonisierung nicht mit den Unabhängigkeitserklärungen (siehe dazu: Basikçi 1991), die nach Ende des Zweiten Weltkriegs dazu führten, dass es im Nahen Osten zu verschiedenen Staatsgründungen kam. Mit diesen Staatsgründungen wurde Kurdistan zu einer historischen Erinnerung und für Kurd*innen begann in den jeweiligen Nationalstaaten eine Assimilierungspolitik. Es handelt sich dabei um eine Politik, welche sich gegen die Existenz der Kurd*innen richtete. Diesbezüglich schreibt Basikçi (1991), dass Kurd*innen einen noch geringeren Status als Kolonisierte im üblichen Sinne hätten (Basikçi 1991: 16f). Er betont, dass den Kurd*innen in den jeweiligen nahöstlichen Nationalstaaten ihr politischer Status entzogen wurde (Basikçi 1991: 17f). In Syrien kam es zur Arabisierungspolitik und auch in anderen Teilen des Nahen Ostens wurden Kurd*innen assimiliert, verfolgt, vertrieben und ermordet (siehe dazu: Schmidinger 2017; Strohmeier/Yalçın-Heckmann 2016; Tejel 2009). Auf dieses politische Vorgehen wird im historischen Teil dieser Arbeit näher eingegangen, um am Beispiel der kurdischsprachigen Bevölkerung in Syrien darzulegen, wie Sprache als Differenzierungs- und Exklusionsmerkmal wirken kann und es zu einer vorgestellten Homogenität kommen kann. (Anderson 1998: 46; Hobsbawm 2005 [190]: 115; Mense 2016: 33, 51f u. 59).

4.3. Aktuelle Ereignisse in Nord- und Ostsyrien

Am 8. Dezember 2024 kam es unter der Führung eines ehemaligen Al-Qaida-Kämpfers, der derzeit unter dem Name Ahmed Al-Scharaa bekannt ist, zum militärischen Sturz des syrischen Präsidenten Baschar Al-Assad (Exo/Löw 2025: 136). Fast acht Wochen später wurde eine Übergangsregierung eingesetzt, deren Führungsriege aus den Reihen des Islamischen Staats kommt (ebd.). Dieser Machtwechsel wurde von der in Nord- und Ostsyrien lebenden Bevölkerung von Anfang an zwiespältig betrachtet, da einerseits das Baathregime entmachtet wurde und damit die baath'sche Unterdrückung der Kurd*innen als beendet gelten könnte, jedoch wird andererseits in Frage gestellt, ob die derzeitigen Machtinhaber eine demokratische Zukunft anstreben und mit den Traditionen des Baath-Regimes brechen (siehe dazu: Exo/Löw 2025; ANF 2025 [online]). Im März 2025 kam es zwischen der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien und der Übergangsregierung zu einem Abkommen:

Dieses Abkommen war ein direkter Ausdruck des Willens zur Deeskalation [...] und [sollte] den Dialog zwischen den Kräften institutionalisieren. Die Vereinbarung enthält zentrale Punkte zur Anerkennung von Vielfalt, zur Verhinderung von Wiederholung historischer Verbrechen und zur Schaffung einer demokratischen, ökologischen und geschlechtergerechten Gesellschaft. (ANF 2025b [online])

Im Zitat wird deutlich, dass sich im Abkommen die Grundpfeiler der kurdischen Freiheitsbewegung wiederfinden, die es aktuell gilt, in Nord- und Ostsyrien durch militärische Selbstverteidigung aufrecht zu erhalten (ANF 2025a [online]). Das letzte Jahr, in dem keine Schritte zur Umsetzung des Abkommens seitens der Übergangsregierung erfolgten (ANF 2025b [online]), die Berichte von Menschenrechtsverletzungen (VSNOSD o.D.b [online]) sowie jüngste Angriffe auf zivile Wohngebiete von Kurd*innen in Aleppo⁸, die sich zu einer kriegesischen Offensive gegen die Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien ausgeweitet haben (ANF 2026a), zeigen, dass unter den gegenwärtigen politischen Bedingungen in Syrien zwischen der derzeitigen Übergangsregierung und der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien eine gemeinsame Lösung, die ein demokratisches, dezentrales und gerechtes Zusammenleben aller in Syrien lebenden Menschen ermöglicht, vorerst nicht realisierbar scheint (ANF 2026b [online]; DAANES 2026 [online]).

Einige Schulen unterstehen teilweise direkt der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien, andere werden gemeinsam mit der Übergangsregierung verwaltet (ANF 2026c [online]). ANF⁹-Medienberichten zufolge besteht in Nord- und Ostsyrien eine angespannte Situation, die sich auf die Schulen auswirkt (siehe dazu: ANF 2026b [online]; ANF 2025c [online]). Aufgrund dieser Anspannungen kam es zu Beginn des Schuljahres im September 2025 zu Problemen bei der Verteilung der neuen Lehrbücher (ANF 2025c [online]). Im Januar 2026 kam es zur Schließung von Schulen aufgrund von Versorgungsproblemen wegen Auseinandersetzungen zwischen der Übergangsregierung und der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien (ANF 2026b [online]).

⁸ Von den Auseinandersetzungen in Aleppo berichten u.a. deutschsprachige Medien (siehe dazu: Tagesschau 2026 [online]; ORF 2026 [online]) die Gesellschaft für Bedrohte Völker ruft Deutschland und seine europäischen Partner zur Verantwortungsübernahme auf (siehe dazu: GfbV 2026 [online]).

⁹ Die Firat News Agency heißt auf Kurdisch Ajansa Nûçeyan a Firatê und wird mit ANF abgekürzt. Die Nachrichtenagentur u.a. berichtet über die aktuelle Situation in Nord- und Ostsyrien.

5. Theoretische Perspektive: Kritisch-emanzipatorische Bildung als Grundlage der Forschung und Theorien zu Nationalismus und Sprache

In diesem Teil der Arbeit wird zunächst ausgeführt, was mit kritisch-emanzipatorischem Bildungsdenken gemeint ist und wie sich dieses von anderen Zugängen zu Bildung unterscheidet. Weiters wird herausgearbeitet, inwiefern ein kritisch-emanzipatorisches Bildungsdenken verbunden ist mit der kurdischen Freiheitsbewegung und den Entwicklungen in Nord- und Ostsyrien. Im Hintergrundkapitel wurde ein Überblick gegeben, wie es im Nahen Osten zur regionalen Teilung von Gebieten kam und die Rolle der westlichen Kolonialmächte skizziert. Das vorliegende Kapitel befasst sich aus theoretischer Perspektive mit Nationalismus als Herrschaftsideologie. Dabei wird sich mit der Idee der Nation als ein politisches Phänomen der Moderne befasst und in diesem Zusammenhang die Rolle von Sprache beleuchtet. Die Idee von Zivilisation und das Programm der Zivilisierung ausgehend von der französischen Nation wird als Beispiel herangezogen, um zu veranschaulichen, wie moderne Phänomene in ihrer Verworfenheit eruptierten.

5.1. Konzepte und Verständnisse von Bildung

Bildung stellt einen Grundbegriff der Bildungswissenschaft dar und ist Gegenstand pädagogischen Handelns und Denkens (Koller 2012: 18; Sander 2018: 96). In Anlehnung an Koller (2012) lässt sich sagen, dass eine Theoretisierung bildungswissenschaftlicher Begriffe zur Systematisierung, zum Referenzieren und Beschreiben von pädagogischen Sachverhalten beiträgt (Koller 2012: 18). Ein weiterführendes Nachdenken wird dadurch ermöglicht, auch durch das Einbeziehen historischer Bezüge und das Erörtern aktueller Relevanz; wie in *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft* (2012) veranschaulicht wird.

In der vorliegenden Arbeit wird Bildung nicht als singulär zu definierender Begriff angesehen, was ohnehin nicht möglich wäre – Begriffe werden stets debattiert und neu ergründet und wandeln sich aufgrund verändernder Perspektiven, neuer Definitionen sowie theoretischer Weiterentwicklung (Sander 2018: 96; Christof/Ribolits 2015: 7). Ein kritisch-emanzipatorisches Bildungsdenken stellt zum einen die Grundlage für den Entstehungskontext der Forschung dar, zum anderen fungiert es als Leitfaden für diese. Unter Einbezug der Annahme einer Notwendigkeit eines stetigen Debattierens von Bildung – als Begriff sowie als pädagogisches Denk- und Handlungsfeld –, kann die vorliegende Arbeit einen Beitrag zur kontinuierlichen Analyse kritisch-emanzipatorischen Bildungsdenkens leisten, die wiederum zu einer

Weiterentwicklung von Bildung beitragen, diese eröffnen und fördern kann. Das Bildungssystem der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien ermöglicht es, sich anhand eines aktuellen Beispiels näher mit kritisch-emanzipatorischen Bildungsdenken zu befassen und auf Grundlage der real stattfindenden Bildungsarbeit in Nord- und Ostsyrien gesellschaftliche Transformationsprozesse zu analysieren.

5.1.1. Bildung als Heilsversprechen im Zeichen der Vernunft

Der Bildungsbegriff und damit das Bildungsideal sind bis heute eng mit der Aufklärung und deren Mündigkeitsidealen verknüpft (Ribolits 2015: 170). Bildung galt einerseits als Möglichkeit, Einfluss auf die heranwachsende Generation auszuüben und andererseits sollte mit ihr ein gesellschaftliches Gesamtwohl im Sinne des damaligen Bürger*innentums einhergehen (Ribolits 2015: 169); denn Bildung stellt eine Möglichkeit der Einflussnahme auf gesellschaftliche Entwicklungen und deren Reproduktionsprozesse dar (Lohmann 2002: 1). Dabei verkörpert Bildung die bürgerliche Hoffnung, die Gesellschaft nach „vernünftigen“ Kriterien ohne Revolution umzugestalten (Ribolits 2015: 169f). Bildung stellt eine Hoffnung dar, bei Mensch und Gesellschaft Veränderungen zu initiieren, ohne an den grundlegenden gesellschaftspolitischen Bedingungen zu rütteln (Adorno 2015: 98). Diese Sicht auf Bildung lässt sich heute in den Vereinten Nationen (United Nations/UN) ausmachen: In den Ausformulierungen der UN zu Bildung (education) stellt diese ein Menschenrecht dar und ist ein Werkzeug, um nachhaltige Entwicklung¹⁰ zu ermöglichen (GEMR 2016: 368). Bildung wird eine besondere Rolle zugeschrieben:

¹⁰ Die Agenda 2030 der SDG (auch bekannt als #GlobalGoals) ist ein Entwurf, der Friede und Wohl für Mensch und Natur bringen soll. In ihr wird sich damit auseinandergesetzt, dass Bildung für die Verringerung von Ungleichheit und Wirtschaftswachstum entscheidend ist, damit Armut sowie andere globale Problematiken reduziert werden (BMEI 2024 [online]; United Nations o.D.a [online]). Nachhaltige Entwicklung, d.h. eine Entwicklung, bei der die Bedürfnisse nachfolgender Generationen nicht gefährdet werden (RWCED 1987 [online]), soll ein Gemeinschaftsprojekt sein, an dem Regierungen verschiedener Staaten zusammenarbeiten. Wissenschaftler*innen, Zivilgesellschaften und jede*r Einzelne sollen sich weltweit engagieren, um Politik und Wirtschaft zu unterstützen und zwischen den komplexen Beziehungen sozialer, ökologischer und wirtschaftlicher Entwicklungsziele zu vermitteln und einen transformativen Prozess zu ermöglichen (GSDR 2019: xix; BMZ 2022 [online]; United Nations o.D.a [online]). Dabei wird ein besonderes Augenmerk auf die Wirtschaft und ihr Wachstum gelegt, welches sich auf nachhaltige Weise vollziehen soll, um einerseits Wohlstand zu bringen und andererseits den Schaden für Natur und Umwelt möglichst gering bzw. geringer als in der Vergangenheit zu halten (RWCED 1987 [online]).

It has never been more crucial to make education a universal right, and a reality for all. Our rapidly - changing world faces constant major challenges – from technological disruption to climate change, conflict, the forced movement of people, intolerance and hate. (GEMR 2020: iii)

Education makes an essential contribution to building inclusive and democratic societies, where differences of opinion can be freely expressed and where the wide range of voices can be heard, in pursuit of social cohesion and in a celebration of diversity. (GEMR 2020: v)

Im zweiten Zitat kommt heraus, dass in Bildung die Möglichkeit auf eine demokratische Gesellschaft gesehen wird, in der genannte demokratische Werte repräsentiert werden. Es veranschaulicht die optimistische Erwartung, die an Bildung gestellt wird, damit Schlüsselprobleme (Klafki) des 21. Jahrhunderts gelöst werden können oder mittels derer zumindest eine Verbesserung der Lebensumstände erwirkt werden soll. Die UN schließen damit an ein Verständnis von Bildung an, das eine universalistische Bildung (Sander 2018: 75ff) als eine Art Heilsbringerin emporstilisiert. Diese Heils- und Erlösungsversprechen finden sich bereits im neuhumanistischen Bildungsideal (Sander 2018: 102ff). Die SDGs der UN lassen vermuten, dass diese Perspektive auf Bildung auch heute vertreten wird. Bildung gilt es zu schützen, zu stabilisieren oder für sie zu kämpfen, damit der jeweiligen Krise entgegengewirkt werden kann. In aktuellen Debatten zur Globalisierung, Digitalisierung, zum Umgang mit Künstlicher Intelligenz, über eine sich stetig verändernde Kommunikation werden häufig zahlreiche Herausforderungen genannt, die mit den genannten Phänomenen in Verbindung gebracht werden:

When nations are working through arduous and challenging times, during which major economic, social, cultural, technological, ecological or political developments are present, education receives our attention. (Uljens 2023: v)

Michael Uljens (2023) zeigt auf, dass Bildung in solchen Zusammenhängen immer wieder als Lösungsstrategien für die Überwindung von Herausforderungen genannt wird. Bildung, so kann hier gesagt werden, dient dabei als Möglichkeit, das Individuum an die Herausforderungen und Probleme anzupassen, Bildung gilt hierbei nicht als Mittel zu einer radikalen Kritik an den gesellschaftlichen Bedingungen.

Daran zeigt sich, dass Vernunft, abgekoppelt von ihrem politischen, revolutionären Moment, kein zentrales Instrument zum Hinterfragen von Machtverhältnissen ist (Adorno/Horkheimer 1947: 111; Ribolits 2015: 170), sondern die sich im Kontext der Vernunft entwickelte rationale Denkweise brachte die „instrumentelle Vernunft“ hervor (Ribolits 2015: 178; Sander 2018: 77f). Die „instrumentelle Vernunft“ stellt ein Kalkulations-Instrument dar, welches die eigenen Interessen in den Vordergrund stellt, kalkuliert, was für einen Selbst gewinnbringend

ist (Ribolits 2015: 175 u. 178; Horkheimer/Adorno 1947: 102f). Für Erich Ribolits (2015) bildet die „instrumentelle Vernunft“ die Grundlage für eine Gesellschaft, innerhalb derer die Individuen stets in einem Konkurrenzkampf zueinanderstehen (Ribolits 2015: 178). In der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft wurde die „Frage nach dem guten Leben [...] abgelöst von der Frage nach dem adäquaten Überleben innerhalb des gesellschaftlichen Systems.“ (Ribolits 2015: 175). Dieser Selbstbezug kann Horkheimer folgend nicht als Bildung angesehen werden; denn dabei handelt es sich lediglich um eine „Vergötzung des sich selbst genügenden Ichs“ (Horkheimer 1952/1985 zit. n. Koller 2012: 99) und dabei kommt es zum Verzicht, gesellschaftliche Verhältnisse (mit-)gestalten zu können (Koller 2012: 99f). Das Subjekt – und damit jede einzelne Person – ist auf sich selbst gestellt, entkoppelt von einem gemeinschaftlichen Ganzen bleibt im Grunde jede*r für sich alleine, isoliert und muss sich gegen alles und jede*n behaupten: gegen andere Menschen, die Natur und auch gegen sich selbst – Ausbeutung und Konkurrenz sind dabei zwangsläufig Prämissen einer solchen Gesellschaft (Ribolits 2015: 176 u. 178; Horkheimer/Adorno 1947: 9).

5.1.2. Bildung als kritische Bildung im Kontext der Kritischen Theorie

In *Dialektik der Aufklärung* (1947) gehen Adorno und Horkheimer der „Entzauberung der Welt“ nach, die sie als „Programm der Aufklärung“ bezeichnen (Horkheimer/Adorno 1947: 13). Diese Entzauberung bezeichnet die Abkehr von einer mythologisierten Welterklärung und eine Hinwendung zur Vernunft. Adorno und Horkheimer erläutern kritisch, inwiefern Vernunft im Sinne einer rationalen Denkweise verflochten ist mit der Beherrschung von Natur und Mensch (Horkheimer/Adorno 1947: 14) und mit einer patriarchalen Welterklärung (Bacon) einhergehen (Horkheimer/Adorno 1947: 13f). Wichtig ist dabei, auf die Dialektik zu verweisen, in der eine Person immer in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext gebettet wird; denn niemand kann auf Unterdrückte*r oder Unterdrückende*r reduziert werden (Holzer 2015: 71). So gilt es, aus der Kritik an der Aufklärung positive Bezugspunkte zu entwickeln und die Möglichkeit zu schaffen, Herrschaftsverhältnisse kritisch herausarbeiten und analysieren zu können (Horkheimer/Adorno 1947: 10; Sander 2018: 77 u. 79).

Daran anschließend können auch die Analysen von Abdullah Öcalan gelesen werden, der sowohl „der auf Glauben basierenden Systematik des Ostens“ (Öcalan 2020: 185), als auch „der rationalen Systematik des Westens“ (ebd.) mit scharfer Kritik begegnet (ebd.). Öcalan setzt sich in seinen Schriften mit der „europäischen Zivilisation“ (Öcalan 2010: 2) auseinander, um die

darin eingeflochtene Geschichte der „kurdischen Zwickmühle“ (Öcalan 2010: 2) in der nahöstlichen Gesellschaft herauszuarbeiten, darzulegen und zu analysieren. Ihm geht es darum, „die historischen Ideale von Freiheit und Gleichheit“ (Öcalan 2010: 4), welche er als gesellschaftlich hervorgebrachte Werte ansieht, für die Bedingungen der Gegenwart weiterzuentwickeln, um in einem weiteren Schritt die Möglichkeit einer Gesellschaft zu schaffen, die den Anspruch hat, diese Ideale nicht nur zu vergegenwärtigen, sondern auch verwirklichen zu können (Öcalan 2010: 4). Bezogen auf die Entwicklung einer Gesellschaft betont er, dass eine Weiterentwicklung immer auf vorangegangene Entwicklungen beruht, d.h. historisch zurückliegende gesellschaftliche Erfahrungen sind immer auch Teil einer aktuellen Gesellschaft (Öcalan 2010: 11). Für Kurd*innen könnte dies beispielsweise die koloniale Erfahrung sein, für kurdische Frauen könnten sich patriarchale Unterdrückung einerseits und Momente der Freiheit (siehe dazu: Herausgeberinnenkollektiv 2019) andererseits auf das Heute auswirken. Diese Analyse der kurdischen Freiheitsbewegung ermöglicht eine Verschränkung mit kritischer Theorie, verstanden als eine spezifische Denkrichtung, bei der es darum geht, „Kritik nicht von außen an die Gesellschaft heranzutragen, sondern als immanente Kritik in deren Widersprüchen und Konflikten selbst zu begründen sei“ (Knapp 2010: 190). Holzer (2015) verweist auf die Dialektik, in der sich Gesellschaft, Subjekt, Herrschaft und Macht befinden und durch welche gesellschaftliche Bedingungen und Verhältnisse nicht nur produziert, sondern auch reproduziert werden (Holzer 2015: 71f;). Einerseits unterliegt das Individuum den von der „instrumentellen Vernunft“ beherrschten Zwängen der Gesellschaft (Becker-Schmidt 2017: 73; Sander 2018: 77f), welchen es sich anzupassen gilt, um, wenn man der philanthropischen Auffassung folgt, individuelle Befriedigung zu erreichen, z.B. durch eine hochqualifizierte Ausbildung, mittels derer die Einzelperson innerhalb gesellschaftlicher Vorgaben nach dem individuellen Glück streben kann (Schäfer 2005: 152). Andererseits besteht für das Individuum auch die Möglichkeit, sich nicht den gesellschaftlichen Bedingungen anzupassen und mit diesem Schritt, Widerstand gegen die bestehende Macht, die sich durch gesellschaftliche Zwänge ausdrückt, hervorzubringen (Becker-Schmidt 2017: 73). Dazu schreibt Holzer (2015), dass Macht einen Spielraum für Gegen-Macht resp. Widerstand lässt, der sich nicht gegen Herrschaft richten muss und demnach nicht notwendigerweise politischen Charakter hat, dies jedoch im revolutionären Sinn haben kann¹¹

¹¹ Dabei verweist Holzer auf „bildungswissenschaftliche Widerstandsthematisierung“ (Holzer 2015: 67) mit politischem Charakter bei Herbert Marcuse, James S. Scott, Henry A. Giroux.

(Holzer 2015: 66f). Adorno schreibt, „so sehr Individuen Produkte des gesellschaftlichen Ganzen sind, so sehr treten sie als solche Produkte notwendig zum Ganzen in den Widerspruch“ (Adorno 1972, zit. n. Becker-Schmidt 2017: 73). Daraus lässt sich schließen, dass Individuen auch mit sich selbst in Widerspruch treten: Sich gegen die Gesellschaft und ihre Bedingungen zu stellen, bedeutet auch, sich gegen sich selbst zu stellen. Dies kann in Verbindung gebracht werden mit dem Kampf gegen die eigene Sozialisation, auf welchen in der kurdischen Freiheitsbewegung verwiesen wird und der einleitend thematisiert wurde. Einen Kampf, den es wohl braucht, um Unterdrückungsmechanismen kollektiv zu überwinden.

Wenn es um emanzipatorische Bildungsarbeit geht, benennt Holzer Kollektivität als einen zentralen Bezugspunkt, da das Denken und Fühlen, jeder Körper von einer gesellschaftlichen Formung betroffen ist, die wiederum Gesellschaftlichkeit mitbestimmt (Holzer 2015: 75). Bildung darf nicht als Befreiung gesehen werden, sondern als Beitrag dazu, „in gemeinsamem [resp. gemeinschaftlichem] Denken und Tun ein neues kollektives Freiheitsverständnis hervorzubringen.“ (Holzer 2015: 76) Es braucht das Bewusstsein dafür, dass Bildung sich immer in ein gesellschaftliches Ganzes (Adorno und Horkheimer) einfügt und damit Teil dessen ist, was kritisiert werden muss (Holzer 2015: 73) – Teil der bestehenden Dialektik von Gesellschaft, Subjekt, Herrschaft und Macht (Holzer 2015: 72f). In der Kritischen Theorie, so auch bei einem kritisch-emanzipatorischen Bildungsdenken, müssen bestehende gesellschaftliche Bedingungen, ihre Relationen zum Individuum sowie die historischen Bezüge in einen Zusammenhang gebracht werden, stetig reflektiert, kritisiert, neu bewertet und an einer sog. besseren resp. emanzipatorischeren Gesellschaft bzw. der Idee von einer solchen orientiert sein, die zwar aus der Gegenwart gedacht wird, deren Bezugspunkte jedoch immer weiterentwickelt werden müssen (Holzer 2015: 70ff; Koller 2012 102f u. 105).

Bei einer kritischen Bildung nach Holzer ist relevant, dass sie selbstkritisch und prüfend ist, jedoch immer aus einer Perspektive argumentiert, die gesellschaftliche Missstände sowie Probleme benennt (Holzer 2015: 73). Holzer macht auf politische Kämpfe und damit auf die Möglichkeit aufmerksam, Herrschaftsverhältnissen entgegenzuwirken (Holzer 2015: 71). „In diesem Sinne ist auch kritische Bildung ermächtigend zu lesen, als ein Beitrag dazu, die eigene Macht zu entdecken, um sie im Kampf gegen Herrschaft einzusetzen.“ (ebd.). Es gilt jedoch, in selbstkritischer Weise, sich der Verwobenheiten und gewissermaßen wohl auch der Fallstricke von Macht und Herrschaft bewusst zu sein (Holzer 2015: 76f). Im Kontext der kritischen Bildung wird die dialektische Verbindung zwischen Subjekt und Gesellschaft sowie Bildung und Gesellschaft als Grundlage dafür gesehen, dass gesellschaftliche Veränderung ermöglicht

werden kann (Holzer 2015: 73f). Mit dem Bewusstsein, dass sich Bildung und Herrschaft bedingen (siehe dazu: Ribolits 2015) und dass der Anspruch an ein kritisch-emanzipatorisches Bildungsdenken in Zusammenhang mit historischem Scheitern steht, wird Bildung, und dabei folgt Holzer Messerschmidt (2007) und Koneffke (1969 u. 1999), als Perspektive gesehen, durch die, auch aufgrund der Möglichkeit zur Reflexion und Selbstkritik, Subjekte, die mit der Gesellschaft auf dialektische Weise verbunden sind, handlungsfähig werden können (Holzer 2015: 74). So kann gesagt werden, dass Bildung zwar keinen autonomen Raum (Holzer 2015: 73) darstellt, jedoch die Bedingungen eines Spielraums innerhalb der gesellschaftlichen Verhältnisse zulässt; durch Bildung kann daraus folgend Widerstand formiert werden. Ein pädagogisches Ganzes, welches sich auf Gesellschaft als etwas Kollektives bezieht, kann demnach an bestehende Vorstellungen von Freiheit und Selbstbestimmung anknüpfen. Diese orientieren sich wiederum an dem, was als Unfreiheit, Unterdrückung etc. in einem Heute wahrzunehmen ist (Holzer 2015: 2ff3).

Die Geschichte der Kurd*innen, die geprägt ist von Unterdrückung, Zwängen und Fremdbestimmung, scheint für die kurdische Freiheitsbewegung eine zentrale Rolle zu spielen. Die Revolution Rojavas kann als Kampf gegen die eigene Unterdrückung gesehen werden. In einem demokratischen Zusammenleben wird die Möglichkeit eines gemeinschaftlichen Lebens einer gesamten Gesellschaft in Nord- und Ostsyrien gesehen, in der die real existierende Vielfalt der Region offen stattfinden kann (Abdullah 2018: 16). Die Ausführungen machen deutlich, dass mit der Revolution von Rojava Veränderungsprozesse angestoßen wurden, die das gesellschaftliche Zusammenleben als Ganzes betreffen. In Bezug auf Holzer könnte dies als Wiederaneignung von gesellschaftlichen (Mit-)Gestaltungsprozessen gesehen werden. Mitbestimmung und Selbstbestimmung im Demokratischen Konföderalismus könnte als Bewusstwerdung kollektiver Macht gesehen werden. Knapp beschreibt dies als Empowerment der Zivilgesellschaft, die sich der nationalstaatlichen Logik widersetzt, indem Selbstrepräsentanz in einer rätedemokratisch strukturierten Gesellschaft stattfindet (Knapp 2018b: 180f). In *Revolution in Rojava* (2018) zeigt sich in den zahlreichen Texten, dass Bildung für die Transformationsprozesse in Nord- und Ostsyrien eine entscheidende Rolle zugeschrieben wird (siehe dazu: Flach/Ayboğa/Knapp 2018a). Dies zeigt sich auf unterschiedlichen Ebenen und findet in unterschiedlichen Formen statt, z.B. im Bereich der Frauenbildung, Wissensweitergabe in den Häusern der Familien, Selbstbildung der Jugend, Schulbildung etc.; wobei (politische) (Selbst-)Organisation und (politische) (Selbst-)Bildung auf einer Stufe zu stehen scheinen, da es bei der

Bildungsarbeit darum geht, sich politisch zu bilden und weiterzuentwickeln, um am politischen Leben teilhaben zu können (ebd.).

5.2. Vom Mythos zum Mythus: Die Idee der Nation als Produkt der Moderne

In Europa wird das 18. Jahrhundert als Zeitalter der Aufklärung betrachtet, in dem wissenschaftliche Erklärungen und Rationalismus in eine von Mythen und Religionen beherrschte Welt Einzug hielten – die Erleuchtung der finsternen Zeiten ist dabei häufig eine verwendete Symbolik. Es besteht die verbreitete Annahme, dass der gesellschaftliche Transformationsprozess zur Zeit der Aufklärung dazu führte, dass sich die Menschen durch Bildung und Vernunft aus einem Zustand des Beherrschtwerdens und der Unmündigkeit befreiten. Die Zeit der Aufklärung steht dabei in einer direkten Verbindung zur Entstehung der Werte Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit, was sich auch in der Erklärung der Menschenrechte (1789) widerspiegelte (Reinalter 2001: 52). Zudem verbreitete sich von Frankreich ausgehend die bürgerliche Idee einer demokratischen Gesellschaftsordnung (Mense 2026: 33; Reinalter 2001: 52ff; Sternhell 2011: 19ff. u. 37). Bildung und Vernunft wurden im Zuge der bürgerlich-kapitalistischen Moderne zu wichtigen Kategorien einer modernen Auffassung von Zusammenleben und Gesellschaft (Ribolits 2015: 169-172). Die feudale Gesellschaftsordnung wurde radikal in Frage gestellt (Mense 2016: 31ff) und die Unhinterfragbarkeit des absolutistischen Herrschaftssystems geriet ins Wanken (Anderson 1998: 37f; Mense 2016: 44). Es entstand die Vorstellung der Existenz einer anderen Welt resp. der Möglichkeit einer anderen Weltanschauung (Sternhell 2011: 37). Dieses Vorstellungsvermögen kann, wie schon in vorherigen Kapiteln mit Adorno, Horkheimer und Holzer dargelegt, als revolutionär betrachtet werden. Mit Bezug auf Furet (1995) erläutert Sternhell, dass die eigentliche Idee der Aufklärung inexistent wurde, die utopische Vorstellung einer anderen Gesellschaft an Kraft verlor, was sich an der europäischen Geschichte des 20. Jahrhundert verdeutlicht (Sternhell 2011: 38). Dies schließt an den bildungswissenschaftlichen Diskurs an, in dem rezipiert wird, die Aufklärung stelle einen emanzipatorischen Ausgangspunkt dar, nämlich die Möglichkeit, bestehende Verhältnisse in Frage zu stellen und zu kritisieren; wenn jedoch eine Identifikation mit den Interessen der Herrschenden besteht und es zur Unvorstellbarkeit der Veränderung kommt (siehe dazu: Holzer 2015; Ribolits 2015), kann die Idee der Aufklärung als reaktionär beschrieben werden, wie nachfolgend deutlich werden wird.

In der Epoche der Moderne vollzogen sich fundamentale Veränderungen (z.B. die Entstehung eines kapitalistischen Weltmarkts, die Entwicklung der Naturwissenschaften, technische Erneuerungen etc.), die komplexere Erklärungen verlangten¹², als in einem von Gott vorherbestimmten Weltbild erforderlich waren (Anderson 1998: 38; Hobsbawm 2005 [1990]: 21; Mense 2016: 74f). Mit der Entstehung und Entfaltung des Bürgertums, das durch Industrialisierung und im Zuge der Französischen Revolution seine Machtposition sichern konnte, kann der Beginn der Moderne festgelegt werden (Hobsbawm 1996: 1ff u. 53; Mense 2016: 71f). Die bürgerliche Revolutionsbewegung in Europa, deren Kampf darin bestand, sich von der feudal-absolutistischen Herrschaft zu befreien, läutete die soziale, politische und wirtschaftliche Neuordnung Europas ein, welche sich über einen kurzen Generationszeitraum hinweg vollzog (Mense 2016: 71f). Im Zusammenhang mit der Ablösung von der traditionellen Herrschaft der vormodernen Zeit sowie der Proklamationen der Aufklärung wuchs die damals revolutionäre Idee der Nation: Gerichtet gegen die bestehenden Herrschaftsstrukturen, galt es sich als freie und gleiche Bürger¹³ zu begreifen und als politische Subjekte zu einem gemeinschaftlichen Kollektiv – dem Volk – zusammenschließen zu können, um politische Mitbestimmung zu erlangen (Mense 2016: 31 u. 44).

Der Wunsch nach Freiheit äußerte sich in der Idee der Nation, gedacht als demokratische Volksherrschaft, welche Mense als moderne politische Herrschaft beschreibt (Mense 2016: 44). Der bürgerliche Staat als strukturgebende politische Organisationsform der Nation (Hobsbawm 2005 [1990]: 21) stellte für die Revolutionär*innen den Maßstab und das Symbol von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit dar (Anderson 1998: 16). Dieses politische Konzept einer Nation (Mense 2016: 47), in dem es um das Erlangen von politischer Entscheidungsmacht in einer kollektiven und heterogenen Gemeinschaft ging, wurde bald von den reaktionären Vorstellungen einer einheitlichen und homogenen „Wir“-Gemeinschaft abgelöst, wobei beide Gemeinschaften als demokratische Konzepte gedacht wurden (Mense 2016: 31, 33 u. 61). Die Nation wurde zum Bezugspunkt einer durch spezifische Merkmale verbundenen Gemeinschaft (Kulturation). Damit mussten Zugehörigkeitskriterien bestimmt resp. die nationale Gemeinschaft

¹² In diesem Zusammenhang sei auf Donna Haraway, Karl Marx und Vandana Shiva hinzuweisen, die sich in ihren Werken mit Theorien der Entfremdung im Kontext von Kapitalismus, den Naturwissenschaften und der Technik sowie anderen Aspekten der modernen Gesellschaft auseinandersetzen (siehe dazu: Haraway 1998; Henning 2020, Shiva 1988). Diese Theorien sind für die vorliegende Arbeit in diesem Zusammenhang lohnend, können jedoch aufgrund eines begrenzten Umfangs nicht dargelegt werden.

¹³ Es waren damit nur Männer gemeint, worauf an späterer Stelle eingegangen wird.

nach innen konstruiert werden (Mense 2016: 55 u. 59). Es kam die Vorstellung auf, die Nation nach außen verteidigen zu müssen, um ihre Homogenität bewahren zu können (Mense 2016: 59 u. 61; Osterhammel 2010: 903f).

Anderson definiert Nation als „eine vorgestellte politische Gemeinschaft – vorgestellt als begrenzt und souverän.“ (Anderson 1998: 14). Mit Bezugnahme auf Seton-Watson (1977) begründet Anderson die vorgestellte Gemeinschaft damit, dass sich kaum jemals alle Menschen, die sich einer Nation zugehörig fühlen, kennen können und es lediglich die Vorstellung einer Gemeinschaft gibt (Anderson 1998: 14f). Die Begrenztheit der Nation erschließt sich nach Anderson durch den Abgrenzungsanspruch, die eine nationale Gemeinschaft gegenüber einer anderen pflegt (Anderson 1998: 15), indem ein inneres „Wir“ und ein äußeres „Andere“ definiert wird bzw. definiert werden muss (Mense 2016: 44; Elwert 1989: 21f u. 29). Somit ist die Zugehörigkeit zu einer national definierten Gesellschaft nicht für alle möglich. In der begrifflichen Darlegung der Nation bei Anderson (1998) findet sich die Differenzierungswirkung, begründet durch Zugehörigkeiten. Veranschaulicht werden kann dies durch den Begriff der Brüderlichkeit, welcher mit der Aufklärung und der Französischen Revolution in Verbindung steht. In diesem wird die Unzugänglichkeit der „Nation als *Gemeinschaft*“ (Anderson 1998: 16) – die im brüderlichen Geist verbunden ist – verbalisiert. In der Ermordung von Olympe de Gouges¹⁴ wird die Tragweite des Begriffs deutlich; denn hieran zeigt sich die Differenzierungswirkung anhand des vergeschlechtlichten Charakters der Nation¹⁵ – in ihr haben Frauen keinen Anspruch auf eine politische Subjektwerdung. Zudem sind, schreibt Mense bezogen auf Claussen (2000), Antisemitismus¹⁶ und Rassismus ein konstitutiver Bestandteil für die Entstehung eines Nationalbewusstseins in Europa (Mense 2016: 61). Sexismus, Rassismus und Nationalismus stehen in einem ideologischen Verhältnis (siehe dazu: Miles/Brown 2003; Yuval-Davis 1997) zueinander (Mense 2016: 67). Eben darin offenbart sich die Ideologie der Herrschaft, die der Idee der

14 Olympe de Gouges wurde guillotiniert. De Gouges forderte, dass sich die in der Französischen Revolution erkämpfte Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte auch auf Frauen beziehen und Frauen als Bürger*innen gelten sollen (siehe dazu: DZW 2026 [online]).

15 Der Aspekt der Vergeschlechtlichung für die Herausbildung des Bürgertums und im Weiteren zentral für die Entstehung der Nation, kann in dieser Arbeit nicht weiter dargelegt werden (siehe dazu: Hostettler/Vögele 2014; Lugones 2010; Werlhof/Mies/Bennholdt-Thomsen 1988; Yuval-Davis 1997).

¹⁶ Mense (2016) gibt in *Kritik des Nationalismus* einen Überblick sowie Literaturverweise zum Verhältnis zwischen Nation und Antisemitismus, welches hier nicht in seiner Tragweite bearbeitet werden kann (siehe dazu: Mense 2016: 63-66).

Nation eingeschrieben ist (Mense 2016: 44). Einerseits kam es zur Abwendung von der absolutistischen Herrschaft, andererseits etablierte sich der bürgerliche Nationalstaat, der abermals mythisch aufgeladen werden muss(te), damit eine neue Herrschaftsstruktur bestand hat(te) (Mense 2016: 83f u. 86). Damit kann vom Fortbestehen einer unveränderten Herrschaftslogik in der Moderne gesprochen werden. Anderson schreibt: „Das Jahrhundert der Aufklärung, des rationalistischen Säkularismus, brachte auch seine eigene, moderne Dunkelheit mit sich.“ (Anderson 1998: 18). Es kann angenommen werden, dass Anderson mit dem Ausdruck „moderne Dunkelheit“ meint, dass ein Glaubenssystem, in welchem religions- und klassenspezifische Macht- und Herrschaftsstrukturen vorherrschten, von einem System abgelöst wurde, in welchem neue Macht- und Herrschaftsverhältnisse wirkten; nun auf Grundlage eines neuen Glaubenssystems, das sich der Idee der Nation und mit dieser in Beziehung stehenden modernen Erklärungen der Welt verschrieb. Zwar kam es zu Transformationsprozessen, jedoch wurde eine absolutistische Herrschaft lediglich abgelöst von einer bürgerlich-kapitalistischen Herrschaft, die weiterhin von ausgrenzenden Ideologien durchdrungen war.

In diesem Herrschaftswechsel kann auch das Scheitern der nationalen Befreiungsbewegung als eine emanzipatorische Revolution gesehen werden; denn die sich neu etablierten Macht- und Herrschaftsverhältnisse wurden resp. werden als gegebene Strukturen hingenommen. So wurde in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft die „Frage nach dem guten Leben [...] abgelöst von der Frage nach dem adäquaten Überleben innerhalb des gesellschaftlichen Systems.“ (Ribolits 2015: 175). Dabei handelt es sich lediglich um eine „Vergötzung des sich selbst genügenden Ichs“ (Horkheimer 1952/1985, zit. n. Koller 2012: 99) und dabei kommt es zum Verzicht, gesellschaftliche Verhältnisse (mit-)gestalten zu können (Koller 2012: 99f). So könnte gesagt werden, dass sich in diesen Verhältnissen die emanzipatorische Kraft einer Revolution, die Macht und Herrschaft als zu hinterfragende Verhältnisse benennt, auflöst. Der revolutionäre Geist, in dem die „Hoffnung auf eine Welt jenseits der aktuellen Erscheinungsformen der Macht“ (Ribolits 2015: 179) keimt, kann nur in Solidarität zu anderen bestehen; denn als vereinzelte Person ist man auf sich selbst gestellt, isoliert, entkoppelt von einem gemeinschaftlichen Ganzen und muss sich gegen alles und jede*n behaupten: gegen andere Menschen und auch gegen sich selbst – Ausbeutung und Konkurrenz sind dabei zwangsläufig Prämissen einer solchen Gesellschaft (Ribolits 2015: 176 u. 178; Horkheimer/Adorno 1947: 9).

Im Kontext der Französischen und der Nordamerikanischen Revolution können nationale Befreiungskämpfe als emanzipatorische Bewegungen betrachtet werden, da diese als bürgerliche Revolutionen betrachtet werden können, durch welche Herrschaftsverhältnisse lediglich

umgewälzt, nicht jedoch überwunden wurden (Mense 2016: 10f). Letzteres betrifft in der Regel auch antikoloniale Befreiungsbewegungen, die Kämpfe für eine nationale Freiheit waren und damit eine Anpassung an die realpolitischen Bedingungen einer von Nationalstaaten strukturierten Welt sind – was sich in spezifischer Weise in den Vereinten Nationen ausdrückt, welche im 20. Jahrhundert einen stetigen Mitgliedsländerzuwachs verzeichnen konnten (Anderson 1998: 12; Mense 2016: 10; United Nations o.D.b [online]). In Anbetracht der historischen Ereignisse, die sich während der Kolonialisierungsprogramme abspielten und jene, die im 20. Jahrhundert im Namen der deutschen Nation geschahen (Mense 2016: 10f), scheint eine freiheitsbringende Perspektive im Zusammenhang mit der Idee der Nation undenkbar. Hieran verdeutlichen sich die Komplexität und Paradoxie (Mense 2016: 11 u. 25), die unweigerlich hervortreten, wenn man sich mit dem Phänomen des Nationalismus auf kritische und die Historie reflektierende Weise beschäftigt; denn wie dargelegt zeigt sich im historischen Rückblick, dass nationale Bezüge sowohl Freiheitskämpfe gegen (beispielsweise koloniale) Unterdrückung waren, als auch im Deckmantel der Freiheit für Unterdrückungsstrategien genutzt wurden. Diese Sinnwidrigkeit zeigt sich auch im arabischen Nationalismus, bei dem Freiheitsanspruch und Unterdrückung parallel abspielen. Dieser Dualismus wird im historischen Teil der vorliegenden Arbeit beleuchtet.

5.2.1. Nationalismus

Nationalismus wird als Fundament und Träger der Vorstellung einer Nation beschrieben (Anderson 1998: 100; Hobsbawm 2005 [1990]: 21; Mense 2016: 17f). Mense benennt den Nationalismus als eine Ideologie, „die der Sinnstiftung sowie der Erklärung und Rechtfertigung der irrationalen Verhältnisse dient“ (Mense 2016: 70f), Verhältnisse, in denen Menschen ausgebeutet und unterdrückt werden (siehe dazu: Mense 2016). In Auseinandersetzung mit Anderson (1998) wird davon ausgegangen, dass der Nationalismus keine bewusste Ideologie darstellt, sondern, dass Ausformung(en) des Nationalismus sich auf Grundlage und in Abhängigkeit von bestehenden gesellschaftlichen Tendenzen und Verhältnissen entwickelt haben (Anderson 1998: 19). Diese Annahme wird durch den Umstand gestützt, dass sich Nationalbewegungen historisch unterschiedlich gestalteten und es zudem aus theoretischer Perspektive unterschiedliche Nationenkonzepte gibt, die im folgenden Kapitel skizziert werden. Nationalismus als ein neues Phänomen wird von Mense als „charakteristisches Element der Moderne“ (Mense 2016: 72) beschrieben. Das mag bei erster Betrachtung widersinnig erscheinen; denn es

widerspricht der noch immer weit verbreiteten Vorstellung, dass die Nation eine natürliche und historisch gewachsene Gemeinschaft darstelle, die sich durch spezifische kollektiv geteilte und zugleich überindividuelle Merkmale (Abstammung, Herkunft, Kultur¹⁷, Sprache, »Mentalität«) von anderen unterscheide. (Mense 2016: 45)

Das moderne Phänomen Nation wird mit (vermeintlich) lange Bestand habenden Traditionen und Kontinuitäten, die sich auf eine (vermeintliche) Vergangenheit beziehen, legitimiert und ideologisiert (Hobsbawm/Ranger 2013 [1983]: 1 u. 3f). Das Gefüge von Nationen wird zu einer natürlichen Gegebenheit und einem unhinterfragbaren Bezugssystem; wie früher „[d]ie religiöse Gemeinschaft und das dynastische Reich“ (Anderson 1998: 19). Obwohl der Nationalismus und seine Auswüchse ein System darstellen, dessen Gewordenheit nachvollziehbar ist (Anderson 1998: 13) und demnach die scheinbare Unhinterfragbarkeit dekonstruierbar wäre, hat das Phänomen Nation bis heute einen Anspruch auf Allgemeingültigkeit. Durch Mythen, die sich als uralte Überlieferungen von Glaubenssätzen präsentieren, wird die Nation stets konstruiert, reproduziert und damit legitimiert (Hobsbawm/Ranger 2013 [1983]: 1-14). So wurde das religiös-mythologische Machtsystem von einer neuen gesellschaftlichen Herrschaftsordnung abgelöst. Mythisierte Welterklärungen wurden mit den Ideen der Aufklärung nicht überwunden, sondern die aufkommende Idee der Nation wurde zu einem neuen mythischen Bezugspunkt, dem politische Macht zugeschrieben werden konnte (Anderson 1998: 18). In Anlehnung an Mense (2016) und Sternhell (2011) kann der Nationalismus als Konterrevolution zur Aufklärung betrachtet werden, durch den ein System errichtet wurde, das sich abermals als naturwüchsig darstellt und in dem kein macht- und herrschaftskritischer Widerstand möglich scheint (Mense: 2016: 31 u. 86; Sternhell 2011: 25f u. 37). Es ist wichtig, diesen Aspekt des Nationalismus im Folgenden mitzudenken, damit bewusst ist, dass das Prinzip der Herrschaft (Anderson 1998: 129; Balibar/Wallerstein 1992: 62; Mense 2016: 86) ein immanenter Bestandteil von Nationalismus darstellt, dessen Ideologie darin besteht, dieses Prinzip zu legitimieren (Mense

¹⁷ Kultur wird in dieser Arbeit verstanden als Begriff, durch den eine Abgrenzung zu einem „Anderen“ möglich und ein identitärer Überlegenheitsgedanke vermittelbar wird (Allen 2016: 49f). Der fiktionale Charakter von Kulturen, in denen homogene und damit klar voneinander abgrenzbare Erscheinungsformen menschlicher Existenz im Allgemeinen und menschlicher Ausdrucksformen im Besonderen zu erkennen sein sollen, wird in dieser Arbeit am Begriff der Nation deutlich. Eben deshalb wird nicht näher auf den Begriff der Kultur und die Kritik an diesem eingegangen (siehe dazu: Mense 2016). Wenn im Folgenden von Kultur(en) die Rede ist, wird der fiktionale Charakter durch die inhaltliche Thematik oder die Formulierungen (z.B. „kulturalisiert“ und „Kulturalisierung“) deutlich resp. verdeutlicht.

2016: 69 u. 83). Anzumerken ist, dass das Prinzip der Herrschaft als komplexer Sachverhalt zu betrachten ist und nicht eindimensional von einer Herrschaftsperspektive gesprochen werden kann, wie in dieser Arbeit mit Adorno, Horkheimer und Holzer bereits ausgeführt wurde.

5.2.2. Staatsnation und Kulturnation

Grundlegend können in der europäischen Geschichte zwei idealtypische Nationenkonzepte unterschieden werden, die in ihren Reinformen nicht anzutreffen sind: Zum einen gibt es die Staatsnation (*civic nation*), die zur Zeit der Französischen Revolution – daher auch als französisches Konzept bekannt – ein revolutionäres Konzept im Sinne einer politischen Staatsbürger*innengemeinschaft darstellt (Brubaker 1992: 1f; Mense 2016: 33 u. 47). Dabei handelt es sich um ein politisches Wertekonzept, das ein gesellschaftliches Zusammenleben innerhalb eines Staates definiert (Mense 2016: 32).

Zum anderen gibt es die Kulturnation (*ethnic nation*), die als ethnisierendes und kulturalisierendes Konzept im Sinne einer „essentialistische[n] Vorstellung von Völkern“ (Mense 2016: 47) als eine Art Gegenkonzept zur *civic nation* verstanden wird (Mense 2016: 46f). Das ethnisierende Nationenverständnis – auch als deutsches Konzept bekannt, da die deutsche Nation das Paradebeispiel eines völkisch-rassischen Verständnisses einer Volksgemeinschaft darstellt (Brubaker 1992: 1f; Mense 2016: 46) – kann heute als Norm eines nationalen Zugehörigkeitsverständnisses begriffen werden, bei dem Kategorisierungen wie Herkunft, Kultur und Sprache zentrale Bezugspunkte darstellen (Mense 2016: 47). Durch die Gegenüberstellung der beiden Nationenkonzepte soll gezeigt werden, dass die *ethnic nation*, welche sich als Norm präsentiert und auch im arabischen Nationalismus wiederfindet (siehe Kapitel 6.3.1 Modernisierung im Kontext des arabischen Nationalismus), sowohl historisch als auch realpolitisch nicht die einzige Form des Zusammenlebens ist und sein muss. Nord- und Ostsyrien stellt ein Beispiel dafür dar, wie eine solche Norm hinterfragt werden kann und welche Konsequenzen dieses Umdenken einer Gesellschaftsform hat (siehe Kapitel 9.1.6. Nationalismus und Nationalstaatlichkeit und Kapitel 9.2.4. Die Auswirkungen nationalstaatlicher Ideologien auf die Demokratisierung der Bildung). Diese Transformationsprozesse nach emanzipatorischen Werten wurden bereits als revolutionär beschrieben, was auch daran liegt, dass sich die Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien nicht in ein Staatsdenken einreihet, sondern davon abgrenzt, um Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu überwinden und Kollektivität auf Grundlage von Vielfalt zu ermöglichen

(siehe Kapitel 9. Ergebnispräsentation). Dieses Verständnis von Zusammenleben und Gesellschaft kann als konträr zur Idee der ethnic nation begriffen werden.

Die Ethnisierung als ein wichtiges Strukturierungsmerkmal der Kulturnation (er)schafft das Gefühl von Zugehörigkeit, das bis in die heutige Gegenwart wichtig für eine persönliche wie nationale Identität ist (Mense 2016: 101f; Salzborn 2011: 149 u. 153). Im Konzept der Ethnisierung kann sich die Ideologie des Nationalismus entfalten, vermag es Identifikationsmuster zu schaffen und den mythologisch-religiösen Geist der Vormoderne zu befrieden (Mense 2016: 102). Ethnisierung kann als Hierarchierungsprinzip verstanden werden, durch das soziale Ungleichheit sowie politische Konflikte auf konstruierte Identitätsmerkmale bezogen werden (Mense 2016: 98 u. 203f). Ethnizität wird nur durch sich selbst begründet („doing ethnicity“) (siehe dazu: Salzborn 2011; Groenemeyer 2003). In einer vermeintlichen Ethnizität werden die Ideen von *Volk*, *Rasse* und *Kultur*, die auch konstitutiv für das Konzept der Nation sind (Mense 2016: 97f), zu sagbaren identitären Bezugsrahmen. Dabei muss eine *ethnische* Identität, ähnlich der nationalen Identität, ständig konstruiert werden, da sie faktisch nicht existiert (Salzborn 2011: 151ff) und sich auch nicht durch institutionalisierte Gewordenheiten (Schule, Grenzübergänge etc.) ausdrückt (Mense 2016: 204), wie es bei der nationalen Identität im Sinne einer „realen Fiktion“ (Claussen 2000: 21) der Fall ist. In der *Ethnisierung* offenbart sich die Ideologie der Herrschaft des Nationalismus sowie das Bewusstsein, dass äußere Zuschreibungen zu einer subjektiven Fiktion werden (Mense 2016: 97; Salzborn 2011: 153).

Im Konzept der Staatsnation bildet die Nation bzw. der Nationalstaat einen gemeinsamen politischen Rahmen und könnte demnach als rein strukturgebend angesehen werden. Der Mensch wurde im Sinne seiner Menschlichkeit definiert und als Träger von universellen Menschen- und Bürgerrechten betrachtet (Mense 2016: 35). Jedoch schreibt Mense, dass aus historischer Perspektive auch ethnisierende und kulturalisierende Merkmale bereits zu Beginn der französischen Nationalbewegung auszumachen waren (Mense 2016: 33; Claussen 2000: 23), somit im Konzept der Staatsnation als mitgedacht zu bewerten sind. Als prägnantes Beispiel benennt Mense die französische Sprache als ein wichtiges „Identifikations- und zugleich Exklusionsmerkmal“ (Mense 2016: 33) für die nationale Bewegung. Hier zeigt sich, dass Sprache ein besonderer Moment für die Nationalisierung der Franzosen und im Sinne der Staatsnation (als *civic nation*) die *zivilisierte* Sprache für das französische Nationalbewusstsein ein zentraler Aspekt der Moderne ist (Elias 1997: 89f u. 157f; Mende 2020). Darin ist der Unterschied zur Kulturnation zu erkennen, in welcher die Kultur resp. die Kultiviertheit einen wichtigen Bezugsrahmen für das deutsche Nationalbewusstsein darstellt (Elias 1997: 92ff). Die hier erfolgte

Gegenüberstellung¹⁸ soll die Hierarchisierungsaspekte verdeutlichen, mittels derer die Überlegenheit der jeweiligen Nationen gerechtfertigt wird und die sich in Form von Herrschaftsideologien ausdrücken – die hier durch die Begriffe *zivilisiert* und *kultiviert* transportiert werden.

Der Nationalstaat symbolisiert mit Referenz auf die Französische Revolution und Aufklärung Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit, was auf Grundlage der bisherigen Ausführungen als bürgerliche Farce entlarvt werden kann; denn in diesem nationalen Gemeinschaftsgefüge wurde das Bürgertum zur herrschenden Elite und seine Interessen zu nationalen Prinzipien (Mense 2016: 84). So erläutert Mense (2016) mit Bezugnahme auf Adorno (2001) und Hobsbawm (1978), dass der Nationalstaat für die wirtschaftlichen Interessen des Bürgertums zentral und als Wirtschaftsstandort zu begreifen ist (Mense 2016: 72f u. 87). Die rassistische Komponente kommt in eben jenem Überlegenheitsanspruch zu tragen, der im völkischen Denken besteht und welcher sich durch die Abgrenzung zu einem *ethnisch* „Anderen“ definierten. Dahin gehend verweist Adorno auf den *Volksgeist*, welcher Einzelne sich für die Nation aufopfern lässt (Adorno 2001: 152). Dabei kommt es zu einer Aufopferung für eine „Wir“-Gemeinschaft im Interesse der Nation resp. des Nationalstaats, indem sich Einzelne auf die heraufbeschworene nationale Identität stützen¹⁹. Hier verdeutlicht sich die Verbindung von Rassismus und Kapitalismus sowie der Bezugsrahmen zum Nationalismus, wodurch die dem Nationalismus inhärente Herrschaftsideologie weiter begreifbar wird. Die Komplexität, die hinter diesen Zusammenhängen steckt, wird in Anbetracht nationaler Befreiungskämpfe deutlich, in denen sich gegen eine jeweilige Kolonialherrschaft gewendet wurde. Dies wird in vorliegender Arbeit mit Bezugnahme auf den arabischen Nationalismus im folgenden Teil der Arbeit noch verdeutlicht werden. Hier wird nachvollziehbar, was bereits im Rahmen des kritisch-emanzipatorischen Bildungsdenkens erläutert wurde, nämlich dass es kein einfaches Prinzip des Herrschens und des Beherrscht-Werdens gibt (siehe dazu: Mense 2016: 104-108). So kann auch Nationalismus nicht einzig als Instrument der Herrschenden betrachtet werden, da er von einer breiten Bevölkerung als sinnstiftende Antwort auf den Wandel, den die Epoche der Moderne mit sich brachte und der die Lebenswelt des Einzelnen betraf, begriffen werden muss (Mense 2016: 74f). Es kann nicht einfach das vermeintlich Gute und das Böse gegenübergestellt werden; denn

¹⁸ Für eine nähere Auseinandersetzung der Unterschiede zwischen Zivilisiertheit und Kultiviertheit, auf die hier nicht eingegangen wird, siehe Elias (1997).

¹⁹ Mechanismen der Entfremdung im Kontext von Kapitalismus und Moderne spielen in diesem Zusammenhang auch eine tragende Rolle (siehe dazu: Haraway 1998; Henning 2020; Mense 2016).

Individuum und Gesellschaft, Herrschende und Beherrschte sind miteinander verwoben und stehen zueinander in Beziehung (Holzer 2015: 71).

Darin zeigt sich abermals die Vielschichtigkeit, die eine Dekonstruktion des Nationalismus, in dem diverse Ideologien miteinander verknüpft sind, erschwert. Zumal, wie zuvor mit Anderson (1998) und Mense (2016) beschrieben, gesellschaftliche Entwicklungen die Erscheinungsform(en) von Nationalismus bedingen und über Jahrhunderte die nationale Identität zu einer reproduzierbaren Kultur wurde: Nationale Mythen, nationale Geschichte, Nationalsprache und *national education* stellen dabei Formen einer Nationalisierung im Sinne eines Prozesses des *nation building* dar (siehe dazu: Anderson 1998; Mense 2016).

Der Wandlungsprozess hin zu einer nationalen Identität, auf die sich (rück)bezogen werden kann und welche in Form einer (staatlich) institutionalisierten, nationalen Identitätsbildung (Mense 2016: 85) begründet wird, könnte anhand diverser Beispiele verdeutlicht werden. Für die vorliegende Arbeit soll sich im Folgenden primär dem Beispiel Sprache gewidmet werden. Erstens soll, in Bezugnahme auf historische Entwicklungen, das Aufkommen des Nationalismus in Europa im Zusammenhang mit Sprache reflektiert werden. Zweitens soll die Rolle von Sprache als Merkmal der Zugehörigkeit herausgearbeitet werden, damit sich im Weiteren der französischen Sprachpolitik als Bildungsprogramm resp. Zivilisierungsprogramm am Ort Schule gewidmet werden kann.

5.3. Sprache(n) im Kontext der Moderne

Der Wiener Kongress (1814/15) kann als historischer Ausgangspunkt der territorialen Grenzziehungen, durch die Europa in Nationalstaaten aufgeteilt wurde, begriffen werden (Osterhammel 2010: 679f). Heute – über 200 Jahre später – stellt die Staatenwelt eine sehr reale Form der politischen und damit auch sozialen Ordnung dar, was sich beispielsweise anhand der Hauptorgane der Vereinten Nationen, der Nationalflaggen, der Nationalfeiertage sowie der Ehrung nationaler Heldendenkmäler zeigt (Mense 2016: 20, 43 u. 91). Nationalsprachen stellen eine sprachliche Repräsentation von Nationen und Nationalstaaten dar und gelten als ein bestimmendes „Identifikations- und Charaktermerkmal“ (Mense 2016: 50), so sind Sprache und Nationalstaaten oft gleich benannt: Deutschland – Deutsch, Frankreich – Französisch, Arabische Republik Syrien – Arabisch (Barbour 2000: 9). Darin zeigt sich eine sprachlich vermittelte Gleichsetzung zwischen dem Nationalstaat und der in diesem (vermeintlich) gesprochenen Sprache. Wenn jedoch die Idee der Nation nach heutigen Erkenntnissen eine Konstruktion der

jüngeren Geschichte (Hobsbawm 2005 [1990]: 20; Mense 2016: 43) darstellt und im Denken der Menschen vor dem 18. Jahrhundert nicht vorhanden war (Mense 2016: 43) – woher stammen dann die Erzählungen, die „in Geschichtsbüchern als Nationalgeschichte präsentiert“ (Mense 2016: 43) werden, die „sich lange vor der Existenz von Nationen ab[spielten]“ (Mense 2016: 43) und die in das sog. kollektive Gedächtnis der jeweiligen Nationen eingeschrieben sind? Außerdem kommt hinsichtlich der Sprache, die sich als wichtiger identifikatorischer Bezugspunkt im Zusammenhang mit Nationen erweist, die Frage auf, welche Rolle Sprache(n) für die Herausbildung einer nationalen Identität spielt(en).

Anderson folgend konnte sich die Idee der Nation und die damit verbundene Imagination einer nationalen Gemeinschaft, die sich im Nationalismus ausdrückt (Hobsbawm 2005 [1990]: 21), aufgrund von drei Faktoren entwickeln, die als miteinander verbunden zu begreifen sind. Der erste Faktor ist der Niedergang einer Schrift – in Europa der Lateinischen –, welche in Verbindung mit einer höheren resp. göttlichen Weisheit stand (Anderson 1998: 37ff). Der zweite Faktor stellt für Anderson die bereits im 17. Jahrhundert in Westeuropa in Zweifel gezogene Legitimität der monarchisch geordneten Gesellschaft dar (Anderson 1998: 26), deren Legitimierung darauf gründete, dass die Herrschenden „einen Knotenpunkt für den Zugang wahrhaften Seins darstellte[n]“ (Anderson 1998: 38). Beim dritten Faktor bezieht sich Anderson darauf, dass der Glaube an eine kosmologische Vorherbestimmtheit zunehmend an Bedeutung verlor (Anderson 1998: 38). Diese drei Faktoren spiegeln die schon in den vorherigen Kapiteln dargelegten Entwicklungen im Übergang zur Moderne wider, welche erheblichen Einfluss auf die soziale Ordnung der damaligen Gesellschaft hatten. Diesen Wandel des Denkens bringt Anderson zudem mit einer sich verändernden Vorstellung von Zeit und Raum – angestoßen durch die damaligen Entwicklungen – in Verbindung, mittels derer es möglich wurde, gesellschaftliche Zusammenhänge und Gefüge anders zu denken (Anderson 1998: 27ff u. 35ff).

Die Schilderungen zeigen, dass die Epoche der Moderne nicht auf einen klar abzugrenzenden Zeitraum beschränkt werden kann, da sich die geschilderten Transformationsprozesse über Jahrhunderte entwickelten. Anderson legt in seinen Ausführungen die „eher zufällige, doch explosive Interaktion“ (Anderson 1998: 43) zwischen sprachlicher Vielfalt, den technischen Möglichkeiten und den kapitalistischen Bedingungen dar, die im Zusammenhang der drei genannten Faktoren „eine neue Form von vorgestellter Gemeinschaft möglich [machte], deren Grundzüge bereits die Bühne für den Auftritt der modernen Nation vorbereiteten.“ (Anderson 1998: 46) Des Weiteren zeigt sich anhand folgender Herausarbeitungen der historischen Geschehnisse die enge Verknüpfung, die schon früh zwischen der Idee der Nation und dem Kapitalismus – als

Interessensphären des Bürgertums – herrscht(e) (siehe dazu: Anderson 1998; Öner 2002) und hier am Beispiel von Sprache veranschaulicht werden kann.

Im Europa des 15. Jahrhunderts kam der Buchdruck auf (Anderson 1998: 36), wodurch sich in Europa eine neue Kommunikationstechnologie etablierte (Anderson 1998: 44). Der Kapitalismus ermöglichte, dass sich das Druckgewerbe zu einem blühenden Geschäft entwickeln konnte und sich damit der Absatzmarkt für Lesebedarf an die Bedürfnisse der Kund*innen orientierte (Anderson 1998: 39-47). Da Latein nicht als Alltagssprache gesprochen wurde, sondern primär die Sprache der geistlichen Elite abbildete (Anderson 1998: 40f) und nachdem der Druckmarkt mit lateinisch-sakralen Erzeugnissen gesättigt war, wurden im Sinne der kapitalistischen Logik Druckerzeugnisse hergestellt, welche die Marktlücke bzgl. fehlender Schriften in der Alltagssprache der Menschen erschloss (Anderson 1998: 40). Der Markt passte sich durch Druckerzeugnisse in jeweiligen Landessprachen an die vorherrschende Sprachdiversität an (Anderson 1998: 41 u. 44). In Verbindung mit der kapitalistischen Produktionsweise wurde das Buch zu einem industriell gefertigten Massenmedium (Anderson 1998: 36 u. 41). Mittels schriftlicher Vervielfältigungen durch die Drucktechnik und aufgrund schneller Transportwege durch industrialisierte Verkehrstechnik, konnten Neuigkeiten, Ideen etc. über weite geographische Gebiete hinweg zeitnah verbreitet werden (Anderson 1998: 38, 40 u. 116). Es kam zu einer Reproduzierbarkeit von Informationen sowie der Möglichkeit des Verbreitens dieser, wodurch Wissen nicht mehr nur wenigen zur Verfügung stand (Anderson 1998: 39). Infolge der gedruckten Sprache als schriftliches Medium entstand eine neue Möglichkeit der Kommunikation, durch welche mehr Menschen miteinander in Verbindung treten konnten, als es bisher möglich war (Anderson 1998: 45). Unabhängig von einer sprachpolitischen Überzeugung (Anderson 1998: 4; Mende 2020: 36) wurden schriftliche Werke und Beiträge zunehmend in anderen Sprachen als der Lateinischen veröffentlicht, beispielsweise von René Descartes, der seine Meinung in der Sprache seines Landes kundtat (Mende 2020: 36f). Diese Entwicklungen in Westeuropa, die sich im Kontext des Druckgewerbes vollzogen²⁰, führte dazu, dass Latein im Laufe der Jahrhunderte seine Vormachtstellung verlor und jeweilige „Landessprachen zu Herrschaftssprachen“ (Anderson 1998: 43) werden konnten (Anderson 1998: 42f). Dies trug wiederum

²⁰ Es gab auch andere Faktoren (z.B. die Reformation), die den Wandel hin zu einer Ausprägung von Landessprachen begünstigten, die in der vorliegenden Arbeit jedoch keine Erwähnung finden können (siehe dazu: Anderson 1998; Febvre/Henri-Jean 1990; Hobsbawm 2005 [1990]).

„zum Niedergang der vorgestellten Gemeinschaft des Christentums bei“ (Anderson 1998: 43) und so erfuhr mit der Zeit Latein als heilige Sprache der Bibel und damit der Sprache Gottes einen Bedeutungsverlust (Anderson 1998: 66).

Die dargelegten Entwicklungen im Kontext des Druckgewerbes – deren Stattfinden als unbewusst und zufällig zu bewerten sind (Anderson 1998: 43) – ebneten den Weg für das Aufkommen des Nationalbewusstseins (Anderson 1998: 40). Daran zeigt sich, dass eine Vielzahl an Mechanismen, die an dieser Stelle nicht alle herausgearbeitet werden können, die damaligen Transformationsprozesse hin zu einer nationalstaatlich geordneten Welt beeinflussten. Hobsbawm bringt diese komplexe Bedingtheit in folgendem Satz zum Ausdruck:

Nationen existieren nicht nur als Funktionen einer bestimmten Form des Territorialstaates oder des Strebens nach seiner Verwirklichung – grob gesagt des bürgerlichen Staats der Französischen Revolution –, sondern auch im Kontext einer bestimmten Phase der [...] politischen, technischen, administrativen wirtschaftlichen und sonstigen [Entwicklungen] (Hobsbawm 2005 [1990]: 21).

Hobsbawm betont in seinen Auseinandersetzungen zum Nationalismus außerdem, dass neben der technischen Möglichkeit des Buchdrucks und den wirtschaftlichen Entwicklungen auch Volksschulen als Bildungsstätten und Kommunikationsapparat eine wichtige Rolle gespielt haben (Hobsbawm 2005 [1990]: 21 u. 110), „um das Bild und Erbe der »Nation« zu verbreiten, die Liebe zu ihr einzupflanzen und alle auf das Land und die Fahne einzuschwören“ (Hobsbawm 2005 [1990]: 110). In den Worten von Hobsbawm vergegenwärtigt sich die Verschränkung von historischer Zufälligkeit sowie Institutionalisierung von Ideologien, die sich auf eine Zukunft resp. unsere heutige Gegenwart auswirkten.

Betrachtet man die dargelegten Entwicklungen im Kontext von Sprache und insbesondere Schriftsprache, zeigt sich, dass letztere in komplexer Weise als Fundament für ein Nationalbewusstsein wirkte (Anderson 1998: 44). Es kam dazu, dass sich viele Menschen auf Grundlage der Schriftsprache verständigen konnten, was aufgrund der Drucktechnik auch über eine weite Distanz hinweg möglich war (Anderson 1998: 45). Nach Anderson schaffte diese technische Erfindung sowie das Einführen einer Schriftsprache zum einen eine generelle Kommunikationsmöglichkeit zwischen verschiedenen Sprachvarietäten und bewirkte zum anderen eine sprachliche Verbundenheit, die die Vorstellung einer nationalen Gesellschaft ermöglichte (Anderson 1998: 45). Suleiman (2003) stellt fest, dass sich Sprache zur Legitimierung einer Nation gut eignet (Suleiman 2003: 67); dabei bezieht er sich auf Anderson, der schreibt: „Für keine Sprache kann ein Entstehungsdatum angegeben werden; sie erwachsen alle unmerklich einer horizontlosen Vergangenheit.“ (Anderson 1998: 125) Sprache verknüpft anscheinend

Gegenwart und Vergangenheit, wobei eine Verbindung zu Urahn*innen hergestellt wird und so durch Niederschriften eine Zeitlosigkeit entsteht (Suleiman 2003: 38 u. 40; Anderson 1998: 125). Traditionen und Bräuche²¹ – als Kultur deklariert –, gelten als charakteristisch für eine jeweilige Nation (Mense 2016: 50f). Diese Erzählungen aus einer längst vergangenen Zeit werden mittels Sprache(n) transportiert und vermittelt (Anderson 1998: 125) und sie werden erzählt, als hätten die jeweiligen sprachlichen Gemeinschaften schon immer existiert (Bali-bar/Wallerstein 1992; 121f). Die Sprache wird zu einem kulturellen bzw. kulturalisierten Produkt (Suleiman 2003: 38 u. 40), durch welches eine nationale Erzählung übermittelt werden kann, die nicht nur Verbundenheit zwischen real existierenden Menschen und erlebten Geschehnissen schafft, die sich als Beziehungen und Bezugspunkte in der Gegenwart vollziehen, sondern Affiliation zu Ereignissen kreiert, die in einer lang vergangenen Zeit stattgefunden haben oder erfunden wurden (siehe dazu: Hobsbawm/Ranger 2012 [1983]). Eine als gemeinsam deklarierte Sprache – in Form der Nationalsprache – wurde dabei zum prägnanten Symbol für eine nationale Identität (Myhill 2006: 2).

In Anbetracht der bisherigen Aussagen könnte sich Sprache als Instrument zur Konstruktion einer neuen mythischen Welterklärung im Sinne der Moderne beschreiben lassen. Sprache als vermeintlich überindividuelles Merkmal (Mense), das auf eben dieser Grundlage Zugehörigkeit schafft, wie in obigen Ausführungen dargelegt, könnte mit dem Mythos der Erblogik in der vormodernen Zeit verglichen werden. So scheint es, als sei sprachliche Zugehörigkeit ein Zufall, der sich, wie andere konstruierte Merkmale, einem äußeren Einfluss resp. politischen Interesse entzieht (Anderson 1998: 124f). Die augenscheinliche Möglichkeit, eine Sprache erlernen zu können (Anderson 1998: 116), um als zugehörig klassifiziert werden zu können, verschleiert jedoch den identitären Charakter einer Nation, die sich auf eine oder auch mehrere Nationalsprachen beruft (Mense 2016: 59). Zumal das Erlernen einer weiteren Sprache nicht für alle möglich ist und immer an den Zugang zu Ressourcen (z.B. soziale, finanzielle, intellektuelle etc.) geknüpft sind (Mense 2016: 60). Außerdem können weiterhin ethnisierende Identitätsmerkmale Bestand haben, die im Zusammenhang mit Zugehörigkeit und Nicht-

²¹ Für eine nähere Auseinandersetzung kann *The Invention of Tradition* (1983) von Eric Hobsbawm und Terence Ranger herangezogen werden. In diesem Werk argumentieren die Autoren, dass Traditionen als alt und lange überliefert gelten, jedoch häufig moderne Darstellungen und Erfindungen sind, die als symbolische Narration beispielsweise für die Ideologien dienen, die mit der Idee der Nation in Verbindung stehen, um diese zu legitimieren (Hobsbawm/Ranger 2012 [1983]: 1 u. 12f).

Zugehörigkeit zur Nation eine Rolle spielen. Auch das Beherrschen einer Sprache sowie nationale Dialekte kann dazu führen, dass Zugehörigkeit im Sinne eines volksnationalen Konzepts zu- und abgesprochen werden²².

5.3.1. Sprache als konstruiertes Produkt des *nation building*

Im historischen Rückblick wird deutlich, dass in der vormodernen Zeit multilinguale Reiche (z.B. das Heilige Römische Reich oder das Osmanische Reich) über Jahrhunderte Bestand hatten und Nationalstaaten weder im 19. Jahrhundert noch heute eine monolinguale Realität aufweisen (Anderson 1998: 46f u. 168). Im Zuge des aufkommenden Nationalismus und der mit diesem im Zusammenhang stehenden Territorialität (siehe dazu: Maier 2006) kam es im 19. Jahrhundert dazu, dass „Sprache die Seele einer Nation und [...] zunehmend das entscheidende Kriterium von Nationalität“ (Hobsbawm 2005 [1990]: 114) wurde. Die Fixierung von Sprache, die durch die Technik des Buchdrucks möglich wurde, war dabei ein wichtiger Faktor: Dadurch konnte „auf lange Sicht jenes Bild vergangener Zeiten [errichtet werden] [...], das für die subjektive Vorstellung der Nation von zentraler Bedeutung ist.“ (Anderson 1998: 45) Ähnlich argumentiert auch Mense, der Sprache als Phänomen beschreibt, das zugleich eine nationale sowie eine individuelle Identität kreiert (Mense 2016: 52). Mense verdeutlicht, dass mit Sprache jenes identitäre Konzept einer Nation geschaffen werden konnte bzw. kann, das – und darin wird Andersons Begriffsdefinition einer Nation (Anderson 1998: 14) ersichtlich – eine vermeintliche Homogenität in einem vorgestellten Inneren vermittelt (Mense 2016: 59). Dies zeigt, wie Sprache zu einem Differenzierungs- und Exklusionsmerkmal (Mense 2016: 33 u. 51) wird, welches auf Grundlage einer (vermeintlichen) Homogenität von Sprache (Mense 2016: 51) zu basieren scheint. Wobei Homogenität einer Nation aufgrund von spezifischen Merkmalen, wie Sprache, Mense zufolge nur mittels „Zwang nach innen und mit Gewalt nach außen“ (Mense 2016: 59) erreicht werden kann und nach Horkheimer (1988), auf den sich Mense in seinen diesbezüglichen Aussagen beruft, eine Glaubensfrage darstellt (Mense 2016: 59). Ein Teil einer Nation zu sein, bedeutet dabei – damals wie heute –, einer „Wir“-Gemeinschaft

²² Der Film *Edelweiß* (2022) gibt einen Einblick in die Debatte bzgl. Rassismus in Österreich. Aufgrund des bestehenden Rassismus in Österreich werden Menschen nicht als legitimer Teil der Gesellschaft wahrgenommen. Aufgrund des Beherrschens eines österreichischen Dialekts kann jedoch ein Privileg bestehen, das einen als eher „zugehörig“ kategorisiert (siehe dazu: Gaberscik 2022 [Film]).

zugehörig zu sein (Mense 2016: 61 u. 86). Durch Sprache wird man zum Teil einer Gemeinschaft, besser gesagt wird man erst zum vollwertigen Mitglied der Nation, wenn die jeweilige Nationalsprache beherrscht wird (Mense 2016: 59f). Dies wird beispielsweise daran deutlich, dass wirtschaftlicher und sozialer Aufstieg in einem Zusammenhang mit den erforderlichen Sprachkenntnissen stand (Mende 2020: 92; Möller 2016: 44, 186 u. 398). Für Eltern war es daher wichtig, dass ihre Kinder eine prestigeträchtige Sprache lernten, da dies eine Auswirkung auf die soziale Mobilität hatte (Burke 2004: 72; Möller 2013: 179 u. 184). Dies lässt die Statuszugehörigkeit (Burke 2004: 29) erkennen, die einem durch das Beherrschen einer Sprache zuerkannt wird. Die Vollwertigkeit der Mitgliedschaft könnte auch damit zusammenhängen, dass man erst durch das Beherrschen der Nationalsprache für den Nationalstaat, der, wie bereits erwähnt, einen Wirtschaftsstandort darstellt, ökonomisch verfügbar wird. Jedoch ist anzumerken, dass beispielsweise in den Kolonialgebieten Frankreichs die Möglichkeit, Französisch auf einem hohen Niveau zu sprechen, nur für die Eliten zugänglich war (Mende 2020: 18; Möller 2013: 44). Damit wäre anzunehmen, dass eine vollwertige Mitgliedschaft nicht für jede*n vorgesehen ist, was sich auch darin offenbart, dass lediglich dem Bürger Mitsprache und Mitbestimmung zukam und z.B. Frauen und jüdische Personen von der politischen Teilhabe und dem Konzept des Bürgers ausgeschlossen blieben (siehe dazu: Hostettler/Vögele 2014; Lugones 2010). Die dargelegte Dialektik von Sprache als einendes und ausschließendes Phänomen zugleich stellt eine Komponente dar, die bereits im Konzept der Ethnisierung sichtbar wurde. Sowohl im Konzept der Ethnisierung als auch in der Beziehung zwischen Sprache und Nation kommt deutlich der Hierarchisierungsaspekt hervor. Auf Grundlage von äußeren Merkmalen, beispielsweise Sprache, wird nationale Identität konstruiert und damit die Zugehörigkeit zu einem Nationalstaat festgelegt (Anderson 1998: 63; Myhill 2006: 2).

Hobsbawm schreibt, dass der Staatsapparat für die Nationswerdung von entscheidender Bedeutung wurde (Hobsbawm 2005 [1990]: 115). Dies begründet er damit, dass es „beim sprachlich begründeten Nationalismus im wesentlichen [sic!] um die Sprache als Unterrichts- und Amtssprache“ (Hobsbawm 2005 [1990]: 115) ging. Durch eine solche Etablierung von Sprache kommt es dazu, dass ihre Existenz gesichert wird (Hobsbawm 2005 [1990]: 114f). In Hobsbawms Äußerung zeigt sich zum einen die staatlich-institutionelle Ebene, die im vorangegangenen Zitat in der Schule verortet wird, jedoch im Allgemeinen nicht auf diese Institution zu reduzieren ist und zum anderen eine staatlich-organisatorische oder staatlich-behördliche Ebene, die Nationalismus politisch legitimiert. Darin wird außerdem das politische Prinzip der Territorialität veranschaulicht, welches hinter der Zuweisung von Sprachen zu jeweiligen

geographischen Gebieten steckte (Mende 2020: 8f; Maier 2006: 34). Vordergründig erweckt das heutige Europa den Anschein, als wären europäische Nationalstaaten aufgrund ihrer jeweiligen Nationalsprachen klar abgrenzbare Territorien²³, doch mussten jeweilige europäische Nationalsprachen erst gewählt, vereinheitlicht und etabliert werden (Hobsbawm 2005 [1990]: 112ff u. 132; Mense 2016: 51). Bei diesem sprachpolitischen Prozess, mittels dessen eine Homogenität einer (Sprach-)Gemeinschaft erwirkt wird, zeigt sich deutlich der konstruktive Charakter von Sprachen, der sich im Prozess des sog. *nation building* äußert (Mense 2016: 51): „Denn im Gegensatz zum nationalistischen Mythos ist die Sprache eines Volkes nicht die Grundlage seines Nationalbewusstseins“ (Hobsbawm 2005 [1990]: 132). Es handelt sich dabei um eine Assimilierungspolitik im Kontext von Sprache, die besonders solche Sprachgemeinschaften treffen kann, die nicht durch einen Nationalstaat vor Assimilierung geschützt sind (Hobsbawm 2005 [1990]: 115).

Von einer sprachpolitischen Debatte kann ab der Französischen Revolution gesprochen werden, in welcher der Schule als institutionelle Bildungsstätte eine zentrale Rolle zugeschrieben wurde (Mende 2020: 53f u. 70f), die in Frankreich im republikanischen Denken fortgesetzt wurde und ab dem 19. Jahrhundert staatlich-institutionell organisiert werden konnte – allerdings wurden die radikal-revolutionären Utopien der Französischen Revolution nicht verwirklicht (Mende 2020: 53, 70 u. 79f). Im aufklärerischen Gedanken war es gerade die sprachliche Verbundenheit, welche die trennenden Tendenzen zwischen den Menschen überwinden sollte (Mende 2020: 86). Dahingehend kam es zur Politisierung von Sprache (Mende 2020: 53), da sie in besonderer Weise als der Demokratie zugehörig charakterisiert wurde (Mende 2020: 82, 86, u. 108). Eine gemeinsame Sprache sollte im Sinne der gegen das damalige Establishment gerichteten Revolution dem Bürger politische Mitsprache und Mitbestimmung ermöglichen (Mende 2020: 44). In Referenz auf die Herausarbeitungen nach Anderson (1998) soll daran erinnert werden, dass die Überwindung der religiösen Vormachtstellung und der monarchischen Herrschaft in einer engen Verbindung mit der Herausbildung von Sprachgemeinschaften steht, die in Europa Latein als Machtsprache ablösten. Jeweilige Nationalsprachen können

²³ Anzumerken ist, dass innerhalb europäischer Nationalstaaten verschiedene Sprachen einen wichtigen Stellenwert haben: in Österreich beispielsweise das Kärntner-Slowenisch, in Frankreich Baskisch, in Irland wird Gälisch und Englisch gesprochen und innerhalb der spanischen Staatsgrenzen existieren verschiedene Amtssprachen. Dies sind lediglich drei Beispiele, um zu verdeutlichen, dass innerhalb von europäischen Nationalstaaten heutzutage Monolingualität keine Realität ist.

folglich als politische Gegenpole zur lateinischen Sprache angesehen werden, durch die augenscheinlich eine demokratische Haltung transportiert werden sollte. Die französische Hochsprache bildete aufgrund ihrer zugeschriebenen Beschaffenheit das geeignete Mittel, um die demokratische Agenda zum Ziel zu bringen (Mende 2020: 86); denn Französisch wurde als strukturiert, klar, rational, zivilisatorisch und universell markiert (Mende 2020: 31 u. 56; Burke 2004: 89). Im Sinne der Französischen Revolution wurde Französisch als Sprache der Freiheit, des Fortschritts und dahingehend als Sprache der Moderne charakterisiert (Mende 2020: 37 u. 53). Dem „Bezugssystem von Sprache und Nation“ (Mende 2020: 108) kam ihr eine integrative Rolle zu (Mende 2020: 108): Mittels der französischen Hochsprache sollte „patriotische Zuverlässigkeit und nationale Zugehörigkeit“ (Mende 2020: 84) erwirkt und Loyalität gesichert werden (Mende 2020: 80ff). Dabei kann von einer territorialen Durchdringung gesprochen werden, die zum einen mittels Sprachpolitik und einer darauf bezogenen Herausbildung der nationalen Identität (*national education*) und zum anderen durch strukturierte Instanzen der Verwaltung ermöglicht wurde (Mende 2020: 78ff).

Sprachliche Verbundenheit auf der einen Seite bewirkte jedoch einen Ausschluss derjenigen, die nicht zu dieser Sprachgruppe gehörten, auf der anderen Seite (Anderson 1998: 45). Zumal politische Mitbestimmung eben nur dem Bürger zustand und damit weiterhin ein großer Teil der Gesellschaft ausgeschlossen bleiben sollte, was an anderer Stelle bereits Erwähnung fand. Hier wird deutlich, dass es nicht galt, politische Teilhabe allen zugänglich zu machen und sich ein Abgrenzungsanspruch auch im Inneren der Nation vollzog. Schon die Glorifizierung und Aufwertung der französischen Sprache, die mit Zivilisation, Fortschritt und Universalität assoziiert (Mende 2020: 31) wurde, könnte als deutliches Merkmal betrachtet werden, dass Macht und Hierarchisierung wichtige Ankerpunkte blieben. Sinnzusammenhängend soll hier auf Anderson verwiesen werden, der schreibt, dass sich auf Grundlage jeweiliger Sprachgemeinschaften und im Zusammenhang mit dem sich entwickelnden Buchmarkt jeweilige Machtsprachen herausformten (Anderson 1998: 45). Welche Sprache im historischen Verlauf als legitimierte Sprache einer Nation in der Öffentlichkeit (z.B. in der Schule oder als Amtssprache) eine Daseinsberechtigung bekam (Hobsbawm 2005 [1990]: 115), hing von der jeweiligen Machtstellung ab, die einer Nation zugesprochen wurde resp. eingefordert werden konnte (Anderson 1998: 45 u. 72; Burke 2004: 71f; Hobsbawm 2005 [1990]: 112ff). Dabei könnte von einer doppelten Bringschuld gesprochen werden, da sich die als *zivilisiert* geltenden Landessprachen einerseits dem Latein – das eine prestigeträchtige Sprache der Gelehrten und des Amtes war sowie lange Zeit als Sprache Gottes galt – als ebenbürtig entsprechen und sich andererseits

von ihm abgrenzen musste (Mende 2020: 37; Anderson 1998: 40ff, 66 u. 168). Die französische Sprache wurde als Trägerin und damit Vermittlerin der Moderne und Sprache der Vernunft präsentiert und durch ihr Vermögen zur Konversation, die die Menschheit verbindet, wird sie der Waffengewalt des Römischen Imperiums gegenübergestellt (Mende 2020: 43, 431). Dahin gehend ist auch anzumerken, dass Landessprachen in *zivilisierte* und *unzivilisierte* Sprachen eingeteilt wurden (Anderson 1998: 168), was die Annahme der fortdauernden Hierarchisierungslogik zur Zeit der Moderne untermauert.

5.3.2. Frankreichs Zivilisierungspolitik durch sprachliche Assimilierung

Nach Mende, die sich auf Certeau, Julia und Revel (1975) bezieht, entwickelte sich ein „linguistischer Dualismus“ (Mende 2020: 54). Dieser drückt sich in einer räumlichen Verortung aus: In Frankreich wurde das kultiviert geltende und Hochfranzösisch sprechende Zentrum den als rückständig dargestellten Peripherien gegenübergestellt (Mende 2020: 71 u. 77f)²⁴. Diese Hierarchisierung von Sprachen, die bereits in der oben beschriebenen Statuszugehörigkeit auf Grundlage einer Sprache (Burke 2004) herausgestrichen wurde, wird im Hexagon in der Gegenüberstellung „von »zivilisierten« Sprachen und »wilden«, »barbarischen« Dialekten“ deutlich (Mende 2020: 144f). Die Politik, die eine Assimilierung an Paris als Zentrum Frankreichs verwirklichte (Mende 2020: 55f), zeigt sich im republikanischen Frankreich ab dem 19. Jahrhundert: Es galt, durch die Etablierung laizistischer Schulen das moderne und fortschrittliche Denken mittels der französischen Hochsprache an die folgenden Generationen weiterzugeben (Mende 2020: 86ff). Der säkulare Anspruch, welcher sich durch die aufklärerische Bewegung in Europa verbreitete, wurde im staatspolitischen Denken durch eine Trennung von Kirche und Staat (1905) verwirklicht (Deguilhem 2002: 449f u. 452; Mende 2020: 88). Dabei wurde einerseits eine säkulare Bildung vorangetrieben, andererseits wurde die Verdrängung der damals bestehenden Dialekte und Regionalsprachen angestrebt (Mende 2020: 88f).

In Frankreich spielte dabei die staatlich-institutionalisierte Schulbildung im Rahmen der Sprachpolitik als Instrumentalisierung von Sprache einen entscheidenden Faktor, da in ihr ein direktes Einwirken auf die Bevölkerung am Ort Schule gesehen wurde, um „Ziele der

²⁴ Darin zeigt sich die Binarität, die ein Spezifikum der Moderne (Lugones 2010: 743) ist, die einer (Ein-)Ordnungs- und Kategorisierungslogik folgt (Mende 2020: 57), an welche wohl zwangsläufig eine Einteilung in ein Gut und ein Böse oder ein Besser und Schlechter angelehnt ist.

Integration, Kontrolle und Formung“ (Mende 2020: 78) zu verwirklichen, die einen gesamtgesellschaftlichen Bewusstseinswandel im Sinne einer einheitlichen Nation herbeiführen sollte (Mende 2020: 80ff). Diese Ausführungen nach Mende(2020) lassen sich auch an die von Hobsbawm anschließen, der schreibt, dass „die Bildung der Massen aus praktischen Gründen in einer Landessprache erfolgen [muss“ (Hobsbawm 2005 [1990]: 112). Um viele zu erreichen, braucht es Wege der Massenkommunikation, wobei die Verständlichkeit der Sprache eine entscheidende Rolle spielt (Hobsbawm 2005 [1990]: 113). Durch eine staatliche „Monopolisierung von Wissen und Wissensproduktion“ (Mende 2020: 79) konnte in der Schule, als staatliche Institution, eine nationale Zielsetzung verfolgt werden, „der Geist der Nationalität überall implantiert, gesteigert und verbreitet werde[n]“ (Mende 2020: 60), wie Mende mit Verweis auf die Äußerungen des französischen Bildungsminister François Guizot (1787-1874) schreibt. Insofern sollte in der Institution Schule die Gesellschaft als Ganzes erreicht werden, wobei es, den Ausführungen folgend, um Beeinflussung und Kontrollierung einer breiten Bevölkerung ging. Schule stellt auf eine besondere Weise einen Ort dar, an dem die Mentalität geformt werden kann und muss dahingehend als politische Sphäre begriffen werden (Mende 2020: 59).

Entsprechend dem sprachpolitischen Bildungsauftrag wurden in Schulen und Universitäten die Vermittlung nationaler Ziele vorangetrieben, mit Auswirkungen auf das schulische Curriculum (Mende 2020: 60 u. 113). In diesem Zusammenhang wurde an der Universität das Fach Pädagogik etabliert, in welchem ein besonderes Augenmerk auf Sprachlernmethodiken gelegt wurde, um die französische Sprache als Mutter- und Fremdsprache unterrichten zu können (Mende 2020: 113). Weiters galt es, gemäß der „Idealvorstellung einer Einheit von Sprache, Bevölkerung und Territorium“ (Mende 2020: 144), in den Schulen ausschließlich das Sprechen der französischen Hochsprache zuzulassen, was mittels Zwang und Gewalt durchgesetzt wurde (Mende 2020: 89, 92; Möller 2013: 188). In dieser Methodik zur Durchsetzung des Hochfranzösisch an Schulen offenbart sich der von Mense beschriebene „Zwang nach innen“ (Mense 2016: 59), der für eine Assimilierung notwendig ist. Eine gemeinsame Sprache sollte „die unübersichtliche Vielsprachigkeit [als] eine Grundbedingung der despotischen Monarchie“ (Mende 2020: 47) überwinden, um gesellschaftliche und politische Teilhabe zu ermöglichen (ebd.).

Den bisherigen Darlegungen folgend kann davon ausgegangen werden, dass im Sinne der Herrschaftslogik der europäischen Moderne eine sprachliche Vereinheitlichung notwendig war, um eine Machtposition zu erlangen bzw. diese beizubehalten. Die territoriale Durchdringung mittels organisierter Staatlichkeit schaffte einen einheitlichen Machtraum, wobei „eine

gemeinsame Sprache ein wichtiges Element“ (Mende 2020: 80) darstellte, um, wie dargelegt, Einfluss auf eine Gesamtgesellschaft zu haben. Abermals könnte gesagt werden, dass die Idee einer Gemeinschaft, in der universelle Menschenrechte, Freiheit und Demokratie durch Wissensvermittlung, sprachliche Verständigung und Kommunikation vermittelt werden sollten (Mende 2020: 44 u. 47f), lediglich als Ideale Bestand zu haben schienen.

Die Ausführungen zu den sprachpolitischen Entwicklungen in Frankreich im Übergang zur Moderne geben einen Einblick in das politische Programm der Zivilisierung durch die französische Sprache. Einer Sprache, der, wie dargelegt, zugeschrieben wurde, sie würde Fortschritt und Moderne verkörpern. Mittels der französischen Sprache galten moderne Wissenschaft, Technik, Kommunikation, Bildung durch implementierte Institutionen und Verwaltungsorgane als tradierbar. Im Fortschrittsglauben, der mit eben jenen Welterklärungen der Moderne verknüpft war, wird der Entwicklungsgedanke erkennbar, der in den Zivilisierungsmissionen in den französischen Kolonien einen spezifischen Ausdruck bekam (Mende 2020: 17f u. 431). Französische Sprache und Kulturalisierung (im Sinne hierarchischer, universalistischer Konzepte) ließen Frankreich als Zivilisation aufsteigen, das mit selbstaufgelegtem Recht seine Werte der Moral, Freiheit und Humanität – als Abgrenzung von der *Barbarei* – legitimierte und bis weit ins 20. Jahrhundert als Berechtigung zur Kolonisierung heranzog (Costantini 2008: 58f; Möller 2013: 54 u. 56f). Frankreich wollte in den Kolonien als Entwicklung bringende Nation wirken, die den modernen Fortschritt wohlwollend an die sog. unterentwickelten Völker herantragen konnte (Cooper 2005: 137; Möller 2013: 57 u. 60f).

6. Historische Perspektive: Französische Mandatszeit, arabischer Nationalismus und die Situation der kurdischsprachigen Bevölkerung

Der Fokus dieses Teils besteht darin, sich den Phänomenen Nation, Nationalismus und Sprache aus historischer Perspektive zu widmen. Es wird veranschaulicht werden, wie die Moderne sich als Zivilisierungsprogramm auf den Mittleren Osten und die dort lebende, indigene Bevölkerung auswirkte. Die Herausarbeitung der historischen Hintergründe der Kolonialgeschichte des Nahen Ostens, insbesondere der der Kurd*innen, ist für die vorliegende Arbeit von Bedeutung, da sie die Komplexität einer Realität veranschaulicht, in der Nationalismus und Sprache ineinander verwoben sind. Mit Rückblick auf die theoretischen Erörterungen soll das folgende Kapitel dazu dienen, eben diese historische Realität begreifbar zu machen.

6.1. Kolonialgeschichte als Zivilisierungsprogramm: Europäer*innen als Missionar*innen

Zivilisation gilt als ein zu erstrebendes und mittels Zivilisierungsmissionen erreichbares Ziel und wird meist konträr zu den Begriffen „Wildheit“ und „Barbarei“ verwendet, wobei sich ein „Zivilisiert-Sein“ explizit durch die Abgrenzung dazu herausbildet (Elias 1997: 166; Osterhammel 2014: 826 u. 828f). Dabei liegt Zivilisierung einer Ideologie zugrunde, bei der sich eine sich als überlegen verstehende Gruppe zuschreibt, dass ihre Normen und Werte, ihre Lebensweisen gegenüber anderen Gruppen höherwertig sind (Osterhammel 2014: 826f; Möller 2013: 16). Diese jahrtausendelange Geschichte von Abgrenzung und Überlegenheitsansprüchen findet sich schon in der Hierarchisierung zwischen Stadt- und Landbewohner*innen, Armen und Reichen etc. (Osterhammel 2014: 826). Es stellt damit kein originäres Konzept der Moderne dar, wobei sich in dieser nach Osterhammel signifikante Momente für den eurozentrischen Missionierungsanspruch bildeten: zum einen die Aufklärung und die mit ihr verbundenen pädagogischen Ideen, zum anderen der Glaube an Fortschritt (Osterhammel 2014: 826 u. 828). Nach diesen Leitbildern sollte für alle Menschen auf der Welt die eurozentrische, bürgerliche Sicht auf eine zivilisierte, höher entwickelte Gesellschaft ermöglicht werden, worin eine Verbesserung für alle gesehen wurde (Osterhammel 2014: 827ff; Möller 2013: 14).

Diese zu einer Ideologie werdenden Ideen von Aufklärung und Fortschritt können als eine Zivilisierung gesehen werden, die den ganzen Planeten betreffen sollte resp. betrifft (Osterhammel 2014: 828); denn nicht nur Individuen und gesellschaftliches Zusammenleben sollten den Vorstellungen einer bürgerlichen, industrialisierten und marktwirtschaftlichen Gesellschaft

entsprechen, auch die Natur und mit ihr Flora und Fauna wurden Teil dieser eurozentrischen Auffassung von Welt, wodurch sich neben dem gesellschaftlichen Zusammenleben ganze Landschaften verändern sollten (Osterhammel 2014: 828f u. 833). Die Natur wurde zu einem Gegensatz von Kultur und Gesellschaft (Werlhof/Mies/Bennholdt-Thomsen 1988: 138; Werlhof 1988: 140f), ihre *Wildheit* im Sinne einer gesetzlosen und chaotischen Naturgewalt stellt diesbezüglich einen Gegenpol zum Anspruch an wissenschaftlicher Ordnung, Kontrolle und Beherrschung dar (Merchant 1980: 142 u. 177), welcher sich zur Zeit des Aufstiegs der bürgerlichen Geisteshaltung in Europa und der Eroberung der Welt ab dem 15. und 16. Jahrhundert global ausbreitete (Werlhof 1988: 140f). Die Natur stellt dabei eine *nicht-menschliche* Kategorie dar, welche der Gesellschaft, die nicht der Natur zugeordnet war, untergeordnet wurde (Werlhof 1988: 140). Sie bilden dabei zwei dichotome Begriffe, die sich gegenseitig hervorbringen müssen, um sich definieren zu können (Werlhof 1988: 140f; Werlhof/Mies/Bennholdt-Thomsen 1988: 138); gleichsam den Begriffen *Zivilisation* und *Barbarei/Wildheit*. Lugones beschreibt diese Dichotomie (human/non human) – bei der es nicht einzig um Verschiedenheiten geht, sondern die Hierarchisierung der entscheidende Aspekt der Unterscheidung ist – als ein zentrales Charakteristikum der kolonialen Moderne (Lugones 2010: 743). Dabei ist anzumerken, dass sich die westliche Moderne in Wechselwirkung mit den damaligen Kolonien entwickelte: Sowohl ideologisch, durch die Abgrenzung zum kolonialen „Anderen“²⁵, als auch durch die Ausbeutung von Menschen und Ressourcen (Allen 2016: 50).

Zivilisation wurde schon im 18. Jahrhundert zu einem Begriff, auf den sich europäische Gesellschaften, anfänglich die Französische und Britische, positiv bezogen und durch den sie ihr Selbstverständnis als überlegene Kultur ausdrückten (Möller 2013: 16 u. 29; Osterhammel 2014: 828). Die heutige Vorstellung von Zivilisation wurde von den europäischen Imperialmächten im 19. Jahrhundert geprägt, welche im Zuge der Kolonialisierung mittels Zivilisierungsmissionen ihre Machtstellungen bewahrten (Möller 2013: 13f, 24 u. 29; Osterhammel 2014: 827). Die imperialen, europäischen Kolonialmächte Frankreich und Großbritannien waren zentrale Akteure in der Ära der sog. zivilisierten Moderne (Osterhammel 2014: 828; Möller

²⁵ Mit Rückblick auf den vorangegangenen Teil der vorliegenden Arbeit soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass Salzborn (2011) in Anlehnung an Andersons (1998) Argumentation zur Zeitthematik schreibt (Anderson 1998: 30), dass sich die veränderte Wahrnehmung von Zeit und die darin stattfindenden Ereignisse auch eine Bedingung dafür sind, dass sich Ethnizitätskonstruktionen als Hierarchisierung herausbilden konnten und die Vorstellung eines „Anderen“ möglich wurde (Salzborn 2011: 155).

2013: 13 u. 16). Ausgehend von diesem Selbstverständnis der Überlegenheit sowie aufgrund der geopolitischen Rivalitäten um Kolonialgebiete und damit weltpolitischen Einfluss, ging es bei den Zivilisierungsmissionen um die Verbreitung der *eigenen* Kultur und Sprache außerhalb der sog. Mutterländer, die das Ziel hatte, durch die Präsenz im Ausland und der Identifikation der lokalen Bevölkerung mit der Sprache und Kultur der Besatzer*innen, Loyalitätsgefühle seitens der indigenen Bevölkerung zu forcieren und geopolitische Machtinteressen der jeweiligen Imperialmächte zu erzielen; diese Art der Einflussnahme war speziell zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine Strategie der Machtdemonstration (Deguilhem 2002: 449ff; Deguilhem 2004: 321, 325 u. 330; Möller 2013: 16 u. 25). Hieran zeigt sich, dass die Expansionspolitik der Imperialmächte des Westens sich nicht nur auf Landeinnahme bezog, sondern sich auf die in den Kolonien lebenden Menschen auswirkte, die – charakteristisch für die Moderne – eine systematische Einstufung erfuhren, welche eine Ungleichheitsbeziehung ausdrückte (Cooper 2005: 28).

6.1.1. Kolonialgeschichte als Zivilisierungsprogramm: Frankreich und die Schulen der heutigen Staatsgebiete Libanon und Syrien

Seit der Expansion Napoleons (1798) kann von einem französischen Einfluss auf den Nahen und Mittleren Osten gesprochen werden und sie „wird von vielen als Geburtsstunde der *mission civilisatrice* angesehen“ (Möller 2013: 52). Ab dem 19. Jahrhundert kann Möller (2013) zufolge von einer kolonialen Ideologie gesprochen werden, die sich mit der Dritten Republik in Form von Zivilisierungsmissionen ausdrückte (Möller 2013: 53). Durch den europäischen Einfluss veränderten sich im Osmanischen Reich die geographische Landschaft, das Kommunikationssystem, die wirtschaftliche Situation und das Bildungssystem (Bozarslan 2018: 48).

Mittels französischer Zivilisierungsmissionen (*Mission civilisatrice française* und *Mission laïque française (MLF)*), die in den Schulen gesellschaftlich verankert wurden, konnte ein direktes Einwirken auf die indigene Bevölkerung stattfinden (Möller 2013: 51 u. 57). Dies schließt an die bisherige Herausarbeitung zu schul- und sprachpolitischen Ambitionen an, die als loyalitätsstiftende und herrschaftssichernde Maßnahmen beschrieben wurden. Speziell in den Schulen der französischen Kolonien kommen die Ziele der Zivilisierungsideologie zum Ausdruck, da sich in dieser Institution die Wirkmacht Frankreichs auf spezifische Weise herauskristallisiert (siehe dazu: Mende 2020; Möller 2013): Schule stellt ein „zentrales Element des öffentlichen Lebens“ (Möller 2013: 182) dar und kann als eine Institution begriffen werden,

in der Bildung offiziell repräsentiert wird (siehe dazu: Deguilhem 2002; Mende 2020; Möller 2013). An diesem Ort gestaltet sich zwischen Lehrer*innen, Schüler*innen und Eltern eine direkte Verbindung und es kann davon ausgegangen werden, dass mittels Schule und dem in ihr stattfindenden Unterricht ermöglicht wird, generationenübergreifend unterschiedliche Personengruppen sowohl auf individueller als auch auf institutioneller Ebene zu erreichen, weshalb Schule als ein politischer Raum begriffen werden muss (siehe dazu: Hobsbawm (2005 [1990]; Mende 2020; Möller/Wischmeyer 2013).

Schulen wurden „[a]ls wertvolle Agenten imperialer Machtpolitik angesehen“ (Möller 2013: 24). Sie ermöglichten es, das Zivilisierungsprogramm unbemerkt resp. subtil zu implementieren und sogar in ländlichen Gebieten und in Bergregionen Zugang zur Bevölkerung zu erwirken (Möller 2013: 18, 67 u. 81ff). Das Lehren der französischen Sprache und die Idee eines französischen Universalismus, welche durch die schulische Bildung vermittelt wurde und die Überlegenheit Frankreichs begründete, waren Elemente, die die *Mission civilisatrice (française)* der konfessionellen Schulen im Nahen Osten mit den Zivilisierungsanspruch des metropoliten Frankreichs verband (Möller 2013: 54ff). In den religiösen Schulen stellte die Zivilisierung im Sinne des französischen Staats als *Mission civilisatrice (française)* allerdings lediglich einen Teil des bestehenden Missionierungsprogramms (Christentum) bzw. der Vermittlung Gemeinschaften als zusammengehörige zu begreifen (Judentum) dar (Deguilhem 2004: 326; Möller 2013: 58). Im Zuge der *Mission laïque (française)* sollte maßgeblich im Sinne der französischen Werte der Moderne missioniert und auch in den Kolonien Frankreichs eine säkulare Schulbildung etabliert werden (Deguilhem 2002: 449ff; Deguilhem 2004: 227; Evans 2004: 10ff). Das „Außen“ wird begriffen als ein zu modernisierendes, rückständiges, das durch „[d]ie französische Sprache, vermittelt über Bildung, [...] Anschluss an die »zivilisierte« Welt finden würde.“ (Mende 2020: 18). Hier wird die Darstellung einer unzivilisierten Peripherie deutlich, welche im theoretischen Teil herausgearbeitet wurde. Die Kolonisierten wurden als unzivilisiert präsentiert, die jedoch im Sinne der Entwicklungslogik als zum modernen Fortschritt (um-)erziehbar galten (Osterhammel 2005: 365).

Mit der Aufteilung des Osmanischen Reichs zwischen Frankreich und Großbritannien durch das Sykes-Picot-Abkommen (1916) wurden Gebiete des Nahen Ostens, die heute zu großen Teilen zum Libanon und Syrien gehören, in weiterer Folge zu französischen Völkerbundsmandaten (1922) und damit unter den Einfluss von Frankreich gestellt (Möller 2013: 23-34 u. 138). Französische Schulen können schon vor der französischen Mandatszeit in der Levante „als Instrumente der Außenpolitik“ (Möller 2013: 26) betrachtet werden – insbesondere, da

Schule in der nahöstlichen Gesellschaft eine anerkannte und verankerte Einrichtung und damit eine institutionalisierte Bildungsstätte war (Möller 2013: 69). Diesbezüglich waren v.a. die konfessionellen Schulen im Nahen Osten von Relevanz, die sich schon seit dem 17. Jahrhundert etabliert hatten (Deguilhem 2004: 326; Möller 2013: 18ff). So wurde der Nahe Osten und damit auch Kurdistan ab Mitte des 19. Jahrhunderts aufgrund der Etablierung von Schulen, aber auch durch die Annexion von Krankenhäusern und Konsulaten, zu einem Gebiet, das von westlichen Vorstellungen beeinflusst wurde (Möller 2013: 20ff; Strohmeier/Yalçın-Heckmann 2016: 78).

Im Sinne einer colonial education (Cooper 2004: 137) erzählten Schulbücher eine einheitliche Geschichte einer arabisch-muslimischen Bevölkerung aus Perspektive des Westens, wie Möller anhand von zwei libanesischen Geschichtsbüchern demonstriert²⁶ (Möller 2013: 189ff). In den katholischen Schulen des heutigen Libanons wurden Grammatikbücher verwendet, in denen z.B. durch die Verwendung von christlichen Namen eine christliche Darstellung der Gesellschaft vermittelt wurde (Möller 2013: 189ff). In *MLF*-Schulen wurden Schulbücher aus Frankreich verwendet (Möller 2013: 189f) und der Unterricht fand hauptsächlich auf Französisch statt (Möller 2013: 188ff). Exemplifiziert anhand der Schulbücher, der Unterrichtssituation und auf Basis bisheriger Ausführungen zu den Zivilisierungsmissionen, kann geschlossen werden, dass weder die gesellschaftliche noch die sprachliche Vielfalt der Levante abgebildet bzw. vermittelt wurde und Frankreich darauf besonnen war, der Bevölkerung, die in den von Frankreich beeinflussten Gebieten des Nahen Ostens lebte, die Darstellungen aus Perspektive der imperialen Mächte aufzuoktroyieren. Zudem wird deutlich, dass die Eröffnung von *MLF*-Schulen sowie die *Mission civilisatrice (française)* innerhalb der konfessionellen Schulen im Nahen Osten eine gesellschaftliche und politische Durchdringung der Region ermöglichte und auch periphere Gebiete erreicht werden konnten. Somit kann geschlussfolgert werden, dass die hier angeführte Vermittlung innerhalb der Schulen auch eine Vermittlung der Ideologie der Hierarchisierung an breite Teile der Bevölkerung darstellt und die Menschen, die durch eine Grenzziehung (Vertrag von Lausanne) unter europäische Herrschaft gezwungen wurden, eine Herabwürdigung erfuhren. Es zeigt sich, dass Religion, Sprache und Geschichte gegenüber dem Christlichen, dem Französischen, dem Westlichen als minderwertig kategorisiert wurden. Das französische Herrschaftssystem stellte dabei einen Machtanspruch an koloniale Gebiete, der

²⁶ Der Untersuchungszeitraum bezieht sich auf die Jahre 1909 bis 1943.

nur dadurch legitimiert wurde, sich selbst als überlegene Nation wahrzunehmen (Cooper 2004: 138).

6.1.2. Kolonialgeschichte als Zivilisierungsprogramm: Sprache und die Ideologie der Hierarchisierung

Sprache nimmt im Zusammenhang mit den Zivilisierungsmissionen Frankreichs eine entscheidende Rolle ein und kann als Propagandamittel (Cooper 2004: 136) gesehen werden. Möller verweist darauf, dass mit dem „Herrschaftsanspruch [...] in linguistischer Hinsicht [...] gleichzeitig die indigene Kultur, die sich in der Sprache manifestierte, aus den öffentlichen Kontexten“ (Möller 2013: 182) verbannt wurde. Als Sprache des Fortschritts, der Zivilisation und des Universalismus wurde Französisch „im Sinne einer aufklärerischen Entwicklungsidee“ (Mende 2020: 55) zum Mittel der Modernisierung, wie im vorangegangenen theoretischen Teil ausgeführt wurde. In außereuropäischen Imperien kann Sprache, wie bereits deutlich gemacht wurde, insbesondere als Mittel zur Legitimation kolonialer Herrschaft gesehen werden.

Die französische Sprache wurde zum einen zur offiziellen Sprache des französischen Mandatsgebiets im Nahen Osten, zum anderen wurde sie in das lokale Bildungssystem eingebettet: Mittels der französischen Sprache sollte die natürliche Herrschaft des Französischen in den Köpfen verankert werden (Möller 2013: 181). Französisch wurde als Unterrichtssprache im heutigen Syrien eingeführt und sollte – im Sinne eines intentionalen Geschehens (Koller 2012: 70) – einen explizit erzieherischen Charakter²⁷ aufweisen; wobei die Sprache nicht nur als gesprochenes Medium, sondern auch als geistige Vermittlung der französischen Idee der Zivilisierung und des Fortschritts verbreitet werden sollte²⁸ (Möller 2013: 177 u. 182). Somit wurde Französisch einerseits auf der behördlichen Ebene und andererseits mittels der Institution Schule auch auf zivilgesellschaftlicher Ebene implementiert. Darin zeigt sich eine Etablierung von Sprachpolitik in nationalstaatlichem Sinne, was im vorherigen Teil dieser Arbeit aus theoretischer Perspektive beleuchtet wurde. Des Weiteren kommt auch die Hierarchisierung von Sprachen sowie das Ausschließen von Sprache resp. Sprachgemeinschaften aus der

²⁷ Im Original: caractère éducatif.

²⁸ Die Ausführung bezieht sich auf zwei Dokumente, die Möller (2013) auf Französisch wiedergibt. Ein Dokument stammt aus dem Archiv des französischen Außenministeriums in Nantes (1922), das andere aus dem Archiv der Jesuiten in Beirut (ca. 1922) (Möller 2013: 182).

Öffentlichkeit zum Ausdruck. Wobei an dieser Stelle daran zu erinnern ist, dass es sich bei der nahöstlichen Gesellschaft um eine multilinguale Gesellschaft gehandelt hat resp. nach wie vor handelt. Demnach wäre anzunehmen, dass nicht nur die Sprache und im modernen Verständnis die Kultur aus der Öffentlichkeit verbannt resp. benachteiligt wurde, welche vordergründig als indigen wahrgenommen wurde (Arabisch und Türkisch), sondern darüber hinaus diverse andere Sprachen und geschichtliche Erzählungen von Minderheiten innerhalb der nachöstlichen, indigenen Gesellschaft. Dies deutet darauf hin, dass Frankreich gemäß der Vorstellung der Moderne handelte, gemäß der Ideologie der Vereinheitlichung und des Strebens nach Ordnung. In Anbetracht eines modernen Verständnisses der Identitätsbildung – entsprechend der europäischen Idee der Nation – wäre das Verwehren der *eigenen* Sprache als eine bewusste Eliminierung der jeweiligen Sprachgemeinschaft zu betrachten.

Die Vermittlung der Sprache diente im Nahen Osten primär der Kommunikation, sie sollte zwar loyalitätsstiftend, nicht aber identitätsstiftend sein und wurde nicht als Bildung zur politischen Teilhabe gedacht (Möller 2013: 186). Im Allgemeinen bedeutete das Beherrschen der französischen Sprache, Zugang zur „dominanten französischen Kultur“ (Möller 2013: 185) zu haben und war meist damit verbunden, zur gebildeten Bevölkerungsschicht zu gehören (Möller 2013: 186); im Libanon kam diese vor allem aus christlichen Gemeinschaften (siehe dazu: Möller 2013). So schickten im Libanon sog. soziale Eliten ihre Kinder auf französische Schulen, um ihnen eine gute berufliche Zukunft zu ermöglichen (Möller 2013: 179 u. 184); denn von der lokalen Bevölkerung wurde die französische Sprache bewusst als Machtinstrument wahrgenommen (Möller 2013: 179 u. 184). Wer die französische Sprache beherrschte, dem war es möglich, eine Universität zu besuchen und sogar eine universitäre Ausbildung in Frankreich zu erhalten (Möller 2013: 186).

Hier offenbaren sich im historischen Rückblick die Möglichkeiten und Grenzen von Zugehörigkeitskonstruktionen im Zusammenhang mit Sprache, die zuvor aus theoretischer Perspektive aufgezeigt wurden. Die Möglichkeiten der politischen Teilhabe durch und mittels Sprache wurden in dieser Arbeit im Rahmen des aufklärerischen Denkens behandelt. Weiters wurde dargelegt, dass im Übergang zur Moderne Zugehörigkeitskonzepten konstruiert wurden, die abhängig von Identitätskonstruktionen waren, welche wiederum auf hierarchisierenden Denkmustern gründeten. Dahingehend war Partizipation am öffentlichen und politischen Leben nur für einen Teil der Gesellschaft bestimmt. Im kolonialen Kontext kommen die gesellschaftlichen Bedingungen, die mit der Möglichkeit der Teilhabe in Verbindung stehen, erneut heraus und verdeutlichen, dass sich die Postulate der Aufklärung nur für bürgerliche Eliten

verwirklicht werden sollten – sowohl in den sog. Mutterländern als auch in jeweiligen kolonialen Gesellschaften. Zentral ist außerdem, dass rassifizierende sowie weitere Merkmalszuschreibungen, durch die das „Andere“ konstruiert wird, weiter fortbestehen. Dennoch ist anzumerken, dass anhand dieses Beispiels erkennbar ist, dass Machtverhältnisse nicht endgültig sind. Hier zeigt sich die Möglichkeit eines Spielraums, in dem Gegen-Macht realisierbar ist resp. wurde (siehe dazu: Holzer 2015), indem Teile der lokalen Bevölkerung sich die französische Sprache aneigneten.

In folgenden Ausführungen wird ebenso deutlich, dass Schule als ein Ort gesehen werden muss, an dem die Macht nicht nur auf Seiten des herrschenden französischsprachigen Mandatsregimes lag, sondern auch auf Seiten der arabischsprachigen Bevölkerung. So gab es von Seiten arabischsprachiger Eltern, v.a. arabischer Nationalist*innen die Bemühungen, dass auch die arabische Sprache in der Schule einen wichtigen Stellenwert einnehmen sollte (Möller 2013: 200f). Dem wurde v.a. an *MLF*-Schulen stattgegeben, jedoch mit der Forderung einer methodischen Modernisierung resp. einer Anpassung an Europa (Möller 2013: 200f). Dies zeigt einerseits, dass die Sprache für die arabischsprachige Bevölkerung und v.a. für die Teile der Bevölkerung, welche durch ein nationales Bewusstsein mit der Sprache verbunden waren, einen wichtigen Stellenwert einnahm und dass Arabisch trotz Abwertungen und Restriktionen im öffentlichen sowie schulischen Bereich nicht von der arabischsprachigen Bevölkerung abzuspalten war. Andererseits wird auch die Kontrolle der französischen Herrschaft über die Schulen in den Kolonien sichtbar, die im Zusammenhang mit Schulen und jeweiliger imperialen Machthaber bestehen (Altbach/Kelly 1978: 4).

Möller (2013) folgend wurden durch die schulische Auseinandersetzung mit den modernen Werten arabische Nationalist*innen in ihren Bestrebungen zur nationalen Befreiung von der Mandatsherrschaft inspiriert (Möller 2013: 196). Die Schüler*innen in den Mandatsschulen lasen französische Literatur, die den Maximen der Selbstbestimmung folgten (Möller 2013: 196). So wurden den Schüler*innen die Prinzipien der Selbstbestimmung gelehrt, welche aber der indigenen Bevölkerung nicht zuerkannt wurden (ebd.). Das Durchsetzen eines Arabischunterrichts könnte an dieser Stelle als ein Eintreten für die eigene sprachlich ausgedrückte Identität gewertet und zudem als Ausnutzen eines Handlungsspielraums gedeutet werden, durch den die Vorstellung einer Selbstbestimmung möglich wurde.

Unter Einbeziehung von Suleimans (2003) Auseinandersetzungen zum arabischen Nationalismus kann davon ausgegangen werden, dass das Eintreten für nationale Selbstbestimmung wohl deshalb möglich war, weil sich schon in der Vormoderne eine arabische nationale Identität

entwickelt hatte, ebenso ein sich darauf aufbauender arabischer Nationalismus (siehe dazu: Suleiman 2003). Bei diesem vormodernen Konzept des arabischen Nationalismus beruhen Vorstellungen auf „einer kulturellen Überlegenheit des eigenen Volkes“ (Benz 2008: 33). Diese Überlegenheitsvorstellungen wurden mittels der kulturalisierten Produkte Sprache und Islam legitimiert, welche im Sinne des Konzeptes der Nation (Gellner) zu Bezugspunkten von „Erfahrungs-, Erinnerungs- und Lebensgemeinschaft“ (Benz 2008: 31) konstruiert wurden. Hierdurch wurde einerseits Loyalität und Gemeinschaftlichkeit auf sprachlicher Ebene geschaffen, andererseits ging damit jedoch der Ausschluss von anderen Sprachgemeinschaften, z.B. der kurdischsprachigen Bevölkerung (Suleiman 2003: 142), einher.

6.2. Sprachliche Freiheiten für Kurd*innen während der französischen Mandatszeit

Während der französischen Mandatszeit kam es zu einer Aufteilung der Gebiete des Mittleren Ostens, die einer staatlichen Ordnung folgte (Schmidinger 2017: 59). Aufgrund des damit entstandenen regionalen Föderalismus (Schmidinger 2017: 59) erlitten Kurd*innen einen Verlust ihrer Autonomie (Knapp 2019: 382). Religiösen Minderheiten wurde zum Teil die Möglichkeit der Selbstverwaltung (Völkerbundmandat) eingeräumt; Kurd*innen und christliche Aramäer*innen in Cicîrê (türkisch: Cizre) waren davon ausgenommen (Schmidinger 2017: 59). Bis zur Unterstützung der syrischen Unabhängigkeitskämpfe durch die Kurd*innen (1937) bestand während der Mandatszeit allerdings auch für die kurdischsprachige Bevölkerung ein Spielraum: „there was relative freedom of writing, publishing and broadcasting in Kurdish in Syria.“ (Hassanpour/Skutnabb-Kangas/Chyet 1996: 370). Dies zeigt, dass das Kurdische als indigene Sprache nicht in Gänze aus der Öffentlichkeit verbannt wurde und lässt vermuten, dass während der Mandatszeit in Syrien die kurdische Bevölkerung und die kurdische Sprache bei der französischen Regierung zur Kenntnis genommen wurde. Da es im schulischen Kontext allerdings verboten war, außerhalb des Arabischunterrichts Arabisch zu sprechen (Möller 2013: 187), ist anzunehmen, dass auch das Sprechen der kurdischen Sprache untersagt blieb, zumal die französische Mandatsregierung muttersprachliche Beschulung in Kurdisch nicht (offiziell) zugänglich machte (Hassanpour/Skutnabb-Kangas/Chyet 1996: 370 u. 373). Zwar war das Sprechen der kurdischen Sprache nicht im Generellen untersagt, jedoch mangelte es an Schulmaterialien auf Kurdisch und die Organisation eines Unterrichts gestaltete sich schwierig (Hassanpour/Skutnabb-Kangas/Chyet 1996: 373). Der kurdischen Bevölkerung wurden von

der Mandatsregierung Freiheiten eingeräumt; jedoch war diese Stärkung dem Zweck gewidmet, dem arabischen Nationalismus entgegenzuwirken (Strohmeier/Yalçın-Heckmann 2016: 171). So gab es auch nach der Unterstützung der syrischen Unabhängigkeitskämpfe durch die Kurd*innen ein kurdischsprachiges Radioprogramm, das der Kriegspropaganda dienlich war (Hassenpour/Skutnabb-Kangas/Chyet 1996: 370).

Die Ausführungen zeigen, dass sprachliche Freiheiten von den französischen Machthabenden bewusst für Allianzen genutzt wurden. Einerseits wurde der arabischsprachigen Elite Sprachautonomie zugesprochen. Andererseits wurde durch Zugeständnisse für die kurdischsprachige Bevölkerung, eben diese gegen die arabische Gesellschaft, zur Eindämmung des arabischen Nationalismus mobilisiert. Zumal auch Kurd*innen durch die nationalistisch-arabischen Bestrebungen ihre Position bedroht sahen: in ihrer primordialen Lebensweise und der zunehmend eigenständigen, kurdischen Identität (Tejel 2009: 16). Eine syrische Nation wurde mit einem Arabismus in Verbindung gebracht und eine Selbstständigkeit der kurdischen Bevölkerung als dieser gegenläufig betrachtet (Tejel 2009: 16). Dennoch gab es kurdische Unterstützung in den arabischen Unabhängigkeitsbestrebungen:

Während Teile der kurdischen Stämme hofften, mit den Franzosen einer Marginalisierung in einem arabischen Nationalstaat zu entgehen, suchten andere die Zusammenarbeit mit den Arabern, um unter einer gemeinsamen muslimischen Identität gegen die »christlichen Besatzer« aus Frankreich zu mobilisieren. (Schmidinger 2017: 65)

In dieser historischen Darstellung wird die Komplexität unterschiedlicher Machtbeziehungen sowie bestehende Uneinigkeit innerhalb vermeintlich homogener Gruppen deutlich.

Die Moderne unterscheidet sich hinsichtlich massenmedialer Präsenz und Alphabetismus stark von der vormodernen, feudalen Gesellschaftsstruktur und hat die Anforderungen an Sprache erheblich verändert (Hassanpour 2012: 69ff). Kurdische Nationalisten fanden bei dem Gros der gebildeten kurdischen Bevölkerung wenig Gehör (Strohmeier/Yalçın-Heckmann 2016: 90). Nach dem Ersten Weltkrieg kam es zu einem „vorläufigen Höhepunkt nationaler Bewusstseinsbildung unter den Kurden“ (Strohmeier/Yalçın-Heckmann 2016: 90) und mit dem Vertrag von Sèvres (1920) zur später enttäuschten Hoffnung auf einen eigenen Staat (Strohmeier/Yalçın-Heckmann 2016: 90). Dies erklären Autor*innen auch damit, dass keine Einheit unter den Kurd*innen bestand, Strohmeier und Yalçın-Heckmann schreiben beispielsweise, dass Scherif Pascha als selbst ernannter Verhandlungsführer nur wenig kurdische Unterstützung hatte und sich die Kurd*innen in verschiedene Lager spalteten (Strohmeier/Yalçın-Heckmann 2016: 92). Ein Interesse an der kurdischen Sprache, Geschichte und Kultur hatte sich schon vor dem Ersten

Weltkrieg v.a. unter gebildeten Kurd*innen entfaltet; ein Interesse, welches auch von europäischen Exil-Kurd*innen durch geistige und politische Impulse angeregt wurde (Strohmeier/Yalçın-Heckmann 2016: 86). Eine intellektuelle Beschäftigung mit dem Kurmancî (Kurdisch) führt zu einer Standardisierung – im Rahmen der Literarität eine Entwicklung von Tragweite (Schmidinger 2017: 60). Unter einigen Kurd*innen hatte sich ein nationales Bewusstsein gebildet; jedoch waren die Kurd*innen mit der Schwierigkeit konfrontiert, dass es kaum schriftliche Nachweise auf Kurdisch gab, auf die sich hätte berufen werden können (Strohmeier/Yalçın-Heckmann 2016: 89). Im Sinne einer imaginierten Nation (siehe dazu: Anderson 1998), die auf der Konstruktion einer nationalen Vergangenheit beruht, hätten solche Nachweise erfunden werden können (siehe dazu: Hobsbawm/Ranger 2012 [1983]). Wie das Ausbleiben einer solchen Konstruktion zu bewerten ist, bleibt hier offen.

Was klar zum Ausdruck kommt, ist die Möglichkeit der französischen Mandatsregierung, Sprache als Machtinstrument zu nutzen; denn die sprachlichen Freiheiten der Kurd*innen konnten von der französischen Mandatsregierung, den obigen Darlegungen folgend, kontrolliert werden. Hassanpour, Skutnabb-Kangas und Chyet (1996) folgend kam es zu Beschränkungen für die kurdischsprachige Bevölkerung, als sich Teile der kurdischen Bevölkerung gegen den französischen Machtapparat stellten und die syrische Unabhängigkeitsbewegung unterstützten (Hassanpour/Skutnabb-Kangas/Chyet 1996: 370). Zudem wird deutlich, dass nicht von einer kurdischen Einheit gesprochen werden konnte. Dies erweckt den Anschein, dass trotz einer gemeinsamen Sprache innerhalb eines abgrenzbaren Territoriums das nationale Ordnungssystem der Moderne auf die damalige kurdischsprachige Bevölkerung nicht anwendbar zu sein schien. Weiters kommt aus dieser historischen Darlegung heraus, dass sich gesellschaftliche Verhältnisse nicht als ein binäres Denkmuster darlegen lassen, sondern das Prinzip der Herrschaft – in diesem Fall Nationalismus – ein komplexes System darstellt.

6.3. Arabischer Nationalismus und Sprache

Im Nahen Osten bestanden nach Suleiman (2003) schon in der vormodernen Zeit Wechselbeziehungen zwischen Sprache und *Volk* als Bezugspunkte für einen sich entwickelnden arabischen Nationalismus (Suleiman 2003: 64f). Suleiman weist darauf hin, dass Modernisierung bei der Entstehung von nationalen Gruppenidentitäten einen zwingenden Faktor darstellt (Suleiman 2003: 69). Tibi (1997), Suleiman (2003) und Sharabi (1992) machen die napoleonische Invasion (1798) dafür verantwortlich, Impulse für die gruppenbezogene, mit nationaler

Bedeutung versehene Identität (Suleiman 2003: 69; Tibi 1997: 80) und für die Hinwendung zum rationalen Wissenschaftsverständnis des Westens gegeben zu haben (Sharabi 1992: 56f). Dahingehend ist zu erwähnen, dass mit Napoleon auch moderne Technik und moderne Entwicklungsprozesse, wie sie im theoretischen Teil beschrieben wurden, in den Nahen Osten Einzug hielten. So kann die napoleonische Invasion als Vorboten der territorialen sowie ideellen Durchdringung der Levante durch die westlichen Imperialmächte gesehen werden (Suleiman 2003: 69f; Tibi 1997: 80). Suleiman folgend, der sich auf Zeine (1973) bezieht, kann jedoch nicht davon gesprochen werden, dass der Nationalismus allein vom Westen her inspiriert wurde (Suleiman 2003: 68).

Nach Tibi (1997) ist das System der Nationalstaaten im Nahen Osten ein von außen aufgezweigtes, das sich „in the existing political world order organized as a system of nation-states“ (Tibi 1997: 15) einfügt(e), aber die Sehnsucht nach einem souveränen pan-arabischen Nationalstaat nicht erfüllt wurde (Tibi 1997: 13f). Befasst man sich mit Tibis Auseinandersetzung mit dem arabischen Nationalismus in seinem Buch *Arab Nationalism* (1997), kommen drei Phänomene heraus, die bereits in den theoretischen Herausarbeitungen zum Nationalismus dargelegt wurden: das Konzept der Ethnisierung, die buchstäbliche Erfindung der Nationalgeschichte in der Moderne und die Anpassung ehemaliger Kolonialstaaten an die nationalstaatlich strukturierte Welt. Außerdem markiert er die Sehnsucht nach einem pan-arabischen Staat, wobei er anführt, dass dieser den Interessen anderer Gemeinschaften des Nahen Ostens, beispielsweise den iranischen und syrischen Kurd*innen, entgegensteht, die damit als zu exkludierend gelten würden (Tibi 1997: 14). Demnach wäre zu argumentieren, dass die nationalen und nationalstaatlichen Entwicklungen im Nahe Osten als aufoktroyierte Geschichtsschreibung zu interpretieren sind.

Suleiman (2003) hingegen bezeichnet den arabischen Nationalismus als „homemade“ und sieht dessen Entwicklung eng verknüpft mit den Bedingungen, die im Osmanischen Reich vorherrschten (Suleiman 2003: 111). Folgt man Suleimans Argumentationen, kann davon ausgegangen werden, dass westliche Leitbilder, die mit den Zivilisierungsmissionen in die Levante gebracht wurden (siehe dazu: Möller 2013), an das schon vorhandene Verständnis von Nation und Nationalismus anknüpfen konnten. Suleiman bezeichnet die westlichen Ideen als rahmengebend dafür, dass aus den Ideen zum arabischen Nationalismus ein politischer Charakter resultieren konnte (Suleiman 2003: 111).

Sprache stellt, so Suleiman, zur Zeit der Moderne ein häufig genutztes Merkmal der nationalen Identität dar (Suleiman 2003: 46). Arabisch wurde mithilfe seiner Verbindung zum Islam

zu einem Symbol einer *ethnischen* Gruppenidentität gemacht und Sprache konnte damit zu einem Hauptbezugspunkt der arabisch-nationalen Ideologisierung werden (Suleiman 2003: 64). Wichtig ist, sich den konstruktiven Charakter, der in diesen Identitätswertungsprozessen eingeschrieben ist, bewusst zu machen; dieser wird von Suleiman (2003) deutlich herausgearbeitet und knüpft somit an die Abhandlung dazu im theoretischen Teil dieser Arbeit an.

Die Schaffung des Mythos eines arabischen *Volks*, dem „ethnic distinctiveness and superiority“ (Suleiman 2003: 46) zugesprochen wird und dessen Mythos auf den sich bedingenden Elementen Sprache und Religion fußt, wird dabei durch religionsbezogene und/oder linguistische Erklärungen in der vormodernen Zeit untermauert (Suleiman 2003: 44ff, 64 u. 66). Dabei beruht der Mythos in besonderer Weise auf der rhetorischen und symbolischen Wirkung eines unwissenschaftlichen Dreiklangs, der sich aus Sprache, Islam und *Volk* ergibt (Suleiman 2003: 44 u. 46). So wird beispielsweise anhand der Systematik der Sprache die „indication of the fine qualities of the mental make-up of its speakers“ (Suleiman 2003: 69) erklärt (Suleiman 2003: 69). Demnach werden Mythen konstruiert und im Weiteren pseudowissenschaftlich begründet. Dahingehend ist auf den vorherigen Teil der Arbeit zu verweisen, in dem besprochen wurde, wie Sprache als Bezugspunkt zu einer nationalen Gruppenidentität wirken kann, da kein Gründungsmythos existiert, der anzuzweifeln möglich wäre (Suleiman 2003: 28). Die Vergangenheit wirkt durch imaginierte oder reale historische Bezüge legitimierend und authentifizierend auf die Gegenwart ein und ermöglicht für die Mitglieder einer Nation das Entstehen von Gefühlen der Vertrautheit, Zugehörigkeit und des Zusammenhalts (Suleiman 2003: 38). Dies wird u.a. durch Sprache – als *kulturelles* Produkt fungierend – erreicht (Suleiman 2003: 38 u. 40), welche im Arabischen als göttliche Sprache hervortritt und im Weiteren die Menschen attribuiert (Suleiman 2003: 45). Im Nationalismus soll diese Art der Rückbesinnung – insbesondere in Phasen des Wandels, die zur Zeit der Modernisierung Teil der Realität waren – in die Gegenwart und Zukunft gerichtet werden (Suleiman 2003: 66) und im Weiteren vereinheitlichend und identitätsstiftend wirken (Suleiman 2003: 39f). Wobei die zum Teil vermythologisierte Vergangenheit, auf welche sich dann Gemeinsamkeiten einer Nation beziehen, die nationale Vorstellung bekräftigen muss (Suleiman 2003: 38f).

Die Sprache ermöglicht *kulturelle* Konzipierungen (Suleiman 2003: 69), wodurch Sprache ein Medium darstellt, durch welches eine Gruppenidentität geschaffen werden kann (Suleiman 2003: 82). Durch einen Rückbezug auf eine *gemeinsame* Vergangenheit kann die Nation, welche durch eine Kulturalisierung der Sprache geschaffen wurde, dann im Sinne einer Selbstverteidigung gegen das externalisierte „Andere“ wirken (Suleiman 2003: 38f).

6.3.1. Modernisierung im Kontext des arabischen Nationalismus

Die Idee der modernen Nation ersetzte im Nahen Osten die Religion als vormodernes verbindendes Medium (Suleimann 2003: 159); was es ermöglichte, das Kalifat in seiner Bedeutung, welches während der osmanischen Ära noch Bestand hatte, einzuschränken (Schellenberg 2018: 58). Dies war Tibi (1997) folgend ein wichtiger Prozess, da eine säkulare Ausrichtung des arabischen Nationalismus notwendig für die Modernisierung des Nahen Osten war, um im Weiteren auf der internationalen politischen Bühne eine Rolle spielen zu können (Tibi 1997: 220). Es kam zu einer Verbindung von Sprache und nationaler Identität, durch welche eine Gruppenidentität geschaffen werden konnte, die es vermochte, die arabischsprachigen *Völker* abseits von religiösen oder sektiererischen Zugehörigkeiten zu vereinigen (Suleimann 2003: 159).

Der politische Intellektuelle Sati‘ al-Husri (1880-1968) wird von Suleiman als „the most influential exponent of the ideology of Arab nationalism“ (Suleiman 2003: 126) bezeichnet, der es in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ermöglichte, durch seine Ausführungen zur modernen arabischen Nation und seiner Perspektiven auf diese, eine Verbindung zwischen der arabischen Sprache als *Kulturgut* und einer arabischen nationalen Identität als Wille zur Schaffung einer Nation zu ziehen (siehe dazu: Suleiman 2003). Al-Husris Schriften sind von Relevanz, da sich in ihnen die pan-arabische Ideologie der damaligen Zeit widerspiegelt, welche prägend für die Entwicklungen des arabischen Nationalismus nach der Unabhängigkeitserklärung Syriens (sowie dem Irak) waren (Tibi 1997: 203). Darüber hinaus können al-Husris Ausführungen zum arabischen Nationalismus als zentraler Input für die wichtigsten Parteien dieser Zeit betrachtet werden – unter ihnen die Baath Partei (Tibi 1997: 203f). Da al-Husri hinsichtlich Sprache, Nationalismus und Arabismus eine wichtige Figur darstellt, wird er beispielhaft für die vorliegende Arbeit herangezogen²⁹.

Al-Husri sah in der Sprache die Macht, Einheit im zersplitterten Osmanischen Reich zu schaffen (Suleiman 2003: 128), worin sich der schon ausgeführte Einheitsgedanke der Moderne zeigt. Als Arabist argumentierte er, dass die gemeinsame Sprache Araber*innen miteinander verbindet und eine Nation bilden (ebd.). Dabei folgte er „the German culture-orientated concept

²⁹ Da Sati‘ al-Husri Schriften lediglich auf Arabisch vorliegen, kann dieser nur mittels Sekundärliteratur herangezogen werden.

of the nation, in which the state is not a defining criterion but language is“ (ebd.). Al-Husri hing anfänglich dem Konzept eines gemeinsamen osmanischen Staats an, bei dem Sprache und Religion keine definitorische Rolle spielten; später verfolgte er das Konzept, dass es eine gemeinsame Sprache braucht, da diese der Selbstlegitimation dient (Suleiman 2003: 128 u. 131). Dieser Konzeptwechsel hängt eng mit dem Zerfall des Osmanischen Reichs und der damit einhergegangenen Zersplitterung der nahöstlichen Gesellschaft zusammen, welche ab Ende des Ersten Weltkriegs vertraglich besiegelt wurde (Suleiman 2003: 128 u. 161).

Bei diesem Verständnis von Nation ist der Staat nicht essenziell, er stellt eine politische Legitimierung im Sinne einer „ideal form of national self-realization“ (Suleiman 2003: 24) dar. Als „super-fictive family“ (ebd.) ist man der Nation sowohl im eigenen Land als auch in der Diaspora auf gleiche Weise zugehörig (ebd.). Der Fokus auf die gemeinsame Sprache sollte dabei eine Verbindung unter den Araber*innen im Nahen Osten schaffen (Suleiman 2003: 131). Nach Suleiman sah al-Husri Sprache als einendes Instrument, welches die Trennung zu überwinden vermag, die durch Religionen und anderen unterschiedlichen Glaubensgemeinschaften im Nahen Osten Bestand hatte (Suleiman 2003: 142). Al-Husri stützte sich in besonderer Weise auf Sprache als vereinende Komponente für eine Nationenbildung und war zudem auf ein säkulares Konzept bedacht (Suleiman 2003: 140). Dem Islam wurde keine besondere Rolle für die arabische nationale Identitätswerdung zugesprochen, jedoch wurde dem Islam sowie dem Christentum zugeschrieben, die Verbreitung der nationalen Idee in der Levant ermöglicht zu haben (Suleiman 2003: 141). Al-Husri zufolge war der Koran ein wichtiges Medium zur Vereinheitlichung und Vereinigung, da das sog. Standardarabisch auf ihn zurückzuführen sei (Suleiman 2003: 142f). Al-Husri argumentierte, dass wegen des Korans die arabische Sprache ihre Präsenz behalten und „as the medium of education and culture“ (Suleiman 2003: 143) verankert werden konnte (Suleiman 2003: 143). Anzumerken ist, dass al-Husri in seiner Betonung der vereinenden Komponente von Sprache verkannte, „that language may also divide as much as religion does in the Arab world“ (Suleiman 2003: 142) und beispielsweise kurdischsprachige Gemeinschaften in diesem Konzept nicht als Teil der arabischen Gemeinschaft des Nahen Ostens anerkannt wurden resp. werden (Suleiman 2003: 142).

„Al-Husri considers the death of a language to be genuinely tantamount to the death of the nation whose tongue it is.“ (Suleiman 2003: 133f) Dementsprechend kann die Schwächung der Sprache anderer Sprachgemeinschaften, wie sie im Kontext der Arabisierungspolitik vorangetrieben wurde und bis zum Verbot der Ausübung der kurdischen Sprache führte (siehe dazu: Tejel 2009), im Kontext der oben ausgeführten Ideologie, als bewusste Unterdrückung

angesehen werden. Insbesondere da, nach al-Husris Ideologie, das Bewusstsein einer gemeinsamen Geschichte und *Kultur* in einer ausgereiften Sprache steckt und daraus der Wille zur Nationenbildung wachsen kann (Suleiman 2003: 134). In den hier dargelegten Ausführungen zeigt sich, wie Sprache als Machtinstrument verstanden werden kann. Al-Husri zog, gemäß Suleiman, eine direkte Verbindung zwischen Sprache und der ihr zugehörigen Gemeinschaft, wie dies bereits in den Passagen zu den Zivilisierungsmission Frankreichs in der Levante herausarbeitet werden konnte.

Suleiman macht in seinen Ausführungen zu al-Husri deutlich, dass in dessen Ideologie *education* im Zusammenhang mit der Sprache eine bedeutsame Rolle spielt: Sowohl Sprache als auch *education* stellen Instrumente zur Formung des Menschen dar (Suleiman 2003: 128 u. 134). Durch Sprache ist Sozialisierung möglich, „which bounds the individual to a particular culture through child-reading practices and experiences at an early age.“ (Suleiman 2003: 134) Sprache dient als Mittel zur Kommunikation, Ideen, Gefühle und Intimität können durch Sprache ausgetauscht werden (ebd.). „[L]anguage is the factor which makes a people a nation by enabling them to imagine themselves as a community“ (ebd.). Dies lässt vermuten, dass es al-Husri darum ging, schon in jungen Jahren mittels Sprache und *education* den Menschen die arabisch-nationalistische Ideologie weiterzugeben und sie an die arabische Nation zu binden. Wer in welcher Weise am Denken und an der arabischen Nation teilhaben darf, ist durch die Sprache vorgegeben:

Every Arabic-speaking people is an Arab people. Every individual belonging to one of these Arabic-speaking peoples is an Arab. And if an Arab does not recognize this, and if he is not proud to be an Arab, we must look for the reasons that make him take this position. (al-Husri 1985, zit. n. Suleiman 2003: 133)

Am Zitat wird in der Ideologie des arabischen Nationalismus, welche in dieser Arbeit an al-Husri exemplifiziert wird, deutlich, wie Sprache als ein Machtinstrument angesehen werden kann. Es verdeutlicht sich der Zwang zur Anpassung an eine arabische Identität, eine arabische Sprache, um Teil der arabischen „Wir“-Gruppe zu sein; wobei „arabisch“ als austauschbar zu betrachten ist. Dabei wird von al-Husri lediglich ein arabischer Er angesprochen; worin die patriarchale Tradition erkennbar ist, die durch Aufklärung und Moderne nicht reflektiert und überwunden wurde, sondern lediglich eine Modernisierung erfuhr (siehe dazu: Sharabi 1992). Al-Husri referierte außerdem auf die Möglichkeit des Denkens, welches Menschen durch ihre Fähigkeit der Sprache zuteilwird (Suleiman 2003: 134). Auf das Denken kann durch *education* schon in jungen Jahren eingewirkt werden, um sie an eine *Kultur* – nämlich *die arabische Kultur*

– zu binden (ebd.). Durch das Instrument der *education* wird Bildung zur Nation und Modernisierung ermöglicht (Suleiman 2003: 128), letztere sah al-Husri nicht in Europa verwurzelt; denn dies wäre eine Abkehr eines überlegenen nationalen Selbst (Suleiman 2003: 131).

In Syrien, Ägypten und dem Irak kann al-Husri als eine wichtige Figur wahrgenommen werden, die *nationalist education* verbreitete, um den Arabismus zu etablieren (Suleiman 2003: 128f). So kam es in Syrien beispielsweise zur Arabisierung des Curriculums; was dazu führte, dass andere Sprachen als Arabisch nicht in der Volksschule unterrichtet werden sollten (Suleiman 2003: 129). Einerseits bedeutete das nach Suleiman, sich von der kolonialen Vergangenheit zu lösen, die „learning to be loyal“-*education*³⁰ der Franzosen galt als beendet, andererseits wurde *national education* im Sinne des arabischen Nationalismus vorangetrieben (Suleiman 2003: 129f). Al-Husri bezeichnete das Erlernen der sprachlichen *Kulturgüter* Europas, Griechisch und Latein, als koloniales Erbe, das nicht einer arabischen nationalen Identität entsprach (Suleiman 2003: 130). Nach al-Husri wird durch Sprache die nations-spezifische *Kultur* und eine gemeinsame Geschichte vermittelt, z.B. durch literarische Niederschriften; daraus gestaltet sich der Wille der Nationenbildung und dieser fußt somit auf der Sprache (Suleiman 2003: 27 u. 134).

Aus den hier dargelegten Passagen kommt heraus, dass sich die Vorstellung von al-Husri, wie nationale Identität in der Bevölkerung mobilisiert werden kann, mit jenen Ideen zur Nationalwerdung überschneiden, die zum einen im theoretischen Teil dieser Arbeit herausgearbeitet wurden und zum anderen im Zusammenhang mit der französischen Mandatszeit historisch akzentuiert wurden.

[Die] herrlich eng-europäische [...] Konzeption, die Nation-Sein von einer exklusiven Sprache abhängig macht, übte im Europa des 19. Jahrhunderts weitreichenden Einfluß aus, der sich bald auch auf das Denken über den Nationalismus erstreckte. [...] und später – paradoxerweise – durch die Expansion Europas über den ganzen Planeten fortgeführt wurde. (Anderson 1998: 63f)

Das Zitat von Anderson soll an dieser Stelle erneut verdeutlichen, dass Sprache als wichtiges Merkmal der Zugehörigkeit fungiert und die Vorstellung von Nation und Nationalsprache als moderne Phänomene nicht auf den Westen zu beschränken sind. Mit Suleiman (2003) kann argumentiert werden, dass der arabische Nationalismus durchaus anschlussfähig an das

³⁰ Dies stellt eine Referenz zu Stephen L. Harps *Learning to Be Loyal* dar, auf das in dieser Arbeit nicht näher eingegangen wird (siehe dazu: Harps 1998).

Konzept der *ethnic nation* ist. Zum einen ist dies damit zu erklären, dass sich nationalistische Intellektuelle in ihrer Definition des Arabisch-Sein und der arabischen Nation auf Denker bezogen, die Sprache als zentrales Merkmal der Zugehörigkeit charakterisierten, z.B. Johann Gottfried Herder, Johann Gottlieb Fichte, Ernst Moritz Arndt und sich somit der Deutschen Romantik zuwandten (Knapp 2019: 383; Suleiman 2003: 28 u. 131; Tibi 1997: 152). Zum anderen lässt sich mit Suleiman (2003) argumentieren, dass eben diese Ideen und Vorstellung bereits im arabischen Nationalismus angelegt waren.

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde Syrien mit der Unabhängigkeitserklärung 1946 zu einem eigenständigen Staat und stand nicht länger unter der Schirmherrschaft Frankreichs (Schmidinger 2017: 68). Sharabi (1992) merkt jedoch an, dass sich die vormals europäische Ideologie einer nationalstaatlichen Teilung des Nahen Ostens durchgesetzt hatte und das Wirtschaftssystem an das europäische System angepasst resp. in dieses eingegliedert war (Sharabi 1992: 57). Im Allgemeinen kann in vielen gesellschaftlichen Bereichen von einer Anpassung an Europa gesprochen werden; von der Bürokratie bis zum Bildungssystem (Sharabi 1992: 57f). Die historischen Darlegungen zu den französischen Zivilisierungsmissionen lassen erkennen, wie arabische Eliten mit europäischen Lerninhalten beeinflusst wurden. Dies lässt vermuten, dass sich nun auch die erlernten Ideen der Moderne und die damit verbundenen Vorstellungen, z.B. *national education*, im Schulsystem eines unabhängigen Syriens widerspiegeln.

6.3.2. Der Baathismus

In den 40er Jahren des 20. Jahrhunderts wurde von arabischen Studenten aus Europa die Baath-Partei gegründet, deren Inhalt sich, neben einem Ausrichten an einem arabischen staatssozialistischen Nationalismus (Schmidinger 2017: 78), stark geprägt war von der pan-arabischen Ideologie al-Husris³¹ (Tibi 1997: 203f). Einer der zentralen Mitbegründer der Baath-Partei war Michel 'Aflaq³², der sich neben al-Husris sekundären Panarabismus (Tibi 1997: 205) auch mit den Theorien von Alfred Rosenberg und Adolf Hitler beschäftigte (Tibi 1997: 204). Michel 'Aflaq hatte die Vision eines panarabischen Staates, in welchem die arabischen Völker

³¹ Anfangs sympathisierte al-Husri mit der Baath-Partei, bis es zur Spaltung der pan-arabischen Bewegung kam (Tibi 1997: 209).

³² Michel 'Aflaq stammte aus einer griechisch-orthodoxen Familie in Damaskus und studierte Philosophie an der Sorbonne in Frankreich (1928-32).

vereint waren und in welchem Nationalismus und Sozialismus herrschen sollte; wobei das nationalsozialistische Deutschland³³ ihm als Vorbild diente (Tibi 1997: 204). Der Baathismus beinhaltete eine völkische Ideologie und brauchte zudem eine Kulturbezogenheit, da die Realität in Syrien weit entfernt von einer möglichen Erzählung einer völkischen Abstammungsgemeinschaft war bzw. ist (Schmidinger 2017: 78). Die Geschichte der syrischen Bevölkerung war geprägt von Assimilierung, in der der Bezug zum Islam eine zentrale Rolle spielte; weshalb ein Abkehren von diesem – im Sinne eines modernen Säkularismus – nicht in Gänze möglich war (Schmidinger 2017: 78).

Bis zur Baath-Herrschaft 1963 (Schmidinger 2017: 87) entstand im heutigen Syrien eine Mehrparteienlandschaft und auch wenn Schmidinger feststellt, dass es keine Möglichkeit für Autonomieforderungen seitens der Kurd*innen gab (Schmidinger 2017: 68), besetzten bis Ende der 1950er Jahre auch kurdische Bevölkerungsteile, die sich in die Machtstruktur des syrischen Staates einfügten, hohe staatliche Ämter im unabhängigen Syrien (Schmidinger 2017: 68; Strohmeier/Yalçın-Heckmann 2016: 171). Ab Ende der 50er Jahre kam es allerdings zu einem stärker werdenden Panarabismus sowie einer zunehmenden und aggressiver werdenden Arabisierung in Syrien (Schmidinger 2017: 68; Strohmeier/Yalçın-Heckmann 2016: 171; Tejel 2009: 134). Währenddessen kam es dazu, dass die kurdische Nationalbewegung handlungsunfähig wurde (Tejel 2009: 134). Auf Grundlage von im Verborgenen agierenden kurdischen Gruppen, die literarisiert waren (Tejel 2009: 134), kam es ca. 1957 trotz der politischen Lähmung zur Gründung der nie legalisierten Demokratischen Partei Kurdistans in Syrien (DPKS), die „the restructuring of the Kurdish nationalist movement“ (Tejel 2009: 134) ermöglichte. Die DPKS zersplitterte aufgrund von Verfolgung, Inhaftierungen, alter innerkurdischer sowie neu entstandener (generationaler) Konflikte in den Folgejahren in diverse Parteien³⁴ (Schmidinger 2017: 72ff; Strohmeier/Yalçın-Heckmann 2016: 172; Tejel 2009: 134f).

Die vorherrschenden politischen Kräfte in Syrien wollten das Mehrparteiensystem nach westlichem Vorbild (Sharabi 1992: 59) zugunsten einer arabischen Einheit beseitigen (Sharabi 1992: 59). Die Vereinigte Arabische Republik (1958) ermöglichte einen kurzen

³³ An dieser Stelle kann nicht weiter auf die Verbindungen der arabischen Nationalist*innen mit den deutschen Nationalsozialist*innen eingegangen werden, da dies für die vorliegende Arbeit nicht weiter relevant ist. Dieser Hinweis zu den Anfängen des Baathismus soll allerdings verdeutlichen, in welcher Ideologie dieser verankert ist (siehe dazu: Höpp 2004).

³⁴ Eine tabellarische Darstellung der „Entwicklung kurdischer Parteien in Syrien“ ist im Buch Schmidingers zu finden (Umschlaginnenseite).

Zusammenschluss zwischen Ägypten und Syrien unter der Idee des Panarabismus, welcher mit Repressionen sowie der Verfolgung von politisch aktiven Kurd*innen verbunden war (Schmidinger 2017: 74f). Die Verfolgung der Mitglieder der DPKS war erst mit „dem Austritt Syriens aus der Vereinigten Arabischen Republik im September 1961 beendet“ (Schmidinger 2017: 77).

Arab nationalism not only established itself as a central element of Syrian political culture, but was also written into the constitution of 1973, and therefore became a compulsory aspect of Syrian civic life (Tejel 2009: 62).

Nach syrischer Staatsdoktrin bedeutete dies für die Teile der Bevölkerung, die (noch) nicht einer arabischen Identität entsprachen, wie die Kurd*innen, dass sie sich dem arabischen Nationalismus anpassen mussten (Tejel 2009: 62ff). Es kam zu einer Arabisierungspolitik, wodurch das Arabische und die Araber*innen bevorteilt wurden und zugleich für Kurd*innen (in besonderer Weise) Exklusion, Assimilation und Leugnung ihrer Existenz zur Normalität in Syrien wurde (Tejel 2009: 62ff) – was auch als Kolonisierung der Kurden bezeichnet wird (Tejel 2009: 61).

Bereits 1961 wurde die Syrische Arabische Republik ausgerufen: „declared and identified as an ethnically homogeneous Arab nation-state.“ (Knapp 2019: 384). Nach einer Volkszählung im Jahre 1962 kam es dazu, dass tausende Kurd*innen zu sog. Staatenlosen gemacht wurden (Knapp 2019: 384). Dies hatte weitreichende Folgen: Ein Leben ohne Papiere führte zu Armut, ökonomischer und politischer Marginalisierung und Kurd*innen waren der Entrechtung und Diskriminierung ausgesetzt (Allsopp 2015: o.S.). Es kam zur Verfolgung parteipolitisch aktiver Kurd*innen (siehe dazu: Schmidinger 2017). 1963, als sich die Baath-Partei an die Macht geputscht hatte, kam es zu einem 12-Punkte-Plan zur Arabisierung des Nordens von Syrien, der sowohl als anti-kurdisches, als auch als antisemitisches Programm benannt werden muss (Knapp 2019: 384; Schmidinger 2017: 87f), um deren menschenverachtenden Charakter deutlich zu machen. Eines der bekanntesten Projekte dieser Arabisierungspolitik ist die Errichtung des sog. Arabischen Gürtels (al-Hizam al-‘Arabi) an der syrisch-kurdischen Grenze, der 1963 geplant und in den 1970er Jahren unter Hafiz al-Assad umgesetzt wurde (Allsopp 2015: o.S.; Schmidinger 2017: 88).

Die Arabisierungspolitik wurde in fast allen Bereichen des Lebens durchgesetzt: Arabisch wurde zur einzigen Amts- und Bildungssprache es kam zur Verstaatlichung der Institution Schule, in der die arabische Identität gelehrt wurde und Kurd*innen in Schulbüchern keine

Erwähnung fanden (Allsopp 2015: o.S.; Tejel 2009: 62). Außerdem war literarischer, musischer und politischer Ausdruck in kurdischer Sprache kaum möglich, ein solcher wurde unter Repression gestellt und das Erlernen der kurdischen Sprache wurde verboten (Allsopp 2015: o.S.; Schmidinger 2017: 92 u. 94; Tejel 2009: 61ff). Es kam zur Verbannung der Kurd*innen aus der syrischen Geschichtserzählung und (partei-)politische Aktivitäten wurden überwacht (Allsopp 2015: o.S.; Schmidinger 2017: 92 u. 94; Tejel 2009: 61ff).

Durch diesen historischen Rückblick kann veranschaulicht werden, wie Sprachpolitik gegen eine Bevölkerungsgruppe angewandt wurde, um diese in die arabische Nation einzugliedern. Es zeigt sich, wie am Ort Schule die Assimilierung der Bevölkerung stattfindet, wie es zur Leugnung einer kurdischen Geschichte kommt und damit die Konstruktion einer syrischen Geschichte ermöglicht wird, in der Kurd*innen herausgeschrieben wurden. Somit kann nochmals veranschaulicht werden, dass es sich nicht um eine natürliche Entstehung eines syrischen Nationalstaats handelt, sondern Menschen, um dieser Nation zugehörig zu sein, sich der bestehenden Herrschaft fügen mussten. Im arabischen Nationalismus besteht, den obigen Darlegungen folgend, die Möglichkeit, dass durch sprachliche Anpassung die arabische Identität angenommen werden kann. Dies stellt jedoch keine Option für die indigene Bevölkerung dar, sondern wird durch Zwang erwirkt. Mit Rückblick auf die bisherigen Herausarbeitungen zeigt sich, dass im Zusammenhang mit der Entrechtung der kurdischsprachigen Bevölkerung, die syrische Politik – die auf einen arabischen Nationalismus ausgerichtet war – einer ähnlichen Logik zu folgen schien wie die französischen Machthabenden zur Zeit des Kolonialismus. Die Unabhängigkeit der syrischen Nation kann daher nicht als Befreiung von kolonialen Denkmustern für die gesamte syrische Bevölkerung gedacht werden. Weiters zeigen die Ausführungen, dass Herrschaft nicht eindimensional gedacht werden kann; denn die Unabhängigkeit einer Nation mit dem Appell der Verfolgung und Assimilation anderer (Knapp 2019: 383f) zeigt, dass die Überwindung der einen Herrschaft lediglich eine andere hervorbrachte. Der historische Hintergrund zeigt außerdem, dass im Nahen Osten das moderne Phänomen des Nationalismus im Zusammenhang mit Sprache eine tiefgreifende Auswirkung auf die Geschichte der nahöstlichen Bevölkerung hatte, die bis heute fortwirkt. Die bisherigen Herausarbeitungen und Erörterung drücken die Komplexität und Verwobenheit von politischen und gesellschaftlichen Ereignissen aus, die wiederum mit Transformationsprozessen verkettet und historisch zu erklären sind. Folgt man der Abhandlung im theoretischen Teil, können Nation und Sprache als Differenzierungs- und Exklusionsmerkmale begriffen werden, wenn diese in Verbindung mit Nationalismus stehen. Die historischen Darlegungen zeichnen eine Geschichte im Nahen Osten, in

der Menschen aufgrund eben dieser Merkmale eine Ethnisierung und Unterdrückung erfahren resp. bis heute erfahren.

7. Methodologie und methodisches Vorgehen

In diesem Teil der Arbeit wird das methodische Vorgehen der qualitativen Studie vorgestellt; Grundlage für die Analyse der Daten bildet die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022).

7.1. Prinzipien der qualitativen Sozialforschung

In der qualitativen Sozialforschung gilt es, soziales Handeln zu erforschen, welches auf Grundlage von reziproken (Sprach)Symbolen, durch Analyse, Sinnhaftigkeit erfährt (Lamnek/Krell 2016: 44 u. 449). In der wissenschaftlichen Forschung handelt es sich dabei um strukturierte Analyseverfahren, die sich zum einen interpretativ und zum anderen programmatisch vollziehen (Lamnek/Krell 2016: 33 u. 44). Zentrale Prinzipien sind dabei: Offenheit im Sinne einer Exploration, Forschung als Kommunikation, Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand, Reflexivität von Gegenstand und Analyse, Explikation zur Nachvollziehbarkeit und Flexibilität im Forschungsprozess (Lamnek/Krell 2016: 33-39).

Im Sinne einer bildungswissenschaftlichen Forschung geht es darum, mit pädagogischem Blick sozialwissenschaftliche Phänomene in der Bildungswissenschaft zu verorten (Ackermann/Ley/Machold/Schröder 2012: 12). Daher wird im Folgenden die pädagogische bzw. bildungswissenschaftliche Relevanz der Forschung dargelegt.

7.2. Passung zwischen Thema, theoretischen Perspektiven und methodischem Vorgehen

In der vorliegenden Arbeit wurden theoretische und historische Darlegungen und Betrachtungen zum Zusammenhang von Nationalismus und Sprache erörtert. Dabei wurden insbesondere sprachpolitische Bestrebungen und die Rolle der Schule in den Blick genommen. Dies liefert Erkenntnis über die „sozialen Bedingungen von Bildung“ (Ackermann/Ley/Machold/Schröder 2012: 13) unter dem ideologischen Einfluss von Nationalismus. So konnten Strukturen von Macht und Herrschaft, die mit Nationalismus in Verbindung stehen, herausgearbeitet werden. Dies ermöglicht es im Allgemeinen, sich, z.B. ausgehend von einem kritisch-emanzipatorischen Bildungsverständnis, mit der Verwobenheit von Nationalismus und Bildung auseinanderzusetzen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden die Sozialisierungsideologien (Ackermann/Ley/Machold/Schröder 2012: 13f), die im Kontext eines arabischen

Nationalismus im Nahen Osten bestand hatten resp. haben, in den Blick genommen, um zu erörtern, welchen Einfluss diese auf die in Nord- und Ostsyrien stattfindenden Transformationsprozesse haben. Aus historischer Perspektive konnte aufgezeigt werden, dass u.a. am Ort Schule politische Maßnahmen gesetzt wurden, um die Gesellschaft entsprechend der vorherrschenden Ideologie zu beeinflussen resp. zu sozialisieren. Dieser historische Rückblick ist für den empirischen Teil der Arbeit dahingehend relevant, da die Auswirkungen der Kolonialgeschichte der Kurd*innen und die damit verbundene Verwobenheit von Nationalismus und Sprache, die pädagogische Wirklichkeit – die im Sinne einer sozialen Wirklichkeit zu verstehen ist – und darin stattfindende Transformationsprozesse in Nord- und Ostsyrien analysierbar machen (Ackermann/Ley/Machold/Schröder 2012: 12ff). Zudem wird im empirischen Teil der Forschung untersucht, wie demokratie- und sprachpolitische Prozesse den Bereich Schule beeinflussen. Dahingehend wird das Schulsystem als pädagogisches Handlungsfeld (Ackermann/Ley/Machold/Schröder 2012: 13) und dessen politische Wirkung auf die Gesellschaft in Nord-Ostsyrien erforscht. Hier kommt die Verbindung zum theoretischen und historischen Teil klar zum Ausdruck, da diese ein Verständnis für die stattfindenden Entwicklungsprozesse in Nord- und Ostsyrien liefern.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage *Wie hängt die Etablierung eines mehrsprachigen Bildungswesens mit den Demokratisierungsprozessen der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyriens zusammen?* und um sich den beiden Unterfragen widmen zu können, werden verschiedene empirische Daten gemäß der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) analysiert.

Die zentralen Begriffe der Forschungsfrage und Unterfragen werden auf Grundlage der Erzählungen der Forschungsteilnehmenden sowie der Inhalte des Gesellschaftsvertrags der Demokratischen Selbstverwaltung der Region Nord- und Ostsyrien (2023) beleuchtet und im Kapitel zur Ergebnispräsentation dargelegt. Zur Fragenbeantwortung (siehe Kapitel 10.2. Beantwortung der Forschungsfrage und der Unterfragen) wurden die Analyseergebnisse sowie die Diskussion dieser (siehe Kapitel 9.2. Analyse und Diskussion der Ergebnisse) herangezogen. Die Analyse folgte einem zirkulären Ablauf (Kuckartz/Rädiker 2022: 132), wie bereits in der Darstellung des Forschungsprozess ersichtlich und was auch im nachfolgenden Kapitel nochmal herauskommt. Ausgehend von den Forschungsfragen wurden Kategorien gebildet (siehe dazu: 8.4. Kategorienbildung, Codierungs- und Analyseverfahren: Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse), die als forschungsleitende Themen zu verstehen sind. Auf

Grundlage der empirischen Daten wird ermöglicht, ein Verständnis für die zentralen Begriffe der Forschungsfragen aus Perspektive der nord-ostsyrischen Gesellschaft zu bekommen, da es sich bei diesen Begriffen auch um signifikante Kategorien zur Beantwortung eben dieser handelt. Eine Ausnahme bildet der Begriff des Bildungswesens der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien. Dieser Begriff stellt keine eigene, zur Beantwortung der Forschungsfrage signifikante Kategorie dar, wird aber anhand der empirischen Daten erfasst. Dies auch aus dem Grund, da es keine offizielle oder keine für diese Forschung zugängliche Aufgliederung des Bildungswesens der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien gibt. Aus den Daten sowie bereits zitierten Publikationen zu Rojava kann geschlossen werden, dass es aus Schulen, Universitäten, Akademien für Lehrer*innen (z.B. zur Weiterbildung), Bildungszentren für Frauen (z.B. zur Weiterbildung in Jinjeoloji) und verschiedenen Räten, Ausschüssen etc., die nach der Struktur des Demokratischen Konföderalismus aufgebaut sind, besteht. Weiter unten wird näher auf den Prozess der Kategorienbildung eingegangen.

7.3. Qualitative Inhaltsanalyse

Koller schreibt, dass „die Sozialwissenschaften als *verstehende* Wissenschaften“ (Koller 2012: 182) zu begreifen sind. Um über ein Phänomen Erkenntnisse zu gewinnen, ist es notwendig, die Sinnhaftigkeit, also die symbolischen Elemente einer dargestellten sozialen Wirklichkeit – die in gewisser Weise nicht wirklich ist – und die in ihr ablaufenden sozialen Handlungen zu verstehen, um den Gehalt der Bedeutung rekonstruieren zu können (Koller 2012: 182 u. 223ff). In diesem Prozess des Sinnverstehens gilt die Hermeneutik als „Technik des Verstehens“ (Kuckartz/Rädiker 2022: 24). Ein alltägliches oder ein wissenschaftliches Phänomen wird mithilfe von bestehendem Vorwissen in einen Bezugsrahmen gesetzt und damit interpretierend kontextualisiert (Kuckartz/Rädiker 2022: 24ff). Zur wissenschaftlichen Interpretation z.B. eines Textes unterzieht man diesen einem spiralförmig ablaufenden Prozess des Verstehens (hermeneutische Spirale) (Kuckartz/Rädiker 2022: 26). Kuckartz und Rädiker (2022) machen in ihren Erklärungen zur Qualitativen Inhaltsanalyse auf die Verschränkung zwischen Hermeneutik und qualitativer Forschung (Empirie) aufmerksam. Damit verweisen sie auf den wissenschaftshistorischen und wissenschaftstheoretischen Hintergrund der Forschungsmethode (Kuckartz/Rädiker 2022: 25; Lamnek/Krell 2016: 68ff).

Die qualitative Inhaltsanalyse stellt eine Methode zur qualitativen Datenauswertung dar, wobei es innerhalb dieser Methode unterschiedliche Herangehensweisen resp. Techniken gibt

(Lamnek/Krell 2016: 481ff). In der vorliegenden Arbeit wird sich auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker fokussiert. Im Allgemeinen wird die qualitative Inhaltsanalyse verstanden als „systematische und methodisch kontrollierte wissenschaftliche Analyse von Texten, Bildern, Filmen und anderen Inhalten von Kommunikation“ (Kuckartz/Rädiker 2022: 39). Die von Kuckartz und Rädiker gegebenen „Beschreibungen der Vorgehensweisen“ (Kuckartz/Rädiker 2022: 6) dienen dabei als „inhaltsanalytische[s] Basisverfahren“ (ebd.), das an die Forschung angepasst wird (ebd.). Wichtig sind bei der qualitativen Inhaltsanalyse die Kategorien, mit denen das empirische Material codiert wird (siehe Kapitel 8.4. Kategorienbildung, Codierungs- und Analyseverfahren: Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse). Der Ablauf der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse wird nach Kuckartz und Rädiker wie folgt beschrieben: Die erste Annäherung erfolgt mittels initiiender Textarbeit, Memos und Fallzusammenfassungen, dann werden Hauptkategorien entwickelt, woraufhin in einer ersten Codierphase die Daten codiert werden (Kuckartz/Rädiker 2022: 132-137). Im Weiteren sind induktive Subkategorien zu bilden und es folgt eine zweite Codierphase mit den Subkategorien (Kuckartz/Rädiker 2022: 138-147). Danach kommt es zur einfachen und komplexen Analyse und schlussendlich werden die Ergebnisse verschriftlicht und das Vorgehen dokumentiert (Kuckartz/Rädiker 2022: 147-156).

Für die vorliegende Arbeit wurden empirische Daten analysiert, welche auf Grundlage einer ersten Forschungsfrage (Lamnek/Krell 2016: 479) zum Thema Bildung, Feminismus und Ökologie entstanden. Außerdem wurden Passagen aus dem Gesellschaftsvertrag der Demokratischen Selbstverwaltung der Region Nord und Ostsyrien (2023) analysiert, welcher als Material zur (Selbst-)Repräsentation der kurdischen Freiheitsbewegung aufgefasst wird. Eine erste Sichtung resp. Aufbereitung der erhobenen Daten verwies darauf, dass zahlreiche Themen und Aspekte im Kontext Schule in Verbindung mit demokratischen Bestrebungen stehen. Die Daten von Hevjindar D. und Vara Y. zeigen, dass im Bildungswesen der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien ein thematischer Fokus auf den Problematiken in Kriegszeiten und der Abkehr von der islamistischen Ideologie und der Ideologie des Baath-Regimes liegt. Aus den Daten geht eine Hinwendung im Bildungswesen zu demokratischen Werten sowie eine Förderung von muttersprachlichem Unterricht und sprachlicher Vielfalt im schulischen Umfeld hervor. Deshalb wurde die forschungsleitende Frage, im Sinne des Postulats der Offenheit, modifiziert (Lamnek/Krell 2016: 480). Vor der ersten Datenerhebung lag der Fokus auf den Themen Bildung, Feminismus und Ökologie im Kontext Schule der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien, nach der ersten Beschäftigung mit den Daten kam es zu einer Fokussierung auf die

forschungsleitenden Themen: Demokratie, Sprache, Mehrsprachigkeit und Nationalismus im Kontext von Schule der Demokratischen Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien. Darauf wird später noch näher eingegangen.

7.4. Datendokumentation

Um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit als Gütekriterium qualitativer Forschung zu berücksichtigen (Steinke 2000: 319 u. 324ff; Lamnek/Krell 2016: 37, 145 u. 175; Kuckartz/Rädiker 2022: 258; Mayring 2022: 120), wird zur Dokumentation im Folgenden ausführlich auf die Entstehung und den Ablauf des Forschungsprozesses der vorliegenden Arbeit eingegangen.

7.4.1. Forschungsprozess

Eine erste, spontane Annäherung an das Forschungsfeld erfolgte 2019 in der Brunnenpassage in Wien. Im Rahmen eines Vortrags der feministischen Kampagne *Gemeinsam Kämpfen*³⁵ wurde von einer dreimonatigen Reise „durch Rojava“ berichtet, auf deren Grundlage das Buch des Herausgeber_innenkollektivs des Andrea Wolf Instituts (HAWI) (2020) *WIR WISSEN WAS WIR WOLLEN Frauenrevolution in Nord- und Ostsyrien* geschrieben wurde.

Schon zuvor verbunden mit den Ideen der Frauenbewegung, wollten wir von den Frauen vor Ort lernen, was es bedeutet in einer Revolution zu leben und ein neues gesellschaftliches Miteinander aufzubauen. Unsere Delegation eint die Suche nach einem freien Leben für Alle. Auch wenn uns in Zeiten des allgemeinen Rechtsrucks, der ökologischen Krise und den weltweiten kriegerischen Auseinandersetzungen ein befreites Leben oft fern erscheint, gibt es Orte, [sic!] wie die selbstverwaltete Region in Nord- und Ostsyrien, an denen Alternativen zu Kapitalismus, Nationalstaat und Patriarchat aufgebaut werden. (HAWI 2020: 15)

Im Zitat wird auf eine Vielzahl von Themen eingegangen: auf die Frauenbewegung, die Revolution in Nord- und Ostsyrien, den Wunsch nach Freiheit, die Revolution in Rojava als Möglichkeit einer alternativen Lebensweise, es werden multiple Krisen angesprochen, die in einen Zusammenhang mit Kapitalismus, Nationalstaatlichkeit und dem Patriarchat gebracht werden. Die Begriffe, Konzepte und Theorien, die sich innerhalb dieses Zitats wiederfinden,

³⁵ *Gemeinsam Kämpfen* ist eine feministische Organisation für demokratische Autonomie und Selbstbestimmung. Weitere Informationen dazu unter: https://gemeinsam-kaempfen.de/?page_id=31

veranschaulichen die Komplexität, die der Analyse der gesellschaftlichen Verhältnisse in Nord- und Ostsyrien zugrunde liegt. Die ersten Auseinandersetzungen mit der kurdischen Freiheitsbewegung ließen eine radikale Kritik an gegebenen Macht- und Herrschaftsverhältnissen vermuten, durch welche versucht wird, eben diese zu überwinden. Durch die Fülle an Themen gestaltete sich eine anfängliche Annäherung an das Forschungsfeld als eine breite Recherche, die sich als wissenschaftliche sowie informelle Auseinandersetzung mit der Revolution in Nord- und Ostsyrien beschreiben lässt. An Vorwissen anknüpfend, bildete sich, auf Grundlage des Bildungsbegriffs der Kritischen Theorie (Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Wolfgang Klafki, Erich Ribolits, Daniela Holzer) ein erster Arbeitstitel heraus: *Prozess der Demokratisierung von Bildung in der nord-ostsyrischen Region Rojava*.

Ein empirischer Zugang zum Feld gestaltete sich schwierig. Da das Gebiet in Nord-Ostsyrien ein Kriegsgebiet ist und eine Reisewarnung gilt (BMEIA 2024 [online]), wäre es nicht ohne schwerwiegende Bedenken möglich gewesen, in die selbstverwalteten Gebiete Nord-Ostsyriens zu reisen. Einige Versuche der Kontaktaufnahme nach Nord- und Ostsyrien, zu den wenigen Personen, die wissenschaftliche Arbeiten zu der Thematik Bildung in Rojava resp. der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien herausgebracht hatten oder Reiseberichte geschrieben hatten, wie das Herausgeber_nnenkollektiv des Andrea Wolf Instituts, blieben erfolglos. Schließlich konnte ein Kontakt nach Deutschland zu Susanne C.³⁶, einer der Forschungsteilnehmenden, hergestellt werden, die 2018 bei einer Bildungsdelegation nach Nord- und Ostsyrien teilgenommen hatte. In einem ersten Interview erzählte Susanne C. rückblickend von der Reise nach Nord- und Ostsyrien und schilderte ihre Sicht auf Erlebtes und Berichtetes (Lamnek/Krell 2016: 478). Parallel dazu wurde sich mit Schriften von Abdullah Öcalan und dem 2016 ratifizierten Gesellschaftsvertrag der heutigen Demokratischen Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien, damals Demokratischen Föderation Nordsyrien auseinandergesetzt (siehe dazu: VVDFN 2016). Diese Phase kann als unsystematische Exploration des Forschungsfelds beschrieben werden, um eine Vorstellung von der Bildungssituation in der Selbstverwaltung von Nord- und Ostsyrien zu bekommen.

Es kam zu einer Schwerpunktsetzung in der Forschung, mit Konzentration auf die Prinzipien des Gesellschaftsvertrags, die in Artikel 2 festgehalten sind: „Die Demokratische Föderation Nordsyrien übernimmt die Prinzipien von Ökologie, Demokratie und der Freiheit der

³⁶ Dieser sowie alle Namen der Teilnehmenden an der Forschung sind Pseudonyme (siehe Tabelle 2).

Frauen.“ (VVDFN 2016: 4) Die Beschäftigung mit ökofeministischen Theorien führte zu einer Auseinandersetzung mit der Demokratisierung des Bildungssystems in Nord- und Ostsyrien in Verbindung zum Ökofeminismus. Dies war, bezogen auf das obige Zitat des HAWI, von Interesse, da die ökologische Krise einen wesentlichen Faktor im öffentlichen Diskurs um den Klimawandel einnimmt. Die gesellschaftliche Relevanz des Themas, die sich in internationalen Bildungsmaßnahmen (siehe dazu: UNESCO 2023) ausdrückt, ergab eine Hinwendung zur Frage, *inwiefern eine ökologische und feministische Perspektive auf Bildung den Demokratisierungsprozess in der Autonomen Administration Nord- und Ostsyrien beeinflusst.*

Der theoretische Diskurs zu Konzepten einer Gesellschaft mit den Prinzipien Ökologie, Feminismus und Demokratie (siehe dazu: Öcalan 2019a; Internationalist Commune of Rojava 2018; Eaubonne 1977; Grewe-Volpp 2015; Holland-Cunz 2014; Merchant 1980; Shiva 1988) beeinflusste zum einen die erste Durchsicht des Interviews mit Susanne C. und zum anderen die Erstellung zweier Leitfrageninterviews, ein Fragebogen für das Arbeitsfeld im Bildungswesen und ein Fragebogen für Lehrer*innen (siehe Anhang 1 und Anhang 2). Diese Interviews wurden nach Nord-Ostsyrien übermittelt. Zudem wurde ein weiteres problemzentriert-autobiographisches Interview mit Shevin Z. geführt. Shevin Z. ist 23 und studiert im vierten Semester Soziale Arbeit an der Universität Bremen in Deutschland. Als Shevin Z. zwei Jahre alt war, zog sie mit ihrer Familie von der Region Nord-Ostsyrien nach Bremen. Zur Region und der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien herrscht weiterhin ein persönlicher Bezug, da dort Familienangehörige leben. Mit Fokus auf den biographischen Hintergrund der Befragten gab das Interview einen allgemeinen Einblick in das Forschungsfeld.

Über den Kontakt mit Susanne C. kam eine Vernetzung mit einer Arbeitsgruppe zustande, in der eine Auseinandersetzung mit der Thematik Bildung in der Selbstverwaltung von Nord- und Ostsyrien stattfand. Dadurch gestaltete sich eine Kommunikation und Interaktion (Lamnek/Krell 2016: 477) mit Personen aus verschiedenen theoretischen Denkrichtungen und pädagogischen Praxisfeldern zur Thematik. Außerdem wurde durch das Besuchen von öffentlichen Online-Bildungsveranstaltungen mit Vortragenden aus dem Bildungswesen der Selbstverwaltung von Nord- und Ostsyrien (z.B. Veranstaltungen der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)) und durch die Teilnahme an nicht-öffentlichen Online-Gesprächsrunden mit Personen, die im Bildungswesen der Selbstverwaltung von Nord- und Ostsyrien tätig sind, ein genauerer Einblick in das empirische Feld (Lamnek/Krell 2016: 496) und damit in die soziale Wirklichkeit der dort handelnden Personen (Lamnek/Krell 2016: 477) ermöglicht. Jedoch handelte es sich dabei nicht um dokumentierte teilnehmende Beobachtungen. Diese

Auseinandersetzung diene der Erweiterung des Verständnisses im Kontext der Forschung. In einer der Online-Bildungsveranstaltungen entstand ein Video von zwei Vertreterinnen des Bildungswesens der Selbstverwaltung von Nord- und Ostsyrien, welches für die vorliegende Arbeit zur Verfügung gestellt wurde.

In diesem Prozess kristallisierte sich zunehmend heraus, dass Demokratie und Sprache bzw. Vielsprachigkeit zentrale Themen für die Etablierung eines neuen, sich von den Ideologien der vorherigen Baath-Regierung und der Ideologie des sog. Islamischen Staats abgrenzenden Bildungsdenkens sind. In diesem Zuge kam es zu der Erkenntnis, dass Ökologie und Feminismus zwar eine Rolle im gesellschaftlichen Aufbau spielen und auch im Zusammenhang mit dem demokratischen Bildungswesen in Nord- und Ostsyrien erwähnt wurden, jedoch weit weniger als beispielsweise muttersprachlicher Unterricht sowie das vorherige Sprech- und Sprachverbot des Kurdischen thematisiert wurden.

Drei Monate nach der Übermittlung der Leitfrageninterviews nach Nord- und Ostsyrien lagen die Antworten auf Arabisch vor und nach mehreren Wochen eine Laienübersetzung auf Deutsch. Eine erste Durchsicht der Interviews aus Nord- und Ostsyrien zeigte, dass die gestellten Fragen zu Ökologie und Feminismus beantwortet wurden und die Themen ökologische Erziehung und Geschlechtergleichstellung und eine feministische Haltung im Kontext Schule in den Interviews eine Rolle spielen. Es ging jedoch vor allem um die Darstellung eines demokratischen Verständnisses von Bildung und Demokratisierungsprozessen im Bildungswesen, wie Schülerinnen auf ein demokratisches Leben vorbereitet werden sollen, um die Vermittlung von Respekt und Kommunikation, um die Relevanz des muttersprachlichen Unterrichts und der sprachlichen Vielfalt. Themen, nach denen nicht explizit gefragt wurde.

Zunehmend vertiefte sich die Erkenntnis, dass im Sinne des Prinzips der Offenheit und zur Vermeidung einer „informationsreduzierenden Selektion“ (Lamnek/Krell 2016: 33) eine neue Themenausrichtung zur Erforschung des Materials sinnvoll zu sein schien. So kam es zur Neuformulierung der Forschungsfrage: *Wie hängt die Etablierung eines mehrsprachigen Bildungswesens mit den Demokratisierungsprozessen der Selbstverwaltung Nord-Ostsyriens zusammen?*

7.4.2. Forschungsethik

Die Forschungsethik bildet für die sozialwissenschaftliche Forschung einen rechtlichen und ethischen Rahmen (Döschner/Tausendpfund 2022: 357). Zum einen gilt es, die Rolle

während des Forschungsprozesses sowie das Forschungshandeln zu reflektieren, damit beispielsweise Vorannahmen nicht unbedacht auf die Forschung Einfluss nehmen (Döschner/Tausendpfund 2022: 358 u. 372). Diese Art der Reflexion erfolgte während des Forschungsprozesses fortwährend und spiegelt sich auch im vorangegangenen Kapitel wider. Zum anderen sollten nach bestem Wissen und Gewissen alle Beteiligten an der Forschung vor Schaden geschützt werden (Döschner/Tausendpfund 2022: 369ff). In der vorliegenden Arbeit wurde auf die Einhaltung relevanter forschungsethischer Standards geachtet, um den Teilnehmenden an der Forschung entsprechenden Schutz zu gewähren (Schweda/Drepper 2024: 296ff), worauf die Teilnehmenden der Forschung mündlich oder schriftlich (siehe Anhang 3) hingewiesen wurden. Um einen grundlegenden Datenschutz zu gewährleisten (Schweda/Drepper 2024: 296ff), wurden die erhobenen Daten auf verschlüsselten Endgeräten verwahrt, es wurde die Möglichkeit der verschlüsselten Kommunikation zur Verfügung gestellt (siehe Anhang 3) und die mündlich geführten Interviews fanden online über eine verschlüsselte Transportverbindung statt. Die Forschungsteilnehmenden wurden über die Verwendung ihrer Daten in Kenntnis gesetzt (ebd.). Dementsprechend wurde den Leitfadeninterviews eine *Anleitung zur Fragenbeantwortung* (siehe Anhang 3) beigefügt bzw. im Vorfeld der mündlich geführten Interviews entsprechend Zeit eingeräumt, um die Teilnehmenden der Forschung über das Forschungsvorhaben zu informieren (Schweda/Drepper 2024: 298). Wenn es aufgrund bestehender Sprachbarrieren keinen direkten Kontakt zu den Teilnehmer*innen gab, wurden die Kontaktpersonen instruiert, die Forschungsteilnehmenden zu informieren. Weiters wurden sämtliche personenbezogenen Daten sowie Informationen über Orte, Institutionen etc. anonymisiert und in der vorliegenden Arbeit ausschließlich Pseudonyme verwendet (Schweda/Drepper 2024: 302f). Von allen Forschungsteilnehmer*innen wurden Einverständniserklärungen eingeholt und es wurde die Möglichkeit gegeben, die Teilnahme zurückzuziehen (siehe Anhang 4 und Anhang 5) (Schweda/Drepper 2024: 296).

7.4.3. Interviews

Das Interview kann beschrieben werden als „ein planmäßiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung, bei dem die Versuchsperson durch eine Reihe gezielter Fragen oder mitgeteilter Stimuli zu verbalen Informationen veranlaßt werden soll“ (Scheuch 1967, zit. n. Lamnek/Krell 2016: 314). Die für die vorliegende Arbeit verwendeten Interviews wurden sowohl mündlich als auch schriftlich geführt. Das mündlich geführte Interview gilt in der qualitativen

Forschung als eine der zentralen Methoden, um Einblick in ein Forschungsfeld zu bekommen (Lamnek/Krell 2016: 313). Jedoch sind ebenso schriftliche Interviews, wenn im Allgemeinen zwar weniger präsent, in der qualitativen Sozialforschung vertreten (Schiek 2014: 381f).

7.4.3.1. Mündlich geführte Interviews

Bei den für die Forschung mündlich durchgeführten Interviews geht es darum, dass die interviewende Person neue Erkenntnisse erlangt, welche über die Erzählung angeregt werden (Lamnek/Krell 2016: 315f). Für die Forschung wurden zwei narrativ-episodische Interviews (siehe dazu: Flick 2011; Hug/Poscheschnik 2020) und ein problemzentriert-autobiographisches Interview (siehe dazu: Hug/Poscheschnik 2020; Lamnek/Krell 2016) geführt. Es handelt sich dabei um teilstrukturierte Interviews, die durch vorab festgelegte Themenbereiche und Fragen basierend auf dem anfänglichen Forschungsinteresse geführt wurden (Hug/Poscheschnik 2020: 127). Um den subjektiven und freien Erzählfluss nicht zu unterbrechen (Hug/Poscheschnik 2020: 128), wurden vorab festgelegte Themen erst dann von der Interviewerin angesprochen, wenn diese in den Erzählungen der Befragten keine oder nur kurz Erwähnung fanden. Die mündlich geführten Interviews wurden per Videocall, mittels einer verschlüsselten Transportverbindung (Jitsi Meet) geführt. Dies ermöglichte ein virtuelles Face-to-Face-Interview mit vergleichsweise geringem Aufwand³⁷ (Lamnek/Krell 2016: 328). Der Ton wurde mit einem externen Aufnahmegerät aufgezeichnet. Die Tonaufnahmen dienen zur Dokumentation, wodurch viele Vorteile gegeben sind: Beispielsweise ermöglicht es eine (schriftliche) Reproduktion des Gesagten und es ist ein präziser Bezug auf die Daten möglich (Lamnek/Krell 2016: 371). Zur Datenvorbereitung wurden die Interviews transkribiert. Dafür wurde das Transkriptionssystem von Kallmeyer und Schütze (siehe dazu: Mayring 2002) verwendet (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Geringfügig adaptierte Transkriptionsregeln nach Kallmeyer und Schütze (Mayring 2002: 92)

(,)	= ganz kurzes Absetzen einer Äußerung
..	= kurze Pause
...	= mittlere Pause

³⁷ Für eine Auseinandersetzung zum Thema Videotechnologien in der qualitativen Forschung siehe dazu: Villiers, Farooq und Matteo (2022).

(Pause)	= lange Pause
mhm	= Pausenfüller, Rezeptionssignal, zweigipflig
(.)	= Senken der Stimme
(-)	= Stimme in der Schwebe
(')	= Heben der Stimme
(?)	= Frageintonation
(h)	= Formulierungshemmung, Drucksen
(k)	= markierte Korrektur (Hervorheben der endgültigen Version, insbesondere bei Mehrfachkorrektur)
<u>sicher</u>	= auffällige Betonung
s i c h e r	= gedehnt
(Lachen)	= Charakterisierung von nichtsprachlichen (geht raus) Vorgängen bzw. Sprechweise, Tonfall; (schnell) die Charakterisierung steht vor den entsprechenden Stellen und gilt bis zum Äußerungsende, bis zu einer neuen Charakterisierung oder bis +
&	= auffällig schneller Anschluss
(. .), (...)	= unverständlich
(Kommt es?)	= nicht mehr genau verständlich, vermuteter Wortlaut
A: [aber da kam ich nicht weiter] B: [ich möchte doch sagen]	= gleichzeitiges Sprechen, u. U. mit genauer Kennzeichnung des Einsetzens

7.4.3.2. Schriftlich geführte Leitfadeninterviews

Die Interviewsituationen unterscheiden sich zwischen mündlich und schriftlich geführten Interviews dahingehend, dass bei einem mündlich geführten Interview die Forscher*innen als Vermittler*innen fungieren (können) (Lamnek/Krell 2016: 325), während bei einem schriftlichen Interview die Kommunikation zwischen Befragten und Interviewenden stark eingeschränkt ist (Schiek 2014: 380f). Schriftliche Interviews sind von einer verzögerten Interaktion

und während der Textproduktion von abwesenden Interaktionspartner*innen geprägt (Schiek 2014: 381). Diese Interaktionen prägte die Interviewsituation der schriftlich geführten Interviews. Hier wird eine starke Limitation der Forschung deutlich, da kein Nachfragen möglich ist. Aufgrund des Kriegszustands in Nord-Ostsyrien stellten schriftliche Leitfadeninterviews (siehe Anhang 1 und Anhang 2) eine gute Möglichkeit dar, Informationen von der „sonst schwer erreichbare[n] Untersuchungsgruppe“ (Schiek 2014: 182) zu erhalten. Auch aufgrund gegebener Sprachbarriere wurde entschieden, das Instrument der Schriftsprache zu nutzen, da die Organisation einer arabischsprachigen Simultanübersetzung aufgrund finanzieller und personeller Ressourcen schwierig war. Die vorliegende Übersetzung des schriftlichen Interviews ist in Gänze eine Laienübersetzung vom Deutschen ins Arabische et vice versa. Vor der Weitergabe zur Übersetzung wurden personenbezogene Daten geschwärzt (Kuckartz/Rädiker 2022: 204f).

7.4.4. Video

Für die vorliegende Forschung steht ein Video zur Verfügung, das im Rahmen eines Online-Vortrags entstand. Das Video stellt eine fixierte und reproduzierbare Form der Kommunikation dar, welches sich für eine Analyse mittels qualitativer Inhaltsanalyse eignet (Lamnek/Krell 2016: 451). Das Video zeigt zwei Redebeiträge zweier Vertreterinnen des Bildungswesens der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien. Zur Datenvorbereitung für die qualitative Inhaltsanalyse wurden die Redebeiträge in einen interpunktierten Text umgewandelt. Es wurde auf eine Transkription mit einer Verschriftlichung von sinngebenden Äußerungen etc. verzichtet, da es sich um je einen Online-Redebeitrag handelt, in dem mit starrem Blick in die Kamera gesprochen wird und es sich um die Abschrift der Simultanübersetzung handeln würde, bei der Wort und Ausdruck nicht immer zusammengehören, weshalb eine Interpretation von Gesichtsausdruck passend zum Gesagten kaum möglich ist.

7.4.5. Der Gesellschaftsvertrag der Demokratischen Selbstverwaltung der Region Nord- und Ostsyrien (2023)

Der Gesellschaftsvertrag der Demokratischen Selbstverwaltung der Region Nord und Ostsyrien (2023) stellt ein offizielles Dokument der Selbstverwaltung dar. Er ist eine überarbeitete Version des Gesellschaftsvertrags von 2016 und wurde am 12. Dezember 2023 ratifiziert. In

einer Präambel und 134 Artikel wird beschrieben, wie das Zusammenleben in der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien geregelt wird. Es wird auf die demokratiepolitischen Prozesse eingegangen, die dem Konzept des demokratischen Konföderalismus folgen und dahingehend die rätendemokratische Organisation dargelegt. Der Gesellschaftsvertrag (2023) ermöglicht es, einen Überblick über die demokratiepolitischen Prozesse in Nord- und Ostsyrien für die Forschung zu bekommen. Der Gesellschaftsvertrag (2023) legt die Visionen dar, die es in der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien umzusetzen gilt.

8. Einstieg in die Analyse

Die empirischen Daten wurden zwischen Juni 2021 und Mai 2022 erhoben. Nach der Datenverarbeitung erfolgte eine Anonymisierung des gesamten Datenmaterials (Kuckartz/Rädiker 2022: 204f) zur Unkenntlichmachung von Orten, Organisationen etc. sowie der Personen (siehe Tabelle 2). Für die Fallzusammenfassungen (Case Summaries) wurde eine Pseudonymisierung vorgenommen, damit die Person hinter dem jeweiligen Fall sichtbar bleibt (Kuckartz/Rädiker 2022: 205).

Tabelle 2: Tabellarische Kurzdarstellung der Forschungsteilnehmenden

Name (pseudonymisiert)	beruflicher Hintergrund	Lebensmittelpunkt	Erhebungszeitraum
Susanne C.	pensionierte Lehrerin	Deutschland	24.06.2021 1. Interview 16.05.2022 2. Interview
Shevin Z.	Studentin (Soziale Arbeit)	Deutschland	29.04.2022
Aynur U.	Englischlehrerin	Nord-Ostsyrien	März 2021
Demhat R.	Lehrer, zum Zeitpunkt der Erhebung im Ausschuss für Bildungsforschung der Bildungskommission Nord- und Ostsyrien tätig	Nord-Ostsyrien	März 2021
Hevjindar D.	Vertreterin eines Bildungsrats	Nord-Ostsyrien	Anfang Mai 2022
Vara Y.	Vertreterin eines Bildungsrats	Nord-Ostsyrien	Anfang Mai 2022

Kuckartz und Rädiker (2022) argumentieren, dass die Forscher*innen als handelnde Subjekte während der gesamten Forschung im Analyseprozess sind, Daten bewerten, mit Vorwissen verbinden, an theoretische Recherchen anknüpfen etc. (Kuckartz/Rädiker 2022: 208). Dieser Prozess, in welchem Ideen, Kommentare usw. entstehen, wird in schriftlicher Form beispielsweise in einem Forschungstagebuch festgehalten. Ein solches Tagebuch wurde während des gesamten Datenerhebungsprozesse sowie während der Theorierecherche handschriftlich geführt und sowohl für den (Wieder-)Einstieg ins Material, im Sinne einer initiierenden Textarbeit, als auch für spätere Analysen herangezogen (Kuckartz/Rädiker 2022: 119f). Dies ermöglichte es, an Ideen und Anmerkungen anzuknüpfen und sich über bestehendes Vorwissen bewusst zu werden (ebd.).

Für die initiiierende Textarbeit wurden die empirischen Daten herangezogen und jeder „Fall“ einzeln betrachtet (Kuckartz/Rädiker 2022: 119ff), das Material wurde markiert und das Forschungstagebuch um Gedanken und Vermutungen erweitert, z.B. wurden wiederkehrende Begriffe und wichtige Themen notiert und einprägsame Textstellen herausgeschrieben. Wie im Kapitel zum Forschungsprozess bereits erläutert, kam es nach einer ersten eingehenden Befassung mit den empirischen Daten resp. der initiiierenden Textarbeit zur Neuformulierung der Forschungsfrage und daraufhin zur theoretischen und historischen Befassung mit Nationalismus, Sprache und Sprachpolitik im Nahen Osten. Daraufhin wurden die Case Summaries formuliert und relevante Merkmale der „Fälle“ festgehalten (Kuckartz/Rädiker 2022: 124). Während dieses Prozesses wurden zudem Unterfragen formuliert, welche die Forschungsfrage gewinnbringend ergänzen und zentrale Muster im Datenmaterial widerspiegeln:

Unterfrage 1: Inwiefern trägt die Einführung eines muttersprachlichen Unterrichts in den Schulen der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien zu Demokratisierungsprozessen bei und welche Rolle spielt dabei die Achtung der regionalen Sprachenvielfalt?

Unterfrage 2: Inwiefern trägt die Etablierung eines mehrsprachigen Bildungssystems in Nord- und Ostsyrien dazu bei, nationalstaatliche Ideologien zu überwinden?

8.1. Case Summaries der mündlich geführten Interviews mit Susanne C. und Shevin Z.

Entstehungskontext (Kuckartz/Rädiker 2022: 119) zur Befragung von Susanne C.: Die Themenfestlegung für das teilstrukturierte narrativ-episodische Interview basierte auf einem Vorwissen, das sich auf Grundlage von Theorie-Lektüre, tagesaktuellen und interessensspezifischen Nachrichten und Berichten, themenspezifischen Vorträgen etc. gebildet hatte. Das erste narrativ-episodische Interview mit Susanne C. und das problemzentriert-autobiographische Interview mit Shevin Z. dienten dazu, einen Einblick in das Forschungsfeld zu bekommen sowie zur Aneignung und Erweiterung von Kontextwissen, entsprechend einem hermeneutischen Erkenntnisprozess (siehe dazu: Kuckartz/Rädiker 2022; Lamnek/Krell 2016). Das zweite narrativ-episodische Interview mit Susanne C. wurde ein knappes Jahr nach dem ersten und von Seite der Interviewerin mit der forschungsleitenden Perspektive zu den Themen Demokratie, Nationalismus, Sprache und Mehrsprachigkeit geführt. Der Kontakt zu Susanne C. kam über

eine Teilnahme an einer Onlineveranstaltung zum Thema Rojava zustande, woraufhin ein anfänglicher E-Mailaustausch und im Weiteren die Teilnahme an der Forschung erfolgte. Im Rahmen der Arbeitsgruppe zur Thematik Bildung in der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien kam es zur Begegnung mit und schließlich zur Interviewanfrage an Shevin Z.

8.1.1. Case Summary von Susanne C., 1. Interview

Susanne C. ist pensionierte Lehrerin und Mitglied in der Bildungsgewerkschaft in Deutschland (GEW). Während ihrer Zeit als Lehrerin erfuhr sie durch kurdische Schüler*innen von Angriffen des sog. Islamischen Staats in den nord- und ostsyrischen Gebieten. Durch diese Betroffenheit entstand eine Solidaritätsgemeinschaft, die sich in Deutschland für Geflüchtete der Region Nord- und Ostsyrien einsetzte. In diesem Zuge beschäftigte Susanne C. sich auch inhaltlich mit den gesellschaftlichen Konzepten der Selbstverwaltung in Nord-Ostsyrien. Es wurden Kontakte zur heutigen Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien geknüpft und es entstand ein partnerschaftlicher Austausch mit den Lehrkräften. 2018 reiste Susanne C. im Rahmen einer Bildungsdelegation nach Nord- und Ostsyrien.

Auf der Reise erfuhr Susanne C. mehr über die Situation vor Ort, die Grundlagen des Bildungs- und Erziehungssystems. Es kam zu Gesprächen mit Vertreter*innen der Bildungsräte, Schulleitungen und Lehrer*innen. Susanne C. erklärt im Interview, dass der Hintergrund für die bildungspolitische Arbeit in Nord- und Ostsyrien die Erfahrungen der langen Unterdrückung der kurdischen Bevölkerung ist. Das Bildungswesen der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien ist auf Grundlage der kurdischen Geschichte entstanden, die von Diskriminierung geprägt ist. Susanne C. berichtet, dass es verboten war, Kurdisch zu sprechen, Sprachunterricht konnte nur im Geheimen, v.a. mündlich vermittelt, stattfinden, in kurdischen Gebieten wurde wirtschaftliche Isolation und Abhängigkeit erzeugt.

Susanne C. legt den Aufbau des Bildungswesens und das ihm zugrundeliegende System von Organisationen und Institutionen dar. Sie hebt hervor, dass Entscheidungen gemeinschaftlich, nicht von fernen Behörden getroffen werden. Dies gilt als wichtiger Teil der Demokratisierung der Gesellschaft und des Bildungswesens; denn es soll die Möglichkeit geben, sich demokratiepolitisch einzubringen. Auch Schüler*innen werden die Motivation zur Mitgestaltung, politischer Teilhabe und einer gemeinsamen Verantwortung vermittelt. Susanne C. berichtet von den Grundgedanken des Bildungswesens: Die Achtung der verschiedenen Sprachen und Kulturen als Grundlage für den Aufbau einer aufgeschlossenen, multikulturellen

Gesellschaft und eine schulische Vermittlung für ein Verständnis der bestehenden regionalen Vielfalt.

Für die Schule haben sich organisatorische, didaktische und pädagogische Prinzipien gebildet, um die Grundgedanken des Bildungswesens umzusetzen: Schüler*innen werden in ihrer Familiensprache unterrichtet, das demokratische Gesellschaftsprinzip soll sich im Beziehungsverhältnis der Lehr-Lern-Beziehung widerspiegeln, z.B. durch ein persönliches und menschliches Verhältnis zwischen den Lehrer*innen und Schüler*innen und eine Abwendung von einer autoritären Erziehung. Im Sinne des Prinzips der Angstfreiheit ist ein Ziel, Diskriminierungen, Hierarchisierung und Gewalt abzuschaffen. Alte Unterrichtsmaterialien konnten nicht verwendet werden, da diese nicht mit den Erziehungs- und Bildungszielen der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien übereinstimmten, z.B. aufgrund nationalistisch geprägter Materialien. Lehrer*innen aus Nord- und Ostsyrien berichteten, dass die Schulgebäude während der Zeit des sog. Islamischen Staats häufig als zentrales Quartier dienten. In Kobanê wurden nach einem Massaker im Schulgebäude Leichen aufbewahrt. So dauerte es einige Zeit, bis Familien nach diesen traumatischen Geschehnissen ihre Kinder wieder in die Gebäude ließen. Wichtig ist daher die Zusammenarbeit mit den Eltern, bei der es darum geht, den Familien das Gefühl von Sicherheit und Gemeinschaft zu vermitteln.

Susanne C. meint, aus den Gesprächen herausgehört zu haben, dass die Menschen aufgrund von Verbundenheit mit der Region eigentlich nicht weg möchten. Allerdings veranlassen äußere Bedingungen zum Wegziehen. Bezogen auf die Schule ist die Nichtanerkennung des Schulsystems der Selbstverwaltung in Nord- und Ostsyrien ein zentrales Thema; denn mit einem Schulabschluss von Nord- und Ostsyrien ist in den meisten Ländern ein Studium an einer Universität nicht möglich. Zwar werden in der Selbstverwaltung auch Universitäten gegründet, aber das Problem des nicht anerkannten Abschlusses in anderen Ländern bleibt.

Der Traum und die Hoffnung der Menschen, mit denen Susanne C. gesprochen hat, ist es, dass das Konzept der Demokratischen Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien das Denken um territoriale Machtgewinnung beenden kann. Durch Eigenverantwortung, Selbstverwaltung und Selbstermächtigung soll langfristig staatliche Macht überflüssig werden. Aber die aktuelle Realität ist, dass internationale und regionale Staaten versuchen, ihre Interessen in der Region umzusetzen.

8.1.2. Case Summary von Susanne C., 2. Interview

Susanne C. erzählt, dass die Eindrücke, Erzählungen und Erfahrungen, welche sie während der Bildungsdelegation 2018 gesammelt hat, lange nachwirkten. Für Susanne C. hat sich in der Reflexion gezeigt, dass die Prinzipien des Bildungswesens mit dem gesellschaftlichen System der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien zusammenpassen; denn es kam zur Einführung von verschiedenen Amtssprachen³⁸ sowie der Einführung des Rechts, in der Muttersprache unterrichtet zu werden. Dies zeigt auf zwei Ebenen eine Hinwendung zur Gleichberechtigung bezüglich der Sprache: In der Schule wird eine sprachliche Gleichwertigkeit vermittelt, die in der Gesellschaft besteht und rechtlich festgelegt ist.

Aktuell findet regelmäßig eine Online-Vernetzung statt. Es wird seitens der Selbstverwaltung hinsichtlich des mehrsprachigen Bildungswesens von Erfolgen berichtet. So können sich Kinder in mehreren Sprachen verständigen und es wird die Gleichwertigkeit der verschiedenen Sprachen in der Schule gelebt. Gleichwertigkeit wird in der Schule auch darüber vermittelt, dass alle für die Sauberkeit der Schule verantwortlich sind, es keine Reinigungskräfte gibt. Dabei wird auch eine Selbstverantwortlichkeit gelehrt. Dies wird als pädagogische Unterrichtung verstanden, durch welche ermöglicht werden soll, hierarchisches Denken abzubauen.

Mit den Bildungsvertreter*innen der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien wird von Deutschland aus auch kooperativ gearbeitet. Neben karitativen Projekten gibt es fachlichen Austausch und die Ambitionen, diplomatische Beziehungen mit Institutionen und Organisation weltweit zu knüpfen. Es wird versucht, daran zu arbeiten, Beziehungen über den gewerkschaftlichen Kontext hinaus anzubahnen, damit die Idee einer diskriminierungsfreien Bildung, wie sie in Nord- und Ostsyrien in den Schulen umgesetzt wird, mit internationalen Organisationen besprochen werden kann. Susanne C. erklärt, dass dies eine mühsame Arbeit ist, da die Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien politisch isoliert ist und international nicht anerkannt wird. Es besteht der Wunsch, dass zwischen Universitäten sowie Berufsschulen verschiedener Länder und dem Bildungswesen der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien Kooperationen eingegangen werden und ein Austausch stattfindet.

³⁸ Im Gesellschaftsvertrag (2023) werden Arabisch, Kurdisch und Aramäisch als eingeführte Amtssprachen genannt (GDSNOS 2023: 4).

Die Region ist mit ständigen Angriffen der Türkei und des syrischen Staates konfrontiert. Das bedeutet, dass aufgrund von kriegesischen Auseinandersetzungen das Bildungssystem immer wieder mit Rückschritten zu kämpfen hat. Es kommt kontinuierlich zu wirtschaftlicher Isolation und dem Fehlen von lebensnotwendigen Gütern. Da die Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien keine offiziell anerkannte Region ist, ist sie von staatlich organisierter Hilfe meist abgeschnitten. Susanne C. wurde berichtet, dass aufgrund der weltweit bestehenden Nationalstaatlichkeit der Aufbau von Verbindungen zu staatlichen Organisationen und Institutionen im Bildungsbereich nahezu unmöglich ist. Erfolge in der Zusammenarbeit mit Deutschland gibt es jedoch bezüglich der Rückholungen von IS-Kämpfern und deren Familien aus den Gefängnissen der Region.

8.1.3. Case Summary von Shevin Z.

Bildung und Feminismus sind Themen, mit denen Shevin Z. sich beschäftigt, auch im Zusammenhang mit Nord- und Ostsyrien. Bildung ist für sie ein essenzielles und existentielles Thema; denn Bildung bzw. Wissen bedeutet für Shevin Z. Macht, um sich selbst zu ermächtigen und einen Zugang zu sich selbst und zur Umwelt zu schaffen. Bildung würde die Voraussetzung und Möglichkeit schaffen, dass Demokratie passieren kann. Durch den politischen Aktivismus der Eltern, v.a. des Vaters, hat Shevin Z. während des Aufwachsens die politischen Aspekte um die Region Nord-Ostsyrien mitbekommen und die Situation des Krieges war für sie stets präsent. Als Shevin Z. jünger war, war der politische Aktivismus der Eltern und Politik im Allgemeinen nichts Gutes, er war verknüpft mit Leid, Krieg und der Abwesenheit der Eltern. Als sie älter wurde, konnte Shevin Z. das politische Geschehen verstehen und einordnen. Es wurde zu einem Thema, das sie selbst betrifft, das ihre Entwicklung geprägt hat und bis heute prägt, z.B. ihren Sinn für Ungerechtigkeit, ihr Engagement im sozialen Bereich, dass sie gegen Nazis aktiv ist. Oft hat Shevin Z. in politischen Kontexten die Zugehörigkeit als weiblich gelesene, nicht-weiße Person gefehlt sowie die Perspektive auf das große Ganze. In diesem Zusammenhang stellte sie sich Fragen, die sie mit ihrer kurdischen Identität verbindet, z.B.: Was sind Kurd*innen? Woher kommen Kurd*innen? Warum gibt es Mächte, die Kurd*innen vernichten wollen? Was bedeutet es, in Deutschland kurdisch zu sein? Was ist Zuschreibung von außen? Was fühle ich selbst? Shevin Z. sieht in sich viele Einflüsse integriert, wie in allen Menschen, die Produkt der Umwelt, Erziehung und ihrer Biografie sind. So werden die Fragen und das transgenerationale Trauma für sie immer ein Thema sein.

Die Revolution in Nord- und Ostsyrien bedeutet für Shevin Z. einerseits Leid und Schmerz, da sie auf der Geschichte der Kurd*innen beruht, die mit Kolonialisierung, Krieg, Unterdrückung und Vernichtung zusammenhängt. Andererseits bedeutet diese Geschichte Widerstand und einen Aufbau einer neuen Gesellschaft. Es ist ein Kampf gegen verschiedene Mächte, die am Krieg in Nord- und Ostsyrien beteiligt sind, z.B. gegen die Türkei. In Nord- und Ostsyrien wird für eine Gesellschaft gekämpft, die universell anwendbar ist, ein basisdemokratisches, föderales System für alle Menschen mit unterschiedlichen Geschlechtern, Religionen, Lebensrealitäten. Es scheint wie eine Utopie, aber die Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien ist ein reales Beispiel, von dem wir lernen können. Shevin Z. wünscht sich, dass der Kampf der kurdischen Freiheitsbewegung ein gemeinsamer Kampf wird und nicht nur einer von Betroffenen. Sie erklärt, dass im geschichtlichen Rückblick viele Kämpfe geführt wurden und es daraus gute Entwicklungen gab, deshalb wolle sie nicht begrenzt denken und daran glauben und hoffen, dass über Generationen die Ziele der kurdischen Freiheitsbewegung erreicht werden können. Es gibt Stimmen, die sagen, dass das ein Kampf ist, der nicht gewonnen werden kann; auch aufgrund der Unterdrückung, des Leids, des Krieges, der Zerstörung. Dem entgegnet Shevin Z., dass es gilt, die Vorstellungen und die Träume nicht zu verlieren, denn daraus kann sehr viel gewonnen werden, doch im Krieg sind alle Verlierer*innen.

8.2. Case Summaries der Leitfadeninterviews mit Aynur U. und Demhat R.

Entstehungskontext (Kuckartz/Rädiker 2022: 119) zur Befragung von Aynur U. und Demhat R.: Über einen Kontakt in der kurdischsprachigen Community in Wien kam es zu einem Informationsaustausch mit Aynur U. und Demhat R., die im Bildungswesen der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien tätig und nach eigenen Angaben Lehrer*innen sind. Sie waren bereit, die Leitfrageninterviews (siehe Anhang 1 und Anhang 2) schriftlich zu beantworten.

8.2.1. Case Summary von Aynur U.

Aynur U. arbeitet in einer Schule der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien als Englischlehrerin in der Sekundarstufe. Im Interview wird die Selbstverwaltung als ein demokratisches System beschrieben, in dem an Pluralismus und Vielfalt geglaubt und Gleichberechtigung, Gerechtigkeit, Freiheit und Weltfrieden zentral für das gesellschaftliche Zusammenleben sind. Aufgrund dieses demokratischen Rahmens gelten auch die verschiedenen Sprachen der Region

als gleichwertig. Für die Schule bedeutet dies, dass Schüler*innen Unterricht in ihrer Muttersprache erhalten. Ab der vierten Klasse wird zudem eine weitere Sprache der Region gelehrt und ab der fünften Klasse lernen die Schüler*innen eine Fremdsprache.

Aynur U. gibt durch ihre Erzählungen einen Einblick in das Bildungssystem. Das Bildungswesen bildet eine Gemeinschaft, die aus Lehrer*innen, Schüler*innen, Eltern und Verwaltungsangestellten besteht. Die Zusammenarbeit innerhalb der Schulgemeinschaft sowie mit Ämtern und Ausschüssen beschreibt sie als kollektive und partizipatorische Arbeit.

Für Aynur U. ist ein wichtiges Bildungsziel in einem demokratischen System, die Werte der Zusammenarbeit und die Kommunikationsfähigkeit zwischen den Schüler*innen untereinander sowie zwischen Schüler*innen und Verwaltungsorganen zu fördern. Lehrer*innen sind, erklärt Aynur U., für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen verantwortlich, es gilt ihnen gegenseitigen Respekt und Akzeptanz zu lehren, um Gleichberechtigung zwischen den Individuen zu erreichen. Bildung bedeutet für sie, Schüler*innen zu Selbstständigkeit, Verantwortung und Entscheidungsfähigkeit zu erziehen und zu vermitteln, die Meinung anderer zu respektieren. Die Aufgabe von Lehrer*innen ist es, eine gute Atmosphäre für Bildungsprozesse zu schaffen und moderne Lehr- und Bewertungsmethoden anzuwenden. Aynur U. geht es darum, die demokratische Kultur zu verbreiten und sieht als Lehrerin ihre Aufgabe darin, den Kindern beizubringen, was eine Demokratisierung der Bildung bedeutet.

8.2.2. Case Summary von Demhat R.

Demhat R. hat Kunst und Geisteswissenschaften studiert, als Lehrer und in der Schulverwaltung gearbeitet. Zum Zeitpunkt des Interviews ist er im Ausschuss für Bildungsforschung der Bildungskommission der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien tätig. Ihm sind pädagogischer Fortschritt, wissenschaftliche Entwicklung und Innovation im Bildungswesen wichtig.

Demhat R. erzählt, dass 2014 die Selbstverwaltung gebildet wurde, um die Bevölkerung vor Terrorismus zu schützen. In jedem Bezirk, in der Stadt und Kommune wird durch faire und demokratische Wahlen eine Verwaltung gewählt. Er erklärt, dass die Erfahrungen, Demokratie zu praktizieren, noch neu und der Weg weiterhin ein langer ist. Besonders durch die jahrzehntelange Diktatur in Syrien und der Weitergabe einer vereinheitlichenden Ideologie.

Die Demokratisierung des Bildungswesens ist Teil eines politischen Konzepts der Demokratie, das alle Bereiche des Lebens umfassen soll und ein gesamtgesellschaftlicher Transformationsprozess ist. Demhat R. stellt in Grundzügen das demokratische Verwaltungssystem der

Schulen vor: Es besteht aus mehreren Ausschüssen (z.B. aus einem Ausschuss für Muttersprachen, aus einem Ausschuss des Schülerrats), es gibt Lehrer*innengewerkschaften, Schüler*innenräte, eine Frauensprecherin und einen Ko-Vorsitz, besetzt mit einem Mann und einer Frau. Demhat R. beschreibt die Zusammenarbeit innerhalb der Schulverwaltung als integrativen und partizipativen Prozess. Als Grundsätze des Bildungssystems nennt Demhat R. Demokratie, Ökologie, Freiheit der Frau, Pluralismus, kulturelle und sprachliche Vielfalt. Es geht um die Entwicklung der Persönlichkeit der Schüler*innen. Es sollen vielfältige Methoden angewandt werden, die Schüler*innen in den Mittelpunkt stellen. Im gesamten Bildungswesen gelten die Prinzipien einer demokratischen Nation. Abgelehnt werden: Autoritarismus, Rassismus, Männlichkeit³⁹ und Egoismus.

In der Vergangenheit war Schule das Instrument des syrischen Regimes, zur Verankerung von Nationalismus und Macht. Die Gesellschaft hatte im Bereich Schule kein Recht auf Mitbestimmung. Der Lehrplan verherrlichte eine einheitliche Sprache, die von vielen Teilen der Bevölkerung nicht verstanden wurde. Demhat R. erinnert sich, dass die Schule vor der Rojava-Revolution ein Ort des Schreckens war. Nach der Revolution sei die Schule zu einer liebevollen Familie geworden, in der die Schüler*innen und ihre Persönlichkeiten den integralen Bestandteil bilden. Eine gute Klassengemeinschaft ist wichtig, erklärt er, es braucht ein Verständnis von Gemeinsamkeit sowie Würdigung der Verschiedenheiten. Seit der Revolution geht es darum, auf die Praxis in einem demokratischen Leben vorbereitet zu werden. Die Vermittlung von Gleichwertigkeit und Gerechtigkeit, das Recht in der Muttersprache zu lernen, ein mehrsprachiger Lehrplan, Stärkung der Persönlichkeit durch Mitbestimmung in Schüler*innenräten sind dabei zentral. Es geht darum, Fähigkeiten der Kommunikation, der Zusammenarbeit, der Toleranz, des Dialogs, der Analyse, der Forschung, der Kritik zu erlernen – fernab von Indoktrination.

³⁹ In der Rojava-Revolution wird Männlichkeit als Herrschaft und als Ideologie kritisiert und gegen männliche Dominanz gekämpft (siehe dazu: Flach/Ayboğa/Knapp 2018a; HAWI 2020). Es gibt den kurdischen Begriff „Kuştina Zilam“, was bedeutet „den Mann töten“; wobei dies als „Projekt zur Veränderung der Männlichkeit“ (HAWI 2020: 102) versandt wird, indem patriarchale Denkmuster überwunden wird (HAWI 2020: 100ff). Für eine weitere Auseinandersetzung zum Thema Männlichkeit kann darüberhinaus Kim Poster (2023) *Männlichkeit verraten* herangezogen werden.

8.3. Case Summaries der Redebeiträge von Hevjindar D. und Vara Y.

Entstehungskontext (Kuckartz/Rädiker 2022: 119) zu den Forschungsteilnehmenden Hevjindar D. und Vara Y.: Auf dem Video sprechen zwei Vertreterinnen, die auf einer Online-Veranstaltung⁴⁰ einen der Bildungsräte der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien repräsentieren. Somit handelt es sich dabei um offizielle Repräsentationsfiguren, durch die bildungspolitische Positionen nach außen vertreten werden. Das Video entstand nicht explizit für die Forschung, sondern wurde im Nachhinein angefragt.

8.3.1. Case Summary von Hevjindar D.

Hevjindar D. berichtet von Angriffen des Islamischen Staats auf die Demokratische Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien, von denen auch das Bildungswesen betroffen ist. Schulen werden dabei gezielt angegriffen, damit Angst bei der Bevölkerung geschürt wird. Das Ziel und die Philosophie der Bildungsarbeit in Nord- und Ostsyrien ist es, islamistische Ideologien zu bekämpfen, z.B. durch Bildung. Diese Ideologie wird als Gefahr für Frieden, Freiheit und Gleichberechtigung gesehen.

Hevjindar D. äußert, es besteht der Wunsch, dass das Bildungssystem der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien, seine Philosophie und wofür es kämpft, international bekannt wird. Es braucht internationale Unterstützung von Bildungsinstitutionen, Gewerkschaften etc., um den Schwierigkeiten, mit denen die Selbstverwaltung konfrontiert ist, entgegenzutreten; denn die Ideologie des Islamischen Staats und die baath'sche Staatsideologie haben ihre Folgen. Hevjindar D. erklärt, dass Bildung eine Möglichkeit darstellt, sich von diesen Ideologien zu befreien und mit dem neuen Bildungssystem Demokratie vorangetrieben werden soll. Zwar ist die Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien ein Teil von Syrien, aber das Bildungssystem unterscheidet sich von dem im restlichen Syrien. Beim Aufbau des Bildungswesens wurden internationale Normen und Voraussetzungen eines guten und freiheitlich-demokratischen Bildungssystems beachtet. Alle Kinder sollen Zugang zur Bildung haben, woran auch im derzeitigen Kriegszustand festgehalten wird, damit die Kinder keine langen Schulpausen haben und das Recht auf Bildung gewahrt bleibt. Zudem sollen alle Kinder Bildung in ihrer Muttersprache

⁴⁰ Der Titel der Online-Veranstaltung und die Region des Bildungsrats werden aufgrund der Wahrung der Anonymität nicht näher benannt.

bekommen, in ihr geschult und unterrichtet werden. Hevjindar D. berichtet von der schulischen Situation im Krieg und den damit verbundenen Schwierigkeiten und fokussiert sich dabei darauf, wie die Situation für die Kinder ist, die beispielsweise unter den psychischen Belastungen vom Krieg leiden.

Hevjindar D. thematisiert die politische Nicht-Anerkennung der Demokratischen Selbstverwaltung der Region Nord- und Ostsyrien. Es braucht eine Anerkennung der Selbstverwaltung, damit auch das Bildungssystem anerkannt wird. Internationale Institutionen, wie UNICEF, arbeiten nur mit international anerkannten Verwaltungen. Deshalb ist eine politische Anerkennung der Region wichtig. Auch weil Bildung ein Menschenrecht ist, muss das Bildungswesen, unabhängig von politischen Interessen, anerkannt werden.

8.3.2. Case Summary von Vara Y.

Vara Y. verweist auf das Assad-Regime, dessen Ideologie es ist, dass alle Menschen – auch Kinder – sich zur gleichen Nation, Sprache, Kultur und Religion bekennen müssen. In den meisten Staaten gibt es eine (dominante) Nationalsprache, Religion, Kultur, *Ethnie*. In fast allen Staaten des Nahen Ostens besteht Nationalismus, religiöser Extremismus und Sexismus, auch in den Schulen.

In der Demokratischen Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien werden die verschiedenen Bevölkerungsteile mit ihren verschiedenen Religionen und Sprachen anerkannt. Die Vielfalt der Menschen ist ein zentraler Bestandteil des demokratischen Systems. Vara Y. gibt an, dass das Bildungssystem der Selbstverwaltung von Nord- und Ostsyrien eine neue Erfahrung für den ganzen Nahen Osten ist, z.B. wird in der Muttersprache unterrichtet und es gibt Unterrichtsfächer über die verschiedenen Kulturen und Religionen der Region. In der Schule wird Akzeptanz gelehrt, damit die Kinder lernen, sich selbst und andere zu akzeptieren und zu respektieren. Es wird herausgestrichen, dass alle Kinder gemeinsam lernen und spielen können.

Vara Y. schreibt Schule eine bedeutende Wirkung zu und gibt an, dass gut, vielfältig und demokratisch ausgebildete Kinder die Sicherheit der zukünftigen Gesellschaft sind, denn die jetzigen Kinder werden die zukünftige Gesellschaft aufbauen. Vara Y. erzählt von einer Situation, als sie eine Schule besucht hat, die sie für den gesellschaftlichen Frieden und Zusammenhalt bedeutungsvoll hält: zwei Kinder konnten jeweils in ihrer Zweitsprache vorlesen, ohne Sprachschwierigkeiten.

Vara Y. berichtet davon, dass Lehrkräfte, die vor Revolution in den Schulen tätig waren, überprüft wurden. Gegebenenfalls bekam sie eine Ausbildung an der Universität sowie Bildungsfakultäten des Bildungsrates. In den Schulen der Selbstverwaltung ist die Beziehung zwischen Lehrkräften und Kindern wichtig. Deshalb gilt es, Lehrkräfte in Pädagogik und Kinderpsychologie zu schulen. Es geht darum, den Unterricht gewaltfrei und kindergerecht zu gestalten; denn Gewalt bricht Menschen und macht sie unfrei.

Vara Y. gibt an, dass die Schulgebäude zu Regime-Zeiten wie Gefängnisse gebaut waren, die Infrastruktur vernachlässigt wurde. Angriffe des Islamischen Staats und der Türkei führten zur Zerstörung von Schulen, zu Unsicherheit. Derzeit werden Schulen renoviert und neue gebaut. Jedoch gibt es nach wie vor brutale Angriffe von der Türkei, die dazu führen, dass nicht unterrichtet werden kann. Auch der Islamische Staat greift die selbstverwalteten Gebiete immer wieder an. Dahingehend wünscht sich Vara Y. eine klare Haltung der internationalen Kräfte.

8.4. Kategorienbildung, Codierungs- und Analyseverfahren: Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

Kuckart und Rädiker (2022) zufolge ist die Bildung von Kategorien in der qualitativen Inhaltsanalyse zentral und beeinflusst den Analyseprozess signifikant (Kuckartz/Rädiker 2022: 53ff u. 90). Dabei handelt es sich in gewisser Weise um ein alltägliches Vorgehen, das für die wissenschaftliche Forschung zu einer strukturierten, präzisen und nachvollziehbaren Analyse wird, die darauf abzielt, eine Forschungsfrage zu beantworten (Kuckartz/Rädiker 2022: 63ff). Kategorien können deduktiv bzw. a priori, also „unabhängig von den empirischen Daten“ (Kuckartz/Rädiker 2022: 72) oder induktiv, also „direkt an den empirischen Daten“ (Kuckartz/Rädiker 2022: 71) oder deduktiv-induktiv gebildet werden (Kuckartz/Rädiker 2022: 71-103). Deduktive Kategorien können aus der Theorie, beispielsweise auf Grundlage des aktuellen Forschungsstands, aus dem Alltagswissen oder aus subjektiver Theorie heraus gebildet werden (Kuckartz/Rädiker 2022: 72f). Für die induktive Kategoriebildung stellen Kuckartz und Rädiker eine Guideline vor (siehe dazu: Kuckartz/Rädiker 2022: 90-93).

Die Kategorienbildung der vorliegenden Forschung erfolgte für eine erste Strukturierung der Daten deduktiv und auf der Grundlage theoretischen Wissens sowie Alltagswissens, welches sich durch Vorträge, Zeitungsartikel etc. angeeignet wurde. Diese Kategorien behandelten die Themen Feminismus, Ökologie und im Allgemeinen das Bildungswesen der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien. In einer ersten Datensichtung wurden induktive Kategorien gebildet.

Zudem wurde sich daraufhin für die bereits ausgeführte Themenänderung entschieden. Unter Berücksichtigung der Forschungsfrage und der Unterfragen wurden folgende Kategorien als signifikante Themen für die Forschung herausgearbeitet, die den Prozess der Analyse leiteten: Unterdrückung, Vielsprachigkeit, Muttersprache, Demokratie, Kommunikation, Nationalismus und Nationalstaatlichkeit (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Themen/Kategorien und Verwendungsdefinitionen

Thema/Kategorie	Verwendungsdefinitionen
Unterdrückung	Erklärungen/Erzählungen etc. zu Unterdrückungserfahrungen, Diskriminierung/diskriminierenden Erfahrungen, wenn eine Einzelperson oder eine Gruppe aufgrund eines äußeren Merkmals (z.B. Sprache) Benachteiligung oder Ausgrenzung erfährt
Vielsprachigkeit	Erklärungen/Erzählungen etc. zu Vielsprachigkeit, Mehrsprachigkeit, sprachlichem Pluralismus, wenn mehr als eine Sprache Erwähnung findet
Muttersprache	Erklärungen/Erzählungen etc. zu Muttersprache, Erstsprache, Familiensprache, Referenz auf Sprache, die ohne Beschulung gesprochen wird
Demokratie	Erklärungen/Erzählungen etc. zu Demokratie, demokratischem Zusammenleben, Demokratieprozessen; auf folgende Themen achten: Mitbestimmung, politische Teilhabe, Selbstbestimmung, Freiheit
Kommunikation	Erklärungen/Erzählungen etc. zu Formen der Kommunikation, z.B. Dialog, Austausch, Diskussion, gemeinsames Miteinander, sprachliche Kommunikation, gegenseitiges Verstehen (unabhängig von einer gemeinsamen Sprache)
Nationalismus und Nationalstaatlichkeit	Erklärungen/Erzählungen etc. zu Nationalismus, Nationalstaatlichkeit, Nation, Nationalsprache, Internationalismus; auf folgende Begriffe achten: Volk, (Volks-)Gemeinschaft, Chauvinismus, <i>Ethnie</i> , <i>Kultur</i> , Macht, Herrschaft, Regime, United Nation etc., Souveränität, Heimat

9. Ergebnispräsentation

Dieser Teil der Arbeit stellt eine systematische Ergebnispräsentation der empirisch erhobenen Daten dar. Die Aufbereitung der Ergebnisse erfolgt entlang der induktiv gebildeten Kategorien und wird durch die Forschungsfrage sowie die Unterfragen geleitet. Daraufhin wird sich der Analyse und Diskussion der präsentierten empirischen Daten gewidmet.

9.1. Ergebnisdarstellung der empirischen Daten

Das Ziel der Datendarstellung besteht darin, auf Grundlage der Aussagen der Forschungsteilnehmer*innen sowie des Demokratischen Selbstverwaltung der Region Nord- und Ostsyrien herausarbeiten zu können, inwiefern die Themen Mehrsprachigkeit und Demokratie im Bildungswesen der Selbstverwaltung Nor- und Ostsyrien verhandelt werden und in welchem Zusammenhang diese Themen stehen. Im Folgenden werden die jeweiligen Kategorien in Form von Themenblöcken dargestellt. Anhand von Sprache und Demokratie werden von den Teilnehmenden der Forschung viele Themen verhandelt, die Relevanz für die vorliegende Forschung haben: Unterdrückung, Sprachenvielfalt, Muttersprache, Demokratie, Kommunikation, Nationalismus und Nationalstaatlichkeit. Die Themen sind dabei in komplexer Weise miteinander verwoben, sodass Textpassagen in der Analyse der Daten zum Teil mehrere Codeüberlappungen aufweisen. Die folgende Darstellung von abgetrennten Kategorien resp. Themen dient dazu, sich näher mit eben diesen befassen zu können.

Wie bereits im Methodenteil der Arbeit aufgezeigt wurde, war das Thema Sprache ursprünglich nicht Ausgangspunkt der Forschung. Jedoch wurde aufgrund der Datenlage das Thema in den Fokus der Forschung gerückt. Dies zeigt, wie zentral das Postulat der Offenheit für eine Forschung ist. Die Aussagen der Forschungsteilnehmenden zeigen, dass Sprache ein zentrales Thema für die Gesellschaft in Nord- und Ostsyrien ist. Die Ergebnisdarstellung der empirischen Daten zeigt zudem, dass Sprache mit für die Untersuchung relevanten Themen in Zusammenhang steht. Dabei handelt es sich um Themen, die in der Arbeit bereits aus theoretischer und historischer Perspektiven besprochen wurden. Dies macht deutlich, dass vorangegangene Erläuterungen dazu dienen, die stattfindenden Entwicklungen und Prozesse in Nord- und Ostsyrien zu verstehen.

9.1.1. Unterdrückung

In der Präambel des Gesellschaftsvertrags der Demokratischen Selbstverwaltung der Region Nord- und Ostsyrien (2023) werden diverse Diskriminierungsarten, Macht- und Herrschaftsideologien (Nationalismus, Kapitalismus, Autoritarismus, Sexismus, religiöser und säkularer Fanatismus) dargelegt und anhand derer betont, dass es gilt, in Syrien eine Gesellschaft ohne Diskriminierungen und frei von Unterdrückungsformen aufzubauen – eine Gesellschaft, in der alle gleichberechtigt leben können (GDSNOS 2023: 1).

Ein Interviewteilnehmer erklärt, dass

die demokratische Erfahrung[...] noch neu ist und wir noch am Anfang des Weges stehen, zumal die syrische Gesellschaft jahrzehntlang unter einer Diktatur gelebt hat, die eine einheitliche Farbe und Ideologie vorschreibt und Unterschiede verhindert. (Demhat R.)

Eine Interviewteilnehmerin gibt an, dass Kurd*innen Leid, Schmerz, Kolonisierung, Krieg, Vernichtungsgedanken und Unterdrückung ausgesetzt sind (Shevin Z.).

Im Gesellschaftsvertrag (2023) wird dargelegt:

die Völker von Nord- und Ostsyrien, haben gelitten unter den undemokratischen Regimen in Syrien, unter der jahrtausendealten Politik der staatlichen Zentralisierung und des Autoritarismus sowie unter den Praktiken der kapitalistischen Moderne, die die Region beherrschen. Wir waren über viele Jahre hinweg allen Arten von Ungerechtigkeit und Unterdrückung ausgesetzt. (GDSNOS 2023: 1)

Die Unterdrückungserfahrung, unter denen Kurd*innen leiden müssen resp. mussten, wird auch als Potential beschrieben, um daraus eine neue Gesellschaft zu entwickeln (Shevin Z.). Eine Interviewteilnehmerin erklärt, dass das Bildungswesen auf Grundlage und vor dem Hintergrund der kurdischen Geschichte entstanden ist, sich daraus die Prinzipien für Bildung entwickeln; wobei es stets und überall gilt, „sich seiner eigenen ähm Geschichte bewusst [zu] werden und der eigenen Gegenwart und daraus anfangen (–) mhm sich selbst zu“ (Susanne C.).

Drei der Forschungsteilnehmenden verweisen explizit auf Unterdrückungserfahrungen aufgrund von Sprache: Einer der Interviewteilnehmer*innen berichtet, dass die Schule vor der Revolution für nicht arabischsprachige Schüler*innen ein Schrecken war, da nicht in der Muttersprache gelernt werden konnte (Demhat R.). Eine Forschungsteilnehmende schildert, dass sich unter dem Assad-Regime alle Menschen zu einer Sprache bekennen mussten (Vara Y.). Eine der Interviewteilnehmerinnen erzählt, dass für die kurdischsprachige Bevölkerung das Zusammenleben vor der Revolution in Syrien ein anderes war, welches mit dem eigenen Selbstverständnis als Kurd*innen zusammenhängt, da Kurdisch nicht gesprochen werden durfte,

Kurdisch kein Teil des schulischen Unterrichts war; nur im Geheimen konnte eine meist mündliche Weitergabe der kurdischen Sprache stattfinden, wobei oft keine Alphabetisierung auf Kurdisch erfolgte (Susanne C.). Eine der Interviewten erklärt, dass für sie als Kurdin Freiheit bedeutet, dass sie sich bewegen, ausdrücken, dass sie denken darf, die kurdische Sprache gesprochen werden darf und dass sie als Mensch existieren darf und darin nicht weniger wert ist als andere Menschen. In der Entmenschlichung sieht sie das Problem, dass beispielsweise der Mord an einem Kind, das kurdische Musik hört, geschieht. (Shevin Z.).

9.1.2. Sprachenvielfalt

Im ersten Abschnitt der Präambel des Gesellschaftsvertrags (2023) wird einleitend auf die Vielfältigkeit der Sprachgruppen eingegangen, die in der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien besteht (GDSNOS 2023: 1). Eine der Interviewten äußert, dass in der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien der Respekt gegenüber der bestehenden Sprachenvielfalt eine Grundlage für die Gesellschaft darstellt und sprachliche Vielfalt in Zusammenhang mit Diversität und Antidiskriminierung – als zentrale Werte der Gesellschaft – stehen (Susanne C.). Teilnehmende der Forschung erklären, dass auf eine Vergangenheit geblickt wird, in der die (sprachliche) Vielfalt der nord-ostsyrischen Gesellschaft negiert wurde und die Hinwendung zur Sprachenvielfalt auch auf der Erfahrung der sprachlichen Unterdrückung fußt, die die kurdischsprachige Gesellschaft gemacht hat (Susanne C.; Vara Y.).

Eine Interviewerin erklärt, dass

aufgrund dieser Erfahrung [der Unterdrückung] dass die Achtung und das Verständnis ähm der verschiedenen Sprachen und der verschiedenen Kulturen dass das die Grundlage für den Aufbau ähm einer aufgeschlossenen multikulturellen Gesellschaft ähm ist und dass äh das die die Menschen vor dem Chauvinismus einzelner Bevölkerungsgruppen schützt (Susanne C.).

Diese Grundlage stellt, laut der Forschungsteilnehmerin, zudem den Grundgedanken für das Bildungswesen dar (ebd.). Forschungsteilnehmer*innen der Interviews sowie der Redebeiträge erzählen, wie seit der Revolution in Nord- und Ostsyrien die Sprachenvielfalt der Menschen der Region in den Alltag der Gesellschaft, in das politische Leben und in die Schulen der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien eingebunden wird: Eine der Forschungsteilnehmenden berichtet von einem Besuch an einer Schule der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien, bei dem sie erlebte, wie Sprachenvielfalt Teil des schulischen Alltags geworden ist: Zwei Kinder konnten sowohl auf Arabisch, als auch auf Kurdisch vorlesen (Vara Y.). Eine Interviewteilnehmerin

legt dar, dass die Kinder zuerst die Muttersprache lernen und daraufhin die Sprache, die in der Region am meisten vertreten ist; wobei das Entscheidende ist, dass beide Sprachen als gleichwertig zu betrachten sind (Susanne C.). Eine weitere Interviewteilnehmerin erklärt, dass die Kinder die ersten drei Jahre in der Muttersprache unterrichtet werden und sie ab der vierten Klasse eine weitere Sprache lernen (Aynur U.). Als Sprachen, zwischen denen gewählt werden kann, werden Arabisch, Kurdisch, Aramäisch und Syrisch genannt (Susanne C.; Aynur U.).

9.1.3. Muttersprache⁴¹

In Artikel 6 des Gesellschaftsvertrags (2023) ist festgehalten:

Alle Sprachen in der Region Nord- und Ostsyrien sind in allen Bereichen des gesellschaftlichen, pädagogischen und kulturellen Lebens gleichgestellt. Jedes Volk oder kulturelle Gruppe hat das Recht, in ihrer Muttersprache ihr Leben zu organisieren und ihre Angelegenheiten zu regeln. (GDSNOS 2023: 3)

Der Rat für Bildung und Lernen ist verantwortlich für die Unterrichtung der verschiedenen Sprachen, die in der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien gesprochen werden (GDSNOS 2023: 24). Ein Interviewteilnehmer legt dar: Was die Sprache betrifft, so spricht jeder seine Muttersprache und niemand hindert ihn daran, wie es früher war (Demhat R.). „Die Kinder können in unseren Schulen ihre Muttersprache lernen und in ihrer Muttersprache geschult werden.“ (Hevjindar D.) In einem der Redebeiträge wird erklärt, dass das Bildungswesen der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien als neue Erfahrung für den ganzen Nahen Osten zu betrachten ist, da für „verschiedenen ethnischen Gruppen“ Bildung in der jeweiligen Muttersprache stattfindet (Vara Y.). Eine Interviewteilnehmerin berichtet, dass zur Ausstattung der jeweiligen Klassenzimmer entweder das kurdische⁴² oder das arabische Alphabet gehört (Susanne

⁴¹ Der Begriff Muttersprache wird sowohl in der Literatur zu Rojava als auch in den für die Arbeit erhobenen Daten verwendet, teilweise wird synonym das Wort Familiensprache benutzt. In den Daten wird sich nicht auf mehrsprachige Familien bezogen. Primär wird Arabisch anderen Sprachen gegenübergestellt, z.B. dass es verboten war, Kurdisch in der Schule zu sprechen. Bezugnehmend auf die Daten ist davon auszugehen, dass die meisten Erwachsenen, die vor der Revolution 2012 die Schulen in Syrien besuchten, Arabisch in Wort und Schrift beherrschen. Für Schüler*innen, die die Schulen der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien besuchen, scheint vorgesehen zu sein, dass sie mindestens zwei Sprachen als Bildungssprachen beherrschen. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass ein Großteil der Menschen in Nord- und Ostsyrien zwei oder mehr Sprachen sprechen.

⁴² Kurdisch wird in verschiedene sog. Dialekte unterteilt, die auf unterschiedlichen Alphabeten beruhen (Flach 2018b: 58f). In Nord- und Ostsyrien wird v.a. Kurmancî gesprochen, für das das lateinische Alphabet verwendet wird (ebd.).

C.). Ein Interviewteilnehmer äußert, dass seit der Revolution in der Schule und zu Hause in derselben Sprache gesprochen und gelernt wird, er erklärt: „[D]ie Muttersprache bleibt die Grundlage für das Lernen, so dass die Schule zu einer liebevollen Familie für alle Schüler geworden ist“ (Demhat R.). Weiters legt er dar, dass die Unterrichtung der verschiedenen Muttersprachen in der Schule bedeutet, dass alle Mitglieder der Gesellschaft als Teil der Gesellschaft der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien gesehen werden (Demhat R.). Eine Forschungsteilnehmerin sagt, dass durch die Repräsentation und die Unterrichtung der verschiedenen Muttersprachen als Bildungssprachen im Bildungswesen der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien den Kindern in der Schule der Respekt gegenüber ihrer Sprache entgegengebracht wird und gesellschaftlich ein gleichberechtigtes Mitarbeiten ermöglicht wird (Susanne C.).

9.1.4. Demokratie

Im Gesellschaftsvertrag (2023) wird festgehalten, dass in Nord- und Ostsyrien ein demokratisches System errichtet werden soll (GDSNOS 2023 1). Neben Mitbestimmung, Selbstbestimmung und politischer Teilhabe, die beim Thema Kommunikation im folgenden Kapitel Erwähnung finden, können im Gesellschaftsvertrag (2023) Gleichberechtigung, Akzeptanz und Respekt als zentrale Werte für den Aufbau eines demokratischen Systems in Nord- und Ostsyrien herausgelesen werden. In der Präambel des Gesellschaftsvertrags der Demokratischen Selbstverwaltung der Region Nord- und Ostsyrien (2023) wird ausgeführt, dass ein gleichberechtigtes Zusammenleben für alle Mitglieder der Gesellschaft in Syrien angestrebt wird, dies umfasst u.a. das religiöse, das kulturelle, das geschlechtsbezogene Zusammenleben (GDSNOS 2023: 1). In Artikel 6 des Gesellschaftsvertrags (2023) wird der Bezug zur Sprache hergestellt. Es wird dargelegt, dass jede*r in Nord- und Ostsyrien das Recht hat, das Leben in der eigenen Muttersprache zu gestalten und dass diese Sprachen auf gesellschaftlicher, pädagogischer und kultureller Ebene gleichgestellt sind (GDSNOS 2023: 4). Vier der Forschungsteilnehmenden gehen darauf ein, dass in den Schulen der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien das Thema Gleichberechtigung einen wichtigen Stellenwert hat: Es wird davon berichtet, dass den Schüler*innen vermittelt wird, dem Gegenüber respektvoll und wertschätzend zu begegnen, unabhängig von beispielsweise sprachlichen Verschiedenheiten (Susanne C.; Aynur U.; Demhat R.; Vara Y.). Die Vermittlung von Respekt gegenüber Meinungen anderer und von gegenseitiger Akzeptanz wird als Demokratisierung der Bildung beschrieben (Aynur U.). Eine der Interviewten erklärt, dass die Vermittlung von gegenseitigem Respekt Hierarchisierung und

Diskriminierung verhindern kann (Susanne C.). Es wird beschrieben, dass das schulische Konzept eines anti-hierarchischen und gemeinschaftlichen Umgangs auch das Lehrer*innen-Schüler*innen-Verhältnis betrifft (Susanne C.; Demhat R.; Vara Y.).

Die Anwendung der Demokratie bzw. ihre Präsenz in den Schulen befindet sich noch in der Mitte des Weges, denn die Gesellschaft hat viele Jahre lang unter Rassismus, Intoleranz und Autoritarismus gelitten, so dass es viel Zeit braucht, diese Mentalität loszuwerden. [...] Es gibt viele Versuche, sich vom Autoritarismus zu befreien, sei es im Klassenzimmer unter den Schülern oder zwischen Schülern und Lehrern. (Aynur U.)

Eine Forschungsteilnehmerin legt dar, dass durch Bildung und das neue Bildungssystem versucht wird, demokratische Werte in der Gesellschaft zu etablieren und zudem die islamistische Ideologie des Islamischen Staats zu bekämpfen, die eine Gefahr für die Gleichberechtigung darstellt (Hevjindar D.). In Bezug auf Demokratie geben Teilnehmende der Forschung an, dass die sprachliche Vielfalt als Grundprinzip für ein demokratisches Bildungswesen zu verstehen ist (Susanne C.; Vara Y.). Einer der Interviewten legt dar, dass in einem demokratischen Bildungssystem der Schutz der Sprachenvielfalt bestehen muss und schreibt diese Aufgabe dem Bildungsrat zu. (Demhat R.). Passend dazu wird die sprachliche Bildungsstrategie in der „Demokratischen Selbstverwaltung“ (GDSNOS 2023: 24) im Gesellschaftsvertrag (2023) unter *Artikel 98* dem Rat für Bildung und Lernen zugeteilt. Diesem Rat wird auch die Aufgabe zuteil, „die Mentalität der demokratischen Nation von der Vorschule bis zur Universität“ (GDSNOS 2023: 24) zu entwickeln. Ein Interviewteilnehmer erklärt, dass das Bildungswesen auf „den Prinzipien einer demokratischen Nation gegründet“ (Demhat R.) ist. Er verweist darauf, dass damit der Aufbau einer Gesellschaft mit den Grundprinzipien Demokratie, Ökologie und Freiheit der Frauen gemeint ist (Demhat R.). Eine Forschungsteilnehmerin äußert: „Mit unserem neuen Bildungssystem möchten wir die Demokratie in der Gesellschaft voranbringen.“ (Hevjindar D.) Ein Teilnehmender der Forschung berichtet von verschiedenen Modi, wie demokratiepolitische Prozesse in der Schule verankert sind, z.B. Wahlen für den Schüler*innenrat, die Möglichkeit zur Gründung einer Umweltgruppe durch Schüler*innen, die Lehrer*innengewerkschaft, das Einbringen in partizipatorische Bildungsarbeit (beispielsweise Ausschuss für Muttersprachen) (Demhat R.). In zwei Interviews und den Redebeiträgen wird beschrieben, dass die Schule mittels demokratischer Bildung und Erziehung auf ein demokratisches Zusammenleben in der Gesellschaft vorbereitet; das Recht auf das Lernen in der Muttersprache, eine Kultur des Dialogs, der Zusammenarbeit und der Akzeptanz sollen dies stützen (Susanne C.; Aynur U.; Demhat R.; Hevjindar D.). Zwei der Teilnehmenden erklären, dass die Prozesse bzgl.

Demokratisierung in der Schule Zeit brauchen, um die diskriminierende Mentalität (Rassismus, Sexismus, Intoleranz, Totalität, Egoismus, Einheitlichkeit etc.) zu überwinden (Aynur U.; Demhat R.).

9.1.5. Kommunikation

Eine der Interviewteilnehmerinnen erklärt, dass Kommunikation im Zusammenhang mit Demokratie steht, denn durch die Fähigkeit zur Kommunikation können Respekt für die Meinung anderer und Zusammenarbeit gefördert werden (Aynur U.). Durch die Möglichkeit der Mitbestimmung wird die Gelegenheit für das Entstehen von Kommunikation und Diskussion geschaffen (Aynur U.). Weitere Aussagen von Teilnehmenden der Forschung zeigen, dass in der Schule eine (gemeinsame) Kommunikation in Zusammenhang damit gebracht wird, dass alle Mitglieder der Schulgemeinschaft (Lehrer*innen, Schüler*innen, Eltern, Verwaltung etc.) im Austausch miteinander stehen: Es geht dabei um die Vermittlung von gegenseitigem Verständnis und Respekt füreinander, darum, die gesamte Schulgemeinschaft als mitwirkende Gemeinschaft zu betrachten (Susanne C.; Aynur U.; Demhat R.). Die Kommunikation untereinander und über verschiedene Schulebenen hinweg (vom Klassenzimmer bis zum Bildungsausschuss) wird, im Sinne eines demokratischen Verständnisses von Schule, herausgestrichen (Susanne C.; Demhat R.). Kommunikation im Zusammenspiel mit Mitbestimmung, Selbstbestimmung und politischer Teilhabe stellen dabei zentrale Werte eines demokratischen Zusammenlebens dar: Schüler*innen sollen lernen, die eigene Meinung zu äußern und das Gegenüber zu respektieren sowie unterschiedliche Standpunkte kennenzulernen, jeder Teil der Schulgemeinschaft soll miteinander in Verbindung stehen, um an Entscheidungsprozessen mitwirken zu können, Schüler*innen sollen sich bewusst als Mitwirkende an Lernprozessen sowie des Lernumfeldes begreifen (Susanne C.; Demhat R.). So soll Schule eine Vorbereitung auf das Zusammenleben in einer demokratischen Gesellschaft ermöglichen (Susanne C.; Aynur U.; Demhat R.).

9.1.6. Nationalismus und Nationalstaatlichkeit

Im Gesellschaftsvertrag (2023) wird geschrieben, dass nationalistischer Fanatismus in der Region der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien abgelehnt wird (GDSNOS 2023: 1). „Wir [...] haben gelitten unter den undemokratischen Regimen in Syrien, unter [...] der staatlichen

Zentralisierung und des Autoritarismus“ (GDSNOS 2023: 1). Eine der Interviewteilnehmerinnen geht auf den autoritären und nationalistischen Führungsstil des Assad-Regimes ein und erzählt, dass kurdische Regionen in Abhängigkeit gehalten, Menschen staatenlos gemacht und ihnen jegliche Mitgestaltungsmöglichkeit genommen wurde (Susanne C.). Das Prinzip der demokratischen Nation wird als Stärkung der nationalen Einheit und im Bildungsbereich als Gegenentwurf zu bisherigen Praktiken des Autoritarismus, des Rassismus, der Männlichkeit, der Nationalstaatlichkeit etc. dargestellt (GDSNOS 2023: 1; Demhat R.). Wie beim Thema Demokratie bereits erwähnt, wird auf das Prinzip der demokratischen Nation in *Artikel 98* verwiesen: Der Rat „entwickelt die Mentalität der demokratischen Nation von der Vorschule bis zur Universität“ (GDSNOS 2023: 24).

Es wurde bereits ausgeführt, dass in der Schule, in der Zeit vor der Revolution, aufgrund von Sprache Unterdrückungserfahrungen gemacht wurden, da beispielsweise Kurdisch in der Schule nicht gesprochen werden durfte und die Arabische Sprache vor der Revolution als einzige Unterrichtssprache bestand hatte (Susanne C., Demhat R.). In einem der Redebeiträge wird kritisiert, dass Nationalstaaten „grundsätzlich auf Grundlage einer einzigen Kultur, Religion, Sprache und Ethnie aufgebaut“ (Vara Y.) sind, dies fördere u.a. im Bereich Schule den Nationalismus (ebd.). Weiters wird erklärt, dass es in der Zeit des Assad-Regimes in der Region der jetzigen Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien nur eine Nationalsprache gab und die Menschen sich zu einer Nation bekennen mussten (Vara Y.). Ein Interviewteilnehmer erzählt, dass das syrische Regime in der Vergangenheit Schule als Instrument zur Machtkonsolidierung und Verschmelzung von Nationalitäten nutzte und eine gesellschaftliche Beteiligung an Entscheidungsprozessen nicht vorgesehen war (Demhat R.). Bezogen auf den Transformationsprozess in der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien äußert ein Teilnehmer:

[Z]u Beginn der Revolution wurden die Schulen wiedereröffnet und der frühere Lehrplan, der den Nationalismus und eine einzige Sprache verherrlichte, durch einen mehrsprachigen Lehrplan ersetzt (Demhat R.).

Eine der Interviewpartnerinnen erzählt, dass auch abseits des Sprachunterrichts festgestellt wurde, dass es andere Unterrichtsmaterialien brauchte, da die nationalistische Prägung nicht den Bildungszielen einer gleichberechtigten Gesellschaft entsprach (Susanne C.).

Von zwei der Forschungsteilnehmenden wird die politische Nicht-Anerkennung der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien und mit ihr die Nicht-Anerkennung des Bildungswesens thematisiert (Susanne C.). Es wird erklärt: „Die Bildung muss [international] wahrgenommen

werden. Der Zugang zur Bildung ist ein Menschenrecht, deswegen muss die Bildung in Nord- und Ostsyrien unterstützt und anerkannt werden, ohne Berücksichtigung der politischen Interessen.“ (Hevjindar D.) Diese Nicht-Anerkennung wird als Auswirkung eines weltweit existierenden Nationalismus dargestellt und in Verbindung gesetzt mit dem Konzept der Nationalstaatlichkeit, das weltweit Bestand hat (Hevjindar D.). Es werden damit verbundene Probleme und Folgen für die gegenwärtige Gesellschaft und das Bildungswesen in Nord- und Ostsyrien dargelegt: Diplomatie und damit der Austausch im internationalen Kontext werden erschwert, Hilfsgüter (z.B. Schulmaterialien) werden nur zwischen international anerkannten Verwaltungen ausgetauscht, die beispielsweise von der UNICEF gefördert werden (Susanne C.).

9.2. Analyse und Diskussion der Ergebnisse

Die Diskussion und Analyse sind als Interpretation der empirischen Ergebnisse zu verstehen. Sie befassen sich eingehend mit den Kategorien, die im vorangegangenen Kapitel als Themen aufgeführt sind und werden in Bezug zu den zuvor veranschaulichten theoretischen Konzepten und Phänomenen sowie zum historischen Kontext gesetzt. Zudem werden die Ergebnisse innerhalb der bildungswissenschaftlichen Disziplin verankert und somit ein kohärenter Zusammenhang zwischen der Grundlage der Forschung und der Ergebnisdiskussion dargestellt. Diese Rückbezüge auf vorangegangene Kapitel ermöglichen es, die empirischen Befunde nicht isoliert zu betrachten, sondern ordnen sie in zuvor dargelegte Herausarbeitungen und Erörterungen der Arbeit ein.

9.2.1. Sprachpolitische Transformationsprozesse in der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien

Im Gesellschaftsvertrag (2023) wird eine enge Verwobenheit von Nationalismus, Nationalstaatlichkeit und Kapitalismus benannt, die in Syrien vorherrschen würde und die es mittels Demokratie zu überwinden gelte. In den vorangegangenen Teilen der Arbeit konnte anhand dieses Bezugsrahmens von autoritären Herrschaftsformen veranschaulicht werden, dass Sprache als Differenzierungsmerkmal fungieren kann und zu einem Machtinstrument wird. Auf diese Art der sprachlichen Unterdrückung gehen Forschungsteilnehmer*innen ein und beschreiben ihre gemachten Erfahrungen zur Zeit vor der Revolution in Nord- und Ostsyrien.

Dementsprechend deckt sich die empirische Datenlage mit historischen Beschreibungen der Region.

Bezogen auf Unterdrückungserfahrungen aufgrund von Sprache, wird Schule als Ort des Schreckens für Kurd*innen benannt, da es dort verboten war, eine andere Sprache als Arabisch zu sprechen. Hier zeigt sich die Auswirkung von Sprache als Machtinstrument auf einzelne Individuen. Mittels Sprachpolitik kam es zur Assimilierung im Sinne einer Arabisierung der Kurd*innen. Im historischen Teil der Arbeit wurde dargelegt, wie es mit dem Einzug der Ideologie der Moderne in den Nahen Osten durch Kolonialisierung und Assimilierung zur Negierung der seit Jahrhunderten bestehenden Sprachenvielfalt zugunsten des Arabischen kam. Diese Form der Sprachpolitik wird, der Datendarstellung folgend, dem Assad-Regime zugeschrieben. Dahingehend wird auch von einer Zeit vor der Revolution gesprochen, die eine Ära markiert, die, folgt man den Aussagen der Forschungsteilnehmenden, von Herrschaft, Diskriminierung und Unterdrückung geprägt war.

Auf Grundlage der Daten zeigt sich, dass in der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien der Wille besteht, eine demokratische Gesellschaft aufzubauen, in der ein gleichberechtigtes Zusammenleben stattfindet. In Bezug auf Sprache scheint das zu bedeuten, dass die real existierende Sprachenvielfalt der Region im Alltagsleben der Menschen von Nord- und Ostsyrien stattfinden soll und eine mehrsprachige Gesellschaft als ein wichtiger Aspekt des demokratischen Zusammenlebens angesehen wird. Dies könnte als Überwindung von Herrschaftsverhältnissen in Bezug auf die Idee einer monolingualen Gesellschaft resp. einer Region, in der eine Nation und eine Sprache repräsentativ für eine Gesellschaft stehen, gewertet werden. Den Aussagen von Forschungsteilnehmenden folgend kann angenommen werden, es sind die Unterdrückungserfahrungen, die dazu beitragen, dass in der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien Achtung und Wertschätzung der Sprachenvielfalt der Region einen hohen Stellenwert einnehmen. Es wird davon erzählt, dass die Geschichte der Region, die Geschichte der Kurd*innen die Hinwendung zum neuen Verständnis einer pluralistischen Gesellschaft ermöglicht. Basierend auf den Angaben der Befragten könnte angenommen werden, dass die Hinwendung zur Sprachenvielfalt aus einem Lernen aus der Vergangenheit resultiert. In der Einleitung wurde angemerkt, dass ein Kampf für ein demokratisches Bewusstsein damit zusammenhängt, die eigene Sozialisation zu bekämpfen (Flach 2017). Dies kommt auch in der Datendarstellung heraus, wenn Teilnehmende der Forschung darauf referieren, dass eine lange Zeit erlebt wurde, die von verschiedenen Diskriminierungsformen geprägt war und sich die Demokratie als Prozess entwickeln muss. Im Sinne eines kritisch-emanzipatorischen Bildungsdenkens könnte unter dem

Aspekt des prozesshaften Charakters von Demokratie gesagt werden, dass in Nord- und Ostsyrien der Anspruch besteht, mit den gesellschaftlichen Bedingungen und mit sich selbst in den Widerspruch zu treten (Adorno 1972), kritisch zu bleiben, damit gesellschaftliche Missstände benannt werden können (Holzer 2015), um so demokratiepolitische Prozesse diskursiv weiterdenken zu können.

Die Idee einer Gesellschaft, in der die Sprachenvielfalt gelebt werden kann, führte zu Transformationsprozessen, die auch als sprachpolitische Transformationsprozesse angesehen werden können. Es kommt zur Einführung der kurdischen Sprache als Amts- und Unterrichtssprache (siehe dazu: GDSNOS 2023), was als wichtiger Schritt zur Gleichstellung der Kurd*innen gesehen wird. Im Gesellschaftsvertrag (2023) wird die Gleichstellung aller Sprachen festgehalten (Artikel 6). In der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien haben alle das Recht auf Bildung in der Muttersprache. Dies stellt eine rechtliche Rahmensetzung dar und könnte, vor dem Hintergrund der Erfahrungen der Assimilierungspolitik und den theoretischen Ausführungen mit Bezugnahme auf Hobsbawm (2005 [1990]), als Existenzsicherung der bestehenden regionalen Sprachenvielfalt interpretiert werden. Vor diesem Hintergrund erscheint es verständlich, dass, basierend auf Aussagen der Teilnehmenden der Forschung sowie den Ausführungen in der Einleitung, die Einführung von Kurdisch als Amts- und Unterrichtssprache zentral für die Revolution ist.

Auf Grundlage der Datendarstellung könnte angenommen werden, dass Forschungsteilnehmende Sprache in Zusammenhang bringen mit einer kurdischen Identität, z.B. scheint Unterdrückung aufgrund von Sprache auch die Unterdrückung des Kurdisch-Seins zu bedeuten. Sprache konstruiert als überindividuelles Merkmal die Identität (siehe dazu: Anderson 1998; Mense 2016; Myhill 2006). Beim Thema Muttersprache zeigt sich ebenfalls der Aspekt, diese als identitätsstiftendes Merkmal zu betrachten. Zumal es den Anschein hat, dass Menschen auf ethnisierende Weise in Sprachgruppen eingeteilt werden und sprachliche Anerkennung mit der Wertschätzung von einer Bevölkerungsgruppe, bezeichnet als kurdisch, aramäisch oder arabisch, verknüpft ist. Demnach könnte gesagt werden, dass in der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien ein kulturalisierendes und ethnisierendes Konzept von Sprache existiert, wie es im theoretischen Teil erläutert wurde. Jedoch scheint es durch die kurdische Freiheitsbewegung nicht zu einer Kurdisierung der Region im Sinne einer Fortführung der bereits dargelegten Eroberungs- und Kolonialgeschichte des Nahen Ostens zu kommen. Dahingehend könnte von einer Überwindung des kolonialen Erbes der Region gesprochen werden. Die Schilderungen von Forschungsteilnehmenden und die Angaben im Gesellschaftsvertrag (2023) zeichnen ein

Bild davon, dass die Gleichwertigkeit der verschiedenen Sprachen eine wichtige Komponente für den Aufbau der demokratischen Gesellschaft in Nord- und Ostsyrien darstellt. Bezogen auf Sprache bedeutet dies, dass keine Hierarchisierung bestehen soll, wie es im Zusammenhang des Ethnisierungsprinzips der Fall wäre. Es könnte angenommen werden, dass dieses Verständnis von Sprachenvielfalt über die reine Anerkennung der Vielsprachigkeit der Region hinausgeht. So wird die in der Datendarstellung sichtbar gemachte Hinwendung zur Sprachenvielfalt auch als Respekt gegenüber den verschiedenen Sprachgruppen beschrieben, die mit einer aktiven Förderung der verschiedenen regionalen Sprachen verbunden zu sein scheint. Dies stützt den Gedanken des Lernens aus der Vergangenheit, da die Ergebnisse darauf hindeuten, dass alle Sprachgruppen als Teil der Gesellschaft gesehen werden und sich zugehörig fühlen sollen.

Der Respekt gegenüber den verschiedenen Sprachen wird in Verbindung gebracht mit dem Verständnis von einem demokratischen Zusammenleben, das in der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien angestrebt wird. War es zur Zeit der Aufklärung die gemeinsame Sprache, die dem Bürger demokratische Rechte ermöglichen sollte, ist es in Nord- und Ostsyrien die Fokussierung auf die verschiedenen Sprachen der Region. Der Wille zur Demokratisierung und die Politisierung von Sprache (Mende 2020) ist sowohl zur Zeit der Aufklärung als auch in Nord- und Ostsyrien gegeben, in Nord- und Ostsyrien scheint jedoch der Hierarchisierungsaspekt reflektiert zu werden.

9.2.2. Die Idee eines mehrsprachigen Bildungswesens

Ein mehrsprachiges Bildungswesen findet im Gesellschaftsvertrag (2023) keine direkte Erwähnung. Zwar wird auf eine sprachliche Bildungsstrategie verwiesen, auf die jedoch nicht näher eingegangen wird. Folgt man der Ergebnisdarstellung, könnte die Strategie die Förderung von Sprachenvielfalt sein. Erzählungen der Forschungsteilnehmer*innen lassen erkennen, dass im schulischen Kontext die verschiedenen Muttersprachen der Region als Bildungssprachen anerkannt werden und somit eine Umsetzung des Rechts auf Bildung in der Muttersprache erfolgt. Zudem sollen neben der Muttersprache auch weitere Sprachen gelernt werden. Es werden Beispiele für Arabisch und Kurdisch genannt, die demonstrieren sollen, dass beide Sprachen gleichwertig im Unterricht stattfinden. Der muttersprachliche Unterricht und der dadurch vermittelte Respekt gegenüber den jeweiligen Sprachgruppen soll ermöglichen, dass jeder zu einem aktiven Mitglied in der Gesellschaft wird. Dies lässt vermuten, dass Sprache, nach aufklärerischem Ideal, als Grundlage für die Teilhabe an der Gesellschaft gesehen wird. Zudem zeigt

sich anhand der Aussagen von Forschungsteilnehmer*innen, dass neben einem muttersprachlichen Unterricht ein wichtiger Aspekt von Schule die Vermittlung von Respekt gegenüber den verschiedenen Sprachen ist. Darin vereinen sich die Themen Sprachenvielfalt und Demokratie. So ließe sich festhalten, dass diese ineinandergreifenden Themen in der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien in kaum trennbarer Weise in Zusammenhang stehen. Es besteht das Recht, das Leben in der Muttersprache zu gestalten. Folgt man der Ergebnisdarstellung, besteht zudem ein Verständnis davon, die Realität der Sprachenvielfalt der Region – im Sinne der Demokratie – zu schützen. Es könnte gesagt werden, dass der rechtliche Rahmen zum Erlernen und zur Ausübung der Muttersprache gestützt resp. getragen wird von der demokratischen Idee eines gleichberechtigten Zusammenlebens der nord-ostsyrischen Gesellschaft, der Vision davon, dass alle Sprachen einer Region gleichberechtigt existieren sollen.

Nach Angaben von Forschungsteilnehmenden wird die Vermittlung des Respekts bzgl. Sprachenvielfalt als Möglichkeit gesehen, Demokratie voranzutreiben. Zum einen hinsichtlich Gleichberechtigung, wie dargelegt, zum anderen wird darauf verwiesen, dass hierarchische Ideologien und Denkmuster durch eine Demokratisierung von Bildung – die in direkter Verbindung mit der Vermittlung von gegenseitigem Respekt und Akzeptanz gebracht wird – verhindert werden sollen. Schule wird als Ort beschrieben, an dem mittels demokratischer Bildung und Erziehung auf ein demokratisches Zusammenleben vorbereitet wird. Die Darstellung der Daten zeigt, dass dahingehend Kommunikation als wichtige Komponente im Bereich Schule gesehen wird. Durch Kommunikation wird Zusammenarbeit und Dialogfähigkeit gefördert, die sich nicht nur im Klassenzimmer abspielt, sondern laut Forschungsteilnehmenden auch über die verschiedenen Schulebenen hinweg stattfinden. So werden Schüler*innen in die demokratischen Prozesse von Schule der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien eingebunden, welche nach rätendemokratischem Prinzip aufgebaut zu sein scheint. Dies könnte als Bildung zur Demokratiefähigkeit gesehen werden. Somit bliebe Bildung nicht Selbstzweck, sondern würde direkte Handlungs- und Mitgestaltungsfähigkeit ermöglichen. Anzunehmen ist, dass dabei die Kommunikation miteinander, unabhängig von einer gemeinsamen Sprache, in den Fokus gerückt wird. Es könnte argumentiert werden, dass Kommunikation als Mittel fungiert, damit die Schüler*innen ein Verständnis voneinander und füreinander bekommen sowie für demokratische Prozesse.

Die Schilderungen von Teilnehmenden der Forschung lassen vermuten, dass Schule einerseits als demokratisches Übungsfeld angesehen wird, andererseits scheint Schule demokratisch organisiert und im demokratischen System der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien verankert

(Demokratischer Konföderalismus). Somit könnte Schule nicht nur als Vorbereitung – im Sinne eines Übens – auf eine demokratische Gesellschaft gesehen werden, sondern als demokratische Organisation, in der die demokratische Beteiligung aller Teile der Schulgemeinschaft als notwendig erachtet wird. Die Schulgemeinschaft und damit eine Vielzahl an Menschen einer Gesellschaft wird so in Demokratieprozesse eingebunden. Dies könnte mit einem kritisch-emanzipatorischen Bildungsdenken in Verbindung gebracht werden. Es scheint, als sei das Bildungswesen der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien darauf aufgebaut, dass die gesamte Schulgemeinschaft an Entscheidungsprozessen mitwirkt. Somit können gesellschaftliche Verhältnisse aktiv (mit-)gestaltet werden und es könnte mit Rückbezug auf theoretische Erörterungen mit Adorno, Horkheimer, Koller und Ribolits gesagt werden, dass am Ort Schule eine Gemeinschaft entstehen kann, die miteinander in Beziehung steht. Bezieht man sich auf die Datendarstellung, zeigt sich darin eine Veränderung im Bildungswesen und in der Gesellschaft insgesamt, da vor der Revolution Mitgestaltung und Beteiligung an Entscheidungsprozessen als nicht möglich beschrieben wurden. Weiters könnte Schule in diesem Zusammenhang als Sprachrohr gedeutet werden, das in die Gesellschaft hineinwirkt und einen großen Teil innerhalb der nord-ostsyrischen Gesellschaft erreichen soll. Dies wäre eine Strategie, die bereits im theoretischen und historischen Teil mit Bezug auf und Hobsbawm (2005 [1990]) und Mende (2016) thematisiert wurde: Schule als Möglichkeit, die Gesellschaft als Ganzes zu erreichen.

9.2.3. Die Rojava-Revolution als gesamtgesellschaftliche Revolution und die Rolle von Schule

Es kann gesagt werden, dass die empirischen Daten und die Ausführungen in der Einleitung dieser Arbeit zum Ausdruck bringen, dass die Rojava-Revolution eine gesamtgesellschaftliche Revolution ist. Sprachenvielfalt ist nicht nur auf den Bereich Schule zu beschränken und drückt sich nicht rein in einem mehrsprachigen Bildungswesen aus, sondern soll auch in anderen Bereichen, im alltäglichen und politischen Leben der Region präsent zu sein. Bildung und die Transformation des Bildungswesens können als ein Teil davon gesehen werden, gesellschaftspolitische Bedingungen grundlegend zu verändern (Adorno 2015). Bildung scheint in Nord- und Ostsyrien nicht als alleinige Hoffnungsträgerin zu fungieren, wie dies im 21. Jahrhundert oft den Anschein macht. Damit könnte das Bildungsverständnis in der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien als ein kritisch-emanzipatorisches gesehen werden, welches in dieser Arbeit einleitend besprochen wurde. Trotzdem wird dem Bereich Bildung und dem

mehrsprachigen Bildungswesen anscheinend eine wichtige Rolle zugeschrieben, um Transformationsprozesse hin zu einer demokratischen Gesellschaft voranzutreiben. So wird das Konzept eines mehrsprachigen Bildungswesens, in dem die Vielsprachigkeit der Gesellschaft zum einen repräsentiert ist und zum anderen die verschiedenen Sprachen der Region als Bildungssprachen anerkannt werden, mit einem demokratischen Verständnis von gesellschaftlichem Zusammenleben in Verbindung gebracht. Den Ausführungen folgend, kann Schule als Ort beschrieben werden, an dem die politische Strategie der Demokratisierung der Gesellschaft vorangetrieben werden soll. Demnach kann, wie im theoretischen und historischen Teil der Arbeit herausgearbeitet wurde, der Ort Schule in der Selbstverwaltung als politisches Handlungsfeld zur Formung der Mentalität (Mende 2020) begriffen werden, wie dies auch im Gesellschaftsvertrag (2023) festgelegt ist. Schule könnte dahingehend als Agent zur Etablierung der Demokratie beschrieben werden. Historisch stellt Schule einen Ort dar, an dem (z.B. durch die Implementierung einer bestimmten Sprache) Macht und Herrschaft demonstriert wurde. Schulen der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien scheinen ein Ort der Begegnung zu sein, an dem es darum geht, Hierarchisierungsverhältnisse, z.B. aufgrund von Sprache, abzubauen und Gleichberechtigung als wichtiges Prinzip der Demokratie zu vermitteln. So könnte Schule in der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien als strategischer Ort der Politisierung begriffen werden und als einer, der sich als eben solcher positioniert. Im historischen Teil der Arbeit wurde die Implementierung von Herrschaftsideologien in der Schule und die Formierung von Gegen-Macht, die eine Einführung des Arabischunterrichts ermöglichte, ausgeführt. Dies scheint konträr zu stehen zum Anspruch, dass die verschiedenen Teile der Schulgemeinschaft des Bildungswesens der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien in die Entscheidungsprozesse eingebunden werden, politische Teilhabe und die Möglichkeit zur Mitbestimmung erwünscht ist und gefördert werden. Somit bräuchte es keine Formierung von Gegen-Macht, um eine Beteiligung am Ort Schule zu ermöglichen. Schule scheint im Sinne des rätendemokratischen Prinzips auf zivilgesellschaftlicher Beteiligung zu beruhen. Es wird ein Schulsystem errichtet, dass politische Teilhabe braucht, um zu funktionieren. Demnach kann das Bildungswesen der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien als pädagogisches Handlungsfeld, Bildungsstätte und Raum der politischen Praxis begriffen werden.

9.2.4. Die Auswirkungen nationalstaatlicher Ideologien auf die Demokratisierung der Bildung

Ein weiterer Aspekt, der in der Ergebnisdarstellung herauskommt, ist der Wunsch nach diplomatischen Beziehungen im globalen Ausmaß. Dieser Wunsch könnte darauf hindeuten, dass Kommunikation – hier im Sinne eines Austausches – auch in anderen Bereichen als im schulischen Kontext eine wichtige Rolle spielt. Folgt man den Aussagen zum Thema Kommunikation im Bereich Schule, könnte der Wunsch nach Zusammenarbeit, Diskussion und Meinungsaustausch darin inbegriffen sein, wodurch eine Weiterentwicklung von demokratischen Prozessen angeregt werden könnte. Jedoch wird das Ausbleiben von Kommunikation auf internationaler Ebene, welche auch mit der ausbleibenden politischen Anerkennung der Selbstverwaltung in Verbindung gebracht wird, beklagt und auf eine weltweit existierende Struktur der Nationalstaatlichkeit zurückgeführt. Dahingehend könnte auch davon gesprochen werden, dass die nationalstaatliche Strukturierung der Welt eine Weiterentwicklung von Bildungsstrategien und Bildungsmöglichkeiten für Kinder in der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien verhindert.

Im Anschluss an die theoretischen Überlegungen zu antikolonialen Befreiungskämpfen könnte hier von einer Zwickmühle gesprochen werden, da es scheint, als sei eine internationale Anerkennung der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien nur möglich, wenn diese als Nationalstaat existiert. Dahingehend soll Bezug genommen werden auf den Teil der Arbeit, in dem die Idee der UN beschrieben wird, Bildung als Möglichkeit und Hoffnung zu betrachten, Demokratieprozesse voranzutreiben und als ein Mittel gegen weltweite Krisen. Es wurde erörtert, dass Bildung dabei nur als Heilsversprechen dient, nicht um gesellschaftliche Bedingungen zu hinterfragen. In Anbetracht der isolierten Situation der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien wird diese Ansicht weiter gestützt. So wurde von Teilnehmenden der Forschung darauf verwiesen, dass UN-Hilfsgüter wie Schulmaterialien, für die nicht-staatliche Region nicht zur Verfügung gestellt werden. Es könnte gesagt werden, dass die Werte der UN hinter der weltweiten nationalstaatlichen Organisation verborgen bleiben und eine nationalstaatliche Ideologie Prozessen zur Demokratisierung von Bildung entgegenstehen.

Die Ergebnisse der Untersuchung deuten darauf hin, dass Nationalstaatlichkeit in Nord- und Ostsyrien als ein zu kritisierendes Konzept angesehen wird, welches Teilnehmende der Forschung mit beschriebener politischer Isolierung, Diskriminierung- und Unterdrückungserfahrungen in Verbindung bringen. Im theoretischen Teil wurde mit Hobsbawm (2005 [1990])

erklärt, dass insbesondere Sprachgemeinschaften ohne Nationalstaat gefährdet sind, Assimilierung ausgesetzt zu sein. Den Darstellungen der Teilnehmer*innen ist zu entnehmen, dass mit dem Konzept der Nationalstaatlichkeit, welches in Syrien vorherrschte und im historischen Teil der Arbeit dargelegt wurde, Assimilierungspolitik und Unterdrückung zugunsten einer Nationalsprache verbunden wird. Für die Schule bedeutet dies, dass sie als Machtinstrument des syrischen Staats wahrgenommen wurde. Ein Ort, an dem eine Sprache gesprochen wurde und Mitbestimmung und Teilhabe nicht möglich waren. Auf dieser Grundlage ist die Perspektive von den Forschungsteilnehmenden verständlich, die dem Konzept der Nationalstaatlichkeit ein demokratisches Verständnis von Gesellschaft geradezu konträr gegenüberstellen. Eine Gegenüberstellung zwischen Nationalismus und Demokratie, die bereits in der Einleitung der Arbeit Erwähnung fand. Folgt man der Datendarstellung, wird für das Gebiet der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien kein Nationalstaat gefordert, die Sprachenvielfalt wird nicht zugunsten einer Nationalsprache, der alle anderen Sprachen untergeordnet werden, aufgegeben. Es kann vermutet werden, dass in Nord- und Ostsyrien erkannt wird, dass in der Nationalstaatlichkeit eben jene Ideologie der Herrschaft begründet ist, welche im theoretischen Teil der Arbeit beleuchtet wurde. Diese Annahme wird auch dadurch gesetzt, dass im Gesellschaftsvertrag (2023) die Verwobenheit von Nationalstaatlichkeit, autoritärer Herrschaft und Kapitalismus benannt wird und Teilnehmende der Forschung die Differenzierungs- und Exklusionsmechanismen (z.B. Assimilierungspolitik, Unterdrückung aufgrund von Sprache), die mit Nationalismus einhergehen, beschreiben. Auf Grundlage von bisherigen Erörterungen zum Nationalismus könnte die Kritik an Nationalstaatlichkeit und Nationalsprachen sowie an patriarchalen und rassistischen Strukturen als Kritik am Nationalismus ausgelegt werden. Zumal angesprochen wird, dass nationalistische Ausprägungen des früheren Regimes abgelehnt und überwunden werden müssen. Dies wird von Forschungsteilnehmenden insbesondere auf Schule bezogen erläutert. Unter Einbezug der theoretischen Herausarbeitungen kann gesagt werden, dass mit Nationalismus in Zusammenhang stehende Formen der Diskriminierung resp. Herrschaftsformen genannt werden. Dies lässt vermuten, dass die nord-ostsyrische Gesellschaft sich der Verflechtung der Diskriminierungsarten bewusst ist. Es besteht die Vision, mit einem Verständnis von Pluralismus eben diesen chauvinistischen Herrschaftsformen entgegenzutreten. Bezieht man sich auf die Ausführungen, die mit Holzer (2015) formuliert wurden, könnte gesagt werden, dass die Vorstellung einer anti-nationalstaatlichen Perspektive auf Gesellschaft und Welt aus den Visionen erwächst, die für die Region in Nord- und Ostsyrien Freiheit und Selbstbestimmung zu bedeuten scheinen. Weiters könnte argumentiert werden, dass die kollektive Erfahrung einer

Gesellschaft, Nationalstaatlichkeit als Unfreiheit wahrzunehmen, den Widerstand gegen dieses weltweit vorherrschende Paradigma stützt.

10. Zusammenfassung

In diesem Teil der Arbeit werden die Ergebnisse der Arbeit resümiert. Eine kurze Zusammenfassung der Erkenntnisse gibt einen Überblick über die Arbeit und leitet die Beantwortung der Forschungsfrage und Unterfragen ein. Abschließend werden Limitationen der Forschung aufgezeigt und ein Ausblick gegeben, in dem mögliche Forschungsvorhaben entworfen werden.

10.1. Zusammenfassung der Forschungserkenntnisse

Ziel der Masterarbeit war es, den Zusammenhang zwischen der Etablierung des mehrsprachigen Bildungswesens der Demokratischen Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien und den, in der Region stattfinden Demokratieprozessen zu untersuchen und dahingehend neue Erkenntnisse des Orts Schule als pädagogisches Handlungsfeld im Bildungswesen der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien zu gewinnen.

Einleitend wurde dargelegt, welche Entwicklungsprozesse sich seit dem 19. Juli 2012 – als Datum der Revolution – vollzogen haben. Zudem wurden die Ideen einer sich nach neuen Prinzipien und Paradigmen formierenden Gesellschaft veranschaulicht. Die Untersuchung schließt an die Darlegungen in der Einleitung an, dass in den Schulen der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien die Themen Sprache und Demokratie als zentrale Aspekte angesehen werden, um die Visionen der kurdischen Freiheitsbewegung zu verwirklichen, eine Gesellschaft aufzubauen, in der Diversität, Gleichberechtigung, Mitbestimmung und politische Teilhabe das Zusammenleben prägen und die Vielfalt der Region wertgeschätzt wird.

Die Ergebnisse der Untersuchung eröffnen neue Perspektiven auf das Bildungswesen als Teil eines demokratischen Systems, welches sich seit der Rojava-Revolution in Nord- und Ostsyrien entfaltet. Zudem bekommt man einen Einblick in das Bildungsdenken und die Visionen von Bildung in der Selbstverwaltung von Nord- und Ostsyrien. Aus der Datenerhebung ging hervor, dass mit dem mehrsprachigen Bildungswesen der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien ein Raum geschaffen wird, eine breite Schulgemeinschaft in demokratiepolitische Prozesse zu involvieren. Die Mehrsprachigkeit des Bildungswesens zeichnet sich, der Analyse folgend, durch mehrere Aspekte aus: Es kam zur Einführung eines muttersprachlichen Unterrichts, Schüler*innen lernen eine weitere Sprache der nord-ostsyrischen Region und es wird der Respekt gegenüber der bestehenden regionalen Sprachenvielfalt vermittelt. Der respektvolle Umgang mit Vielfalt wird einem demokratischen Verständnis von Zusammenleben zugeschrieben.

Zudem hat die Untersuchung gezeigt, dass Kommunikation eine weitere wichtige Komponente für das Bildungswesen darstellt. Durch die Fähigkeit zur Kommunikation treten die verschiedenen Akteur*innen des Bildungswesens miteinander in Verbindung, bilden eine politische Gemeinschaft. Das Bildungssystem ist nach rätendemokratischem Prinzip aufgebaut und Schule, als pädagogisches Handlungsfeld, ein Ort, an dem politische Praxis vermittelt und gelebt wird. Hieran zeigt sich auch das politische Verständnis von Bildung, welches in Nord- und Ostsyrien zu existieren scheint und in der Analyse herausgearbeitet werden konnte. Dieses Bildungsverständnis lässt die Möglichkeit zu, eine Verbindung zum kritisch-emanzipatorischen Bildungsdenken zu ziehen.

Aus der Datendarstellung wird ersichtlich, dass die Bestrebungen und gesellschaftlichen Transformationsprozesse in der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien auf der Geschichte der Unterdrückung beruhen, die v.a. Kurd*innen im Nahen Osten erfahren haben. Diskriminierungserfahrungen, z.B. aufgrund der Sprache, die bis heute im Nahen Osten Bestand haben. Der empirischen Untersuchung vorangestellt sind theoretische und historische Erörterungen zum Zusammenspiel zwischen Nationalismus und Sprache, die verständlich machen, wie sich Macht- und Herrschaftsverhältnisse im Nahen Osten etabliert haben. Zudem erschließt sich auf Grundlage dieses Verständnisses die Notwendigkeit des revolutionären Charakters, auf dem die Transformationsprozesse in der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien beruhen. Wiederum zeigt sich hier die Perspektive eines kritisch-emanzipatorischen Bildungsdenkens.

10.2. Beantwortung der Forschungsfrage und der Unterfragen

Folgende Erläuterungen zur Beantwortung der Forschungsfrage sowie der Unterfragen basieren auf den bisherigen Ausführungen der vorliegenden Arbeit.

Wie hängt die Etablierung eines mehrsprachigen Bildungswesens mit den Demokratisierungsprozessen der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyriens zusammen?

Ausgehend von der bisherigen Datendarstellung und -analyse kann gesagt werden, dass Schule in der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien ein Ort ist, an dem ein demokratisches Verständnis von Bildung und Erziehung besteht. Zur Beantwortung der Forschungsfrage wird dies am Beispiel von Sprache dargelegt.

Im Klassenzimmer besteht das Recht, welches im Gesellschaftsvertrag (2023) festgehalten ist, auf Ausübung der Muttersprache sowie die Unterrichtung darin. Dahingehend spielt

Gleichberechtigung eine Rolle, da der Anspruch im Bildungswesen der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien zu bestehen scheint, alle Sprachen als gleichberechtigt zu betrachten und die regionale Sprachenvielfalt anzuerkennen. Dabei zeigt sich die Annahme, dass sich ein Verständnis für Sprachenvielfalt positiv auf das Demokratieverständnis auswirkt. Demnach soll Schüler*innen ein gegenseitiger Respekt für die verschiedenen Muttersprachen und ein Verständnis für die Achtung der Sprachenvielfalt vermittelt werden. Das rechtlich verankerte Entgegenbringen von Respekt und Achtung für die eigene Muttersprache als Bildungssprache, die Vermittlung des Respekts und der Achtung für andere Muttersprachen sowie der regionalen Vielsprachigkeit sollen ein demokratisches Miteinander fördern und hierarchisierende Ideologien und Denkmuster verhindern. Anzumerken ist, dass die Vermittlung eines respektvollen Miteinanders und die Achtung des Gegenübers nicht auf ein Verständnis für sprachliche Verschiedenheiten reduziert bleibt. In den empirischen Daten wurden auch andere Parameter (z.B. Religion) benannt, die der Förderung der Gleichberechtigung dienen sollen. Bezogen auf Sprache scheint eine Struktur geschaffen zu werden, bei der vermittelt wird, dass jede Sprache wertvoll ist – die eigene Muttersprache und die Sprache der anderen. Daher sollen Schüler*innen, abgesehen von der eigenen Muttersprache, auch andere Sprachen der Region lernen.

So könnte gesagt werden, dass zum einen, auf Grundlage eines mehrsprachigen Bildungswesens, Kindern ein demokratisches Zusammenleben dargelegt und veranschaulicht wird. Zum anderen schafft ein demokratisches Verständnis von Gesellschaft und Zusammenleben die Grundlage dafür, dass alle Sprachen der Region als gleichwertig betrachtet und damit als Bildungssprachen in der Schule etabliert werden. Demnach könnte gesagt werden, dass ein Verständnis von Demokratie die Schaffung eines mehrsprachigen Bildungswesens beeinflusst und ein mehrsprachiges Bildungswesen sich positiv auf demokratiepolitische Prozesse auswirkt. Zudem kann angenommen werden, dass die Unterdrückungserfahrungen in Bezug auf Sprache ein demokratisches Verständnis von Gesellschaft und Zusammenleben vorantreiben und den Wunsch nach Anerkennung der regionalen Sprachenvielfalt prägen.

In der Analyse konnte herausgearbeitet werden, dass politische Teilhabe und Mitbestimmung im Bildungswesen einen wichtigen Stellenwert einnehmen. Durch die Fähigkeit zur Kommunikation soll dies gefördert werden. Diese Fähigkeit gilt es sowohl im Klassenzimmer als auch in anderen Teilen der Schulgemeinschaft zu entwickeln; dabei wurde argumentiert, dass Kommunikation nicht auf eine gemeinsame Sprache begrenzt und die Möglichkeit der Mitbestimmung nicht davon abhängig gemacht wird, dass alle eine gemeinsame Sprache sprechen. Die Beteiligung an den Entscheidungsprozessen im rätendemokratisch aufgebauten

Bildungswesen könnte erwirken, dass sich Schüler*innen bzw. die gesamte Schulgemeinschaft unabhängig von sprachlichen Unterschieden als gemeinschaftlich wirkende Gemeinschaft versteht. Unterschiede aufgrund von beispielsweise Sprache treten damit zugunsten von demokratiepolitischen Prozessen in den Hintergrund. Ein mehrsprachiges Bildungswesen bedeutet demnach nicht nur, dass alle auf sprachlicher Ebene miteinander sprechen können sollen, auch wenn dies durch Zweitsprachunterricht ermöglicht werden soll, sondern auch, dass alle unabhängig von einer gemeinsamen Sprache durch gemeinsame politische Organisation miteinander verbunden sind. Somit entsteht eine kollektive Debattengemeinschaft. Den Ergebnissen folgend gilt es, durch ein mehrsprachiges Bildungswesen alle Teile der Schulgemeinschaft zu Mitwirkenden werden zu lassen. Einerseits durch den Fokus auf die Inklusion der verschiedenen regionalen Sprachen und damit die Möglichkeit zu bekommen, mitsprechen zu können. Andererseits dadurch, ein Augenmerk darauf zu legen, dass unabhängig von einer gemeinsamen Sprache Mitgestaltung ein zentraler Bestandteil des Systems ist. Durch den Einbezug verschiedener Parteien, die Teil des Bildungswesens sind (z.B. Eltern, Ausschussmitglieder), beteiligt sich eine breite Masse an den sich im Bildungswesen vollziehenden politischen Prozessen. Dahingehend konnte herausgearbeitet werden, dass durch das Bildungswesen ein demokratiepolitisches Verständnis in die Gesellschaft hineingetragen wird.

Unterfrage 1: Inwiefern trägt die Einführung eines muttersprachlichen Unterrichts in den Schulen der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien zu Demokratisierungsprozessen bei und welche Rolle spielt dabei die Achtung der regionalen Sprachenvielfalt?

Es wurde bereits dargelegt, dass der Respekt für die verschiedenen Muttersprachen der Region Nord- und Ostsyrien sowie das Verständnis für die bestehende Sprachenvielfalt und die Achtung dieser, zentrale Aspekte des mehrsprachigen Bildungssystems sind. Die Einführung des muttersprachlichen Unterrichts ist für das mehrsprachige Bildungswesen der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien ein wesentliches Element. Es geht darum, die jeweiligen Muttersprachen als Bildungssprachen anzuerkennen, was auch im Sinne einer Existenzsicherung einer Sprache verstanden werden könnte. In der Einführung eines muttersprachlichen Unterrichts zeigt sich das Entgegenbringen von Respekt gegenüber den bestehenden regionalen Sprachgruppen. Es ist ein wichtiges Zeichen der sprachlichen Anerkennung, die es im Nahen Osten für viele Sprachgruppen nicht gab und auch heute in den meisten Ländern im Nahen Osten nicht gibt. In der Anerkennung der Menschen, die in Nord- und Ostsyrien leben, wird das

demokratische Denken sichtbar, welches in den Schulen der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien vorangetrieben werden soll.

Neben dem muttersprachlichen Unterricht ist im mehrsprachigen Bildungswesen der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien verankert, dass die Kinder weitere Sprachen der Region lernen und vermittelt werden soll, dass es gilt, die regionale Sprachenvielfalt zu achten und zu schützen. Hier wird deutlich, dass die Anerkennung der bestehenden Sprachenvielfalt tief in der Gesellschaft verankert werden soll. Es hat den Anschein, als soll der Respekt und die Anerkennung, die man selbst erfährt, indem die eigene Muttersprache zur Bildungssprache wird, auf das Verständnis einwirken, dass alle anderen Sprachen ebenso wertzuschätzen sind. Alle sollen das Recht haben, ihre Sprache lernen zu können. Eben dies steht in Verbindung mit einem demokratischen Verständnis von Zusammenleben. Durch die Etablierung eines mehrsprachigen Bildungswesens, in dem der Respekt gegenüber der sprachlichen Vielfalt der Region vermittelt wird und Kindern die Möglichkeit gegeben wird, die eigene Muttersprache und die Sprache anderer Kinder zu lernen, wird im Klassenzimmer ein pluralistisches Weltbild erfahrbar.

Unterfrage 2: Inwiefern trägt die Etablierung eines mehrsprachigen Bildungssystems in Nord- und Ostsyrien dazu bei, nationalstaatliche Ideologien zu überwinden?

Folgt man der Datendarstellung, wird Nationalstaatlichkeit in der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien in Verbindung gebracht mit einem Staat, in dem eine Nationalsprache existiert und eine Amts- und Unterrichtssprache verbreitet ist. Diesem Verständnis von Gesellschaft wird in Nord- und Ostsyrien ein pluralistisches Weltbild entgegengestellt. In diesem Sinne wird im Bildungswesen der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien Mehrsprachigkeit umgesetzt. In der Schule wird vermittelt, sich unabhängig von sprachlichen Unterschieden mit Respekt und Achtung zu begegnen. Diese schulische Vermittlung spiegelt sich in der Gesellschaft als Ganzes wider, da die regionale Sprachenvielfalt auch in anderen Bereichen des Lebens vertreten sein soll. Somit entspricht die schulische Realität der Lebenswirklichkeit und funktioniert nicht abgetrennt von dieser. Wie in der Analyse herauskommt, zeigt sich, dass das Konzept eines Nationalstaats nicht mit einem pluralistischen Verständnis von gesellschaftlichem Zusammenleben in Verbindung gebracht wird. Es scheint sogar, dass Nationalstaatlichkeit und damit verbundene Ideologien als gegensätzlich zur Demokratie betrachtet werden.

Auf Grundlage dieser Erörterungen kann gesagt werden, dass die Etablierung eines mehrsprachigen Bildungssystems dahingehend zur Überwindung von nationalstaatlichen Ideologien beiträgt, dass Sprachen nicht hierarchisiert werden. Es kommt dazu, dass in der Schule sowie im gesamten Bildungssystem sprachliche Vielfalt nicht nur akzeptiert wird, sondern sie unabdingbarer Teil ist. Mit diesem Konzept eines Bildungswesens soll die Vorstellung überwunden werden, dass *eine* gemeinsame Sprache eine Gemeinschaft zusammenhält und (vermeintlich) alle jene vereint, die in einem Staat zusammenleben.

10.3. Limitationen der Forschung und Ausblick

Es ist anzumerken, dass es sich bei der vorliegenden Forschung keinesfalls um eine ganzheitliche Darstellung des Forschungsfeldes handelt. Wie bereits dargelegt wurde, besteht bei Reisen in die selbstverwalteten Gebiete der Region Nord- und Ostsyrien ein hohes Sicherheitsrisiko, weshalb sich für die vorliegende Datenerhebung entschieden wurde. Eine Limitation stellt dar, dass sich kein Bild aus Forscher*innenperspektive vor Ort gemacht wurde, weshalb alle Ergebnisse der Forschung als Selbstdarstellung zu bewerten sind. Die Studie folgt einem qualitativen Forschungsdesign, deren Ergebnisse primär auf Erzählungen, Berichten und Aussagen von Einzelpersonen beruhen und damit immer ein individuelles Verständnis der Lebenswirklichkeit präsentiert wird. Somit stellt Untersuchung lediglich einen Einblick in das Themenfeld dar. Hervorzuheben ist jedoch, dass die Aussagen der verschiedenen Personen sowie die Darstellungen des Gesellschaftsvertrags (2023) – als offizielles Dokument der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien – inhaltliche und ideologische Kohärenz aufweisen. Aufgrund der geringen Datenmenge kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass es sich dabei um einen Zufall handelt. Zudem ergibt sich eine Limitation durch den zeitlichen Abstand zwischen dem Erhebungszeitraum (2021/22) und dem Erscheinen dieser Arbeit. Es ist anzunehmen, dass sich in Nord- und Ostsyrien vieles entwickelt hat und andere Rahmenbedingungen vorherrschen als zum Zeitpunkt der Datenerhebung. Dahingehend ist auch die aktuelle Situation in Nord- und Ostsyrien (siehe Kapitel 4.3. Aktuelle Ereignisse in Nord- und Ostsyrien) ein maßgeblicher Einflussfaktor, welcher im Rahmen zukünftiger Forschungen miteinbezogen werden müsste.

Aus der vorliegenden Arbeit geht hervor, dass sich die Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien klar von der Ideologie des Islamischen Staats abgrenzt und diese als antidemokratisch verurteilt. Weitere Untersuchung könnten sich damit auseinandersetzen, wie Ideologien, die als antidemokratisch eingestuft werden, in den Schulen thematisiert werden und wie sich eine

geschichtliche Auseinandersetzung zu der Thematik gestaltet. Dies wäre auch dahingehend von Interesse, da der Islamische Staat für die Region (immer wieder) eine akute Gefahr darstellt (siehe Kapitel 4.3. Aktuelle Ereignisse in Nord- und Ostsyrien). Nachfolgende Forschungsvorhaben könnten zudem die in Kapitel 4.3. angemerkte Zusammenarbeit in den Schulen in den Blick nehmen. Jedoch ist abzuwarten, wie sich die aktuelle Situation in Nord- und Ostsyrien zwischen der Übergangsregierung und der Selbstverwaltung entwickelt.

Im Rahmen dieser Arbeit konnten stattfindende Demokratieprozesse am Ort Schule identifiziert werden. Daran anknüpfend könnte in einer weiterführenden Forschung näher auf den Ablauf dieser Prozesse in den Schulen eingegangen werden, z.B. wie sich Prozesse der Mitbestimmung im Bildungswesen aus Perspektive von Schüler*innenräten vollziehen. Außerdem könnte das demokratiepolitische Denken der Schüler*innen untersucht werden, welches sich durch die stattfindende Bildungsarbeit in den Schulen der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien entwickelt; denn in der vorliegenden Forschung bleibt die Perspektive der Schüler*innen ausgeklammert. In der vorliegenden Forschung konnte aufgezeigt werden, was Schüler*innen vermittelt werden soll, was sie lernen sollen, wie sich Schüler*innen durch die Demokratisierung des Bildungssystems entwickeln sollen und was Schüler*innen als nachfolgende Generation auf den Lebensweg mitgegeben werden soll, um aktive Mitgestalter*innen eines demokratischen Zusammenlebens zu werden. Diese Ergebnisse bieten Ansatzpunkte für weitere Untersuchungen, welche sich mit den Schüler*innen als aktive Akteur*innen im Bildungssystem auseinandersetzen könnten.

Auf Grundlage der Äußerungen der Forschungsteilnehmer*innen sowie den Inhalten des Gesellschaftsvertrags (2023) folgend, kann nicht von einer Abwendung von einem nationalen Denken gesprochen werden. Zudem zeigt sich, ausgehend von der Datendarstellung, ein ethnisiertes Denken in den Formulierungen zur Sprache und zum Kurdisch-Sein. Weiters wird auf die demokratische Nation verwiesen (siehe Kapitel 8.1.6 Nationalismus und Nationalstaatlichkeit), durch die eine nationale Einheit gewährleistet werden soll. In einer anschließenden Forschung könnte das Konzept des Nationenbegriffs in der Idee der demokratischen Nation untersucht werden. Die vorliegende Arbeit sowie die Forschung von Espinosa und Ronan (2023), in der sich mit der Implementierung des Prinzips der demokratischen Nation im Bildungswesen befasst wird, könnten für eine solche anschließende Forschungsarbeit herangezogen werden.

Die Ergebnisse dieser Arbeit sowie die Untersuchungen von Dinç (2020) und Bengio (2020) verweisen darauf, dass in den Schulen der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien

nationales Denken Bestand hat; auch wenn politisch eine Haltung gegen Nationalismus und Nationalstaatlichkeit erkennbar ist. Dahingehend könnte weiter untersucht werden, wie nationales Denken, welches in der Region lange vorherrschte, in den Schulen der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien bearbeitet wird. An die vorliegende Forschung anknüpfend, könnte sich mit dem nationalen Denken der Menschen in der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien befasst sowie das Vorhandensein einer *national education* im Bildungswesen der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien erforscht werden. In dieser Arbeit wurde herausgearbeitet, dass sich in der nord-ostsyrischen Region Demokratie und nationalstaatliche Ideologie diametral gegenüberstehen. So könnte in den Blick genommen werden, inwiefern ein Vorhandensein von nationalen Denkmustern in schulischen Inhalten (siehe dazu: Bengio 2020; Dinç 2020) mit diesem Verständnis zusammenpasst resp. diesem Verständnis widerspricht. Darüber hinaus wäre von Interesse, wie anschlussfähig das Verständnis von Bildung und Erziehung in Nord- und Ostsyrien an Konzepte der Global Citizenship Education ist.

Abstract (deutsche Version)

Ausgehend von der Rojava-Revolution vollziehen sich in den Gebieten der Demokratischen Selbstverwaltung der Region Nord- und Ostsyrien demokratische Transformationsprozesse. Es gilt, eine Gesellschaft nach den Prinzipien der kurdischen Freiheitsbewegung (Demokratie, Geschlechterbefreiung, Ökologie) aufzubauen. Es geht darum, ein Zusammenleben zu gestalten, in dem die regionale Vielfalt wertgeschätzt und Mitbestimmung und politischer Teilhabe für jede*n in der Bevölkerung ermöglicht wird. Ein zentraler Aspekt ist die Wertschätzung der regionalen Sprachenvielfalt. Die Einführung eines mehrsprachigen Bildungswesens in Nord- und Ostsyrien soll ermöglichen, dass alle Sprachgruppen der Region in der Muttersprache unterrichtet werden. Die Hinwendung zur Förderung der Sprachenvielfalt wird dabei durch die Unterdrückungserfahrungen der Kurd*innen geprägt. Kurd*innen in Nord- und Ostsyrien erlebten eine lange Zeit der Kolonialisierung, welche vom arabischen Nationalismus geprägt war. Assimilierung und eine strenge Sprachpolitik, bis hin zur Negierung ihrer Existenz, waren Folgen. Die Achtung der regionalen Sprachenvielfalt soll eine Abwendung vom nationalstaatlich geprägten Denken ermöglichen. Ziel der Masterarbeit ist es, den Zusammenhang zwischen der Etablierung eines mehrsprachigen Bildungswesens der Region und den dort stattfindenden Demokratieprozessen zu untersuchen. Es gilt, neue Erkenntnisse des Orts Schule als pädagogisches Handlungsfeld im Bildungswesen der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien zu gewinnen. Mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) werden die erhobenen Daten analysiert. Die Untersuchung zeigt, dass die Themen Sprache und Demokratie in den Schulen der Selbstverwaltung Nord- und Ostsyrien zentral sind. Die Mehrsprachigkeit im Bildungssystem zeichnet sich durch mehrere Aspekte aus: die Einführung eines muttersprachlichen Unterrichts, das Lernen weiterer Sprachen der Region und die Vermittlung von Respekt gegenüber der bestehenden regionalen Sprachenvielfalt.

Abstract (englische Version)

With the rise of the revolution in North and East Syria in 2012 (also known as Rojava Revolution) democratic transformation processes are taking place in this region. Central aspects of the revolution are democracy, gender liberation and ecology, inspired by the Kurdish freedom movement. In 2016 the Democratic Autonomous Administration of North and East Syria (DAANES) was established as a self-governing region, with the goal of forming a society that values regional diversity and the individual's political participation in every part of society. An essential element is the recognition of the existing multilingualism of the region. Therefore, a multilingual education system was established to teach all language groups in their mother tongue. For a long time, the Kurds experienced linguicide through Arab supremacy. Because of that and due to the experience of assimilation, linguistic diversity is a core value in DAANES which is connected to democracy. Respecting regional linguistic diversity is seen as a way of shifting away from nation state thinking patterns. The aim of the master's thesis is to examine the connection between the establishment of a multilingual education system in the region and the democratic processes taking place there. Qualitative Content Analysis according to Kuckartz and Rädiker (2022) is used to analyse various empirical data of the research field. The study shows that the topics of language and democracy are central in schools of DAANES. Multilingualism in the education system is characterised by several aspects: mother-tongue schooling, learning other regional languages in school and respecting linguistic diversity.

Literaturverzeichnis

Abdullah, Asya (2018): Die Philosophie des Systems der Demokratischen Autonomie. In: Flach, Anja; Ayboğa, Ercan; Knapp Michael (2018): Revolution in Rojava. Frauenbefreiung und Kommunalismus zwischen Krieg und Embargo. VSA: Verlag Hamburg, 4., Aktualisierte Auflage, 14-20.

Ackermann, Friedhelm; Ley, Thomas; Machold, Claudia; Schrödter, Mark (2012): Was (ver)heißt qualitativ forschen in der Erziehungswissenschaft? – Eine Einleitung. In: Ackermann, Friedhelm; Ley, Thomas; Machold, Claudia; Schrödter, Mark (2012) (Hrsg.): Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer.

Adorno, Theodor W. (1972): Zum Verhältnis von Soziologie und Psychologie. In: Gesammelte Schriften 8, Soziologische Schriften I. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 42–85.

Adorno, Theodor W. (2001): Zur Lehre von der Geschichte und von der Freiheit. 1964/65. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Adorno, Theodor W. (2015): Soziologische Schriften I. In: Tiedemann, Rolf (Hrsg.): Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften. Band 8. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 3. Auflage.

Allen, Amy (2016): Das Ende des Fortschritts. Zur Dekolonisierung der normativen Grundlagen der kritischen Theorie. Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag.

Allsopp, Harriet (2015): The Kurds of Syria. Political Parties and Identity in the Middle East. London/New York: I.B.Tauris.

Altbach, Philip G.; Kelly, Gail P. (1978): Introduction. In: Altbach, Philip G.; Kelly, Gail P. (1978): Education and Colonialism. London/New York: Longman, 1-49.

Anderson, Benedict (1998): Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts. Berlin: Ullstein.

ANF (2022): Eine wirkliche Revolution lässt sich nicht durch einen Machtwechsel bewerkstelligen. Online unter: URL: <https://anfdeutsch.com/rojava-syrien/eine-wirkliche-revolution-lasst-sich-nicht-durch-einen-machtwechsel-bewerkstelligen-32826> (Stand: 12.05.25).

ANF (2025a): Hacî: Integration bedeutet nicht Identitätsverlust, sondern demokratische Partnerschaft. Online unter: URL: <https://deutsch.anf-news.com/rojava-syrien/-49246> (Stand: 09.01.26).

ANF (2025b): Sozdar Hacî: Das 10.-März-Abkommen ist ein Wendepunkt für Syrien. Online unter: URL: <https://deutsch.anf-news.com/rojava-syrien/-49456> (Stand: 09.01.26).

ANF (2025c): Nord- und Ostsyrien: Schulbuchverteilung nach Verzögerung kurz vor Abschluss. Online unter: URL: <https://deutsch.anf-news.com/rojava-syrien/nord-und-ostsyrien-schulbuecher-fertig-verteilung-an-schulen-lauft-49091> (Stand: 16.01.26).

ANF (2026a): KJK warnt vor genozidalem Vernichtungsfeldzug gegen Rojava Online unter: URL: <https://deutsch.anf-news.com/frauen/kjk-warnt-vor-genozidalem-vernichtungsfeldzug-gegen-rojava-49818> (Stand 20.01.2026).

ANF (2026b): DAANES: Übergangsregierung lehnt Dialog ab. Online unter: URL: <https://deutsch.anf-news.com/rojava-syrien/daanes-uebergangsregierung-lehnt-dialog-ab-49585> (Stand: 09.01.26).

ANF (2026c): Schulbetrieb in Aleppos kurdischen Stadtteilen wird wieder aufgenommen. Online unter: URL: <https://deutsch.anf-news.com/rojava-syrien/schulbetrieb-in-aleppos-kurdischen-stadtteilen-wird-wieder-aufgenommen-49521> (Stand: 16.01.2026).

Ayboğa, Ercan (2018): Demokratisierung der Bildung. In: Flach, Anja; Ayboğa, Ercan; Knapp Michael (2018): Revolution in Rojava. Frauenbefreiung und Kommunalismus zwischen Krieg und Embargo. VSA: Verlag Hamburg, 4., aktualisierte Auflage, 241-250.

Balibar, Étienne; Wallerstein, Immanuel (1992): Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg: Argumente-Verlag.

Barbour, Stephen (2000): Nationalism, Language, Europe. In: Barbour, Stephen; Carmichael, Cathie (2000): Language and Nationalism in Europe. Oxford: Oxford University Press, 1-17.

Basikçi, Ismail (1991): Kurdistan. Internationale Kolonie. Frankfurt a.M.: ISO-Verlag.

Becker-Schmidt, Regina (2017): Pendelbewegungen – Annäherungen an eine feministische Gesellschafts- und Subjekttheorie. Aufsätze aus den Jahren 1991 bis 2015. Berlin/Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Bengio, Ofra (2020): Reclaiming National Identity in Kurdish School Textbooks. In: The Middle East Journal, Jg. 74, Nr. 3, 359-378.

Benz, Arthur (2008): Der moderne Staat. Grundlagen der politologischen Analyse. München: Oldenbourg Verlag, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage.

Bozarslan, Hamit (2018): An overview of Kurdistan of the 19th century. In: Gunter, Michael M. (Hrsg.) (2018): Routledge Handbook on the Kurds, 48-61.

Brubaker, Rogers (2022): Citizenship and Nationhood in France and Germany. Harvard University Press: Cambridge.

Bundesministerium Europäische und internationale Angelegenheiten (BMEIA) (2024): Syrien (Arabische Republik Syrien). Online unter: URL: <https://www.bmeia.gv.at/reise-services/reiseinformation/land/syrien> (Stand: 18.06.2025).

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2022): Agenda 2030. Die globalen Ziele für nachhaltige Entwicklung. Online unter: URL: <https://www.bmz.de/de/agenda-2030> (Stand: 18.06.25).

Burke, Peter (2004): Languages and communities in early modern Europe. Cambridge: Cambridge University Press.

Certeau, Michel de; Julia, Dominique; Revel, Jacques (1975): Une politique de la langue. La révolution française et les patois. Paris: Gallimard.

Christof, Eveline; Ribolits, Erich (2015): Vorwort. Die Fragestellung die Pate für die Texte des Sammelbandes stand. In: Christof, Eveline; Ribolits, Erich (Hrsg.) (2015): Bildung und Macht – eine kritische Bestandsaufnahme. Wien: Löcker, 7-14.

Claussen, Detlev (2000): Verschwinden des Sozialismus. Zur ethnonationalistischen Auflösung des Sowjetsystems. In: Claussen, Detlev; Neget, Oskar; Werz, Michael (Hrsg.) (2000): Kritik des Ethnonationalismus. Frankfurt a.M.: Verlag Neue Kritik, 16-41.

Cooper, Frederick (2005): Colonialism in Question. Theory, Knowledge, History. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.

Cooper, Nicola (2004): Making Indo-China French: Promoting the Empire through Education. In: Evans, Martin (Hrsg.) (2004): Empire and Culture. The French Experience, 1830-1940. London: Palgrave Macmillan, 131-147.

Costantini, Dino (2008): Mission civilisatrice. Le rôle de l'histoire coloniale dans la construction de l'identité politique française. Paris: Éditions La Découverte.

Deguilhem, Randi (2002): Turning Syrians into Frenchmen: The cultural politics of a French non-governmental organization in Mandate Syria (1920-67) – the French Secular Mission schools. In: Islam and Christian-Muslim Relations, Jg. 13, Nr. 4, 449-460.

Deguilhem, Randi (2004): Impérialisme, colonisation intellectuelle et politique culturelle de la Mission laïque française en Syrie sous mandat. In: Sluglett, Peter; Méouchy, Nadine (Hrsg.) (2004): The British and French Mandates in Comparative Perspectives. Les mandats français et anglais dans une perspective comparative, Leiden/Boston: Brill, 321–341.

Democratic Autonomous-Administration of North and East Syria (DAANES) (2026): Statement to the Public Opinion. Online unter: URL: <https://daanes.org/en/statement-to-the-public-opinion-3/> (Stand: 10.01.26).

Demokratiezentrum Wien (DZW) (2026): Olympe de Gouges. Frauenrechtlerin, Revolutionärin, Schriftstellerin. Online unter: URL: <https://www.demokratiezentrum.org/bildung/ressourcen/themenmodule/frauenperspektiven/pionierinnen-der-frauenbewegung/olymp-de-gouges-2/> (Stand: 15.01.2026).

Dinç, Pinar (2020): The content of school textbooks in (nation) states and „stateless autonomies“. A comparison of Turkey and the Autonomous Administration of North and East Syria (Rojava). In: Nations and Nationalism, Jg. 26, 994–1014.

Döschner, Juliane; Tausendpfund, Markus (2022): Forschungsethik. In: Tausendpfund, Markus (Hrsg.) (2022): Forschungsstrategien in den Sozialwissenschaften. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS, 357-374.

Eaubonne, Françoise d' (1977): Feminismus oder Tod. Thesen zur Ökologiedebatte. München: Verlag Frauenoffensive.

Elias, Norbert (1997): Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. 1, Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 20., neu durchgesehene und erweiterte Auflage, 1. Auflage dieser Ausgabe.

Elwert, Georg (1989): Nationalismus und Ethnizität. Über die Bildung von Wir-Gruppen. Berlin: Das Arabische Buch.

Espinosa, Elise Boyle; Ronan, Adam (2023): Rojava's 'war of education': the role of education in building a revolutionary political community in North and East Syria. In: Third World Quarterly, Jg. 44, Nr. 10, 2281-2299.

Evans, Martin (2004): Culture and Empire, 1830-1962. An Overview. In: Evans, Martin (Hrsg.) (2004): Empire and Culture. The French Experience, 1830-1940. London: Palgrave Macmillan, 1-23.

Exo, Mechthild; Löw, Christine (2025): Nach Assads Sturz. Der Syrische Frauenrat fordert eine geschlechtergerechte, inklusive, selbstbestimmte Gesellschaftsordnung. In: Femina Politica – Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft, Jg. 34, Nr. 1, 136-146.

Febvre, Lucien; Henri-Jean, Martin (1990): The Coming of the Book. The Impact of Printing, 1450-1800. London: Verso.

Flach, Anja (2017): Vorwort. Auf der Suche nach einem freien Leben. In: Lower Class Magazine (Hrsg.) (2017): Konkrete Utopie. Die Berge Kurdistans und die Revolution in Rojava. Ein Reisetagebuch. Münster: Unrast, 8-13.

Flach, Anja (2018a): Schwarze Fahne – der Kampf gegen den IS. In: Flach, Anja; Ayboğa, Ercan; Knapp Michael (2018): Revolution in Rojava. Frauenbefreiung und Kommunalismus zwischen Krieg und Embargo. Hamburg: VSA: Verlag, 4., Aktualisierte Auflage, 331-342.

Flach, Anja (2018b): Die kulturelle Vielfalt. In: Flach, Anja; Ayboğa, Ercan; Knapp Michael (2018): Revolution in Rojava. Frauenbefreiung und Kommunalismus zwischen Krieg und Embargo. Hamburg: VSA: Verlag, 4., Aktualisierte Auflage, 56-73.

Flach, Anja; Ayboğa, Ercan; Knapp Michael (2018a): Revolution in Rojava. Frauenbefreiung und Kommunalismus zwischen Krieg und Embargo. VSA: Verlag Hamburg, 4., Aktualisierte Auflage.

Flach, Anja; Ayboğa, Ercan; Knapp Michael (2018b): Einleitung. Flach, Anja; Ayboğa, Ercan; Knapp Michael (2018): In Revolution in Rojava. Frauenbefreiung und Kommunalismus zwischen Krieg und Embargo. VSA: Verlag Hamburg, 4., Aktualisierte Auflage, 21-30.

Flick, Uwe (2011): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 3., aktualisierte Auflage.

Furet, François (1995): Das Ende der Illusion. Der Kommunismus im 20. Jahrhundert. München: Piper.

Gaberscik, Anna (2022): Edelweiss [Film]. Wien: Triangle Studio e.U., 90 Minuten.

Gellner, Ernest (1995): Nationalismus und Moderne. Berlin: Rotbuch Verlag.

Generalrat der Demokratischen Selbstverwaltung Nord- und Ostsyriens (GDSNOS) (2023): Der Gesellschaftsvertrag der Demokratischen Selbstverwaltung der Region Nord und Ostsyrien. Online unter: URL: <https://nordundostsyrien.de/wp-content/uploads/2024/01/Der-Gesellschaftsvertrag-der-Demokratischen-Selbstverwaltung-der-Region-Nord-und-Ostsyrien-23012024.pdf> (Stand: 10.06.2025).

Gesellschaft für bedrohte Völker (GfbV) (o. D.): Kurden. Online unter: URL: <https://www.gfbv.de/de/informieren/themen/nahost/voelker/kurden/> (Stand: 30.03.2024).

Gesellschaft für bedrohte Völker (GfbV) (2026): Syrien: Gemeinsame Erklärung zur eskalierenden Gewalt gegen die kurdische Zivilbevölkerung in Aleppo. Online unter URL: <https://www.gfbv.de/de/news/syrien-aleppo-gewalt-kurden-bundesregierung-handeln-11920/> (Stand: 09.01.2026).

Global Education Monitoring Report (GEMR) (2016): Education for people and planet: Creating sustainable futures for all. Paris: UNESCO.

Global Education Monitoring Report (GEMR) (2020): Inclusion and education: All means all. Paris: UNESCO.

Global Sustainable Development Report (GSDR) (2019): The Future is Now: Science for Achieving Sustainable Development. New York: United Nations.

Grewe-Volpp, Christa (2015): Ökofeminismus und Material Turn. In: Dürbeck, Gabriele; Stobb, Urte (Hrsg.) (2015): Ecocriticism. Eine Einführung. Köln/Weimar/Wien: Böhlau Verlag, 44-56.

Groenemeyer, Axel (2003): Kulturelle Differenz, ethnische Identität und die Ethnisierung von Alltagskonflikten. Ein Überblick sozialwissenschaftlicher Thematisierungen. In: Groenemeyer, Axel; Mansel, Jürgen (Hrsg.) (2003): Die Ethnisierung von Alltagskonflikten. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 11-46.

Haraway, Donna J. (1998): Simians, cyborgs, and women. The reinvention of nature. London: Free Association Books.

Harp, Stephen L. (1998): Learning to be loyal. Primary Schooling as Nation Building in Alsace and Lorraine, 1850-1940. DeKalb: Northern Illinois University Press.

Hassanpour, Amir (2012): The indivisibility of the nation and its linguistic divisions. In: International Journal of the Sociology of Language, 2012, Jg. 217, 49-73.

Hassanpour, Amir; Skutnabb-Kangas, Tove; Chyet, Michael (1996): The non-education of Kurds: A Kurdish perspective. In: International Review of Education, 1996, Jg. 42, Nr. 4, 367-379.

Henning, Christoph (2020): Theorien der Entfremdung zur Einführung. Hamburg: Junius, 2., erweiterte Auflage.

Herausgeberinnenkollektiv (2019): Widerstand und gelebte Utopien. Frauenguerilla, Frauenbefreiung und demokratischer Konföderalismus in Kurdistan. Gemeinschaftsausgabe der Verlage: Zürich: edition 8, Wien: Mandelbaum, Münster: Unrast Verlag.

Herausgeber_innenkollektiv des Andrea Wolf Instituts (HAWI) (2020): WIR WISSEN WAS WIR WOLLEN. Frauenrevolution in Nord- und Ostsyrien. Münster: edition assemblage.

Hobsbawm, Eric (1978): Bemerkungen zu Tom Nairns Modern Janus. In: Nairn, Tom (1978): Nationalismus und Marxismus. Anstoß zu einer notwendigen Debatte. Berlin: Rotbuch Verlag, 45-77.

Hobsbawm, Eric (1996): The Age of Revolution. 1789-1848. New York: Vintage Books.

Hobsbawm, Eric (2005 [1990]): Nationen und Nationalismus. Mythos und Realität seit 1780. Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag.

Hobsbawm, Eric; Ranger, Terence (Hrsg.) (2012 [1983]): The Invention of Tradition. Cambridge: Cambridge University Press.

Holland-Cunz, Barbara (2014): Die Natur der Neuzeit: Eine feministische Einführung. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.

Holzer, Daniela (2015): Nur durch dialektisches Denken und Selbstkritik zu haben. Kritische Bildung jenseits eines absoluten Subjekts und diesseits seiner totalen Auflösung. In: Christof, Eveline; Ribolits, Erich (Hrsg.) (2015): Bildung und Macht - eine kritische Bestandsaufnahme. Wien: Löcker, 61-79.

Höpp, Gerhard (Hrsg.) (2004): Blind für die Geschichte? Arabische Begegnungen mit dem Nationalsozialismus. Berlin: Schwarz.

Horkheimer, Max (1952/1985): Begriff der Bildung. In: Horkheimer, Max (1985): Gesammelte Schriften. Band 8. Frankfurt a.M.: Fischer Verlag, 409-419.

Horkheimer, Max (1988): Späne. Notizen über Gespräche mit Max Horkheimer, in unverbindlicher Formulierung aufgeschrieben von Friedrich Pollock. In: Horkheimer, Max (1988): Gesammelte Schriften. Band 14. Nachgelassene Schriften 1949-1972. Frankfurt a.M.: Fischer, 172-176.

Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W. (1947): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Amsterdam: Querido Verlag N. V.

Hostettler, Karin; Vögele Sophie (Hrsg.) (2014): Diesseits der imperialen Geschlechterordnung. (Post-)koloniale Reflexionen über den Westen. Bielefeld: transcript.

Hourani, Albert (2014): Die Geschichte der arabischen Völker. Weitererzählt bis zum Arabischen Frühling von Malise Ruthven. Frankfurt a.M.: Fischer.

Hug, Theo; Poscheschnik, Gerald (2020): Empirisch forschen. München: UVK Verlag.

Ibrahim, Ferhad (2011): Droht eine Zerstörung der ethischen und religiösen Vielfalt im Irak? Online unter: URL: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/33465/droht-eine-zerstoerung-der-ethnischen-und-religioesen-vielfalt-im-irak/> (Stand 16.01.2026).

Internationalist Commune of Rojava (2018): Make Rojava Green Again. Building an ecological society. London: Dog Section Press.

Kampagne TATORT Kurdistan (2018): Vorwort. In: Flach, Anja; Ayboğa, Ercan; Knapp Michael (2018): Revolution in Rojava. Frauenbefreiung und Kommunalismus zwischen Krieg und Embargo. VSA: Verlag Hamburg, 4., Aktualisierte Auflage, 10-13.

Knapp, Gudrun-Axeli (2010): Kritische Theorie. Ein selbstreflexives Denken in Vermittlungen. In: Ruth Becker; Beate Kortendiek (Hrsg.) (2010): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 3., erweiterte und durchgesehene Auflage, 190-200.

Knapp, Michael (2018a): Das Projekt der „Demokratischen Autonomie“. In: Flach, Anja; Ayboğa, Ercan; Knapp Michael (2018): Revolution in Rojava. Frauenbefreiung und Kommunalismus zwischen Krieg und Embargo. VSA: Verlag Hamburg, 4., aktualisierte Auflage, 74-88.

Knapp, Michael (2018b): Die Rolle der Zivilgesellschaft im Demokratischen Konföderalismus. In: Flach, Anja; Ayboğa, Ercan; Knapp Michael (2018): Revolution in Rojava. Frauenbefreiung und Kommunalismus zwischen Krieg und Embargo. VSA: Verlag Hamburg, 4., aktualisierte Auflage, 179-193.

Knapp, Michael (2019): The Roots of democratic autonomy in northern Syria – Rojava. In: Gunter, Michael M. (Hrsg.) (2019): Routledge Handbook on the Kurds. New York: Taylor and Francis, 382-395.

Koller, Hans-Christoph (2012): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer Urban, 6. Auflage.

Koneffke, Gernot (1969): Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. In: Das Argument, Jg. 54, 389-430.

Koneffke, Gernot (1999): Kritische Bildungstheorie und die Begründung von Pädagogik. In: Sünker, Heinz; Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.) (1999): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 301-326.

Kuckartz, Udo; Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Basel: Beltz.

Küpeli, Ismail (2015): Kampf um Kobane: Vorwort. In: Küpeli, Ismail (Hrsg.) (2015): Kampf um Kobanê. Kampf um die Zukunft des Nahen Ostens. Münster: edition assemblage, 5-9.

Lamnek, Siegfried; Krell, Claudia (2016): Qualitative Sozialforschung. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 6., überarbeitete Auflage.

Lohmann, Ingrid (2002): Bildung und Gesellschaft. Die Entstehung ihrer Beziehung am Beginn der Moderne. Überarbeitetes Vorlesungsmanuskript. Universität Hamburg, FB Erziehungswissenschaft.

Lower Class Magazin (Hrsg.) (2017): Konkrete Utopie. Die Berge Kurdistans und die Revolution in Rojava. Ein Reisetagebuch. Münster: Unrast.

Lugones, María (2010): Toward a Decolonial Feminism. In: *Hypatia*. Malden: Blackwell Publishing Inc, Jg. 25, Nr. 4, 742-759.

Maier, Charles S. (2006): Transformations of Territoriality, 1600–2000. In: Budde, Gunilla; Conrad, Sebastian; Janz, Oliver (Hrsg.) (2006): *Transnationale Geschichte*. Göttingen: Vandenhoeck Ruprecht, 31–55.

Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Mayring, Philipp (2022): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. München: Beltz.

Mende, Silke (2020): *Ordnung durch Sprache. Francophonie zwischen Nationalstaat, Imperium und internationaler Politik, 1860–1960*. München/Wien: De Gruyter Oldenbourg.

Mense, Thorsten (2016): *Kritik des Nationalismus*. Stuttgart: Schmetterling Verlag.

Merchant, Carolyn (1980): *Der Tod der Natur. Ökologie, Frauen und neuzeitliche Naturwissenschaft*. München: C. H. Beck.

Messerschmidt, Astrid (2007): Immanente Gegensätze. Nachdenken über eine selbstkritische Bildungstheorie mit Gernot Koneffke. In: Bierbaum, Harald; Euler, Peter; Feld, Katrin; Messerschmidt, Astrid; Zitzelsberger, Olga (Hrsg.): *Nachdenken in Widersprüchen. Gernot Koneffkes Kritik bürgerlicher Pädagogik*. Wetzlar: Büchse der Pandora, 145-154.

Miles, Robert; Brown, Malcolm (2003): *Racism*. London: Routledge.

Miller, Josh Platzky (2022): Radical Democracy and Educational Experiments: Lessons for South Africa from Brazil and Rojava. In: *South African Review of Sociology*, Jg. 52, Nr. 2, 131-151.

Möller, Esther (2013): *Orte der Zivilisierungsmission. Französische Schulen im Libanon 1909-1943*. Bristol/Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Möller, Esther; Wischmeyer, Johannes (2013): Transnationale Bildungsräume – Koordinaten eines Forschungskonzepts. In: Möller, Esther; Wischmeyer, Johannes (Hrsg.): *Transnationale*

Bildungsräume. Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 7-20.

Myhill, John (2006): Language, religion and national identity in Europe and the Middle East. A historical study. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins.

Öcalan, Abdullah (2010): Jenseits von Staat, Macht und Gewalt. Neuss: Mezopotamien Verlag.

Öcalan, Abdullah (2018): Demokratische Nation. Neuss: Mezopotamien Verlag.

Öcalan, Abdullah (2019a): Jenseits von Staat, Macht und Gewalt. Gemeinschaftsausgabe der Verlage: Zürich: edition 8, Wien: Mandelbaum, Münster: Unrast Verlag.

Öcalan, Abdullah (2019b): Manifest der Demokratischen Zivilisation. Zweiter Band. Die kapitalistische Zivilisation. Unmaskierte Götter und nackte Könige. Münster: Unrast Verlag.

Öcalan, Abdullah (2020): Manifest der Demokratischen Zivilisation. Dritter Band. Soziologie der Freiheit. Münster: Unrast Verlag.

Öner, Özgür (2002): Nation, Nationalismus und Globalisierung: Eine Bilanz theoretischer Erklärungsansätze. Köln: PapyRossa Verlag.

Örtülü, Müslüm (2024): Der demokratische Konföderalismus. Eine politische Alternative für den Mittleren Osten? Bielefeld: transcript Verlag.

Osterhammel, Jürgen (2005): „The Great Work of Uplifting Mankind“. Zivilisierungsmission und Moderne. In: Barth, Boris; Osterhammel, Jürgen (Hrsg.) (2005): Zivilisierungsmissionen. Imperiale Weltverbesserung seit dem 18. Jahrhundert. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 363-425.

Osterhammel, Jürgen (2010): Die Verwandlung der Welt Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts. München: C. H. Beck, 5., durchgesehene Auflage.

Osterhammel, Jürgen (2014): The transformation of the world. A global history of the nineteenth century. Princeton: Princeton University Press.

Österreichischer Rundfunk (ORF) (2026): Neue Gewalt zwischen Armee und Kurden in Aleppo. Online unter: URL: <https://orf.at/stories/3416540/> (Stand: 09.01.26).

Petersen, Ulf (2015): Die Rojava-Revolution zwischen kurdischer Selbstbestimmung und sozialer Utopie. In: Küpeli, Ismail (Hrsg.) (2015): Kampf um Kobanê. Kampf um die Zukunft des Nahen Ostens. Münster: edition assemblage, 27-37.

Poster, Kim (2024): Männlichkeit verraten! Über das Elend der „Kritischen Männlichkeit“ und eine Alternative zum heutigen Profeminismus. Berlin: Neofelis Verlag, 3., Korrigierte Auflage.

Reinalter, Helmut (2001): Die Anfänge der Demokratie von der Aufklärung bis zur Revolution 1848/49. In: Timmermann, Heiner; Gruner, Wolf D. (Hrsg.) (2001): Demokratie und Diktatur in Europa. Geschichte und Wechsel der politischen Systeme im 20. Jahrhundert. Berlin: Duncker & Humblot, 45-95.

Report of the World Commission on Environment and Development (

GSDR) (1987): Our Common Future. Online unter: URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf> (Stand 21.01.22).

Ribolits, Erich (2015): Warum Bildung bei der Überwindung der Machtverhältnisse nicht hilft, zu deren Erhalt aber ganz wesentlich beiträgt. In: Christof, Eveline; Ribolits Erich (Hrsg.) (2015): Macht und Bildung. Eine kritische Bestandsaufnahme. Wien: Löcker, 169-192.

Saeed, Seevan (2023): Producing Knowledge in the War Zones. Challenges and Risks of Academia in Rojava. In: Asian Journal of Middle Eastern and Islamic Studies, Jg. 17, Nr. 3, 296-308.

Salzborn, Samuel (2011): Ethnizität als Fundament der Nation? Zur Kritik des ethnischen Gemeinsamkeitsglaubens. In: Salzborn, Samuel (Hrsg.) (2011): Staat und Nation. Die Theorien der Nationalismusforschung in der Diskussion. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 149-163.

Sander, Wolfgang (2018): Bildung – ein kulturelles Erbe für die Weltgesellschaft. Frankfurt a.M.: WOCHENSCHAU Verlag.

Schäfer, Alfred (2005): Einführung in die Erziehungsphilosophie. Basel/Weinheim: Beltz Verlag.

Schellenberg, Frank (2018): Zwischen globalem Erinnerungsdiskurs und regionaler Perspektive. Der deutsche Nationalsozialismus in den Debatten arabischer Intellektueller seit dem Ende des Kalten Krieges. Baden-Baden: Ergon-Verlag.

Scheuch, Erwin K. (1967): Das Interview in der Sozialforschung. In: König, Rene (Hrsg.) (1967): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Band 1. Stuttgart: Enke, 136–196.

Schiek, Daniela (2014): Das schriftliche Interview in der qualitativen Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 43, Nr. 5, 379-395.

Schmidinger, Thomas (2017): Krieg und Revolution in Syrisch-Kurdistan. Analysen und Stimmen aus Rojava. Wien: mandelbaum *kritik & utopie*, 4., erweiterte und aktualisierte Auflage.

Schweda, Mark; Drepper, Johannes (2024): Forschungsethik und Datenschutz. In: Pfaff, Holger; Neugebauer, Edmund A. M.; Ernstmann, Nicole; Härter, Martin; Hoffmann, Falk (Hrsg.) (2024): Versorgungsforschung. Theorien – Methoden – Praxis. Wiesbaden: Springer, 295-312.

Seton-Watson, Hugh (1977): Nations and states. An enquiry into the origins of nations and the politics of nationalism. London: Methuen.

Sharabi, Hisham (1992): Neopatriarchy. A Theory of Distorted Change in Arab Society. New York: Oxford University Press.

Shiva, Vandana (1988): Staying alive. Women, Ecology and Development. London: Zed Books.

Steinke, Ines (2000): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.) (2000): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. Leipzig: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 319-331.

Sternhell, Zeev (2011): Von der Gegenaufklärung zu Faschismus und Nazismus. In: Globisch, Claudia; Pufelska, Agnieszka; Weiß, Volker (Hrsg.) (2011): Die Dynamik der europäischen

Rechten. Geschichte, Kontinuitäten und Wandel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 19-40.

Strohmeier, Martin; Yalçın-Heckmann, Lale (2016): Die Kurden. Geschichte. Politik. Kultur. München: C.H. Beck, 4., neu bearbeitete Auflage.

Suleiman, Yasir (2003): The Arabic Language and National Identity. A Study in Ideology. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Tagesschau (2026): Militär greift Kurdenviertel in Aleppo an. Online unter: URL: <https://www.tagesschau.de/ausland/asien/syrien-aleppo-kurden-100.html> (Stand: 09.01.26).

Tejel, Jordi (2009): Syria's Kurds History, politics and society. London/New York: Routledge.

Tibi, Bassam (1997): Arab Nationalism. Between Islam and the Nation-State. London: Macmillan.

Topcuoglu, Sebahattin (2015): Kurd_innen ohne Staat. In: Küpeli, Ismail (Hrsg.) (2015): Kampf um Kobanê. Kampf um die Zukunft des Nahen Ostens. Münster: edition assemblage, 10-26.

Uljens, Michael (Hrsg.) (2023): Non-affirmative Theory of Education and Bildung. Cham: Springer.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2023): Empowering learners and teachers for climate action. o. O.: UNESCO.

United Nations (o.D.a) [online]: THE 17 GOALS. History. Online unter: URL: <https://sdgs.un.org/goals> (Stand: 16.01.22).

United Nations (o.D.b) [online]: Growth in United Nations membership. Online unter URL: <https://www.un.org/en/about-us/growth-in-un-membership> (Stand: 01.01.2023).

Vanly, Ismet Cherif (1994): Kurdistan nach der Aufteilung des Osmanischen Reichs, 195-205. In: Kurdistan-AG AstA-FU Berlin; Kurdologie-AG der Uni Hamburg (Hrsg.) (1994):

Kurdologie. Studien zu Sprache, Geschichte, Gesellschaft und Politik Kurdistans und der Kurdinnen und Kurden. Berlin: AStA-FU (Feqîyê Teyran Bibliothek), 195-203.

Verfassungsgebende Versammlung der Demokratischen Föderation Nordsyrien (VVDFN) (2016): Der Gesellschaftsvertrag der Demokratischen Föderation von Nordsyrien. Online unter: URL: https://civaka-azad.org/wp-content/uploads/2017/11/Gesellschaftsvertrag_p8.pdf (Stand: 11.06.2025).

Vertretung der Selbstverwaltung von Nord- und Ostsyrien in Deutschland (VSNOSD) (o.D.a): Neuer Gesellschaftsvertrag der Demokratischen Selbstverwaltung der Region Nord- und Ostsyrien. Online unter: URL: <https://nordundostsyrien.de/neuer-gesellschaftsvertrag/> (Stand: 11.06.2025).

Vertretung der Selbstverwaltung von Nord- und Ostsyrien in Deutschland (VSNOSD) (o.D.b): Aktuelles. Online unter: URL: <https://nordundostsyrien.de/aktuelles/> (Stand: 09.01.26).

Villiers, Charl de; Farooq, Muhammad Bilal; Molinari, Matteo (2022): Qualitative research interviews using online video technology – challenges and opportunities. In: *Meditari Accountancy Research*, Jg. 30, Nr. 6, 1764-1782.

Werlhof, Claudia von (1988): Zum Natur- und Gesellschaftsbegriff im Kapitalismus. In: Werlhof, Claudia von; Mies, Maria; Bennholdt-Thomsen, Veronika (1988): *Frauen, die letzte Kolonie. Zur Hausfrauisierung der Arbeit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 140-163.

Werlhof, Claudia von; Mies, Maria; Bennholdt-Thomsen, Veronika (1988): *Frauen, die letzte Kolonie. Zur Hausfrauisierung der Arbeit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Yuval-Davis, Nira (1997): *Gender and Nation*. London: Sage Publications.

Zeine, Zeine N. (1973): *The Emergence of Arab Nationalism. With a Background Study of Arab-Turkish Relations in the Near East*. Delmar/New York: Caravan Books.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Geringfügig adaptierte Transkriptionsregeln nach Kallmeyer und Schütze	79
Tabelle 2: Tabellarische Kurzdarstellung der Forschungsteilnehmenden	83
Tabelle 3: Themen/Kategorien und Verwendungsdefinitionen	95

Anhang

Anhang 1

Fragebogen für eine Lehrerin oder einen Lehrer

Name:

Geschlecht:

Alter:

1. Stell dich bitte vor. Schreib hier geme alles hin, was du über dich erzählen willst (z.B.: Wer bist du? Was macht dich aus? Was ist dir wichtig? Was ist dein Beruf?):

2. Bitte beschreibe in deinen Worten die Strukturen der Politik in der Region, in der du lebst:

2.1 Wie funktioniert die Selbstverwaltung?

2.2 möchtest du etwas über den historischen Kontext erzählen, z.B. über die Prozesse und Ereignisse, die zur Selbstverwaltung führten?

3. Bitte beschreibe in deinen Worten das Schulsystem, z.B. schreibe etwas über die Bildungsrate, Bildungskomitees oder die bildungspolitische Arbeit, welches Personal gibt es an der Schule, wie wird die Schule finanziert usw.:

3.1 Was sind die Grundsätze des Bildungswesens?

3.2 Was sind Ziele des Bildungswesens?

3.3 Wie werden Entscheidungen getroffen?

3.4 Wer entscheidet, welche Inhalte in der Schule unterrichtet werden?

→ möchtest du zu den Fragen noch was ergänzen?

4. Wie schaut bei dir eine typische Schulwoche aus? Gerne kannst du auch einen typischen Schultag näher beschreiben.

4.1 Was sind deine Aufgaben als Lehrerin oder Lehrer?

4.2 Welches Unterrichtsfach oder Unterrichtsfächer unterrichtest du?

4.3 Bitte erzähle mir, wie du deinen Schülerinnen und Schülern Lehrinhalte in deinem Unterricht vermittelst.

→ dabei kannst du z.B. erzählen: welche Unterrichtsmaterialien du verwendest, wie du die Unterrichtsmaterialien verwendest, welche Methoden du anwendest, wo der Unterricht stattfindet, welche Rolle die Schüler und Schülerinnen einnehmen usw. Alles, was dir zu deiner Unterrichtsgestaltung einfällt, kannst du hier aufschreiben.

4.4 Was möchtest du, dass deine Schüler und Schülerinnen, wenn sie die Schule verlassen, von dir gelernt haben?

5. Wie gehen die Schüler und Schülerinnen miteinander um?

→ Gerne kannst du hier etwas zur Klassengemeinschaft, dem Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen usw. erzählen Alles was dir ein fällt und dir wichtig ist, kannst du hier reinschreiben.

5.1 Wie gehst du mit Konflikten in deinem Klassenzimmer um, z.B. wenn sich zwei Schüler streiten? Wenn du möchtest, kannst du dies anhand einer konkreten Situation beschreiben.

6. Bitte kommentiere die untenstehenden Begriffe im Kontext von Schule und deinem Unterricht:

- Mitbestimmung
- Selbstbestimmung
- Solidarität

7. Spielt (Selbst-)Reflexion für dich als Lehrperson eine Rolle? Wenn ja, erzähle mir was dazu?

7.1 Mit welchen Personen tauschst du dich regelmäßig über dein Handeln in der Schule und im Unterricht aus?

7.2 Wie läuft dieser Austausch ab? Gerne kannst du das anhand eines konkreten Beispiels erzählen.

8. Woran denkst du beim Begriff Natur?

8.1 Woran denkst du beim Begriff Umwelt?

8.2 Welche Bedeutung haben die Themen Natur und Umwelt für die Schule?

8.3 Wie behandelst du das Thema Natur und Umwelt in deinem Unterricht?

8.4 Wie wird die Beziehung zwischen Menschen, Natur und Umwelt in deinem Unterricht thematisiert?

→ wenn du möchtest, kannst du geme ein zentrales Thema bzgl. Natur und Umwelt, das du mit deinen Schülern und Schülerinnen im Unterricht thematisiert hast vorstellen und erzählen, wie du es mit den Schülerinnen und Schülern besprochen hast (z.B. globale Klimakrise, Bepflanzung im Schulgarten, ...)

→ möchtest du noch etwas ergänzen?

9. Was fällt dir alles beim Wort Feminismus ein?

9.1 Welche Rolle spielt für dich Feminismus in deinem Unterricht?

→ möchtest du noch ergänzendes sagen?

10. Was möchtest du zum Thema Krieg sagen?

10.1 Was sind die Folgen des Krieges in Bezug auf Schule?

10.2 Wie findet Schule in einem Alltag statt, der vom Krieg geprägt ist?

→ möchtest du noch ergänzendes sagen?

11. Welche Rolle spielt Basisdemokratie in der Schule?

11.1 Welche Rolle spielt Basisdemokratie bei dir im Unterricht?

12. Was fällt dir zu den untenstehenden Begriffen ein?

- der Ort an dem du lebst
- Internationalität
- Globalität/ die Welt als Ganzes
- Nation

13. Wie würdest du die Situation in der Schule am Anfang der Revolution beschreiben?

13.1 Wie würdest du im Vergleich die Situation in der Schule heute beschreiben?

13.2 Inwiefern ist deiner Meinung nach Schule ein zentraler Teil der Revolution?

13.3 Wie kann deiner Ansicht nach Schule zum gesellschaftlichen (Neu)Aufbau beitragen?

14. Welche Widersprüche gibt es für dich in deinem Leben?

14.1 Wie gehst du mit diesen Widersprüchen in deinem Leben um?

15. Was sind deine Wünsche für die Schule, die du für die Zukunft hast?

16. Was möchtest du noch sagen? Schreib hier gerne noch weitere Gedanken, Anmerkungen, Statements hin:

Anhang 2

Fragebogen für eine Person, die im Bildungswesen arbeitet

Name:

Geschlecht:

Alter:

1. Stell dich bitte vor. Schreib hier gerne alles hin, was du noch über dich erzählen willst (z.B.: Wer bist du? Was macht dich aus? Was ist dir wichtig? Was ist dein Beruf?):

2. Bitte beschreibe in deinen Worten die Strukturen der Politik in der Region, in der du lebst:

2.1 Wie funktioniert die Selbstverwaltung in deiner Region?

→ möchtest du noch etwas ergänzen?

→ möchtest du ein persönliches Beispiel erzählen?

→ möchtest du etwas über den historischen Kontext erzählen, z.B. über die Prozesse und Ereignisse, die zur Selbstverwaltung führten?

3. Bitte beschreibe in deinen Worten das Schulsystem, z.B. schreibe etwas über die Bildungsräte, Bildungskomitees oder die bildungspolitische Arbeit usw., welches Personal gibt es an der Schule, wie wird die Schule Finanzierung usw.:

3.1 Was sind Grundsätze des Bildungswesens?

3.2 Was sind Ziele des Bildungswesens?

3.3 Wie werden Entscheidungen getroffen?

3.4 Wer entscheidet, welche Inhalte in der Schule unterrichtet werden?

3.5 Wie werden Schulbücher erarbeiten? Wer ist daran beteiligt?

→ möchtest du noch was ergänzen?

→ möchtest du etwas über den historischen Kontext erzählen, z.B. wie sich das Konzept und das Verständnis von Schule während der letzten Jahre deiner Meinung nach verändert hat?

4. Wie schaut dein beruflicher Alltag aus?

4.1 Was sind deine Aufgaben?

5. Spielt (Selbst-)Reflexion für dich eine Rolle? Wenn ja, welche?

5.1 Wie gestaltet sich die (Selbst-)Reflexion?

6. Mit welchen Personen tauschst du dich regelmäßig über deinen beruflichen Alltag/Arbeitskontext aus?
- 6.1 Wie läuft dieser Austausch ab? Gerne kannst du das anhand eines konkreten Beispiels erzählen.
7. Wie schaut die Zusammenarbeit mit deinen Kollegen und Kolleginnen aus?
- 7.1 Bitte beschreibe das Verhältnis zwischen Lehrer*innen, Eltern, Schüler*innen und Personen, die allgemein im Bildungswesen tätig sind:
- 7.2 Bitte beschreibe, wie der Austausch zwischen dem Bildungswesen, z.B. den Bildungskomitees oder den Bildungsräten und den lokalen Schulen stattfindet.
8. Was möchtest du über die Schulgebäude erzählen?
- 8.1 Bitte beschreibe ein Schulgebäude, das du kennst, genauer und erkläre, warum du dieses gewählt hast.
- möchtest du zu den Fragen noch was ergänzen?
- möchtest du etwas über den historischen Kontext erzählen, z.B. wie die Schule vor der Revolution stattgefunden hat? Oder wie sich Schule in den letzten Jahren entwickelt hat?
9. Bitte beschreibe die Gesellschaft, in der du lebst in deinen eigenen Worten (gerne auch anhand von persönlichen Beispielen)
- 9.1 Inwiefern beeinflusst die Gesellschaft die Schule?
- 9.2 Inwiefern beeinflusst Schule die Gesellschaft, in der du lebst?
- möchtest du noch ergänzendes sagen oder erzählen, ob sich diesbezüglich etwas in den letzten Jahren verändert hat?
10. Welche Rolle spielt Demokratie in der Schule?
- 10.1 Welche Rolle spielt Basisdemokratie in der Schule?
11. Woran denkst du beim Begriff Natur?
- 11.1 Woran denkst du beim Begriff Umwelt?
- 11.2 Welche Bedeutung hat deiner Meinung nach die Thema Natur und Umwelt für Schule?
- 11.3 Welche Rolle sollen die Themen Natur und Umwelt für Schülerinnen und Schüler spielen?
- gerne kannst du auch ein Unterrichtskonzept zum Thema Natur und Umwelt (z.B. globale Klimakrise, Schulgarten, ...) vorstellen und erklären.
- möchtest du dazu noch etwas ergänzendes sagen?
12. Was fällt dir alles beim Wort Feminismus ein?
- 12.1 Wie soll deiner Meinung nach Feminismus in Schulen umgesetzt werden?
13. Wie würdest du die Situation des Bildungswesens am Anfang der Revolution beschreiben?
- 13.1 Wie würdest du im Vergleich dazu die Situation des Bildungswesens heute beschreiben?
14. Was möchtest du zum Thema Krieg sagen?
- 14.1 Was sind die Folgen des Krieges?
- 14.2 Wie findet Schule in einem Alltag statt, der vom Krieg geprägt ist?
15. Kommentiere bitte die Begriffe aus deiner Perspektive / Was fällt dir zu den untenstehenden Begriffen ein?
- der Ort an dem du lebst
 - Internationalität
 - Globalität/ die Welt als Ganzes
 - Nation
16. Was sind deine Wünsche für die Schule, die du für die Zukunft hast?
17. Was möchtest du noch sagen? Schreib hier gerne noch weitere Gedanken, Anmerkungen, Statements hin:

Anhang 3

Anleitung zur Fragenbeantwortung

Guten Tag,

ich heiße [REDACTED] und studiere an der Universität Wien Bildungswissenschaft. Ich schreibe meine Abschlussarbeit zum Thema Bildung in Rojava. Der derzeitige Arbeitstitel lautet Bildung, Feminismus und Ökologie als Hoffnung die Demokratisierung in Rojava – der Autonomen Administration von Nord- und Ostsyrien (Kurdistan) – zu ermöglichen.

In meiner Arbeit soll es darum gehen, aufzuzeigen, inwiefern Schule als Teil einer sich verändernden Gesellschaft zur Systemveränderung beiträgt. Durch deine Antworten auf meine Fragen bekomme ich einen Einblick in deine Arbeit und davon, wie du als Teil einer Revolution

den Demokratisierungsprozess im Bildungswesen, z.B. in der Schule beeinflusst. Zudem bekomme ich einen Eindruck davon, wie es ist als Lehrer oder Lehrerin Teil der Selbstverwaltung von Nord-Ostsyrien zu sein, dort zu leben, zu arbeiten und eine Gesellschaft mitzugestalten.

Ich würde mich sehr freuen, wenn du dir die Zeit nimmst und meine Fragen beantwortest. Das würde mir für meine Forschung helfen. Ich arbeite deine Antworten nach wissenschaftlichen und ethischen Kriterien in meine Abschlussarbeit ein, d.h. ich werde deinen Namen anonymisieren sowie klar erkennbare Orte unkenntlich machen.

Du kannst die Fragen so beantworten, wie du es für richtig hältst. Alles, was dir zu den Fragen einfällt, ist richtig. Du musst dir keine Gedanken darüber machen, ob Dinge, die dir zu einem Thema einfallen, relevant oder irrelevant sind, alles das, was dir zu einem Thema in den Sinn kommt, ist relevant und wichtig. Es ist kein Problem, wenn du Sachen doppelt hinschreibst, um Schilderungen aus verschiedenen Perspektiven darzustellen. Schreib gerne einfach frei, was du denkst, was dir einfällt und so, wie du dich ausdrücken magst. Wenn dir Fragen unangenehm sind, du dich dazu nicht äußern möchtest, dann kannst du diese gerne überspringen.

Bitte lies dir die Fragen genau durch und beantworte sie schriftlich.

Super wäre es, wenn du sie am Computer beantwortest und die Antworten an mich zurücksendest.

Bei Fragen kannst du mich oder meine Betreuerin der Abschlussarbeit Fr. Prof. Dr. [REDACTED] gerne per Mail oder Signal kontaktieren.

Kontakte:

Fr. Prof. Dr. [REDACTED]: [REDACTED]@univie.ac.at

Fr. [REDACTED]@[REDACTED]
[REDACTED]

Du kannst mir jederzeit via Signal oder Mails schreiben. Für eine schnelle Kommunikation würde ich dich bitten, auf Englisch zu schreiben.

Um einen möglichst sicheren Datenaustausch zwischen uns zu ermöglichen, möchte ich eine Möglichkeit der verschlüsselten Kommunikation vorstellen:

Signal: Signal ist ein Nachrichtendienst. Die App kannst du dir auf dein Handy und danach auch auf deinen PC laden. <https://signal.org/en/download/> (english)

→ Bitte schicke mir deine Interviewantworten via Signal, damit der Datenaustausch möglichst sicher ist

→ Wenn du diesbezüglich Fragen hast, kannst du mir gerne schreiben (WhatsApp/ Signal)

Vielen Dank, dass du Teil davon bist, mein Wissen zum Thema Rojava zu erweitern und einen Eindruck davon zu bekommen, wie es ist Teil der Selbstverwaltung von Nord-Ostsyrien zu sein.

Liebe Grüße

[REDACTED]

Anhang 4

Einverständniserklärung:

Hiermit willige ich ein, dass ich _____ an der Befragung/Erhebung im Rahmen der Masterarbeit von Frau [REDACTED] teilnehme. Weiters bin ich einverstanden, dass meine Daten in anonymisierter Form für wissenschaftliche Zwecke verarbeitet und publiziert werden dürfen.

Die Einwilligung kann während des Datenerhebungszeitraumes (zwischen 25.05.22 und 30.06.22) jederzeit ohne Angaben von Gründen bei Frau [REDACTED] widerrufen werden. Daraufhin werden Ihre personenbezogenen Daten, Angaben und Antworten gelöscht und nicht für die Masterarbeit verwendet.

Name:

Unterschrift (Handschrift):

(Gerne kannst du dieses Blatt ausdrucken, unterschreiben und per Foto an mich schicken).

Anhang 5

Einverständniserklärung:

Hiermit willige ich ein, an der Befragung im Rahmen der Masterarbeit mit dem Titel Demokratisierung des Bildungswesens der Selbstverwaltung Nord-Ostsyrien teilzunehmen. Die Masterarbeit wird von Frau [REDACTED] am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien verfasst. Weiters bin ich einverstanden, dass meine Daten und das im Interview Gesagte in anonymisierter/pseudonymisierter Form für wissenschaftliche Zwecke verarbeitet und publiziert werden dürfen.

Die Interviews wurden durchgeführt am 24.06.2021 und am 16.05.2022

Die Einwilligung kann bis 04. März 2024 ohne Angabe von Gründen bei Frau [REDACTED] widerrufen werden. Daraufhin werden die personenbezogenen Daten, die aufgezeichneten Interviews und Transkripte gelöscht und nicht für die Masterarbeit verwendet.

Name:

Datum, Unterschrift (Handschrift):

Fr. Prof. Dr. [REDACTED]: [REDACTED]@univie.ac.at

Fr. [REDACTED] [REDACTED]@
[REDACTED]

Wenn Sie Fragen haben, können Sie sich jederzeit über die Kontaktdaten melden.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme an der Forschung.

Liebe Grüße

[REDACTED]

letztendlich die (,) die Macht und den äh ähm Versuch der immer neuen Machtgewinnung in anderen Gebieten äh ähm mit dem man dieses Denken beenden kann sondern ähm m äh der Ver (k) die Idee ist ja ähm also die die politische Philosoph i e im Grunde die äh hinter diesem ganzen Gesellschaftssystem äh steckt ist ja die dass man durch eine immer größere Eigenverantwortung und Selbstverwaltung und ähm Selbstermächtigung . . d i e langfristig staatliche Macht immer weiter äh überflüssig macht und äh das n nicht mehr äh (Lachen) benötigt + und die Verwaltung mhm selber und zwar jeder mitgestalten kann und äh da ist diese Welt natürlich weit von entfernt ne (?) also ä h m s i e (h) man sieht ja dass das ein Konfliktgebiet ist sie sprechen ja auch von einem Dritten Weltkrieg der da stattfindet in dem ähm im Grunde alle i n t e r n a t i o n a l e n äh (h) Weltmächte oder regionalen ähm Nationalstaaten äh versuchen äh Macht zu gewinnen durch i m m e r wechselnde Koaliti o n e n äh m m mit denen sie versuchen in äh (h) äh die eignen Interessen möglichst weitgehend umzusetzen und äh äh das m macht natürlich äh ein n die Menschen in einem bestimmten Gebiet völlig (') ohnmächtig also sie werden ja ihrer äh Selbstbestimmung über äh sich ihre Regierung ihre Gesellschaft völlig beraubt und das ist so der äh Ansatz also das war zuerst äh äh syrische Regime was du vorhin angesprochen hast ähm aber es sind ja jetzt auch mhm die internationalen Akteure die versuchen äh nicht nur versuchen sondern die reichlich Einfluss (Lachen) nehmen auch erpresserisch und äh (–) äh die . . . ja nicht nur dort sondern überall eben den Menschen äh die die das Recht auf ihre Selbstbestimmung nehmen und äh die äh Philosophie die dahintersteckt das äh durch m m durch eine immer größere . . . Selbst ä h m Verwaltung . d (h) der Staat im Grunde zurückgedrängt wird der Wunsch besteht für überall global ne also das äh das man eben denkt dass das wäre ä h es wäre möglich wenn in verschiedenen äh Gebieten der Welt und da sehen sie sich (. .), (...) sie da auch nicht äh jetzt ähm mh gleich die nächste Hierarchie aufbauen oder so (Lachen) und sagen + genau so soll es sein (') sondern äh sie sagen ja im Grunde dass in jedem Teil äh der Welt muss man sich seiner eigenen ähm Geschichte bewusst werden und der eigenen Gegenwart und daraus anfangen (–) mhm sich selbst zu bestimmen und das kann man in

verschiedenen Orten der Welt anders aussehen ne es hat ja jeder Ort seine eigene Geschichte und äh ich meine das was ich eben auch zum (Schlucken) Bildungswesen + gesagt habe oder so das ist natürlich diese Grundlagen sind äh ä h m m m entstanden auf der auf dem m m vor dem Hintergrund der Geschichte (') die sie haben und äh die müssen nicht überall genauso aussehen aber sie wollen ah sehr gerne und das haben sie auch immer wieder betont den äh m m den Austausch eben mit den anderen ne darüber ähm auch mit uns (Lachen) das haben + sie immer wieder gesagt (') wir müssen das fortsetzen ne wir müssen kucken so woraus äh kann man welche Prinzipien für Bildung entwickeln und so ähm . . ja aber bei m m beim Thema die Welt dann wird man dann auch leicht . traurig

98 I: mh

99 B: (Lachen) weil + äh m m ä ä es ist natürlich so dass äh m m m so . . s o viel äh Arbeit da drin steckt diesen Gedanken äh weiter zu ver b r e i t e n und und die Begeisterung dafür zu wecken (Lachen) (–) das . . j a wir wissen . . das dauert noch ein bisschen .

100 I: möchtest d u ähm etwas über die Frauenrevolution erzählen (?) also alles was dir dazu einfällt . kannst du gerne sagen . .

101 B: ä h m . ich habe das eben ja im Zusammenhang mit den Bildungsräten schon mal gesagt also äh n das Prinzip . das es dort gibt ist ja ein allgemeines in der Region es gibt äh in jedem Gremium in jedem Bereich gesellschaftlich und in einzelnen gesellschaftlichen Bereichen in den Räten die dort gebildet werden von der Kommune bis überregional ä h m . immer das Prinzip der sogenannten Doppelspitze also äh Koeitung ähm und das ist nichts Formales sondern äh n n das ist äh ne n n auch ne gezielte ähm Organisation der gleichberechtigten Mitwirkung von Frauen an gesellschaftlichen Entscheidungen und zwar überall in allen Bereichen dann gibt es gleichzeitig ähm m m i n allen größeren Räten und meisten Bereichen eigenständige äh Frauenorganisationen (') auch ein eigene Frauenräte die äh jeweils dann auch n ähm ich meine das kennen wir auch aus unserer Geschichte aus unserer Erfahrung das ist ähm leichter die eigenen ähm Dinge auch im eigenen

19/22

aber es ist davon auszugehen [(Lachen) äh dass sie das gemacht haben]

28 I: [mhm ja]

29 B: Also ich ich befürchte es ist so schon relativ schwierig offizielle diplomatische Kontakte
äh aufzubauen äh und ich befürchte es könnte in der nächsten Zeit sogar noch schwieriger
werden (.)

30 I: Okay . ähm ja jetzt noch vielleicht ein bisschen so konkret wie die (k) wie der Austausch
über ähm zum Beispiel eben die diplomatischen Beziehungen aussieht

31 B: (Pause) [Welche jetzt (?)]

32 I: [Also quasi] man ist ähm mit den Leuten vor Ort von Nord-Ostsyrien in Kontakt (') und
ähm wie wie wie besteht quasi dieser Kontakt wie funktioniert der Austausch (?)

33 B: Ähm . . . ja es gibt immer äh dann wenn wir äh das Gefühl haben (k) also wenn wir
irgendwas organisieren möchten (.) jetzt für die Öffentlichkeitsarbeit oder ein Projekt so äh
dann wenden wir uns direkt an die äh Vertretung und die organisiert für uns ein äh
Austausch einen Online Austausch ähm anderes geht es ja im Moment noch nicht mhm
und ja dann besprechen wir im Grunde was was wollen wir äh inhaltlich da reinbringen (?)
wie wollen wir es organisieren zum Beispiel wenn wir Projekte angehen wollen wie äh äh
jetzt eine (k) sie hatten das Bedürfnis formuliert äh dass man eine Berufsschule und einen
Kindergarten sowohl konzeptionell als auch ähm ähm finanziell mit . unterstützt . dort vor
Ort dann setzen wir uns ähm mit ihnen zusammen und äh überlegen äh was was brauchen
sie von uns (?) was können wir einbringen (?) Welche Erwartungen haben sie (?) und das
wird ja im Moment vor allem online organisiert und äh (Pause) ja Ergebnisse . werden
schriftlich äh mit einem Protokoll festgehalten und wenn es ähm zum Beispiel
Vereinbarungen geben soll in Bezug auf ein Projekt dann wird das auch mit mit
Kooperationsvereinbarungen die dann über Email hin und her geschickt werden jeweils
gemacht äh und . . ja äh mhm natürlich gibt es vielmehr noch da Bedürfnis äh dass wir . uns
auch . präsent in (k) uns auch in Präsenz treffen mhm es gibt zur Zeit die Einladung an .
eine Frau aus dem Bildungsrat äh die hier hinkommen soll und äh es gibt auch ähm von

unserer Seite das äh Bedürfnis und wir sind auch eingeladen äh zu einer Bildungsdelegation nach Nord-Ostsyrien (.) na (?) also das wäre natürlich am Besten wenn wir so wie wir es . bei unserer ersten Reise gemacht haben dass wir auch konkret die Schulen besuchen konnten mit den (k) der Leitung der Lehrerakademie gesprochen haben mit äh Universitätsangehörigen gesprochen haben dass es äh . . ja so viel ähm Inhalts also äh viel viel produktiver wenn man sich direkt trifft aber im Moment haben wir fast alles ausschließlich äh also fast alles über äh Mailkontakte und Online Treffen gemacht (.) aber es gibt jeder Zeit die Möglichkeit dazu (.) äh natürlich muss man das etwas früher anmelden mhm weil sie nicht an allen Orten äh eine gute Internetverbindung . haben und sie müssen das dann eben auch organisieren dass dann jeweils jemand da ist äh aber wenn man das einigermaßen früh anmeldet . . dann äh können wir uns jederzeit treffen und sie äh machen das auch von sich aus dass sie dann sie haben eben meistens Kontakt mit der Vertretung und sagen dann wir wollen uns mal über das und das austauschen und dann werden wir wieder angesprochen

34 I: Okay . . ja (') ich glaube . . dann . . ich überlege gerade noch & vielleicht fällt dir irgendwie noch etwas Konkretes ein was was du jetzt noch nicht gesagt hast was du noch sagen . wollen würdest (?)

35 B: Mhm (Pause) ja mhm . . .

36 I: Aber ich glaub sonst [ähm]

37 B: [Das das] was ich sagen möchte ist äh ist ist un (.) glaublich wichtig diesen Austausch weiterzuführen na & weil äh man merkt es ja hier dass es wirklich immer weiter eine Distanzierung äh geben wird davon und das ist äh das was dort stattfindet ist für die gesamte Region so eine unglaubliche Errungenschaft ich habe mit so vielen Familien äh geredet geflüchteten Familien die hier äh bei uns an der Schule waren oder eben welche die man dann kennen gelernt hat äh ähm . . diese äh Verfolgung und Erniedrigung in einer Form wie sie dort stattgefunden hat durch den äh äh islamischen Staat äh die ähm (Pause) geht an . . so Nahe dass man . . wenn man (,) sieht dass das alles unterstützt wird von der

15/16

zusammenzufassen aber für mich ist das eben . . der Kampf der da geführt wird der ist nicht um es auf den Punkt zu bringen nicht nur die . . Frage für Syrien oder für Kurd (,) innen sondern da wird eine Gesellschaft versucht aufgebaut zu werden für alle eben für alle äh Menschen mit unterschiedlichen Religionen mit unterschiedlichen Geschlechtern mit unterschiedlichen Lebensrealitäten und das können wir uns eigentlich nur für die ganze Welt wünschen auch wenn es sehr utopische erstmal scheint aber es ist für mich ein Beispiel wie es sein kann und wo sehr viel Hoffnung drinnen steckt und wo sehr viel . . Beispiele sind von denen wir lernen weil sie real sind weil sie gerade stattfinden und man müsste eigentlich nur hinschauen und ähm ich finde es ein bisschen schwierig manchmal in Deutschland zu leben und eine Wahrnehmung zu haben von wir sind so zivilisiert und weiterentwickelt in Führungsstrichen wir brauchen gar nicht woanders hingucken weil wir es schon am besten haben und gar nicht von anderen lernen können weil wir ja schon die Topreiter Reiterinnen sind sozusagen also ähm es sind eher die anderen Länder die noch äh Entdeckungsbedarf haben und so sehe ich das nicht ich sehe dass wir alle Entwicklungsbedarf haben und eher voneinander lernen können und . . dieses voneinander Lernen das müssten wir vielleicht nochmal neu üben anstatt uns abzugrenzen und uns als einzelne zu sehen und als weiter fortgeschritten vielleicht in manchen Bereichen ja natürlich aber ich glaube das ist auch viel . . auch viel Politik und Mentalität die da mitspielt und ja das . . nutzen voneinander zu lernen und ich glaube das ist ein Ort und das ist ein Kampf der da geführt wird eine Gesellschaft die da aufgebaut wird ein System es ist basisdemokratisch föderalistische System was da aufgebaut wird das können da können wir glaube ich sehr viel von lernen (Pause)

44 I: ähm (Räuspern) gibt es für dich irgendwie so einen spezifischen Bereich mit dem du dich in dem Kontext beschäftigst (?) (Pause)

45 B: ich glaube ich bin noch (Pause) ich glaube ich bin noch ähm am Anfang ähm der meiner eignen Bildung von von dem was was ich äh spezifizieren würde aber ich glaube das ein Bereich der sehr sehr sehr wichtig ist Bildung ist wie auf der ganzen Welt Bildung ist immer ein riesen riesen großes Thema . . ein sehr essentielles Thema und existentielles Thema . . und ich würde sagen Bildung beziehungsweise Wissen ist auch Macht bedeutet aber auch nicht Macht um sie zu missbrauchen sondern um sich selbst zu ermächtigen und . . das ist irgendwie eine Sage die so allgegenwärtig ist die nicht nur begrenzt ist sondern die alle Menschen betreffen und wo alle Menschen Zugänge haben sollten und daraus schöpfen können . . um sich zu bilden in welcher Form auch immer und das wäre zum Beispiel ein Bereich ein Bereich ist aber für mich auch sehr wichtig . . mhm der die fem (,) feministische Perspektive ist für mich sehr sehr wichtig . . ähm was aber auch ne alle (-)

11/16

Themen sind auch nicht wieder ganz voneinander zu trennen aber ähm genau die beiden Bereiche würde ich dann eher nennen

46 I: ähm um jetzt mal zum Beispiel auf Bildung zu kommen ähm inwiefern beschäftigst du dich mit dem Thema (') (?)

47 B: also ich würde da auch sagen dass ich da auch in den Kinderschuhen bin ähm was das angeht ich bin jetzt aber gerade dabei mit unserem Verein von dieser Perspektive wegzugehen sich ähm (-) selber ja zu wissen wie Bildung geht und das überschreiben zu wollen sondern erst mal überhaupt Lebensrealität dort vor Ort zu verstehn dort vor Ort zu verstehen wie . . wie Bildung funktioniert was vorhanden ist was nicht vorhanden ist was der Bedarf ist was nicht der Bedarf ist und einfach erstmal nur zu schauen zu beobachten und zuzuhören und davon lernen also das ist ähm sozusagen die Perspektive die ich jetzt gerade so habe eben von den Menschen zu lernen . . nebenbei eben auch ja ob jetzt privat oder durch das Studium auch zu nutzen die Bildung die ich jetzt vor Ort habe oder auch ähm Menschen die aus Nord-Ostsyrien nach Deutschland kommen und ähm Vorträge halten oder Versammlungen machen oder mit meinem Papa zu sprechen oder mir Nachrichten anzuschauen also ganz viele Facetten mir heranhole um mich selber weiterzubilden natürlich . . ähm . . und . . eben . . ja genau (Pause)

48 I: ähm und würdest du sagen dass jetzt also sagst du bist jetzt gerade am Anfang aber würdest du sagen es hat sich schon in der Auseinandersetzung dann mit Bildung und der kurdischen Freiheitsbewegung was verändert und wenn ja was (?) also kannst gerne einfach was dazu sagen was du möchtest

49 B: mhm ich habe die Frage gerade noch nicht ganz verstanden nochmal bitte

50 I: also du fängst ja quasi gerade erst an meintest du dich jetzt explizit mit dem Thema Bildung zu beschäftigen auch wenn Bildung natürlich irgendwie Teil von (Lachen) von allem + ist aber auf so einer anderen Ebene aber ähm würdest du sagen dass jetzt auch in der konkreteren Beschäftigung quasi mit ähm Bildung also mit dem Thema Bildung und der kurdischen Freiheitsbewegung sich ähm da Gedanken verändert haben (?)

51 B: mhm (Pause) also . . ja natürlich äh merke ich auf jeden Fall ich auch wieder dazulerne also dazulerne in dem Sinne äh die Dinge noch mal konkreter zu verstehen die die Menschen vor Ort betreffen oder auch mich betreffen und den Zusammenhang aber ähm erstmal bin ich in einer kompletten Lernhaltung und da entwickelt sich natürlich was in mit aber . . mehr oder weniger auch bewusst also ich glaube erst mal das aufzunehmen und

12/16

berufsbildende und weiterführende Schulen sowie alle freien Stufen. Zu Beginn eines jeden Schuljahres werden Verwaltungsanweisungen, pädagogische und bildungspolitische Leitlinien herausgegeben, in denen das Unterrichtsprogramm, die Quotenverteilung und die Zulassungsquoten für die einzelnen Schulstufen festgelegt sind. Die Schüler erhalten Unterricht in ihrer Muttersprache und wählen ab der vierten Klasse eine der drei Sprachen (Arabisch, Kurdisch, Syrisch). Ab der fünften Klasse lernen die Schüler eine Fremdsprache.

19 Die allgemeine Schulverwaltung besteht aus mehreren Ausschüssen bzw. Ämtern, die jeweils von einem Sprecher geleitet werden, der von den Bildungsgremien und -ausschüssen ernannt wird; außerdem wird bei der Bildung der allgemeinen Verwaltung und aller Ausschüsse bzw. Ämter das Geschlecht berücksichtigt.

20 Das gemeinsame Präsidium ist für den Fortgang des Bildungsprozesses verantwortlich und verfolgt die Arbeit der Ausschüsse und Unterbüros, hält seine wöchentlichen und monatlichen Sitzungen ab und legt den Bildungsgremien oder -ausschüssen seinen Bericht vor. Es hält monatliche Sitzungen für alle Büros und Unterausschüsse ab. Das gemeinsame Präsidium ist nicht befugt, ohne Anhörung und Zustimmung der Mitglieder des Verwaltungsausschusses Entscheidungen zu treffen, und reagiert auf die täglich eingehenden Berichte der Unterabteilungen gemäß den in der Geschäftsordnung festgelegten Beschlüssen und Entscheidungen über Genehmigungen und Urlaube nach Zustimmung des Ausschusses oder der Kontaktperson des Büros.

21 3.1 Was sind die Grundsätze des Bildungswesens?

22 Bildung ist die erste Säule des menschlichen Lebens und soll den Einzelnen dazu anleiten, zwischen richtig und falsch zu unterscheiden. Sie ist Teil der menschlichen Kultur, da sie mit menschlichen Konzepten, Bildungseinrichtungen und Schulen verbunden ist und das Verhalten der Schüler lenkt.

23 3.2 Was sind Ziele des Bildungswesens?

24 Bildung zielt darauf ab, die Schüler zu Selbstständigkeit, Verantwortung und Entscheidungsfähigkeit zu erziehen. Sie zielt auch darauf ab, die demokratische Kultur zu verbreiten, die Meinung und die andere Meinung zu respektieren, die Werte der Zusammenarbeit zu fördern, die Kommunikationsfähigkeit zwischen den Schülern und der Verwaltung zu entwickeln, die Rolle der Schüler im Disziplinierungsprozess zu aktivieren und Verhaltensprobleme zu verringern.

25 3.3 Wie werden Entscheidungen getroffen?

26 Entscheidungen werden getroffen, indem eine Sitzung aller Mitglieder, Ausschüsse und der

Verwaltung abgehalten wird, in der Angelegenheiten erörtert werden, die erklärt oder gelöst werden müssen, und dann eine Entscheidung auf der Grundlage der Meinung der Mehrheit getroffen wird.

27 3.4 Wer entscheidet, welche Inhalte in der Schule unterrichtet werden?

28 Die Lehrplanorganisation entscheidet über die zu unterrichtenden Inhalte, die dann in einer Sitzung den Lehrern vorgestellt werden und deren Meinung berücksichtigt wird.

29 → möchtest du zu den Fragen noch was ergänzen?

30 4. Wie schaut bei dir eine typische Schulwoche aus? Gerne kannst du auch einen typischen Schultag näher beschreiben.

31 Der Unterricht beginnt morgens um acht Uhr und dauert bis zwölf Uhr und fünfundvierzig Minuten.

32 Jede Unterrichtsstunde dauert fünfundvierzig Minuten und die Pause zwischen den Unterrichtsstunden beträgt fünfundvierzig Minuten.

33 In den Vorbereitungs- und Sekundarschulen dauert jede Unterrichtsstunde fünfzehn (15) Minuten.

34 4.1 Was sind deine Aufgaben als Lehrerin oder Lehrer?

35 Als Lehrkraft in der Sekundarstufe ist man verantwortlich für die Erziehung der Schüler und die Erreichung der Bildungsziele und ist verantwortlich für die Anwendung moderner und effektiver Lehr- und Bewertungsmethoden bei der Erläuterung des Unterrichts und der Verbesserung des Bildungsprozesses. Sie müssen eine positive und günstige Atmosphäre für den Bildungsprozess schaffen und den Unterricht vorbereiten, den Sie täglich erteilen. In den Sekundarschulen ist jeder Lehrer für eine bestimmte Klasse verantwortlich und muss die Anwesenheit und Abwesenheit der Schüler überwachen. Er muss die Anwesenheit und Abwesenheit der Schüler und deren Einhaltung des Systems überwachen und Besprechungen mit den Schülern der von ihm betreuten Abteilung abhalten.

36 4.2 Welches Unterrichtsfach oder Unterrichtsfächer unterrichtest du?

37 Englische Sprache.

38 4.3 Bitte erzähle mir, wie du deinen Schülerinnen und Schülern Lehrinhalte in deinem Unterricht vermittelst.

39 → dabei kannst du z.B. erzählen: welche Unterrichtsmaterialien du verwendest, wie du die Unterrichtsmaterialien verwendest, welche Methoden du anwendest, wo der Unterricht

4/11

verwendet werden, Pinnwände mit Schülerarbeiten und objektiven Lernplakaten bestückt werden.

174 Die Lehrkräfte sollten bedenken, dass das Klassenzimmer das zweite Zuhause der Schüler ist, und sich daher bemühen, dass sich die Schüler so wohl wie möglich fühlen, und sie sollten sich bemühen, ein Umfeld zu schaffen, das Engagement und Lernen fördert. Ein nicht positives Klassenzimmer voller Einschränkungen und strenger Regeln behindert den Lernprozess, indem es den Fokus der Schüler einengt und ihre Fähigkeit einschränkt, mehrere Perspektiven zu erkunden und Probleme zu lösen. Ein positives Klassenzimmer trägt dazu bei, die Aufmerksamkeit zu verbessern, Ängste abzubauen und die emotionale und Verhaltensregulierung der Schüler zu unterstützen.

175 Wenn Lehrkräfte eine positive Lernkultur schaffen, ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass die Schüler motivierter sind und bessere Lernergebnisse erzielen. Eine Bildungseinrichtung kann die Leistungen der Schüler steigern, indem sie ihr Lernumfeld verbessert. Der Aufbau einer starken Klassengemeinschaft und die Entwicklung einer gedeihlichen Lernkultur bedeuten, dass sich jeder Schüler sicher fühlt, sich auszudrücken und Misserfolge als Lernmoment zu begreifen.

176 Der wichtigste Aspekt einer sicheren und effektiven Lernumgebung ist die Beziehung zwischen dem Lehrer und seinen Schülern. Wenn die Schüler verstehen, dass ihr Lehrer sich um sie kümmert und will, dass sie gut abschnitten, fühlen sich die Schüler wohl dabei, Fragen zu stellen, Fehler zu machen und Risiken einzugehen, um etwas Neues zu lernen. Um diese Art von Beziehungen aufzubauen, muss der Lehrer auf die Stärken und Interessen jedes Schülers achten und neben ihren Kämpfen und Frustrationen ein positives Vorbild für das Lernen und das Feiern von Erfolgen sein, und wenn die Schüler sehen, dass ihr Lehrer aus seinen Fehlern lernen und selbst in Zeiten, in denen er frustriert ist, lachen kann.

177 Die Schaffung einer Klassengemeinschaft und -kultur ist ein weiterer wichtiger Aspekt bei der Förderung eines sicheren Lernumfelds. Die Schüler müssen verstehen, was sie mit ihren Mitschülern in der Klasse gemeinsam haben. Es ist die Aufgabe des Lehrers, diese Gemeinschaft zu schaffen, damit alle Schüler zusammenarbeiten und die Unterschiede der anderen würdigen. Starke Klassengemeinschaften können auf verschiedene Weise gebildet werden.

178 11.3 Welche Rolle sollen die Themen Natur und Umwelt für Schülerinnen und Schüler spielen?

179 Die Schule sollte eine Lernumgebung bieten, die den Schülern hilft, durch Experimente und

Werkzeuge zu verstehen, und alles visuell bereitstellen, so dass die Schüler praktisch davon profitieren, und den Schülern die Tür zur Erkundung öffnen und ihre Bedürfnisse erfüllen, und die Schulumgebung sollte keinem Außenlärm ausgesetzt sein, um die Aufmerksamkeit der Schüler nicht abzulenken.

180 → gerne kannst du auch ein Unterrichtskonzept zum Thema Natur und Umwelt (z.B. globale Klimakrise, Schulgarten, ...) vorstellen und erklären.

181 → möchtest du dazu noch etwas ergänzendes sagen?

182 12. Was fällt dir alles beim Wort Feminismus ein?

183 Nach der traditionellen Auffassung des früheren Regimes und der Ideologien der Völker des Nahen Ostens im Allgemeinen sind Frauen den Männern unterlegen, und ihre Aufgaben beschränken sich fast ausschließlich darauf, den Männern zu gefallen und zu dienen, ihre Zeit in der Küche zu verbringen, Kinder zu bekommen und für sie zu sorgen. Das war unsere Sichtweise vor der Revolution. Aber nach der Revolution, vor allem nachdem wir spezielle Kurse über Frauen und ihre Rolle in der Gesellschaft besucht haben, hat sich unsere Sichtweise um 180 Grad geändert. Wir glauben, dass es keinen Unterschied zwischen Frauen und Männern gibt, was ihre geistigen, sozialen und wirtschaftlichen Fähigkeiten angeht. Wir glauben auch, dass Frauen im Laufe der Geschichte eine Schlüsselrolle bei der Entwicklung der Menschheit gespielt haben und dass ihnen viele Entdeckungen wie Landwirtschaft und Medizin zugeschrieben werden.

184 12.1 Wie soll deiner Meinung nach Feminismus in Schulen umgesetzt werden?

185 Um die Mentalität der Gesellschaft im Allgemeinen und der Schüler im Besonderen zu ändern, enthält unser Lehrplan viele Lektionen über die Rolle der Frau beim Aufbau und bei der Entwicklung der Gesellschaft sowie über ihre Rechte und versucht, den Grundsatz der Gleichberechtigung der Geschlechter zu festigen und die männliche Mentalität zu überwinden. Ja, durch das Bildungssystem im Allgemeinen und die Lehrpläne im Besonderen können wir die Rolle der Frau wiederherstellen, die über Jahrtausende hinweg verloren gegangen ist. In diesem Zusammenhang können Sensibilisierungskurse für Lehrer angeboten werden.

186 13. Wie würdest du die Situation des Bildungswesens am Anfang der Revolution beschreiben?

187 Zu Beginn der Revolution wurde die Bildung in den Schulen vernachlässigt, da sie sich auf private Kurse beschränkte, um sich zu bereichern, und die Schüler sich nicht in den Schulen einschrieben, und Syrien fiel aus der Weltrangliste der Bildung heraus, und die meisten

19/22